Anı Yayıncılık

Atıf Bülteni

2025

İLKÖĞRETİMDE DRAMA

KURAM VE UYGULAMA

Dr. Ruken AKAR VURAL

Dr. John W. SOMERS

Gözden Geçirilmiş

6. Baskı

Ankara

2025

İLKÖĞRETİMDE DRAMA
KURAM VE UYGULAMA
Ruken AKAR-VURAL
ORCID: 0000-0002-3137-3753
John W. SOMERS

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

Yayıncı Sertifika No : 49260
Matbaa Sertifika No : 47479
ISBN : 978-605-170-916-1
e-ISBN : 978-605-170-915-4
ROR : 01ek5g375
ISNI : 0000000485146649
Kapak Tasarımı : Anı Yayıncılık
Mizanpaj : Anı Yayıncılık
Dil Kontrol : Anı Yayıncılık
Baskı : Vadi Grafik Tasarım Ltd. Şti.
Adres : İvedik Org. San. Bölgesi 88 Oto 3. Bölge
1420. Cad. No: 58/5 Yenimahalle-ANKARA
Tel : 0 312 395 85 71

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

İLKÖĞRETİMDE DRAMA
KURAM VE UYGULAMA

AKAR-VURAL, Ruken
SOMERS, John W.
Anı Yayıncılık, Ankara/Türkiye
2025, Gözden Geçirilmiş 6. Baskı
xii+132 Sf., 16x24 cm

ISBN : 978-605-170-916-1
e-ISBN : 978-605-170-915-4
ROR : 01ek5g375
ISNI : 0000000485146649

İlköğretim, Drama Eğitimi, Eğitim
Eğitimde Drama, Dram, Sanat, İlköğretim Dönemi, İlköğretim Programları, Dramatik Bağlam, Dramatik Yapı, Süreçsel Drama, Uzman Rolü Yaklaşımı, Tiyatro Gösterisi, Dramanın İşlevi

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

A harfinin evrimi

YAZARLAR HAKKINDA

RUKEN AKAR-VURAL

Dr. Ruken AKAR VURAL, Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümünden mezun olduktan sonra, aynı üniversitede eğitim programları ve öğretim alanında yüksek lisans ve doktora programlarını tamamlamıştır. Eş zamanlı olarak Prof. David Davis danışmanlığında University of Central England (UCE)'da "Eğitimde Drama Tezsiz Yüksek Lisans Programı"nı tamamlamıştır. Dr. AKAR VURAL, lisansüstü eğitimi sürecinde "İlköğretim Programlarında Drama" alanına odaklanmıştır. Çalışmaları ağırlıklı olarak ilköğretimde drama, ilköğretim birinci kademe öğretim programları ve ilköğretime öğretmen yetiştirme alanlarındadır. Öğretmen adaylarının otoriteryen ve demokratik tutumları, ilköğretim öğrencilerinin medyayı okuma pratikleri, seviye derslikleri uygulaması ve eğitimde drama konulu çalışmaları, yurt içi ve yurt dışı akademik dergilerde yayınlanmıştır. Eğitim Programları ve Öğretim Derneği (Tr) ile NATD (Uk) ve IDEA dernekleri üyesidir. Dr. AKAR VURAL'ın çalışmaları pek çok kez TÜBİTAK ve AB eğitim fonları tarafından da desteklenmiştir.

rakarvural@gmail.com R.A.Vural@exeter.ac.uk

JOHN W. SOMERS

Exeter Üniversitesi Beşeri Bilimler Fakültesi Drama Bölümünden emekli olan Dr. John Somers, aynı zamanda bölümün onursal üyesidir. Somers "Research in Drama Education-Eğitimde Drama Alanında Araştırmalar" adlı derginin kurucu editörüdür. Aynı zamanda "Exeter Drama Arastırmaları Konferansı"nı da ilk defa düzenleyen bilim insanı olmuştur. Somers, Exeter Üniversitesi Uygulamalı Lisans ve Lisansüstü programlarının kurucusudur. İnteraktif tiyatro konusunda özelleşmiş olan EXTSREAM adlı tiyatro grubunun kurucusudur. Halk tiyatrosu konusunda uzun süre çalışmış ve pek çok oyun sergilemiştir. 2007 yılında sergilenen "Foresight-Öngörü" ve "New Talking Heads -Konuşan Yeni Kafalar-" adlı oyunlar yönettiği son halk tiyatrosu performanslarıdır. Zihinsel engel sorununa odaklanan oyunu "On The Edge" alana yaptığı katkıdan dolayı pek çok

prestijli ödüle de layık görülmüştür. Somers'in çalışmaları uluslararası alana yayılmıştır. Somers Finlandiya, Estonya, Tayvan, İrlanda, Türkiye, Portekiz, Polonya, İsveç, Çek Cumhuriyeti, Çin ve Filistin'de çalışmalar yürütmektedir. "Tale Valley" Halk Tiyatrosunu kuran Somers, yaşadığı bölge halkının katılımı ile çeşitli eğitimde drama ve tiyatro çalışmaları yürütmektedir. 2003 yılında, Amerikan Tiyatro ve Eğitim Birliği tarafından verilen özel bir ödüle layık görülen yazarın bazı kitapları şunlardır: Drama in The Curriculum (Dramanın Eğitim Programlarındaki Yeri) (1995), Drama and Theatre in Education: Current Research (Eğitimde Drama ve Tiyatro: Güncel Araştırmalar) (1996), Performing Poetry (Şiirden Performansa) (2004), Drama as Social Intervention (Bir Sosyal Müdahale Aracı Olarak Drama) (2006). 2023 yılında yaşamını yitiren John W. Somers, Türkiye'de eğitimde drama alanının gelişmesine büyük katkıda bulunmuştur.

SUNU

Toplumlarda değişik düzlemlerde oluşan değişim ve dönüşümleri, başkalaşma ve yabancılaşmaya düşülmeden, ileriye dönük evrilmelere götürmesi gereken eğitim dizgeleri (sistemleri), bu beklenen ilerici gelişmeyi zaman zaman ne yazık ki gerçekleştirememektedir. Buna karşılık günümüz gereksinimleri açısından bir alternatif öğretim yöntemi olan ve sosyokültürel bir eğitim süreci oluşturan *yaratıcı drama* disiplininin, yenilikçilik itkisini ve yaratıcılık yetisini güdülediği artık bilinen bir gerçektir. Gerek bir öğretim yöntemi gerekse başlı başına bir ders olarak örgün ve yaygın eğitimde yer verilmeye başlanan bu disiplin, yaşamsal önem taşıyan, çok ciddiye alınması gereken ve yaygınlaştırılması için çaba gösterilmesine gereksinim duyulan bir olgudur.

Yaratıcı drama, tiyatrocu eğitiminde olduğu gibi, temel elementleri beden, mim, devinim, ritim, ses ve söz olan bir alandır. Yaşlar ilerledikçe anılar ve yaşam gerçekleri, gündelik deneyimler, değişik ilgiler derlenir, karşıtlıkları da aranarak düzenlenir, bir çerçeveye oturtulur, dikkat ve özenle sözellendirilip canlandırılır. Bu süreçte arama, araştırma, sorgulama, kıyaslama, çözümleme, kategorilendirme, sentezleme, belgeleme, belgelik oluşturma, yorumlama gibi bilimsel yöntemler kullanılır. İzleklere (temalara) ulaşılır. Tiyatro sanatındaki gibi, gerçekler aydınlanır. Küçük çocuk için yaratıcı drama yaşamın provasıdır, daha büyük yaştakiler için yaşamın bir sorgulamasıdır.

Yaratıcı drama çalışma ve etkinliklerini yürüten drama lideri kimdir? Hangi bilgisel, eğitimbilimsel, sanat-eğitimbilimsel, psikolojik, sosyolojik, kültürel öğrenme aşamalarından geçmelidir? Tiyatro bilimi ile ne derecede etkileşim içinde olmalıdır? Öğrencilerdeki yaratıcı gizil gücü harekete geçirebilmek için nasıl donanmış olması gerekmektedir? Bu ve benzeri sorulara yanıt ararken elinizdeki kitap, alanda yazılmış kimi özgün yabancı kaynağın ve ülkemizde yaratıcı drama üzerine okunmuş, yazılmış ve anlatılmış pek çok kaynağın içeriğinden süzülmüş, en önemli uygulama bilgilerinin derlenip toparlandığı bir "*ana kaynak*" niteliği ile alana büyük katkı sağlayacaktır.

Kitap, drama tekniklerinin ne denli iyi bilinmesi gerektiğini okura kavratmakta, gerilim yaratma ve uzman rolünü kullanma gibi ustalık isteyen tekniklere ne denli egemen olunması gerekliliğini vurgulamaktadır.

Eğer drama çalışmalarının sonunda ortaya çıkan kimi sonuç-ürünler, ilgili izleyiciye gösterilmek istenirse bir sergileme, bir gösteri, bir dramatik sunum nasıl gerçekleştirilebilir? Yaratıcı drama kamuoyumuzda tartışılagelen "gösterim" sorunu da John Somers tarafından özellikle ilköğretimde çalışan drama öğretmenleri açısından aydınlatılmaktadır.

Yılların öğretmeni John Somers'a ve çalışkan öğrencimiz, bugünün değerli öğretmeni Ruken Akar Vural'a teşekkür ederim.

Ocak, 2011

Prof. Dr. İnci SAN

Çağdaş Drama Derneği Onursal Başkanı

TEŞEKKÜR

Bu çalışmanın ortaya çıkmasında pek çok insanın emeği bulunmaktadır. Hiç kuşkusuz emeği geçenlerin başında, J. W. Somers gelmektedir.

John Somers'a kendisi ile çalışma olanağı sağladığı için, kafa açıcı soruları ve yönlendirmeleri için, üç ayrı ders planı ve "Bir Araştırma Süreci Olarak Drama: Eğitimde Drama Çalışmalarından Yola Çıkarak Tiyatro Gösterisi Hazırlamak" başlıklı bölüm ile kitaba yaptığı katkıdan dolayı minnettarım. Tüm bunların yanı sıra, kitabı baştan sona değerlendirmesi ve her bölüme sunduğu somut katkıdan dolayı da kendisine ayrıca teşekkür ederim.

Exeter Üniversitesi Beşeri Bilimler Fakültesi Drama Bölümü Başkanı Dr. David Roesner'e, bölüm ve üniversitenin tüm kütüphanelerini ve bölümün tüm olanaklarını kullanmam konusunda gösterdiği destekten dolayı teşekkür ederim.

Prof. Dr. İnci San'a, sağlık sorunlarına karşın, kitabı satır satır okumasından ve ayrıntılı biçimde tartışmasından, temel kuramsal konuların yanı sıra, dil ve anlatım konularında da yaptığı değerli katkılardan ve ön söz yazma inceliğini göstermesinden dolayı teşekkür ederim.

Devlet Tiyatroları Sanatçısı Tamer Levent'e zaman ayırarak kitabı okumasından ve özellikle tiyatro ve drama disiplinlerinin ortak kavramları konusunda yaptığı katkıdan dolayı teşekkür ederim.

Patrice Baldwin'e eğitimde dramada temel yaklaşım ve teknikler konusundaki yorumları ve katkılarından dolayı teşekkür ederim.

Newton Abbot Güzel Sanatlar Lisesi drama öğretmeni Judie Leigh'e drama, eğitim, tiyatro ve ideoloji konusunda yaptığımız tartışmalarda aktardığı deneyimlerden dolayı teşekkür ederim.

Tavistock İlkokulu, Canada Hill İlkokulu ve St. Margarets Okullarının yöneticileri, öğretmen ve öğrencilerine teşekkür ederim. Kitabın basım sürecinde gösterdiği destekten dolayı Dr. Tülay Üstündağ'a da ayrıca teşekkür ederim.

Arş. Gör. Deniz Özen ve Arş. Gör. Yusuf Yılmaz'a biçimsel düzenleme konusunda yaptıkları katkıdan dolayı teşekkür ederim.

Son olarak Prof. Dr. Müfit Gömleksiz'e bu kitabı yazmam konusunda verdiği cesaret ve destekten dolayı teşekkür ederim.

Bu çalışma, TÜBİTAK Yurt Dışı Doktora Sonrası Araştırma Destek Programı kapsamında gerçekleştirilmiştir. Bu desteği sağlayan TÜBİTAK Bilim İnsanı Destekleme Daire Başkanlığına teşekkür ederim.

Ruken AKAR VURAL

Şubat-2011

John W. SOMERS' a sevgi ve özlemle...

İÇİNDEKİLER

YAZARLAR HAKKINDA ..... **iii**

SUNU ..... **v**

TEŞEKKÜR ..... **vii**

1. BÖLÜM

GİRİŞ **1**

Kavram Olarak "Eğitimde Drama" 2

Dram ve Dram Sanatı 2

Eğitimde Drama 4

Eğitim Programları ve Eğitimde Drama İlişkisi: İngiltere ve Türkiye Karşılaştırması 9

İlköğretim Döneminde Eğitimde Drama ve Öğrenme-Öğretme İlişkisi 13

Drama ve Öğretim Programları İlişkisi 15

İlköğretim Programlarında Anlamlı Öğrenme ve Dramatik Bağlam: Piaget mi? Vygotsky mi? 16

Dramatik Yapının Ögeleri 18

Bir Drama Dersinin Aşamaları Genel Hatlarıyla Nasıl Olmalıdır? 21

Bir Drama Dersinin Etkili Biçimde Planlanabilmesi için Küçük Öneriler 23

Sınıfımda Eğitimde Drama Yöntemini Kullanmaya Nasıl Başlamalıyım? 24

2. BÖLÜM

EĞİTİMDE DRAMADA TEMEL YAKLAŞIM VE TEKNİKLER **27**

Süreçsel Drama Yaklaşımı 27

Uzman Rolü Yaklaşımı 32

Eğitimde Dramada Kullanılan Temel Teknikler 37

3. BÖLÜM

BİR ARAŞTIRMA SÜRECİ OLARAK DRAMA: EĞİTİMDE DRAMA ÇALIŞMALARINDAN YOLA ÇIKILARAK TİYATRO GÖSTERİSİ HAZIRLAMAK 57

GİRİŞ 57

Eğitimde Dramanın Amacı 58

Araştırma Olarak Drama 58

Eğitimde Drama Dersi 60

Kolektif Yaratım Tiyatrosu (A Devised Theatre) 61

Küçük Bir Örnek Çalışma 62

Diğer Başlangıç Noktaları 65

SONUÇ 66

4. BÖLÜM

İLKÖĞRETİM PROGRAMLARINDA DRAMANIN İŞLEVİ, UYGULAMA ÖRNEKLERİ VE DRAMA ÇALIŞMALARININ DEĞERLENDİRİLMESİ... 71

Eğitimde Drama ve Hayat Bilgisi–Sosyal Bilgiler Öğretim Programları 71

Eğitimde Drama ve Matematik Öğretim Programı 96

Eğitimde Drama ve Türkçe Öğretim Programı 98

Eğitimde Drama ve Fen ve Teknoloji Öğretim Programı 108

Eğitimde Drama ve Sanatlar Eğitimi 111

İlköğretimde Drama Çalışmalarının Değerlendirilmesi 111

KAYNAKÇA 112

KULLANILABİLECEK MATERYALLER 112

1. BÖLÜM

GİRİŞ

Ömer Naci Soykan'ın (1997) da belirttiği gibi, Türkçede yeni bir sözcük olan "eğitim" sözcüğünün eğmekten gelmiş olması ve tarihsel süreçte "talim ve terbiye" sözcükleri ile birlikte anılmış olması, "eğitim" kavramının insanı eğip büken bir etkinlik olarak kabulüne işarettir.

Eğitim kavramını Latince kökü itibarıyla incelediğimizde hem kavramın anlam bilimsel köklerine ulaşabilir hem de öğretmenliğin tarihini anlamamıza yarayacak öykülere erişebiliriz. Örneğin Antik Yunan'da şehir devletleri arasında yapılan savaşlar sonucunda esir düşen diğer şehir devleti soyluları, savaşı kazanan tarafın evlerinde, onların çocuklarına öğretmenlik yaparlardı. Bu öğretmenler, çocuk ne yaramazlık yaparsa yapsın ona sözlü veya dokunarak müdahale yapma hakkına sahip değillerdi. Çocuklara yaşamda kullanabilecekleri değerli bilgileri, onları ikna ederek vermeleri söz konusu idi. İşte öğretmenlik ve onun bilimi olan eğitim bilim bu gözle değerlendirildiğinde, yaşama dair bilgilerin, çocuğun doğasına uygun biçimde verilmesinin önemi hatıra gelmektedir.

Eğitim biliminde bugün gelinen noktada, insanın gizil potansiyelinden hareket eden, doğasına, doğumundan itibaren beş duyu aracılığı ile edinmiş olduğu izlenimleri kaydeden belleğini kullanmaya, insanlar arasındaki benzerlikleri bulma, kendisini ve başkalarını keşfetme, merak, bilme ve eyleme gereksinimine dayalı bir eğitim anlayışının önem kazandığını görmekteyiz.

Kuşkusuz, akan bir suyun yatağını bulmasına benzer bir süreçle eğitim anlayışının, insanı, biliş, duyuş ve deviniş açısından bir bütün olarak kabul eden anlayışa evrilmesi Platon'dan beri süregelen, öğreneni ve öğrenme sürecini parça parça algılayan, "beden için idman" "ruh için müzik" anlayışının karşısında durmaktadır. Günümüzde, insanın varlık bütünlüğünden hareket eden, insanın ortak yetileri olan bilme (akıl), duyma (vicdan ve estetik) ve eyleme

(deviniş) gereksinimlerini, birlikte geliştirmeyi hedefleyen, öğrenme-öğretme ve uygulama yöntemlerinden birisi de "eğitimde drama"dır.

Bu kitap ile eğitimde drama yönteminin dayandığı eğitim paradigmasının, öğrenme ve öğretme anlayışının, temel yaklaşım ve tekniklerinin ortaya konması, ilköğretim I. kademe programları ve eğitimde drama köprüsünün yeniden kurulması ve işlevsel uygulama örneklerinin verilmesi amaçlanmıştır. Yine bu kitap, geleneksel eğitim anlayışı içinde öğretmen otoritesine dayalı anlayışın yerine, öğrenciyi eğitim süreci içinde özgürleştirmeye dayalı drama yönteminin, tüm sınıf öğretmenlerine, sınıf öğretmeni adaylarına ve ilköğretim öğrencilerine yönelik çalışmalar yürüten tiyatro pedagoglarına hatırlatılmasını amaçlamaktadır.

Kavram Olarak "Eğitimde Drama"

Dram ve Dram Sanatı

Günlük yaşamda, gazete ve televizyon haberlerinde dram sözcüğünün sık sık "bir aile dramı yaşandı", "bir insanlık dramı..." gibi kullanımları ile karşılaşmaktayız. Buradaki anlamı ile dram; korku, acıma, heyecan, dehşet gibi duyguları yaratan olaylar ve eylemler için kullanılmaktadır. Oysa sıkça karşımıza çıkan bu kullanım yanlıştır. Yıldız (1998), "dram sanatına göstergebilimsel yaklaşım ve bir sahneleme çalışması" adlı eserinde dramın temel özelliklerinden birinin, yapıntı/kurmaca olduğunu belirtmektedir. Bu durumda, günlük yaşamda karşılaştığımız olayların, gerçek olmaları nedeni ile dramdan ayrıldıklarını söylemek gerekir. Yıldız'a (1998) göre dram sanatı "gerçek ya da kurmaca olayların, seyircinin önünde o an oluyormuş duygusunu vererek taklide dayalı bir aksiyonla gerçekleştirilmesi"dir. Aristoteles de sanat ve estetiğin temellerini ortaya koyduğu *Poetika* adlı eserinde, dram kavramını genel olarak "eylem halinde bulunan kişilerin taklidi" biçiminde tanımlamaktadır (Tunalı, 2008). Yine Yıldız'a göre, bir futbol maçı, bir yarışma, bir başkaldırı ve bir suikastın de dram sanatına dair yüksek yoğunluktaki ögeleri (heyecan, merak, duygusallık vb.) içermesi nedeni ile dramatik olduğunu söylemek olasıdır. Fakat dramatik ögeler içermelerine rağmen tam olarak dram sanatına ait olmamalarının nedeni ise bunların "yapıntı/kurmaca" değil "gerçek" olmalarıdır.

Nutku (2001) *dramatik olan* ve *dram sanatı* arasındaki bağı şu şekilde kurmaktadır: Klasik anlamda "dramatik olan" her şeyden önce insanla ilgili olan bir duygudur. İnsan yaşamını temel alan ve bu yaşamdaki bir sorunu, bir anı, bir düşünceyi ya da duyguyu ileten bir görünümdür. Dram sanatı ise bu, insanla ilgili olan şeyi sanatsal bir yaratışla canlandıran üretim işidir. Dram sanatının ilk

klasik temellerini ortaya koyan Aristoteles bunu "yaşamdaki bir olayın ya da hareketin yeniden yaratılması" olarak açıklamıştır. Başka bir deyişle dram sanatı yaşamın kendisi değildir, fakat yaşamdaki gerçekliğin yansılanmasıdır.

Esslin (1987) ise dram sanatı ve bu alanın sınırlılıklarını tanımlarken, sık değişen ve sürekli olarak gelişme içinde bulunan, organik olarak büyüyen ve yıpranan insansal etkinliklere katı tanımlamalar yapmanın güçlüklerinden söz etmektedir. Bunun yanında dram sanatı ve tarihinin uzun yıllar tiyatro sanatı ve tarihi ile bir tutulduğunu vurgulamaktadır. Tüm bu açıklamalardan sonra Esslin (1987) dram sanatının tanımını "hayali ya da geçmişteki gerçek olayları ele alan, seyirci önünde o an oluyormuş duygusunu veren mimetik (taklit ve öykünmeye dayalı) bir aksiyon olarak yapmaktadır. Şener'e (1997) göre, dram sanatı ile ilişkili olarak, "drama" sözcüğü Eski Yunancada bir şey yapma ya da yapılan bir şey anlamında kullanılmakta idi. Bu sözcük Eski Yunancadaki anlamı ile "hareketi-aksiyonu" imlemektedir. Ancak bu hareket, öznesi, amacı, etkisi olan bir eylemdir. Başlar, gelişir ve bir sonuca ulaşır. Bu anlamda "durum" olarak da anlamlandırılabilir. Çünkü her durum, onun kahramanları tarafından gerçekleştirilir. İç ve dış çatışmaları vardır. Tiyatro bu ardı ardına gelen durumlara ses, dekor, ışık, gelişmiş oyunculuk ve rejisörlük ekler. Tiyatro bunu seyirciye göstermek için yapar. Drama ise grup için ve grup içinde gerçekleşir.

Dramanın Eski Yunancadaki bir başka anlamı da "oynamak"tır. Ancak antik tiyatronun gelişmesinden bu yana, bu sözcük yalnızca "herhangi bir kimsenin herhangi bir şey yapması" değil, "belli bir kimsenin, katılanlara anlamı olan bir şey yapması" biçimini almıştır.

Günümüzde dram sanatı, pek çok alanda farklı amaçlarla ve farklı formlarda işlev görmektedir. Dramanın işlev gördüğü toplumsal alanlardan başlıcaları; psikodrama, sosyodrama, etnodrama, dramaterapi, sanat terapileri, oyuncu eğitimi, eğitimde tiyatro ve eğitimde dramadır.

Eğitimde Drama

Alan yazına baktığımızda 1930-1940'lı yıllarda "drama" sözcüğünün "tiyatro" ile eş anlamlı olarak kullanılmaya başlandığını görmekteyiz. Daha sonraları ise bu sözcük, yaptıkları işin başka kişiler için tam olarak anlaşılmasını isteyenler tarafından "yaratıcı", "eğitimsel" ve "çocuk" gibi ön ekleri alan bir kavram olarak, eğitimsel/eğitimde drama, çocuk draması vb. biçimlerde kullanılmaya başlanmıştır (Somers, 1994).

Eğitimde drama ve eğitimde tiyatro kavramları da birbiri ile sık sık karıştırılan ve zaman zaman birbirlerinin yerine geçen iki sözcük olarak karşımıza çıkmaktadır. Eğitimde drama, herhangi bir içerik biriminin drama yolu ile işlenmesini ifade eden, dramayı temelde bir öğretim yöntemi olarak gören formdur. Eğitimde dramada da sanat formları ve teknikleri kullanılmakla birlikte asıl olan katılımcılara kurgusal ortamda, gerçek deneyimleri, rol oynayarak ve yaşayarak kazandırmak ve bu yolla yeni öğrenmeler oluşturmaktır. Kuşkusuz rol oynayabilmek için bilgiye gereksinim duyulur. Bilgi, rolü bilerek oynamaya katkıda bulunurken aynı zamanda öğrenmeyi sağlar. Bilginin yaşamda kullanılması ise, eğitimde dramanın esas amacını oluşturmaktadır.

Eğitimde tiyatro ise profesyonel bir tiyatro grubu tarafından yapılandırılan, zaman zaman yalnızca katılımcıların izlemelerine, zaman zaman da belli aralıklarda oyuna katılabilmelerine olanak tanıyan bir sanat formudur. Her iki formda da estetik önemli ise de eğitimde tiyatroda daha ağırlıklı bir unsurdur (Hennessy, 1998). Diğer taraftan bir sosyal sanat formu olan eğitimde drama katılımcıların süreç boyunca aktif oldukları, her aşamayı kendilerinin yapılandırdığı bir yaşantı sunmaktadır. Davis (1999, Akt. Akar, 2000) eğitimde dramayı, bir *sosyal sanat formu* olarak tanımlamaktadır. Davis'in bu tanımlaması tamamen yerindedir. Drama sosyaldir, çünkü grup yaşantılarına dayalıdır. Sanat formudur, çünkü tiyatro başta olmak üzere müzik, resim, sinema, fotoğraf gibi pek çok sanat formundan beslenir.

Özetle, drama ve tiyatro kavramları eğitimde benzer işlevleri gören, birisi görsel sanatların teknikleri ve malzemeleri (text -oyun metni-, sahne, dekor, ışık, kostüm vb.) ekseninde yaratılan, izleyicilerin zaman zaman katılmalarına olanak tanıyan bir form iken, diğeri görsel sanatların teknik ve yaklaşımları ile öğrenme ve öğretme ilkelerini tümleşik biçimde kullanan, metin, sahne, ışık, kostüm gibi malzemelere zaman zaman gereksinim duyan, katılımcıların her aşamada etkin olmalarını gerektirecek biçimde yapılandırılan formdur.

2. BÖLÜM

EĞİTİMDE DRAMADA TEMEL YAKLAŞIM VE TEKNİKLER

Bu bölümde, özellikle ilköğretimde drama çalışmalarında kullanılabilecek işlevsel iki yaklaşım olan "Süreçsel Drama" ve Uzman Rolü Yaklaşımı" açıklanacaktır.

Süreçsel Drama Yaklaşımı

Süreçsel drama, Dorothy Heathcote, Gavin Bolton ve Brian Way tarafından literatüre kazandırılan bir yaklaşımdır. Bu kavramı, tek bir çalışmadan oluşmayan ve zamana yayılan, probleme dayalı ve öğretim odaklı drama çalışması biçiminde tanımlayabiliriz. Süreçsel drama kavramının, farklı bir yaklaşım olarak nitelendirilmesinin nedeni, boncuk taneleri gibi ilişkili ama kendi içinde bağımsız ve anlamlı, modüler bir yapıdan oluşan drama oturumlarının (episodların) bir araya gelmesinden oluşması, çoğunlukla bir ön-metin (pre-text) ile başlaması ve mutlaka öğrenme-öğretme sürecine odaklanmasıdır.

Elbette ki sosyal bilgiler dersinin yalnızca bir bölümünde eğitimde drama yöntemini kullanılarak, öğrencilerden mahalledeki çocuk parkının yıkılıp yerine alışveriş merkezi kurmak isteyen yetkililere, o mahallede yaşayan insanlar olarak birer mektup yazmalarını isteyebilirsiniz. Bu çalışma ile rol içinde yazma tekniğini kullanmış oluruz. Ancak aynı problem durumunu süreçsel drama yaklaşımı ile işlemek istersek, problemi anlatan kısa bir ön-metin vererek, adım adım gelişen, pek çok teknikten faydalanan, kendi içinde bağımsız olan, birbirine eklemlenen bir dizi öğrenme-öğretme süreci planlamamız gerekmektedir.

Süreçsel dramada dışsal bir seyirci olmamakla birlikte içsel anlamda seyirci unsuru bulunmakta ve bu unsur büyük önem göstermektedir (Bowell, 2002). Buradan anlamamız gereken, tiyatro çalışmalarındaki anlamıyla bir seyirci olmadığı

ancak drama çalışmasında, grupların doğaçlamalarını/ performanslarını birbirlerine yönelik gerçekleştirerek içsel bir seyirci kavramını oluşturmasıdır.

O'Neill (1995), süreçsel drama çalışmalarında önemli bir problemi içeren bir ön-metnin, episodlar (küçük senaryo birimleri) biçiminde ele alınarak ilerlediğine vurgu yapmakta, ancak bu metnin değiştirilemez olmadığını da ısrarla belirtmektedir. Epizodlardan oluşan bir süreçsel drama planının, sıkı sıkıya uygulanma zorunluluğu olmadığını, esnek tutulması gerektiğini ve vurgulamaktadır. Diğer taraftan, Bowell (2002) da benzer biçimde, önceden yazılmış bir dramatik metnin (bir masal, bir tiyatro oyunu, bir öykü vb.) drama teknikleri ve dramatik ögeler ile yeniden yorumlanması, tartışılması ve oynanması biçiminde ilerleyen interaktif sürecin, gruba mal olduğunu, ele alınan ön metnin grubun bakış açısından yeniden ele alınarak tamamen değiştiğini vurgulamaktadır. Bowell'a göre (2002) süreçsel dramanın temel ilkeleri aşağıdaki gibidir:

1. **Tema ve Öğrenme Alanının Seçimi:** Öğretmenin, üzerinde çalışılacak, konu ve temayı belirlemesi ve "öğrencilerin hangi hedef ve kazanımlara ulaşmasını istiyorum" sorusuna yanıt vermesi gereken aşama olarak nitelendirilebilir.
2. **Bağlam:** "hedef konunun kavratılabilmesi için, drama çalışmasında ele alacağım sorun ne olmalı" sorusunun yanıtı, bağlamı vermektedir.
3. **Roller:** "Gerçekleştireceğim dramaya dayalı öğrenme-öğretme ortamında öğrencinin alacağı roller nelerdir, öğretmenin alacağı roller nelerdir" sorusunun yanıtı rollere karşılık gelmektedir.
4. **Çerçeve:** Gerçekleştireceğim drama çalışmasının odağını oluşturan "sorun"a hangi roller hangi mesafeden bakmalı ve nasıl bir bakış açısına sahip olmalıdır ki dramatik ögeler (gerilim, merak vb.) yaratılabilsin.
5. **Göstergeler:** Gösterge ögesi öğretmenin, "gerçekleştireceğim drama çalışmasında, "anlam" yaratabilmek, öğrencilerin ilgisini, öğrenme motivasyonunu sağlayabilmek, role girmelerini kolaylaştırmak ve "karakter" oluşturabilmek için hangi nesne, kostüm ve simgeleri seçmeliyim" sorusuna karşılık gelmektedir.
6. **Stratejiler:** "Gerçekleştireceğimiz drama çalışmasında hangi teknikleri kullanacağım ve bu teknikleri hangi sıra ile işe koşacağım" sorusunun yanıtını oluşturmaktadır.

Süreçsel drama programı geliştirmede kendimize sormamız gereken sorular ve bu soruların altında göz önünde bulundurmamız gereken ögeler aşağıdaki gibi de düşünülebilir;

NE

TEMA/ÖĞRENME ALANI

Öğrencilerin/ katılımcıların ne hakkında öğrenmesini istiyorum? Sorusu ile başlamalıyım.

NEREDE/NE ZAMAN

BAĞLAM

Drama hangi kurgusal ortamlarda/ durumlarda gerçekleşecek? Karar vermeliyim.

KİM

ÖĞRENCİLERİN ROLLERİ/ÖĞRETMENİN ROLÜ

Öğrencilerin/ katılımcıların dramada kim olmalarını istediğime karar vermeliyim.

NİÇİN

ÇERÇEVE

Öğrencilerin/ katılımcıların karşılıklı spontan konuşmaları için "kolektif ilgi", dramatik gerilim ve roller arası "mesafe"yi doğru biçimde nasıl sağlayacağımı belirlemeliyim.

NASIL

GÖSTERGELER/ SEMIOTICS

Dramada anlam oluşturmak ve vurgu yaratmak için sembol, ikon, ses, ışık, nesne vb seçmeliyim.

NASIL

STRATEJİLER/TEKNİKLER/UYGUN PERFORMANS FORMLARI

Dramada "bağlam oluşturmak için", "anlatı oluşturmak için" ve "derin, kalıcı ve anlamlı öğrenme yaşantıları sağlamak için" pek çok strateji, teknik ve performans formu seçmeliyim. Doğru biçimse sıralamalıyım. Öğrenme öğretim işinin bir "seçme ve sıralama" işi olduğunu gözden kaçırmamalıyım.

Tüm bu açıklamalardan anlaşılacağı gibi, süreçsel dramanın tek bir doğaçlama ile gerçekleştirilemeyeceği, bir içerik biriminin öğretimi açısından, bir problem durumu içeren ön-metin üzerinden zaman dilimlerine yayılan oturumlar dizisi biçiminde geliştiğini görmekteyiz.

Somers (1994), "Kolomb'un Deniz Yolculuğu" başlıklı bir çalışma örneği vererek, drama yönteminin süreçsel olarak, Disiplinler arası biçimde ilköğretimde nasıl kullanılabileceğini net bir biçimde göstermiştir. Somers bu çalışmaya başlarken Colombus'un yolculuğunu ana hatlarıyla anlatan bir ön-metin de kullanmıştır. Aşağıdaki örnek kuşkusuz, pek çok tema ve öğrenme alanına uyarlanabilir.

3. BÖLÜM

BİR ARAŞTIRMA SÜRECİ OLARAK DRAMA: EĞİTİMDE DRAMA ÇALIŞMALARINDAN YOLA ÇIKILARAK TİYATRO GÖSTERİSİ HAZIRLAMAK

GİRİŞ

Okullarda genellikle dramanın sınıf içinde bir yöntem olarak kullanımı konusunda sıkıntı bulunmaktadır. Drama çoğunlukla, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin, anne-babalara, çevreye ve yerel medyaya karşı bir gövde gösterisi olarak kullanılmaktadır. Buna karşın, eğitimde drama yöntemini, öğrencilerin kişisel gelişimini sağlamak için kullanan pek çok öğretmen de bulunmaktadır. Bu öğretmenler genellikle, okullarda yürütülen tiyatro çalışmalarını, elitist ve egaliteryen olarak nitelendirmekte, bunun yerine doğaçlamaya dayalı çalışmalar yapmayı tercih etmektedirler. Ayrıca halihazırdaki eğitim programının dışına çıkmakta ve klasik tiyatro standartlarına dayanan, gösteri amaçlı tiyatro yapmak yerine, öğrencilerin kendisine mal olan, eğitimde drama çalışmaları yapmaktadırlar.

Bu bölüm, eğitimde drama teknikleri ve ilkeleri temelinde, öğrencilerin araştırma ve keşfetme süreci içinde gerçekleştirdikleri çalışmaların, bir gösteriye nasıl dönüştürülebileceğini göstermektedir.

Başlangıç noktası keşif ve araştırmayı gerektiren bir dizi materyalden oluşan bu sürecin, gerçek sahibi öğretmen değil, öğrencilerdir.

Eğitimde Dramanın Amacı

Hepimizin bildiği gibi oyun, çocuk gelişimi açısından zorunlu bir gereksinimdir. Oyuna benzer biçimde, eğitimde drama çalışmalarında da çocuklar, merak ve ilgilerine yönelik bir konu üzerine çalışmaktan, araştırmaktan, incelemekten, keşfetmekten ve bulduklarını dramatik bir temsille ifade etmekten hoşlanmaktadırlar. Bu süreç içinde çocuklar elbette ki, diğer sanatların barındırdığı becerileri de edinmektedir. Drama öğretmeni ya da bu yöntemi kullanan sınıf öğretmeni, öğrencilerin yaşama ilişkin durumları, dramatik bir dille ifade edebilme becerilerini geliştirmelidir. Dramatik dil, yaşama dair pek çok durumu, sınıf içinde anlamak ve açıklamak için kullanılabilir. Bunun yanında, süreç içinde yapılan keşifleri tartışmak, diğer öğrencilerle paylaşmak için de kullanılabilir. Eğer çocuklar, dramanın bir araç olarak nasıl kullanılabileceğini kavrarlarsa, zaman içinde kendi kendilerine dramatik ifade biçimleri yaratma ve drama yapma otonomisine de erişmiş olacaklardır. Çocuklar gerçekleştirdikleri doğaçlamalar yoluyla, dramatik dil ve dramatik temsil konusunda giderek daha yetkin olacak ve sürece hakimiyetleri artacaktır. Bu süreçte öğretmenin rolü, çocuklara destek olmak, sorduğu sorularla daha çok tartışmalarını ve düşünmelerini sağlamaktır.

Bu yaklaşım, sınıf a gerçekleştirilen eğitimde drama çalışmalarının, neredeyse tam bir bilimsel araştırma sürecini takip ettiğini göstermektedir. Hatta, eğitimde drama sürecinin de yazılı bir rapora dönüştürülebilme olanağı olduğu için, tam anlamıyla "eğitimde drama süreci", "bir bilimsel araştırma süreci" olarak görülebilir.

Araştırma Olarak Drama

Bir bilim insanının kesin olmayandan yola çıkarak yürüttüğü bilimsel araştırma süreci, eğitimde drama süreci ile paralellik göstermektedir. Benim de çalışmalarımda sık sık kullandığım bu yaklaşım, bilimsel araştırma süreci ve eğitimde drama etkinlikleri arasındaki ilişki temelinde şu şekilde açıklanabilir;

Klasik pozitivist bir yaklaşımla gerçekleştirilen araştırma, aşağıdaki basamakları izlemektedir:

- Araştırma alanına karar vermek
- Halihazırda ne bilindiğini ortaya koymak
- Hipotezler geliştirmek
- Deneysel yöntemlerle hipotezleri test etmek
- Veri toplamak

- Verileri analiz etmek
- Araştırma raporunu yazmak
- Araştırma sonuçlarını toplum ve diğer bilim insanlarıyla paylaşmak
- Yeni hipotezler geliştirmek

Eğer yukarıdaki özellikler açısından eğitimde drama sürecine bakarsak, büyük bir uyumun olduğunu göreceğiz. Ben "araştırmacı" kavramının "drama yapanlar" kavramına birebir karşılık geldiğini düşünmekteyim. Pekiyi drama yapanlar hangi süreci izlerler;

1. Araştırma alanına karar verme
    - Araştırmacılar (drama yapanlar), kullanacakları uyarıcılara karar verirler. Bunlar, konu seçimi, malzeme seçimi, teatral formların seçimi, drama tekniklerinin seçimi ya da bir oyun metninin seçimi olabilir. Bu süreç, yukarıdaki aşamalardan ilkine denk düşmektedir.
2. Halihazırda ne bilindiğini ortaya koymak
3. Hipotezler geliştirmek
    - Üzerine çalışılacak konu ile ilgili halihazırda ne bilindiğini ortaya koymak için kaynak kişiler, kitaplar, internet vb. incelenebilir. Drama yapanlar (drama ya da sınıf öğretmeni ve öğrenciler) kaynak kişilerin kim olduğu, yaşam öyküleri vb. ilişkin hipotezler geliştirirken, hangi yaklaşım ve tekniklerin de kullanılabileceğini öngörür. Bu da yukarıda verilen basamaklardan ikincisine ve üçüncüsüne denk gelmektedir.
4. Deneysel yöntemlerle hipotezleri test etmek
    - Öğretmen ve öğrenciler, geliştirdikleri önsezi ve hipotezleri, drama yaklaşım ve teknikleriyle araştıracaktır. Önceden düşünülenlerin süreç içinde de işleyip işlemediği sınanacaktır. Örneğin, "Acaba, anne ile kızı arasındaki ilişki gerçekte de bizim öngördüğümüz gibi midir?" sorusunun, ele alınacak materyaller temelinde drama yaklaşım ve teknikleri ile işlendiğinde nasıl sonuçlanacağı bilinmemektedir. Bu durum yukarıdaki aşamalardan dördüncüsüne denktir.
5. Veri toplamak
    - Araştırma ve inceleme sırasında öğretmen ve öğrenciler pek çok veri toplayacak, depolayacak ve topladıkları verileri değerlendireceklerdir. Bu süreç ise, yukarıda aşamalardan beşincisine karşılık gelmektedir.

6. Verileri analiz etmek

    - Ele alınan konu ile ilgili, araştırma ve inceleme süreci bittiğinde, toplanan verilerin ne kadarının anlamlı olduğu analiz edilecektir. Bu süreç, yukarıdaki basamaklardan altıncısına denktir.

7. Araştırma raporunu yazmak

    - Öğretmen ve öğrenciler, amaca ulaşabilmek için, hangi dramatik formların kullanıldığını ve sürecin nasıl işlendiğini raporlaştırabilmektedir. Bu durum, yedinci basamağa karşılık gelmektedir.

8. Araştırma sonuçlarını toplum ve diğer bilim insanlarıyla paylaşmak

    - Öğretmen de bir bilim insanının yaptığı gibi, eğitimde drama süreci sonucunda başarılı ve tatmin edici sonuçlara ulaştığını düşünürse, öğrencilerle birlikte oluşturduğu raporu, konuyla ilgilenen diğer kişiler ve toplumla paylaşabilmektedir. Bu durum, sekizinci aşamaya denktir. 9. Yeni hipotezler geliştirmek

    - Biten bir eğitimde drama süreci, öğretmene ve öğrencilere yeni bir sureci başlatmak için büyük bir hız ve güç verecektir. Bu da dokuzuncu aşamaya denk düşmektedir.

Eğitimde drama süreci ve bilimsel araştırma sürecinin temel bileşenlerini karşılaştırdığımızda aradaki büyük benzerlik dikkat çekicidir. Bu nedenle de burada sizlere, aradaki benzerliği gösteren net bir çerçeve sunmaya çalıştım. Bu çerçeve, drama konusunda çalışanlara hem farklı bir perspektif hem de çalışmalarını planlamada büyük bir kolaylık sağlayacaktır.

Kuşkusuz eğitimde drama çalışmasında, bir başkası tarafından bir yerlerde yapılan ya da mutlaka akademik olan bir "araştırma" değildir. Bu süreç ile drama pratiğinin tam da ortasında bulunan kendi araştırmamızı gerçekleştiririz. Diğer taraftan, bu süreç tüm çocukları kapsamaktadır. Aynı zamanda başkaları için de erişilebilir olma özelliğine sahiptir.

Eğitimde Drama Dersi

Eğitimde drama dersinin temelinde "eğer öyle olsaydı" ilkesi bulunmaktadır. Öğretmen ve öğrenciler drama konusunda deneyim kazandıkça, doğaçlama yoluyla araştırmak, incelemek için, sosyal bağlam içeren pek çok farklı konu seçebileceklerdir. Bunun yanı sıra öğrenciler farklı rollere girdikçe birbirinden farklı ve çok çeşitli deneyimler edineceklerdir. Zamanla, bir durumu anlamaya ve açıklamaya çalışırken gerçekleştirdikleri doğaçlamalarda sürecin daha da

4. BÖLÜM

İLKÖĞRETİM PROGRAMLARINDA DRAMANIN İŞLEVİ, UYGULAMA ÖRNEKLERİ VE DRAMA ÇALIŞMALARININ DEĞERLENDİRİLMESİ

Aşağıda, eğitimde drama yöntemine dayalı olarak, ilkokul 1-5. sınıflar için geliştirilen ders planı örnekleri bulunmaktadır. Ders planları, Türkiye'de halihazırda uygulanmakta olan ilköğretim I. Kademe öğretim programlarının hedef ve kazanımları ile uyumludur. Verilen tüm ders planları disiplinler arası bağlantılara sahiptir. Bu nedenle de pek çok derste kullanılabilir. Planlar esnek bir özelliğe de sahip olduğu için ***çerçeve ders planı*** özelliği taşımaktadır. Planları, kısaltabilir, bazı teknikleri çıkarabilir, farklı teknikler ekleyebilir ve öğretim amaçlarınıza uygun olarak değiştirebilirsiniz.

Eğitimde Drama ve Hayat Bilgisi–Sosyal Bilgiler Öğretim Programları

Kuşkusuz eğitimde drama yöntemini, ilköğretim I. kademe Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler derslerinde kolaylıkla uygulayabilmekteyiz. Her iki öğretim programının hedefleri arasında da yer eden, öz güven, pozitif anlamda karşılıklı bağımlılık ve destek, grup kimliği oluşturma, grubun parçası olma duygusunun kazandırılması gibi beceriler açısından drama etkili bir araçtır.

Üç temadan oluşan ve "eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, araştırma, iletişim, problem çözme, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik, Türkçeyi doğru ve etkili kullanma, karar verme, kaynakları etkili kullanma, güvenlik ve korunmayı sağlama, özyönetim, bilimin temel kavramlarını tanıma" gibi temel

becerilerin kazandırılmasını amaçlayan hayat bilgisi öğretim programı, merkezinde "eğitimde drama"nın bulunması gereken özelliktedir. Bunun yanında, bütünsel olarak sosyal bilgiler öğretim programı ve kapsadığı coğrafya ve tarih disiplinlerine ait konular da dramanın kullanılabileceği özelliktedir.

Sosyal Bilgiler açısından bakıldığında özellikle birincil kaynakların uyarıcı olarak kullanıldığı çalışmaların çok etkili olduğunu görmekteyiz. Örneğin tarihi bir olaya ilişkin orijinal gazete haberinin sınıfa getirilmesi, öğrencilerin bu haberi incelemesi ve tartışmasının sağlanması ve ilgili drama tekniklerinin kullanılması sosyal bilgiler öğretiminde çok etkilidir. Yine müzelerde yapılacak drama çalışmaları da öğrencilere farklı bir öğrenme atmosferi ve otantik uyarıcılar sağlayacaktır.

Aşağıda verilen örnek (Simons, 2000) küçük değişikliklerle hem Hayat bilgisi hem de Sosyal Bilgiler öğretim programı kapsamında kullanılabilir. Küçük bir hikayeden yola çıkılarak hazırlanan çalışma, uygulama adımları biçiminde planlanmıştır.

TREN İSTASYONUNDA BULUNAN BEBEK

Hedefler

- *Çocukların güvenliğini sağlamada, aile kurumunun rolünün farkında oluş,*
- *Toplumsal sorumlulukların farkında oluş,*
- *Tren istasyonlarında karşılaşılabilecek sorunların ve çözüm önerilerinin farkında oluş.*

Kazanımlar

- *Çocuğun güvenliğinin sağlanmasında aile kurumunun rolünü açıklar,*
- *Halkın ortak kullanım alanlarından biri olarak tren istasyonlarının özelliklerini sıralar,*
- *Tren istasyonlarında karşılaşılabilecek sorunları ve çözüm önerilerini açıklar.*

1. ***Adım:*** *Öncelikle hikaye anlatılır. "20 Ağustos Cuma günü, akşam saat 17.30'da bir grup çocuk okuldan dönerken tren istasyonunda, terk edilmiş sekiz aylık bir bebek bulurlar. Bebek sağlıklı ve iyi bakılmış görünmektedir. Çocuklar bebeği, polise götürmesi için istasyon şefine teslim ederler". Simon (2000) terk edilmiş çocuk mitini içeren bu hikayeyi, bir peri masalı kadar metaforla dolu ve Oedipus kadar eski olarak nitelendirmektedir.*
2. ***Adım:*** *Öğretmen, Ulaştırma Bakanlığı'ndan gelen bir müfettiş rolünü alır ve trenlere ilişkin olarak halkın hangi sorunları yaşadığını öğrenmek istediğini söyler ve bu konu tartışılır.*
3. ***Adım:*** *Öğretmen, sınıfta belli bir yeri sahne olarak belirler. Sahnede, sandalyelerden bir tren oluşturmalarını ister. Trende her öğrenci için bir sandalye bulunmalıdır. Daha sonra, her bir öğrencinin oturduğu yerde kendisi için bir rol belirleyerek, rol kişisi olarak, sırayla, yavaş bir biçimde trene gelip oturmasını ve böylelikle bir "fotoğraf karesi" oluşturmalarını ister. Daha sonra, fotoğraftaki her bir çocuğun omzuna dokunarak, kim olduğunu, ne düşündüğünü ve ne hissettiğini sorar.*
4. ***Adım:*** *Öğretmen öğrencileri dört kişilik gruplara ayırır ve her bir grubun, tren istasyonunda terk edilmiş olarak bulunan 8 aylık bebeğin, altı aylık iken aile yaşamından bir kesiti oynamalarını ister. Oynanacak sahnede, ai-*

lenin mutlu göründüğü ancak, iki ay sonra gerçekleşecek olayın tohumlarının da atılmış olması gerektiği açıklamasını yapar. Burada bebek, küçük bir battaniye ile oluşturulur ve her grubunun aynı nesne yoluyla bebeği canlandırması istenir.

5. ***Adım:*** *Öğrencilerin gruplar halinde, çocuğun istasyona bırakıldığı günün bir zaman dilimini belirleyerek, canlandırması istenir. Burada günün saatlerine göre ardışıklık izlenecektir. Ancak olayların birbirini anlam bakımından izlemesi önemli değildir. Bu ardışık çalışma sonunda bütünsel bir anlam kendiliğinden oluşacaktır. Bu nedenle de bu çalışmaya "Geştalt" adı verilebilir.*

6. ***Adım:*** *Sınıf iki gruba ayrılır. Bir grup heykel çamuru, bir grup ise heykeltıraş olacaktır. Heykeltıraşlardan bu çocuğun yaşamında çok önemli bir role sahip bir karakter hayal etmeleri ve bu karakterin heykelini yapmaları istenir.*

Disiplinler Arası Bağlantılar: Orijinal çalışma altı adımdan oluşmaktadır. Öğretmen, bu çalışmaya "bebeğin annesinin bulunma anı" temalı bir doğaçlama ekleyerek çalışmayı sonlandırabilir. Bu çalışma, yazılı anlatım becerilerini geliştirmek amacıyla Türkçe dersiyle ilişkilendirilebilir. Örneğin öğretmen, öğrencileri gruplara ayırarak bir tren istasyonunda hangi uyarı levhalarının bulunması gerektiğini tartışmalarını ve bu levhaları oluşturmalarını isteyebilir. Bunun yanı sıra, yaşanan il ya da ilçede bir tren istasyonu bulunuyor ise, tren istasyonuna gezi düzenlenebilir, çalışanlarla röportaj yapılabilir ya da kroki kavramını kazandırmaya yönelik olarak, okul ile tren istasyonu arasında bulunan bölgenin krokisi çizdirilebilir.

Çalışma çocuk hakları ile ilişkilendirilerek, annenin niçin çocuğu tren istasyonuna bıraktığı, çocukların güvenliği, aile ve devlet kurumlarının çocuğun sağlıklı büyüme ve gelişmesi açısından sorumlulukları tartışılabilir.

"İNSAN GÜCÜ" ŞİRKETİ

Bu çalışmanın temel amacı, öğrencilerin sosyal sağlık ve benzeri bireysel, toplumsal konularda farkındalığının drama yolu ile desteklenmesidir.

Sınıf Düzeyi: İlkokul 3. sınıf ve üzeri

Öğrencilerin görevi: "İnsan Gücü" adlı şirkette çalışan bireyler.

Yer (Dramatik Mekan): "İnsan Gücü" Ofisi

Malzemeler: Grup sayısı kadar küçük mantar pano ve raptiye.

Problem: Bir babaanne, torununun ailesi ile birlikte başka bir şehre taşındığını, başka bir okula gitmek zorunda kaldığını ve torununun okulda çok mutsuz olduğunu söylüyor. Torunu için ne yapabileceğini öğrenmek için de şirkete başvuruyor.

1. **Role girme egzersizleri:** Öğrenciler küçük gruplara ayrılır ve onlara bir dizi cümlenin yazıldığı küçük kağıtlar verilir. Bu kağıtlarda yazan nitelikler ve beceriler bu şirkette çalışan insanların mutlaka sahip olması gereken özelliklerdir. Her bir grup için zarf içinde verilen bu becerileri grupça önem sırasına sokmaları istenir.

   * İnsanları dinlemede çok iyiyizdir.

   * İyi bir arkadaş olmak için neyin gerektiğini çok iyi biliriz.

   * İnsanların kendilerini iyi hissetmesi için ne yapılması gerektiğini biliriz.

   * Duyguları tanırız.

   * Her zaman "anlamaya" çalışırız.

2. **Role girme egzersizleri:** Tüm gruplar, ofisteki panonun önüne geçer ve verilen yazılı ifadeleri niçin bu şekilde sıraladıklarını açıklar. Sonrasında her bir gruba "Biz danışanlarımıza her zaman yardım ederiz çünkü..." yazılı bir kağıt verilir ve grup olarak tartışarak bu cümleyi tamamlamaları istenir.

3. **Role girme egzersizleri:** Tüm sınıf ile duygularla tartışılır. Hangi duyguları yaşarız? Yaşadığımız duyguları renklerle ifade etsek bunu nasıl yapabiliriz?

4. **Role girme egzersizleri: "Rozet tasarımı"** Sınıf gruplara ayrılır. Her bir grubun, gruptaki herkes için bir yaka rozeti tasarlaması istenir. Bu rozette Şirketin adı -"**İnsan Gücü**"-, bir duygu emojisi bulunmalı, çalışanın ismi yer almalı ve uygun renklere boyanmalıdır.

KAYNAKÇA

Akar, R. (2000). Temel Eğitimin İkinci Aşamasında Drama Yöntemi ile Türkçe Öğretimi: Dorothy Heathcote'un "Uzman Rolü Yaklaşımı", *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Akar-Vural, R. (2005). Bertolt Brecht'ın Öğretici Oyunlarının "Eğitimde Drama" Ve "Sahneleme" Yöntemleri Temelinde Hazırlanan İki Farklı Programın Ortaöğretim Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Eleştirel Düşünmeye Yönelik Tutumlarına Etkisi, *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Aristoteles, *Poetika*, çev. İsmail Tunalı, Remzi Kitabevi, 2008.

Baldwin, P. & Fleming, K. (2003). *Teaching Literacy through Drama: Creative Approaches*, Roudladge-Falmer Press.

Barnfield, G. (1968). *Creative Drama in Schools*, Macmillan and Co Limited.

Baltacıoğlu, İ. H. (1964). *Pedagojide İhtilal*. İstanbul.

Bolton, G. (1979). *Towards a Theory of Drama in Education,* Longman.

Bolton, G. (1984). *Drama as Education*, Longman, London.

Bolton, G. (1991). *New Perspectives on Classroom Drama*. London: Simin & Shuster.

Burton, E. J. (1955). *Drama in Schools: Approaches, Methods & Activities*, London: Herbert Jenkins.

Cook, H. C. (1917). *The Play Way*, London: Heinemann.

Clipson-Boyles, S. (1998). *Drama in Primary English Teaching*, London: David Fulton Publishers.

Çoruh, S. (1943). *Okullarda Dramatizasyon*, Ankara Kitabevi.

Goodwiin, J. (2006). *Using Drama to Support Literacy: Activities for Children Aged 7-14*, Sage Publications.

Esslin, M. (1987). *The Field of Drama*, Methuen, UK.

Grady, S. & O'sullivan, C.O. (ed). (1998). *A Head Taller: Developing a Humanising Curriculum through Drama*, Birmingham: National Association for the Teaching of the Drama.

Hamilton, R.& Ghatala, E. (1994). *Learning and Instruction*, McGraw-Hill,Inc.

Heathcote, D. & Bolton, G. (1995). *Drama for Learning (Dorothy Heathcote's Mantle Of The Expert Approach To Education)*, Heinemann, USA.

Heathcote, D. (1969). *Drama in Education*, NATD Conference, Manchester, UK.

Hornbrook, D. (1991). *Education in Drama: Casting the Dramatic Curriculum,* London: The Falmer Press.

Kempe, A & Ashwell, M. (2000). *Progression in Secondary Drama*, London: Heinemann.

Kempe, A. & Holyord, R. (1994). *Imaging: A Teacher's Guide*, Hodder & Stoughton.

Lacey, S. & Wooland, B. (1992). Educational drama and radical drama practises, *New Theatre Quarterly*, 8, 81-91.

Labrow, M. (2010). Dramatic enquiry, *Drama: National Drama's Magazine of professional Practice,* summer, vol17.1, p.8-14.

Macbeath, J. (1997). "Unlock the secrets of the thinking brain", *Times Educational Supplements*, June.

McCaslin, N. (1979). *Creative Drama in the Classroom*, Fifth Edition by Longman, London, UK.

McCaslin, N. (1981). *Children and Drama*, Second Edition, London: Longman Inc.

Morgan, N., & Saxton, J. (1987). *Teaching drama: A mind of many wonders* London: Hutchinson Education.

Nutku, Ö. (2001). *Dram Sanatı: Tiyatroya Giriş*, Kabalcı Yayınları.

Okvuran, A. (2002). Dramanın öğretimi ve dramaya dayalı öğretim, *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 1(1), s. 115-131.

O'Neill, C. (1995). *Drama Worlds: A Framework for Process Drama*, Heinemann.

O'Neill, C. (1995). *Drama Worlds: A Framework for Process Drama*. New York: Heinemann.

O'Neill, C., Lambert, A., Linnell, R. & Warr-Wood, J. (1977). *Drama Guidelines*, Heinemann Educational in Association with London Drama.

O'Sullivan, C. (1998). *Cross Curricular Approaches to Drama in the Primary Classroom*, (edited by Grady, T., O'Sullivan, C., Hayes, T. M.), *A Head Taler*, NATD, Birmingham, UK.

O'Toole, J. (1992). *The Process of Drama: Negotiating Art and Meaning.* New York: Routledge.

Pennington, E. (1998). Eğitimde Drama Yaz Okulu Basili Ders Notları, University of Central England, Birmingham, UK.

Pennington, E. (1999). *Eğitimde Drama Yaz Okulu Basili Ders Notları*, University of Central England, Birmingham, UK.

Piaget, J. (1964). *Six Psychological Studies.* New York: Vintage.

Pollisini, J. K. (1994). *The Creative Drama Book*: *Three Approaches*, Anch Orage Presss, New Orleans, USA.

San, İ. (1998). The Development of Drama in Education in Turkey. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 3(1), 96-99.

Slade, P. (1954).Child Drama, University of London Press.

Simon, J (2000), Walking in another person's shoes: Storytelling and Roleplay, Ed. Nicholson, H., *Teaching Drama in 11-18*. Continuum.

Somers, J. (1994). *Drama in the Curriculum*, London: Cassell.

Somers, J. (2000). Measuring the shadow or knowing the bird: Evaluation and assessment of Drama in Education, *Evaluating Creativity*, Sefton-Green, J. and Sinker, R. (Eds), London: Routledge, pp. 107- 128.

Soykan, O. N. (1997). Eğip bükmeyen bir eğitim nasıl olanaklıdır?, *Felsefe Tartışmaları Dergisi*, 21. kitap, İstanbul: Panorama Yayınları.

Şener, S. (1997). *Yaşamın Kırılma Noktasında Dram Sanatı*, Yapı Kredi Yayınları.

Thomas, R. M. (1992). *Comparing Theories of Child Development*, Third Edition, Belmond CA: Wardsworth.

Towler-Ewans, I. (1997). "Mantle of the experts", *A Head Taller*, Published by The National Association for the Teaching of Drama, Birmingham, UK.

Wagner, B. J. (1976). *Dorothy Heathcote: Drama as a Learning Medium*. Washington, DC: National Education Association of U.S.

Wilks, B. (1972). "From the past to the present: The Thoughtful Playground", *Drama in Education 1: The Annual Survey*, (ed. John Hodgson and Martin Banham), Pitman Publishing.

Winston, J. & Tandy, M. (2001). *Beginning Drama 4-11*, London: Cromwell Press.

Wolland, B. (1993). *The Teaching of Drama in the Primary School*. London: Longmans.

Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society*, Cambridge, MA: Harvard University Press.

Yıldız, E. (1998). Dram sanatına göstergebilimsel yaklaşım ve bir sahneleme çalışması, *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Anadolu Üniversitesi.

RAPORLAR

1931. Report of Board of Education Committee on Primary Schools, H.M.S.O.

1937. Board of Education for Teachers, H.M.S.O.

1938. Report of Board of Education Committee on Secondary Schools, H.M.S.O.

1990, The Teaching and Learning of Drama, Her Majesty Inspectorate An Inspectation Report London: HMSO.

1989, Drama from 5 to 16, Curriculum Matters 17, Her Majesty's Stationery Office.

1992, Drama in Schools, Art Council Guidance on Drama Education.

İNTERNET KAYNAĞI

http://www.mantleoftheexpert.com

21.Yüzyıl Perspektifinden Eğitime Giriş

Eğitim ve Öğretimle İlgili Temel Kavramlar
Eğitimin Temelleri, Türk Milli Eğitim Sistemi ve
Öğretmenlik Mesleği Eğitim Bilimleri Sözlüğü

Prof. Dr. Murat ÖZDEMİR

2. Baskı

Ankara
2025

21. Yüzyıl Perspektifinden Eğitime Giriş

Eğitim ve Öğretimle İlgili Temel Kavramlar
Eğitimin Temelleri, Türk Milli Eğitim Sistemi ve
Öğretmenlik Mesleği Eğitim Bilimleri Sözlüğü

Prof. Dr. Murat ÖZDEMİR

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

Yayıncı Sertifika No : 49260
Matbaa Sertifika No : 49363
ISBN : 978-625-5525-32-1
e-ISBN : 978-625-5525-33-8
ROR : 01ek5g375
ISNI : 0000000485146649
Kapak Tasarımı : Anı Yayıncılık
Mizanpaj : Anı Yayıncılık
Baskı : Sözkesen Matbaacılık
Adres : İvedik OSB 1518. Sokak Mat-Sit İş Mrk. No: 2/40 Yenimahalle-ANKARA
Tel : 0 312 395 21 10

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

21. Yüzyıl Perspektifinden Eğitime Giriş
Eğitim ve Öğretimle İlgili Temel Kavramlar
Eğitimin Temelleri, Türk Milli Eğitim Sistemi ve
Öğretmenlik Mesleği Eğitim Bilimleri Sözlüğü

ÖZDEMİR, Murat

Anı Yayıncılık, 2. Baskı, Ankara/Türkiye
2025, xiv + 250 Sf., 16x24 cm
ISBN : 978-625-5525-32-1
e-ISBN : 978-625-5525-33-8
ROR : 01ek5g375
ISNI : 0000000485146649

Eğitim, Eğitime Giriş
Eğitim, Öğrenme, Türk Eğitim Sistemi, Eğitimin İşlevleri, Toplum ve Eğitim, Tarih ve Eğitim, Psikoloji ve Eğitim, Felsefe ve Eğitim, Ekonomi ve Eğitim, Politika ve Eğitim, Hukuk ve Eğitim, Okul ve Eğitim

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

Hayat arkadaşım Gülsen'e

SUNUŞ

1970 yılında Ankara'da dünyaya geldim. Devrim İlkokulu'ndan, Gülveren Ortaokulu'ndan ve Gülveren Lisesi'nden mezun oldum. ODTÜ Psikoloji'den lisans, TODAİE Kamu Yönetimi'nden yüksek lisans ve Ankara Üniversitesi Eğitim Yönetim ve Teftişi Programı'ndan doktora derecelerimi aldım. Pedagojik formasyon eğitimimi Gazi Üniversitesi'nde tamamladım. Bir köy okulunda başlayan meslek hayatımın 15 yılını Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında öğretmenlik ve yöneticilik yaparak geçirdim. 2011 yılında Çankırı Karatekin Üniversitesi'nde başlayan akademik hayatıma Hacettepe Üniversitesi'nde devam etmekteyim. Daha önce; "*Eğitim Örgütlerinde İnsan Kaynakları Yönetimi*" ile "*Eğitim Yönetimi*" başlığını taşıyan iki kitap yazdım. Bunun dışında onlarca kitap bölümümle 100'ü aşkın ulusal ve uluslararası nitelikte bilimsel makalem yayınlandı. Çoğu kamuda olmak üzere pek çok kuruluşta *eğitim, psikoloji* ve *liderlik* konulu eğitimler verdim. 30 yılı bulan ve yarısı saha deneyimim, diğer yarısı da akademik bilgi birikimimle harmanladığım eğitimci kimliğimle naçizane bu kitabı yazdım.

Kitabın hedef kitlesi öğretmen adayları, MEB Akademiye Giriş Sınavı'na hazırlanan öğretmen adayları ile eğitime ilgi duyan her yaştan bireylerdir. Bu çalışmama çok sayıda meslektaşım ve öğrencim katkı sundu. Onlara içten teşekkürü bir borç bilirim: Hacetttepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanı Sayın Prof. Dr. Şefika Şule Erçetin, Prof. Dr. Sait Akbaşlı, Doç. Dr. Gülşah Taşçı, Doç. Dr. Yener Akman, Doç. Dr. Pınar Ayyıldız, Doç. Dr. Könül Abaslı, Doç. Dr. Behiye Dağdeviren Ertaş, Dr. Öğretim Üyesi Zeynep Şen, Dr. Öğretim Üyesi Safiye Çiğdem Gören, Dr. Öğretim Üyesi Mehmet Küçükçene, Dr. Öğretim Üyesi Gamze Tuti, Dr. Öğretim Üyesi Erdem Karataş, Öğretim Görevlisi Dr. Oya Uslu Çetin, Öğretim Görevlisi Dr. Sakine Sincer, Öğretim Görevlisi Dr. Emrah Kaya, Öğretim Görevlisi Dr. Hakan Topaloğlu, Öğretim Görevlisi Dr. Kenan Çiftçi, Dr. Mehtap Naillioğlu Kaymak, Dr. Sibel Çimen, Dr. Nuray Özge Sağbaş, Dr. Cansu Karaca Akarsu, Dr. Gönül Şahin, Dr. Mustafa Fidan, Dr. Bahar Yakut Özek, Dr. Ebru Gülcemal, Dr. Duran Mavi, Dr. Ahmet Can Abbak, Dr. Esen Arzu Ertürk Kayman, Dr. Sevda Kır, Dr. Gürsen Vural, Dr. Merve Kerman, Dr. Ayşegül İçten Ağaç, Gökçen Kayaer, Demet Hacımustafaoğlu, Berrenur Dinç, Elanur Ersan Albayrak, Nurseza Arsay Varlıklı, Adnan Menderes Aydın, Mehmet Fatih Alaca, Ümran Keskin, Ayşe Gülhan Çakal, Ayşe Kübra Günel ve Selman Şişman. Kitabın yayın sürecindeki katkılarından dolayı Anı Yayıncılık Yönetim Kurulu Başkanı Özer Daşcan'a, Editörü Murat Kara'ya ve Anı Yayıncılık emekçilerine ayrıca şükranlarımı sunarım.

Kitabın; eğitim bilimleri alanına, öğretmen adaylarına, öğretmenlere ve eğitim meraklılarına katkı sağlamasını diliyorum.

Prof. Dr. Murat ÖZDEMİR

Ankara, Ağustos, 2025

BÖLÜMLER

BÖLÜM 1 1
Eğitim ve Öğretimle İlgili Temel Kavramlar

BÖLÜM 2 23
Eğitimin Amaçları ve İşlevleri

BÖLÜM 3 39
Eğitimin Toplumsal ve Kültürel Temelleri

BÖLÜM 4 59
Eğitimin Tarihsel Temelleri

BÖLÜM 5 85
Eğitimin Psikolojik Temelleri

BÖLÜM 6 117
Eğitimin Felsefi Temelleri

BÖLÜM 7 143
Eğitimin Ekonomik Temelleri

BÖLÜM 8 155
Eğitimin Politik Temelleri

BÖLÜM 9 169
Eğitimin Hukuki Temelleri

BÖLÜM 10.....181
Eğitim Teknolojileri ve Yapay Zekâ

BÖLÜM 11.....195
Eğitim ve Öğrenme Ortamı Olarak Okul ve Sınıf

BÖLÜM 12.....211
Türk Milli Eğitim Sistemi ve Öğretmenlik Mesleği

Kavram Dizini..... 227

İÇİNDEKİLER

BÖLÜM 1 1
EĞİTİM VE ÖĞRETİMLE İLGİLİ TEMEL KAVRAMLAR 1
Eğitimle İlgili Kavramlar 3
Eğitim 3
Eğitimin Türleri 6
İnformal Eğitim 6
Formal Eğitim 8
Örgün Eğitim 10
Yaygın Eğitim 12
Yaşam Boyu Eğitim 13
Öğretimle İlgili Kavramlar 13
Öğrenme 13
Öğretme 14
Öğretim 15
Eğitim, Öğretme ve Öğretim Kavramları Arasındaki Farklar 16
Eğitimde Program Türleri 17
Eğitim Programı 17
Öğretim Programı 18
Ders Programı 18
Posner'ın Eğitim Programı Yaklaşımı 19
Eğitimde Plan Türleri 20
Yıllık Plan 20
Ders Planı 20
Özet 21

BÖLÜM 2 23
EĞİTİMİN AMAÇLARI VE İŞLEVLERİ 23
Eğitimin Amaçları 25
Türk Eğitim Sisteminin Amaçları 26
Eğitimde Amaçlar Hiyerarşisi 28
Eğitimin İşlevleri 30
Eğitimin Açık İşlevleri 31
Eğitimin Bireysel İşlevleri 31
Eğitimin Kültürel İşlevleri 33
Eğitimin Toplumsal İşlevleri 33

Eğitimin Ekonomik İşlevleri 34
Eğitimin Politik İşlevleri 35
Eğitimin Gizli İşlevleri 36
Özet 37

BÖLÜM 3 39
EĞİTİMİN TOPLUMSAL VE KÜLTÜREL TEMELLERİ 39
Toplum ve Eğitim 41
Toplum 41
Toplumsallaşma ve Eğitim 43
Toplumsal Tabakalaşma ve Eğitim 44
Toplumsal Hareketlilik ve Eğitim 46
Toplumsal Değişme ve Eğitim 48
Toplumsal Kontrol ve Eğitim 49
Toplumsal Eşitsizlikler ve Eğitim 50
Sosyoloji Teorileri ve Eğitim 53
Kültür ve Eğitim 54
Kültür 54
Kültürleme ve Eğitim 56
Eğitimin Kültürel İşlevleri 56
Özet 57

BÖLÜM 4 59
EĞİTİMİN TARİHSEL TEMELLERİ 59
Tarih ve Eğitim 61
Tarihi Dönemler 61
Doğu Uygarlıklarında Eğitim 63
İlk Çağ 63
Sümerlerde Eğitim 63
Mısır'da Eğitim 64
Hindistan'da Eğitim 65
Çin'de Eğitim 65
İran'da Eğitim 66
Orta Çağ 67
Batı Uygarlıklarında Eğitim 68
İlk Çağ 68
Yunan Site Devletlerinde Eğitim 68
Roma Uygarlığında Eğitim 69

Orta Çağ 70
Yeniçağ 71
Yakın Çağ 73
Eğitimin Amacı Yapısı ve Eğitim Kurumları 74
Batılı Eğitim Düşünürleri 74
Türk Uygarlığında Eğitim 75
İlk Çağ 75
Hunlarda Eğitim 76
Orta Çağ 76
Göktürklerde Eğitim 77
Uygurlarda Eğitim 77
Karahanlılarda Eğitim 77
Büyük Selçuklularda Eğitim 78
Osmanlılarda Eğitim 79
Yakın Çağ 80
Osmanlı Devleti'nde Eğitim 80
Modern Okullar 80
Eğitim Bakanlığı ve Genel Eğitim Yasası 81
Yabancı ve Azınlık Okulları 82
Osmanlı Devlet Yöneticileri ile Aydınlarının Eğitime İlişkin Görüşleri . 82
Türkiye Cumhuriyeti 83
Özet 84

BÖLÜM 5 85
EĞİTİMİN PSİKOLOJİK TEMELLERİ 85
Psikoloji ve Eğitim 87
Psikoloji 87
Eğitim Psikolojisi 88
Gelişim ve Eğitim 89
Fiziksel Gelişim 89
Bilişsel Gelişim 90
Piaget'nin Bilişsel Gelişim Modeli 91
Vygotsky'nin Sosyo-Kültürel Gelişim Modeli 92
Kişilik Gelişimi 92
Psikososyal Gelişim 94
Ahlaki Gelişim 95
Öğrenme ve Eğitim 97
Öğrenme 97

Öğrenme Alanları 97
Bilişsel Alan 98
Psiko-motor Alan 99
Duyuşsal Alan 100
Öğrenme Yaklaşımları 101
Davranışçı Öğrenme Yaklaşımı 101
Klasik Koşullanma 101
Bitişiklik Kuramı 103
Bağ Kuramı 103
Edimsel Koşullanma 105
Bilişsel Öğrenme Yaklaşımı 108
Bilgi İşleme Kuramı 108
Gestalt Kuramı 110
Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramı 111
Yapılandırmacılık 113
Özet 116

BÖLÜM 6 117
EĞİTİMİN FELSEFİ TEMELLERİ 117
Felsefe ve Eğitim 119
Felsefenin Konusu ve Disiplinleri 120
Varlık Felsefesi 120
Bilgi Felsefesi 122
Değer Felsefesi 124
Felsefi Akımlar 125
İdealizm 126
Realizm 126
Natüralizm 127
Pragmatizm 127
Varoluşçuluk 127
Marksizm 127
Eğitim Felsefesi 128
Felsefe ve Eğitim İlişkisi 128
Eğitimde Felsefi Akımlar 129
Antik Yunan Felsefesinde Eğitim 129
Aydınlanma Döneminde Eğitime Felsefi Bakış 130
Yirminci Yüzyılda Eğitim Akımları 133

Daimicilik 133
Esasicilik 134
İlerlemecilik 136
Yeniden Kurmacılık 137
Varoluşçuluk 138
Türk Eğitim Sisteminin Felsefi Temelleri 140
Özet 141

BÖLÜM 7 143
EĞİTİMİN EKONOMİK TEMELLERİ 143
Ekonomi ve Eğitim 145
Eğitim ve Kalkınma 146
Eğitim ve Kalkınma İlişkisinin Kısa Tarihi 147
Eğitim ve Kalkınma İlişkisinin Temel Boyutları 148
Eğitim Talebi ve Arzı 148
Eğitimin Maliyeti 150
Eğitimin Finansmanı 151
Kamusal Kaynaklar 152
Özel Kaynaklar 152
Karma Finansal Kaynaklar 152
Eğitimde Verimlilik ve Etkililik 153
Eğitimde Verimlilik 153
Eğitimde Etkililik 153
Özet 154

BÖLÜM 8 155
EĞİTİMİN POLİTİK TEMELLERİ 155
Politika ve Eğitim 157
Politika ve Eğitim İlişkisi 160
Politikanın Eğitime Etkileri 160
Eğitimin Politikaya Etkileri 162
Eğitim Politikası (Siyasası) 163
Uluslararası ve Ulusal Düzeyde Politika Belgeleri ve MEB Şuraları 163
Uluslararası Politika Belgeleri 164
Ulusal Politika Belgeleri 164
Milli Eğitim Şuraları 164
Özet 167

BÖLÜM 9 169
EĞİTİMİN HUKUKİ TEMELLERİ 169
Hukuk ve Eğitim 171
Hukuk Kavramı 171
Hukuk Dalları 172
Kamu Hukuku 172
Özel Hukuk 173
Karma Hukuk 173
Hukuki Düzenlemeler 173
Eğitim ve Hukuk İlişkisi 174
Eğitim Hakkı 174
Eğitim Hukuku 175
Ulusal ve Uluslararası Düzenlemelerde Eğitim Hakkı 177
Özet 180

BÖLÜM 10 181
EĞİTİM, TEKNOLOJİ VE YAPAY ZEKÂ 181
Eğitimin Teknolojik Temelleri 183
Eğitim ve Öğretim Teknolojisi Kavramları 184
Eğitim Teknolojisi 184
Öğretim Teknolojisi 184
Eğitim Teknolojisinin Uygulama Alanları 185
Uzaktan Eğitim ve Çevrimiçi Öğrenme Platformları 185
Yapay Zekâ ve Makine Öğreniminin Eğitimdeki Kullanımı 186
Sanal ve Artırılmış Gerçeklik Uygulamaları 186
Oyunlaştırma ve Eğitsel Oyunlar 187
Mobil Öğrenme ve Kişiselleştirilmiş Öğrenme Ortamları 187
Eğitim Teknolojilerinde Güncel Yönelimler ve Gelecek Perspektifi 188
Adaptif Öğrenme Sistemleri 188
Büyük Veri ve Öğrenme Analitikleri 189
Blok Zinciri Teknolojisi 189
Siber Güvenlik ve Etik Konular 189
Eğitim Teknolojilerinin Öğretmen ve Öğrenci Üzerindeki Etkileri 190
Öğretmenlerin Teknoloji Entegrasyon Becerileri 190
Öğrenci Motivasyonu ve Katılımı 190
Dijital Okuryazarlık ve 21. Yüzyıl Becerileri 190
Eğitimde Yapay Zekâ Uygulamaları 191
Yabancı Dil Eğitimi/Türkçe Eğitimi 191

Matematik Eğitimi ... 191
Fen Bilimleri Eğitimi ... 192
Özel Eğitim ... 192
Sosyal Bilimler Eğitimi ... 192
İlkokul Eğitimi (Sınıf Eğitimi) ... 193
Okul Öncesi Eğitimi ... 193
Proje Hazırlama ve Sunum Araçları ... 193
Özet ... 194

BÖLÜM 11 ... 195
EĞİTİM VE ÖĞRENME ORTAMI OLARAK OKUL VE SINIF ... 195
Okul ve Eğitim ... 197
Okulun Tarihi ... 197
Okulun İşlevleri ... 199
Okulun Boyutları ... 199
Yönetim İşleri ... 200
Personel İşleri ... 201
Öğrenci İşleri ... 201
Eğitim ve Öğretim İşleri ... 201
Okul İşletmeciliği ... 204
Okul-Toplum İlişkileri ... 205
Sınıfın Yapısal Özellikleri ... 206
Sınıf Yönetimi ... 206
Sınıf Yönetiminin Boyutları ... 206
Sınıf Yönetim Modelleri ... 207
Sınıf Kuralları ... 208
Sınıf Yönetimini Etkileyen Belli Başlı Etmenler ... 208
Sınıfın Fiziksel Ortamı ... 208
Sınıfta Zaman Yönetimi ... 209
Sınıf Disiplini ... 209
Özet ... 210

BÖLÜM 12 ... 211
TÜRK MİLLİ EĞİTİM SİSTEMİ VE ÖĞRETMENLİK MESLEĞİ ... 211
Türk Milli Eğitim Sistemi ... 213
Türkiye Cumhuriyeti Anayasasında Eğitim ... 213
Türk Milli Eğitim Sisteminin Yapısı ... 215
1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ... 216

222 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu 217
Türk Eğitim Sisteminin Örgüt Yapısı 219
Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli 221
Öğretmenlik Mesleği 223
Özet 226

Kavram Dizini 227
Kaynaklar 231
Eğitim Bilimleri Sözlüğü 237

BÖLÜM 1

Eğitim ve Öğretimle İlgili Temel Kavramlar

Lao Tzu

"…Binlerce kilometrelik bir yolculuk ilk adımla başlar…"

Eğitimle İlgili Kavramlar	Öğretimle İlgili Kavramlar
Eğitim	Öğrenme
İnformal eğitim	Öğretme
Formal eğitim	Öğretim
Örgün ve yaygın eğitim	Eğitimde program türleri
Hayat boyu eğitim	Posner'da eğitim programı
	Eğitimde plan türleri

Bir gün Kızılderili bir anne, çocuğuna bir hayat dersi vermek ister.

Der ki:

"İçimizde iki kurt savaşır. Biri öfke, kıskançlık, üzüntü ve bencillikle dolu. Diğeri ise sevgi, umut, alçakgönüllülük ve cesaretle."

Çocuk merakla sorar:

"Hangisi kazanır anne?"

Anne gülümser:
"Hangisini beslersen, o kazanır."

Örnek Olay…

"…Sibel, öğretmenlik hayalini gerçekleştirmek üzere üniversitede eğitim fakültesine yeni başlamıştı. Hem heyecanlı hem de biraz endişeliydi; çünkü eğitimle ilgili kavramları ilk kez derinlemesine öğrenmeye başlayacak, gelecekteki mesleği için sağlam bir temel oluşturacaktı. Üniversitenin sunduğu yıllık ve ders programları ona belirli bir yol haritası çizmişti. Ders planları ve öğretim programları doğrultusunda ilerlemek, Sibel'in öğrenme sürecinin yapıtaşlarını oluşturuyordu.

Ancak Sibel, sadece sınıf içi formal eğitimle sınırlı kalmak istemiyordu. Ders dışı zamanlarında, kendi öğrenmesini desteklemek için çeşitli çevrimiçi kaynaklara ve eğitim videolarına yöneldi. Ayrıca arkadaşlarıyla oluşturdukları çalışma gruplarında informal öğrenme deneyimleri yaşadı; tartışmalar, deney paylaşımı ve birlikte problem çözme bu sürecin önemli parçalarıydı.

Sibel, öğretim kavramlarının yalnızca öğretmenlerin değil, kendisinin de aktif katılımını gerektirdiğini fark etti. Öğrenmenin ve öğretmenin birbirinden ayrılamayan süreçler olduğunu, yaşam boyu eğitimin ise sadece mesleki bilgi değil, kişisel gelişim için de devam eden bir yolculuk olduğunu öğrendi.

Üniversitedeki ilk döneminde Sibel, eğitim programlarının planlı ve sistematik yapısına alışırken, informal öğrenmenin de bilgi ve becerilerini artırmadaki rolünü deneyimleyerek gelecekte etkili bir öğretmen olmak için kendini hazırlıyordu…"

Üzerinde Düşünelim…

- Sibel, formal eğitim programlarına bağlı kalırken aynı zamanda informal öğrenme fırsatlarını da kullanıyor. Sen kendi öğrenme sürecinde bu iki yaklaşımı nasıl dengelerdin?
- Öğretim sürecinin sadece öğretmenlerin görevi olmadığını fark eden Sibel, öğrenme ve öğretmenin birbirini tamamladığını görüyor. Sen bir öğretmen adayı olarak bu farkındalığı günlük çalışmalarına nasıl yansıtabilirsin?
- Sibel, yaşam boyu eğitim kavramını kişisel ve mesleki gelişimi için benimsemiş durumda. Sen öğretmenlik yolunda ilerlerken yaşam boyu öğrenmeyi nasıl sürdürebilirsin?

Eğitimle İlgili Kavramlar

Eğitim

Biz insanlar belirli bir tarihsel dönemde, belirli bir kültürel yapıda ve belirli bir toplum içerisinde dünyaya geliriz. Bu nedenle insanın özü tarihsel, kültürel ve toplumsal koşullar tarafından belirlenir ve inşa edilir. Dünyaya gözümüzü açtığımızda bizi bekleyen ve bizi biçimlendirecek olan bu tarihsel, kültürel ve toplumsal yapı; karakterimizi ve davranışlarımızı şekillendirirken aynı zamanda nasıl düşünmemiz, nasıl hissetmemiz ve hangi yaşam becerilerine sahip olmamız gerektiğine ilişkin önsel bir tasarıma da sahiptir. *Toplumsal güçler* şeklinde adlandırabileceğimiz bu sosyo-kültürel yapı; bizi, *eğitim* olarak isimlendirilen ve bu kitabın temel konusu olan sosyo-teknik bir süreçle biçimlendirir.

Toplumsal güçler, eğitim yoluyla bir taraftan kültürel mirası bize aktararak kültürün; bir taraftan da toplumsal kuralları empoze ederek toplumun devamını sağlamaya çalışır. Diğer bir deyişle kültürel ve toplumsal yapı, eğitim aracılığıyla yeniden üretilir ve sonraki kuşaklara aktarılır. Böylece devamlığı olan ve ahenk içerisinde yaşayan bir toplum hedeflenir.

Peki, bu denli büyük işleri başarması beklenen ve bu kadar büyük anlamlar yüklediğimiz bu büyülü *eğitim* kavramı ne anlama gelir? Öncelikle kavramın etimolojik kökenine bir göz atalım. Eğitim kavramının İngiliz dilindeki karşılığı olan *education,* Latince *educare* sözcüğünden türetilmiştir. *Educare* sözcüğü; Latin dilinde *yetiştirmek, terbiye etmek* anlamına gelmektedir (Hinchliffe, 2001). Sözcüğün Türkçe kökeni ise *igit* fiiline dayanmaktadır. *İgit* fiili *beslemek, doyurmak, himaye etmek, bakmak, yetiştirmek ve terbiye etmek* anlamındadır (Balyemez, 2019). Osmanlıcada ise eğitim sözcüğünün karşılığı olarak *terbiye* sözcüğü kullanılmıştır. Bu kitapta eğitimin, biri kapsamı geniş, diğeri kapsamı dar ve daha teknik iki tanımına yer verilmiştir. Gelin, önce eğitimin geniş ve kapsamlı tanımına bir göz atalım.

Eğitim; bireyin duygu, düşünce ve davranışlarını istendik yönde biçimlendirmek amacıyla toplumsal güçler tarafından düzenli ya da rastlantısal yaşantılar yoluyla her yerde ve yaşam boyu sürdürülen bir öğretme ve öğrenme sürecidir.

Görüldüğü üzere bu tanımda öne çıkan bazı detaylar var. Öncelikle tanımda eğitimin "kim" tarafından gerçekleştirildiği bilgisine yer verilmektedir. Eğitim binlerce yıllık insanlık tarihi boyunca diğerlerini etkileme ve yönlendirme gücünü elinde bulunduran kişi, grup ya da geniş toplumsal örgütlenmeler tarafından gerçekleştirilmiştir (aile, toplumsal ve kültürel çevre, resmi ve özel kurum ve kuruluşlar, sivil toplum örgütleri vs). Diğerleri üzerinde güç sahibi olan bu kişi, grup ya da geniş toplumsal örgütlenmeler, *toplumsal güçler* şeklinde kavramsallaştırılabilir. Özetle eğitim, toplumsal güçler tarafından gerçekleştirilen ve onların belirlediği çerçevede süregelen bir etkinliktir.

İkinci olarak tanımda eğitimin "amacından" söz edilmektedir. Tanımda eğitimin istendik bir çaba olduğu görülmektedir. İstendik olan, bireyin duygu, düşünce ve davranışlarını önceden kararlaştırılmış toplumsal değer, norm ve standartlara ulaştırmaktır. Bu nedenle eğitimin amacı, bireyi çok yönlü biçimlendirmektir. Aynen bir heykeltıraşın mermere şekil vermesi gibi.

Eğitimde nihai amaç, bireyin dışa yansıyan davranışlarına yön vermektir (Tyler, 1949, s. 6). Öğrenme psikolojisinin öncülerinden B. F. Skinner (1938) davranışı; "organizmanın gözlemlenebilir ve ölçülebilir her türlü eylemi" şeklinde tanımlanmıştır. Dolayısıyla eğitim; bireyin davranış repertuvarında olmayan bir davranışı ona kazandırmaktır.

BÖLÜM 2

Eğitimin Amaçları ve İşlevleri

Konfüçyüs

"…Eğitimin amacı, erdemli bireyler yetiştirmektir…"

Eğitimin Amaçları	Eğimin İşlevleri
Eğitimin amaçları	Eğitimin açık işlevleri
Türk eğitim sisteminde amaçlar	Eğitimin gizli işlevleri
Eğitimde amaçlar hiyerarşisi	

Öğrenci: Pirim, bilginin ve eğitimin amacı nedir?

Hacı Bektaş-ı Veli (HBV): Bilginin amacı, insanı doğruya ve iyiye ulaştırmaktır. Çünkü "ilimden gidilmeyen yolun sonu karanlıktır."

Öğrenci: Peki doğruya ulaşmak için hangi yoldan gitmeliyim?

HBV: Önce kendine bak. Kendini bilmeden, dışarıdaki hiçbir şeyi tam anlamıyla bilemezsin. İlim, önce kişinin kendini tanımasıyla başlar.

Öğrenci: Kendimi tanıdıktan sonra ne yapmalıyım?

HBV: Kendini tanıyan, hakikatin ışığını içinde bulur. O ışıkla çevresini aydınlatır, insanlara faydalı olur. Unutma, "Eline, diline, beline sahip ol" diyen yolumuz, insan olmanın temelini öğretir.

Öğrenci: O hâlde eğitim, insan olmaktan mı geçer?

HBV: Evet. İnsanı insan eden eğitimdir. Amaç yalnız bilgiyi toplamak değil, o bilgiyi iyilik ve adaletle kullanmaktır.

Örnek Olay...

"... Murat, üniversiteden mezun olup kırsal bir okulda göreve başlayan genç bir öğretmendi. İlk günlerinde sadece ders anlatmanın ötesinde, eğitimin toplumsal, kültürel ve bireysel yönlerini de düşünmeye başlamıştı. Türkiye'de eğitim sisteminin resmi amaçları arasında bireyleri bilgi sahibi yapmak, milli kültürü aktarmak ve

topluma faydalı bireyler yetiştirmek vardı. Murat, bu amaçların her birinin okulda nasıl karşılık bulduğunu gözlemlemek istiyordu.

Öğrencilerinin sadece akademik başarılarını değil, aynı zamanda sosyal becerilerini geliştirmelerine de önem verdi. Çünkü eğitimin açık işlevlerinden biri, bireylerin kişisel gelişimini desteklemekti. Ayrıca okulda kültürel değerlerin aktarılması, dilin korunması ve kültürel birliğin sağlanması Murat'ın görev alanına giriyordu. Toplumsal işlevi ise öğrencilerin sosyal kuralları öğrenmesi, sorumluluk sahibi bireyler olarak yetişmesi şeklinde görünüyordu.

Murat, eğitimin ekonomik işlevini de fark etti; çünkü eğitim alan öğrenciler ileride iş hayatında başarılı olup ülke ekonomisine katkı sağlayacaklardı. Politik işlev ise bireylerin demokratik değerlere ve hukuka saygılı vatandaşlar olmalarını destekliyordu. Ancak en ilginç bulduğu kısım, eğitimin "gizli işlevleri" oldu. Mesela okulda öğrenciler arasında kurulan sosyal ilişkiler, takım çalışması ve sosyal normların öğrenilmesi gibi resmi olmayan ama eğitim hayatını şekillendiren önemli süreçler vardı.

Murat, öğretmenlik yolculuğunda, sadece bilgi aktarmanın değil, eğitimin çok yönlü amaçlarını ve işlevlerini anlamanın, etkili ve bilinçli bir öğretmen olmak için şart olduğunu kavradı…"

Üzerinde Düşünelim…

- Murat, eğitim sisteminin hem bireysel hem toplumsal amaçlarını gözlemledi. Sen bir öğretmen adayı olarak, bu iki amacı dengede tutmak için sınıf ortamında nasıl bir yaklaşım sergilersin?
- Eğitimin gizli işlevleri Murat için şaşırtıcıydı. Sen okul ve sınıf hayatında gizli işlevlerin etkisini nasıl fark eder ve bu süreci olumlu hale getirmek için neler yaparsın?
- Murat, eğitimde ekonomik ve politik işlevlerin de önemini anladı. Sen, bu işlevlerin öğretmenlik pratiğine yansımasını nasıl sağlarsın?

Eğitimin Amaçları

Eğitim, doğası gereği amaçlı bir etkinliktir. Toplumsal güçler, eğitim yoluyla "ideal insanı" ve "ideal toplumu" inşa etmek ister. Diğer bir deyişle eğitim, amaçlı bir çaba olarak düşünüldüğünde, bir metafor olarak insan ve toplum mühendisliği ile eş anlamlıdır. Dolayısıyla toplumsal güçler, formal ya da informal eğitim yoluyla bazı amaçları başarmak ister. Gelin önce *amaç* kavramının anlamına bir göz atalım.

Amaç; önceden belirlenmiş, planlanmış ve ulaşılmak istenen sonuçlardır. Amaç kavramının bu genel tanımından hareketle, eğitimsel amacın doğası ve içeriği hakkında konuşabiliriz. Tanım gereği amaç, önceden belirlenmiş, planlanmış istendik sonuçlardır. Dolayısıyla *eğitiminin amacı, bireyde eğitim süreci sonunda görülmek istenen tutum ve davranışları ortaya çıkartmaktır* (Biesta, 2009). Bununla birlikte, istendik eğitimsel sonuçların önceden belirlendiğini de söylemeliyiz. Yine tanım gereği formal eğitim sürecinde önceden belirlenmiş olan ve bireye kazandırılmak istenen tutum ve davranışlara planlı etkinlikler yoluyla ulaşılmaktadır.

Gelişmiş ve gelişmekte olan tüm devletler, kurucu düşünce ve ideallerine dayanarak eğitimin amaçlarını belirler; bu amaçlara ulaşmak için eğitim sistemini örgütler, yönetir ve denetler. Devletin bu yöndeki çabaları formal eğitime karşılık gelir. Çünkü devlet, varoluşunun da bir gereği olarak, eğitimi, informal eğitimin plansız, programsız, rastgele, düzensiz ve bir ölçüde amaçsız karakterinden kurtararak, amaçlı, planlı ve programlı bir yapıya kavuşturmaya çalışır.

Türk Eğitim Sisteminin Amaçları

Bu genel çerçevede eğitimin genel ve özel amaçlarından söz edilebilir. Eğitimin genel ve özel amaçları kanunla belirlenmiştir. Ülkemizde eğitimin genel ve özel amaçları, 1973 yılında yürürlüğe girmiş olan 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda belirlenmiştir. Türk milli eğitim sisteminin genel amaçları, ilgili kanunun ikinci maddesinde şu şekilde ifade edilmektedir:

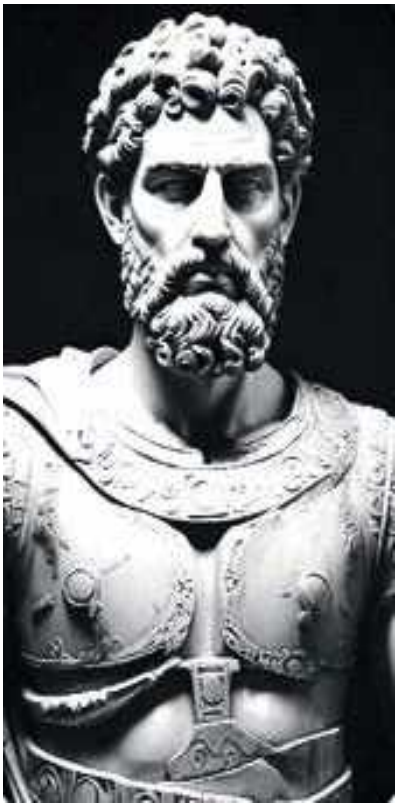
BÖLÜM 3

Eğitimin Toplumsal ve Kültürel Temelleri

Jean-Jacques Rousseau

"...İnsan doğuştan iyidir, onu bozan toplumdur..."

Toplum ve Eğitim	Kültür ve Eğitim
Toplum	Kültür
Toplumsallaşma ve eğitim	Kültürleme ve eğitim
Tabakalaşma ve eğitim	Eğitimin kültürel işlevleri
Toplumsal hareketlilik ve eğitim	
Toplumsal değişme ve eğitim	
Toplumsal kontrol ve eğitim	
Toplumsal eşitsizlikler ve eğitim	
Sosyoloji teorileri ve eğitim	



Bir gün Sokrates'e öğrencisi sordu:

"Usta, toplum neden eğitime ihtiyaç duyar?"

Sokrates bir kalabalığa işaret ederek cevap verdi:

"Bu kalabalığa bak. Eğer onlara bilgi vermezsen, kör bir kitle gibi hareket ederler. Ama bilgiyle donanırlarsa, akıl, bir ışık gibi yol gösterir ve toplum düzen bulur."

Öğrenci şaşırarak sordu:

"Yani eğitim her şey midir?"

Sokrates gülümsedi:

"Hayır, ama her şeyin başlangıcıdır."

Örnek Olay...

"...Tülay, üniversitede öğretmenlik eğitimi alan bir öğrenciydi. Staj için önce küçük bir köy okuluna, sonra büyük bir şehirdeki ilköğretim okuluna gitmişti. Köy okulunda öğrencilerin ailelerinin çoğu çiftçilik yapıyordu ve geleneksel yaşam biçimi hâkimdi. Burada eğitim, hem bireysel gelişim için bir fırsat hem de toplumsal normların korunması için önemli bir araçtı. Tülay, öğrencilerin kültürel değerlerini ve alışkanlıklarını öğrenmenin, onlarla etkili iletişim kurmak için ne kadar gerekli olduğunu fark etti.

Şehir okulundaysa çok farklı bir ortam vardı. Öğrenciler farklı sosyal tabakalardan, farklı kültürel geçmişlerden geliyordu. Tülay, bu çeşitliliğin sınıf içi ilişkileri ve öğrenme süreçlerini nasıl etkilediğini gözlemledi. Bazı öğrenciler ailelerinden gelen imkanlar sayesinde avantajlıydı; bazılarıysa dezavantajlıydı. Bu durumun, öğrencilerin eğitimdeki başarılarını ve sosyal hareketliliklerini nasıl etkilediği üzerine düşündü.

Tülay, her iki ortamda eğitimin toplumsal tabakalaşma ve eşitsizlikleri nasıl yeniden üretebildiğini gördü. Ama aynı zamanda eğitim yoluyla toplumsal değişmenin ve hareketliliğin mümkün olduğunu da anladı. Sosyolojik teorilerin ışığında, eğitimin

toplumsal kontrol işlevi ve kültürün eğitimde nasıl aktarıldığını da düşünmeye başladı.

Bu deneyimler, Tülay'ın öğretmenlik anlayışını derinden etkiledi; eğitimin sadece bilgi aktarmak değil, aynı zamanda toplumu şekillendiren güçlü bir araç olduğunu kavradı…"

Üzerinde Düşünelim…

- Tülay'ın kırsal ve kentsel okul deneyimleri, eğitim ve toplumsal eşitsizlikler arasındaki ilişkiyi nasıl ortaya koyuyor? Sen bu konuda nasıl bir bakış açısı geliştirdin?
- Eğitimin toplumsal kontrol ve kültür aktarımı işlevlerini göz önünde bulundurarak, öğretmen olarak sınıf ortamında hangi stratejileri kullanırsın?
- Sosyolojik teoriler eğitimin toplumsal işlevlerini anlamada nasıl yardımcı olabilir? Bu teorileri öğretmenlik pratiğine nasıl yansıtabilirsin?

Toplum ve Eğitim

İnsan toplumsal bir varlıktır. Bu nedenle istisnai durumlar dışında insanlar bir arada yaşar. Peki "nedir" bu toplum dediğimiz şey?

Toplum; insanların karşılıklı ilişkiler ve etkileşimler içerisinde bir arada yaşadığı ve bu ilişki ve etkileşimlerin kurumlar, normlar ve paylaşılan değerler aracılığı ile düzenlendiği yapıdır.

Toplum, bir yapı olduğuna göre bu yapının bazı ögelerinin olduğunu da söylemeliyiz. Bu ögeler sırasıyla bireysel ve toplumsal roller, toplumsal kurumlar, toplumsal normlar ve değerler, toplumsal yapı ile toplumsal etkileşim ve ilişkilerdir.

Şema 3.1. *Toplumun Ögeleri*

Toplumun ögelerinden biri *bireysel ve toplumsal rollerdir*. Toplumsal roller öğretmenlik ve doktorluk gibi mesleki roller, kadın ve erkek gibi cinsiyet rolleri, çocukluk, gençlik, yetişkinlik ve yaşlılık gibi yaşa ilişkin rollerden oluşabilmektedir. Toplum; bireylerden, bu tür toplumsal rollere göre davranışlar sergilemelerini beklemektedir.

Toplumun bir diğer ögesi *toplumsal kurumlardır*. Başta aile olmak üzere din, ekonomi, siyaset ve eğitim toplumsal yapının devamında önemli bir işlev gören belli başlı toplumsal kurumlardır. Bireyler toplumsal kurumlar aracılığı ile yönlendirilir ve kontrol edilir.

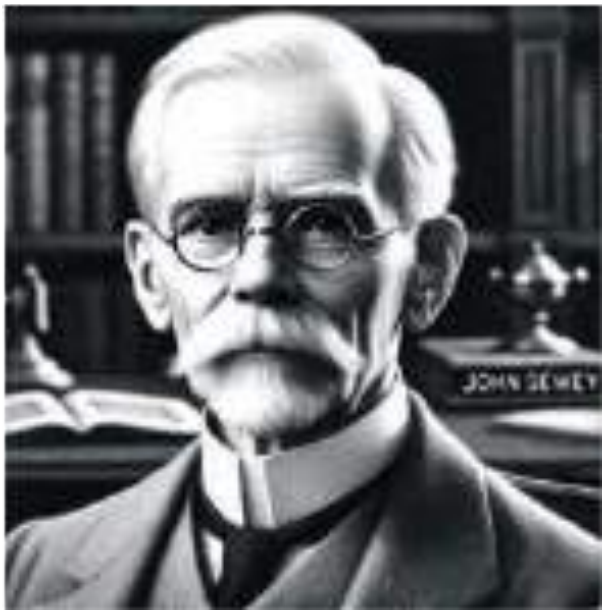
Toplumsal normlar ve değerler de yine toplumun belli başlı ögelerinden biridir. Her toplumun kendine özgü ortak değerleri ve normları vardır. *Değerler,* toplumca iyi ya da önemli kabul edilen temel inanç ve ilkelerdir. Dürüstlük ya da yardımseverlik toplumsal bir değerdir. *Normlar* ise bireylerin davranışlarını yönlendiren yazılı ya da yazılı olmayan kurallardır. Sırada beklemek ya da selam vermek toplumsal birer normdur.

Toplumun ögelerinden biri de *toplumsal yapıdır*. Toplumsal yapı ile kastedilen şey, toplumsal ilişkilerin yatay ya da dikey şekilde örgütlenmiş olmasıdır. Yatay toplumsal yapıda bireyler arasındaki sosyal ilişkilerde bir eşitlik ve denge vardır. Buna karşın dikey yapıda bireyler sınıfsal farklara göre hiyerarşik bir şekilde konumlandırılmıştır.

Toplumun son bir ögesi ise *toplumsal etkileşim ve ilişkilerdir*. Bireyler arasında ilişki ağı vardır ve bireyler sürekli etkileşim halindedir. Bu etkileşimlerin temel işlevi bireylerin toplumsal rollerini pekiştirmek ve toplumsal yapının devamını sağlamaktır.

BÖLÜM 4

Eğitimin Tarihsel Temelleri



John Dewey

"…Eğitim, bir neslin diğerine bıraktığı en büyük mirastır…"

Doğuda Eğitim	Batıda Eğitim	Türklerde Eğitim
İlk Çağ'da eğitim	İlk Çağ'da eğitim	İlk Çağ'da eğitim
Orta Çağ'da eğitim	Orta Çağ'da eğitim	Orta Çağ'da eğitim
	Yeni Çağ'da eğitim	Yakın Çağ'da eğitim
	Yakın Çağ'da eğitim	

Bir gün, bir Japon bilge, genç bir öğrenciye eğitimle ilgili bir ders verirken öğrenci sordu:

"Usta, eğitim neden bu kadar önemli?"

Bilge, uzun bir sessizlikten sonra yanıtladı:

"Bir ağacın köklerini düşün. Kökler ne kadar derinse, ağaç o kadar sağlam olur. Geçmişin bilgisi, toplumun temellerini sağlamlaştırır. Eğitim, bu kökleri derinleştirir."

Örnek Olay...

"...Meryem, öğretmenlik eğitiminin ilk yılında 'Eğitimin Tarihi' dersine karşı başlangıçta mesafeli hissetmişti. Ona göre tarih dersi ezberden öteye geçmeyen, soyut bilgilerle doluydu. Ancak bir gün derste, hocası onu şaşırtan bir soru sordu:

'*Bir günlüğüne bir tarihî dönemin öğretmeni olsaydınız, hangisini seçerdiniz ve neden?*'

Bu soru Meryem'i düşündürdü. O gece araştırma yapmaya başladı. Eski Çin'deki Konfüçyüsçü öğretim anlayışıyla, Antik Yunan'daki diyalog temelli felsefi eğitim arasında dikkat çekici farklar vardı. Hint'teki Gurukula sistemi, eğitimi kutsal bir yaşam biçimi gibi ele alıyordu. Aynı dönemde Türklerde Alplik kültürü içinde bilgi, erdem ve cesaret iç içeydi. Bu karşılaştırmalar onu heyecanlandırdı.

Ortaçağ'da Batı'da skolastik düşüncenin egemenliğiyle eğitim kiliseye bağlıyken, İslam dünyasında medreseler bilimsel üretimin merkezleri olmuştu. Meryem, özellikle 11. yüzyılda kurulan Nizamiye Medreseleri'nin yapısını incelerken, bugünkü üniversitelerle benzerliklerini görünce çok şaşırdı. Yeniçağ'da Rönesans'la birlikte bireyin yeniden merkeze alınması, Yakın Çağ'da ise eğitimin kitleselleşmesi ve modern okul sistemlerinin doğuşu... Tüm bu gelişmelerin öğretmenliğin anlamını nasıl dönüştürdüğünü fark etti.

Şimdi Meryem için tarih, geçmişin bilgisi değil, öğretmenliğin köklerini anlamanın bir yolu hâline gelmişti..."

Üzerinde Düşünelim…

- Meryem'in farklı kültür ve dönemlerdeki eğitim sistemlerini karşılaştırması, öğretmenlik mesleğine bakışını nasıl değiştirmiş olabilir? Senin öğretmenlik anlayışına katkı sağlayacak tarihsel bir örnek var mı?
- Eğitimin tarihi gelişimi içinde öğretmenin rolü ve toplumsal konumu nasıl değişmiştir? Bu değişimi günümüzle karşılaştırarak değerlendir.
- Geçmişteki eğitim modellerinden günümüze taşınabilecek bir değer, yaklaşım ya da ilke olduğunu düşünüyor musun? Açıkla ve bir örnek ver.

Tarih ve Eğitim

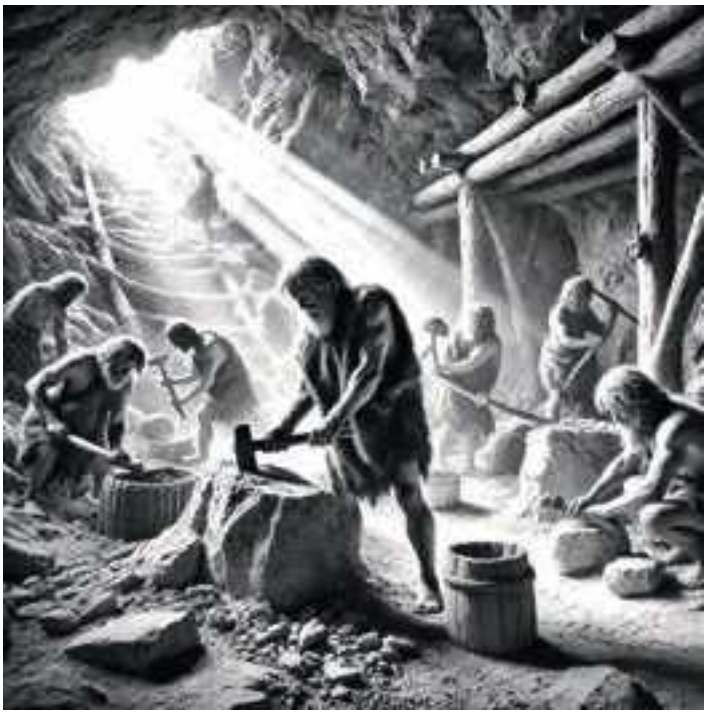
Tarih; geçmişte yaşamış insan topluluklarının ekonomik, siyasal, sosyal ve kültürel yapılarını yer ve zaman göstererek ve neden-sonuç ilişkileri bağlamında inceleyen bir bilimdir. Tarih biliminin amacı, insanın geçmiş yaşam örüntülerini ve bu örüntülerin zaman içerisinde geçirmiş olduğu değişim ve gelişimleri ortaya koymaktır. Tarih bilimciler insanlık tarihini; üretim araçları, teknoloji ve sosyal yapıları baz alarak dönemlere ayırmışlardır. Bu anlamda insanlık tarihi, *tarih öncesi* ve *tarih çağları* olmak üzere iki ana bölüme ayrılmaktadır. Tarih öncesi, yazının icadından önceki döneme karşılık gelir ve kendi içinde *Taş Devri* ve *Maden Devri* olmak üzere iki alt evreye ayrılır. Tarih çağları olarak isimlendirilen dönem ise *İlk Çağ, Orta Çağ, Yeni Çağ* ve *Yakın Çağ* olmak üzere dört alt dönemde incelenir.

Tablo 4.1. *Tarihi Dönemler*

Tarih Öncesi	Taş Devri	Paleolitik (Eski) Mezolitik (Orta) Neolitik (Yeni)	Avcılık-toplayıcılık Yerleşik yaşama geçiş Tarım devrimi, köy yaşamı
	Maden Devri	Bakır çağı Tunç çağı Demir çağı	Madenlerin işlenmesi, şehirlerin ve imparatorlukların kurulması (Asur, Babil)
Tarih Çağları	İlk Çağ	MÖ 3200-MS 476	Yazılı belge, antik uygarlıklar
	Orta Çağ	476-1453	Feodalizm ve dini inançlar
	Yeni Çağ	1453-1789	Coğrafi keşifler, reform, Rönesans
	Yakın Çağ	1789- Günümüz	Sanayi devrimi, modernleşme

Tarihi Dönemler

İnsanlık, taş devrinden günümüze kadar, tarihin her döneminde üretim araçlarını ve teknolojiyi geliştirmiştir. Bu süreçte aynı zamanda toplumsal yapılar değişime uğrayarak evrimleşmiş ve gelişme göstermiştir. Tarih öncesinin ilk evresi olan Taş Devri'nde insanlar doğada avcılık ve toplayıcılık yaparak yaşamlarını sürdürmüştür. Taş Devri'nin son evrelerinde ise tarımsal üretime ve yerleşik hayata geçilmiştir.



Taş Devri

Tarih öncesinin ikinci evresi olan Maden Devri'nde ise bakır, bronz ve demir gibi metaller işlenmeye başlanarak bu metallerden tarım aletleri ve silahlar yapılmıştır. Böylece toplumsal iş bölümü ortaya çıkmış. Bu ise beraberinde mesleklerin ortaya çıkmasına neden olmuştur. Maden Devri'nde tarım üretimi, savaş teknolojileri ile bina ve yapı inşa süreçlerinde ilerlemeler meydana gelmiştir. Bu gelişmeler yerleşik yaşamın kökleşmesi ve şehirlerin kurulması gibi daha karmaşık toplumsal yapıların ortaya çıkmasına zemin hazırlamıştır.

Tarih çağlarının ilk evresi olan İlk Çağ, Sümer medeniyetinde (MÖ 3200) yazının icadı ile başlamış, Batı Roma'nın yıkılışıyla (MS 476) son bulmuştur. Bu çağda, yazı ve hukuk sistemleri gelişmiş, Antik Yunan ve Roma uygarlıkları felsefe, sanat ve hukukta ilerlemiş, Musevilik ve Zerdüştlük gibi dini inançlar şekillenmiştir. Batı Roma'nın çökmesi ile İstanbul'un fethi (1453) arasındaki dönem Orta Çağ olarak isimlendirilmektedir. Orta Çağın temel özelliği feodalizmin hâkim bir ekonomik ve toplumsal sisteme dönüşmesi, Hristiyanlığın ve Müslümanlığın kökleşmesi, Batıda skolastik düşüncenin egemen olmasıdır.

Yeni Çağ ise İstanbul'un 1453 yılında fethi ile Fransız İhtilali (1789) arasındaki tarihi kapsamaktadır. Bu çağda coğrafi keşiflerin yapılmış, İtalya'da Rönesans ortaya çıkmış, dinde reform hareketleri nedeniyle Katolik Kilisesi'nin otoritesinin sarsılmış, merkezi krallıkların güçlenmesi ile kapitalizmin ortaya çıkmıştır. Yakın Çağ, Fransız İhtilali'nden günümüze kadar geçen süreyi kapsamaktadır. Yakın Çağda sanayi devrimi gerçekleşmiş, teknoloji gelişmiş, ulus-devletler kurulmuş, demokrasi

BÖLÜM 5

Eğitimin Psikolojik Temelleri

John Locke

"…Zihin boş bir levha gibidir; öğrenmeyle şekillenir. …"

Gelişim Psikolojisi	Öğrenme Psikolojisi
Gelişim	Öğrenme
Fiziksel gelişim	Öğrenme alanları
Bilişsel gelişim	Öğrenme yaklaşımları
Kişilik gelişimi	Davranışçı yaklaşımlar
Psiko-sosyal gelişim	Bilişsel yaklaşımlar
Ahlaki gelişim	

Bir gün Freud, bir öğrencisine insan zihni hakkında ders verirken öğrenci sordu:

"Hocam, insanın bilinçdışını nasıl anlayabiliriz?"

Freud yanıtladı:

"Zihnin derinliklerine inmeyen bir insan, yüzeydeki suyu anlamaktan öteye gidemez. Eğitim; bu derinliklere doğru bir yolculuktur. Kendisini keşfetmeyen kişi, hayatı anlamaz.

Örnek Olay...

"...Sema, bir devlet okulunda beşinci sınıflara matematik dersi veriyordu. Sınıfındaki öğrencilerin çoğu hareketli, katılımcı ve meraklıydı. Ancak Defne adındaki bir öğrenci haftalardır sınıfta neredeyse hiç konuşmuyordu. Sessizdi, grup çalışmalarına katılmıyor, bazen ödevlerini teslim etmiyor ama dersleri dikkatle dinliyordu. Sema başta bunun geçici bir durum olduğunu düşünmüş, zamanla açılacağını ummuştu.

Ancak zaman ilerledikçe durum değişmedi. Sema, Defne'nin gelişimsel özelliklerini düşünmeye başladı. Fiziksel olarak yaşıtlarından daha küçük görünüyordu ve sınıf içinde özgüveni düşük davranışlar sergiliyordu. Okul rehber öğretmeniyle görüştü. Defne'nin yaşıtlarına göre geç konuştuğu ve anaokuluna gitmediği ortaya çıktı. Sema bunun üzerine öğrencisinin psiko-sosyal gelişimini desteklemeye karar verdi.

Bir sonraki hafta sınıf etkinliklerinde, öğrencileri küçük gruplara ayırarak herkesin sırayla konuşacağı, kimsenin dışlanmadığı bir çalışma planladı. Defne, ilk defa kendi grubunda kısa da olsa fikir belirtti. Sema, bunu fark ettiğinde göz teması kurarak gülümsedi.

Bu küçük adım, Defne'nin sınıf içi katılımının artması için bir başlangıç oldu. Sema, artık öğrencilerinin sadece bilişsel değil, kişilik ve sosyal gelişim süreçlerini de göz önünde bulundurarak öğretmenliğine devam ediyordu…"

Üzerinde Düşünelim…

- Sema öğretmen, öğrencisi Defne'nin davranışlarını nasıl fark etmiş ve nasıl bir yaklaşım geliştirmiştir? Sizce bu yaklaşım gelişim psikolojisinin hangi alanlarıyla ilişkilidir?
- Sınıf ortamında öğrencilerin psiko-sosyal gelişimlerini desteklemek için bir öğretmenin nelere dikkat etmesi gerekir? Kendi öğrenciliğinizden veya gözlemlerinizden örnekler verebilir misiniz?
- Öğrencilerin bilişsel yeterlikleri dışında kişilik, sosyal ve duygusal gelişimlerini de dikkate alan bir öğretim süreci tasarlamak neden önemlidir? Bu tür bir yaklaşımın sınıf içi dinamiklere etkisini tartışınız.

Psikoloji ve Eğitim

Psikoloji; davranışı ve zihinsel süreçleri inceleyen bir bilim dalıdır. Psikoloji sözcüğünün Türkçesi *ruhbilimdir.* Bir terim olarak psikoloji (psychology) ruh anlamına gelen *psiko (psycho)* ile bilim anlamına gelen *loji (logy)* sözcüklerinin birleşiminden meydana gelmektedir. Tanım gereği, psikoloji insan davranışları ile zihinsel süreçlerinin yapı ve işlevlerini anlamaya ve açıklamaya çalışan bir bilimdir (Wade ve Tavris, 1990). Davranışın ve zihinsel süreçlerin yapı ve işlevlerinin genetik, biyolojik, toplumsal ve kültürel pek çok nedeni vardır. Tüm bu etmenler, bütünsel bir biçimde insan davranışları ile insanların zihinsel süreçlerini etkiler. Psikolojinin klinik psikoloji, sosyal psikoloji, kişilik psikolojisi, gelişim psikolojisi, öğrenme psikolojisi, bilişsel psikoloji ve çevre psikolojisi gibi onlarca alt uzmanlık alanı vardır.

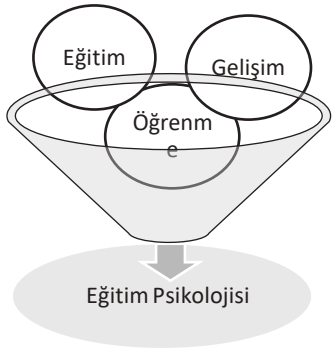
Psikolojinin Sembolü: Yunanca "Psi" harfi

Eğitim Psikolojisi

Eğitim, tanım gereği insan davranışlarını ve karakterini biçimlendirmeyi hedefler. Dolayısıyla eğitimciler, psikolojinin belli başlı uzmanlık alanları, kuramları, kavramları ve ilkelerinden yararlanarak, eğitim ortamlarında, insan davranışlarını ve karakterini istendik yönde etkilemeye ve değiştirmeye çalışır. Bu ihtiyacın bir sonucu olarak *eğitim psikolojisi* adı verilen disiplinler arası ve uygulamalı bir uzmanlık alanı gelişmiştir.

Eğitim psikolojisi; insanların gelişim özelliklerini ve öğrenme ilkelerini inceleyerek, eğitim ortamlarını etkili bir biçimde düzenlemeyi ve öğretme yoluyla öğrenmeyi verimli bir biçimde gerçekleştirmeyi amaç edinen uygulamalı bir bilim dalıdır (Fidan ve Erden, 1987).

Bu tanımdan hareketle eğitim psikolojisinin *gelişim, öğrenme* ve *eğitim* süreçlerinin arakesitinde konumlanan bir bilim olduğu söylenebilir.



Şema 5.1. *Eğitim Psikolojisi*

BÖLÜM 6

Eğitimin Felsefi Temelleri

Immanuel Kant

"Aklını kullanma cesareti göster!"

Felsefe	Eğitim Felsefesi
Felsefe	Eğitim ve felsefe ilişkisi
Felsefenin konusu ve disiplinleri	Eğitimde felsefi akımlar
Varlık felsefesi	Daimicilik
Bilgi felsefesi	Esasicilik
Değer felsefesi	İlerlemecilik
Felsefi akımlar	Yeniden kurmacılık
İdealizm, Realizm, Pragmatizm, Natüralizm, Varoluşçuluk	Varoluşçu eğitim akımı
	Türk eğitim sisteminin felsefesi

Öğrenci: Hocam, aydınlanma nedir?

Kant: Aydınlanma; insanın kendi suçu ile düşmüş olduğu ergin olmama durumundan kurtulmasıdır. Ergin olmama durumu, bir başkasının kılavuzluğu olmadan kendi aklını kullanamayışıdır. Bu ergin olmama durumu, insanın akıl yoksunluğundan değil, aklını başkasının yönlendirmesi olmadan kullanma cesaretini gösterememesinden kaynaklanır. *Sapere aude*! "Bilmeye cesaret et! Aklını kendin kullanma cesaretini göster!" Aydınlanmanın parolası budur.

Örnek Olay...

"... Emrah, üniversiteden yeni mezun olmuş, idealist bir öğretmen adayıdır. İlk görev yeri olarak küçük bir kasabadaki devlet okuluna atanmıştır. İlk günleri heyecanlıdır; öğrencilerin potansiyeline inanır ve onları en iyi şekilde yetiştirmeyi amaçlar. Ancak kısa sürede sınıfında derin bir sessizlik ve ilgisizlik olduğunu fark eder. Öğrenciler, ders sırasında sorulara yanıt vermekte çekingen, çoğu zaman pasif kalmaktadır.

Emrah, öğretme yöntemini değiştirmeye çalışır: daha fazla tartışma, daha fazla soru sorar. Ama sonuç beklediği gibi olmaz. Öğrenciler hâlâ kendilerini ifade etmekten çekinir. Kimi zaman, öğrencilerin ilgisizliği, öğretmenin kendi yetersizliği midir? Eğitimde amaç sadece bilgi aktarımı mı, yoksa öğrencilerin düşünme yetilerini geliştirmek midir? Elif, kendi eğitim felsefesini sorgulamaya başlar.

Bir gün, öğrencilerden biri sessizce elini kaldırır ve "Bize gerçekten ne öğretiyorsunuz?" diye sorar. Bu soru Emrah'ın zihninde bir fırtına koparır. Öğrencilerin yalnızca sınavlara hazırlık için mi öğrenmeye zorlandıklarını, yoksa onların birey

olarak gelişmelerine katkı sağlayan bir eğitim ortamı mı yaratması gerektiğini düşünür.

Emrah, eğitimde "bilgi aktarımı" ile "bireyin kendini gerçekleştirmesi" arasındaki ince çizgiyi anlamaya çalışırken, kendi öğretmenlik yolculuğunda felsefi bir dönüm noktasına gelir. Sınıfındaki sessizliği sadece bir sorun olarak görmekten öte, eğitim felsefesini yeniden şekillendirmesi gerektiğini fark eder…"

Üzerinde Düşünelim…

- Bir öğretmen olarak öğrencilerin aktif katılımını sağlamak için hangi eğitim felsefesi yaklaşımlarını benimseyebilir ve uygulayabilirsiniz?
- Sınıfta gözlemlediğiniz sessizlik ve ilgisizlik durumlarında, öğretmenin rolü ve sorumluluğu sizce nasıl olmalıdır?
- Kendi eğitim felsefenizi oluştururken hangi değerler ve prensipler sizin için öncelikli olmalı, bu felsefeyi sınıf ortamında nasıl hayata geçirebilirsiniz?

Felsefe ve Eğitim

Felsefe; varlığın, bilginin ve değerin doğasına ilişkin bir temellendirme çabasıdır. *Felsefe* sözcüğü Yunanca bilgelik anlamına gelen *sophía* (σοφία) ile sevmek anlamına gelen *phílos* (φίλος) sözcüklerinden türetilmiştir [philosophía]. Dolayısıyla felsefe kavramı, *bilgelik sevgisi* anlamına gelmektedir. Felsefe, bundan yaklaşık 2500 yıl kadar önce Antik Yunan düşünürlerince başlatılmış bir bilgi üretme biçimi ve yaşama tarzıdır. Varlığa, bilgiye ve eyleme yönelik düşünen, bu alanlarda görüş ortaya koyan ve bu düşünceleri sistemleştirerek bir okula dönüştüren kişilere ise *filozof* denir.

Antik Yunan'da Felsefi Tartışma

Felsefenin Konusu ve Disiplinleri

Çağlar boyunca filozoflar üç temel konu üzerinde felsefe yapmışlar. Bunlar varlık, bilgi ve değerdir (Heimsoeth, 2017). Bu üç konu birbirinden kopuk değil; tam aksine birbirinin içine geçmiş ve birbirini tamamlayıcı niteliktedir. Filozofların üzerinde düşündüğü bu üç konu, aynı zamanda felsefenin disiplinleri olarak da ifade edilmektedir. Bu kapsamda felsefenin kadim disiplinleri *varlık felsefesi, bilgi felsefesi* ve *değer felsefesidir*. Bu alt bölümde öncelikle felsefenin konu alanlarını teşkil eden varlık, bilgi ve değer kavramları açıklanmış, ardından her bir alanın temel problemleri açıklanarak tartışılmıştır.

Şema 6.1. *Felsefenin Odak Konuları*

Varlık Felsefesi

Felsefenin ilk uğraş alanı *varlıktır*. Varlık felsefesine aynı zamanda *ontoloji* de denilmektedir. Aristoteles (2018), başyapıtı *Metafizik* adlı eserinde varlık felsefesinin *ilk felsefe* olduğunu ifade etmiştir. Eski Yunan dilinde *onto* sözcüğünün anlamı *var olan herhangi bir şey*dir. Kavramın ikinci sözcüğü olan *loji ise* akıl, düzen ve bilim anlamlarına gelmektedir. Dolayısıyla *ontoloji* varlık bilimi ya da varlık felsefesi olarak da kavramsallaştırılmaktadır. Felsefenin ilk ve en köklü disiplini olan varlık felsefesi, varlığın doğasına ilişkin şu temel sorulara yanıt aramaktadır.

- Varlığın mevcudiyeti var mıdır?
- Varlık eğer var ise ne olarak vardır?
- Varlık hep aynı mı kalmakta; yoksa zaman içerisinde değişmekte midir?
- Evrende bir düzen var mıdır?

Varlık felsefesi alanında bu temel sorulara yönelik ilk yanıtları doğa filozofları vermiştir. Doğa filozofları öncelikle *varlığın var olduğunu* kabul etmişlerdir. Ardından bu kabulle birlikte, doğa filozofları tüm var olanlarda ortak olan özün (töz, arke, cevher) ne olduğunu açıklamaya çalışmışlardır. Doğa filozoflarının bu soruya verdikleri yanıtlar farklıdır. Bununla birlikte filozofların varlığın özüne ilişkin yaptıkları açıklamalar farklı olsa da tümünde ortak olan nokta, varlık aleminin altında düzenli bir yapının olduğu yönündedir.

Doğa filozoflarının her biri varlığın ana ilkesine (töz, cevher, arke) ilişkin farklı açıklamalar yapmışlardır. Varlığa ilişkin ana ilke Thales'e göre su, Anaksimandros'a

göre aperion (sınırsız belirsiz ilke anlamında), Anaksimenes'e göre hava, Herakleitos'a göre ateş (değişim, çatışma), Parmenides'e göre varlığın kendisi, Empedokles'e göre dört öge (toprak, su, hava, ateş), Anaksagoras'a göre nous (akıl) ve tohumlar ve nihayet Demokritos'a göre atomdur (Arslan, 2002).

Görüldüğü üzere doğa filozofları evrenin temel yapısını teşkil eden varlık aleminin fiziksel, başka bir deyişle maddi bir ilkeye dayandığını düşünmüşlerdir (Hançerlioğlu, 1979). Doğa filozoflarını izleyen dönemde de gerçekliğin özünün maddi olduğunu düşünen filozoflar olmuştur. Örneğin, Aristoteles için varlık, *maddi dünya* ile *form* adını verdiği şekil arasındaki birliktir. Somut varlıklar gerçekliğin temelidir. Bir diğer filozof Epikür içinse yine gerçeklik maddedir. Varlığın maddi olduğunu düşünenlerin aksine İlk Çağ'da ve izleyen dönemlerde varlığın *ruhsal, soyut ya da zihinsel* olduğunu düşünen idealist filozoflar da bulunmaktadır. Bu filozoflar arasında Platon, Plotinos, Berkeley ve Hegel öne çıkmaktadır.

Tablo 6.1. *İdealist Filozoflar ve Varlığa İlişkin Görüşleri*

Filozof	Töz
Platon	Gerçek varlık, idealar dünyasındadır, idealardır.
Plotinos	Tüm varlıklar "bir" adı verilen ilahi bir kaynaktan türemiştir.
Berkeley	Zihnin algılarının dışında maddi dünya yoktur.
Hegel	Gerçeklik, mutlak aklın (geist) dışa yansımasıdır.

Platon (2019), biri *idealar (noeton)*, diğeri *görünüşler (doxa)* olmak üzere iki dünya tasarlamıştır. Görünüşler dünyası (doğa kastedilmektedir) sürekli bir oluş halindeyken, idealar dünyası mutlak hakikatlerden meydana gelmektedir. Platon'a göre idealar dünyasına ait varlıklar, ezeli ve ebedidir. Bu nedenle idealar dünyasındaki varlıklar, değişmez bir öze sahiptir. Tam da bu nedenle gerçek varlıklar, idealar dünyasında yer almaktadır. Buna karşın görünüşler âlemi, idealar dünyasının gölgesidir. Dolayısıyla görünüş dünyasına ait nesneler, kusursuz idealar dünyasının kötü birer kopyasıdır. Platon, ortaya atmış olduğu bu görüşler bağlamında, *idealizmin* kurucusu olarak felsefe tarihinde derin bir iz bırakmıştır.

Özetle, varlığın özüne ilişkin açıklamalarının realistler ve idealistler olmak üzere iki başlık altında toplandığı görülmektedir. Aralarında doğa filozofları, Aristoteles ve Epikür'ün içerisinde yer aldığı düşünce geleneğine göre varlık, maddi bir temele sahiptir. Madde, var olmak için zihnin onu bilip bilmemesine tabi değildir. Dolayısıyla, gerçekliğin maddi (materyal) olduğunu düşünen filozoflar *realisttir*.

Buna karşın içerisinde Platon, Plotinos, Berkeley ve Hegel'in yer aldığı düşünce geleneğine göre varlık maddi değil, tam aksine düşünseldir. Düşünsel alan idealardan meydana gelmektedir. İdealar; ezeli, ebedi, mutlak ve değişmez niteliktedir. Gerçekliğin, zihne ait düşünsel süreçler olduğunu düşünen bu filozoflar *idealisttir*.

BÖLÜM 7

Eğitimin Ekonomik Temelleri

Gazi Mustafa Kemal Atatürk

"Eğitimdir ki bir milleti hür, bağımsız, şanlı, yüksek bir toplum olarak yaşatır ya da bir milleti esaret ve sefalete terk eder."

Eğitimin Ekonomik Temelleri

Eğitim ve Ekonomi

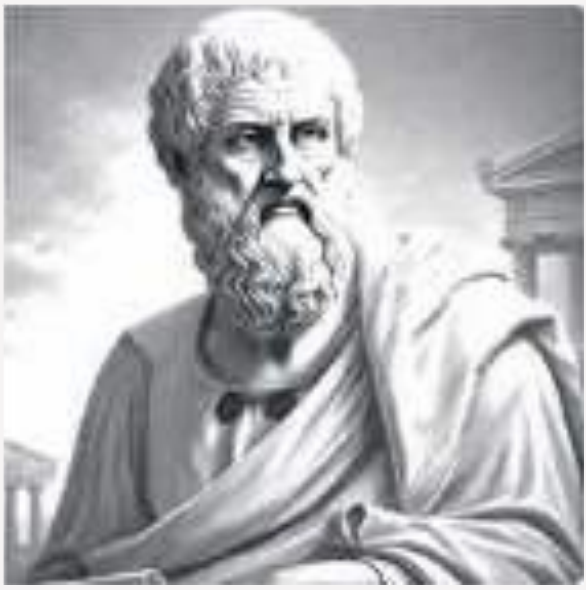
Eğitim ve Kalkınma

Eğitim Talebi ve Arzı

Eğitimin Maliyeti

Eğitimin Finansmanı

Eğitimde Verimlilik ve Etkililik



Öğrenci: Hocam, neden eğitime bu kadar önem veriyorsunuz?

Platon: Çünkü iyi bir eğitim, bireylerin erdemli olmasını sağlar; erdemli bireyler ise adil bir toplumun temelidir.

Öğrenci: Yani, toplumun kalkınması eğitime mi bağlı?

Platon: Kesinlikle. Eğitim hem bireyin hem de devletin yükselmesini sağlayan en güçlü araçtır.

Örnek Olay...

"...Ali Bey uzun yıllar ekonomist olarak çalıştıktan sonra milletvekili oldu. Ülkesinin sürdürülebilir kalkınması için en önemli yolun eğitimden geçtiğine inanıyordu. Göreve geldiği ilk günlerde, eğitim bütçesinin düşük olması ve eğitime erişimde büyük eşitsizlikler olduğunu fark etti. Özellikle kırsal bölgelerde çocukların okula gitme oranı çok düşüktü ve öğretmen sayısı yetersizdi. Bu durum, ülkenin beşeri sermayesini geliştirmesini zorlaştırıyor, ekonomik büyümeyi engelliyordu.

Ali Bey eğitim harcamalarının sadece bir maliyet değil, aynı zamanda uzun vadede yüksek getirisi olan bir yatırım olduğunu savunuyordu. Bunun için öncelikle okullaşma oranlarını artırmak, öğretmen eğitimine yatırım yapmak ve teknolojik altyapıyı güçlendirmek üzere kapsamlı bir plan hazırladı. Planında, eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması, kadınların ve dezavantajlı grupların eğitime erişiminin artırılması da yer alıyordu. Siyasetçi, eğitim ekonomisinin temel kavramlarından biri olan "beşeri sermaye"ye vurgu yaparak, eğitime yapılan her harcamanın bireylerin bilgi ve becerilerini artırıp, işgücünün kalitesini yükselttiğini, bunun da üretkenliği artırarak ülke ekonomisine doğrudan katkı sağladığını kamuoyuna anlattı. Eğitim programlarını da piyasanın ihtiyaçlarına göre şekillendirdi; mesleki ve teknik eğitime önem vererek işsizlik oranlarını azaltmayı hedefledi. Yıllar içinde, Ali Bey'in vizyonu sayesinde ülkesinde eğitim yatırımları arttı, okullaşma oranları yükseldi, yetişmiş insan gücü ekonomiyi canlandırdı. Bu gelişmeler, ülkenin kalkınma hedeflerine ulaşmasında kritik rol oynadı. Ali Bey eğitimin ekonomik büyüme ve sosyal refah için vazgeçilmez olduğunu herkese göstermişti..."

Üzerinde Düşünelim…

- Ali Bey'in eğitim yatırımlarına öncelik vermesinin ülke kalkınması açısından ne gibi avantajları olabilir? Sizce eğitimin ekonomik büyümeye etkisini nasıl açıklarsınız?
- Eğitimde fırsat eşitliği sağlanmadığında hem bireyler hem de toplum ne tür olumsuzluklarla karşılaşabilir? Bu durumu önlemek için neler yapılabilir?
- Siyasetçinin eğitim programlarını piyasa ihtiyaçlarına göre şekillendirmesi ne gibi sonuçlar doğurabilir? Eğitim ve ekonomi arasındaki ilişkiyi siz nasıl değerlendirirsiniz?

Ekonomi ve Eğitim

Eğitim ve ekonomi arasındaki ilişkinin, bireysel ve toplumsal düzeyde çok çeşitli boyutları bulunmaktadır. Bu anlamda eğitim ve ekonomi arasındaki ilişkinin yedi farklı boyutundan söz edilebilir. Bu boyutları ve özelliklerini şu şekilde açıklamak mümkündür (Hesapçıoğlu ve Dündar, 2011; Yılmaz ve Sarpkaya, 2016):

- ***İnsan sermayesi boyutu***: Eğitim, bireylerin bilgi, beceri ve yeteneklerini geliştirmek suretiyle onların ekonomik değeri olan bir *insan sermayesine* dönüştürür. Böylece eğitimli bireyler daha üretken olur, bu durum ayrıca ekonomik büyümeye katkı sağlar.

- ***Eğitimin ekonomik getirileri***: Eğitim kısa, orta ve uzun vadede ekonomik getiriler sağlar. Eğitimin bireysel getirileri, yüksek maaş, iş bulma imkânları ile iş güvencesidir. Eğitimin toplumsal getirileri ise vergi gelirlerinin artması, yoksulluğun azalması ile sağlık göstergelerinin iyileşmesidir.

- ***Eğitim finansmanı ve kaynak tahsisi***: Eğitimin finansmanı, iktisadi kalkınma için hayati derecede önem taşımaktadır. Diğer bir deyişle, eğitim harcamalarının düzeyi ve verimliliği, ülkelerin ekonomik büyümesinde kritik bir rol oynar.

- ***Eğitimde eşitlik ve ekonomik fırsatlar***: Eğitim, toplumu oluşturan bireyler arasındaki ekonomik eşitsizlikleri azaltma ile toplumsal hareketliliği artırma potansiyeline sahiptir. Örneğin, dezavantajlı gruplardaki bireylerin (yoksul, kadın ve azınlıklar) eğitime erişimi, toplumsal eşitliğin sağlanmasına katkı sunar.

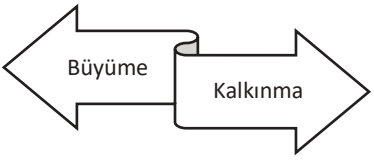
- ***Ekonomik kalkınma ve eğitim:*** Eğitim, ekonomik kalkınmada önemli bir işleve sahiptir. Eğitimli bireyler, ekonominin çeşitli sektörlerinde yüksek düzeyde katma değer yaratırlar.

- ***İşgücü piyasası ve eğitim:*** Eğitim, iş gücü piyasasında ihtiyaç duyulan becerilerin karşılanmasında kritik rol oynar. Mesleki eğitim süreci sonunda, iş gücü piyasasının ihtiyaç duyduğu nitelikli insanlar yetiştirilir.

- ***Toplumsal ve ekonomik dışsallıklar:*** Eğitim, bireylerin yanı sıra topluma da ekonomik ve toplumsal yararlar sağlar. Suç oranlarının azalması, daha iyi sağlık göstergeleri ve demokratik süreçlerin gelişmesi gibi örnekler eğitimin dışsallıklarıdır.

Eğitim ve Kalkınma

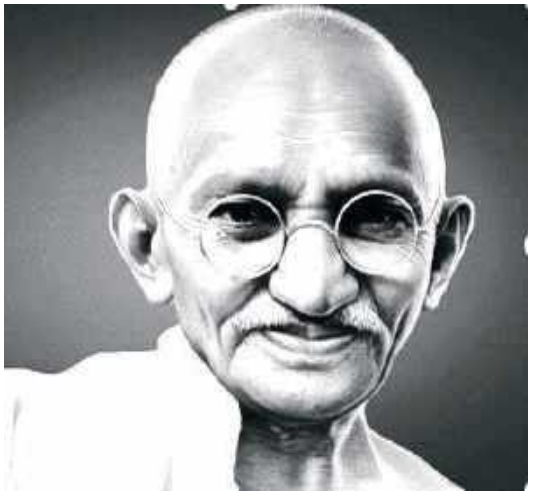
Eğitimsel etkinliklerin planlı bir şekilde yürütülmesi, toplumsal kalkınmanın temelini oluşturmaktadır (Âdem, 1977). Toplumsal kalkınma kavramının anlaşılabilmesi için öncelikle *ekonomik büyüme* kavramına, ardından *toplumsal kalkınma* kavramına bakmak gerekmektedir. Ekonomide büyüme kavramı, bir ülkenin mal ve hizmet üretiminde meydana gelen artış anlamına gelmektedir. Ekonomik anlamda büyümenin ölçütü genel olarak Gayri Safi Yurtiçi Hasıladır (GSYİH). Fakat, ekonomik büyüme zorunlu olarak tek başına bir toplumun genel refah düzeyinin anlaşılması bakımından yeterli değildir. Bu nedenle kalkınmanın doğasının doğru bir şekilde anlaşılması önemlidir.



Şema 7.1. *Büyüme ve Kalkınma*

BÖLÜM 8

Eğitimin Politik Temelleri



Mahatma Gandhi

"Dünya herkesin ihtiyacına yetecek kadarını sağlar, fakat herkesin hırsına yetecek kadarını değil."

Eğitimin Politik Temelleri

Politika kavramı

Politika ve eğitim ilişkisi

Politikanın eğitime etkileri

Eğitimin politikaya etkileri

Eğitim politikası

Politika belgesi

Ulusal ve uluslararası düzeyde politika belgeleri

MEB Şuraları

Öğrenci: Üstat, gerçek eğitim nedir?

Hoca: Gerçek eğitim, sadece bilgiyi değil, erdemi de öğretendir. İnsan, öğrenmekle kalmamalı, öğrendiğini hayatına da yansıtmalıdır.

Öğrenci: O hâlde, yalnızca kitaplardan bilgi edinmek yeterli değil midir?

Hoca: Elbette yeterli değildir. Bilgiyi doğru kullanmayan kişi, okyanusta yönsüz bir gemi gibidir.

Öğrenci: Peki, nasıl bir insan eğitimli sayılabilir?

Hoca: Kendini ve başkalarını tanıyan, adaletli ve dürüst davranan kişi gerçek anlamda eğitimlidir. Bilgi, ancak ahlakla birleştiğinde anlam kazanır.

Örnek Olay...

"... 1940'lı yılların Türkiye'sinde, eğitim yaygınlaşmamış, özellikle köylerde okullaşma oranı oldukça düşüktü. Ülkenin kalkınması için eğitim şarttı ama kaynaklar ve öğretmen sayısı sınırlıydı. Hasan Ali Yücel, Milli Eğitim Bakanı olarak göreve geldiğinde, eğitimde büyük bir dönüşümün gerekliliğine inanıyordu.

Yücel, Türkiye'nin geleceğinin köylerde olduğunu düşündü ve köy çocuklarının iyi eğitim alması için "Köy Enstitüleri" projesini başlattı. Bu enstitülerde, hem öğretmen yetiştirilecek hem de köy yaşamına uygun beceriler kazandırılacaktı. Yücel'in vizyonu, eğitim politikalarını sadece sınavlara dayalı akademik bir süreç olarak görmekten öte, toplumun ihtiyaçlarına ve kalkınmaya yönelik olarak şekillendirmekti.

Başlarda birçok kişi bu projeye karşı çıktı, çünkü geleneksel eğitim anlayışından farklıydı ve riskli görülüyordu. Ancak Yücel, kararlılıkla projeyi savundu, Köy En-

stitüleri'nin ülke için bir umut kaynağı olduğunu vurguladı. Gerçekten de kısa sürede bu enstitülerden mezun olan öğretmenler, köylere giderek okuma yazma oranını artırdı, tarım ve yaşam koşullarını iyileştirmek için halkı bilinçlendirdi.

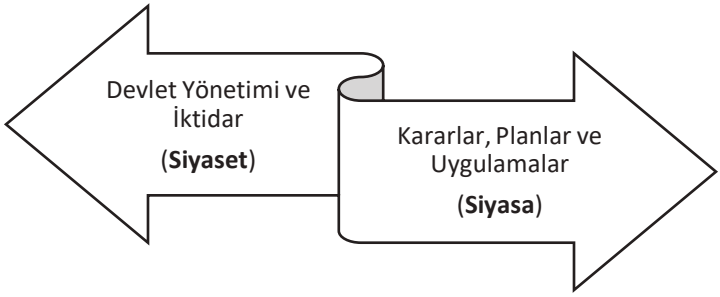
Hasan Ali Yücel'in eğitim politikası, Türkiye'nin sosyal ve ekonomik kalkınmasında kritik bir adım oldu. Köy Enstitüleri sayesinde eğitim sadece kentlerle sınırlı kalmadı, toplumsal dönüşümün temel taşlarından biri haline geldi…"

Üzerinde Düşünelim…

- Hasan Ali Yücel'in Köy Enstitüleri projesini başlatırken eğitim politikalarında hangi temel önceliklere odaklandığını düşünüyorsunuz? Bu yaklaşım günümüzde nasıl uygulanabilir?
- Köy Enstitüleri'nin kırsal bölgelerde eğitim ve kalkınma üzerindeki etkileri nelerdir? Böyle bir modelin günümüz eğitim sistemine katkıları neler olabilir?
- Eğitimde yenilikçi ve toplumsal ihtiyaçlara yönelik politikalar geliştirmek neden önemlidir? Sizce eğitim politikalarının toplumla bütünleşmesi nasıl sağlanabilir?

Politika ve Eğitim

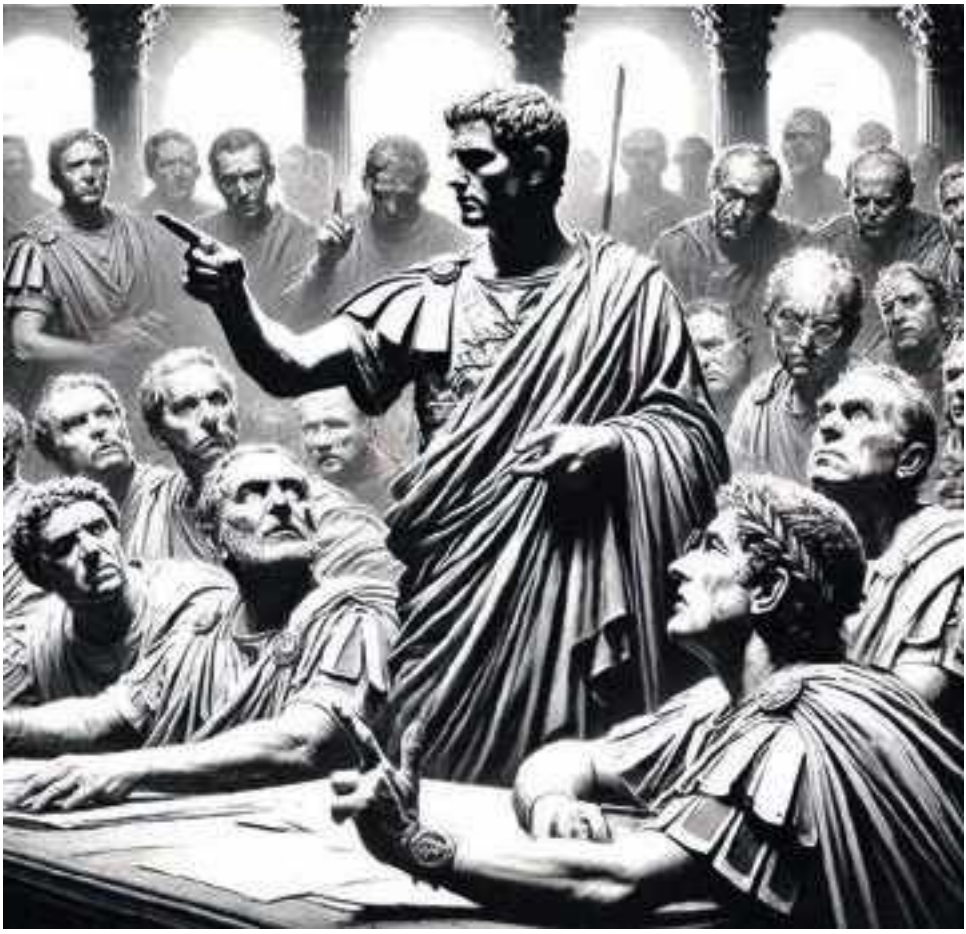
Eğitimsel süreçlerin çerçevesini ve yönünü belirleyen etmenlerden biri de politikadır. Bu kapsamda gelin önce *politika* kavramına yakından bakalım. *Politika* sözcüğü eski Yunancada *polis (πόλις)* sözcüğünden türetilmiştir. Bu sözcük, *şehir-devlet* anlamına gelmektedir. Eski Yunanca'da *polis,* vatandaşların bir araya gelerek, ortak yaşamı birlikte düzenledikleri ve yönettikleri topluluklar anlamında kullanılmıştır. Roma İmparatorluğunda ise *politica*, devlet yönetimine ilişkin kurallar, prensipler ve tartışmaları içeren bir terim olarak kullanılmıştır.



Şema 8.1. *Politika Kavramının İki Yaygın Anlamı*

Politika sözcüğünün günlük dilde farklı kullanımları bulunmaktadır. Bunlardan ilki, *devlet yönetimi ve iktidarla* ilişkilidir. Bu anlamda *politika (Eng. Politics; Osm. Siyaset),* devletin yönetilmesi ve iktidarın kullanılması süreçlerini kapsar. Diğer bir deyişle politika, devlet yöneticilerinin, siyasi partilerin ve siyasi liderlerin her türlü söylem ve eylemini içinde barındırır. Diğer yandan politika, *karar alma* süreçleriyle de ilişkili bir kavramdır (Beltekin, 2021). Bu anlamda *politika (Eng. Policy; Tr. Siyasa)*,

belirli toplumsal amaçları gerçekleştirmek için alınan kararları, yapılan planlamaları ve uygulamaları kapsar. Eğitim, kültür, sağlık, ekonomi ve güvenlik politikaları buna birer örnektir. Bu çerçevede düşünüldüğünde politikayı şu şekilde tanımlayabiliriz.



Roma Senatosu

Politika (siyasa); toplumsal yaşamın biçimlendirilmesi, toplumsal sorunların çözülmesi ve toplumsal konularla ilgili kararların alınarak uygulanması sürecidir.

Görüleceği üzere politika (siyasa), öncelikle toplumsal yaşama müdahale ederek onu biçimlendirme çabasıdır. Bu bağlamda eğitim politikalarından, kentleşme politikalarından ya da kültür politikalarından söz etmek mümkündür. Zorunlu eğitimin kaç yıl olacağı ve öğretim programlarının içeriğinin nasıl şekilleneceği konuları, politikanın toplumsal yaşamı biçimlendirme girişiminin eğitimdeki örnekleridir. Bu

BÖLÜM 9

Eğitimin Hukuki Temelleri

Nizamül Mülk

"Herkes liyakatine göre değerlendirilmelidir. Kişide aranması gereken şey mal mülk değil, hünerdir."

Eğitimin Hukuki Temelleri

Hukuk kavramı

Hukuk Dalları

Hukuki düzenlemeler

Eğitim hakkı

Eğitim hukuku

Ulusal ve uluslararası düzenlemelerde eğitim hakkı

Öğrenci: Eğitim neden bu kadar önemlidir?

Mandela: Eğitim, dünyayı değiştirmek için kullanabileceğimiz en güçlü silahtır. Cehaleti yok eder ve insanlara özgürlüklerini kazandırır.

Öğrenci: Peki, eğitim herkes için eşit derecede erişilebilir mi?

Mandela: Ne yazık ki değil, ama olmalıdır. Gerçek adalet, herkesin eşit eğitim fırsatına sahip olmasıyla mümkündür.

Öğrenci: Eğitimin bir toplumu nasıl dönüştürdüğünü gördünüz mü?

Mandela: Kesinlikle! Güney Afrika'da eğitim, insanları birleştiren ve ayrımcılığa karşı mücadelede en büyük gücümüz oldu.

Örnek Olay...

"... Gülşah, yeni mezun olmuş genç bir öğretmendi. Ataması Türkiye'nin doğusunda, küçük bir köy okuluna yapılmıştı. İlk günlerinde okulun fiziki koşullarının çok zor olduğunu gördü; sınıf az, kitap kıt, teknolojik imkânlar neredeyse yoktu. Öğrencilerin çoğu maddi imkânsızlıklar ve ulaşım zorlukları nedeniyle düzenli okula devam edemiyordu.

Gülşah, çocukların eğitim hakkına erişimini sağlamak için yaratıcı çözümler geliştirmeye başladı. Haftada birkaç kez evlere giderek, okuldan uzak kalan öğrencilere birebir destek verdi. Köydeki ailelerle sürekli iletişimde kalarak, eğitimin önemini anlattı ve çocukların okula devamını teşvik etti.

Bir gün, Gülşah'ın çabaları meyvesini verdi; okula devam eden öğrenci sayısı arttı, hatta bazı öğrenciler önce hiç okumamışken okuma yazma öğrendi. Gülşah, eğitime erişimin sadece okulun varlığıyla değil, öğretmenin özverisi ve toplumun desteğiyle mümkün olduğunu gördü.

Bu deneyim, Gülşah'ın eğitimde fırsat eşitliğinin önemini ve öğretmenin rolünü derinden kavramasını sağladı. O, küçük bir köy okulunda bile doğru yaklaşımla büyük değişimlerin mümkün olduğunu kanıtladı ..."

Üzerinde Düşünelim…

- Gülşah'ın köy okulundaki deneyimi, eğitime erişim konusunda hangi temel zorlukları ortaya koyuyor? Sizce bu zorlukları aşmak için neler yapılabilir?
- Öğretmen olarak bir öğrencinin eğitim hakkına erişimini sağlamak için bireysel olarak hangi stratejileri geliştirebilirsiniz? Gülşah'ın yöntemlerinden ilham alarak öneriler sunabilir misiniz?
- Eğitime erişimin sadece fiziksel imkânlarla değil, aynı zamanda toplumsal destekle mümkün olduğunu düşünüyorsunuz. Bu destek nasıl oluşturulabilir ve sürdürülebilir hale getirilebilir?

Hukuk ve Eğitim

İnsan, toplumsal bir varlıktır. Bir arada yaşamaktan kaynaklı olarak insanlar arasındaki ilişkileri düzenlemek amacıyla çeşitli kurallar geliştirilmiştir. İnsan ilişkilerini düzenleyen bu kurallardan biri de hukuktur. Türkçe *hukuk* sözcüğü, Arapça *hak* sözcüğünden gelmektedir. *Hak* kavramı hukukta, *bireylerin bir şey üzerinde talepte bulunabilme yetkisi* anlamına gelir. Bu anlamda ***kişisel*** (yaşama, özgürlük, güvenlik hakkı), ***maddi*** (mülkiyet hakkı) ve ***toplumsal (sosyal)*** (eğitim hakkı, çalışma hakkı) olmak üzere üç tür haktan söz edilmektedir. Gelin şimdi hukuk kavramını yakından tanımlayalım.

Adalet Tanrıçası Themis (Temsili)

Hukuk; toplumsal hayatı düzenleyen ve uyulması kamu gücüyle desteklenen yazılı veya yazılı olmaya kurallar bütünüdür (Özdemir ve Ruhi, 2016, s.2).

En yalın hâliyle hukuk; toplumsal düzeni sağlamanın, kişi hak ve özgürlüklerini korumanın, toplumsal adaleti sağlamanın ve bireyler, gruplar ve kurumlar arasındaki çatışmaların önlenmesinin ve çözümlenmesinin bir aracı olarak düşünülebilir. Hukuk kurallarının üç özelliği vardır:

- ***Hukuk kuralları geneldir:*** Hukuk kuralları salt bir kişiyi değil, tam aksine tüm toplumu, ya da grubu kapsayacak şekilde düzenlenir. Diğer bir ifadeyle, hukuk kuralları benzer durumdaki tüm bireyler için geçerlidir. Örneğin, trafikte kırmızı ışıkta beklemek, tüm sürücüler için uyulması gereken genel bir kuraldır.

- ***Hukuk kuralları bağlayıcıdır:*** Hukuki kurallara uymak herkes için zorunludur. Diğer bir deyişle bireyler, gruplar ve kurumlar hukuki kuralara uymak zorundadır. Kuralların ihlali durumunda, kural ihlali yapanlar için sorumluluk durumu ortaya çıkar. Örneğin, vergi ödemek tüm yurttaşların sorumluluğudur. Kişiler, kendi isteklerine dayalı olarak vergi ödeme yükümlülüğünden kurtulamaz.
- ***Hukuk kuralları yaptırıma dayalıdır.*** Hukuk kurallarını ihlal edenlere, devlet tarafından yaptırım uygulanır. Bu yaptırımlar, cezalandırmak, tazminat ödetmek ya da zorlama şeklinde olabilmektedir. Örneğin, kırmızı ışık ihlali yapan sürücüler, trafik cezasına çarptırılır.

Hukuk Dalları

Çeşitli ölçütler bakımından ele alındığında hukukun çeşitli dallarından söz edilebilir. Öncelikle hukukun başlıca ***kamu, özel ve karma*** olarak üç dalı bulunmaktadır. Bununla birlikte bu üç hukuk dalının da yine kendi içinde alt dalları vardır.

Şema 9.1. *Hukuk Dalları*

Kamu Hukuku

Hukukun birinci dalı kamu hukukudur. Kamu hukuku, genel anlamda devlet ile birey arasındaki ilişkileri düzenleyen veya devletin kendi kurumlarıyla ve diğer devletlerle olan ilişkilerini belirleyen bir hukuk dalıdır. Kamu hukukunda amaç, kamu yararını (örn. Daha çok idare hukuku) ve düzenini (örn. Daha çok ceza hukuku) tesis etmektir. Bu anlamda kamu hukukunun yaptırım gücü yüksektir. Kamu hukukunun kendi içerisinde anayasa, ceza, idare, vergi ve uluslararası hukuk olmak üzere çeşitli alt türleri de vardır.

- ***Anayasa hukuku:*** Devletin genel yapısını, organlarını, sahip olduğu yetkileri ve bireylerin temel hak ve hürriyetlerini düzenleyen kamu hukukudur.
- ***Ceza hukuku:*** Toplumsal düzeni ihlal eden suçları ve ihlal durumunda verilecek cezaları belirleyen kamu hukukudur.
- ***İdare hukuku (Yönetim hukuku):*** Devletin, yönetsel etkinliklerini ve yönetsel organlarının işleyişini düzenleyen kamu hukukudur.
- ***Vergi hukuku:*** Kamu giderlerinin karşılanması amacıyla vergi toplanmasını, verilerin oranlarını ve vergi mükelleflerinin yükümlülüklerini düzenleyen kamu hukukudur.

BÖLÜM 10

Eğitim Teknolojileri ve Yapay Zekâ

Andreas Schleicher

(OECD Eğitim Direktörü)

"Yapay zekâ, öğretmenlerin yerini almayacak ama yapay zekâyı etkili kullanan öğretmenler, kullanamayanların yerini alacak."

Eğitimin Teknolojik Temelleri	Eğitimde Yapay Zekâ Uygulamaları
Eğitim ve öğretim teknolojisi	Dil eğitimi
Uzaktan ve çevrimiçi eğitim	Matematik eğitimi
Yapay zekâ ve makine öğrenimi	Fen bilimleri eğitimi
Sanal ve artırılmış gerçeklik	Özel eğitim
Oyunlaştırma	Sosyal bilimler eğitimi
Mobil ve kişiselleştirilmiş öğrenme	Proje hazırlama ve sunum araçları

Öğrenci: Hocam, yapay zekâyla ders notlarımı özetlettim, ama asıl ilginç olan; bana sorular da üretiyor artık!

Hoca: Harika, bu tam da öğrenmeyi derinleştirmek için aradığımız şey.
Öğrenci: Ama bazen sorular o kadar yaratıcı oluyor ki, sınavda çıksa ben bile şaşırırım.
Hoca: İşte yapay zekânın gücü burada — düşünme sınırlarını genişletiyor, sadece cevap değil, yeni sorular da sunuyor.
Öğrenci: O zaman bu, sadece bir araç değil, bir düşünme ortağı gibi!

Hoca: Kesinlikle; gelecekte öğretmenler ile yapay zekâ, birlikte öğrenme ortamlarını dönüştürecek.
Öğrenci: Peki ya özgünlük? Kopya çekme kolaylaşmaz mı?
Hoca: Asıl mesele, yapay zekâyı nasıl kullandığımız; yaratıcı, etik ve üretken kullanım eğitimin yeni temelidir.
Öğrenci: Bu bakış açısı çok farklı, sanki yapay zekâyla öğrenmenin yeni bir dili oluşuyor.
Hoca: Aynen öyle ve bu dili en iyi konuşanlar, yarının eğitim liderleri olacak.

Örnek Olay...

"... Zeynep, bir eğitim fakültesinde sınıf öğretmenliği 4. sınıf öğrencisidir. Öğretmenlik Uygulaması dersi kapsamında bir ilkokulda gözlem ve ders anlatımı yapmaktadır. Gözetmeni olan sınıf öğretmeni, sınıfta bireysel öğrenme hızlarının farklı olduğu 25 öğrenciyle çalışmaktadır.

Bir gün sınıf öğretmeni, Zeynep'e okulda kullanılmak üzere yeni tanıtılan bir yapay zekâ destekli öğrenme platformunu gösterir. Bu platform, öğrencilerin bireysel kazanım düzeylerini analiz etmekte ve her öğrenci için özel etkinlik önerileri sunmaktadır. Zeynep, bu platformu yakından incelemeye karar verir. Sistem, öğrencilerin

çözdüğü alıştırmaları otomatik olarak değerlendiriyor, eksik öğrenmeleri belirliyor ve anında geri bildirim veriyordu. Ayrıca öğretmene de öğrencilerin hangi kazanımlarda zorlandığını gösteren bir rapor hazırlıyordu.

Zeynep, ertesi hafta kendi anlatacağı matematik dersinde bu sistemi kullanmaya karar verir. Dersi anlattıktan sonra öğrencilere platform üzerinden alıştırmalar çözdürür. Ders sonunda, yapay zekâ sisteminin oluşturduğu analiz raporunu inceler. Bu rapor, bazı öğrencilerin "geometrik şekillerin çevresi" konusunda zorlandığını göstermektedir. Zeynep, bu verilere dayanarak bir sonraki derste bu kazanıma yönelik pekiştirici etkinlikler planlar.

Zeynep'in gözlem öğretmeni bu uygulamayı çok başarılı bulur ve onu öğretmenler kurulunda sunum yapmaya davet eder…"

Üzerinde Düşünelim…

- Zeynep'in bu süreçteki rolünü nasıl değerlendirirsiniz?
- Yapay zekâ destekli sistemler öğretmenlerin karar verme süreçlerini nasıl etkiler?
- Bu tür teknolojilerin etik sınırlamaları neler olabilir?

Eğitimin Teknolojik Temelleri

Eğitim, insanlık tarihi boyunca bilginin aktarılması, becerilerin geliştirilmesi ve kültürel mirasın gelecek nesillere aktarılması gibi temel işlevleri yerine getirmiştir. Ancak 21. yüzyıl, teknolojinin hızla gelişmesiyle birlikte eğitim paradigmalarında köklü değişiklikleri beraberinde getirmiştir. Geleneksel sınıf ortamları, yerini dijital öğrenme platformlarına, etkileşimli içeriklere ve yapay zekâ destekli kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimlerine bırakmaktadır. Bu dönüşüm, eğitimin sadece içeriğini değil, aynı zamanda sunuluş biçimini, öğrenme süreçlerini ve değerlendirme yöntemlerini de derinden etkilemektedir.

Eğitimde Yapay Zekâ Kullanımı

Teknolojinin eğitimdeki rolü, ilk olarak basit görsel-işitsel araçların kullanımıyla başlamış, zamanla bilgisayarların, internetin ve mobil cihazların entegrasyonuyla çok daha karmaşık bir yapıya bürünmüştür. Günümüzde ise yapay zekâ, sanal gerçeklik, artırılmış gerçeklik ve büyük veri gibi ileri teknolojiler, öğrenme deneyimlerini zenginleştirme ve daha erişilebilir kılma potansiyeli sunmaktadır. Bu gelişmeler, eğitimin sadece bir bilgi aktarım süreci olmaktan çıkıp, bireylerin eleştirel düşünme, problem çözme, işbirliği yapma ve yaratıcılık gibi 21. yüzyıl becerilerini kazanmalarına olanak tanıyan dinamik bir sürece dönüşmesini sağlamaktadır.

Bu bölümün amacı, eğitimin teknolojik temellerini kapsamlı bir şekilde incelemek, teknolojinin eğitimdeki rolünü tarihsel bir perspektiften ele almak ve güncel uygulamaları derinlemesine analiz etmektir. Bu bölüm, eğitim teknolojileri alanındaki temel kavramları açıklayacak, farklı teknolojik araçların ve platformların eğitim süreçlerine nasıl entegre edildiğini örneklerle sunacak ve gelecekteki potansiyel gelişmeleri tartışacaktır. Ayrıca teknolojinin eğitimciler ve öğrenciler üzerindeki etkileri, dijital okuryazarlık ve etik konular gibi önemli başlıklar da ele alınacaktır.

Eğitim ve Öğretim Teknolojisi Kavramları

Eğitim Teknolojisi

Eğitim teknolojisi daha geniş bir kavram olup, öğrenme ve öğretme süreçlerini iyileştirmek amacıyla tüm eğitim sistemine teknolojinin uygulanmasını ifade eder. Bu, sadece sınıf içi uygulamaları değil, aynı zamanda eğitim yönetimi, müfredat geliştirme, değerlendirme süreçleri ve eğitim politikalarının oluşturulması gibi geniş bir yelpazeyi kapsar. Eğitim teknolojisi, öğrenme ortamlarının tasarlanması, geliştirilmesi, uygulanması, yönetilmesi ve değerlendirilmesi süreçlerini sistematik bir yaklaşımla ele alır (Seels ve Richey, 2012). Bu tanım, teknolojinin eğitimdeki rolünün sadece araçsal olmaktan öte, bir sistem yaklaşımı gerektirdiğini vurgular.

Öğretim Teknolojisi

Öğretim teknolojisi, eğitim teknolojisinin bir alt alanı olarak düşünülebilir. Daha çok öğrenme-öğretme süreçlerinin etkinliğini artırmaya odaklanır. Öğretim teknolojisi, belirli öğrenme hedeflerine ulaşmak için öğretim materyallerinin, yöntemlerinin ve stratejilerinin tasarlanması, geliştirilmesi ve uygulanmasıyla ilgilenir. Örneğin, bir dersin sunumunda kullanılan etkileşimli tahtalar, öğrenme yönetim sistemleri (LMS) veya simülasyonlar öğretim teknolojisi kapsamına girer.

Öğretim teknolojisi, öğrenme ortamlarını daha çekici, etkileşimli ve verimli hale getirmeyi amaçlar (Reiser ve Dempsey, 2012). Teknolojinin eğitim felsefeleri üzerindeki etkisi de göz ardı edilemez. Geleneksel eğitim felsefeleri, genellikle öğretmen merkezli ve bilgi aktarımına dayalı bir yaklaşım benimserken, teknolojinin entegrasyonuyla birlikte öğrenci merkezli yaklaşımlar daha fazla önem kazanmıştır. Yapılandırmacılık, bilişsel öğrenme teorileri ve bağlantıcılık gibi modern öğrenme teorileri, dijital çağda öğrenmenin nasıl gerçekleştiğini anlamak için önemli bir çerçeve sunar. Örneğin, bağlantıcılık teorisi, bilginin ağlar aracılığıyla

BÖLÜM 11

Eğitim ve Öğrenme Ortamı Olarak Okul ve Sınıf

Mahmut Hoca (Münir Özkul)

"Okul sadece dört yanı duvarla çevrili, tepesinde dam olan yer değildir. Okul her yerdir. Sırasında bir orman, sırasında dağ başı."

Okul	Sınıf
Okulun kısa tarihi	Sınıfın yapısal özellikleri
Okulun işlevleri	Sınıf yönetimi ve boyutları
Okulun boyutları	Sınıf yönetimi modelleri
	Sınıf kuralları
	Sınıf disiplini

Müdür: Mahmut Bey, bu okulun masrafları var. Öğrenci ne kadar çok olursa, o kadar kâr ederiz.

Mahmut Hoca: Ama efendim, burası ticarethane değil, okul!

Müdür: Sonuçta burayı ayakta tutmalıyız, Mahmut Bey.

Mahmut Hoca: Ben tüccar değil, eğitimciyim!

Örnek Olay...

"Mahmut Hoca, uzun yıllardır aynı okulda görev yapan deneyimli bir öğretmendi. Öğrencilerle güçlü bir iletişim kurmayı, onları anlamayı ve motive etmeyi çok önemserdi. Ancak "Hababam Sınıfı" gibi yaramaz ve sınıf disiplinini zorlayan öğrencilerle başa çıkmak her zaman kolay değildi.

Bir gün, sınıfın düzenini sağlamak için sert önlemler almaya karar verdi. Ama bu sertlik, öğrenciler arasında kopukluk ve iletişim problemleri yarattı. Mahmut Hoca, bu durumun öğrencilerin öğrenme motivasyonunu düşürdüğünü fark etti. Oysa onun asıl amacı, onların gelişimini desteklemekti.

Durumu değiştirmek için Mahmut Hoca, öncelikle öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını anlamaya yönelik bireysel sohbetlere başladı. Onlarla empati kurup sorunlarını dinledi. Disiplini sağlarken aynı zamanda güven ve saygıya dayalı bir iletişim geliştirmeyi hedefledi.

Sonunda, Mahmut Hoca ve öğrenciler arasında güçlü bir bağ kuruldu. Sınıftaki atmosfer olumlu yönde değişti, öğrenciler derslere daha ilgili ve katılımcı oldular. Mahmut Hoca, öğretmenlikte disiplinin sadece kurallarla değil, sevgi ve anlayışla da sağlanabileceğini deneyimledi..."

Üzerinde Düşünelim...

- Mahmut Hoca'nın disiplin sağlamada karşılaştığı zorluklar nelerdir? Sizce öğretmen olarak benzer durumlarda nasıl bir yaklaşım geliştirmek etkili olur?
- Öğrencilerle güvene dayalı bir iletişim kurmanın öğretim sürecine ve sınıf yönetimine nasıl katkıları olabilir?
- Disiplin ve sevgi anlayışını dengede tutmak neden önemlidir? Bu dengeyi sağlamak için hangi yöntemler kullanılabilir?

Okul ve Eğitim

Formal/örgün eğitim, okul adı verilen örgütlerde gerçekleşir. Gelin önce işe tanım yaparak başlayalım.

Okul (Temsili)

Okul; öğrencilere istendik davranışı, planlı ve programlı etkinlikler yoluyla ve öğretmen marifetiyle kazandırmayı hedefleyen bir örgüttür.

Bu tanımdan hareketle okulun amacının, eğitimin tanımıyla uyumlu olarak öğrencilere istendik davranışı kazandırmak olduğunu anlıyoruz. Yine tanıma dayalı olarak okulda istendik davranışın planlı ve programlı etkinlikler yoluyla kazandırılmaya çalışıldığını da söyleyebiliriz. Son olarak okulda sürdürülen eğitim ve öğretim etkinliklerinin öğretmenlerin rehberliğinde ve onların çabalarına dayalı olarak yürütüldüğünü anlıyoruz. Tarihsel ve geleneksel olarak fiziki bir mekân olarak düşünülse ve tasarlansa da dijitalleşmeyle birlikte okul giderek fiziki mekânın dışında sanal ortam formatında da karşımıza çıkmaktadır.

Okulun Tarihi

Türkçe *okul* sözcüğü *oku* fiilinden türetilmiştir. Osmanlı Devleti'nde okullara Arapça *yazma yeri, yazıhane* anlamına gelen *mektep* denirdi. İngiliz dilinde ise okul sözcüğün karşılığı olan *school* sözcüğü eski İngiliz dilinde kullanılagelen *scol* sözcüğünden türetilmiştir. Bu sözcüğün kökeninde ise Latin dilinde öğretmen ve öğrencilerin

toplandığı mekân ve öğretim yeri anlamına gelen *schola* sözcüğü bulunmaktadır. Okul sözcüğünün etimolojik kökeni genel anlamda değerlendirildiğinde, okulun doğu medeniyetinde daha çok yazma işleminin yapıldığı mekân, batı medeniyetinde ise öğretmen ve öğrencilerin buluştuğu bir ortam olarak tasarlandığı anlaşılmaktadır (Özdemir, 2018).

Tarihte bilinen ilk okul Sümerler tarafından açılmış ve yaşatılmıştır. Sümerler 'de okul, Sümer dilinde *tablet evi* anlamına gelen *edubba* olarak isimlendirilmiştir. Sümer okullarını *Ummia* adı verilen yöneticiler yönetmiş, onlara Türkçe *ağabey* anlamına gelen öğretmenler yardımcı olmuştur (Çığ, 2014). Batı'da ise bilinen en eski okulları İlk Çağ'da Yunan Site Devletlerinde görmekteyiz. Bu okullardan birini açan Platon, kendi okuluna *akademi* adını vermiştir. Platon'un öğrencisi Aristoteles ise kendi okuluna *lise* adını vermiştir (Aydın, 2016). Batı medeniyeti ve kültürünün beşiği olan Antik Yunan medeniyetinde okulun temel amacı ve işlevi, öğrencilere felsefe, matematik ve geometri öğretmek olmuştur.

Platon'un Akademisi (Temsili)

Batı medeniyetinde Orta Çağ ile birlikte devlet ve toplumsal yaşam dinin etkisine girmiştir. Bu dönemde özellikle Roma İmparatorluğu'nun Hristiyanlığı benimsemesiyle birlikte kilise katedral ve manastır gibi kurumlar okul işlevi görmüştür. Türk-İslam coğrafyasında ise geleneksel okullar, sıbyan mektepleri ve medreseler olarak açılmış ve yaşatılmıştır. Yeni Çağ'da ivme kazanan aydınlanma, kapitalistleşme ve modernleşme ile birlikte gerek Doğuda ve gerekse Batıda okullar giderek pozitif bilimlere ait içeriklerin ve milli-manevi değerlerin öğrencilere öğretilip benimsetildiği kurumlar hâline gelmiştir. Yeni Çağ ile birlikte okul önce Batıda; izleyen yıllarda ise Doğuda zorunlu eğitimin verildiği kurumlara dönüşmüştür.

BÖLÜM 12

Türk Millî Eğitim Sistemi ve Öğretmenlik Mesleği

Mustafa Necati Uğural
(Millî Eğitim Bakanı, 1925-1929)

"Yeni Türk harflerini çabuk öğren ve hemen herkese öğretmeye başla. Bu hedefe varmak için kürsü, mektep lazım değildir. Her yerde gördüğün kadın erkek, zengin fakir, çiftçi tüccar, köylü şehirli ayırmayarak derhal öğreteceksin!"

Türk Millî Eğitim Sistemi	Öğretmenlik Mesleği
Anayasada eğitim	Öğretmenlik mesleği
Eğitim sisteminin yapısı	7528 sayılı Öğretmenlik Mesleği Kanunu
1739 ve 222 sayılı kanunlar	
Türk eğitim sisteminin örgüt yapısı	
Maarif Modeli	

Öğretmenler!

Yeni nesli, cumhuriyetin fedakâr öğretmen ve eğitimcileri, sizler yetiştireceksiniz. Ve yeni nesil, sizin eseriniz olacaktır. Eserin kıymeti, sizin maharetiniz ve fedakârlığınız derecesiyle orantılı bulunacaktır. Cumhuriyet; fikren, ilmen, fennen, bedenen kuvvetli ve yüksek karakterli koruyucular ister! Yeni nesli, bu özellik ve kabiliyette yetiştirmek sizin elinizdedir... Sizin başarınız, Cumhuriyetin başarısı olacaktır.

Mustafa Kemal Atatürk

Örnek Olay...

"Cumhuriyetin ilk yıllarında Millî Eğitim Bakanlığı yapmış olan Mustafa Necati, öğretmenlerin maaşlarının ödenmemesi gibi sorunları yerinde incelemek için illere sık sık ziyaretler yapardı. Bir gün, bir il valisiyle görüşürken, vali sorunun bütçe yetersizliği nedeniyle çözülemediğini söylemişti. Necati Bey, hemen müdahale ederek, "Eğitim öncelikli ve ertelenemez bir meseledir. Öğretmenlerimiz bu milletin temel direğidir, hakları korunmalıdır. Sizden bu meseleyi çözmek için somut adımlar bekliyorum." diyerek valiyi uyarmış ve devletin eğitim politikasının katı olduğunu net şekilde ifade etmişti.

Bakanlık makamının gücüyle, vali bu konuda adım atmak zorunda kalmış ve öğretmen maaşlarının düzenli ödenmesi sağlanmıştı..."

Üzerinde Düşünelim...

- Mustafa Necati'nin valiyle yaptığı görüşmede kullandığı yaklaşım, eğitim politikalarının uygulanmasında nasıl bir etki yaratmıştır?
- Bu hikayede öğretmen maaşlarının düzenli ödenmesinin önemi nasıl vurgulanıyor ve sizce öğretmenlerin motivasyonu eğitim kalitesini nasıl etkiler?
- Siz olsaydınız, böyle bir durumda eğitim sistemindeki aksaklıkları çözmek için hangi adımları atardınız? Neden?

Türk Millî Eğitim Sistemi

Türk millî eğitim sisteminin amacı, yapısı ve işleyişi başta Anayasa olmak üzere yürürlükteki mevzuata dayanmaktadır. **Mevzuat**, bir devletin hukuk düzeninin belirli bir alana ilişkin yürürlükte olan yazılı hukuk kuralları ile düzenlemelerinin bütününü içine alan bir kavramdır. Mevzuat kavramı genel olarak başta Anayasa olmak üzere kanunları, Cumhurbaşkanlığı kararnamelerini, yönetmelikleri ve genelgeleri içermektedir. Daha özel bir alan olarak düşünüldüğünde ise eğitim mevzuatı, eğitimin planlanması, uygulanması, denetlenmesi ve düzenlenmesiyle ilgili tüm yazılı hukuk kurallarıdır. Bu anlamda eğitim mevzuatı, vatandaşların eğitim hakkından yararlanabilmesi, eğitim sisteminin genel işleyişi ve eğitim kurumlarının yönetimi için hukuksal bir çerçeve oluşturmaktadır. Bu genel çerçeveye dayalı olarak eğitim mevzuatının dört temel amacından söz etmek mümkündür:

- Eğitim hakkının adil, eşit ve etkili şekilde hayata geçmesini güvence altına almak ve sağlamak
- Eğitim uygulamalarında kalite standartlarını saptamak ve uygulamak
- Eğitim kurumlarının işleyişini düzenlemek ve denetlemek
- Öğrenci, öğretmen ve diğer eğitim paydaşlarının eğitim odaklı hak ve sorumluluklarını tanımlamak

Türkiye Cumhuriyeti Anayasasında Eğitim

Anayasa'nın 42. Maddesi: Eğitim ve Öğrenim Hakkı ve Ödevi

Türkiye Cumhuriyeti Anayasası'nın eğitimle doğrudan ilgili en kapsamlı maddesi, 42. maddedir. Bu madde, "Eğitim ve Öğrenim Hakkı ve Ödevi" başlığını taşımakta ve sekiz fıkradan oluşmaktadır. Maddede öncelikle, ***"Kimse, eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamaz."*** denilerek eğitim hakkının evrensel niteliği vurgulanmaktadır. Bu ifade, devletin her bireyin eğitim alma hakkını güvence altına alması gerektiğini ortaya koyar.

İkinci fıkrada, ***"İlköğretim, kız ve erkek bütün vatandaşlar için zorunludur ve devlet okullarında parasızdır."*** hükmü yer almaktadır. Bu hüküm, fırsat eşitliğinin sağlanması açısından önemlidir ve devletin temel eğitim hizmetlerini ücretsiz sunma yükümlülüğünü belirtir.

Üçüncü fıkraya göre, ***"Devlet, maddi imkânlardan yoksun başarılı öğrencilerin öğrenimlerini sürdürebilmeleri için burslar ve başka yollarla gerekli yardımları yapar."*** Bu ifade, sosyal devlet anlayışıyla bağdaşmakta; devletin, ekonomik engelleri aşarak başarıya odaklı bir eğitim sistemi hedeflediğini göstermektedir.

Dördüncü fıkrada, ***"Eğitim ve öğretim, Atatürk ilke ve inkılapları doğrultusunda ve çağdaş bilim ve eğitim esaslarına göre, devletin gözetim ve denetimi altında yapılır."*** ifadesi yer almaktadır. Bu hüküm, eğitimin ideolojik ve bilimsel çerçevesini belirleyerek milli birliğin ve çağdaşlaşmanın temel taşı olan eğitimin devlet kontrolünde yürütülmesini zorunlu kılar.

Beşinci fıkrada, ***"Eğitim ve öğretim özgürlüğü, Anayasaya sadakat borcunu ortadan kaldırmaz."*** denilmektedir. Bu ifade, bireylerin eğitim alma özgürlüğünü tanırken aynı zamanda anayasal düzene bağlılık gereğini hatırlatır.

Altıncı fıkraya göre, ***"Türkçeden başka hiçbir dil, eğitim ve öğretim kurumlarında Türk vatandaşlarına ana dilleri olarak okutulamaz ve öğretilemez."*** Bu hüküm, Türkçenin resmi dil olarak korunmasını amaçlarken etnik ve dilsel çeşitlilik konusunda tartışmalara yol açabilecek bir sınırlamayı da içermektedir.

Yedinci fıkrada, ***"Yabancı dillerde eğitim ve öğretim yapılması kanunla düzenlenir."*** ifadesi yer alır. Bu madde, yabancı dilde eğitime açık kapı bırakmakla birlikte, bu tür faaliyetlerin yasal çerçeveyle denetleneceğini belirtir.

Son olarak, sekizinci fıkrada, ***"Milletlerarası antlaşma hükümleri saklıdır."*** denilerek, uluslararası anlaşmalarla çelişen durumlarda bu anlaşmaların geçerli olacağı ifade edilmiştir. Bu da Türkiye'nin taraf olduğu uluslararası eğitim standartlarını dikkate aldığını gösterir.

Anayasa'nın 10. Maddesi: Kanun Önünde Eşitlik

Anayasanın 10. maddesi doğrudan eğitimden bahsetmese de eğitim hakkının temelini oluşturan eşitlik ilkesini ortaya koyar. Maddede, ***"Herkes, dil, ırk, renk, cinsiyet, siyasi düşünce, felsefi inanç, din, mezhep ve benzeri sebeplerle ayrım gözetilmeksizin kanun önünde eşittir."*** ifadesi yer almaktadır. Bu, eğitimde ayrımcılığı engelleyen temel anayasal dayanaklardan biridir.

İkinci fıkrada, ***"Devlet organları ve idare makamları, bütün işlemlerinde kanun önünde eşitlik ilkesine uygun olarak hareket etmek zorundadır."*** denilerek, eğitim politikalarının da bu ilke doğrultusunda şekillenmesi gerektiği vurgulanmaktadır.

Üçüncü fıkrada ise ***"Kadınlar ve erkekler eşit haklara sahiptir. Devlet, bu eşitliğin yaşama geçmesini sağlamakla yükümlüdür."*** ifadesiyle, toplumsal cinsiyet eşitliği temelinde eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması gerektiği ortaya konmaktadır.

Anayasa'nın 24. Maddesi: Din ve Vicdan Hürriyeti

Anayasanın 24. maddesi, din ve vicdan özgürlüğünü güvence altına alırken eğitim bağlamında da önemli hükümler içermektedir. İlk fıkrada, ***"Herkes, vicdan, dinî inanç ve kanaat hürriyetine sahiptir."*** ifadesi yer almakta; bu, bireylerin dinî eğitimi tercih etme ya da etmeme özgürlüğünü tanır.

İkinci fıkrada, ***"Din ve ahlak eğitim ve öğretimi, devletin gözetim ve denetimi altında yapılır."*** hükmü yer alır. Bu ifade, dinî içerikli eğitimlerin laiklik ilkesine uygun biçimde, kamu otoritesinin kontrolü altında yapılması gerektiğini belirtir.

Üçüncü fıkrada, ***"Din kültürü ve ahlak öğretimi, ilk ve ortaöğretim kurumlarında okutulan zorunlu dersler arasında yer alır."*** ifadesiyle bu dersin müfredatta zorunlu olduğu hüküm altına alınmıştır. Bu madde, din eğitimini teşvik ederken aynı zamanda devletin içerik belirleme yetkisini de ortaya koyar.

Kaynaklar

Abudukelimu, B. (2006). *Uygur Türklerinin dini inanışları* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.

Âdem, M. (1977). *Eğitim planlaması.* Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.

Âdem, M. (1993). *Ulusal eğitim politikamız ve finansmanı.* Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.

Akkutay, Ü. (1984). *Enderun mektebi* (No. 4). Gazi Üniversitesi.

Akyüz, Y. (2005). *Türk eğitim tarihi.* Pegem Akademi Yayıncılık.

Alganer, Y., & Yılmaz, Ç. (2016). Avrupa'da birlik ve bütünleşme hareketleri. *Journal of Life Economics*, *3*(1), 93-114.

Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (Eds.). (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman.

Antalyalı, Ö. L. (2007). Tarihsel süreç içerisinde üniversite misyonlarının oluşumu. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (6), 25-40.

Aristoteles (2018). *Metafizik* (Çev. Y. Gurur Sev). İstanbul: Pinhan.

Arslan, A. (2002). *Felsefeye giriş.* Vadi Yayınları.

Arslan, M. M. (2019). Öğretmenlik mesleği ve öğretmen yetiştirmede güncel gelişmeler. T. Çalık & M. M. Arslan (Ed.), *Eğitime Giriş* (1. Baskı, ss. 350-381) içinde. Pegem Akademi Yayıncılık.

Aydın, A. (2016). *Eğitim psikolojisi (14. Baskı).* Pegem Akademi Yayıncılık.

Aydın, İ. (2011). *Kamu ve özel sektörde hizmet içi eğitim el kitabı.* Pegem Akademi Yayıncılık.

Aypay, A. (2015). *Eğitim politikası.* Pegem Akademi Yayıncılık.

Balyemez, S. (2019). Eğit-, eğitim kelimelerinin yapısı ve Türkiye Türkçesine girme süreci. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi,* (47), 41-52.

Barnard, C. (1968). *The functions of executive.* Harward University Press.

Barro, R. J. (2013). Education and economic growth. *Annals of Economics and Finance*, *14*(2), 301-328.

Bartlett, D. & Burton (2014). *Eğitim bilimine giriş* (Çev. Ed. Birsel Aybek). Anı Yayıncılık.

Başaran, İ. E. (2007). *Eğitim bilimine giriş.* Ekinoks.

Bates, A. W. (2019). *Teaching in a Digital Age: Guidelines for Designing Teaching and Learning*. Tony Bates Associates Ltd.

Bayrakçı, M. (2007). Sosyal öğrenme kuramı ve eğitimde uygulanması. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (14), 198-210.

Bayram, A. (2021). Eğitimle ilgili temel kavramlar. (Ed. Veysel Sönmez). *Eğitim bilimine giriş.* Anı.

Beltekin, B. (2021). Eğitim politikalarıyla ilgili temel kavramlar. A. Balyer, K. Özcan, K., & A. Bayram (Ed.). *Eğitim politikaları* içinde. Anı Yayıncılık.

Biesta, G. (2009). Good education in an age of measurement: On the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability (formerly: Journal of Personnel Evaluation in Education)*, *21*, 33-46.

Bilir, A. (2011). The historical evolution of teacher training and employment politicies in Turkey. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences, 44*(2), 223-246.

Binbaşıoğlu, C. (2009). *Başlangıçtan günümüze Türk eğitim tarihi*. Anı Yayıncılık.

Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., & Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals.* Handbook I: Cognitive Domain. David McKay Company.

Bowles, S. & Gintis, H. (1976). *Schooling in capitalist America. Education reform and the contradictions of economic life.* New York: Basic Books.

Brameld, T. (1965). *Education as power*. Holt, Rinehart & Winston.

Brusilovsky, P., & Peylo, C. (2003). Adaptive and intelligent Web-based educational systems. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 13(2-4), 159-172.

Buchmann, C., DiPrete, T. A., & McDaniel, A. (2008). Gender inequalities in education. *Annual Review of Sociology*, *34*, 319-337.

Burger, J. M. (2006). *Kişilik (Çev. İnan Deniz Erguvan Sarıoğlu).* Kaktüs Yayınları.

Çağır, M., & Türk, İ. C. (2017). 1869 Maarif-i Umumiye Nizamnamesi ve Türk eğitim tarihindeki yeri. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, *4*(11), 37-50.

Canbay Tatar, H. & Tatar, T. (2014). Sosyal tabakalaşma, hareketlilik ve eğitim. M. Ç. Özdemir (Ed.), *Eğitim Sosyolojisi* içinde. Pegem Akademi Yayıncılık.

Çerçi, F. (2003). Hunlar'da sosyal, siyâsî hayat ve devlet-halk ilişkileri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *5*(1), 59-98.

Cevizci, A. (2020). *Bilgi felsefesi*. Say Yayınları.

Çığ, M. İ. (2014). *Uygarlığın kökeni Sümerler-2* (5. Baskı). İstanbul: Kaynak.

Çığır Dikyol, D. (2016). Antik Yunan'dan bir eğitim modeli: Sparta. *Akdeniz İnsani Bilimler Dergisi*, *6*(2), 189-207.

Çığır Dikyol, D. (2021). Antik Roma'da bir statü göstergesi olarak eğitim. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *23*(3), 1025-1051.

Dinçer, M. (2003). Eğitimin toplumsal değişme sürecindeki gücü. *Ege Eğitim Dergisi*, *3*(1), 102-112.

Doğan, S. (2003). Ortaçağ manastır sistemi: Doğu ve batı manastırları. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, *20*(2), 73-89.

Dönmezer, S. (1994). *Toplumbilim* (11. Baskı). Beta Basım.

Er, K. O. (2017). Eğitimin hukuki temelleri. N. Saylan (Ed.), *Eğitim Bilimine Giriş* içinde. Anı Yayıncılık.

Eraslan, L. (2013). Eski Mısır medeniyetinde öğretmenlik. *Öğretmen Dünyası, (405)*, 51-52.

Ergün, M. & Çoban, A. (2024). *Eğitim felsefesi.* Pegem Akademi Yayıncılık.

Ertürk, S. (2013). *Eğitimde program geliştirme.* Edge Akademi Yayıncılık.

Esgin, A. (2014). Sosyalleşme. M. Ç. Özdemir (Ed.), *Eğitim Sosyolojisi* içinde. Pegem Akademi Yayıncılık.

Eshach, H. (2007). Bridging in-school and out-of-school learning: Formal, non-formal, and informal education. *Journal of Science Education and Technology*, *16*(2), 171-190.

Fidan, N. & Erden, M. (1987). *Eğitim bilimine giriş.* Kadıoğlu Matbaası.

Fidan, N. (1985). *Okulda öğrenme ve öğretme.* Alkım Yayınları.

Foster, P. (1987). The contribution of education to development. In *Economics of Education* (pp. 93-100). Pergamon.

Gilead, T. (2021). Introduction: Enlightenment and education. T. Gilead (Ed), In *A History of Western Philosophy of Education in the Age of Enlightenment* (pp. 1-43). Bloomsbury.

Giroux, H. A., & Penna, A. N. (1979). Social education in the classroom: The dynamics of the hidden curriculum. *Theory & Research in Social Education*, *7*(1), 21-42.

Gökdemir, A. (2017). Osmanlı Kur'an eğitim merkezleri: Darülkurralar ve sıbyan mektepleri. *Edebali İslamiyat Dergisi*, *1*(2), 43-60.

Gölpek, F. (2011). Yükseköğretim finansman politikasında yeni bir yaklaşım: Maliyet paylaşımı. *Yükseköğretim Dergisi, 1*(1), 25-33.

Güçlü, M. (2024). *Eğitim felsefesi.* Pegem Akademi Yayıncılık.

Gümüş, E. & Şişman, M. (2012). *Eğitim ekonomisi ve planlaması.* Pegem Akademi Yayıncılık.

Gürsoy, O. & Güldütuna, H. D. (2022). Japon üretim sistemleri prensiplerinin mânevî temelleri. *Tasavvuf Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, *1*(2), 29-51.

Güven, B. (2014). Öğretim ilke ve yöntemleriyle ilgili temel kavramlar. Ş. Tan (Ed.), *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (s. 1-35) içinde. Pegem Akademi Yayıncılık.

Güven, İ. (1992). Büyük Selçuklu Devletinde eğitim ve öğretime genel bir bakış. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, *25*(2), 833-848.

Hali, S. & Rencüzoğulları, S. (2017). İslamiyet öncesi dönemde Türklerde eğitim. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, *6*(17), 425-437.

Hall, C. S. & Lindzey, G. (1985). *Introduction to theories of personality.* John Willey Sons.

Hançerlioğlu, O. (1979). *Felsefe sözlüğü.* İstanbul: Remzi Kitapevi.

Heimsoeth, H. (2017). *Felsefenin temel disiplinleri.* Doğubatı.

Hesapçıoğlu M. & Dündar, S. (2011). *Türkiye'de eğitimde fırsat eşitsizliği ve postmodernizm.* Eğitim Akademi.

Hesapçıoğlu, M. (1984). *Türkiye'de insangücü ve eğitim planlaması.* Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.

Hilgenheger, N. (1993). Johann Friedrich Herbart. *PROSPECTS-UNESCO*, *23*, 649-649.

Hinchliffe, G. (2001). Education or pedagogy? *Journal of Philosophy of Education*, *35*(1), 31-45.

Hızlı, M. (2008). Osmanlı medreselerinde okutulan dersler ve eserler. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, *17*(1), 25-46.

Hovardaoğlu, S. (1988). Cezanın davranışlar üzerindeki etkisi. *Eğitim ve Bilim*, *12*(68), 32-37.

Hulse, S. H., Egeth, H., & Deese, J. (1980). *The psychology of learning.* McGraw Hill.

Hwang, G. J., & Wu, P. H. (2014). Applications, impacts and trends of mobile technology-enhanced learning: A review of 2008–2012 publications in selected SSCI journals. *International Journal of Mobile Learning and Organization, 8*(2), 83-95.

İhsanoğlu, E. (1993). Dârulfünûn tarihçesine giriş (ii) üçüncü teşebbüs: Dârulfünûn-ı Sultani. *Belleten*, *57*(218), 201-240.

İnal, K. & Kaymak, M. (2014). Toplum ve eğitim ilişkisinin bilimi: Eğitim sosyolojisi. M. Ç. Özdemir (Ed.), *Eğitim sosyolojisi* içinde. Pegem Akademi Yayıncılık.

İnce, M. (2017). Toplumsal tabakalaşma ve eşitsizlik. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, *19*(1), 294-319.

Innes, M. (2003). *Understanding social control*. McGraw-Hill Education.

Jaramillo, J. A. (1996). Vygotsky's sociocultural theory and contributions to the development of constructivist curricula. *Education*, *117*(1), 133-141.

Kalina, C., & Powell, K. C. (2009). Cognitive and social constructivism: Developing tools for an effective classroom. *Education*, *130*(2), 241-250.

Kam, C. D., & Palmer, C. L. (2008). Reconsidering the effects of education on political participation. *The Journal of Politics*, *70*(3), 612-631.

Kansu, N. A. (2017). *Pedagoji tarihi.* Telgrafhane.

Kant, I. (2021). *Eğitim üzerine*. (Çev. Gök, H. B.). Kapı Yayınları.

Kaplan, R. (2015). Birleşmiş Milletler belgelerinde eğitim hakkı. *Türkiye Adalet Akademisi Dergisi*, *6*(20), 329-372.

Kapp, K. M. (2012). *The Gamification of Learning and Instruction: Game-based Methods and Strategies for Training and Education*. Pfeiffer.

Karakütük, K. (2021). Eğitimin ekonomik temelleri. V. Sönmez (Ed.), *Eğitim Bilimine Giriş* (10. Baskı) içinde. Anı Yayıncılık.

Kartal, S. (2018). Tek parti döneminde toplanan Milli Eğitim Şuralarında alınan kararların eğitimin siyasi işlevi açıdan analizi. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, *5*(11), 196-203.

Kartal, S. (2018). Tek parti döneminde toplanan Millî Eğitim Şuralarında alından kararları eğitimin siyasal işlevi açısından analizi. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, *5*(11), 196-203.

Kaya, M. A. (2015). *İlk çağ tarih ve uygarlığı*. Pegem Akademi Yayıncılık.

Kepenekci, Y. K. & Taşkın, P. (2017). *Eğitim hukuku.* Siyasal Kitapevi.

Kılıç, S. Ö. (2015). Pers eğitim sistemi. *Tarih İncelemeleri Dergisi*, *30*(1), 181-198.

Kılınç, M. (2012). Türkiye'de mesleki Teknik eğitimi şekillendiren eğitim kurumlarından ahilik, gedik lonca. *Vocational Education*, *7*(4), 63-73.

Kırkız, M. (2014). El-ezher özelinde klasik ve modern eğitim. *Dinbilimleri Journal*, *14*(1), 167-189.

Knowles, M. S. (1980). From pedagogy to andragogy. *Religious Education*, 42-49.

Koehler, M. J., & Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge (TPACK)?. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1), 60-70.

Kohlberg, L., & Hersh, R. H. (1977). Moral development: A review of the theory. *Theory into Practice*, *16*(2), 53-59.

Korucuk, M. (2019). Öğrenme ve biliş bağıntısı. *International Journal of Social and Humanities Sciences Research*, *6*(33), 417-426.

Krathwohl, D. R., Bloom, B. S., & Masia, B. B. (1964). *Taxonomy of educational objectives, the classification of educational goals. Handbook II: Affective domain.* David McKay Co., Inc.

Kunt, M., Akşin, S., Faroqhi, S., Toprak, Z., Yurdaydın, H. G., & Ödekan, A. (1995). *Türkiye tarihi 3. Osmanlı Devleti 1600-1908.* Cem Tarih.

Kurul Tural, N. (2002). *Eğitimin finansmanı.* Anı Yayıncılık.

La Belle, T. J. (1981). An introduction to the nonformal education of children and youth. *Comparative Education Review*, *25*(3), 313-329.

Latchem, C. R. (2014). Informal learning and non-formal education for development. *Journal of Learning for Development, 1*(1), 1-13.

Long, T. E., & Hadden, J. K. (1985). A reconception of socialization. *Sociological Theory*, *3*(1), 39-49.

McLeod, S. (2018). Erik Erikson's stages of psychosocial development. *Simply Psychology*, *3*(2), 1-3.

Murteza, G. (2017). Rönesans İtalyasında hümanist devrimin anlamı ve boyutları. *Felsefi Düsün-Academic Journal of Philosophy*, (9), 144-163.

Noddings, N. (2016). *Philosophy of education*. Routledge.

Ovalı, T. (2019). Bir medeniyet tasavvuru olarak kurucu Hint metinleri. *Medeniyet Araştırmaları Dergisi*, *4*(2), 115-134.

Özdemir, H. & Ruhi, A. C. (2016). *Çocuk hukuku ve çocuk hakları.* On İki Levha Yayınları.

Özdemir, M. (2014). *Eğitim örgütlerinde insan kaynakları yönetimi.* Anı Yayıncılık.

Özdemir, M. (2018). *Eğitim yönetimi: Alanın temelleri ve çağdaş yönelimler.* Anı Yayıncılık.

Platon. (2002). *Devlet.* Sosyal Yayınları.

Polat, S. (2015). Karahan Devletinde eğitim faaliyetleri. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, *1*(1), 42-52.

Posner, G. J. (1995). *Analysing the curriculum* (2nd ed.). McGraw-Hill.

Pound, R. (2017). *Social control through law*. Routledge.

Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants part 2: Do they really think differently. *On the Horizon*, 9(6), 1-6.

Reiser, R. A., & Dempsey, J. V. (Eds.). (2012). *Trends and Issues in Instructional Design and Technology*. Pearson Education.

Rukancı, F., & Anameriç, H. (2004). Ortaçağda ilk üniversiteler: Studium generale. *Felsefe Dünyası*, (39), 72-88.

Sağbaş, N. Ö. & Özdemir, M. (2021). Türk eğitim sistemindeki kozmik yapının felsefesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, *54*(3), 921-946.

Sangwin, C. (2024). Why I Am not (too) Worried about AI and Education. *Mathematics TODAY*, *14*.

Santrock, J. W. (1989). *Life-span development* (18th ed.). McGraw-Hill Education.

Sargın, N. (2008). Bitişiklik kuramı. İ. Yıldırım (Ed.), *Eğitim Psikolojisi* içinde. Anı Yayıncılık.

Seels, B. B., & Richey, R. C. (2012). *Instructional Technology: The Definition and Domains of the Field*. Association for Educational Communications and Technology.

Senemoğlu, N. (1997). *Gelişim, öğrenme ve öğretim.* Spot Matbaacılık.

Siemens, G. (2005). Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2(1), 3-10.

Simpson, E. J. (1972). *The classification of educational objectives in the psychomotor domain: The psychomotor domain.* Gryphon House.

Şimşek, A. G. Y. (2001). Eğitimin dışsallıklarının dikkat çeken olguları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, *26*(26), 239-256.

Skinner, B. F. (1938). *The behavior of organism: An experimental analysis*. Appleton-Century-Crofts.

Solso, R. L. (1991). *Cognitive psychology.* Allyn Bacon.

Sönmez, V. (2015). *Eğitim felsefesi* (13. Baskı). Anı Yayıncılık.

Ştefan, L. (2020). Blockchain technologies and microservices for open learning communities. a software architecture perspective. In *Conference proceedings of» eLearning and Software for Education «(eLSE)* (Vol. 16, No. 03, pp. 126-133). Carol I National Defence University Publishing House.

Tanilli, S. (1988). *Yüzyılların gerçeği ve mirası.* Say Yayınları.

Taymaz, H. (2003). *Okul yönetimi (7. Baskı)*. Pegem.

Tezcan, M. (1978). Kültür ve eğitim ilişkileri. *Eğitim ve Bilim*, *3*(15), 2-14.

Tezcan, M. (1984). *Sosyal ve kültürel değişme.* Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.

Thorndike, E. L. (1898). Animal intelligence. *Psychological Monographs, 2*(8).

Thorndike, E. L. (1911). *Animal intelligence*. Macmillan.

Topsakal, C. (2018). Orhun yazıtlarının eğitim bilimleri açısından incelenmesi. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *4*(8), 296-312.

Tovar, D. F., Jonker, V., and Hürst, W. (2020). Virtual reality and augmented reality in education: A review. Utrecht, Netherlands: Utrecht University.

Tural, N. & Karakütük, K. (1991). Eğitim politikası. *Eğitim ve Bilim*, *15*(82), 16-24.

Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. The University of Chicago Press.

Ünal, A. (2018). Eğitimin tarihsel temelleri. M. Yavuz (Ed.), *Eğitim bilimine giriş* içinde. Anı Yayıncılık.

Varış, F. (1998). *Eğitimde program geliştirme.* Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.

Wade, C. & Tavris, C. (1990). *Psychology*. Harper & Row.

Werth, L. (2018). Froebel's contributions to early childhood pedagogy. In *The Routledge International handbook of Froebel and early childhood practice* (pp. 33-45). Routledge.

Woolf, B. P. (2010). *Building Intelligent Interactive Tutors: Student-Centered Strategies for Revolutionizing ELearning*. Morgan Kaufmann.

Yan, L., Martinez-Maldonado, R., & Gasevic, D. (2024, March). Generative artificial intelligence in learning analytics: Contextualising opportunities and challenges through the learning analytics cycle. In *Proceedings of the 14th Learning Analytics and Knowledge Conference* (pp. 101-111).

Yılmaz, T. & Sarpkaya, R. (2016). *Eğitim ekonomisi: Eleştirel bir yaklaşım*. Anı Yayıncılık.

AİLE DANIŞMANLIĞI UYGULAMALARI

Prof. Dr. Serap NAZLI

5. Baskı

Ankara
2025

AİLE DANIŞMANLIĞI UYGULAMALARI

Prof. Dr. Serap NAZLI
ORCID: 0000-0002-8875-7926

1. Baskı 2017
2. Baskı 2018
3. Baskı 2020
4. Baskı 2022
5. Baskı 2025

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

Yayıncı Sertifika No	: 49260
Matbaa Sertifika No	: 49363
ISBN	: 978-625-5525-27-7
e- ISBN	: 978-625-5525-28-4
ROR	: 01ek5g375
ISNI	: 0000000485146649
Kapak Tasarımı	: Keziban KILIÇOĞLU
Mizanpaj	: Keziban KILIÇOĞLU
Baskı	: Sözkesen Matbaacılık
Adres	: İvedik OSB 1518. Sokak Mat-Sit İş Mrk. No: 2/40 Yenimahalle-ANKARA
Tel	: 0 312 395 21 10

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

NAZLI, Serap
AİLE DANIŞMANLIĞI UYGULAMALARI
Anı Yayıncılık, 5. Baskı, Ankara/Türkiye
2025, xii + 332 Sf, 13,5x21cm

ISBN	: 978-625-5525-27-7
e- ISBN	: 978-625-5525-28-4
ROR	: 01ek5g375
ISNI	: 0000000485146649

Eğitim, Psikoloji
Aile Danışmanlığı, Vaka Örnekleri, Uygulama, Terapi, Aile Terapisi

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

A harfinin evrimi

Önsöz

Bu kitabın yazılması öğrencilerimin teşviki ile olmuştur. Yüksek lisans ve doktora derslerimde teorik bilginin yeterli olmadığı, gerçek vaka örneklerine ihtiyaç duyulduğunu fark ettim. Aile danışmanlığı alanında çeviri kitapların bu boşluğu dolduramadığı, özellikle batı-bireyci kültür ağırlıklı ve sanal uygulama örnekleri ile somutlaştırılmış kitapların, derslerde sınırlı kaldığını gözlemledim. Bu nedenle, aile danışmanları adaylarının yetiştirilmesinde; kendi ***kültürümüzde*** yürütülen uygulamaların yazılı hale getirilmesinin gerekli olduğunu düşünüyorum.

Bu ders kitabı, aile danışmanlığı derslerinde yararlanılması için hazırlanmıştır. Öncelikle neden kitaba AİLE DANIŞMANLIĞI UYGULAMALARI adını verdiğimi açıklamak isterim. Aile danışmanlığı terimi ana kavram olup; içinde evlilik danışmanlığı, evlilik öncesi danışmanlık, boşanma süreci danışmanlığı ve ebeveyn danışmanlığı kapsamaktadır. Ayrıca, biz Psikolojik Danışma ve Rehberlik (PDR) bilim dalı akademisyenleri, "terapi" terimini kullanmayı tercih etmiyoruz. Aile terapisi ve aile terapisti-hasta aile terminolojisi, klinik ortamlarda psikiyatristler ve klinik psikologlar tarafından kullanılmasının uygun olduğuna düşünüyoruz. Aile terapisi ile aile danışmanlığı farklı kulvarlardır.

Aile Danışmanlığı Uygulamaları kitabı, PDR'ci perspektifi ile yazılmıştır. Bunu öncelikle vurgulama gereği duymamın nedeni ise gözlemlerimdir. Biliyorsunuz, son 10 yıldır aile danışmanlığı eğitimleri, sempozyum ve kongreleri (bazıları benim için çok şüpheli olsa da!!!!) moda oldu. Bu moda etkinliklerinin bazılarına katıldım; bu etkinliklerde, adını vermem uygun olmaz, meşhur psikiyatrist kökenli bir akademisyen kendi uygulamalarından örnek veriyor. Onu dinleyenlerin profiline baktığımda çoğunluğu sosyal çalışmacı, sosyolog (çoğu açıköğretim mezunu), çocuk gelişimcisi, daha az sayıda psikoloji, PDR mezunu katılımcı pür dikkat akademisyeni dinleyip, not almaya gayret ediyor. Ama bu 'orta oyunu'nda şunu dile getiren kimse yok; bir psikiyatrist ve prof düzeyinde bir kişinin uygulamalarını, acaba bu katılımcılar örnek alıp uygulayabilir mi ya da uygulamalı mı?!!

Şunu belirtmekte fayda görüyorum, aile danışmanlığı alanı farklı disiplinlerin katkıları ile yürütülen bir alandır. Bu disiplinlerin başında

psikoloji, sosyal çalışmacı ve PDR'ciler gelir. Her disiplinin de, etik olarak kendi kulvarında aileye destek vermesi uygun olur. Örneğin sosyal çalışmacı kökenli bir aile danışmanı uzmanı, sahada sosyal yardıma ihtiyaç duyan ailelerle (örneğin ekonomik düzeyi düşük, bakıma muhtaç yaşlı, engelli, şehit-gazi, göçmen ailelerle vb.) çalışarak destek olan çok önemli bir konumdadır. Ancak bir sosyal çalışmacının ben cinsel terapistim, 'ben ailelerle terapi yapıyorum onları, tedavi ediyorum' diyerek, kendisine yeni kulvar açmamalıdır. Bir PDR'ci olarak farklı disiplinler ile sorunum olduğu anlaşılmasın. Bizim ülkemizde lisans, artı aile sertifikası ya da aile yüksek lisans programı esastır. PDR lisans mezunu, lisans programına ilave olarak alacağı sertifika programı ya da yüksek lisans ile cinsel terapistlik yapamaz. Bunu yapmak için ortaya çıkanlara tepki göstermemek ise, toplumun bize karşı şüphe duymasına ve sahte aile koçlarına gitmesine neden olur.

Literatürde, aile danışmanlarının çalışma tarzları, farklı disiplinlerin kulvarları vb. sınıflandırmaları araştırdım, ancak bulamadım. Bana göre aile danışmanlığında iki temel yaklaşım var:

- *Tanı-tedavi odaklı:* 'Hasta aile - aile terapisti' ilişkisinin olduğu yaklaşımdır. Örneğin hiperaktif çocuk ve ailesi; madde bağımlısı/ kumar bağımlısı, manik depresif, cinsel problemleri vb. üyesi olan aileler ile çalışma 'tedavi' odaklı olup; psikiyatrist ve klinik psikologların kulvarıdır. Tarihsel açıdan bakıldığında aile terapisinin 1950'li yıllarda, klinik ortamlarda şizofren üyesi olan aileler ile başladığı hatırlanmalıdır.

- *Gelişimsel ve önleyici odaklı:* 'Nevrotik aile - aile danışmanı' odaklı çalışma yaklaşımıdır. Gelişimsel-önleyici yaklaşıma, yurt dışında 1980'li yıllarda; ülkemizde ise 2000'li yıllarda gerekliliği hissedilmiştir. Önleyici-gelişimsel odaklı aile danışmanları şu konularda daha etkin olarak çalışabilir:

- Çocuk odaklı: Ebeveyn yetkinliklerini artırma, çocuk-ergen problemleri vb. için aileler ile çalışma. Okul psikolojik danışmanları okullarda, hem bireysel olarak hem de ebeveyn eğitim programları ile ebeveynlere psikolojik destek vermektedir.

- Eş odaklı: Çift uyumu, evlilik öncesi ve sonrası psikoeğitimler, boşanma öncesi ve sonrası psikolojik destek vb. çalışmalar bu kapsamda yer alır.

- Aile odaklı: Aile içi etkileşimi yapılandırma ve destekleme, engelli & yaşlı vb. üyesi olan aileler, kronik hastalığı (şeker, tansiyon vb.) üyesi olan aileler, yurt dışında-göç eden aileler vb. psikolojik destekler bu kapsamdadır.

Ülkemizde 2000'li yıllardan itibaren toplumsal yapı değişmiş, ailelerin gelişimsel ve önleyici desteklere ihtiyaçları artmıştır. Bu aileler ile aile danışma merkezlerinde, okullarda, üniversite ve benzer kurumların psikolojik danışma merkezlerinde çalışabilecek, yetkin aile danışmanlarına ihtiyaç vardır. Mesleki Yeterlik Kurulu, 2014 yılında aile danışmanını şu şekilde tanımlamıştır (tarih 18.04.2014 ve 28976 sayılı Resmi Gazete):

Aile Danışmanı (Seviye 6): İş sağlığı ve güvenliği, çevre ve kalite sağlamaya ilişkin önlemleri alarak aile danışmanlığı süreçlerinde aile değerlendirme, danışmanlık uygulamalarını planlama ve müdahale süreçlerini yönetme ile mesleki gelişim faaliyetlerini yürütmeye ilişkin bilgi ve becerilere sahip nitelikli kişidir.

Bu kitap, MYK'nın tanımladığı aile danışmanının yetişme sürecini desteklemek için yazılmıştır. Ülkemizde bu boşluğun sahte aile koçlarına bırakılmamasına, toplumsal yapıyı ve ruh sağlığını etkileyebilecek travmalara neden olunmamasına özen gösterilmelidir. Kitap, lisans ve lisans üstü programlarda "aile danışmanlığı" dersinde öğrenciler; Aile Danışma Merkezleri, RAM, okullarda aile ile çalışan PDR, psikoloji ve sosyal çalışmacılar ve aile ile çalışan profesyoneller yararlanabilir.

Bu kitapta, ***kendi tarzımı*** okuyucu ile paylaşıyorum. Biz psikolojik danışmanlar, lisans eğitimimizden itibaren Carl Rogers'in danışan merkezli kuramını temel alarak eğitiliriz. Benimde temel eğitimim bu doğrultuda olup; sistem perspektifi ile, özellikle geleneksel aile kuramcılarının (Bowen, Minuchin, Satir ve Haley) görüşlerini 'PDR'ci bakış açısı' ile harmanladım.

Tıpkı gelişimsel rehberlik modelini, ülkemin eğitim sistemine uyarlamam gibi; aile danışmanlığı çalışmalarında da 'kes-kopyala yapıştır' tarzına karşıyım. Pozitif psikoloji ekolünü biz PDR'cilerin benimsemesi, gelişimsel-önleyici yaklaşımla ailelerin güçlü yanlarına odaklanarak, aile yaşam kalitelerini artırmaları gerektiğini savunuyorum. Biz PDR'ciler klinik ortamlarda hasta aileler ile değil; danışma ortamlarında nevrotik ailelerin kendi güçlerini yeniden keşfetmelerini, krizlerden güçlenerek çıkmalarına aracılık ediyoruz.

Kitapta beş vakaya yer verilmiştir. İlk üç vaka öğrencilerimin çalışmalarına aittir. Derslerimde, lisans ve lisans üstünde Rogerian modelle eğitim almış öğrencilerime; öncelikle sistem perspektifini ve geleneksel kuramcılardan Bowen, Minuchin, Satir ve Haley'in aileye bakış açısı ve bazı temel tekniklerini, aile danışma süreci becerilerini benim yürüttüğüm vakalar ile somutlaştırarak öğretiyorum. Daha sonra benim kontrolümde, krizde olmayan tam aile (anne-baba ve çocuk/lar) ile 4 oturumluk çalışma yapmalarını istiyorum ve süpervizyon veriyorum. Öğrencilerim ilk defa aile ile çalışacakları için, onlardan krizde olmayan ve aile yaşam kalitelerini artırmak isteyen gönüllü çekirdek aile bulmaları istiyorum. Öğrencilerimin ilk deneyimlerinde süreci yönetebilmeleri için, yapılandırılmış dört oturumluk danışma süreci formatı veriyorum. Bu format, ilk üç rapor incelendiğinde anlaşılacaktır. Ayrıca, öğrencilerimin ailenin sistemini değerlendirmelerine yardımcı olacak ***Yapılandırılmış Görüşme Formu*** (EK-1'de paylaşılmıştır) veriyorum. Formdaki 14 soruyu, aile sistem kuramcılarının görüşlerine dayanarak (özellikle Bowen, Minuchin, Satir ve Haley) ve kendi kültürümüzün özellikleri dikkate alarak geliştirildim. Aile danışmanlığı dersini yürüten meslektaşlarıma da bunu önerebilirim.

İlk vaka üniversitemizde yürüttüğümüz Evlilik ve Aile Danışmanlığı Sertifika programına katılan psikolojik danışman Gamze ÇOŞKUN'a aittir. Gamze PDR lisans mezunu olup, sertifika programında dört aile ile çalışma yapmıştır. Onun vakalarından birini bu kitaba alma nedenim, lisans mezunu bir PDR'cinin eğitim alarak basit düzeyde danışma sürecini yürütebileceğini göstermektir.

Vaka-2 ve Vaka-3 ise doktora programımızda, RPD6002 Evlilik ve Aile Danışmanlığı Uygulamaları dersimi alan psikolojik danışman Derya HALİSDEMİR ve psikolojik danışman Cem DÖNMEZOĞLU tarafından yürütülmüştür. Öğrencilerim vaka raporları, benim süpervizyon notlarım ve mini teorik bilgi ile okuyucuya aktarılmıştır.

Vaka-4 benim boşanma sürecinde, tek eşle sekiz ay süren çalışmama aittir. 26 seans süren boşanma süreci danışmasını yürütürken, danışanımın ruh halinin çok değişken olduğunu ve bu süreçte boşanma modellerinin bana yardımcı olduğunu fark ettim. Vaka ile çalışırken üç boşanma süreci modeli (Wiseman'ın yas süreci boşanma modeli, Bohannan'ın boşanmanın altı istasyonu modeli, Kessler'in psikososyal süreç olarak boşanma modeli) dikkate aldım. Vakanın (Ahmet Bey), 2 yıl 4 ay süren yaşantısının 8 evrede (inkar, gerçeği kabullenme ve çabalama,

erozyon, öfke, duygusal-yasal ve ekonomik boşanma, yas ve depresyon, yeniden diriliş, tekrar birleşme) gerçekleştiği belirlendim ve bu evrelerde okuyucuya aktardım.

Vaka-5 yine benim yürüttüğüm bir çalışmaya aittir. Bu çalışmayı burada aktarma nedenim, ilk defa ayrıntılı rapor tutmuş olmaktan kaynaklanmaktadır. İki yıl süren ve 20 seans yaptığım; danışma sürecinin içerik ve süreç analizi raporları, kısa notlar ile okuyucuya aktardım. Bu vaka ile çalışırken, süreçte bir danışman olarak kendimi de gözlemledim ve spontane bir şekilde okuyucu ile paylaştım.

Tüm vakalarda ailenin mahremiyetini korumak için, gizlilik ilkemize uygun olarak vakalarda isim, şehir, meslek, tarih vb. kimlik bilgileri değiştirilmiştir. Bu raporlarda önemli olan ailenin hikayesi değil, danışman'ın süreci nasıl yürüttüğüdür. Bazen derste, doktora düzeyinde bile, öğrencilerim "*Vay be adama bak, 20 yıldır karısı ile ayrı yatmış, hala sultanım diyor*" gibi tepkilerini duyuyorum. Bazen öğrencilerim kendi çalıştıkları vakayı derste sunarken, "*Bu vaka benim arkadaşım olsaydı ona neler söylerdim neler, ama şimdi danışman gibi davranmak durumunda kaldım.*" gibi tepkilerine şahit oluyorum. Derste şaka ile karışık, gıybet yapmıyoruz süreci yönetmeye odaklanalım demek durumunda kalabiliyorum.

Elbette aile danışmanı kimliğini benimsemek kolay değildir. Ancak, temel danışmanlık becerisini özümsemeliyiz ve pek çok ortamda davranışlarımıza yansıtmalıyız. Yıllar önce Muğla Üniversitesi'nde çalışırken; kat görevlimiz, biraz da sert mizaçlı bir kadın çalışanımız vardı. Bu personelle nerede karşılaşsam hatırını sorar, onun ayak üstü anlattıklarına, samimi içten empatik tepki verirdim. Bir süre sonra bu personelin uzakta bile olsa yolunu değiştirdiğini, benimle konuşmak için çaba harcadığını fark ettim ve bunun nedenini düşünmeye başladım. Daha sonradan fark ettiğim şu oldu, ben fark etmeden temel danışmanlık becerilerini yakın çevremdeki kişiler ile etkileşimimde kullanıyorum. Canım Prof. Dr. Süleyman Doğan hocam, derslerinde bu becerileri öyle aktarmış ki, tıpkı onun gibi, aslında yaşam tarzıma dönüşmüş. Başlangıçta yüzüme bakmadan birkaç kelime ile cevap veren personelimiz ile, altı ay içinde odamda çay içip kısa sohbetler yapmaya başladık. Bir psikolojik danışman, sadece danışma sürecinde becerilerini göstermez. O nedenle, okuyucuların kitaptaki vakalarda aile üyelerine değil, danışmana odaklanmalarını ve '*Ben, benzer aileler ile çalışsam süreci nasıl yürütür-*

düm?' sorusuna odaklanmalarını öneriyorum. Kitabı okurken, bir solukta roman okur gibi bitirmeyin; ihtiyaç duyarsanız, Anı Yayınevi'nden basılan teorik kitabım Aile Danışmanlığı'nı okuyunuz. Yine aile danışmanlığının temel kaynak kitaplarını okumanızı öneririm. Bu kaynaklardan mini alıntılar sizin için yapılmıştır.

Bu kitabın yayınlanmasında emeği geçen öğrencilerim psikolojik danışman Derya HALİSDEMİR ve psikolojik danışman Cem DÖNMEZOĞLU; başta Özer DAŞÇAN olmak üzere Anı Yayınevi'nde tüm emeği geçenlere teşekkür ederim. Elbette ki ailem, sevgili eşim Mehmet ve biricik kızım İlayda'ma minnettarım. Neyse ki ev halkı, annesizlik sendromunu çoktan aştı. Kitabın, aile danışmanlığı alanına katkı getirmesi dileğiyle...

Prof. Dr. Serap Nazlı

Şubat, 2017

5. Baskıya Önsöz

2000 yılında aile danışmanlığı kitabım yayımlandığında, akademik çevre ve saha çalışanları şaşkınlık yaşamıştı. Bugün bu tepkiyi normal karşılıyorum, çünkü 25 yıl önce aile yapımız hâlâ sağlam ve işlevseldi. Bu nedenle ne toplumda ne de akademik çevrede aile danışmanlığı hizmetine gereksinim duyulmuyordu. Ancak günümüzde ailelerin alarm verdiğini ve psikolojik desteğe her zamankinden daha fazla ihtiyaç duyduğunu üzülerek gözlemliyorum. Politika yapıcılarımız da bunu geç de olsa fark etti ve 2025 yılını 'Aile Yılı' olarak ilan etti.

Aile Danışmanlığı Uygulamaları kitabının 5. baskıya ulaşması, saha çalışanlarının vaka örnekli çalışmalara duyduğu ihtiyacı göstermektedir. Gün geçtikçe daha da karmaşık hale gelen toplumsal yaşamda, aileleri güçlendirmek ve psikolojik iyi oluşlarını desteklemek için her zamankinden daha fazla 'gerçek' vaka örnekli kaynaklara ihtiyaç duyulacağı açıktır. Bu kitabın amacı, sahada çalışan meslektaşlarımıza ve lisans/lisansüstü öğrencilerimize teorik bilgileri vakalara nasıl uygulayacaklarını, somut ve kültüre özgü örneklerle gösterebilmektir.

Kitabın, aile psikolojik danışmanlığı alanına katkı getirmesini diliyorum. Saygılarımla.

Prof. Dr. Serap NAZLI

Nisan, 2025

Kızım

Dr. Psk. İlayda NAZLI'ya

İÇİNDEKİLER

VAKA-1: Aslan Ailesi 1

VAKA-2: Aydın Ailesi 35

VAKA-3: Başak Ailesi 65

VAKA-4: Boşanma Danışması Sürecinde Danışan Yaşantısı 101

VAKA-5: Özdemir Ailesi 141

VAKA-1

ASLAN AİLESİ

Ailenin Tanıtımı:

Aile üç kişiden oluşan, alt-orta gelir düzeyinde, bir çekirdek ailedir.

Çocuk (bu raporda Selen olarak anılacaktır), 6 yaşındadır. İlkokul 1. sınıfa gitmektedir.

Anne (bu raporda Dilek Hanım olarak anılacaktır), 31 yaşında ve ticaret lisesi mezunudur. Özel bir şirkette muhasebe elemanı olarak çalışmaktadır; bilinen herhangi bir sağlık sorunu yoktur.

Baba (bu raporda Gökhan Bey olarak anılacaktır), 36 yaşında ve lise mezunudur. Bir bankada memur olarak çalışmaktadır; bilinen bir sağlık sorunu yoktur.

Danışma Süreci Öncesi:

Aile ile tanışmam da arkadaşımın yönlendirmesiyle oldu. Görüşmeleri ise Ankara'da diyetisyen olan arkadaşımın Kavaklıdere'deki ofisinin bir odasında yaptım. Görüşme öncesi ofise gittim, bana görüşmelerde kullanmam için verebileceği odayı gösterdi, birlikte gözden geçirdik. Gayet şık ve danışma oturumu için oldukça uygundu ve herhangi bir düzenlemeye gerek olmadan ve ayrıca sekreter desteğinden de yararlanarak görüşmeleri bu ofiste gerçekleştirdim.

Telefon Görüşmesi:

Aile ile ilk temasım telefon yoluyla oldu. Dilek Hanım'la görüştüm. Zaten bana yönlendiren arkadaşım kendisine bilgi vermişti, ben de kendimi tanıttım ve aldığım eğitimden bahsettim ve 4 oturumluk bir çalışma yapacağımızı söyleyerek böyle bir uygulamaya katılmak isteyip istemediklerini sordum. *"Biz eşimle konuştuk ve katılmak istiyoruz"* dedi. Kendileriyle tanışmak için bir ön görüşme yapmak istediğimi söyledim. Bunun üzerine görüşmeleri yapacağımız ofisi tarif ettim, uygun olup olmadığını sordum gelebileceklerini söyledi. Ön görüşme için gün ve saat kararlaştırarak telefon görüşmesini sonlandırdık.

Ön Görüşme:

Ön görüşmeye eşler birlikte ve zamanında geldiler. Güler yüzle ve içten bir karşılamayla danışma odasına aldım çifti. Ofisi kolay bulup bulamadıklarını sorarak başladım. Amacım bir sohbet konusu yaratarak rahatlamalarını sağlayıp sıcak bir atmosfer yaratabilmekti. Ardından kendimi tanıttım, aldığım eğitimden, danışma sürecinden, uygulamalarımızın içeriğinden ve amacımızdan bahsettim. Aileyi motive edebilmek

amacıyla sürece katılımları için teşekkür edip "Birlikte faydalı bir çalışma yapacağımıza inanıyorum." dedim. Bu noktada sürecin başarısında eşlerin oturumlara birlikte katılmalarının, mümkün olduğunca açık olmalarının ve ev ödevlerini yapmalarının önemini vurguladım.

Ardından daha önce danışma alıp almadıklarını sordum, ihtiyaçları olduğunu ancak maddi imkansızlıklar nedeniyle alamadıklarını, bu nedenle bu çalışmayı duyduklarında çok mutlu olduklarını, hiç düşünmeden görüşmeyi kabul ettiklerini ifade ettiler. Danışanların sürece karşı gösterdikleri istekli tutum bana birlikte uyumlu bir çalışma sürdürebileceğimizi düşündürdü.

Ardından ilk oturum öncesi ön hazırlık yapabilmek amacıyla aile hakkında biraz daha bilgi edinmek için ailenin demografik bilgilerini aldım. ("Ailenin Tanıtımı" kısmında bu bilgilere yer verdim). Her ikisinin de çalıştığını öğrenince, görüşmelerle ilgili uygun olabilecekleri zamanı konuşarak, randevularımızı ona göre ayarlayabileceğimizi söyledim. Randevuları akşam saat 18.00'de veya Pazar günleri olacak şekilde düzenlemeyi kararlaştırdık. Bu saatler de ofisin de boş olması benim için de avantajlı bir durum oluşturdu. İlk oturum için gün ve saat belirleyerek görüşmeyi sonlandırdık.

Ön görüşme sırasında danışanlarla rapport kurmayı başardığımı özellikle sözsüz mesajlarından anlayabildim. Geldiklerinde hissedilen gerginlikleri ilk 15 dakika içinde kayboldu. Dilek Hanım danışma odasından çıkarken *"İnsanı çok rahatlatan bir havanız var"* dedi ve Gökhan Bey de *"Aynen katılıyorum"* diye eşine katıldığını belirtti ve bu tepkide bana iyi bir başlangıç yapabildiğimizi düşündürdü.

Ayrıca bilgilerini alırken 6 yaşında bir kız çocukları, olduğunu öğrenince *"Çocuğunuz şu anda nerede ve kiminle birlikte?"* diye sordum. Teyzesiyle birlikte olduğunu söylediler. Görüşmelerimiz boyunca çocuklarını bırakmak ile ilgili sıkıntı yaşarlarsa, telefonla bana ulaşıp bilgilendirdikten sonra yanlarında getirebileceklerini, ofiste sekreter ablasının yanında kalabileceğini söyledim. Görüşmelerde karşılıklılığın esas olduğunu düşündüğüm için mümkün olduğunca danışanları rahatlatıp "onlar için orada olduğumu" hissetmelerini sağlayarak güvenli bir ortam oluşturmaya çalıştım.

Süpervizörün notu:

Gamze, kendisine ofis ayarlamayı başarıyor. Gamze öncelikle mekânı kontrol ediyor, ortamı danışma için hazırlıyor. Daha sonra aile üyeleri ile ön görüşme yapıyor. Her iki eş birlikte ön görüşmeye geliyorlar ve istekli olduklarını belirtiyorlar. Bu ön görüşme, çiftin kendi evliliklerine ve ailelerine önem verdiklerini, daha da iyi olması için sorumluluk almaya hazır olduklarını gösteriyor.

Elbette tüm öğrencilerimizin bu imkanları olmayabilir. Ancak danışma öncesi mekân ayarlama ve ön görüşme, danışma sürecinin başarılı geçmesinde önemli bir etken olduğu unutulmamalıdır.

I. OTURUM

Oturuma kararlaştırılan yer ve saatte, eşlerin birlikte katılımıyla başladık. İlk görüşmemizin, biraz da çiftlerle yapılan görüşmelerin uzayabileceğini düşündüğüm için Pazar günü olarak düzenlemeye özen gösterdim. Aileyi danışma odasının kapısında karşıladım, yönlendirmede bulunmadan odaya girdikleri andan itibaren bütün davranışlarını gözlemledim. Ön görüşmeden bu yana hayatlarında değişik, paylaşmak istedikleri bir şey olup olmadığını sordum. Gökhan Bey *"İkimizde biraz heyecanlandık ve bir an önce başlamasını istedik"* dedi. Özellikle ön görüşmeden sonra ilk oturum için mümkün olan en yakın zamanı seçerek ailenin motivasyonunu korumayı amaçlamıştım ve Cuma akşamı yapılan ön görüşmenin ardından Pazar günü saat 11.00'da ilk oturumu gerçekleştirdik. Süreçle ilgili ön görüşmede verdiğim bilgileri hatırlattım. Ardından yapılandırmaya geçtim. Kendileriyle 4 görüşme yapacağımızı ve bu görüşmelerin yaklaşık 60 dakika süreceğini belirttim. Danışma oturumlarında, paylaştıkları her şeyin danışma odasında kalacağını, hiç kimseyle paylaşılmayacağını (gizlilik ilkesi) özellikle vurgulayarak, sürece katılımlarının ve mümkün olduğunca açık olmalarının (açıklık ilkesi), kendilerine verilen ödevleri yapmalarının daha kısa zamanda daha çok yol alabilmekle ilgili faydalı olacağından bahsettim. Sormak ya da eklemek istedikleri bir şey olup olmadığını sorarak süreci başlattım.

İlk sorum ile ailenin geliş sorununu ortaya çıkarabilmeyi amaçladım.

"Yaptığımız ön görüşmede, danışmaya ihtiyaç duyduğunuzdan söz etmiştiniz. Sizi rahatsız eden, buraya gelmenize neden olan sorun nedir?" diye sordum.

Dilek Hanım *"Benim boşanmak istemem"* diye cevap verdi.

"Bu ilk boşanma talebiniz mi?"

"Yok, birkaç defa oldu."

"İlk ne zaman oldu?"

"İlk, sanıyorum 1 yıl önce, yok 5 yıl önce."

"Yani ilk olarak 5 yıl önce, ben bunu yapacağım dediniz. Size bunu söyleten ne oldu?"

"O zaman eşimle şiddetli bir tartışma yaşamıştık."

"Sizi boşanma kararı almaya iten bir tartışma yaşamışsınız, peki bu şiddette bir tartışma yaşamanıza neden olan olay neydi? Olayı önce dinleyeyim, sonra bir de sizden dinleyeceğim" diyerek süreci yönettim. Olayla ilgili her ikisini de dinleyeceğimi belirterek, süreçten kopmalarını engellemek istedim. Dilek Hanım eşinin sorumsuz davranışlarından çok şikayetçi olduğunu; kirayı, faturaları ödemediğini ve kendisinin ise bu konuda çok hassas olduğunu, böyle olaylar olunca çok öfkelendiğini ve öfkesini kontrol etmekte zorlandığını anlattı. Dilek Hanım'ı dinleyip ona empatik tepkimi verdikten sonra, Gökhan Bey'e yöneldim:

"Gökhan Bey siz Dilek Hanım'ın anlattıklarıyla ilgili ne düşünüyorsunuz?" diye sordum.

"Dilek çok büyütüyor bazı şeyleri, çok kuralcı, bu o kadar da öfkelenecek bir şey değil bence" dedi.

Bu eşlerin olaylara bakış açılarının birbirlerinden ne kadar farklı olduğunu gösteriyordu. Birini boşanma noktasına getiren konu, diğeri için o kadar da önemli olmayan bir konuydu. Bu kadar farklı yaklaşımları olduğunu görünce, Gökhan Bey'in boşanma talebine yorumunun ne olduğunu öğrenmek istedim, o bu durumu nasıl değerlendiriyordu:

"Size göre Dilek Hanım neden sizden boşanmak istiyor?" diye sordum.

"O çok kuralcı ve çok katı kuralları var, herkes bu kurallara uysun istiyor, boşanmak istemesinin sebebi de benim o kurallara uymamam."

Bunun üzerine *"Siz de boşanmak istiyor musunuz?"* diye sordum.

"Hayır, ben karımı seviyorum ve boşanmak istemiyorum" dedi.

Çift arasındaki etkileşimi gözlemleyebilmek için,

"Peki bu düşüncenizi Dilek Hanım'a söyler misiniz ve Dilek Hanım'a neden boşanmak istediğini sorar mısınız?" diyerek etkileşimi başlattım. Bu noktada hiyerarşiyi, eşlerin birbirleriyle konuşma biçimlerini, birbirlerine yaklaşımlarını gözlemledim. Gökhan Bey Dilek Hanım'a karşı sıcak ve sevecen yaklaşmaya çalışırken; Dilek Hanım sert bir şekilde tepki verdi ve Gökhan Bey'e arkasını dönüyormuş gibi duruş pozisyonunu değiştirdi ve *"Sen biliyorsun benim neden boşanmak istediğimi, sana güvenmiyorum."* diye cevap verdi Dilek Hanım. Bu duygunun genel bir güvensizlik mi, yoksa sadece Gökhan Bey'e karşı bir güvensizlik mi oldu-

ğunu öğrenmek için; *"Örneğin buraya gelirken de bir güvensizlik yaşadınız mı?"* diye sordum. Hiç tereddüt etmeden geldiğini söyleyince, *"O zaman genel bir güvensizliğinizin olmadığını söyleyebilir miyiz?"* dedim ve Dilek Hanım *"Evet daha çok eşime karşı güvensizliğim var"* dedi.

Olayı daha da somutlaştırabilmek için *"Eşinizin hangi davranışları güvensizliğini artırıyor?"* diye sordum ve bu konu üzerine düşünmesini istedim; süreç içinde bu konuya tekrar değineceğimizi söyledim. Bu konuyu burada bitirip, genogram çalışmasının yapıldığı 3. oturumda değinmeyi düşünüyorum; genogramı oluşturduktan sonra bağlantı sorularında en çok güvendiği kişinin kim olduğunu sorarak eşiyle bağlantı kurmayı düşündüm.

Worden'a (2013) göre aile örüntülerinin tespit edilmesinde aile danışmanının gözlem becerisi önemli olduğunu belirtir. Ailedeki örüntülerin fark edilmesi için seans esnasında ailenin sözel ve sözel olmayan iletişimlerinin gözlenmesi gerekir (akt. Nazlı, 2018)

- Birbirleri ile ilişkili olarak insanlar nasıl oturuyorlar?
- Hem diğer aile üyeleri hem de aile için kim konuşuyor?
- Tartışma sırasında en çok kim kimi destekliyor?
- Bu tartışmalara kimler katılıyor kimler katılmıyor?

Danışmanımız Gamze, Dilek ve Gökhan'ın sözlü-sözsüz mesajlarını çok iyi gözlemliyor.

*Nazlı, S. (2018). *Aile Danışmanlığı, 14. Baskı.* Ankara: Anı Yayıncılık.

"Peki bu konuya daha sonra tekrar döneceğiz ama daha önce sizi biraz daha tanımak istiyorum, bunun için bana sıradan bir gününüzü nasıl geçirdiğinizi, hafta içi bir gününüzü ve hafta sonu bir gününüzü sabahtan yatana kadar ki geçen süreyi ayrıntılı olarak anlatır mısınız? Bu

sefer de sizden başlayalım Gökhan Bey" diyerek yönlendirdim. Gökhan Bey hafta içi bir günlerini anlatmayı seçti.

"Sabah erkenden kalkıyoruz, Dilek Selen'i hazırlıyor, ona mısır gevreği yapıyor, kahvaltısını yaparken Dilek hazırlanıyor ve hep birlikte çıkıyoruz evden."

"Birlikte kahvaltı yapmıyorsunuz yani sabahları?"

"Hayır yetişemiyoruz, simit poğaça alıyoruz işyerine giderken orada çayla onları yiyoruz. Sonra biz akşama kadar çalışıyoruz. Selen'i okuldan teyzesi alıyor ve biz akşam hangimiz daha önce çıkarsak, gidip Selen'i alıyoruz. Eve gelince yemek telaşı, televizyon falan yatıyoruz sonrada. "

"Yemeğin hazırlanmasında yardımcı oluyor musunuz Dilek Hanım'a?"

"Yok genelde olmuyorum, hem zaten kendisi de istemiyor mutfağı dağıttığım için."

"Peki Selen'in ödevleri?"

"Zaten teyzesinde kuzeniyle beraber ödevlerini yapmış oluyor."

"Peki siz ne yapıyorsunuz Dilek Hanım yemeği hazırlarken?"

"Biraz haberlere bakıyorum, biraz internette dolaşıyorum."

"Peki Dilek Hanım hafta sonunu da sizden dinleyelim."

"Ben Cumartesi yarım gün çalışıyorum, o yüzden Pazar gününü anlatayım. Sabahtan kahvaltı yapıyoruz beraber sonra ben çamaşır, temizlik, ütü işleriyle ilgileniyorum. Bu arada Selen'i babasıyla parka gönderiyorum. Sonra bazen dışarı çıkıyoruz, alınacak bir şey varsa bir alışveriş merkezine gidiyoruz, yemeğimizi de orada yiyip geliyoruz.

"Yani hafta sonlarını beraber geçiriyorsunuz."

"Evet genelde beraber geçiriyoruz" dedi.

Bu paylaşımlarının ardından, *"Aile içi yaşamınızı zenginleştirmek için neler yapabileceğinizi bir sonraki oturuma kadar düşünerek görüşlerinizi not etmenizi ve gelirken yanınızda getirmenizi istiyorum"* diyerek, ilk ev ödevlerini verdim.

Oturumu sonlandırmadan önce bugün konuştuklarımızı birlikte özetleyelim dedim.

"Sizi buraya getiren sorunun, Dilek Hanım'ın boşanmak istemesi olduğunu ve bunun nedenlerini konuştuk. Bu konuya ikinizin de farklı açılardan bakıyor olduğunuzu gördük. Olaylara bakışınızdaki bu farklılığın nedenleri üzerine konuşacağız ilerleyen oturumlarda. Birlikte bir gününüzü nasıl geçirdiğinize baktık beraber. Sizin eklemek istediğiniz bir şey var mı?" olmadığını söylediler ve ben de verdiğim ödevi tekrar hatırlatıp bir sonraki randevuyu planlayarak görüşmeyi sonlandırdım. İlk oturuma yapılandırmayla başlayıp özetleme ile sonlandırmış oldum.

Süreç Analizi ve Öz Değerlendirme:

Dilek Hanım'ın ön görüşmede ve daha sonra da ilk oturumdaki davranışlarından dominant bir karakter olduğunu düşündüm. Eşlerden birinde dominantlık olduğu için ailede saygının işlemediğini söyleyebilirim. Oturumun başında çiftin oturma düzenine dikkat ettiğimde, Dilek Hanım danışma odasına gayet kendinden emin bir giriş yaptı ve tereddütsüz bir şekilde tekli koltuğa geçti. Gökhan Bey ise diğer tekli koltuğa oturmayıp, ikili koltuğun Dilek Hanım'a yakın olan tarafında oturmayı tercih etti. Süreç boyunca Dilek Hanım'ın Gökhan Bey'e karşı sert tavırlar içinde ve suçlayıcı özellikte olduğunu söyleyebilirim. Hem sözlü hem de sözsüz mesajları bu yöndeydi. Ayrıca Dilek Hanım, kendisini sözel olarak iyi ve net bir şekilde ifade edebiliyor. Gökhan Bey ise Yozgatlı ve konuşma dilinde yansımaları görülüyor. Aile, okula giden çocukları olan aile yaşam döngüsündedir. Çifti yaşam alanları boyutuyla değerlendirdiğimde, her ikisinin de meslek yaşamları ve sosyal yaşam alanları var; ancak Gökhan Bey'in eş tatmini olduğu halde Dilek Hanım'ın eş tatmini yok. Ailenin etkileşimlerini anlamak için sorduğum sıradan bir gününüzü nasıl geçiyorsunuz sorusuna cevap olarak anlattıklarından, geleneksel rol dağılımına sahip oldukları sonucunu çıkardım. Kadın çalışıyor olduğu halde, yine de ev ile ilgili bütün sorumluluk onun üzerinde.

Süpervizörün notu:

Danışmanımız cuma günü ön görüşme yapıp, 1. Seansı iki gün sonraya vererek çiftin 'motivasyonunun' düşmesini önlüyor. Bu danışma sürecinin başlayabilmesi için oldukça önemli.

Ayrıca danışmanımız, süreçte her iki çifte eşit yaklaşmayı önemsiyor. Döngüsel sorularla "… siz bu konuda ne düşünüyorsunuz?" gibi her iki eşi sürece çekiyor. Bazen Dilek Hanım sert üslupla kocasını azarlıyor, danışma ortamında içinde biriktirdiklerini kusmak istiyor; ancak Gamze buna fırsat vermiyor "Bu konuyu daha sonra ele alalım" diyerek, bir eşin süreci sabote etmesini ve danışmanı yandaş ilan etme çabasını kibarca engelliyor.

II. OTURUM

Oturuma, bir önceki oturumdan bu yana yaşamlarında neler olduğunu sorarak başladım. Başlangıçta rahatlamalarını sağlamak için, ilk oturumda da yaptığım gibi, serbest konuşabilecekleri bir konu açmaya çalıştım. Ardından bir önceki oturumda verdiğim ödevi sordum ve her iki eşin de ödevlerini paylaşmalarını istedim. Dilek Hanım kredi çekerek bir araba alabileceklerini, arabaları olursa hafta sonlarında pikniğe gidebileceklerini ya da alışveriş için alışveriş merkezine gidebileceklerini söyledi. Hem o zaman hafta içi akşamları da daha erken evde olabiliriz dedi. Gökhan Bey ise, memlekete gidip orada eş dostla birlikte kalabalık aile ortamını yaşayabileceklerini ve bunun Selen için iyi olacağını söyledi. Hemen eşlere diğerinin fikirleri hakkında ne düşündüklerini sordum.

Gökhan Bey'e *"Dilek Hanım'ın fikrini nasıl buldunuz, sizce de araba almak aile içi yaşamınızı zenginleştirir mi?"* diye sordum.

Gökhan Bey *"Araba alamayız ki, o kadar paramız yok"* dedi.

Dilek Hanım *"Kredi ile alabiliriz"* diye sözünü kesti.

Gökhan Bey ise *"Krediyi nasıl ödeyeceğiz zaten Selen'in okul masrafları da var şimdi"* dedi. Bunun üzerine öfkesi hazırda bekleyen Dilek Hanım, bunu yansıtmaktan geri durmadı.

"Elindeki parayı har vurup harman savurmasan, faturaları zamanında yatırsan ve hepsine faiz ödemek zorunda kalmasak krediyi ödeyebiliriz!!!!" dedi.

Gökhan Bey ise *"Araba için önce üç beş kuruşu cebe koymak lazım, ancak ondan sonra"* dedi. Bu kez Dilek Hanım'a *"Siz Gökhan Bey'in fikrini nasıl buldunuz, sizce memlekete gitmek aile içi yaşamınızı zenginleştirir mi?"* diye sordum. Dilek Hanım, *"Selen falan bahane, annesini özlemiştir"* dedi.

Bu aşamada *"Bu hafta her ikinizin de uygun bulduğunuz ve hoşunuza giden iki aktivite bulup bunları yerine getirmenizi istiyorum"* diyerek ortak çalışma yapmalarını sağlamak istedim. Aile hakkında daha detaylı bilgi edinebilmek için, ***Yapılandırılmış Aile Görüşme Formu***'nda **(EK-1)** yer alan ilk 9 maddedeki sorulardan şu ana kadar yöneltmemiş olduklarımı eşlere yönelttim. İlk olarak

"Ailenizi tanıtır mısınız? Mesela kaç yıldır evlisiniz ve nasıl evlendiniz?"

2005 yılında görücü usulü ile evlenmişler, evlenmeden önce iki kere buluşup görüşme imkanları olmuş.

"Ailede üç kişi olduğunuzu ve üçünüzün birlikte yaşadığınızı biliyorum. Kızınız ne zaman dünyaya geldi?"

"200. yılında doğdu."

"Peki çocuk sahibi olma kararı ortak aldığınız bir karar mıydı?"

"Aslında karar vermemiştik, kaza ile oldu ama biz de Allah verdi dedik hiç aldırmayı düşünmedik" dedi Gökhan Bey.

"Peki ekonomik ihtiyaçlarınızı karşılamak için neler yapıyorsunuz." diye sordum. Maddi olarak Dilek Hanım'ın çalışmasına ihtiyaçlarının olduğunu belirttiler. Dilek Hanım doğumdan sonra 3 yıl çalışmamış, çocuğuna bakmak için; fakat bu dönemde masrafların bebek dolayısıyla artması ve tek maaşa düşmüş olmalarından dolayı çok sıkıntı çekmişler. Evin idaresiyle ilgili tüm sorumluluk her zaman Dilek Hanım'da olmuş ve kendisi bu durumdan çok rahatsız, evliliğinden hoşnut değil, bu nedenle aklında hep bir boşanma düşüncesi olduğunu söylüyor. Gökhan Bey ise, Dilek Hanım'ın çok kuralcı olduğunu ve bu kurallara uyulmadığında ve istekleri yerine getirilmediğinde çok sert tepkiler verdiğini dile getiriyor.

"Peki birlikte zaman geçirmekten hoşlanır mısınız, neler yaparsınız?" soruma Dilek Hanım:

"Aslında daha çok Selen için yapıyoruz bir şeyler. O hep birlikte olalım istiyor, biraz onun zoruyla oluyor." diye cevap verdi.

"Eşinizle ilişkiniz konusunda siz neler düşünüyorsunuz ve sizce eşiniz neler düşünüyor?" soruma, Dilek Hanım *"İlişkimiz konusunda yani ben mesela eşimin çok rahat olmasından çok etkileniyorum, aşırı rahat."* diyerek yanıtlıyor.

"Rahat derken neyi kastettiğinizi biraz daha açabilir misiniz?

"Yani her şeye karşı çok umursamaz."

"Bir örnek verebilir misiniz, umursamaz olduğu konulara ilişkin."

"Mesela yarın kiranın yatması lazım diyelim, ama para yok iki gün sonra yatırırız diyebiliyor, bu durumda o derece rahat yani."

"Gökhan Bey Dilek Hanım'ın söylediklerine katılıyor musunuz?"

"Yani evet rahatım ama bu o kadar kötü bir şey değil, yani kiranın iki gün sonra yatması mesela o kadar da büyük problem değil bence."

"İkinizin arasındaki bu görüş farklılığı neye bağlı, diyelim ki, sizin burada akrabalarınızdan biri olsa ona sorsak ne der bu durumda, diyelim ki anneniz?" soruma Dilek Hanım:

"Abartıyorsun" der

"Peki babanız ne der?"

"Doğru söylüyorsun der"

"Yani babanızda sizin gibi davranır. Bu konulardaki hassasiyetinizi babanızdan aldığınızı söyleyebilir miyiz?"

"Olabilir, annem zaten hep babama çok benzediğimi söyler."

"Peki babanızın başka hangi özelliklerini almış olabilirsiniz?"

"Biraz inatçı ve despotum onun gibi."

"Peki Gökhan Bey, siz eşinizin bu konulardaki hassasiyetini biliyorsunuz, bu konularda ısrarlı olduğunu bilmenize rağmen örneğin kirayı geciktirince ya da bir faturayı ödemeyince gelebilecek tehlikeyi seziyor musunuz?"

"Aslında tehlike hep oluyor ve ben yine sorun çıkacak diye korkuyorum"

"Bu nasıl bir korku, düşünmenizi istesem başka kimlerden böyle korktuğunuzu?" soruma Gökhan Bey biraz düşündü ve *"Annemden korkardım böyle, bakkala gönderdiğinde alacaklarımı unutup yerine çikolata şeker aldığımda annem kızardı, kızacağını bildiğim için korkumdan eve gidemezdim."*

"Şimdi de aynı korkuyu eşinizle ilgili yaşıyorsunuz."

"Evet öyle galiba"

"Dilek Hanım bu durumda siz ne hissediyorsunuz."

"Zaten ben bundan çok yıpranıyorum ben onun annesi değilim, yaramaz çocuk gibi. Ben babam gibi olgun, sorumluluk sahibi, karısını çocuğunu koruyup kollayan biri olmasını istiyorum. Beni yıpratan da bu oluyor zaten."

Gamze, psikoanalitik eğilim gösteriyor ve eşlerin şu anki davranışlarının kök aileleri ile ilişkisini araştırıyor.

Çekirdek ailenin duygusal sistemi:

- Bowen'e göre, bireyler evlilik seçimlerinde ve diğer etkileşim biçimlerinde kendi ailelerinden etkilenirler ve buna benzer kalıpları da çocuklarına aktarırlar.
- Bu nedenle, şimdiki aile problemini etkili biçimde çözmenin tek yolu eşlerin kendi (kök) ailelerinden getirmiş oldukları etkileşim kalıplarını değiştirmektir.
- Ancak bundan sonra farklılaşma başlar (akt. Nazlı, 2018).

"Peki buraya kadar konuştuklarımızı bir toparlayalım, sizin olaylara bakış açınızda farklılıklar var. Bu farklılıkların neden kaynaklandığını bulmaya çalıştığımızda, karşımıza ikinizin de birbirinizden beklentileriniz çıkıyor. Dilek Hanım siz 'ben ebeveyn değil eş olmak istiyorum' ve karşımda babam gibi sorumluluk sahibi bir eş olsun istiyorum diyorsunuz. Gökhan Bey siz de ben bu kadar despot katı kuralları olan bir yaşam sürmek istemiyorum, annemden korktuğum gibi eşimden de korkmak istemiyorum diyorsunuz. Doğru mu?"

"Evet doğru"

"Peki bir sonraki oturumda kök ailelerinizle olan ilişkilerinize değineceğiz, bu konudan da bütün bunlar ışığında tekrar bahsedeceğiz. Sizden bir sonraki oturuma kadar birbirinizin beklentileri için neler yapabileceğinizi, bu farklılıklarla ilgili nasıl bir uzlaşma yolu bulunabileceğinizi

düşünmenizi istiyorum." dedim ve ardından *"Bu görüşme size neler kazandırdı?"* diye sordum.

Dilek Hanım *"Ben hiç olaya böyle bakmamıştım ve şu an çok şaşkınım"* dedi. Bu farkındalığın ikisini de çok etkilediğini düşündüm.

Ailenin güçlü özelliklerine vurgu yaparak oturumu bitirmek istedim. Her ikisinin de ailelerini korumak, evliliklerini kurtarmak için danışmaya gelmelerinin, burada paylaşımlarda bulunmalarının birbirlerini önemsediklerini gösterdiğinden bahsettim. Ardından ***aile yaşam kronolojisi*** formunu verdim ve ne yapmalarını istediğimi anlatarak ödev olduğunu söyledim. Bir sonraki görüşme için gün ve saat belirledikten sonra görüşmeyi sonlandırdım.

Süreç Analizi ve Öz Değerlendirme:

Eşlerin her ikisi de birbiri için *"Ben onun bu konuda böyle düşündüğünü bilmiyordum, bilsem ona göre davranırdım"* şeklinde görüş belirterek *"Burada güzel güzel konuşabildiklerini"* söylediler. Ancak uzlaşmacı ve olumlu tavırlar, daha çok Gökhan Bey'den geliyor. Dilek Hanım'a gösterdiği ilginin normalden biraz daha fazla olduğunu düşünüyorum, *"Ya gerçekten çok seviyor ve kaybetmek istemiyor"* ya da *"Suçlu! bir şey saklıyor veya çekindiği bir şey var"* sorularını akla getirdi.

Özellikle bu oturumda asıl soruna biraz daha yaklaştığımızı düşünüyorum. Eşler birbirleri arasındaki görüş farklılıkları ve bunun nedeni üzerine daha önce düşünmemişlerdi. Yaşadıkları farkındalık, kendi ifadeleriyle onları biraz şaşırttı. Dilek Hanım'ın tavırlarında oturumun sonuna doğru, yumuşama olduğunu söyleyebilirim.

Gökhan Bey de, bu oturumun sonunda kendisinin de bunalmış olduğunu söyledi. Oysa ki şu ana kadar eşine karşı hep çok sevecen ve sıcak davranışlar sergiliyordu. Bu tavırları, daha çok sorun çıkmasın tartışmayalım huzurumuz kaçmasın diye sorunlarını üstünü kapatmaya, yokmuş gibi davranmaya çalıştığını düşündürdü bana.

Süpervizörün notu:

Danışmanımız, 2 seansta da çifti güzel idare ediyor. Özellikle Dilek Hanım'ın seans sonuna doğru yumuşamaya başlaması, onun ilk seanstan itibaren her iki eşe 'eşit' mesafede olmasından kaynaklanıyor. Dilek ve Gökhan, bir uzmanın onlara sağladığı ortamda birbirleri ile konuşup; *"Ben onun bu konuda böyle düşündüğünü bilmiyordum, bilsem ona göre davranırdım"* dedirtmeyi başarıyor.

Bunun nedeni danışmanımız Gamze'nin, Dilek Hanım'ın istediği koalisyona girmemesi; danışman'ın eşitlik ilkesine riayet ederek, "üçgen" olmayı başarabilmesidir. Gamze'yi bu anlamda başarılı buluyorum.

Koalisyon: Koalisyon terimini Minuchin kullanmıştır. Koalisyon, ailedeki üyelerin, bir aileye karşı birleşmesi olarak tanımlanır (Nazlı, 2018).

Koalisyon tuzağına, danışman dikkat etmezse düşebilir; eğer eşlere eşit davranamazsa, bir eşi daha fazla öncelikler ve onun yanında yer alırsa, bu hataya düşmesi kaçınılmaz olur.

Üçgen: Üçgen terimini ise Bowen kullanmıştır. Üçgen, üç kişiyi kapsar; üçgen bireyleri bir arada tutar. Klasik üçgen, anne-baba ve çocuktan oluşur. Danışman "üçgen danışması" tekniğini kullanarak, eşler arasında çatışmalı etkileşimi azaltır; onlara yumuşak ve objektif tarzda sorular yönelterek düşünmelerini sağlar (Nazlı, 2018).

III. OTURUM

Oturuma ödev olarak verdiğim, aile yaşam kronolojisini eşlerle gözden geçirerek başladım. Özellikle yoğunlukların belli yıllarda toplandığı görülüyordu. Bunu eşlere de söyledim.

Aile yaşam kronolojisi tekniği:

Satir, ailenin gelişimini almak için, anahtar olaylardan yola çıkarak bir ***aile yaşam kronolojisi*** geliştirir. Kronoloji, en yaşlı büyük ebeveynin doğumu ile başlar. Aile yaşam kronolojisi, geçmiş olayları toplar. Satir, aile üyelerinin aile kalıplarının özelliklerini düşünmeleri için zorlar. Kronolojide taşınma, iş değişimi, ekonomik kriz, madde bağımlılığı vb. olayların toplanmasına çalışılır. Yani, bireylerin şimdiki fonksiyonlarını etkileyen geçmişteki olayları anlamalarına yardım eder (Nazlı, 2018).

Satir'in bu tekniğini, seans esnasında da yapabilirsiniz. Ancak ben bunu, ödev olarak veriyorum ve bu sayede eşlerin etkileşime girmelerini sağlıyorum. Kronolojiyi istediğiniz zamandan başlatabilirsiniz. Ben öğrencilerimden, eşlerin tanışma anlarından şu ana kadar yaşadıkları önemli olayları not almalarını ödev olarak vermelerini bekliyorum. Bu ödevle eşler seans arasında etkileşime giriyor; şu ana kadar geçirdikleri ve atlatabildikleri pek çok anıyı tekrar hatırlıyorlar, birbirlerine 'bağlılıkları' artıyor.

"Aslında yaşarken fark edilmiyor, ama biz de yazarken onlar aynı sene mi olmuş dedik." dedi Dilek Hanım.

Kronoloji üzerinde durduktan sonra, ***Yapılandırılmış Aile Görüşme Formu***'nda sorular ile, ailede kuralların ve rollerin nasıl belirlendiğini anlamak için sorular yönelttim. Aslında şu ana kadar edindiğim bilgiler, bunu açıkça ortaya koyuyordu; ama doğrulamak ve eşlerinde bu konuda düşünmelerini sağlamak, farkındalıklarını artırmak için sordum bu

soruları. Bir önceki oturumda özellikle kurallar konusu gündeme gelmişti. Dilek Hanım'ın evliliğin başından beri kurallar oluşturmaya çalıştığını, ancak Gökhan Bey'in sürekli bu kurallara tepki verdiği konuşuldu.

Ardından aile ile ***genogram*** çalışmasına geçtik. Çalışmaya başlamadan aileye *"Şimdi sizinle bir çalışma yapacağız, bunu bir aile ağacı olarak da düşünebilirsiniz. Bu sizin belki iki kuşak öncenizden itibaren aile ilişkilerinizi görmek, onlar arasındaki belki fark etmediğiniz bazı bağlantıları gösterir hale gelmek için yaptığımız bir çalışma ve aynı zamanda aile görüşmelerinin bir parçası"* diyerek genogramı kısaca tanıttım ve amacımızı belirttim.

Genogram:

Murray Bowen'in en önemli, biraz fazla popüler tekniğidir. Kısaca şu bilgiyi verebiliriz (Nazlı, 2018):

Bu tekniğin temel işlevi kuşaklar arasındaki önemli ilişkileri saptamaktır. Genogram, bir ailenin çok sayıda özelliğini özetlemenin bir yolunu sağlar. Aileyi tanımlamaya yardım eder. Sağlık ve hastalık örüntülerine ilişkin bir anlayış geliştirilebilmesine yardımcı olur.

Genogram ile;

- Aile üyelerinin birbirleriyle ilişkileri
- Aile üyelerinin demografik bilgileri
- Aile üyeleri arasındaki bağların gücü
- Aile üyelerinin hastalık örüntüleri ve ölüm nedenleri
- Aile üyelerinin yaşamlarındaki önemli olaylar ve tarihleri
- Aile üyeleri için önemli stres kaynakları belirlenmeye çalışılır.

AKADEMİK ETİK VE LİYAKAT

A K A D E M İ D E N B İ R B A K I Ş

Merve OKAN
İlknur ŞENTÜRK

3. Baskı

Ankara
2025

AKADEMİK ETİK VE LİYAKAT
AKADEMİDEN BİR BAKIŞ

Merve OKAN
ORCID: 0000-0003-0655-1818

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

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

Yayıncı Sertifika No	: 49260
Matbaa Sertifika No	: 47479
ISBN	: 978-605-170-826-3
e-ISBN	: 978-605-170-827-0
ROR	: 01ek5g375
ISNI	: 0000000485146649
Mizanpaj	: Anı Yayıncılık
Kapak Tasarımı	: Anı Yayıncılık
Baskı	: Vadi Grafik Tasarım Ltd. Şti.
Adres	: İvedik Org. San. Bölgesi 88 Oto 3. Bölge 1420. Cad. No: 58/5 Yenimahalle-ANKARA
Tel	: 0 312 395 85 71

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

AKADEMİK ETİK VE LİYAKAT
AKADEMİDEN BİR BAKIŞ

OKAN, Merve
ŞENTÜRK, İlknur

Anı Yayıncılık, 3. Baskı, Ankara/Türkiye
2025, viii + 304 sf., 13,5x21 cm

ISBN	: 978-605-170-826-3
e-ISBN	: 978-605-170-827-0
ROR	: 01ek5g375
ISNI	: 0000000485146649

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

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

A harfinin evrimi

İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ/TEŞEKKÜR ---------- vii

BİRİNCİ BÖLÜM

Giriş ---------- 1

İKİNCİ BÖLÜM

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

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

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

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

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

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

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

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

KAYNAKÇA ---------- 295

ÖN SÖZ/TEŞEKKÜR

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

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

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

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

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

Merve OKAN

Aralık, 2022

BİRİNCİ BÖLÜM

1. Giriş

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

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

temel hak ve özgürlüklerin korunması ve güçlendirilmesi olarak tanımlanmıştır.

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

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

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

araştırmacıları, bu konuyu bir sistem olarak ele almalarına dolayısıyla sistemin hangi kısmında usulsüzlüklerin yaşandığına dair sorular sormaya yönlendirmiş; bu usulsüzlüklerin neler olduğunu tespit etmeye, sebeplerini bulmaya ve çözüm önerilerine yönelik çalışmalar yapmaya sevk etmiştir. Yapılan araştırmalar (örn. Aydoğan, 2012; Altun, Sayer ve Barutçu, 2013; Özkanan ve Erdem, 2014; Keskinkılıç Kara, 2017; Yazıcı ve Can, 2020; Örnen Büken, 2021; Yılmaz ve Çakıcı, 2021; Aytaç ve Fırat 2021) zemininde değerlendirildiğinde yapılan usulsüzlüklerin cinsiyet, mezhep, unvan, ideolojik görüş ve inanç temelli ayrımcılıklar, rüşvet ve bilhassa da kayırmacılık sistemi üzerine odaklandığı görülmektedir. Örneğin bir üniversitede idari personele göre kayırmacılığı araştıran Çelik ve Erdem (2012) terfi, işe alma, tüm karar alma ve uygulama süreçlerinde kayırmacılığın olduğunu tespit etmiştir. Benzer bir şekilde Aydoğan (2012) üniversitelerde rektörler tarafından dekan, müdür, bölüm başkanı, öğretim kadrosu gibi tüm atama ve yükseltmelerde materyal ve kaynakların temin edilmesinde, fakülte kurullarının oluşturulması, yeni bölüm ve birimlerin açılması gibi tüm süreçlerde kayırmacılığın olduğunu tespit etmiştir.

Favorizm olarak da adlandırılan kayırmacılık sistemi kimi zaman eş-dost, akraba kayırmacılığı kimi zaman da siyasal eksenli kayırmacılık olarak karşımıza çıkmakta ve etik sorunlarını da beraberinde getirmektedir. Etik bir uygulama olarak algılanan liyakat, karşıtı olan kayırmacılığın da etik bakımından yerini belirlemektedir (Hatipoğlu, 2019, s. 277). Nitelikli bir yönetimin ve akademik kadronun oluşturulmasında en önemli esas liyakat ilkesiyken, atamalar ya da yükselmelerde kayırmacılığın baskın bir olgu olarak, eğitim, tecrübe ve uzmanlık gibi kriterlere gereken önem verilmeksizin bireysel ilişkiler ve menfaat ilişkilerinin göz önünde bulundurulması yükseköğretim kurumlarının önündeki en büyük sorunlardan biridir. Eğitim ve bilim yuvası olarak adlandırılan yükseköğretim kurumlarının, üniversitelerin temel dinamiği olan akademisyenlerin istihdamında liyakat ilkesine bağlı kalmadan seçim yapması yönetsel ve yapısal birçok sorunu beraberinde getirmektedir. Bu kitapta, alanyazın taramasıyla ulaşılan bilgiler doğrultusunda toplumsal bir sorun olarak karşımıza çıkan etik ve liyakate kavramsal bir çerçeve çizilerek akademik alanlarda liyakat ve etik dışı uygulamaların neler olduğu, etik değerler farkındalığıyla liyakat ilkesinin sağlanması için neler yapılması gerektiği ve güncel duruma ilişkin akademisyen görüşleri de alınarak çözüm önerileri getirmek ve farkındalık yaratmak hedeflenmiştir.

Liyakat sisteminde kişinin göreve atanması, görevde yükselmesi ya da bir programa kabulünde bilgi, beceri, yetenek ve alan uzmanlığı gibi kıstaslara göre değerlendirilmesi esas olandır. Zira eğer bir kişi nitelik olarak bulunduğu yere ait değilse bu durum yönetsel ve yapısal sorunlara neden olabilir. Liyakat sisteminin tavizsiz uygulanması yeterli değildir. Göreve gelen kişilerin aynı zamanda etik değerleri içselleştirmesi, etik bir yaşantıyı benimseyerek bu yönde kişilik geliştirmiş olması gerekmektedir. Ayrıca mesleğine ilişkin etik değerlerden haberdar olarak değerlere uyma sorumluluğunu da taşımalıdır. Öncelikle etik bir kişilik geliştirmiş olmakla beraber üniversite toplumu olarak akademik etik değerlerin içselleştirilmesi aydın bir neslin yetişmesinin ve dolayısıyla da toplumsal refahın öncüllerindendir. Bu düşünceye ek olarak liyakat dışı uygulamaların aynı zamanda etik ihlali sonucunu doğurması, bu iki kavramın birlikte ele alınmasının önemli ve gerekli olduğu fikrini de beraberinde getirmiş ve çalışmaya bu şekilde yön verilmiştir.

Akademik ortamlarda akademisyenlerin benimsemesi gereken etik değerler; bilimsel araştırma ve yayın etiği, öğrenciye karşı sorumluluklar, eğitim ve öğretim hizmetleri konusundaki sorumluluklar, meslektaşa karşı sorumluluklar, kuruma karşı sorumluluklar ve topluma karşı sorumluluklar olarak karşımıza çıkmaktadır. Örneğin Büken'e (2006, s. 166) göre akademik etik, üniversite topluluğunda insanların bildiği, gördüğü fakat bilmezlikten, görmemezlikten geldiği ya da statükonun devamı için ses çıkaramadığı konuları kapsar. Nitelik olarak göreve uygun olsa da kimi zaman akademisyenlerin ve hatta etik konusunda çalışma yapmış olanların dahi bu etik değerleri ve birtakım ilkeleri ihlal ettiği durumlarla karşılaşılmaktadır. En önemli görevlerinden birinin donanımlı bilim insanı yetiştirmek olmasına rağmen var olan atama ve yükseltme ilke ve uygulamaları akademisyenleri bazı durumlarda etik ilkeleri ve liyakati gözetmeyen karar ve yönelimlere itebilmektedir. Fakat göz ardı edilmemesi gereken bir husus da akademik özgürlüklerin ve özerkliğin korunarak üniversitenin gerçek amacına hizmet etmesinin önüne geçecek her türlü baskılardan arındırılmış olması gerektiğidir. Zira baskılar karşısında stresli çalışma koşullarına maruz bırakılmış akademisyenlerin olduğu, özgürlük, dürüstlük gibi değerlerin etkisizleştiği bir alanda etikten söz etmek anlamını kaybedecektir.

İKİNCİ BÖLÜM

2. Kavramsal/Kuramsal Çerçeve

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

2.1. Etik

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

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

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

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

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

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

olup olmadığını ortaya koyan unsurların neler olduğu, nasıl bir yaşantının etik bir yaşantı olacağı ve bunun bilgisine nasıl ulaşılacağı gibi pek çok sorunun yanıtını bulmaya yöneltmektedir. Etik aslında çok kapsamlı ve fazlaca tartışılan, insanların günlük yaşam sorunlarını çözme motivasyonuyla farklı alanlarda karşımıza çıkan dolayısıyla farklı pek çok sınıflandırılması yapılan bir alandır. Nitekim kavramsal olarak da hala tartışılması itibariyle etiğin ne olduğunu netleştirmek güçleşmektedir. Karmaşa yaratan fikirlerin odağında, özellikle etiğin evrensel nitelikte mi yoksa göreceli mi olduğu sorusu bulunmaktadır. Ayrıca etiğin ahlak, değer, norm gibi başkaca kavramların yerine kullanılması ve bu kavramlara yüklenilen anlamlar, bu tartışmalı görüşlerin temelinde kavramların bilinmezliği ve *değerlerle ilgili bilgi eksikliği* bulunduğuna dair ipuçları vermektedir. Etik nedir? Evrensel midir yoksa göreceli midir? Kurallar mı koyar yoksa insanların eylem olasılıklarını değerlendirme üzerine bakış açıları mı sunar? İnsandan bağımsız olarak mı vardır? Kaynağı nedir? Eylemin kendisiyle mi yoksa sonuçlarıyla mı ilgilidir? Ana hatları ile kitapta bu sorulara cevap aranmaktadır.

Etimolojik olarak incelendiğinde etik kavramı Yunanca kökenli olup "karakter" ve "davranış" anlamlarını karşılayan *ethos* kelimesinden türetilmiş felsefenin ahlaki değerlerini araştıran bir disiplindir (Alev & Genç, 2015, s. 137). Bir başka tanımlama ise *ethos* kelimesinin "alışkanlık" ve "gelenek" sözcüklerine karşılık geldiğidir (Boone, 2019, s. 82).

Antik Çağ'a kadar uzanan etik, dönemin filozoflarının yaşamın amacını sorgulaması ve mutluluk arayışında olmalarıyla şekillenmeye başlar. Yaptıkları çalışmalar günümüzde de önemini korumakta ve pek çok araştırmacı tarafından incelenmektedir. Etik tarihinde *değer göreceliliğinin temsilcisi olarak kabul edilen sofistlerin* her şeyin ölçüsünün insan olduğunu dolayısıyla da hakikatin kişiden kişiye değişeceğini savunmasına karşılık, etik kuramının kurucusu olarak bilinen Yunan filozof Sokrates, *ahlaksal yaşamda tümel doğrular olduğunu, bunların diyalektik ve maiotik yollarla açığa çıkabileceğini* savunarak *Platon'la birlikte etik evrenselciliğinin temsilcileri* olurlar (Özlem, 2004, s. 20). Sokrates'in kaleme aldığı bilinen bir eser olmaması sebebiyle Sokrates'i ancak öğrencisi olan Platon tarafından yazılmış eserler üzerinden tanımak mümkündür. Bu eserler Sokrates'in fikirlerine dair geniş bir perspektif sunmaktadır. Sorgulayıcı tavrından taviz vermeyen Sokrates, bilginin değişmezliği ve kesinliğinin en radikal savunucularındandır. Sok-

rates'in etik görüşü mutluluk üzerine inşa edilir çünkü *mutluluk, tüm insani istek ve arzuların nihaî amacıdır ve insan hayatı ve varoluşunun en yüksek hedefidir* (Cevizci , 2002, s. 40). Ayrıca bu görüş, bilginin değişmezliği ve her insanın özünde iyi olduğu kaynaklarından beslenir. Ona göre ahlak yasaları evrenseldir yani insan eylemlerini değerlendirdiğimiz bu ahlaki yasalar kesindir ve insandan bağımsız bir şekilde vardır. Bu yüzden Sokrates sorular sorarak ahlaki yaşamı şekillendiren "iyilerin" ne olduğunu ve bunların evrensel tanımlarını bulma çabasındadır.

Platon'un, Sokrates'in düşüncelerini kaleme aldığı eserlerinde iyi-kötü, doğru-yanlış, cesaret gibi değerlerin diyalektik söyleşisiyle erdemli bir yaşama ulaşmak için bir insanın nasıl davranması gerektiği çözümlemesiyle karşılaşılır. Sokrates "en yüksek iyinin" erdem olduğu kanaatindedir. Ayrıca mühim olan insanın erdemli bir yaşam sürme bilincinde olması gerektiği ve bunu sağlayan değerlerin değişmezliğidir (Platon, 2020, s. 51-59). Dolayısıyla erdem bilgidir ve hiçbir insan isteyerek kötülük yapmaz, iyiliğe, erdeme ilişkin ne varsa doğuştan gelir fakat eğitimle kişinin ruhunda ortaya çıkartılması gerekir (Bezirci & Konuşkan Bayraktar, 2017, s. 56). Sokrates'e göre eğer bir kişi yanlış bir şey yapıyorsa bunun nedeni ahlaki zayıflık değil, entelektüel hatadır (MacIntyre, 2001, s. 29).

Platon'un etikle ilgili tezinin temel dayanağı ise hocası Sokrates'in görüşüyle tutarlı bir şekilde iyiliğin insanın özünde var olduğudur. Mutlu bir toplum yaratmak için ideal bir devlet ütopyasını işlediği *Devlet* adlı eserinde mutluluğun kaynağı erdemdir ve erdem, ancak bilgelik, cesaret, ölçülülük, doğruluk ve adalet değerleriyle var olur. Ona göre iyilik eylemin kendisinden ya da sonucundan ziyade insanın zihnindedir fakat bilgiyle açığa çıkar bu ise ancak kusursuz bir eğitim ve öğretimle olur (Platon, 2020, s. 120-133). Dolayısıyla kötülük bilgi eksikliğinden ileri gelir.

MÖ 4. yy.'da etik anlayışına ilk defa kavramsal bir çizgi kazandırarak kuramsal felsefeden ayrı bir felsefe disiplini haline getiren ise Aristoteles'tir. (Akca, 2019, s. 18). Aristoteles aynı zamanda Platon'un da öğrencisidir. Aristoteles, ahlaki sorumluluk beklenen bir bireyin öncelikle özgür olması gerektiğini savunur (Bezirci & Konuşkan Bayraktar, 2017, s. 59) çünkü yaşadığı dönem itibariyle kölelik oldukça yaygındır. Aristoteles'in bu düşüncesi bazı araştırmacılar tarafından köleliğe karşı çıkması olarak yorumlanıp sahiplenilirken bazı araştırmacılar tarafından da köleleri aşağıladığı gerekçesiyle eleştirilir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

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

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

3.1. Etik Kavramının Tanımı

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

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

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

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

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

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

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

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

"Kısaca meslek ahlakı olarak tanımlarım." (G16)

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

"Etik kavramını akademik ahlak olarak tanımlarım. Bu da eşittir insana, topluma, doğaya saygılı, yapılan çalışmalarda onlara zarar vermeyecek bir yaklaşım benimsenmesi olarak ifade edebilirim." (G78)

G76, etiği insanların bir arada yaşamasını mümkün kılan kurallar ve/veya ilkeler bütünü olarak tanımlamıştır. Ayrıca bu kuralların toplumsal genel kurallardan ayrışmayacağını belirtirken bireylerin özgürlük alanını da maksimize edecek şekilde ortaya koyulduğu yönünde görüş bildirmiştir. G48, bu kuralların yazılı ya da toplum tarafından kabul edilmiş sözlü kurallar da olabileceğini belirtirken bu yazılı ya da sözlü kurallara uymanın etik davranış olarak tanımlanabileceğini vurgulamıştır. G26 ise etiği yazılı kuralları olan bir alan olarak tanımlamıştır. G102 de etiği ilkeler bütünü olarak tanımlarken etiğin evrenselliğini vurgulamıştır.

"Etik yazılı kuralları olan, ahlak ise toplumun genel geçeri için kabul edilmiş bir şey." (G26)

"Etik, toplumsal yani belirli bir alanda zaman içerisinde oluşmuş üzerinde konsensüs sağlanmış normlara ve kurallara uyma davranışı; bu kuralların illa ki yazılı olmasına gerek yok; toplum tarafından yazılı ve yazısız olarak üzerinde belli bir konsensüse varılmış kurallara uyma yönündeki davranışları etik olarak tanımlıyorum. Daha doğrusu etik bir olgu ve bu kurallara uyma da etik davranış olarak tanımlanabilir, bu şekilde ifade edebilirim." (G48)

"İnsanların, toplumun bir arada yaşayabilmesi için ortaya koyması gerektiği ve toplumun genel kurallarından ayrışmayacak fakat insanların, bireylerin kendi özgürlük alanlarını da maksimize edecek biçimde ortaya koyulan bir kurallar bütünü." (G76)

"Etik aslında bence bir ilkeler bütünü, ahlaktan biraz daha farklı, ahlak topluma, kültüre, aileden aileye bile değişebilen bir olguyken etik bana biraz daha bilimsel bir yaklaşım gibi, evrensel bir bakış olduğunu biliyorum. Evrensel doğruyu ortak akıl yoluyla bulma yöntemi diyebilirim." (G102)

Değerler manzumesi kapsamında tanımlamalara ilişkin örnek ifadeler:

> *"Etik, insanın kendisi dâhil tüm varlıklarla tek yönlü veya iki yönlü etkileşim içinde olduğunda bilinçli veya öğrenilmiş/edinilmiş (acquired) bir alışkanlıkla göz önünde bulundurduğu değerler manzumesidir (system)." (G19)*

> *"Bana göre, karşılıklı saygı ve hoşgörüyü gerektiren, empati duygusunu geliştiren ve emeğe verilmesi gereken önemi ifade eder." (G31)*

> *"Hal ve durumlarda ahlaki değerlerle de karşılık bulan, fakat evrensel ilkeleri kapsayan ve hukuka en yakın değerler manzumesi olduğu kanaatindeyim." (G47)*

G64, G80 ve G99 etiği insani değerleri referans alan bir yaşam şekli, bir duruş olarak tanımlarken vicdan ile ilişkilendirmişlerdir. Bu doğrultuda G80 evrensel temel değerleri vurgularken G99 etik olarak görülen ya da görülmeyen şeylerin kişiden kişiye dahi değişebileceğini belirtmiştir.

> *"Etik bana göre düşüncede, bilimlerde, sanatta; bu üç ana entelektüel alanda, insanın kendi gövdesindeki güçleri özgürce ve haysiyetlice işe koşmasıyla ilgilidir büyük ölçüde. Kudretle haysiyeti, kuvveyle vicdanı bir arada işe koşmayan bir ahlakın yenilik üretmesi de evrensel bir yarar üretmesi de kendi dar dünyasının dışındaki aydınlık bir geleceği görmesi de tahayyül etmesi de kurması da imkân dahilinde değildir, diye düşünüyorum. (...) Etikte haysiyetin, insanlık onurunun, bu gibi başlangıçta soyut görünen kavramların yanı sıra duyarlığın da payı birincildir; ahlak duyarsızlaştırıyorsa, ahlak değildir. Etikte bilgeliğin de bir payı olsa gerek; ancak bilgeliği eril anlamlarından da pozitivist muadillerinden de sıyırarak dile getirmek ne kadar güç, günümüzde. Yüksek ve gerçek bir tevazuun varlığını hissettiğimizde, bilgeliği de görebilir, bulgulayabiliriz, yeterince dikkatli bakarsak, diye düşünüyorum." (G64)*

> *"Sana nasıl davranılmasını istiyorsan sen de öyle davran. Dünyanın her yerinde, hatta dünya dışında da geçerli temel değerleri bilerek ve onlara saygılı davranarak yaşama biçimi." (G80)*

"Etik aslında, bir duruş bence, hani davranışlar bütünü, tutumlar bütünü şimdi herkes baktığında ahlaklıdır ama her ahlak ya da etik tanımı veya etik olarak görülen görülmeyen şeyler bırak toplumdan topluma kişiden kişiye göre bile değişiyor. Ben orada dayanak olarak kendi prensiplerimi, ilkelerimi alırım her zaman ve burada da hep böyle toplum diyelim büyük resmin daha böyle fayda sağlaması genelin fayda sağlaması benim için önemlidir, bireysel anlamda elbette ki bakarız o birey için de ne katkılar sağlıyoruz biz de. (...) Onun dışında o duruş dediğim şey de etik kavramını dayandırdığım yer aslında insani değerler, dürüstlük, saygı, empati, özveri, hassasiyet bu yüceltebileceğimiz insani değerlerle ilişkilendirerek ben bakıyorum. Şimdi orada vicdan mesela çok ön plana çıkıyor benim algımda, belki etikle vicdanı örtüştürebiliriz." (G99)

3.2. Akademik Etiğin Unsurları

Akademik etik unsurlarına ilişkin akademisyen görüşleri doğrultusunda "akademik etik değerler", "akademik etik ilkeler", "akademik sorumluluklar" ve "akademik ilişkiler" olmak üzere dört farklı temaya ulaşılmıştır. Bu temalara ilişkin detaylar tablo 3.2'de sunulmuştur.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

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

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

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

ki bilimsel bir üretim yapmak oldukça önemlidir fakat gerçek hayata bir katkısı olmadığı sürece anlamlı bir üretim olamayacaktır. Tunç (2007) yaptığı çalışmada akademisyenlerin toplumsal yararı göz ardı etmesi, çalışmaların niteliğinin düşmesi ve üniversitede eleştirel düşüncenin gelişmemesinde unvan, atama ve yükseltme sürecinin etkisinin olduğunu tespit etmiştir. Mevcut kriterlerin nitelikten ziyade niceliği ön plana çıkardığı, unvanın güce ulaşma aracı olarak görüldüğü ve bir an önce "güce" ulaşmak istenildiği fakat aynı zamanda da yükselmeye orantılı bilgi ve becerinin gelişmediği ve çalışmaların niteliğinin yükselmediği sonucuna ulaşmıştır. Rawat ve Meena (2014) "yayın yap ya da yok" baskısının kritik derecede olduğuna işaret ederek sistemin atama ve yükseltme süreçlerinde nicel kriterleri öncelemesinin, akademisyenlerin eğitim ve öğretim faaliyetlerini ihmal etmesine ve bilimsel yayın etiği ihlallerine yönelmesine sebep olduğunu ve bunun sonucunda ortaya çıkan çalışmaların ise araştırma israfı, niteliksiz ve anlamsız bir üretim olduğunu belirtmektedir. Öte yandan sistemin bu halinden faydalanmak isteyenlerin dergicilik faaliyetlerine yöneldiği ve böylece dergilerin piyasa haline gelerek sayılarının hızla artmasına karşın bilimsel anlamda bir ilerleme kaydedilmediğini vurgulamaktadır.

Dikkat çeken bir başka nokta ise maddi menfaatler uğruna dersi üzerine almak için çok fazla kavgaların olduğudur. Fakat ders ücreti için kavga eden bir zihniyetin akademik bir gayeyle iyi öğrenci yetiştirmek için bir gayreti olacağı şeklen oldukça şüphelidir. Tüm bunlar öğrenci hakkı sorunu doğurması sebebiyle aynı zamanda öğrenciye karşı yapılan bir etik ihlaldir. Bunun yanı sıra katılımcılar, bazı akademisyenlerin öğrencilerinin çalışmalarını kendilerine mal ettiklerini ve güç farkından dolayı öğrencilerin bir şey diyemediği gibi, haberleri olmaksızın öğrencilerin ödevlerinin birleştirilerek makaleleştirildiği ya da kitap olarak derlendiği ve fakat akademisyenlerin kendi isimleriyle yayınladığı, dolayısıyla akademik olarak istismarın da söz konusu olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilere karşı ayrımcı ve kayırmacı tutumların olduğu, öğrenciye mobbing uygulandığı ve yetkisini öğrenci üzerinde bir tehdit aracı olarak kullandığı için öğrencinin itiraz edemediği, öğrenci notlarına iyi ya da kötü müdahale edildiği, bazı hocaların sınav ya da ödevleri okumadan puanlandırdığı, öğrenciye neyi yanlış neyi doğru yaptığı noktasında geri dönüt verilmediği, öğrencilerle ilişkilerin medeni ve profesyonel bir şekilde yürütülmediği sıklıkla karşılaşılan etik ihlalleri olduğu tespit edilmiştir. Öğrencinin kendi hakkını arama özgürlüğünü elinden

almak suretiyle sistematik bir şekilde bastırıldığı, sindirildiği ve susturulduğu bir akademik ortamın varlığı, kendi hakkını dahi arayamayan bir gençliğin mevcut sistem içerisinde haksız hukuksuz uygulamalara sessiz kalacağı, eleştirel bir perspektife sahip olamayacağı ve hiçbir şeyi sorgulamayacağı, hatta bu denli bastırılması eline ilk fırsat geçtiğinde aynı davranışları bir başkasına da sergileyeceği tehlikesini de beraberinde getirir. Saat, Jamal ve Othman (2004) öğretim elemanlarının ve öğrencilerin etik algılamalarını araştırdıkları çalışmada, öğretim elemanlarının öğrenciye karşı "derslerde küfür içerikli sözler kullanmak, öğrenciye takıp duygusal davranışlar sergilemek, öğrenciye eşit davranmamak, öğrenciye takıp mezun etmemek, öğrenciyi aşağılamak ve alay etmek, öğrencilerin yayınlarına katkısı olmadığı halde ortak olmak" gibi son derece etik dışı davranışlarda bulunduklarını tespit etmişlerdir. Akyüz (2015) üniversite öğrencilerinin maruz kaldığı mobbingi araştırdığı çalışmasında, mobbinge maruz kalanların sayısının yetkililerin müdahalesini gerektirecek kadar kritik bir seviyede olduğunu, hocaların öğrenciye karşı otoritesini kabul ettirmeye çalışma, iftira, kötü söz söyleme, kendisiyle ters düşenleri zorlu ödevlere maruz bırakma, alçaltıcı şaka ve davranışlar, azarlama, tehdit, din, politik görüş, özel yaşantı gibi farklılıkları üzerinden ayrımcı söylemler, fiziksel olarak ağır işler verilerek yapmaya zorlama, dışlama, fiziksel şiddet, cinsel imalar gibi çeşitli boyutlarda mobbing uyguladığı sonucuna ulaşarak bu durumun öğrencilerde motivasyon kaybı, iletişim bozukluğu, karşı şiddet uygulama, duyarsızlık, soyutlanma ve aidiyetini yitirme gibi tepkilere yol açtığını tespit etmiştir. Mobbingin suç olduğu aşikârdır, sağlıklı bir insan davranışı değildir, mobbing uygulayanlar psikolojik olarak hasta kişilerdir ve sonuçları topluma yeni hastalıklı kişiler eklemeye varacak kadar şiddetlidir. Nitekim mobbingle ilgili çalışmalar da bunu ortaya koyar niteliktedir. Bu çalışmanın bulguları da benzer bir şekilde mobbingin çeşitli boyutlarda hem öğrenciye hem akademisyenlere şiddetli bir şekilde uygulandığını göstermektedir. Dolayısıyla kesinlikle sessiz kalınmamalı, mücadele edilmeli ve hukuki yollara başvurulmalıdır, bu psikolojik hastaların toplumun geleceğinin inşasında olmaması gerekir. Nitekim eğitim öğretim ortamında öğrenciyi aşağılamak suretiyle soru sorulmasına fırsat vermeyen, ifade özgürlüğünü engelleyen, çeşitli gerekçelerle ayrımcılık ya da kayırmacılık yapan, öğrenciyi mobbinge maruz bırakarak sindiren bu zorbalık davranışlarının hâkim olduğu bir akademinin "yeni nesilden umudumuz yok, gençler hiçbir şeyi sorgulamıyor" diye gençliği eleştirme hakkı da olmayacaktır. Zira eğitimin ilk basamağından itibaren kimi zaman emek verilmeyen, üstüne bir de hırpalanarak korkmaya,

KAYNAKÇA

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ALTI ADIMDA BAŞARILI LİTERATÜR TARAMA

Lawrence A. Machi
Brenda T. McEvoy

Çeviri Editörleri

Prof. Dr. Funda NAYIR

Elif Simge GÜZELERGENE

Çevirenler

Dr. Gizem HATİPOĞLU

Elif Simge GÜZELERGENE

Doç. Dr. Tamer SARI

Doç. Dr. Ali ERARSLAN

Prof. Dr. Aydın BALYER

Prof. Dr. Funda NAYIR

Ankara

2025

ALTI ADIMDA BAŞARILI LİTERATÜR TARAMA

Lawrence A. Machi & Brenda T. McEvoy

CORWIN

Çeviri Editörleri: Prof. Dr. Funda NAYIR & Elif Simge GÜZELERGENE

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

©Bu kitabın telif hakkı 2022 Corwin Press, Inc.'e aittir.
Tüm hakları saklıdır. ABD telif hakkı yasasının izin verdiği durumlar dışında, bu çalışmanın hiçbir bölümü yayıncının yazılı izni olmadan herhangi bir biçimde veya herhangi bir yolla çoğaltılamaz veya dağıtılamaz ya da bir veri tabanında veya erişim sisteminde saklanamaz. Bu çalışmada yer alan formlar ve örnek belgeler çoğaltılmak üzere kullanılacaksa, bu durum açıkça belirtilmelidir. Bu tür materyallerin çoğaltılmasına, eğitimciler, yerel okul siteleri ve/veya kitabı satın alan ticari olmayan veya kâr amacı gütmeyen kuruluşlar nezdinde eğitim amaçlı kullanım için izin verilmiştir. Burada atıfta bulunulan veya tasvir edilen tüm üçüncü taraf ticari markaları yalnızca gösterim amacıyla dahil edilmiştir ve ilgili sahiplerinin mülkiyetindedir. Bu ticari markalara yapılan atıflar hiçbir şekilde ticari marka sahibi ile herhangi bir ilişkiyi veya onun onayını göstermez.

Yayıncı Sertifika No	: 49260
Matbaa Sertifika No	: 49363
ISBN	: 978-625-95329-2-9
e-ISBN	: 978-625-95329-3-6
ROR	: 01ek5g375
ISNI	: 0000000485146649
Kapak Tasarımı	: Keziban Kılıçoğlu
Mizanpaj	: Keziban Kılıçoğlu
Baskı	: Sözkesen Matbaacılık
Adres	: İvedik OSB 1518. Sokak Mat-Sit İş Mrk. No: 2/40 Yenimahalle-ANKARA
Tel	: 0 312 395 21 10

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

ALTI ADIMDA BAŞARILI LİTERATÜR TARAMA
Lawrence A. Machi & Brenda T. McEvoy
Çeviri Editörleri: NAYIR, Funda & GÜZELERGENE, Elif Simge

Anı Yayıncılık, Ankara/Türkiye
2025, 1. Baskı, (4.Baskıdan Çevrilmiştir) xiv + 202 sf., 16x24 cm

ISBN	: 978-625-95329-2-9
e-ISBN	: 978-625-95329-3-6
ROR	: 01ek5g375
ISNI	: 0000000485146649

Araştırma, İnceleme, Literatür Taraması
Konu Seçimi, Literatür Taraması, Argüman Oluşturma, Literatür Araştırması, Etkinlik, Keşif Argümanı Oluşturma, Akıl Yürütme, Verilerinizi Yönetin, Analiz, Savunma, Yazma, Gözden Geçirme, Düzenleme

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

İçindekiler

Literatür Taraması Akış Şeması ..... **vi**
Önsöz ..... **ix**
Bu Baskıdaki Yenilikler ix
Hedef Kitle x
Özel Nitelikler ve Metin Düzeni x
Teşekkür ..... **xiii**
Yazarlar Hakkında ..... **xiv**

Giriş: Bir Literatür Taraması Yapmak ve Üretmek **1**
Anahtar Kelimeler 1
Genel Bakış 2
Bir Literatür Taramasının Amacı 2
Literatür Taraması Tanımı 4
Literatür Taraması Süreci 4
Zihniyet/Düşünce yapısı: Düşünme, Yapma ve Karar Verme Üzerine Kişisel Eğilimler 9
Literatür Taramada Etik 11
Yansıtıcı Denetim 12
Başlamadan Önce Akıllıca Planlayın 14
Özet 16
Kontrol Listesi 16
Yansıtıcı Egzersiz/Düşünsel Uygulama 17

Adım 1: Bir Konu Seçin ve Tanımlayın **19**
Anahtar Kelimeler 20
Bölüme Genel Bakış 20
Görev 1. Çalışma Konusunu Belirlemek 21
Görev 2. Kişisel İlgi Alanını Bir Araştırma Sorusuna Dönüştürün. 24
Görev 3. Araştırma Sorusunu Uygun Disiplin ile İlişkilendirin. 29
Kütüphane Kullanım Kuralları: Bir Başlangıç Kılavuzu 32
Görev 4. Ön Araştırma Konusu İfadesi Yazın. 33
Özet 35
Kontrol Listesi 35
Yansıtıcı Egzersiz/Düşünsel Uygulama 35

Adım 2: Argüman Araçlarını Geliştirin 37
Anahtar Kelimeler 38
Bölüme Genel Bakış 38
Kavram 1. Literatür Taraması için Argüman Oluşturma 39
Kavram 2. Argümanlar-Temel Bilgiler 41
Kavram 3. Bir Argümanın Temel Parçalarının Değerlendirilmesi 41
Kavram 4. İddiaları Anlama 44
Kavram 5. Kanıt Oluşturma 48
Kavram 6. Gerekçe-Mantıksal Olarak Kanıtın İddiaya Bağlanması 51
Kavram 7. Karmaşık İddialar 53
Özet 56
Kontrol Listesi 56
Yansıtıcı Egzersiz/Düşünsel Uygulama 57

Adım 3: Literatürü Araştırın 59
Anahtar Kelimeler 60
Bölüme Genel Bakış 60
Görev 1. İncelenecek Literatürü Belirleyin 61
Görev 2. Literatür Araştırması Yapın 62
Görev 3. Konunuzu Netleştirin 77
Özet 80
Kontrol Listesi 80
Yansıtıcı Egzersiz/Düşünsel Uygulama 81

Adım 4: Literatürü Değerlendirin 83
Anahtar Kelimeler 84
Bölüme Genel Bakış 84
Görev 1. Toplanan Verileri Bir Araya Getirin 85
Görev 2. Bilgileri Düzenleyin 88
Görev 3. Veri Örüntülerini Analiz Edin 94
Özet 102
Kontrol Listesi 102
Yansıtıcı Egzersiz/Düşünsel Uygulama 103

Adım 5: Literatürü Eleştirin 105
Anahtar Kelimeler 106
Bölüme Genel Bakış 106
Literatür Eleştirisi Nedir? 107
Kavram 1. Literatür Taraması için Argüman Oluşturma 107

Kavram 2. Betimleyici/Açıklayıcı Argüman Modelleri: Olgusal Akıl Yürütme ... 109
Kavram 3. Çıkarımsal Argüman Modelleri: Çıkarımsal Akıl Yürütme ... 110
Kavram 4. Çıkarımsal Argüman: Dokuz Temel Model ... 111
Kavram 5. Dayanak ... 115
Literatür Eleştirisi Yapmak: Savunma Argümanının Oluşturulması ... 116
Görev 1. Araştırma Probleminin Ortaya Koyduğu Çıkarımsal Mantık Örüntüsünü Belirleyin. ... 117
Görev 2. Seçilen Mantık Türü Tarafından Belirlenen Öncülleri Karşılamak için İddiaları Yeniden Çerçevelendirin/Düzenleyin ... 118
Görev 3. Savunma Argümanını Oluşturun ... 118
Kavram 6. Yanılgılar ... 122
Kavram 7. Argüman Her Şeydir ... 123
Özet ... 123
Kontrol Listesi ... 124
Yansıtıcı Egzersiz/Düşünsel Uygulama ... 124

Adım 6: Literatür Taramasını Yazın ... 127
Anahtar Kelimeler ... 128
Yazma Süreci: Genel Bakış ... 129
Görev 1. Anlamak için Yazın ... 130
Görev 2. Anlaşılmak İçin Yazın ... 144
Yazım Kılavuzları ... 145
Kontrol Listesi ... 149
Yansıtıcı Egzersiz/Düşünsel Uygulama ... 150
Son sözler ... 150

Ekler ... 153
EK A. Literatür Taramasının Rolü ... 155
EK B. Literatür Taraması 101 ... 169
EK C. Günlük Tutma ... 185
EK D. SQRRR ... 187

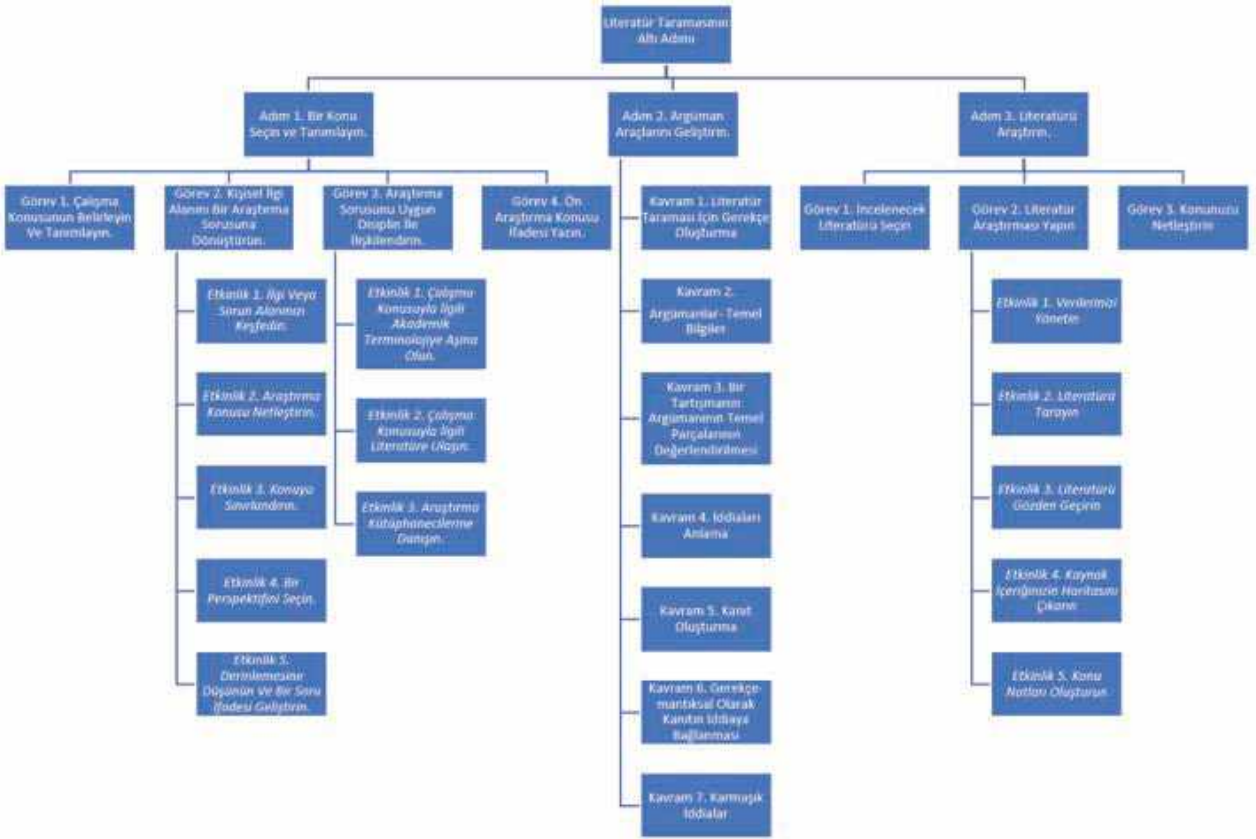
Terimler Sözlüğü ... 191

Kaynakça ve Ek Okumalar ... 195

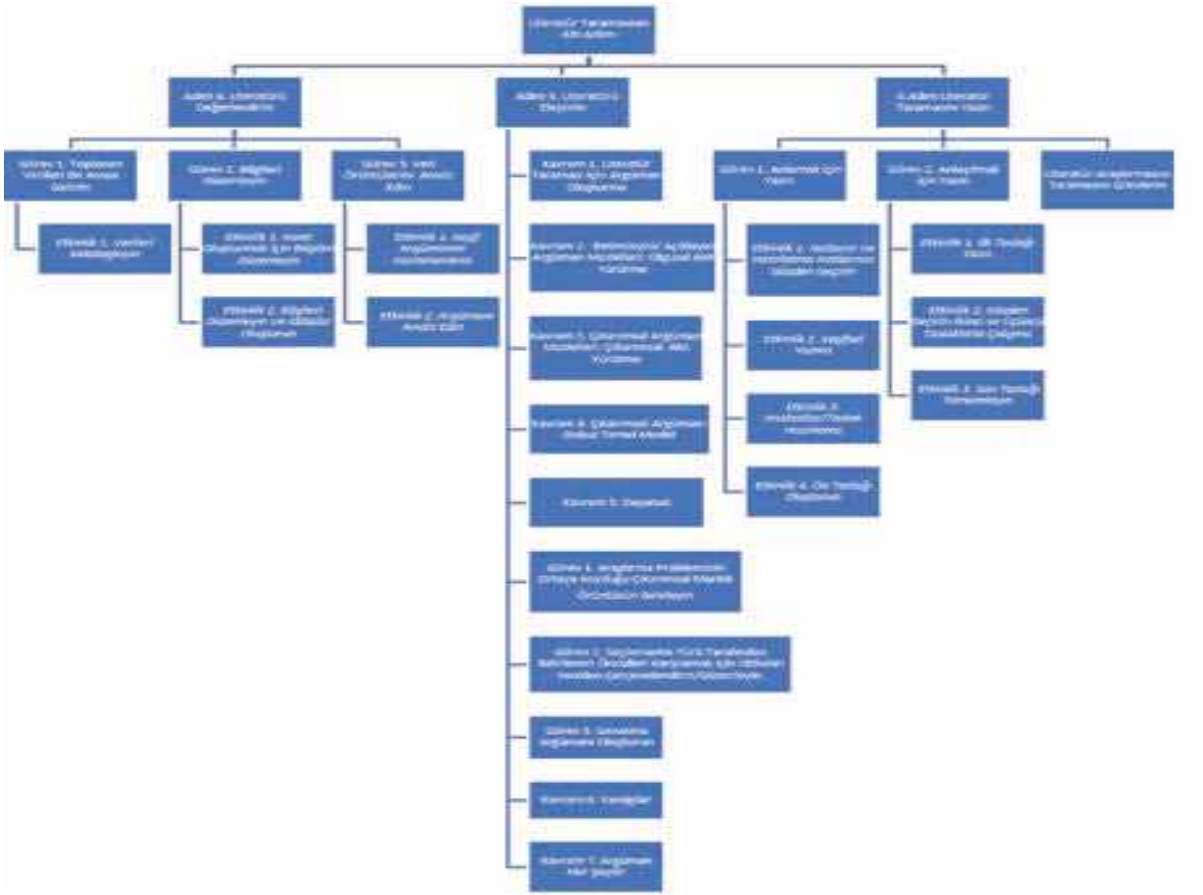
Dizin ... 197

Literatür Taraması Akış Şeması

Literatür Taramasının Altı Adımı



Literatür Taramasının Altı Adımı



Önsöz

Başarılı bir literatür taraması oluşturmak karmaşık bir projedir. Bu kitap, araştırmacıya bir konu bulma, araştırma yapma, düzenleme, tartışma ve taramayı yazma konusunda yardımcı olacak mantıklı bir yol haritası sunar. Öğrenmede deneme-yanılma yönteminin sınırlı kalması durumunda bu proje için gerekli olan çeşitli becerileri kullanmak da zorlaşacaktır. Yüksek kaliteli bir literatür taraması oluşturmak için kullanılan birçok strateji, araç ve teknik deneyimli araştırmacılar tarafından bu kitapta bir araya getirilmiştir.

Bu Baskıdaki Yenilikler

Dördüncü baskı, kullanım kolaylığını artırmak amacıyla güncellenmiş, genişletilmiş ve yeniden düzenlenmiştir:

- Güncellenmiş çevrimiçi rehberler ve kılavuzlar eklenmiştir.
- Üstbilişsel aktiviteleri yönlendirmek için her bölüme ek yansıtıcı etkinlikler eklenmiştir. Yeni ve güncellenmiş grafikler dahil edilmiştir.
- Bölüm başlarına ve sözlüğe ilave anahtar kelimeler eklenmiştir.
- Örnekler genişletilmiş ve yeni örnekler eklenmiştir.
- Projenin erken aşamalarında yazmaya yönelik daha fazla açıklama ve ipucu sağlanmıştır.
- Okuyucuya yardımcı olmak için ek öğrenme araçları eklenmiştir.
- Bölüm girişleri, önerilen bölüm çalışma stratejileri ve önerilen öğrenme çıktılarıyla başlamaktadır. Dört referans eki eklenmiştir: Ek A. Literatür Taramasının Rolü; Ek B. Literatür Taraması 101; Ek C. Bir Makale Yazmak ve Ek D. SQRRR. (Araştır/Tara, Sorgula/Soru Sor, Oku, Tekrar Et ve Tekrar Gözden Geçir.)

Hedef Kitle

- Sistematik bir literatür taraması yapmayı ve yayımlamayı öğrenmek isteyen yeni araştırmacılar başarılı olmak için bu kitapta sağlam bir çerçeve ve pratik rehberlik bulacaklardır.
- Gerekli bir literatür taramasının tamamlanmasını önceden görmek isteyen öğrenciler, bu kitabı beklentilerin neler olacağını netleştirmek için faydalı bulacaktır.
- Yeni başlayan araştırmacılar, başarılı bir araştırma projesi üretme sanatını öğrenmek için bu kitabı bir araç olarak kullanabilirler.
- İleri düzey öğrenciler bu kitabı becerilerini gözden geçirmek ve belki de birkaç yeni ipucu keşfetmek için okuyabilirler.
- Araştırma sanatını öğretenler, burada öğrencileri için mükemmel bir ders kitabı bulacaklardır.

Bu kitap esas olarak iki araştırmacı grubuna yöneliktir: Yüksek lisans tezlerini tamamlayanlar ve doktora tezleri üzerinde çalışanlar. Bu kitap araştırma ödevi yapan veya yüksek lisans projesini tamamlayanlar için belirli bir konu üzerindeki mevcut bilgileri özetleyen ve değerlendiren literatür taramaları hakkında rehberlik sunmaktadır. Bazı yüksek lisans tezleri ve tüm doktora tezleriyse daha kapsamlı bir literatür taraması gerektirmektedir. Bu kitap, özgün araştırma gerektiren bir problemi tanımlayıp tartışmak zorunda olan öğrenciler için karmaşık bir literatür taramasını tamamlamanın ilk aşamasında da oldukça yararlıdır.

Kitabın büyük bir kısmı eğitim alanını bağlam olarak kullansa da sunulan model, strateji ve araçlar sosyal bilimler içinde çok daha geniş bir kitleye hitap etmektedir. Eğitim, uygulamalı bir bilim dalıdır. Bu nedenle kitapta yer alan birçok örnek ve strateji, sosyal ve örgütsel psikoloji, sosyoloji ve grup psikolojisi gibi farklı bakış açılarından literatürü ele almaktadır. Bu disiplinlerde öğrenim gören öğrenciler de kitabı faydalı bulacaklardır.

Özel Nitelikler ve Metin Düzeni

Başlangıç seviyesindeki ya da ileri seviyedeki tüm öğrenciler konuyu çerçeveleme, bilgi bulma ve yönetme, argüman geliştirme ve başarılı bir literatür taraması ya da herhangi bir araştırma makalesi geliştirmek için gereken kompozisyon becerilerini edinme gibi belirsizlikler arasında ilerlemek için basit bir rehberden yararlanabilir. Bu projeyi verimli ve başarılı bir deneyim haline getiren belli başlı püf noktaları vardır. Bu kitap, uygulamalı bir eleştirel düşünme modeli kullanılarak düzenlenmiştir. Altı adımlı literatür taraması süreci, okuyucuya proje boyunca kılavuzluk eder. Bu adımlar şunlardır:

- Adım 1. Bir konu seçin ve tanımlayın.
- Adım 2. Argüman araçlarını geliştirin.
- Adım 3. Literatürü araştırın.
- Adım 4. Literatürü değerlendirin.

- Adım 5. Literatürü eleştirin.
- Adım 6. Literatür taramasını yazın.

Her bölüm, bu modelin belirli bir adımını ele alır ve okurun kavrayışını artırmak için çeşitli öğrenmeye yönelik ipuçları içerir. Bu ipuçları şunlardır:

- Her bölümün sol sayfası, okura öğrenme için bir ön hazırlık sunar. Önerilen bölüm okumaları, öğrenme stratejileri ve önerilen öğrenme çıktıları bu sayfada yer alır.
- Her bölümün başında anahtar kelimeler yer alır. Böylece okur önemli fikirlere odaklanabilir.
- Bir hazırlık aracı olarak bölüme genel bakış, her bölümün içeriğini özetler.
- Alıştırmalar, okuru daha karmaşık süreçler boyunca yönlendirir. Bu yönlendirilmiş uygulama fırsatları ve örnekler, okurun metni anlamasını sağlamaya yardımcı olur.
- Belirli referanslar, materyalleri düzenlemeyi ve yazılı kompozisyonu revize etmeyi kolaylaştırabilecek yazılımları önerir.
- Grafikler ve tablolar, tartışılan ana konuları netleştirir ve modeller, karmaşık temaları ve süreçleri bir araya getiren görseller sunar.
- Her bölümün sonunda ipuçları, bölümde ele alınan materyalin nasıl kullanılacağına dair spesifik fikirler sağlar. Bu ipuçları, okurun materyali hemen ve pratik bir şekilde kullanmasına yardımcı olur.
- Her bölümde, bölümün içeriğini kısaca özetleyen ve okurun bilgileri gözden geçirmesine yardımcı olan bir özet bulunur.
- Her bölüm ayrıca bir kontrol listesi içerir. Bu listeler, okurun tüm literatür taraması projesi boyunca ilerlemesini takip etmesine olanak tanır.
- Bölümler, okurun bölüm içeriğini pekiştirmesine yardımcı olan bir yansıtıcı denetim alıştırmasıyla sona erer.
- Metnin sonunda sık kullanılan terimlerin tanımlarının yer aldığı bir sözlük ve daha fazla okuma kaynağı için bir referans listesi bulunur.

Başarılı bir literatür taraması oluşturma göreviyle karşı karşıya kalındığında üç seçenek vardır. Araştırmacı, *Altı Adımda Başarılı Literatür Tarama* gibi bir kitabı rehber olarak kullanarak organize bir şekilde ilerleyebilir. Ayrıca internette arama yapmak veya YouTube'u ziyaret ederek çok sayıda giriş ve açıklamayla şansını deneyebilir, meşru bir rehber bulmayı umabilir. Ya da kişi projeye körü körüne dalabilir ve en iyisini umarken gereken zamanı ve kaynakları bulmaya çalışabilir. Deneyimli araştırmacılar, deneme yanılma yönteminin sinir bozucu, zaman alıcı ve nadiren başarılı olduğunu bilirler. Bu kitaptaki anahtar fikirleri öğrenmek, hayal kırıklığını ve zaman kaybını sınırlarken başarıyı da artıracaktır.

Teşekkür

Corwin, aşağıdaki kişilere zaman ayırıp editoryal görüşlerini ve rehberliklerini sundukları için teşekkür eder:

Rebecca Brooks, Doçent Dr.

California Eyalet Üniversitesi San Marcos

Spring Valley, CA

Lori Helman, Profesör, Müfredat ve Öğretim

Minnesota Üniversitesi

Minneapolis, MN

Jacqueline Thousand, Emekli Profesör

California Eyalet Üniversitesi San Marcos

San Marcos, CA

Linda R. Vogel, Profesör, Bölüm Başkanı ve Program Koordinatörü

Kuzey Colorado Üniversitesi, Liderlik, Politika ve Gelişim Bölümü

Eğitim Liderliği ve Politika Çalışmaları

Greeley, CO

Yazarlar Hakkında

Lawrence A. Machi, Kaliforniya La Verne'de La Verne Üniversitesi'nden örgüt liderliği alanında emekli profesördür. Müfredat geliştirme alanında yüksek lisans (MA) ve örgüt liderliği alanında eğitim doktorası (Ed.D.) derecelerine sahiptir. Örgütsel gelişim derslerinin yanı sıra araştırma yöntemleri ve tasarımı dersleri vermiş, doktora tez araştırmalarına başkanlık etmiştir. Yükseköğretimde geniş deneyime sahiptir ve La Verne'deki görevinden önce San Francisco Üniversitesi, St. Mary's Kaliforniya Koleji ve Sonoma Eyalet Üniversitesi'nin eğitim fakültelerinde ders vermiştir. Ayrıca Fulbright Uzmanı olarak hizmet vermiş ve son olarak Tayvan'daki National Chung Cheng Üniversitesi'nde üçüncü görevini tamamlamış olup şu anda misafir profesör olarak görev yapmaktadır.

K-12 deneyimine de sahip olan Dr. Machi, Kuzey Kaliforniya'daki ilk ve ortaöğretim okul bölgelerinde hem orta öğretim öğretmeni olarak çalışmış hem de okul yöneticisi olarak görev yapmıştır. Müdür yardımcısı, müdür, müfettiş yardımcısı ve müfettiş gibi pozisyonlarda bulunmuş, sıklıkla Kaliforniya'daki birçok okul bölgesi ve kâr amacı gütmeyen kuruluşlara danışmanlık yapmıştır. Uzmanlık alanları arasında örgüt liderliği, finans, müzakereler, örgüt gelişimi ve stratejik düşünme yer almaktadır.

Brenda T. McEvoy, 36 yıl boyunca lise düzeyinde İngilizce, tarih ve bilim dersleri vermiştir. Araştırma becerileri her zaman müfredatının bir parçası olmuştur. Sekiz yıl boyunca Kaliforniya Eyaleti Eğitim Departmanı için çalışarak eğitimcilerin öğrenci yazılarını düzenleme ve değerlendirme yeteneklerini geliştirmelerine öncülük etmiştir. Aynı zamanda göreve yeni başlayan İngilizce ve tarih öğretmenlerine mentor olarak hizmet vermiştir. Kaliforniya Yazı Projesi'ne katılımı, yazma konusundaki ve öğrencilerin büyük bir ödev hazırlarken karşılaştıkları zorluklara ilişkin bilgisini genişletmiştir. Birçok kitabın editörlüğünü yapmış olan McEvoy, yazarların anlaşılır ve mantıklı eserler oluşturmasına yardımcı olmaya odaklanmıştır.

Giriş

Bir Literatür Taraması Yapmak ve Üretmek

Genel Bakış

Çeviren: Dr. Gizem Hatipoğlu

"Eğer daha ileriyi görebildiysem, bu devlerin omuzlarında durduğum içindir."

Isaac Newton, Robert Hooke'a mektubu, 1675

Anahtar Kelimeler

- **Yönelim/tutum (disposition):** Bir kişinin belirli koşullar altında belirli bir şekilde hareket etme eğilimi; hâkim bir eğilim veya meyil.
- **Literatür taraması (literatüre review):** Bir durum tespiti yaparak bir sav geliştiren yazılı belge. Bu durum, konuyla ilgili mevcut bilginin kapsamlı bir şekilde anlaşılmasına dayanır. Literatür taraması, araştırma sorusuyla ilgili mevcut bilgileri sentezler. Bu sentez, mantıksal akıl yürütme yoluyla araştırmacının ikna edici bir sav oluşturmasını sağlayan temeldir.
- **Anlatısal/öyküleyici literatür taraması (narrative literatüre review):** Bir araştırma konusuyla ilgili literatürü eleştirel bir şekilde gözden geçiren, konuyla ilgili şu anda bilinenleri özetleyen bir sav oluşturarak bu savı mantıklı bir şekilde ortaya koyan yazılı bir belge.
- **Problem belirleme taraması (problem identification review):** Yeni birincil araştırma gerektiren cevaplanmamış bir soruyu belirlemek ve tanımlamak için anlatısal/öyküleyici literatür taraması çalışmasını genişleten bir tarama.
- **Rasyonel düşünme (rational thinking):** Dürtü yerine mantığa dayalı hareket etme; akıl ve mantığı kullanma.
- **Yansıtıcı denetim (reflective oversight):** Literatür taramasını yürütmek için kullanılan kişisel bilgi, beceri ve görevleri eleştirel olarak düzenleyen, değerlendiren ve düzelten kapsamlı bir düşünme süreci.
- **Konu (topic):** İlgi alanı, akademik disiplin ve ilgili temel eserler ile temel kavramların anlaşılmasıyla şekillenen bir araştırma alanı.

Bir literatür taraması, bir sınıf ödevi, bir yüksek lisans tezi veya bir doktora tezi için temel araştırma olabilir. Bu göreve ilk kez veya deneyimli bir araştırmacı olarak yaklaşıyor olsanız da bir literatür taramasını tamamlamak, becerilerinizi, bilginizi ve öğrenme, paylaşma yeteneğinizi artırmalı ve başarılı bir projeyi tamamlamanın memnuniyetini sağlamalıdır. Başarılı olmak için yazarların bir meslektaşı tarafından belirtilen şu sorun-

dan kaçının: “Bazı insanlar, işi ilk seferde doğru yapacak sabır ve öngörüye sahip değiller, ama aynı işi tekrar tekrar yapacak sonsuz sabır ve kapasiteye sahiplerdir.”

İyi haber şu ki deneme-yanılma yöntemine bağlı kalmanız gerekmiyor. Bu görevi daha kolay ve verimli hale getirecek prosedürler ve beceriler vardır. Bu kitap, alanınıza katkıda bulunacak bir literatür taraması üretmenize rehberlik edecek bir yol haritası sunar. Kitabı özenle kullanmak sizi başarılı bir şekilde hedefinize ulaştıracaktır. Her bölüm, yazarların deneyimleri de dahil olmak üzere, birçok kaynaktan ipuçları ve araçlar sunar. Burada sunulan altı aşamalı süreci kullanmak, zaman ve çaba kaybetmeden başarılı bir literatür taraması planlamayı ve tamamlamayı mümkün kılacaktır.

Genel Bakış

Bu giriş, kaliteli bir literatür taraması üretmek için ustalaşılması gereken temel kavramları sunar. Bunlar; adım, yönelim ve yansıtmadır. Bölüm, temel bir literatür taramasının ne olduğunu, amacını ve temel bir literatür taraması yapma adımlarını tanımlayarak başlar. Ancak doğru adımı bilmek tek başına başarıyı garanti etmez. Bu uğraşa nasıl yaklaştığınız ve çalışmanın kalitesini ve doğruluğunu nasıl öz değerlendirebildiğiniz de başarıyı sağlamak için gereklidir. Giriş bölümü bu kapsamda bir projeyi tamamlamak için gerekli kişisel yönelimleri sunarak çalışmanın kalitesini ve doğruluğunu yönetmek ve değerlendirmek için kullanılan yansıtma sürecini özetler. Bölüm, literatür tarama sürecine hazırlıkla ilgili kısa bir tartışmayla sona eriyor.

Bu ve sonraki altı bölümün temel literatür taramasını tamamlamak için gerekli temel kavramları ve prosedürleri sunduğunu göreceksiniz. Bu kavramlar ve adımlar, gelişmiş literatür taraması türlerinin ve literatür taramasının bir araştırma yöntemi olarak kullanılmasının da temel yapı taşlarıdır. Bu temel taramayı anlamak ve başarıyla yürütmek, okura kaliteli bir taramayı başarıyla gerçekleştirmek için gerekli olan temeli sağlayacaktır; bu da ileri düzey taramalar için bir temel oluşturacaktır. Bu ileri düzey taramalara kısa bir giriş, Ek B’de ele alınacaktır.

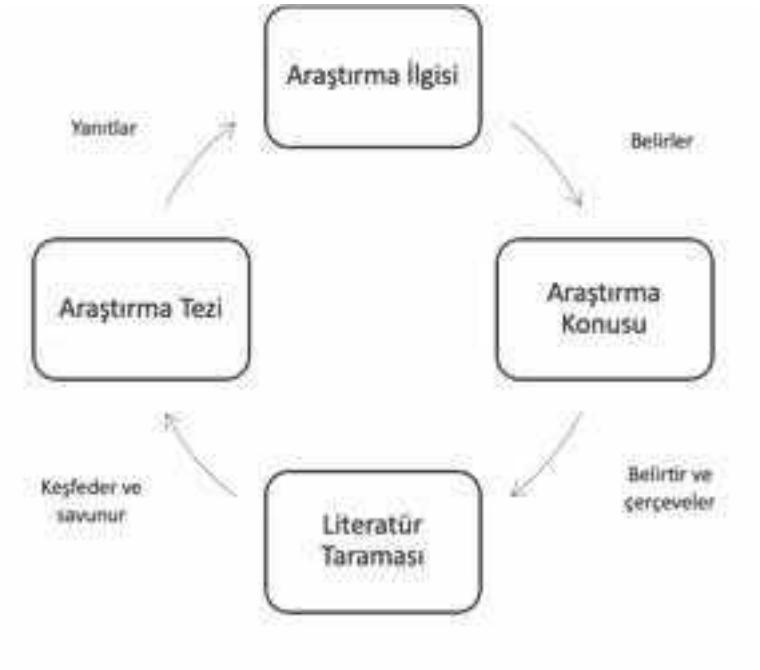
Bir Literatür Taramasının Amacı

Başlarken kendinize şu soruyu sorun: “Amacım, **konu** hakkındaki bilgileri tanımlayan bir görüş veya tez sunmak mı, yoksa bu mevcut bilgileri kullanarak daha ileri araştırma gerektiren bir araştırma problemini tanımlayan bir tezi savunmak mı?”

Literatür taramaları, araştırmanın doğasına bağlı olarak farklı amaçlara sahiptir. Eğer araştırmanın amacı, bir konu hakkındaki mevcut bilgi durumuna dair bir görüşü savunmaksa o zaman bu araştırma temel bir **anlatısal literatür taramasıdır**. Anlatısal tarama (Şekil I.1), belirli bir konu hakkında bilinenleri belgeler, analiz eder ve sonuçlar çıkarır. Amaç, o bilginin durumu hakkında bir görüş oluşturmaktır; bu da **ana fikir/temel argüman cümlesidir**. Eğer araştırmanın amacı, daha fazla çalışma için bir araştırma problemi ortaya çıkarmak üzere literatürü taramaksa, o zaman bu bir **problem belirleme taramasıdır**.

Anlatısal tarama, araştırılacak bir ilgi alanını seçip tanımlayarak başlar. Bu, ön çalışma sorusudur. İlerledikçe bu ilgiyi, literatürün başlangıç araştırmasına dayalı olarak araştırma konusunu daraltacak ve rafine edeceksiniz. Araştırma konusu, araştırılacak olanı tanımlayan ve açıklayan açık ve öz bir ifade olmalıdır. Tanımı, literatür taramasının kapsamını belirler ve çerçeveler. Literatür taraması; literatürü tarar, ilgili bilgileri belgeleyip listeler. Bu bilgilerden yola çıkarak konunun mevcut anlayışının kanıta dayalı bir analizini sunar. Anlatısal taramanın sonucu, konu hakkında nelerin bilindiğini ortaya koyan ve savunan bir argümandır. Vakanın sonucu, araştırma ilgisinin ortaya koyduğu soruya yanıt veren bir tez cümlesidir. Birçok araştırma ödevi ve yüksek lisans tezi projeleri, temel bir anlatısal literatür taraması gerektirir.

Şekil I.1 Temel Anlatısal Literatür Taraması



Problem belirleme (Şekil I.2) farklı bir amaca ve ek gereksinimlere sahiptir. Bu inceleme sadece bir konuyla ilgili mevcut bilgi durumunu sunmakla kalmaz (Şekil I.2'nin renklendirilmiş dört kutusu), aynı zamanda bu bilginin makul bir şekilde nasıl bir probleme veya orijinal araştırma gerektiren bir soruya yol açtığını da savunmalıdır.

Problem belirlemek üzere yapılan literatür taramasında araştırmacı önce çalışma sorusuyla ilgili mevcut bilgi durumunu ele alır. Daha sonra bu bulgulara dayanarak ileri çalışmalara yönelik konuyu tanımlayan bir tez önerir. Bu tez, yeni bir araştırma çalışmasının problemi veya sorusu haline gelir. Çıkarılan sonuçlar sadece araştırma sorusunu tanımlamakla kalmaz, aynı zamanda araştırmanın yürütülmesi için uygun yöntemleri de çerçeveler.

Adım 1: Bir Konu Seçin ve Tanımlayın

1

Kişisel İlgi Alanından Resmî Araştırma Konusuna

Çeviren: Elif Simge Güzelergene

"Düşünmenin özü, fark edilebilir bir şeyi görmektir. Bu, fark etmediğiniz bir şeyi görmenizi sağlar ve sonunda görünmeyeni görmenize yol açar."

-Leo Strauss

Literatür Taraması Modeli

Anahtar Kelimeler

- **Kavrama (apprehension):** Bir problemi ya da konuyu çözmek için bilgi edinme ihtiyacını ifade eder. Bu öğrenme eylemi ya duyusal algı yoluyla ya da zihinsel kavrayışla gerçekleşir.
- **Önyargı (bias):** Genellikle adil bir yargıya dayanmayan, bir grubu veya bir tartışmanın tarafını güçlü bir şekilde destekleme ya da karşı olma durumudur.
- **Kişisel ilgi veya merak (personal interest or concern):** Araştırma ihtiyacını tetikleyen konu ya da sorudur. Bu, bir ön araştırma konusuyla karıştırılmamalıdır.
- **Ön araştırma konusu (preliminary topic):** Tanımlanmış, tek bir çalışma konusuyla sınırlandırılmış ve uygun bir akademik disiplinle ilişkilendirilmiş, ilgili literatüre erişim sağlayan bir araştırma konusu ifadesi.
- **Araştırma sorusu (research query):** Odak, sınır ve perspektifle belirlenmiş kişisel bir ilgi veya merak.

Bölüme Genel Bakış

Literatür taramasının ilk adımı, bir çalışma konusu belirlemek ve tanımlamaktır. Sosyal bilimlerdeki çalışma konuları genellikle gündelik yaşamın içindeki anlaşmazlıklardan, sorunlardan, meselelerden veya algılardan beslenir. Neden iş hayatında bazı eylemler başarılı olurken bazıları başarısız olur? Neden bazı strateji veya taktikler diğerlerinden daha etkili olur? İnsanlar neden belirli şekillerde düşünür, öğrenir ve davranır? Sosyal bilimlerdeki konular veya sorunlar genellikle bireyler, gruplar veya organizasyonlar hakkındaki sorulara odaklanır ve bazı tutumları, inançları, davranışları veya görevleri incelemeye çalışır. Bu sorular meraktan doğar. Cevap arama, araştırma yapma ihtiyacını tetikler. Bu tür sorular sorduğunuzda hem duygusal hem de entelektüel kapasitenizin devrede olduğunu fark edersiniz.

Duygular, nasıl ve neden soruları doğrultusunda harekete geçmek için kişisel enerji ve motivasyon sağlayan merakı tetikler. Uygun motivasyon ve enerji, mizaç meselesidir. Nasıl bir mizaca sahip olduğunuz, herhangi bir eyleme yönelik çaba ve bağlılığınızı belirler. Giriş bölümünde tartışıldığı gibi, uygun bir düşünce yapısı/zihniyet başarılı bir araştırma için hayati önem taşır.

Zihinsel kapasite ise konuyu, yani sorunun *ne* olduğunu tanımlar ve eylemin yönünü belirler. Bu *ne*, **kişisel ilgi veya merak** olarak tanımlanır. Bir literatür taraması yaparken konuyu, yani araştırılacak şeyin ne olduğunu tanımlamak ve netleştirmek araştırmanın ilk adımıdır. Başlangıçta merak uyandıran soru, uygun bir çalışma konusu haline gelmelidir. Bir araştırma konusu ifadesi oluşturmak için dört görevin gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Bu görevler: (1) Çalışma konusunu belirlemek, (2) Bu kişisel ilgi veya merakı bir **araştırma sorusuna** dönüştürmek, (3) Araştırma sorusunu uygun akademik disiplinle ilişkilendirmek ve (4) **Ön araştırma konusu** ifadesi yazmaktır. Bu görevler bu bölümün konusudur. Bu süreç Şekil 1.1'de gösterilmektedir.

Şekil 1.1 Araştırma Konusu İfadesi Oluşturma Süreci

Görev 1. Çalışma Konusunu Belirleyin

Sosyal bilimlerdeki tipik bir uygulamalı araştırma, üzerinde çalışılacak gündelik bir sorun, ilgi alanı ya da konunun seçilmesiyle başlar. Araştırma için uygun bir konunun seçilmesi büyük bir dikkat ve öngörü gerektirir. "Aceleyle yapılan çapa, gözyaşıyla biçilir." Aceleyle seçilen bir konu felaketle sonuçlanabilir. Çalışma konusu, çalışmanın gidişatını belirlediği ve yönlendirdiği için bu seçimi yaparken doğru karar verme becerilerini kullanmak şarttır. Çalışma konusu merak uyandırmalı, duyguları harekete geçirmeli ve düşünmeye zorlamalıdır. Bu doğrultuda seçim yapmalısınız.

Derinlemesine düşünme ve iç gözlem, potansiyel ilgi alanlarını ortaya çıkaracaktır. Örneğin yüksek başarı gösteren bağımsız öğrenen için en uygun öğrenme stili nedir? Kriz dönemlerinde organizasyonları başarıyla yöneten liderlerin özellikleri nelerdir?

İş ve toplumsal yaşam da bu iç gözlem için zengin bir bağlam sunar ve olası bir araştırma konusunun keşfedilmesi için oldukça verimli fırsatlar sağlar. İşyerinden örnekler hem ilgi alanlarını hem de sorunları belirleyebilir. Örnekler şunları içerebilir: Komite çalışma grubu üyeleri arasındaki çatışmanın nedenleri nelerdir? Bireysel öğrenci başarısını ölçmede standart test puanları ne kadar doğrudur? Bu sorular, potansiyel çalışma konularına işaret edebilir.

Organizasyonel olarak aşağıda yer alan soruların her biri, konu geliştirme için harika bir başlangıç sağlayabilir: Başarılı bir değişim gerçekleştirmenin reçetesi nedir? Güçlü bir lidere sahip olmak başarılı bir grup için ön koşul mudur? Bir okul müdürü, öğrenci performansını artırmak için öğretim kadrosuna nasıl rehberlik eder?

İşyeriyle ilgili iç gözlem, ilgi veya merak uyandırmıyorsa diğer kaynaklar kullanılabilir. Potansiyel konular hakkında fikir sahibi olan uzmanlardan veya alanında deneyimli uygulayıcılardan öneriler gelebilir. Bu profesyonellere danışın ve olası konular hakkındaki düşüncelerini sorun.

Adım 2: Argüman Araçlarını Geliştirin

2

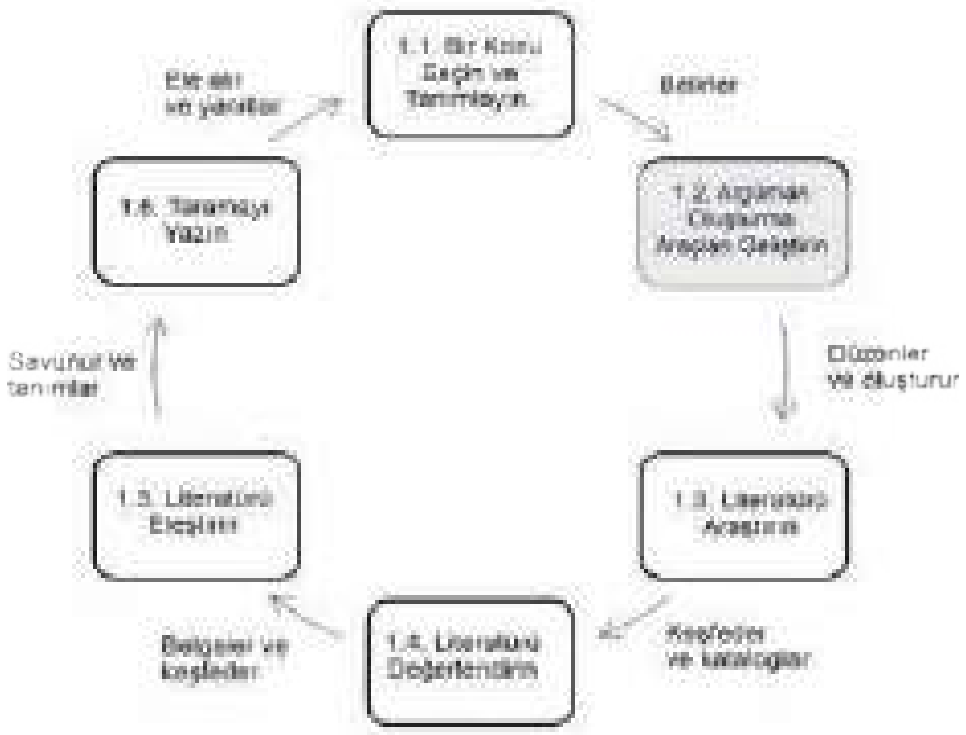
Literatür Taraması için Argüman Oluşturma

Çeviren: Doç. Dr. Tamer Sarı

"Quod erat demonstrandum"

- Kanıtlanması gereken şey kanıtlanmıştır. (QED)[3]

Literatür Taraması Modeli



[3]Ç.N.: Kesin bir kanıtın sonunda kullanılan Latince ifade.

Anahtar Sözcükler

- **Argüman (argument):** Bir veya daha fazla iddianın mantıklı bir sonucu destekleyen güvenilir kanıtlarla gerekçelendirilerek sunulması.
- **Savunma argümanı (argument of advocacy):** Gerçekliği kanıtlanmış iddialara dayanan ve mantıksal olarak bir sonuca -bu durumda literatür taramasının savunduğu önermeye- dayanak teşkil eden bir tez.
- **Keşif argümanı (argument of discovery:):** Somut bulguların araştırma konusuyla ilgili mevcut bilgi durumunu temsil ettiğini kanıtlayan bir tez.
- **İddia (claim)**: doğruluğu öne sürülen beyan.
- **Karmaşık argüman (complex argument):** Ana teze götüren öncüller/önermeler oluşturmak için oluşturulan birden fazla iddiadan oluşan tezler.
- **Kanıt (claim):** Bir iddiayı doğrulamak için gerekçe olarak sunulan bir dizi veri.
- **Tümevarımsal argüman (inductive argument):** Belirli durum(lar)dan genel bir sonuca varan akıl yürütme. Öncüller/önermeler sonuca doğrudan neden olmaz, ancak kanıtların ağırlığı sonucu olası veya muhtemel kılar.
- **Ana iddia (major claim):** Temel bir iddia, karmaşık bir tez tarafından gerekçelendirilen öncüllere/önermeler dayanır. Bu öncüller/önermeler basit iddialara ve onların basit tezlerine dayanır.
- **Öncül/önerme (premise):** Daha ileri bir argümanın temeli olarak hizmet eden, önceki bir ifade veya iddia.
- **Belirleyiciler (qualifiers):** İddiayı çürüten ya da sınırlayan, çürütme ya da kabul gerektiren veriler.
- **Basit argüman (simple argument):** Basit bir iddia, kanıt ve gerekçeden oluşan tez.
- **Gerekçe (warrant):** Araştırmacının ve herhangi bir okuyucunun sunulan kanıtları bir iddianın doğruluğunun makul kanıtı olarak kabul etmesini sağlamak için bir tezde kullanılan akıl yürütme.

Bölüme Genel Bakış

Araştırma konusu tanımlandı ve veri toplamak için net bir yol açıldı. Bu durumda anlaşılır bir şekilde bir an önce literatür araştırmasına başlamak ve literatürü incelemek arzu-

lanabilir. Ancak konu ve literatür taramasının "ne"si açıkça tanımlanmış olmasına rağmen "nasıl" sorusunun cevabı hala belirsiz. Peki, kabul edilebilir bir literatür taraması nasıl yapılır?

Eleştirel düşünme, literatür taraması gibi bir sorunun çözülebilmesi için önce bu sorunu çözmenin bir yolu olması gerektiğini öne sürer. Örneğin bu ifadeyle ne kastedilmektedir: "Bir elimde iki parmak ve diğer elimde iki parmak tutuyorum. Kaç parmak tutuyorum?" Bu soru, sayılar ve toplama işlemi anlaşılmadan ve kullanılmadan cevaplanamaz. Kaliteli bir literatür taraması üretmek için hangi problem çözme sürecinin kullanılması gerekir? Literatür taramasının tanımında açık ölçütler bulunmaktadır.

> *Literatür taraması, bir çalışma konusu hakkındaki mevcut bilgi durumunun kapsamlı bir şekilde anlaşılmasına dayanan, mantıklı bir şekilde tartışılmış bir durum sunan yazılı bir belgedir. Bu durum, çalışmanın sorusunu yanıtlamak için ikna edici bir tez oluşturur.*

Kabul edilebilir bir literatür taraması oluşturmak için mantıklı bir şekilde tartışılmış bir argüman oluşturulmalıdır. Literatür taraması yapmanın yolu, "nasıl" yapılacağı artık netleşmiştir. Bu bir argümantasyon/argüman oluşturma sürecidir. Bir araştırma sorusunu yanıtlamak ve *ikna edici bir tez oluşturmak için* çalışma konusu hakkında nasıl bir argüman geliştirilir? Bu sorunun cevabı bu bölümün konusudur.

Bölüm 2, bir gerekçe oluşturmak için gerekli temel kavramları sunmaktadır. Bu kavramlar mantıksal bir argüman oluşturmak için gerekli unsurları kapsamaktadır. Başlangıç, bir gerekçe oluşturmak için argümanların nasıl yapıldığına dair bir açıklamadır. Daha sonra basit bir mantıksal argümanın temel unsurları tanımlanmakta ve ardından her bir unsurun detaylı açıklaması yapılmaktadır. Bölüm, karmaşık bir argümanın nasıl oluşturulduğuna dair bir tartışmayla son bulacaktır.

Bu bölümde öğrendiğiniz kavramsal bilgileri literatür taraması sürecinin kalan adımları üzerinde çalışırken uygulayın. Bu bölüme tekrar başvurmayı ve bunu tarama için bir süreç kılavuzu olarak kullanmayı düşünebilirsiniz.

Kavram 1. Literatür Taraması için Argüman Oluşturma

Bir araştırma argümanı oluşturmak, araştırma konusu hakkında ileri sürülen tezi kanıtlamak için göze çarpan gerçekleri mantıklı bir şekilde derlemek ve düzenlemek anlamına gelir. Örneğin bir tez, katılımcı liderliğin 21. yüzyılda bir kuruluşa liderlik etmek için en etkili liderlik stili olduğunu belirtiyorsa, literatür taramasındaki veriler bu sonucu desteklemeli ve kanıtlamalıdır. Aşağıdaki basit örnek, bir literatür taraması için örnek argümanın nasıl oluşturulacağını göstermektedir:

> *İlkbaharın başlarında, değişen hava koşullarının tahmin edilemez olduğu bir akşamı hayal edin. Yarın işe giderken ne giyeceğinize karar veriyorsunuz. Yağmura göre mi giyinmelisiniz? Cep telefonunuza bakıyorsunuz ve hava tahmininin yağışlı olduğunu görüyorsunuz. Barometreyi kontrol ediyorsunuz ve basıncın giderek düştüğünü görüyorsunuz. Dışarıya bakıyorsunuz ve bulut oluşumlarının arttığını görüyorsunuz. İnternetten tekrar kontrol ediyorsunuz ve önümüzdeki birkaç gün için fırtına öngörüldüğünü görüyorsunuz. Toplanan tüm bilgileri göz*

Adım 3: Literatürü Araştırın

3

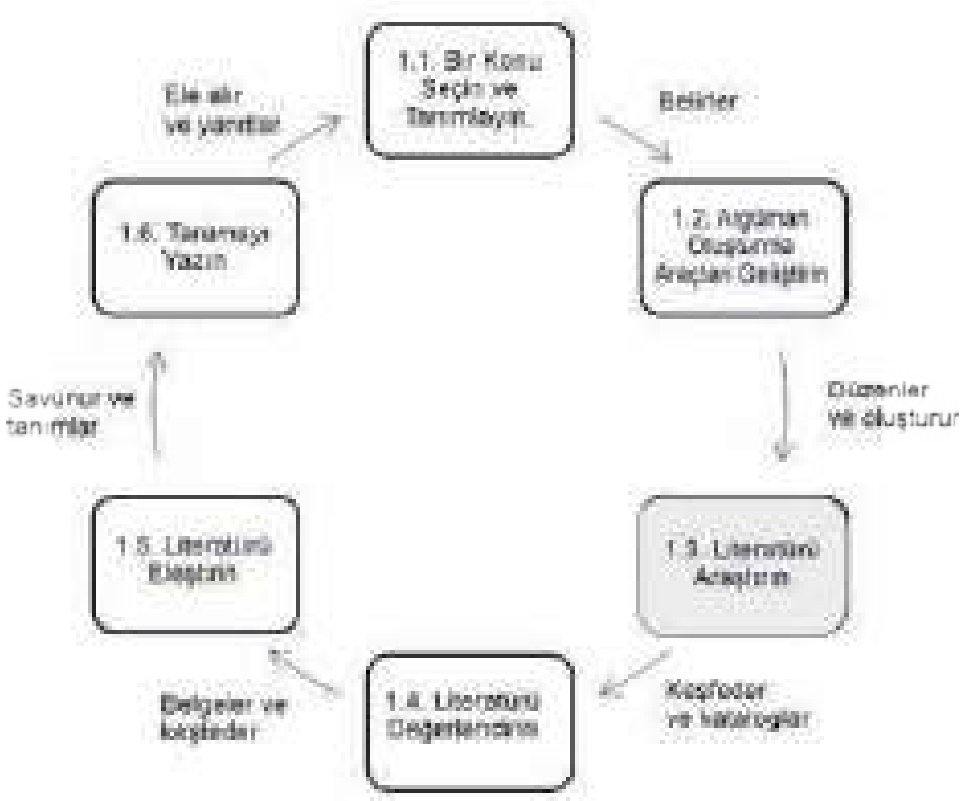
Araştırma Görev ve Araçları

Çeviren: Doç. Dr. Tamer Sarı

"İnsanoğlunun bildiği en büyük zevklerden biri, bilgiyi aramak için bilinmezliğe doğru bir uçuşa çıkmaktır."

-Robert Staughton Lynd

Literatür Tarama Modeli



Anahtar Sözcükler

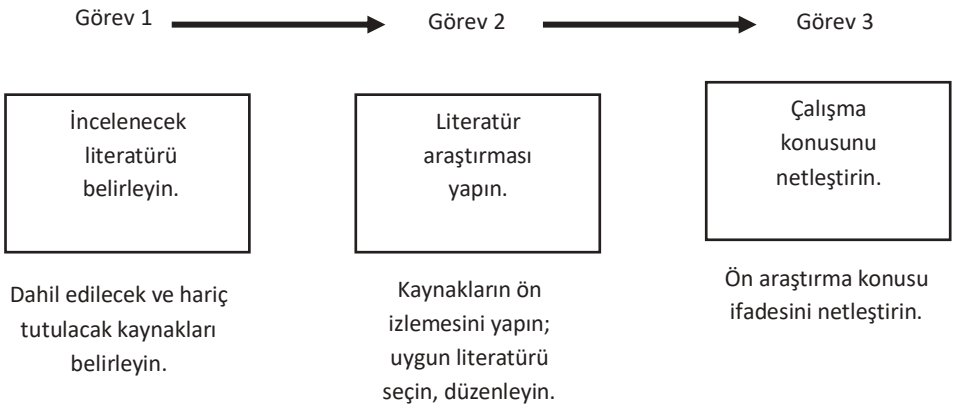
- **Boolean/boole arama (boolean search):** Belirli bir ilgi alanını tanımlamak için ve-veya-ve değil, mantıksal işleçleriyle birbirine bağlanan anahtar kelimeler kullanılarak yapılan net arama.
- **Ana fikirler (core ideas):** İncelenmekte olan ilgili konuya genel bir anlam kazandıran başlıca fikirler.
- **Literatür/kaynak taraması (literatüre search):** Göze çarpan çalışmaları belirleyecek ve konuyu derinleştirecek verilerin toplanması, kataloglanması ve belgelenmesi.
- **Haritalama (mapping):** Konu hikayesini bir araya getirmek için tarama sonuçlarını düzenleyen, ana fikir ve yazar haritaları oluşturan ve bunları karşılıklı olarak ilişkilendiren bir teknik.
- **Tarama/göz atma (scanning):** Kütüphane ve çevrimiçi katalogların, konu alanı ansiklopedilerinin, süreli yayınların, indekslerin ve özetlerin organize bir şekilde taranması. Taramanın amacı, çalışmaya dahil edilebilecek eserleri tespit etmektir.
- **Göz gezdirme/hızlı okuma (skimming):** Önemli fikirleri ve bunların araştırma çalışmasına spesifik katkılarını belirlemek ve çalışmanın kullanılıp kullanılmayacağına karar vermek için olası çalışmaların hızlı bir şekilde gözden geçirilmesi.

Literatür taramasının 1. Adım'ını başarıyla tamamladınız: Bir araştırma konusu belirlediniz. 2. Adım'ı tamamladıktan sonra artık bir argüman oluşturmak için gereken süreç ve araçlar hakkında genel bir anlayışa sahipsiniz. Bazı araştırmacılar bu noktada ciddi bir hata yapar. Konu ve yazar sorgularından alıntıları toplar, kitaplıklara, internete ve sanal kütüphanelere gider, kitap ve dergi seçtikten sonra hummalı bir şekilde yazmaya başlarlar. Artık resmî olarak literatür incelemesi yazma zamanının geldiği gibi yanlış bir fikre kapılırlar. Ancak bilmediğiniz bir şeyi yazamazsınız. Peki, sırada ne var?

Bölüme Genel Bakış

Bu noktada eleştirel düşünme, bir argüman oluşturmaya çalışmadan önce bilgi toplamak ve sınıflandırmak için planlı bir strateji kullanılmasını gerektirir. Literatür taramasını yazmak, literatür araştırmasından elde edilen bilgileri bir araya getirmek ve düzenlemek için bir plan gerektirir. Araştırmanızla ilgili notlar almak ve sürecin yazılı bir kaydını tutmak hayati önem taşısa da biçimsel yazıma başlamadan önce yapılması gereken çok fazla inceleme, analiz ve sentez vardır. Taranması/incelenmesi gereken literatürü seçebilmek için literatürü iyi bir şekilde araştırmak, yani bilgiyi okumak ve özümsemek gereklidir. Literatürdeki bu ön çalışmaya dayanarak muhtemelen konunuzun daha da geliştirilebileceğini göreceksiniz. İhtiyaç duyulan bilgileri başarılı bir şekilde toplamak ve düzenlemek için literatür araştırmasında yerine getirilmesi gereken üç görev bulunmaktadır. Bu görevler; (1) literatürün seçilmesi, (2) literatür araştırması yapılması ve (3) konunun netleştirilmesidir. Bu görevler bu bölümün konusunu oluşturmaktadır (Şekil 3.1).

Şekil 3.1 Literatür Taraması İşlemleri



Görev 1. İncelenecek Literatürü Belirleyin

Literatür taramasının bu noktasında, incelenecek ve atılacak olan kaynakları seçmelisiniz. Bir literatür araştırmasında hangi materyalin uygun olduğuna karar vermek için göz önünde bulundurulması gereken çeşitli noktalar vardır. Ana husus, ön konu ifadenizde yer alan temel fikirleri ele alacak bilgileri bulmak olmalıdır. Diğer noktalar da geçerli olabilir. Örneğin konu, zamana duyarlıysa yayın tarihlerine dikkatlice bakın. Konu başlığı "… Konusunda Son Teoriler (Latest Theories on ...)" diye başlıyorsa 1940'lardan kalma bir metin muhtemelen yardımcı olmayacaktır. Ancak belki de konunuz bir sorunu ele alan başlıca çalışmaların sentezlenmesini içeriyordur. Eğer öyleyse tarihe bakmaksızın konuyla ilgili önemli yazarları ve teorileri araştırın. Araştırmanın yönünü ve sınırlarını konu ifadesi belirler. Konu ifadesini bir yol gösterici olarak kullanarak kendinize sürekli olarak aşağıdaki iki soruyu sorun:

1. Araştırmamın konusu nedir?
2. Bana bu konu hakkında bilgi verecek hangi literatürü dahil etmeliyim?

İncelenecek literatürü seçtikten sonra ikinci ve aynı derecede önemli bir görev de ön araştırma konunuzu netleştirmeye başlamak olmalıdır. Literatür taramasının bu aşamasında ana konu akışkandır ve değişebilir. Çünkü herhangi bir literatür bilgisi henüz konuya ilişkin anlayışınızı etkilememektedir. Literatür araştırmasını tamamlarken toplanan veriler konu bilginizi etkileyecektir. Araştırma sırasında seçilen literatür, konu ifadesini nitelendirecek ve geliştirecek, bu da konunun daralmasına ve daha somut hale gelmesine neden olacaktır. Araştırma devam ederken topladığınız ilgili literatürün konuyu nasıl etkilediği ve şekillendirdiği üzerine düşünün. Örneğin ön araştırma sırasında konunun çok geniş olduğunu ve konu hakkındaki tüm bilgileri kapsamanın gerçekçi olmayacağını fark edebilirsiniz. Ya da seçtiğiniz ön konu çok dar olabilir ve tez sorusunu yanıtlamak için gerekli olan önemli bilgilere yeterince yer vermeyebilir.

Daha sonra araştırma verilerinin konu hakkındaki bilgi düzeyiniz üzerindeki etkisini inceleyin ve üzerinde düşünün. Bu düşünceler bir konu ifadesi geliştirmenize yardımcı olacaktır. Literatürün, araştırmanın yürütülmesi üzerindeki etkisinin farkında olun. Araştırmayı yürütürken dikkatli ve özenli olun. Konunuz üzerinde düşünürken bu üç soruyu aklınızda tutun:

1. Literatür bana konuyla ilgili ne söylüyor?
2. Araştırma konusuna ilişkin anlayışım nasıl değişiyor?
3. Konu ifadem şimdi ne olmalı?

Görev 2. Literatür Araştırması Yapın

3. Adım'ın ikinci görevi, veri toplama ve seçmeyi kapsamaktadır. Bu görev üç ayrı etkinliğin tamamlanmasını gerektirir: (1) Materyalin taranması, (2) uygun literatürün seçilmesi ve (3) seçilen literatürün düzenlenmesi (Şekil 3.2).

Şekil 3.2 Literatür Tarama Görev ve Araçları

TARAMA GÖREVİ	TARAMA ARAÇLARI
Literatür Ön İzleme	Tarama
İçerik Seçimi	Gözden Geçirme
Veri Düzenleme	Haritalama

Bu görevi tamamlamanıza üç araç yardımcı olacaktır. Bu araçlar; (1) literatürün **taranması**, (2) potansiyel çalışmaların içerik açısından **gözden geçirilmesi** ve (3) çalışmaya dahil edilmek üzere uygun çalışmaların **haritalanması**dır. Bunlar üç ayrı teknik olmakla birlikte, yeteneğinize ve konu seçiminize bağlı olarak çeşitli şekillerde kullanabilirsiniz.

Örneğin literatür araştırmasını bir yapbozu birleştirmek gibi düşünebilirsiniz. Her zaman eksik parçalar vardır ve genellikle diğer yapbozların parçaları birbirine karışmıştır. Bir yapbozu birleştirmek için bir strateji geliştirmek oldukça basittir: Yapbozu yayabileceğiniz bir masa bulun. Parçaları ayırmak ve düzenlemek için yeterli alana sahip olduğunuzdan emin olun. İyi bir aydınlatma olduğundan emin olun. Kutunun üzerindeki resme bakarak yapbozun tamamlandığında nasıl görünmesi gerektiğini düşünün. Yapboz parçalarını masanın üzerine yayın. Açıkça buraya ait olmayan parçalara bakın ve onları bir kenara ayırın. Dış kenarları oluşturan yapboz parçalarını bulun. Bunları birleştirin ve kalan parçaları benzer desenlere göre sıralayın. Eşleşen renk desenleri arayın ve her parçanın kendine özgü şekline dikkat edin. Son olarak, yapbozu her seferinde bir parçasını birleştirerek bir araya getirin.

Bir yapbozun birleştirilmesi literatür araştırmasına benzer. Kutuyu açın ve bulmacanın tüm parçalarını masanın üzerine dizin, konu ve yazar indekslerine bakarak olası metin ve materyalleri inceleyin. Ön konu ifadesindeki anahtar terimler ve **temel fikirler** aramanın sınırlarını belirler. Bunlar, araştırma yapbozunuzun çerçevesini oluşturur. Kütüp-

Adım 4: Literatürü Değerlendirin

4

Keşif Argümanı Oluşturma

Çeviren: Doç. Dr. Ali Erarslan

"Veriye sahip olmadan teori üretmek büyük bir hatadır. İnsan farkında olmadan, teorileri gerçeklere uydurmak yerine gerçekleri teorilere uydurmaya başlar."

—Sir Arthur Conan Doyle, *Sherlock Holmes*

Literatür Tarama Modeli

Anahtar Kelimeler

- **Karşılaştırmalı akıl yürütme (comparative reasoning):** Fikirlerin, kavramların, yapıların ve teorilerin nasıl karşılaştırılabileceğini göstermeyi amaçlayan akıl yürütme. Bu akıl yürütme, bir şeyin nasıl aynı olduğuna ve nasıl farklı olduğuna odaklanır.
- **Literatür değerlendirmesi (literature survey):** Araştırma konusuyla ilgili mevcut bilgiler hakkında tez oluşturma.
- **Akıl yürütme (reasoning):** Dikkatli bir şekilde yürütülen bir analiz kullanarak keşfetmek, formüle etmek ve sonuca varmak.

Bölüme Genel Bakış

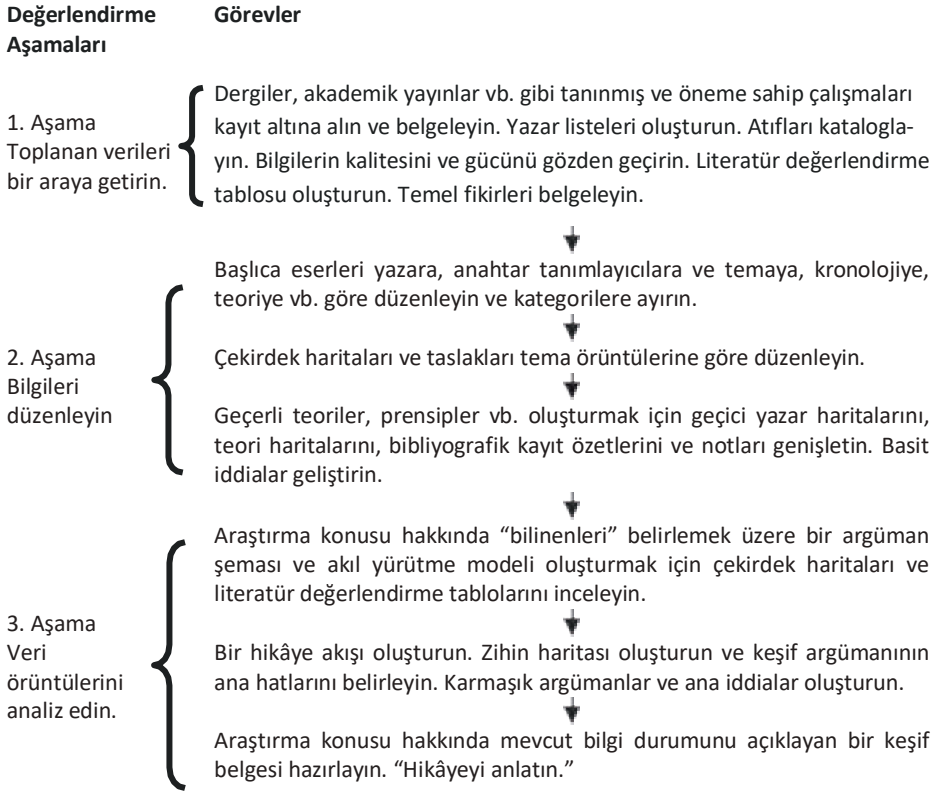
İyi bir literatür taraması, araştırma tezini kanıtlamak için kanıtlara dayalı bir durum ortaya koymalıdır. Bölüm 2'den bulguların ve sonuçların iki argüman ortaya koyularak oluşturulduğunu hatırlayın: **Keşif argümanı** ve **savunma argümanı**. Keşif argümanı, "Çalışmanın konusu hakkında ne biliyorum?" sorusuna cevap veren bulguları veya kanıtları sunar. Savunma argümanı ise "Mevcut bilgime dayalı, araştırma sorusuna yanıt olarak hangi sonuçlar çıkarılabilir?" sorusuna cevap verir. Bu noktada "Bu argümanları nasıl ortaya koyabilirim?" diyor olabilirsiniz.

Literatür taraması süreci üzerine eleştirel düşünürseniz, bu soru kolayca yanıtlanır. Eleştirel düşünme, öncelikle ilgili tüm verilerin toplanmasını ve bir araya getirilmesini gerektirir. Bu, bulguları ortaya çıkarmaya girişmeden önce uygun bilgilerin elimizde olduğundan emin olmak için yapılır. Veriler toplandıktan sonra ilgili konu hakkında "Ne biliyorum?" sorusuna cevap vermek üzere *kanıtları bulmak ve argüman ortaya atmak* için bu bilgileri gözden geçirebilirsiniz. Keşif argümanını ortaya attıktan sonra bu kanıt, başlangıçtaki soruyu cevaplamak veya sorunu çözmek üzere gerekli sonuçları çıkarmak üzere uygulanabilir. "Bildiklerime bağlı olarak şu sonuca varabilirim…" şeklinde bir cümle kurabilirsiniz. Literatür tarama süreci de aynı yolu izlemektedir. Literatür taraması olan Adım 3, araştırma konusuyla ilgili verilerin toplanmasını gerektirir. Adım 4 ise literatürün değerlendirilmesidir ve "Konu hakkında ne biliniyor?" sorusunu yanıtlamak için Adım 3'te toplanan verileri kullanarak kanıt ve argüman geliştirmeyi içerir. Literatür analizi olan Adım 5, "Bildiklerime dayanarak araştırma sorusunu cevaplamak için hangi sonuçlar çıkarılabilir?" diye sorar. Basitçe söylemek gerekirse; literatür değerlendirmesi keşif argümanını geliştirirken, literatür analizi savunma argümanını geliştirir. Bu bölüm, keşif argümanını ortaya koyabilmek için literatürün nasıl değerlendirileceğini ele almaktadır. Öncelikle; bir literatür değerlendirmesi ne işe yarar?

Literatür değerlendirmesi, çalışma konusu hakkında alanda mevcut olan bilgileri bulur, inceler ve değerlendirir. Değerlendirme, literatür araştırmasından elde edilen bilgilerin bir araya getirilmesiyle başlar. Ardından, kanıt örüntüsünü yani bulguları oluşturmak için bir araya getirilen bilgileri inceler. Değerlendirme süreci, bulguların, araştırılan konu hakkında bilinenleri tanımlayan keşif argümanına dahil edilmesiyle sona erer. Değerlendirme üç temel görevi gerektirir (Şekil 4.1):

- Görev 1. Toplanan verileri bir araya getirin
- Görev 2. Bilgileri düzenleyin
- Görev 3. Veri örüntülerini analiz edin

Şekil 4.1 Literatür Değerlendirme Süreci



Görev 1. Toplanan Verileri Bir Araya Getirin

Literatür değerlendirmesi, literatür araştırmasından elde edilen bilgilerin bir araya getirilmesiyle başlar. Görev 1. dikkatli şekilde yapılan bir kataloglama, örüntülerin ortaya çıkması için fırsat sağlar ve ardından düzenleme yapılabilir. Söz konusu üç görevdeki ilerlemeyi belgelemek için bir harita veya tablo kullanın. Bunu yaparken verileri bir araya getirmek, düzenlemek ve analiz etmek için merkezi bir kontrol belgesi oluşturun. Bu belgeyi, bireysel ihtiyaca bağlı olarak çeşitli stil ve formatlarda tasarlayabilirsiniz. Şekil 4.2 bir örnek olarak verilmiştir. Şekil 4.2, Literatür Değerlendirme Tablosu, literatür taramasını tamamlamak için gereken adımları ve görevleri ortaya koymaktadır. Bu tablo, bölümün geri kalanı için bir referans olacaktır.

Adım 5:
Literatürü Eleştirin

5

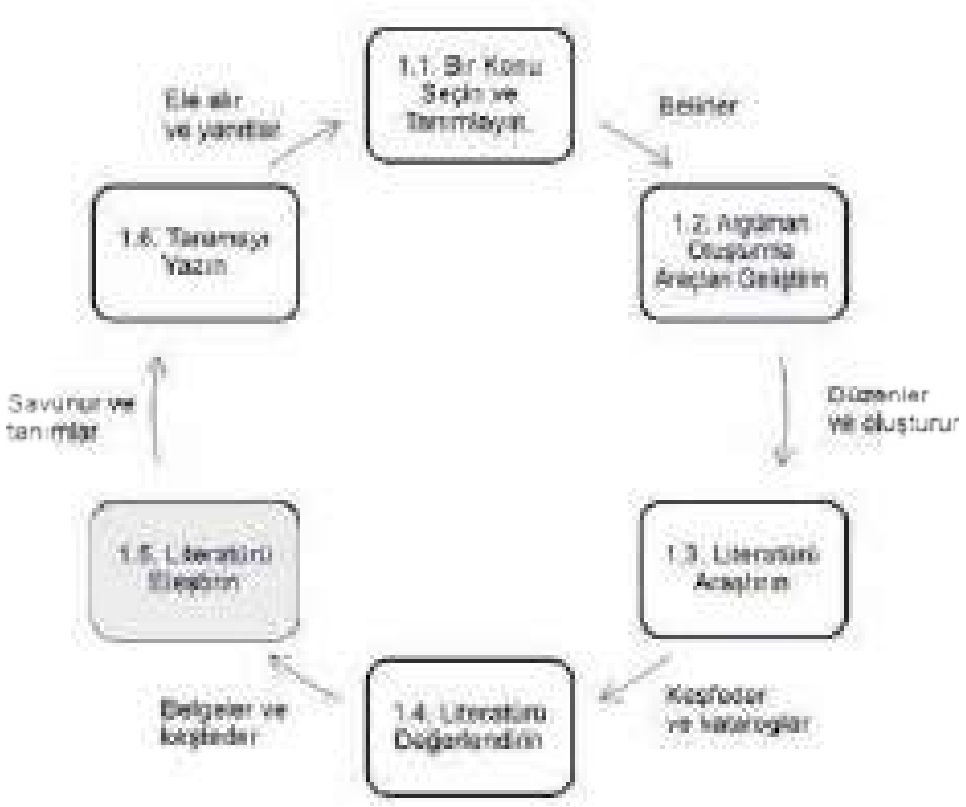
Araştırmanın Yorumlanması

Çeviren: Prof. Dr. Aydın Balyer

"Bilim en iyi haliyle sağduyudan ibarettir,
gözlemde titizlikle doğru, mantıkta ise yanılgılara karşı acımasızdır."

-Thomas Huxley

Literatür Tarama Modeli



Anahtar Sözcükler

- **Dayanak (backing):** Gerekçeyi haklı çıkaran şey.
- **Tümdengelimli argüman** (deductive argument): Öncüllerin zorunlu olarak sonucu ima ettiği bir görüş.
- **Açıklayıcı akıl yürütme (descriptive reasoning):** Bir olguyu tanımlamak veya açıklamak için verileri inceleyen bir süreç. Bir eğer/o zaman modelini takip eder. *Eğer* kısmı kanıtlandığında *o zaman* kısmı doğrudur.
- **Iraksak akıl yürütme (divergent reasoning):** Bu akıl yürütme; fikirlerin, kavramların, yapıların ve teorilerin birbirlerinden nasıl farklılaştığını inceler.
- **Yanılgı (fallacy):** Hatalı veya yanıltıcı bir sonuca götüren bir görüş.
- **Çıkarımsal akıl yürütme (implicative reasoning):** Kanıtları mantıksal olarak yorumlayan ve belirli bir sonuca işaret eden önermeler üreten akıl yürütme. *A* doğruysa, *B*'nin de doğru olduğunu iddia edebiliriz.
- **Literatür eleştirisi (literatüre critique):** Araştırma konusuna ilişkin mevcut anlayışı yorumlar ve bu bilginin araştırma sorusuna nasıl yanıt verdiğini mantıksal olarak belirler.
- **Çözümleme (parsing):** Bir kavramı veya yapıyı mantıksal bileşenlerine ayırarak yakından incelemek.
- **Ana fikir cümlesi/tez cümlesi (thesis statement):** Mevcut bilgi; sağlam kanıtlar ve gerekçeli görüşler kullanılarak geliştirilen bir olguya dayanan bir sonucu ifade eden açıklayıcı cümle.

Artık keşif argümanı geliştirildi ve sağlam bulgulara ulaşıldı. Peki, tarama yazmanın zamanı gelmedi mi? Sonuçlara ulaştık, değil mi?

Bölüme Genel Bakış

Bulgu ve sonuçlar arasında bir fark vardır. Bulgular, söz konusu konu hakkında toplanan gerçeklerdir. Sonuçlarsa bulguların incelenmesinden mantıksal olarak çıkarılabilecek meşru durumlar ya da eylemlerdir. Eleştirel düşünme sürecini gözden geçirirken (Giriş bölümüne bakınız), bulguların gerekçelendirilmiş bir sonuca götüren mantıklı bir görüş oluşturmak için eleştirel bir şekilde analiz edilmesi gerektiğini görürsünüz. İyi tartışılmış bulgular yalnızca olgunun gerçeklerini ortaya koyar. Bir sonraki adım, "*Artık olguyla ilgili gerçeklere sahibim, sırada ne var?*" sorusunu yanıtlamaktır. Başka bir deyişle; bulgular göz önüne alındığında, araştırma sorusuna cevap vermek üzere hangi mantıklı sonuçlar çıkarılabilir? Adım 5; literatür eleştirisini yaparak bu analizi gerçekleştirir ve savunma argümanını ve buna bağlı olarak **ana fikir/tez cümlesini** üretir.

Bu bölüm, literatür eleştirisi sürecini tanımlamaktadır. Mantıksal sonuçlara varmak için gereken açıklayıcı ve **çıkarımsal akıl yürütme**yi ele alınmaktadır. Savunma argümanlarını oluşturmak için kullanılan dokuz mantık/akıl yürütme modeli sunulmaktadır. Bu modellerin geçerliliğinin test edilmesine yönelik ölçütler olan koşullu kurallar da verilmiştir. Bölüm, mantıklı argümanların yolunu tıkayabilecek tuzaklar ve mantık hataları/yanılgılar üzerine bir tartışmayla sona erer.

Literatür Eleştirisi Nedir?

Eleştiri; edebi, bilimsel ya da teknik bir eserin anlamını yorumlama sanatıdır. Bir eleştiri, ayrıntılı bir analiz ve değerlendirmeden yola çıkarak sağlam temellere dayanan bir argüman geliştirir. **Literatür eleştirisi**; araştırma konusuna ilişkin mevcut anlayışı yorumlar ve bu bilginin araştırma sorusuna nasıl yanıt verdiğini mantıksal olarak belirler. Eleştiri, "*Şu anda bildiklerim ışığında, araştırma konusunun ortaya koyduğu soruya verilecek meşru yanıt nedir?"* sorusuna karşılık verir. Bu soruya verilen yanıt, savunma argümanını ve literatür incelemesinin sonucunu (tezini) oluşturur. Literatür taraması, konuyla ilgili mevcut bilgilerin analizine dayalı olarak meşru bir argüman/tez oluşturulabildiğinde tamamlanmış olur.

Çoğu ders ödevi ve yüksek lisans çalışması, temel bir anlatısal literatür taraması gerektirir. Literatür eleştirisi, çalışılan konu hakkında mevcut bilgilere dayalı bir pozisyon alan bir ana fikir cümlesi/tez ifadesi oluşturarak sonuçlanır. Doktora tezleri ve bazı yüksek lisans tezleri gibi projelerse problem tanımlama taramasını kullanır ve yeni bir araştırma sorusu ve üzerinde çalışılacak yeni bir araştırma problemi ortaya çıkararak konu hakkındaki bilgiyi bilinenlerin ötesine taşıyan ana fikir cümleleri/tez ifadeleri gerektirir. Araştırmacı daha fazla soru sormalıdır. *Hangi yeni araştırma mevcut bilgiyi mantıksal olarak genişletebilir? Keşif argümanının ortaya çıkardığı boşluklar, çelişkiler, eksiklikler ve tartışmalar nelerdir?* Literatür eleştirisi, konu hakkında şu anda bilinenleri savunmanın ötesine geçmelidir. Savunulan görüş, bilinenleri tanımlamalı ve aynı zamanda mantıksal olarak cevaplanmamış yeni bir soruyu-yeni birincil araştırma gerektiren önemli bir soruyu tanımlamalıdır.

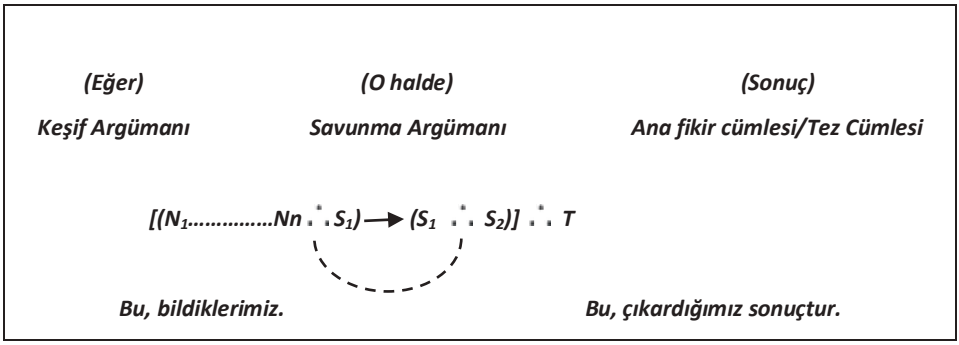
Konu hakkında mevcut bilgileri yorumlayan bir tez ya da yeni bir araştırma problemi tanımlayan bir tez olsun, araştırmacı tez iddiasını haklı çıkaracak sağlam bir savunma argümanı sunmak zorundadır.

Kavram 1. Literatür Taraması için Argüman Oluşturma

Literatür taraması olgusunun, savunma argümanı ile keşif argümanı arasında bağlantı kurularak yapıldığını unutmayın. Bu bağlantıyı oluşturmak için zincirleme mantık şeması kullanılır.

Zincirleme akıl yürütme, literatür incelemesinin dayandığı eğer/o halde argümanını diyagram olarak ifade etmek için kullanılan mantık modelidir. Zincirleme akıl yürütmenin nasıl oluşturulduğunu hatırlıyor musunuz? Hatırlamak için Bölüm 4'e göz atabilirsiniz. Şekil 5.1, literatür taraması olgusunun zincirleme akıl yürütme kullanılarak nasıl oluşturulduğunu göstermektedir. İlk argümanın belirli olguları kanıt olarak sunarak (N_1...N_2) mantıksal olarak sonuca (S_1) nasıl ulaştığını fark edin. İlk argümandan çıkarılan sonuçlar, ikinci argüman için kanıt (S_1) olur. Uygun şekilde gerekçelendirildiğinde bu kanıt bir sonraki sonuca (S_2) götürür. (S_2) Sonuçları, doğrudan sorulan soruya yanıt verecek şekilde yeniden yazılarak tez/argüman (T) oluşturulur.

Şekil 5.1 Literatür Taramasına Uygulanan Zincirleme Akıl yürütme Modeli



Şekil 5.2, zincirleme akıl yürütmenin literatür incelemesi için nasıl bir temel oluşturduğunu diyagramla gösterir. Literatür taraması sırasında, keşif argümanı inşa edilir. Savunma argümanı ise literatür eleştirisi yapılarak oluşturulur. Keşif argümanında gerekçelendirilen karmaşık iddiaların, literatür eleştirisinin savunma argümanı için temel kanıtları oluşturduğuna dikkat edin Savunma argümanı, eğer/o halde argümanında "o halde" kısmını oluşturur. Eğer keşif argümanında bulunan ana iddialar doğruysa, okuyucunun araştırma sorusuna şu cevabı (tez) vermesi gerekir.

Tüm araştırmalar tanımlamadan açıklamaya, tahminden kontrole doğru ilerleyen bir süreklilik üzerinde geliştirildiğinden araştırma soruları bu dört kategorinin birine göre çerçevelendirilebilir. Söz konusu olgunun tanımlanmasını ya da bu olgu hakkında bir açıklama yapılmasını isteyen sorular betimleyici/açıklayıcı bir yanıt gerektirir ve olgusal bir akıl yürütme modeli kullanır. Olguları tahmin veya kontrol etmeyi amaçlayan sorular çıkarımsal bir yanıt arar ve çıkarımsal bir akıl yürütme modeli kullanır.

Sorgulama çizgisi/modeli, araştırma sorusunun ortaya koyduğu savunma argümanını belirlediğinden, akıl yürütme modeli soruyu yanıtlamak için bu çizgi/model ile uyumlu olmalıdır/çizgiyi-modeli yansıtmalıdır. Savunma gerekçesini geliştirmek için açıklayıcı ve çıkarımsal olmak üzere iki akıl yürütme modeli kullanılabilir. Bu akıl yürütme modellerinin seçimi, sorulan araştırma sorusunun gerektirdiği yanıt türüne göre belirlenir.

Adım 6: Literatür Taramasını Yazın

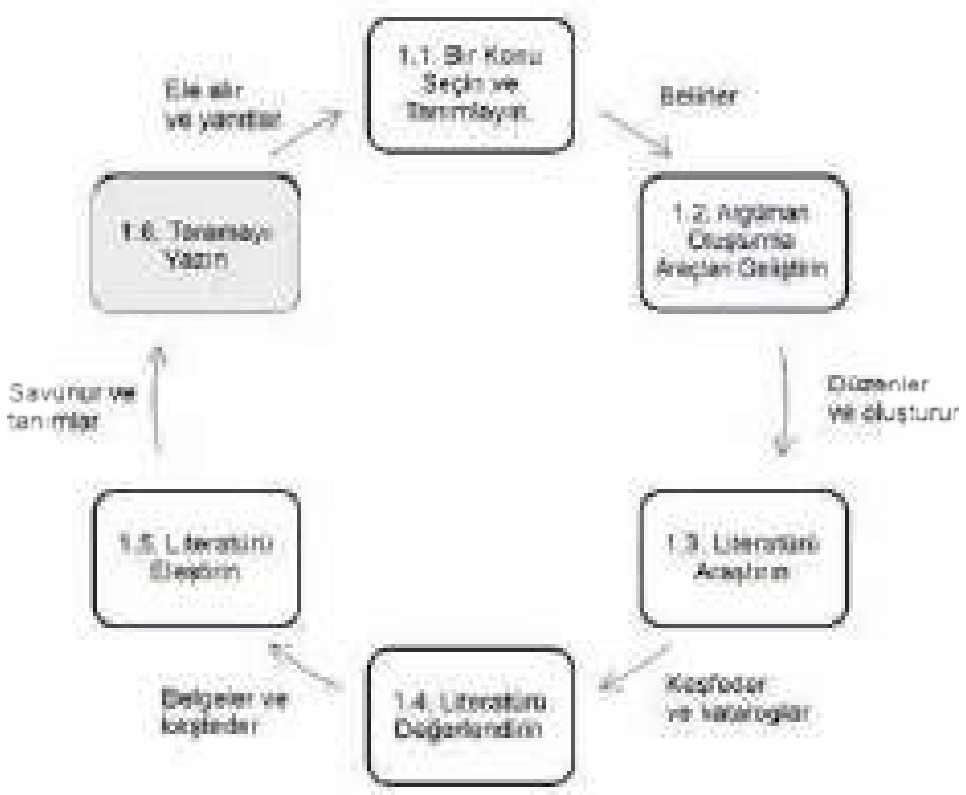
6

Yazma, Gözden Geçirme, Düzenleme

Çeviren: Prof. Dr. Aydın Balyer

"Scribendi recte sapere est principium et fons."
"Tüm iyi yazıların sırrı sağlam akıl yürütmedir."
–Horace

Literatür Taraması Modeli



Anahtar Sözcükler

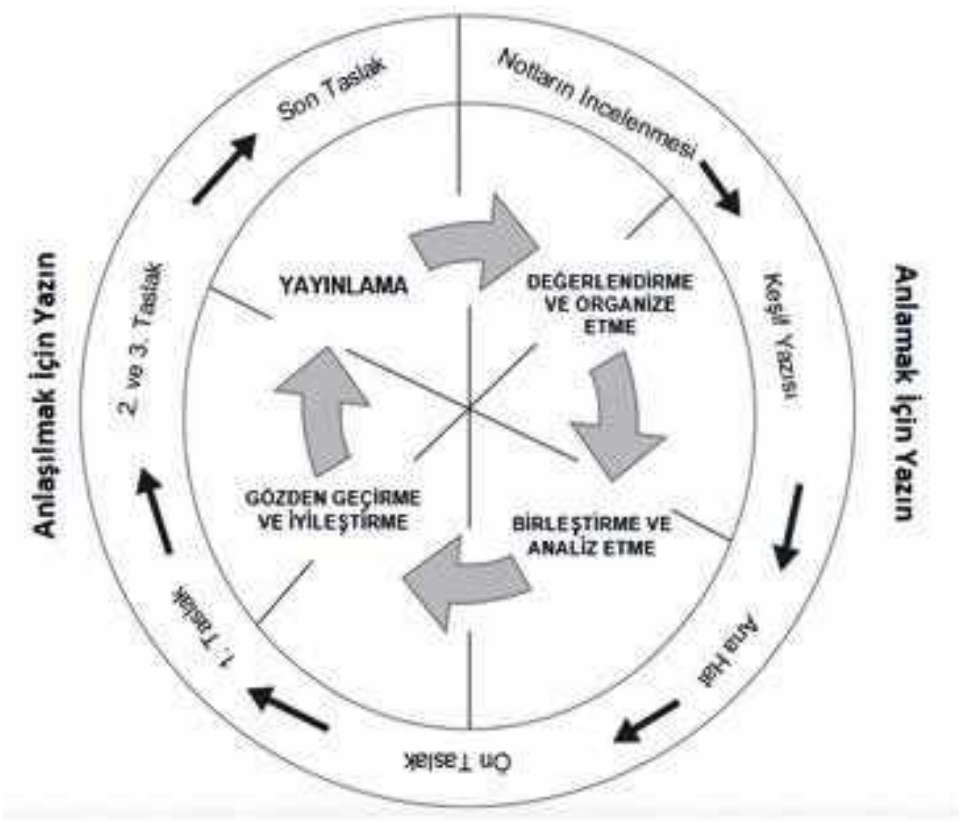
- **Gözden geçirme (auduting):** Tamamlanmış çalışmayı gözden geçirme, içeriği kontrol etme ve düzeltmeler yapma.
- **Anlamak için yazma (writing to understand):** Araştırmacının literatür taramasında kullanılacak veri, kanıt ve argümanları içselleştirmesini sağlayan günlükler, notlar, taslaklar ve diğer tüm yazı biçimleri.
- **Anlaşılmak için yazma (writing to be understood):** Okuyucuya araştırmacının tezini tam ve ikna edici bir şekilde anlama imkânı veren eserin ön, ilk ve sonraki taslakları.

Araştırma eleştirisi tamamlanmış ve bir araştırma argümanı geliştirilmiştir. Arka plan bilgileri düzenlenmiş ve haritalandırılmış, kanıtlar kataloglanmış ve belgelenmiştir. Argümanları yorumladınız, analiz ettiniz ve geliştirdiniz, notlar yazdınız, bir proje günlüğü tuttunuz, notlar aldınız ve bazı keşifsel yazma yaptınız. Tüm parçalar elinizin altında. İş artık basit ... ya da öyle mi? Bazı öğrenciler tek yapmaları gerekenin araştırma bilgilerini bir araya getirmek ve yazmaya başlamak olduğuna inanır, ancak bu yazma süreci ilk taslağın oluşturulmasıyla başlamaz. Tam tersine.

Literatür tarama belgesi, iki işlevi yerine getiren bir iletişim aracıdır. Birincisi, içerdiği bilgiler konu hakkında mevcut bilgi birikimine eklenebilecek yeni bilgiler sağlar. İkincisi, bağımsız araştırma ve doğrulama için argümanı ve tezini ortaya koyar. Literatür taraması sadece bir kitap raporu değildir; çok daha fazlasıdır. Literatür taraması belgesi, argümanın ve varılan sonuçların yazılı bir sentezini içeren resmi bir sunumdur. Belirli bir amaç için yazılır. Joseph Trimmer*, The New Writing with a Purpose* (2014) adlı kitabında bunu *araştırma yazma,* özellikle de *argüman yazma* olarak adlandırmaktadır. Bu nedenle bu yazının üretimi belirli bir yazma stratejisi gerektirir. Yazar, tezi kanıtlamak amacıyla argüman geliştirmek ve oluşturmak için yazıyı kullanır. Çalışma konusunu tanımladınız, ilgili verileri topladınız, kanıtları düzenlediniz ve tezin sonuçlarınız sonucunu destekleyen savunulabilir bir argüman oluşturduğunuz. Şimdi yazma zamanı.

Akademik yazım, argümanı kasıtlı olarak oluşturmayı, şekillendirmeyi ve geliştirmeyi gerektirir. Bu, nihai ürünün nasıl görüneceğini hayal etmekle başlar. Ardından birçok revizyon yoluyla ki bu gözden geçirmeler yazma, gözden geçirme ve düzenlemeyi içerir, çalışma cilalanmış bir nihai ürüne dönüşür. Bitmiş bir belge/yazı, iki görevin tamamlanmasını gerektirir. Görev 1 sırasında yazar, anlamak için yazmaktadır. Görev 2 sırasında yazar, anlaşılmak için yazmaktadır (Şekil 6.1). Önce ne söyleyeceğinizi öğrenmek için yazın, sonra bunu bir okuyucu kitleye nasıl söyleyeceğinizi öğrenmek için yazın. Bu bölümün amacı bu görevleri açıklamaktır.

Şekil 6.1 Yazma Süreci



Yazma Süreci: Genel Bakış

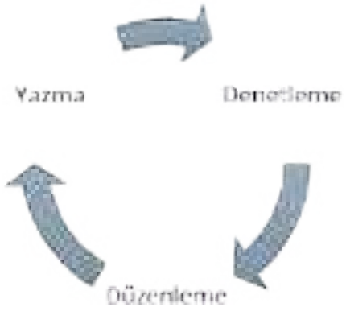
Her yazma görevi, çalışmayı geliştiren ve iyileştiren/olgunlaştıran faaliyetleri içerir, bu da yayınlanmaya uygun bir son taslakla sonuçlanır. Aşağıdaki liste bu iki görev için gerekli faaliyetleri özetlemektedir. Görevler bölümün ilerleyen kısımlarında ayrıntılı olarak açıklanacaktır.

Modelde saat yönünde ilerlemek, anlamak için yazma sürecini gösterir. Kompozisyonun konusunu değerlendirerek ve düzenleyerek başlayın. Literatür taraması ve eleştirisi sırasında geliştirdiğiniz notları ve yazılı metinleri gözden geçirmek, konuyu netleştirir. Keşifsel yazı olarak adlandırılan ilk taslak, konu hakkındaki içselleştirilmiş bilginizi netleştirir ve değerlendirir, bu da nihai kompozisyonun temelini oluşturur. Kompozisyon konusunun sıralanması ve biçimlendirilmesi için açıklamalı bir taslak oluşturulur. Keşifsel yazı ve açıklamalı taslağın sonuçlarını kullanarak ön taslak oluşturulur. Bu taslak, çalışmanın tam ölçekli ilk versiyonudur. Doğruluk, süreklilik, yapı ve dilbilgisi açısından düzenlendikten sonra ön taslak birinci taslağa dönüştürülür.

Birinci taslak, belirli bir kitleye yönelik yazma -anlaşılmak için yazma- denemelerinin ilkidir. İkinci ve sonraki tüm taslaklar, dış uzmanların değerlendirmeleri ve geribildirimlerine dayanarak oluşturulur, kompozisyonun iyileştirilme/geliştirilme süreci devam eder. Önceki taslaklara dayalı tüm değişiklikler yapıldıktan sonra nihai veya yayımlanacak taslak oluşturulur. Bu taslak; içerik, yapı, dilbilgisi ve kompozisyondaki tüm düzenlemeleri içerir.

İyi bir yazı sürekli düzenleme ve gözden geçirmeyle ortaya çıkar. Hangi taslak üzerinde çalışıyor olursanız olun, süreç aynıdır. Önce yazarsınız, sonra hataları ve eksiklikleri bulmak için denetlersiniz, ardından çalışmayı düzeltmek ve gözden geçirmek için düzenlersiniz. (Şekil 6.2).

Şekil 6.2 Yinelemeli Süreç Yazımı



Bu süreç ister yazı planı ister birinci taslak ya da son taslak olsun, her zaman yazmayla başlar. Yazma aşamasından sonra yeni tamamlanan çalışmanın incelendiği **denetleme** gelir. Bir yazı planını/ana hattı/taslağı veya ilk taslağı denetlerken, içeriği gözden geçirin ve dikkatlice düzeltin. Denetlemenin amacı iki yönlüdür: Çalışmadaki tüm hataları ortaya çıkarmak ve ilk taslağın amacına ulaşıp ulaşmadığını değerlendirmektir.

Düzenlerken kompozisyonun içeriğini ve akışını ayarlayın, organizasyonunu ve dilbilgisini düzeltin. Yazılım programlarını kullanarak dilbilgisi ve yazım denetimleri yapmanın, çalışmayı kendi başınıza gözden geçirmenin yerini tutmadığını unutmayın. Düzenlemenin ürünü, önceki kompozisyonun gözden geçirilmiş halidir. Yazma, denetleme ve düzenleme, yazma süreci boyunca devam eder ve proje tamamlanana kadar çalışmayı iyileştirir.

Görev 1. Anlamak için Yazın

Anlamak için yazmak, konuyu öğrenme ve hâkim olma eylemidir. İlk olarak, araştırma içeriğini oluşturan fikirleri toplayın ve düzenleyin. Bu fikirleri özümsemeli, düzenlemeli ve yazıya dökebilmek için bir çerçeveye oturtmalısınız. Yazma eylemi, verilerin özetlenmesiyle başlar ve bu verilerin yeni, orijinal ve bütüncül bir ifadeye dönüştürülmesiyle

Kaynakça ve Ek Okumalar

Booth, W. C, Colomb, G. G., & Williams, J. M. (1995). *The craft of research.* University of Chicago Press.

Churchill, W. (1949). *A speech about his World War II memoirs.* Delivered at Britain's National Book Exhibition, London.

Cooper, H. (1998). *Synthesizing research* (Vol. 2., 3rd ed.). Sage.

Dewey, J. (1909). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. D.C. Heath & Co.

Ehninger, D., & Brockreide, W. (1960). *Decision by debate.* Dodd, Mead & Company.

Fisher, A. (2003). *The logic of real arguments.*

Cambridge University Press.

Fisher, A. (2004). *Critical thinking: An introduc- tion.* Cambridge University Press.

Ford, N. (2012). *The essential guide to using the web for research.* Sage Glass, G. (1976). *Primary, Secondary, and Meta- Analysis in Research*, Grennan, W. (1997). *Informal logic: Issues and techniques.* McGill-Queen's University Press.

Hart, C. (2001a). *Doing a literature review: Releasing the social science research imagina- tion.* Sage.

Hart, C. (2001b). *Doing a literature search: A comprehensive guide to the social sciences.* Sage.

Kelley, D., & Hutchins, D. (2020). *The art of rea- soning* (5rd ed.). W. W. Norton.

Mann, T. (2015). *The Oxford guide to library research* (4th ed.). Oxford University Press.

Robinson, F. P. (1946). *Effective study.* Harpor and Brothers.

Strunk Jr., W., & White, E. B. (2000). *The ele- ments of style* (4th ed.). Longman.

Toulmin, S. (1999). *The uses of argument.*

Cambridge University Press.

Toulmin, S., Rieke, R., & Janik, A. (1984). *An introduction to reasoning* (2nd ed.). MacMillan.

Trimmer, J. F. (2004). *The new writing with a purpose* (14th ed.). Houghton Mifflin.

Weston, A. (2018). *A rulebook for arguments* (5th ed.). Hackett.

Williams, J. M. (1990). *Style: Toward clarity and grace.* University of Chicago Press.

Araştırma Yöntemleri
Desen ve Analiz

Research Methods Design and Analysis

Larry B. Christensen, R. Burke Johnson, Lisa A. Turner

Çeviri Editörü
Ahmet AYPAY

Çevirenler

Çiğdem Apaydın	Gürsel Güler
Adnan Boyacı	Mehmet Karakuş
Kıvanç Bozkuş	Hamit Özen
Elife Doğan Kılıç	Kadir Beycioğlu
Ergün Cihat Çorbacı	Fatma Kesik
Habib Özgan	Emine Gümüş
Mahmut Kalman	Abdurrahman Ekinci
Mustafa Sever	Halis Sakız
Zeynep Avcı Yurtseven	Necati Cemaloğlu
Engin Aslanargun	Elif Aydoğdu
Çetin Toraman	Ayşe Dönmez
	Sabiha İşçi

4. Baskı

Ankara
2025

Araştırma Yöntemleri

Desen ve Analiz

Research Methods, Design and Analysis

Larry B. Christensen, R. Burke Johnson, Lisa A.Turner

Çeviri Editörü

Ahmet AYPAY

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

Authorized translation from the English language edition, entitled RESEARCH METHODS, DESIGN, AND ANALYSIS, 12th Edition by LARRY CHRISTENSEN; R. BURKE JOHNSON; LISA A. TURNER, published by Pearson Education, Inc, publishing as Pearson, Copyright © 2014 [Pearson Education, Inc].
All rights reserved. No part of this book may be reproduced or transmitted in any form or by any means, electronic or mechanical, including photocopying, recording or by any information storage retrieval system, without permission from Pearson Education, Inc.
TURKISH language edition published by ANI YAYINCILIK, Copyright © [2015].

Yayıncı Sertifika No	: 49260
Matbaa Sertifika No	: 49363
ISBN	: 978-605-170-015-1
ROR	: 01ek5g375
ISNI	: 0000000485146649
Kapak Tasarımı	: Keziban KILIÇOĞLU
Mizanpaj	: Keziban KILIÇOĞLU
Baskı	: Sözkesen Matbaası
Adres	: İvedik OSB 1518. Sokak Mat-Sit İş Mrk. No:2/40 Yenimahalle-ANKARA
Tel	: 0.312 395 21 10

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

Çeviri Editörü: AYPAY, Ahmet
Araştırma Yöntemleri Desen ve Analiz

Research Methods Design and Analysis
Larry B. Christensen, R. Burke Johnson, Lisa A.Turner

Anı Yayıncılık, 4.Baskı, (12. Baskısından tercüme edilmiştir) Ankara/Türkiye
2025, xviii + 590 Sf, 19 x 24,5 cm

ISBN	: 978-605-170-015-1
ROR	: 01ek5g375
ISNI	: 0000000485146649

Araştırma, Bilimsel Araştırma, Araştırma Yöntemleri
Araştırma, Deney, Yöntem, Gözlem, Raporlama, Veri, İstatistik

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

A harfinin evrimi

Türkçe Çeviriye Önsöz

Araştırma Yöntemleri Desen ve Analiz başlıklı kitabın Türkçe 4. baskısına hoş geldiniz. Yayımlanan her araştırma yöntemi kitabının Türkiye'de araştırma kavramları, gelenekleri, yöntemleri ve tekniklerine küçük veya büyük, olumlu bir katkı yaptığı ve yapmaya devam edeceği bir gerçektir. Genel olarak Eğitim Bilimleri ve Öğretmen Yetiştirme ile Sosyal Bilimler alanında literatüre her geçen gün yeni eserler ve çeviriler katılmaktadır. Bu eserlerin tümü öne çıkardığı farklı yaklaşımlar ve önerilerle, öğrencilere ve biz araştırmacılara katkı sağlamakta ve araştırma sürecini bir adım daha ileriye taşımamıza yardımcı olmaktadır.

Bu kitap diğer araştırma kitaplarına göre daha yeni olmasına karşın, ABD'de 14. Baskısını yapmıştır. Kitap lisans ve lisansüstü eğitimde kullanılabilecek bir referans kaynağıdır. Kitapta temel kavramlar, detaylı açıklamalar ve örneklerle verilmektedir. Analizlere ilişkin veriler de bulunmaktadır. Psikolojik Danışma ve Rehberlik ve Psikoloji öğrencileri başta olmak üzere tüm sosyal ve beşeri bilimler alanlarında kullanılabilecek bir kitaptır. Kitabın bu kadar kısa sürede bu kadar fazla sayıda baskı yapması, nitelikli bir eser olduğunun bir göstergesi olarak kabul edilebilir.

Kitabın her bölümü araştırma sürecindeki bir adıma karşılık gelmektedir. Böylece, kitap tüm araştırma sürecini kapsamaktadır. Kitapta; tanımlar, açıklamalar, tablolar, örnekler, şekiller, gösterimler, analizler, resimler ve alıştırmalar yoluyla öğrencilerin anlamasını kolaylaştıracak birçok farklı teknik kullanılmaktadır. Ayrıca, internet kaynakları ve daha fazla bilgi edinmek isteyen araştırmacılar için ilave kaynaklar verilmektedir. Kitapta 7 kısımda toplam 16 bölüm bulunmaktadır. Giriş kısmında araştırmaya giriş, araştırma yaklaşımları ve veri toplama yöntemleri ele alınmaktadır. Daha sonra araştırmanın planlanması ve etik konular ele alınmaktadır. Üçüncü kısımda değişken, örneklem ve geçerlik konuları incelenmektedir. Dördüncü kısım deneysel araştırma yöntemlerini detaylı bir biçimde göstermektedir. Beşinci kısım, tarama araştırmaları, nitel ve karma yöntem araştırmalarına yer vermektedir. Altıncı kısım, betimsel ve çıkarımsal istatistikler yoluyla verilerin analizi ve yorumlanmasını konu edinmektedir. Yedinci kısımda ise, araştırma raporunun yazılması ve sunulmasıyla ilgili bilgiler detaylı bir biçimde gösterilmektedir.

Kitap araştırmaya ilişkin birçok kavramı içermektedir. Bu kavramlara ilişkin çok farklı tanımlar yapılmaktadır. Ancak, Türkçe literatürde bazılarının karşılıklarını bulmak çok kolay olmadı. Bazıları ise üzerinde tartışmaya muhtaç. Çevirinin her zaman zorlukları bulunmaktadır. Burada da mutlaka gözden kaçmış hatalar ve eksiklikler vardır/olacaktır. Bunları gelecek baskılarda düzeltmeye çalışacağız. Bize bu konuda geri bildirim vermenizi istiyoruz.

Öncelikle, ekip olarak Türkçe'ye nitelikli bir eser kazandırdığımız için mutluyuz. Kitabın bölümleri çeviren meslektaşlarıma ve destek sağlayan aileme teşekkür ediyorum. Bu meslektaşlarımı en olmadık zamanlarda aramak editörlük görevinin bir parçasıydı. Kitabın iyi bir şekilde ortaya çıkmasında birçok meslektaşımın katkısı oldu. Mustafa Sever her zaman olduğu gibi olumlu yaklaşımıyla destek oldu. Derya Yılmaz, Burçin Ermağan, Ayşe Dönmez, Eren Can Aybek, Sabiha İşçi detaylı okumalar, çeviriler ve düzeltmeler yaptılar. Onlara çok teşekkür ediyorum. Ayrıca, Anı Yayıncılık ekibine teşekkürler.

Prof. Dr. Ahmet AYPAY
Nazarbayev Üniversitesi
Şubat 2025, aypaya@gmail.com

İçindekiler Özet

KISIM I Giriş

Bölüm 1. Bilimsel Araştırmaya Giriş

Bölüm 2. Araştırma Yaklaşımları ve Veri Toplama Yöntemleri

KISIM II Araştırmanın Planlanması

Bölüm 3. Problem Tanımlama ve Hipotez Oluşturma

Bölüm 4. Etik

KISIM III Araştırmanın Temelleri

Bölüm 5. Değişkenlerin Ölçülmesi ve Örneklem

Bölüm 6. Araştırma Geçerliği

KISIM IV Deneysel Yöntemler

Bölüm 7. Deneysel Araştırmalarda Kontrol Teknikleri

Bölüm 8. Deneysel Araştırma Deseni

Bölüm 9. Deneysel Çalışma Prosedürleri

Bölüm 10. Yarı-Deneysel Desenler

Bölüm 11. Tek Denekli Araştırma Desenleri

KISIM V Tarama, Nitel ve Karma Araştırma Yöntemleri

Bölüm 12. Tarama Araştırması

Bölüm 13. Nitel ve Karma Yöntem Araştırmaları

KISIM VI Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Bölüm 14. Betimleyici İstatistik

Bölüm 15. Çıkarımsal İstatistik

KISIM VII Araştırma Raporunun Yazılması

Bölüm 16. Sunu ya da Yayın için Araştırma Raporunun Hazırlanması

Ek

Sözlük

Kaynakça

İçindekiler

KISIM I Giriş

Bölüm 1. Bilimsel Araştırmaya Giriş / 1

Giriş / 2
Bilgiyi Edinme Yöntemleri /3
- Sezgi / 3
- Otorite / 4
- Akılcılık (Rasyonellik) / 5
- Deneyimcilik (Görgücülük) / 5

Bilim / 6
- Tümevarım ve Tümdengelim / 7
- Hipotez Testi / 8
- Doğacılık /9
  - *Kuhn ve Paradigmalar / 10*
  - *Feyerabend'in Anarşizan Bilim Teorisi* /11
- Bilim Tam Olarak Nedir? /11

Bilimsel Araştırmanın Altında Yatan Temel Varsayımlar /12
- Doğada Benzerlik veya Düzen /12
- Doğada Gerçeklik /13
- Keşfedilebilirlik /13

Bilimsel Araştırmanın Özellikleri /14
- Kontrol /14
- Operasyonellik /15
- Tekrarlama /16

Bilimsel Araştırmada Teorinin Rolü /17
Psikoloji Araştırmalarda Bilim İnsanının Rolü /19
- Merak /19
- Sabır /19
- Objektiflik /20
- Değişim /20

Psikoloji Araştırmalarının Hedefleri /21
- Tanımlama /21
- Açıklama /21
- Kestirim /21
- Kontrol veya Etki /22

Sözdebilim /22
Özet /23
Anahtar Kelimeler ve Kavramlar /25
İlgili İnternet Siteleri /25
Uygulama Testi /26
İleri Düzey Alıştırmalar / 28

Bölüm 2. Araştırma Yaklaşımları ve Veri Toplama Yöntemleri /29

Giriş / 30
Nicel Araştırmada Değişkenler / 31
Deneysel Araştırma /33
Nedensellik /34
Neden /34
Sonuç /35
Nedenselliğin İddia Edilebilmesi İçin Gerekli Olan Koşullar /35
Psikolojik Deney /36
1. *Nesnel Gözlem* /36
2. *Oluşturulan Olgular* /37
3. *Bir ya da Birden Çok Faktör Değişirken Diğerlerinin Sabit Tutularak Sıkı Bir Şekilde Kontrol Edilen Bir Durum* /37

Bir Deney Örneği ve Onun Mantığı /38
Deneysel Yaklaşımın Avantajları /39
1. *Nedensel Çıkarım /39*
2. *Değişkenlerle Oynama İmkânı/40*
3. *Kontrol/40*

Deneysel Yaklaşımın Dezavantajları /41
1. *Değiştirilmeyen Değişkenlerin Etkilerini Sınamak* /41
2. *Yapaylık* /41
3. *Bilimsel Sorgulama Yönteminin Yetersizliği* /41

Deneysel Araştırma Ortamları /41
Saha Deneyleri /42
Laboratuvar Deneyleri /43
İnternet Deneyleri /44
Deneysel Olmayan Nicel Araştırma /45
İlişkisel Çalışma /45
Doğal Müdahale Araştırması /49
Kesitsel ve Boylamsal Çalışmalar /51
Nitel Araştırma /54
Başlıca Veri Toplama Yöntemleri /56
Testler /56

Anketler /57
Görüşmeler /58
Odak Grupları /59
Gözlem /60
İkincil Veri /61
Özet /64
Anahtar Kelimeler ve Kavramlar /66
İlgili İnternet Siteleri /67
Uygulama Testi /68
İleri Düzey Alıştırmalar /69

KISIM II Araştırmanın Planlanması

Bölüm 3. Problem Tanımlama ve Hipotez Oluşturma /71

Giriş /72
Araştırma Fikrinin Kaynakları /72
Günlük Yaşam /72
Uygulamadaki Sorunlar /73
Geçmiş Araştırmalar /73
Teori /73
Araştırma Fikirlerinde Yanlılık /76
Bilimsel İncelemeye Uygun Olmayan Fikirler /76
Literatür Taraması /77
Başlarken /78
Amaçların Belirlenmesi /78
Araştırmayı Yapmak /79
Kitaplar /79
Psikoloji Dergileri / 79
Bilgisayar ya da Elektronik Veri Tabanları / 80
İnternet Kaynakları /83
Kaynakların Elde Edilmesi /89
Ek Bilgi Kaynakları /89
Çalışmanın Yapılabilirliği /90
Araştırma Probleminin Biçimlendirilmesi /91
Araştırma Probleminin Tanımlanması /92
Araştırma Sorusunun Özgünlüğü /92
Hipotezlerin Oluşturulması /93
Özet /96

Anahtar Kelimeler ve Kavramlar /97
İlgili İnternet Siteleri /97
Uygulama Testi /97
İleri Düzey Alıştırmalar /99

Bölüm 4. Etik /101

Giriş /102
Araştırma Etiği Nedir? /103
Toplum ve Bilim İlişkisi /103
Mesleki Konular /104
Araştırma Katılımcılarına Yönelik Uygulamalar /107
Etik İkilemler /108
Etik Kurallar/112
Yardımseverlik ve Zarar Vermeme /114
Doğruluk ve Sorumluluk /116
Aslına Uygunluk /117
Adalet /117
İnsan Haklarına ve Onuruna Saygı /117
Araştırma İçin APA Etik Standartları /118
Araştırma Yaparken Göz Önünde Bulundurulması Gereken Etik Konular /119
Kurumsal Onay /119
Bilgilendirilmiş Onay /120
Bilgilendirilmiş Onay ve Reşit Olmayan Çocuklar /121
Aldatma /124
Bilgilendirme /127
Zorlama ve Araştırmaya Katılmaktan Vazgeçme Özgürlüğü /129
Gizlilik, Anonimlik ve Özel Hayatın Gizliliği /130
Elektronik Araştırmalarda Etik Konular /132
Bilgilendirilmiş Onay ve Internet Araştırmaları /133
Gizlilik ve Internet Araştırmaları /133
Bilgilendirme ve Internet Araştırmaları /134
Araştırma Raporunun Hazırlanmasıyla İlgili Etik Konular /135
Yazarlık /135
Araştırma Raporunun Yazılması /136
Hayvan Araştırmalarında Etik /137
Hayvanların Kullanılmasıyla İlgili Güvenlik Önlemleri/137
Hayvan Araştırmaları Kılavuzu/138
I. Araştırmanın Gerekçelendirilmesi /138
II. Personel /139
III. Hayvanları Koruma ve Barındırma /139
IV. Hayvanların Temin Edilmesi /139
V. Deneysel Süreçler /140

VI. Alan Araştırmaları /141
VII. Hayvanların Eğitimsel Amaçlarla Kullanılması /141
Özet /141
Anahtar Kelimeler ve Kavramlar /144
İlgili İnternet Siteleri /144
Uygulama Testi /145
İleri Düzey Alıştırmalar /147

KISIM III Araştırmanın Temelleri

Bölüm 5. Değişkenlerin Ölçümü ve Örneklem /149
Giriş /150
Ölçmeyi Tanımlamak/150
Ölçmenin Düzeyleri /150
Sınıflama Ölçeği /151
Sıralama Ölçeği /151
Eşit Aralıklı Ölçek /152
Oran Ölçeği /152
İyi Bir Ölçmenin Psikometrik Özellikleri /153
Geçerlim ve Güvenirliğin Değerlendirilmesi /153
Güvenirlik Puanlarının Tutarlılık ve Kararlılığı/153
Güvenirlik/153
Test-Tekrar Test Güvenirliği/153
Paralel- Eşdeğer Formlar Güvenirliği /154
İç Tutarlık/154
Puanlayıcılar Arası Güvenirlik /154
Gözlemciler Arası Anlaşma /155
Geçerlik /155
Operasyonellik /156
Kapsam (İçerik) Geçerliği /156
İç Yapı Üzerinden Geçerlik Kanıtı /157
Diğer Değişkenlerle İlişki Üzerinden Geçerlik Kanıtı /158
Geçerlik ve Güvenirlikle İlgili Bilgiyi Kullanma /160
Testlere Yönelik Bilgi Kaynakları /160
Örnekleme Yöntemleri /161
Örneklemede Kullanılan Terminoloji /161
Yansız (Tesadüfi) / Yansız Olmayan (Seçkisiz) Örnekleme Teknikleri /164
Basit Tesadüfi (Yansız)/Seçkisiz Örnekleme /165
Tabakalı Tesadüfi Örnekleme /167
Seçkisiz Küme Örnekleme /170
Sistematik Örnekleme /170

Tesadüfi/ Seçkisiz Olmayan Örnekleme Teknikleri /172
Yansız Seçim ve Yansız Atama /173
Tesadüfi/ Seçkisiz Örnekleme Kullanıldığında Örneklem Büyüklüğünün Belirlenmesi /174
Nitel Araştırmada Örnekleme /175
Özet /177
Anahtar Kelimeler ve Kavramlar /178
İlgili İnternet Siteleri /178
Uygulama Testi /179
İleri Düzey Alıştırmalar /180

Bölüm 6. Araştırma Geçerliği / 181

Giriş /182
Dört Temel Geçerlik Türüne Genel Bir Bakış /182
İstatistiksel Sonuç Geçerliği /183
Yapı Geçerliği /184
Yapı Geçerliğine Yönelik Tehditler /184
Katılımcının Deney Ortamına Yönelik Tepkisi /185
Uygulayıcı Etkisi /187
İç Geçerlik /190
İç Geçerliğe Yönelik Tehditler /191
Deneklerin Geçmişi /192
Olgunlaşma /195
Ölçme Aracı Etkisi /195
Test Etkisi /196
Ortalamaya Yaklaşma(Regresyon) Etkisi / 196
Denek Kaybı / 197
Seçim / 198
Çoğalan ve Etkileşim Etkileri / 199
Dış Geçerlik /200
Evren Geçerliği /201
Ekolojik Geçerlik /203
Zamana Bağlı Geçerlik /204
Müdahale Değişim Geçerliği (Uygulama Çeşitliliğine Bağlı Geçerlik) /204
Sonuç Geçerliği /205
İç ve Dış Geçerlik Arasındaki İlişki /205
Özet /207
Anahtar Kelimeler ve Kavramlar /208
İlgili İnternet Siteleri /208
Uygulama Testi /209
İleri Düzey Alıştırmalar /210

KISIM IV Deneysel Yöntemler

Bölüm 7. Deneysel Araştırmalarda Kontrol Teknikleri /213

Giriş /214
Deneysel Araştırma Öncesinde Uygulanabilecek Kontrol Teknikleri /216
Yansız Atama /216
Eşleme /222
- Dışsal Değişkenlerin Sabitlenmesi Yoluyla Eşleştirme /223
- Dışsal Değişkenlerin Araştırmaya Dahil Edilmesi Yoluyla Yapılan Eşleme /224
- Boyunduruklu Kontrol ile Eşleme / 226
- Katılımcıların Eşitlenmesi Yoluyla Eşleme /227

Deneysel Araştırma Sırasında Kullanılabilecek Kontrol Teknikleri /230
Dengeleme /230
- Yansız Dengeleme /233
- Denekler İçi Dengeleme /234
- Tam Dengeleme /235
- Yarı Dengeleme /235

Katılımcı Etkisinin Kontrol Edilmesi /239
- Çift Körleme /239
- Yanıltma /240
- Katılımcı Yorumlarının/Algılarının Kontrolü /241

Araştırmacı Etkisinin Kontrol Edilmesi /242
- Verilerin Kaydedilmesinde Ortaya Çıkabilecek Hatalarının Kontrolü /243
- Araştırmacıların Kişisel Özelliklerinden Kaynaklanan Hataların Kontrolü /243
- Araştırmacı Beklentisinden Kaynaklı Hataların Kontrol Edilmesi /246
  - Körleme Tekniği /246
  - Yarı Körleme Tekniği /246
- Kontrol Tekniklerinin İşe Yararlılığı /247

Özet /247
Anahtar Kelimeler ve Kavramlar /249
İlgili İnternet Siteleri /250
Uygulama Testi /251
İleri Düzey Alıştırmalar /253

Bölüm 8. Deneysel Araştırma Deseni /255

Giriş /256
Zayıf Deneysel Araştırma Desenleri /256
Tek Grup Son Test Deseni /257
Tek Grup Ön Test-Son Test Deseni /258
Eşitlenmemiş Gruplararası Son Test Deseni /259
Güçlü Deneysel Araştırma Desenleri /261
Katılımcılar Arası Desenler /263
Son Test – Yalnızca Kontrol- Grubu Deseni/263
Son Test Kontrol Grubu Deseninin Güçlü ve Zayıf Yönleri /265
Katılımcılar İçi Desenler /266
Katılımcılar İçi Desenlerin Güçlü ve Zayıf Yönleri /268
Karma Desenler (Katılımcılar İçi ve Katılımcılar Arası Birleşimi) /269
Ön Test-Son Test Kontrol Grubu Deseni /269
Ön Testin Avantajları ve Dezavantajları /271
Faktöryel Desenler /273
Gruplar İçi Bağımsız Değişkenlere Dayalı Faktöryel Desenler /280
Karma Faktöryel Desenler /281
Faktöryel Desenlerin Güçlü ve Zayıf Yönleri /282
Doğru Deney Deseni Nasıl Seçilir veya Oluşturulur? /284
Özet /285
Anahtar Kelimeler ve Kavramlar/287
İlgili İnternet Siteleri /287
Uygulama Testi /287
İleri Düzey Alıştırmalar /288

Bölüm 9. Deneysel Çalışma Prosedürleri /291

Giriş /292
Kurumsal Onay /292
Araştırma Katılımcıları /294
Hayvanların Temini (Fareler) /294
İnsan Katılımcıların Tedariki /295
Örneklem Büyüklüğü /297
Güç /298
Ekipmanlar ve/veya Araçlar /300
Prosedürler /302
Araştırma Katılımcılarını Programlama /303
Katılımcıların Onayı /304
Talimatlar/Yönergeler /305
Veri Toplama /306
Bilgilendirme veya Deney Sonrası Görüşme /306

Bilgilendirmenin İşlevleri /306
Bilgilendirme Nasıl Yapılmalı?/307
Pilot Çalışma /309
Özet /311
Anahtar Kelimeler ve Kavramlar /312
İlgili İnternet Sitesi /312
Uygulama Testi /313
İleri Düzey Alıştırmalar /314

Bölüm 10. Yarı Deneysel Desenler /315

Giriş /316
Eşdeğer Olmayan Karşılaştırma Grubu Deseni /319
Alternatif Hipotez Sonuçları /322
Sonuç I: Artan Kontrol ve Deney Grupları
Sonuç II: Deney Grubunun Ön Test Sonuçlarında Kontrol Grubundan Daha Yüksek Olduğu /323
Sonuç: III Deney Gruplarının Ön-test Sonuçlarının Kontrol Grubundan Daha Düşük Olduğu /325
Sonuç IV: Çapraz Etki /325
Eşdeğer Olmayan Kontrol Grup Deseninde Tehditleri Elemek /326
Eşdeğer Olmayan Karşılaştırma Deney Grup Deseninden Nedensel Çıkarım /328
Zaman-Serileri Deseni /329
Kesikli Zaman-Serileri Deseni /329
Regresyon Süreksizlik Deseni /332
Özet /336
Anahtar Kelimeler ve Kavramlar /337
İlgili İnternet Siteleri /337
Uygulama Testi /338
İleri Düzey Alıştırmalar /339

Bölüm 11. Tek Denekli Araştırma Desenleri /341

Giriş/342
Tek Denekli Desenlerin Geçmişi/342
Tek Denekli Araştırma Desenleri /343
ABA ve ABAB Desenleri /345
Etkileşim Deseni /348
Çoklu Başlama Düzeyi Desenleri /349
Değişken Ölçütlü Desen /353
Tek Denekli Desenleri Kullanmada Metodolojik Faktörler /355
Başlangıç Düzeyi /355

Her Denemede Bir Değişkeni Değiştirme /357
Evrelerin Uzunluğu /357
Değişimi Değerlendirmek İçin Ölçüt /358
Deneysel Ölçüt /358
İyileştirici Ölçüt /359
Karşıt Hipotezler /361
Özet /361
Anahtar Kelimeler ve Kavramlar /363
İlgili İnternet Siteleri /363
Uygulama Testi /364
İleri Düzey Alıştırmalar /365

KISIM V Tarama, Nitel ve Karma Araştırma Yöntemleri

Bölüm 12. Tarama Araştırması /367

Giriş /368
Tarama Araştırmaları Ne Zaman Yapılmalı? /370
Tarama Araştırmasının Aşamaları /372
Kesitsel ve Boylamsal Desenler /373
Tarama Araştırması Veri Toplama Yönteminin Seçilmesi /374
Anket Aracının Oluşturulması ve Sadeleştirilmesi /378
İlke 1: Araştırmanın Amaçlarına Uygun Maddeler Yazın /379
İlke 2: Araştırma Kapsamındaki Katılımcılara Uygun Maddeler Yazın /379
İlke 3: Kısa ve Basit Sorular Yazın /380
İlke 4: Duygusal Tepki İçeren ya da Yönlendirici Sorulardan Kaçının /380
İlke 5: Çift Amaçlı Sorulardan Kaçının /381
İlke 6: İki Olumsuzluğa Sahip Cümlelerden Kaçının /381
İlke 7: Kapalı Uçlu ve/veya Açık Uçlu Soruların Gerekli Olup Olmadığını Belirleyin /382
İlke 8: Kapalı Uçlu Sorular İçin Ayrıntılı ve Örtüşmeyen Yanıt Kategorileri Oluşturun /383
İlke 9: Kapalı Uçlu Cevap Kategorileri Değerlendirme Ölçeklerinin Değişik Türlerini Dikkate Alın /383
İki Seçenekli Madde Yaklaşımı / 386
Kontrol Listeleri /387
İlke 10: Karmaşık ya da Soyut Yapıları Ölçmek İçin Birden Çok Madde Kullanın /387
Likert Derecelendirme Ölçeği /388
İlke 11. Başlangıcından Bitimine Kadar Anketin Kullanımının Kolay Olduğundan Emin Olun /390

Şartlı Sorular /391
İlke 12. Mükemmel Hale Gelinceye Kadar Anket İçin Pilot Uygulama Yapın /392
Evrenden Araştırma Örnekleminizi Seçme /393
Verilerinizi Hazırlama ve Analiz Etme /395
Özet /396
Anahtar Kelimeler ve Kavramlar /397
İlgili İnternet Siteleri /398
Uygulama Testi /399
İleri Düzey Alıştırmalar /400

Bölüm 13. Nitel ve Karma Yöntem Araştırmaları /401
Giriş /402
Nitel Araştırmanın Başlıca Özellikleri /403
Nitel Araştırmada Geçerlik /404
Dört Temel Nitel Araştırma Yöntemi /409
Fenomenoloji /409
Fenomenolojik Veri Toplama ve Veri Analizi /410
Etnografi /412
Etnografik Veri Toplama Yöntemleri /414
Durum / Vaka Çalışması /417
Gömülü Teori /420
Gömülü Teori Araştırmalarında Veri Toplama Gömülü Teoride Ver Analizi ve Rapor Yazımı /422
Karma Yöntem Araştırmaları /424
Karma Yöntem Araştırmasında Araştırma Geçerliği /425
Karma Yöntem Desenleri /426
Özet /429
Anahtar Kelimeler ve Kavramlar /431
İlgili İnternet Siteleri /432
Uygulama Testi /432
İleri Düzey Alıştırmalar /434

KISIM VI Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Bölüm 14. Betimleyici İstatistik /435
Giriş /436
Betimleyici İstatistik /436
Frekans Dağılımları /439
Verilerin Grafik Gösterimleri /440
Nitel Değişkenler İçin Çubuk Grafiği /440

Nicel Değişkenler İçin Çubuk Grafiği /441
Çizgi Grafikleri /442
Saçılma Grafikleri /444
Merkezi Eğilim Ölçümleri /446
Tepedeğer /446
Ortanca Değer /446
Ortalama /447
Değişkenlik Ölçüleri /447
Dağılım Aralığı /448
Varyans ve Standart Sapma /448
Standart Sapma ve Normal Dağılım /450
Değişkenler Arası İlişkileri İncelemek /452
Grup Ortalamaları Arasındaki Standartlaştırılmış ve
Standartlaştırılmamış Fark /452
Korelasyon Katsayısı /454
Kısmi Korelasyon Katsayısı /463
Regresyon Analizi /464
Çapraz Tablo /468
Özet /470
Anahtar Kelimeler ve Kavramlar/471
İlgili İnternet Siteleri /472
Uygulama Testi /472
İleri Düzey Alıştırmalar /474

Bölüm 15. Çıkarımsal İstatistik /475

Giriş /476
Örneklem Dağılımları /477
Tahmin /479
Hipotez Sınama /482
Alternatif Hipotez /483
Yönlü Alternatif Hipotezler /489
Hipotezi Sınamanın Mantığının Gözden Geçirilmesi /490
Hipotez Sınama Hataları /491
Hipotezi Sınama Uygulaması /493
Korelasyon Katsayıları İçin t Testi /494
Tek Yönlü Varyans Analizi /496
Varyans Analizinde Karşılaştırma Sonrası (Post Hoc) Testler /497
Kovaryans Analizi /499
İki Yönlü Varyans Analizi /502
Tek Yönlü Tekrarlı Ölçümler Varyans Analizi /505
Regresyon Katsayıları İçin t Testi /508

Çapraz Tablolar İçin Ki-Kare Testi /511
Diğer Anlamlılık Testleri /512
Hipotez Sınama ve Araştırma Deseni /513
Özet /516
Anahtar Kelimeler ve Kavramlar /518
İlgili İnternet Siteleri /519
Uygulama Testi /520
İleri Düzey Alıştırmalar /522

KISIM VII Araştırma Raporunun Yazılması

Bölüm 16. Sunu ya da Yayın için Araştırma Raporunun Hazırlanması /523
Giriş /524
APA Stili /526
Araştırma Raporunun Hazırlanması / 537
Araştırma Raporunun Yayınlanmak Üzere Gönderilmesi / 550
Cevap Anahtarı / 557
Sözlük / 558
Kaynakça / 580

Çevirenler ve Ana Başlıklar

1. Bölüm *Çiğdem Apaydın* - Bilimsel Araştırmaya Giriş

2. Bölüm *Adnan Boyacı-Kıvanç Bozkuş* - Araştırma Yaklaşımları ve Veri Toplama Yöntemleri

3. Bölüm *Elife Doğan Kılıç-Ergün Cihat Çorbacı* - Problem Tanımlama ve Hipotez Oluşturma

4. Bölüm *Habib Özgan - Mahmut Kalman-* Etik

5. Bölüm *Mustafa Sever- Zeynep Avcı Yurtseven* - Değişkenlerin Ölçülmesi ve Örneklem

6. Bölüm *Engin Aslanargun* - Araştırma Geçerliliği

7. Bölüm *Çetin Toraman* - Deneysel Araştırmalarda Kontrol Teknikleri

8. Bölüm *Gürsel Güler* - Deneysel Araştırma Deseni

9. Bölüm *Mehmet Karakuş* - Bir Deney Yapmada İzlenecek Yol

10. Bölüm *Hamit Özen* - Yarı-Deneysel Desenler

11. Bölüm *Kadir Beycioğlu-Fatma Kesik* - Tek Denekli Araştırma Desenleri

12. Bölüm *Emine Gümüş* - Tarama Araştırması

13. Bölüm *Mustafa Sever* - Nitel ve Karma Yöntem Araştırmaları

14. Bölüm *Abdurrahman Ekinci-Halis Sakız* - Betimsel İstatistikler

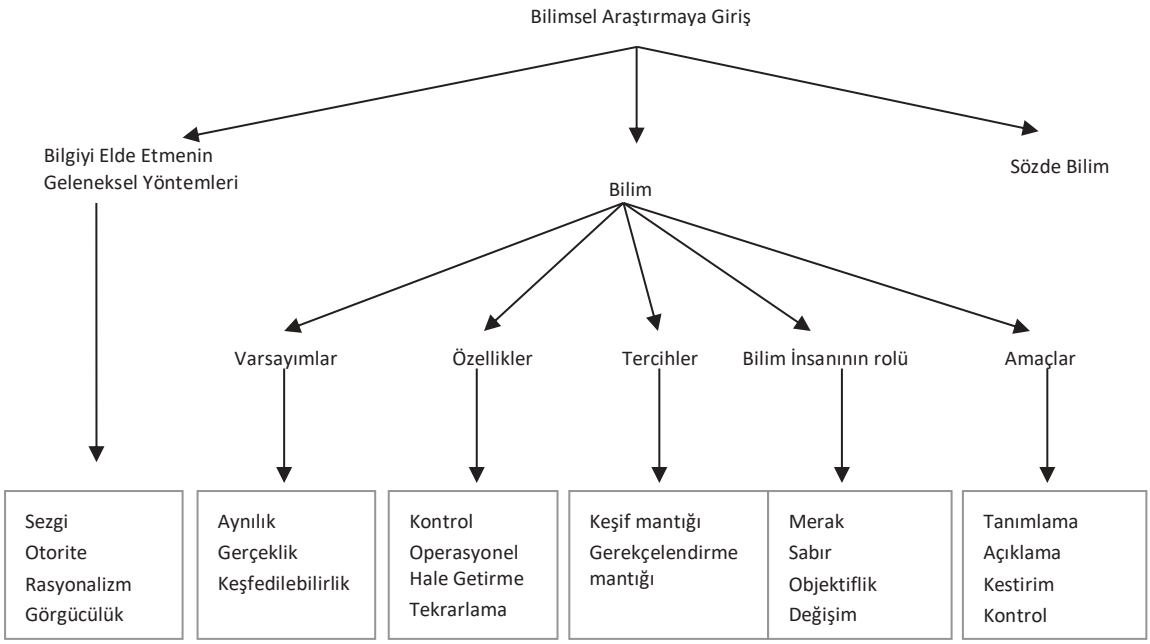
15. Bölüm *Necati Cemaloğlu* - Çıkarımsal İstatistik

16. Bölüm *Elif Aydoğdu- Ayşe Dönmez-Sabiha İşçi* - Araştırma Raporunun Yazılması

KISIM I: GİRİŞ

BÖLÜM 1

Bilimsel Araştırmaya Giriş



Öğrenme Hedefleri

- Bilginin ne olduğunu ve nasıl elde edildiğini açıklamak.
- Bilimin güncel anlamını ve tarihçesini anlatmak.
- Bilimsel araştırmalara temel oluşturan varsayımları anlamak.
- Bilimsel araştırmanın özelliklerini betimlemek ve her birinin neden gerekli olduğunu anlamak.
- Keşif mantığı ile gerekçelendirme mantığı arasındaki farkı açıklamak.
- Nitelikli bir bilim insanının özelliklerini açıklamak.

- Bilimsel araştırmanın amaçlarını anlatmak.
- Bilimsel araştırmalar ile sözdebilim arasındaki farkı anlamak.

Giriş

Günlük yaşantımızda, düşünce ve davranışlarla ilgili olarak sürekli problem ve sorularla karşılaşırız. Örneğin, bir kişi sınava girmekten aşırı derecede korkabilir. Bazı insanların alkol veya uyuşturucu bağımlılığı ya da evliliklerinde problemler olabilir. Bu tür kişiler genellikle problemlerinden kurtulmak isterler ve sıklıkla yardıma gereksinim duyarlar. Bu nedenle psikolog gibi uzmanların yardımına başvururlar. Benzer şekilde, profesyonel bireyler diğer kişilerin düşüncelerini ve davranışlarını anlamak için psikologlardan destek alabilirler. Örneğin pazarlama elemanlarının, müşterileri anlama ve ürün satma yeterlikleri oldukça farklıdır. Araba satan bir pazarlama elemanı, başka bir pazarlama elemanından iki kat fazla araba satabilir. Satış müdürü, pazarlama elemanlarında beceri farklılığı olduğunu belirlerse, pazarlama elemanlarını seçmek için daha etkili ölçütler ya da eğitim programları geliştirebilir.

İnsanlar, zihinsel süreçler ve davranışlar hakkında bilgi edinmek için psikoloji alanına yönelmektedirler. Bilgiyi işleme süreci ve farklı organizmaların davranışları hakkında şu ana kadar oldukça fazla bilgi toplanmıştır. Sınav kaygısı ve depresyon gibi problemler tedavi edilebilmektedir. Benzer şekilde, ikna etmeyi ve saldırganlığı etkileyen değişkenlerin çoğu belirlenmiştir. Zihinsel süreçler ve davranışlar hakkında bilgi sahibi olunmasına rağmen, hâlâ öğrenilmesi gereken çok şey bulunmaktadır. Bu tür psikolojik olgular hakkında daha fazla bilgi edinmek için bilimsel araştırmalar yapılmaktadır.

Kayıtlı olduğunuz bu ders size bilimsel araştırmanın nasıl yürütüleceği hakkında bilgi sağlamaktadır. Bazı öğrenciler bir araştırmayı anlamanın sadece profesyonel bilim insanları için önemli olduğunu düşünebilir. Ancak, öğrencilerin de bilimsel araştırma yöntemleri dersini almaları için birçok sebep vardır. Bu sebepler Tablo 1.1'de özetlenmiştir. Tablo 1.1'de gösterilen nedenlerden biri, öğrencilerin daha bilinçli ve sorgulayıcı olmasına yardımcı olmaktır. Bilimsel ve sözdebilimsel araştırmaların sonuçları sıklıkla gündeme getirilmekte ve bu sonuçları yorumlamak için araçlara gereksinim duyulmaktadır. Örneğin, sakarinin laboratuvar hayvanlarında kansere yol açtığı belirlenmiştir. Ancak, sakarin tüketen ve kansere yakalanmayan pek çok kişi vardır. Tüketicinin sakarin içeren yiyecekleri tüketip tüketmeme konusunda karar verebilmesi için bu tutarsızlıkların çözülmesi gerekmektedir. Benzer şekilde, televizyon reklamları çoğunlukla kendi ürünlerinin ne kadar etkili olduğu ile ilgili "bilimsel ispat" iddiasında bulunur. Öncelikle, bilim, genel kurallar için

"ispat" sağlamamakta; onun yerine çoğunlukla çok güçlü kanıtlar ortaya koymaktadır. İkincisi, biraz ayrıntılı bir incelemeyle ticari reklamlarda sunulan "bilimsel testlerin" neredeyse tamamının büyük olasılıkla hatalı olduğu gösterilebilmektedir.

Tablo 1.1.
Araştırma yöntemleri dersini alma nedenleri

Bilimsel araştırmanın nasıl yürütüldüğünü öğrenme
Anormal davranışlar psikolojisi, biyopsikoloji, sosyal, bilişsel ve gelişimsel psikoloji gibi belirli konulara temel sağlama
Daha bilinçli ve sorgulayıcı olma
Eleştirel ve analitik düşünmeyi geliştirme
Bir bilimsel çalışmayı eleştirel gözle okuyabilmek için gereken bilgi birikimine sahip olma
Psikoloji alanındaki çoğu lisansüstü programa kabul almak için gerekli olması

Bilgi Edinme Yöntemleri

Bir olgu ya da olay hakkında bilgi sahibi olabilmek için pek çok yol bulunmaktadır. Yaşamımızı gözden geçirdiğimizde deneyimlerimizden bilgi ediniriz. Uzmanlar da bize birçok bilgi sağlar. Bu bölümde, kısaca bilgiyi elde etmenin dört yolu ve bilgiyi elde etmek için kullanılan bilimsel yaklaşım tartışılmaktadır. Birbirini izleyen yaklaşımların her biri bilgiyi elde etme araçlarıdır. İlk yaklaşımlar bilimsel bilgi birikimine sistemli bir şekilde katkı sağlamamasına rağmen, bilimsel süreçlerde kullanılmaktadır. Bilimsel yaklaşım, zamanla bilgi birikimine yol açan, bilginin oluşturulmasıyla ve üretilmesiyle ilgili iddiaları ele alan çok özel karma bir yaklaşımdır.

Sezgi

Sezgi
Sezgi, doğrudan bilgiye veya içgörüye sahip olduğumuzu hissettiğimizde ancak sahip olduğumuz bu bilgiyi herhangi bir gözlemle veya sebeple açıklayamadığımızda gerçekleşir.

Bilgiyi elde etme yaklaşımlarından ilki **sezgi**dir. *Webster Üçüncü Yeni Uluslararası Sözlüğü* sezgiyi "anlam çıkarma veya akıl ve mantık yürütme olmadan doğrudan bilgiye ulaşma süreci veya eylemi" olarak tanımlamaktadır. Edgar Cayce gibi ruhbilimciler bilgiyi sezgileriyle elde etmektedirler. Ruhbilimciler tarafından yapılan tahminler ve tanımlar bilinen herhangi bir akıl ve mantık yürütmeye dayalı olmamakta, bu nedenle bu bilgi sezgisel olarak nitelendirilmektedir. Sezgi "bunun doğru olduğunu hissediyorum" veya "sebebini ifade edemesem de bu görüşe sahibim" gibi gerekçelendirmelere dayanır. Sezgisel yaklaşımla ilgili problem, doğru ve doğru olmayan bilgiyi ayırt etmek için bir yöntem sunamamasındadır.

Bilim dünyası, başta hipotezlerin şekillendirilmesi sürecinde olmak üzere zaman zaman sezgilerden yararlanmaktadır (Polanyi ve Sen, 2009). Bilimsel hipotezlerin çoğu önceki araştırmalardan elde edilmesine rağmen, bazı hipotezler önsezilerden ve alanyazında yeni yollar araştırılırken ortaya çıkmaktadır. Örneğin, kadınların erkeklere oranla ilişkileri daha iyi değerlendirebildiklerini düşünelim. Sizi böyle düşünmeye iten sebep diğer insanlardan duyduklarınız ve/veya kişisel deneyimleriniz olabilir. Bu düşünceye önceki deneyimlerinizi ve diğer bilgi kaynaklarını bir şekilde birleştirerek ulaşabilirsiniz.

Biri size düşüncenizin altında yatan mantığı sorduğunda, muhtemelen düşüncenizi gerekçelendiremeyecek ve bunun sadece sezgisel olduğunu söyleyeceksiniz. Bilimsel bir bakış açısıyla, bu sezgi bir hipoteze dönüştürülebilir ve test edilebilir. Kadınların ilişkileri erkeklerden daha iyi değerlendirip değerlendirmediklerini belirlemek için bilimsel araştırma tasarlanabilir.

Otorite

Otorite
Bilginin oldukça güvenilir bir kaynaktan sağlanması nedeniyle kabul edilmesi.

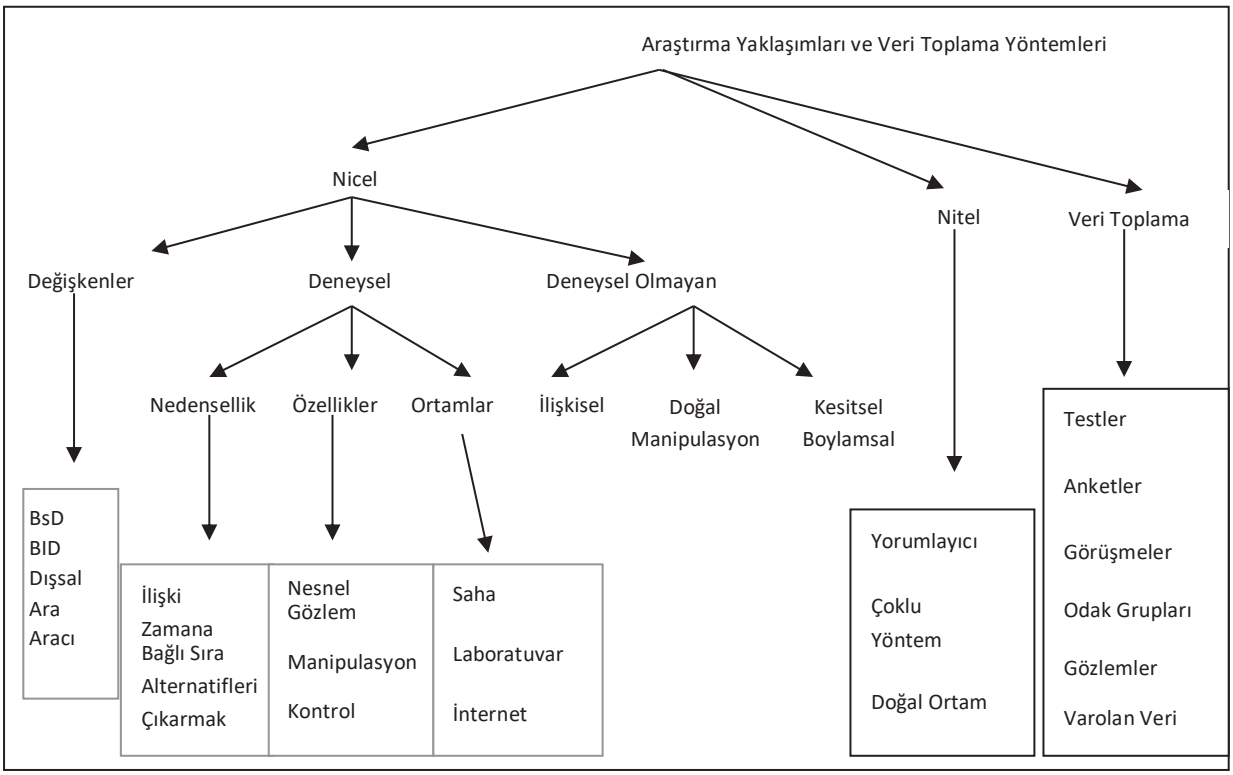
Otorite, bilginin oldukça güvenilir bir kaynak tarafından sağlanması nedeniyle kabul edilmesini ifade eden yaklaşımdır. Örneğin, 4 Temmuz 1936'da, Sovyetler Birliği hükümeti diğer yasaların arasında "çocukbilime [pedoloji, çocukların davranış ve gelişimlerini çalışan bilim dalı, ç.n.] karşı kararname" (Woodworth ve Sheehan, 1964) yayımladı ve bu karar okullarda standart testlerin kullanılmasını yasaklıyordu. Hiç kimse bu kararnameyi sorgulama hakkına sahip olmadığından, standart testlerin kullanılmaması bir realite olarak kabul edildi. Otorite yaklaşımı ile ilgili problem, hükümet ya da yetkili kişiler tarafından bilginin ve gerçek olarak sunulanların yanlış olabileceğidir.

Otorite yaklaşımına göre, karara bağlanan her şey sorgusuz biçimde kabul edilmelidir. O halde, bu yaklaşıma göre üretilen bilgiler bilimsel araştırmalarda nasıl kullanılabilir? Araştırma problemi tanımlandığında ve hipotez oluşturulduğunda, araştırmacı hipotezin test edilebilir olduğundan ve önemli bir araştırma sorusunu ele aldığından emin olmak için, alanında uzman bir kişiye danışabilir. Neredeyse her çalışma alanında, belirli bir konu üzerinde otorite veya uzman olarak kabul edilen kişiler vardır.

Araştırmanın tasarlanma aşamasında otorite yararlı olmaktadır. Bir değişkenin etkisi test edilmek istendiğinde, test etme çalışmasını nasıl tasarlayacağınızdan emin değilseniz, araştırma alanında otorite olarak kabul edilen bir kişiye danışabilirsiniz. Benzer şekilde, belirli bir konuda topladığınız verileri nasıl yorumlayacağınızdan veya verilerin diğer verilerle nasıl uyum sağlayacağından emin olmadığınızda, alanında otorite olarak kabul edilen bir kişinin yardımına başvurabilirsiniz.

BÖLÜM 2

Araştırma Yaklaşımları ve Veri Toplama Yöntemleri



Öğrenme Hedefleri

- Nicel araştırmada kullanılan farklı değişken türlerini tanımlamak.
- Nedenselliğin doğasını ve araştırmacıların neden-sonuç ilişkisini nasıl kurduğunu açıklamak.

- Psikolojide kullanılan deneysel araştırma yaklaşımının ana karakteristiklerini tanımlamak.
- Deneysel araştırmanın avantajlarını ve dezavantajlarını tanımlamak.
- Deneysel araştırmanın yapıldığı farklı ortamları ve ortamlara ilişkin avantaj ve dezavantajları tanımlamak.
- Deneysel olmayan ve deneysel nicel araştırma yöntemleri arasındaki farklılıkları açıklamak.
- Deneysel olmayan nicel araştırma türlerini tanımlayarak farklarını karşılaştırmak.
- Nitel araştırmanın amaçlarını ve özelliklerini tanımlayıp açıklamak.
- Başlıca altı veri toplama yöntemini aradaki farkı göstermek üzere karşılaştırmak.

Giriş

Deneysel Araştırma
Bağımsız değişken ile oynanarak neden-sonuç ilişkilerinin gösterildiği araştırma yaklaşımıdır.

Betimsel Araştırma
Bazı olgu, olay veya durumu açıklamaya çalışan araştırmadır.

Nicel Araştırma Çalışması
Sayısal veriye dayanan araştırma çalışmasıdır.

Sayısal Veri
Sayılardan oluşan veridir.

Nitel Araştırma Çalışması
Sayısal olmayan veriye dayanan araştırma çalışmasıdır.

Çeşitli psikolojik araştırma yaklaşımları, geleneksel olarak deneysel ve betimsel diye gruplandırılmaktadır. Bu sınıflandırma farklı araştırma yaklaşımlarının amaçlarına göre yapılmaktadır. **Deneysel araştırma**, kontrollü psikolojik deneyler ile neden-sonuç ilişkilerini ortaya çıkarmaya çalışır. **Betimsel araştırma** bazı olguları, olayları veya durumları açıklamaya odaklanır. Sonuç olarak, deneysel-betimsel ayrımı psikolojide kullanılan çeşitli araştırma yaklaşımlarını göstermede çok kullanışlı bir yoldur.

Son zamanlarda, araştırma yaklaşımlarını ayırmanın diğer bir yolu da psikolojik alan yazında ortaya çıkmıştır. Bu da, bir çalışmada toplanan verinin türüne dayalı olarak yapılan nicel-nitel araştırma ayrımıdır.

Nicel araştırma çalışması, bir araştırma sorusuna cevap vermek için **sayısal veri** toplayan bir araştırmadır. Örneğin, bir kişinin çekicilik puanlarını, bir çocuğun diğer bir çocuğa vurma sayısını, bir farenin mekanik kola basma sayısını, kişilik testinden elde edilen puanları toplayan çalışma bir nicel çalışmadır. Nicel araştırma psikolojideki en popüler araştırma türüdür. **Nitel araştırma çalışması** ise bir araştırma sorusunu yanıtlamak için **sayısal olmayan verileri** toplayan bir araştırmadır. Sayısal olmayan veri bir kişinin görüşme esnasındaki ifadeleri, yazılı kayıtlar, resimler, elbiseler veya gözlenen davranışlar olabilir. Creswell (1998) ve Patton (1990) gibi yazarlar sadece nicel veri toplayan araştırmanın çoğu kez incelenen olgu, olay ya da durum hakkında eksik bir analiz veya resim sunduğunu, nitel verinin de eklenmesinin anlayışı bir seviye ileri taşıdığını öne sürerler.

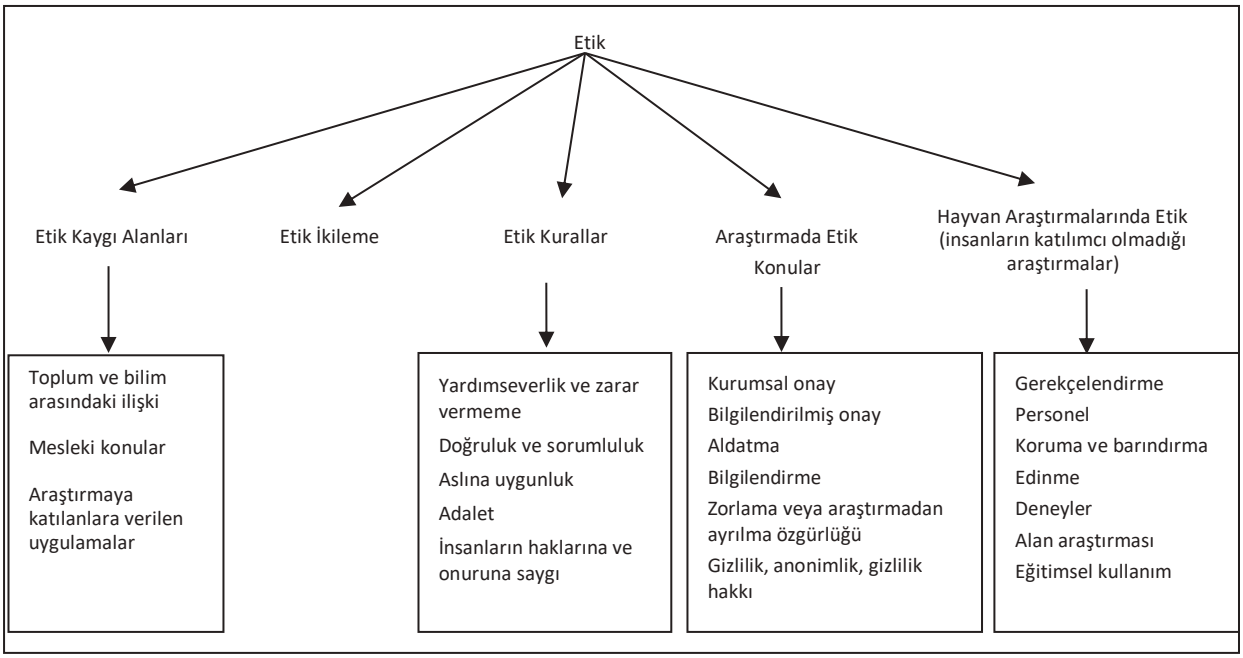
Bu bölümde, nicel ve nitel araştırmayı kısaca gözden geçireceğiz. Psikolojik araştırmalarda kullanılan başlıca veri toplama yöntemlerini de sizlere tanıtacağız.

Çalışma soruları 2.1

- **Deneysel ile betimsel araştırma ve nicel ile nitel araştırma arasındaki farkları ayırt ediniz.**

BÖLÜM 4

Etik



Öğrenme Hedefleri

- Araştırmacıların, araştırmalarını tasarlarken ve uygularken karşılaştığı etik sorunların ve ikilemlerin türlerini açıklamak.
- İnsanların katıldığı araştırmalar yapılırken, izlenmesi gereken etik kuralları açıklamak.
- APA'nın Etik Kodu'nun 8. bölümünü tanıtmak.
- Araştırma yapılırken göz önünde bulundurulması gereken temel etik sorunları ve işlemleri açıklamak.
- Hayvanlarla ilgili araştırmalarda uyulması gereken etik kuralları açıklamak.

Giriş

Araştırma probleminizi yapılandırarak hipotezlerinizi oluşturduktan sonra araştırma desenini oluşturmaya başlayabilirsiniz. Araştırma deseni, hipotezinizi test etmenize olanak sağlayacak verileri nasıl toplayacağınızı ve araştırma sorularınıza aradığınız cevaplara nasıl ulaşacağınızı belirleyecektir. Araştırmanızı desenlerken, araştırmanızla ilgili etik konuları da aynı anda dikkate almanız gerekir.

Organizmaların davranışları hakkında bilgi toplamak amacıyla, psikologlar anket uygular, insanların yaşadıkları deneyimin türünü farklılaştırır veya onlara sunulan uyarıcıları çeşitlendirir ve araştırmaya katılan insanların uyarıcılara verdiği tepkileri gözlemler. Bu tür manipülasyonlar ve gözlemler, çeşitli yaşantıların veya uyarıcıların etkisini belirlemek açısından gereklidir. Bunları yaparken, bilim adamları bireylerin gizlilik hakkının olduğunu ve kendi rızaları olmadan davranışlarının gözlemlenmesini protesto etme hakkına sahip olduklarını kabul ederler. İnsanlar, kendi davranışlarının manipüle edilip edilmediğini, eğer ediliyorsa neden edildiğini bilme hakkına da sahiptirler. Bilim dünyası, insan haklarını ihlal etmeden kanser, eklem iltihabı, alkolizm, çocuk istismarı ve ceza reformu gibi toplum tarafından çözülmesi istenen sorunlara çözüm bulma sorunuyla karşı karşıya gelmektedir. Araştırma teknikleri konusunda eğitim almış bir psikoloğun araştırma yapmama kararı da etik bir kaygı konusudur.

Bilimsel bilginin gelişmesi ve merak edilen soruların cevaplanabilmesi için, insanların temel haklarının genellikle bir şekilde etkilenmesi gerekir. Bu nedenle, etik konuların göz önünde bulundurulması, bir araştırma önerisinin geliştirilmesi ve araştırmanın yapılmasının ayrılmaz bir parçasıdır (Sieber ve Stanley, 1988). Örneğin, çocuk istismarı gibi konuları gizlilik hakkını çiğnemeden araştırmak zordur; çünkü çocuğu istismar eden kişi veya istismara uğrayan çocukla ilgili bilgi toplamak gerekir. Bu tür etkenler, etik ikilemlere yol açmaktadır: araştırma yapmak ve bilgi elde etmek amacıyla insanların belirli haklarını ihlal etmek veya insan haklarını korumak amacıyla bilgi üretme konusunda bir kazançtan vazgeçmek. Bir araştırma girişiminde etik ilkeler, çok önemlidir; çünkü bu ilkeler, kötüye kullanımları önleme konusunda bilim adamına yol gösterir ve araştırma yapan kişinin sorumluluklarını belirler.

Araştırma Etiği Nedir?

Araştırma Etiği
Araştırmayı etik ilkelere uygun yürütmek için araştırmacıya rehberlik eden kurallar kümesi.

Bazı insanlar etik konusunu düşündüklerinde, akıllarına ahlaki vaazlar ve bitmek bilmeyen felsefi tartışmalar gelir. Fakat **araştırma etiği**, araştırmacıların, etik araştırmanın nasıl yapılacağı konusunda karar vermesine rehberlik eden kurallar kümesidir. Sosyal bilimlerde ve davranış bilimlerinde, etik konular üç alana ayrılabilir (Diener ve Crandall, 1978): (1) toplum ve bilim arasındaki ilişki, (2) mesleki konular, (3) araştırmaya katılanlara yönelik uygulamalar.

Toplum ve Bilim İlişkisi

Toplum ve bilim arasındaki ilişkiyle ilgili etik konu, toplumsal kaygıların ve kültürel değerlerin bilimsel araştırma sürecini ne düzeyde yönlendirmesi gerektiği etrafında dönmektedir. Federal hükümet, araştırma için yılda milyonlarca dolar harcamakta ve paranın nasıl kullanılması gerektiği konusunda kendi önceliklerini belirlemektedir. Araştırmacılar, araştırma fonlarından yararlanma olasılıklarının artması için, araştırmalarını aynı önceliklere göre yönlendirmektedir. Bu durum, federal hükümetin kısmen de olsa hangi araştırmaların yapılacağını belirlediği anlamına gelir. AIDS araştırmaları, bunun en güzel örneğidir. 1980'den önce, AIDS neredeyse hiç duyulmamıştı. Bu hastalığın araştırılması için, bir miktar federal bütçe ayrıldı. AIDS, Amerikan toplumunda görülmeye başlandıktan ve ölümcül özelliği ortaya çıkarıldıktan hemen sonra, hızlı bir şekilde ulusal bir mesele olmaya başladı. Bu hastalığın nedenlerini ve olası tedavi yollarını inceleyen araştırmalara milyonlarca dolar ayrıldı. Pek çok araştırmacı, araştırma fonlarından yararlanmak amacıyla AIDS sorununa ilgi duymaya başladı ve araştırmalarını bu konuya yönlendirdi.

Son 30 yılda, araştırma için sağlanan kurumsal destek yılda 5 milyon dolardan daha az bir miktar iken, daha sonra yüz milyonlarca dolara yükselmiştir (Haber, 1996). Bu önemli bir destek olsa da, genellikle beraberinde birtakım önyargılar ve sınırlamalar getirmektedir. Örneğin, ilaç firmaları tarafından desteklenen araştırmaların çoğu, satışları artırmak amacıyla yeni ilaçlar geliştirmek yerine mevcut ilaçların farklı türlerini geliştirmeye odaklanmaktadır. Yeni bir ilaç ile geleneksel bir tedavi yöntemi arasında kıyaslamalar yapıldığında, bir ilaç firması tarafından desteklenen araştırmaların % 43'ünün, diğer kaynaklar tarafından desteklenen araştırmaların ise sadece % 13'ünün yeni ilacı önerdiği görülmektedir (Davidson, 1986). Açıkçası ilaç firmaları, patentini yeni aldıkları ilaçların daha faydalı görünmesini istemektedir; çünkü bu durum yeni ilacın satılmasına yol açmakta ve firmanın elde edeceği kârı arttırmaktadır.

Kurumsal araştırma desteği, araştırmacıların araştırma programlarını geliştirmeleri için iyi bir yoldur. Ancak araştırmacının eylemlerinin ve kararlarının, bilim yerine kurumsal çıkarlardan daha fazla etkilenmesi durumunda, kurumsal fonlar bir

çıkar çatışmasına dönüşebilir. Bunun gibi gerçek veya olası çıkar çatışmaları, bir araştırmanın bir veya daha fazla yönünü etkileme riski taşır ve toplumun bilime olan güvenini tehdit eder. Bundan dolayı, APA etik kurallarının bu konuda bir standardı vardır. Bu standart, psikologların çıkar çatışmalarına yola açan mesleki faaliyetlerle ilgilenmekten kaçınması gerektiğini vurgulamaktadır (Standart 3.06, Çıkar Çatışması, APA, 2010).

Mesleki Konular

Araştırmada Sahtecilik
Araştırmanın önerme, uygulama, gözden geçirme ya da sonuçlarının raporlaştırılmasında sahtecilik, uydurma ya da izinsiz alıntı yapma.

Mesleki konular kategorisi, araştırmada sahtecilik sorununu geniş biçimde ele almaktadır. Aralık 2000'de, ABD Bilim ve Teknoloji Politikaları Ofisi (OSTP), **araştırmada sahteciliği**, "araştırmayı önermede, yapmada veya gözden geçirmede veya araştırma sonuçlarını raporlaştırmada; uydurma, yanlışlama veya intihal (UYİ)" olarak tanımlamıştır (OSTP, 2005). Bir araştırmacının, soru sormak, şüpheci olmak ve araştırma sürecini gerçeği araştırmak için kullanmak konusunda yetiştirildiği düşünüldüğünde, uydurma, yanlışlama veya intihale neden bu kadar önem verildiği daha iyi anlaşılabilir.

Bu gerçeği arama çabası, bütün aldatma girişimlerine tamamen zıttır. Bilim mesleğinde en ciddi suç, kandırmak veya sahte sonuçlar sunmaktır. Sahtecilik bütün alanlarda suç sayılsa da, Şekil 4.1'de gösterildiği gibi son on yılda verileri değiştiren veya çarpıtan, bir kuramı desteklemek için sonuçları manipüle eden veya sadece seçtiği verileri raporlaştıran araştırma raporlarının sayısının arttığı görülmektedir.

GÖSTERİM 4.1.

Sahte Olduğu Bildirilen İki Araştırma Örneği

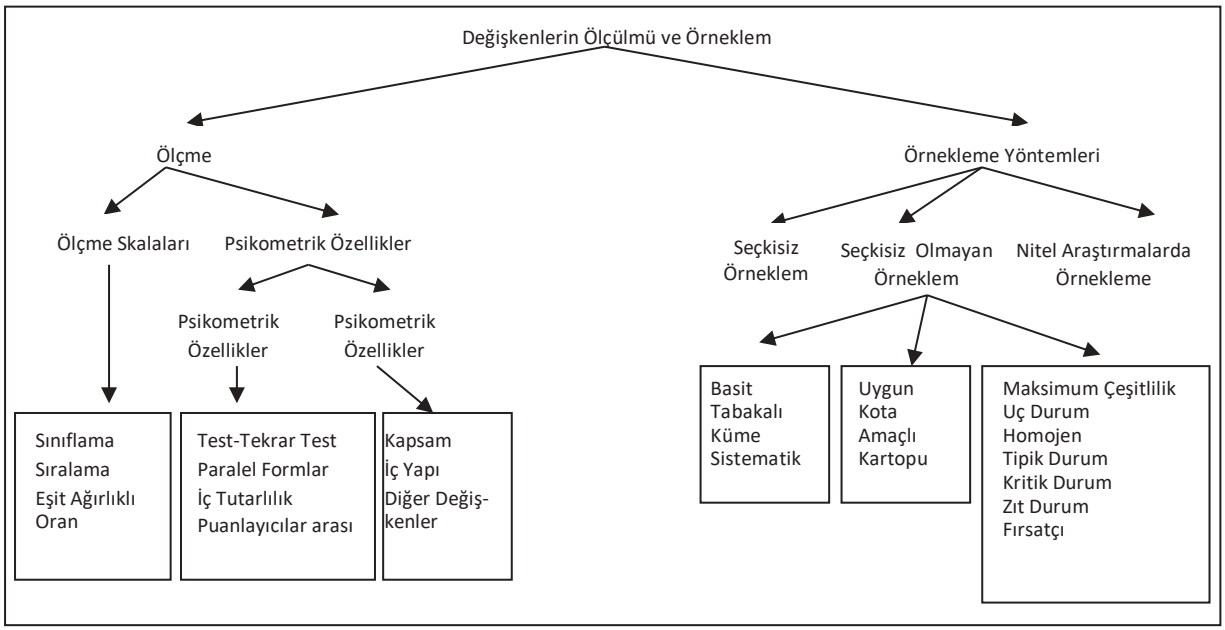
En çok bilinen sahte araştırma vakaları tıpta gerçekleştiği halde, son zamanlarda psikolojide de birkaç önemli vaka ortaya çıkmıştır. En önemli iki vaka şu şekilde belirtilmiştir.

İlk kez şövalye nişanı almış olan Britanyalı psikolog Cyril Burt, zekâ ve zekânın genetik temeli konusundaki araştırmasından dolayı hem Büyük Britanya'da hem de Amerika'da çok fazla takdir edilmişti. Ölümünden sonra yayımlanan biyografik bir öykü, araştırma, analiz ve eleştiri konusunda müthiş bir isteği olan bir kişiden bahsetmekteydi. Fakat ölümünden hemen sonra, onun araştırmalarının gerçekliği konusunda birtakım sorular ortaya çıkmaya başladı. Araştırma makalelerinde, belirsizlikler ve tuhaflıklar bulundu. O araştırmalardaki verilerin detaylı bir şekilde incelenmesi sonucu, korelasyon katsayılarının farklı örneklemlerde ve örneklem büyüklüklerinde değişmediği ve verileri uydurmuş olabileceği ortaya çıktı. Burt'un önemli işbirlikçilerinden birinin yerini bulma girişimleri başarısız oldu. Dorfman (1978), Burt'un verileri üzerinde kapsamlı bir analiz yaptı. Sonuç olarak, Burt'un zekâ ve sosyal sınıf arasındaki ilişkiyi gösteren verileri uydurduğunu ortaya çıkardı.

KISIM III: Araştırmanın Temelleri

5 BÖLÜM

Değişkenlerin Ölçümü ve Örneklem



Öğrenme Hedefleri

- Ölçmenin ne anlama geldiğini açıklamak.
- Steven'ın dört ölçme aracını kıyaslamak ve karşılaştımak.
- Geçerlik ve güvenirlik arasındaki farkı açıklamak.
- Geçerlik tiplerini tanımlamak.
- Güvenirlik kanıt tiplerini ve güvenirliği sağlamak için kullanılan stratejileri tanımlamak.
- Örneklemenin ne anlama geldiğini ve kullandığı terminolojiyi açıklamak.
- Seçkisiz örneklem tekniklerinin her birini güçlü ve zayıf yönlerini de içerecek biçimde tanımlamak.
- Seçkisiz olmayan örneklem tekniklerini güçlü ve zayıf yönlerini de içerecek biçimde tanımlamak.

- Rastgele seçim ile rastgele atama arasındaki farkı açıklamak.
- Uygun örneklem büyüklüğüne karar verirken gözönünde bulundurulan hususları tanımlamak.
- Nitel araştırmalarda kullanılan örnekleme yaklaşımlarını tanımlamak.

Giriş

Değişken
Canlılar, durumlar ya da ortamlarda değişebilen bir özellik ya da olgu.

Psikolojinin, değişkenlerin dilini kullanıldığını söylemek hiç de yanlış olmaz. Çünkü psikologlar, değişkenleri ve bu değişkenlerin nasıl birbiriyle bağlı olduğunu çalışır. Daha önceki bölümlerden de hatırlayacağınız gibi, **değişken** farklı değerler ve kategoriler alabilen durum veya özelliktir. Buradaki anahtar noktalardan biri, çoğu değişkeni doğru olarak ölçebilmenin hiç de kolay olmadığıdır. Eğer, psikologlar çalıştıkları değişkenleri ölçemezlerse, bu araştırmalarının da hatalı olmasına neden olur. Bu durumu "çöp girerse, çöp çıkar" prensibi ile açıklayabiliriz. Eğer, değişkenlerini kesin biçimde ölçmede başarısız olursan, işe yaramaz veriler elde edersin ve araştırma sonuçların da hiçbir işe yaramaz.

Ölçmeyi Tanımlamak

Ölçme
Bir dizi kurala göre bir şeyi sayı ya da sembollerle ifade etme.

Ölçme işine giriştiğimiz zaman, bir şeyin boyutlarını, niceliğini, kapasitesini ya da derecesini tanımlamaya ve karakterize etmeye çalışırız. Daha formel olarak, **ölçme**, ölçüm yapma eylemine karşılık gelir ve bir dizi kurala göre bir şeyi sayı ya da sembollerle ifade ederek yapılır. Bu tanım ünlü Harvard'lı psikolog Stanley Smith Stevens'ın (1906-1973) çalışmalarına dayanarak yapılmıştır. Ölçmeye örnek olarak şunu verebiliriz: Cetvelinizin bir ucunu kitabınızın sayfasının üst kenarına koyarsınız ve kitabınızın sayfasının diğer kenarına, cetveldeki hangi numaranın karşılık geldiğini not edersiniz, böylelikle kitabınızın uzunluğunu ölçmüş olursunuz. Bu sayıyı kitabınızın uzunluğu olarak atarsınız. "Kitabın uzunluğu" bir değişkendir, çünkü farklı kitaplar farklı değerler alabilir (yani farklılaşır).

Ölçmenin Düzeyleri

Stevens (1946) yalnızca ölçmeyi tanımlamaya yardımcı olmakla kalmamış, aynı zamanda ölçmenin değişkenlere atanmış sembollerin ifade ettiği bilgilere göre sınıflandırılabileceğini de göstermiştir. Stevens'ın çalışmalarına dayalı olarak, farklı miktar ve türde bilgi sağlayan dört tür ölçüm tanımlıyoruz. Stevens bu dört seviye ölçmeyi "ölçmenin düzeyleri" olarak tanımlamıştır, bunlar: sınıflama ölçeği, sıralama ölçeği, eşit-aralıklı ölçek ve oran ölçeğidir. Bunları aynı zamanda değişkenler olarak da görebilirsiniz: sınıflama değişkenleri, sıralama değişkenleri, eşit-aralıklı değişkenler ve oran değişkenleri. Şimdi Stevens'ın ölçmenin düzeylerinin her birini açıklayalım. Anahtar fikirler Tablo 5.1'de özetlenmektedir.

Tablo 5.1
Stevens'ın dört ölçme düzeyi

Ölçek	Özellik	Örnekler
Sınıflama	İsimlendirmek, kategorileştirmek ve sınıflamak için kullanılır.	Toplumsal cinsiyet, medeni durum, ezber stratejisi, kişilik tipi, terapi tipi, deneysel koşul (deneye karşı kontrol)
Sıralama	Nesneleri ya da bireyleri sırlamak için kullanılır.	Yarıştaki bitirme sıralaması, sosyal sınıf (alt, orta, üst), terapi ihtiyacını sıralama, harf notu (A,B,C,D,F)
Eşit-aralıklı	Sıralama amacıyla kullanılmasının yanında bitişik sayılar arasındaki mesafe ya da aralıklar eşittir.	Isıda santigrad, ısıda fahrenhayt, IQ skorları, yıl
Oran	Tamamen nicel, - sıralama, eşit-aralık ve gerçek bir sıfır noktası özelliklerine sahip.	Kelvin ısısı, yanıtlama zamanı, boy, kilo, yıllık gelir, grup büyüklüğü.

Sınıflama Ölçeği

Sınıflama Ölçeği
Ölçülen nesnelerin grup ya da türlere göre sınıflandırmak ya da kategorize etmek için kelime ya da sayı gibi sembollerin kullanımı.

Stevens sınıflama ölçeğini en basit ve en temel ölçme olarak tanımlamıştır. Sınıflama ölçeği, bir şeyin miktarından çok tipini tanımladığı için nicel olmayan bir ölçektir. **Sınıflama ölçeği** değişkenlerin değerlerini sınıflandırmak ya da kategorileştimek için sayılar ve kelimeler gibi sembolleri kullanır. Kategorileri adlandırmak için sayılar kullanılabilir, ancak bu sayılar yalnızca işaret olarak kullanılır ve herhangi bir miktar ya da niceliği göstermez. Örneğin, "toplumsal cinsiyet" kategorisini kadın=1 ve erkek=2 olarak tanımlayabilirsiniz. Diğer sınıflama değişkenlerine örnek olarak kişilik tipi, doğduğunuz ülke, okuduğunuz bölüm, araştırma grubu (deney ya da kontrol) verilebilir.

Sıralama Ölçeği

Sıralama Ölçeği
Ölçme sonuçlarının sıralandığı ölçek türü (ölçümlerin sıralanması).

Sıralama ölçeği, sıralamaya dayalı bir ölçüm ölçeğidir. Seviyelerin sıralanabildiği herhangi bir değişken (ancak burada seviyeler arasındaki mesafenin aynı olup olmadığını bilmiyoruz) sıralı değişkendir. Sıralama ölçeği, ilgilendiğimiz değişkende kimin daha yüksek ya da düşük seviyede olduğuna karar vermemizi sağlar. Ancak, tam olarak kişinin bir diğerine kıyasla ne kadar yukarıda ya da aşağıda yer aldığını söylememize olanak tanımaz. Sıralama değişkenlerine örnekler: Maraton yarışlarında bitirme sırası, sosyal sınıf (alt, orta, üst), bir işe başvuran adayların sıralaması,

özel hizmetlere ihtiyaç duyanların sıralama. Maratonda birinci gelen ile ikinci gelen arasındaki zaman farkı, üçüncü ve dördüncü gelen arasındaki farktan daha değişik olabilir.

Eşit Aralıklı Ölçek

Eşit Aralıklı Ölçek
Bitişik sayılar arasındaki uzaklığın eşit olduğu ölçüm ölçeğidir.

Üçüncü seviye ölçüm, **eşit aralıklı ölçek**tir. Bu ölçek tipinde, ölçekte bitişik sayılar arasındaki mesafeler (eşit aralıklar olarak adlandırılır) eşittir ve düşük-seviye ölçeklerin özelliklerini taşır (seviyelerin isimlendirilmesi ve seviyelerin sıralanması).

Örneğin, 1 derece ile 2 derece arasındaki sıcaklık farkı 50 derece ile 51 derece arasındaki sıcaklık farkıyla eşittir. Diğer örnekler arasında santigrad, yıl ve IQ skorları gösterilebilir.

Her ne kadar bitişik noktalar arasındaki mesafeler eşit-aralıklı ölçekte eşit olsa da, eşit aralıklı ölçek kesin bir sıfır noktası içermez. Sıfır noktası bir miktar tartışmalıdır. Örneğin, sıfır santigrad derece ya da sıfır fahrenhaytın anlamı, herhangi bir ısının olmaması değildir. Sıfır santigrad suyun donma noktasıdır ve sıfır Fahrenhayt suyun donma noktasının 32 derece altıdır.

Oran Ölçeği

Oran Ölçeği
Sıralama, eşit-aralık ve gerçek bir sıfır noktası özelliklerine sahip bir ölçek türü.

Dördüncü seviye ölçüm olan **oran ölçeği**, (en nicel olan) en yüksek seviye ölçümdür. Oran ölçeği mutlak sıfır noktasına sahiptir ve aynı zamanda daha düşük seviye ölçeklerin özelliklerini taşır. Oran ölçeği değişkenlerin değerlerini isimlendirir (sınıflama ölçeğindeki gibi), değişkenlerin sıralama değerlerini verir (sıralama ölçeğinde olduğu gibi) ve ölçekte değişkenlerin değerleri arasındaki mesafe eşittir (eşit aralıklı ölçekte olduğu gibi). Buna ek olarak, yalnızca oran ölçeği mutlak ve tam bir sıfır noktasına sahiptir (0 hiçbiri/hiçbir şey anlamına gelmektedir).

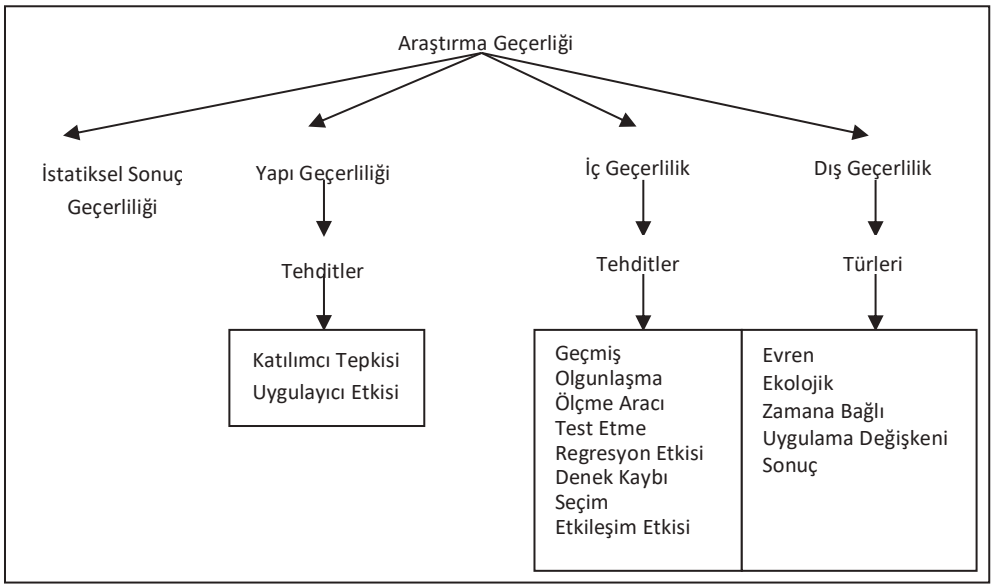
Kilo, boy, karşılık zamanı, Kelvin ısısı ve yıllık gelir oran değişkenlerine örnek olarak gösterilebilir. Eğer sizin yıllık geliriniz 0 liraysa, bunun anlamı hiçbir gelir elde etmemişsiniz anlamına gelir. 0 lirayla kesin olarak hiçbir şey alamazsınız. Kelvin ısı ölçeğinde, sıfır olabilecek en düşük ısı seviyesidir: 0 herhangi bir moleküler hareketliliğin olmadığı ve herhangi bir ısının söz konusu olmadığı anlamına gelir. (Merak edersiniz eğer 0 Kelvin= -459 Fahrenhayt ve -273 santigraddır.)

Çalışma soruları 5.1

- **Ölçmenin dört düzeyinin ayırt edici özellikleri nelerdir?**

BÖLÜM 6

Araştırma Geçerliği



Öğrenme Hedefleri

- Araştırmanın geçerliği ifadesinin ne anlama geldiğini açıklamak.
- İstatistiksel sonuç geçerliği ifadesini ve bir araştırma açısından taşıdığı anlamı açıklamak.
- Yapı geçerliği ifadesini deneysel araştırmalarla bağlantılı olarak açıklamak.
- Yapı geçerliğine yönelik tehditleri ve bu tehditlerin nasıl gerçekleştiğini açıklamak.
- İç geçerlik kavramını ve bunun nedensel çıkarım açısından taşıdığı önemi açıklamak.
- İç geçerliğe yönelik tehditleri ve bu tehditlerin tek ve ikili gruplarda nasıl ortaya çıktığını açıklamak.
- İç geçerliği zayıflatan tehditlerin nasıl ortadan kaldırılabileceğini açıklamak.
- Dış geçerlik ifadesini ve dış geçerliği zayıflatan tehditleri açıklamak.

Giriş

Araştırma Geçerliği
Bir araştırmada yapılan çıkarımların doğruluğu.

Araştırma geçerliği bir araştırmanın bulgularından yapılan çıkarımların doğruluğu veya gerçekliği anlamına gelmektedir. Araştırma geçerliği, bütün araştırma türleri açısından önem taşımaktadır. Geçerli bir araştırma yapabilmek için bütün adımlarını takip edebileceğiniz bir plan yapmalı veya strateji geliştirmelisiniz. Bu plan, geçerli sonuçları elde edebilmek için bazı stratejilerin kullanımını içermelidir. Bu bölümde çeşitli geçerlik türlerinden bahsedilecek, özellikle deneysel araştırmalarda olmak üzere nicel araştırmalarda söz konusu olan ve geçerliğe yönelik tehditler üzerine yoğunlaşılacaktır. Nitel araştırmalarda geçerlik konusu 13. bölümde açıklanmaktadır.

Dört Temel Geçerlik Türüne Genel Bakış

Bir nicel araştırmaya ait deneysel bulguların doğru çıkarımlarda bulunduğunu anlamanın en güvenilir yolu Tablo 6.1'de gösterilen (Shadish, Cook ve Campell, 2002) dört çeşit geçerliği sağladığından emin olmaktan geçmektedir: istatistiksel sonuç geçerliği, yapı geçerliği, iç geçerlik ve dış geçerlik. Bütün bu türleri derinlemesine inceleyeceğiz. Her şeyden önce bir araştırmanın geçerliği yüzde yüz veya yüzde sıfır gibi birbirine zıt iki kesin kategori ile tanımlamak yerine, bunun bir derece konusu olduğunu kabul etmek en doğru yaklaşımdır. Burada amaç dört geçerlik türünü en yüksek düzeye çıkarmak olmalıdır. Bununla birlikte geçerlik türlerinden bazılarını bile üst seviyelerde gerçekleştirmek bir araştırma açısından kabul edilebilir bir sonuç demektir. Bu, bir araştırmada dört geçerlik türünü de eşzamanlı olarak sağlayabilecek şekilde, bütün süreçlere hâkim olmanın zorluğundan kaynaklanmaktadır. Bazen bir geçerlik türünü sağlamak, diğer bir geçerlik türünün şansını azaltmakta ve zayıflamasına neden olabilmektedir. Bu durumun iç ve dış geçerliği sağlama sürecinde kısmen doğru olduğunu göreceksiniz. Bu bölümde temel geçerlik türleri tanımlanacak, iyi planlanmamış ve yürütülmemiş bir araştırmanın geçerliğine yönelik tehditlerin neler olduğu açıklanacaktır. Sonraki bölümlerde bir araştırmanın planlanması ve yürütülmesi süreçleri daha ayrıntılı olarak ele alınacaktır.

Tablo 6.1
Nicel araştırmalarda geçerlik türleri

Geçerlik Türleri	Tanımı
İstatistiksel Sonuç Geçerliği	Bağımlı ve bağımsız değişkenlerin eşzamanlı değişip değişmemesine bağlı olan çıkarımların geçerliği
Yapı Geçerliği	Üst düzey yapılarla ilgili işlemleri temsil eden çıkarımların geçerliği
İç Geçerlik	Bağımlı ve bağımsız değişkenin birbiri ile neden sonuç ilişkisi kurabilme gücü
Dış Geçerlik	Neden sonuç ilişkilerinin insanlar, ortam, zaman ve dış değişkenlere yönelik tehditlerle ilgili çıkarımlarının geçerliği

İstatistiksel Sonuç Geçerliği

İstatistiksel Sonuç Geçerliği
Bağımlı ve bağımsız değişkenin birlikte değiştiği durumlarda yaptığımız çıkarımlarla ilgili geçerliktir.

İstatistiksel Olarak Anlamlı Olma
Gözlenen ilişkinin şansla ortaya çıkmama olasılığı.

Yapı Geçerliği
Bir yapının araştırmada kullanılan ölçümlerle yeterli bir biçimde temsil edilme düzeyidir.

İstatistiksel sonuç geçerliği bağımlı ve bağımsız değişkenin birlikte değiştiği durumlarda yaptığımız çıkarımlarla ilgili geçerliktir. Birlikte değişmek (covary) ifadesi ile bağımsız değişkendeki her türlü değişkenliğin bağımlı değişkeni etkilediği anlatılmakta ve böylece bağımsız ve bağımlı değişkenin birbiriyle istatistiksel olarak ilişkili olduğu ifade edilmektedir. Hatırlatmak gerekirse, kovaryans veya bağımsız-bağımlı değişken etkileşimi neden sonuç ilişkisi kurabilmek için gereken üç temel zorunluluktan birini oluşturmaktadır (Tablo 2.2, s.31'e bakınız). Kovaryans ile ilgili bu çıkarımı veya bağımsız-bağımlı değişken arasındaki bu ilişkiyi araştırmada toplanan verilerin istatistiksel olarak analizinden elde etmekteyiz. Bölüm 15'te belirtildiği üzere sadece toplanan veriler arasında ilişkiye değil, aynı zamanda var olan ilişkinin istatistiksel olarak anlamlılığına da karar vermek zorundayız. İlişkinin **istatistiksel olarak anlamlı** olması Bölüm 15'te analiz sürecinde ifade edildiği gibi, gözlenen ilişkinin tesadüfi olmayıp aslında gerçek bir ilişki olduğunu göstermektedir.

Araştırmacının değişkenler arasındaki kovaryansla ilgili çıkarımı doğru ise, çalışma istatistiksel sonuç geçerliğine sahip demektir. Buna karşın, bazı durumlarda araştırmacının ilgilenilen evrenle ilgili çıkarımda bulunduğu istatistiksel analiz yanlış olabilir. Örneğin, araştırma yeterli katılımcıya sahip değilse, kullanılan istatistiksel test evrendeki bağımsız-bağımlı değişken arasında gerçekte var olan kovaryansı tespit etmede yetersiz kalarak yanlış sonuca neden olabilir (gerçekte olmasına rağmen herhangi bir ilişki bulunamayabilir). Araştırmacı aynı zamanda sınırlı bir ilişkiyi yanlış bir şekilde anlamlı olarak gösterebilir veya tersi de olabilir. Katılımcı sayısının eksikliği, bir araştırmada istatistiksel sonuç geçerliğini tehdit eden birçok

faktörden biri olarak gösterilmektedir. Bu tür tehditleri fark edebilmek için istatistiksel bir arka plana sahip olmak gerekmektedir. Daha fazla bilgi edinmek için bakınız Shadish ve diğerleri (2002, s.45).

Çalışma soruları 6.1

- **İstatistiksel sonuç geçerliği ne demektir?**
- **İstatistiksel sonuç geçerliği niçin önemlidir?**

Yapı Geçerliği

Yapı geçerliği üst düzey yapıları temsil ettiğini varsayarak kullandığımız araçların, bu yapıları ne ölçüde temsil ettiği konusunda çıkarımda bulunma işlemidir. Önceki bölümde tartışıldığı gibi, yapılarla ilgili doğru çıkarımlarda bulunulmasını sağlayacak işlemlerin takip edilmesi oldukça önemlidir, çünkü bilimsel psikoloji birçok açıdan yapılarla ilgili bir çalışma alanıdır. Örneğin şizofreni, saplantı bozukluğu veya yemek düzensizliği teşhisi konulan bir birey söz konusu olduğunda, bu bozukluklarla ilgili yapılardan hareket etmekteyiz. Yapılar aynı zamanda maddi olanağı sınırlı, zengin ve yoksul çevreler gibi deneysel ve deneysel olmayan araştırma ortamlarını ifade etmek için kullanılmaktadır. Eğer yoksul bir çevrede yaşayan dezavantajlı insanlar arasındaki depresyonun aile içi geçimsizlik üzerindeki etkileri inceliyorsanız, bu araştırmanın katılımcılarını (dezavantajlı insanlar), bağımsız değişkeni (depresyon), bağımlı değişkeni (aile içi geçimsizlik) ve araştırma ortamını (yoksul çevre) temsil eden yapıları kullanmak zorundasınız. Bütün bu yapıları tam olarak temsil edebilecek bir dizi işlemi tanımlamak durumundasınız.

Önceki bölümde açıkladığımız gibi yapı geçerliği, ölçmenin geçerliği için birleştirici bir kavram olup, ilgili bölümde nasıl sağlanacağı açıklanmaktadır. Bu bölümde yapı geçerliğine yönelik tehditler ele alınacaktır.

Yapı Geçerliğine Yönelik Tehditler

Yapı geçerliği kullandığımız ölçme araçlarının temsil ettiğini düşündüğümüz üst – düzey yapıları (örn. psikolojik yapılar, ç.n.), ne ölçüde temsil ettiği ve bu yapılar hakkında çıkarımda bulunulabileceğiyle ilgilidir. Örneğin, altı ay boyunca yoksulluk sınırının altında geliri olan bir kişi dezavantajlı bir insanı iyi temsil eden bir yapı olarak kabul edilebilir mi? Diğer bir ifadeyle, çalışmanızdaki yapı ile onu ölçmek için kullandığınız araçlar birbirini karşılamakta mıdır? Bazen kullandığımız araçlar yapıyı iyi bir biçimde temsil ederken, bazen de bu araçların amaçlanan yapıyı açık bir biçimde temsil etme düzeyini düşüren bazı işlemler ve etmenler bulunmaktadır. Shadish ve arkadaşları (2002) çalışmalardaki yapılarla ilgili olarak öne sürdüğümüz çıkarımların niçin yanlış olabileceğine dair bazı nedenleri belirlemişlerdir. Tablo 6.2'de gösterilen bu nedenler yapı geçerliğini tehdit etmektedir. Buna göre ilk tehdit

Deneysel Duruma Katılımcı Tepkisi
Katılımcıların motivasyon ve eğilimlerinin bağımlı değişken durumuna ilişkin algılarını ve tepkilerini etkilemesi.

eğer yapıyla ilgili yeterli bilgiye sahip değilseniz, uygun ve doğru ölçme yapamazsınız. İkinci olarak mümkünse sadece ilgili yapıyı ölçecek işlemler yapmalısınız, birden fazla yapıyı ölçmeye çalışmamalısınız. Yapı geçerliğini tehdit eden diğer etmenlerle ilgili tablodaki bilgileri inceleyebilirsiniz.

Tablo 6.2'de verilen tehditlerden ikisi, katılımcıların deneysel duruma tepkisi ve uygulayıcı etkileridir. Bunlar izleyen bölümde daha detaylı tartışılacaktır çünkü oldukça fazla araştırma, çalışmalarda lehte veya aleyhte önyargıların araştırma sonuçları üzerinde etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Tablo 6.2. Yapı geçerliğine yönelik tehditler

- **Yapı Hakkında Yetersiz Açıklama**. Yapı yeterince açıklanmaz ve analiz edilmezse, yapıyı temsil etmeyen bir dizi işleme yol açabilir.
- **Yapı Karışıklığı.** Çalışmada başvurulan işlemler birden fazla yapıya yönelik olabilir.
- **Tek İşlem Yanlılığı.** Yapıya yönelik tek bir işlem yapıldığı için temsil gücü düşük olur ve yapı geçerliğini zayıflatır.
- **Tek Yöntem Yanlılığı.** Yapı geçerliğini sağlamaya yönelik tek bir yönteme başvurulur. Bu da sonuç üzerinde etkili olabilir.
- **Yapı Düzeyleri Arasındaki Çakışma**. Çalışma yapının sadece bazı düzeylerini inceler (örneğin üç doz ilaç) ancak yapının bütününe yönelik çıkarımda bulunur (örneğin ilacın bütün etkisi)
- **Müdahaleye Duyarlı Faktör Yapısı.** Deneysel müdahaleden kaynaklanan araçlardaki değişme.
- **Bireylerin Beyanlarındaki Tepkisel Değişim.** Deneysel çalışmaya dahil olduktan sonra katılımcılarda meydana gelen algı ve motivasyon değişimi ve bunu beyanlarına yansıtmaları.
- **Katılımcıların Deney Ortamına Tepkisi.** Katılımcı algısının ve eğiliminin bağımlı değişkene yönelik verdikleri cevapları etkilemesi ve bu cevapların test edilen yapının bir kısmı şeklinde yorumlanması.
- **Uygulayıcı Etkisi.** Uygulayıcı eğilimlerinin ve beklentilerinin katılımcılar tarafından verilen cevapları etkilemesi ve bu cevapların test edilen yapıya yönelik müdahalelerin bir kısmı şeklinde yorumlanması.
- **Yenilik ve Bozulma Etkisi**. Katılımcılar yeni ve alışılmamış duruma yönelik sürekli daha iyi cevap vermeye çalışır, bu da normal işleyişi aksatır ve sonucunda bütünü etkilemeye yönelik işlemlere dönüşür.
- **Dengeleyici Eşitlik.** Bireyler deney grubundakine benzer şekilde kontrol grubuna da aynı olanakları ve hizmetleri sunmaya çalışır.
- **Dengeleyici Farklılık.** Bireyler kontrol grubu olarak seçildikleri için alınganlık göstererek olması gerekenden daha olumsuz cevap verebilirler.
- **Müdahale Nüfuzu**. Bir gruptaki bireylerin diğer bir gruptaki müdahalelerin bir kısmını veya tamamını almaya çalışması.

Katılımcıların Deney Ortamına Yönelik Tepkisi. Bu tehdit katılımcıların kendi bakış açılarının ve eğilimlerinin deneye yönelik algılarını ve bağımlı değişkene yönelik verdikleri cevapları etkileyebilme ihtimaline dayanmaktadır. Deneyde görev

almayı kabul ettiklerinde katılımcıların araştırmayla ilgili kendilerinden istenilenleri olabildiğince dürüstçe ve tam olarak yerine getireceklerini varsayarız. Ancak bu gibi ideal bir durum normal hayatta gerçekleşmez; çünkü katılımcılar sadece istenilen işleri yapan veya yönlendirmelere aynen uyan pasif varlıklar değillerdir. Kihlstrom (1995)'un ifade ettiği gibi katılımcılar "kendilerinden istenilenleri anlamaya çalışan, yorumlayan, değerlendiren, verecekleri cevapları planlayan meraklı ve bilinçli yaratıklardır" (s.10). Bu gibi bilişsel etkinlikler bazen deney süreci ve ölçüm sonucu ile etkileşime girmekte ve nihayetinde yapı geçerliğini tehdit etmektedir çünkü bu tür müdahaleler araştırmacının hedeflediği bilimsel sonucu zayıflatmaktadır.

Talep Özellikleri
Bir deneyde yönergeler, dedikodular veya ortam özellikleri gibi var olan tüm ipuçlarının katılımcıların tepkilerini etkilemesi.

*Katılımcı Etkisi***.** Katılımcılar genellikle deneyin amacı ve beklentiler konusunda yeterince bilgili değillerdir. Zaman içerisinde uygulayıcılarla iletişime geçtikçe, deneyle ilgili bilgiler verildikçe, kendilerinden beklenilenler söylendikçe, laboratuvar ortamına girdikçe ve etraftaki söylentileri işittikçe bilgileri artar. Araştırmanın beklenti etkisi adı verilen bu bilgiler araştırmacıların bakış açısına göre deneyin beklenti etkisi olarak tanımlanır (Orne, 1962; Rosnow, 2002). Beklenti etkisi, katılımcılara deneyin amacına göre algılarını yapılandırabilecekleri ve yerine getirmeleri gereken görevlere ilişkin bilgiler sunar. Katılımcılar bunu anladıklarında harekete geçmek için motive olmuşlar demektir. Bu, katılımcı algılarının deney sonuçlarını etkileyebilecek deneysel etkinlikler kapsamında yer almaktadır.

Olumlu Benlik Sunumu
Katılımcıların kendilerini en olumlu biçimde sunmalarına yönelik motivasyonları.

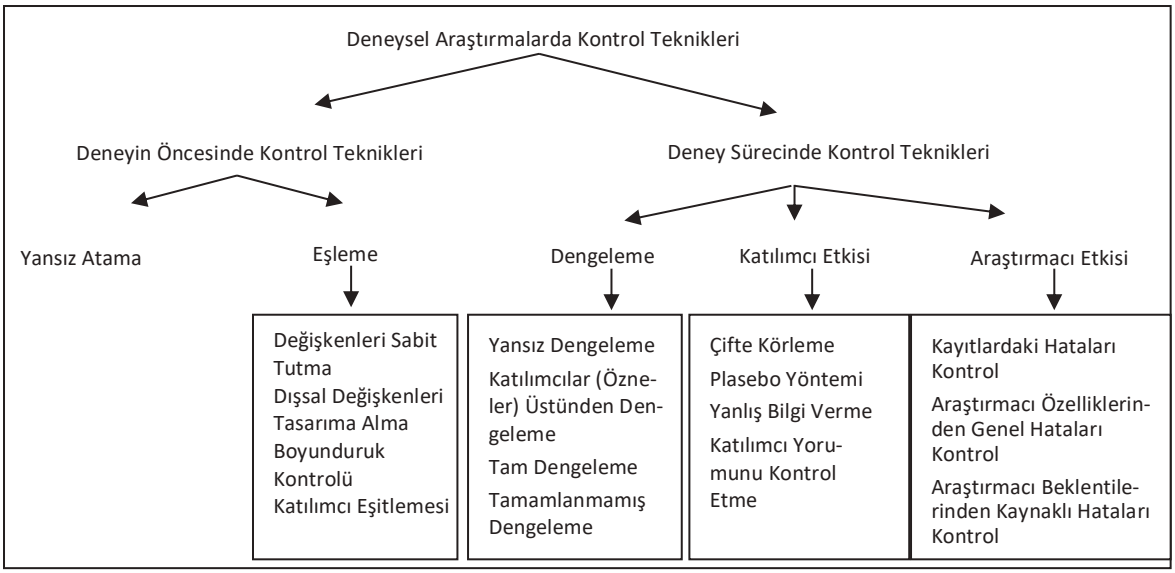
Katılımcılar deney sürecinde kendilerinden beklenilenlere genellikle algıladıkları şekilde cevap verirler (Carlopia, Adair, Lindsay ve Spinner, 1983; Carlston ve Cohen, 1980). Eğer öğrenme üzerine bir araştırma yürütülmekteyse, deneyde kullanılan materyalin kullanımını öğrenme yönünde çaba olacaktır. Fakat katılımcıların performansları konu ile ilgili bazı çıkarımları içerdiği için tarafsız ve nötr kalmazlar. Örneğin, öğrenme görevleri katılımcıların zekâları hakkında dolaylı olarak bir şeyler söyleyebilir. Eğer materyalleri hızlı öğrenirlerse zeki oldukları anlamına gelir. İnsanların çoğu zeki görünmek istediği için olabildiğince hızlı öğrenmeye çalışır. Benzer şekilde, konu duygusal denge ile ilgiliyse, katılımcılar olabildiğince duygusal görünecek şekilde cevap verebilirler (Rosenberg, 1969). Sonuç olarak, katılımcılar kendilerinden beklenen motivasyonla deneye katkıda bulunuyor görünmelerine karşın, bu yüksek beklenti **olumlu benlik sunumu** şeklinde ortaya çıkabilir (Christensen, 1981). Bu, katılımcıların deney içerisinde en olumlu görünecek şekilde cevap verebilmek için kendi algılarını yönlendirmeleri anlamına gelmektedir.

Christensen (1981)'in yaptığı araştırmaya göre katılımcıları sözel olarak şartlandırmak ve *biz* veya *onlar* gibi zamirleri kullanmalarını teşvik etmek için her seferinde "güzel" diyerek motive edilmişlerdir. Bazı katılımcılar, araştırmacıların bu-

KISIM IV: DENEYSEL YÖNTEMLER

BÖLÜM 7

Deneysel Araştırmalarda Kontrol Teknikleri



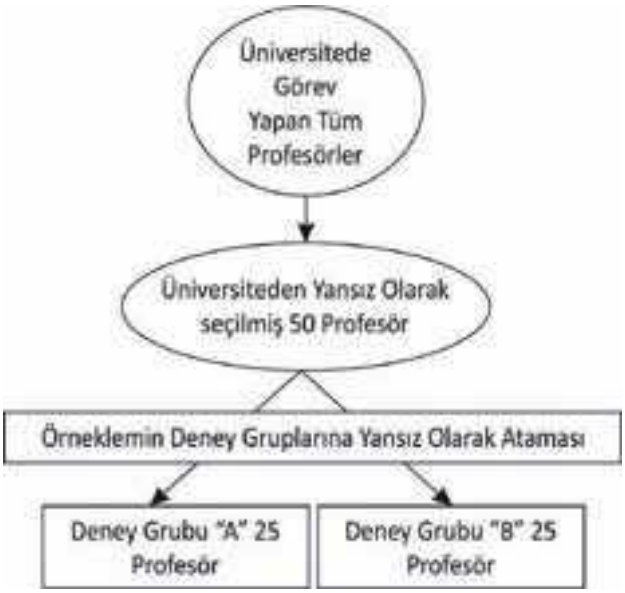
Öğrenme Hedefleri

- Kontrol tekniklerinin amaçlarını açıklamak.
- Farklılaşan etki ve Mill'in yöntemi arasındaki farklılıkları açıklamak.
- Deneysel işlem öncesinde uygulanan kontrol tekniklerini listelemek.
- Yansız atama ile eşlemenin benzeyen ve farklılaşan yanlarını karşılaştırmak.
- Grupların eşlenmesinde yansız atamanın neden en iyi teknik olduğunu açıklamak.
- Deney işlem sırasında uygulanan belli başlı kontrol tekniklerini listelemek.

- Dengelemenin ne zaman kullanıldığını tanımlamak ve farklı türde dengeleme tekniklerini açıklamak.
- Katılımcı etkisini tanımak ve nasıl kontrol edileceğini açıklamak.
- Araştırmacı etkisini tanımak ve nasıl kontrol edileceğini açıklamak.
- Araştırmanın amaçlarına göre uygun olan kontrol tekniklerinin nasıl seçileceğini açıklamak.
- Yayınlanmış araştırmalarda kullanılmış kontrol tekniklerini değerlendirmek.

Giriş

Bölüm beşte araştırmacıların nasıl örneklem seçecekleri açıklanmıştır. Bölüm beşte ayrıca yansız örnekleme tiplerinden (basit yansız örnekleme, tabakalı örnekleme, küme örnekleme gibi) ve yansız olmayan örnekleme tiplerinden (uygun/kolay ulaşılabilir örnekleme, amaçlı örnekleme, kota örnekleme, kartopu örnekleme gibi) bazıları tartışılmıştır. Bu bölümde araştırmacıların örneklemi belirledikleri varsayılacaktır. Deneysel araştırmalarda ideal olan katılımcıların yansız bir şekilde seçilmesi ve deneysel işlemde kullanılacak gruplara yansız olarak atanmasıdır (Şekil 7.1'de gösterildiği gibi). Buna karşın deneysel araştırmalarda yansız seçim nadiren kullanılmaktadır. Çünkü araştırmada odak nokta; bir örneklemden evrene doğrudan genelleme (dış geçerlik türlerinden biridir) yapmaktan daha çok, neden-sonuç ilişkisi kurmaya dönük güçlü kanıtlar elde etmektir (iç geçerlik). Deneysel araştırmalarda genellikle amaçlı ve uygun/kolay ulaşılabilir örnekleme kullanılmakta ve araştırmacılar genellemelerini farklı kişilerle, farklı yer, ortam ve koşullarda deneysel araştırma bulgularını tekrarlayarak yaparlar. Yani, araştırmacılar kendi çalışmalarını daha önceden yapılmış birçok araştırma bulgularına dayandırarak genellerler. Araştırma örneklemi ve gruplarınızı belirlediğiniz varsayılarak, bu bölümün kalanında iç geçerliği en üst düzeye çıkaracak kontrol tekniklerine odaklanılacaktır. Odaklanılan konu iç geçerlik (neden-sonuç ilişkisi) olmasına karşın, bu bölümde dış geçerlikle (genellenebilirlik) ilgili sorunlar da arada gündeme gelecektir. Çünkü bazı kontrol süreçleri hem iç geçerlik hem de dış geçerlikle ilişkilidir.



Psikoloji alanında gerçekleştirilen bir deneysel araştırmada öncelikli amaç; bağımlı değişkende gözlenen değişimlerin bağımsız değişken etkisiyle (neden-sonuç ilişkisi) olup olmadığını belirlemektir. Nedensel çıkarımda bulunmak, araştırma hipotezine rakip olabilecek ya da karıştırıcı etki yaratabilecek dışsal değişkenlerin kontrolünün sağlanmasıyla mümkün olabilir. Dışsal değişkenlerin etkisi kontrol altına alınabilirse iç geçerlik sağlanabilir. Altıncı bölümde açıklandığı gibi, deneysel çalışmaya kendisini açıkça göstermeden karışan ve iç geçerliği tehdit eden çok farklı dışsal değişken mevcuttur.

Farklılaşan Dışsal Etki
Bir dışsal değişkenin deney gruplarında farklı etkiler oluşturması

Fark Yöntemi
Her bir değişken için bir grup haricinde diğer tüm gruplar eşdeğer ise, gruplar arasındaki farkın nedeni bu değişkendir.

Rastgeleleştirme/Yansızlık
Her bir üyenin herhangi bir gruba atanma olasılığının aynı olmasını sağlayarak katılımcı gruplarını eşit hale getiren kontrol tekniği

Nedensellik üzerinde araştırma hipozetezlerine karşı karıştırıcı etki yapabilecek dışsal değişkenlerin saf dışı edilmesi için anahtar strateji, bağımsız değişkenin tüm düzeylerinde dışsal değişkenlerin sabit tutulduğu bir deneysel araştırma koşulunun oluşturulmasıdır. **Farklılaşan dışsal etkiyi** ortadan kadırmak için deney gruplarında (deney ve kontrol) dışsal değişkenin etki düzeyinin aynı seviyede tutulması gerekmektedir. Deney gruplarında (deney ve kontrol) farklılaşma *yalnızca* bağımsız değişkenin farklı düzeyinde olmalıdır. On dokuzuncu yüzyıl filozoflarından John Stuart Mill (1806-1873), bu süreci **fark yöntemi** olarak adlandırmıştır. Gruplar arasındaki fark yalnızca bağımsız değişkenden kaynaklandığı zaman araştırmacılar, kendilerinden emin bir şekilde, çalışma sonucunun dışsal bir değişkenden değil de, bağımsız değişkenden kaynaklandığı sonucuna varabilir.

Araştırmacıların dışsal (karıştırıcı) değişkenlerin etkilerini kontrol edebilmeleri için, yıllar içinde birçok teknik geliştirilmiştir. Bu bölümde deneysel araştırmalarda daha yaygın biçimde kullanılan kontrol teknikleri ele alınacaktır. Neden sonuç iliş-

kisine yönelik kanıtlar bulmak için, deneysel araştırmaların en güçlü araştırma yöntemi olduğu unutulmamalıdır. En güçlü deneysel desenler ise, bağımsız değişken temelinde katılımcıların gruplara (deney ve kontrol) yansız olarak atanmasını sağlayan desenlerdir. Bu nedenle bu teknik ilk ele alınacak kontrol tekniğidir. Deneysel araştırmanın başlangıcında uygulanan kontrol teknikleri ele alındıktan sonra, deneysel araştırma sırasında uygulanan bazı teknikler ele alınacaktır. İlk anahtar konu sizlerin deneysel araştırmanın başlangıcında birbirine denk/eş deney ve kontrol grupları oluşturabilmesidir. Diğer bir anahtar konu ise, deneysel işlem sırasında "bağımsız değişken üzerinde oluşturulan değişimlemeler haricinde" deney ve kontrol gruplarının benzer kalabilmesini sağlamaktır.

Deneysel Araştırma Öncesinde Uygulanabilecek Kontrol Teknikleri

Rassal/Yansız Atama
Belirli bir sayıda karşılaştırma grubuna bireylerin rastgele/yansız atanması.

Rasgeleleştirme/yansızlık (yansız atama olarak da bilinir) en önemli ve temel kontrol tekniğidir. Yansız atama, deneysel araştırmanın başlangıcında hem bilinen hem de bilinmeyen dışsal değişkenler bakımından deney gruplarının eşitliğine yönelik, olasılığa dayalı bir tekniktir. Çünkü bu teknik "eşlenmiş gruplar" oluşturarak gruplar arasında sistematik bir farklılık olmamasıyla, araştırma sonuçlarında dışsal değişkenlerden kaynaklı bir yanlılık olmasını önler. Yansız atama bilinen ve bilinmeyen dışsal değişkenlerin kontrol edileceği tek tekniktir. Cochran ve Cox (1957) şöyle ifade etmiştir:

> Yansız atama, bir bakıma sigorta niteliğindedir. Bu sigorta ile ortaya çıkabilecek ya da çıkamayacak ve önemli ya da önemsiz dışsal değişkenlere yönelik önlem alınmış olur. Yansız atamayla grupların oluşturulması zor bir yöntemdir. Ancak sonuçta ciddi bir hata beklenmediği durumlarda bile, yansız atama genellikle önerilir. Araştırmacılar böylece, beklenilenin ötesinde hata içerebilecek sonuçlara yönelik tedbir almış olurlar.

Yansız atama yoluyla deneyde sistematik hata nasıl önlenir? Anahtar sözcük *yansızlıktır*. *Yansızlık* terimi, istatistiki olarak olayların/ortaya çıkan sonuçların eşit olasılıklı olmasına işaret eder. Konu deneysel araştırmalar olunca bu terim, katılımcıların gruplara (deney ve kontrol) atanma olasılıklarının eşit olmasına işaret etmektedir. Katılımcıların deney ve kontrol gruplarına atanma olasılığının eşit olması ile, eşit olasılık garanti altına alınmış olur. Yansız atama işlemi için şekil 7.1'deki sürecin gerçekleşmesi gerekir.

GÖSTERİM 7.1

Yansız Atama İşlemiyle Katılımcıların Deney Gruplarına Atanması

Yansız atamaya ilişkin geleneksel yöntem, katılımcıların deney gruplarına (deney ve kontrol) "yansız sayılar listesinin" kullanılarak atanmasıdır. Örneğin aşağıda 200 sayılık bir liste verilmiştir. Bu liste 20 satır ve 10 sütundan oluşmuştur. Listedeki rakamlar yansız yolla seçilmiştir. Her bir rakamın (0-9) seçilme olasılığı aynıdır. Bir rakamın seçilmesinin diğer bir rakamın seçilmesi üzerinde herhangi bir etkisi bulunmamaktadır. Bu nedenle her bir rakam yansız olduğundan herhangi bir kombinasyon da yansız olacaktır.

Şimdi verilmiş olan bu seçkisiz sayılar listesinin kullanımına bakalım. Bir deneysel araştırma yapacağınızı varsayalım. Araştırmada yansız olarak belirleyeceğiniz ve iki gruba (deney ve kontrol) atacayağınız yirmi katılımcıya ihtiyacınız olduğunu düşünelim. Şu adımları izleyelim.

Adım 1: Katılımcıları 0 ile 19 arasında numaralandırın. Bu numaralandırma onların kayıt numarası olsun.

Adım 2: Katılımcı sayısı iki haneli olduğundan sütunları ikişerli birleştirin. Yansız sayılar listesinde sütunların ikişerli birleştirilmesi sonucunda beş blok hazır olarak sunulmuştur.

Adım 3: İlk bloktaki sayıları yukarıdan aşağıya okuyun. yirmiden küçük olan ilk on sayıyı belirleyin. Belirlediklerinizi birinci grupta ilk on kişi olarak atayın. Bu incelemede üçüncü satırdaki sayının 00 olduğu görülmektedir. Birinci grupta seçilen ilk katılımcı 00 kayıt numaralı katılımcıdır. Birinci grupta yer alacak diğer dokuz katılımcıyı belirlemek için yirmiden küçük sayıların tespitine devam edilir. Birinci bloğun satırları incelendiğinde sırasıyla 18, 03 sayıları tespit edilir. 18 ve 03 kayıt numaralı katılımcılar da ilk gruba atanır ve yansız sayılar listesinde ikinci bloğa geçilir. İkinci blokta satırlar incelendiğinde yirmiden küçük sayıların sırasıyla 05, 06 ve 09 sayıları olduğu belirlenir. Bu kayıt numarasına sahip katılımcılar da ilk gruba atanır. İlk gruba atanacak katılımcılarda dört kişi eksik olduğundan, aynı işlemler üçüncü ve dördüncü blokta da devam ettirilirilerek 10, 01, 14 ve 07 elde edilir. Böylelikle on katılımcı elde edilir ve ilk deney grubu oluşturulur. Eğer yansız sayılar listesinde aynı sayıya birden çok rastlanırsa bir defa kullanılır.

Adım 4: İkiden çok deney grubu alınacaksa üçüncü adımdaki işlemler devam ettirilir. Ancak bu örnekte iki deney grubu kullanılacaktır. Birinci grup belirlendiğine göre, kalan katılımcılar ikinci grupta yer alacaktır. Grupların son hali aşağıdaki gibidir:

Grup 0		**Grup 1**	
00	01	02	04
03	05	08	11
06	07	12	13
09	10	15	16
14	18	17	19

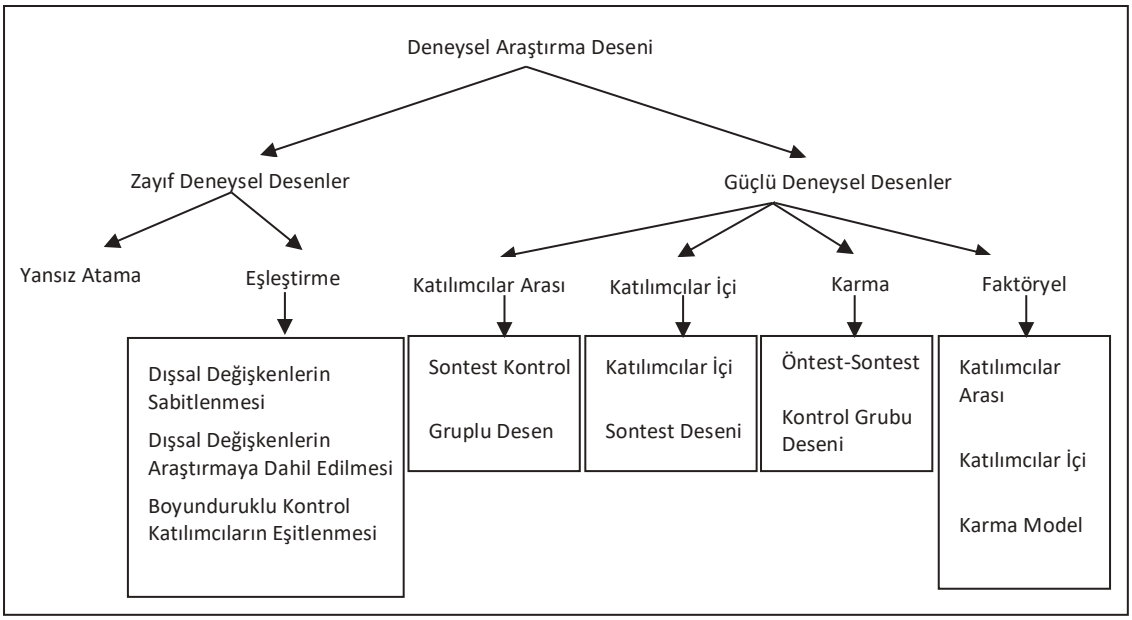
Adım 5: Deney grupları oluşturulduktan sonra, hangi grubun deney grubu hangi grubun kontrol grubu olacağının da yansız atama ile belirlenmesi ideal olandır. Yansız sayılar listesinin ilk sütununda yer alan rakamlar yukarıdan aşağıya doğru incelenir ve ikiden küçük olan rakamlar belirlenir. İnceleme yapıldığında, ikiden küçük ilk sayının sıfır olduğu belirlenir. Bu durumda Grup 0 deney grubu olarak belirlenmiş, doğal olarak Grup 1 de kontrol grubu olmuştur.

Deney Grupları

Deney Grubu	**Kontrol Grubu**
Grup 0	Grup 1

BÖLÜM 8

Deneysel Araştırma Deneni



Öğrenme Hedefleri

- Güçlü deneysel desenlerin zayıf deneysel desenlerden ayrıldığı yönleri belirlemek.
- Her bir zayıf deneysel desenin zayıf olarak nitelendirilmesinin sebeplerini açıklamak.
- Güçlü deneysel desenlerin koşullarını açıklamak.
- Katılımcılar arası, katılımcılar içi ve karma desenlerin güçlü ve zayıf yönlerini açıklamak.
- Ön test uygulamasının getirdiği artıların neler olduğunu açıklamak.
- Faktöryel desenlerin güçlü ve zayıf yönlerini açıklamak.
- Ana etki ve etkileşim etkisini açıklamak.
- Farklı deneysel araştırma desenlerinin nasıl görselleştirilebileceğini açıklamak.
- Doğru deneysel desene karar verirken dikkat edilecek hususları anlatmak.

Giriş

Araştırma Deseni
Araştırma problemini incelemek için kullanılan taslak, plan ya da stratejidir.

Bir araştırma konusu seçildiğinde bağımsız ve bağımlı değişkenlerle ilgili karar verilmelidir. Daha sonra verilerin toplanması aşamasında bir ya da daha fazla bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisinin test edilmesi için bir plan hazırlanmalıdır. Bu plan, araştırma desenidir. **Araştırma deseni** terimi, araştırma sorularınıza yanıt ararken uygulayacağınız işlemleri gösteren taslak, plan ya da taktiktir. Örneğin, verilerin nasıl toplanıp analiz edileceğini belirler. Araştırma sorunuza uygun desenin belirlenmesinde problemler yaşayabileceğiniz için, araştırma deseninin oluşturulması genelde zorlu bir süreçtir.

Araştırmadaki hedef, araştırma sorunuz için uygulanabilir, etik ve olası en güçlü olan desenin kullanılmasıdır. Bir desen neye göre güçlü ya da zayıf olur? Güçlü desenlerde genellikle ön testler deneye başlamadan önce bağımlı değişkenin seviyesini ölçmek için kullanılır. Kontrol grupları deney grubunun deneye tabi olmayan bir grupla karşılaştırılabilmesi için seçilir. Yansız atama ise deneyin başında deney ve kontrol gruplarını eşit hale getirmek için yapılır.

Çalışma soruları 8.1

- **Araştırma deseni nedir?**
- **Araştırma deseninin amacı nedir?**

Zayıf Deneysel Desenler

Zayıf Deneysel Desenler
Birçok dışsal değişkenin kontrol edilmediği ve zayıf sebep sonuç kanıtı sağlayan desenler.

Bilim insanları sebep ve sonuç sorularına yanıt ararken deneylerden yararlanır. İdeal koşullarda, bu deneyler iç geçerliğe karşı olan tüm tehditleri kontrol eder ve bağımsız değişkenin bağımlı değişkeni etkileyip etkilemediği konusunda bir sonuca ulaştırır. Ancak bazen bu mümkün olmaz ve iç geçerliğe karşı olan birçok tehdit ortadan kaldırılamaz. Shadish, Cook ve Campbell (2000) tarafından belirtildiği üzere, araştırmacıların dikkatlerinin dış geçerlikte olması ya da etik hususların iç geçerliğe karşı daha fazla tehdidi kontrol edecek desen öğelerini eklemeyi engellemektedir. Bu gibi durumlarda araştırmacılar, iç geçerliğe karşı farklı tehditleri kontrol edemeyen desenleri kullanmak zorunda kalırlar. Daha zayıf olan bu desenler kullanıldığında, bağımsız ve bağımlı değişkenler arasında nedensel bir ilişki çıkarımı yapmak daha zor hale gelir. Ele aldığımız ilk birkaç desen, iç geçerliğe karşı olan tehditlerin çok azını kontrol ettiği için **zayıf deneysel desen** olarak kabul edilir.

Güçlü bir desen kullanmak istediğinizde bu desenlerden kaçınmalısınız. Tablo 8.1 bu bölümde açıklanan zayıf deneysel desenlerin iç geçerliği tehdit eden yönlerinin bir özetidir.

Tablo 8.1
Zayıf deneysel desenlerde iç geçerliği tehdit eden faktörlerin özeti

Desen	Geçmiş	Olgunlaşma	Araç	Test	Ortalamaya Yaklaşma	Yıpranma	Seçim	Bütünleşik(aditif)/etkileşim etkileri
Tek grup son test deseni	-	-	UD	UD	UD	-	UD	UD
Tek grup ön test-son test deseni	-	-	-	-	-	+	UD	UD
Eşitlenmemiş gruplararası son test deseni*	+	+	UD	UD	+	+	-	-

* Temel bir tehdit farklı şekillerde meydana gelirse, bütünleşik/etkileşim etkileri kapsamına girer ve tehdit sayılır.

Not: Eksi işareti (-) iç geçerliğe olası bir tehdidi, artı işareti (+) tehdidin kontrol edildiğini, Uygulanabilir Değil (UD) ise tehdidin ilgili desende geçerli olmadığını belirtir.

Tek Grup Son Test Deseni

Tek Grup Son Test Deseni
Deneysel bir müdahalenin ardından, tek bir katılımcı gruba son test uygulanması.

Tek grup son test deseninde, deneysel bir müdahale sonrasında tek bir katılımcı grubunda bağımlı değişken ölçülür. Örneğin, bir kurumun bir eğitim programı (deneysel müdahale) başlattığını düşünelim. Kurum programın verimini değerlendirmek istediği için program tamamlandığında programa katılanların bilgisini, davranışlarını ve davranış değişimlerini değerlendirmektedir. Sonuçlar pozitif çıktığı takdirde, yönetici programın başarılı olduğu sonucuna varabilir.

Desen Şekil 8.1'de gösterilmiştir. Bu ve bölümdeki diğer tüm desenlerde "O" simgesi, araştırmacıyı ilgilendiren bağımlı değişkenlerin ölçümünü ifade etmektedir. "X" simgesi, araştırmacı veya araştırmacıyla birlikte çalışan kişilerin katılımcılara normalde yaşamayacakları bazı şartların sunulduğu deneysel müdahaleyi gösterir. Şekil 8.1'de görüleceği üzere, tek grup son test deseninin yapısında deneysel müdahale (X) ve sonrasında bağımlı değişkenlerin ölçümü (0) bulunmaktadır.

Tek grup son test deseni.

Müdahale	*Son test ölçüsü*
X	*0*

Tek grup son test deseni bilimsel veri elde etmek açısından nadiren işe yarar çünkü bu desende katılımcıların müdahale olmadan bağımlı değişkenlerle ilgili kaç puan alacaklarına dair bir bulgu yer almaz. Ayrıca, bu desende müdahale almayan bir kontrol grubu yoktur (bu grup, müdahale almayan benzer bir grupla katılımcıların son test performanslarının karşılaştırılmasını sağlar) ve desende ön test de yoktur

(ön test, katılımcıların son test performansının müdahale öncesi performansla karşılaştırılmasını sağlar). Bu desende karşılaştırma yapılacak bir kontrol grubu yer almadığı için hatalı bir desen olduğunu söyleyebiliriz. Tablo 8.1'e baktığımızda, bu desen iç geçerliğe karşı olan tehditleri ele almaz. Herhangi bir etkinin müdahale kaynaklı mı yoksa çelişen bir dışsal değişken kaynaklı mı olduğunu bilmek çok zordur. Shadish vd. (2002) tarafından ifade edildiği üzere, bu desen bağımlı değişkenle ilgili belli arka plan bilgilerin bulunduğu nadir durumlarda faydalıdır ve yapılan diğer çalışmalar da bağımsız değişkenin bağımlı değişkeni etkileme şekillerini ortaya koymasına rağmen tüm bu bilgilere ulaşmak çok zor olduğu için, bu desen psikologlar tarafından nadiren kullanılır.

Tek Grup Ön Test-Son Test Deseni

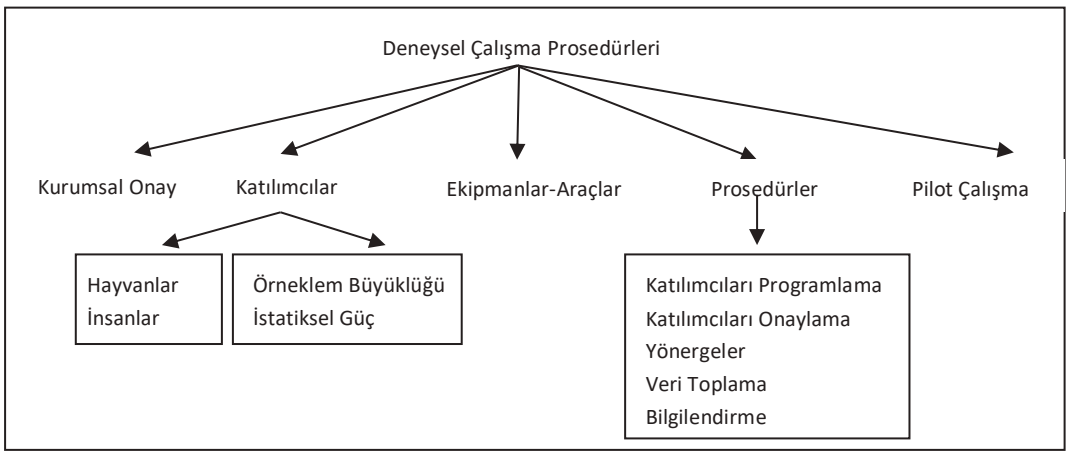
Tek Grup Ön Test-Son Test Deseni
Ön test ve son test ölçümleri arasında müdahalenin yapıldığı desen.

Tek grup ön test-son test deseninde, araştırmacı, katılımcılara müdahale yapılmadan önce bağımlı değişkeni ölçmek için bir ön test ekleyerek tek grup son test desenini geliştirir. Şekil 8.2'de tek grup ön test-son test desenine uygun bir plan gösterilmektedir. Müdahaleden önce katılımcı bağımlı değişken (O) yönünden ölçülür. Daha sonra bağımsız değişken (X) uygulanır ve O tekrar ölçülür. Ön test ve son test puanları arasındaki fark, müdahalenin ne kadar etkili olduğunun göstergesidir.

Birinci sınıfta okuma başarısı için yeni ve masraflı bir müfredatın uygulanmasını kabul eden okul bölgesini örnek alalım. Öğrencilerin okuma başarısı okul yılının başında ölçülmüş (ön test, O), okuma müfredatı tüm eğitim-öğretim yılı boyunca günlük olarak uygulanmış (müdahale, X) ve yıl sonunda okuma başarısı yeniden ölçülmüştür (son test, O). Elde edilen sonuçlar öğrencilerin okumadaki başarısının bir sınıf yukarıya çıktığını göstermektedir. Bu tip bir çalışma anlaşılması ve kullanılması kolay olduğundan ilk bakışta araştırma amacını yerine getirmenin iyi bir yolu gibi düşünülür çünkü performanstaki değişim görülmekte ve belgelenebilmektedir. Aslında bu desen tek grup son test deseninde elde edilmiş sonuçları açıklayabilecek kontrol edilemeyen pek çok alternatif hipotezden dolayı küçük bir ilerleme sağlar.

BÖLÜM 9

Deneysel Çalışma Prosedürleri



Öğrenme Hedefleri

- Yapılan araştırma deseninden sonra ve veriler toplanmadan önce verilecek olan kararları tanımlamak.
- Kurumsal onaylama surecini açıklamak.
- Örneklem büyüklüğünün ve istatistiksel güç kavramının önemini açıklamak.
- Araştırma yönteminin unsurlarını açıklamak.
- Bilgilendirmenin gerekliliğini açıklamak ve nasıl yapıldığını tanımlamak.
- Veri toplamadan önce pilot çalışmayı yürütmenin niçin önemli olduğunu açıklamak.

Giriş

Araştırmacılar çalışmalarını araştırma sorularını cevaplamak için düzenlerler. Bu, ilgili bağımlı ve bağımsız değişkenleri tanımlamak ve dış değişkenleri kontrol etmeye çalışmak anlamına gelmektedir. Bu desenlemeler yapıldıktan ve kontrol edici kararlar verildikten sonra, desen sadece çalışmanın ana çerçevesini sağladığı için hâlâ deneyi yürütme hakkında verilmesi gereken pek çok karar vardır. Çalışmanın ana çerçevesi oluşturulduktan sonra, artık uygulamaya geçilmelidir. Araştırmacı kullanılacak katılımcı çeşitlerini, nereden elde edilebileceğini ve kaç katılımcı gerektiğini belirlemek zorundadır. İnsan katılımcılar kullanılacaksa, araştırmacı hangi talimat ve görevlerin verileceğini belirlemelidir.

Bu bölümde, çalışmayı yürütmek için ele alınması gereken konuları tartışacağız. Her çalışmanın kendine has benzersiz özellikleri olduğu için konuları genel hatlarıyla ele alacağız; bununla birlikte bu bölüm, kendi deneysel çalışmalarınızı yapmak için size gerekli bilgileri sağlayacaktır. Aslında bu bölümdeki ilkeler, çoğu deneysel olan ya da deneysel olmayan araştırmalara uygulanabilir. Bu hemen hemen her çalışmanın bir araştırma problemi, araştırma soruları, bir araştırma planı (veri toplama ve veri analizi gibi) ve bu planın uygulanmasını içermesinden dolayıdır. Bu bölüm, özellikle deneysel araştırmalar için bir araştırma planının uygulanması hakkındadır. Biz kurumsal onayı, örneklem büyüklüğünü ve katılımcı seçimini, uygun araç seçimini, katılımcıları programlamayı, katılımcıların bilgilendirilmiş onaylarının alınmasını, talimatları, veri toplanmasını ve bilgilendirmeyi açıklayacağız. Bu bölümü bitirdiğinizde, bir deney yapmanın "püf noktalarını" anlayacaksınız.

Kurumsal Onay

Eğer hayvanları araştırmanın katılımcıları olduğu bir araştırma yürütüyorsanız, Kurumsal Hayvan Bakım ve Kullanım Komitesi'nden (IACUC-HBKK) onay almalısınız. Eğer insanların katılımcı olduğu bir araştırma yürütmeyi amaçlıyorsanız, Etik Kurul'dan (IRB'-Kurumsal Etik İnceleme Kurulu) onay almalısınız. Her iki durumda da, araştırmanın bütün yönlerini, özellikle kullanmayı planladığınız katılımcı türlerini ve çalışma yürütülürken uygulanacak prosedürleri detaylı olarak kapsayan bir araştırma protokolü hazırlamalısınız. Bir araştırma protokolü örneği 4. Bölüm 4.3. ekinde sunulmuştur. HBKK veya Etik Kurul sizin araştırma protokolünüzün etik olarak kabul edilebilirliğini belirleyebilmek için incelemek zorundadır ve bunun için detaylı bir protokol gereklidir.

HBKK, hayvanlara yer veren çalışmalarda uygun yöntemlerin kullanılıp kullanılmadığını belirlemek için araştırma protokolünü inceler. Özellikle HBKK, hayvanlara verilen rahatsızlık ve acıları en aza indirgemek veya acı ve rahatsızlıklardan kurtulmalarına yardım etmek için; ağrılı durumlarda yatıştırıcı/ağrı kesici kullanılması, cerrahi müdahale gerektiren durumlarda operasyon öncesi ve sonrası için gerekli bakımın sağlanması, ötenazi metotlarının kabul edilen kurallara uygun olması gibi konulardaki prosedürlerin uygulanmasının planlanıp planlanmadığını belirlemek için araştırma protokollerini inceler.

Eğer çalışma prosedürleri kurallara uygun olursa, HBKK çalışmayı onaylar ve veri toplama işlemi gerçekleştirilebilir. Şayet çalışmayı onaylamazsa, komite kuşku duyduğu bölümleri detaylı olarak açıklar ve araştırmacı sorunların üstesinden gelmek için çalışmayı gözden geçirebilir.

IRB insanlara uygun şekilde davranılıp davranılmadığını belirlemek için araştırma protokolünü inceler. Etik Kurul'un temel kaygısı insan katılımcıların iyi hâlidir. Etik Kurul katılımcıların çalışmayla ilgili onaylarının alındığından ve prosedürlerin katılımcılara zarar vermeyeceğinden emin olmak için protokolü inceler. Bu komite, prosedürler olası bir tehlike içerdiğinde çok zor kararlar vermek zorunda kalır. Deneysel bir ilacın tatbiki gibi bazı prosedürler araştırmaya katılanlara zarar verme potansiyeli taşır. Bu gibi örneklerde, Etik Kurul çalışmanın olası yararlarını ve katılımcılar için olası riskleri göreli olarak değerlendirmeli ve dikkatlice düşünmelidir. Bu yüzden Etik Kurul, 4. bölümde tartışılan etik sorularla sık sık yüzleşir. Bazen bu kurul, insan katılımcılar üzerindeki risklerin çalışmaya izin veremeyecek kadar büyük olduğu kararını verirken; diğer bazı durumlarda ise, olası yararların insan katılımcılar için içerdiği riskten çok daha büyük olduğu için araştırmanın uygulanmasının kabul edilebilir olduğu şeklinde karar verebilmektedir. Bazı zamanlarda Etik Kurul kararı kısmen bu kurulun kendi aldığı pozisyona bağlı görünmektedir. Kimmel (1991), erkeklerin ve temel alanlarda çalışmış araştırma odaklı kişilerin araştırma önerilerini onaylamasının, kadınlardan ve hizmet odaklı işlerde ve uygulamalı alanlarda çalışan kişilerden daha olası olduğunu ortaya çıkarmıştır.

IRB üyeleri arasında, etik sorunların çözümüyle ilgili düşünce farklılıkları olabilmesine karşın, kurumun bir nihai kararı vardır ve araştırmacı bu karara riayet etmek durumundadır. Eğer IRB çalışmayı onaylamazsa, araştırmacı ya IRB'nin itiraz ettiği konularda sorunların üstesinden gelmek için çalışmayı yeniden düzenlemeli, ya IRB'nin itirazlarını çürütmek için ek bilgi sunmalı, ya da çalışmayı durdurmalıdır.

Etik Kurul ya da HBKK'dan onay alma, araştırmacının hedeflenen çalışmayı yürütmek için atacağı en önemli adımlardan birisidir. Bu gibi onayların alınmadığı

(deneysel ya da deneysel olmayan) araştırmaları yürütmek, araştırmacının ve kurumların şiddetli bir şekilde cezalandırılmasına neden olabilir ve gelecekteki araştırma projeleri için Halk Sağlığı Hizmetleri'nden sağlanması muhtemel olan maddi desteği tehlikeye atabilir. İlgili inceleme merkezlerinden/kurumlarından onay almak için çalışmanızı nasıl yürüteceğinizle ilgili detaylı açıklama yapılabilmelidir. Aşağıdaki bölümlerde, araştırmayı yürütmeyle ilgili verilmesi gereken kararları tartışacağız. İlk olarak araştırmanıza kimin katılacağını düşünerek başlayalım.

Araştırma Katılımcıları

Psikologlar organizmaların davranışlarını inceler ve araştırma katılımcısı olarak hizmet edebilme potansiyeline sahip olan pek çok organizma vardır. Çoğu durumlarda, sorulan araştırma sorusu kullanılacak organizma türünü belirler. Örneğin bir araştırma canlının kendi cinsini veya kendisini barındıranı tanımasını sağlayan içgüdüsel yeteneklerini araştıracaksa, o zaman araştırmacı bu yeteneği gösteren ördek gibi bir türü seçmelidir.

Çoğu psikolojik araştırma, insan tutumları, duyguları, bilişi ve davranışı gibi insana özgü sorulara odaklanır. Bu yüzden, psikolojik araştırmalarda katılımcılar genellikle insandır.

İnsanlardan başka ilk örnek, standart laboratuvar araştırma hayvanı olan albino biçimi kahverengi sıçandır. İnsanların katılımcı olarak yer almasının uygun olmadığı araştırmalarda albino sıçanının kullanılması hâlâ eleştirilmektedir. Lockard (1968), psikologların bu özel hayvanın kullanımına aşırı derecede odaklanmalarını eleştirmiştir. Lockard özel bir organizmanın araştırmanın katılımcısı seçilmesine birincil kılavuz olarak daha önceki örneklerin kullanılmasından daha çok insanın araştırma problemine bakması ve araştırma sorusuna en uygun olan organizma türünü seçmesi gerektiğini belirtmiştir.

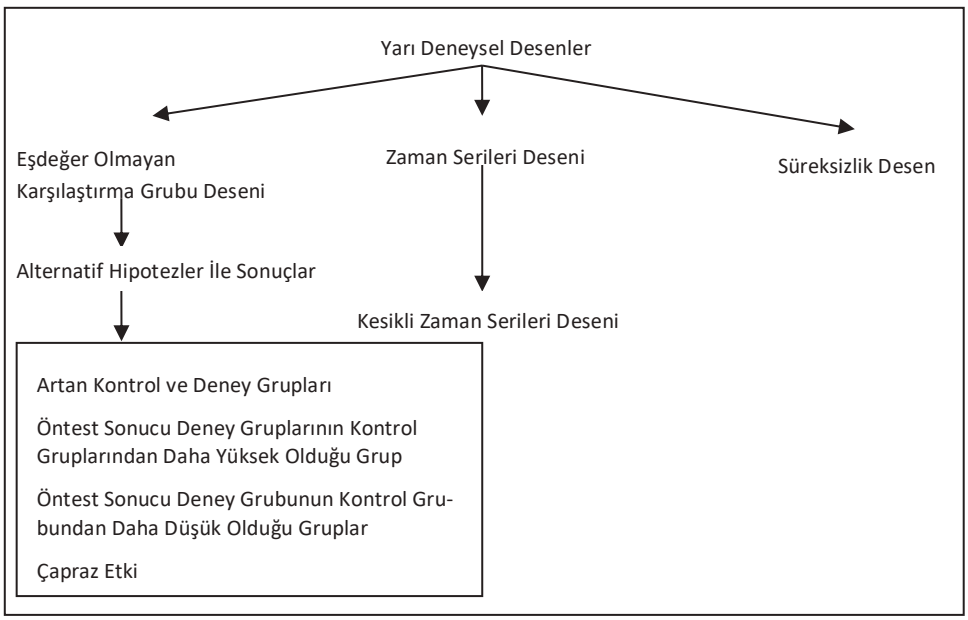
Hayvanların Temini (Fareler)

Kullanılacak organizma türü hakkında bir karar verildiğinde, bir sonraki soru katılımcıların nereden elde edileceğidir. Genellikle sıçanları kullanan araştırmacılar üç türden birini seçerler: Long-Evans başlı, Sprague-Dawley albinosu ve Wistar albinosu. Araştırmacı bu türlerin her birinin araştırmanın sonuçlarını etkileyebilecek olmasından dolayı ırka, yaşa, cinsiyete ve albino sıçanlarının tedarikçisine karar vermelidir.

Albino fareleri seçildiğinde, istenildiğinde ve alındığında hayvan laboratuvarında korunmalıdır. 2008'de değiştirilen Hayvan Koruma Kanunu araştırmada kullanılan çoğu hayvanın ulaşım, tedavi ve bakımını düzenler. Laboratuvar Hayvanı

BÖLÜM 10

Yarı Deneysel Desenler



Öğrenme Hedefleri

- Yarı deneysel desenlerin zayıf ve güçlü deneysel desenlerden nasıl farklılaştığını tanımlamak.
- Bu bölümde anlatılan her bir yarı deneysel desenin özelliklerini tanımlamak.
- Yarı deneysel desenler içerisinde alternatif hipotezlerin nasıl elendiğini ve iç geçerliğe yönelik tehditlerin ne olduğunu açıklamak.

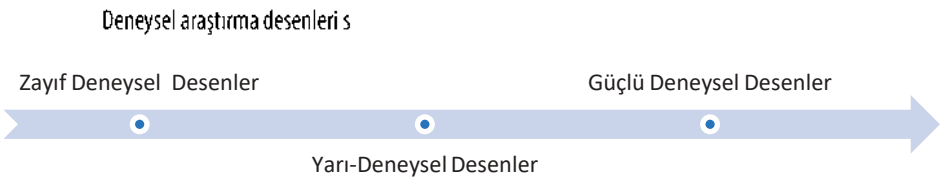
Giriş

Yarı Deneysel Desenler
Deneysel sürecin uygulandığı fakat tüm dışsal değişkenlerin kontrol altına alınamadığı bir araştırma desenidir.

Yarı deneysel desenler dışsal değişkenlerin etkilerini kontrol etmek için ihtiyaç duyulan gereksinimleri karşılamayan deneysel desenlerdir. Yarı deneysel desenlerde bağımsız değişkenlere müdahale edilirken sekizinci bölümde tartışılan güçlü deneysel desenlerde olduğu gibi grup katılımcıları yansız atama olarak belirlenmez. İyi bir özellik olarak yarı deneysel desenler sekizinci bölümde tartışılan zayıf desenlere kıyasla dışsal değişkenlerin kontrol edilmesinde daha iyidir. Şekil 10. 1' de verilen cetvel üç deneysel desenin (zayıf, yarı ve güçlü) olarak görülmesine yardımcı olacaktır. Bu şekil, yarı deneysel desenlerin ne en kötü ne de en iyi deneysel desen olduğu konusunda bir açıklamadan ziyade yarı deneysel desenlerin iki uç noktanın ortasında yer aldığını göstermektedir.

Yarı deneysel desenler ile yapılan çalışmalardan nedensel çıkarımların yapılıp yapılamayacağının sorusu sorulabilir, çünkü böyle bir desen tüm alternatif hipotezlerin etkisini elemez. Yarı deneysel çalışmadan nedensel çıkarım yapmak herhangi bir nedensel ilişki için ihtiyaç duyulan benzer temel gerekliliklerin karşılanmasını ister. Bunun için üç temel şartı karşılamalısınız: (1) sebep ve sonuç birlikte değişmeli (bağımsız ve bağımlı değişkenler arasında ilişki bulunmak zorundadır, (2) neden sonuçtan önce gelmelidir (bağımsız değişkendeki değişimler bağımlı değişkenlerdeki değişimlerden önce oluşmalıdır) ve (3) alternatif hipotezler geçersiz olmalıdır (bağımsız ve bağımlı değişkenler arasındaki ilişkiler karışıklığa neden olan dışsal değişkenlere dönüşmemelidir). İlk iki gereklilik ile başa çıkmak (sonuç ile birlikte değişen neden ve sonuçtan önce oluşan neden) yarı deneysel desenlerde daha kolaydır çünkü yansız deneylerde olduğu gibi, araştırmacı nedenin sonuçtan önce oluşmasını sağlamak amacıyla, bağımsız değişkene müdahale eder (müdahaleden sonra son testte ölçüm yapılır) ve istatistiksel ilişkilerin olup olmadığına karar vermek amacıyla verileri basitçe analiz eder. Bunun yanında alternatif hipotezleri reddeden üçüncü gereklilik daha zordur çünkü yansız atama yarı deneysel desenlerde mümkün değildir. Bunun için, bir veya daha fazla alternatif hipotez ya da bağımsız ve bağımlı değişken arasındaki gözlenen ilişki için alternatif açıklamalar yarı deneysel desenlerde sıklıkla görülür.

Nedensel çıkarımlar yarı deneysel desenler kullanılarak elde edilebilir, fakat bu çıkarımlar alternatif açıklamaları geçersiz kılmaya yardımcı olan verilerin toplandığı süreç içerisinde olur. Ayrıca, yarı deneysel desenlerde elde edilen kanıtlar güçlü deneysel desenler aracılığıyla toplananlardan daha şüpheli olacaktır. Shadish, Cook ve Campbell (2002) alternatif açıklamadan bahsetmek ve bu açıklamaların geçersiz olduğunu göstermek amacıyla tablo 10.1'de verilen üç temel ilke tanımlamıştır. Birinci prensip, iç geçerliğe karşı oluşabilecek tüm mantıklı tehditlerin tanımlanmasını ve üstünde çalışılmasını gerektirmektedir.



Tablo 10.1
Yarı-deneylerde alternatif açıklamaları elemek amacıyla kullanılan ilkeler

İç geçerliğe yönelik olası tehditlerin tanımı ve tehditler üzerinde çalışma: Bu ilke geçerli alternatif açıklamaların tanımlanmasını, daha sonra araştırılmasını ve müdahale ile sonuç arasındaki ortak değişimin nasıl muhtemel olduğuna karar vermek için incelenmesini gerektirir.

Desenle kontrol: Bu ilke, ya alternatif açıklamayı elemek ya da alternatif açıklamanın geçerliği hakkında kanıt elde etmek için daha fazla ön test zaman noktalarında veya daha fazla kontrol gruplarında olduğu gibi desen birimlerinin ilave edilmesini gerektirir.

Tutarlı model eşleşmesi: Bu ilke nedensel hipotez hakkında karmaşık bir tahmin yapılacağı zaman kullanılır ve aynı tahmini yapabilecek, varsa eğer, alternatif açıklamalar az da olsa bulunmaktadır. Eğer karmaşık tahmin veri tarafından desteklenirse, alternatif açıklamaların çoğu elenir. Ne kadar çok karmaşık tahmin varsa, alternatif açıklama yapılan tahmini o kadar az açıklayabilir ve bağımsız değişken bir o kadar sonucu üretir.

Bu bölümün çoğu birinci ilke stratejilerine odaklanır (temel tehditleri tanımlayarak ve desen ve kontrol stratejileri aracılığıyla tehditlerin etkilerini azaltarak).

Desen Bileşenleri
Araştırma desenlerini kurmakta kullanılan yapılar ve süreçler.

İkinci ilke (desen aracılığı ile kontrol) geçerli tehditleri kontrol etmek amacıyla desen öğelerini kullanmayı gerektirir. Son bölümde yapılan bir incelemeye dayanarak, araştırmacının kolayca ulaşabileceği temel desen bileşenleri şunlardır: (1) kontrol veya karşılaştırma grubu (sıfır, bir veya birden fazla), (2) ön test (sıfır, bir veya birden fazla), (3) son test (bir veya birden fazla), (4) katılımcı içi ve/veya katılımcılar arası bağımsız değişkenler, (5) bir veya daha fazla teorik olarak ilginç bağımsız değişkenin dâhil edilmesi ve (6) bir veya daha fazla teorik olarak ilginç olan bağımlı değişkenin ölçülmesi. Sunulan yarı deneysel desenleri sekizinci bölümde açıklandığı gibi zayıf desenler ile desen geliştirmesi olarak görebilirsiniz. Örnek olarak, bu bölümde tartışılan kesikli zaman serileri deseni (yarı deneysel desen) daha çok ön test ve son test ilave edilmiş tek-grup ön test ve son test (sekizinci bölümden zayıf bir desen) ile benzerdir. Ayrıca, eşdeğer olmayan karşılaştırma grup deseni (yarı deneysel desen) ön test ilave edilmiş eşdeğer olmayan gruplarla sadece son test deseninin (sekizinci bölümden zayıf desen) benzeridir. Yarı deneysel deseni bir veya daha çok öğesi çıkarılmış güçlü desenler olarak da düşünebilirsiniz (genellikle gruplara yanlı atamalar gibi).

Üçüncü ilke (uyumlu model eşleşmesi) bir model eşleştirme stratejisini kullanmayı önerir. Bu çoklu bağımlı değişkenlerin bir etkiden sonra nasıl düzenli bir şekilde değiştiği hakkında karmaşık hipotezlerin ifade edilmesini gerektirir. Daha güçlü (daha karmaşık) hipotezler genellikle daha güçlü teoriler gerektirir ve filozof Karl Popper (1902-1994)'ın önerdiği, yeni bir bilimsel fikir olarak da adlandırdığı), bu hipotez kolaylıkla yanlışlanabilir. Örnek olarak, araştırmacı bir müdahaleden sonra, deney müdahale grubunun puanlarının bir bağımlı değişkene bağlı olarak çok artacağını, diğer bağımlı değişkene bağlı olarak çok azalacağını ve bir diğer bağımlı değişkene bağlı olarak az bir şekilde artacağını tahmin edebilir, bu arada, kontrol grubunun bağımlı değişkenlere göre hiçbir şekilde değişim göstermeyeceğini öngörebilir.

Tablo 10. 2
Yarı deneysel desenler için iç geçerlik tehdit özeti

Desen	Deneklerin Geçmişi	Olgunlaşma	Ölçüm Aracı Etkisi	Test Etkisi	Ortalamaya Yaklaşma	Denek Kaybı	Seçim	Etkileşim/ Aditif Etkisi
Eşdeğer Olmayan Karşılaştırma Grup Deseni*	+	+	+	+	+	+	-	-
Kesintili Zaman Serileri Deseni	-	+	+	+	+	UD	UD	UD
Regresyon Süreksizlik Deseni*	+	+	+	+	+	+	+	-

*Eğer temel tehditler kademeli bir şekilde oluşuyorsa, oluşan tehdit aditif/etkileşim etkisi altında toplanır.

Not: Eksi işareti (-) iç geçerliğe potansiyel tehdidi, artı işareti (+) tehdidin kontrol edilebilir olduğunu ifade eder, Uygun değil (UD) ise bu desende tehdidin bulunmadığı anlamına gelir.

Bu karmaşık bir model-eşleştirici hipotez olabilir. Model eşleştirme hakkında ayrıntılı bilgi için, Campbell (1966), Shadish vd. (2002) ve Trochim ve Donnely (2008)' nin okunması önerilir. Bölümün geri kalan kısmında bir ve ikinci ilkeye değineceğiz.

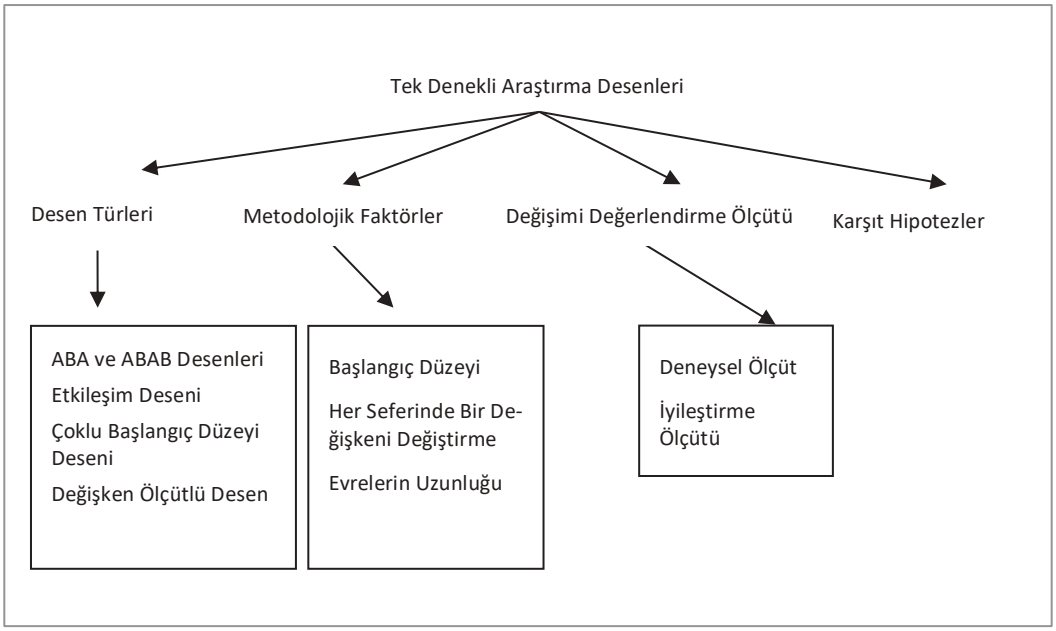
Tablo 10. 2'de bu bölümde tanımlanan üç çeşit yarı deneysel desenin iç geçerliğine yönelik geçerli tehditleri görebilirsiniz. Her bir desenin açıklanması ve gözden geçirilmesi sürecinde gerekli durumlarda verilen özet tablosuna başvurabilirsiniz.

Çalışma soruları 10.1

- **Yarı deneysel araştırma deseni güçlü deneysel araştırma desenlerinden nasıl farklılık gösterir?**
- **Neden ve sonuç ilişkisi kurulması hakkında güçlü bir iddiada bulunmanın şartları nelerdir?**
- **Yarı deneysel desenlerde alternatif hipotezler nasıl reddedilir?**

BÖLÜM 11

Tek Denekli Araştırma Desenleri



Öğrenme Hedefleri

- Tek denekli araştırma desenlerinin farklı türlerini tanımlamak.
- Karşıt hipotezlerin etkisini ortadan kaldırmak için tek denekli araştırma desenlerinde kullanılan stratejileri açıklamak.
- Her bir tek denekli araştırma deseninin uygun olacağı koşulları belirlemek.
- Tek denekli araştırma desenlerini kullanmada göz önünde bulundurulması gereken metodolojik konuları belirlemek.
- Tek denekli araştırma desenlerinin uygulama etkilerini değerlendirmede ölçütleri belirlemek.

Giriş

Kitapta bu bölüme kadar, tartıştığımız desenler farklı birey gruplarını içermekteydi. Bununla beraber, geniş birey gruplarının deneye katılamadığı durumlar vardır. Tek bir bireye yapılan uygulamanın etkisini değerlendirmeye ihtiyaç duyduğumuz zamanlar vardır. Bu da karşıt hipotezlerin etkisini kontrol etmek için kullanılan birincil teknikler olan kontrol grubunun dahil edilmesini veya yansız değerlendirmeyi kullanamayacağınız anlamına gelir. Sadece bir katılımcı üzerinde deney yaparken karşıt hipotezlerin etkisini nasıl kontrol edebiliriz? Cevap birçok karşıt hipotezin etkisini kontrol edecek ve sadece bir katılımcı üzerinde kullanılabilecek bir biçimde yapılandırılan tasarımlar olan tek denekli araştırma desenlerinden faydalanmak olacaktır.

Tek Denekli Araştırma Desenleri
Uygulama durumunun etkisini incelemek için tek bir katılımcının ya da tek bir katılımcı grubunun kullanıldığı araştırma deseni.

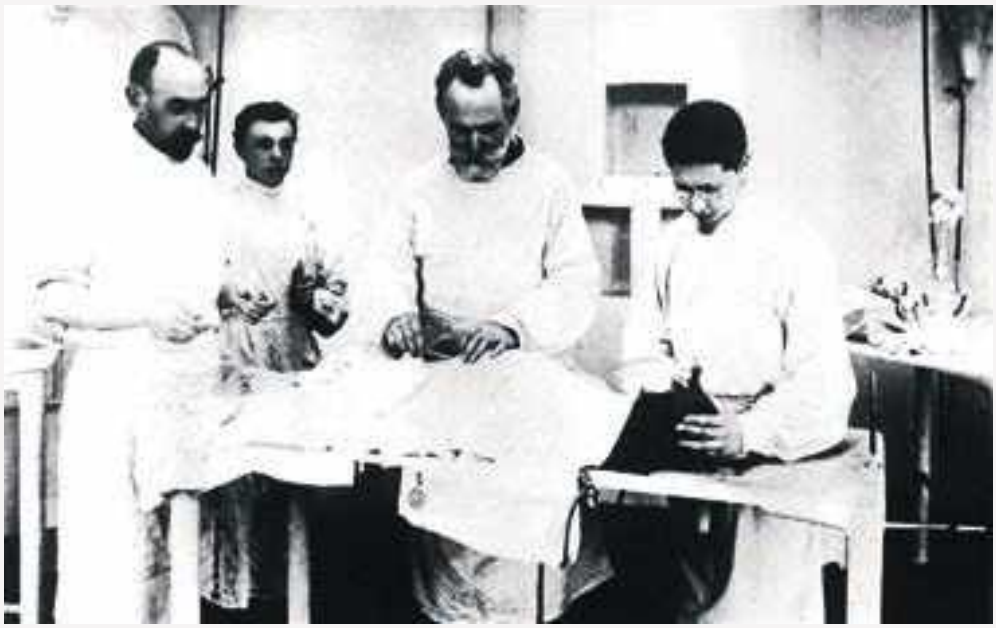
Tek denekli araştırma desenleri, bir uygulamanın etkisini incelemek için bir grup bireyi ya da sadece bir katılımcıyı kullanan desenlerdir. Bu desenlerin en önemli özelliği bir katılımcıyla veya bir topluluk, işçi grubu veya bir grup genç ile deneysel araştırma yapabilme yeterliğidir. Tek denekli desenlerin tek bir katılımcının yanı sıra bir grup katılımcı ile de kullanılabilmesine rağmen, bu desenler çoğunlukla tek bir denekle veya katılımcıyla kullanılmaktadır. Bu desenleri tartışırken dikkatimizi tekli katılımcılarla yapılan deneylerdeki kullanımlarına odaklıyoruz. Bu bölüm en sık kullanılan tek denekli araştırma desenlerini sunmakta ve karşıt hipotezlerin etkisini kontrol ederken bunların her birinin bağımsız bir değişkenin etkisini değerlendirmede araştırmacıya nasıl katkı sağlayacağını göstermektedir.

Bölüm tek denekli araştırma çalışması tasarlanırken göz önüne alınması gereken yöntemsel (metodolojik) konuların tartışılmasıyla sonlandırılmaktadır.

Tek Denekli Desenlerin Geçmişi

Birçok insan bu desenlerle ilk karşılaştıklarında, bunları vaka deseni (tek durum deseni) ile bir tutma eğilimindedir fakat bu yanlıştır: Tek denekli desenler deneysel olarak bir müdahale etkisini inceler, bununla beraber vaka araştırmaları bir bireyin veya bir grup bireyin derinlemesine incelenmesini ele alır. Deneysel psikolojinin geçmişine kısa bir bakış, psikoloji araştırmalarının aslında tek bir organizmanın yoğun bir biçimde incelenmesiyle başladığını ortaya koyar. Wundt'un içgözlem (introspeksiyon) yöntemini kullanması oldukça iyi yetiştirilmiş tek bir katılımcıyı gerektirmekteydi. Ebbinghaus hafıza üzerinde en çok bilinen çalışmalarını sadece bir tek katılımcıyı, kendisini, kullanarak yaptı. Pavlov'un temel bulguları tek bir organizmayla, köpekle yapılan bir deneyin sonucuydu (bkz. Gösterim:11.1) fakat daha sonra diğer organizmalara uyarlandı.

Bu resimde Pavlov, laboratuvarında klasik koşullanma sürecine maruz kalmış bir köpeğin salya akışını incelemektedir (Psikoloji Tarihi Arşivleri- Akron Üniversitesi).



Çalışma soruları 11.1

- **Tek denekli araştırma deseni nedir ve kimlerle kullanılır?**
- **Tek denekli araştırmaların tarihsel gelişimini tartışınız.**
- **Birçok tek denekli araştırma deseninin altında hangi öğrenme teorileri yatar?**

Tek Denekli Araştırma Desenleri

Sadece tek bir katılımcıyı kullanan deneysel bir çalışmayı planlarken, çeşitli zaman serisi desenleri kullanmak gereklidir. Kesintili zaman serisi desenlerinde hem uygulama durumu tanıtılmadan önce hem de tanıtıldıktan sonra bağımlı değişken üzerinde tekrarlı ölçümlerin yapılması gerektiğini hatırlayın. Örneğin kafeinin kamyon şoförlerinin duygusal rahatsızlıklarının sebebi olup olmadığını saptamayı istediğimizi farz edin. Kafeini uygulayıp katılımcının duygusal denge düzeyini ölçebiliriz fakat daha sonra kafein tüketmezken katılımcının ne kadar dengeli olup olmadığını bilemeyeceğimizden kafeinin etki üretip üretmediğini belirleyebilmek için temelimiz olmayacaktır. Böyle bir kıyaslama olmadan, uygulama durumunun herhangi bir etkisinin olup olmadığını anlamak imkânsızdır.

Tek denekli bir araştırma deseninde kıyaslama kaynağı (temeli) olarak ne kullanabiliriz? Çalışmada tek bir katılımcı olduğundan, karşılaştırma yanıtlarının katılımcının uygulamadan önceki yanıtları olması gerekmektedir. Diğer bir deyişle, bağımsız değişkenin uygulanmasından önce ve sonra araştırmacının katılımcı yanıtlarını kaydetmesi gerekmektedir. Kafein deneyinde, kafeini tüketmeden önce ve tükettikten sonra katılımcının duygusal denge düzeyini kaydetmemiz gerekmektedir. Sadece tek bir uygulama öncesi ve uygulama sonrası ölçütünü alırsak, birçok dezavantajı olan bir grup ön test-son test tasarıları benzerliğine sahip olacağız. Bu problemlerin bir kısmını ortadan kaldırmak için (olgunlaşma ve gelişim gibi), çoklu uygulama öncesi ve uygulama sonrası ölçütler edinmeliyiz. Örneğin, kafein tüketmeden iki hafta önce ve kafein tüketirken kamyon şoförünün duygusal denge düzeyini her gün ölçebiliriz. Şimdi deney süresince organizmanın bağımlı değişken olan duygusal dengeye ilişkin yanıtlarının sürekli kaydını sağlayan bir katılımcıyı kullanan kesintili zaman serisi deseni verisine sahibiz. Bu işlemi kullanarak, tüm deney boyunca kamyon şoförünün duygusal denge düzeyinin kaydına sahip olabiliriz. Bu teknik de deneyseldir çünkü -kafein gibi bir uygulama durumunu-planlı bir uygulamayı programa yerleştirmemize imkân tanır. Sonuç olarak bağımsız bir değişkenin etkisini değerlendirmemize izin verir.

Temel kesintili zaman serisi deseni tek denekli araştırma desenlerinde kullanılabilirken, bunun yarı deneysel bir desen olduğunu hatırlamalıyız. Bağımlı değişkenin tekrarlı uygulama öncesi ve uygulama sonrası ölçütlerini almak bize olası iç geçerlik tehditlerini ortadan kaldırma fırsatı verir fakat geçmiş etkisi olasılığını ortadan kaldırmaz. Zaman serileri deseniyle uygulama etkisini belirleyebilme yeteneği, araştırmacının uygulama durumu yapılmasaydı ne olacağını belirleyebilme yeteneğine bağlıdır. Deneysel uygulamaya tabi tutulmamış olsalardı, katılımcılara ne olacağı varsayımı gerçeğe ters düşen bir durum olarak (counter factual) adlandırılırdı. Kesintili zaman serisi desenini kullanırken bağımlı değişkenin hem uygulama öncesi hem de uygulama sonrası ölçütlerini toplarız. Uygulamanın davranış üzerinde herhangi bir etkisinin olup olmadığını belirlerken değişiklik olup olmayacağını görmek için uygulama sonrası bağımlı değişken ölçütlerini uygulama öncesi bağımlı değişken ölçütleri ile karşılaştırırız. Bununla beraber bu değerlendirmede temel varsayım eğer uygulama yapılmasaydı uygulama öncesi ölçütlerinin devam edeceğidir. Diğer bir deyişle uygulamadan önceki yanıtlar, uygulamanın yokluğunda uygulama sonrası yanıtların ne olacağını tahmin etmek için kullanılır. Eğer bu tahmin doğru değilse, uygulama etkilerini doğru olarak değerlendiremeyiz. Daha sonra temel zaman serisi deseni bir deneysel uygulama etkisinin sonucunu belirlemekle sınırlandırılır.

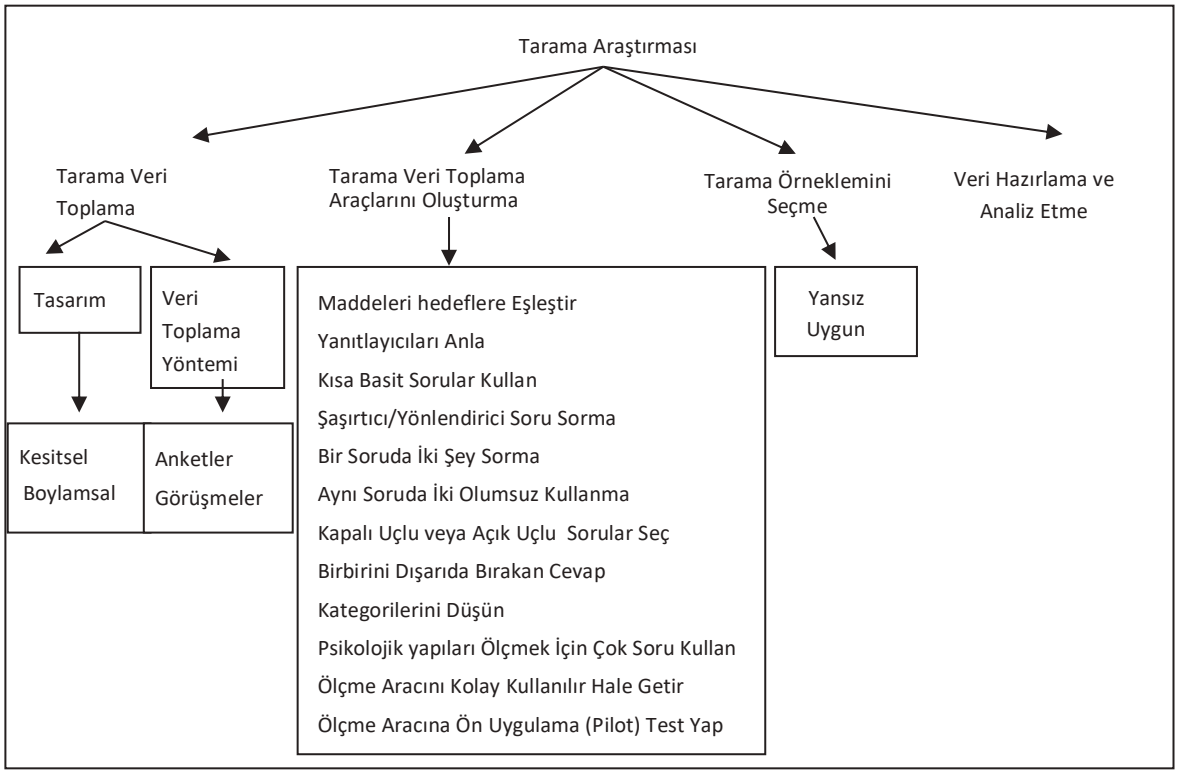
Çalışma soruları 11.2

- **En temel zaman serisi desenini açıklayın (kesintili zaman serisi deseni ve sınırları)**

KISIM V: TARAMA, NİTEL VE KARMA ARAŞTIRMA YÖNTEMLERİ

12 BÖLÜM

Tarama Araştırması



Öğrenme Hedefleri

- Tarama araştırmasının anlamını tanımlamak ve açıklamak.
- Tarama araştırmasının psikolojide ne zaman kullanıldığını açıklamak.
- Kesitsel çalışma ile boylamsal çalışmayı birbirinden ayırt etmek.
- Tarama veri toplama yöntemlerini tartışmak.
- Etkili bir görüşmenin nasıl gerçekleştirileceğini açıklamak.
- Anket oluşturmanın 12 temel prensibini açıklamak.
- Bir tarama aracının nasıl oluşturulacağını açıklamak.
- Bir tarama örnekleminin nasıl seçileceğini açıklamak.
- Analiz etmek üzere tarama verisinin nasıl hazırlanacağını açıklamak.

Giriş

Tarama Araştırması
Anketler ya da görüşme protokolleri kullanılarak yapılan ve deneysel olmayan bir araştırma yöntemidir.

Tarama araştırması, deneysel olmayan araştırmanın, oldukça yaygın olarak kullanılan bir türüdür. Bu araştırmada bireyler anket doldurur ya da tutumları, faaliyetleri, düşünceleri ve inanışları hakkında kendileri ile görüşme yapılır. Anket ya da görüşme protokolü genellikle aynı uyaranla (örneğin sorular, yönlendirmeler) her bir araştırma katılımcısını belirtmek üzere standardize edilmiştir. Tarama araştırması sıklıkla ilgilenilen konular doğrultusunda hedeflenen evrenden seçilen bir örneklem ile gerçekleştirilir. Tarama araştırması zaman içerisinde gerçekleşen değişikliklerin yanı sıra belirlenen bir zamanda ortaya çıkan belirli bir durumun içyüzünü de araştırabilir.

Büyük olasılıkla en yaygın olarak bilinen araştırmalar Gallup organizasyonu tarafından oluşturulanlardır. Gallup yoklamaları, sıklıkla devlet başkanının ya da belirtilen bir politikanın popülaritesi gibi konular hakkında oy veren toplumun fikirlerini araştırmak ya da seçim zamanında belirli bir adaya oy vermesi beklenen bireylerin yüzdesinin ne olduğunu belirlemek amacı ile oluşturulur. Tarama araştırmaları öncelikle "ne kadar" sorusunu cevaplamak için oluşturulur. Ancak, birçok çalışmada frekans verisinin toplanması araştırmanın taslak evresinde gerçekleştirilir. Araştırmacılar çoğunlukla "kim" ya da "neden" sorularını cevaplamayı amaçlarlar. Cumhuriyetçilerin adayına kim oy verir ya da demokratlara kim oy verir? Neden insanlar belirli bir marka araba ya da belirli bir marka ürün alır? Bu tür bilgiler, belirli bir olayın neden oluştuğunu anlamamıza yardımcı olur ve neyin olacağını tahmin etme yeteneğimizi geliştirir.

Örneğin, Tablo 12.1, Gallup yoklamalarından 1998 yılında seçilen ve Viagra adlı ilaç ile ilgili bir soruya verilen cevapların sonuçlarını göstermektedir. Bu soru, "Marketlerde Viagra adında reçeteli yeni bir ilaç mevcut. Bana cevabı söylemeden, yalnızca bu ilacın ne için kullanıldığını bilip bilmediğinizi söyleyebilir misiniz?" şeklindedir. Bu soruya verilen cevap göstermiştir ki yoklamadaki bireylerin % 64'ü

bu ilacın hangi amaçla kullanıldığını bilmektedir. Ancak, bu bilgi; soruyu cevaplayan kişilerin özgeçmiş özelliklerine göre değişlik göstermiştir. Örneğin, ilacın kullanımı hususunda erkekler kadınlara, daha yaşlı bireyler gençlere, beyazlar beyaz olmayanlara, yükseköğrenime sahip bireyler daha düşük eğitim seviyesine sahip olanlara, şehirlerde yaşayan bireyler kırsal kesimlerde yaşayanlara ve evliler evli olmayanlara oranla daha fazla farkındalığa sahiptir.

Tablo 12.1
Bir Gallup yoklamasından "Marketlerde Viagra adında reçeteli yeni bir ilaç mevcut. Bana cevabı söylemeden, yalnızca bu ilacın ne için kullanıldığını bilip bilmediğinizi söyleyebilir misiniz?" sorusundan elde edilen cevaplar.

	İlacın kullanım amacını bilenler? (%)		
	Evet	Hayır	Fikrim yok
Vatandaş	64	33	3
Cinsiyet			
Erkek	69	29	2
Kadın	60	37	3
Yaş			
18-29 yaş	53	46	1
30-49 yaş	64	33	3
50-64 yaş	71	25	4
65 ve üzeri	70	27	3
Bölge			3
Doğu	74	23	3
Ortabatı	59	36	5
Güney	57	41	2
Batı	70	29	1
Yaşanılan yer			
Şehir	62	35	3
Kasaba	70	28	2
Kırsal bölge	54	42	4
Irk			
Beyaz	67	30	3
Beyaz olmayan	50	48	2
Eğitim			
Lisansüstü eğitim	89	11	0
Lisans	76	22	2
Kolej	66	31	3
Lise ya da daha düşük	52	34	4
İdeoloji			
Liberal	63	35	2
Ilımlı	63	33	4
Muhafazakâr	66	32	2
Clinton'a verilecek oy			
Kabul	64	33	3
Red	64	33	3

Gelir			
75,000 dolar ve üzeri	64	14	2
50,000 dolar ve üzeri	77	21	2
30,000-49,999 dolar	66	31	3
20,000-29,000 dolar	62	35	3
20,000 doların altı	49	47	4
Evlilik durumu			
Evli	67	29	4
Evli değil	60	38	2

Tarama araştırmasının en temel prensibi şudur: İnsanların ne düşündüğünü bilmek istiyorsan, onlara sor. Bu bölümde öğreneceğiniz üzere, araştırmacının işi soruların katılımcıları doğru ve hazır olmaya cesaretlendirecek bir şekilde sorulduğundan emin olmaktır. Mümkünse, katılımcıların cevapları bazı ek strateji ve veri toplama metotları (örneğin gözlemsel ve yalın data) ile teyit edilmelidir. Tarama araştırmaları verileri, değişkenler arasındaki korelasyona dayalı sonuçlar sağladığı için, bu ilişkiler deneysel araştırmalar yardımı ile doğrulanmadığı sürece neden ve sonuç ile ilgili bir sonuca varma sürecinde oldukça ihtiyatlı davranmak önemlidir.

Neden-sonuç ilişkisini göstermedeki üstünlüğünden ötürü psikoloji, genellikle psikolojik olguların üzerinde çalışmak için deneysel araştırmanın önemini vurgulasa da tarama modeli de psikolojide uzun ve saygıdeğer bir geçmişe sahiptir. Örneğin, tarama araştırması Kurt Lewin (1890-1946), Rensis Likert (1903-1981), Floyd Henry Allport (1890-1978) ve Muzafer Sherif (1906-1988) gibi ünlü ruhbilimciler tarafından rutin olarak kullanılmıştır. Günümüzde ise tarama araştırmaları sosyal psikoloji, kişilik psikolojisi, klinik psikoloji, endüstriyel-örgüt psikolojisi, gelişim psikolojisi, toplum psikolojisi ve kültürlerarası psikoloji gibi psikolojinin birçok alt alanının da önemli bir parçasıdır. Düzenli olarak, araştırma verisine dayalı araştırmalar yayımlayan çeşitli APA dergileri şunlardır: *Journal of Applied Psychology, Journal of Personality and Social Psychology, Professional Psychology: Research and Prcatice, Psychology and Aging, Health Psychology, Psychology of Addictive Behaviors ve Psychology of Religion and Spirituality.*

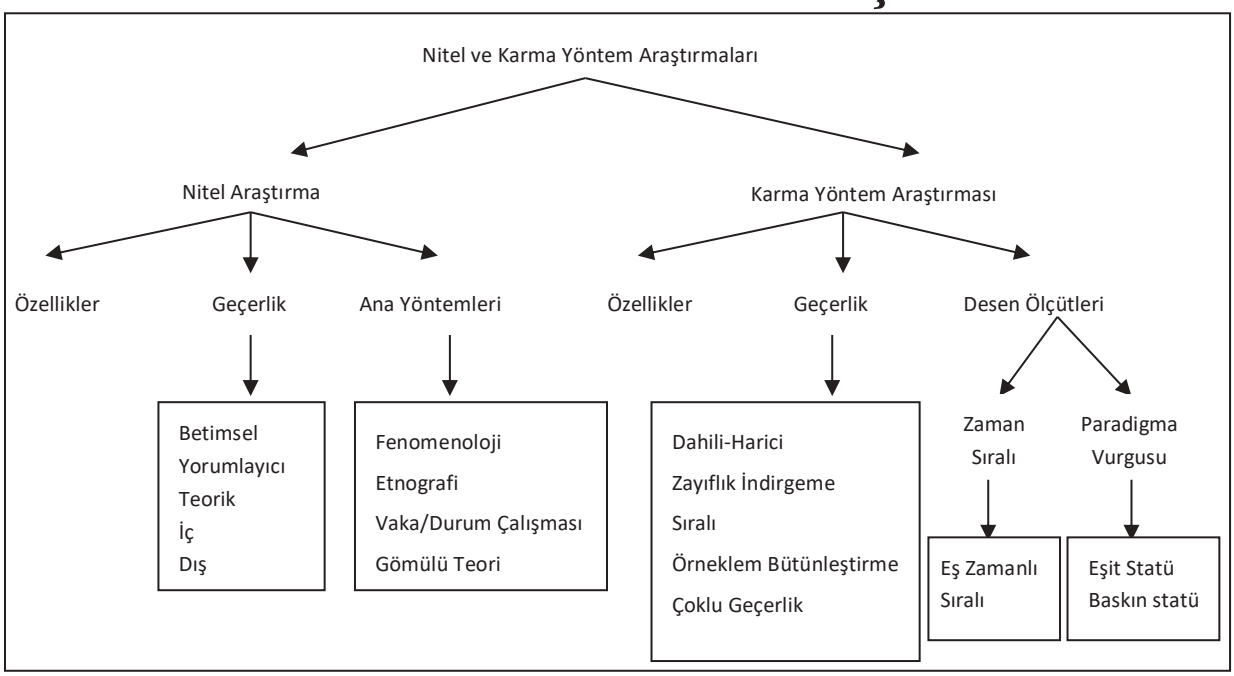
Temel araştırma yaklaşımlarını karışık olarak kullanmak mümkündür. Örneğin, bir araştırmacı tarama ve deneysel araştırma arasında bir çapraz yaparak bir tarama aracının içerisine deneysel bir yönlendirme ekleyebilir. Ancak bu bölümde standart tarama araştırmaları modellerine odaklanacağız.

Tarama Araştırmaları Ne Zaman Yapılmalı?

Tarama araştırmaları, geniş bir uygulama alanı olan ve birçok problem türünde kullanılabilen bir araştırma yöntemidir. Aynı zamanda kullanımı kolay olduğu için yanıltıcı olabilir. Deneyimsiz bir araştırmacı, tek yapacağı şeyin ilgili konuyu ele alan

13 BÖLÜM

Nitel ve Karma Yöntem Araştırmaları



Öğrenme Hedefleri

- Nicel, nitel ve karma araştırma yöntemlerini karşılaştırmak.
- Nitel araştırma yöntemlerinin kendine has özelliklerini, güçlü ve zayıf yönlerini açıklamak.
- Nitel araştırma yöntemlerindeki en temel geçerlik tiplerini açıklamak.
- Güçlü bir nitel araştırma yapabilmek için kullanılan geçerlik stratejilerini açıklamak.
- Dört ana nitel araştırma yöntemini karşılaştırmak.
- Temel karma yöntem araştırma desenlerini açıklamak.
- Karma yöntem araştırmalarındaki en temel geçerlik tiplerini açıklamak.

Giriş

Nitel Araştırma
Nitel araştırma verilerine dayalı araştırma türü.

Karma Yöntem Araştırması
Tek bir çalışmada nitel ya da nicel verilerin ya da yaklaşımların bir araya getirildiği araştırma türü.

İkinci bölümde, nitel araştırmayı kısaca tanıtmıştık. En temel düzeyde, **nitel araştırma** öncelikli olarak nitel verilerin (kelimeler, resimler, imgeler gibi sayısal olmayan veriler) toplanmasına dayalı amprik araştırma yaklaşımı olarak tanımlanır. Bu bölümde, nitel araştırmayı daha detaylı olarak anlatacağız. Bu ders kitabının büyük bölümü, psikoloji araştırmalarının çoğunun nicel karakterde olması nedeniyle, nicel araştırmalara (örneğin, deneyler ve anketler gibi) odaklanmıştır. Bu nedenle, şimdiye kadar nicel araştırmalar hakkında çok daha fazla şey öğrendiniz. Bununla birlikte, nitel araştırma da psikolojik araştırma geleneğinde uzun süreli ve önemli bir yere sahiptir (Camic, Rhodes Yardley, 2003; Smith, 2008; Willig ve Stainton-Rogers, 2008). Üçüncü bir tip araştırma olarak **karma yöntem araştırmaları,** hem nitel hem de nicel araştırma yöntemlerinden yaklaşımları ve fikirleri bir araya getirir (Johnson, Onwuegbuzie ve Turner, 2007). Karma yöntem araştırmalarını, nitel araştırmaları detaylı olarak anlattıktan sonra ele alacağız.

Tablo 13.1 nitel ve nicel araştırmalar arasındaki anahtar farklılıkları göstermektedir. Bazılarını sizin de öğrendiğiniz, nicel araştırmalar hakkındaki bilgiler birinci kolonda yer almaktadır. Örneğin, nicel araştırmalar hipotezleri test etme ve geniş biçimde genellenebilecek sonuçlar elde etmeye odaklanır. Dergilerdeki nicel araştırma makaleleri genellikle çok sayıda istatistiksel testin sonuçlarını ve rakamları içerir. Tabloda nitel araştırmanın nicel araştırmadan nasıl farklılaştığına dikkat edin. Nitel araştırma, derinlemesine yapılabilecek durum çalışmaları için yerel gruplar ve bireyler üzerine daha fazla odaklanır, geniş biçimde genellemeler yapabilmek için gerekli olan sonuçları elde etmeyle çok az ilgilenir. Daha fazla ayrım tabloda verilmektedir. Son olarak, Tablo 13.1'de karma yöntem araştırmalarının nitel ve nicel araştırmaların bir araya gelmiş özellikleri üzerine oturtulduğunu göreceksiniz.

Bu bölümün geri kalanında, nitel ve karma yöntem araştırmalarını ele alacağız.

Tablo 13.1
Nicel, nitel ve karma araştırma yaklaşımlarının özellikleri*

	Nicel Araştırma	Nitel Araştırma	Karma Araştırma
Bilimsel Vurgu	Doğrulama ve yanlışlama. Hipotez ve teorilerin test edilmesine odaklanır.	Keşfedici. Hipotez ve teori üretmeye odaklanır.	Eşit vurgu. Hipotez/teori üretimi ve test etmeyi bir araya getirir.
Dünyaya Bakış	Zihinsel süreçler ve davranışlar olağandır ve tahmin edilebilir.	Zihinsel süreçler ve davranışlar; durumsal, dinamik, sosyal, bağlamsal ve kişiseldir.	Düşünce ve davranış hem tahmin edilebilir hem de özel/bağlamsal ögeler içerir.
Gerçekliğe Öncelikli Bakış	Nesnel (materyal, fiziksel, nedensel).	Öznel.	Öznel, nesnel ve özneler arasılığın birleşimi.
Araştırma Hedefleri	Açıklama (neden-sonuç), kontrol, tahmin, popülasyonun özelliklerinin tanımlanması.	Keşfetme, özel tanımlama, derinlemesine anlama, gerçekliğin sosyal olarak yapılandırılması.	Her iki yaklaşımın hedeflerinin birleşimi.
Araştırma Amacı	Davranış ve düşüncenin karmaşık ve genel kanunlarını bulmak.	Belirli grup ve bireylerin belirli bağlamlarda tanımlanması ve anlaşılması.	Genel ve özel olanın birlikte kullanımı.
Veri	Nicel olarak ölçülebilen değişkenler (sayılar).	Kelimeler, metin, resimler, dokümanlar.	Bütün veri tipleri ilişkilidir; nitel ve nicel veriler aynı araştırmada birlikte kullanılır.
Sonuçlar	Genellenebilir bulgular.	Özelleştirilmiş bulgu ve savlar.	Genel ve özel olanı bir araya getirmeye çalışır ve "pratik teori" üretir.
Sonuç Raporu	İstatistiksel sonuçlar (ilişkilerin anlamlılığının testi, ortalamalar arasındaki farklar), sonuçların tartışılması.	Zengin bağlam detayları ve çok sayıda doğrudan alıntıdan oluşan anlatılar.	İstatistik ve nitel verilerin karışımından ortaya çıkan rapor.

* Her ne kadar bu bölüm nitel ve karma yöntemlere ayrılsa da karşılaştırma amaçlı olarak nicel yöntemin karakteristiklerini de buraya ekledik.

Nitel Araştırmanın Başlıca Özellikleri

Michael Patton (2002) nitel araştırmanın özelliklerini oldukça iyi biçimde özetlemiştir. Patton'ın nitel araştırmanın 12 temel özelliğini verdiği liste Tablo 13.2'de verilmiştir. Bu 12 özelliğin tamamını yapılan her nitel araştırma barındırmasa da bu listeyi öğrenmek sizlere, nitel araştırmalarla ilişkilendirilmiş durumlar hakkında

oldukça önemli bir arka plan sağlayacaktır. 12 anahtar terim tabloda italik olarak verilmiştir.

Nitel Araştırmada Geçerlik

Altıncı bölümde de belirttiğimiz gibi bir araştırmanın geçerliği araştırma sonuçlarının ya da sonuçlardan yapılacak çıkarımların doğruluğuna ve sağlamlığına karşılık gelir. Nitel araştırmaların geçerliği zaman zaman sorgulanabilmektedir. Örneğin, nitel araştırmanın genel bir sistematiği olmadığı ve daha çok belirli bir araştırmacıya bağlı olarak bulgular ürettiğine yönelik eleştiriler bulunmaktadır. Bu bölümde nasıl güçlü bir nitel araştırma yapılabileceğini anlatacağız.

Tablo 13.2
Nitel araştırmanın on iki temel özelliği

Desenleme Stratejileri

1. *Doğal sorgulama*- Gerçek dünyada olan bitenleri, onlar ortaya çıktıkça olduğu gibi çalışmaktır. Manipülasyon ve kontrol etme yoktur; ortaya ne çıkarsa çıksın açıklık sözkonusudur (bulgularla ilgili önceden belirlenmiş sınırlamalar yoktur)
2. *Gelişen tasarım esnekliği*-Durum değiştikçe ve/veya eldeki sorun daha iyi anlaşıldıkça yeni bir sorgulamanın benimsenmesine açık olmak; araştırmacı, duyarlılığı ortadan kaldıran katı desenlere kendini hapsetmez ve yeni keşfetme yolları ortaya çıktıkça bunları takip eder.
3. *Amaçlı örneklem*- Araştırma için seçilen durumlar/vakalar (örneğin: insanlar, organizasyonlar, topluluklar, kültürler, olaylar, kritik olaylar), daha fazla bilgi sağlayacağı ve aydınlatıcı olduğu için seçilir. Bunlar; çalışılan fenomen hakkında önemli açımlayıcı bilgileri ortaya çıkarabilirler. Örnekleme, bu anlamda, fenomen hakkında bilgi sağlayıcı nitelikte seçilirler, amaç örneklemden evrene doğru amprik bir genelleme için kullanılmaz.

Veri Toplama ve Alan Çalışması Stratejileri

4. *Nitel veri*-Detaylı ve kapsamlı betimlemeler üreten gözlemler; derinlemesine sorgulama; insanların kişisel bakış açılarını ve deneyimlerini ortaya çıkaran görüşmeler; dikkatli belge incelemeleri.
5. *Kişisel deneyim ve katılım*-Araştırmacı çalışma altındaki insanlar, durumlar ve fenomen ile yakın temas içindedir; araştırmacının kişisel deneyimleri ve anlayışı araştırmanın önemli bileşenlerindendir ve fenomenin anlaşılmasında kritik öneme sahiptir.
6. *Empatik yansızlık ve dikkatlilik*-Görüşmede empatik duruş; açıklık, hassasiyet, duyarlılık, farkındalık ve tepki göstererek yargılamadan karşıdakini anlamaya çalışmaktır; gözlemde bunun karşılığı tam olarak dikkatini ortama vermektir.
7. *Dinamik sistemler*-Sürece odaklanma: odak; kişinin, organizasyonun, topluluğun ya da bütün bir kültürün üzerinde olsa da değişimin sürekliliğini varsayar; bu nedenle, sistemin ve durumun dinamiklerine karşı dikkatlidir ve fakındalık geliştirir.

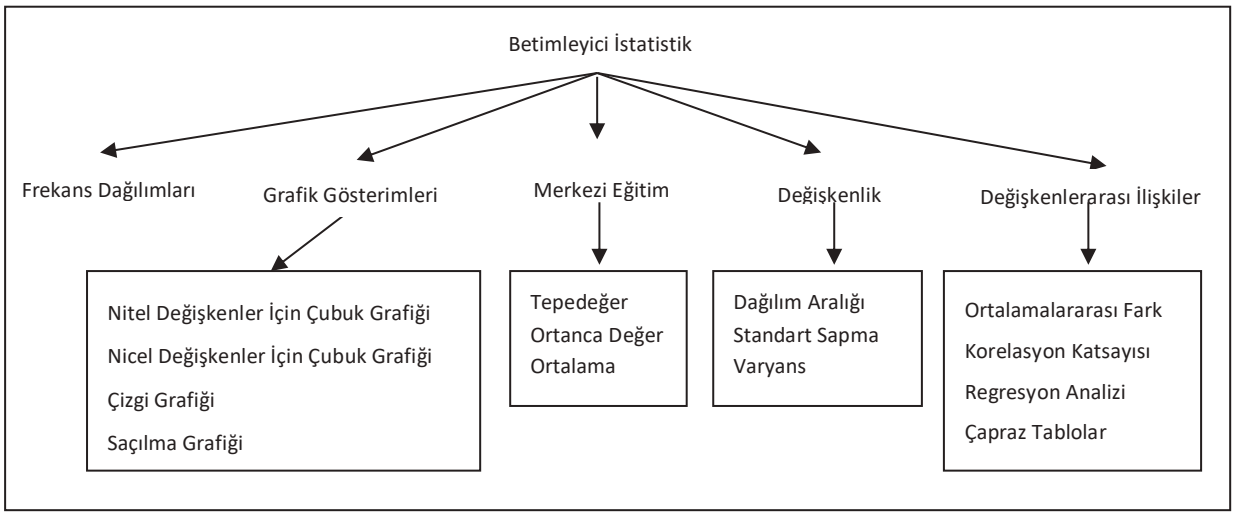
Analiz Stratejileri

8. *Vakaların biricikliğine dair yönelim*- Her bir vakanın özel ve benzersiz olduğuna dair önkabul; analizin ilk basamağı, çalışılan vakalara saygılı ve doğru olmak ve her birinin detaylarını ayrıntılı biçimde ele almaktır; takip edecek çarpraz vaka çalışmalarının yapılabilmesi her bir vaka çalışmasının nitelikli olmasına bağlıdır.
9. *Tümevarımsal analiz ve yaratıcı sentez*- Verilerden elde edilebilecek önemli örüntüler, temalar ve karşılıklı ilişkileri keşfedebilmek için detaylar önemsenir. Analiz taramayla başlar, daha sonra kurallardan daha çok analitik prensipler tarafından yönlendirilen onaylama ile devam eder.

KISIM VI: VERİLERİN ANALİZİ VE YORUMLANMASI

14 BÖLÜM

Betimleyici İstatistik



Öğrenme Hedefleri

- Betimleyici istatistiğin amacını tanımlamak.
- Betimleyici ve çıkarımsal istatistiği ayırt etmek.
- Frekans dağılımının ne işe yaradığını açıklamak.
- Farklı grafik türlerini tanımlamak.
- Farklı merkezi eğilim ölçülerini tanımlamak.
- Farklı değişkenlik ölçülerini tanımlamak.
- Normal dağılımın özelliklerini tanımlamak.
- Değişkenler arasındaki ilişkilerin nasıl incelenebileceğini açıklamak.

Giriş

Betimleyici İstatistik
Bir veri setinin betimlenmesi ve temel özelliklerinin açıklanmasını amaçlayan istatistik türü.

Çıkarımsal İstatistik
Örneklemden yola çıkarak evren hakkında çıkarımlar yapılabilmesine olanak tanıyan istatistik türü.

İstatistik alanı, betimleyici istatistik ve çıkarımsal istatistik olarak iki kapsamlı sınıfa ayrılabilir. **Betimleyici istatistik**te amaç, araştırma verilerinin betimlenip temel özelliklerinin açıklanmasıdır. Bu yolla, veri setinin daha anlamlı hale getirilmesi ve temel özelliklerin başkaları tarafından da kolayca anlaşılabilmesi sağlanır. **Çıkarımsal istatistik**teki amaç ise mevcut veri setinin açıklanmasının ötesine geçip örneklem verilerinden yola çıkarak evrenin özellikleri hakkında çıkarımlar yapmaktır. Şekil 14.1'de görüldüğü gibi çıkarımsal istatistik, **tahmin** ve **hipotez testi** olmak üzere ikiye ayrılır. Tahmin de **nokta tahmini** ve **aralık tahmini** alt sınıflarını içerir.

Bu bölümde betimleyici istatistik, 15. bölümde de çıkarımsal istatistik konuları ele alınacaktır. Bölüm yazılırken konu hakkında daha önce bilgi sahibi olunmayabileceği göz önüne alınmış ve bölüm, herkesin anlayabileceği bir şekilde yazılmıştır. Konunun anlaşılması için temel matematik bilgisi yeterli olacak; böylelikle konuyu anlama kaygısı ortadan kalkacaktır. Bu bölümde, toplanan verilerin anlaşılıp yorumlanabilmesi için kullanılması gereken istatistiksel analiz tekniklerinin seçimi üzerine odaklanılacaktır. Bir sonraki başlığa geçmeden önce, istatistiksel analizlerin neden akıllıca yapılması gerektiğinin anlaşılması için Gösterim 14.1'in okunması faydalı olacaktır.

Betimleyici İstatistik

Veri Seti
Satırların "değer"leri, sütunların ise "değişken"leri içerdiği veri kümesi.

Betimleyici istatistik, **veri seti** de denen bir veri kümesi ile başlar. Araştırmacılar, veri setinin temel sayısal özelliklerini anlamak ve özetlemek için betimleyici istatistiği kullanırlar. Örneğin bir deneysel çalışmada araştırmacı kontrol ve deney gruplarının ortalamalarını hesaplamak veya bir anket çalışmasında anketteki her bir sorunun tekrarlanma sıklığını öğrenmek isteyebilir.

Bu gösterimde, istatistiksel analizin uygun biçimde yapılmaması halinde insanları nasıl yanıltacağı açıklanmaktadır. Verilen örnek, yıllar öncesi California Üniversitesi, Berekeley'de gerçekleştiği iddia edilen ve Science dergisinde yer alan (Bickel, 1975) bir cinsiyet ayrımcılığı vakasından esinlenerek oluşturulmuştur. Aşağıdaki veriler, bir üniversitenin psikoloji bilim dalı lisansüstü programına kabul edilen erkek ve kadın sayılarını göstermektedir. Tablo incelendiğinde, bölüme başvuran erkek adayların % 55'inin, başvuru yapan kadın adayların ise % 45'inin bölüme kabul edildiği görülmektedir. Burada, tüm adayların yeterlilik düzeylerinin eşit olduğu varsayıldığında bir cinsiyet ayrımcılığının gerçekleşmiş olduğu sonucuna varılabilir çünkü erkeklerin, kadınlardan daha yüksek bir kabul oranına sahip olduğu görülmektedir.

Bütünleşik Sonuçlar

	Başvuru Sayısı	Kabul Sayısı	Kabul Yüzdesi
Erkek	180	99	55
Kadın	100	45	45

Başka bir varsayım da öğrenciler psikoloji bilim dalına ait iki farklı lisansüstü programa başvurmakta, araştırmacı da verileri başvurulan iki programa göre ayırmaya karar verip aşağıdaki iki tabloyu elde etmektedir. Programlara göre bir sınıflandırma yapıldığında kadınların her iki programda daha yüksek kabul oranına sahip olduğu ve bir cinsiyet ayırımcılığı varsa bunun kadın adayların leyhine yapılmış olduğu görülmektedir. Aşağıdaki tablo gerçekleşen esas durumu göstermektedir.

Programa Göre Ayrılmış Sonuçlar

	Klinik Psikoloji Programı				Deneysel Psikoloji Programı		
	Başvuru Sayısı	Kabul Sayısı	Kabul Yüzdesi		Başvuru Sayısı	Kabul Sayısı	Kabul Yüzdesi
Erkek	60	9	% 15	Erkek	120	90	% 75
Kadın	60	12	% 20	Kadın	40	32	% 80

Bütünleşik sonuçların yer aldığı tabloda kadın adayların programlara kabul yüzdesinin daha düşük olduğu görülmektedir. Ancak veriler daha dikkatlice incelendiğinde (klinik ve deneysel programlara göre ayrıştırıldığında), kadınların her bir programdaki kabul yüzdesinin daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Aynı verilerden yola çıkılmasına rağmen birbirine zıt sonuçların ortaya çıkmasının nedeni, Simpson'ın İkilemi olarak da bilinen istatistiksel duruma göre kadın adayların çoğunlukla kabul alması zor, erkek adayların ise çoğunlukla kabul alması kolay olan programa başvuru yapmış olmasıdır. Bütünleşik veriler tek bir sonuç ortaya çıkarırken ayrıştırılmış veriler bu sonuca zıt ancak daha doğru bir sonuç üretmiştir. Bu hikâyenin anafikri şudur: Betimleyici verilerin incelenmesi ve yorumlanmasında dikkatli olunmalıdır. Bu verilere, en güvenilir sonuca ulaşana kadar, eleştirel ve birbirinden farklı bakış açılarıyla bakmak gerekmektedir.

Veri analiz sonuçlarını görsel olarak bildirmenin bir yolu da grafik kullanmaktır. Çıkarımsal istatistik konusunun işleneceği gelecek bölümde, deney ve kontrol gruplarının ortalamaları arasındaki farkın ve gözlemlenen diğer sonuçların istatistiksel olarak

anlamlı olup olmadığının nasıl belirleneceği anlatılacaktır. Bu bölümde, bir veri setinin temel özelliklerinin nasıl özetlenip sunulabileceği gösterilecektir. Betimleyici analizin temel amacı, bir veri setine ait önemli özelliklerin etkili bir şekilde sunulabilmesidir. Bunu yapmanın bir yolu eldeki tüm verilerin yazılı çıktısını almak olabilir ancak bu etkisiz bir yöntem olacağından farklı yollar denemek gerekmektedir.

Tablo 14.1 bu bölüm içinde birkaç başlıkta kullanılacak bir veri seti içermektedir. Bu veri seti "üniversite mezunları veri seti" olarak adlandırılmıştır. Bu verilerin üniversiteden kısa zaman önce mezun olmuş 25 mezunla gerçekleştirilen bir araştırmadan elde edildiği varsayılmıştır. Ankette, katılımcılara başlangıç maaşları, mezuniyet ortalamaları, bölümleri, cinsiyetleri, üniversiteye giriş puanları ve üniversite eğitimi boyunca okula gitmedikleri gün sayısı sorulmuş ve çalışmanın temel amacı, 'işe başlangıç maaşının hangi değişkenler tarafından yordandığını anlamak' olarak belirlenmiştir.

Tablo 14.1
25 Üniversite mezunu ile yapılan araştırmadan elde edilen varsayımsal veri seti

Kişi	Başlangıç Maaşı	Mezuniyet Ortalaması	Bölüm	Cinsiyet	Üniversiteye Giriş Puanı	Gün sayısı
1	24.000	2.5	1	0	1100	36
2	25.000	2.5	1	0	1100	26
3	27.500	3.0	1	0	1300	31
4	28.500	2.4	2	1	1100	18
5	30.500	3.0	2	0	1150	26
6	30.500	2.9	2	1	1130	18
7	31.000	3.1	1	0	1180	16
8	31.000	3.3	1	0	1160	11
9	31.500	2.9	2	0	1170	25
10	32.000	3.6	1	0	1250	12
11	32.000	2.6	1	1	1230	26
12	32.500	3.1	2	0	1130	21
13	32.500	3.2	2	1	1200	17
14	32.500	3.0	3	1	1150	14
15	33.000	3.7	1	0	1260	29
16	33.500	3.1	2	1	1170	21
17	33.500	2.7	2	1	1140	22
18	34.500	3.0	3	0	1240	14
19	35.500	3.1	3	0	1330	16
20	36.500	3.5	2	1	1220	0
21	37.500	3.4	3	1	1150	4
22	38.500	3.2	2	0	1270	10
23	38.500	3.0	3	1	1300	0
24	40.500	3.3	3	1	1280	5
25	41.500	3.5	3	1	1330	2

Not: "Bölüm" kategorik değişkeni için, 1= psikoloji, 2= felsefe, 3= işletme. "Cinsiyet" kategorik değişkeni için, 0= erkek, 1= kadın.

Tablo 14.1'deki veriler incelendiğinde tabloda dört nicel (başlangıç maaşı, ortalama, giriş puanı ve kaçırılan okul gün sayısı) ve iki nitel değişken (bölüm ve cinsiyet) olduğu görülebilir. Bu veri seti, değerlerin satırlarda ve değişkenlerin sütunlarda gösterildiği standart formatta verilmiştir. Veriler (SPSS gibi istatistik programları tarafından da kullanılabilen), Excel gibi özel veri tablolarına girilebilir veya SPSS programının "veri tablosu" özelliğine doğrudan kaydedilebilir. Bu ve bir sonraki bölümde yer alan analizlerin büyük bir kısmı SPSS programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

Frekans Dağılımları

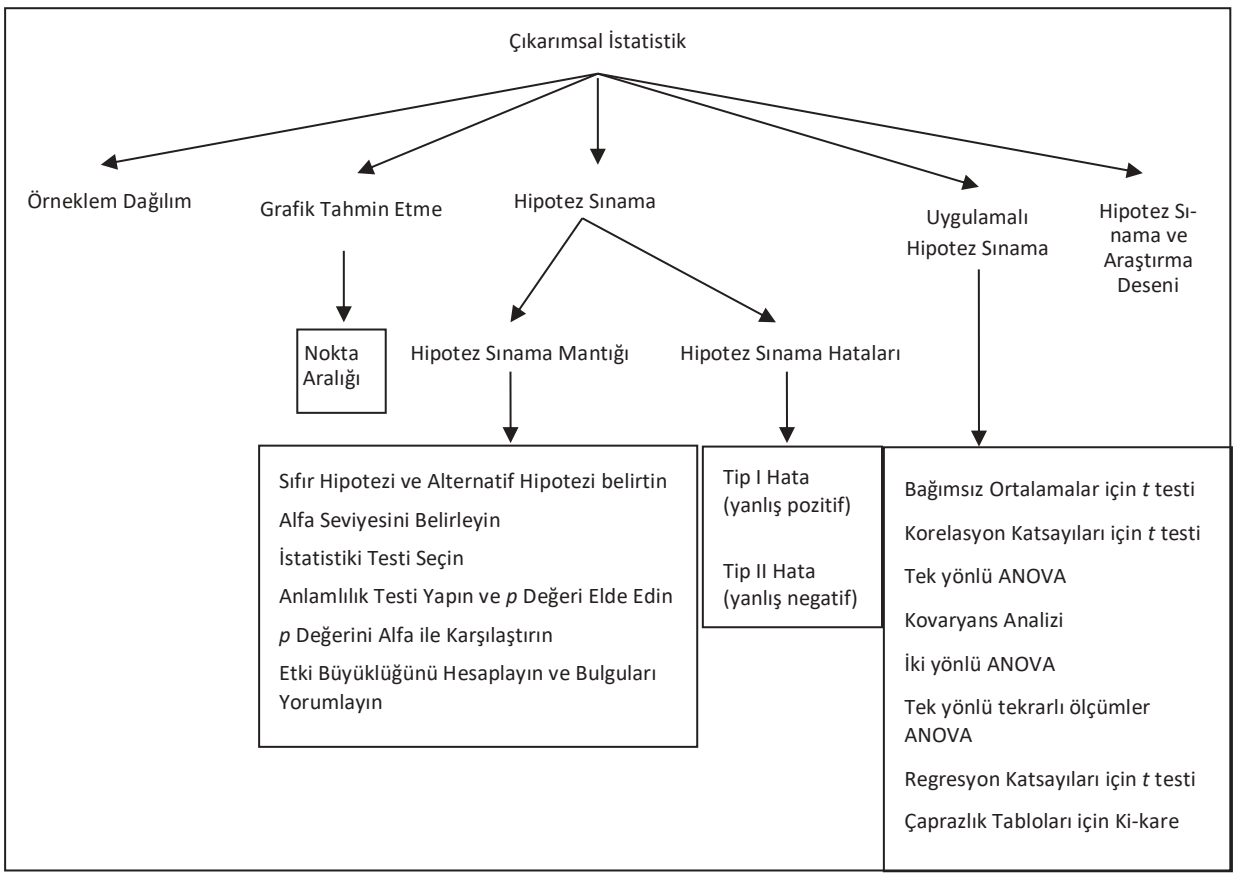
Frekans Dağılımı
Bir veri setindeki değerlerin tekrarlanma sıklığının gösterildiği dağılım.

Bir değişkene ait değerlerin gösterilebilmesinin yöntemlerinden biri frekans dağılımı kullanmaktır. **Frekans dağılımı,** değerlerin belli bir dizide kaç defa tekrar ettiğinin sistematik bir şekilde gösterilmesidir. Her bir frekansın yüzdesi de çoğu zaman frekans dağılımında yer alır. İlk sütun değişkene ait değerleri, ikinci sütun bu değerlerin her birinin sıklığını ve üçüncü sütun da yüzdeleri göstermektedir.

Tablo 14.2'de daha önce de kullanılan üniversite mezunları veri setinden alınan maaş değişkeninin frekans dağılımı gösterilmektedir. Bir numaralı sütunda en düşük ücretin $24.000 ve en yüksek ücretin $41.000 olduğu görülebilir. Frekanslar 2 numaralı sütunda gösterilmektedir. Üniversite mezunları örnekleminde en yüksek sıklıkta gerçekleşen maaş miktarının $32.500 olduğu ve 25 yeni mezun arasından üç kişinin bu maaş ile işe başlangıç yaptığı görülmektedir. Üçüncü sütun, yüzde dağılımını göstermektedir. 25 kişinin yüzde dördünün $24.000, yüzde sekizinin ise $32.000 maaşla işe başladığı görülmektedir.

15 BÖLÜM

Çıkarımsal İstatistik



Öğrenme Hedefleri

- Çıkarımsal istatistiklerin amaçlarını tanımlamak ve açıklamak.
- Tahmin hipotez testi arasındaki farkı açıklamak.
- Örneklem dağılımı kavramını ve önemini açıklamak.
- Ortalama, varyans, standart sapma, korelasyon katsayısı, oran ve regresyon katsayısı için yaygın olarak kullanılan sembolleri tanımak.
- Güven aralığının özelliklerini açıklamak.
- Hipotez sınamayı tanımlamak ve hipotez sınama adımlarını açıklamak.
- Sıfır hipotezi ve alternatif hipotez örnekleri vermek.
- Alfa seviyesi ve olasılık değerini karşılaştırmak.
- "İstatistiksel olarak anlamlı" ile " pratikte anlamlı" olanı karşılaştırmak.
- Etki büyüklüğü kavramını açıklamak.
- Birinci Tip (Tip I) ve İkinci Tip (Tip II) hatalarını açıklamak.
- Hipotez sınama prosedürlerinin her birini açıklamak.
- Bölümde belirtilen her bir hipotez sınama prosedüründe kullanılan değişkenlerin türleri (kategorik, nicel) ve kombinasyonlarını belirtmek.
- Her bir deneysel ve yarı deneysel araştırma deseni için uygun istatistiksel analizi seçmek.
- APA sitilini kullanarak hipotez sınama prosedürlerinin sonuçlarını nasıl sunulacağını açıklamak.

Giriş

Örneklem
Popülasyondan seçilen durumlar.

Evren/Popülasyon
Genelleme yapılmak istenen bütün grup.

İstatistik
Örneklem veriye dayalı sayısal bir indeks.

Parametre
Bir popülasyonun sayısal özelliği.

Bölüm 14'te, veri setinin sayısal özelliklerini tanımlamak ve özetlemek için kullanılan tanımlayıcı istatistikleri ele aldık. Yorumlayıcı istatistiklerde, araştırmacılar verinin ötesine gitmeye çalışırlar. Şekil 14.1'de gösterildiği gibi yorumlayıcı istatistikler arasında iki ana ayrım *tahmin etme* ve *hipotez sınama*dır. Tahmin etmede amaç popülasyon parametrelerinin değerini belirlemektir. Hipotez sınamada amaç popülasyon parametreleri hakkındaki hipotezleri sınamaktır.

Çıkarımsal istatistikte araştırmacılar, **popülasyonlar** hakkında genellemeler yapmak için **örneklem** verisini kullanırlar. Eğer örneklem verisiyle ortalama veya bir katsayı gibi sayısal bir indeksi hesaplıyorsanız buna **istatistik** denir. Popülasyonun tamamından elde edilen veriyi kullanarak sayısal bir indeksi (ortalama veya bir katsayı) hesaplayabilir olsaydınız, buna popülasyon **parametresi** denirdi. Çıkarımsal istatistiklerde hedef popülasyon parametrelerini anlamaktır. Fakat ilgi duyulan popülasyondaki herkesten veri toplanması nadiren uygulanabilir olduğu için araştırmacılar örneklem verisi kullanmak zorundadır. İstatistikleri ve parametreleri temsil etmek için farklı semboller kullanırlar. Örneğin, bir örneklem içinde yıllık ortalamayı hesapladıysanız, ortalama $\overline{X}$ ("*X* üstü çizgi") ile fakat bütün popülasyon için ortalamayı hesapladıysanız Yunan harfi μ ("mü) ile sembolize edilir. Araştırmacılar bu tür sembolleri örneklem ve popülasyon ile ilgili verileri ayrı tutmada kendilerine

yardımcı olması için kullanırlar. İlginçtir ki genelde örneklem istatistiklerini tutmada Roman harfleri, popülasyon parametrelerini göstermek için ise Yunan harfleri kullanılmaktır. Belki de bu nedenle bazı öğrenciler "istatistik bana Yunanca gibi geliyor!" (Türkçe ifadesiyle "istatistiğe Fransız kalıyorum") demektedirler. Tablo 15.1'de çıkarımsal istatistikte sık kullanılan sembolleri listeledik.

Tablo 15.1
Örneklem istatistiğinde sık kullanılan semboller ve karşılık gelen popülasyon sembolleri

Sayısal İndeks	Örneklem İstatistiği	Evren Parametresi
Ortalama	$\bar{X}$ *(X üstü çizgi)*	μ (mu)
Standart sapma	*SD* (veya s)	Σ (sigma)
Varyans	SD^2 (veya s^2)	σ^2(sigma kare)
Korelasyon Katsayısı	*r*	ρ (rho)
Oran	*P*	π (pi)
Regresyon Katsayısı	*b*	B (beta)*

g) *Beta'nın örneklem verisi için standart regresyon katsayısı ve anlamlılık testinin istatistiksel gücünü gösteren 1-β dahil olmak üzere evren regresyon katsayısı ile karıştırılmaması gereken iki başka yaygın kullanımı daha vardır.

Örneklem Dağılımları

Örneklem Dağılımı
Bir evrenden belli büyüklükte bütün olası örneklemleri seçtiğinizde ortaya çıkacak dağılım teorik olarak olasılık dağılımı.

Çıkarımsal istatistik, örneklem verilerine dayalı olarak evren parametreleri hakkında olasılık tahmini oluşturmak için "örneklem dağılımlarını" kullanır. Örneklem dağılımı kendi başınıza oluşturmak zorunda kalacağınız bir yapı değildir ama kavramı anlamak önemlidir. **Örneklem dağılımı,** bir evrenden alınacak belli büyüklükteki olası bütün örneklemlerin vereceği örneklem istatistiği değerlerinin teorik olasılık dağılımıdır.

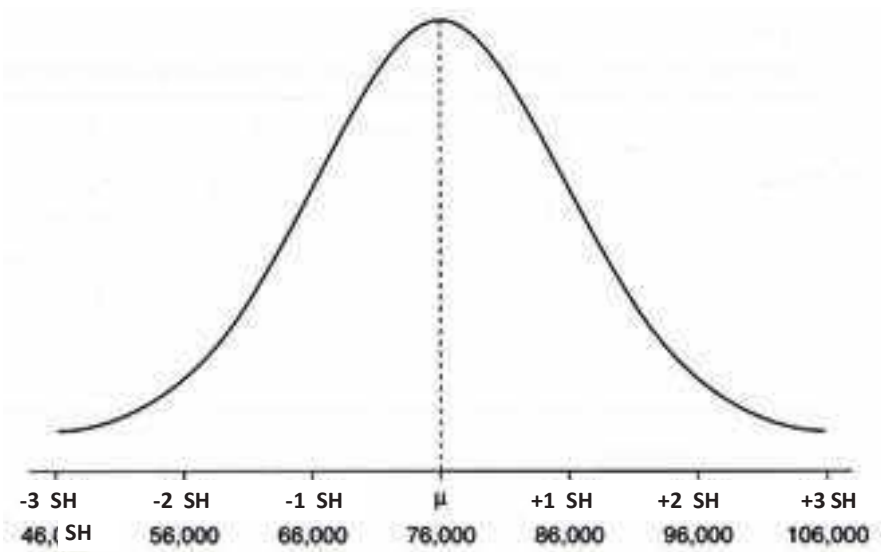
Ortalamanın Örneklem Dağılımı
Bir evrenden seçilen belli bir büyüklükteki bütün olası örneklemlerin ortalamalarının teorik olasılık dağılımı.

Bu fikri daha somutlaştırmak için **ortalamanın örneklem dağılımının** nasıl oluşturulabileceğine bir örnek verelim. Popülasyondan belli büyüklükte örneklem alın ve gelirle ilgili örneklem ortalama değerini hesaplayın ve not edin. Daha sonra, (aynı büyüklükte) başka bir örneklem alın, bu örneklemin ortalamasını hesaplayın ve not edin. Bu süreci sınırsız sayıda veya belli büyüklükte (örneğin her bir örneklem için 30 kişi) olası bütün örneklemler kaydedilene kadar devam ettirin. Daha sonra, elde edilen bütün ortalamaları gösterin. Eğer bütün bu örneklem ortalamala-

rının bir çizgi grafiğini oluşturursanız, ortalamaya dair kendi örneklem dağılımınızın görünümünü elde edersiniz. Şekil 15.1'de oluşturduğumuz ortalamanın örneklem dağılımı resmini görebilirsiniz. Bizim varsayımsal ortalama örneklem dağılımında, ortalama gelir 76,000 $ ve standart hata 10.000 $'dır.

Şekil 15.1'de gösterilen örneklem dağılımının iki anahtar özelliğini fark etmelisiniz. Burada ortalama gelir (yani $\bar{x}$) sınırsız sayıda rastgele örneklem için belirlendi. İlk olarak, ortalamaya ait örneklem dağılımımızda örneklem ortalamalarının ortalaması gerçek popülasyon ortalamasına eşittir. Bu durum, örnekleme katılımcı almak için "yansız" örneklem alma süreci olan seçkisiz örneklem kullanıldığında gerçekleşir. Bu örnekte, örneklem ortalamalarının ortalaması 76000$'dır. Bu rakam aynı zamanda bütün popülasyonun gerçek ortalama geliridir.

ŞEKiL15.1
Gelir değişkeni için ortalamanın varsayımsal örneklem dağılımı. SH standart hatayı gösterir.

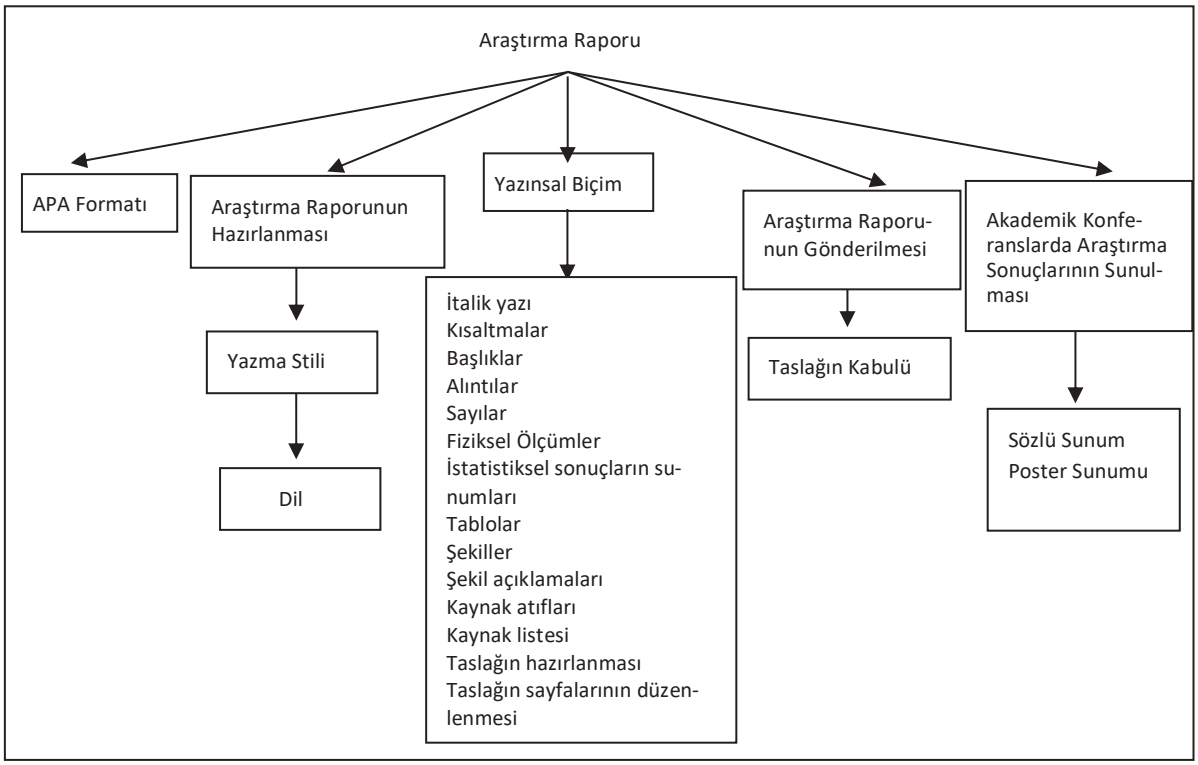


İkinci olarak, belli bir örneklem için ortalama gelirin örneklem değeri (yani $\bar{x}$) nadiren evrenin tamamının ortalamasıyla (yani μ) tam olarak aynı değerdedir. Örneklemlerin ortalamaları gerçek evren ortalaması etrafında değişkenlik gösterir. Bunun da ötesinde, bu örneklem ortalamalarının normal bir dağılım gösterdiğini görebilirsiniz. Bu da örneklem ortalamalarının çoğunun evren ortalamasına nispeten yakın olduğuna ve evren ortalamasına çok uzak olan örneklem ortalaması değerlerinin az olduğuna işaret eder. Ortalamanın örneklem dağılımı normal dağılım olduğu için,

KISIM VII: Araştırma Raporunun Yazılması

16 BÖLÜM

Sunum ya da Yayın İçin Araştırma Raporunun Hazırlanması



Öğrenme Hedefleri

- Mesleki, bilgilendirici ve eksiksiz bir araştırma raporu yazmanın temellerini açıklamak.
- Bir araştırma raporunun hazırlanması için gereken APA stilini anlatmak.
- Bir araştırma raporunun yayına gönderilme sürecini açıklamak.
- Araştırma sonuçlarını mesleki konferanslarda ya da sözlü olarak nasıl sunacağını anlatmak.

Giriş

Bu kitapta araştırma sürecindeki adımları sunmakta ve her adımın inceliklerini detaylı bir biçimde tartışmaktayız. Kapsamlı bir sunum yapmak, sağlam bir bilimsel araştırma yapma konusunda etkinleşmenizi sağlayabilir. Ancak bir bilim insanı olarak sadece iyi tasarlanmış ve iyi uygulanmış bir çalışma yürütmekle değil, ayrıca çalışmanızın sonuçlarını bilimsel topluluğun geri kalanına iletmekle de sorumlusunuz. Çalışmanız, oldukça önemli bir araştırma sorusuna yanıt bulmaya çalışıyor olabilir, ancak sonuçların paylaşılmaması değeri sınırlı kalır. Sonuçların paylaşılması için birincil mekanizma mesleki dergilerdir.

Tablo 16.1
Amerikan Psikoloji Derneği ve Psikoloji Bilimi Derneği Dergileri

Dergi İsmi	Kapsadığı Alan
Amerikan Psikoloji Derneği Dergileri	
American Psychologist	Psikolojide güncel konular, psikolojide teori ve uygulamayla ilgili konular, ve psikolojinin kamu politikalarına katkıları üzerine arşive dayalı dokümanlar ve makaleler içerir.
Behavioral Neuroscience	Davranışsal nörobilimle ilişkili olarak anatomi, kimya, endokrinoloji, genetik, farmakoloji ve fizyoloji alanında özgün çalışmaları içerir.
Clinician's Research Digest: Briefings in Behavioral Science	Aylık eleştiri yazısı sağlar ve yaklaşık 100 derginin ilgili makalelerine dikkat çeker.
Developmental Psychology	Yaşam süresi boyunca insani gelişimle ilgili makaleleri yayımlar.
Emotion	Duygusal süreçlerin tüm yönleriyle ilgili makaleler yayımlar.
Experimental and Clinical Psychopharmacology	Farmakoloji ve davranışı bütünleştiren araştırma yayımlar
Health Psychology	Davranış ilkeleri ve fiziksel sağlık ya da hastalık arasındaki ilişkinin daha fazla anlaşılmasına yöneliktir
Journal of Abnormal Psychology	Anormal davranışların belirleyicileri, teorileri ve ilişkileriyle ilgili makaleleri yayımlar.
Journal of Applied Psychology	Klinik ve uygulamalı deneysel ya da insan faktörleri psikolojisi dışında herhangi bir uygulamalı psikoloji alanını anlaşılmasına katkı sağlayan makaleleri yayımlar.
Journal of Comparative Psychology	Çeşitli türlerin evrimi, gelişimi, ekolojisi, kontrolü ve işlevsel önemiyle ilişkili davranışsal çalışmaları içerir.

Journal of Consulting and Clinical Psychology	Tüm popülasyonlarda bozulmuş davranışın teşhisi ve tanısı için çeşitli tekniklerin geliştirilmesi, geçerliği ve kullanımıyla ilişkili araştırmaları içerir. Psikolojik danışmanlıkla ilgili değerlendirme, uygulama ve teorik konularla ilişkili makaleleri içerir.
Journal of Counseling Psychology	
Journal of Educational Psychology	Öğrenme ve biliş gibi eğitimle ilişkili çalışmaları ve teorik yazıları yayımlar.
Journal of Experimental Psychology: Animal Behavior Processes	Hayvan davranışı üzerine deneysel ve teorik çalışmaları yayımlar.
Journal of Experimental Psychology: Applied	Uygulamaya yönelik sorunlar ve psikolojik teori arasında köprü kuran çalışmalara odaklanır.
Journal of Experimental Psychology: General	Tüm deneysel psikologları ilgilendiren bütünleştirici makaleleri yayımlar.
Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance	Fiziksel eylemlerin ve ilişkili bilişsel süreçlerin algı, planlama ve kontrolüne odaklanır.
Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition	Tüm bilişsel süreçler üzerine özgün çalışmalar içerir.
Journal of Family Psychology	Aile sistemleri ve süreçleri çalışmaları ve evlilik ve aile istismarı gibi problemler üzerine odaklanır.
Journal of Personality and Social Psychology	Kişiliğin tüm alanları ve sosyal psikoloji üzerine makaleler içerir.
Neuropsychology	Beyin ve insanın bilişsel, duyuşsal ve davranışsal işlevi arasındaki ilişki üzerine makaleler yayımlar.
Professional Psychology: Research and Practice	Psikolojinin uygulaması üzerine odaklanır.
Psychological Assessment	Değerlendirme teknikleri üzerine makaleler yayımlar.
Psychological Bulletin	Bilimsel psikolojideki maddi konularla ilgili değerlendirici ve bütünleştirici eleştiri yazıları yayımlar.
Psychological Methods	Psikolojik verilerin toplanması, analizi, anlaşılması ve yorumlanması için kullanılan yöntemlerin geliştirilmesi ve yaygınlaştırılmasına yöneliktir.
Psychological Review	Psikolojiye teorik bir katkı sağlayan makaleleri yayımlar.
Psychology and Aging	Yetişkinlerin gelişimi ve yaşlanmanın psikolojik ve davranışsal yönleri üzerine makaleler yayımlar.
Psychology of Addictive Behaviors	Alkolizm, uyuşturucu madde kullanımı ya da yanlış kullanımı, yeme bozuklukları, sigara ve nikotin bağımlılığı ve diğer kompülsif davranışlar üzerine makaleleri yayımlar.
Psychology, Public Policy, and Law	Bir bilim olarak psikolojiyle kamu politikası ya da yasal konular arasındaki ilişkiye odaklanır.
Rehabilitation Psychology	Rehabilitasyonun psikolojik ve davranışsal yönleri üzerine odaklanan makaleleri yayımlar.

Psikoloji Bilimi Derneği Dergileri	
Psychological Science	Psikoloji Bilimi Derneği'nin önde gelen araştırma dergisi-psikolojinin her alana yönelik makaleleri yayımlar.
Current Directions in Psychological Science	Psikolojinin tüm alanlarını ve uygulamalarını kapsayan eleştiri yazılarını içerir.
Psychological Science in the Public Interest	Psikoloji biliminin toplumun iyi oluş halini anlama ve artırma potansiyeli taşıyabilmesi konularında tanımlayıcı değerlendirmeleri yayımlar.
Perspectives on Psychological Science	Teorik açıklamaları, literatüre dayalı eleştiri yazılarını, bakış açıları ve görüşleri, araştırma sunumlarını ve bilimsel bilgileri yayımlar.

Psikoloji alanında Psikoloji Derneği, dört dergi yayımlamakta ve Amerikan Psikoloji Derneği dergi programı, 58 akademik ve bir popüler dergi içermektedir. Tablo 16.1 bu dergilerin büyük kısmını göstermektedir, söz konusu dergiler geniş bir yelpazeye sahiptir ve herhangi bir ilgi alanında üretilen çalışmalar için bir pazar olanağı sağlar. Psikolojik çalışmaların sonuçlarını yayımlayan başka dergiler de bulunmaktadır. Araştırma sonuçlarının net şekilde iletimini sağlamak amacıyla APA, araştırma raporu hazırlarken yazarların takip ettiği standart bir formatı gösteren bir kılavuz (Amerikan Psikoloji Derneği, 2010) yayımlamıştır. Çünkü birçok süreli yayın, yazarlarından taslaklarını APA kılavuzunda belirtilen, bizim de araştırma raporu yazmak için bu bölümde anlattığımız stile göre hazırlamalarını ister.

Tamamladığınız çalışmanızla ilgili bir rapor hazırlamadan önce, kendinize çalışmanızın yayımlanması için yeterli derecede önemli olup olmadığını mutlaka sormalısınız. Çalışmanız başka kişilere ilgi çekici gelebilir mi ve daha da önemlisi başkalarının çalışmalarını etkileyebilir mi? Genel bir kural olarak yayımlanamayacağını düşündüğünüz bir çalışmayı yapmamalısınız. Çalışmanızın önemli olduğunu düşünüyorsanız, iyi şekilde tasarlanıp tasarlanmadığına karar vermelisiniz. Örneğin, kendinize alternatif hipotezlerin etkisini ortadan kaldırmak için gerekli kontrolleri sağlayıp sağlamadığınızı sormalısınız. Araştırma deseninin niteliği ve sonuçların önemi hakkında kendinizi inandırabilirseniz, araştırma raporunun sunumuyla ilgili sürece geçme hakkını kazanırsınız.

APA Stili

Araştırma raporunun yapısı oldukça basittir ve bir araştırmanın üretilmesi için gerekli adımların takip edilmesine olanak sağlar. Araştırma raporunun işlevi ve formatını göstermek için "Journal of Abnormal Psychology" de yayımlanan bir makale ilerleyen sayfalarda yayına kabul edilmesi için gereken format kullanılarak yeniden hazırlanmıştır.[13] Ayrıca araştırma raporunun her bir bölümü, bölümde olması gereken içeriğin bir açıklamasını içerir. Araştırma raporunda sergilenmeyen bazı önerilere yer verilebilir, çünkü her çalışma Yayın Kılavuzu (Amerikan Psikoloji Derneği, 2010)'nda listelenen tüm bileşenleri içermeyecektir.

Araştırma raporunun her bir bölümünü okurken ve sonrasında kendi raporunuzu yazarken, araştırma raporunun amacını hatırlamalısınız. Bir raporun öncelikli amacı mümkün olduğu kadar eksizsiz olarak araştırmanızın problem cümlesini, problemi araştırmak için kullandığınız yöntemleri, araştırmanızın sonuçlarını, ulaştığınız

[13] "Daha üzgün olmak daha fazla yanlışa neden olur mu? Depresyonda olumsuz materyale yönelik bellek yanılmaları" ('Sadder and less accurate? False memory for negative material in depression") J. Joormaann, B. A. Teachman ve I. H. Gotlib, 2009, Journal of Abnormal Psychology, 118, 412-417. Amerikan Psikoloji Derneği tarafından telif haklı alınmıştır.

KAYNAKÇA

Ackermann, R. J. (1989). The new experimentatism. *British Journal for the Philosophy of Science, 40,* 185-] 90.

Adair, J. G,, fr Spinner, B. (1981). Subjects' access to cognitive processes: Demand characteristics and verbal report. *Journal for the Theory of Social Behavior, 11,* 31-52.

Adams-Price, C., Henley, T., & Hale, M. (1998). Phenomenology and the meaning of aging for young and old adults. *International Journal of Aging & Human Development, 47,* 263-277.

Aebi, M., Metzke, C., & Steinhausen, H. (2009). Prediction of major affective disorders in adolescents by self-report measures. *Journal of Affective Disorders, 115*(1), 140-149.

Alaggia, R., & Millington, G. (2008). Male child sexual abuse: A phenomenology of betrayal. *Clinical Social Work Journal, 36,* 265-275.

Allen, K. E,, Hart, B., Buell, J. S., Harris, F. R., & Wolf, M. M. (1964). Effects of social reinforcement on isolate behavior of a nursery school child. *Child Development, 35,*511-518.

Altemeyer, R. A. (1971). Subject pool pollution and the postexperimental interview. *Journal of Experimental Research in Personality, 5,* 79-84.

American Psychological Association. (1953). *Ethical standards of psychologists.* Washington, DC: Author.

American Psychological Association. (2002). *Ethical principles of psychologists and code of conduct.* Washington, DC: Author.

American Psychological Association. (2010). *Publication Manual of the American Psychological Association* (6th ed.). Washington, DC: Author.

Anastasi, A., & Urbina, S. (1997). *Psychological testing.* Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Anderson, R. E., Franckowiak, S., Christmas, C., Walston, J., 8- Crespo, C. (2001). Obesity and reports of no leisure time activity among older Americans: Results from the third national health and nutrition examination survey. *Educational Gerontology, 27,* 297-306.

Anderson, T., fr Kanuka, H. (2003). *E-research: Methods, strategies, and issues.* Boston, MA: Houghton Mifflin.

Aronson, E. (1966). Avoidance of inter-subject communication. *Psychological Reports, 19,* 238.

Aronson, E,, & Carlsmith, J. M. (1968). Experimentation in social psychology. In G. Lindzey & E. Aronson (Eds.), *The handbook of social psychology* (2nd ed., *Vol. 2,* pp. 1-79). Reading, MA: Addison-Wesley.

Averbeck, B. B,, Bobin, T., Evans, S., & Shergill. S. S. (2012). Emotion recognition and oxytocin in patients with schizophrenia. *Psychological Medicine, 42,* 259-266. doi: 10.1017/S0033291711001413

Ayer, A. J. (Ed.). (1959). *Logical positivism.* New York, NY: Free Press.

Baldwin, E. (1993). The case for animal research in psychology. *Journal of Social Issues, 49,* 121-131.

Baltes, P. B,, Reese, H. W., & Nesselroade, .1. R. (1977). *Lifespan developmental psychology: Introduction to research.* Monterey, CA: Wadsworth Publishing Co.

Bandura, A., Ross, D., & Ross, S. A. (1963). Imitation of film-mediated aggressive models. *Journal of Abnormal and Social Psychology, 66*(1), 3-11.

Barlow, D. H., Nock, M. K., & Hersen, M. (2008). *Single case experimental designs: Strategies for studying behavior change* (3rd ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon.

Beck, A. T., Ward, C. H., Mendelson, M,, Mock, J., & Erbaugh, J. (1961). An inventory for measuring depression. *Archives of General Psychiatry, 4,* 561-571.

Beckman, L., & Bishop, B. R. (1970). Deception in psychological research: A reply to Seeman. *American Psychologist, 25,* 878-880.

Beharry, P., & Crozier, S. (2008). Using phenomenology to understand experiences of racism for second- generation South Asian women. *Canadian Journal of Counselling, 42,* 262-277.

Berg, B. L. (1998). *Qualitative research methods for the social sciences.* Boston, MA: Allyn and Bacon.

Berscheid, E., Baron, R. S., Dermer, M., & Libman, M. (1973). Anticipating informed consent: An empirical approach. *American Psychologist, 28,* 913-925.

Beutler, L,, & Moleiro, C. (2001). Clinical versus reliable and significant change. *Clinical Psychology: Science and Practice, 8,* 441-445.

Bickel, P. J. (1975). Sex bias in graduate admissions: Data from Berkeley. *Science, 187,* 398-404.

Bijou, S. W,, Peterson, R. F., Harris, F. R., Allen, K. E., & Johnston, M. S. (1969). Methodology for experimental studies of young children in natural settings. *Psychological Record, 19,* 177-210.

Birnbaum, M. H. (2001). *Introduction to behavioral research in the Internet.* Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Blascovich, J., Spencer, S. J., Quinn, D., & Steele, C. (2001). African Americans and high blood pressure: The role of stereotype threat. *Psychological Science, 12,* 225-229.

Bloom, H. S. (2003). Using 'short' interrupted time-series analysis to measure the impacts of whole-school reforms. *Evaluation Review, 27,* 3-49.

Bonevac, D. (1999). *Simple logic.* Fort Worth, TX: Har- court Brace.

Booth-LaForce, C., & Oxford, M. L. (2008). Trajectories of social withdrawal from grades 1 to 6: Prediction from early parenting, attachment, and temperament. *Developmental Psychology, 44,* 1298-131 3.

Boring, E. G. (1954). The nature and history of experimental control. *American Journal of Psychology, 67,* 573-589.

Boyd, T., & Gumley, A. (2007). An experiential perspective on persecutory paranoia: A grounded theory construction. *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice, 80,* 1-22.

Brace, I. (2004). *Questionnaire design: How to plan, structure, and write survey material for effective market research.* London, England: Kogan Page.

Bracht, G. H., & Glass, G. V. (1968). The external validity of experiments. *American Educational Research Journal, 5,* 437-474.

Bradburn, N., Sudman, S., & Wansink, B. (2004). *Asking questions: The definitive guide to questionnaire design—for market research, political polls, and social and health questionnaires.* San Francisco, CA: Jossey- Bass.

Bradley, A. W. (1978). Self-serving bias in the attribution process: A reexamination of the fact or fiction question. *Journal of Personality and Social Psychology, 36,* 56-71.

Brady, J. V. (1958). Ulcers in "executive monkeys." *Scientific American, 199,* 95-100.

Brainard, J. (2000, December, 8). As U.S. releases new rules on scientific fraud, scholars debate how much and why it occurs. *The Chronicle of Higher Education, 47*(15), A26.

Bridgman, P. W. (1927). *The logic of modern physics.* New York, NY: Macmillan.

Bryant, A., & Charmaz, K. (Eds.). (2007). *The Sage handbook of grounded theory'.* Los Angeles, CA: Sage.

Camic, P. M., Rhodes, J. E,, & Yardley, L. (2003). *Qualitative research in psychology: Expanding perspectives in methodology and design.* Washington, DC: American Psychological Association.

Campbell, D. T. (1966). Pattern matching as an essential in distal knowing. In K. R. Hammond (Ed.), *The psychology of Egon Brunswik* (pp. 81-106). Austin, TX: Holt, Rinehart, and Winston.

Campbell, D. T. (1969). Prospective: Artifact and control. In R. Rosenthal & R. L. Rosnow (Eds.), *Artifact in behavioral research* (pp. 1-11). New York, NY: Academic Press.

Campbell, D. T. (1986). Relabeling internal and external validity for applied social scientists. In W. M. K. Tro- chim (Ed.), Advances in quasi-experimental design and analysis (pp. 66-77). *New Directions for Program Evaluation, 31.* San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Campbell, D. T. (1988). Definitional versus multiple operationalism. In E. S. Overman (Ed.), *Methodology and epistemology for social science: Selected papers* (pp. 32-36). Chicago, IL: University of Chicago Press.

Campbell, D. T., & Kenny, D. A. (1999). *A primer on regression artifacts.* New York, NY: Guilford.

Campbell, D. T., & Stanley, J. C. (1963). *Experimental and quasi-experimental designs for research.* Chicago, IL: Rand McNally.

Campbell, I<. E., & Jackson, T. T. (1979). The role of and need for replication research in social psychology. *Replications in Social Psychology, 1,* 3-14.

Caporaso, T. A., & Ross, L. L., Jr. (1973). *Quasi-experi- mental approaches: Testing theory and evaluating policy.* Evanston, IL: Northwestern University Press.

Carlopia, J., Adair, J. G., Lindsay, R. C. L., & Spinner, B. (1983). Avoiding artifact in the search for bias: The importance of assessing subjects' perceptions of the experiment. *Journal of Personality and Social Psychology, 44,* 693-701.

Carlston, D. E., & Cohen, J. L. (1980). A closer examination of subject roles. *Journal of Personality and Social Psychology, 38,* 857-870.

Carter, D. (2005). Living in virtual communities: An ethnography of human relationships in cyberspace. *Information, Communication, & Society, 8,* 148-167.

Centers for Disease Control and Prevention. (2001). *Helicobacter pylori and peptic ulcer disease.* Retrieved December 4, 2001, from http://www.cdc.gov/ulcer/history.htm

Chalmers, A. F. (1999). *What is this thing called science?* (3rd ed.). Indianapolis, IN: Hackett.

Chouinard, R., & Roy, N. (2008). Changes in high-school students' competence beliefs, utility value and achievement goals in mathematics. *British Journal of Educational Psychology, 78,* 31-50.

Christensen, L. (1977). The negative subject: Myth, reality or a prior experimental experience effect. *Journal of Personality and Social Psychology, 35,* 392-400.

Christensen, L. (1981). Positive self-presentation: A parsimonious explanation of subject motives. *The Psychological Record, 31,* 553-571.

Christensen, L. (1988). Deception in psychological research: When is its use justified? *Personality and Social Psychology Bulletin, 14,* 664-675.

Christensen, L., Krietsch, I<„ White, B„ &- Stagner, B. (1985). The impact of diet on mood disturbance. *Journal of Abnormal Psychology, 94,* 565-579.

Cochran, W. G., & Cox, G. M. (1957). *Experimental designs.* New York, NY: Wiley.

Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin, 112,* 155-159.

Cohen, J. (1994). The earth is round *(p* < .05). *American Psychologist, 49,* 997-1003.

Cohen, J,, Cohen, P., West, S. G„ & Aiken, L. S. (2003). *Applied multiple regression/correlation analysis for the behavioral sciences.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Conrad, H. S., & Jones, H. E. (1940). A second study of familial resemblances in intelligence. *39th yearbook of the National Society for the Study of Education* (pp. 97-141). Chicago, IL: University of Chicago Press.

Converse, J. M., & Presser, S. (1986). *Survey questions: Handcrafting the standardized questionnaire.* Newbury Park, CA: Sage.

Converse, P., & Traugott, M. (1986). Assessing the accuracy of polls and surveys. *Science, 234,* 1094-1098.

Cook, T. D., & Campbell, D. T. (1979). *Quasi-experimentation: Design and analysis for field settings.* Chicago, IL: Rand McNally.

Cooper, J. (2012). Cognitive dissonance theory. In P. A. M. Van Lange, A. W. Kruglanski, & E. T. Higgins (Eds.), *Handbook of theories of social psychology* (*Vol. 1,* pp. 377-397). Thousand Oaks, CA: Sage.

Copi, I. M., & Cohen, C. (2005). *Introduction to logic* (12th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.

Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design.* Thousand Oaks, CA: Sage.

Cronbach, L. J. (1990). *Essentials of psychological testing.* New York, NY: Harper & Row.

Crosbic, J. (1993). Interrupted time-series analysis with brief single-subject data. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 61,* 966-974.

Davidson, R. (1986). Source of funding and outcome of clinical trials. *Journal of General Internal Medicine, I,* 155-158.

Denisco, R. A., Chandler, R. K., 8- Compton, W. M. (2008). Addressing the intersecting problems of opioid misuse and chronic pain treatment. *Experimental arid Clinical Psychopharmacology, 16,* 417-428.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (1994). *Handbook of qualitative research.* Thousand Oaks, CA: Sage.

Diener, E., & Crandall, R. (1978). *Ethics in social and behavioral research.* Chicago, IL: University of Chicago Press.

Dillman, D. A. (2007). *Mail and Internet surveys: The tailored design method.* Hoboken, NJ: Wiley.

Dorfman, D. D. (1978). The Cyril Burt question: New findings. *Science, 201,* 1177-1186.

Ebbinghaus, H. (1913). *Memory>, a contribution to experimental psychology.* (H. A. Ruger & C. E. Bussenius, Trans.). New York, NY: Teachers College, Columbia University. (Original work published 1885.)

Ellen, R. F. (1984). *Ethnographic research.* New York, NY: Academic Press.

Ellickson, F. L. (1989). *limiting nonresponse in longitudinal research: Three strategies for school-based studies* (Rand Note N-2912-CHF). Santa Monica, CA: Rand Corporation.

Ellickson, P. L., & Hawes, J. A. (1989). An assessment of active versus passive methods tor obtaining parental consent. *Evaluation Review, 13,* 45-55.

Erdfelder, E., Faul, F., & Buchner, A. (1996). GPOWER: A general power analysis program. *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers, 28,* 1-11.

Ericsson, K. A., & Simon, H. A. (1980). Verbal reports as data. *Psychological Review, 87,* 215-251.

Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance.* Evanston, IL: Row, Peterson.

Festinger, L., & Carlsmith, J. M. (1959). Cognitive consequences of forced compliance. *Journal of Abnormal and Social Psychology, 58,* 203-211.

Feyerabend, P. K. (1975). *Against method: Outline of an anarchistic theory' of knowledge.* London, England: New Left Books.

Fields, D. L. (2002). *Taking the measure of work: A guide to validated scales for organizational research and diagnosis.* Thousand Oaks, CA: Sage.

Fisher, C. B., & Fyrberg, D. (1994). Participant partners: College students weigh the costs and benefits of deception research. *American Psychologist, 49,* 417-427.

Fisher, R. A. (1935). *The design of experiments* (1st ed.). London, England: Oliver and Boyd.

Fochtman, D. (2008). Phenomenology in pediatric cancer nursing research. *Journal of Pediatric Oncology Nursing, 25,* 185-192.

Folkman, S. (2000). Privacy and confidentiality. In B. D. Sales & S. Folkman (Eds.), *Ethics in research with human participants* (pp. 49-57). Washington, DC: American Psychological Association.

Fortuyn, H., Lappenschaar, G., Nienhuis, F., Furer, J., Hodiamont, P., Rijnders, C., et al. (2009). Psychotic symptoms in narcolepsy: Phenomenology and a comparison with schizophrenia. *General Hospital Psychiatry, 31(2),* 146-154.

Foster, J. D., & Campbell W. K. (2007). Are there such things as "Narcissists" in social psychology? A taxometric analysis of the Narcissistic Personality Inventory. *Personality and Individual Differences, 43,* 1321-1332.

Fuller, R. L., Luck, S. J., McMahon, R. P., & Gold, J. M. (2005). Working memory consolidation is abnormally slow in schizophrenia. *Journal of Abnormal Psychology, 114,* 279-290.

Gadlin, H., & Ingle, G. (1975). Through the one-way mirror: The limits of experimental self-reflection. *American Psychologist, 30,* 1003-1009.

Gallup, G. G., & Suarez, S. D. (1985). Alternatives to the use of animals in psychological research. *American Psychologist, 40,* 1104-1 111.

Garcia, A., Freeman, J., Himle, M., Berman, N., Ogata, A., Ng, J., et al. (2009). Phenomenology of early childhood onset obsessive compulsive disorder. *Journal of Psycho- pathology and Behavioral Assessment, 31*(2), 104-111.

Gardner, G. T. (1978). Effects of federal human subjects regulations on data obtained in environmental stressor research. *Journal of Personality and Social Psychology, 36,* 628-634.

Gathercole, S. E., & Willis, C. S. (1992). Phonological memory and vocabulary development during the early school years: A longitudinal study. *Developmental Psychology, 28,* 887-898.

Gholson, B., & Barker, P. (1985). Kuhn, Lakatos, and Laudan: Applications in the history of physics and psychology. *American Psychologist, 7,* 755-769.

Gilbert, G. M. (1951). Stereotype persistence and change among college students. *Journal of Abnormal and Social Psychology, 46,* 245-254.

Gilgun, J. F„ Daly, K., & Handel, G. (Eds.). (1992). *Qualitative methods in family research.* Thousand Oaks, CA: Sage.

Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory': Strategies for qualitative research.* New York, NY: Aldine De Gruyter.

Gold, R. (1958). Roles in sociological field observations. *Social Forces, 36,* 217-223.

Gottman, J. M., & Glass, G. V. (1978). Analysis of interrupted time-series experiments. In T. R. Kratochwill (Ed.), *Single subject research: Strategies for evaluating change* (pp. 197-235). New York, NY: Academic Press.

Gottman, J. M„ & McFall, R. M. (1972). Self-monitoring effects in a program for potential high school dropouts: A time-series analysis. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 39,* 273-281.

Goldman, B. A., & Mitchell, D. F. (2008). *Directory of unpublished experimental measures* (Vol. 9). Washington, DC: American Psychological Association.

Gray, M. (2004). Philosophical Inquiry in Nursing: An argument for radical empiricism as a philosophical framework for the phenomenology of addiction. *Qualitative Health Research, 14,* 1151-1164.

Graham, S., & Golan, S. (1991). Motivational influences on cognition: Task involvement, ego involvement, and depth of processing. *Journal of Educational Psychology, 83,* 187-194.

Groves, R. M., & Kahn, R. L. (1979). *Surveys by telephone: A national comparison with personal interviews.* New York, NY: Academic Press.

Gubrium, J. F„ & Sankar, A. (Eds.). (1993). *Qualitative methods in aging research.* Thousand Oaks, CA: Sage.

Guest, A. M. (2007). Cultural meanings and motivations for sport: A comparative case study of soccer teams in the United States and Malawi. *Online Journal of Sport Psychology, 9*(1), 1-19.

Gunsalus, C. K. (1993). Institutional structure to ensure research integrity. *Academic Medicine, 68(9* Suppl.), 533-538.

Haber, E. (1996). Industry and the university. *Nature Biotechnology, 14,* 441-442.

Hall, R. V., & Fox, R. W. (1977). Changing-criterion designs: An alternative applied behavior analysis procedure. In C. C. Etzel, G. M. LeBlanc, & D. M. Baer (Eds.), *New developments in behavioral research: Theory, method, and application* (in honor of Sidney W. Bijou). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Hanson, R., & Morton-Bourgon, K. (2009). The accuracy of recidivism risk assessments for sexual offenders: A meta-analysis of 118 prediction studies. *Psychological Assessment, 21,* 1-21.

Hare-Mustin, R. T„ & Marecek, J. (Eds.). (1990). *Making a difference: Psychology and the construction of gender.* New Haven: Yale University Press.

Hartmann, D. P., &Hall, R. V. (1976). A discussion of the changing criterion design. *Journal of Applied Behavior Analysis, 9,* 527-532.

Heidbreder, E. (1933). *Seven Psychologies.* New York, NY: The Century Co.

Heinsman, D. T„ & Shadish, W. R. (1996). Assignment methods in experimentation: When do nonrandomized experiments approximate answers from randomized experiments. *Psychological Methods, I,* 154-169.

Henry, G. T. (1990). *Practical sampling.* Thousand Oaks, CA: Sage.

Hermelin, E., Lievens, F., & Robertson, I. (2007, December). The validity of assessment centres for the prediction of supervisory performance ratings: A meta-analysis. *International Journal of Selection and Assessment, 15,* 405-4111.

Hertel, P. T. (1998). The relationship between rumination and impaired memory in dysphoric moods. *Journal of Abstract Psychology, 107,* 166-172.

Hertel, P. T., & Rude, S. S. (1991). Depressive deficits in memory: Focusing attention improves subsequent recall. *Journal of Experimental Psychology: General, 120,* 301-309.

Hesse-Biber, S. N., & Johnson, R. B. (2014). *Oxford handbook of multiple and mixed methods research.* New York, NY: Oxford University Press.

Hicks, L. (2005). Research in public schools. In E. A. Bankert & R. J. Amdur (Eds.), *Institutional review board: Management and function* (2nd ed„ pp. 341-345). Sudbury, MA: Jones & Bartlett.

Hilgartner, S. (1990). Research fraud, misconduct, and the IRB. *IRB: A Review of Human Subjects Research, 12,* 1-4.

Hippocrates. (1931). Aphorisms. In *Hippocrates* (W. H. S. Jones, Trans.), (pp. 128-129). Cambridge, MA: Harvard University Press.

Himadi, B., Osteen, F„ Kaiser, A. J., & Daniel, K. (1991). Assessment of delusional beliefs during the modification of delusional verbalizations. *Behavioral Residential Treatment, 6,* 355-366.

Hogan, J. D. (1994). G. Stanley Hall and company: Observations on the first 100 APA Presidents. *Annals of the New York Academy of Sciences, 121,* 133-138.

Holden, C. (1987). NIMH finds a case of "serious misconduct." *Science, 235,* 1566-1567.

Holder, A. R. (1993). Research records and subpoenas: A continuing issue. *IRB: A Review of Human Subjects Research, 15,* 6-7.

Holmes, D. S. (1973). Effectiveness of debriefing after a stress-producing deception. *Journal of Research in Personality, 1,* 127-138.

Holmes, D. S. (1976a). Debriefing after psychological experiments: I. Effectiveness of postdeception dehoaxing. *American Psychologist, 31,* 858-867.

Holmes, D. S. (1976b). Debriefing after psychological experiments: II. Effectiveness of postexperimental desensitizing. *American Psychologist, 31,* 868-875.

Holmes, D. S., & Bennett, D. H. (1974). Experiments to answer questions raised by the use of deception in psychological research: I. Role playing as an alternative to deception; II. Effectiveness of debriefing after a deception; III. Effect of informed consent on deception. *Journal of Personality and Social Psychology, 29,* 358-367.

Homan, K., McHugh, E., Wells, D., Watson, C., & King,

C. (2012). The effect of viewing ultra-fit images on college women's body dissatisfaction. *Body Image, 9,* 50-56. doi: 10.1016/j.bodyim.2011.07.006

Hull, G. A., & Zacher, J. (2007). Enacting identities: An ethnography of a job training program. *Identity: An International Journal of Theory and Research, 7,* 71-102.

Humphreys, L. (1970). *Tearoom trade.* Chicago, IL: Aldine.

Institute of Laboratory Animal Research, Commission on Life Sciences, National Research Council. (1996). *Guide for the care and use of laboratory animals.* Washington, DC: National Academy Press.

Ishige, N., & Hayashi, N. (2005). Occupation and social experience: Factors influencing attitude towards people with schizophrenia. *Psychiatry and Clinical Neurosciences, 59,* 89-95.

Jacobson, N. S., Roberts, L. J., Berns, S. B., & McGlinchey, S. B. (1999). Methods of defining and determining the clinical significance of treatment effects: Description, application, and alternatives. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 67,* 300-307.

Johnson, J. E., & Zlotnick, C. (2008). A pilot study of group interpersonal psychotherapy for depression in substance-abusing female prisoners. *Journal of Substance Abuse Treatment, 34,* 371-377. doi: 10.1016/ j.sat.2007.05.010

Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J., & Turner, L. A.

Toward a definition of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research, 1,* 112-133.

Johnson, R. F. Q. (1976). The experimenter attributes effect: A methodological analysis. *Psychological Record, 26,* 67-78.

Jones, J. H. (1981). *Bad blood: The Tuskegee syphilis experiment.* New York, NY: Free Press.

Kalton, G. (1983). *Introduction to survey sampling.* Thousand Oaks, CA: Sage.

Karlins, M, Coffman, T. L., & Walters, G. (1969). On the fading of social stereotypes: Studies in three generations of college students. *Journal of Personality and Social Psychology, 13,* 1-16.

Karraker, K. H,, Vogel, D. A., & Lake, M. A. (1995). Parents' gender-stereotyped perceptions of newborns: The eye of the beholder revisited. *Sex Roles, 33,* 687-701.

Kassin, S. M., & Kiechel, K. L. (1996). The social psychology of false confessions: Compliance, internalization, and confabulation. *Psychological Science, 7,* 125-128.

Katz, D., & Braly, K. (1933). Racial stereotypes of one hundred college students. *Journal of Abnormal Psychology, 28,* 280-290.

Kazdin, A. E. (1978). Methodological and interpretive problems of single-case experimental designs. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 46,* 629-642.

Kazdin, A. E. (1980). *Research design in clinical psychology.* New York, NY: Harper & Row.

Kazdin, A. E. (1992). *Methodological issues and strategies in clinical research.* Washington, DC: American Psychological Association.

Kelman, H. C. (1967). Human use of human subjects. *Psychological Bulletin, 67,* 1-11.

Kelman, H. C. (1968). *A time to speak.* San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Kelman, H. C. (1972). The rights of the subject in social research: An analysis in terms of relative power and legitimacy. *American Psychologist, 27,* 989-1016.

Kennedy, J. L,, & Uphoff, H. F. (1939). Experiments on the nature of extrasensory perception: III. The recording error criticism of extra-chance scores. *Journal of Parapsychology, 3,* 226-245.

Keppel, G., & Zedeck, S. (1989). *Data analysis for research designs: Analysis of variance and multiple regression/ correlation approaches.* New York, NY: W. H. Freeman.

Kerlinger, F., & Lee, H. (2000). *Foundations of behavioral research* (4th ed.). Fort Worth, TX: Harcourt College Pub.

Kerlinger, F. N. (1973). *Foundations of behavioral research.* New York, NY: Holt, Rinehart and Winston.

Kihlstrom, J. F. (1995). On the validity of psychology experiments. *APS Observer, 9,* 10-11.

Kimmel, A. J. (1991). Predictable biases in the ethical decision making of American psychologists. *American Psychologist,, 46,* 786-788.

Kimmel, A. J. (1996). *Ethical issues in behavioral research.* Cambridge, MA: Blackwell Publishers.

Kimmel, A. J. (1998). In defense of deception. *American Psychologist, 53,* 803-805.

King, B. J. (2004). Towards an ethnography of African great apes. *Social Anthropology, 12,* 195-207.

Kish, L. (1995). *Survey sampling.* Hoboken, NJ: Wiley.

Knight, J. A. (1984). Exploring the compromise of ethical principles in science. *Perspectives in Biology and Medicine, 27,* 432-441.

Krantz, J. H., Ballard, J., & Seher, J. (1997). Comparing the results of laboratory and World-Wide Web samples on the determinants of female attractiveness. *Behavioral Research Methods, Instruments, & Computers, 29,* 264-269.

Kratochwill, T. R. (1978). Foundations of time-series research.

In T. R. Kratochwill (Ed.), *Single subject research: Strategies for evaluating change* (pp. 1-100). New York, NY: Academic Press.

Kuhn, T. S. (1962). *The structure of scientific revolutions*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Lana, R. E. (1969). Pretest sensitization. In R. Rosenthal & R. L. Rosnow (Eds.), *Artifact in behavioral research* (pp. 119-141). New York, NY: Academic Press.

Langhinrichsen-Rohling, J., & Turner, L. A. (2012). The efficacy of an intimate partner violence prevention program with high-risk adolescent girls: A preliminary test. *Prevention Science, 13,* 384-394. doi: 10.1007/sl 1121-011-0240-7

Larsson, B., & Sund, A. M. (2008). Prevalence, course, incidence, and 1-year prediction of deliberate self-harm and suicide attempts in early Norwegian school adolescents. *Suicide and Life-Threatening Behavior, 38,* 152-165.

Latane, B. (1981). The psychology of social impact. *American Psychologist, 36,* 343-356.

Laudan, L. (1977). *Progress and its problems*. Berkeley, CA: University of California Press.

Leak, G. K. (1981). Student perception of coercion and value from participation in psychological research. *Teaching of Psychology, 8,* 147-149.

Leake, M., & Lesik, S. A. (2007). Do remedial English programs impact first-year success in college? An illustration of the regression-discontinuity design. *International Journal of Research and Method in Education, 30,* 89-99.

Leffert, N., Benson, P. L., Scales, P. C., Sharma, A. R„ Drake,

D. R., & Blyth, D. A. (1998). Development assets: Measurement and prediction of risk behaviors among adolescents. *Applied Developmental Science, 2,* 209-230.

Leikin, S. (1993). Minors' assent, consent, or dissent to medical research. *IRB: A Review of Human Subjects Research, 15,* 1-7.

Leitenberg, H. (1973). The use of single-case methodology in psychotherapy research. *Journal of Abnormal Psychology, 82,* 87-101.

Lethbridge, R., & Allen, N. (2008). Mood induced cognitive and emotional reactivity, life stress, and the prediction of depressive relapse. *Behaviour Research and Therapy, 46,* 1142-1150.

Levine, J. M. (2000). Groups: Group processes. In A. Kazdin (Ed.), *Encyclopedia of psychology* (*Vol 4,* pp. 26-31). Washington, DC & New York, NY: American Psychological Association and Oxford University Press.

Levine, T. R., & Hullett, C. R. (2002). Eta squared, partial eta squared and the misreporting of effect size in communication research. *Human Communication Research, 28,* 612-625

Lewis, A., & Eves, F. (2012). Prompt before the choice is made: Effects of a stair-climbing intervention in university buildings. *British Journal of Health Psychology, 17,* 631-643.

Likert, R. (1932). A technique for the measurement of attitudes. *Archives of Psychology, 22,* 1-55.

Llieva, J., Baron, S., & Healey, N. M. (2002). Online surveys in marketing research: Pros and cons. *International Journal of Marketing Research, 44,* 361-375.

Lockard, R. B. (1968). The albino rat: A defensible choice or a bad habit? *American Psychologist, 23,* 734-742.

Logue, A. W„ & Anderson, Y. D. (2001). Higher-educa- tion administrators: When the future does not make a difference. *Psychological Science, 12,* 276-281.

Lysaker, P. H., Davis, L. W., Jones, A. M., & Beattie, N. L. (2007). Relationship and technique in the long-term integrative psychotherapy of schizophrenia: A single case study. *Counselling & Psychotherapy Research, 7,* 79-85.

Maddox, T. (1997). *Tests: A comprehensive reference for assessment in psychology, education, and business.* Austin, TX: Pro Ed.

Mahoney, C. R., Taylor, H. A„ Kanarek, R. B„ & Samuel. P. (2005). Effect of breakfast composition on cognitive processes in elementary school children. *Physiology and Behavior, 85,* 635-645.

Marquart, J. W. (1983). *Cooptation of the kept: Maintaining control in a southern penitentiary* (Unpublished doctoral dissertation). Texas A&M University, Texas.

Marqties, J. F. (1998). Raiders of the lost reference: Helping your students do a literature search. *APS Observer, 11,* 30-35.

Marshall, B. (Ed.). (2002). *Helicobacter pioneers: Firsthand accounts from the scientists who discovered helicobacters 1892-1982.* Malden, MA: North America Blackwell Publishing Commerce Place.

Martinson, B. C., Anderson, M. S., & de Vries, R. (2005). Scientists behaving badly. *Nature, 420, 739-740.*

Mathiasen, R. E. (2005). Moral development in fraternity members: A case study. *College Student Journal, 39,* 242-252.

Maxwell, J. A. (1992). Understanding and validity in qualitative research. *Harvard Educational Review, 62,* 279-299.

Maxwell, J. A. (2005). *Qualitative research design: An interactive approach.* Thousand Oaks, CA: Sage.

Maxwell, S. E„ & Delaney, H. D. (2004). *Designing experiments and analyzing data: A model comparison perspective.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

McFall, R. M. (1970). Effects of self-monitoring on normal smoking behavior. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 35,* 135-142.

McGuigan, F. J. (1963). The experimenter: A neglected stimulus object. *Psychological Bulletin, 60,* 421-428.

McKelvie, S. (1978). Graphic rating scales: How many categories? *British Journal of Psychology, 69,* 185-202.

Messick, S. (1989). Validity. In R. L. Linn (Ed.), *Educational*

measurement (3rd ed., pp. 13-103). New York, NY: Macmillan Publishing.

Messick, S. (1995). Validity of psychological assessment: Validation of inferences from persons' responses and performances as scientific inquiry into score meaning. *American Psychologist, 50,* 741-749.

Meyer, R. G., &• Osborne, Y. V. H. (1982). *Case studies in abnormal behavior.* Boston, MA: Allyn and Bacon.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook.* Thousand Oaks, CA: Sage.

Milgram, S. (1964a). Group pressure and action against a person. *Journal of Personality and Social Psychology, 69,* 137-143.

Milgram, S. (1964b). Issues in the study of obedience: A reply to Baumrind. *American Psychologist, 19,* 848-852.

Miller, A. G. (1972). Role playing: An alternative to deception? A review of the evidence. *American Psychologist, 27,* 623-636.

Miller, D. C. (1991). *Handbook of Research Design and Social Measurement.* Newbury Park, CA: Sage.

Miller, E. (1999). Positivism and clinical psychology. *Clinical Psychology and Psychotherapy, 6,* 1-6.

Mills, J. (1976). A procedure for explaining experiments involving deception. *Personality and Social Psychology Bulletin, 2,* 3-13.

Monster Experiment. (2001, June 11). *Mobile Register,* p. 2A.

Moskowitz, J. T., & Wrubel, J. (2005). Coping with HIV as a chronic illness: A longitudinal analysis of illness appraisals. *Psychology & Health, 20,* 509-531.

Murphy, D. (2009). Client-centered therapy for severe childhood abuse: A case study. *Counseling & Psychotherapy Research, 9,* 3-10.

Musch, J., & Reips, U. (2000). A brief history of Web experimenting. In M. H. Birnbaum (Ed.), *Psychology experiments on the Internet* (pp. 61-87). New York, NY: Academic Press.

Nederhof, A. J. (1985). A comparison of European and North American response patterns in mail surveys. *Journal of the Market Research Society, 27,* 55-63.

Neergaard, L. (1999, May 16). Sex and medicine: Prescribing drugs based on gender. *Mobile Register,* pp. 6A-7A.

Newton, L, Rosen, A., Tennant, C., Hobbs, C., Lapsley, H. M., & Tribe, K. (2000). Deinstitutionalisation for long-term mental illness: An ethnographic study. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry, 34,* 484-490.

Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review, 91,* 328-346.

Nolen-Hoeksema, S., & Morrow, J. (1991). A prospective study of depression and posttraumatic stress symptoms after a natural disaster: The 1989 Loma Prieta earthquake. *Journal of Personality and Social Psychology, 61,* 321-336.

Nosek, B. A., Banaji, M. R,, & Greenwald, A. G. (2002). E-research: Ethics, security, design, and control in psychological research on the Internet. *Journal of Social Issues, 58,* 161-176.

Nunnally, J. (1978). *Psychometric theory.* New York: McGraw-Hill.

Office for Protection from Research Risks [OPRR]. (2001, December 13). Protection of human subjects: Title 45, Code of federal regulations *45* (Part 46). Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

Office for Protection from Research Risks, Protection of Human Subjects, National Commission for the Protection of Human Subjects of Biomedical and Behavioral Research. (1979). *The Belmont Report: Ethical principles and guidelines for the protection of human subjects of research* (pp. 887-809). Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

Olsen, L., Bottorff, J. L., Raina, P., & Frankish, C. J.

An ethnography of low-income mothers' safeguarding efforts. *Journal of Safety Research, 39,* 609-616.

Onwuegbuzie, A. J., & Johnson, R. B. (2006). The validity issue in mixed methods research. *Research in the Schools, 13,* 48-63.

Orne, M. T. (1962). On the social psychology of the psychological experiment: With particular reference to demand characteristics and their implications. *American Psychologist, 17,* 776-783.

Orne, M. T. (1973). Communication by the total experimental situations: Why is it important, how is it evaluated, and its significance for the ecological validity of findings. In P. Pliner, L. Kramer, & T. Allo- way (Eds.), *Communication and affect* (pp. 157-191). New' York, NY: Academic Press.

Ortmann, A., & Hertwig, R. (1997). Is deception acceptable? *American Psychologist, 52,* 746-747.

Osgood. C. E., Slid. G. J., & Tannenbaum, P. J. (1957). *The measurement of meaning.* Urbana, IL: Universit y of Illinois Press.

OSTP. (2005). *Federal Policy on Research Misconduct.* Retrieved September 2005, from http://www.ostp. gov/html/001207_3 .html

Pampel, F. C., & Aguilar, J. (2008). Changes in smoking, 1976-2002: A time-series analysis. *Youth and Society, 39,* 453-479.

Pappworth, M. H. (1967). *Human guinea pigs: Experimentation on man.* Boston, MA: Beacon Press.

Pasternak, D., & Cary, P. (1995, September 18). Tales from the crypt: Medical horror stories from a trove of secret cold-war documents. *U.S. News & World Report,* pp. 70- 77.

Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods.* Thousand Oaks, CA: Sage.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods.* Thousand Oaks, CA: Sage.

Pavlov, I. P. (1928). *Lecture on conditioned reflexes* (W. H. Gantt, Trans.). New York, NY: International.

Pedhazur, E. J. (1997). *Multiple regression in behavioral research: Explanation and prediction.* Fort Worth, TX: Harcourt Brace.

Peters, T. J., & Eachus, J. I. (2008). Achieving equal probability of selection under various random sampling strategies. *Paediatric and Perinatal Epidemiology, 9,* 219-224.

Pettigrew, R. F., Christ, O., Wagner, U., Meertens, R. W., van Dick, R., & Zick, A. (2008). Relative deprivation and intergroup prejudice. *Journal of Social Issues, 64,* 385-401.

Pfungst, O. (1965). *Clever Hans (the horse of Mr. Von Osten): A contribution to experimental, animal, and human psychology.* (C. L. Rahn, Trans.). New York, NY: Holt, Rinehart and Winston. (Original work published 1911.)

Philogene, G. (2001). Stereotype fissure: Katz and Braly revisited. *Social Science Information, 40,* 411-432.

Picou, J. S. (1996). Compelled disclosure of scholarly research: Some comments on high stakes litigation. *Law and Contemporary Problems, 59,* 149-157.

Pihl, R. D., Zacchia, C., & Zeichner, A. (1981). Follow- up analysis of the use of deception and aversive contingencies in psychological experiments. *Psychological Reports, 48,* 927-930.

Pious, S. (1996). Attitudes toward the use of animals in psychological research and education: Results from a national survey of psychologists. *American Psychologist, 51,* 1167-1180.

Polanyi, M. (1963). The potential theory of absorption. *Science, 141,* 1010-1013.

Polanyi, M., & Sen, A. (2009). *The tacit dimension.* Chicago, IL: University of Chicago Press.

Popper, K. R. (1968). *The logic of scientific discovery.* London, England: Hutchinson and Co.

Popper, K. R. (1974). Replies to my critics. In P. A. Schilpp (Ed.), *The philosophy of Karl Popper* (pp. 963-1197). LaSalle, IL: Open Court.

Posner, M. I., & Raichle, M. E. (1994). *Images of the mind.* New York, NY: W. H. Freeman & Co.

Proctor, R. W„ & Capaldi, E. J. (2001). Improving the science education of psychology students: Better teaching of methodology. *Teaching of Psychology, 28,* 173-181.

Regan, P. C., & Llamas, V. (2002). Customer service as a function of shopper's attire. *Psychological Reports, 90,* 203-204.

Reips, U. (2000). The Web experiment method: Advantages, disadvantages, and solutions. InM. H. Birnbaum (Ed.), *Psychology experiments on the Internet* (pp. 89-117). New York, NY: Academic Press.

Resnick, J. H., &- Schwartz, T. (1973). Ethical standards as an independent variable in psychological research. *American Psychologist, 28,* 134-139.

Rich, C. L. (1977). Is random digit dialing really necessary? *Journal of Marketing Research, 14,* 300-305.

Richards, M„ Hardy, R., & Wadsworth, M. (1997). The effects of divorce and separation on mental health in a national UI< birth cohort. *Psychological Medicine, 27,* 1121-1128.

Riemen, D. J. (1983). *The essential structure of a caring interaction: A phenomenological study.* Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 8401214)

Rindskopf, D. (1992). The importance of theory in selection modeling: Incorrect assumptions mean biased results. In H. Chen & P. H. Rossi (Eds.), *Using theory to improve program and policy evaluations* (pp. 179-191). New York, NY: Greenwood Press.

Ring, K., Wallston, I<„ & Corey, M. (1970). Mode of debriefing as a factor affecting reaction to a Milgram type obedience experiment: An ethical inquiry. *Representative Research in Social Psychology, 1,* 67-88.

Roberson, M. T., & Sundstrom, E. (1990). Questionnaire design, return rates, and response favorableness in an employee attitude questionnaire. *Journal of Applied Psychology,* 75, 354-357.

Robinson, J. P, Shaver, P. R„ & Wrightsman, L. S. (1991). *Measures of personality and social psychological attitudes.* New York, NY: Academic.

Roccatagliata, G. (1986). *A history of ancient psychiatry.* Westport, CT: Greenwood Press.

Rogers, T. F. (1976). Interviews by telephone and in person: Quality of responses and field performance. *Public Opinion Quarterly, 40,* 51-65.

Rosenberg, M. J. (1969). The conditions and consequences of evaluation apprehension. In R. Rosenthal & R. L. Rosnow (Eds.), *Artifact in behavioral research* (pp. 119-141). New York, NY: Academic Press.

Rosenthal, R. (1966). *Experimenter effects in behavioral research.* New York, NY: Appleton-Century-Crofts.

Rosenthal, R. (1978). How often are our numbers wrong? *American Psychologist, 33,* 1005-1007.

Rosnow, R. L. (1997). Hedgehogs, foxes and the evolving social contract in science: Ethical challenges and methodological opportunities. *Psychological Methods, 2,* 345-356.

Rosnow, R. L. (2002). The nature and role of demand characteristics in scientific inquiry. *Prevention & Treatment, 5,* Article ID 37.

Rosnow, R. L., & Rosenthal, R. (1998). *Beginning behavioral research.* Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.

Rosnow, R. L., & Rosnow, M. (1992). *Writing papers in psychology* (2nd ed.). New York, NY: Wiley.

Roth, A., & Fonagy, P. (2005). *What works for whom? A critical review of psychotherapy research.* New York, NY: Guilford.

Rubin, J. Z., Provenzano, F. J., &Luria, Z. (1974). The eye of the beholder: Parents' views on sex of newborns. *American Journal of Orthopsychiatry, 44,* 512-519.

Rugg, E. A. (1975). *Ethical judgments of social research involving experimental deception* (Unpublished doctoral dissertation). George Peabody College for Teachers, Nashville, TN.

Sales, B. D., & Folkman, S. (2000). *Ethics in research with human participants.* Washington, DC: American Psychological Association.

Sanders, G. S., & Simmons, W. L. (1983). Use of hypnosis to enhance eyewitness accuracy: Does it work? *Journal of Applied Psychology, 68,* 70-77.

Schouten, J. W., & McAlexander, J. H. (1995). Subcultures of consumption: An ethnography of the new bikers. *Journal of Consumer Research, 22,* 43-61.

Schraw, G., Wadkins, T., 8- Olafson, L. (2007). Doing the things we do: A grounded theory of academic procrastination. *Journal of Educational Psychology,* 99(1), 12-25.

Schuman, H,, & Presser, H. (1996). *Questions and answers in attitude surveys: Experiments on question form, wording, and content.* Thousand Oaks, CA: Sage.

Seashore, S. E., & Katz, D. (1982). Obituary: Rensis Likert (1903-1981). *American Psychologist, 37,* 851-853.

Seeman, J. (1969). Deception in psychological research. *American Psychologist, 24,* 1025-1028.

Selltiz, C., Jahoda, M,, Deutsch, M., & Cook, S. W. (1959). *Research methods in social relations.* New York, NY: Holt.

Severson, H. H., & Ary, D. V. (1983). Sampling bias due to consent procedures with adolescents. *Addictive Behaviors, 8,* 433-437.

Shadish, W. R., Cook, T. D,, & Campbell, D. T. (2002). *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference.* Boston, MA: Houghton Mifflin.

Shadish, W. R., & Reis, J. (1984). A review of studies of the effectiveness of programs to improve pregnancy outcome. *Evaluation Review, 8,* 747-776.

Sharpe, D., Adair, J. G,, & Roese, N. J. (1992). Twenty years of deception research: A decline in subjects' trust? *Personality and Social Psychology Bulletin, 18,* 585-590.

Shepherd, R. M,, & Edelmann, R. J. (2007). Social phobia and the self medication hypothesis: A case study approach. *Counselling Psychology Quarterly, 20,* 295-307.

Shoham, A. (2004). Flow experiences and image making: An online chat-room ethnography. *Psychology & Marketing, 21,* 855-882.

Sidowski, J. B,, & Lockard, R. B. (1966). Some preliminary considerations in research. In J. B. Sidowski (Ed.), *Experimental methods and instrumentation in psychology* (pp. 385-420). New York, NY: McGraw-Hill.

Sieber, J. E. (1983). Deception in social research: III. The nature and limits of debriefing. *IRB: A Review of Human Subjects Research, 5*(3), 1-4.

Sieber, J. E., & Stanley, B. (1988). Ethical and professional dimensions of socially sensitive research. *American Psychologist, 43,* 49-55.

Sieber, J. E., Iannuzzo, R,, & Rodriguez, B. (1995). Deception methods in psychology: Have they changed in 23 years? *Ethics and Behavior, 5,* 67-85.

Silverman, D. (1993). *Interpreting qualitative data: Methods for analyzing talk, text, and interaction.* Thousand Oaks, CA: Sage.

Skinner, B. F. (1953). *Science and human behavior.* New York, NY: Macmillan.

Skinner, B. F. (1956). A case history in scientific method. *American Psychologist, 11,* 221-223.

Smith, J. A. (Ed.). (2008). *Qualitative psychology: A practical guide to research methods.* Los Angeles, CA: Sage.

Smith, S. S., & Richardson, D. (1983). Amelioration of deception and harm in psychological research: The important role of debriefing. *Journal of Personality and Social Psychology, 44,* 1075-1082.

Smith, T. E., Sells, S. P., & Clevenger, T. (1994). Ethnographic content analysis of couple and therapist perceptions in a reflecting team setting. *Journal of Marital and Family Therapy, 20,* 267-286.

Smucker, B., S., Earleywine, M., & Gordis, E. B. (2005). Alcohol consumption moderates the link between cannabis use and cannabis dependence in an Internet survey. *Psychology of Addictive Behaviors, 19,* 212-216.

Society for Research in Child Development. (2003). *Ethical standards for research with children.* Retrieved March 12, 2003, from http://wvm.sred.org/about.html#standards

Soliday, E., & Stanton, A. L. (1995). Deceived versus nondeceived participants' perceptions of scientific and applied psychology. *Ethics & Behavior,* 5, 87-104.

Solomon, D. J. (2001). Conducting Web-based surveys. *Practical Assessment, Research and Evaluation, 7*(19) [Online]. Retrieved from http://pareonline.net/ getvn.asp?v=7&n=19

Stake, R. E. (1995). *The art of case study research.* Thousand Oaks, CA: Sage.

Stevens, S. S. (1946). On the theory of scales of measurement. *Science, 103,* 677-680.

Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory.* Thousand Oaks, CA: Sage.

Stulemeijer, M.., van der Werf, S., Borm, G. F., & Vos, P. E. (2008). Early prediction of favourable recovery 6 months after mild traumatic brain injury. *Journal of Neurology, Neurosurgery & Psychiatry, 79,* 936-942.

Svanborg, C., Rosso, M. S., Liitzen, K., Baamhielm, S., & Wistedt, A. A. (2008). Barriers in the help-seeking process: A multiple-case study of early-onset dysthymia in Sweden. *Nordic Journal of Psychiatry, 62(8),* 346-353.

Taffel, C. (1955). Anxiety and the conditioning of verbal behavior. *Journal of Abnormal and Social Psychology, 51,* 496-501.

Tashakkori, A., & Teddlie, C. (Eds.). (2003). *Handbook of mixed methods in social and behavioral research.* Thousand Oaks, CA: Sage.

Tashakkoori, A., & Teddlie, C. (2010). *Sage handbook of mixed methods in social and behavioral research* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Teddlie, C., & Tashakkori, A. (2009). *Foundations of mixed methods research: Integrating quantitative and qualitative techniques in the social and behavioral sciences.* Thousand Oaks, CA: Sage.

Tesch, F. E. (1977). Debriefing research participants: Though this be method there is madness to it. *Journal of Personality and Social Psychology, 35,* 217-224.

Thayer, H. S. (Ed.). (1953). *Newton's philosophy of nature: Selections from his writings.* New York, NY: Hafner.

Thomas, L., & Chambers, K. (1989). Phenomenology of life satisfaction among elderly men: Quantitative and qualitative views. *Psychology and Aging, 4(3),* 284-289.

Thompson, B. (2006). *Foundations of behavioral statistics: An insight based approach.* New York, NY: Guilford.

Thompson, M. N., Cole, O. D., & Nitzarim, R. S. (2012). Journal of Counseling Psychology, 59, 208-221. doi: I0.1037/a0027534

Thorkildsen, R. A. (2005). *Fundamentals of measurement in applied research.* Boston, MA: Pearson.

Tillsfors, M,, Andersson, G., Ekselius, L., Furmark, T., Lewenbaupt, S., Karlsson, A., & Carlbring, P. (2011). A randomized trial of Internet-delivered treatment for social anxiety disorder in high school students. *Cognitive Behaviour Therapy, 40(2),* 147-157. doi: 10.1080/16506073.2011.555486

Trochim, W. M. K. (2001). *The research methods knowledge base.* Cincinnati, OH: Atomic Dog.

Trochim, W. M. K., & Donnelly, J. P. (2008). *The research methods knowledge base.* Mason, OH: Cengage Learning.

Tryon, W. W. (1982). A simplified time-series analysis for evaluating treatment interventions. *Journal of Applied Behavior Analysis, 15,* 423-429.

Tunnell, G. B. (1977). Three dimensions of naturalness: An expanded definition of field research. *Psychological Bulletin, 84,* 426-437.

Turner, L. A., & Johnson, R. B. (2003). A model of mastery motivation for at-risk preschoolers. *Journal of Educational Psychology, 95,* 495-505.

U.S. Department of Agriculture. (1989, August 21). Animal welfare: Final rules. *Federal register.*

U.S. Department of Agriculture. (1990, July 16). Animal welfare: Guinea pigs, hamsters, and rabbits. *Federal Register.*

U.S. Department of Agriculture. (1991, February 15). Animal welfare: Standards; final rule. *Federal Register.*

Van Houten, R. Van Houten, J., & Malenfant, J. E. L. (2007). Impact of a comprehensive safety program on bicycle helmet use among middle-school children. *Journal of Applied Behavior Analysis, 40,* 239-247.

Van Vilet, K. J. (2008). Shame and resilience in adulthood: A grounded theory study. *Journal of Counseling Psychology, 55,* 233-245.

Vernon, H. M,, Bedford, T., & Wyatt, S. (1924). *Two studies of rest pauses in industry* (Medical Research Council, Industrial Fatigue Research Board Report No. 25.). London, England: His Majesty's Stationery Office.

Vokey, J. R., & Read, D. (1985). Subliminal messages: Between the devil and the media. *American Psychologist, 40,* 1231-1239.

Wagner, R. K., Torgesen, J. I.., Laughon, P., Simmons, K., & Rashotte, C. A. (1993). Development of young readers' phonological processing abilities. *Journal of Educational Psychology, 85,* 83-103.

Wahl, K., Salkovskis, P., & Cotter, I. (2008). "I wash until it feels right" the phenomenology of stopping criteria in obsessive-compulsive washing. *Journal of Anxiety Disorders, 22,* 143-161.

Wainberg, M. L., Gonzalez, M. A., McKinnon, K., Elking- ton, I<. S., Pinto, D., Mann, C. G., et al. (2007). Targeted ethnography as a critical step to inform cultural adaptations of HIV prevention interventions for adults with severe mental illness. *Social Science & Medicine, 65,* 296-308.

Walker, H. M., & Buckley, N. K. (1968). The use of positive reinforcement in conditioning attending behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis, 1,* 245-250.

Walters (2008). An ethnography of a children's renal unit: Experiences of children and young people with long-term renal illness. *Journal of Clinical Nursing, 17,* 3103-3114.

Ward, E. C. (2005). Keeping it real: A grounded theory study of African American clients engaging in counseling at a community mental health agency. *Journal of Community Psychology, 52,* 471 -481,

Webb, E. J., Campbell, D. T., Schwartz, R. D., & Sechrest, L. (1999). *Unobstructive measures.* Los Angeles, CA: Sage.

Whewell, W. (1967). *The philosophy of the inductive sciences* (Vol. 2). New York, NY: Johnson Reprint. (Original work published 1847.)

Whisman, M. A. (2007). Marital distress and DSM-IV psychiatric disorders in a population-based national survey. *Journal of Abnormal Psychology, 116,* 638-643.

Whitley, R., Harris, M., & Drake, R. E. (2008). Safety and security in small-scale recovery housing for people with severe mental illness: An inner-city case study. *Psychiatric Services, 59,* 165-169.

Willig, C., & Stainton-Rogers, W. (Eds.). (2008). *The Sage handbook of qualitative research in psychology.* Los Angeles, CA: Sage.

Wilson, T. D. (1994). The proper protocol: Validity and completeness of verbal reports. *American Psychological Society, 5,* 249-252.

Wilson, V. L. (1981). Time and the external validity of experiments. *Evaluation and Program Planning, 4,* 229-238.

Wittorf, A., Wiedemann, G., Buchkremer, G., & Kling- berg, S. (2008). Prediction of community outcome in schizophrenia 1 vear after discharge from inpatient treatment. *European Archives of Psychiatry and Clinical Neu roscience, 258(1),* 48-58.

Woodworth, R. S., & Sheehan, M. R. (1964). *Contemporary schools of psychology* (3rd ed.). New York, NY: Ronald Press.

Wundt, W. (1902). *Outlines of psychology* (Trans., 2nd ed.). Oxford, England: Engelmann.

Yeo, R. (2003). *Defining science: William Whewell, natural knowledge and public debate in early Victorian Britain.* Cambridge, England: Cambridge University Press.

Zimney, G. H. (1961). *Method in experimental psychology.* New York, NY: Ronald Press.

Ödülsüz, Cezasız Disiplin

BAĞLANMA TEMELLİ DİSİPLİN

Dr. Öğr. Üyesi Gülhan KÖÇER

2. Baskı

Ankara
2025

Ödülsüz Cezasız Disiplin
BAĞLANMA TEMELLİ DİSİPLİN

Dr. Öğr. Üyesi Gülhan KÖÇER

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

Yayıncı Sertifika No : 49260
Matbaa Sertifika No : 47479
ISBN : 978-605-170-983-3
e-ISBN : 978-605-170-984-0
ROR : 01ek5g375
ISNI : 0000000485146649
Kapak Tasarımı : Anı Yayıncılık
Mizanpaj : Anı Yayıncılık
Dil Kontrol : Anı Yayıncılık
Baskı : Vadi Grafik Tasarım Ltd. Şti.
Adres : İvedik Org. San. Bölgesi 88 Oto 3. Bölge
1420. Cad. No: 58/5 Yenimahalle-ANKARA
Tel : 0 312 395 85 71

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

Ödülsüz Cezasız Disiplin
BAĞLANMA TEMELLİ DİSİPLİN

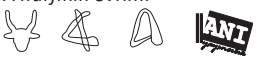
KÖÇER, Gülhan
Anı Yayıncılık, Ankara/Türkiye
2025, 2. Baskı, x + 270 Sf., 16x24 cm

ISBN : 978-605-170-983-3
e-ISBN : 978-605-170-984-0
ROR : 01ek5g375
ISNI : 0000000485146649

Eğitim
Bağlanma, Bağlanma Temelli Disiplin, Disiplin ve Beyin, Duygular, Çocukların Duygusal İhtiyaçları, İletişim

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

A harfinin evrimi



İçindekiler

BÖLÜM 1

BAĞLANMA 1

Bağlanmayı Etkileyen Unsurlar 2

Çocuklar güvenli bağlandıklarında -bağlanmadıklarında- 9

Güvenli bağlanma, çocukların ebeveynlerinin yol göstericiliğine açık olma arzularını harekete geçirir 12

Ebeveynler çocuklarıyla aralarındaki duygusal bağı her şeyin üstünde tuttuklarında 13

BÖLÜM 2

BAĞLANMA TEMELLİ DİSİPLİN 15

Disiplin nedir? 15

Neden bağlanma temelli disiplin yaklaşımı? 17

Bağlanma temelli disiplin nedir? 17

BÖLÜM 3

HER ÇOCUK VE HER EBEVEYNLİK FARKLIDIR 21

BÖLÜM 4

YARAMAZLIK MI GELİŞİMSEL ÖZELLİK Mİ? 23

0-2 yaş aralığındaki çocukların gelişimsel özellikleri 24

2-4 yaşa arası çocukların gelişimsel özellikleri 26

4-6 yaş çocukların gelişimsel özellikleri 31

7 yaş ve sonrası 32

BÖLÜM 5

DİSİPLİN VE BEYİN 35

Beyin gelişimi 35

Beynin yapısını ve işleyişini bilmek disipline bakış açımızı etkiler 37

"Beyin D"si: Beyin değişen bir yapıya sahiptir 37

"Beyin D"si: Beyin değiştirilebilir 41

"Beyin D"si: Beyin derinliklidir 44

BÖLÜM 6

DUYGULAR 47
Çocuklar duygularını ifade edemediklerinde 48
Duyguları kabul etmek 53
Duyguları tanımlamak 54
Duygular ve Bağlanma 56
AĞLAMALAR 57
Kontrollü ağlatma 59
Ağlamak duygusal bir ihtiyaçtır 60
Çocukların ağlamaları engellendiğinde 61
Çocukların ağlamak için mutlaka haklı gerekçeleri vardır 63
Çocuklar ağlayabilmek için kendilerini güvende hissetmeye ihtiyaç duyarlar.....65
Çocuklar kendilerini güvende hissetmedikleri ortamlarda ve kişilerin yanında ağlayamazlar 65
Ebeveynler çocukların gözyaşlarını neden engellemeye çalışırlar? 66
ÖFKE KRİZLERİ 68
Kriz sırasında çocuğa ilgi göstermek normalden çok ağlamasına neden olur mu?.....69
Öfke krizleri çocukların sakinleşme, yeniden denge kazanma şeklidir 69
Gelişim dönemlerine göre öfke krizleri 70
Çocuklarda krize neden olan durumlar 70
Öfke krizleri nasıl yönetilmeli? 73
DUYGU DÜZENLEME 84
Duygu düzenleme becerilerinin gelişimi 84
Duygu düzenleme becerilerini etkileyen unsurlar 87

BÖLÜM 7

ÇOCUKLARIN DUYGUSAL İHTİYAÇLARI 93
KOŞULSUZ SEVGİ.....93
Çocuklar ebeveyninin sevgisine en çok ne zaman ihtiyaç duyar? 94
Çocuklar koşulsuz sevildiklerinde.....95
Ebeveynler neden çocuklarına sevgi göstermezler ya da gösteremezler.....96
FİZİKSEL ŞEFKAT 96
Çocukların fiziksel temas ihtiyacı karşılanmadığında 99
DUYGUSAL GÜVENLİK 101
KALİTELİ İLGİ 102
Her çocuk ebeveyniyle özel zaman geçirmeye ihtiyaç duyar 103
Bazı çocuklarda hep bir tatminsizlik ve ilgi açlığı olur 106

Çocukların ilgi haznesi boşaldığında 107
Fazla ilginin çocuğu şımarttığı düşüncesi tam bir yanılgıdır! 109
OYUN 109

BÖLÜM 8

ÇOCUĞUN GELİŞİMİNDE EN BÜYÜK TEHLİKE: TOKSİK STRES 115
Toksik stresin yenidoğanlar üzerindeki etkileri 117
İhmal ne kadar erken ve yaygın olursa çocuklar için gelişimsel sorunlar o kadar yıkıcı olur 118
Stres hormonlarının işlevleri ve insan vücudu üzerindeki etkileri 119
Stresli bir beyin okulda daha fazla zorlanır 121
Disiplin yöntemleri amigdalayı tetiklediğinde 122
Güvenli bağlanma strese karşı tampon vazifesi görür 123

BÖLÜM 9

İLETİŞİM 125
Dinleme 125
Derin dinleme duyguları dinlemeyi gerektirir 126
Dinlemek tek başına yeterli değildir 128
ELEŞTİRMEKTEN KAÇINMA 139
Kendi kendini gerçekleştiren kehanet: Pygmalion etkisi 139
Eleştiri yerine rehberlik 140
Çocuklar sadece kelimeleri değil, tonu da duyarlar 141
Çocuk eleştirilecekse bile sadece o anki davranışa odaklanılmalı 141
İLETİŞİMDE EN BÜYÜK TEHLİKE: EBEVEYN ÖFKESİ 144
Mükemmel sakinlik mümkün mü? 146
Ebeveynler öfkelendiklerinde süreci sağlıklı yönetebilmek için neler yapabilirler? 147
Çocuklarla Sağlıklı Bir İlişki Kurabilmenin Sırrı: Nezaket ve Kararlılık Arasındaki Denge 151
Mesajı vermenin en iyi yolu, normal bir ses tonuyla konuşmaktır 152
EMPATİ 153
Yaşlara göre empati gelişimi 155
Empati becerisini etkileyen unsurlar 157
Çocuklara empatik davranmak her zaman kolay değildir 160
Ebeveynlerin empati kurmaktaki amaçları bir an önce sorunun çözülmesi midir? 160

BÖLÜM 10

BAĞLANMA TEMELLİ DİSİPLİN YAKLAŞIMINDA ÖNERİLEN YÖNTEM VE TEKNİKLER.....163

DUYGUSAL BAĞLANTI KURMA.....163

Çocuklarla bağlantı kurmayı zorlaştıran faktörler.....164

DAVRANIŞIN NEDENİNE ODAKLANMA..... 165

Davranışlarının ardındaki duygular anlaşılmadığında/anlaşıldığında.....167

POZİTİF MOLA..... 168

SINIR KOYMA.....172

Sınır koymak ebeveynlerin en çok zorlandıkları alandır.....173

Sınır koyarken dikkat edilmesi gereken unsurlar..... 174

Sınırlarda tutarlı olabilme.....184

Sınırların yokluğu duygusal bağa zarar verir.....185

SINIRLI SEÇENEKLER SUNMA.....186

Çocuklara seçenek sunulduğunda..... 187

Çocuklara seçenek sunulmadığında.....188

Çocuklara seçenek sunulurken dikkat edilmesi gereken önemli noktalar..... 189

Bazı çocuklar tercihte bulunmayı reddedebilirler..... 191

RUTİN BELİRLEME.....192

Çocuklar için rutin belirlerken dikkat edilecek noktalar.....194

ÇOCUĞUN HAYIR DEMESİNE İZİN VERME.....194

MÜMKÜN OLDUĞUNCA AZ "HAYIR" KULLANMAK.....196

Egolarından kaynaklanan bir istek mi yoksa asıl benliklerinden gelen bir ihtiyaç mı? *201*

BÖLÜM 11

BAĞLANMA TEMELLİ DİSİPLİN YAKLAŞIMINDA ÖNERİLMEYEN YÖNTEM VE TEKNİKLER 203

CEZALAR.....203

Birincil bakım vereni çocuğa fiziksel acı yaşattığında.....210

Yetişkinlerin birbirine şiddet uyguladığına şahit olmak da çocuk için aynı derecede zararlıdır.....211

MOLA (TİME-OUT).....212

ÖDÜL, ÖVGÜ VE KUTLAMALAR.....219

Kutlamalar sözlü ödüllerdir.....221

Çocuklar ödül, övgü ya da kutlamalara ihtiyaç duyar mı?.....221

ÇOCUKLARLA GÜÇ MÜCADELESİNE GİRME.....224

Çocuklarda karşıt iradenin nedenleri.....226

BÖLÜM 12

BAĞLANMA TEMELLİ DİSİPLİN YAKLAŞIMINDA ÖNERİLMEYEN EBEVEYNLİK YAKLAŞIMLARI ...229
AŞIRI ANLAYIŞLI EBEVEYNLİK 229
KATI KURALCI EBEVEYNLİK.....231

BÖLÜM 13

BAĞLANMA TEMELLİ DİSİPLİN YAKLAŞIMINDA ÖNERİLEN EBEVEYNLİK YAKLAŞIMI.....233
DUYGU KOÇLUĞU 233
Duygu koçluğu yaklaşımının yararları 236

BÖLÜM 14

EBEVEYNLER KENDİLERİNE İLGİ GÖSTERMEYİ ÖĞRENMELİDİRLER 239
Oksijen Maskesi Meselesi: Önce Kendinize İlgi Gösterin! 239
Çocuklar ebeveynlerini çaresiz gördüklerinde.....240
Hiç kimse hayal ettiği gibi annelik ya da babalık yapamaz.....241
Ebeveynlerin de ilgiye ihtiyacı vardır 241

BÖLÜM 15

KENDİNİ YİNELEYEN EBEVEYNLİK.....243
Ebeveynlik çocukluk yaralarını iyileştirmek için fırsat olabilir.....245
Önemli olan farkındalıktır, mükemmel bir çocukluk deneyimi değil 246

KAYNAKÇA.....248

Kızım Zeynep ve eşim Mehmet Köçer'e...

Önsöz

Çocuklar doğaları gereği ebeveynleriyle uyumlu hareket etmek, iş birliği yapmak, hatta onları mutlu etmek isterler. Ancak gelişimleri gereği bazı dönemlerde ebeveynleriyle uyumlu hareket edemezler. Örneğin 2 yaşlarında çocuklar "hayır" kelimesini sıklıkla kullandıkları, istekleri yerine getirilmediğinde direttikleri, sıklıkla öfke krizi geçirdikleri bir dönemden geçerler. Bu dönem, çocukların "Ben kimim, benim kimliğim, benim benliğim nedir?" gibi soruların cevaplarını bulmaya çalıştıkları bir dönemdir. Bu sorulara cevap bulma çabaları da ebeveynleriyle her zaman uyumlu hareket edebilmelerine engel olur.

Bu dönemi sağlıklı bir şekilde atlatsalar bile zaman zaman çocukların dürtüleri ebeveynlerin isteklerinden daha baskındır ve böyle anlarda ebeveynleriyle uyumlu hareket edebilmeleri pek mümkün değildir. Kaldı ki çocuğun zaman zaman ebeveynlerine "hayır" demesi arzu edilen bir durum olmalıdır. Çünkü ebeveynleriyle kurduğu sağlam ilişkiden güç alan bir çocuk, istemediği durumlar karşısında kolaylıkla "hayır" der ve bunu da ebeveynlerinden öğrendiği ölçüde nazik bir üslupla yapar.

Ne var ki bazı çocuklar sürekli olarak ebeveynlerine karşı gelir, onların isteklerine kaba ve kabul edilmez bir üslupla karşılık verirler. Elbette bu tarz davranışlar normal değildir ve bir sorun olduğunun göstergesidir. Bahse konu durumun birden fazla nedeni olabilir ancak en önemli neden; şüphesiz ebeveyn ile çocuğun arasında güçlü bir duygusal bağın tesis edilememiş olmasıdır. Ebeveyn ve çocuk arasındaki duygusal bağa zarar veren en önemli etken ise yanlış bir disiplin anlayışının benimsenmesidir. Özellikle de eleştirme, ceza verme veya sevgiyi bir süreliğine geri çekme gibi yöntemlerin sık sık kullanılması ebeveyn ve çocuk arasındaki ilişkiye ciddi zararlar verir.

Bu kitap da bunun için yazılmış, ebeveyn ve çocuk arasındaki duygusal bağı güçlendirecek yeni bir disiplin yaklaşımı ortaya konulmuştur. Söz konusu disiplin yaklaşımında ödül, ceza vb. kontrol yöntemlerinin çocukların gelişimine, özellikle de ebeveyn ve çocuk arasındaki duygusal bağa verdiği zararlar anlatılmış, ebeveyn ve çocuk arasındaki duygusal bağı güçlendirecek yöntem ve teknikler ebeveynlerin dikkatine sunulmuştur.

Kitapta disiplin amaçlı uygulanan yöntemlerin çocuğun vücudunda hangi hormonların salgılanmasına neden olduğu ve bu hormonların çocukların davranışlarını nasıl etkilediği bilimsel araştırmalar ışığında ortaya konulmuştur. Bu kitap aslında ebeveynlere çocuklarına nasıl davranmaları gerektiğini anlatmaktan ziyade, çocukların yaramazlık olarak nitelendirilen davranışlarının nedenlerini açıklamaktadır. "Neden 2 yaşındaki bir çocuk oyuncaklarını paylaşmaz?" "3 yaşındaki bir çocuk neden anne babasına vurur?" "Aynı çocuk 5 yaşına geldiği zaman neden oyuncağı arkadaşının elinden almaktan kendisini alıkoyabilir; oyuncakla oynayabilmek için sıranın kendisine gelmesini bekleyebilir, öfkelendiğinde sağa sola bir şeyler fırlatmak ya da birilerine vurmak yerine kendisini sakinleştirebilir?" "Neden bazı çocukların uyum sağlama ve düşünme becerisi daha azdır; neden fiziksel olarak daha yavaş ve depresyona ve umutsuzluğa kapılmaya daha yatkındır?" Bu soruların

-ve daha birçok sorunun- cevapları beynin yapısal/işlevsel özellikleri ve hormonların fonksiyonları ile ilişkilendirilerek açıklanmış, yine ebeveynlerin dikkatine sunulmuştur.

Kitapta tavsiye edilen yöntemler veya ebeveynlik davranışlarının salt literatüre dayanarak yazılmadığının altını çizmek gerekir. Önerilen hemen her yöntemin gerçek hayatta deneyimlenip hem kısa hem de uzun vadede olumlu etkilerinin gözlemlendiği, ayrıca gerçek hayatta deneyimlenen ya da şahit olunan olay ve diyaloglara da yer verildiği bilinmelidir.

Son olarak; bu kitabı yalnızca bir bilim insanı/akademisyen olarak değil, kızı henüz 1 yaşındayken eşinin kanser haberini alan, 2 yıl süren zorlu bir tedavi sürecinin sonunda eşini kaybedip çocuğunu yalnız büyüten bir anne olarak yazdım. Bunu niçin belirtmek ihtiyacı hissettim? Çünkü kızımı zor şartlar altında ve büyük acılar içinde, gücüm yettiği nispette en iyi şekilde büyütmeye çalıştığımı bilmenizi istedim. Ve hâlâ bunun için uğraş veriyorum. Ben de tıpkı diğer anneler gibi bebeğimi kucağıma ilk aldığım an ona hiç kızmayacağımı, sevgimi koşulsuz sunup ihtiyaçlarını tutarlı bir şekilde karşılayacağımı sanmıştım. Ancak hem annelik böyle bir süreç değilmiş hem de hayat birtakım planların önüne geçiyormuş. Son 25 yılımı çocuklar hakkında okuyup yazarak, çocuklarla çalışarak geçirsem de ben de her anne gibi yanlışlar yapacaktım. Kendimi zaman zaman hiç istemediğim şeyleri istemediğim tonda çocuğuma söylerken, sevgimi koşullara bağlı sunarken ve çocukluğumda anne babamın davranışları her ne kadar beni incitmiş olsa da ben de çocuğuma aynı şekilde davranırken bulacaktım. Doktora tez konum "bağlanma" olmasına, bununla ilgili makaleler yazmış olmama rağmen çocuğumla bağımın zaman zaman zayıfladığına şahit olacak ve onu yeniden onarma gücüne sahip olduğumu öğrenecektim. Nihayetinde çocuğumu büyütürken doğru bir disiplin yaklaşımının nasıl olması gerektiğini bilmenin yeterli olmadığını anlayacaktım. Çünkü pek çok kişi gibi benim de çocukluğum mükemmel geçmemiş, çocukluğumda derin yaralar almıştım. Ben de herkes gibi zaman zaman çok zor günler geçiriyordum. Her şeyden önemlisi zaman zaman uykusuz kalan, yorulan, hasta olan, acı çeken, canlı bir varlıktım. Tüm bunlara rağmen bu kitabı yazma sürecinde yaptığım okumaların ve bunları elimden geldiğince hayatıma geçirmiş olmanın anneliği kolaylaştırdığını ve daha keyifli hâle getirdiğini gördüm.

Bölüm 1

Bağlanma

"Tüm ilişkilerin ilki ve en önemlisi bağlanma ilişkisidir."
Bruce Duncan Perry

İnsan yavrusu, doğası gereği başkalarıyla bağlantıda olmaya ihtiyaç duyar. Diğer memelilere kıyasla yardıma daha fazla muhtaç hâlde dünyaya gelir. Kendi başına hayatta kalabilecek duruma gelene kadar bir yetişkine, bir bakım verene ihtiyaç duyar. Bu kişi genellikle onu dünyaya getiren kişidir. Bu ihtiyaç hem duygusal hem biyolojik olarak bağlanma ilişkisiyle karşılanır. Bireyin doğuştan getirmiş olduğu bağlanma eğilimi, hayatta kalabilmesini ve dış dünyayla temas kurabilmesini mümkün kılar (Burçe-Tulpar vd., 2019; Furman vd., 2002; Köse vd., 2013; Markham, 2019; Perry, 2002).

Doğumda bir bebek henüz başka bir kişiyle gerçek bir ilişki bağı kurmamıştır. Ancak anne, doğum sırasında bebeğiyle bağ kuracak biçimde, bebekse annenin bağ kurmasını bekleyecek biçimde programlanmıştır (Pearce, 2022; Perry, 2002). Ayrıca bebek, sevmeye ve sevilmeye hazır hâlde dünyaya gelir (Markham, 2019). Bu nedenle anne ilk günden bebeğine şefkat göstermeye hazır olmalı, onun varlığından mutluluk duyduğunu ona hissettirmelidir (Montgomery, 2021b). Hatta anne, bebeğiyle doğumdan önce duygusal bağ kurmalıdır. Bu gerçekleşirse annenin doğumdan sonra bebeğin ihtiyaçlarını ve isteklerini sabırla karşılaması daha kolay olur (Solter, 2020a).

Doğum öncesi dönemde annenin bebeğiyle arasındaki duygusal bağı sağlamlaştıracak en önemli şey, onunla konuşmasıdır. Özellikle annenin, bebeğin hareketlerini hissetmeye başladığı dönemde onunla konuşması hem anne-bebek ilişkisini hem de doğacak bebeğin dil becerilerini geliştirmek açısından büyük önem taşır. Bir annenin bebeği hakkındaki farkındalığı en yüksek düzeye, bebeğinin ilk hareketlenmeye başladığı dönemde ulaşır. 19. ve 25. haftalar arasında gözlemlenen bu hareketlenme, anne-bebek ilişkisi için önemli bir aşamadır. 18. haftadan itibaren yeterince duymaya başlayan bebek, artık annesinin sesine ve ruh hâline, annenin karnına olan dokunuşlarına ve içinde bulunduğu ortama göre hareket eder. Bunlar karşılıklı iletişimin başladığına dair ilk işaretlerdir (Esposito vd., 2017; Nicholson ve Parker, 2021; Sears ve Sears, 2020; Solter, 2020a).

Bağlanmayı Etkileyen Unsurlar

Anlaşıldığı üzere bağlanma, bebek daha anne karnında iken başlar ve doğum sonrası dönemi de kapsayacak şekilde devam eder. Doğumdan sonra anne-bebek bağının gelişmesi ya da güçlenmesinde kritik role sahip olan en önemli unsur annenin bebeğin sinyallerine duyarlı olmasıdır.

Bebeğin verdiği sinyallere duyarlı olma…

Josepsh Chilton Pearce'a (2022) göre bağ kurma, sözlü olarak gerçekleştirilmeyen bir psikolojik iletişimdir. Bu alışageldiğimiz *rasyonel-lineer* düşünme ve algılama biçimlerinin ötesinde yer alan sezgisel bir ilişkidir. İlişki uygun biçimde kurulduğunda, anne kendini bebeğine uydurur ve bebek de annesine ihtiyaçları hakkında anlamlı sinyaller gönderir. Bebek açlık, susuzluk, uyku ve temizlik gibi temel ihtiyaçlarını pek çok yolla ifade eder. Vücut hareketleri, yüz ifadeleri ve ağlama bunların yalnızca birkaçıdır. Aslında yeni doğan bir bebek bile annesine ihtiyaç duyduğunu ağlamadan çok önce göstermeye başlar yeter ki anne, bebeğin verdiği sinyalleri fark edebilsin (Gander ve Gardiner, 1993; Pearce, 2022; Sears ve Sears, 2020).

Bebeğin sinyallerine doğru cevap vermek her zaman kolay değildir. Hiçbir anne, bebeğinin gönderdiği sinyalleri her zaman doğru algılayamaz. Tronick, yaptığı araştırmada en ilgili annelerin bile bebeklerinin gönderdiği sinyallerin yalnızca %30'unu fark edebildiğini ortaya koymuştur (Akt., Markham, 2019). Annelerin de her insan gibi dikkatleri dağılabilir, endişelenebilir, korkabilir, bunalabilir, hasta olabilir ve bebeğiyle arzu ettiği oranda ilgilenemeyebilir. Özellikle de ilk haftalarda anne, bebeğinin lisanını öğrenmeye çalışırken ve bebeğin sinyal verme becerileri henüz gelişmemişken büyük bir hüsrana kapılabilir. Anne ve bebek ilk aylarda sinyal-cevap verme alıştırmasını defalarca yaptığında, bebek daha anlamlı sinyal vermeyi öğrenir. Bebeğin ağlamaları daha anlamlı hâle gelir. Böylece anne, bebeğin sinyallerini daha iyi duymayı ve doğru bir şekilde cevap vermeyi öğrenir. Bir süre sonra bebek sinyal vermede, anneyse bebeğin verdiği sinyalleri anlamada ustalaşır. Böylelikle bebek hiç ağlamadan ya da çok az ağlamayla bile gereksinimlerine doğru yanıtlar alabilir (Sears ve Sears, 2020).

Annelerin bebeklerini derinden anlamaya başlamalarında kilit nokta, bebekleriyle tutarlı denebilecek düzeyde vakit geçirebilmeleridir. Bebeğiyle tutarlı vakit geçirebilen anne, onun gönderdiği hem duygusal hem de fiziksel sinyalleri daha net görür ve bu sinyallerle uyumlu hareket edebilir. Bu durum sadece bebeğiyle olan ilişkileri için geçerli değildir. Anneler küçük çocuklarıyla olan yakın ilişkileri sayesinde de çocuklarının o an için neye ihtiyacı olduğunu gözlemleme kabiliyeti kazanmış olurlar. Çocuklarının davranışlarına nasıl karşılık verecekleri konusunda daha iyi kararlar alabilirler. Belli bir durum karşısında çocuklarının ne kadar yüreklendirme ve ne kadar kol kanat germe işlevine ihtiyaç duyduklarını kolaylıkla anlayabilirler. Ayrıca ne zaman araya girecekleri ya da ne zaman

durup çocuklarının karşılaştığı hayal kırıklığı ve güçlükle mücadele etmelerine fırsat vereceklerini bilirler (Siegel ve Bryson, 2020b).

Öte yandan anneler bebeklerinden gelen sinyalleri kaçırdıklarında ya da yanlış yorumladıklarında bebekler tüm hayatlarını olumsuz etkileyecek bir yara almazlar. Anneler bebeklerini kucaklarına alıp sakinleştirici bir şeklide konuştuklarında bebekler bir süre sonra sakinleşirler. Bebekler böylece evrenin mükemmel olmadığını, bazen duyulmak için sesini yükseltmek zorunda kalabileceklerini ama anneleriyle olan ilişkisinde bir sorun olduğunda onu onaracak güce sahip olduklarını öğrenirler. Annelerin böyle zamanlarda bebeklerine hızlı cevap verebilmeleri, bebeklerin uyumlanması için önemlidir (Markham, 2019; Leerkes vd., 2009). Markham'a (2019) göre ebeveyn ve bebeğinin uyumsuz olduğu anlar, yeniden bağ kurmayla takip edildiği ve olumlu anlarla dengelendiği sürece, bebek için gerçekten öğrenme fırsatıdır. Sonuç olarak anneler, bebeklerinden gelen işaretleri okumayı ve onlara istikrarlı biçimde karşılık vermeyi öğrendikçe bebekler yaşadıkları evrenin güvenli olduğunu ve ihtiyaçları olduğunda annelerine güvenebileceklerini öğrenirler.

Ebeveyn bebekten gelen sinyallere duyarsız kaldığında, ona özen gösteremediğinde ya da duygularını anlamlandırmaya çalışmadığındaysa zamanla çocuğun zihninde güvensizlik oluşur. Özellikle bebeklik döneminde temel ihtiyaçlarını ağlamayla bildiren bebeğin ağlamasının ciddiye alınmaması, ihtiyaçlarını ifade etmeyi bırakmasına neden olur. Bu durum bebeğin beyin gelişimini etkileyerek IQ'sunun düşmesine ve depresyon riskinin meydana gelmesine neden olabilir (Filliozat, 2021; Kendall-Tacket, 2001; Nicholson ve Parker, 2021).

Ağlamalar…

Ağlamanın güçlü bir sinyal değeri vardır ve bu sinyal ebeveyni, bebeğini teselli etmeye ve ona fiziksel temasta bulunmaya sevk eder. Ebeveynler, bebeklerinin ağlamalarına cevap verdiğinde bebekler genellikle ağlamayı keserler. Bu da ağlamanın bağlanmayı sağlayan özelliklerinden biridir (Nelson, 2005; Robinson vd., 2015; Sears ve Sears, 2020).

Sears ve Sears'a (2020) göre bebeğin ağlaması annenin duygularını harekete geçirir. Bunun anne için yalnızca psikolojik etkileri değil, fizyolojik etkileri de vardır. Bebeğinin ağladığını işiten annenin göğüslerindeki kan akışı hızlanır. Bunun yanında anne, bebeğini kucağına alıp emzirme yönünde biyolojik bir dürtü de hisseder. Bu, bebeğin biyolojik işaretlerinin annede nasıl biyolojik karşılık yarattığına dair çok iyi bir örnektir. Bebeğin ağlayışı dışında hiçbir şey annede böylesi yoğun bir karşılık bulmaz. Anne, bebeğin ağlamasına geç cevap verirse bebek daha şiddetli ağlamayı öğrenir. Anne bebeğine cevap vermeyi geciktirdiğinde, bebek annesinden ilgi görmek için tüm şiddetiyle ağlaması gerektiğini öğrenir. Daha sonraları rahatsızlık duyduğunda, doğrudan şiddetli ağlamaya başlar.

Aslında ebeveynlerin bebeklerine cevap verme yöntemleri, onlara daha az ağlamayı ya da daha şiddetli ağlamayı öğretir (Nicholson ve Parker, 2021; Sears ve Sears, 2020; Solter, 2020b).

Ainsworth vd. anneleri bebeklerin ağlamalarına aldırmadıklarında, bebeklerin daha çok ağladığını belirtmişlerdir. Aşırı ağlamaya tepkisiz kalan ya da kendisinin başarısız olduğunu düşünerek yatıştırmayı bırakan anneler aldırmıyor göründüğü için kısır döngü ortaya çıkmış ve bebeğin, buna yanıt olarak daha fazla ağladığı görülmüştür. Üç aylık olan bebeklerinin ağlamalarına hemen yanıt veren annelerininse 12. ayda bebekleriyle güvenli bağlandıkları saptanmıştır (Ainsworth vd., 1978; Karakaş ve Şahin-Dağlı, 2019). Bowlby de bebeğin ağlamalarına hemen ve rahatlatıcı bir tepki vermenin, bebek ve bakım vereni arasında güçlü bir duygusal bağ oluşmasında önemli bir unsur olduğuna inanmaktadır (Santrock, 2018).

Yakın bedensel temas…

Anne-bebek arasında duygusal bağın oluşmasında bir diğer önemli unsur, yakın bedensel temastır. Doğumdan sonraki ilk saatler anne-bebek etkileşimi için "hassas dönem'' olarak adlandırılmaktadır (Mehler vd., 2011). Pek çok uzman anne ve bebek arasındaki duygusal bağın en hızlı doğumdan hemen sonra anne ve bebeğin ten tene temasının sağlanması ile oluşacağını söylemektedir. Bu sebeple doğumdan itibaren en az bir saat anne ve bebeğin ten teması sağlanmalı ve bu süre içerisinde bebek mutlaka annesinin göğsünde tutulmalıdır (Güleşen ve Yıldız, 2013; Keskin-Töre, 2018; Kılıç, 2017; Manav ve Yıldırım, 2010; Öztürk ve Erci, 2016). Hayvanlar aleminde yenidoğan yavru herhangi bir süreyle anneden ayrıldığında anne onu tanımayı başaramayabilir, bu yüzden de onu geri almayı ve beslemeyi reddedebilir. Doğumun hemen ardından anneden ayrılan ve birkaç saat ayrı tutulan yavrunun hayatta kalma şansı da oldukça düşer. Tüm anne hayvanlar (bazı keseliler dışındaki tüm gelişmiş türler) yavrularını tepeden tırnağa yalarlar ve bu işi ne hafifçe ne de tek bir kez yaparlar. Bu uzun ve ayrıntılı yalama işi, yavrunun duyu sistemini harekete geçirir (Pearce, 2022).

İnsan bebekler de tıpkı hayvan yavruları gibi doğdukları ilk andan itibaren annesinin tenine, kokusuna, sıcaklığına ihtiyaç duyarlar ve ten tene temastan, kucaklanmaktan, okşanmaktan çok hoşlanırlar. Yakın bedensel temasta oldukları zaman hem bebek hem de anne birbirlerinin vücutlarından keyif alırlar ve birlikte hoş duygular deneyimlerler (Kılıç, 2017; Paktuna-Keskin, 2013b; Sears ve Sears, 2020; Yörükoğlu, 2011). Özellikle emme ilişkisi bağlanma açısından temeldir. Bilim insanları da emzirme sürecinin anne bebek bağlanmasını etkileyen en önemli faktörlerden biri olduğunu söylemektedirler (Dildar, 2021; Güleşen ve Yıldız, 2013; Himani ve Kumar, 2011; Kılıç, 2017; Scharfe, 2012). Çünkü anne ile bebek, emzirmeyle ten tene ve göz göze temas içinde duygusal olarak birbirlerine kolayca kenetlenebilirler. Hamilelik döneminde kurulmaya başlayan anne-bebek arasındaki bağ ve iletişim emzirme dönemiyle farklı bir boyuta geçer. Emzirmek, bebeğin annesine

Bölüm 2

Bağlanma Temelli Disiplin

Disiplin nedir?

Ebeveynler çocuklarının saygılı, davranışlarının sorumluluğunu alabilen, doğru kararlar verebilen, duygularını iyi yönetebilen bireyler olarak yetişmelerini isterler. Bu tarz özelliklere sahip bireylerin yetiştirilmesi disiplinle mümkündür. Ancak pek çok ebeveyn disiplini emir, itaat, tehdit, ceza gibi olumsuz kavramlarla bağdaştırmakta ve ödül-ceza vb. kontrol yöntemlerini kullanmadan çocukları disipline etmenin mümkün olmayacağına inanmaktadır.

Pek çok kültürde olduğu gibi bizim kültürümüzde de genellikle kısa vadeli sonuçlara ve anlık çözümlere odaklanılarak, düzene sokulması gereken en önemli unsurun davranışlar olduğu düşünülür. Şayet bir ebeveyn, çocuk yetiştirme sürecinde bu görüşü benimserse ödül, tehdit ve ceza gibi kontrol yöntemlerinin başarı sağladığına inanır. Çünkü bu yöntemler istenmeyen davranışa anında son verilmesini sağlar. Başka bir ifadeyle sorun o an için çözülmüş olur. Bu durum ebeveyn nezdinde her şeyin yolunda gittiğine dair bir yanılsamaya sebebiyet verir. Ancak işin içine "bağlanma ve kırılganlık unsurları" da dahil edildiğinde, davranışlara odaklanan yaklaşımların başarısızlıkla sonuçlanmasının kaçınılmaz olduğu görülür (Neufeld ve Maté, 2022).

Ne yazık ki günümüzde hâlâ disiplin veya iyi ebeveynlik kontrolle karıştırılmakta; istenmeyen davranışlarda bulunan çocukların ebeveynleri, katı kurallar veya yaptırımlar içermeyen bir disiplin uygulamakla ve çocuklarının davranışlarını kontrol edemeyecek kadar zayıf olmakla suçlanmaktadır (Maté, 2021). Disiplin amaçlı uygulanan kontrol yöntemlerinin, çocukların terbiyeli davranmalarını ve kendilerinden hoşnut olmalarını sağladığı savunulmaktadır. Ancak görünüşte huzurlu, mutlu görünen ve söz dinleyen çocukların aslında göründükleri kadar huzurlu ve mutlu olmayabilecekleri unutulmamalıdır. Aslında söz dinleyen pek çok çocuk kendini dilediği gibi ifade etmekten korktuğu ya da çekindiği için ebeveynlerinin beklentilerine göre yaşamaya çalışıyor olabilir. Ebeveynlerine itaat eden ve onları hoşnut edici davranışlar sergileyen bir çocuk, sadece ebeveynlerini memnun ettiği için mutludur; yaptığı eylemler ve takındığı tutumlardan (yardım etmek, paylaşmak, ders çalışmak vb.) dolayı değil. Ne var ki çocuğun sergilediği bu yüzeysel "mutluluk" nedeniyle ebeveynleri çocuğun özgünlüğünü gitgide kaybettiğini fark edemeyebilirler (Aldort, 2021). *Dağınık Zihinler* kitabının yazarı Gabor Maté'ye göre disiplinde amaç; çocuğun nasıl kontrol edileceği değil, ebeveyn ve çocuk arasındaki ilişkinin nasıl güçlendirile-

ceği ve çocuğun gelişiminin en iyi şekilde nasıl destekleneceği olmalıdır. Ebeveynler disiplinde kontrol etmeye odaklandıklarında çocuklarıyla olan ilişkileri zarar görür. Bir çocuk, ebeveynleri tarafından kontrol edildiği sürece onların sevgisini hissedemez. Bunun yanı sıra davranışları sürekli kontrol edilen çocuk bir süre sonra ebeveynlerine ve çevresindekilere *karşıt irade* geliştirebilir (Maté, 2021).

Ebeveynler uyguladıkları disiplinle iş birliği yapmaya istekli ancak istemediği durumlara da "hayır" diyebilen, yetişkinler yanlarında olsa da olmasa da doğru olan davranışı sergilemeyi tercih edecek bir çocuk yetiştirmek istiyorlarsa öncelikle kendi zihinlerindeki disiplin algısını değiştirmelidirler.

Disiplin; çocukların yetişkinlerin istediği gibi davranmasını, onlara itaat etmesini amaçlamaz, amaçlamamalıdır da. Çocuklar, yetişkinlerin istediği gibi programlayacağı bilgisayarlar değildir. Çocuklar; doğarken sahip oldukları mizaçları, farklı istekleri ve beklentileri olan varlıklardır. Disiplinde amaç, çocukları bir kalıba sokmak olmamalıdır. Çocuğun ebeveyni de dahil hiç kimsenin böyle bir hakkı yoktur. Disiplin ilkelerinin nasıl uygulanacağı hem çocukların hem de ebeveynlerin gereksinimlerine bağlı olarak durumdan duruma, çocuktan çocuğa, ebeveynden ebeveyne ve aralarındaki ilişkiye göre farklılık gösterir. Ebeveynler şunu aklından çıkarmamalıdır ki disiplinin her çocuğa uygulanabilecek, sınırları keskin çizgilerle belirlenmiş bir formülü yoktur. Ebeveynin görevi çocuğun kişilik özelliklerini göz önünde bulundurarak ona yol göstermek olmalıdır (Fillizoat, 2021; Neufeld ve Maté, 2022; Oskay, 2020; Siegel ve Bryson, 2020a; 2020b). Yol gösterme ise *güvene dayalı* bir ilişki ve güvenli bir ortam içinde etkin bir şekilde yapılmalıdır (Durrant ve Ensom, 2017). Bu düşünceden hareketle disiplinin bağlanmadan bağımsız olamayacağı; ebeveynin çocuğu disipline ederken *kerteriz noktasının* aralarındaki duygusal bağ olması gerektiği düşünülmektedir.

Alan yazın incelendiğinde doğrudan "bağlanma temelli disiplin yaklaşımına" rastlanmasa da disiplinde bağlanmanın önemi üzerinde duran isimler -Aletha Solter, Gabor Maté, Gordon Neufeld, Haim Ginott, Laura Markham, Martha Sears, Susan Stiffelman ve William Sears- olduğu görülmüştür. Özellikle Laura Markham ve Gabor Maté yaptıkları disiplin tanımında bağlanmaya vurgu yapmışlardır.

Markham (2019) disiplini, tehdit etmek ya da cezalandırmak yerine uzun vadeli düşünme, doğru davranışı öğretme, bağı güçlendirerek çocuğun ebeveynleriyle iş birliği yapmaya istekli olmasını sağlama ve ona duyguları yönetme konusunda koçluk yaparak doğru davranma yeteneğini kazandırma şeklinde ifade etmiştir.

Maté (2021) ebeveynlik disiplinini "Ebeveynlerin görevlerini aralarında kurdukları duygusal bağa odaklanarak yürütmeleridir" şeklinde tanımlamıştır. Maté'ye göre ebeveynler hangi yaklaşımı benimserse benimsesin disiplin uygulamaları *bağlanma bağını* tehdit etmemeli veya koparmamalıdır. Bunlara ek olarak Dadds ve Tully'a (2019) göre disiplin, ebeveyn ve çocuk arasındaki duygusal bağı daha da güçlendirmelidir. Tehdit, ceza, ödül vb. kontrol yöntemlerininse bunu sağlaması pek mümkün değildir. Ödül ve cezalar koşullara bağlı sevgi yaratır ve çocuklar koşulsuz sevildiklerini hissedemezler. Çocuklar bu

histen yoksun kaldıklarında ebeveynleriyle güvenli bir bağ kuramazlar. Nitekim Köçer ve Çınar (2021) yaptıkları çalışmada da "Ödülsüz cezasız disiplin mümkün müdür?" sorusuna cevap aramak için alan yazınını tarayarak ödül, ceza, tehdit gibi yöntemlerin kullanılmadığı disiplin yaklaşımlarını tespit etmiş ve ebeveynlerin çocuklarını disipline ederken onlarla aralarındaki duygusal bağı güçlendirebileceği düşünülen teknikler ortaya koymuşlardır. Bu kitapta da yeni bir disiplin yaklaşımı olarak önereceğimiz *bağlanma temelli disiplin yaklaşımı* ortaya konulmuştur.

Neden bağlanma temelli disiplin yaklaşımı?

Duygusal ve fiziksel ihtiyaçları tutarlı ve akla yatkın şekilde karşılanan bebekler, doğdukları andan itibaren bakım vereniyle bağ kurmaya, yaklaşık 8. ayda bağlanma davranışını en belirgin şekilde göstermeye başlarlar. Ancak pek çok bebek yürümeye, dünyayı daha aktif bir şekilde keşfetmeye başladığı dönemde bakım verenin engellemeleriyle karşılaşır. Özellikle 2 yaş döneminde çocukların büyük bir çoğunluğu ebeveynlerinin farklı yönleriyle tanışır. Sevgi dolu, şefkatli ebeveynlerinin kızan, bağıran, her şeyi engelleyen ebeveynlere dönüşümüne şahit olurlar. Keşfetme amaçlı yaptıkları davranışlarının cezalandırılmasına anlam veremezler. Tüm bunlar zamanla çocuğun ebeveynine olan bağının ve güveninin zayıflamasına neden olur. Çocukların gelişimsel özelliklerini ve bu zorlu süreci nasıl sağlıklı yöneteceğini bilemeyen ebeveynler ilk etapta ödül yöntemini kullanırlar. İşler daha çıkmaza girince ceza yönteminden medet ummaya başlarlar. Ceza kullanmak ebeveynin hiç de arzu ettiği bir durum değildir. Ancak süreci nasıl yürüteceklerini bilemediklerinden övgü, ödül, tehdit ve ceza yöntemleri arasında gidip gelirler. Bu kitapta ortaya konulan *bağlanma temelli disiplin yaklaşımı* ile ebeveynlere, çocuklarını disipline ederken aralarındaki bağı güçlendirebilecek teknikler sunularak çocuk yetiştirme gibi zorlu bir süreçte yol göstermek amaçlanmaktadır.

Bağlanma temelli disiplin nedir?

Bağlanma temelli disiplin, ebeveynlerin çocuklarıyla aralarındaki duygusal bağdan güç alarak onlara kendilerini ve dünyayı tanıma yolculuğunda rehberlik etmeleri, özellikle zor duyguları deneyimledikleri sırada koşulsuz bir kabulle çocuklarının yanlarında olmaları, duygularına eşlik etmeleridir.

Bu yaklaşıma göre disiplin, annenin bebeğini kucağına almasıyla başlar. Çünkü anne, bebeğini kucağına alarak hiç tanımadığı dünyaya gözlerini açan bebeğine güven vermekte; sakin, sevgi dolu varlığı ve şefkatli, dinginleştirici dokunuşlarıyla bebeğinin duygularını dengeleyip düzenlemesine yardımcı olmaktadır. Anne, bebeğini kucağına alarak duygusal ihtiyaçlarının yanı sıra beslenme, ısınma gibi fiziksel ihtiyaçlarını da karşılamaktadır. Nicholsan ve Parker (2021) da ilk içsel disiplin derslerinin bebeğin duygusal ve fiziksel ihtiyaçlarını istikrarlı ve empatik şekilde karşılamakla başladığını ifade etmişlerdir.

Bu disiplin yaklaşımını benimsemenin en önemli yararı, ebeveyn ve çocuk arasındaki duygusal bağın her zorlayıcı olaydan sonra daha da güçlenmesidir. Bu yaklaşım sevginin, çocuklar kendilerine konulan kurallara uyduklarında ya da başarılı olduklarında gösterilmesi yerine, en çok öfke, korku, kıskançlık gibi zor duyguları deneyimledikleri anlarda gösterilmesi gerektiğini savunmaktadır. Sevgiyi bu şekilde deneyimleyen çocukların ebeveynlerinin her daim yanlarında olacaklarına dair güvenleri tamdır. Bu çocuklar davranışlarına sınır getirilse de kendilerini güvende hissetmeye devam ettiklerinden aralarındaki duygusal bağ zarar görmez. Aksine bu esnada ebeveynlerinden sevgi ve şefkat görüyor olmaları, aralarındaki duygusal bağın güçlenmesini sağlar. Her ne kadar "koşulsuz sevgi" başlığı altında bu konuya detaylı yer verilmiş olsa da burada da belirtmekte fayda vardır. "Bir çocuk sevgiye en çok zor duyguları deneyimlediği sırada ihtiyaç duyar." Ayrıca "çocuk, isteklerine 'hayır' cevabı aldığında ebeveyninin sevgisinin sonlanmadığını ve ilişkilerinin zarar görmediğini bilmeye ihtiyaç duyar."

Bu disiplin yaklaşımında, ebeveynin gücünü ödül ve cezadan değil, aralarındaki duygusal bağdan alması gerektiği savunulmaktadır. Ginott vd. (2021) de ebeveynlere, disiplin uygularken aralarındaki duygusal bağdan güç almalarını ve disiplinde kırgınlık ve öfke yaratan her şeyden mümkün olduğunca kaçınmalarını tavsiye etmektedir. Örsel (2014) de benzer şekilde çocuklarıyla aralarında güçlü bir duygusal bağ kuran, onların tüm ihtiyaçlarını karşılamayı görev edinen ve çocuklarının tam olarak güvenini kazanmış ebeveynlerin ceza vb. kontrol yöntemlerine ihtiyaç duymayacağını ifade etmektedir.

Bu disiplin yaklaşımında ebeveyniyle arasında güçlü bir duygusal bağ olduğunu hisseden bir çocuğun, ebeveyniyle iş birliği yapmaya daha fazla özen göstereceği savunulmaktadır. Susan Stiffelman da *İnatlaşmadan Ebeveynlik* adlı kitabında benzer şekilde ebeveyn ve çocuk arasında güvenli bir bağ varsa çocuğun, ebeveynlerinin yol göstericiliğini kabul etmeye daha istekli olacağını ifade etmektedir**.** Bu nedenle ebeveynlerin çocuklarını disipline ederken aralarındaki ilişkiye zarar vermediklerinden ve onların duygusal savunma mekanizmalarının harekete geçmesini tetiklemediklerinden emin olmaları gerekir. Uyguladıkları disiplin ilkeleri hem ebeveyn-çocuk ilişkisine hem de çocukların uzun vadeli gelişim hedeflerine saygılı olmalıdır (Neufeld ve Maté, 2022). Ebeveynler bu disiplin yaklaşımını benimsediklerinde karşılarında iş birliği yapmaya istekli bir çocuk göreceklerdir. Böylelikle ebeveynlik daha keyifli bir hâl alacaktır.

Bağlanma temelli disiplin anlayışını benimseyen bir ebeveyn, çocuğun karşı çıkışlarını cezayla şekillendirilecek bir davranış olarak görmez; hatta çocuktaki hafif bir başkaldırı ebeveyni memnun eder. Çünkü istemediği durumlarda ebeveynine "hayır" diyebilmesi çocuğun ebeveyniyle arasındaki ilişkiye güvendiğinin göstergesidir. Dahası, bu durum çocuğun gelişiminin sağlıklı olduğunun bir göstergesidir.

Bağlanma temelli disiplin yaklaşımını uygulamak, ebeveynlere çocuklarının arzu edilen şekilde davranacakları garantisini vermez. Nitekim amacı da bu değildir. Ancak ebeveynler bu yaklaşımı benimsediklerinde çocuklar o an istenileni yapmasalar da ebeveynlerinden bir şeyler öğrenmeye devam ederler. Siegel ve Bryson'a (2020a) göre, ebeveynler

Bölüm 3

Her Çocuk ve Her Ebeveynlik Farklıdır

Ebeveynlik; çocuk dünyaya gelince neler yapılacağı konusunda zihinde tasarlanan bir süreç yerine, bebek büyürken adım adım birlikte, yaşayarak gelişen, deneyimsel bir farkındalık ve bağlantı sürecidir. Her şeyden önce bir ilişkidir ve ilişkiler sadece stratejilerle, becerilerle yürütülemez. Ebeveynler çocuklarıyla ilişkilerinde sadece stratejilere ve becerilere değil, aynı zamanda şefkate, belli prensiplere ve içgörülere de ihtiyaç duyarlar (Maté, 2021; Oskay, 2020).

Ebeveynlerin neredeyse tamamı iyi bir ebeveyn olarak yola çıkar ancak bu süreçte pek çok etkene maruz kalırlar. Ebeveynlik süreci engelsiz, şeritsiz, sapaksız bir yol değildir. Farkında olunmadan yapılan pek çok eylem ya da etkisinin şiddeti konusunda ihtimal verilmeyen faktör söz konusudur. Bu süreçte müdahale gerektiren büyüklü küçüklü olaylar, periyodik çatışmalar ve ani krizler yaşanabilir. Özetle ebeveynlik; birçok değişkene bağlı ve kesinlikle statik, düz bir yapıda değildir (Ginott vd., 2021; Oskay, 2020).

Ebeveynlerin bu zorlu yolda çocuklarıyla sağlıklı bir şekilde yürüyebilmeleri için öncelikle çocuklarının gelişim aşamaları konusunda bilgi sahibi olmaları gerekir. Ebeveynler, çocukları gelişim aşamalarından geçerken onların ihtiyaçlarını güvenlik ve destek sağlayarak karşılamalı, çocuğun eşsiz kişiliği ile mizacına uyum sağlamaya çalışmalı, çocuk büyüyüp değişirken nelere ihtiyaç duymaya başladığını fark etmelidirler (Nicholson ve Parker, 2021).

Ebeveynler çocuk yetiştirme sürecinde mümkün olduğunca kesin fikirlerden, tanımlardan ve her durumda herkes için aynı olan basmakalıp tekniklerden kaçınmalıdırlar (Fillizoat, 2021; Oskay, 2020; Siegel ve Bryson, 2020b). Çünkü üzerine sağlam basılacak hiçbir zemin, mutlaka uygulanabilecek hiçbir strateji yoktur. Şartlara uyum sağlamak gerekir. Evrensel bir cevap yoktur. Sadece o çocuğa, o anne-babaya, ortak hikâyelerinin o ânına ya da duruma uygun bir cevap vardır (Fillizoat, 2021).

Önceden belirlenmiş eğitim kurallarını ve sistematik yöntemleri birebir uygulamaya çalışmak bir özne olarak bireyi hiçe sayar. Çünkü hiçbir çocuk ve hiçbir ebeveyn birbirinin kopyası değildir. Kendi düşünceleri, duyguları ve zihinsel görselleri olan her çocuk ve her ebeveyn benzersizdir. Her ilişki yeni ve apayrı bir yaradılıştır (Oskay, 2020).

Her çocuk ebeveynlerini ayrı yöntemlerle sorgular. Üstelik her çocuk hızlı bir değişim ve gelişim gösteren bir varlıktır. Nasıl hayatı boyunca ayakkabı numarası aynı olmayacaksa ihtiyaçları da aynı olmayacaktır. İki yaşında lahana yemeğini çok seven bir çocuk üç yaşında o yemekten nefret edebilecektir (Fillizoat, 2021; Oskay, 2020).

Bir psikolog, doktor, çocuk gelişim uzmanı ebeveynler için yol gösterici olabilir. Ancak çocuğu ebeveynlerinden daha iyi tanıyamaz. Çocuklar konusunda her zaman en iyi uzman ebeveynleridir. Bir çocuğun içinde bulunduğu fiziksel, ruhsal, zihinsel, finansal vb. şartları ancak ebeveynleri, özellikle de annesi tam olarak bilebilir. Çünkü çocuğun anne karnına düştüğü andan itibaren yaşadıklarının şahidi annesidir. Uzmanların hepsinin kendi konularında son derece değerli bilgileri, fikirleri ve gözlemleri vardır. Ancak bu bilgileri olduğu gibi alıp uygulamak işe yaramayabilir. Ebeveynler, öğrendikleri bilgileri ya da uzmanlar tarafından sunulan önerileri uygulayarak sonuca ulaşmaya çalışmak yerine tüm bunları kendi değerlendirme süzgeçlerinden geçirerek uygulamalıdırlar. Böyle bir yaklaşım, çocuğun gelişimi için çok daha yararlı olacaktır (Fillizoat, 2020a; 2021; Orson, 2021; Oskay, 2020; Örsel, 2014).

Bölüm 4

Yaramazlık mı Gelişimsel Özellik mi?

Ceza kavramıyla bebeklerin ya da küçük çocukların yaramazlık yaptıkları ima edilir ancak onlar yaramazlık yapmazlar. Solter'a (2020a) göre küçük çocukların davranışlarını yaramazlık olarak nitelendirmek doğru değildir. Onlar sadece ihtiyaçlarının en iyi şekilde karşılanmasına yönelik davranışlar sergilerler. Bu ihtiyaçlar; ebeveynin sıcaklığı ve sevgisi, beslenme, başkalarıyla anlamlı bir bağ kurma, oyun oynama, yeni bilgi ve beceriler edinmedir (North, 2020; Solter, 2020a).

Küçük çocukların ceza verilen davranışlarına bakıldığında onların yaşlarına göre gayet normal ve sıradan davranışlar olduğu görülmektedir. Bazen küçük bir çocuğun davranışları kendisine, başkalarına ya da eşyalara zarar verebilir. Bütün bunlar çocuğun yaramazlık yapıyor gibi algılanmasına sebep olabilir. Ancak bu davranışlar çocuğun hayata karşı yeterli bilgisinin olmamasından, yönetmekte zorlandığı güçlü duygularının olmasından ya da boşaltma ihtiyacı duyduğu acı verici duyguların birikmesinden kaynaklı olabilir (Cohen, 2021; North, 2020; Siegel ve Bryson, 2020a; Solter 2020a). Çocuk hayal kırıklığına uğramış ya da sadece sıkılıyor ve kendine uğraş arıyor da olabilir.

Çoğu zaman çocuklar, nedeni anlatıldığı hâlde istenilmeyen davranışları yapmaya devam ederler. Ebeveynleri evden çıkmak için acele ederken çocuklar olabildiğince yavaş hareket edebilirler. Son anda bir şey isterler, istedikleri şey hakkında diretirler ya da öfke krizi geçirirler. Bu durumlar çok tanıdıktır. Çünkü hemen her ebeveyn bu tarz durumları deneyimler. Bu davranışlar çocuğun inatçı veya huysuz olduğunu göstermez. Çocuk bu tarz davranışları ebeveynini üzmek ya da kızdırmak için yapmaz, sadece belirli bir evreden geçiyordur ve bu davranışları sözü geçen evrenin bir sonucudur. Ebeveynler şu gerçeğin farkına varmalıdır: Gelişmekte olan bireyin yavaş yavaş kendi iradesine kavuşması müthiş bir şeydir. Bununla birlikte bu gelişim yolculuğunda ebeveynlerinin rehberliğine ve yardımına ihtiyaçları vardır. Onların yardımı olmadan bu yolda güvenle yürümeleri mümkün değildir. Ancak, pek çok ebeveyn o yaştaki bir çocuğun yaşına uygun olmayan gelişimsel beklentileri nedeniyle çocuğuna aşırı tepkiler verebilmekte, onu dağınık, gürültücü, bencil, inatçı ve huysuz olmakla veya dürtüsel davranmakla suçlamaktadır (Cohen, 2021; Montgomery, 2020; Nicholson ve Parker, 2021). Oysaki ebeveynin yaramazlık olarak nitelendirdiği davranışın nedeni bazen de ebeveynin çocuğuna yeterince rehberlik edememiş,

doğru bilgileri aktaramamış veya özenli davranamamış olmasından kaynaklı olabilir (North, 2020).

Çocukların yaramazlık olarak nitelendirilen davranışları aslında ebeveynlerine hangi konuda rehberlik etmeleri gerektiğini daha iyi sezme fırsatı verir. Örneğin küçük bir çocuk sırada beklerken önündeki arkadaşını ittiğinde sırayı bekleme becerisi kazanmaya ihtiyacı olduğunu gösteriyordur. Çocuk, markette istediği çikolata alınmadığında annesine vuruyor veya yerde tepiniyorsa "İstediğim olmadığında kendime hâkim olabilmem ve hayal kırıklığımı saygılı bir şekilde ifade edebilmem için beceri oluşturmam gerekiyor" demektedir. Çocuklar bu şekilde davranarak aslında bakımından ve eğitiminden sorumlu kişilere neye ihtiyaç duyduklarının mesajını vermektedirler (Siegel ve Bryson, 2020a).

Ebeveynler olaylara bu bilinçle bakarlarsa, yani farklı yaş ve aşamalarda biliş ve davranış yönünden onlardan ne beklemek gerektiğini öğrenirlerse çocuklarının yaramazlık anlarını yalnızca katlanılacak kötü deneyimler olarak değil, aslında bir gelişim fırsatı olarak görebilirler. Böylelikle çocuğun ihtiyaç ve eylemlerine uygun karşılıklar vererek onlara yol gösterebilirler. Ebeveynler şunu kesinlikle aklından çıkarmamalıdır ki; çocuklarını tehdit ederek, ödül ya da ceza vererek onların gelişim aşamalarını hızlı bir şekilde tamamlamalarını sağlayamazlar (Cohen, 2021; Nicholsan ve Parker, 2021).

0-2 yaş aralığındaki çocukların gelişimsel özellikleri…

Bir bebek ebeveynlerinden sürekli olarak bir şeyler talep eder. Bu, tamamen içgüdüsel bir davranıştır. Eğer bebek, ebeveynlerinden sürekli bir talepte bulunmuyorsa ebeveynleri endişelenmelidir. Çünkü bu durum, ebeveynlerin bebeğin ihtiyaçlarının farkına varmadığı (North, 2020) veya isteyerek ihtiyaçlarını karşılamadığı, bebeğin de artık talepte bulunmaktan vazgeçtiği anlamına gelir.

1 yaş çocuğu oldukça meraklıdır. Bu onun en dikkat çekici özelliğidir. Doğumunu takiben bütün dünyası sadece annesi olan bebeğin ufku genişledikçe keşif arzusu da artmaya başlar. 1 yaş çocukları, adeta dünyayı keşfetmeyi kendilerine görev edinmiş, oldukça meşgul, küçük kaşiflerdir. Keşfetme konusunda oldukça becerikli olmakla birlikte kendi motor hareketlerini kontrol altında tutma konusunda yetersizdirler. Bu yaştaki çocuklar ne tehlike ne de yasak tanırlar. Bir nesne gördüklerinde, şayet ilgilerini çekerse tehlikeli olup olmadığını bilmeden ona dokunurlar ve keşfetmeye çalışırlar çünkü henüz bu konularda bilince sahip değillerdir. Ebeveynlerin koyduğu sınırlar çok açık olsa da bu yaştaki çocuklar için hiçbir şey ifade etmez. 1 yaşındaki çocuğa konulan sınırlar, tek bir amaca hizmet etmelidir: Onu tehlikelerden korumak. Bebek büyük bir heyecanla etrafı keşfederken hem ona keşif ve deneme için yeteri kadar alan açılmalı hem de onu tehlikelerden koruyacak sınırlar konulmalıdır. Bu sınırlar tesis edilirken sert hayırlar, cezai yöntemler ve engellemelerden kaçınılmalıdır. Çünkü bu tarz yaklaşımlar bir taraftan bebeğin keşif ve öğrenme dürtülerine engel olurken diğer taraftan ebeveyn ve bebek arasında yoğun bir

gerginliğe sebebiyet verir. Henüz dil döneminde olmayan 1 yaş çocuğunun *hayırda*n anlaması, *hayır* denilen bir eylemi öğrenip bir daha tekrar etmemesi beklentisi büyük bir yanılgıdır. İç dünyasını keşfetme coşkusuyla dolu olan 1 yaş çocuğu, henüz tam anlamlandıramadığı dış dünyadan hâlâ kavrayamadığı dille gelen komutları dikkate alamaz. Bunun yanı sıra sert *hayırl*arın fiziksel mesafeden defalarca tekrar edilmesi, bebeğin kendini durdurmasına yaramayacağı gibi başka sorunların da temelinin atılmasına neden olur. Eylemle eşleşmeyen, gerekli gereksiz ve sıkça *hayır* duyan 1 yaş bebeği, bir süre sonra pek çok yönergeye de duyarsızlık geliştirebilir (Dildar, 2021; Filliozat, 2020a; North, 2020).

Gelin bu durumu bir örnekle irdeleyelim. Evinizin, tren raylarına ya da hava limanına çok yakın bir yerde olduğunu düşünün. İlk zamanlarda sürekli olarak duyduğunuz tren sesi ya da uçak sesi sizi çok rahatsız eder. Ancak bir süre sonra sesi kanıksar ve o sesi duymaz hâle gelirsiniz. Benzer durum çocuklar için de geçerlidir. Zihinsel ve duygusal olarak sözel bir komutla tehlikeyi fark etme becerisi henüz gelişmemiş olan 1 yaş çocuğuna sürekli olarak uzaktan komutlar verilmesi (Dildar, 2021) çocuğun bu komutları bir süre sonra kanıksamasına ve onlara duyarsızlık geliştirmesine neden olur.

Bu dönemde çocuğun beyninin ön kısmında yer alan kıvrımlardaki sinapsların çoğalması sayesinde sözcükleri ezberlemesini sağlayan açık hafızası gelişir. Ancak sözcükleri anlasa da uzun süre aklında tutamaz. Çünkü çocuk belli bir bilince sahiptir ama sadece biraz önceye dair bir bilince! Ayrıca bu yaştaki bir çocuk iki bilgiyi veya fikri aynı anda aklında tutamaz. Bu nedenle isteklerinin yerine getirilmesini istiyorlarsa ebeveynlerin çocuklarına her defasında tek bir komut vermeleri gerekir (Filliozat, 2020a).

18 aylık bir çocuğun beynindeki duygularla düşünceler arasındaki bağ gelişmemiştir. Dolayısıyla bu yaştaki bir çocuktan yaptıklarının sonuçlarını düşünmesi beklenmemelidir. Bu yaştaki bir çocuğa "Ama sana fırına dokunmamanı söylemiştim" demek mantıklı değildir. Evi güvenli hâle getirmek ve çocuğu tehlikelerden uzak tutmak tamamen ebeveynin görevidir. Ayrıca bu dönemde çocukların gelişimsel yönden neredeyse hiç dürtü kontrolleri yoktur. İlgilerini çeken bir şey gördüklerinde dokunmak, eğlenceli bir şey gördüklerinde derhal yapmak isterler. Dolayısıyla ebeveynlerin çocuklara çokça kural koymaları, onların hareketlerine sürekli kısıtlamalar getirmeleri hem ebeveynin hem de çocuğun sık sık hüsrana uğramasına neden olur (Montgomery, 2020; 2021b; Nicholson ve Parker, 2021; Orson, 2021).

Aslında çocuklar bu dönemde dünyadaki deneyimlerinden pek çok sonuç çıkarmıştır. Dünya heyecan verici, keşfetmek için güvenli bir yer mi? Bir şeyler gerçekleştirilebilir mi? İhtiyaç duyduğunda yardım alabilir mi? Bu sorulara verdiği yanıtlar, devam etmekte olan "ustalık uğraşı" için zemin hazırlayacaktır (Markham, 2019). Bu nedenle ebeveynlerin bu dönemde yapılabilecekleri en iyi şey, çocuğa güvenli sınırlar içinde özgürlük tanımaktır.

Bölüm 5

Disiplin ve Beyin

Beyin Gelişimi

"Beynin gıdası ilişkidir. Beyni aç bırakmayın."
Nilüfer Devecigil

Ebeveynlerin çocuklarına kazandırabileceği en önemli becerilerden biri, onların güçlü duygulara neden olan durumlarda iyi ve doğru kararlar almalarına yardımcı olmaktır. Ebeveynler çocuklarının harekete geçmeden önce biraz durup beklemelerini, davranışlarının sonuçlarını düşünmelerini, başkalarının duygularını göz önüne almalarını, etik ve ahlaki kararlar vermelerini isterler. Çocuklar bazen ebeveynlerini memnun eden ya da onlara gurur veren davranışlar sergilerken, bazen bunu yapamayabilirler. Çocukların bazı durumlarda ebeveynlerine gurur veren davranışlarda bulunmalarının ya da akılcı kararlar almalarının, bazı durumlardaysa bunu başaramamalarının nedeni nedir? (Siegel ve Bryson, 2019).

Bazı davranışlar gelişimsel olarak normal sayılırken, sosyal olarak kabul edilebilir değildir. Örneğin 3 yaşındaki bir çocuğun istediğini alamadığında ebeveynine vurması gelişimsel olarak normalken, sosyal olarak kabul edilemez bir davranıştır. Peki, bu yaştaki bir çocuğun ebeveynine vurması gelişimsel olarak neden normaldir?

Tüm bunlar çocuğun beyninde neler olduğuyla bağlantılıdır. Ebeveynler beynin yapısı ve işleyişiyle ilgili birkaç basit ilkeyi öğrendiklerinde bile çocuklarını daha iyi anlayabilir, onların olumsuz davranışlarına daha hoşgörülü yaklaşabilir, güç durumlara daha etkili çareler bulabilir ve onların sosyal, duygusal ve zihinsel sağlığı için sağlam temeller oluşturabilirler (Siegel ve Bryson, 2019; 2020b).

Hemen hemen diğer tüm organların aksine, beynin olgunlaşması doğuştan tamamlanmamıştır. Örneğin kalp ve dolaşım sistemi yaşamın ilk günlerinde neredeyse tüm işlevlerini yerine getirebilecek nitelikte gelişmiştir. Diğer pek çok organ da öyle; doğduğumuzda yaşama hazır niteliktedir. Beyinse doğumdan sonra geliştirilebilir ve geliştirilmesi gereken bir organdır (Suskind, 2022; Yılmaz, 2018). Beyin gelişimi açısından iki şey çok önemli ve gereklidir:

1. Nöronların (sinir hücrelerinin) sayısını artırmak.
2. Nöronlar arasındaki sinaps (sinir hücreleri arasındaki bağlantı) sayısını artırmak.

Bebekler potansiyel olarak yüz milyar nöron ile dünyaya gelmektedir. Bu ciddi bir potansiyeldir. Bu, bebeklerin nöronlarının neredeyse tamamına sahip bir şekilde doğduğu anlamına gelmektedir. Ancak bu nöronların arasındaki bağlantıları sağlayan dentritler (dallar), bu aşamada henüz yeterli düzeyde sinaps oluşturmamıştır. Ne yazık ki kritik sinirsel bağlantılar olmadan bu yüz milyar nöron bir anlam ifade etmez ve adeta bağlantı telleri olmayan bağımsız telefon direklerine benzerler. Öte yandan bu nöronlar birbirine uygun şekilde bağlanırsa beynin işlevini yerine getirmesine izin veren sinyaller birbirleriyle hızlı bir alışveriş içine girer. Sonuçta ortaya çıkan inanılmaz ve son derece karmaşık devre; bellek, duygu, davranış, motor beceriler ve elbette dil dahil tüm beyin fonksiyonlarını etkileyen bir beyin mimarisidir (Suskind, 2022). Bir başka deyişle bu bağlantılar çocuğun bilişsel, dilsel, sosyal ve duygusal gelişiminin temel taşlarını oluşturur (Yılmaz, 2018).

Doğumdan yaklaşık 3 yaşına kadar (özellikle ilk sekiz ay boyunca) nöronlar arasında bağ oluşumu çok hızlıdır. Doğumda, her nöronda 2500 sinaps varken, çocuk yaklaşık 3 yaşına geldiğinde bu sayı her nöron için 15.000 sinapsa ulaşır. Yani, bir nöronda 15.000 sinaps; müthiş bir sayıdır! İki yaşında bir bebeğin beynindeki sinaps sayısı bir yetişkinin beynindekinden iki kat fazladır. Çocuk on yaşına geldiğinde sinaps sayısı erişkinlerdeki düzeyine iner. Sözün özü, beyin gelişimi meselesi beyin hücreleri ve daha önemlisi hücreler arası bağlantılar konusudur ve bu gelişim çok erken yaşlarda gerçekleşir (Yılmaz, 2018; Keleş ve Çepni, 2006).

Bilim insanlarının uzun yıllar süren araştırmalar sonucunda vardıkları genel kanı, bebeklik ve erken çocukluk döneminin beynin deneyimlere karşı en duyarlı olduğu ve dolayısıyla olumlu ve olumsuz yönde etkilenmenin en kolay olduğu dönem olduğudur. Yaşamın bu dönemlerinde sosyal, duygusal, bilişsel ve fiziksel deneyimler sinir sistemlerini ömür boyu işleyişi etkileyecek şekilde biçimlendirecektir. Bu, bir çocuktaki genetik potansiyelleri ifade etmek için büyük fırsatların ve büyük kırılganlıkların olduğu bir zamandır (Perry, 2002). Bunun için beyin gelişiminde zengin bir organizma ve çevre etkileşimi büyük önem taşımaktır. Özellikle sinaptik bağlantıların oluşması ve bu bağlantıların kuvvetlenmesi tekrar, deneme-yanılma, taklit ve problem çözme yoluyla gerçekleşmektedir. Nöronlar ses, görüntü, dokunma, tat alma ve koku alma uyaranlarıyla birbirine bağlanmaya başlar. Çocuk başlangıçta dünyayı duyuları aracılığıyla öğrenir. Bebekken ağzına ilk kez bir ahşap blok soktuğunda beynin farklı kısımları bu oyuncağın tadını, hissini ve ağırlığını algılar. Daha sonra bu bloklarla bir kule inşa ettiğinde neden-sonuç ilişkisi kurmayı, ardından kuleyi tekrar tekrar devirdiğinde de yer çekimini öğrenir. Çocuğun bunu her yapışında nöronları harekete geçer ve beyindeki hücrelerle sinaptik bağlantılar oluşturur (Carey ve Rudkin, 2021). Suskind ve Denworth (2023) bebeklerin beyin gelişimi esnasında erken dönemde çevresel uyaranların ve bakım verenlerinin rolünün önemini şu cümlelerle ifade etmektedirler:

"Bebekler tamamen çaresiz olduklarından, gelişen beyinlerinin potansiyeli kesinlikle beyni güçlendiren girdilere bağlıdır. Bu girdiler olmadan, nöronal büyüme hızı önemli ölçüde yavaşlar. Bağlantılar kurulmadığında kullanılmayan nöronlar budanır ve bazı fırsatlar sonsuza kadar kaybedilir. Bu, beyin gelişimi veya gelişim eksikliği çaresiz durumdaki bebeklerin değiştiremeyeceği bir sonuçtur. Uzun süre devam eden çaresizliğimiz, diğer türlerin içinde en akıllı olmamamızı sağlayan evrimsel bir armağandır. Ebeveynlerin ve sevgi dolu bakıcıların rolü de bir armağandır. Böylece ebeveynler çaresiz varlıkların beyinlerinin mimarları olurlar ve çocuklarının hayatlarında iyi yönde fark yaratabilirler."

Beynin yapısını ve işleyişini bilmek disipline bakış açımızı etkiler.

Siegel ve Bryson, *Dramsız Disiplin* adlı kitaplarında beyin hakkında üç temel keşiften bahsederek bunlara üç "Beyin D"si demektedirler. Siegel ve Bryson bunların disiplin gerektiren davranışlar da dahil çocukların yaptığı pek çok şey hakkında bilgi verdiğini ifade etmektedirler. Kitabın bu kısmında bu konuya geniş yer verilmiştir. Çünkü ebeveynler bu konu hakkında bilgi sahibi olduklarında çocuklarının olumsuz davranışlarına ve disipline bakış şekilleri tamamıyla değişecektir.

1. "Beyin D"si: Beyin değişen bir yapıya sahiptir.

Siegel ve Bryson (2020a) bir çocuğun beynini yapım aşamasındaki bir eve benzetmektedir. Beynin alt katı doğuştan yeter derecede gelişmiş durumdadır. Üst katı ise büyük ölçüde inşaat aşamasındadır. Beynin alt katı, beynin daha ilkel kısımlarını temsil eder. Alt beyin, beyin sapından ve duyguları ve dürtüleri kontrol eden limbik sistem dahil olmak üzere beynin fiziksel olarak daha alt kısımlarından oluşur. Alt beynin ilkel olduğu söylenebilir çünkü en temel nöral ve sinirsel işlevlerden sorumludur. Güçlü duygular, içgüdüler, sezgiler, bedensel fonksiyonların yanı sıra öfkenin de kaynağı alt kattaki beyindir. Alt beyin oldukça hızlı çalışır ve çoğunlukla yaptığı işin bilincinde olmadan hareket eder. Belli başlı durumlarda kişilerin tepkisel olmasına ve düşünmeden hareket etmesine neden olur. Çünkü bu tür içgüdüsel ve çoğunlukla otomatik gerçekleşen süreçler alt katta saklanır. Tüm bu bilgiler doğrultusunda alt beynin yeni doğan bebeklerde dahi iyi işlediğini söylemek mümkündür (Keleş ve Çepni, 2006; Siegel ve Bryson, 2019; 2020a; 2020b; 2024).

Bebekler her defasında yalnızca tek bir baskın duyguyu (beynin en basit, ilkel kısmından doğan) hissederler. Mantıksal akıl yürütme ve muhakeme becerileri gelişmediğinden adeta o hisse bürünürler (Carey ve Rudkin, 2021). Küçük çocuklar da pek farklı değildir, onlar da duygularının ivediliğinin esiridir. Olaylara farklı bakış açısıyla yaklaşmalarını sağlayacak bir düşünce yapısından veya olaylar arasında önceliklerini belirleyerek bir sıralama yapma becerisinden yoksundurlar. Duyguları onları kolayca ele geçirir ve bir çıkış yolu bulmak için yetişkinlerin yardımına ihtiyaç duyarlar (Filliozat, 2020a). Çocukları ağlama krizine girdiğinde ya da bir nedenden ötürü uzlaşmaktan kaçındığında ebeveynlerin sabırlı ve sakin davranabilmeleri için temel motivasyonları şu olmalıdır: Çocuğun beyni

Bölüm 6

Duygular

"Dünyanın, tüm duygulara alan açan güvenli bir yer olduğunu bilerek büyüyen çocuklar hayatta daha mutlu ve başarılı olurlar."
Hedvig Montgomery

Çocukların büyüme sürecinde en çok yardıma ihtiyaç duydukları konu, duygulardır. Onların da en az yetişkinlerinki kadar çok sayıda ve yoğunlukta duyguları vardır. Çocuklar gün içinde bir sürü farklı duygular yaşarlar, hatta duyguları yetişkinlere göre daha yoğun yaşarlar; korkuları da mutlulukları da öfkeleri de çok güçlüdür (Dildar, 2021; Montgomery, 2021a).

Deneyimledikleri her şey çocuklara olduğundan daha büyük, daha parlak görünür. Ayaklarına tam oturmayan bir ayakkabıya müthiş öfkelenebilir, çok zararsız bir şeyden korkabilir, kafaları sık sık karışabilir, endişe ve derin bir üzüntüye kapılabilir, kendilerini büyük bir boşluğa düşmüş gibi hissedebilirler (Montgomery, 2021b).

Güçlü ve yoğun duyguları yönetebilmek yetişkinler için zordur; çocuklar içinse neredeyse olanaksızdır. Bu durum, çocukların beyinlerinin henüz tam gelişmemiş olması, deneyimlerinin sınırlı olması, dil becerilerinin henüz duygu ve düşüncelerini ifade etmeye yetmemesi gibi nedenlerden kaynaklanmaktadır (Aldort, 2021; Carey ve Rudkin, 2021; Nicholson ve Parker, 2021; Montgomery, 2021b). Çocukların duygularını yönetebilmeleri için hem deneyim kazanmaları hem de belli bir olgunluk düzeyine ulaşmaları gerekir. Bunun için de zamana ve ebeveynlerinin rehberliğine ihtiyaçları vardır (Montgomery, 2021b).

Evde beslenen bir hayvan öldüğünde hissedilen derin üzüntünün zamanla hafifleyeceğini yetişkinler bilebilirler ama bunu ilk kez deneyimleyen bir çocuk, duygunun şiddetiyle ezilebilir. Ebeveynler duygunun deneyimlenmesindeki bu farklılıkları ortadan kaldıramazlar elbette ancak çocuğun yaşama henüz yapılanmakta olan, daha tecrübesiz ve kırılgan bir perspektiften baktığını göz önünde bulundurarak hareket edebilirler (Gottman ve Declaire, 2021).

Hepimiz çoğu zaman karışık duygular deneyimleriz. Aynı durum çocuklar için de geçerlidir. Ancak çocuklar bunun olağan bir durum olduğunu bilemezler, bu nedenle de karışık duygularla başa çıkabilmek onlar için çok daha zordur. Örneğin bir çocuk yeni bir

kardeşin doğumundan dolayı aynı anda hem mutlu hem de üzgün hissedebilir. Yaz kampına giden bir çocuk, bir yandan bağımsızlığından ötürü gururlanırken bir yandan da evi özleyeceğinden kaygılanabilir. "Herkes kampa gittiği için çok mutlu ama ben kaygılıyım, demek ki bende bir terslik var" diye düşünebilir. Ebeveyn bu noktada resme dahil olur ve çocuğun, deneyimlediği duygular yelpazesini incelemesini (aynı olayın tutarsız iki hissi açığa çıkarabileceğini) sağlarsa ona önemli bir yardımda bulunmuş olur (Carey ve Rudkin, 2021; Gottman ve Declaire, 2021).

Ne var ki yetişkinler çocuklarının gülerek, yaratıcı ve hoş yöntemlerle kendilerini ifade etmelerinden keyif alıp bunu teşvik ederken; çocukları acı, öfke, kıskançlık, kaygı, yalnızlık, hayal kırıklığı veya keder hissettiğinde, duygularını sağlıklı bir şekilde ortaya çıkarmasını engellemeye çalışırlar. Çünkü çoğu zaman bu duyguların kabullenilmesi zordur. Onları güçlendirmek istemeyiz. Bunun yerine böyle hisleri düzeltmek, azaltmak veya tercihen tamamen yok etmek isteriz. Duyguları reddettiğimizde ya da bastırdığımızda onları yok edeceğimizi zannederiz, oysaki duygular bizi etkilemeye devam eder (Aldort, 2021; Cohen, 2021; Faber ve King, 2021; Gottman ve Declaire, 2021; Meriç-Kazdal, 2022). Aynı şey çocuklar için de geçerlidir. Bir çocuğun kaygı, kızgınlık veya öfke gibi olumsuz duygularını ifade etmesini engellemek, hissetmesini engellemez; sadece ifade ediliş şeklini değiştirir (Aldort, 2021). Ebeveynleri **"**Kes artık şu ağlamayı!" veya "Öyle hissetmen için bir neden yok" veya "Korkmanı gerektirecek bir neden yok!" dediklerinde çocuğun öfkesi, üzüntüsü ya da korkusu yitip gitmez. Ebeveynleri ona nasıl hissetmesi gerektiğini söylerlerse çocuk o sırada hissetmekte olduğu duygulara güvenini yitirir, bu da kendisinden şüphe etmesine neden olur (Gottman ve Declaire, 2021). Örneğin 6 yaşında böceklerden korkan bir çocuğa "Sen kocaman adam oldun artık. Erkek adam böceklerden korkmaz. Sen cesur bir erkeksin" denildiğinde çocuğun korkusu bir anda geçmez. Korkusu geçmediği gibi çocuk "Demek ki altı yaşındaki çocuklar böceklerden korkmaz. Ama ben korkuyorum, demek ki bende bir tuhaflık var" diye düşünebilir ve bir dahaki sefere korkusunu ifade etmemeyi tercih edebilir. Aldort (2021) da benzer şekilde kendini tam olarak ifade etme konusunda güvensiz ve aciz hisseden çocuğun duygularını suçluluk ve endişeyle birlikte bastırabileceğini söylemektedir. Duygularını bastırması, çocuk için iyi bir şey değildir. Filliozat'a (2021) göre duyguları bastırma, inkâr etme *düdüklü tencerenin içine hapsedilmiş hava gibidir*. Supaplar yetersiz kaldığında kapak patlar. Daha açık ifade etmek gerekirse çocuk kendini, duygularını boşaltacak kadar güvende hissedene kadar daima gergin ve duygusal olarak kırılgandır (Markham, 2019). Duygularını boşaltabilmesi için ya öfke krizini tetikleyecek bir olaya ihtiyacı vardır ya da kucağında ağlayabileceği şefkatli bir yetişkine.

Çocuklar duygularını ifade edemediklerinde…

Çocukların duygularını özgürce ifade edememeleri zamanla saldırganlık, depresyon, içe kapanma, tikler, öğrenme bozuklukları, uyku düzensizlikleri gibi pek çok fiziksel, davranışsal ve gelişimsel tepkiye yol açabilir. Ebeveynler çocuğunun gözyaşlarını, öfkelerini, kor-

kularını dinlemez, duygularını tasdik etmez, hissettiklerini onaylamazsa çocuk ne hissettiğine dair oluşmakta olan bilincini silebilir. Ya içinde artık hiçbir şey hissetmez ya da gerçek duygusu yerine daha uygun olduğunu düşündüğü başka bir duyguyu sergiler. Çocuk kendi hissettiği şeyi hissetmeye hakkı olmadığını düşündüğünde geriye annesinin, babasının, öğretmeninin, başkalarının tanımladığı duygular kalır. Ona kim olduğunu onlar söyler, rolünü onlar belirler. Artık var olduğunu hissedemez. Ebeveynler çocuğu ağlaması için odasına gönderdiğinde veya çocuğa başka bir yerde sinirlenmesini söylediğinde çocuk kendisini umutsuz hisseder. Duyguların ilişkiyi tehdit ettiğini düşünür. Benzer şekilde ebeveynler çocukların duygularını sitemli bir şekilde eleştirdiğinde ya da alaya aldığında, çocuklar hissettikleri duyguların onların beklentisine uygun olmadığına karar verir. Çocuğun fazla seçeneği yoktur. Onlarla ilişkisini kesemez, çünkü tüm hayatı onlara bağlıdır. Anne babası ona bir yuva sağlıyor ve onu besliyordur; öyleyse hissettiklerini silmelidir. Hissiz olmalıdır (Aldort, 2021; Cohen, 2021; Filliozat, 2021). Siegel ve Bryson (2020a) ebeveynleri tarafından duyguları küçümsenen ya da inkar edilen bir çocuğun "benlik tutarsızlığı" denilen şeyi geliştirebileceğini ifade etmektedirler. Yoğun bir üzüntü ve hayal kırıklığı deneyimlerken annesi "Rahatla" ya da "Bir şeyin yok" benzeri ifadelerle duygusunu reddederse çocuk, bilinçli bir şekilde olmasa da bir duruma verdiği içsel yanıtın en güvendiği kişiden gelen dışsal yanıta pek uymadığını fark edecektir. Çocuk bir olay deneyimlediğinde ebeveyninden ya da bakım vereninden gelen yanıt bununla uyumluysa (eşleşiyorsa) içsel deneyimi ona anlamlı gelecek ve kendini anlayıp içsel deneyimini güvenle anlamlandırıp diğerlerine iletebilecektir. Bu şekilde de "Benlik tutarlılığını" geliştirecektir. Burada uyumsuzluktan kastedilen birkaç defa olması değildir. Tek bir uyumsuzluğun uzun süreli etkileri olmaz. Ancak ebeveynleri çocuğa tekrar tekrar "Ağlamayı kes! Bak herkes nasıl eğleniyor!" gibi şeyler söylediğinde çocuk içinde olup bitenlere dair doğru bir şekilde gözlemleme ve algılama becerisinden şüphelenmeye başlayacaktır. Benliği onu şaşkın, kendinden şüpheli ve duygularıyla bağlantısız hâle getirecek ve çok daha tutarsızlaşmasına sebep olacaktır. Yetişkinliğe doğru ilerledikçe çoğu zaman duygularında haksız olduğunu hissedebilir. Subjektif deneyiminden şüphe duyabilir ve hatta bazen ne istediğini ya da hissettiğini bilmekte zorlanabilir.

Ebeveynlerin yaptığı en büyük hatalardan biri de çocuğun duygusu hakkında çocukla tartışmaktır. Duygusu hakkında tartışmak çocukları değersizleştirir ve onlara bu duyguyu hissetmenin yanlış olduğunu düşündürür (Markham, 2019).

Kimi ebeveyn, çocuğu kendisini üzen ya da hayal kırıklığına uğratan bir olaya gözyaşı veya öfkeyle tepki verdiğinde çocuğun duygusuna değil, soruna odaklanır ve bir an önce çözüm bulmaya çalışır. Oysaki ebeveynler hiçbir şey çözmek zorunda değildirler, ayrıca çözmemelidirler de. Herhangi bir şeyi çözme baskısı olmadan çocuğu sakin bir şekilde dinleyebilir, duygularını onaylayabilir ve kendisi gibi davranmasına izin verebilirler. Görüşlerine katılmak zorunda değildirler. Çocuğun duygularını hissetmeye hakkı olduğunu kabul etmelidirler. Ebeveynler olaylara bu şekilde yaklaştıklarında çocuğa, duygusal yaşamın tehlikeli ya da ayıp olmadığını ve aslında duyguların evrensel ve yönetilebilir olduğunu öğretirler. Böylelikle çocuklar kendi duygularıyla başa çıkmayı öğrenirler (Aldort, 2021; Markham, 2019). Örneğin okuldan kızgın bir şekilde eve dönen çocuk, babasına "arkadaşı

Ömer'den nefret ettiğini, onun kötü bir çocuk olduğunu ve bir daha onunla asla oynamak istemediğini" söyler. Babanın "Tabii ki Ömer'le oynayacaksın. Arkadaşımdan nefret ediyorum denmez. Çok ayıp!" şeklinde çocuğunu eleştirmesi ya da Ömer'le aralarındaki problemi çözmeye çalışması doğru bir yaklaşım değildir. Çocuk problemini kendisi çözmelidir. Bunun için de çocuğun kendisini zorlayan duygularını dışa vurması gerekir. Ebeveynin yapması gereken çocuğunu dinlemek ve hissettiği duygunun ne olduğunu tanımlamasında ona yardım etmektir. Çocuk burada sadece arkadaşının yaptığı ya da yapmadığı bir davranışa öfkelenmiştir ve asıl hissettiği duygu muhtemelen "kızgınlık"tır. Nefret, çocuğun temel duygusu değildir. Çocuğun ifadelerinden çocuğun tam olarak hissettiği duyguyu bilmediği anlaşılmaktadır. Bu noktada ebeveyninin rehberliğine ihtiyacı vardır. Başka bir ifadeyle çocuk kendi duygusunu anlayabilmek için önce ebeveyninin anlamasına ihtiyaç duymaktadır.

Görsel 6.1
Hissettiği duygunun ne olduğunu tanımlamasında çocuğa rehberlik etme

Durum her zaman bu kadar basit olmayabilir. Bazen çocukların davranışlarından ya da kurdukları cümlelerden hangi duyguyu deneyimlediklerini anlamak ebeveynler için zor olabilir. Ebeveynlerin çocuğun duygularını anlayabilmesi için söylediklerinin yanında onun ses tonuna, beden diline ve yüz ifadelerine de dikkat etmeleri gerekir ki bu da *derin dinleme* gerektirir. Bu noktada unutulmaması gereken önemli nokta, çocukların da ebeveynlerinin beden dilini okuyabildikleri meselesidir. Ebeveynler gerçekten çocuğun sorununu ciddiye alıyor ve sorunu çözmesinde ona yardımcı olmak istiyorsa buna uygun bir duruş

benimsemeleri gerekir. Onunla aynı seviyede oturma, derin bir nefes alma, gevşeme, odaklanma vb. Çocuklar ancak o zaman gerçek duygularını da dışa vurabilir ve ancak o zaman ebeveynler çocuklarının tam olarak ne hissettiğini anlayabilirler (Gottman ve Declaire, 2021).

Faber ve Mazlish'e (2020) göre duygu ne kadar zorlayıcı ve içinden çıkılmaz görünürse görünsün duyguları karşısındaki kişi tarafından anlaşıldığında o kişi kendini rahatlamış hisseder, sakinleşir. Aynı şey çocuklar için de geçerlidir. Ebeveynler çocuklarının ne hissettiğini anladığında ve hislerini kabul ettiğinde çocuklar sakinleşmeye, olaylara daha farklı bir açıdan bakmaya başlarlar. O zaman da kendi sorunlarını kendileri çözebilirler. Ancak bazı durumlarda ebeveynler destekleyici bir şekilde çocuğunu dinlemesine ve onaylamasına rağmen, çocuk daha fazla ağlayabilir veya öfke krizi geçirebilir. Bu, nadir bir durumdur. Büyük olasılıkla mevcut olay ona eskiden olmuş ve zamanında yeterince ilgi gösterilmemiş bir duyguyu hatırlatmaktadır. Böyle bir durumda çocuk, ebeveynin varlığıyla güven bulmakta ve o anki problemiyle birlikte geçmişte yaşadığı derin üzüntü ve hayal kırıklıklarını da dışarı atabilmek için ebeveynin ilgisini kullanmaktadır. Başka bir ifadeyle ebeveyninin onaylayıcı tutumu, ona en derinlerdeki duygularını ifade etme izni vermektedir (Aldort, 2021).

Ne var ki bazı ebeveynler için çocukların duygularını dinlemek onun duygusuna eşlik etmek kolay değildir. Çocuğun üzüntü, kızgınlık vb. duyguları ebeveynleri sarsabilir; onların iyi anne baba olma hissini ve koruyucu rollerini tehdit edebilir. Ebeveynlerin kendilerini güvensiz hissetmelerine neden olabilir. Pek çok ebeveyn çocuklarının hiç ağlamamasını, bağırmamasını, krize girmemesini ister. Böyle duygularının olmamasını tercih eder. Oysaki çocukların en kıymetli varlıkları duygularıdır. Çocukların kimlikleri, öz varlıkları duygularında yatar. Bir çocuk heykel gibi uslu duruyorsa ve çok sakinse içindeki bir parça ölmüş gibidir (Filliozat, 2021).

Bu duruma şöyle bir örnek verilebilir:

Mehmet hiç ağlamıyor. Hiçbir şeyden korkmuyor. Bir şeyden mahrum bırakıldığında tek kelime etmeden kabul ediyor. Çevresindekiler onun cesur ve güçlü olduğunu söylüyor. Toplumsal beklentileri karşılıyor ve en önemlisi büyükleri rahatsız etmiyor. Fakat şu var ki Mehmet bir insan. Her insan gibi duyguları var. Hiçbir şey göstermediğine göre duygularını tutmayı, içine gömmeyi ve içinin sesini susturmayı öğrenmiş. Mehmet büyük bir haksızlığa uğramış, terk edilmiş ya da ifade edemediği bir eksiklik yaşıyor olabilir. Belki yaşadıkları ona duyguları ifade etmenin tehlikeli bir şey olduğunu öğretti. Ya küçüklüğünden beri duyguları sistematik olarak bastırıldı ya da öyle büyük bir acı duyuyor ki onları hissetmemeyi tercih ediyor (Filliozat, 2021).

Bir çocuk, kardeşi olduğunda kıskanır. Annesiyle babasının boşanma haberini aldığında büyük bir üzüntü duyar. Eğer bir çocuk küçük kardeşiyle mükemmel bir şekilde ilgileniyor, asla ona kızmıyor, çok kibar davranıyorsa muhtemelen ayıp ya da kötü olduğu öğretilen "kıskançlık"tan kendisini koruyordur. Psikanalistler bu durumu "tepkisel oluşum"

Bölüm 7

Çocukların Duygusal İhtiyaçları

KOŞULSUZ SEVGİ

Duygusal ihtiyaçlar çocuğun sağlıklı gelişimi açısından fiziksel ihtiyaçlar kadar önemlidir. Bir çocuğun en temel duygusal ihtiyacı; tutarlı bir güven duygusuyla koşulsuzca sevilmek, kabul edilmek ve onaylanmaktır. Çocuklar her zaman, her durumda değer gördüklerini ve kabul edildiklerini bilmek isterler. Sadece yetişkinlerin istediği şekilde davrandıkları zaman değil, kendi istekleri doğrultusunda davrandıklarında ya da yetişkinlere karşı çıktıkları zamanlarda da sevildiklerini ve değerli olduklarını bilmeye ihtiyaç duyarlar. Hatta ebeveynler çocuğun güvenini zedelemiş, ona verdikleri sözü tutmamış yahut onu cezalandırmış dahi olsalar çocuk ebeveynlerini bağışlamak, sevildiğini bilmek ve aralarındaki bağı hissetmek ister (Filliozat, 2020b; Hannush, 2021; Solter, 2020c).

Bir çocuk ebeveyninin sevgisini ve saygısını kazanmak için bir şeyleri başarmaya ve iyi yapmaya ihtiyaç duyuyorsa, ebeveynlerinin isteklerini yerine getirdiğinde ödül; isteklerine itiraz ettiğinde ceza alıyorsa ya da sürekli eleştiriliyor daha da kötüsü anne babasının onu başka birine dönüştürmeye çalıştığını hissediyorsa koşulsuz sevildiğini hissedemez. Bu nedenle ebeveynler çocuklarına koşulsuz sevildiklerini hissettirmek istiyorlarsa çocuğun eşsiz kişiliğini ve kimliğini anlayıp takdir etmelidirler (Pantley, 1996; Maté, 2021; Kohn, 2019c; Tsabary, 2019). Alfie Kohn da *Koşulsuz Ebeveynlik* adlı kitabında ebeveynlere; çocuklarına onları her zaman ve her koşulda kabul ettiklerini ne hissederlerse hissetsinler ve ne yaparlarsa yapsınlar kabulün hiç değişmeden korunduğunu açıkça ifade etmelerini ve daha da önemlisi bunu çocuklarına hissettirmelerini tavsiye etmektedir.

Aslında hemen hemen bütün ebeveynler çocuklarına yoğun bir sevgi besler ancak asıl önemli olan ebeveynlerin çocuk için beslediği duygular değildir; önemli olan çocuğun bu duyguları nasıl deneyimlediği ve kendisine karşı tutumlarını nasıl değerlendirdiğidir (Aldort, 2021; Kohn, 2019c). Aldort (2021) çocukların ebeveynlerinin sevgisinden emin olabilmeleri için ebeveynlerin sevgilerini kendi yöntemleriyle değil çocuğun anlayabileceği bir şekilde aktarabilmeleri gerektiğinin altını çiziyor. Bunun için ebeveynler onların ihtiyaçlarını anlamaya ve onların istediği şekilde karşılamaya özen göstermelidirler. Neye ihtiyacı olduğunu ve bu ihtiyaçların nasıl karşılanacağını sadece çocuk belirleyebilir. Ebeveynlerin yapmaları gereken şey çocuğa odaklanmaları ve onu anlamaya çalışmalarıdır. Bir çocuğun sevgi ihtiyacı; ona hikâye okunduğunda, kucaklandığında, birlikte yerde yu-

varlandıklarında ya da müzik açıp balonlarla dans edildiğinde karşılanıyor olabilir. Çocuğun bu ihtiyaçlarının karşılanmaması, *kendisini sevilmeyecek kadar değersiz hissetmesine ve bu algı yüzünden de duygusal anlamda acı çekmesine neden olabilir.*

Görsel 7.1
Annenin çocuklarının sevgi ihtiyacını karşılaması

Bazı ebeveynler; çocukları mutlu, uyumlu, sakin, başarılı olduklarında ya da kendilerine itaat ettiklerinde onlara sevgilerini gösterirler. Bu çocuklar hiçbir zaman ebeveynlerinin sevgisinden emin olamazlar. Çoğu zaman kendilerini güvensiz hissederler ve yaşadıkları hayal kırıklıklarını, kaygılarını, öfkelerini dışa vurmaktan korkarlar. Söz dinlemedikleri, kurallara uymadıkları zamanlarda ebeveynleri tarafından sevilmeyeceklerini ve onaylanmayacaklarını düşündükleri için onları memnun edecek davranışlarda bulunmaya gayret ederler (Solter, 2020a).

Çocuklar ebeveyninin sevgisine en çok ne zaman ihtiyaç duyar?

Aldort'a (2021) göre çocukların ebeveynlerinin sevgisine en çok ihtiyaç duydukları anlar, olumsuz olarak ifade edilen davranışlarda bulundukları (örneğin kıskançlık duygusuyla baş edemeyip kardeşine vurduğu zamanlar) anlardır. Ebeveynler böyle davranan bir çocuğa sevgi gösterme fikri karşısında şaşırabilirler ancak çocuğun bu tarz davranışları genellikle baş edemediği duygularıyla, karşılanmamış bir ihtiyacıyla veya ebeveyninin sevgi-

sine ve ilgisine ihtiyaç duymasıyla alakalıdır. Çocukların bu türden davranışlarıyla ebeveynlerine verdikleri mesaj, daha fazla sevgiye ve şefkate ihtiyaç duyduklarıdır. Böyle zamanlarda çocuğa sevgi gösterilmesi, çocuğun sevgiyle ödüllendirildiğini düşünmesine neden olmaz. Aksine çocuğu rahatlatır çünkü çocuk anlaşıldığını ve ilgi gördüğünü hisseder. Ancak bazı çocuklar bu gibi durumlarda sevgiyi reddetme eğiliminde olabilirler (Aldort, 2021; Cohen, 2021; Kohn, 2019c).

Bu çocuklar genellikle ebeveynin sevgisinden emin olamayan, ebeveyniyle arasında duygusal bağ olmadığını hisseden güvensiz çocuklardır. Böyle çocuklara ulaşmak ve onunla yeniden bağ kurmak çok zor olabilir. Ancak ebeveynler çocuğa ulaşmak ve yeniden bağ kurmak için her zaman bir yol bulabilirler. Çok ileri gitmiş bir olumsuzluk döngüsünde olsalar bile her zaman işleri yoluna sokmak için bir yol bulabilirler. Aslında bunun nasıl yapılacağını dahi bilmelerine gerek yoktur. Sadece sevgiyi seçmek yeterlidir. Sonuçta her şey her zaman sevgiyle ilgilidir. Sevgi asla başarısız olmaz (Markham, 2019).

Çocuklar koşulsuz sevildiklerinde…

Çocukların ebeveynleriyle aralarındaki sevgi ilişkisi, çocukların gösterecekleri iyi davranışlar için *motivasyon gücüdür.* Varlığıyla koşulsuz sevildiğinin, değer gördüğünün ve yetenekli olduğunun farkına varan çocuklar kendi davranışlarını olumlu yönde geliştirmeye çalışır ve sosyal davranış kalıplarını öğrenme konusunda daha yatkın tavırlar sergilerler. Ebeveynlerinin takdirini kazanmak için harcayacakları enerjiyi, kendi gelişimlerinde kullanabilme ve başarılı olma özgürlüğüne sahip olurlar. Bu çocuklar zorluk yaşadıkları konularda da yardım ve düzeltmeye daha açık olurlar. Eksikleri ve yanlışları olabileceğini daha kolay kabul ederler. Hatalarının ebeveynleriyle olan ilişkisini tehdit etmediğini bildiklerinden, hataları korkulacak deneyimler olarak görmezler (Aldort, 2021; Bailey, 2005; Kohn, 2019c; Maté, 2021).

Koşulsuz sevildiğini hisseden çocuklar ebeveynleriyle daha fazla iş birliği yapma ve onlara karşı daha az direnç gösterme eğiliminde olurlar. Pantley'e (1996) göre bir ebeveynin gücü; sert ve baskıcı olmasından değil, güçlü bir ilişkiden kaynaklanır. Çocuğuyla arasındaki ilişki ne kadar sağlam ve güçlüyse ebeveyn de o kadar güçlüdür. Güçlü bir ilişkinin temelinde de çocuğa her zaman ve her durumda sevildiğini hissettirmek yatar. Ebeveyn çocuğuna koşulsuz sevgi gösterdiğinde en şiddetli fırtınalarda bile ayakta kalabilecekleri sağlam ve dayanıklı bir ilişki geliştirmiş olurlar. Bazı ebeveynler -ne yazık ki- sevgiyi ilişkilerini güçlendirmek için değil çocuklarına isteklerini yaptırabilmek için kullanırlar. "Bak seni çok seviyoruz, onun için böyle olmalı..." gibi ifadelerde bulunurlar. Bu gibi ifadeler çocuk için "İstediğimizi yapmazsan seni sevmeyiz..." anlamı taşır. Bunlar, duygu dilinin doğru kullanımı değildir. Ebeveyn, güven oluşturmayı amaçlarken tam tersi kaygılı bir yapıyı körüklemiş olur (Oskay, 2020).

Ebeveynler neden çocuklarına sevgi göstermezler ya da gösteremezler

Bazı ebeveynler çocuğa çok fazla sevgi göstermenin onları şımartacağından endişe duyarlar ve çocuklarına sevgilerini göstermezler. Ancak sevginin çocuğu şımartması mümkün değildir. Ebeveynler çocuklarını pek çok yolla şımartabilir ama onları koşulsuz sevgiyle şımartmaları olanaklı değildir. Şımarık olarak tanımlanan çocukların sorunu "istediklerinden bol, gereksinim duyduklarından ise çok az elde etmeleridir." O hâlde bahanelere sığınmadan onların gereksinim duyduklarına kuşku bulunmayan sevgiden sınırsızca vermek gerekir (Kohn, 2019c).

Sevginin çocuğun çalışma isteğini yok edeceğinden ve başarısız olmalarına neden olacağından endişe eden kimi ebeveyn de çocuklarına sevgi göstermekten kaçınmaktadır. Ancak bu düşüncenin gerçeklik payı yoktur. Bu ebeveynler ne yazık ki, çocuklarını başarmaya zorlayarak onları bir işte usta olma konusunda teşvik etmeye çalışırlar. Sevgilerini çocukları başarılı olduğunda gösterirler. İstemeden de olsa sevgilerinin çocuğun başarısına bağlı olduğu mesajını verirler. Bu, trajik bir durumdur çünkü çocuklarının başarılı olmasını sağlamak için onların sadece *kendisi olarak derin bir şekilde sevilebileceği* inancını yok ederler (Markham, 2019).

Diğer taraftan, çocuklarına sevgilerini koşulsuzca göstermekte zorluk yaşayan ebeveynler de vardır. Aldort'a (2021) göre bunun nedeni, ebeveynlerin kendi çocukluklarında ebeveynlerinin sevgisini kazanmak için onları memnun etmek ve etkilemek zorunda kalmalarıdır. Bu ebeveynlerin geçmişteki acıları, çocuğuna sevgi duymasını ve onun derinliklerindeki ihtiyacını fark etmesini engelleyebilir.

FİZİKSEL ŞEFKAT

"Hazzın ilk kaynakları koku, dokunma ve sestir.
Sevgiyle kucaklanmak, bebeğin gelişimini emzirmekten bile daha çok körükleyebilir."
Sue Gerhardt

Dokunuş "tüm duyuların anası" ve diğer duyuların üzerine kurulduğu temeldir. Dahası, dokunma duyusu, işlevsel hâle gelen ilk (Nicholson ve Parker, 2021) ve aynı zamanda vücuttaki en büyük duyu sistemidir (Biel ve Peske, 2021).

Bebekler doğumdan önce tam olarak gelişmiş dokunma duyularına sahiptirler. Anne karnındaki amniyon sıvısı ve bu sıvı aracılığıyla rahim duvarları, bebeğin cildini sürekli uyarır ve ona masaj yapar. Bu açıdan tensel uyarı, bebeğin kendi bedeninin farkına varmasının ilk araçlarından biridir (Solter, 2020a).

Dokunma ve sarılma, yaşamın ilk günlerinde başlayıp hayat boyu devam eden bir ihtiyaçtır. Özellikle yaşamın ilk anlarında ten tene temas bebeğin karşılanması gereken en önemli ihtiyacıdır. Doğumdan hemen sonra bebekler giydirilmeden evvel annelerinin çıplak göğsüne yüzüstü yatırılarak "ten tene temas" etmeleri sağlanırsa ilk anlardan itibaren

sevgi ve güven ihtiyaçları karşılanmış olur. Böylece dünyaya ilk adımlarını güvenle atarlar ve dış dünyaya huzurlu bir geçiş yaparlar. Anne, göğsüne yatırılan bebeğinin bedenine bir miktar basınç uygular bir taraftan da kol ve bacak hareketlerini hafif bir şekilde kısıtlarsa bebeğin kendini daha güvende hissetmesini de sağlamış olur. Bunun yapılmasının gerekçisi şudur: Bebekler anne karnındaki son dönemlerinde rahat hareket edecek alan bulamazlar ve rahim duvarlarının bedenleri üzerindeki baskısına alışırlar. Doğumdan sonra, yeni doğmuş bebekler, alışık olmadıkları genişlikte bir alanla karşılaşınca paniğe kapılırlar (Kılıç, 2017; Nicholson ve Parker, 2021; Solter, 2020a). Kanada Obstetri ve Jinekologlar Birliği (SOGC), Kadın Sağlığı, Obstetri ve Neonatal Hemşireliği Derneği (AWONN) ve Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ) de doğumdan sonra ilk bir saat içerisinde ten tene temas sağlanmasının önemli olduğunu vurgulamaktadır (Ludington-Hoe, 2015; Yerlikaya ve İldan-Çalım, 2021).

Yeni doğan bebekler çok çabuk üşürler. Başı annenin göğsüne denk gelecek şekilde çıplak olarak karnının üzerine yerleştirilen bebeğin başını ve sırtını örtecek şekilde üzerine ılık havlu serilmelidir. Bebeğin bu şekilde yatırılması, anneden bebeğe doğal bir ısının geçmesini sağlar ki bu da en az bir ısıtıcı kadar etkilidir (Gerhardt, 2021; Kılıç, 2017; Ludington-Hoe 2015; Sears ve Sears, 2020). Karlsson vd. (2012) yaptıkları araştırmada ten tene temas sayesinde bebeklerin, hatta son derece düşük doğum ağırlıklı bebeklerin bile hemen ısınmaya başladıklarını bulmuşlardır.

Doğum ve yeni doğan ortamı bebekler için oldukça stres vericidir. Ana rahminden çıkıp parlak, hareketli, son derece heyecan verici dış dünyaya adım atmak bebekler için hiç de kolay değildir (Bergman ve Bergman, 2013; Sears ve Sears, 2020). Bebekler dünyaya muhtaç ve korunmasız olarak gelir. Kendilerini güvende hissetmedikleri, soğuk ve aydınlık bir ortama gözlerini açarlar. Ciğerlerine havayı ilk çektikleri andan itibaren sinir sistemleri alarma geçer (Montgomery, 2021a; Pearce, 2022). Bebeğin doğar doğmaz annesinin göğsüne yatırılması rahim dışı hayata optimal adaptasyonunu sağlar (Shonkoff vd., 2012). Annesinin güven veren ve sıcak tutan kolları arasındayken, bebeğin kasları gevşer ve derin derin nefes alır. Annesinin nefes alırken inip kalkan göğsü ve ritmik kalp atışları, bebeğe rahim ortamını hatırlatır ve stresini hafifletir. Bu süreçte annenin mental olarak iyi olması çok önemlidir. Çünkü anne rahatsa bebek de öyle olacaktır. Annenin otonomik özerk sinir sistemi, aslında bebeğinin sinir sistemi ile iletişime geçer ve anne bebeğine dokunarak onu yatıştırır (Gerhardt, 2021; Ludington-Hoe 2015; Sears ve Sears, 2020; Shonkoff vd., 2012). Feldman vd. tarafından yapılan araştırmada bebeğin nabzının annesinin nabzıyla eş zamanlı olarak attığı bulgulanmıştır.

Mörelius vd. (2015) erken "ten tene temas"ın yeni doğan sağlığına etkilerini araştırmak amacıyla yaptıkları çalışmada sürekli ten tene temasın kortizol reaktivitesini azalttığını, annelerin ve bebeklerin tükürük kortizol düzeyleri arasındaki uyumu artırdığını bulmuşlardır. Feldman vd. (2014) tarafından yapılan araştırmada erken doğmuş bir bebeğin yaşamının ilk 14 günü boyunca günde bir saat ten tene temasın, on yıl sonra bu çocuk üzerinde düşük stres reaktivitesi ile kalıcı etkilere sahip olduğu görülmüştür.

Bölüm 8

Çocuğun Gelişiminde En Büyük Tehlike: Toksik Stres

Bir miktar stres, yaşamın bir parçasıdır ve çocuklar için stressiz bir hayat elbette mümkün değildir. Üstelik arzu edilen bir durum da değildir. Çünkü çocukların gelişmek için biraz strese ihtiyaçları olabilir. Legonun bir parçasını takamama ya da oyuncağının başka bir çocuk tarafından elinden zorla alınması gibi çocuklarda stres yaratan deneyimler, onların stres ve başarısızlıkla baş etmek için ihtiyaç duydukları içsel becerileri edinmelerinin yanı sıra direnç geliştirmelerinin de önemli bir parçasıdır. Yetişkinlerin böyle anlarda yapabilecekleri en iyi şey, çocukların bu deneyimleri anlamlandırmalarına yardımcı olmaktır. Böylece bu deneyimler büyük ihtimalle çocukların beyinlerinde bilinç dışı çağrışımlar ya da onları gelecekte sınırlandıracak travmalardan ziyade "bilinçli öğrenme deneyimleri" olarak kodlanacaktır (Delahooke, 2023; Siegel ve Bryson, 2020a; 2024; Sitiffelman, 2021; Suskind, 2022). Shonkoff tarafından yönetilen "Gelişen Çocuk Ulusal Bilim Konseyi"nin yürüttüğü stres ve çocuklarla ilgili araştırma *yeni insanlarla tanışmak, hayal kırıklığıyla baş etmek, yeni bir çocuk bakım merkezine girmek, aşı olmak ve hayvan korkusunu aşmak* gibi günlük hayattaki zorlukların neden olduğu streslerin, çocuklar bu zorlu durumların üstesinden gelmek için ihtiyaç duydukları desteği aldıkları sürece olumlu olduğunu belirtmiştir. Araştırmacılar, bu türden deneyimlere uyum sağlamayı öğrenmenin, sağlıklı gelişim için önemli olduğunu ifade etmektedirler (Akt., Galinsky, 2019).

Toksik stres -vücut ve beyindeki stres yanıt sistemlerinin aşırı ve uzun süreli aktivasyonu- ise çocukların gelişmek için ihtiyaç duydukları bir şey değildir ve onları asla gerçek hayata hazırlamaz. Aksine çocukların gelişimlerine ve yeteneklerine çok ciddi zararlar verir (Delahooke, 2023; Dinç ve Yıldız, 2022; Perkins, 2019; Siegel ve Bryson, 2020a; 2024; Sitiffelman, 2021; Suskind, 2022).

Toksik stres henüz anne karnındayken bebeğe zarar vermeye başlamaktadır. Gebelik sürecinde annenin yaşadığı toksik stres bebeğin gelişimini pek çok açıdan olumsuz etkileyebilmektedir. Bu durum pek çok araştırma ile kanıtlanmıştır. Field vd. (2002) gebeliğin ikinci trimesterinde, 166 kadın üzerinde yaptıkları çalışmada; gebelik süresince yüksek düzeyde gerginlik yaşayan kadınların fetüslerinin daha aktif olduğunu, büyümede gecikmeler yaşadıklarını saptamışlardır. Doğum öncesi maternal psikolojik stres ve erken çocukluk döneminde astım ve hırıltılı solunumun gelişimi üzerine yapılmış 10 çalışmanın incelendiği meta-analiz sonucunda; hamileliği sırasında herhangi bir psikolojik strese maruz

kalmış annelerin çocuklarında hırıltılı solunum, astım ve diğer solunum semptomlarının görülme sıklığının arttığı saptanmıştır (Van de Loo vd., 2016).

Gebelik süresince annenin vücudundaki stres hormonları fetüse geçmektedir (Field vd., 2006). Annenin vücudunda, gebeliği sırasında, kronik anksiyete, korku veya kötü muamele gibi nedenlerden ötürü yüksek miktarda adrenal stereoid salgılanıyorsa rahimdeki bebek de annenin stres hormonlarından nasibini alıyor demektir; çünkü bu hormonlar plesantanın içinden geçebilir. Bu durumda bebek zihinsel olarak gelişemez, dahası doğuma hazırlık olarak anneyle bağ da kuramaz. Eğer anne bebeğini düşürmezse, bedensel gelişim açısından olmasa bile zihinsel gelişim açısından kusurlu bir bebek doğabilir ve bu bebek otizme, çocuk şizofrenisine veya pek çok işlev bozukluğuna meyilli olabilir (Pearce, 2022). Bilim insanları da annenin hamilelik süresince yaşadığı kronik stresin bebeklerin depresyon ve diğer psikiyatrik hastalıklara yatkın olmasına neden olabileceğini belirtmektedirler (Glover ve O'connor 2002; Eşel, 2002; Keleş ve Çepni, 2006). Yapılmış pek çok araştırma annenin vücudundaki kortizol düzeyi ile fetüsün kortizol düzeyi arasında güçlü bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Field vd. (2002) daha önce sözü edilen meta-analiz çalışmalarında; gebelik süresince yüksek düzeyde gerginlik yaşayan kadınların fetüslerinin kortizol ve adrenalin seviyelerinin arttığı, dopamin ve serotonin seviyelerinin azaldığı saptanmıştır. Ashman vd. (2002) tarafından yapılan araştırmada da annelerinde depresyon öyküsü olan çocukların kortizol düzeylerinin yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca araştırma bu çocuklarda reaktif bir hormonal stres sisteminin var olduğuna dair kanıtlar sunmaktadır. Essex vd. tarafından 2002 yılında yapılan araştırmada 570 aile, hamilelik dönemlerinden çocukları beş yaşına gelene kadar izlenmiştir. Dört buçuk yaşındaki çocukların stres düzeyi ölçüldüğünde depresif ve stresli annelerle birlikte yaşamakta olan çocukların kortizol düzeylerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Annenin gebeliği süresince yaşadığı kronik stres fetüse zarar vermekle kalmamakta doğumun zor geçmesine de neden olabilmektedir. Aletha Solter, *Bilinçli Bebek* kitabında annenin gebelik sürecindeki ruh hâlinin doğum sürecini nasıl olumsuz etkileyeceğini anlatmaktadır. Solter'a göre anne kendisini henüz bebeğine bakmaya hazır hissetmiyorsa ya da yeterince olgun değilse bilinçsiz olarak bedeni, bebeği dışarı itmesine engel olabilir. Doğum sancıları, geçmişte bir hastalık ya da taciz nedeniyle yaşadığı fiziksel acının anılarını tetikleyerek bilinçsiz olarak kendisini tehdit altında hissetmesine yol açabilir. Bu nedenle tehlike karşısındaki savunma mekanizmalarını (stres tepkisi) harekete geçirmenin de doğum sürecine olumsuz etkileri olabilir. Doğum sırasında annenin kendi travmatik doğumunun anıları da tetiklenerek bu süreç zorlaşabilir.

İlaveten, annenin hamilelik sürecinde yaşadığı ruhsal sorunlar doğum sonrası dönemde annenin var olan kapasitesinden ödün vererek bebeğine bakım verme isteğine zarar verebilmektedir. Dolayısıyla bu durum anne bebek arasında güvenli bir bağ oluşmasına engel olmaktadır (Perry, 2002; Veysey, 2010; Yılmaz ve Yar, 2021).

Yenidoğan bebekler çevrelerindeki insanların ruh hâllerine aşırı duyarlıdır ve başka insanların davranışlarını anlama, duygularını hissetme yetisine sahiptirler. Bu nedenle yenidoğan bebekler bile sürekli yüksek stres seviyesi ile dolu "toksik" bir ortamda olmaktan olumsuz etkilenebilirler (Gerhardt, 2021). Bebekler, özellikle de ebeveynlerinin yüz ifadelerinden ve tepkilerinden içinde bulundukları duygu durumunu fark edip kopyalayabilirler (Bencik-Kangal, 2021). Eğer ebeveynler bebeklerinin cinsiyeti nedeniyle hayal kırıklığına uğramışlarsa ya da herhangi bir nedenle bebeklerini reddediyorsa bebekler muhtemelen bunu hissederler, endişelenirler ve kafaları karışır. Ebeveynlerin bebekleriyle ilgili kaygı ve korkuları varsa bunlar bebeklerine geçebilir (Bencik-Kangal, 2021; Solter, 2020a). Anneler bebeklerini gözlemlerlerse kendilerinin gergin ve sinirli oldukları günlerde bebeklerinin de her zamankinden daha huzursuz olduklarını görebilirler (Paktuna-Keskin, 2013b). Bazı sinir bilimciler bu durumu insan "ayna nöron sisteminin" aktivitesine bağlamaktadırlar (Harı vd., 2021).

Bebek beyni, kendi premotor korteksinden, ön singulat kabuğu ve insuladan yararlanarak başka insanların davranışlarına uyumlu bir karşılık verir. Beynin bu bölgelerindeki ayna nöronlar başka insanların yaptıklarını gözlemlediklerinde (ya da duyduklarında) kendiliğinden etkinleşir. Örneğin acı içinde kıvranan bir insanın görüntüsü, irkilmemize neden olabilir. Neşe içinde gülen insanların sesi bizi keyiflendirebilir. Anne babalar çok iyi bilirler ki bebeklerini beslerken bazen istem dışı kendi ağızları da açılır. Bebeklerin daha yaşamın başlangıcından itibaren yüz ifadelerini yakından izlemeleri ve beden dilini fark etmeleri hatta anne veya babalarının mimiklerini taklit etmeleri rastlantı değildir. Bebeklerin gözlemleri, sosyal duygular dünyasını hissederek deneyimleme imkânı verdiği gibi, başka insanların niyetlerini anlamalarına da yardım eder (Gerhardt, 2021; Siegel ve Bryson, 2019).

Ebeveynlerinin yaşadığı stresin dışında bir bebeği strese sokan durumlar, daha çok fiziksel olarak hayatta kalmakla, yani bebeklik dönemindeki bakımla ilgilidir. Bir bebek dünyaya çaresiz olarak gelir ve becerileri kendi başına hayatta kalamayacağı kadar sınırlıdır. Dolayısıyla annesinin yanında olamaması veya fiziksel olarak yanında olmasına rağmen ihtiyacı olan süt, temas, sıcaklık ya da güvenlik duygusunu sağlayarak ona kısa sürede tepki vermemesi bebek açısından çok stresli bir durumdur. Bebeklik dönemindeki bakım, aslında sinir sisteminin gelişimini şekillendirir ve gelecekte stresin nasıl yorumlanacağını ve buna nasıl tepki verileceğini de belirler. Bebeklerin olgunlaşmamış sinir sistemleri çok istikrarsız ve tepkiseldir, aynı zamanda yaşadıkları stresi yönetebilecek durumda değildir. Bebekler yaşadıkları stresin bakımından sorumlu kişiler tarafından yönetileceği beklentisindedirler. Bu nedenle bir şeylerin ters gittiğini hissettikleri an huzursuzlanmaya ya da ağlamaya başlarlar. Bebeğin her huzursuzluğunu istikrarlı biçimde yatıştıran ve her ıstıraplı ağlayışı ciddiye alan; onun, dokunma, okşanma, beslenme vb. ihtiyaçlarını gideren duyarlı ve şefkatli bir yetişkin, bebeğin doyuma ulaşmasını sağlar. Böylece bebeğin kortizol düzeyi düşer ve bu döngü bu şekilde devam eder. Zamanla bebek, bakım verenin sorumluluğu altında olacağına güven duymasıyla birlikte rahatsızlık veren durumlara alışır

ve kortizol daha zor tetiklenir (Gerhardt, 2021; Gunnar ve Denzollea, 2002; Nicholson ve Parker, 2021; Sunderland, 2006; www.unicef.org).

Markham'ın ifade ettiğine göre; bir ebeveynin çocuğunun her mutsuz olduğu anda, duygularını ve fizyolojisini ayarlamak için yanında olmak zorunda kalmasına gerek yoktur. Ayrıca bu uygun da değildir. Zamanla, çocuk mutsuz olduğu anlarda, kendisini rahatlatmak için kurmakta olduğu *nörol yolakları* kullanabilmeye başlayacaktır. Ebeveynlerinin sevgi dolu ilgisi sayesinde vücudunda oksitosin salgılandıkça, daha çok oksitosin reseptörü üretildikçe kendini sakinleştirip daha iyi hissedebilecektir. Hatta, prefrontal korteksinin (düşünen beyninin kökenleri) amigdaladaki (duygusal beynin bir parçası) alarmları etkisiz hâle getirmesini sağlayacak sinir bağlantıları oluşacaktır. Ebeveyn bu şekilde yaklaştığında çocuğunun yaşamı boyunca kaygısını yönetebilmesini sağlayacak beyin ve sinir sistemi geliştirmesinde kolaylaştırıcı olacaktır (Markham, 2019).

İhtiyaçları karşılanmayan ve duygusal doyuma ulaşamayan, başka bir deyişle ihmal edilen bebeklerin vücutlarında ise uzun süreler boyunca kortizol düzeyi yüksek olur ve bu durum bebek açısından oldukça zararlıdır. İhmal edilen bu bebekler yavaş yavaş hırçın ve sürekli uyuma hâlinde olmaya başlar, kilo kaybeder, sinir hücreleri arasındaki bağlantılar (sinapslar) kaybolur. Bebeğin bu gibi koşullar altında yaşaması durumunda, beyin zarının farklı bölgeleri arasında iletişimi sağlayan bağlantılar zarar görür. Özellikle ağlamalarına uzun süre yanıt alamamaları bebeklerin vücutlarında yüksek miktarda kortizol salgılanmasına neden olacağından beyinlerinde tehlikeli bir durum meydana gelecek, toksik düzeyde salgılanan kortiozol beyindeki kilit yapılara zarar verecektir. Dahası yaşamın ilk aylarında kortizol düzeyinin yüksek olması, bağlantı yolları hâlâ kurulmakta olan nörotransmitter (sinir iletici) sistemlerin gelişimini de olumsuz etkileyecektir. Nörotransmitterler ilk aylarda henüz olgun değildir ve bebeği memeden kesme zamanı geldiğinde bile hâlâ tam anlamıyla gelişmiş değildir (Collins ve Depeu, 1992; Dinç ve Yıldız, 2022; Gerhardt, 2021; Nicholson ve Parker, 2021; Perkins, 2019; www.unicef.org).

Vücudun akut ve kronik strese adaptasyonunda önemli rol oynayan katekolaminlerin -norepinefrin, epinefrin ve dopamin- miktarı da bebeklerin ihmal edilmesinden olumsuz etkilenebilmektedir. Jones vd. (1979) yaptıkları araştırmada anneleri içe kapanık olan bebeklerin norepinefrin, epinefrin ve dopamin düzeylerinin diğer bebeklerinkine oranla daha düşük olduğunu bulgulamışlardır. Peki, bu ne anlama gelir? Bebekler uzun süre strese maruz kaldıklarında bu biyokimyasal sistemlerin ayarı bozulur ve bunun sonucunda da yaşamlarının sonraki evrelerinde yaşadıkları stresi yönetmekte başarısız olmalarına neden olur (Akt., Gerhardt, 2021).

İhmal ne kadar erken ve yaygın olursa çocuklar için gelişimsel sorunlar o kadar yıkıcı olur.

Çocukların ihtiyaçları gelişim sırasında değişir; bu nedenle bir yaşta ihmal edilebilir olan, başka bir yaşta değildir. Yaşamın bir aşamasında yaşam için gerekli olan deneyimin aynısı,

Bölüm 9

İletişim

"Çocuklarınızla dünyanın en bilge, en nazik, en güzel insanlarıymış gibi konuşun çünkü neye inanırlarsa o olurlar."
Brooke Hampton

Dinleme

Ebeveynlerin çocuklarıyla duygusal bir yakınlık ve etkili bir iletişim kurabilmelerinin en önemli yolu, onları dinlemeleridir. Öğretmek, tavsiye vermek ya da çözümler önermek değil. Çocuğun ebeveyninden almaya ihtiyaç duyduğu şey, derin bir dinlemedir (Markham, 2019). Derin dinleme; karşıdakini yargılamadan, tavsiye vermeden, yönlendirmeye çalışmadan, sadece yaşadıklarını sözcüklere dökmesine izin vererek, içinden geçenleri tanımlamasına, kabul etmesine ve anlamasına yardım ederek onu gerçekten dinlemektir (Filliozat, 2020b).

Çocuklar ebeveynlerinin onları tam manasıyla dinleyip dinlemediklerini hissedebilirler. Bu hissiyatlarını net bir şekilde gösteremeyebilirler ancak ebeveynler dinliyormuş gibi yapıp dinlemediklerinde çocuğun öz değerinde azalma olur. Ebeveynler gerçekten dinlediklerini çocuklarına hissettirmek istiyorlarsa çocuğun göz hizasına eğilerek ve çocuğun gözlerinin içine bakarak dinlemelidirler. Ebeveyn, çocuğun söyledikleri üzerinde düşündüklerini göstermek için çocuğun anlattıklarını yine onun sözcükleriyle yeniden ifade edebilir, anlattıklarını biraz daha netleştirmek için ona soru sorabilirler. Böylece çocuk ebeveynlerinin gerçekten dinlediğini ve doğru anlamaya çalıştığını hissedebilir. Bunu hisseden çocuklar yaşadıkları deneyimleri ve hissettikleri duyguları ebeveynleriyle paylaşmaya istekli olurlar (Cihangir-Çankaya, 2012; Markham, 2019; Stiffelman, 2021; Tekin ve Temiz, 2023). Stiffelman'a göre çocuklar en çok da hata yaptıklarında ya da başlarına kötü bir şey geldiğinde anne babalarına anlatabilmek isterler. En çok böyle zamanlarda derin dinlemeye ihtiyaç duyarlar. Ama öncelikle ebeveynlerine anlatmak istedikleri şeyi onların kaldırıp kaldıramayacaklarını kontrol ederler (Sitiffelman, 2021).

Ebeveynler genellikle çocukların anlattıklarını dikkatle dinlemezler, sözlerini keserler ve tavsiyelerde bulunurlar (Sitiffelman, 2021). Oysaki çocuklar ve özellikle de ergenler kendilerine nasihat edilmesine içerlerler. Ebeveynlerinin çok fazla konuştuğunu düşünürler. Ebeveynler olaylara bu şekilde yaklaştıklarında kasten olmasa da çocuklarına "Ne yapacağını bilemeyecek kadar kalın kafalısın" der gibi açık mesajlar verirler. Daha da kötüsü bazı ebeveynler çocuğun üzüntüsünün ya da acısının üzerine bir de hakaret ederler. Ancak bunlar çocuğun *kendilik algısına* zarar vermekten başka hiçbir işe yaramaz. Ebeveynler bu

şekilde davranmak yerine çocuğu dinlemek ve anlamak için zaman harcadıklarında ve çocuğa şefkat gösterdiklerinde ona çok farklı bir mesaj iletmiş olurlar. "Benim için önemlisin, duyguların benim için kıymetli; onları anlamak istiyorum." Bu hayati öneme sahip mesajın ardında, çocuğun içinin rahatlatılması yatar: "Kendini rahat hissettiğinde, en iyi çözümleri bulacaksın." (Ginott vd., 2021).

Bailey'e (2005) göre ebeveynlerin çocuklarını dinlemek yerine; çocuğun hatalarına olumsuz güdülerle yanıt vererek suçlar tarzda bir tavır sergilemeleri, çocuğun bir dahaki sefere yaşamış olduğu bir durumu ebeveyniyle paylaşmak istememesine neden olur. Dahası, bu olumsuz yaklaşım, çocuğun her hata yaptığında kendisini kötü bir insan olarak nitelemesine neden olur. Ebeveynlerin çocuklarının hatalarına göstermiş oldukları bu yaklaşım, onların hayatları boyunca tecrübe edecekleri hatalara karşı gösterecekleri yaklaşımı da olumsuz etkiler. Tam tersi, anne babasının yaşadığı gerçekliği dinleyebileceğini keşfeden çocuğun yükü azalır. Anne babasıyla, onu hayatın iniş çıkışlarında destekleyen ve güçlendiren sahici bir yakınlık hisseder. Çocuğun ebeveyninden sakladığı bir sırrının olması, aralarındaki duygusal bağda bir kopma olmasına neden olabilir. Bu duygu çocuklar için dayanılmazdır. Bu nedenle ebeveynler gerek tutumlarıyla gerek sözleriyle çocuklarının gerçekliklerini kaldırabileceklerini ve bunu yapmak istediklerini onlara net olarak iletmelidirler (Sitiffelman, 2021).

Derin dinleme duyguları dinlemeyi gerektirir…

Çocuklar söz konusu olduğunda derin bir dinleme sadece sözcükleri değil, sözcüklerin ardına gizlenen duyguları da dinlemeyi gerektirir (Orson, 2021; Stiffelman, 2021). Orson'a göre çocuğun duygularının dinlenmesi çocuğa karşı gösterilen saygıdır ve onu güçlendirir. Stiffelman'a (2021) göre çocukların iletişimi iki bölümden oluşmaktadır: Suyun üstündeki kısmı ve suyun altındaki kısmı.

Mesajın görünürdeki kısmı -suyun üstündeki kısmı- çocuğun kullandığı sözcüklerle anlaşılır düzeydedir. Çocuk suyun üstünden konuşarak "Küçük kardeşimden nefret ediyorum" dediğinde; ebeveynler genelde suyun üstünden cevap verme eğiliminde olurlar. "Nasıl böyle bir şey söylersin? O senin kardeşin, o seni çok seviyor." Bu tür sol beyin iletişimi yalnızca içerik üzerine odaklanır ve sözcüklerin ardında gizlenen (suyun altındaki kısmı) -çok daha önemli ama belki de şifrelenmiş biçimdeki- duyguları dışarıda bırakır. Çocukların sözcükleri ebeveynlerini rahatsız ettiğinde ebeveynlerin gerçek mesajı -sözcükler aracılığıyla ifade etmeye çalıştıkları duyguları- görmezden gelmeleri çok kolaydır. Bu durumda ebeveynler kendilerini çocuklarıyla tartışırken, düşüncelerindeki hataları mantıklı şekilde düzeltmeye çalışırken bulurlar. Böylece çocuklar kendilerini anlaşılmamış hissederler ve konuşma aniden sona erer. Ebeveynlerin görevi; çocukların duygu ve düşüncelerinin çevirmeni olmaktır. "Kardeşin ödevini yırttığı için kendini çok kızgın hissediyor olmalısın" demek, örnek bir çeviri biçimidir. Çocuklar kardeşlerinin oyuncaklarına zarar vermesinden ya da ödevlerinin zorluğundan sık sık şikâyet ederler. Ebeveynler böyle anlarda ya çocuğuna şikâyetlerinin yersizliğini ve algılarının yanlışlığını kanıtlamaya çalışırlar

ya da "Dünyanın sonu değil ya, ne var bunda üzülecek!" şeklinde onları avutmaya ve teselli etmeye çalışırlar. Bu tarz yaklaşımlar çocuğa kendini daha iyi hissettirmediği gibi ebeveynlerinin kendisini anlamadığını ve nasıl hissettiklerini bilmediğini düşünmelerine neden olur. Oysaki çocuklar dinlendiklerini ve anlaşıldıklarını hissettiklerinde, kızgınlıkları ve üzüntüleri geçer hatta hissettikleri acı hafifler. Anlaşıldıklarında, çocukların ebeveynlerine duydukları sevgi derinleşir. Ebeveynin yakınlığı, incinmiş duygulara adeta *duygusal bir ilk yardımdır*. Ayrıca ebeveynler çocuklarının hislerini samimi olarak kabul ettiklerinde çocuklar gerçekler konusunda daha dayanıklı olurlar (Lansbury, 2020; Ginott vd., 2021).

Görsel 9.1
Babaannenin, çocuğun duygu ve düşüncelerinin çevirmeni olması

Bazen ebeveynler çocukları çok öfkeliyken ya da üzgünken sadece dinlemek ve duygusuna eşlik etmek yerine çok konuşma, neyin yanlış olduğunu sorma ya da konunun ne olduğunu sözlü bir şekilde açıklamalarını isteme eğilimindedir. Oysa bir çocuk duygularına kapıldığı anda, onunla konuşmak ve sözcükleri kullanarak bir sorunu çözmek gerçekten zordur. Dahası, böyle anlarda çok fazla konuşmak, çocuğu üzüntüsünü tamamen yaşamadan, duygularından uzaklaştırıp rasyonel beyne itebilir (Orson, 2021). Özellikle öfke krizi anlarında çocuğun zorlayıcı duygularının gözyaşı yoluyla dışavurumunu desteklemek için (tıpkı bir yarayı temizlemek gibi) mümkün olduğunca az konuşmak gerekir. Çünkü bu, çocuğu *kalbinden kafasına* yönlendir*erek* gözyaşlarının kurumasına neden olur (Markham, 2019).

Dinlemek tek başına yeterli değildir…

Ebeveynlerin çocuklarıyla anlamlı bir ilişki ve tatmin edici bir diyalog kurabilmeleri için onları dinlemeleri çok önemlidir ancak "dinleme" tek başına yeterli değildir. Çocuklarıyla etkili bir şekilde konuşmayı da öğrenmeleri gerekir. Ebeveynler çocuklarıyla konuşurken mümkün olduğunca iş arkadaşlarıyla hatta patronlarıyla konuşur gibi sözcüklerini titizlikle seçmelidirler. Çünkü çocuklarla iletişim kurarken seçilen sözcüklerin, onların kendilerini iyi hissetmelerini, incinmelerini, uzaklaşmalarını, yakınlaşmalarını, içlerine kapanmalarını veya kalplerine dokunup açılmalarını sağlama gücü vardır (Aldort, 2021; Ginott vd., 2021; Orson, 2021; Sitiffelman, 2021).

Ebeveynler konuşmaya başlamadan önce mutlaka çocuklarının dikkatini konuşmaya çekmelidirler. Bunun için ebeveynler göz göze gelecek şekilde çocuğun hizasına inmeli ve ona hafifçe dokunmalıdır. Eğer bunu yapabilecek durumda değillerse, örneğin arabada iseler "Sana bir şey söylemek istiyorum. Beni dinle lütfen!" diyebilirler.

Çocuklarla konuşurken çok sözcük kullanmak mesajın etkisini hafifletir ve çocukların ilgilerinin kaybolmasına neden olabilir. Konuşmalar uzadıkça, çocuklar yetişkinleri duymazdan gelirler (Samalin, 2021). Pantley'e (1996) göre yakınmalar ve uzun tartışmalar çocukların *ebeveyn sağırlığı* yaşamalarına yol açar. Ebeveynler uzun konuşmalar yapmaya başladıklarında, çocuklar seçici işitme evresine geçer ve kendilerini kapatırlar. Çocuklar orada durur ve uygun anlarda başını sallayarak ebeveynlerine boş gözlerle bakarlar, sonra da arkalarını dönüp giderler ve ebeveynlerinin değiştirmeye çalıştığı davranışı tekrar ederler. Oysaki kısa ve öz konuşmalar; çocuğun dikkatini çekmeyi, mesajın doğru iletilmesini ve ona söylenileni yapma sorumluluğunun verilmesini sağlar. Bu nedenle ebeveynler çocuklarıyla konuşurken özellikle de yönergeler verirken mümkün olduğunca az sözcük kullanmalıdırlar (Markham, 2019; Pantley, 1996; Samalin, 2021).

Görsel 9.2
Çocuğun seçici işitme evresine geçmesi ve kendini kapatması

Ebeveynler genellikle bir problem olduğunda çocuklarının doğru kararlar veremeyeceklerinden korktukları için onlara nutuk çekmeye başlarlar. Aslında bu, çocuklarının karar verme becerilerine güvenlerinin olmadığının bir göstergesidir. Bir süre sonra çocuklar bu konuda kendilerine güvenlerini yitirirler. Çocuklar kendilerine güvenmeyince, anne

Bölüm 10

Bağlanma Temelli Disiplin Yaklaşımında Önerilen Yöntem ve Teknikler

DUYGUSAL BAĞLANTI KURMA

"İster yeni yürümeye başlayan küçük bir çocuk olsun isterse de ergenlik çağındaki isyankâr bir genç, ebeveynlerin çocuklarının uyumlu davranışlar sergilemesini beklemeden yapmaları gereken ilk iş çocuklarıyla duygusal yakınlık kurmaktır."
Gabor Maté

Her çocuk, her ebeveynlik durumu gibi farklıdır. Disiplin yanıtları yaşanan duruma, en önemlisi de çocuğun yaşına, mizacına ve gelişim evresine göre değişebilmektedir. Fakat neredeyse her durumda geçerli ve doğru olan şey, disiplinin ilk adımı olan, anne babaların çocuklarıyla duygusal olarak bağlantı kurmalarıdır. Özellikle de çocuklara zor duygularıyla başa çıkmalarında yardım etmenin ilk aşaması duygularıyla bağ kurup anlaşıldıklarını hissettirmektir (Markham, 2019; Montgomery, 2021a; Siegel ve Bryson, 2020a). Çünkü bir çocuk öfkeli ya da çok üzgün olduğunda kendisine söylenilenleri tam olarak anlamayacak hatta karşısındakini dinleyemeyecektir. Bu durumda uygulamaya çalışılan disiplin yöntemi işe yaramayacaktır. Ancak bir çocuğun sakinleşmesine ve kendini daha iyi hissetmesine yardım edildiğinde yeni fikirlere daha açık olacak, kendisine söylenilenleri anlayacaktır (Healy, 2020; Siegel ve Bryson, 2020a). Siegel ve Bryson'a (2020a) göre çocukla kurulan duygusal bağlantı duyguların çok yükseğe çıkmasını engelleyen bir düzenleyicidir. Çocuğun sinir sistemini sakinleştirir, tepkiselliğini azaltır ve ebeveynlerini duymasını sağlar.

Duygusal bağlantı olmadan duygular kontrolden çıkmaya devam eder. Cohen'e göre (2021) olumsuz bir davranışın nedeni çoğu zaman bir bağlantı kopukluğudur. Bağlantı kurduğunu hisseden çocuklar uyumlu ve mantıklı davranmaya meyillidirler. Bu yüzden ebeveynler böyle anlarda aralarında daha da büyük bir bağlantı kopukluğu yaşanmasına neden olacak cezalar vermek yerine bağlantıyı yeniden nasıl kurulabileceklerini düşünmeye odaklanmalıdırlar.

Duygusal bağlantı sadece çocuklar olumsuz davranışlarda bulunduklarında ya da zor duygularla baş edemedikleri zamanlarda değil hemen hemen her türlü durumda uygulanabilir. Örneğin çocuklara ev ödevi hakkında soru sorulduğunda, masayı kurmak için yardım istenildiğinde, televizyonu ya da tableti kapatmaları gerektiği hatırlatıldığında, kardeşler arasında meydana gelen anlaşmazlıklarda vs.

Çocukla bağlantı kurmak; empati yapmak, sakin bir vücut diliyle sevgi göstermek, empatik yüz ifadeleri kullanmak, sevgi dolu söz ve ifadelerle çocuğu anladığını belirtmek -sözel olmak zorunda değil- anlamına gelmektedir (Siegel ve Bryson, 2020b). Healy'e (2020) göre çocuklara, duygularının önemsendiği, (kendileriyle aynı fikirde olmasalar da) bakış açılarının takdir edildiği ve mutlu olmalarının istendiği hissettirildiğinde onlarla kolaylıkla bağlantı kurulabilir.

Özellikle öfkeli ya da üzgün oldukları anlarda çocuklarla bağlantı kurmanın en güçlü yollarından biri fiziksel temastır. Fiziksel temas, çocuklarla sözsüz iletişim kurmanın en iyi yoludur. Tek bir söz söylenmediği zaman bile gerçekten çocuğa mesaj gönderilmiş olur. Koruyucu ve sevecen bir şekilde çocuğun koluna dokunma, sırtını sıvazlama ya da çocuğa sıcak bir sarılma çocuğun beyninde iyi hissetme hormonları salgılatır (oksitosin ve opioit) ve kortizol denen stres hormonu seviyesini düşürür. Diğer bir deyişle ebeveynler çocuklarına sevecen bir yakınlık gösterdiğinde onların beyin kimyalarını gerçekten yararlı bir şekilde değiştirirler. Çocuk öfkeliyken ya da üzgünken sevecen bir dokunuş durumu sakinleştirir ve yüksek stres anlarında bile ebeveyn ve çocuk arasında bağlantı kurulmasına yardımcı olur (Siegel ve Bryson, 2020a). Çocukla duygusal bağlantı kurarken ebeveynlerin rahat bir beden duruşuyla oturmaları daha etkili olabilir. Rahat beden duruşu çocuğun göz seviyesinin altında oturulan zamanı işaret eder. Özellikle *göz seviyesinin altında oturma çocuğa kendini daha güçlü hissettirir*. Ebeveynin özellikle zor zamanlarında çocuğa kendini güçlü hissettirmesi onunla bağlantı kurmayı kolaylaştırabilir.

Tipik ebeveyn davranışlarına bakıldığında görülür ki çocukları disipline ederken öfkeli bir yüz ifadesiyle çocuğa doğru eğilmiş vaziyette ve işaret parmağı havada yüksek ve kızgın bir ses tonuyla yaklaşılır. Bu yaklaşım duygusal bağlantının tersidir ve çocuğu sakinleştirmede etkili olmadığı gibi çocuğun duygularının daha da yoğunlaşmasına neden olur (Siegel ve Bryson, 2020a). Ayrıca böyle bir yaklaşım çocuğa kendini yalnız ve güçsüz hissettirir (Cohen, 2021).

Çocuklarla bağlantı kurmayı zorlaştıran faktörler…

Ebeveynlerin çocuklarıyla duygusal bağlantı kurabilmelerinde bunu yapmaya gerçekten istekli olmaları önemlidir. Ancak çocukların uygunsuz davranışları bazen ebeveynlerde şaşkınlık ya da kızgınlık yaratabilir. Dolayısıyla da bu gibi anlarda sergiledikleri davranışların -tıpkı çocuklarının davranışları gibi- aceleci ve aksi olma olasılığı oldukça yüksek olur. Bu duygu durumu ebeveynlerin çocuklarıyla duygusal bağlantı kurmalarını zorlaştırır. Ebeveynin öfkeli ses tonu ve bunu destekleyen vücut duruşu çocukla duygusal bağlantı kur-

masını zorlaştırır. Ebeveyn böyle anlarda ısrarla duygusal bağlantı kurmaya çalışmak yerine kendisini sakinleştirmeye odaklanmalı, hazır olduğunda çocuğuyla duygusal bağlantı kurmalıdır (Maté, 2021).

Çocukların istenmeyen davranışları karşısında ebeveynlerin onların davranışlarına odaklanmaları, çocuklarıyla duygusal bağlantı kurmalarını zorlaştıran bir başka önemli faktördür. Ebeveynlerin böyle anlarda öncelikli hedefleri çocuklarının olumsuz davranışlarını düzeltmek değil, aralarındaki ilişkiye odaklanmak ve bağlanma ilişkilerinin işlevselliğini korumak olmalıdır. Ebeveynler çocuğun sergilemiş olduğu olumsuz davranışları yoğun duyguları yatıştıktan ve aralarındaki duygusal bağ yeniden güçlendikten sonra değerlendirmelidirler (Maté, 2021). Çünkü aralarındaki duygusal bağlantı koptuğunda bir çocuk ebeveyniyle asla uyumlu hareket edemez. O dakikadan sonra ebeveynin yapacağı ve söyleyeceği her şey onun daha da çok kontrolden çıkmasına neden olur. Gabor Maté ayrıca konuyla ilgili olarak ebeveynlere şöyle bir tavsiyede bulunmaktadır:

"Zor duyguları deneyimledikleri sırada çocuklarınızla bağlantı kurmayı başaramıyorsanız bu durumu, çocuklarınızın davranışlarına odaklanmayı bırakıp tüm dikkatinizi ve çabanızı aranızdaki ilişkiyi güçlendirmeye harcamanız gerektiğini gösteren bir uyarı olarak algılamalısınız. Şayet çocuklarınızla ilişkilerinizi güçlendirdiğinizde onlarla duygusal bağlantı kurmanızın sadece birkaç saniye sürdüğünü göreceksiniz, işler içinden çıkılmaz bir hâl aldığında bile."

Ebeveynlerin her zaman ve her durumda çocuklarıyla bağlantı kurmaları elbette mümkün değildir. Ancak ebeveynler çocuklarıyla ne kadar duygusal bağlantı kurup onları yönlendirebilirlerse disiplin gerektiren durumlarda o kadar az dram yaşarlar. Dahası, çocuklarıyla aralarındaki ilişki zamanla daha da güçlenir (Siegel ve Bryson, 2020a).

DAVRANIŞIN NEDENİNE ODAKLANMA

Çocuklar, konuşurken kendilerini nadir olarak doğrudan ifade ederler. Onların mesajları, genellikle çözülmesi gereken bir şifre içerisindedir (Ginott vd., 2021). Çocukların gönderdiği mesajların şifrelerini çözmek ve gereksinimlerini belirlemekse ebeveynlere düşer. Çünkü ebeveynler çocuklarında olmayan derinlemesine düşünme yeteneğine sahiptirler (Filliozat, 2020b).

Bebekler gözyaşlarıyla, huzursuz tavırlarıyla yetişkinlere bir şeyler anlatmaya çalışırlar. Konuşmak için sözcükleri kullanmayı bilmedikleri için bir şeylerin yolunda gitmediğini bu şekilde ifade etmeye çalışırlar. Bu, bebeklerin iletişim dilidir. Bebekler ebeveynlerinin dilini bilmediğine göre ebeveynler onun dilini anlamayı, iletişim kurmayı öğrenmelidirler (Fillizoat, 2021). Küçük çocuklar için de durum pek farklı değildir. Her ne kadar konuşmayı öğrenmiş olsalar da hâlâ duygu ve düşüncelerini yetişkinler gibi organize edemezler. Duygularını genelde davranış yoluyla dışa vururlar. Bu dönemde ağlamalar, bağırmalar, öfke krizleri çocukların duygu ve düşüncelerini ifade etme şekli, iletişim dili olmaya devam eder. Şayet çevresindeki yetişkinler dünyaya çocuğun gözünden bakabilirlerse

onun farkında olmadan oyunlar ve günlük davranışlar içine ya da gözyaşlarının arkasına gizlediği şifreleri çözebilirler (Gottman ve Declaire, 2021; Nicholsan ve Parker, 2021).

Çocuklar çoğu zaman yetişkinlere göre incir çekirdeğini doldurmayacak bir şeye kızar, bağırır veya üzülürler. Ebeveynlerin böyle zamanlarda bir adım geri giderek büyük resme bakmaları ve çocuğun yaşamında neler olup bittiğini hesaba katarak bir değerlendirme yapmaları, işlerini kolaylaştırır (Gottman ve Declaire, 2021). Ne var ki pek çok ebeveyn dikkatini sadece çocuğun o anki davranışına yöneltir ve yüzeydeki davranışın derininde bunu motive eden bir kök neden olduğunu gözden kaçırır. Çocuğun uyumsuz veya şiddet içeren davranışlar sergilemesi bir sorun değil, bir soruna yönelik gösterdiği tepkilerdir aslında. Bu davranışların nedenlerini tespit etmeden de sorunun çözülmesi pek mümkün değildir (Delahooke, 2023; Devecigil, 2021; Filliozat, 2020b; Hurley, 2018).

Çocuğun sorunlu davranışları Fillozat'a göre nasıl çözüleceğini bilmediği bir duruma, şefkat eksikliğine ya da kaldıramayacağı ölçüdeki duygusal bir yüke verdiği yanıt olabilir. Eğer bir çocuk çekingen ya da içe kapanık davranışlar gösteriyorsa bunlar stres altındaki bir beynin dışavurumları olabilir (Devecigil, 2021; Filliozat, 2020b). Dr. Bryson'a göre çoğu zaman sorunlu davranış, çocukların bilinçsiz yaptığı ve içinde bulunduğu çaresizliği gösterdiği bir araçtır. Sorunlu davranış, çocuğun en iyi uyumlanması olabilir. Belki stres ve travma yansıması, belki bir yapamama hâli olabilir (İşman, 2020).

Örneğin bir çocuğun saldırgan tavrı anne babasının boşanmak üzere olmasından kaynaklanıyor olabilir. Çocuk yaşadığı kaygıyı ve belirsizliği bu şekilde yansıtıyor olabilir. Belki de çocuğun saldırgan tavrı yeni bir kardeşin doğumuyla ihtiyacı olan ilgiyi ebeveynlerinden alamıyor ve "duygusal depo"sunun doldurulmasına ihtiyaç duyuyor olmasından kaynaklanıyordur. Çocuk herhangi bir nedenle ebeveyniyle bağlantısının koptuğunu hissediyor ve bunu saldırgan davranışlarla gösteriyor da olabilir.

Çocuk sadece o gün yorgun, uykusuz, aç, bunalmış ya da hasta olmak üzere de olabilir (Siegel ve Bryson, 2020a). Hayal kırıklığına uğramış, çok sıkılmış, korkmuş veya aşırı uyarılmış olabilir. Yatma zamanına direnen çocuk, karanlıktan korkuyor olabilir. Çocuklar yetişkinlere anlamsız gelen pek çok şeyden korkabilir. Ebeveynler çocuklarının yatma vakti geldiğinde odalarına gitmemek için direndiklerini gördüklerinde, bu durumun basit bir itaatsizlik vakası olduğunu düşünebilirler. Ancak ebeveyn bu durumun çocuğunun ayrılık ya da karanlık korkusuyla yüzleşmekten kaçınmasından kaynaklandığını fark edebilirse, uyku vakti geldiğinde çocuğunun tehdit altında olmadığını hissetmesini sağlamak için elinden geleni yapabilir (Nufeld ve Maté, 2022).

Ebeveynler yetişkinlerle iletişim kurmayı reddeden çocuklarının kabalık yaptıklarını düşünerek onlara kızabilirler. Ancak çocuklarının doğuştan gelen utangaçlıklarının tanımadıkları kişilerle iletişim kurmalarını engellediğini fark edebilirlerse böyle durumlarda çocukları rahatlatmak için ellerinden geleni yapabilirler (Nufeld ve Maté, 2022). Ebeveynlerin sorunlu davranışları nasıl gördükleri, nihayetinde onları çözüme ulaştırmak için nasıl bir yol izleyeceğini belirler. Ebeveynler çocuklarının dikkat çekmeye çalıştığını ya da bencil ve inatçı olduklarını düşünürlerse, onların duygusunu anlamak yerine hoşlarına gitmeyen

Bölüm 11

Bağlanma Temelli Disiplin Yaklaşımında Önerilmeyen Yöntem ve Teknikler

CEZALAR

Toplum henüz şiddetle ilgili sorunlarını çözemediğinden şiddet normal karşılanıyor olabilir ama bu ne doğal ne de sağlıklı bir harekettir. Bazı ebeveynler tehlikeli bir davranışta bulunmak üzere olan çocuğunu durdurmak için ona tokat atabilmektedir. Bu ebeveynler genellikle kendilerini rahatlatmak için bunu normalleştirmeye, kendilerine haklı gerekçeler bulmaya çalışmaktadırlar: "Bunu yapması çok tehlikeliydi. Onu durdurmam gerekiyordu. Onun iyiliği için yaptım. Artık öğrendi. Bir daha bu davranışı yapmaması gerektiğini anladı." Her ne kadar ebeveynler bunun doğal olduğuna kendilerini inandırmaya çalışsalar da bir çocuk ne yaparsa yapsın ona vurmak doğal değildir. Bu, çocuğu ehlileştirilecek vahşi bir hayvan yerine koymak anlamına gelir (Filliozat, 2020c; Maté, 2021). Kaldı ki insanlar hayvanlara doğaları dışında bir alışkanlık kazandırmak istedikleri zaman fiziksel ceza kullanırlar. Örneğin insanlar sirkteki bir aslanı eğitmek için ceza kullanırlar. Ancak ne sirk aslanın doğal yaşam alanı ne de yanan çemberden atlamak aslanın doğasına uygun bir davranıştır. Bir hayvana doğası dışında bir davranışı kazandırmak için kullanılan cezanın insan yavrusu için kullanılması nasıl onun yararına olabilir? Hiçbir hayvan, yavrusuna avlanmayı ya da hayatta kalmayı öğretirken ceza kullanmaya ihtiyaç duymaz. Ne var ki pek çok ebeveyn, davranışçı ekolün insan hayatına soktuğu disiplin anlayışından etkilenerek çocuğuna ceza uygulamaktadır. Ancak ebeveynlerin bilmesi gereken, cezaların istenmeyen davranışı tamamen ortadan kaldırmayacağıdır.

Ginott vd. ifade ettiği gibi istenmeyen davranış ve cezalandırma birbirini dengeleyen karşıtlıklar değildir; tam tersine, birbirini doğurur ve güçlendirirler. Ceza, istenmeyen davranışı ortadan kaldırmaz. Hiçbir çocuk, cezalandırıldıktan sonra, kendi kendine, "Artık daha iyi davranacağım. Bana bu cezayı veren yetişkini memnun etmek için daha sorumlu, daha yardımsever olacağım" demez. Cezalandırma, suçluyu kaçma hususunda daha becerikli hâle getirir. Özellikle de cezalandırılan çocuğun dürtüsü, istenmeyen davranıştan vazgeçemeyeceği kadar güçlü ise ceza, sadece çocuğun söz konusu davranışı bir dahaki sefere yakalanmadan yapmanın yollarını aramasına yarar (Filliozat, 2020a; Marshall, 2016).

Ceza, sorumluluk ve öz disiplin değil yalnızca otoriteye yönelik korku aşılar.

Ceza dış denetimli davranış yönetimi tekniğidir. Bu nedenle ebeveynler davranışın yapılıp yapılmadığını sürekli kontrol etmek zorunlu kalırlar. Bu da çocukların doğru ve yanlışla ilgili içsel sorumluluk kazanmalarına engel olur. Ayrıca bu çocuklar, bir süre sonra kendini kontrol etmeyi bırakır ve kendi öz denetim mekanizmasını geliştirme ihtiyacı duymazlar. İç denetim gelişmedikçe de aileler daha çok dış denetim mekanizması kullanma yoluna giderler. Böylece kısır bir döngü başlar ve sürekli birbirini beslemeye devam eder (Bolat, 2020; Filliozat, 2020a; Şahin-Dağlı, 2017). Nelsen'a (2019) göre eğer ceza alan bir çocuk cezaya neden olan davranışı tekrarlamamaya karar vermişse bunun sebebi korku ve tehdittir, doğru ve yanlışla ilgili prensipleri benimsediğinden değildir. Bu şekilde yetiştirilen çocuklar, erişkin yaşamlarında da yalnızca kontrol edilebileceği ve cezalandırılabileceği ortamlarda yanlıştan kaçınan, diğer zamanlarda yanlış yapmamayla ilgili bir iç görü geliştiremeyen bireyler hâline gelirler (Şahin-Dağlı, 2017). Örneğin bir ebeveyn karşıdan karşıya geçerken sağını ve solunu kontrol etmeyerek kendini tehlikeye atan çocuğunu bu davranışından dolayı azarlayabilir hatta ona bir tokat atabilir. Ancak böyle bir yaklaşım sadece çocuğun, ebeveyni yanındayken dikkatli olmasını ve trafik kurallarına uymasını sağlar. "Trafik kurallarına uymanın hem kendisinin hem de başkalarının güvenliği için gerekli olduğunu" öğrenmesine ve içselleştirmesine katkı sağlamaz.

Buradaki bir başka sorun, cezanın ya da tokat tehdidinin kısa vadede gereğinden fazla etkili olmasıdır. Ceza, çocuğun uygunsuz davranışını anında, herhangi bir konuşma ve tartışmaya gerek kalmadan durdurur. Bu durum, öz kontrol sağlamaya ve sorun çözmeye yönelik dersler verme fırsatını da yok eder (Gottman ve Declaire, 2021).

Montgomery, cezanın kısa süreliğine davranışı değiştirse de bu değişikliğin bedelinin çok ağır olabileceğini savunmaktadır: Çocuk korkar, kendini terk edilmiş, dışlanmış, reddedilmiş hisseder, kendini hiçbir yerde güvende hissedemez (Montgomery, 2020; 2021a), kişiliğini bulmakta zorlanır ve hayatı tehlikeli bulur (Filliozat, 2020a). Araştırmacı Dr. Elizabeth Gershoff tarafından (2002) yapılan bir meta-analiz çalışması da bu görüşleri desteklemektedir. Bu çalışmanın bulgularına göre, ceza verenler açısından ceza uygulamayı cazip hâle getiren şey, cezanın istenmeyen davranışı hızlı bir biçimde bastırması ve ceza alanların ceza verene hızlı itaat göstermeleridir. Fakat bu kısa süreli yarara aldanıp cezayı eğitim sisteminin sıkça başvurduğu bir teknik hâline getirenlerin dikkatten kaçırdıkları şey, bu kısa süreli ve geçici çözümlere karşılık uzun vadeli daha ağır bedellerin ortaya çıktığı gerçeğidir (Aypay, 2017).

Cezalar, uzun vadede istenen etkiyi yaratmadığı gibi problemlerin daha da büyüyerek tekrar karşımıza gelmesine neden olur.

Ebeveynler olaylara objektif bir gözle bakarlarsa, genellikle aynı davranışı tekrar tekrar cezalandırdıklarını görebilirler. Bu sayede de cezanın uzun vadede pek etkili olmadığını

anlayabilirler (Filliozat, 2020a; Montgomery, 2021a; Nelsen vd., 2007; Örsel, 2014). Özellikle de cezalandırılan çocuk eğer güçlü bir iradeye sahipse, genellikle otoriteye meydan okumak için daha kararlı bir hâle gelir (Faber ve King, 2021). Gottman ve Declaire (2021) özellikle fiziksel cezaların uzun vadede tamamen etkisiz kalacağını savunmaktadır. Gottman ve Declaire'a göre bunun nedeni fiziksel cezaların, çocuklara kendilerini güçsüz hissettirmesi, adaletsizce bir muameleye maruz kaldıklarını düşündürmesi ve onlarda ebeveyne yönelmiş bir kızgınlık yaratmasıdır.

Cezalar çocuğun samimi bir suçluluk ve pişmanlık duymasına engel olur.

Ceza, çocuğun yaptığından pişman olup bunu telafi etmesi yerine ebeveyniyle ilgili olumsuz duygular beslemesine ve intikam peşine düşmesine neden olabilir. Cezalandırıldıktan sonra bazı çocuklar adaletsizlik fikrine kapılabilirler. Cezaya yol açan davranış yerine kendilerini cezalandıran ya da mahcup eden yetişkine duydukları öfkeye odaklanırlar. Özellikle fiziksel cezaya maruz kalan çocuklar ebeveynlerine hınç duyarlar ve kendi acılarına odaklanırlar. Tüm bunlardan dolayı çocuklar kendi davranışlarına odaklanamaz, yaptıklarının yanlış olduğunu anlayamazlar. Aslında ebeveynler çocuğu cezalandırdıklarında, çocuğun samimi bir suçluluk ve pişmanlık duymasına, eylemlerinin sonuçlarıyla yüzleşmesine engel olmuş olurlar (Faber ve King, 2023; Faber ve Mazlish, 2021; Filliozat, 2020a; 2020c; Ginott vd., 2021; Nelsen, 2019).

Pişmanlık duygusu, sağlıklı şekilde gelişen bir vicdanın göstergesidir ve kişisel deneyimlerden de bildiğimiz üzere, pişmanlık duyan kişi kendisine katı davranmaya başlar. Ama ebeveynler çocuğun pişmanlığını görmezden gelip sert cezalara başvurursa çocuğun pişmanlığı ebeveyne yönelik öfkeye dönüşür ve içinde olumsuz davranışlarda bulunma motivasyonu doğar. Zaman geçtikçe çocuk umursamamayı öğrenir. Kendisini dayağın acısından, sahip olduklarından ve başkalarını düşünmekten kopartıp uzaklaştırır. Davranışları içsel değil, dışsal öğelere göre biçim almaya başlar, neyin doğru neyin yanlış olduğuna dair ahlak anlayışından ziyade ceza korkusuyla hareket eder (Nicholson ve Parker, 2021).

Cezanın çocukta yol açtığı duygular, stresi tetikleyebilir.

Bugental vd. (2003) tarafından yapılan araştırmada sık sık bedensel ceza (örneğin tokat atma) alan bebeklerin strese karşı yüksek hormonal tepki gösterdiği ortaya konulmuştur. Stres de çocuğun yaptığı şey üzerine düşünmesini engelleyen bir unsurdur. Stres vb. duygular çocuğun gerçekleştirdiği eylemin bilincine varmasına imkân sağlayacak samimi suçluluk duygusunun önünü daha da tıkar. Çocuğun aklında kalan, cezaya neden olan olay değil, yaşadığı cezanın yarattığı stres ve ebeveynine duyduğu öfkedir (Filliozat, 2020a; 2020c; Gottman ve Declaire, 2021; Nelsen, 2019).

Cezalar çocuğun utanmasına ve kendini aşağılanmış hissetmesine neden olabilir.

Utanç ve aşağılanma çok güçlü duygulardır ve çocuğu ceza verenden uzaklaştırır (Filliozat, 2020a; Montgomery, 2021a; Solter, 2018). Ayrıca çocuk bu duygular yüzünden yaptığı yanlışı kabul etmeye yanaşmayabilir (Gottman ve Declaire, 2021). Amstrong, utanma, aşağılama, korku ve kızgınlık gibi olumsuz duyguları "felce uğratan duygular" olarak ifade etmiştir (Akt., Marshall, 2016) ve bu duygular çocuğun düşünme becerilerini olumsuz etkilemektedir.

Cezalar çocuğu "kötü bir çocuk" olduğuna inandırır.

Cezalandırma, çocuğu iyi biri olmadığına hatta kötü ve değersiz biri olduğuna inandırır. Onu kötü davranmaya iten kötü duyguları olduğu için kötü, kötü davrandığı için kötü, yetişkinleri sinirlendirmeye neden olduğu için kötüdür. Çocuk zamanla kendisini kötü bir insan gibi hissetmeyi içselleştirir (Filliozat, 2020a). Öyle ki bu çocuklar cezalandırılmayı hatta ebeveynlerinden dayak yemeyi normal bulurlar. Dayak atan ebeveynlerini bağışlarlar. Çünkü bu çocuklar kendilerinin kötü davrandıklarını, yaramazlık yaptıklarını düşünürler. Filliozat'a (2021) göre dayağın asıl zararlı yanı, verdiği fiziksel acıdan da çok çocuğun kendini "kötü çocuk" olarak görmesine, ebeveynlerinin ona vurmakta haklı olduklarını düşünmesine yol açmasıdır ve bu yüzden de küçücük bir tokat bile zarar verici olabilir. Tazrout (1998) bu durumu şu cümleyle gayet iyi açıklar: "Beden yalnızca dayağı taşıyan bir nesne olmaktan çıkar, yenilen dayağın bir izine dönüşür ve asıl yara alan çocuğun kişiliği olur."

Otoriter disiplin anlayışında çocukların davranışlarını değiştirmek için *onların kötü hissetmelerini sağlamak gerekir* gibi yanlış bir inanç vardır. Oysaki insanlar kendilerini kötü bir insan gibi hissettiklerinde kötü davranmaya daha eğilimli olurlar (Faber ve King, 2021; Filliozat, 2020a; Markham, 2019; Montgomery, 2020; 2021b; Solter, 2018). Neufeld ve Maté (2022) de benzer şekilde ödül ve ceza kullanmanın "iyi biri olmaya dair içsel motivasyonu" yok edebileceğini ve bu gerçekleştikten sonra çocukların davranışlarının ancak ödül ve cezalarla kontrol edilebileceğini savunmaktadırlar.

Cezalar çocuğun kendine olan güvenini zedeler.

Pek çok kişi cezaların, çocukları psikolojik açıdan dayanıklı kılacağını savunmaktadır. Ancak bu görüş doğru değildir; aksine cezalar, çocuğun kendine olan güvenini zedeler (Siegel ve Bryson, 2020a). Özellikle fiziksel cezalara maruz kalan çocuklar kendilerini aciz hissederler, her şeyin suçlusu olarak görürler; bunlar da kendine ve becerilerine olan güvenini sarsar (Filliozat, 2020a). Montgomery (2021a; 2021b) de benzer şekilde cezalandırılan ço-

Bölüm 12

Bağlanma Temelli Disiplin Yaklaşımında Önerilmeyen Ebeveynlik Yaklaşımları

AŞIRI ANLAYIŞLI EBEVEYNLİK

"Her şeye izin veren anne babalar, çocuğa sınır çizmekte başarısız olurlar."
Donna B. Pincus

Genellikle nazik ebeveynlik aşırı hoşgörülü ebeveynlik olarak düşünülür. Ancak çocuklara karşı nazik olmak onların her zaman her istediklerini yapmalarına izin vermek, olumsuz davranışlarına hoşgörüyle yaklaşmak değildir. Böyle bir tutum, çocuğun yararına da değildir. Bazı ebeveynler kendi ebeveynlerinin sert ebeveynlik tarzlarını tekrar etmemek için çok çaba gösterirler ve farkında olmadan diğer yöne doğru aşırı bir şekilde kayarlar. Bu ebeveynler çocuklarına sınır koyamazlar, onların yapması gereken bütün işleri kendileri üstlenirler. Artık doğal davranmadıkları çok net bir şekilde anlaşılıncaya kadar çocuklarına anlayışlı davranırlar ve kendi ihtiyaçlarından fedakârlıkta bulunarak çocukların ihtiyaçlarını karşılamaya çalışırlar, bu da çocuklarda kaygıya ve kafa karışıklığına neden olur. Çocuklar her şeyin anlamlı olmasını isterler. Ebeveynlerin davranışları duygularıyla tutarlı değilse çocuk kendisini huzursuz hisseder. Bu nedenle, ebeveyniyle olan ilişkisinde tutarlılığı ve net iletişimi sağlayacak her şeyi yapar. Ebeveynler ihtiyaçlarıyla tutarlı ve net bir mesaj verene ve davranışına kesin bir sınır koyana kadar çocuklar ebeveynlerini kışkırtmaya devam ederler. Hayal kırıklığı yaşamalarına neden olsa bile çocukların da istediği ve ihtiyaç duyduğu şey budur (Aldort, 2021; Markham, 2019; Montgomery, 2021b; Orson, 2021).

Bunların yanı sıra ebeveynlerin aşırı anlayışlı olmaları, çocukların yerine getirilmesi mümkün olmayan isteklerde bulunmalarına (Ginott vd., 2021) ve küçük bir çocuğa tanınamayacak düzeyde özgürlük talep etmelerine de yol açar (Gottman ve Declaire, 2021). Ebeveynler elbette çocuklarına karşı anlayışlı olmalı ancak bir üst hedeflerini unutmamalıdırlar. Hepimiz bu hayatı herkese uygun olacak şekilde yaşamak zorundayız, yalnızca çocuğu anlayışla karşılamak yeterli olmaz, ebeveynler kendileri için uygun olanı da belirlemelidirler (Montgomery, 2021b).

Bazı ebeveynler çocuklarına o kadar anlayışlı davranırlar ki çocuklarının kendilerine vurmasına bile tepki göstermezler. Ancak ebeveynlerin böyle davranışlar karşısında tepkisiz kalmaları, umursamaz davranmaları doğru bir yaklaşım değildir. Çocuklar ne kadar öfkeli olursa olsun ebeveynler çözümün vurmak olmadığı bilgisini "Hayır! Bana vuramazsın" "Sorunlarımızı vurarak çözemeyiz" şeklinde açık ve kısa bir şekilde çocuklarına ifade etmelidirler. Bazı ebeveynler 2. tekil şahıs üstünden konuşmayı tercih eder ve "Anneye vuramazsın!" şeklinde uyarıda bulunurlar. Bu cümle yanlış değildir aslında ancak dili kullanırken çocukla arayı açmamaya özen göstermek gerekir. Çocuğun anlayacağı doğrudan bir hitap dilinin kullanılması daha etkili olur. Bazı durumlarda kelimeler yetersiz kalabilir (Montgomery, 2021b). Ebeveynler böyle zamanlarda çocukların ellerini tutmak zorunda kalabilirler. Ebeveynler çocuğun elini sakin ve nazik bir şekilde ancak net bir tavırla tutmalıdır. Amaç asla çocuğa bedel ödetmek olmamalıdır. Bazı ebeveynler ise çocuğun anlaması için çocuklarına vurarak tepki gösterirler. Öncelikle şunun altını çizmekte yarar vardır ki asla şiddete şiddetle karşılık verilmemelidir. Bu hem çocuğun ilkel beynini harekete geçirir hem de çocuğun zihninde vurmanın yanlış olmadığı düşüncesini geliştirir (Montgomery, 2021b).

Bazı ebeveynler çocuklarının üzülmesine dayanamazlar ve hayal kırıklığı yaşamaması için ellerinden geleni yaparlar. Örneğin arkadaşı oyuncağını paylaşmadığında çocuğunun üzüntüsünü yaşamasına izin vermezler. Çocuğun yaşadığı üzüntüye "Ah benim kızım üzülmüş mü? Kıyamam senin gözyaşlarına. Ben sana aynısını alırım hatta daha güzelini alırım." şeklinde ifadeler kullanırlar. Ebeveynler bu şekilde bedelini düşünmeden, çocuğunun o anda mutlu olması -ya da en azından mutlu görünmesi- için ellerinden geleni yaptıklarında çocuklarına üzüntü, hayal kırıklığı, öfke vb. zor duygulardan her ne pahasına olursa olsun mutlaka kaçınılması gerektiği mesajını vermiş olurlar (Aldort, 2021; Ginott vd., 2021; Montgomery, 2021b; Stiffelman, 2021).

Ebeveynler unutmamalıdır ki hayatın gerçekleri, insanların istekleri doğrultusunda değişmez. Ebeveynler bu şekilde davranarak istenmeyen şartları güçlerini kullanarak değiştirdiklerinde çocuklarını, onları güçlendirecek zorluklardan ve hayal kırıklıklarından mahrum bırakmış olurlar (Aldort, 2021). Bu çocuklar yalnızca olaylar kendi istedikleri gibi geliştiğinde gerçekten mutlu olabileceklerine inanarak büyürler. Yetişkin yaşamlarında kontrolleri dışındaki deneyimlerle başa çıkamazlar ve sonuç olarak çok fazla acı çekerler (Stiffelman, 2021).

Ebeveynler çocukları için gerçekleri değiştirmeye çalışmak yerine onların gerçeklerle yüzleşmelerine destek olmalı, çocuğu içinde bulunduğu durumdan çekip çıkarmak yerine yaşadıklarını paylaşmalıdır. "Boş ver kırılırsa kırılsın, yenisini yaparsın ya da yenisini alırız" diyerek çocuğunun üzüntüsünü yaşamasına engel olmak yerine, ona kulak vermeli, onun üzüntüsünü onaylamalıdırlar. Ebeveynlerinin varlığıyla huzur bulan bir çocuk, yoğun duygular yaşamanın insan olmanın bir parçası olduğu sonucuna varır. Duygularıyla barışık bir çocuk, zorluklardan ve bunların getirdiği duygulardan korkmasına gerek olmadığını bilir (Aldort, 2021; Ginott vd., 2021).

KATI KURALCI EBEVEYNLİK

Aşırı hoşgörülü olmayı doğru bulmayan bazı ebeveynler çocuklarına karşı aşırı katı ve kontrolcü davranırlar (Nelsen, 2019). Bu ebeveynler her ne kadar çocuklarını sevgiyle kucaklasalar da ebeveynlik yapma şekilleri çocuklarının zihinsel ve duygusal yaşamlarından bağımsızdır. Onlar sadece bir şeyin yapılması ya da yapılamaması gerektiğiyle ilgilenirler, tartışmasız, sorgusuz ve sualsiz söylediklerinin uygulanmasını isterler. Bu, "Ya benim dediğimi yaparsın ya da kapı orada" olarak adlandırılabilecek bir ebeveynlik yaklaşımıdır (North, 2020).

Ebeveynlerin aşırı kontrolcü davranmaları çocukların "dışsal kontrol odağına" bel bağlamalarına neden olur. Çocuğun davranışlarını kontrol etmek ebeveynin sorumluluğudur. Ebeveynlerin kullandıkları en popüler aşırı kontrol biçimi, ödül ve ceza sistemidir. Bu sistemle ebeveynler çocuklarını iyi şeyler yaparken yakalamalıdırlar ki onları ödüllendirebilsinler, aynı zamanda kötü şeyler yaparken de yakalamalıdırlar ki onları cezalandırabilsinler. Burada sorumluk ebeveyndedir. Ebeveynler etrafta değilken çocukların doğru davranışlarda bulunmasına gerek kalmaz. Bu yaklaşımla yetiştirilen çocuklar ne yazık ki kendi davranışlarından sorumlu olmayı öğrenemedikleri gibi çekingen bir kişilik yapısı da geliştirebilirler. Bu çocuklar ergenlik çağına geldiklerinde ise yaşıt gruplarının baskısına karşı daha hassas olurlar çünkü kendi adlarına düşünmeye ve davranışlarının sorumluluğunu almaya alışkın değillerdir. Bu çocuklar ailelerinden yeterince destek alamadıklarından ergenlik döneminde sevgiyi yanlış yerlerde aramaya başlarlar (Nelsen, 2019; North, 2020; Solter, 2018).

Aşırı kontrol veya hoşgörünün işe yaramadığını ama başka ne yapacaklarını da bilmeyen ebeveynler ise yaşadıkları kafa karışıklığıyla iki etkisiz alternatif arasında gidip gelirler (Nelsen, 2019). Bu durum çocuklara daha fazla zarar verir: Kafaları karışır, güven duyguları zedelenir. Bu da ilişkilerinin daha da zora girmesi demektir.

Bölüm 13

Bağlanma Temelli Disiplin Yaklaşımında Önerilen Ebeveynlik Yaklaşımı

DUYGU KOÇLUĞU

Davranışların yönetiminde duygulara odaklanmayı ve ilişkisel yaklaşımı destekleyen duygu koçluğu, çeşitli ortamlarda -okullar, gençlik merkezleri- kullanılabilen çok disiplinli bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım çocukların zor duyguları yönetme yetkinliklerini geliştirmek amacıyla çocuklar ve yetişkinler arasındaki ilişkiyi destekleyerek duygusal düzenlemeyi sağlamak için bütünleştirici bir araç olarak kullanılmaktadır (Gus vd., 2015; Kuru vd., 2021). Duygu koçluğu; öfke, korku, üzüntü, sevinç tiksinti vb. duyguların doğuştan ve evrensel olduğu; hayatta kalma ve çevreye uyum sağlama adına bir işlevi olduğu düşüncesine dayanır. Bu yaklaşımı benimseyen bir ebeveyn yani duygu koçu ebeveyn çocuğunun bunu anlamasında ona rehberlik eder. Çocuğunun bu duyguları deneyimlediği anları fırsat olarak görür ve yaşadığı duyguları fark etmesini sağlarken, bu duyguların neden ortaya çıktığı ve bu duyguları nasıl yöneteceği konusunda da ona yardımcı olmuş olur (Ellis vd., 2014; Gus vd., 2015).

Kırk yılı aşkın bir süredir aile dinamikleri hakkında yüzlerce yayın yapan, duygusal zekâ hakkında yaptığı araştırmalarla binlerce ebeveyne yol gösteren Dr. John Gottman'ın duygusal zekâ ve ebeveynlik stilleri hakkında yaptığı uzun boylamsal araştırmalar sonucunda geliştirdiği deneysel temellere dayalı duygu koçu yaklaşımı; ebeveynlere duygusal zekâsı yüksek çocuklar yetiştirmenin, yetişkin-çocuk arasında pozitif ve uzun süreli ilişkiler kurmanın yollarını açıklamaktadır (Gottman vd., 1996; Gus vd., 2017; Kuru vd., 2021; Meyer vd., 2014).

Gottman, çocukların kendi duygularına dair farkındalık kazanma süreçlerindeki ebeveyn tutumlarını 4 gruba ayırmaktadır:

1. Duyguları dikkate almayan ebeveynler
2. Duyguları onaylamayan ebeveynler
3. Duygulara müdahale etmeyen ebeveynler
4. Duygu koçu ebeveynler

1.Duyguları dikkate almayan ebeveynler…

Bu tarz ebeveynler çocukların öfke, korku, kaygı gibi zor duygularını önemsiz bulurlar hatta yok sayarlar. Bu tarz duyguların zararlı ve zehirli olduğuna inanırlar. Duygulara "takılıp kalmayı" da sağlıksız bulurlar. Olumsuz duygulara odaklanmanın "her şeyi kötüleştireceğine inanırlar. Bu nedenle çocuklarla birlikte sorun çözmeye kalktıklarında ise soruna neden olan duyguya odaklanmak yerine, sorunun "üstesinden gelmek" için ne yapılması gerektiğine odaklanırlar. Bu ebeveynler çocuğun yaşadığı problemleri fırsat olarak görmek yerine bir an önce sorundan kurtulmaya çalışırlar. Bu ebeveynler çocuğun dikkatini dağıtmak için sıklıkla ödüle başvururlar (Gottman ve Declaire, 2021).

2.Duyguları onaylamayan ebeveynler…

Bu ebeveynler de benzer şekilde duyguyu anlamaya çalışmak yerine duygu çevresinde oluşan davranışa odaklanırlar. Duyguyu ifade etmeyi kaba ve tepkisel bir davranış olarak değerlendirdiklerinden kendileri de duygularını ifade etmez ve çocuklarıyla duygu içerikli konuşmaz, hatta olumsuz duyguların kötü kişilik özelliklerine işaret ettiğine inanırlar.

Çocuklarının duygularını ifade etmeleri durumunda, görmezden gelme, bastırma, inkâr etme, onları duygularından uzaklaştırma, dikkatlerini dağıtma gibi tepkiler verirler. Üzüntü, öfke, korku gibi zor duyguları dışa vuran çocuklarını sürekli azarlar, eleştirir veya cezalandırırlar. Hatta çocukları olumsuz davranışlarda bulunmadığı hâllerde bile sırf duygularını ifade ediyor diye azarlarlar, cezalandır veya başka yolla disipline etmeye çalışırlar (Gottman vd., 1996; Halberstadt, vd., 2008; Perez-Rivera, 2008; Stelter ve Halberstadt, 2011; Işık-Uslu ve Turan, 2021).

3.Duygulara müdahale etmeyen ebeveynler…

Çocukların her türlü duygu ifadelerini kabul eder ve onlarla empati kurarlar ancak duygularını düzenleyebilmeleri konusunda onlara kısmen rehberlik yaparlar. Çocuklarıyla duygular hakkında daha az konuşurlar ve çocuklarının duygularıyla tek başlarına başa çıkmaları gerektiğini düşünürler. Zor duyguların kendi kendine zayıflayıp yitmesini beklemek dışında yapılacak bir şey olmadığına inanırlar. Bu ebeveynler gereğinden fazla müsamahakârdır ve bunu bilinçli ebeveyn olmak gibi düşünürler. Bu ebeveynler çocuklarının davranışına sınır getirmekte de yetersiz kalırlar (Gottman ve Declaire, 2021; Perez-Rivera, 2008; Işık-Uslu ve Turan, 2021).

4. Duygu koçu ebeveynler…

Gottman çocukların duygularına önem veren ve ilgi gösteren ebeveynleri "duygu koçu" olarak nitelendirmektedir. Bu ebeveynler, çocukların öfke, üzüntü veya korku ifadelerine itiraz etmezler. Onları görmezden gelmeyi de seçmezler (Gottman ve Declaire, 2021).

Bu ebeveynlerin gerek kendilerinin gerek çocuklarının duygularına dair farkındalıkları gelişmiştir. Üzüntü, öfke, kaygı gibi zor duygulara değer verirler ve onları yaşamın bir gerçeği olarak kabullenirler. Zor duyguların kendi kendilerine yok olmayacağının ve bu duygulardan kaçınmanın onlarla başa çıkmayı engelleyeceğinin bilincindedirler. Bu nedenle çocuklarına zor duygularıyla baş edebilmeleri ve sorunlarını çözebilmeleri konusunda rehberlik yapar ve stratejiler sunarlar. Bu ebeveynler çocuklarının bütün duygularını değerli buldukları için çocukların üzgün, kızgın ve korkulu hallerine daha sabırlı ve hoşgörülü yaklaşırlar. Ağlayan ve öfkeli olan çocuğuyla daha fazla zaman geçirir, empati kurar ve öfkelerini boşaltmalarına izin verir veya basitçe "ağlayarak rahatlamasını" sağlarlar. Duygu koçu ebeveynler aynı şekilde kendi duygularını da göstermekten korkmazlar. Üzüldükleri zaman çocuklarının önünde ağlayabilirler; öfkelendiklerinde bunu çocuklarına söylerler (Gottman, vd., 1996; Gottman ve Declaire, 2021; Pala, 2020; Ramsden ve Hubbard, 2002; Karahuta, 2014).

Duygu koçu ebeveynler duygularını adlandırmalarında çocuklarına rehberlik ederler. Çünkü biliyorlardır ki; çocuklar duyguları deneyimlerler ancak deneyimledikleri duyguları her zaman adlandıramaz ve duyguların kendilerine ne hissettirdiğini tanımlayamazlar. Bu nedenle bir yetişkinin rehberliğine ihtiyaç duyarlar. Duygu koçu ebeveynler çocuklarının öfke, üzüntü gibi zor duyguları adlandırmalarına yardımcı oldukları için beynin duygularla ilgilenen kısmı olan amigdalanın daha az aktif hâle gelmesine yardımcı olmuş olurlar. Böylelikle çocukların duygusal tepkilerinin yoğunluğu azalır ve yavaş yavaş sakinleşmeye başlarlar (Gottman vd., 1996; Gottman ve Declaire, 2021; Hurrel, 2017; Lieberman vd. 2007; Siegel ve Bryson, 2020a).

Duygu koçluğu çocukların zor anlarında "anlıyorum" veya "ben olsam ben de çok kızardım" gibi ifadeleri ezberleyip tekrarlamaktan ibaret değildir. Ebeveynler o anda çocuğun gereksinim duyduğu şeyi söyleyebilirler ama söylediklerine daha kendileri inanmıyorlarsa çocuklarıyla herhangi bir yakınlık kuramazlar. Aksine, inanırlıklarını yitirebilirler ki, bu durum zaten ebeveynle çocuğun arasını açabilir. Bu nedenle bu yaklaşımı benimseyen bir ebeveyn çocuğa anladığını söylemeden önce onu gerçekten anlamaya çalışır. Eğer anladığından emin değilse gözlemlediklerini ve duyduklarını geri yansıtır ya da birkaç soru sorarak iletişim hattını açık tutmaya gayret eder. Ama asla sahte bir anlayış göstermez (Gottman ve Declaire, 2021).

Duygu koçu, ebeveynler müsamaha göstermemeleri ve sağlam durmaları gereken koşullarda da sağlam durabilirler. Çocuklarına sınırlar koyar ve çocuğa ne tür davranışların uygun ve kabul edilebilir olduğuyla ilgili süreğen ve tutarlı mesajlar gönderirler (Gottman ve Declaire, 2021).

Duygu koçluğu yaklaşımının yararları…

Gottman vd. aileleri uzun süre gözlemleyerek; söylemleri, eylemleri, duygusal yanıtları inceleyerek yaptıkları çalışmalarda duygu koçluğunun çocukların yaşamında ciddi bir etki yarattığını fark etmişlerdir. Çalışmaların sonuçlarına göre duygular konusunda sürekli rehberlik alan çocuklar almayanlara kıyasla daha sağlıklı ve başarılıdırlar. Bu çocuklar arkadaşlarıyla daha iyi geçiniyor, sorunlu davranışları daha seyrek gösteriyor ve şiddet eylemlerine daha az kalkışıyorlardır. Olumsuz duyguları daha az, olumlu duyguları ise daha çok deneyimliyorlardır. Kısacası, duygusal açıdan daha sağlıklı yaşamlar sürüyorlardır. Çalışmalardan elde edilen en şaşırtıcı sonuç şudur: Anneler ve babalar böylesi bir rehberlik sunduklarında, çocuklar olumsuzlukların ardından daha kolay toparlanmaktadır. Elbette zor koşullarda üzülüyor, kızıyor ve korkuyorlardır ama bunların ardından kendilerini dinginleştirip verimli etkinlikleri sürdürmekte daha başarılı oluyorlardır (Akt., Gottman ve Declaire, 2021).

Bu ebeveynlik tarzı, çocuk ile ebeveyn arasındaki bağı güçlendirir, böylece çocuk, ebeveynin isteklerine daha olumlu yanıt verir. Ebeveynlerini birer müttefik ve sırdaş olarak görür; onları mutlu etmek ister (Gilbert, vd., 2021; Gottman ve Declaire, 2021; Rose vd., 2015).

Duygu koçluğu yaklaşımı, çocukların akademik başarılarını da olumlu yönde etkilemektedir (Gilbert vd., 2021; Gottman vd., 1996; Gus vd., 2015). Cunningham vd. (2009) tarafından yapılan araştırmalarda da duygu koçu ebeveynlik yaklaşımının çocukların akademik başarılarını olumlu olarak etkilediği ortaya konulmuştur.

Duygu koçluğu yaklaşımı aynı zamanda çocukların etkili stres yönetimi becerilerinin gelişimini de desteklemektedir (Gus vd., 2015). Gotman ve Declaire'a (2021) göre çok küçük yaşlardan itibaren duygu koçluğu ile yetiştirilen çocuklar kendini dinginleştirme sanatında erkenden ustalaşır ve stres altındayken bile sakin kalmayı başarırlar. Gottman, vd. (1997) yaptıkları araştırmada zor duyguları deneyimledikleri sırada duygu koçluğu yapılan çocukların otonom sinir sisteminin istem dışı fizyolojik süreçlerini düzenlemede daha fazla beceri sergilediklerini fark etmişlerdir. Ayrıca duygu koçluğu alan çocuklar kendilerini yatıştırabilmişler, dikkat ve konsantrasyon sağlayıp, stres konusunda hızlı iyileşme göstermişlerdir.

Duygu koçluğu alan çocuklar daha az olumsuz davranışlar gösterirler (Gottman vd., 1996; Gus vd., 2015). Duygu koçu ebeveynler, duygular şiddetlenmeden çocukla iletişime geçerler. Başka bir ifadeyle, çocuk duygu fırtınası içinde kalmadan, istediği ilgiyi görmeye başlar. Çocuk zamanla ebeveynlerinin kendisini anladığını, empati kurduğunu, yaşamında olup bitenleri önemsediğini görür. Bu nedenle ebeveynlerin dikkatini çekmek için olumsuz davranışlarda bulunmaya ihtiyaç duymaz (Gottman ve Declaire, 2021).

Bölüm 14

Ebeveynler kendilerine ilgi göstermeyi öğrenmelidirler

Ebeveynler çok stresli, gergin, yorgun ve tükenmiş olduklarında gerektiği gibi bir ebeveynlik yapamayabilirler. Bu durumları ebeveynlerin çocuklarına yapıcı bir tutumla yaklaşmalarını zorlaştırabilir hatta aşırı tepkiler vermelerine neden olabilir (Faber ve King, 2021; Markham, 2019; Nicholson ve Parker, 2021; Orson, 2021). Stres ve yorgunluk limbik sistemimizi duyguyla doldurur. Bu nedenle prefrontal korteksimiz düzgün çalışmaz ve kendimizi iyi hissedeceğimiz bir ebeveynlik yapmamız zorlaşır (Orson, 2021). Ebeveynler bu durumu hafife almayıp kendi ihtiyaçlarına kulak vermelidirler. Ebeveynlerin kendi ihtiyaçlarına odaklanmaları asla bencillik değil, bir zorunluluktur. Pantley (1996) de benzer şekilde ebeveynlerin kendi duygusal ve fiziksel ihtiyaçlarını ihmal etmelerinin onları öfkeli, stresli, kolay incinen, huzursuz, sabırsız ya da mutsuz bir insan yapacağını ifade etmektedir.

Ebeveynlerin kendilerini iyi hissetmeleri sadece kendi hayatlarındaki değil, çocuklarının hayatlarındaki zorluklarla da başa çıkmaya hazır olduklarını onlara hissettirmeleri de çocukların ihtiyaç duyduğu bir şeydir. Aslında her şey bu noktadan başlayarak gelişecektir. İyi bir ebeveyn olabilmeleri ve ellerinden gelenin en iyisini sunabilmeleri için öncelikle kendi ihtiyaçlarına değer vermeyi öğrenmelidirler. Her çocuğun yaşamında en çok arzu ettiği şey, ebeveynleriyle birlikteyken kendisini güvenli ve huzurlu hissedebilmektir. Bu duygu doğal olarak anne babadan çocuğa doğru akacaktır. Psikolojide bu durum *içsel duyum (felt-sense)* olarak tanımlanır ve psikolojik olarak güvende hissetme durumuna karşılık gelir. Ailesinde bu güveni yaşama şansına sahip olan çocuklar, içinde yaşadıkları dünyanın da güvenli ve huzurlu bir yer olduğunu hissederler. Bu güven duygusunun rehberliğinde hayatı ve ilişkileri keşfetmek için fırsat bulabilirler (Bailey, 2005).

Oksijen Maskesi Meselesi: Önce Kendinize İlgi Gösterin!

Ebeveynlerin fiziksel ve ruhsal sağlıkları ne kadar iyi olursa mutlu, huzurlu ve kendinden memnun çocuklar yetiştirme olasılıkları o kadar yüksektir. Bebekler annelerinin tüm sessiz (iç) çığlıklarını işitirler (Oskay, 2020). Ebeveynlerin özellikle de annenin kaygıları, endişeleri, korkuları ya da çaresizlik duyguları çocuklar, özellikle de bebekler tarafından mütemadiyen kaydedilir (Oskay, 2020). Başka bir ifadeyle annenin yaşadığı kaygı ya da gerginlik çocuklarının özellikle de bebeklerinin daha gergin ve huzursuz olmalarına neden olur.

Böyle büyüyen çocuklara ebeveynlik yapmak daha da zorlaşır. Bu nedenle ebeveynlerin ilk olarak kendilerine ilgi göstermeleri ve ihtiyaç hâlinde destek almaları gerekir (Nufeld ve Maté, 2022). Hepinizin bildiği gibi kabin memurları uçağa binen ailelere çocuklarından önce kendilerine maske takmalarını söylerler. Bunun çok önemli bir nedeni vardır: Çocuklar bu maskelere kendi kendilerine ulaşamadıkları gibi onları doğru ve düzgün bir şekilde de kullanamazlar. Ebeveynler devre dışı kalırlarsa ne çocuklarını ne de kendilerini kurtarabilirler. Dolayısıyla hayatlarını çocukları için feda edebilecek olsalar bile öncelikle kendi maskelerini takmak ebeveynlerin sorumluluğundadır (Markham, 2019).

Çalışma saatleri, ev işlerine ayırdıkları zaman, beslenme şekilleri ve dinlenme süreleri de ebeveynlerin ruh hâllerini ve dolayısıyla nasıl bir ebeveynlik yapacaklarını önemli ölçüde etkiler. Bu nedenle anne babalar hayatlarına özen göstermek zorundadırlar (Orson, 2021). En yetkin ebeveynler bile istirahatten ve yeterli destekten yoksun kaldıklarında çocuk bakımının ağırlığı altında ezilmeye başlayabilirler (Nicholson ve Parker, 2021). Bundan dolayıdır ki hem çocuklarının hem kendilerinin mutluluğu ve iyiliği için ev işlerinde aileye destek olacak bir yardımcı bulabilirler. Bu bir lüks değil, zorunluluktur. Aksi takdirde bu durum ebeveynin çok bunalmasına ve dolayısıyla sağlıklı ebeveynlik yapamamasına neden olabilir. Çocuğun büyüme sürecinde aile büyükleri de olabildiğince aktif olabilirler. Bu, çocuk için büyük bir zenginlik olacaktır ancak desteği sadece aile büyüklerinden almak çok farklı problemleri de beraberinde getirebilir.

Çocuklar ebeveynlerini çaresiz gördüklerinde…

Ebeveynler kendilerini zorlayan olaylarla mücadele ederken zaman zaman çaresizliğe ve umutsuzluğa kapılabilir ve buna bağlı olarak güçten düşebilirler. Ancak çocukların ebeveynlerini güçsüz görmeleri onlarda kendi başlarının çaresine bakmaları gerektiği hissini doğurur ki bu, genç bir zihin için taşınması oldukça ağır bir yüktür. Ebeveynler içinde bulundukları sıkıntılı durumu çocuklarına cesaret verecek bir üslupla çözebileceklerini düşünmüyorlarsa nazik, sevgi dolu, düşünceli ve aynı zamanda saygılı davranacağına inandıkları, çocuklarını güvenle emanet edebilecekleri birinden yardım almalıdırlar. Dahası, yaşadıkları olayla tek başına baş edemeyeceklerini düşünüyorlarsa profesyonel destek almalıdırlar (North, 2020). Bu duruma şu örnek verilebilir:

Eşini genç yaşta kaybetmiş bir kadının bu durumla başa çıkabilmesi, üstelik babasız kalmış bir çocuğa sağlıklı bir ebeveynlik yapabilmesi kolay değildir. Ebeveynin bu süreçte hem kendisi hem de çocuğu için psikolojik yardım alması doğru bir karar olur. Bununla birlikte ebeveynin çocuğun bakımında kendisine destek olacak bir yardımcı bulması, süreci sağlıklı yürütmesi bakımından yapılacak en doğru şey olur. Ebeveyn yas sürecinde kuvvetle muhtemeldir ki sık sık ağlama krizlerine girecektir. Bu anlara sürekli şahit olmak küçük bir zihin için çok ağır bir yüktür. Bu durum çocuğun yaşından olgun davranmasına, ailenin yükünü omuzlamasına neden olabilir.

Ebeveynler unutmamalıdır ki yaşadıkları zor olaylar karşısında ortaya koydukları özgüven, ileride benzer bir durumda çocuğun ortaya koyacağı özgüvenle neredeyse aynı olacaktır. Ebeveynler için çocuklar, kendi iç dünyalarının yansıyacağı aynalardır. Ebeveynler bunu kendilerine sık sık hatırlatarak sorunlara daha akıllıca yaklaşmalılardır. Özetle ebeveynler kendi yeteneklerine ve sorun çözme becerilerine güvenmiyorlarsa olabilecek en iyi alternatifi aramak, yapacakları en doğru şey olacaktır (North, 2020).

Hiç kimse hayal ettiği gibi annelik ya da babalık yapamaz…

Çocuk yetiştirme sürecinde ebeveynlerin kendilerini başarısız buldukları pek çok durum olacaktır. Bu, her ebeveynin deneyimlediği bir şeydir. Ebeveynler her gün ellerinden geldiğince en iyisini yapmak isterler ama bazen kendilerini hiç istemedikleri şeyleri istemedikleri tonda söylerken ya da yaparken bulurlar. Hiç kimse istediği gibi annelik ya da babalık yapamaz. Ebeveynler böyle zamanlarda üzüntü ve hayal kırıklığı hissetmekten kaçınmamalıdırlar. Eğer bunu hissetmezlerse duyguları katılaşır. Bu durum ebeveynlerin gelişimlerini, esnekliklerini kaybetmelerine ve etkisiz olmalarına neden olur. Kimi ebeveyn de kendini kontrol etmeyi başaramadığında, çözümü kendini cezalandırmakta veya iyi olmaya zorlamakta arar. Bu tür yöntemlerin çocuklara bir yararı olmadığı gibi işleri daha da zorlaştırır (Nufeld ve Maté, 2022). Siegel ve Hartzel'e (2023) göre ebeveynlerin "hatalarından" dolayı sürekli olarak kendilerini ağır bir şekilde suçlamaları, kendi duygusal meseleleriyle meşgul olmalarına ve çocuklarıyla ilişki kuramamalarına yol açar. Ebeveynlerin kendi eylemlerinin sorumluluğunu üstlenmeleri önemli ve gereklidir ancak ebeveynler idealleştirilen bir şekilde ebeveynlik yapamadıkları için kendilerini suçlamamalıdırlar. Tıpkı çocukları gibi ebeveynler de o noktada ellerinden gelenin en iyisini yapmakta ve iletişim kurmanın daha sağlıklı yollarını öğrenmektedirler. Ebeveynler hangi disiplin yaklaşımını benimserse benimsesin, çocuklarıyla bağlantılarında yanlış anlaşılmalar ve bozulmalar kaçınılmaz olarak yaşanacaktır. Kopukluklar her ilişkinin normal bir parçasıdır. Ebeveynlerin enerjilerini yeniden bağlanmaya yönelik olası rotaları keşfetmek için kullanmaları ve bu zamanları başarısızlık olarak düşündükleri şeylerden dolayı kendilerini küçümsemek yerine birer öğrenme fırsatı olarak görmeleri daha yararlıdır.

Ebeveynlerin de ilgiye ihtiyacı vardır.

Ebeveynler çocuklarının ağlamaları veya zorlayıcı davranışları karşısında ilgi göstermekte zorlanıyor; kendilerini "Artık mızmızlanmalarından bıktım, dayanamıyorum", "Eğer bu şekilde davranmaya devam edersen seninle ilgilenmeyeceğim" vb. sözler söylerken buluyorlarsa bu büyük olasılıkla ebeveynlerin ilgiye ihtiyaç duyduklarının göstergesidir (Orson, 2021).

Ebeveynler ancak alabildikleri kadar verebilirler. Nasıl ki çocuklar doğal, iyi, sevecen, uyumlu çocuklar olabilmek için ilgiye ihtiyaç duyarlarsa ebeveynlerin de çocuklarına

karşı şefkatli, sabırlı, hoşgörülü olabilmeleri için ilgiye ihtiyaçları vardır. Bu nedenle ebeveynler fırsat buldukça birbirine ilgi göstermeli ve birlikte olmaktan keyif alabilecekleri kişilerle vakit geçirerek duygusal kaplarını doldurmalıdırlar (Nufeld ve Maté, 2022; Orson, 2021).

Çocuklukta yeterince ilgi görmeyen ebeveynler için çocukların zorlayıcı davranışlarına ilgi göstermek ve bazen de katlanmak çok daha zor olabilir. Ebeveyn, çocuğun mızmızlanmalarından, ağlamalarından bunaldığında şöyle düşünebilir: "Ben çocukken ağladığımda hiç kimse benimle ilgilenmezdi! Ben neden seninle ilgileneyim ki?" (Orson, 2021).

Aslında ebeveynlerin tamamına yakını çocuklarıyla birlikte olmak, onlarla keyifli vakit geçirmek, kahkahalarla gülmek, zor zamanlarında onlara şefkat göstermek ister. Ancak ebeveynlerin çocukluklarından getirdikleri acı ve yoksunluk duyguları, küçükken elde edemedikleri şeylerin anısı ne yazık ki buna engel olur. Ancak bunlara üzülmek, bunlardan şikâyet etmek onları daha iyi bir ebeveyn yapmaz. Pek çoğumuzun ailesi muhtemelen geçmişte ellerinden gelenin en iyisini yapmaya çalıştılar. Onlar da çocuklarını derinden sevdiler ama ne yazık ki onların zamanında çocukların duygusal ihtiyaçları hakkında çok az şey biliniyordu. Onlar da kendi ebeveynlerinden o şekilde ilgi gördü (Orson, 2021). Onları kendi şartlarında değerlendirmek, anlamaya çalışmak ve affetmek ebeveynliğin sağaltılmasında çok daha faydalı olabilir.

Bölüm 15

Kendini Yineleyen Ebeveynlik

"Kişiler çocukluğunu daima içinde taşırlar."
Hedvig Montgomery

Pek çok anne baba iyi bir ebeveyn olmak, ebeveynlerinin yaptığı hataları kendi ebeveynlik sürecinde çocuklarına karşı yapmamak için çaba sarf eder. Buna rağmen ebeveynler kendilerini, çocukluklarında anne babalarından duydukları sözleri istemedikleri tonda kendi çocuklarına söylerken bulurlar. Bir ebeveyn çocuğun istenmeyen davranışları karşısında sakinliğini korumak istiyor ancak öfkesinin nedeninin tam olarak nereden kaynaklandığını bilmeden çocuklarına bağırıyor ve şiddet uyguluyorsa bu, muhtemelen yaşadığı olumsuz çocukluk deneyimlerinden kaynaklıyordur (Delahooke, 2023; Ginott vd., 2021; Montgomery, 2021a; Solter, 2018).

Pek çok kişi ne yazık ki çocukluğunda ağır yaralar almıştır ve bu onlar için taşınması çok ağır bir yüktür. Kimileri için ise çocukluk sorunsuz hatta olumlu deneyimlerin toplamıdır ancak herkesin içinde çocukluğundan kalan izler vardır. Bunlar ilk kez hissedilen utanç, korku, üzüntü gibi duygular, yüzüstü bırakıldığının hissedildiği tüm deneyimler ve güvende hissedilmeyen anların tamamı olabilir (Markham, 2019; Montgomery, 2021b).

Bu yaralar yetişkinlikte iyileştirilmezse ebeveynlerin çocuklarına gerçekten istediği gibi ebeveynlik yapmasına engel olabilir. Eğer çocukluğunda kişiyi incitmiş bir konu varsa, bu konu kişiye acı verir ve çocuğunu yaralamasına neden olabilir (Markham, 2019). Filliozat (2020c) bu durumu şu şekilde açıklamaktadır: *Belirli bir durumla karşılaştığında beyin buna uygun olan yanıtı arar. Özellikle acil durumlarda bu çözümleme bilinç düzeyinde gerçekleşmiyorsa da beyin kendi deposunda bulunan davranış şemalarını arayacaktır. Benzer durumların hatırası canlanır. Daha önce nasıl davranmam gerektiğini gösterebilecek ne yaşamış ne görmüştüm? Beliren imgeler bilinçdışında olsalar yine de etkilidirler. Bundan sonraysa beyin mantıklı biçimde, karşısına çıkan davranışlar arasında kendi için en az olumsuz duyguyu tetikleyecek olanı seçer.*

Bu duruma şöyle bir örnek verilebilir:

Mete karşıdan karşıya geçerken annesinin elini bıraktı ve bir anda yola fırladı. Annesi çok korktu ve oğluna bir tokat attı. Mete annesini dinlemeyip kendini tehlikeye atmıştı. Ne yapılması gerekiyordu? Annenin beyni bu durumu kendisinin geçmişte yaşadığı durumlarla özdeşleştirdi. Çünkü onun kendi annesi de bir yaramazlık yaptığı ya da kendini

tehlikeye attığı durumlarda tokat atıyordu. Bilinç dışı belleğinde çocukken hissettiği duyguları ve annesinin davranışlarını bulmuştu. Tam o anda önünde iki seçenek bulunuyordu. Ya tokadı yiyen çocukla ya da atan anneyle özdeşim kuracaktı. Onun beyni de kendi için daha az acı verici olanı, yani anneyle özdeşim kurmayı seçti (Filliozat, 2020c).

Çocukluk anıları gün ışığına çıkarılarak iyileştirilmediği sürece beyin onları uyandırma riskini göze almayı istemez. Görülmüş davranışı yinelemeyi seçerek kişiyi çocukluğundaki öfke, dehşet ve umutsuzlukların birden ortaya çıkmasından korur; hele ki söz konusu davranış ebeveyn tarafından "haklı ve doğru" olarak kodlandırılmışsa. Böylece kişi ebeveyninin davranışını yinelemiş olur (Filliozat, 2020c).

Ebeveynlerin çocuklarıyla yaşadıkları hemen hemen her olayda önlerinde bir tercih vardır. Kendi çocukluklarıyla özdeşleşerek kimi zaman çok yoğun olsalar bile duygularını, yaşadıklarını hatırlamaya cesaret etmek ya da bunu reddederek ebeveynleriyle özdeşim kurmak ve onların davranışlarını yinelemek veya bunun tam tersini yapmak. Bazı ebeveynler acı veren çocukluk anılarının farkında olarak az ya da çok bilinçli bir biçimde ebeveynlerinin yapmış oldukları tercihin tam tersini seçerler. Ebeveynleri her şeyi yasakladıysa çocukların her şeyi yapmasına izin verirler. Ebeveynler çocukluğunda yemek yemesi için zorlanmışsa kendi çocuklarına istemediği bir şeyi asla yedirmeyebilir. Aslında ebeveynler bu şekilde davranarak çocuklarının gereksinimlerini olgun bir şekilde karşılamaktan çok, kendi geçmişlerine tepki olarak hareket etmiş olurlar. Ancak kendi ebeveynlerinin davranışlarına karşıt olan bir davranma biçimi, akılcı bir eğitim yaklaşımı değildir. Bu, yalnızca öfkelerini çocuklarına yöneltmiş olduklarının göstergesidir. Ebeveynler elbette ki "eğitsel davranışların" özgürce seçilmiş olduğunu düşünme eğilimindedirler. Çoğu zaman geçmişlerindeki yaraları iyileştirmiş olduklarına inanırlar. Aşırılık ve davranışın sistematik özelliği ebeveynlere alarm verebilir (Delahooke, 2023; Filliozat, 2020c; Montgomery, 2021b; Nicholsan ve Parker, 2021; Solter, 2018).

Ebeveynliğin nesiller arası aktarımına dair bir araştırma:

Belsky vd. 2005 yılında küçük çocuğu olan anne ve babalarla bir araştırma yapmışlardır. Araştırmaya katılan anne babaların 3-15 yaş arasında nasıl yetiştirildiğine dair bilgiler büyüdükleri sırada annelerle yapılan yinelenen görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Bu çocuklar büyüdüğünde, 3-5 yaşında olan kendi çocuklarıyla, farklı durumlardaki etkileşimleri videoya kaydedilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, eğer bir anne olumlu, nitelikli, besleyen ve zenginleştiren bir ortamda yetiştirilmişse kendisi de bir sonraki kuşağı yetiştirirken sıcak, duyarlı, harekete geçiren ve yönlendiren bir ebeveynlik tarzı benimsemiştir.

İstismarcı ve ihmalkâr ebeveynlerle ilgilenen klinisyenler ve bu konuda çalışmalar yapan bilim insanları da çocuklarına ciddi şekilde kötü davranan kişilerin, çocukken de kötü muameleye maruz kaldıklarını belirtmektedirler (Belsky, 1978, 1980; Spinetta ve Rigler, 1972). Ebeveynlerin bütün davranışlarını basit yinelemelere indirgemek doğru değildir tabii ki ancak böyle bir mekanizmanın varlığından haberdar olmak çocukluk yaralarını iyileştirmek için ebeveynlerin harekete geçmelerini sağlayabilir (Filliozat, 2020c; Markham, 2019; Montgomery, 2021b; Nicholsan ve Parker, 2021; Solter, 2018).

Ebeveynlik çocukluk yaralarını iyileştirmek için fırsat olabilir.

Çocuklukta duyguları görmezden gelinen, duygusal ya da fiziksel şiddete maruz kalan, sık sık eleştirilen ya da bağırılan yetişkinler için ebeveynlik her ne kadar zor olsa da (Solter, 2018) bu durum, onlar için müthiş bir fırsata dönüşebilir. Ebeveyn olmak güzel şeylere başlangıç fırsatı ve bazı şeyleri de iyiye doğru götürme olanağı sağlayabilir (Montgomery, 2021b). Çocukların ebeveynlerinin yaralı yerlerini gösterme, korku ve öfkelerini açığa çıkarma yetenekleri vardır. Ebeveyn olmak kişiye bu yaraların nerede olduğuna ilişkin harita sunabilir (Markham, 2019). Çocuğun bir davranışı bazı ebeveynler tarafından soğukkanlı, sakin ve mizahi bir tavırla karşılanırken aynı davranış başka bir ebeveynin tetiklenmesine neden olabilmektedir. Örnek üzerinden gidelim: İki ebeveyn salonda keyifle kahvelerini içiyor, çocuklar çocuk odasında oyun oynuyorlar. Çocuklar oyuncağı paylaşamadıkları için kavga ediyor, birbirlerine şiddet uyguluyor ve ağlayarak annelerinin yanına geliyorlar. Bir ebeveyn çocuğun duygusuna odaklanarak çocuğunun sakinleşmesine yardımcı olurken diğer ebeveyn kendisini kaybediyor, çocuğunu suçluyor.

Görsel 15.1
Anda kalabilen annenin çocuğunun sakinleşmesine yardımcı olması

Görsel 15.2
Çocuğun davranışı karşısında tetiklenen annenin çocuğunu suçlaması

Aslında çocuklar sadece yaşlarına uygun davranmışlardı. Birinci ebeveyn olayı soğukkanlılıkla karşılarken ikinci ebeveyn tetiklenmişti. Çocuğuna öfkelenmiş ve onu suçlamıştı. Ebeveyni tetikleyen bu durum çok büyük olasılıkla onun iyileştirmesi gereken çocukluk yaralarından biridir. Aslında çocuk ebeveyninin damarına basarak ebeveynine kendi çocukluğundan gelen çözülmemiş bir sorunu göstermiştir. Ne yazık ki pek çok ebeveyn bunun farkında olmayıp öfkesinin sorumlusu olarak çocuğunu görmektedir.

Önemli olan farkındalıktır, mükemmel bir çocukluk deneyimi değil.

Hiçbirimizin çocukluğu mükemmel geçmedi. Kaldı ki mükemmel çocukluk mümkün olmadığı gibi çocuğun yararına olan bir şey de değildir. Çocuklukta her ne yaşanmış olursa olsun; farkı yaratan şey kişinin hayatını nasıl anlamlandırdığı, yani geçmiş hikâyesini nasıl anlattığıdır. Kişi duygularının, fiziksel duyularının, düşüncelerinin ve anılarının farkındalığı içinde olursa bundan çocukları da yararlanır. Bu farkındalık kişinin stresini ve kişisel sorunlarıyla çocuklarının ihtiyaç ve duygularını birbirinden ayırabilmesine yardım eder. Ayrıca bazı sorunların yükünü çocuklarının üzerine atmasını önler (Delahooke, 2023). Filliozat (2020c) da tıpkı Delahooke gibi ebeveynlerin çocukluk yaralarını iyileştirebilmeleri için farkına varmalarının gerekli olduğunu düşünüyor ancak Filliozat'a göre bu, tek başına yeterli değildir. Filliozat'a göre ebeveynler kendi çocukluk hikâyeleriyle yüzleşmedikçe ve bastırılmış olan duygularını dışa vurmadıkça duygular etkin olmayı sürdüreceklerdir. Ebeveynler ne zaman ki kendi yaralarına kabullenici ve uzlaşmacı bir yaklaşımla bakabilmeyi başarabilirlerse çocuklarına arzu ettikleri şekilde ebeveynlik yapabilirler. Ebeveynlerin

KAYNAKÇA

Ahn, H. Y., Lee, J., & Shin, H. J. (2010). Kangaroo care on premature infant growth and maternal attachment and post-partum depression in South Korea. Journal of Tropical Pediatrics, 56(5), 342–344. https://doi.org/10.1093/tropej/fmq063

Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Walls, S. (1978). Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation. Lawrence Erlbaum.

Aizawa, K., Ageyama, N., & Yokoyama, C. (2009). "Age-dependent alteration in hippocampal neurogenesis correlates with learning performance of macaque monkeys". Exp. Anim, 58(4), 403- 407.

Aldort, N. (2021). Çocuğunuzla birlikte büyümek (A. Birkan, Çev.). Doğan Kitap.

Allen, S. (2022). How biology prepares us for love and connection.https://greatergood.berkeley.edu/article/item/how_biology_prepares_us_for_love_and_connection

Arıbal-Kocatürk, P. A. (2000). Strese cevap. Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Mecmuası, 53(1),49-56.

Arpınar, M., (2019). Ages 18-45 Cognitive emotion regulation strategies of ındividuals role of sleep quality. XI. International Balkan and Near Eastern Social Sciences Congress Series - Tekirdağ / Turkey (s.473-484). İstanbul, Turkey

Ashman, S. B., Dawson, G., Panagiotides, H., Yamada, E., & Wilkinson, C. W. (2002). Stress hormone levels of children of depressed mothers. Development and Psychopathology, 14(2),333–349. https://doi.org/10.1017/s0954579402002080

Axline, M. V. (2021). Benliğini arayan çocuk (M. Baydoğan, Çev.). Panama Yayıncılık. (Orjinal eserin yayın tarihi 1964).)

Aydın, K. (2010). Beynin sırlarına yolculuk. İstanbul Üniversitesi Bilim Kültür ve Sanat Dergisi, 2, 22-29.

Aypay, A. (2017). Ergen gözüyle ceza ve etkileri. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 18(1), 249-268.

Bailey, B. A. (2005). Sevmek kolay eğitmek zor (S. Tanrınınkulu, Çev.). Özgür Yayınları. (Orjinal eserin yayın tarihi 2000).

Banu Tortamış-Özkaya (2013). Bebeklik ve yürüme çağında sosyal ve duygusal gelişim I. Berk (Ed.), Bebekler ve çocuklar: Doğum öncesinden orta çocukluğa içinde. Nobel Yayın

Barnett, M. A., Howard, J. A., King, L. M., & Dino, G. A. (1980). Antecedents of empathy: Retrospective accounts of early socialization. Personality and Social Psychology Bulletin, 6(3),361-365.

Barnett, M. A. (1987). Empathy and related responses in children. In Nancy Eisenberg & Janet Strayer (Ed.), *Empathy and its development içinde* s.146-162. Cambridge University Press.

Bar-Tal, D., Nadler, A., & Blechman, N. (1980). The relationship between children's perception of parents' socialization practices and helping behavior. Journal of Social Psychology, 111(2), 159-167.

Battaloğlu-İnanç, B., Çifçi, S., & Değer, V. (2013). Mardin ili ilköğretim okulu öğrencilerinin fiziksel şiddete maruziyetleri ve yaklaşımları. Türk Pediatri Arşivi, 48(3), 226-234.

Baumrind, D. (1991). Effective parenting during the early adolescent transition. P. Cowan & E.M. Hetherington (Ed.), Family transitions: Advances in family research series içinde (s. 111–163) Lawrence Erlbaum Associates Inc.

Bayram, H. M., & Öztürkcan, A. (2020). Antosiyanince zengin kiraz grubu meyvelerin insan sağlığı üzerine etkilerini inceleyen klinik çalışmalara bir bakış. İstanbul Gelişim Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi, (11),230-254. https://doi.org/10.38079/igusabder.748640

Beckes L, Coan, J. A, Hasselmo, K. (2012). Familiarity promotes the blurring of self and other in the neural representation of threat. Soc Cogn Affect Neurosci, 8(6),670-677. doi: 10.1093/scan/nss046.

Belsky, J. (1978). Three theoretical models of child abuse: A critical review. International Journal of Child Abuse and Neglect, 2,37–49.

Belsky, J. (1980). Child maltreatment: An ecological integration. American Psychologist, 35,320-335.

Belsky, J., Jaffee, S. R., Sligo, J., Woodward, L., & Silva, P. A. (2005). Intergenerational transmission of warm-sensitive-stimulating parenting: a prospective study of mothers and fathers of 3-yearolds. *Child Development*, *76*(2),384–396. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00852.x

Bencik Kangal, S. (2021). Çocuğumun beynimde neler oluyor? Elma Yayınevi

Bergman, J., & Bergman N. (2013). Whose choice? Advocating birthing practices according to baby's biological needs. Journal of Perinatal Education, 22(1),8–13. doi:10.1891/1058-1243.22.1.8

Bergman, N. J., Linley L. L., & Fawcus S. R. (2004). Randomized controlled trial of skin-to-skin contact from birth versus conventional incubator for physiological stabilization in 1200- to 2199-gram newborns. Acta Paediatrica, 93(6),779–785.

Biel, L. & Peske, N. (2021). Duyusal akıllı bir çocuk yetiştirmek (F. Toros ve G. Turhan, Çev). Akademisyen Kitabevi.

Bildik, T, Büküşoğlu, N., & Kesikçi, H., (2004). Çalışan ergenlerin psikososyal sorunları ve kendi çözüm önerileri. Ege Tıp Dergisi, 43(2),105-111. Http://Dergipark.Gov.Tr/Etd/Issue/31402/343547

Bilgiz, Ş., & Peker, A. (2018). Üniversite öğrencilerinin duygu düzenleme becerileri ile psikolojik yardım ihtiyaçları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18(4),1978-1990.

Bolat, Ö. (2020). Beni ödülle cezalandırma. Doğan Kitap.

Bowlby, J. (2005). The making and breaking of affectional bonds. Routledge. https://books.google.co.in/

Bozkurt Yükçü, Ş., & Demircioğlu, H. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 44, 442-466.

Braungart, J. M., & Stifter C. A. (1991). Regulation of negative reactivity during the Strange Situation: Temperament and attachment in 12-month-old infants. Infant Behavior and Development, 14,349–364.

Bridges, L. J., & Grolnick, W. S., (1995). The development of emotional self-regulation in infancy and early childhood. N. Eisenberg (Ed.), Review of personality and psychology içinde. (s. 185-211). Newbury.

Bronson, M. (2000). Self-regulation in early childhood: Nature and nurture. The Guilford Press.

Brownell, C. A. & Kopp, C. B. (2007). Transitions in toddler socioemotional development: Behavior, understanding, relationships. C. A. Brownell & C. B. Kopp (Ed.), Socioemotional development in the toddler years: Transitions and transformations içinde (s. 1–39). The Guilford Press

Bugental, D. B, Martorell, G. A., & Barraza V. (2003). The hormonal costs of subtle forms of infant maltreatment. Hormones and Behavior*, 43*(1),237–244. https://doi.org/10.1016/S0018506X(02)00008-9

Burçe Tulpar, L. (2019). 4–6 Yaş aralığındaki çocukların bağlanma stillerinin ve duygu düzenleme becerilerinin incelenmesi. [Yüksek Lisans Tezi, Işık Üniversitesi].

Buss, K. A., Schumacher, J. R., Dolski, I., Kalin, N. H., Goldsmith, H. H., & Davidson, R. J. (2003). Right frontal brain activity, cortisol, and withdrawal behavior in 6-month-old infants. Behav Neurosci, 117(1),11-20. doi: 10.1037//0735-7044.117.1.11. PMID: 12619903.

Calkins, S. D. (1994). Origins and outcomes of individual differences in emotional regulation. N. A. Fox (Ed.), The development of emotion regulation: Biological and behavioral considerations monographs of the society for research in child development içinde (s. 317-333). University of Chicago Press.

Calkins, S. D., & Hill, A. (2007). Caregiver influences on emerging emotion regulation: Biological and environmental transactions in early development. J. J. Gross (Ed.), Handbook of emotion regulation içinde (s. 229–248). Guilford Press.

Camras, L. A., Oster, H., Campos, J., Campos, R., Ujiie, T., Miyake, K., ... & Meng, Z. (1998). Production of emotional facial expressions in European American, Japanese, and Chinese infants. Developmental Psychology, 34(4), 616.

Carey T., & Rudkin, A. (2021). Çocuğumun aklından neler geçiyor (Ü. Mağden, Çev.). Kronik Kitap. (Orjinal eserin yayın tarihi 2019)

Cassidy, J. (1994). Emotion regulation: Influences of attachment relationships. Monographs of the Society for Research in Child Development, 59(2-3),228-249.

Ceran, B. C. (2023). Çocuklarda duygu regülasyonu duygu düzenleme. https://www.onlinepsikoloji.com/cocuklarda-duygu-regulasyonu-duygu-duzenleme/

Chang, L., Schwartz, D., Dodge, K. A. & McBride-Chang, C. (2003). Harsh parenting in relation to child emotion regulation and aggression. Journal of Family Psychology, 17(4),598-606 Doi: 10.1037/0893- 3200.17.4.598

Cihangir Çankaya, Z. (2004), Kişilerarası iletişimde dinleme becerisi. Nobel Yayınevi.

Cohen, L. J. (2021). Oyuncu ebeveynlik (B. S. Haktanır, Çev.). Görünmez Adam Yayıncılık. (Orjinal eserin yayın tarihi 2002).

Cole, P. M., Michel, M. K., & Teti, L. O. D. (1994). The development of emotion regulation and dysregulation: A clinical perspective. Monographs of The Society For Research in Child Development, 59(2-3), 73-102.

Collins, P. F., & Depue, R. A. (1992). A neurobehavioral systems approach to developmental psychopathology: Implications for disorders of affect. D. Cicchetti & S. L. Toth (Ed.), Developmental perspectives on depression içinde (s. 29–101). University of Rochester Press.

Coskun, V., Wu, H., Blanchi, B., Tsao, S. W., Kim, K. J., Zhao, J., Biancotti, J. C., Hutnick, L. K., Krueger, R. C., Fan, G., de Vellis, J., & Sun, Y. E. (2008). Neural stem cells in the ependyma of mammalian postnatal forebrain. Proceedings of the National Academy of Sciences, 105,1026-1031.

Crockenberg, S., & Leerkes, E. (2000). Infant social and emotional development in family context. C. H. Zeanah, Jr. (Ed.), Handbook of infant mental health içinde (s. 60–90). The Guilford Press.

Cummings, E., Schermerhorn, A., Davies, P., Goeke-Morey, M., & Cummings, J. (2006). Interparental discord and child adjustment: Prospective investigations of emotional security as an explanatory mechanism. Child Development, 77(1), 132-152.

Cunningham, J. N., Kliewer, W., & Garner, P. W. (2009). Emotion socialization, child emotion understanding and regulation, and adjustment in urban African American families: Differential associations across child gender. Development and Psychopathology, 21(1), 261–283.

Çelik, M., & Durmuş, E. (2018). Duygusal ağlamanın bilmecesi: Ne zaman ve neden ağlarız? Yaşam Becerileri Psikoloji Dergisi, 2(4),415-428.

Çetinkaya, E., & Ertem G. (2017). Ten Tene Temasın Anne-Preterm Bebek Üzerine Etkileri: Sistematik İnceleme. Hemşirelikte Eğitim ve Araştırma Dergisi, 14(2), 167-175.

Çörüş, G. (2011). İnsan beyni ve stres. https://www.ido.org.tr/

Da Cunha-Bang, S., & Knudsen, G. M. (2021). The modulatory role of serotonin on human impulsive aggression. Biological Psychiatry, 90(7),447-457. https://doi.org/10.1016/j.biopsych.2021.05.016

Dadds, M. R., & Tully, L. A. (2019). What is it to discipline a child: What should it be? A reanalysis of time-out from the perspective of child mental health, attachment, and trauma. American Psychologist*, 74*(7),794–808. https://doi.org/10.1037/amp0000449

Davidson, R. J., Putnam, K. M., & Larson, C. L. (2000). Dysfunction in the neural circuitry of emotion regulation--a possible prelude to violence. Science, 289(5479),591-594.doi: 10.1126/science.289.5479.591.

Daw, N. D., Kakade, S., & Dayan, P. (2002). Opponent interactions between serotonin and dopamine. Neural Networks, 15(4-6), 603-616. doi: 10.1016/s0893-6080(02)00052-7.

De Brito, S., Viding, E., Sebastian, C., Kelly, P., Mechelli, A., Maris, H., & McCrory, E. (2013). Reduced orbitofrontal an temporal gray matter in a community sample of maltreatment children. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 54(1),105–112

De Haan, M., & Gunnar, M. R. (2009). The brain in a social environment: Why study development? M. de Haan & M. R. Gunnar (Ed.), Handbook of developmental social neuroscience içinde (s. 3-12). Guilford Press

Delahooke, M. (2023) Beyinden bedene çocuk odaklı ebeveynlik. (H.Ünlü Haktanır, Çev.). Kronik Kitap. (Orijinal eserin yayın tarihi 2022).

Deley, W. W. (1988). Physical punishment of children: Sweden and the U.S.A. Journal of Comparative Family Studies, 19(3),419-431. DOI: 10.3138/jcfs.19.3.419

Demiriz, B. (2016). Çocuklarınızı sürekli eleştiriyormusunuz? https://www.hurriyet.com.tr/yazarlar/dr-basak-demiriz/cocuklarinizi-surekli-elestiriyor-musunuz-40255098

Denham, S. A. (1998). Emotional development in young children. The Guildford Press.

Desautels, L. (2019). The role of emotion co-regulation in discipline. https://www.fmucenterofexcellence.org/

Deveci, S. E., & Açık, Y. (2002). İlköğretim öğrencilerinin fiziksel şiddete maruziyetleri ve yaklaşımları. II. 8. Ulusal Halk Sağlığı Kongresi, Kongre Kitabı 2. Diyarbakır, 848-851.

Devecigil, N. (2021). Işığın yolu. Doğan Kitap

Dildar, F. (2021). En baştan ebeveyn olma yolculuğu. Doğan Kitap

Dinç, F., & Yıldız, D. (2022). Toksik strese maruz kalan çocuk ve hemşirenin rolü. Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi, 11(1),319-326. https://doi.org/10.37989/gumussagbil.850416

Dodge, K. A., & Garber, J. (1991). Domains of emotion regulation. J. Garber, & K. Dodge (Ed.), The development of emotion regulation and dysregulation içinde (s. 3–11). Cambridge University.

Durrant, J. E., & Ensom, R. (2017). Twenty-five years of physical punishment research: what have we learned? Journal of Korean Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 28(1),20-24.doi: 10.5765/jkacap.2017.28.1.20

Eisenberg N, Cumberland A, Spinrad T. L. (1998). Parental socialization of emotion. Psychol Inq. 9(4),241-273. doi: 10.1207/s15327965pli0904_1. PMID: 16865170; PMCID: PMC1513625.

Eisenberg, N., & Fabes, R. A. (1992). Emotion and its regulation in early development: New directions for child development. Jossey-Bass.

Eisenberg, N., & Mussen, P. (1978). Empathy and moral development in adolescence. Developmental Psychology, 14(2),185-186.

Eisenberg, N., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Guthrie, I. K., Murphy, B. C., & Water Reiser, M. (1999). Parental reactions to children‟s negative emotions: longitudinal relations to quality of children‟s social functioning. Child Development, 70(2), 513–534.

Ellis, B. H., Alisic, E., Reiss, A., Dishion, T., & Fisher, P. A. (2014). Emotion regulation among preschoolers on a continuum of risk: The role of maternal emotion coaching. Journal of Child and Family Studies, 23(6), 965-974.https://doi.org/10.1007/s10826-013-9752-z

Erigüç, G., & Eriş, H. (2013). Sağlık hizmetleri meslek yüksekokulu öğrencilerinin iletişim becerileri: Harran Üniversitesi örneği. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 12(46), 232-254.

Eriş, B. (2019). Anne beynim aç. Alfa.

Ersan, C. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarının saldırganlık düzeylerinin duygu ifade etme ve duygu düzenleme açısından incelenmesi [Doktora tezi, Pamukkale Üniversitesi].

Ersoy, E., & Köşger, F. (2016). Empati: Tanımı ve önemi. Osmangazi Tıp Dergisi, 38(2), 9-17.

Esposito, G., Setoh, P., Shinohara, K., & Bornstein, M.H. (2017). The development of attachment: Integrating genes, brain, behavior, and environment. Behav Brain Res, 15(325),87–89. doi: 10.1016/j.bbr.2017.03.025.

Essex, M., Klein, M. H., Cho, E. & Kalin, N. H. (2002). Maternal stress beginning in infancy may sensitize children to later stress exposure: Effects on cortisol and behavior. Biological Psychiatry 52(8),776-84.

Eşel, E. (2002). Depresyondaki nöroendokrinolojik bulgular. J. Clin. Psychiatry, 4,35-50.

Evenden, J. L., & Ryan, C. N. (1999). The pharmacology of impulsive behaviour in rats VI: The effects of ethanol and selective serotonergic drugs on response choice with varying delays of reinforcement. Psychopharmacology (Berl), 146(4),413-421. doi: 10.1007/pl00005486.

Faber, A., & Mazlısh, E. (2020). Konuş ki dinlesin dinle ki konuşsun. (T. Üze Çev.). Doğan. (Orijinal eserin yayın tarihi 2017).

Faber, J. & King, J. (2021). Anne baba lütfen beni anla (E. Çetin, Çev.). Beyaz Balina Yayınları. (Orijinal eserin yayın tarihi 2017).

Faber, J. & King, J. (2023). Anne baba lütfen bana kızma (Y. Büte, Çev.). Beyaz Balina Yayınları. (Orijinal eserin yayın tarihi 2021).

Fabes, R. A., Eisenberg, N., McCormick, S. E., & Wilson, M. S. (1988). Preschoolers‟ attributions of the situational determinants of others‟ naturally occurring emotions. Developmental Psychology, 24,376–385.

Feldman R. (2007). Maternal versus child risk and the development of parent-child and family relationships in five high-risk populations. Development and Psychopathology, *19*(2), 293–312. https://doi.org/10.1017/S0954579407070150

Feldman, R., Magori-Cohen, R., Galili, G., Singer, M., & Louzoun, Y. (2011). Mother and infant coordinate heart rhythms through episodes of interaction synchrony. Infant Behavior and Development, *34*(4), 569-577.

Feldman, R., Rosenthal, Z., & Eidelman, A. I. (2014). Maternal-preterm skin-to-skin contact enhances child physiologic organization and cognitive control across the first 10 years of life. Biological Psychiatry, 75(1), 56–64. https://doi.org/10.1016/j.biopsych.2013.08.012

Field, T., Diego, M., & Hernandez-Reif, M. (2006). Prenatal depression effects on the fetus and newborn: A review. Infant Behavior and Development, 29(3),445-455.

Field, T., Diego, M., Hernandez-Reif, M., Salman, F., Schanberg, S., Kuhn, C. et al. (2002). Prenatal anger effects on the fetus and neonate. Journal of Obstetrics and Gynaecology, 22(3) 260–6.

Fiese, B. H., Thomas, A., Tomcho, J., Douglas, M., Josephs, K., Poltrock, S., & Baker, T. (2002). Review of 50 years of research on naturally occurring family routines and rituals: cause for celebration? Journal of Family Psychology, 16(4),381–390. 0893-3200/02/$5.00 DOI: 10.1037//0893-3200.16.4.381

Filliozat, İ. (2017) Kalp zekası (D. Dalgakıran, Çev.) Pegasus Yayıncılık

Filliozat, İ. (2020a). Denemediğim yol kalmadı! (E. M. Koç, Çev.). Kuraldışı Yayınları. (Orijinal eserin yayın tarihi 2011).

Filliozat, İ. (2020b) Sabrımı zorluyorsun. (F. Taşkıran, Çev.). Kuraldışı Yayınları. (Orijinal eserin yayın tarihi 2014).

Filliozat, İ. (2020c). Kusursuz ebeveyn yoktur. (H. C. Utku, Çev.). Pegasus Yayıncılık. (Orijinal eserin yayın tarihi 2008).

Filliozat, İ. (2021). Çocuğun duygusal dünyası (D. Dalkıran, Çev.). Pegasus yayınları.

Fogel, A. (1995). Development and relationships: A Dynamic. Advances in the Study of Behavior, 24, 259.

Foland L. C., Altshuler L. L., Bookheimer S. Y., Eisenberger N., Townsend J., Thompson P. M. (2008). Evidence for deficient modulation of amygdala response by prefrontal cortex in bipolar mania. Psychiatry Research: Neuroimaging, 162(1),27–37.

Furman, W., Simon, V. A., Shaffer, L. & Bouchey, H. A. (2002). Adolescents' working models and styles for relationships with parents, friends, and romantic partners. Child Development, 73(1),241-255.

Galinsky, E. (2019). Gelişen zihin (K. Tozduman-Yaralı & E. Cesur, Çev.). Nobel Yaşam. (Orijinal eserin yayın tarihi 2010).

Gander, M. J. & Gardiner, H. W. (1993). Çocuk ve ergen gelişimi (A. Dönmez, N. Çelen & B. Onur Çev.). İmge Kitabevi.

Gerhardt, S. (2021). Sevgi neden önemlidir? (B. Tırnakcı, Çev.). Yapı Kredi Yayınları. (Orijinal eserin yayın tarihi 2015).

Gershoff, E. T. (2002). Corporal punishment by parents and associated child behaviors and experiences: A meta-analytic and theoretical review. Psychological Bulletin, *128*(4),539–579. https://doi.org/10.1037/0033-2909.128.4.539

Gilbert, L., Gus, L., & Rose, J. (2021). Emotion coaching with children and young people in schools: Promoting positive behavior, wellbeing and resilience. Jessica Kingsley Publishers.

Ginott, H. G., Ginott, A., & Goddard, W. (2021). Anne baba ve çocuk arasında (A. Tüfekçi, Çev.). Okuyan Us Yayınevi. (Orijinal eserin yayın tarihi, 2003).

Glover, V., & O'Connor, T. G. (2002). Effects of antenatal stress and anxiety. Br J Psychiatry, 180,389-391.

Goleman, D. (2002). Duygusal zeka neden IQ' dan daha önemlidir? (B. S. Yüksel, Çev.). Varlık Yayınları (Orijinal eserin yayın tarihi, 1995).

Golinkoff, R. M., Pasek, K. H, & Eyer, D. (2017). Mükemmel beyinli çocuk yetiştirmek. (G. M. Aktaş, Çev.).Yakomoz yayınları. (Orijinal eserin yayın tarihi 2003).

Gordon, T (2005). Etkili ana baba eğitimi. (E. Aksay & B. Özkan, Çev.). Sistem Yayıncılık. (Orijinal eserin yayın tarihi 1989).

Gordon, T. (2015). Çocukta dış disiplin mi? İç disiplin mi? (E. Aksay, Çev.). Aura. (Orijinal eserin yayın tarihi 1989).

Gottman, J. M., Katz, L. F., & Hooven, C. (1996). Parental meta-emotion philosophy and the emotional life of families: Theoretical models and preliminary data. Journal of Family Psychology, 10, 243-268. doi: 10.1037/0893-3200.10.3.243

Gottrnan, J. M., Katz, L. F., & Hooven, C. (1997). Meta-emotion: How families comminicate emotionally. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Arrsociates, Inc.

Gottman, J., & Declaire, J. (2021). Duygusal zekâsı yüksek çocuklar yetiştirmek. (Y. Ataman, Çev.). Görünmez Adam Yayıncılık. (Orijinal eserin yayın tarihi 1997).

Göğcegöz-Gül, I., & Eryılmaz, G. (2015). Travma sonrası stres bozukluğunun nörobiyolojisi: Bir gözden geçirme. Klinik Psikiyatri, 18, 71-79.

Green, C. (2018). Her yönüyle çocuk yetiştirme sanatı (F. Avcılar, Çev.). Yakamoz Kitap. (Orijinal eserin yayın tarihi 1984).

Groeneweg, F. L, Karst, H., de Kloet, E. R., & Joëls, M. (2011). Rapid non-genomic effects of corticosteroids and their role in the central stress response. J Endocrinol, 209(2),153-67. doi: 10.1530/JOE-10-0472. Epub 2011 Feb 28. PMID: 21357682.

Gross, J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. Review of General Psychology, 2(3),271-299.

Gunnar, M. R., & Donzella, B. (2002). Social regulation of the cortisol levels in early human development. Psychoneuroendocrinology, *27*(1-2),199-220.

Gus, L., Rose, J., & Gilbert, L. (2015). Emotion coaching: A universal strategy for supporting and promoting sustainable emotional and behavioural well-being. Educational and Child Pyschology, 32(1),31-41.

Güçlü, N. (2001). Stres yönetimi. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21(1), 91-109.

Güleşen, A., & Yıldız, D. (2013). "Erken postpartum dönemde anne bebek bağlanmasının kanıta dayalı uygulamalar ile incelenmesi". TAF Preventive Medicine Bulletin, 12(2), 177-182.

Gündüz, N. & Aker, A. T. **(**2015). Travmatik stres ve beyin. Psychiatry-Special Topics, 8(1), 1-9.

Halberstadt, A. G., Thompson, J. A., Parker, A. E., & Dunsmore, J. C. (2008). Parents' emotion related beliefs and behaviours in relation to children's coping with the 11 September 2001 terrorist attacks. Infant and Child Development, 17,557-580. doi: 10.1002/icd.569

Hannush, M. J. (2021). Trust: the capacity to trust self and others. ın: markers of psychosocial maturation. Palgrave Macmillan, Cham. 323–331 https://doi.org/10.1007/978-3-030-74315-4_21

Harı, E., Cengiz, C., Kilic, F., & Yurdakos, E. A (2021). Clinical approach to the mirror neuron system and its functions. J Ist Faculty Med 84(3),430-438. doi: 10.26650/IUITFD.2021.814218

Hariri, A. R., Mattay, V. S., Tessitore, A., Fera, F., & Weinberger, D. R. (2003). Neocortical modulation of the amygdala response to fearful stimuli. Society of Biological Psychiatry, 53,494–501.

Hastings, P. D., & De, I. (2008). Parasympathetic regulation and parental socialization of emotion: Biopsychosocial processes of adjustment in preschoolers. Social Development, 17(2),211-238. doi:10.1111/j.1467-9507.2007.00422.x

Healy, M. (2020). Duygusal olarak sağlıklı çocuk yetiştirmek. (N. Akbıyık, Çev.). Timaş Yayınları. (Orijinal eserin yayın tarihi 2018).

Hemmeter, M. L., Ostrosky, M., & Fox, L. (2006). Social and emotional foundations for early learning: A conceptual model for intervention. School Psychology Review, *35*(4), 583-601.

Himani, B. K, & Kumar, P. (2011). Effect of initiation of breast feeding within one hour of the delivery on maternal-infant bonding. Nursing and Midwifery Research Journal, 7(3),53-63 http://doi.org/10.33698/NRF0125-

Hoffman, K., Cooper, G., & Powell, B. (2021). Güvenli çocuklar yetiştirmek. (I. Doğangün, Çev.), İşbankası Kültür Yayınları (Orijinal eserin yayın tarihi, 2011).

Hoffman, M. L. (1975). Developmental synthesis of affect and cognition and its ımplications for altruistic motivation. Developmental Psychology, 11(5),607- 622.

Hoffman, M. L. (1977). Empathy, its development and prosocial implications. Nebreska symposium and motivation. University of Nebraska Press, 25,169-218.

Hoffman, M. L. (1979). Development of moral thought, feeling and behavior. American Psychologist, 34(10),958-966.

Hoffman, M. L. (1987). The contribution of empathy to justice and moral judgment. N. Eisenberg & J. Strayer (Ed.), Empathy and its development içinde (s. 47–80). Cambridge University Press.

Hoffman, M. L. (2000). Empathy and moral development: Implications for caring and justice. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511805851

Hurley, K. (2018). Mükemmel çocuk mu? Mutlu çocuk mu? Beyaz Balina Yayınları. (E. Çetin, Çev.).

Hurrell, K. E., Houwing, F. L., & Hudson, J. L. (2017). Parental meta-emotion philosophy and emotion coaching in families of children and adolescents with an anxiety disorder. J Abnorm Child Psychol 45,569–582. https://doi.org/10.1007/s10802-016-0180-6

Hyson, M. (2004). The emotional development of young children: Building an emotion-centered curriculum. Teachers College Press.

Işık, M., & Boğday, I. (2017).Duygu düzenlemesi; bağlanma ve ilişkiler. (https://www.monapsikoloji.com/duygu-duzenlemesi-baglanma-ve-iliskiler/).

Işık-Uslu, A. E. & Turan, F. (2021). Annelerin çocuklarıyla duygu içerikli konuşmaları: annelerin duygulara ilişkin inançları ve çocuğun duygu düzenleme becerileri ile ilişkisi. Hacettepe Üniversitesi Türk Psikoloji Dergisi, 36(87),39-59 DOI: 10.31828/tpd1300443320190916m000027

İşman, Z. (2020). "Dışarısı güvensiz" değil "Evimiz güvenli. https://www.milliyet.com.tr.

Kahraman, H., & Akgün, S. (2008). Empati becerileri eğitiminin okul öncesi dönemdeki çocukların empati becerilerine ve sorun davranışlarına etkisi. Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi, 15(1),15-24.

Kalin, N. H., Larson, C., Shelton, S. E., & Davidson, R. J. (1998). Asymmetric frontal brain activity, cortisol, and behavior associated with fearful temperament in rhesus monkeys. Behav Neurosci. 112(2),286-92. doi: 10.1037//0735-7044.112.2.286. PMID: 9588478.

Kaptan, Z. & Üzüm, G., (2016). Erişkin hipokampal nörogenezin öğrenme ve hafıza fonksiyonlarındaki rolü, Türk Nöroloji Dergisi, 22(4).149-155. https://hdl.handle.net/20.500.12445/174

Karagün, E., (2020). Travmatik yaşantı covid-19 sürecinde ruh sağlığın korunması ve egzersiz desteği. Spor Bilimlerinde Güncel Konular ve Araştırmalar-2 Covid-19 Pandemisiyle 2020 (s.6-34), Çizgi Kitabevi Yayınları.

Karahan Ertuğrul, A. (2018). Bebekle duygusal uyum. www.milliyet.com.tr

Karahuta, E. L., (2014). Parents' beliefs about preschooler's emotions: The role of socialization and implications for child outcomes. [Master's thesis, Lehigh University]

Karakaş, N., & Şahin-Dağlı, F. (2019). Bebeklerde bağlanmanın önemi ve etkileyen etmenler. Türk Pediatri Arşivi, 54(2),76-81. 10.14744/TurkPediatriArs.2018.80269

Karaş, Z., & Altun, F. (2022). Okul öncesi çocuklarının duygu düzenleme becerileri: çocuğun mizacı ile ebeveyninin duygusal zekâsı ve psikolojik iyi oluşunun rolü nedir? Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi, 12(2),1268-1283. https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.987751

Karavasilis, L., Doyle, A. B., & Markiewicz, D. (2003) Association between parenting style and attachment to mother in middle childhood and adolescence. International journal of Behavioral Development, 27(2),153-164.

Karlsson, V., Heinemann, A. B., Sjörs, G., Nyqvist, K H., & Ågren, J. (2012). Early skin-to-skin care in extremely preterm ınfants: Thermal balance and care environment. Journal of Pediatrics,161(3),422-426.https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2012.02.034

Karp, H. (2006). Mahallenin en mutlu yumurcağı. (P. Ersoy, Çev.). Yakamoz Yayınları

Kaya, A. (2017). Çocuğa ödül mü? Ceza mı? https://www.hayatpsikoloji.com.tr/

Meriç-Kazdal, Y. M. (2022). Sakin ebeveyn. Nemesis Kitap.

Kazdin, A. E. (2008). A'dan Z' ye pozitif çocuklar yetiştirme (M. Ö. Onan, Çev.). Yakamoz Kitap. (Orijinal eserin yayın tarihi, 2008).

Keçeli, N. M. (2015). Şiddete maruz kalmış bireylerde travmatik stres, bağlanma stilleri ve somatizasyon arasındaki ilişki. [Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi].

Keleş, E., & Çepni, S. (2006). Beyin ve öğrenme. Türk Fen Eğitimi Dergisi 3(2),66-82.

Kendall-Tacket, K. (2001). The hidden feelings of motherhood: Coping with mothering. New Harbinger Publications

Kertzman, S., Grinspan, H., Birger, M., & Kotler, M. (2006). Computerized neuropsychological examination of impulsiveness: a selective review. Israel Journal of Psychiatry and Related Sciences, *43*(2), 74.

Keskin-Töre, F. (2018). Doğum şekli ve maternal bağlanmaya etki eden faktörlerin incelenmesi. [Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi].

Kestenbaum, R., Farber, E. A., & Sroufe, L. A. (1989). Individual differences in empathy among preschoolers: relation to attachment history. New Directions for Child Development, (44),51–64. https://doi.org/10.1002/cd.23219894405

Kılıç, M. (2017). Emzirmenin anne ve bebek arasındaki duygusal bağa etkileri. Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi Yenidoğan Dergisi, 2(2), 275-297.

Kılıç, T., & Kümbetlioğlu, M. (2016). Bağlanma stillerinin iletişim becerilerine etkisini araştırma. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 25(3),381-396.

Kirschbaum, C., Wolf, O. T., May, M., Wippich, W., & Hellhammer, D. H. (1996). Stress-and treatment-induced elevations of cortisol levels associated with impaired declarative memory in healthy adults. Life Sci, 58,1475-83.

Knox, S. S., & Uvnäs-Moberg, K. (1998). Social isolation and cardiovascular disease: An atherosclerotic pathway? Psychoneuroendocrinology, 23,877–890

Kohn, A. (2019a). Ödüllerle cezalandırılmak yirmi beşinci yıl dönümü baskısı (Y. Ataman Çev.) Görünmez Adam Yayıncılık. (Orijinal eserin yayın tarihi 1993).

Kohn, A. (2019b). Şımarık çocuk: Bir şehir efsanesi (Y. Ataman, Çev.). Görünmez Adam Yayıncılık.

Kohn, A. (2019c). Koşulsuz ebeveynlik. (Y. Ataman, Çev.). Görünmez Adam Yayıncılık (Orijinal eserin yayın tarihi 2005).

Kolcaba, K., & Dimarco, M. A (2005). Comfort theory and ıts application to pediatric nursing. Pediatric Nursing, 31(3),187-194.

Kolcaba, K., Tilton, C., Drouin C. (2006). Comfort theory: A unifying framework to enhance the practice environment. Journal of Nursing Administration, 36(11),538–544.

Köçer, G., & Çınar, F. (2021). Ödül ve ceza olmadan çocuk disiplini mümkün mü? Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 14(2),410-429. https://doi.org/10.46790/erzisosbil.885803

Köse, D., Çınar, N., & Altınkaynak, S. (2013). Yenidoğanın anne ve baba ile bağlanma süreci. Merhaba, 22(6),239-245.

Krevans J. & Gibbs, J. C. (1996). Parents' use ofinductivediscipline:relations to children's empathy and prosocial behavior. Child Development. 67(6),3263- 3277.

Kuchner, J. F. (1989). Chinese-American and European-American mothers and ınfants: Cultural ınfluences in the first three months of life.

Kuru, N., Kesen, N., & Kesmez, Ş. (2021). Duygu koçluğu iletişim eğitiminin okul öncesi öğretmenlerinin ve annelerin yaşamlarına etkisi: bir deneyim paylaşımı. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 34(3),1083-1124. https://doi.org/10.19171/uefad.955407

Kuyucu, E. S., Akyüz, D., & Şendil, T. G., (2017). Duygusal güvenlik ölçeği'nin geçerlik ve güvenirlik çalışması. Psikoloji Çalışmaları, *37*(2), 75-94.

Landreth, G., Homeyer, L., & Morrison, M. (2006). Play as the language of childrens feelings. D.P. Fromberg & D. Bergen (Ed.), Play from birth to twelve and beyond: Contexts, perspectives, and meanings içinde. (s. 47-62). Routledge.

Lansbury, J. (2020). Saygılı ebeveynlik, çocuk eğitiminde farkındalığın önemi (G. Karahasanoğlu, Çev.). İletişim Yayınları. (Orijinal eserin yayın tarihi 2014).

Ledoux, J. (2020). Duygusal beyin, duyguların gizemli dünyası (A. Uysal, Çev.). Pegasus Yayınları (Orijinal eserin yayın tarihi 1996).

Leerkes, E. M., Blankson, A. N., & O'Brien, M. (2009). Differential effects of maternal sensitivity to infant distress and nondistress on social-emotional functioning. Child Dev. 80(3),762-75. doi: 10.1111/j.1467-8624.2009.01296.x.

Lester, B. M., Boukydis, C. F., Garcia-Coll, C. T., Peucker, M., McGrath, M. M., Vohr, B. R., Brem, F., & Oh, W. (1995). Developmental outcome as a function of the goodness of fit between the infant's cry characteristics and the mother's perception of her infant's cry. Pediatrics, 95(4),516-21.

Libin, N. (2021). Pozitif ebeveynlik. (E. Pak, Çev.). Olimpos. (Orijinal eserin yayın tarihi 2021).

Lieberman, M. D., Eisenberger, N. I., Crockett, M. J, Tom, S. M., Pfeifer, J. H., & Way, B.M. (2007). Putting feelings ınto words: affect labeling disrupts amygdala activity in response to affective stimuli. Psychological Science, 18,421–428.

Lindon, J. (2012) Linking Theory and practice understanding child development: 0-8 years. Hodder Education, UK.

Little, C., & Carter, A. S. (2005). Negative emotional reactivity and regulation in 12-month-olds following emotional challenge: Contributions of maternal-infant emotional availability in a low-income sample. Infant Mental Health Journal, *26*(4),354–368. https://doi.org/10.1002/imhj.20055

Little, E. E., Legare, C. H., & Carver, L. J. (2018). Mother-infant physical contact predicts responsive feeding among U.S. breastfeeding mothers. Nutrients, 10, 1251. https://doi.org/10.3390/nu10091251.

Luby, J. L., Barch, D., M., Belden, A., Gaffrey, M. S., Tillman, R., Babb, C., Nishino, T., Suzuki, H., & Botteron, K. N. (2012). Maternal support in early childhood predicts larger hippocampal volumes at school age. Proc Natl Acad Sci U S A. 109(8),2854-2859. doi: 10.1073/pnas.1118003109.

Luby, J., Belden, A., Botteron, K., Marrus, N., Harms, M. P., Babb, C., Nishino, T., & Barch, D. (2013). The effects of poverty on childhood brain development: the mediating effect of caregiving and stressful life events. JAMA Pediatr. 167(12),1135-1142. doi: 10.1001/jamapediatrics.2013.3139.

Ludington-Hoe, S. M (2015). Skin-to-skin contact: A comforting place with comfort food. MCN: The American Journal of Maternal/Child Nursing, 40(6),359-66.

Lupien, S. J. & McEwen, B., (1997). The acute effects of corticosteroids on cognition: Integration of animal and human model studies, Brain Research Reviews, 24(1),1-27.

Mabagala, S., & Mabagala, D. L. (2012). The importance of play during childhood: the lesson for care givers, parents and pre-schools in Tanzania. Huria: Journal of The Open University of Tanzania, 11,111-126.

Mackenzıe, R. J. (2014). Çocuğunuza sınır koyma (M. Gün, Çev.). Yakamoz Yayınları (Orijinal eserin yayın tarihi 1998).

Madi, B. (2011). Öğrenme beyinde nasıl oluşur? Efil Yayıevi.

Manav, G., & Yıdırım F. (2010). Term ve preterm bebek annelerinin bebeklerini algılama durumları. Cumhuriyet Tıp Derg., 32,149-157.

Markham, l. (2019). Huzurlu ebeveyn mutlu çocuk (G. D. Konakcı, Çev.). İnkılap Kitabevi Yayın.

Marshall, M. (2016). Ödül yok ceza yok bu nasıl disiplin (E. Aksay Çev.). Aura Kitaplığı (Orijinal eserin yayın tarihi 2012).

Mascolo, M. E., & Fischer, K. W. (2007). The codevelopment of self and sociomoral emotions during the toddler years. Socioemotional development in the toddler years içinde (C. A. Brownel and C. B. Kopp, ERd.), Transitions and transformations. (s. 66-99)

Maté, G. (2021). Dağınık zihinler (E. Süren, Çev.). Hep Kitap. (Orijinal eserin yayın tarihi 1999).

Mccarty, C. A., Zımmerman, F. J., Dıgıuseppe, D. L. & Chrıstakıs, D. A. (2005). Parental emotional support and subsequent ınternalizing and externalizing problems among children. Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics, 26(4) 267-27.

McEwen, B. S., & Sapolsky, R.M. (1995). Stress and cognitive function. Curr Opin Neurobiol, 5, 205216.

McEwen, B. S., Albeck, D., & Cameron, H., Chao, H. M., Gould, E., Hastings, N., Kuroda, Y., Luine, V., Magariños, A. M., & McKittrick C. R., et al. (1995). Stress and the brain: a paradoxical role for adrenal steroids. Vitam Horm, 51,371-402. doi: 10.1016/s0083-6729(08)61045-6. PMID: 7483328.

Mehler, K., Wendrich, D., Kissgen, R., Roth, B., Oberthuer, A., Pillekamp, F., Kribs, A. (2011). Mothers seeing their VLBW infants within 3 h after birth are more likely to establish a secure attachment behavior: Evidence of a sensitive period with preterm infants?. J Perinatol, 31, 404-410.

Meyer, S., Raikes, H. A., Virmani, E. A., Waters, S., & Thompson, R. A. (2014). Parent emotion representations and the socialization of emotion regulation in the family. International Journal of Behavioral Development, 38(2),164-173. https://doi.org/10.1177/0165025413519014

Minagawa- Kawai, Y., Matsuoka, S., Dan, I., Naoi, N., Nakamura, K., & Kojima, S. (2009). Prefrontal activation associated with social attachment: facial-emotion recognition in mothers and ınfants. Cerebral Cortex, 19(2), 284-292.DOI:10.1093/cercor/bhn081

Montgomery, H. (2020). Hoş geldin iki yaşın sihri. (A. Öztürk, Çev.). Domingo. (Orijinal eserin yayın tarihi 2018).

Montgomery, H. (2021a). Anne baba sihri. (B. Gürsaler Syversten, Çev.). Domingo. (Orijinal eserin yayın tarihi 2018).

Montgomery, H. (2021b). Keşif yılları (B. Gürsaler Syversten, Çev.). Domingo. (Orijinal eserin yayın tarihi 2019).

Mouret, A., Gheusi, G., & Gabellec, M.M. (2008). Learning and survival of newly generated neurons: When time matters. J. Neurosci, 28,11511-11516.

Mörelius, E., Örtenstrand, A., Theodorsson, E., & Frostell, A. (2015). A randomised trial of continuous skin-to-skin contact after preterm birth and the effects on salivary cortisol, parental stress, depression, and breastfeeding. Early Hum. Dev. 91,63–70. doi: 10.1016/j.earlhumdev.2014.12.005

Nelsen, J. (2019). Pozitif disiplin (R. N. Ercan, Çev.). Pegasus Yayınları.

Nelsen, J., Escobar, L. Ortolono, K. Duffy, R. & Owen- Sockı, D. (2019). Olumlu disiplin (E. Davutoğlu Çev.). Akılçelen.

Nelsen, J., Lott, L. & Glenn, S. (2007). Çocuk eğitiminde pozitif disiplin (S. Güler, Çev.). Yakamoz Kitap. (Orijinal eserin yayın tarihi 1993).

Nelson, C. A., & Bosquet, M. (2000). Neurobiology of fetal and infant development: Implications for infant mental health. C. H. Zeanah, Jr. (Ed.), Handbook of infant mental health içinde (s. 37–59). The Guilford Press.

Nelson, J. K. (2005). Seeing through tears: Crying and attachment. Routledge.

Neufeld, G. & Maté, G. (2022). Çocuklarınıza tutunun (C. E. Topaktaş, Çev.). Hep Kitap. (Orijinal eserin yayın tarihi 2004).

Nicholson, B. & Parker, L. (2021). Kalpten bağlı (Y. Ataman, Çev.). Görünmez Adam Yayıncılık. Orijinal eserin yayın tarihi 2013).

North, J. (2020) Zihin odaklı ebeveynlik (E. G. Yüksel, Çev.). Timaş.

Ockwell-Smith, S. (2023). Nazik disiplin.(A. Cbenoyan, Çev.). Doğan kitap (Orijinal eserin yayın tarihi 2017).

Oğuz, V. (2006). Altı yaş grubundaki çocukların bakış açısı alma becerileri ile anne babaların empatik becerilerinin incelenmesi. [Yüksek lisans Tezi, Ankara Üniversitesi].

Olson, S. L., Lopez-Duran, N., Lunkenheimer, E. S., Chang, H. & Sameroff, A. J. (2011). Individual differences in the development of early peer aggression: Integrating contributions of self-regulation, theory of mind, and parenting. Development and Psychopathology, 23(1),253-266. Doi: 10.1017/S0954579410000775

Orson, K. (2021). Gözyaşları iyileştirir. (B. Çetiner, Çev.). Nova Kitap. (Orijinal eserin yayın tarihi 2016).

Oskay, T. (2020). Pozitif ebeveynlik. Destek Yayınları.

Önder, A. (2016). Yaşayarak öğrenme için eğitici drama. Nobel.

Örsel, S. (2014). Çocuklarla el ele ebeveynlik yolculuğum. Gün Yayıncılık.

Özer, Z., & Ateş, S. (2021). Geleneksel ve tamamlayıcı tıp uygulamalarının gülen yüzü: kahkaha yogası. Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi, 24(1),108-116. DOI: 10.17049/ataunihem.500301

Öztürk, S., & Erci, B. (2016). Postpartum dönemdeki primipar annelere loğusa ve yenidoğan bakım eğitimi maternal bağlanmayı arttırdı: Son test kontrol gruplu eğitimsel araştırma. Balikesir Saglik Bilimleri Dergisi, 5,126-134

Öztürk-Erten, G. (2020). Çocuklarda rutin neden önemlidir? (hurriyet.com.tr)

Paktuna-Keskin, S. (2013b). 7/24 Anneye güvenli bağlanma. Boyut.

Paktuna-Keskin, S. (2013a). Çocuklarla doğru iletişim. Boyut.

Pala, Ş. (2020). Annelerin duygu sosyalleştirme davranışları ile çocukların duyguları anlama becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi. [Doktara Tezi, Hacettepe Üniversitesi].

Pantley, E. (1996). Çocuğunuzla iş birliği yapın (M. Duygun, Çev.). Yakamoz Kitap. (Orijinal eserin yayın tarihi 1996).

Pearce, J. C. (2022). Sihirli çocuk (Y. Ataman, Çev.). Görünmez Adam Yayıncılık. (Orijinal eserin yayın tarihi 1977).

Perez-Rivera, M. B. (2008). Mothers' beliefs about emotions, mother-child emotion discourse, and children's emotion understanding in Latino families. [Master's thesis, Universty of Virginia].

Perkins, A. (2019). "Toxic stress in children: ımpact over a lifetime". Nursing Made Incredibly Easy. 17(2),42-49. DOI: 10.1097/01.NME.0000553087.55714.d4

Perry, B. D. (2004). Maltreatment and the developing child: how early childhood experience shapes child and culture. Maltreatment and the Developing Child: - PDF Free Download (docplayer.net)

Perry, B. D. (2002). Childhood experience and the expression of genetic potential: what childhood neglect tells us about nature and nurture. Brain and Mind, 3(1),79–100. doı:10.1023/A:1016557824657

Phillips, K. F. V., & Power, M. J. (2007). A new self-report measure of emotion regu lation in adolescents: The regulation of emotions questionnaire. Clinical Psychology & Psychotherapy, 14(2),145-156.

Phillips, M. L., Drevets, W. C., Rauch, S. L. & Lane, R. (2003). Neurobiology of emotion perception I: the neural basis of normal emotion perception. Biol. Psychiatry 54(5),504-514 .doi:10.1016/S00063223(03)00168-9)

Pin-Barre, C., & Laurin, J., (2015). Physical exercise as a diagnostic, rehabilitation, and preventive tool:influence on neuroplasticity and motor recovery after stroke. Neural Plast. 5,1-12. doi: 10.1155/2015/608581.

Pincus, D. B. (2022). Cesur büyüyen çocuklar (S. İ. Alkılınç, Çev.). Serenad Yayınevi

Plotsky, P. M., & Meaney, M. J. (1993). Early, postnatal experience alters hypothalamic corticotropinreleasing factor (CRF) mRNA, median eminence CRF content, and stress induced release in adult rats. Mol Brain Res, 18(3),195–200.

Polat, (2022). Çocuk ve ergenlerde yıkıcı davranış bozuklukları ile travmanın ilişkilendirilmesi. Journal of Social Research and Behavioral Sciences Received, 8(17),266-281.DOI: 10.52096/jsrbs.8.17.15

Powell, J., Lewis, P. A., Roberts, N., García-Fiñana, M., & Dunbar, R. I. (2012). Orbital prefrontal cortex volume predicts social network size: an imaging study of individual differences in humans. Proc Biol Sci, 279(1736),2157-2162. doi: 10.1098/rspb.2011.2574. Epub 2012 Feb 1. PMID: 22298855; PMCID: PMC3321718.

Prince, J., Austin, J., Shewring, L., Birdsey, N., McInnes, K., & Roderique-Davies, G. (2014). Attitudes to parenting practices and child discipline. https://gov.wales/attitudes-parenting-practices-and-childdiscipline-0

Quirk, G. J. & Beer, J. S. (2006). Prefrontal involvement in the regulation of emotion: convergence of rat and human studies. Curr. Opin. Neurobiol. 16,723 –727. (doi:10. 1016/j.conb.2006.07.004)

Rakic, P. (1985). Limits of neurogenesis in primates. Science, 227(4690),1054-1056.

Ramsden, S. R., & Hubbard, J. A. (2002). Family expressiveness and parental emotion coaching: their role in children's emotion regulation and aggression. J Abnorm Child Psychol 30,(6),657–667 https://doi.org/10.1023/A:1020819915881

Ravarian A., Mohseni-Bandpei, M. A., Soleimani, F., Rahmani, N. & Sajedi, F. S. (2022). The effects of vestibular stimulations on neurodevelopment, growth and vital signs of preterm ınfants: a systematic review. Int J Pediatr, 10(10),16887-16901. DOI: 10.22038/IJP.2022.66102.4978

Regalado, M., Sareen, H., Inkelas, M., Wissow, L. S., & Halfon, N. (2004). Parents' discipline of young children: results from the National Survey of Early Childhood Health. Pediatrics, 113(6),1952-8. PMID: 15173466.

Roberts, W., & Strayer, J. (1996). Empathy, emotional expressiveness, and prosocial behavior. Child Development, 67(2), 449-470

Robinson, N., Hill, C. E., & Kivlighan, D. M., Jr. (2015). Crying as communication in psychotherapy: the ınfluence of client and therapist attachment dimensions and client attachment to therapist on amount and type of crying. Journal of Counseling Psychology. Advance Online Publication. 62(3),1-14. http://dx.doi.org/10.1037/cou0000090

Rolls, E. T., & Grabenhorst, F. (2008). The orbitofrontal cortex and beyond: From affect to decision-making. Progress in Neurobiology, *86*, 216-244.

Rose, J., McGuire- Snieckus, R., & Gilbert, L. (2015). Emotion coaching- a strategy for promoting behavioural self-regulation in children/ young people in schools: a pilot study. The European Journal of Social and Behavioural Sciences EJSBS, 1767-1790. http://dx.doi.org/10.15405/ejsbs.159

Ross, R., Zeller, R., Srisaeng, P., Yimmee, S., Sawatphanit, W., & Somchid, S. (2006). Self-Esteem, parent-child ınteraction, emotional support, and self-perception among thai undergraduate nursing students. International Journal of Nursing Education Scholarship, 3(1). https://doi.org/10.2202/1548923X.1245

Sabır-Taştan, N. (2020). Nöroplastisite'nin etkileri üzerine bir eğitim programı ve yeni bir teknik önerisi: süpürme tekniği. Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi, 10(1), 228-251.

Sahin-Dağlı, F. (2017). Fiziksel ceza ve çocuk üzerine etkileri. Türkiye Çocuk Hastalıkları Dergisi, 11 (2),11-12.

Samalin, N. (2021). Şımartmadan sevmek. (H. S. Barutcuoğlu , Çev.). Diyojen Yayıncılık. (Orijinal eserin yayın tarihi 2003).

Santrock, J. W. (2018). Yaşam boyu gelişim: Gelişim psikolojisi. (G. Yüksel, Çev.). Nobel. (Orijinal eserin yayın tarihi 2011).

Savaşer, S., & Mutlu, B. (2011). Fiziksel cezanın çocuk üzerindeki etkileri. Türkiye Çocuk Hakları Kongresi Yetişkin Bildirileri Kitabı (s.156-163)

Sayar, K. (2022). Biyolojimiz bizi sevgi ve bağ için nasıl hazırlar? https://kemalsayar.com.

Scharfe, E. (2012). Maternal attachment representations and initiation and duration of breastfeeding. Journal of Human Lactaction, 28,218-225. https://doi.org/10.1177/0890334411429111

Schore, A. N. (2021). Gelişimsel nörobiyoloji ve bağlanma kuramı (M. Arık, Çev.). Psikoterapi Enstitüsü Yayınları.

Sears, W. & Sears, M. (2016). Başarılı Çocuk (M. G. Ayral, Çev.). Yakamoz Kitap (Orijinal eserin yayın tarihi 2016).

Sears, W., & Sears, M. (2020). Doğal ebeveynlik (A. Birkan, Çev.). Doğan Egmont Yayıncılık. (Orijinal eserin yayın tarihi 2016). ***

Seo, D., Patrick, C. J., & Kennealy, P. J. (2008). Role of serotonin and dopamine system interactions in the neurobiology of impulsive aggression and its comorbidity with other clinical disorders. Aggression and Violent Behavior, *13*(5),383-395.

Seymour, F. W., Brock, P., During, M., & Poole, G. (1989). Reducing sleep disruptions in young children: Evaluation of therapist-guided and written information approaches: A brief report. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 30,913 918.

Shapiro, L.E. (2000). Anne ve babalar için duygusal zeka rehberi (Ü.Kartal, Çev.). İstanbul: Varlık Yayınları.

Shaw, B. A., Krause, N., Chatters, L. M., Connell, C. M., & Ingersoll-Dayton, B. (2004). Emotional support from parents early in life, aging, and health. Psychology and Aging, *19*(1),4–12. https://doi.org/10.1037/0882-7974.19.1.4

Shonkoff, J. P., Garner, A. S., Siegel, B. S., Dobbins, M. I., Earls, M. F., Mcguinn, L. J., Pascoe, J. M., & Wood, D. (2012). The lifelong effects of early childhood adversity and toxic stress. Pediatrics, 129(1),232-246.

Siegel, D. J. & Bryson, T. P. (2019). Bütün beyinli çocuk (H. Ünlü Haktanır, Çev.). Diyojen Yayıncılık. (Orijinal eserin yayın tarihi 2011).

Siegel, D. J. & Bryson, T. P. (2020a). Dramsız disiplin (B. Çetiner, Çev.). Pegasus Yayınları. (Orijinal eserin yayın tarihi 2011).

Siegel, D. J. & Bryson, T. P. (2021). Bütün beyinli çocuk uygulama rehberi (B. S. Haktanır, Çev.). Diyojen Yayıncılık. (Orijinal eserin yayın tarihi 2015).

Siegel, D. J. & Bryson, T. P. (2020b). Evet beyinli çocuk (R. Taş, Çev.). Diyojen. (Orijinal eserin yayın tarihi 2018).

Siegel, D. J. & Hartzell, M. (2023) Çocuğunuzun beyni ve bağlanma. Diyojen yayıncılık. (Orijinal eserin yayın tarihi 2014).

Siegel, D. J., & Bryson, T. P. (2021). Bütün-beyinli çocuk uygulama rehberi. (B. S. Haktanır, Çev.). (Orjinal eserin yayın tarihi 2015).

Siegel, D. J., & Bryson, T. P. (2024). Yanında olmanın gücü. (F. Tarımtay Altun. Çev.). (Orjinal eserin yayın tarihi 2020).

Silani, G., Lamm, C., Ruff, C. C., & Singer, T. (2013). Right supramarginal gyrus is crucial to overcome emotional egocentricity bias in social judgments. Journal of Neuroscience, 33(39), 15466-15476.

Silik, D. D., Engin, K., & Tüfekci, A. (2022) Okul öncesi dönemde çocuğu olan ebeveynlerin çocuklarının ağlamalarına ilişkin algıları ve uygulamaları. EJER Congress 2022 Bildiri Özetleri Kitabı.

Simons, G., Bruder, M., Lowe, I., & Parkinson, B. (2013). Why try (not) to cry: Intra and inter-personal motives for crying regulation. Frontiers in Psychology, 3,1-9. doi:10.3389/fpsyg.2012.00597

Smith, Y. (2022). Bilinçli ebeveynin disiplin anlayışı (S. Balaban, Çev.). Kuraldışı yayıncılık (Orijinal eserin yayın tarihi 2020).

Solter, A. (2018). Anne babanın çocuk yetiştirme rehberi (Miller, M., Güner, B. E., & Bilgin, T. T. Çev.). Kuzey yayınları (Orijinal eserin yayın tarihi 2006)

Solter, A. (2020a). Bilinçli bebek (A. Cebeneyon, Çev.). Doğan Kitap. (Orijinal eserin yayın tarihi 2001).

Solter, A. J. (2020b). Ağlamalar ve öfke nöbetleri (D. Dalgakıran, Çev.). Doğan Kitap (Orijinal eserin yayın tarihi 1998).

Solter, A. J. (2020d). Oyun oynama sanatı (T. Özer, Çev.). Doğan Kitap. (Orijinal eserin yayın tarihi 2013).

Solter, A. J. (2020c). Çocuğunuza kulak verin. (A. Cebeneyon, Çev.). Doğan Kitap.(Orijinal eserin yayın tarihi 1989).

Southam-Gerow, M. A. (2014). Çocuklarda ve ergenlerde duygusal düzenleme (M. Artıran, Çev.). Nobel Akademik Yayıncılık. (Orijinal eserin yayın tarihi 2013).

Spinetta, J., & Rigler, D. (1972). The child abusing parent: A psychological review. Psychological Bulletin, 77, 296 –304.

Spitz, R. A. (1946). Hospitalism: a follow-up report. Psychoanalytic Study of the Child, 2(1), 113-117 https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/00797308.1946.11823540

Sprunger, L. W., Boyce, W. T., & Gaines, J. A. (1985). Family infant congruence: Routines and rhythmicity in family adapta tions to a young infant. Child Development, 56,564–572.

Stahl S. M. (2024). Stahl'ın temel psikofarmakolojisi nörobilimsel temeller ve pratik uygulamalar. (N. Dilbaz, Çev.), İstanbul Tıp Kitabevleri

Steinberg, L., Darling, N., Fletcher, A., Brown, B., & Dornbusch, M. (1995). Authoritative parenting and adolescent adjustment: An ecological journey. P. Moen, G.H. Elder, Jr, and K. Luscher (Ed.), Examining lives in context: Perspectives on the ecology of human development içinde (s. 423–466). APA.

Steinglass, P., Bennett, L. A., Wolin, S. J., & Reiss, D. (1987). The alcoholic family. Basic Books.

Stelter, R. L., & Halberstadt, A. G. (2011). Children's feelings of security as affected by parental beliefs about children's emotions and parental stress. Infant and Child Development, 20,272-287. doi:10.1002/icd.693

Stiffelman, S. (2021). İnatlaşmadan ebeveynlik (A. Cebenoyan, Çev.). Doğan Kitap. (Orijinal eserin yayın tarihi 2010).

Stixrud, W. & Johnson, N. (2020). Gücünü kendinden alan çocuk (D. Altınyeleklioğlu, Çev.). Beyaz Balina Yayınları. (Orijinal eserin yayın tarihi 2018).

Strayer, J. (1985). Expression of affect questionnaire. Unpublished ms., Simon Fraser University, Burnaby.

Strayer, J., & Roberts, W., (2004). Cildrens anger emotional expressiveness and empathy: relations with parents empathy emational expressiveness, and parenting practices. Social Developmant,13,229-255.

Sunderland, M. (2006). The science of parenting. DK.

Suskind, D. (2022). Otuz milyon kelime (E. Eret Orhan & B. Satılmış, Çev.). Buzdağı. (Orijinal eserin yayın tarihi, 2015).

Suskind, D., & Denworth, L. (2023). Anne baba cumhuriyeti (E. Eret, Çev.). Buzdağı.

Subaşı, N. G., & Kazan, H. (2020). Çocukluk dönemi bağlanma stillerinin yetişkin iletişimindeki etkisi. Turkish Online Journal of Design Art and Communication, 10(2),147-162.

Sürgen, d. (2021). Rutinlerin gücü adına! www.posta.com.tr

Şahin- Dağlı, F. (2017). Fiziksel ceza ve çocuk üzerine etkileri. Türkiye Çocuk Hastalıkları Dergisi, 11(2), DOI: 10.12956/tjpd.2017.286

Şahin, G. & Arı, R. (2015). Okul öncesi çocukların duygu düzenleme becerilerinin bağlanma örüntüleri açısından incelenmesi. The Journal of International Educational Sciences, 2(5),1-12.

Şakar, M. (2012). Voleybolcuların empati beceri düzeylerinin incelenmesi. [Yüksek lisans tezi, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi].

Tan, A. (2021). Bir bilgi kaynağı olarak duygu-akıl ilişkisi. Atlas Ulusal Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi, 1(6),21-46.

Tatlı Harmancı, S., & Güngör Aytar, A. (2023). Çocuklar için duygu düzenleme ölçeği çocuk formu (ÇDDÖ) ve yetişkin formunun (ÇDDÖ-YF) Türkçeye uyarlanması. Milli Eğitim Dergisi, 52(237),71106. https://doi.org/10.37669/milliegitim.1072215

Taumoepeau, M., & Ruffman, T. (2016). Self-awareness moderates the relation between maternal mental state language about desires and children's mental state vocabulary. Journal of Experimental Child Psychology, *144*, 114-129.

Taylı, A. (2015). Kişilerarası ilişkiler ve iletişimde duygusal zeka. A. Kaya (Ed.), Kişilerarası ilişkiler ve etkili iletişim içinde (s.222-246). Pegem Akademi Yayınları

Tazrout, M. (1998). Aider l'enfant battu à réparer ses blessures. Journal Des Psychologues, 154,14-17.

Tekin, H., & Temiz, G. (2023). Anne-çocuk iletişiminde dinleme engelleri: 60-72 ay çocuğu olan annelerin görüşleri. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi, 13(3),1561-1577. https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.1276729

Tekin, N. (2016). Annelere uygulanan çocuklarının duygusal gelişimini desteklemeye yönelik eğitim programının annelerin duygularını yönetmelerine ve çocuklarının olumsuz duyguları ile baş etmelerine etkisinin incelenmesi. [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi].

Thomas, R. M., Hotsenpiller, G., & Peterson, D. A. (2007). Acute psychosocial stress reduces cell survival in adult hippocampal neurogenesis without altering proliferation. Journal of Neuroscience, *27*(11), 2734-2743.

Thompson, R. A. (1990). Emotion and self-regulation. Thompson, R. A. (Ed.), Socioemotional Development. Nebraska Symposium on Motivation İçinde. (s.367-467). University of Nebraska Press.

Thompson, R. A., & Meyer, S. (2007). The socialization of emotion regulation in the family J. Gross (Ed.), Handbook of emotion regulation içinde (s. 249-268.) Guilford Press.

Tomarken, A. J., Davidson, R. J., & Henriques, J. B. (1990). Resting frontal brain asymmetry predicts affective responses to films. Journal of Personality and Social Psychology, 59(4),791801. https://doi.org/10.1037/0022-3514.59.4.791

Tomarken, A. J., Davidson, R. J., Wheeler, R. E., & Doss, R. C. (1992). Individual differences in anterior brain asymmetry and fundamental dimensions of emotion. Journal of Personality and Social Psychology, *62*(4), 676–687. https://doi.org/10.1037/0022-3514.62.4.676

Torrisi, S. J., Lieberman, M. D., Bookheimer, S. Y., & Altshuler, L. L. (2013). Advancing understanding of affect labeling with dynamic causal modeling. NeuroImage, 82, 481-488.

Trommsdorff, G. (1991). Child-rearing and children's empathy. Perceptual and Motor Skills, *72*(2), 387–390. https://doi.org/10.2466/PMS.72.2.387-390

Tsabary, S. (2019). Bilinçli anne baba (G. Tuna, Çev.). Kuzey Yayınları. (Orijinal eserin yayın tarihi 2015).

Tsabary, S. (2020a). Bilinçli ebeveyn çocuğunu nasıl yetiştirir? (Z. Koltukçuoğlu, Çev.). Kuraldışı Yayıncılık. (Orijinal eserin yayın tarihi 2016).

Tsabary, S. (2020b). Çocuğunuzun sahibi değilsiniz (Z. Koltukçuoğlu, Çev.). Kuraldışı Yayıncılık. (Orijinal eserin yayın tarihi 2015).

Tsai, C. P. (2000). The lived experience of anger in children. [Doctoral Thesis The University of Calgary].

Tuğrul, B. (2010). Geçmişten geleceğe okul öncesi eğitim. Okul Öncesi Eğitim Genel Müdürlüğü.

Tulpar, L. B., Aktan, Z. D., & Yardımcı, E. (2020). 4–6 yaş aralığındaki çocukların bağlanma stillerinin ve duygu düzenleme becerilerinin incelenmesi. Gelişim ve Psikoloji Dergisi, 1(2),57-73.

Türköz, Y. (2007). Okul öncesi çocuklarda bağlanma örüntüsünün kişilerarası problem çözme ve açık bellek süreçlerine etkisi, [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi].

Ural, O., Güven, G., Sezer, T., Azkeskin, K., & Yılmaz, E. (2015). Okul öncesi dönemdeki çocukların bağlanma biçimleri ile sosyal yetkinlik ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal, Uluslararası Katılımlı 3. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Kongre Kitabı, Retrieved from https://dergipark.org.tr/tr/pub/husbfd/issue/7893/103919

Uvnäs-Moberg, K., Arn, I., & Magnusson, D. (2005). The psychobiology of emotion: the role of the oxytocinergic system. Int. J. Behav. Med, 12,59–65. https://doi.org/10.1207/s15327558ijbm1202_3

Uysal, S. H. (2023). Çünkü o daha çocuk. Doğan Kitap

Uzbay, T. (2004). Anksiyete ve depresyonun nörobiyolojisi. Klinik Psikiyatri, 4,3-11

Üngüren, E. (2015). Beynin nöroanatomik ve nörokimsayal yapısının kişilik ve davranış üzerindeki etkisi. Uluslararası Alanya İşletme Fakültesi Dergisi, 7(1), 193-219.

Van de Loo, K. F., Van Gelder, M. M., Roukema, J., Roeleveld, N., Merkus, P. J., & Verhaak, C. M. (2016). Prenatal maternal psychological stress and childhood asthma and wheezing: a meta-analysis. Eur Respir, 47(1),133-46. doi: 10.1183/13993003.00299-2015. Epub 2015 Nov 5. PMID: 26541526.

Van Praag, H., Kempermann, G., & Gage, F. H. (1999). Running increases cell proliferation and neurogenesis in the adult mouse dentate gyrus. Nature Neuroscience, 2(3),266–270. https://doi.org/10.1038/6368

Veysey, B. M. (2010) Mental health ıssues of ıncarcerated women. B. L. Levin & M. A. Becker (Ed.), A public health perspective of women's mental health içinde (s.245-260). Springer.

Vingerhoets, A. J. J. M. (2013). Why only humans weep. Unraveling the mysteries of tears. Oxford University Press.

Vingerhoets, A. J. J. M., & Bylsma, L. (2016). The riddle of human emotional crying: A challenge for emotion researchers. Emotion Review, *8*(3),207-217. https://doi.org/10.1177/1754073915586226

Volavka, J. (1999). The neurobiology of violence: an update. The Journal of Neuropsychiatry and Clinical Neurosciences, 11(3), 307-314.

Wang, M. T., & Kenny, S. (2014). Longitudinal links between fathers' and mothers' harsh verbal discipline and adolescents' conduct problems and depressive symptoms. Child Development, *85*(3),908–923. https://doi.org/10.1111/cdev.12143

Williams, L. R., & Turner, P. R. (2020). Infant carrying as a tool to promote secure attachments in young mothers: Comparing intervention and control infants during the still-face paradigm. Infant Behavior Development, *58*, 101413. https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2019.101413

Yan, Z. (2002). Regulation of gabaergic inhibition by serotonin signaling in prefrontal cortex: molecular mechanisms and functional implications. Molecular Neurobiology, 26, 203-216.

Yavuz, S. (2016). Sihirli öneriler. Pedagoji Yayınları.

Yazıcı, K. U., & Ertekin-Yazıcı, A. E. (2010). Dürtüselliğin nöroanatomik ve nörokimyasal temelleri. Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar, 2(2),254280.

Yerlikaya, A., & İldan-Çalım S. (2021). Erken ten tene temasın anne ve yenidoğan sağlığına etkisi: sistematik derleme. Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi, 24(1),117-130.DOI: 10.17049/ataunihem.631562

Yılmaz, B. (2018) İnsan gibi: Denemeler. Hiperlink Yayınevi

Yılmaz, M. & Yar, D. (2021). Gebelik ve postpartum dönemde kadın ruh sağlığı: derleme çalışması. Adnan Menderes Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi, 5(1),93-100. DOI: 10.46237/amusbfd.693233

Yim, J. (2016). Therapeutic benefits of laughter in mental health: a theoretical review. The Tohoku Journal of Experimental Medicine, 239(3),243-249.

Yörükoğlu, A. (2011). Çocuk ruh sağlığı. Özgür Yayınları.

Yurdakul, Y., Beyazit, U., & Bütün Ayhan, A. (2021). Okul öncesi dönem çocuklarında duygu düzenleme becerileri ile etkileşimli oyun davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 23(4),129-1307. https://doi.org/10.32709/akusosbil.874538

Yüksel, A. (2009). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin empatik becerileriyle aile işlevleri ve benlik kavramları arasındaki ilişkinin incelenmesi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25(25), 153–165.

Yüksel, A. (2015). Kavram, kapsam ve tarihsel gelişim bağmanında empati. Y. Kabapınar (Ed.). Empatiyle gelişmek, empatiyi geliştirmek: çocuk ve empati içinde (s.2-20). Pegem Akademi.

Zahn-Waxler, C., Radke-Yarrow, M., & King, R. A. (1979). Child rearing and children's prosocial ınitiations toward victims of distress. Child Development, *50*(2),319–330. https://doi.org/10.2307/1129406

Zeifman, D. M. (2001). Developmental aspects of crying: Infancy, child hood and beyond. A. J. J. M. Vingerhoets & R. R. Cornelius (Ed.). Adult crying: A biopsychosocial perspective içinde (s. 37–53). Brunner-Routledge.

www. Unicef.org.

Çocuklar Nasıl GELİŞİR

Robert Siegler - Elizabeth T. Gershoff - Jenny R. Saffran
Nancy Eisenberg - Campbell Leaper

Çeviri Editörleri

Ayşe Büşra İplikçi & Hurigül Bayram-Gülaçtı

Çevirenler

Aybegüm Memişoğlu Sanlı
Ayşe Büşra İplikçi
Beril Kıyak Yılmaz
Buse Gönül
Didem Türe
Ezgi Aydoğdu-Sözen
Gizem Çeviker
Gülpembe Yüceol Aksit
Hatice Işık
Hurigül Bayram Gülaçtı
İlayda Çalışkan Demirbaş
Merve Gölcük
Nur Elibol Pekaslan
Özlü Aran
Seren Güneş
Şükran Okur Ataş
Yaren Pala
Yağmur İlgün
Zeynep Ertekin

Ankara
2025

Çocuklar Nasıl Gelişir

Robert Siegler - Elizabeth T. Gershoff - Jenny R. Saffran - Nancy Eisenberg - Campbell Leaper

Çeviri Editörleri
Dr. Ayşe Büşra İplikçi & Dr. Hurigül Bayram-Gülaçtı

© Tüm Hakları Saklıdır.
Bu kitabın Türkiye'deki basım, yayın ve satış hakları Anı Yayıncılık Eğitim ve Danışmanlık San. Tic. Ltd. Şti.'ne aittir. Anılan kuruluşun izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri herhangi bir bilgi depolama ve erişim sistemiyle, mekanik, elektronik, fotokopi, manyetik veya başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, aktarılamaz, dağıtılamaz. Taylor & Francis Group bünyesinde yer alan Routledge tarafından yayınlanan W. Scott Terry'in Learning & Memory Basic Principles, Processes, and Procedures kitabının 4. Baskısından tercüme edilmiştir.

© 2020, 2017, 2014, 2011 Worth Publishers tarafından tüm hakları saklıdır. Amerika Birleşik Devletleri'nde basılmıştır.
1 2 3 4 5 6 24 23 22 21 20 19
Worth Publishers, One New York Plaza, Süit 4600, New York, New York 10004-1562
www.macmillanlearning.com

Yayıncı Sertifika No : 49260
Matbaa Sertifika No : 49363
ISBN : 978-625-5525-16-1
e-ISBN : 978-625-5525-17-8
ROR : 01ek5g375
ISNI : 0000000485146649
Mizanpaj : Kezban Kılıçoğlu
Görseller : Bu kitaptaki bazı görseller OpenAI tarafından geliştirilen DALL·E yapay zekâ sisteminden üretilmiştir. Telif hakkı sahibi OpenAI'dir. Kullanım izni, OpenAI'nin içerik politikasına uygun şekilde gerçekleştirilmiştir.
Baskı : Sözkesen Matbaacılık
Adres : İvedik OSB 1518. Sokak Mat-Sit İş Mrk. No: 2/40 Yenimahalle-ANKARA
Tel : 0 312 395 21 10

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

Çocuklar Nasıl Gelişir
Robert Siegler - Elizabeth T. Gershoff - Jenny R. Saffran
Nancy Eisenberg - Campbell Leaper

Çeviri Editörleri
İplikçi, Ayşe Büşra & Bayram-Gülaçtı, Hurigül
Anı Yayıncılık, Ankara/Türkiye, 1. Baskı (6.Baskısından tercüme edilmiştir),
2025, xxvi + 726 Sf. 19,5 x 27,5 cm
ISBN : 978-625-5525-16-1
e-ISBN : 978-625-5525-17-8
ROR : 01ek5g375
ISNI : 0000000485146649

Eğitim, Çocuk Gelişimi
Eğitim, Çocuk Gelişimi, Doğum Öncesi Gelişim ve Yenidoğan Dönemi, Biyoloji ve Davranış, Bilişsel Gelişim Kuramları, Bebeklik Döneminde Algı, Eylem ve Öğrenme, Dil ve Sembol Kullanımının Gelişimi, Kavramsal Gelişim, Zeka ve Akademik Başarı, Sosyal Gelişim Kuramı, Duygusal Gelişim, Başkalarına Bağlanma ve Benliğin Gelişimi, Aile, Akran İlişkileri, Ahlak Gelişimi, Toplumsal Cinsiyet Gelişimi

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

A harfinin evrimi

Bu kitap sevdiklerimize ithaf edilmiştir.

Yazarlar Hakkında

ROBERT SIEGLER, Columbia Üniversitesi Eğitim Koleji'nde Schiff Vakfı Psikoloji ve Eğitim Profesörüdür. Araştırmaları çocukların matematiği nasıl öğrendiğine odaklanmaktadır. Bilişsel gelişim ders kitabı *Children's Thinking* (*Çocukların Düşünmesi*) 'in yazarıdır ve çocuk gelişimi üzerine birçok ek kitap yazmış veya editörlüğünü yapmıştır. Kitapları Japonca, Çince, Korece, Almanca, İspanyolca, Fransızca, Yunanca, İbranice ve Portekizceye çevrilmiştir. Bilişsel Gelişim Derneği, Japon Psikoloji Derneği, Alman Psikoloji Derneği, Amerikan Psikoloji Derneği ve İnsani Gelişme Konferansı toplantılarında açılış konuşmaları yapmıştır. Aynı zamanda *Developmental Psychology* dergisinde Yardımcı Editör olarak görev yapmış, *Handbook of Child Psychology* kitabının 1998 ve 2006 basımlarının bilişsel gelişim cildinin ortak editörlüğünü yapmış ve 2006'dan 2008'e kadar Ulusal Matematik Danışma Panelinde görev yapmıştır. Dr. Siegler, 2005 yılında Amerikan Psikoloji Derneği'nin Seçkin Bilimsel Katkı Ödülü'nü kazanan, 2010 yılında Ulusal Eğitim Akademisi'ne seçilen, 2012 yılında Pekin Normal Üniversitesi Siegler Yenilikçi Öğrenme Merkezi Direktörü ve 2016 yılında Deneysel Psikologlar Derneği'ne seçilmiştir.

JENNY R. SAFFRAN, Wisconsin-Madison Üniversitesi'nde Vilas Seçkin Başarı Profesörü ve Edebiyat ve Bilim Koleji Seçkin Psikoloji Profesörüdür ve Waisman Merkezi'nde araştırmacıdır. Araştırmaları bebeklik ve erken çocukluktaki öğrenmeye odaklanmakta ve özellikle dile vurgu yapmaktadır. Dr. Saffran'ın araştırması, 20 yılı aşkın bir süredir Eunice Kennedy Shriver Ulusal Çocuk Sağlığı ve İnsan Gelişimi Enstitüsü tarafından sürekli olarak finanse edilmektedir. Araştırma ve öğretimi nedeniyle, gelişim psikolojisine erken kariyer katkılarından dolayı Amerikan Psikoloji Derneği'nin Boyd McCandless Ödülü ve Ulusal Bilim Vakfı'nın Bilim Adamları ve Mühendisler için Başkanlık Erken Kariyer Ödülü de dahil olmak üzere çok sayıda ödül almıştır. 2015 yılında Amerikan Sanat ve Bilim Akademisi'ne seçilmiştir.

ELIZABETH T. GERSHOFF, Austin'deki Texas Üniversitesi'nde Amy Johnson McLaughlin İnsan Gelişimi ve Aile Bilimleri yüzüncü yıl Profesörü ve Nüfus Araştırma Merkezi Yardımcı Direktörüdür. Araştırması, ebeveyn ve okul disiplininin çocuk ve genç gelişimini nasıl etkilediğine ve ebeveyn eğitimi ile federal Head Start programı gibi erken çocukluk eğitimi programlarının risk altındaki çocukların yaşamlarını nasıl iyileştirebileceğine odaklanmaktadır. Dr. Gershoff, araştırmasını desteklemek amacıyla Hastalık Kontrol ve Önleme Merkezleri, Ulusal Çocuk Sağlığı ve İnsan Gelişimi Enstitüsü, Ulusal Ruh Sağlığı Enstitüsü ve Ulusal Bilim Vakfı'ndan çok sayıda federal bağışla ödüllendirilmiştir. 2014 Ergenlik Araştırmaları Derneği Sosyal Politika Ödülü'nü En İyi Düzenlenmiş Kitap dalında kazanan *Societal Contexts of Child Development* (Çocuk Gelişiminin Toplumsal Bağlamı) kitabının ve *Ending the Physical Punishment of Children: A Guide for Clinicians and Practitioners* (*Çocuklar için Fiziksel Cezanın Bitirilmesi: Klinik ve Uygulamalı Çalışanlar için Bir Rehber)* adlı yeni kitabın baş yazarıdır. *Developmental Psychology (Gelişim Psikolojisi)* dergisinde Yardımcı Editör olarak görev yapmıştır ve Amerikan Psikoloji Derneği'nin 37. Bölümü olan Çocuk ve Aile Politikası ve Uygulamaları Derneği'nin Seçilmiş Başkanıdır. Fiziksel cezanın çocuklar üzerindeki etkileri konusunda uluslararası alanda tanınan bir uzmandır ve konuyla ilgili araştırması, Chicago Loyola Üniversitesi Çocukların İnsan Hakları Merkezi'nden Yaşam Boyu Miras Başarı Ödülü ve Amerikan Psikoloji Derneği'nin 37. Bölümü'nden Nicholas Hobbs Ödülü ile tanınmıştır.

NANCY EISENBERG, Arizona Eyalet Üniversitesi'nde kıdemli eğitmenlerin Psikoloji Profesörüdür. Araştırma ilgi alanları arasında sosyal, duygusal ve ahlak gelişiminin yanı sıra, özellikle öz düzenleme ve uyum alanlarında sosyalleşmenin etkileri yer almaktadır. Bu konularda çok sayıda ampirik çalışmanın yanı sıra kitap ve bölümler yayınlamıştır. Aynı zamanda *Psychological Bulletin* (Psikoloji Bülteni) ve *Handbook of Child Psychology* (Çocuk Psikolojisi El Kitabı)'nin editörüdür ve Çocuk Gelişimi Araştırma Derneği dergisi *Child Development Perspectives* (Çocuk Gelişimi Perspektifleri)'in kurucu editörüdür. Dr. Eisenberg, Ulusal Sağlık Enstitüleri (NICHD ve NIMH) tarafından Araştırma Bilimcisi Gelişim Ödülleri ve Araştırma Bilimcisi Ödülü'ne layık görülmüştür. Batı Psikoloji Derneği'nin ve Amerikan Psikoloji Derneği'nin 7. Bölümünün Başkanlığını yapmıştır ve Psikoloji Bilimleri Derneği'nin gelecek dönem başkanıdır. 2007 yılında Amerikan Psikoloji Derneği'nin Genel Psikolojiye Kariyer Katkısı, Bölüm 1, Ernest R. Hilgard Ödülü'nü almıştır; 2008 yılında Uluslararası Davranış Gelişimi Araştırmaları Derneği Seçkin Bilimsel Katkı Ödülü'nü almıştır; 2009 yılında Amerikan Psikoloji Derneği, Gelişim Psikolojisine Seçkin Katkı, Bölüm 7, G. Stanley Hall Ödülü'nü almıştır; ve 2011 yılında Psikoloji Bilimi Derneği'nden Psikolojinin Temel Biliminde Kariyer Katkılarından dolayı William James Fellow Ödülü'nü almıştır.

Kısa İçerik

Önsöz

1. Çocuk Gelişimine Giriş
Çev., Dr. Gülpembe Yüceol Akşit

2. Doğum Öncesi Gelişim ve Yenidoğan Dönemi
Çev., Dr. Özlü Aran

3. Biyoloji ve Davranış
Çev., Uzm. Psk. Yaren Pala ve Dr. Zeynep Ertekin

4. Bilişsel Gelişim Kuramları
Çev., Dr. Nur Elibol Pekaslan

5. Bebeklik Döneminde Algı, Eylem ve Öğrenme
Çev., Dr. Gizem Çeviker

6. Dil ve Sembol Kullanımının Gelişimi
Çev., Dr. Didem Türe

7. Kavramsal Gelişim
Çev., Uzm. Psk. İlayda Çalışkan Demirbaş ve Uzm. Psk. Beril Kıyak

8. Zeka ve Akademik Başarı
Çev., Dr. Ezgi Aydoğdu-Sözen

9. Sosyal Gelişim Kuramı
Çev., Dr. Aybegüm Memişoğlu Sanlı

10. Duygusal Gelişim
Çev., Dr. Merve Gölcük

11. Başkalarına Bağlanma ve Benliğin Gelişimi
Çev., Dr. Şükran Okur Ataş

12. Aile
Çev., Dr. Yağmur İlgün

13. Akran İlişkileri
Çev., Dr. Seren Güneş

14. Ahlak Gelişimi
Çev., Dr. Buse Gönül

15. Toplumsal Cinsiyet Gelişimi
Çev., Dr. Hatice Işık

16. Sonuçlar
Çev., Dr. Ayşe Büşra İplikçi ve Dr. Hurigül Bayram Gülaçtı

Sözlük

Kaynakça

İsim Dizini

Konu Dizini

İçindekiler

Önsöz ..... **xix**

BÖLÜM 1 1

Çocuk Gelişimine Giriş 1

Çocuk Gelişimini Öğrenmek İçin Nedenler **3**
Çocuk Yetiştirme 3
Sosyal Politikaların Seçimi 4
İnsan Doğasını Anlamak 6
KUTU 1.1 Daha Yakından Bakalım: Romanya Evlat Edinme Çalışması 6
Çocuk Gelişimi Çalışmalarının Tarihsel Temelleri **8**
Erken Dönem Filozofların Çocuk Gelişimine İlişkin Görüşleri 8
Sosyal Reform Hareketleri 10
Darwin'in Evrim Kuramı 10
Çocuk Gelişiminde Süregelen Temalar **11**
Doğa ve Çevre: Doğa ve Çevre Birlikte Gelişimi Nasıl Şekillendirir? 11
Aktif Çocuk: Çocuklar Kendi Gelişimlerini Nasıl Şekillendirirler? 13
Süreklilik/Süreksizlik: Gelişim Hangi Yönlerden Süreklidir ve Hangi Yönlerden Süreksizdir? 14
Değişim Mekanizmaları: Değişim Nasıl Gerçekleşir? 17
Sosyokültürel Bağlam: Sosyokültürel Bağlam Gelişimi Nasıl Etkiler? 19
Bireysel Farklılıklar: Çocuklar Birbirlerinden Nasıl Bu Kadar Farklı Olurlar? 21
Araştırma ve Çocukların Refahı: Araştırma Çocukların Refahını Nasıl Artırabilir? 23
KUTU 1.2 Bireysel Farklılıklar: Çocuklar Daha Zeki Olmayı Öğrenebilir mi? 23
Çocuk Gelişimini Çalışma Yöntemleri **24**
Bilimsel Yöntem 24
Çocuklar Hakkında Veri Toplama Bağlamları 26
Korelasyon ve Nedensellik 29
Çocukların Gelişimini İncelemek için Kullanılan Araştırma Desenleri 31
Çocuk Gelişimi Araştırmalarında Etik Sorunlar 34
BÖLÜM ÖZETİ **35**

BÖLÜM 2 41

Doğum Öncesi Gelişim ve Yenidoğan Dönemi 41

Doğum Öncesi Gelişim **42**
KUTU 2.1 Daha Yakından Bakalım: Beng'lerde Başlangıçlar 43
Döllenme 43
KUTU 2.2 Bireysel Farklılıklar: Kızların Sayısı Erkeklerden Fazla mı? 45
Gelişimsel Süreçler 46
Erken Gelişim 47
Doğum Öncesi Gelişimin Resimli Bir Özeti 48
Fetüsün Deneyimi ve Davranışları 50
Fetüsün Öğrenmesi 52

Doğum Öncesi Gelişime Yönelik Tehlikeler **54**
Teratojenler 54
KUTU 2.3 Uygulamalar: Ani Bebek Ölümü Sendromu 58
Anneden Kaynaklı Etkenler 60
Doğum Deneyimi **62**
Doğum Uygulamalarındaki Çeşitlilik 63
Yeni Doğan Bebek **65**
Uyarılma Durumu 66
Doğumda Görülebilecek Olumsuz Sonuçlar 68
BÖLÜM ÖZETİ **72**

BÖLÜM 3 ..... **77**
Biyoloji ve Davranış **77**

Doğa ve Çevre **79**
Genetik ve Çevresel Faktörler 80
KUTU 3.1 Uygulamalar: Genetik Testler 86
Davranış Genetiği **89**
Niceliksel Genetik Araştırma Desenleri 89
Kalıtsallık 90
Moleküler Genetik Araştırma Desenleri 92
KUTU 3.2 Bireysel Farklılıklar: Genetik Olarak Aktarılan Gelişimsel Bozukluklar 93
Çevresel Etkiler 95
Beyin Gelişimi **96**
Nöron 96
Korteks 97
Gelişimsel Süreçler 98
KUTU 3.3 Daha Yakından Bakalım: Zihnin Haritasını Çıkarmak 99
Deneyimin Önemi 102
Beden: Fiziksel Büyüme ve Gelişim **104**
Büyüme ve Olgunlaşma 104
Beslenme Davranışı 105
Aşılar 110
KUTU 3.4 Daha Yakından Bakalım: Yoksulluk ve Sağlıktaki Eşitsizlikler 111
BÖLÜM ÖZETİ **112**

BÖLÜM 4 ..... **117**
Bilişsel Gelişim Kuramları **117**

Piaget'nin Kuramı **119**
Çocukların Doğasına Bakış 120
Merkezi Gelişim Sorunları 120
KUTU 4.1 Uygulamalar: Piaget'nin Kuramının Eğitim Uygulamaları 128

Piaget'nin Mirası 129
Bilgi İşleme Kuramları 130
Çocukların Doğasına Bakış 131
Merkezi Gelişim Sorunları 132
Problem Çözmenin Gelişimi 136
KUTU 4.2 Uygulamalar: Bilgi İşleme Kuramlarının Eğitim Uygulamaları 138
Temel-Bilgi Kuramları 139
Çocukların Doğasına Bakış 140
Merkezi Gelişim Sorunu: Doğuştancılığa Karşı Yapılandırmacılık 141
KUTU 4.3 Uygulamalar: Temel-Bilgi Kuramlarının Eğitim Uygulamaları 142
Sosyokültürel Kuramlar 143
Çocukların Doğasına Bakış: Vygotsky'nin Kuramı 145
Merkezi Gelişim Sorunları 146
KUTU 4.4 Uygulamalar: Sosyokültürel Kuramların Eğitim Uygulamaları 147
Dinamik Sistemler Kuramları 147
Çocukların Doğasına Bakış 149
Merkezi Gelişim Sorunları 150
KUTU 4.5 Uygulamalar: Dinamik Sistem Kuramlarının Eğitim Uygulamaları 151
BÖLÜM ÖZETİ 151

BÖLÜM 5 157

Bebeklik Döneminde Algı, Eylem ve Öğrenme 157

Algı 159
Görme 159
KUTU 5.1. Daha Yakından Bakalım: Bebeklerin Yüz Algısı 163
İşitsel Algı 168
KUTU 5.2. Daha Yakından Bakalım: Resim Algısı 168
Tat ve Koku 171
Dokunma 171
İntermodal Algı 172
Motor Gelişim 173
Refleksler 173
Motor Gelişimde Dönüm Noktaları 174
Motor Gelişimin Modern Görüşleri 176
Bebeğin Genişleyen Dünyası 177
KUTU 5.3. Daha Yakından Bakalım: "Kaybolan Refleks Vakası" 177
KUTU 5.4. Daha Yakından Bakalım: "Geçit-Aşağıya Geliyorum" 179
Öğrenme ve Bellek 181
Alışma 182
İstatistiksel Öğrenme 182
Klasik Koşullanma 183
Araçsal Koşullanma 183
Gözlemleyerek Öğrenme/Taklit 184
Rasyonel Öğrenme 186

Aktif Öğrenme 187
Bellek 188
BÖLÜM ÖZETİ **189**

BÖLÜM 6 193
Dil ve Sembol Kullanımının Gelişimi 193

Dil Gelişimi **194**
Dilin Bileşenleri 195
Dil için Neler Gereklidir? 196
KUTU 6.1 Uygulamalar: İki Dil Bir Dilden Daha İyidir 199
Dil Edinimi Süreci **201**
Konuşmayı Algılama 201
Sözcük Segmentasyonu 203
Üretime Hazırlık 205
İlk Kelimeler 206
KUTU 6.2. Bireysel Farklılıklar: Dil Gelişimi ve Sosyoekonomik Statü 209
Kelimeleri Bir Araya Getirmek 214
KUTU 6.3 Uygulamalar iBabies: Teknoloji ve Dil Öğrenimi 214
Konuşma Becerileri 217
Sonraki Gelişim 219
Dil Gelişiminde Kuramsal Konular **219**
Chomsky ve Doğalcı Görüş 219
Dil Gelişiminde Devam Eden Tartışmalar 220
KUTU 6.4 Daha Yakından Bakalım: "Ellerim Olmadan Konuşamıyorum": Jestler Bize Dil Hakkında Ne Anlatıyor? 221
Dilsel Olmayan Semboller ve Gelişim **222**
Sembollerin Bilgi Olarak Kullanılması 222
KUTU 6.5 Bireysel Farklılıklar: Gelişimsel Dil Bozuklukları 222
Çizim ve Yazma 224
BÖLÜM ÖZETİ **226**

BÖLÜM 7 231
Kavramsal Gelişim 231

Kim veya Neyi Anlama **233**
Nesneleri Kategorilere Ayırma 233
Kendini ve Diğer İnsanları Anlama 237
KUTU 7.1 Bireysel Farklılıklar: Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) olan Çocuklar 242
Canlıların Bilgisi 245
KUTU 7.2 Bireysel Farklılıklar: Hayali Arkadaşlar 245
Neden, Nerede, Ne Zaman ve Ne Kadarı Anlama **249**
Nedensellik 249

KUTU 7.3 Daha Yakından Bakalım: Büyülü Düşünme ve Hayal Gücü 252
Mekân 253
KUTU 7.4 Bireysel Farklılıklar: Görme Engelli ve Görme Bozukluğu Olan İnsanlarda Uzamsal Kavramların Gelişimi 256
Zaman 257
Sayı 258
Mekân, Zaman ve Sayı Anlayışı Arasındaki İlişkiler 261
BÖLÜM ÖZETİ 263

BÖLÜM 8 267

Zekâ ve Akademik Başarı 267

Zekâ Nedir? 269
Tek Bir Özellik Olarak Zekâ 269
Birkaç Temel Beceri Olarak Zekâ 269
Sayısız Bilişsel Süreçler Olarak Zekâ 270
Önerilen Çözüm 271
Zekayı Ölçme 271
Zekâ Testlerinin İçerikleri 271
Zekâ Katsayısı (ZK) 272
ZK Puanlarının Sürekliliği 273
Önemli Çıktıların Yordayıcısı Olarak Zekâ Katsayısı (ZK) Puanları 274
Başarının Diğer Öncülleri 275
Genler, Çevre ve Zekanın Gelişimi 276
Çocuğun Nitelikleri 276
Yakın Çevrenin Etkisi 277
Toplumun Etkisi 280
KUTU 8.1 Uygulamalar: Son Derece Başarılı Bir Erken Müdahale: Carolina Abecedarian Projesi 285
Zekâ Üstüne Alternatif Bakış Açıları 287
Gardner'ın Kuramı 287
Sternberg'in Kuramı 287
Akademik Becerilerin Kazanılması: Okuma, Yazma ve Matematik 288
Okuma 288
KUTU 8.2 Bireysel Farklılıklar: Disleksi 292
Yazma 294
Matematik 296
KUTU 8.3 Uygulamalar Matematiksel Güçlükler 300
BÖLÜM ÖZETİ 301

BÖLÜM 9 307

Sosyal Gelişim Kuramları 307

Psikanalitik Kuramlar 309
Freud'un Psikoseksüel Gelişim Kuramı 309
Erikson'un Psikososyal Gelişim Kuramı 310
Güncel Yaklaşımlar 311
Öğrenme Kuramları 311
Watson'ın Davranışçılığı 312
Skinner'ın Edimsel Koşullanması 313
Sosyal Öğrenme Kuramı 313
Güncel Yaklaşımlar 314
KUTU 9.1. Daha Yakından Bakalım: Bandura ve Bobo 314
Sosyal Biliş Kuramları 316
Selman'ın Perspektif Almaya İlişkin Dönem Kuramı 317
Dodge'un Sosyal Problem Çözmeye İlişkin Bilgi İşleme Kuramı 317
Dweck'in Kendine Yükleme Kuramı ve Başarı Güdüsü 318
Güncel Yaklaşımlar 320
KUTU 9.2 Daha Yakından Bakalım: Gelişimsel Sosyal Sinirbilim 321
Ekolojik Kuramlar 322
Etolojik ve Evrimsel Kuramlar 323
Biyoekolojik Model 325
KUTU 9.3 Bireysel Farklılıklar: Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu 328
Güncel Yaklaşımlar 335
BÖLÜM ÖZETİ 336

BÖLÜM 10 339

Duygusal Gelişim 339

Duyguların Gelişimi 341
Duygunun Doğası ve Ortaya Çıkışı Üzerine Kuramlar 341
Duyguların Ortaya Çıkışı 343
KUTU 10.1 Daha Yakından Bakalım: Bebeklerde Temel Duygusal İfadeler 343
Duyguları Anlama 348
Başkalarının Duygularını Tanımlama 348
Gerçek ve Sahte Duyguları Anlama 350
KUTU 10.2 Daha Yakından Bakalım: Duygusal Zekâ 350
Duygu Düzenleme 352
Duygu Düzenlemenin Gelişimi 353
Duygu Düzenlemenin Sosyal Yeterlilik ve Uyum ile İlişkisi 354
Duygusal Gelişimde Ailenin Rolü 355
Ebeveynlerin Duygu İfadesi 355
Ebeveynlerin Çocukların Duygusal Tepkilerini Sosyalleştirmesi 356
Mizaç 358

Mizacı Ölçme **359**
Mizacın Belirleyicileri 361
Mizaç Çevre ile Nasıl Uyuşur? 362
Akıl Sağlığı, Stres ve İçselleştirme Temelli Zihinsel Bozukluklar **363**
Stres 363
KUTU 10.3 Uygulamalar: Toksik Stres ve Olumsuz Çocukluk Deneyimleri 364
KUTU 10.4 Bireysel Farklılıklar: Ergen Depresyonunda Toplumsal Cinsiyet Farklılıkları 366
BÖLÜM ÖZETİ **369**

BÖLÜM 11 373

Başkalarına Bağlanma ve Benlik Gelişimi 373

Bakım Veren- Çocuk Bağlanma İlişkisi **374**
Bağlanma Kuramı 376
Güvenli Bağlanmanın Ölçülmesi 377
KUTU 11.1 Daha Yakından Bakalım Çocuk Bakımı Bağlanmayı Etkiler mi? 379
Bağlanma Stillerindeki Bireysel Farklılıkların Kaynakları 380
KUTU 11.2 Uygulamalar Bağlanmayı Geliştirmeye Yönelik Müdahaleler 382
Bağlanma ve Sosyal-Duygusal Gelişim 384
Benlik **385**
Benlik Kavramı 385
KUTU 11.3 Bireysel Farklılıklar Otizmli Çocuklarda Öz-Farkındalığın Gelişimi 387
Benlik Saygısı 391
KUTU 11.4 Daha Yakından Bakalım Çok Fazla Övgü Benlik Saygısı Açısından Kötü mü? 393
Kimlik 396
BÖLÜM ÖZETİ **403**

BÖLÜM 12 407

Aile 407

Aile Yapısı **409**
Amerika Birleşik Devletleri'nde Aile Yapısındaki Değişiklikler **409**
KUTU 12.1 Bireysel Farklılıklar: Ebeveyn Olarak Ergenler 410
Eşcinsel Ebeveynler 412
Boşanmış Ebeveynler 412
Üvey ebeveynler 414
Aile Dinamikleri **415**
Ebeveynlik 415
Kutu 12.2 Uygulamalar: Ebeveynler Çocuklarına Dayak Atmalı mı? 416
Anne ve Babaların Çocuklarıyla Etkileşimlerindeki Farklılıklar 419
Çocuğun Ebeveynlik Üzerindeki Etkisi 420
Kardeş İlişkileri 421
Çocuğa Kötü Muamele **423**

Kötü Muamelede Riskler 424
Kötü Muamelenin Sonuçları 424
Aile Sosyokültürel Bağlamı 425
KUTU 12.3 Uygulamalar: Çocuğa Kötü Muameleyi Önleme 425
Kültürel Bağlamlar 426
Ekonomik Bağlamlar 428
KUTU 12.4 Daha Yakından Bakalım: Evsizlik 429
Ebeveynlerin Çalışma Bağlamları 430
Çocuk Bakımı Bağlamları 431
KUTU 12.5 Uygulamalar: Aile İzni Politikaları 432
BÖLÜM ÖZETİ 436

BÖLÜM 13 441
Akran İlişkileri 441

Oyun 443
KUTU 13.1 Bireysel Farklılıklar: Çocukların Sosyal Oyunlarının Gelişimi 443
Arkadaşlıklar 445
Çocukların Arkadaş Seçimi 445
KUTU 13.2 Bireysel Farklılıklar: Kültür ve Çocukların Akran Deneyimleri 445
Arkadaşlıkta Gelişimsel Değişimler 449
Arkadaşlıklarda Teknolojinin Rolü 450
Arkadaşlıkların Psikolojik Fonksiyonlar Üzerindeki Etkileri 452
KUTU 13.3 Daha Yakından Bakalım: Siber Zorbalık 456
Arkadaşlık İşlevlerindeki Cinsiyet Farklılıkları 457
Akran Grubunda Statü 458
Akran Statüsünün Ölçümü 459
KUTU 13.4 Uygulamalar: Çocukların Akran Kabulünü Teşvik Etmek 460
Akran Statüsü ile İlgili Faktörlerde Kültürler Arası Benzerlikler ve Farklılıklar 462
Çocukların Akran İlişkilerinde Ebeveynlerin Rolü 463
Bağlanma ve Akranlarla Yetkinlik Arasındaki İlişkiler 463
KUTU 13.5 Daha Yakından Bakalım: Ebeveynleri Akran İlişkilerine Sekil Verme Stratejileri 464
Devam Eden Ebeveyn-Çocuk Etkileşimlerinin Kalitesi ve Akran İlişkileri 466
BÖLÜM ÖZETİ 467

BÖLÜM 14 473
Ahlak Gelişimi 473

Ahlaki Yargılar 475
Piaget'in Ahlaki Yargı Kuramı 475
Kohlberg'in Ahlaki Muhakeme Kuramı 477
Ahlak Gelişiminde Sosyal Alan Kuramı 480
Vicdanın Gelişimi 482

Prososyal Davranış **485**
Prososyal Davranışın Gelişimi 485
Prososyal Davranışlarda Bireysel Farklılıkların Kökenleri 487
KUTU 14.1 Daha Yakından Bakalım: Çocukların Prososyal Yatkınlıklarına Kültürel Katkılar 488
KUTU 14.2 Uygulamalar: Prososyal Davranışı Desteklemede Okul Tabanlı Müdahaleler **491**
Antisosyal Davranış **493**
Antisosyal Davranışın Gelişimi 493
Saldırgan ve Antisosyal Davranışların Kökenleri 495
KUTU 14.3 Daha Yakından Bakalım: Karşıt Olma-Karşı Gelme Bozukluğu ve Davranım Bozukluğu 495
Saldırgan ve Antisosyal Çocuklar için Müdahaleler 502
KUTU 14.4 Uygulamalar: Pozitif Gençlik Gelişimi ve Topluma Hizmet Yoluyla Öğrenme 502
BÖLÜM ÖZETİ **503**

BÖLÜM 15 ..... **509**

Toplumsal Cinsiyet Gelişimi **509**

Biyolojik Cinsiyet ve Toplumsal Cinsiyet **511**
KUTU 15.1 Daha Yakından Bakalım: Cinsiyet İkiliğine Yönelik Zorluklar 511
Cinsiyet Gelişimine Yönelik Kuramsal Yaklaşımlar **512**
Biyolojik Etkiler 516
Bilişsel ve Güdüsel Etkiler 517
KUTU 15.2 Uygulamalar: Sünger Sally Kare Pantolon ve Meraklı Jane Neredeler? 522
Kültürel Etkiler 525
Cinsiyet Gelişiminde Kilometre Taşları **527**
Bebeklik ve Yürümeye Başlayan Çocukluk Dönemi 527
Okul Öncesi Dönem 528
Orta Çocukluk Dönemi 529
Ergenlik Dönemi 532
Cinsiyet Gelişiminin Örüntüleri **534**
Fiziksel Büyüme: Doğum Öncesi Gelişimden Ergenliğe 534
Bilişsel Beceriler ve Akademik Başarı 537
Kişiler Arası Hedefler ve İletişim 541
Saldırgan Davranışlar 542
KUTU 15.3 Uygulamalar: Cinsel Taciz ve Flört Şiddeti 545
BÖLÜM ÖZETİ **547**

BÖLÜM 16 ..... **553**

Sonuçlar **553**

Tema 1: Doğa ve Çevre: Tüm Etkileşimler, Tüm Zamanlar **554**
Doğa ve Çevre Doğumdan Önce Etkileşime Girmeye Başlar 554
Bebeklerin Doğası Çevreyi Ortaya Çıkarır 555
Zamanlama Önemlidir 555

Doğa Kendini Bir Anda Göstermez 555
Her Şey Her Şeyi Etkiliyor 556
Tema 2: Çocukların Aktif Rol Oynadığı Alanlar Kendi Gelişimleridir 557
Kendi Kendine Başlatılan Faaliyet 557
Deneyimin Aktif Yorumu 558
Öz düzenleme 558
Diğer İnsanlardan Tepkiler Alma 559
Tema 3: Gelişim Hem Sürekli Hem Süreksizdir 559
Bireysel Farklılıkların Sürekliliği/Süreksizliği 560
Genel Gelişimin Sürekliliği/Süreksizliği: Dönemler Meselesi 560
Tema 4: Gelişimsel Değişimin Mekanizmaları 562
Biyolojik Değişim Mekanizmaları 562
Davranışsal Değişim Mekanizmaları 563
Bilişsel Değişim Mekanizmaları 565
Değişim Mekanizmaları Birlikte Çalışır 566
Tema 5: Sosyokültürel Bağlam Gelişimi Şekillendirir 566
Farklı Uygulama ve Değerlere Sahip Toplumlarda Büyümek 566
Farklı Zamanlarda ve Yerlerde Büyümek 567
Bir Toplum İçinde Farklı Koşullarda Büyümek 568
Tema 6: Bireysel Farklılıklar 569
Belirli Bir Zamandaki Bireysel Farklılıkların Yayılma Alanı 570
Zaman İçerisinde İstikrar 571
Gelecekteki Bireysel Farklılıkların Diğer Boyutlarda Yordanması 571
Bireysel Farklılıkları Belirleyen Etmenler 571
Tema 7: Çocuk Gelişimi Araştırmaları Çocukların Yaşamlarını İyileştirebilir 572
Ebeveynlikle İlgili Çıkarımlar 572
Eğitim Açısından Çıkarımlar 574
Risk Altındaki Çocuklara Yardım İçin Çıkarımlar 574
Sosyal Politikanın Geliştirilmesi 576

SÖZLÜK 581
KAYNAKÇA 592

ÖNSÖZ

Yaşadığımız zaman gelişim alanında heyecan verici. Geçtiğimiz yıllar yeni kuramlar, yeni düşünme biçimleri, yeni araştırma alanları ve sayısız yeni bulgular getirdi. Çocuklara ilişkin sürekli gelişen bilgi birikimini ve onların gelişimini anlatmak ve gelişim sürecini anlamada kaydedilen ilerlemeye dair heyecanımızı aktarmak için başlangıç olarak *Çocuklar Nasıl Gelişir* kitabını yazdık. Bu çabayı Çocuklar Nasıl Gelişir kitabının altıncı basımının yayınlanmasıyla sürdürmekten mutluluk duyuyoruz.

Çocuk gelişimi dersleri eğitmenleri olarak, eğitmenlerin bir dönemlik bir derste hem bu ilerlemeleri ve keşifleri hem de önemli eski fikirleri ve bulguları sunmaya çalışırken karşılaştıkları zorlukları anlıyoruz. Bu nedenle, ansiklopedik kapsamı hedeflemek yerine, en önemli gelişimsel olguları tanımlamaya ve bunları öğrenciler için anlamlı ve akılda kalıcı kılmak için yeterli derinlikte açıklamaya odaklanıyoruz. Kısacası amacımız çocuk gelişimi dersini hem öğrenciler hem de öğretmenler için tutarlı ve eğlenceli hale getiren bir ders kitabı yazmaktı.

Klasik Temalar

Kitabın temel önermesi, çocuk gelişiminin tüm alanlarının küçük bir dizi kalıcı temayla birleştirilmesidir. Bu temalar çocuk gelişimi araştırmalarının cevaplamaya çalıştığı sorular şeklinde ifade edilebilir:

1. Doğa ve çevre birlikte gelişimi nasıl şekillendirir?
2. Çocuklar kendi gelişimlerini nasıl şekillendirirler?
3. Gelişim hangi yönlerden süreklidir ve hangi yönlerden süreksizdir?
4. Değişim nasıl gerçekleşir?
5. Sosyo-kültürel bağlam gelişmeyi nasıl etkiler?
6. Çocuklar nasıl birbirlerinden bu kadar farklı olabilirler?
7. Araştırma çocukların refahını nasıl artırabilir?

Bu yedi tema kitabın temel yapısını oluşturmaktadır. Bunlar Bölüm 1'de tanıtılmış ve gösterilmiştir; ilgili olduğu yerde sonraki 14 içerik bölümünde tekrar tekrar vurgulanmıştır; ve son bölümde tüm gelişim alanlarından her bir temayla ilgili bulguların entegre edilmesi için bir çerçeve olarak kullanılmıştır. Bu temaların sürekli olarak ele alınması, bir girişi (temaların tanıtımı), bir gelişmesi (bunlarla ilgili belirli bulguların tartışılması) ve bir sonucu (öğrencilerin temalar hakkında öğrendiklerinin özeti) olan bir hikaye anlatmamıza olanak tanır. Bu tematik vurgu ve yapının, öğrencilerin yalnızca çocuk gelişimi ile ilgili süregelen soruları anlamalarına yardımcı olmakla kalmayıp, aynı zamanda dersin sonunda onlara daha büyük bir tatmin ve tamamlama duygusu bırakacağına inanıyoruz.

Çağdaş Perspektif

Çocukların nasıl geliştiğine dair tamamen çağdaş bir bakış açısı sağlama hedefi, kitabımızın içeriğini olduğu kadar organizasyonunu da etkilemiştir. Günümüzün çocuk gelişimi ders kitaplarının çoğu orijinal olarak yazıldığında neredeyse hiç var olmayan yepyeni alanlar ve bakış açıları ortaya çıktı. *Çocuklar Nasıl Gelişir* kitabının organizasyonu, bu yeni konu ve yaklaşımları, bir zamanlar alana uygun olan ancak artık uymayan organizasyonlara sokmaya çalışmak yerine, alanın şu anki durumu bağlamında sunmak üzere tasarlanmıştır.

Piaget'nin kuramını ve bununla ilgili mevcut araştırmayı düşünün. Piaget'nin kuramı genellikle kendi bölümünde sunulur; bu bölümde çoğu kuramı tüm ayrıntılarıyla anlatır ve geri kalanı kuramla ilgili sorunları ortaya koyan çağdaş araştırmalar sunar. Bu yaklaşım, öğrencilerin genellikle Piaget'nin kuramının birçok yönden yanlış olduğunu göstermesine rağmen Piaget'nin kuramına neden bu kadar çok zaman harcandığını merak etmesine neden olur.

Gerçek şu ki, 50 yılı aşkın bir süre önce Piaget'nin kuramına meydan okuma çabası olarak başlayan araştırma yönelimi, o zamandan bu yana başlı başına hayati bir alan, yani kavramsal gelişim alanı olarak ortaya çıkmıştır. Kavramsal gelişimdeki araştırmalar, çocukların insanlar, bitkiler, hayvanlar ve fiziksel evren gibi büyüleyici konuları anlama becerileri hakkında kapsamlı bilgi sağlar. Diğer araştırma alanlarında olduğu gibi, bu alandaki çalışmaların çoğu, öncelikle Piaget'inkilerle değil, güncel iddialarla ilgili kanıtları ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır.

Bu değişen entelektüel manzaraya iki şekilde uyum sağladık. İlk olarak, "Bilişsel Gelişim Kuramları" bölümümüz (Bölüm 4), Piaget'nin kuramının temel yönlerini derinlemesine anlatıyor ve çalışmalarının en kalıcı olduğu kanıtlanmış yönlerine odaklanarak onun mirasını onurlandırıyor. İkincisi, “Kavramsal Gelişim” (Bölüm 7) adı verilen, türünün ilk örneği olan bölüm, Piaget'nin kuramına ilham veren konu biçimlerini ele alıyor ancak bu konulara ilişkin modern bakış açıları ve bulgular üzerinde yoğunlaşıyor. Bu yaklaşım, bulguları "Piaget yanlısı" veya "Piaget karşıtı" olarak sınıflandırmanın yapaylığı olmadan, öğrencilere bu alanda yapılan çok sayıda ilgi çekici öneri ve gözlem hakkında bilgi vermemize olanak tanımaktadır.

Mevcut anlayışa dayalı bir ders kitabı oluşturma fırsatı aynı zamanda epigenetik, davranışsal genetik, beyin gelişimi, doğum öncesi öğrenme, bebek bilişi, akademik becerilerin kazanılması, duygusal gelişim, prososyal davranış ve arkadaşlık örüntüleri gibi hızla gelişen alanlara önemli konumlar belirlememize de yol açtı. desenler. Tüm bu alanlarda son yıllarda büyük atılımlar görüldü ve bunların giderek artan önemi, bu basımda bunlara daha da fazla vurgu yapılmasını sağladı.

Doğru Noktaya Gelmek

Çağdaş, akıcı bir yaklaşım sunma arzumuz, geleneksel organizasyondan başka ayrılıklara da yol açtı. Deneyimlerimize göre günümüz öğrencileri çeşitli pratik nedenlerden dolayı çocuk gelişimi dersleri almakta ve *çocuklar* hakkında bilgi edinmek konusunda istekliler. Ancak geleneksel olarak, çocukları gerçekten incelemeye başlamadan önce alanın tarihi, temel kuramlar, araştırma yöntemleri, genetik üzerine olmak üzere iki, üç, hatta dört bölümü beklemek zorunda kalıyorlardı. Başlangıçtaki motivasyonlarını geliştirmek istedik.

Kitaba alanın tarihinin kapsamlı bir incelemesiyle başlamak yerine, Bölüm 1'de çocuklarla ilgili bilimsel çalışmaların ortaya çıktığı sosyal ve entelektüel bağlamın kısa bir genel bakışına yer veriyoruz ve sonraki bölümlerde konuyla ilgili olduğu yerde tarihsel bir temel sağlıyoruz. Tüm önemli bilişsel ve sosyal kuramları aynı anda kapsayan “gişe rekorları kıran” kuramların ilk bölümünü vermek yerine (kuramların uygulandığı içerik bölümlerinden çok uzak bir noktada), bilişsel gelişimin belirli yönlerine odaklanan bölümlerin hemen öncesinde bilişsel gelişim kuramları üzerine bir bölüm sunuyoruz ve benzer şekilde sosyal gelişimin belirli yönlerine odaklanan bölümlerin hemen öncesinde sosyal gelişim kuramları üzerine bir bölüm sunuyoruz.

Benzer şekilde, genetik üzerine ayrı bir bölüm oluşturmak yerine, Bölüm 3 olan “Biyoloji ve Davranış”ın bir parçası olarak genetiğin temel yönlerini ele alıyoruz ve ardından kitap boyunca genetiğin bireyler arasındaki bazı farklılıklara katkılarını tartışıyoruz. Başlangıçta bu organizasyonu seçtiğimizde, dersin ilk haftalarından itibaren öğrencilerin çocukların nasıl geliştiğini keşfetme hevesini artırmamıza olanak sağlayacağını umuyorduk. Öğrencilerden ve eğitmenlerden aldığımız son derece olumlu tepkilere bakılırsa öyle oldu.

Özellikler

Bu kitabın en önemli özelliği, mümkün olduğunca açık ve ilgi çekici hale getirmeye çalıştığımız açıklamadır. Önceki basımlarda olduğu gibi, bunu geniş bir öğrenci yelpazesine erişilebilir hale getirmeye ekstra önem verdik.

Metnin ilgi çekiciliğini ve erişilebilirliğini daha da artırmak için, özel ilgi alanlarını araştıran üç tür tartışma kutusunu koruduk:

- “Uygulamalar” kutuları, çocuk gelişimi araştırmalarının çocukların refahını artırmak için nasıl kullanılabileceğine odaklanmaktadır. Bu kutularda özetlenen uygulamalar arasında bireyin genetik yapısının derinliklerini araştıran genetik testler; okul öncesi çocukların sayıları anlamalarını geliştirmek için kutu oyunu prosedürleri; Carolina Abecedarian Projesi; çocuk istismarını azaltmaya yönelik müdahaleler; reddedilen çocukların akranları tarafından kabul görmelerine yardımcı olan PATHS gibi programlar; ve sorunlu davranışları azaltmayı ve

olumlu davranışları artırmayı amaçlayan Pozitif Gençlik Gelişimi ve Topluma Hizmet Yoluyla Öğrenme Programları yer almaktadır.

- "Bireysel Farklılıklar" kutuları, ele alınan spesifik konu açısından normdan farklı olan popülasyonlara veya genel popülasyondaki çocuklar arasındaki farklılıklara odaklanmaktadır. Bu kutulardan bazıları otizm, DEHB, disleksi, spesifik dil bozukluğu, görme bozuklukları ve davranış bozukluğu gibi gelişimsel sorunlara vurgu yaparken, diğerleri bağlanma durumu, toplumsal cinsiyet, sosyoekonomik statü ve kültürel farklılıklara odaklanan çocukların gelişimindeki farklılıklara odaklanmaktadır.
- "Daha Yakından Bakalım" kutuları, önemli ve ilginç araştırmaları, mümkün olduğu kadar derinlemesine incelemektedir: İncelenen alanlar, beyin haritalama tekniklerinden kendini ikili cinsiyet içerisinde sınıflandırmayan kimliğin araştırılmasına, evsizliğin gelişimsel etkisine ve yoksulluk ile sağlık arasındaki eşitsizliklere kadar uzanmaktadır.

Önceki basımlarda kullanılan kısa bölüm özetleri yerine, her ana bölümü düşündürücü bir Değerlendirme Sorusu ile kapatıyoruz. Bu yönlendirmeler, materyal hakkında daha derin düşünmeyi teşvik etmek ve öğrenciyi bölüme geçmeden önce duraklamaya zorlamak gibi ikili bir amaca hizmet etmektedir.

Ayrıca öğrencilerin öğrenimini iyileştirmeyi amaçlayan bir dizi başka özelliği de koruduk. Bu özellikler arasında anahtar terimlerin kalın harflerle yazılması ve hem doğrudan metinde hem de kenar sözlüklerinde tanımların sağlanması; her bölümün sonunda kapsamlı, madde işaretli özetler; öğrencilerin sınavlara hazırlanırken veya sadece gözden geçirmenin bir yolu olarak materyali anlamalarını ve anlamalarını hızlı bir şekilde test etmeleri için Kendinizi Test Edin testleri; ve temel konuların daha derinlemesine ele alınmasını teşvik etmeyi amaçlayan Eleştirel Düşünme Soruları yer almaktadır.

Altıncı Basımdaki Yenilikler

Her basımımızda, alandaki yeni gelişmelere değinmeye, güncel olaylardan taze örneklere yer vermeye ve son yıllarda hem çocuk gelişimi öğrencileri hem de bunu öğreten eğitmenler için önemi giderek artan alanlardaki araştırmalara yer vermeye çalışıyoruz. Bu hedeflere ek olarak, altıncı basımda bu yeni materyalin dahil edilmesini, makul parçalar ve kapsamın sağlamlaştırılması ile dengelemeye çalıştık. Güncelliğini yitirmiş ve daha az alakalı materyali çıkarmak, bölümler arasında örtüşen konuları ortadan kaldırmak ve temel kavramları daha kısa ve öz bir şekilde sunmak için çalıştık. Sonuçta, önceki basımlarla aynı zengin içeriği sunan, daha sade, görsel açıdan daha çekici bir metin oldu ancak bu metni sizin ve daha da önemlisi öğrencilerinizin daha yönetilebilir ve sindirilebilir bulacağını umuyoruz.

Aşağıdaki paragraflarda altıncı basımın en önemli noktalarından bazılarını özetliyoruz. Yararlı ve çekici bulacağınızı umuyoruz.

Bölüm 1

- Kutu 1.1: Romanya Evlat Edinme Çalışması'nda uzun vadeli sonuçların ve sonraki bulguların güncellenmiş sunumu.
- Çocuk Gelişiminde Süregelen Temalar hakkındaki sunum bölümünde, özellikle Tema 2: Aktif Çocuk (oyunun genişletilmiş tartışması), Tema 4: Değişim Mekanizmaları (ek örnekler ve yeni araştırmalar eklenmiştir) ve Tema 5: Sosyokültürel Bağlam (SES ile ilgili güncellenmiş tartışma) bölümlerinde yapılan güncellemeler ve revizyonlar

Bölüm 2

- Anlatım baştan sona güncellenmiş ve yoğunlaştırılmıştır; özellikle de gebelik, erken ve doğum öncesi gelişim, teratojenler, bebeklerin uykusu ve ağlama tartışmaları.
- Doğum öncesi görsel tercihler ve filogenetik devamlılığa ilişkin yeni bir tartışma da dahil olmak üzere Fetal Deneyim alt bölümü güncellendi.

- Annenin Duygusal Durumu ile ilgili bölümün önemli bir revizyonu da dahil olmak üzere, Teratojenler bölümündeki İlaçlar ve Anneye İlişkin Faktörler tartışmasına ilişkin güncellemeler.
- Doğumda Olumsuz Sonuçlar bölümünde yer alan Müdahale Programları alt bölümü güncellenmiş ve revize edilmiştir.

Bölüm 3

- Ebeveynlerin Genotipi – Çocuğun Genotipi bölümünde kalıtım tartışmasında önemli yeniden düzenleme ve güncelleme.
- Kutu 3.1: Genetik Testi invaziv olmayan doğum öncesi testleri kapsayan yeni içerik eklenerek güncellenmiştir (ve uzunluğu kısaltılmıştır).
- Metilasyona ilişkin yeni bir şekil ve epigenetik etkiler de eklenerek genişletilmiş ve güncellenmiş tartışma.
- Davranışsal Genetik bölümünde, Kalıtımsallık tartışması, özellikle de kavram yanılgıları gözden geçirildi ve güncellendi ve moleküler genetik araştırma tasarımı tartışması, aday gen çalışmalarının yeni kapsamıyla genişletilmiş ve güncellenmiştir.
- Beyin Gelişimi bölümüne yeni şekiller eklenmiş ve dallanma (arborizasyon), nörogenez ve sinaps üretimi ve eliminasyonuyla ilgili tartışmalar genişletilmiştir.
- Fiziksel Büyüme ve Gelişme bölümüne Aşılar ile ilgili yeni alt bölüm eklenmiştir.

Bölüm 4

- Piaget'nin Bilişsel Gelişim Kuramı'nın ele alındığı açılış bölümü, daha özlü bir sunum için kısaltılmıştır.
- Sosyokültürel Kuramların Sunumu yeniden yapılandırılmış ve kısaltılmıştır.
- Bilgi İşleme Kuramları bölümündeki yönetici işlevler tartışmasına yeni bir araştırma eklenmiştir.

Bölüm 5

- Biliş ile ilgili kısım çıkarılmış olup, konular bu bölümdeki diğer bölümlere (ve ayrıca Bölüm 7'ye) dağıtılmıştır.
- Öğrenme ile ilgili bölümün adı Öğrenme ve Bellek olarak değiştirilmiş ve Bellek ile ilgili karşılıklı bir alt bölüm eklenmiştir.
- Tat ve Koku ile ilgili genişletilmiş ve güncellenmiş tartışma.
- Bu bölüme Bebek Reflekslerini gösteren yeni Tablo 5.1 eklenmiştir.

Bölüm 6

- Tüm Kutular güncel araştırmalarla kısaltılmış ve güncellenmiştir.
- Dilin Bileşenleri bölümü daha kısa olacak şekilde revize edilmiştir.

Bölüm 7

- Nedensel anlayışa ilişkin genişletilmiş tartışma artık nesne bilgisine ilişkin bir tartışmayı da içermektedir (daha önce Bölüm 5'te bulunan materyalden uyarlanmıştır).
- Bebeklik Döneminde Naif Psikolojiye ilişkin genişletilmiş tartışma, daha önce Bölüm 5'te bulunan ek materyalle birlikte artık bu bölüm için uyarlanmış ve güncellenmiştir.

Bölüm 8

- Video oyunları gibi teknolojinin akışkan zekâ üzerindeki etkisine ilişkin güncellenmiş tartışma.
- Çeşitli ülkelerdeki mevcut yoksulluk oranlarını gösteren yeni bir şekille birlikte, yoksulluğun zekâ ve akademik başarı ölçümleri üzerindeki etkilerine ilişkin güncellenmiş tartışma.
- Son bulguları yansıtacak şekilde güncellenen müdahale programlarının tartışılması.
- Gardner'ın çoklu zekâ kuramı ve Sternberg'in başarılı zeka kuramının yenilenmiş ve kısaltılmış sunumu.
- Okumanın basit bakış açısına ilişkin yeni kapsamı ve matematik başarısı ve matematik kaygısı üzerine yeni araştırmalarla birlikte, Akademik Becerilerin Edinilmesi bölümü boyunca yapılan güncellemeler.

Bölüm 9

- Temel bir kuramsal yaklaşımı kapsayan her bölüm, daha özlü bir sunum için düzenlenmiştir.
- Bir ülke örnekleminde doğum izninin uzunluğunu gösteren yeni bir şekli içerecek biçimde Ebeveynlik İzni ile ilgili güncellenmiş tartışma.
- SES ve gelişim alt bölümü bu bölümden çıkarılmış ve Çocuklar ve Medya konusunda genişletilmiş ve güncellenmiş bir alt bölüme olanak sağlamak amacıyla çocuklara kötü muamele alt bölümü bu bölümden Bölüm 12'ye taşınmıştır.

Bölüm 10

- Kapsam, özellikle Duyguları Anlamak ve Duygu Düzenleme bölümleri olmak üzere, baştan sona kolaylaştırılmış ve güncellenmiştir.
- Duyguların Ortaya Çıkışı ile ilgili bölümlere yeni araştırmalar eklenmiştir.
- Bölüm boyunca daha iyi bir akış sağlamak için Ailenin Rolü ve Mizaç ile ilgili bölümlerin yeri değiştirilip yeniden yapılandırılmıştır.

Bölüm 11

- Kapsam, özellikle başlangıç bölümündeki Bağlanma Kuramı ve Benlik bölümünde olmak üzere, baştan sona kolaylaştırılmış ve güncellenmiştir.
- Ebeveynlik ve bağlanma stilleri ile bağlanma stilleri üzerindeki genetik etkiler hakkındaki tartışmalara yeni araştırmalar dahil edilmiştir.
- Göçmenlerin çocukları bağlamında kültürleşme üzerine eklenen yeni araştırmalar ve cinsel azınlık gençliğine ilişkin yeni anket verileri de dahil olmak üzere, Kimlik tartışması boyunca önemli revizyonlar ve güncellemeler.

Bölüm 12

- Aile Yapısı bölümünde önemli güncellemeler.
- Bu bölüme Çocuklara Kötü Muamele ile ilgili bölüm eklenmiş ve daha önce Bölüm 9'da bulunan materyal genişletilmiş ve güncellenmiştir.
- Daha önce Bölüm 9'da yer alan Kutu 12.3: Çocuk İstismarının Önlenmesi, Hastalık Kontrol ve Önleme Merkezleri tarafından önerilen stratejilere odaklanmak üzere güncellenmiş ve yeniden düzenlenmiştir.
- Kutu 12.5: Aile İzni Politikalarında önemli revizyonlar ve güncellemeler.

Bölüm 13

- Daha özlü bir sunum sağlamak için bölüm boyunca materyalin önemli ölçüde düzenlenmesi.
- Kutu 13.1: Çocukların Sosyal Oyunlarının Gelişimi ile Oyun hakkındaki yeni ana bölümle bölümün açılması.
- Kutu 13.2: Kültür ve Çocukların Akran Deneyimi büyük ölçüde revize edilmiştir.
- Siber Zorbalıkla ilgili alt bölüm tamamen güncellenmiştir.

Bölüm 14

- Piaget'nin Ahlaki Yargı Kuramı ve Kohlberg'in Ahlaki Muhakeme Kuramı'nın tartışılması, daha özlü bir inceleme için yeniden düzenlenmiştir.
- Ahlak gelişimine ilişkin Sosyal Alan Kuramı'nın kapsamı, birkaç yeni anahtar terimin eklenmesi de dahil olmak üzere büyük ölçüde revize edilmiştir.
- Ahlaki muhakemedeki Kültürel ve Sosyoekonomik Farklılıklar tartışmasına, hayırseverlik üzerine yapılan bir araştırmaya dayanan bir dizi yeni şekil de dahil olmak üzere yeni araştırmalar eklenmiştir.
- Daha kısa ve öz bir sunum için Prososyal Davranışlar hakkındaki bölüm güncellenmiş ve basitleştirilmiştir; Hamlin'in yardımcı/engelleyici çalışmasına ilişkin tartışma Bölüm 5'ten eklenmiştir.
- Saldırgan ve Antisosyal Çocuklara Yönelik Müdahalelere ilişkin yeni bir alt bölümün eklenmesi de dahil olmak üzere, Antisosyal ve Saldırgan Davranışlar hakkındaki bölüm güncellenmiş ve basitleştirilmiştir.

Bölüm 15

- Uygun olduğu yerde transseksüel ve kendini ikili cinsiyet içerisinde sınıflandırmayan popülasyonlarla ilgili konulara ve araştırmalara odaklanma da dahil olmak üzere bölüm boyunca kapsamlı güncelleme ve yeniden yapılandırma.
- Birkaç yeni anahtar terimin tanıtılması da dahil olmak üzere Biyolojik Cinsiyet ve Toplumsal Cinsiyet ile ilgili yeni açılış bölümü; yeni Kutu 15.1: İkili Cinsiyete Karşı Zorluklar da dahil olmak üzere, çeşitli boyutlardaki önemli toplumsal cinsiyet farklılıklarının tartışılması; Tablo 15.1: Ortalama Toplumsal Cinsiyet Farklılıklarının Özeti de bölümün ilerleyen kısımlarından bu açılış bölümüne taşınmıştır.
- Toplumsal Cinsiyet Gelişimine İlişkin Kuramsal Yaklaşımlar bölümü, Bütünleştirici Kuramsal Yaklaşımlara ilişkin yeni bir tartışmayla güncellenmiş ve yeniden yapılandırılmıştır; bu tartışmaya, toplumsal cinsiyetin kendi kendine sosyalleşme modelini gösteren yeni bir şekil de dahil edilmiştir.
- Ergenlik dönemindeki gelişim tartışmasında çelişik duygulu cinsiyetçilik üzerine yeni bir tartışmayı da içeren, Cinsiyet Gelişiminde Kilometre Taşları ile ilgili gözden geçirilmiş ve güncellenmiş bölüm.
- Son bölüm olan Toplumsal Cinsiyet Gelişim Modelleri güncellenmiş ve STEM ile İlgili Beceriler ile ilgili yeni bir alt bölümle yeniden düzenlenmiştir.

Teşekkür

Bu ders kitabına o kadar çok kişi (doğrudan ve dolaylı olarak) katkıda bulunmuştur ki, onlara teşekkür etmeye nereden başlayacağımı veya nerede duracağımı bilmek imkansızdır.

Hepimize eşlerimiz ve diğer önemli kişiler—Jerry Harris, Xiaodong Lin, Seth Pollak, and Andrew Gershoff— ve çocuklarımızın—Benjamin Clore; Michael Harris; Todd, Beth, and Aaron Siegler; Avianna McGhee; Eli ve Nell Pollak; ve Noah ve Ella Gershoff— yanı sıra ebeveynlerimiz, akrabalarımız, arkadaşlarımız ve diğer sevdiklerimiz tarafından olağanüstü destek verildi. Üniversite ve lisansüstü okuldaki danışmanlarımız Richard Aslin, Ann Brown, Les Cohen, Ted Dix, Harry Hake, George Holden, Robert Liebert, Jim Morgan, Paul Mussen, Elissa Newport ve Jim Pate, kariyerimizi başlatmamıza yardımcı oldu ve iyi araştırmaların nasıl tanınacağı ve takdir edileceğini bize öğrettiler.

Ayrıca çocuk gelişimini anlama arayışımızı paylaşan işbirlikçilerimizden ve aralarında Larry Aber, Karen Adolph, Martha Alibali, Renee Baillargeon, Sharon Carver, Zhe Chen, Robert Crosnoe, Richard Fabes, Cindy Fisher, Aletha Huston, Andrew Grogan-Kaylor, Melanie Jones, David Klahr, Patrick Lemaire, Casey Lew-Williams, Angeline Lillard, John Opfer, Elizabeth Planalp, Karl Rosengren, Kristin Shutts, Tracy Spinrad, David Uttal, Carlos Valiente ve Erica Wojcik'in de bulunduğu çok sayıda son derece yardımsever ve cömert meslektaşımızdan da faydalandık. Kitabın hazırlanmasında sayısız şekilde yardımcı olan asistanlarımız Sheri Towe ve Theresa Treasure'a ve bu basıma eşlik eden video kütüphanesini gözden geçirme konusundaki kapsamlı çalışmaları için Shanting Chen ve Kathleen Holloway'e özel teşekkür borçluyuz.

Ayrıca bu ve önceki basımlara katkıda bulunan birçok hakeme de teşekkür etmek isteriz: **Daisuke Akiba**, Queens College, City University of New York; **Kimberly Alkins**, Queens College, City University of New York; **Hiram Allen**, College of New Rochelle; **Dina Anselmi**, Trinity College; **Lynne Baker-Ward**, North Carolina State University; **Hilary Barth**, Wesleyan University; **Christie Bartholomew**, Kent State University; **Christopher Beevers**, University of Texas at Austin; **Martha Bell**, Virginia Tech; **Cynthia Berg**, University of Utah; **Rebecca Bigler**, University of Texas at Austin; **Margaret Borkowski**, Saginaw Valley

State University; **Lyn Boulter**, Catawba College; **Renia Brown-Cobb**, Virginia State University; **Eric Buhs**, University of Nebraska–Lincoln; **G. Leonard Burns**, Washington State University; **Allison Butler**, Bryant University; **Wendy Carlson**, Shenandoah University; **Erik W. Cheries**, University of Massachusetts Amherst; **Mel Joseph Ciena**, University of San Francisco; **Kristi Cordell-McNulty**, Angelo State University; **Myra Cox**, Harold Washington College; **Maria Crisafi**, Columbia University; **Kimberly Cuevas**, University of Connecticut; **Emily Davidson**, Texas A&M University–Main Campus; **Peggy DeCooke**, The State University of New York at Purchase; **Ed de St. Aubin**, Marquette University; **Marissa Diener**, University of Utah; **Julie Earles**, Wilkes Honors College, Florida Atlantic University;

Sharon Eaves, Shawnee State University; **Jessica Espinosa,** Miami Dade College; **Guadalupe Espinoza**, California State University, Fullerton; **Elisa Esposito,** Widener

University; **Urminda Firlan,** Grand Rapids Community College; **Dorothy Fragaszy,** University of Georgia; **Jeffery Gagne,** University of Texas–Arlington; **Jennifer Ganger,** University of Pittsburgh; **Alice Ganzel,** Cornell College; **Catherine Gaze,** Elmhurst College; **Janet Gebelt,** Westfield State University; **Peter Gerhardstein**, Binghamton University; **Melissa Ghera,** St. John Fisher College; **Helana Girgis**, Hartwick College; **Susan Graham,** University of Calgary; **Andrea Greenhoot,** University of Kansas; **Jessica Greenlee**, Virginia

Commonwealth University; **Shelia Greenlee**, Christopher Newport University; **Frederick Grote,** Western Washington University; **John Gruszkos,** Reynolds University; **Hanna Gustafsson,** University of North Carolina; **Alma Guyse,** Midland College; **Louise Hainline**, Brooklyn College; **Lauren Harris,** Michigan State University; **Sybil Hart,** Texas Tech University; **Karen Hartlep,** California State University–Bakersfield; **Patricia Hawley,** University of Kansas–Main; **Joan Henley,** Arkansas State University; **Susan Hespos,** Northwestern University; **Doris Hiatt,** Monmouth University; **Aline Hitti**, University of San Francisco; **Susan Holt,** Central Connecticut State University; **Wendy Jung**, Tulane University; **Lana Karasik,** The College of Staten Island; **Lisa Huffman,** Ball State University; **Kathryn Kipp,** University of Georgia; **Rosemary Krawczyk,** Minnesota State University; **Amber Kreischer,** University of Texas at Austin; **Raymond Krukovsky,** Union County College; **Tara Kuther,** Western Connecticut State University; **Martin Lampert,** Holy Names University; **Richard Lanthier,** George Washington University; **Elida Laski,** Boston College; **Kathryn Lemery,** Arizona State University; **Barbara Licht,** Florida State University; **Jeffrey Liew**, Texas A&M University; **Angeline Lillard,** University of Virginia; **Lori Markson,** Washington University in St. Louis; **Marsha J. McCartney**, University of Kansas; **Wayne McMillin,** Northwestern State University; **Martha Mendez-Baldwin,** Manhattan College; **Scott Miller,** University of Florida; **Keith Nelson,** Pennsylvania State University–Main Campus; **Paul Nicodemus,** Austin Peay State University; **Tracy Nishida,** Arizona State University; **Katherine O'Doherty,** Vanderbilt University; **Christin Ogle,** American University; **John Opfer,** The Ohio State University; **Beverly Pead,** Springfield Technical Community College; **Ann Repp,** University of Texas at Austin; **Nicole Rivera,** North Central College; **Shannon Ross-Sheehy,** University of Tennessee; **Sarah Sanborn,** Clemson University; **Leigh A. Shaw,** Weber State University; **Jennifer Simonds,** Westminster College; **Rebekah Smith,** University of Texas–San Antonio; **Tara Stoppa,** Eastern University; **Mark Strauss,** University of Pittsburgh–Main; **Spencer Thompson,** University of Texas–Permian Basin; **Marisel Torres-Crespo,** Hood College; **Lisa Travis,** University of Illinois Urbana–Champaign; **Roger Webb,** University of Arkansas–Little Rock; **Keri Weed,** University of South Carolina–Aiken; **Sherri Widen,** Boston College; **Fei Xu,** The University of California, Berkeley.

Toplumsal cinsiyet gelişimiyle ilgili bölümümüzün (Bölüm 15) gözden geçirilmesine yaptığı büyük katkılardan dolayı Santa Cruz'daki California Üniversitesi'nden Campbell Leaper'a özellikle teşekkür etmek istiyoruz. Bu önemli alandaki uzmanlığını ve keskin içgörüsünü altıncı basıma getirdiği için Campbell'e minnettarız.

Özellikle Worth Publishers'taki dostlarımıza ve işbirlikçilerimize teşekkür ederiz. Psikolojiden Sorumlu Program Yöneticisi olarak Daniel DeBonis olağanüstü destek ve çok sayıda mükemmel öneri sağladı. Ayrıca ilk baskımızı başlangıcından itibaren besleyen ve vizyonumuzu gerçekleştirmemize yardımcı olan Marge Byers'a da teşekkür etmek isteriz.

İlk dört basımdaki geliştirme editörümüz Peter Deane, hem beceri hem de özveri açısından benzersizdir. Peter'ın yaratıcı düşüncesi ve bu alandaki sağlam anlayışı, kitabın içeriğini sayısız şekilde zenginleştirdi. Kendisine derinden minnettarız. Süreç boyunca sürekli olağanüstü yardım sağlayan son iki basımın geliştirme editörü Andrew Sylvester'a ve ayrıca editör yardımcısı Anna Munroe'ya, kıdemli içerik proje yöneticisi Vivien Weiss'e, içerik yönetimi geliştirme direktörü Tracey Kuehn'e, sanat yöneticisi Matthew McAdams, kapak tasarımcısı John Callahan, iç mimar Victoria Tomaselli, tasarım müdürü Natasha Wolfe, yönetici izinleri editörü Cecilia Varas, fotoğraf araştırmacısı Jennifer Atkins, kıdemli iş akışı proje yöneticisi Paul Rohloff ve besteci Lumina Datamatics ve özellikle Subramaniam Vengatakrishnan' a harika bir iş çıkardıkları için özel teşekkürlerimizi sunarız.

TÜRKÇE İÇİN ÖNSÖZ

"Çocuklar Nasıl Gelişir" adlı kitabın Türkçe çevirisini sizlerle buluşturmaktan büyük bir heyecan duyuyoruz. Bu temel eser, Robert S. Siegler, Jenny Saffran, Nancy Eisenberg ve Elizabeth Gershoff gibi gelişim psikolojisi alanının uzman isimleri tarafından özenle kaleme alınmıştır ve eğitimciler, ebeveynler, araştırmacılar ve gelişim bilimiyle ilgilenen herkes için önemli bir başvuru kaynağıdır. Çocukların eğitimi ve gelişimi, toplumlarımızın en önemli konularından biridir. "Çocuklar Nasıl Gelişir" adlı bu kitap, gelişim süreçlerini derinlemesine ele alarak bu alanda önemli bir rehber niteliği taşımaktadır.

Gelişim bilimine disiplinlerarası bir yaklaşım sağlayan bu kitap, psikoloji, nörobilim, eğitim, sosyoloji ve diğer alanlardaki araştırmaları ve bakış açılarını bir araya getirmektedir. Bu kapsamlı çalışmanın Türkçe'ye kazandırılması, sadece bir dil meselesi değil, aynı zamanda kültürler arası bir köprü inşa etme çabasıdır. Okuyucularımızı bu kitabın zengin içeriğiyle buluşturarak insan gelişimi alanındaki güncel bilgilere erişimlerini sağladığımızı umuyoruz.

Bu değerli eserin Türkçeye çevrilmesinde emeği geçen tümü psikoloji alanında uzman çevirmenlere, Türkçe yayın haklarını alan Anı Yayıncılığa, yayın editörü Sayın Murat Kara'ya, çeviri için bize ulaşan Prof. Dr. Seda Bayraktar'a ve çevirilerde desteğini esirgemeyen Dr. Murat İplikçi'ye teşekkürlerimizi iletiyoruz. *Çocuklar Nasıl Gelişir* kitabının Türkçeye kazandırılmasıyla gelecek nesillerin eğitimine ve gelişimine katkı sağlayacak önemli bir adım atmış olmanın mutluluğunu yaşıyoruz.

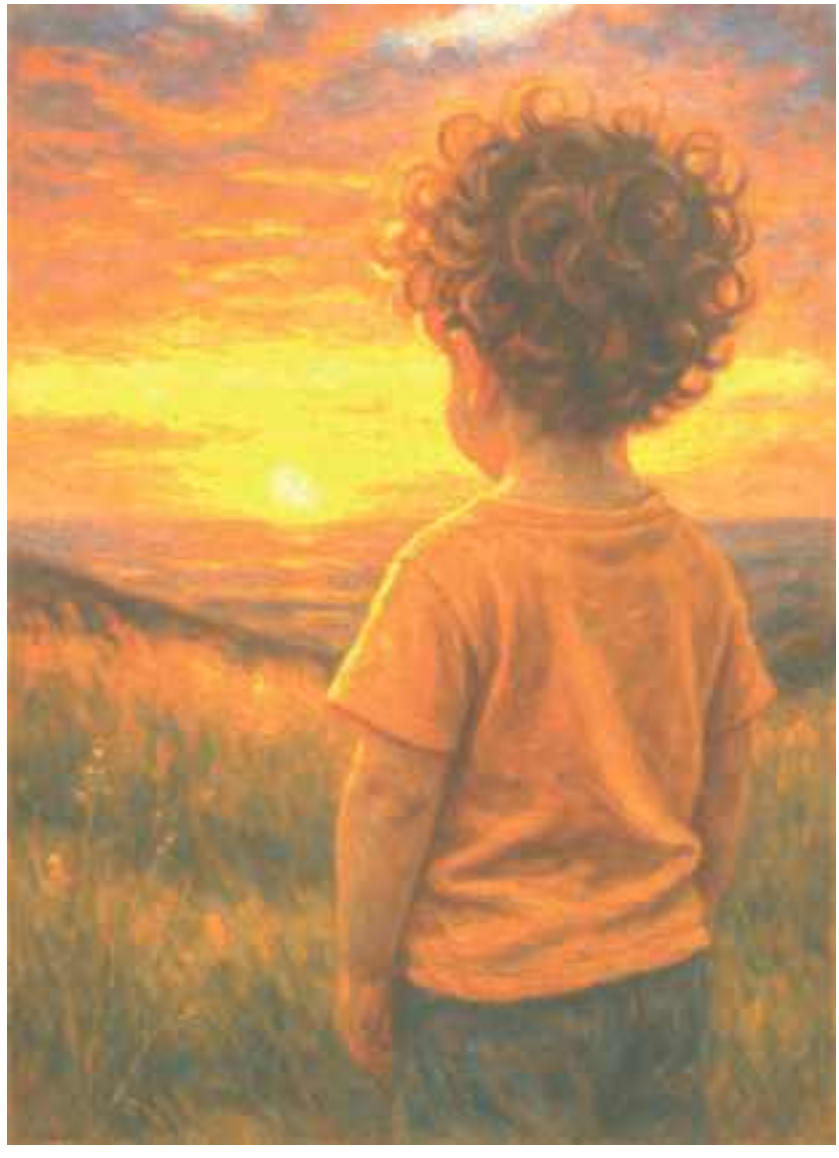
Keyifli okumalar diliyoruz,

Çeviri Editörleri Dr. Ayşe Büşra İplikçi & Dr. Hurigül Bayram-Gülaçtı

Bölüm

1

Çocuk Gelişimine Giriş



Çocuk Gelişimini Öğrenmek için Nedenler |

Çocuk Gelişimi Çalışmalarının Tarihsel Temelleri |

Çocuk Gelişiminde Süregelen Temalar - Çocuk Gelişimini Çalışma Yöntemleri

1955 yılında, bir grup çocuk gelişimi araştırmacısı özgün bir çalışmaya başladı. Birçok gelişim araştırmacısı gibi, amaçları, biyolojik ve çevresel faktörlerin çocukların bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimini nasıl etkilediğini anlamaktı. Onların çalışmalarını özgün kılan, gelişimin bu çeşitli yönlerini, o yıl Hawai adası Kauai'de doğan 698 çocuk üzerinde incelemeleri ve çocukların gelişimini 40 yıl boyunca çalışmaya devam etmeleriydi.

Emmy Werner liderliğindeki araştırma ekibi, ebeveynlerinin onayını alarak, çocuklar ile ilgili birçok türde veri topladı. Doğum öncesi dönem ve doğum sırasında olası komplikasyonları öğrenmek için doktor kayıtlarını incelediler. Aile etkileşimleri ve çocukların evdeki davranışları hakkında bilgi edinmek için, hemşirelerin ve sosyal hizmet uzmanlarının aileleri gözlemlemeleri sağladılar ve çocukların anneleriyle, çocuklar 1 yaşındayken ve 10 yaşındayken tekrar görüşmeler yapmaları için düzenlemeler yaptılar. Ayrıca, araştırmacılar ilkokul yılları boyunca çocukların akademik performansı ve sınıf içi davranışları hakkında öğretmenlerle görüşmeler yaptı ve çocukların kurban ya da fail olarak dahil olduğu polis, aile mahkemesi ve sosyal hizmet kayıtlarını inceledi. Son olarak, araştırmacılar katılımcılara 10 ve 18 yaşlarında, standardize zeka ve kişilik testleri uyguladı ve katılımcılarla 18, 32 ve 40 yaşlarında görüşmeler yaparak kendi gelişimlerini nasıl gördüklerini öğrenmeye çalıştı (Werner, 2005).

Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar, biyolojik ve çevresel faktörlerin çocuk gelişimini ortaya çıkarmak için bir araya geldiği birçok yoldan bazılarını göstermiştir. Örneğin, doğum öncesi veya doğumla ilgili komplikasyonlar yaşayan çocukların, diğerlerine kıyasla fiziksel engel, ruhsal bozukluk ve öğrenme zorlukları geliştirme olasılığı daha yüksektir. Ancak, bu tür sorunları geliştirip geliştirmediği ve -eğer geliştiriyorsa ne derece geliştirdiği-, büyük ölçüde ev ortamına bağlıdır. Ebeveynlerin geliri, eğitimi ve akıl sağlığı, özellikle ebeveynler arasındaki ilişkinin kalitesi ile çocukların gelişimini etkilemektedir. 2 yaşına gelindiğinde, şiddetli doğum öncesi veya doğumla ilgili problemler yaşamış fakat uyumlu orta gelirli ailelerde yaşayan yeni yürümeye başlayan çocuklar, dil ve motor becerilerde neredeyse erken dönem problemleri yaşamamış çocuklar kadar gelişmişti. Çocuklar 10 yaşına geldiğinde, doğum öncesi ve doğumla ilgili problemler, çocuklar *yalnızca* kötü yetiştirme koşullarında büyümüşse, sürekli bir biçimde psikolojik zorluklarla ilişkiliydi.

Doğum öncesi veya doğumla ilgili komplikasyonlar *ve* olumsuz aile koşulları gibi hem biyolojik hem de çevresel zorluklarla karşı karşıya kalan çocuklar ne olacak? Bu çocukların çoğu, 10 yaşına geldiğinde ciddi öğrenme veya davranış problemleri geliştirmişti. 18 yaşına geldiğinde, çoğunun bir polis kaydı vardı, akıl sağlığı problemleri yaşamış veya evli olmayan bir ebeveyn olmuştu. Bununla birlikte, bu tür risk altındaki çocukların üçte biri, Werner'ın ifadesiyle "iyi seven, iyi çalışan ve iyi oynayan" genç yetişkinlere dönüşerek etkileyici bir dayanıklılık göstermişti (1989, s. 108D).

Bu çocuklar dezavantajlı çevrenin üstesinde gelmek için yeteri kadar dayanıklı olacak mı? Cevap büyük ölçüde kaç risk faktörüyle karşı karşıya olduklarına ve kişilik özelliklerine bağlı olacaktır.

Michael, bunun gibi dayanıklılık gösteren çocuklardan biriydi. Erken doğmuş, düşük doğum ağırlığına sahip olan Michael, ergen ebeveynlere sahipti ve hayatının ilk 3 haftasını annesinden ayrı biçimde bir hastanede geçirmişti. 8. yaş gününe geldiğinde, Michael'ın ebeveynleri boşandı, annesi aileyi terk etti ve o ve üç kardeşi büyükanne ve büyükbabalarının yardımı ile birlikte babaları tarafından büyütüldü. Ancak 18 yaşına geldiğinde, Michael okulda başarılıydı, yüksek benlik saygısına sahipti, akranları arasında popülerdi ve hayata dair olumlu bir

tutuma sahip ilgili bir genç adamdı. Michael gibi -zorluklarla karşı karşıya geldiklerinde büyük psikolojik sağlamlık gösteren birçok çocuğun olması-çocukların varlığı, çocuk gelişimi araştırmalarının en umut verici bulgularından biridir. Bu bölümü okumak, çocuk gelişimiyle ilgili bu ve diğer temel sorulara yönelik anlayışınızı artıracaktır. Ayrıca bu bölüm size, bu temel sorulara dair bazı tarihsel bakış açılarını ve modern araştırmacıların bunları ele almak için kullandıkları bakış açılarını ve yöntemleri sunacaktır. Fakat ilk olarak, bu dersi alanlar için temel bir soruyu düşünmenizi istiyoruz: Çocuk gelişimi neden çalışılmalı?

Çocuk Gelişimini Öğrenmek için Nedenler

Bizim için hem ebeveynler hem de araştırmacılar olarak, çocukları izlemenin ve onları anlamaya çalışmanın bütünüyle keyifli bir şey olması, çocuk gelişimini araştırmak için yeterli bir nedendir. Bir çocuğun gelişiminden daha büyüleyici ne olabilir? Ancak çocuk gelişimini araştırmak için pratik ve entelektüel nedenler de vardır. Çocukların nasıl geliştiklerini anlamak, çocuk yetiştirmeyi geliştirebilir, çocukların refahıyla ilgili olarak daha akılcı sosyal politikaların benimsenmesine katkıda bulunabilir ve insan doğası hakkında temel sorulara cevap verebilir. Bu nedenlerin her birini ilerleyen bölümlerde inceleyeceğiz.

Çocuk Yetiştirme

İyi bir ebeveyn olmaya çalışmak, sonsuz soruları beraberinde getirir. Hamileyken ara sıra şarap içersem, bu, bebeğime daha doğmadan önce zarar verir mi? Doğduktan sonra onu soğuk havada dışarı çıkarmak sorun olur mu? Oğlumu ilk birkaç yılında evde mi büyütmeliyim, yoksa kreşe gitmesi onun gelişimi için daha mı iyi olur? Kızım 3 yaşında ve henüz konuşmuyor, endişelenmeli miyim ve ona yardım etmenin bir yolu var mı? 5 yaşındaki çocuğuma okumayı erkenden öğretmeye çalışmalı mıyım, yoksa hazır olduğu zaman öğrenecek mi? Anaokulu dönemindeki çocuğumun öfkesiyle başa çıkmasına nasıl yardım edebilirim? Ergen çocuğum yalnız görünüyor ve kimsenin onu sevmediğini söylüyor; nasıl yardımcı olabilirim?

Çocuk gelişimi araştırmaları, bu tür sorulara yanıt bulmaya yardımcı olabilir. Örneğin, çocuklarının öfkelerini kontrol etmelerine nasıl yardımcı olacakları, neredeyse tüm ebeveynlerin karşılaştığı bir problemdir. Kavga etmek, alay etmek için isim takmak ve karşı gelmek gibi uygun olmayan şekillerde öfkesini ifade eden çocuklara vurmak, ebeveynlere cazip gelmektedir. Temsili bir ABD örneklemini içeren bir çalışmada, anaokulu çocuklarının ebeveynlerinin %80'ni çocuklarına zaman zaman vurduğunu bildirmiş ve %27'si ise bir önceki hafta çocuğuna vurduğunu rapor etmiştir (Gershoff vd., 2012). Aslında, vurmak problemi daha da kötüleştirmiştir. Ebeveynler anaokulu dönemindeki çocuklarına ne kadar sık vururlarsa, aynı çocuklar 3. sınıfa geldiklerinde o kadar sık tartışmış, kavga etmiş ve uygun olmayan biçimde davranmıştır. Bu ilişki, Siyahiler, Beyazlar, İspanyollar ve Asyalılar için aynı şekilde geçerli olmuştur ve bu durum ebeveynlerin geliri ve eğitimi gibi ilgili diğer faktörlerin etkilerinin üzerinde ve ötesinde geçerli olmuştur.

Neyse ki, araştırmalar vurma yerine kullanılabilecek birkaç etkili alternatif önermektedir. (Denham, 1998, 2006). Bunlardan biri, sempati ifade etmektir: ebeveynler çocuklarının öfkesine sempatiyle yanıt verdiğinde, çocuklar strese neden olan durumla daha iyi başa çıkabilirler. Bir diğer etkili yaklaşım ise öfkeli çocuklara duygularını ifade etmesi için olumlu alternatifler bulmalarında yardımcı olmaktır. Örneğin, onları hoşlandıkları bir şey yapma konusunda desteklemek, onların düşmanca tutumları ile başa çıkmalarına yardımcı olur.

Bu stratejiler ve benzerleri (mola gibi), çocukların yetiştirilmesine katkıda bulunan kreş personeli ve öğretmenler gibi diğer kişiler tarafından da etkili bir şekilde kullanılabilir. Bunun bir örneği, öfkeli ve kontrolden çıkmış okul öncesi çocuklara (3-4 yaş) yardımcı olmak için tasarlanmış özel bir müfredat tarafından sağlanmıştır (Denham ve Burton, 1996). Bu müfredat, okul öncesi öğretmenlerini çocukların kendilerinin ve diğer çocukların duygularını tanımalarına yardımcı olmaya, ayrıca öfkelerini kontrol etme ve diğer çocuklarla olan çatışmalarını barışçıl biçimde çözme konusunda çocuklara teknikler öğretmeyi teşvik etmektedir. Öfke ile başa çıkmak için çocuklara öğretilen bir yaklaşım "kaplumbağa tekniği"dir. Çocuklar kendilerini öfkeli hissettiklerinde, diğer çocuklardan uzaklaşırlar ve kabuktan çıkmaya hazır olana kadar durum üzerinde düşünebildikleri "kaplumbağa kabuğu"na çekilirler.

Kaplumbağa tekniğinde, çocuklara öfkeyi kontrol etmenin yollarını hatırlatmak için bunun gibi posterler kullanılır.

Bu müfredat oldukça başarılı oldu. Öğretim programına katılan çocuklar, öfke yaşadıklarında, bu duyguyu tanıma ve düzenlemede daha becerikli hale geldiler. Örneğin, öfkelendiğinde sürekli kavgalara karışan bir oğlan, başka bir çocukla yaşadığı anlaşmazlık sonrasında öğretmene şöyle söyledi: "Bak, kelimelerimi kullandım, ellerimi değil" (Denham, 1998, s. 219). Bu programın faydaları uzun vadeli olabilir. Bir testte, çocuklar müfredatı tamamladıktan 4 veya 5 yıl sonra bile olumlu etkiler hala belirgindi (Jennings ve Greenberg, 2009). Bu örneğin gösterdiği gibi, çocuk gelişimi araştırmalarına dair bilgi, çocukların bakımında yer alan herkese yardımcı olabilir.

Sosyal Politikaların Seçimi

Çocuk gelişimi ile ilgili bilgi sahibi olmanın bir başka nedeni de, genel olarak çocukları etkileyen çeşitli sosyal politika soruları hakkında bilinçli kararlar verebilmektir. Örneğin, şiddet içeren video oyunları oynamak saldırgan davranışı artırır mı? Çocuk istismarı davalarında hakimler ve jüriler okul öncesi çocukların ifadelerine ne kadar güvenmelidir? Okulda başarısız olan çocuklar sınıfta kalmalı mı yoksa aynı yaştaki çocuklarla birlikte olabilmeleri için bir sonraki sınıfa mı yükseltilmeli?

amigdala beynin duygusal tepkilerle ilgili bir bölümü

Şiddet içeren video oyunları oynamanın çocukları ve ergenleri daha saldırgan hale getirip getirmediği konusunu düşünün. Bu konu politikacılar, savunucu gruplar ve araştırmacılar tarafından hararetle tartışılmaktadır ve bazıları bu tür oyunların yeterince zararlı olduğunu ve reşit olmayanlara satışının yasaklanması gerektiğini savunmaktadır. Kapsamlı bir değerlendirme için Ferguson, bu konu ile ilgili yürütülen 101 çalışmanın bulgularını gözden geçirmiştir (2015; ayrıca Furuya-Kanamori ve Doi, 2016'ya bakınız). **Meta-analiz*** olarak bilinen istatistiksel bir teknik kullanılan bu yöntem, bağımsız çalışmalardan elde edilen sonuçları bir araya getirerek, hepsine dayalı sonuçlara ulaşmayı sağlayan bir yöntemdir. Bu meta-analiz, şiddet içeren video oyunları oynamanın çocukların ve ergenlerin saldırganlığı üzerindeki etkisinin minimum olduğunu göstermiştir. Minimum, var olmamakla ile aynı şey değildir - şiddet içeren video oyunları oynamanın saldırgan davranışı küçük bir miktar artırdığı görülmüştür - ancak meta-analiz, şiddet içeren video oyunlarının çocukların ve ergenlerin saldırganlığının temel bir nedenidir iddialarına karşı çıkmıştır. Çeşitli etkinliklerin çocukların davranışları üzerindeki etkisine ilişkin bu tür niceliksel analizler, potansiyel olarak zararlı etkinlikleri önlemenin faydalarının, insanların istediklerini yapma özgürlüğüne zarar vermenin maliyetlerinden daha ağır basıp basmadığına karar vermede yararlı kanıtlardır. Çocukk

meta-analiz bağımsız çalışmalardan elde edilen sonuçları bir araya getirerek, hepsine dayalı sonuçlara ulaşmayı sağlayan bir yöntem

* *Ç. N: Court Appointed Special Advocates for Children, (CASA)*

Bölüm

2

Doğum Öncesi Gelişim ve Yenidoğan Dönemi

Doğum Öncesi Gelişim | Doğum Öncesi Gelişimi Etkileyen Risk Faktörleri
Doğum Deneyimi | Yenidoğan Bebek

TEMALAR

DOĞA VE ÇEVRE, AKTİF ÇOCUK, SOSYOKÜLTÜREL BAĞLAM, BİREYSEL FARKLILIKLAR, SÜREKLİLİK/SÜREKSİZLİK, ARAŞTIRMA VE ÇOCUKLARIN REFAHI

Şu senaryoyu gözünüzde canlandırın: Bir gelişim psikoloğu çok genç bir araştırma katılımcısının öğrenme yeteneğini araştırıyor. İlk olarak, genç katılımcıya anlamsız bir kelimenin (*tatata*) kaydını dinletiyor. Katılımcı bu kelimeyi birkaç ay boyunca günde birden fazla kez duyuyor. Psikolog, katılımcının yeni kelimeyi öğrenip öğrenmediğini anlamak için beyin tepkilerini ölçmek istiyor. Ancak psikoloğun katılımcının beyin dalgalarını ölçebilmesi için çok önemli bir şeyin gerçekleşmesi gerekiyor: katılımcının doğması!

Bu senaryo hiç de hayali değil. Gerçekten de bu bölümün ilerleyen kısımlarında keşfedeceğiniz gibi, bu çalışma doğum öncesi gelişimi anlamamızda devrim yaratan birçok çalışmadan biridir (Partanen, Kujala, Tervaniemi vd., 2013). Fetüsler hem dış dünyadan hem de annenin vücudundan gelen bir dizi uyaranı fark edip öğrenebilir ve doğumdan sonra bu uyaranlardan etkilenirler.

Bu bölüm, şaşırtıcı derecede hızlı ve dramatik bir değişim dönemi olan doğum öncesi gelişimi inceleyecektir. Ayrıca bu süreçlerin çevresel risk faktörleri tarafından nasıl bozulabileceğini de ele alacağız. Ardından, doğum sürecini ve yenidoğan davranışının en belirgin yönlerinden bazılarını inceleyeceğiz. Son olarak, düşük doğum ağırlığı ve prematüre doğum ile ilgili konuları özetleyeceğiz.

Birinci bölümde açıklanan temaların çoğu, gelişimin en erken dönemlerine ilişkin anlayışımızda önemli rol oynamaktadır. Bunlardan en dikkat çekici olanı *doğa ve çevre* olacak çünkü doğum öncesi gelişim biyolojik ve çevresel faktörler arasındaki devamlı etkileşime dayanmaktadır. Fetüsün etkinlik seviyesinin gelişimine sayısız hayati katkıları bulunduğu için *aktif çocuk* da öne çıkan temalardan olacak. Doğum öncesi gelişim ve doğumun *sosyokültürel bağlamı* da vurgulayacağımız bir diğer tema olacak. Doğum sürecinin gelişimine bakıldığında önemli kültürel farklılıklar bulunmaktadır. *Kişiler arası farklılıklar* teması, doğum öncesi gelişim ve doğum sonrası erken yaşam boyunca etkili olmaktadır. *Süreklilik/süreksizlik* de öne çıkan temalardandır: doğum öncesi ve sonrası yaşam arasındaki dramatik zıtlığa rağmen, yenidoğanların davranışları anne karnındaki deneyimleriyle belirgin bağlantılar göstermektedir. Son olarak, *araştırma ve çocukların refahı* teması, yoksulluğun doğum öncesi gelişimi ve doğum sonuçlarını nasıl etkileyebileceğine dair tartışmamızın merkezinde yer almaktadır. Bu tema, prematüre bebeklerin sağlıklı gelişimini teşvik etmek için tasarlanmış müdahale programlarından bahsederken de büyük önem teşkil etmektedir.

Doğum Öncesi Gelişim

Gözle görülemeyen doğum öncesi gelişim süreci her zaman gizemli ve büyüleyici olmuştur. İnsan yaşamının kökeni ve doğum öncesi gelişim hakkındaki inançlar tüm toplumların sözlü bilgi ve geleneklerinin önemli bir parçasıdır. (Kutu 2.1, yaşamın başlangıcına dair Batı toplumlarınınkinden oldukça farklı bir dizi kültürel inancı betimlemektedir).

KUTU 2.1 Daha Yakından Bakalım Beng'lerde Başlangıçlar

Son yıllarda Amerika Birleşik Devletleri'nde çok az konu, yaşamın ne zaman başladığı meselesi kadar yoğun tartışmalara ve anlaşmazlıklara yol açmıştır, gebe kalma anında mı, doğum anında mı yoksa ikisinin arasında bir zamanda mı? İşin ironik yanı, bu tartışmaya katılanların çok azının konunun ne kadar karmaşık olduğunun ya da dünya genelinde toplumların bu konuda ne derece farklı görüşlere sahip olduğunun farkında olması...

Bu Beng bebeğin annesi, bebeğin yüzünü özenli bir şekilde boyamak için hatırı sayılır bir zaman harcamıştır. Bebeği çekici kılmak için bunu her gün yapıyor, böylece insanlar bebeği bu dünyada mutlu kalmasına yardımcı olacaklar.

Örneğin, Batı Afrika'nın Fildişi Sahili'nde yaşayan Beng halkının bakış açısını ele alalım. Beng'lere göre her yenidoğan bir atanın reenkarnasyonudur (Gottlieb, 2004). Doğumdan sonraki ilk haftalarda atanın ruhu, yani *wru*, dünyevi bir yaşama tam olarak bağlanmamıştır ve bu nedenle günlük dünya ile *wrugbe* ya da "ruh köyü" arasında gidip gelerek çifte bir varoluş sürdürür (Bu terim kabaca "öbür dünya" olarak çevrilebilir, ancak "yaşam öncesi" de aynı derecede uygun olabilir). Yenidoğan ancak göbek bağı düştükten sonra *wrugbe*'den çıkmış ve bir insan olmuş sayılır. Eğer yenidoğan bu noktadan önce ölürse bebeğin ölümü *wrugbe*'ye geri dönüş olarak algılandığı için cenaze töreni yapılmaz.

Bu inançlar Beng ebeveynlik alışkanlıklarının birçok yönünün temelini oluşturur. Bunlardan biri, kurumasını ve düşmesini hızlandırmak için yenidoğanın göbek bağına sık sık bitkisel bir karışım uygulanmasıdır. Buna ek olarak, sürekli olarak bebeğin *wrugbe*'deki hayatını özlemesi ve dünyevi varlığını terk etmeye karar vermesi gibi bir tehlike vardır. Bunu önlemek ve bebeklerin bu dünyada kalmayı istemelerini sağlamak için ebeveynler bebeklerini rahat ettirmeye ve mutlu etmeye çalışırlar. Önerilen birçok prosedürden biri bebeğin yüzünü ve vücudunu başkalarının ilgisini çekmek için özenle süslemektir. Bazen, özellikle de bebek mutsuz görünüyorsa, kâhinlere danışılır; uzun süreli ağlamalar için yaygın bir teşhis, bebeğin farklı bir isim istemesidir- daha önceki *wrugbe* yaşamından bir isim. Peki Bengler için hayat ne zaman başlar? Her bebek bir atanın reenkarnasyonu olduğu için, bir anlamda bir bireyin hayatı doğumdan çok önce başlar. Ancak başka bir anlamda, yaşam doğumdan bir süre sonra, *wru* yaşama katıldığında ve bireyin bir kişi haline geldiği düşünüldüğünde başlar.

M.Ö. dördüncü yüzyılda Aristoteles, sonraki 15 yüzyıl boyunca Batı düşünce sistemini etkileyen temel bir soru ortaya attı: Doğum öncesi yaşam, küçük parçaların oluşturduğu tam teşekküllü bir bireyle mi başlar, yoksa insan vücudunun birçok parçası birbirini izleyen bir süreçte mi gelişir? Aristoteles, ikinci görüşü savundu ve bunu gelişim sırasında yeni yapıların ve işlevlerin ortaya çıkması anlamına gelen **epigenez** olarak adlandırdı. (Bu fikri 3. Bölümde daha modern şekli olan *epigenetik* olarak tekrar ele alacağız). Fikrine destek ararken, o zamanlar pek de alışılmışın dışında bir adım attı: Çeşitli gelişim aşamalarındaki organları gözlemlemek için tavuk yumurtalarını açtı.

Döllenme

epigenez gelişim sırasında yeni yapıların ve işlevlerin ortaya çıkması

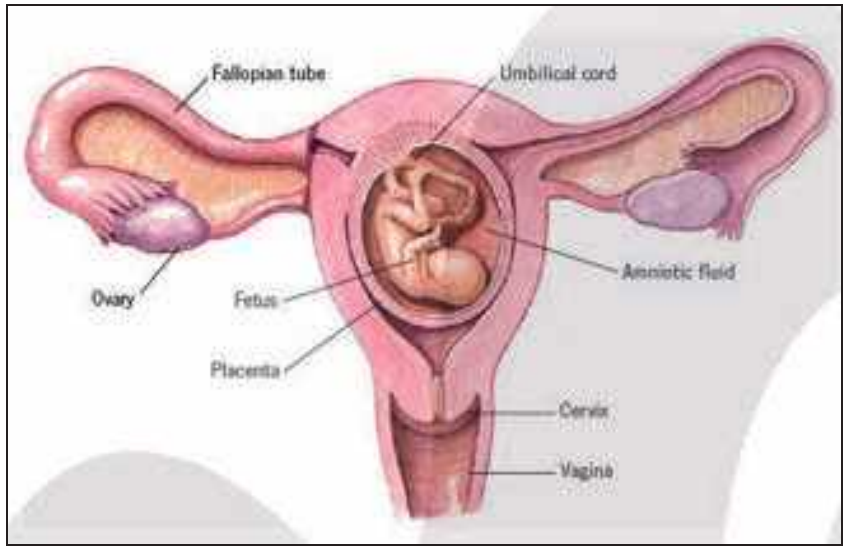
gamet (üreme hücreleri) vücuttaki diğer tüm hücrelerin genetik materyalinin yalnızca yarısını içeren üreme hücreleri (yumurta ve sperm)

mayoz bölünme gamet üreten hücre bölünmesi

Her birimiz tek bir hücre olarak ortaya çıktık. Bu hücre babamızdan gelen bir sperm ve annemizden gelen bir yumurta olmak üzere son derece özelleşmiş iki hücrenin birleşmesi sonucu oluştu. Bu **gametler** ya da üreme hücreleri yalnızca işlevleri bakımından değil, aynı zamanda her birinin diğer hücrelerde bulunan genetik materyalin yalnızca yarısını içermesi bakımından da benzersizdir. Üreme hücreleri **mayoz bölünme** yoluyla üretilir. Mayoz bölünme, yumurta ve spermin vücudun diğer tüm hücrelerinde bulunan 23 kromozom çiftinin her birinden yalnızca bir üye aldığı bir hücre bölünmesi şeklidir. Her bir üreme hücresinde görülen bu 23 kromozoma indirgenme olayı üreme için gereklidir, çünkü yumurta ve spermin birleşimi normal miktarda genetik materyal içermelidir (23 *çift* kromozom).

Üreme süreci, bir yumurtanın (insanlarda kadın vücudundaki en büyük hücre) yumurtalıklardan birinden yumurtalığa birleşik olan fallop tüpüne girişiyle başlar (bkz. Şekil 2.1). Yumurta tüpten rahme doğru ilerlerken, spermi kendisine doğru çeken bir tür işaret, bir "davet" sinyali görevi gören kimyasal bir madde yayar. Yumurtanın serbest bırakıldığı zamana yakın bir zamanda cinsel birleşme gerçekleşirse, **döllenme,** sperm ve yumurtanın birleşmesi, mümkündür. Her cinsel boşalmada 500 milyon kadar sperm kadının vajinasına pompalanır. Erkeğin genlerini kadının yumurtasına ulaştırmak için aerodinamik bir araç olan her bir sperm, genetik materyalle (23 kromozom) dolu sivri bir baş ve spermi kadının üreme sistemi boyunca ilerletmek için çırpınan uzun bir kuyruktan oluşur.

Bir spermin gebe kalmayı başlatmaya aday olabilmesi için yaklaşık 6 saat boyunca vajina ve rahmi geçip yumurta taşıyan fallop tüpüne kadar 15 ila 18 cm[6] yol kat etmesi gerekir. Bu yolculukta yıpranma oranı çok yüksektir: Vajinaya giren milyonlarca spermden sadece 200 kadarı yumurtanın yakınına ulaşabilir (bkz. Şekil 2.2). Spermlerin çoğu vajinada dolaşan diğer spermlerle birbirine karışır; diğerleri ise o anda bir yumurta barındırmayan diğer fallop tüpüne yolculuk eder.



ŞEKİL 2.1 Kadın üreme sistemi
Rahim (uterus) içinde gelişmekte olan bir fetüs ile kadın üreme sisteminin basitleştirilmiş bir çizimi. Göbek kordonu fetüsten çıkıp rahim duvarının derinliklerine gömülmüş olan plasentaya uzanır. Fetüs amniyotik kese içinde bulunan amniyotik sıvı içinde yüzmektedir.

Gebeliğin başlangıcı Anneden gelen bir yumurta ile babadan gelen bir spermin birleşmesi

a) Yumurtaya yaklaşan sperm

(b) Yumurtaya nüfuz eden sperm

ŞEKİL 2.2 Kadın üreme sistemi

(a) Yumurtaya yaklaşan sperm Vajinaya giren milyonlarca spermden sadece birkaçı yumurtaya yaklaşabilir. Yumurta en büyük insan hücresidir (çıplak gözle görülebilen tek hücredir), ancak spermler en küçükleri arasındadır. (b) Yumurtaya nüfuz eden sperm bu sperm, yumurtanın dış kaplamasını delmek için kuyruğunu şiddetli bir şekilde çırpıyor.

[6] Ç.N. 6 -7 inç olan ölçüm cm ye çevirilmiştir.

Bölüm

3

Biyoloji ve Davranış

Biyoloji ve Davranış | Doğa ve Çevre | Davranış Genetiği

Beyin Gelişimi | Beden: Fiziksel Büyüme ve Gelişme

Shakespeare'in başyapıtı *Yanlışlıklar Komedisi* (*The Comedy of Errors)* ile başlayan ve *İkizler* (*Twins,* 1988), *Komik Tuzak* (*The Parent Trap,* 1961 ve 1998'de) ve *Üç Tanıdık Yabancı* (*Three Identical Strangers*, 2018) gibi modern filmlerle devam eden, doğumda ayrılan ikizlerin dramatizasyonları yüzyıllardır bizi büyülüyor. Gerçekte bu tür durumlara nadiren rastlansa da bunlar aynı genomların farklı ortamlarda nasıl işlediğini göstererek doğa ve çevre süreçlerini birbirinden ayırmak için potansiyel olarak paha biçilmez bir fırsat sunuyorlar.

Minnesota Ayrı Yetiştirilen İkizler Çalışması[11] tam olarak bunu yapmak için tasarlanmıştır (Bouchard vd., 1990). Ayrı yetiştirilen 100'den fazla ikiz çifti bir dizi teste tabi tutulmak üzere Minneapolis'e getirilmiştir. Bu çalışmadaki tek yumurta ikizlerinden Gerald Levey ve Mark Newman (sağdaki fotoğrafta gösterilmektedir) doğumda birbirlerinden ayrılmış ve New York bölgesindeki orta sınıf Yahudi evlerinde ayrı ayrı yetiştirilmişlerdir. İkizler, benzer bir iş geçmişi ve gönüllü itfaiyeci rolleri de dahil olmak üzere hem fiziksel hem de davranışsal olarak birçok çarpıcı benzerlik göstermiştir. Minnesota çalışmasının araştırmacı ekibi, ayrı yaşayan ikizlerde buldukları benzerliklerin kapsamı karşısında şaşkına dönmüş; "tepki süresinden dindarlığa kadar şimdiye kadar araştırılan hemen her davranışsal özelliğe" genetik katkılar tespit etmişlerdir (Bouchard vd., 1990).

Bu benzerlikler ne kadar çarpıcı olursa olsun, ayrı yaşayan ikizlerin paylaştığı tüm özelliklerin genetik olduğunu söylemek büyük bir basite indirgeme olacaktır. Örneğin, fotoğraftaki erkeklerin her ikisinin de itfaiyeci olacağını önceden belirleyen bir dizi geni paylaştıklarını iddia etmek zorlama olacaktır. Genler meslek gibi karmaşık bir şeyi değil proteinleri kodlar. Bölüm 1'de gördüğümüz gibi, *epigenetik* olarak bilinen bir süreç olan deneyimin gen ifadesini değiştirmesi de söz konusudur. Dolayısıyla, aynı DNA'yı paylaşan ikizler bile aynı gen ifadesi örüntüsünü paylaşmayacaktır. Epigenetik etkiler, her ikisi de astronot olan tek yumurta ikizleri Scott ve Mark Kelly'yi içeren ve halen devam etmekte olan benzersiz bir çalışmada araştırılmaktadır. Scott bir yılını Uluslararası Uzay İstasyonu'nda (International Space Station) geçirirken Mark Dünya'da kaldı. Araştırmacılar, Dünya'ya döndükten birkaç yıl sonra bile Scott'un gen ifadesi örüntüsünün Mark'ınkinden ölçülebilir ölçüde farklı kaldığını bulmuşlardır (Garrett-Bakelman vd., 2019).

Genlerin ve çevrenin nasıl etkileşime girdiğini anlamak, yaşam süresinin her noktasında gelişimi anlamak için gereklidir. Bu bölüm, genlerin kalıtımı ve etkisi, beynin gelişimi ve erken işleyişi ile fiziksel gelişim ve olgunlaşma dahil olmak üzere, ana rahmine düşme anından ergenlik dönemine kadar olan süreçte rol oynayan temel biyolojik faktörlere odaklanmaktadır. Bölüm 1'de ortaya konan temaların birçoğunu vurgulamaktadır. *Doğa ve çevre* konularının yanı sıra çocuklar arasındaki *bireysel*

THOMAS WANSTALL THE IMAGE WORKS

Tek yumurta ikizleri Gerald Levey ve Mark Newman 31 yaşında yeniden bir araya geldiklerinde, diğer birçok benzerliğin yanı sıra, her ikisinin de sarkık bıyıklı, uzun favorili ve avlanmaya, balık tutmaya ve John Wayne filmlerine meraklı gönüllü itfaiyeciler olduklarını keşfetmişlerdir. Hatta aynı marka birayı, serçe parmaklarını altına sokarak tuttukları ve boşalttıklarında ezdikleri bir kutudan içiyorlardı.

Tek yumurta ikizleri Mark ve Scott Kelly, ikiz çalışmaları arşivlerine benzersiz bir bölüm eklemiştir. Her ikisi de astronottur ve kardeşi Dünya'da kalırken Scott'ın Uluslararası Uzay İstasyonu'nda (International Space Station) yaklaşık bir yıl kalması, NASA'ya radyasyon, karbon monoksit ve mikro yerçekimi ortamına maruz kalma da dahil olmak üzere uzun uzay yolculuğunun etkileri üzerine çığır açan bir çalışma fırsatı sağlamıştır.

[11] The Minnesota Study of Twins Reared Apart

farklılıklar merkezi konulardır. *Değişim mekanizmaları,* genetik faktörlerin oynadığı gelişimsel rol ve beyin gelişiminde yer alan süreçlere ilişkin tartışmalarımızda öne çıkmaktadır. Gelişimdeki *süreklilik/süreksizlik* de bölüm boyunca vurgulanmaktadır. Gelişimin seyrini belirlemede *aktif çocuğun* rolünü bir kez daha vurguluyoruz. Son olarak, *araştırma ve çocukların refahı* teması da özellikle gen temelli bozukluklara ve sağlıklı fiziksel gelişimi etkileyen faktörlere odaklandığımız için öne çıkmaktadır.

Doğa ve Çevre

Kalıtım ilkelerinin anlaşılmasından çok önce, insanlar bazı özelliklerin "aileden geçtiğinin" ve bu eğilimin bir şekilde üremeyle ilgili olduğunun farkındaydı. Örneğin, evcilleştirilmiş hayvanlar var olduğu sürece, çiftçiler atlarının büyüklüğü ve keçilerinin, ineklerinin veya öküzlerinin süt verimi gibi çiftlik hayvanlarının özelliklerini geliştirmek için seçici üretme (selective breeding) yöntemini uygulamışlardır. Özelliklerin ebeveynden yavruya nasıl aktarıldığına dair modern anlayışımız, melezlenmiş bezelye bitkilerinde farklı kalıtım örüntülerini gözlemleyen on dokuzuncu yüzyıl Avusturyalı keşişi Gregor Mendel ile ortaya çıkmıştır.

NBA yıldızları Steph Curry ve Klay Thompson'ın olağanüstü atletik yetenekleri neredeyse kesinlikle doğa ve çevrenin birleşiminden kaynaklanmaktadır – genleri ve içinde büyüdükleri çevreleri her ikisi de eski NBA oyuncusu olan babaları tarafından sağlanmıştır.

Genetik etkilerin nasıl işlediğine dair çok daha derin bir anlayış 1950'lerde James Watson, Francis Crick ve Rosalind Franklin'in kalıtsal aktarımın temel bileşeni olan DNA'nın yapısını tanımlamasıyla ortaya çıkmıştır.

genom tüm genleri de dahil olmak üzere herhangi bir organizmanın DNA setinin tamamı

genotip bir bireyin miras aldığı genetik materyal

fenotip genotipin gözlemlenebilir ifadesi, hem vücut özellikleri hem de davranış olarak

çevre bireylerin ve çevrelerinin genler dışındaki her yönü

Son yıllarda, genetik kodun deşifre edilmesinde muazzam bir ilerleme kaydedildi. Araştırmacılar, insanlar, tavuklar, fareler ve şempanzeler de dahil olmak üzere sayısız bitki ve hayvan türünün tüm **genomunu**- bir organizmanın genlerinin tamamı- haritalandırdı. Bilinen tüm türlerin genomlarının dizilenmesi için planlar yapılmaktadır (Lewin vd., 2018). Gen dizilemesindeki bu yeniliklerle birlikte, DNA üretme yöntemi olan *gen sentezinde* de yenilikler ortaya çıkmıştır. Bilim insanları 2016 yılında insan genomunun tamamını sentezleme planını açıkladı (Boeke vd., 2016). Bu proje, viral enfeksiyona karşı bağışıklığı olan hücreler yaratmaya odaklanmak için küçültülmüş olsa da (Dolgin, 2018), insan gen sentezi, bilimsel ve tıbbi ilerlemeler için büyük potansiyele sahip bir konu olmaya devam etmektedir. Ancak aynı zamanda etik kaygılarla da doludur. Nitekim, Kasım 2018'de Çinli bir bilim insanının genomu düzenlenmiş ilk yenidoğanlarla (genlerinden biri HIV'e direnç gösterecek şekilde düzenlenmiş ikizler) ilgili duyurusu, bilim camiasında geniş çaplı bir öfkeyle karşılandı. Birçok eleştirmen, bu tür bir manipülasyonun sadece bu bireylerin değil, aynı zamanda yeni genleri miras alan herhangi bir neslin de beyin fonksiyonu ve davranışı için sahip olabileceği istenmeyen sonuçlarla ilgili endişelerini dile getirdi (Cohen, 2018). Araştırmacılar ayrıca, bu prosedürde manipüle edilen spesifik gen varyantının, belki de diğer virüslere karşı artan kırılganlık nedeniyle yaşam beklentisinin azalmasıyla ilişkili olabileceğine dair endişelerini dile getirmiştir (Wei ve Nielsen, 2019).

Çeşitli türlerin genomlarının karşılaştırılması çok sayıda sürprizi ortaya çıkarmıştır. Bunlardan biri, insanların sahip olduğu genlerin sayısı olmuştur: protein kodlayan yaklaşık 20.000 ila 21.000 genin mevcut tahmini (Willyard, 2018), 35.000 ila 100.000'den fazla gen arasında değişen önceki tahminlerden çok daha azdır (Ezkurdia vd., 2014). İkinci bir sürpriz ise bu genlerin çoğunun tüm canlılar tarafından sahiplenilmiş olmasıdır. İnsan genlerinin çoğu, azalan bir sırayla, bizi hayvan, omurgalı, me-

meli, primat ve son olarak insan yapmaya adanmıştır. Üçüncü bir sürpriz ise genlerin insan genomunun yalnızca %1'ini oluşturmasıdır. Genomumuzun geri kalanının çoğu, protein kodlayan genlerin aktivitesini düzenlemede çok önemli bir rol oynayan kodlamayan DNA'dan (bir zamanlar "çöp" DNA olduğu düşünülen) oluşmaktadır.

Genetik ve Çevresel Faktörler

Genetik ve çevresel faktörler arasındaki karmaşık etkileşimlere ilişkin tartışmamızı basitleştirmek için, Şekil 3.1'de gösterilen kalıtsal ve çevresel etkiler modeli etrafında organize edeceğiz. Modelin üç temel unsuru, kalıtsal genetik materyal olan **genotip** hem vücut özellikleri hem de davranış dahil olmak üzere genotipin gözlemlenebilir ifadesi olan **fenotip**; ve genlerin kendileri dışında bireylerin ve çevrelerinin (doğum öncesi deneyim dahil) her yönünü içeren **çevre**dir.

ŞEKİL 3.1 Gelişim, Gelişim, genetik ve çevresel faktörlerin ortak bir fonksiyonudur. Yandaki şekilde yer alan numaralandırılmış beş ilişki metinde ayrıntılı olarak ele alınmaktadır.

Bu üç unsur, her çocuğun gelişiminde belirleyici olan beş ilişkide yer alır: (1) ebeveynlerin çocukların genotiplerine genetik katkısı; (2) çocukların genotiplerinin kendi fenotiplerine katkısı; (3) çocukların çevrelerinin fenotiplerine katkısı; (4) çocukların fenotiplerinin çevreleri üzerindeki etkisi ve (5) çocukların çevrelerinin genotipleri üzerindeki etkisi. Bu ilişkilerin her birini sırayla ele alacağız.

kromozomlar genetik bilgiyi ileten DNA molekülleri; kromozomlar DNA'dan oluşur

DNA (deoksiribonükleik asit) bir organizmanın oluşumunda ve işleyişinde yer alan tüm biyokimyasal talimatları taşıyan moleküller

genler tüm canlılarda kalıtımın temel birimi olan kromozom bölümleri

1- Ebeveyn Genotipi-Çocuk Genotipi

İlişki 1, genetik materyalin ebeveynden yavruya aktarılmasını içerir. Bu süreçe Bölüm 2'de, bir zigot oluşturmak üzere birleşen gametleri (biri anneden diğeri babadan gelen) tartışırken göz atmıştınız. Vücuttaki her hücrenin çekirdeği, iki bükülmüş **DNA (deoksiribonükleik asit)** ipliğinden oluşan uzun ipliksi moleküller olan **kromozomları** içerir. DNA, bir organizmanın oluşumu

Bölüm

4

Bilişsel Gelişim Kuramları

Piaget'nin Kuramı |Bilgi İşleme Kuramları

Temel-Bilgi Kuramları | Sosyokültürel Kuramlar | Dinamik Sistemler Kuramları

Babasının kucağında oturan yedi aylık bir oğlan çocuğu, babasının gözlüğüne ilgi duyuyor, çerçevenin bir tarafından tutuyor ve çekiyor. Baba, "Ah!" diyor ve oğlu bırakıyor ama sonra uzanıyor ve çerçeveyi tekrar çekiyor. Baba gözlüğü düzeltiyor ama oğlu yine gözlüğü kapıyor ve çekiyor. Baba, çocuğun çığlık atmasına neden olmadan bu sinir bozucu rutini sürdürmesini nasıl engelleyebileceğini merak ediyor.

Neyse ki, gelişim psikoloğu olan baba, çok geçmeden Jean Piaget'nin bilişsel gelişim kuramının basit bir çözüm önerdiğini fark ediyor: Gözlüğü arkasına koymak. Piaget'nin kuramına göre, küçük bir bebeğin görüş alanından bir nesneyi kaldırmak, bebeğin nesne hiç var olmamış gibi davranmasına yol açmaktadır. Strateji mükemmel çalışıyor; baba gözlüğünü arkasına koyduktan sonra oğlu dikkatini başka yöne çeviriyor. Baba gökyüzüne bakıyor ve "Teşekkürler Piaget" diye düşünüyor.

Bu ders kitabının yazarlarından birinin gerçekten yaşadığı bu deneyim, çocuk gelişimi kuramlarını anlamanın pratik faydalar sağlayabileceğini küçük bir şekilde göstermektedir. Ayrıca, bu tür kuramlar hakkında bilgi sahibi olmanın üç geniş avantajını da göstermektedir:

1. *Gelişim kuramları, önemli olguları anlamak için bir çerçeve sağlamaktadır.* Kuramlar hem araştırma çalışmalarında hem de günlük yaşamda çocuklar hakkında gözlemlediklerimizin önemini ortaya çıkarmaya yardımcı olur. Gözlük olayına tanık olan ancak Piaget'nin kuramını bilmeyen biri bu deneyimi eğlenceli ama önemsiz bulmuş olabilir. Bununla birlikte, Piaget'nin kuramı açısından bakıldığında, bu gelip geçen olay, genel ve son derece önemli bir gelişimsel olguya örnek teşkil eder: sekiz aydan küçük bebekler, bir nesnenin ortadan kaybolmasına, sanki o nesne yokmuş gibi tepki verir. Bu şekilde, çocuk gelişimi kuramları, belirli deneyimleri ve gözlemleri daha geniş bir bağlama yerleştirir ve daha derinden anlamamızı sağlar.

2. *Gelişim kuramları, insan doğası hakkında çok önemli sorular sormaktadır.* Piaget'nin küçük bebeklerin kaybolan nesnelere verdiği tepkiler hakkındaki kuramı, sekiz aydan küçük bebeklerle yaptığı resmi olmayan deneylere dayanıyordu. Piaget, en sevdikleri oyuncaklardan birini bir bezle örter veya başka bir şekilde gözden uzak tutar ve ardından bebeklerin nesneyi geri almaya çalışıp çalışmadığını görmek için beklerdi. Bebekler nadiren nesneyi geri almaya çalışmıştır, bu da Piaget'nin bebeklerin sekiz aylıktan önce gizlenmiş nesnelerin hala var olduğunu anlamadıkları sonucuna varmasına neden olmuştur. Diğer araştırmacılar bu açıklamaya itiraz etmişlerdir. Sekiz aydan küçük bebeklerin aslında gizlenmiş nesnelerin var olmaya devam ettiğini anladıklarını, ancak gizlenmiş nesneleri geri almak için bu anlayışı kullanmada gerekli bellek veya problem çözme becerilerinden yoksun olduklarını öne sürmüşlerdir (Baillargeon, 1993). Küçük bebeklerin gizli nesneleri geri alma konusundaki başarısızlıklarının en iyi nasıl yorumlanacağına dair bu anlaşmazlıklara rağmen, araştırmacılar Piaget'nin kuramının insan doğası hakkında çok önemli bir soruyu gündeme getirdiği konusunda hemfikirdir: Bebekler, yaşamlarının ilk günlerinden itibaren nesnelerin görüş alanının dışındayken de var olmaya devam ettiğini fark eder mi yoksa bu sonradan öğrendikleri bir şey midir? Anneleri gözden kaybolduğunda artık annelerinin var olmayacağından korkuyorlar mıdır?

3. *Gelişim kuramları çocukların daha iyi anlaşılmasını sağlamaktadır.* Kuramlar ayrıca, kuramların iddialarını destekleyebilecek, destekleyemeyecek ya da iyileştirmelerini gerektirebilecek yeni araştırmaları teşvik ederek çocukları anlamamızı geliştirmektedir. Örneğin, Piaget'nin fikirleri, Yuko Munakata ve meslektaşlarını (1997), yedi aylık çocukların gizlenmiş nesnelere uzanamamalarının, nesneleri geri almak için gereken güdüye veya ulaşma becerisine sahip olmamalarından kaynaklanıp kaynaklanmadığını test etmelerine yol açmıştır. Bunun için, araştırmacılar Piaget'nin nesne devamlılığı deneyine benzer bir durum yaratmışlardır, tek fark olarak nesne yerine çekici bir oyuncağı, şeffaf olmayan bir örtü yerine şeffaf bir örtünün altına yerleştirmişlerdir. Bu durumda, bebekler hızla örtüyü kaldırmış ve oyuncağı geri almıştır. Bu bulgu ne güdü eksikliğinin ne de oyuncağa uzanma yeteneğinin eksikliğinin, bebeklerin oyuncağı almaktaki olağan başarısızlığını açıkladığını göstererek Piaget'nin orijinal yorumunu destekliyor gibi görünmekteydi.

Buna karşılık, Adele Diamond (1985) tarafından yürütülen bir deney, Piaget'nin kuramını gözden geçirme ihtiyacına işaret etmiştir. Diamond, Piaget'nin yaptığı gibi şeffaf olmayan bir örtü kullanarak, oyuncağın saklandığı

zaman ile bebeğin ona uzanmasına izin verildiği zaman arasındaki süreyi değiştirdi. Altı aylık bebeklerin bile hemen uzanmasına izin verilirse oyuncağın yerini bulabildiklerini, yedi aylık bebeklerin iki saniye kadar bekleyip yine de başarabildiklerini ve sekiz aylık bebeklerin dört saniye kadar bekleyip yine de başarabildiklerini bulmuştur. Diamond'ın bulguları, gizlenmiş nesnelerin konumuna dair belleğin yanı sıra nesnelerin var olmaya devam ettiklerini anlamanın, bu görevde başarı için çok önemli olduğunu göstermiştir. Özetle, çocuk gelişimi kuramları yararlıdır çünkü önemli olguları anlamak için çerçeveler sağlamakta, insan doğası hakkında temel sorular ortaya atmakta ve çocuklarla ilgili anlayışımızı artıran yeni araştırmaları harekete geçirmektedir.

Çocuk gelişimi çok karmaşık ve çeşitli bir konu olduğu için, her şeyi açıklayan tek bir kuram yoktur. En bilgilendirici güncel kuramlar, öncelikle ya bilişsel gelişime ya da sosyal gelişime odaklanır. Bu alanlardan birinde bile iyi bir kuramsal gelişim açıklaması sağlamak çok büyük bir zorluktur çünkü her biri çok çeşitli konuları kapsamaktadır. Bilişsel gelişim, algı, dikkat, dil, problem çözme, muhakeme, bellek, kavramsal anlayış ve zekâ gibi çok çeşitli yeteneklerin büyümesini içerir. Sosyal gelişim, eşit derecede farklı alanların büyümesini içerir: duygular, kişilik, akranlar ve aile üyeleriyle ilişkiler, kendini anlama, saldırganlık ve ahlaki davranış. Bu muazzam gelişimsel alan yelpazesi göz önüne alındığında, neden hiçbir kuramın çocuk gelişiminin tamamını yakalayamadığını anlamak kolaydır. Bu nedenle, bilişsel ve sosyal kuramları ayrı bölümlerde sunuyoruz. Bilişsel gelişimin belirli alanlarıyla ilgili bölümlerden hemen önce bu bölümde bilişsel gelişim kuramlarını ele alıyoruz ve sosyal gelişimin belirli alanlarıyla ilgili bölümlerden hemen önce, Bölüm 9'da sosyal gelişim kuramlarını ele alıyoruz. Amaç, bilişsel ve sosyal gelişimle ilgili temel soruları ele alan kuramları anlamanıza yardımcı olmaktır. Bu kuramlar, burada ve sonraki bölümlerde sunulan ve belirli bağlamlarda (dil gelişimi ve kavramsal gelişim gibi) temel soruları ele alan çalışmaların arkasındaki motivasyonun çoğunu sağlamaktadır.

Bu bölüm özellikle etkili olan beş bilişsel gelişim kuramını incelemektedir: Piaget'nin kuramı, bilgi işleme kuramı, temel-bilgi kuramı, sosyokültürel kuram ve dinamik sistemler kuramı. Her kuramın çocukların doğası hakkındaki temel varsayımlarını, kuramın odaklandığı merkezi gelişimsel konuları ve kuramın çocukları eğitmek için yararlılığını gösteren pratik örneklerini ele alıyoruz.

Bu beş kuram, Bölüm 1'de açıklanan temel gelişimsel temalara ilişkin önemli içgörüler sağladıkları için büyük ölçüde etkilidir. Her bir kuram bir dereceye kadar tüm temaları ele almakta, ancak her biri farklı temayı vurgulamaktadır. Örneğin, Piaget'nin kuramı *doğa ve çevre, süreklilik/süreksizlik* ve *aktif çocuk* üzerine odaklanırken, bilgi işleme kuramları *doğa ve çevre* ve *değişim mekanizmalarına* odaklanır (Tablo 4.1). Beş kuram birlikte, bilişsel gelişimin tek başına herhangi bir kuramdan daha geniş bir şekilde değerlendirilmesine izin verir.

TABLO 4.1 Bilişsel Gelişim Kuramlarının Ele Aldığ Süregelen Temalar

Kuram	**Ele Alınan Ana Sorular**
Piaget	*Doğa ve çevre, süreklilik/süreksizlik, aktif çocuk*
Bilgi işleme	*Doğa ve çevre, değişimin nasıl gerçekleştiği*
Temel-bilgi	*Doğa ve çevre, süreklilik/süreksizlik*
Sosyokültürel	*Doğa ve çevre, sosyokültürel bağlamın etkisi, değişimin nasıl gerçekleştiği*
Dinamik sistemler	*Doğa ve çevre, aktif çocuk, değişimin nasıl gerçekleştiği*

Piaget'nin Kuramı

Jean Piaget'nin bilişsel gelişim çalışmaları, bir kişinin bilimsel bir alana ne kadar katkıda bulunabileceğinin bir kanıtıdır. Çalışmaları 1920'lerin başlarında ortaya çıkmaya başlamadan önce, tanınabilir bir bilişsel gelişim alanı yoktu. Yaklaşık bir asır sonra, **Piaget'nin kuramı** en iyi bilinen bilişsel gelişim kuramı olmaya devam ediyor. Uzun ömürlülüğünün nedeni nedir?

Bunun bir nedeni, Piaget'nin gözlemlerinin ve betimlemelerinin farklı yaşlarda çocukların düşünce yapısını canlı bir şekilde aktarmasıdır. Ebeveynlere, öğretmenlere, hemşirelere ve kreş çalışanlarına farklı yaşlardaki çocuklarla yaşadıkları deneyimleri hatırlatır. Diğer bir neden de kuramın olağanüstü genişliğidir. Bebeklikten ergenliğe kadar uzanır ve zaman, mekân, mesafe ve sayı kavramsallaştırması; dil kullanımı, bellek; diğer insanların bakış açılarını anlamak; problem çözme; bilimsel muhakeme gibi çeşitli konuları inceler. Uzun ömürlülüğünün üçüncü bir kaynağı, bilişsel gelişimde doğa ve çevre arasındaki etkileşimin yanı sıra entelektüel büyümeyi karakterize eden süreklilikler ve süreksizliklerin sezgisel olarak makul bir tasvirini sunmasıdır.

Piaget'nin kuramı İsviçreli psikolog Jean Piaget'nin kuramı, bilişsel gelişimin özümleme (asimilasyon), akomodasyon (uyma) ve dengeleme süreçleri yoluyla inşa edilen dört dönem- duyu-motor dönem, işlem öncesi dönem, somut işlemler dönemi ve formel işlemler dönemi- içerdiğini öne sürmektedir.

Çalışmaları gelişim psikolojisi alanında derin etki bırakan Jean Piaget

Çocukların Doğasına Bakış

Piaget'nin çocuklarla ilgili temel varsayımı, çocukların doğdukları andan itibaren zihinsel olarak aktif olduğu ve hem zihinsel hem de fiziksel aktivitelerin gelişimlerine büyük katkı sağladığıydı. Piaget'nin bilişsel gelişimi anlamaya yönelik yaklaşımı genellikle yapısalcı olarak nitelenmektedir, çünkü çocuklar kendi deneyimlerine karşılık kendileri için bilgi yapılandırdıkları şeklinde tasvir edilir. Piaget'ye göre, çocukların yapılandırma süreçlerinden en önemli üçü hipotezler üretmek, deneyler yapmak ve gözlemlerinden sonuçlar çıkarmaktır. Bu tanım size bilimsel problem çözmeyi hatırlatıyorsa, yalnız değilsiniz: "bilim insanı olarak çocuk" Piaget'nin kuramındaki baskın metafordur. Bebek olan oğluyla ilgili şu açıklamasını düşünün:
Laurent sırtüstü yatıyor.

… Arka arkaya bir yapay kuğu, bir kutu vb. kavrıyor, kolunu uzatıyor ve düşmelerine izin veriyor. Düşüreceği yerin konumunu belirgin bir şekilde değiştiriyor.Nesne yeni bir konuma düştüğünde (örneğin, yastığının üzerine), sanki uzamsal ilişkiyi incelemek istercesine, nesnenin aynı yere iki veya üç kez daha düşmesine izin veriyor. (Piaget, 1952b, s. 268-269)

Piaget, Laurent'in "oyuncağı farklı yerlerden düşür ve ne olduğunu gör" oyunu gibi basit etkinlikleri, bilimsel deneyin başlangıcı olarak algılamıştır. Bu örnek aynı zamanda ikinci bir temel Piaget varsayımını da göstermektedir: çocuklar birçok önemli dersi başkalarının talimatlarına bağlı kalmak yerine kendi başlarına öğrenirler. Bu noktayı daha fazla aydınlatmak için Piaget, bir arkadaşının çocukluktan kalma bir anısını aktarmıştır:

[O] [çakılları] üst üste koydu ve onları bir, iki, üç, 10'a kadar saydı. Sonra … onları diğer yönde saymaya başladı. … ve bir kez daha 10'a sahip olduğunu gördü. Bunu harika buldu. ...(Piaget, 1964, s. 12)

Bu olay aynı zamanda Piaget'nin üçüncü bir temel varsayımını da vurgulamaktadır: Çocuklar içsel olarak öğrenmeye motive olurlar ve bunu yapmak için diğer insanlardan ödüllere ihtiyaç duymazlar.

özümleme (asimilasyon) insanların gelen bilgiyi halihazırda anladıkları kavramlara uygun bir biçime çevirme süreci

akomodasyon (uyma) insanların yeni deneyimlere yanıt olarak mevcut bilgi yapılarını uyarlama süreci

dengeleme çocukların (veya diğer insanların) istikrarlı bir anlayış oluşturmak için özümleme ve akomodasyonu dengelediği süreç

Merkezi Gelişim Sorunları

Piaget, çocukların kendi gelişimlerini aktif olarak şekillendirdiği görüşüne ek olarak, gelişimde *doğa ve çevre* ve *süreklilik/süreksizlik* rollerine ilişkin önemli içgörüler sunmuştur.

Bölüm

5

Bebeklik Döneminde Algı, Eylem ve Öğrenme

Algı | Motor Gelişim | Öğrenme ve Bellek

TEMALAR

DOĞA VE ÇEVRE, AKTİF ÇOCUK, SÜREKLİLİK VE SÜREKSİZLİK, DEĞİŞİM MEKANİZMALARI, SOSYOKÜLTÜREL BAĞLAM, BİREYSEL FARKLILIKLAR

Dört aylık Benjamin mutfak tezgahının üzerine tünemiş bebek koltuğundan bulaşıkları yıkayan ebeveynlerini izliyor. Kendi başlarına hareket eden iki insanın yanı sıra, yalnızca insanlar tarafından kaldırılıp manipüle edildiklerinde hareket eden farklı boyut ve şekillerde çeşitli cam, seramik ve metal nesneleri gözlemliyor. Lavabo ve masa gibi sahnenin diğer unsurları asla hareket etmiyor. Ebeveynlerin hareket eden dudaklarından farklı sesler çıkıyor ve çatal bıçak takımlarını, tavaları ve bardakları tezgaha bırakırlarken farklı sesler ortaya çıkıyor. Nesnelerin, başka nesnelerin arkasına taşınırken ya da lavaboya yerleştirilirken yok olduğunu görüyor ancak bir nesnenin diğerinin içinden geçtiğini asla görmüyor. Benjamin'in babası kristal bir kadehi tehlikeli bir şekilde tezgâhın kenarına koyana kadar tezgâhın üzerine konan nesneler yerinde kalıyor. Ardından gelen çarpma sesi odadaki üç kişiyi de ürkütüyor ve iki yetişkin birbirlerine doğru keskin, yüksek sesler çıkarmaya başlayınca Benjamin daha da ürküyor. Benjamin tepki olarak ağlamaya başladığında, yetişkinler ona doğru koşuyor, onu okşuyor ve özellikle tatlı sesler çıkarıyorlar.

Bu günlük örnek, bebeklerin algılayabileceği ve öğrenebileceği muazzam miktarda bilgiyi göstermektedir. Çoğu bebek gibi Benjamin de etrafındaki her şeyi ve herkesi hevesle araştırır ve elindeki her aracı kullanır: bakmak, dinlemek, tatmak, koklamak ve dokunmak. Önce nesnelere uzanma, sonra da onları manipüle etme becerisi kazandıkça keşifleri giderek genişleyecektir. Benjamin hiçbir zaman genç yaşamının ilk birkaç yılında olduğu kadar doymak bilmez bir şekilde keşfetmeyecek veya bu kadar hızlı öğrenmeyecektir.

Bu bölümde, birbiriyle yakından ilişkili üç alandaki gelişimi tartışıyoruz: algı, eylem ve öğrenme. Bebeklik dönemine odaklanmamızın nedeni, bir çocuğun yaşamının ilk iki yılında bu alanların tümünde son derece hızlı değişimler meydana gelmesidir. İkinci bir neden ise, bu alanlardaki gelişimin özellikle iç içe geçmiş olmasıdır: bebeklerin bir alandaki davranış ve deneyimlerini dönüştüren küçük devrimler, diğerlerinde de küçük devrimlere yol açar. Örneğin, Benjamin emeklemeye ve ardından yürümeye başladığında, ebeveynlerinin araştırmamasını tercih edeceği şeyler de dahil olmak üzere, algılaması ve öğrenmesi için daha da fazla keşfedilecek şeyler mevcut hale gelecektir - örneğin elektrik prizleri ve kedi kumu gibi.

Bu bölüm, bebeklerin çevrelerini hevesle keşfetmeleriyle canlı bir şekilde somutlaşan *aktif çocuk* temasını içermektedir. *Süreklilik/ süreksizlik*, bebeklik dönemindeki davranışlar ile sonraki gelişim arasındaki ilişkiyi ele alan araştırmalarda tekrar tekrar ortaya çıkmaktadır. *Değişim mekanizmaları* teması da, özellikle öğrenme ve belleği göz önünde bulundurduğumuzda öne çıkmaktadır. *Sosyokültürel bağlamın*, en belirgin olarak motor gelişim alanında yaptığı katkıları inceleyeceğiz. Son olarak, *doğa ve çevre* teması bebeklik dönemi araştırmalarının büyük bir kısmını motive etmiştir. Bebeklerin büyük çocuklara ve yetişkinlere kıyasla daha az deneyime sahip olması, deneyimden bağımsız ve deneyime bağlı faktörlerin rollerini birbirinden ayırma olasılığını ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, küçük bebekler bile özellikle duyum ve algı alanlarında hızla kayda değer miktarda deneyim biriktirir. Ve göreceğiniz gibi, bebekler erken dönem deneyimlerini kullanma konusunda mükemmel ve olağanüstü öğrencilerdir.

Benjamin gibi, bu bebek de babasını bulaşık yıkarken gözlemleyerek çok sayıda algısal bilgi edinecektir.

Algı

Ebeveynler bebeklerinin neler yaşadığını ne kadar görebildiklerini, ne kadar iyi duyabildiklerini vb. merak etmekten kendilerini alamazlar. İlk psikologlardan William James, yenidoğanın dünyasının "çiçek açan, vızıldayan büyük bir karmaşa" olduğuna inanıyordu. Ancak modern araştırmalar, bebeklerin dünyaya tüm duyu sistemleri bir dereceye kadar çalışır halde geldiğini ve sonraki gelişimin hızla gerçekleştiğini göstermiştir. **Duyumsama**, dış dünyadan gelen temel bilgilerin duyu organları (gözler, kulaklar, deri vb.) ve beyindeki reseptörler tarafından işlenmesini ifade eder. **Algı,** çevremizdeki nesneler, olaylar ve dünyanın uzamsal düzeni hakkındaki duyusal bilgileri organize etme ve yorumlama sürecidir.

Görme

Yeni doğanlar yetişkinler kadar net göremeseler de, ilk aylarında görme yetileri son derece hızlı bir şekilde gelişir. Ve olgunlaşmamış görsel sistemlerine rağmen, yenidoğanlar bile şaşırtıcı derecede sofistike görsel yeteneklere sahiptir. Bebekler talimatları anlayamadıkları ya da yanıt veremedikleri için, bebek algısını incelemek isteyen araştırmacılar, daha büyük çocuklar ve yetişkinlerle kullanılanlardan oldukça farklı, zekice yöntemler geliştirmelidir. İlk atılım **tercihli bakış tekniği** ile gerçekleştirilmiştir (Fantz, 1961). İki farklı görsel uyarıcı yan yana gösterilir. Bir bebek iki uyarandan birine daha uzun süre bakarsa, araştırmacı (a) bebeğin bunlar arasında ayrım yapabildiği ve (b) bebeğin birini diğerine tercih ettiği sonucuna varabilir. Fantz, tıpkı herkes gibi yenidoğanların da hiçbir şeye bakmaktansa bir şeye bakmayı tercih ettiklerini ortaya koymuştur. Herhangi bir tür desen (siyah beyaz çizgiler, boğa gözü, bir yüz) düz bir yüzeyle eşleştirildiğinde, bebekler desene daha uzun süre bakmışlardır.

duyumsama duyu organları (gözler, kulaklar, deri, vb.) ve beyindeki reseptörler aracılığıyla dış dünyadan gelen temel bilgilerin işlenmesi

algı duyusal bilgiyi organize etme ve yorumlama süreci

tercihli bakış tekniği bebeklerde görsel dikkati incelemek için kullanılan ve bebeklere aynı anda iki görüntü göstererek birini diğerine tercih edip etmediklerini görmeyi içeren bir yöntem (daha uzun bakma ile endekslenir)

görme keskinliği görme duyusunun netliği ve berraklığı vizyon

Tercihli bakışın modern versiyonları genellikle otomatik göz takip cihazlarının kullanımını içerir. Araştırmacılar, kızılötesi ışık yansıması yoluyla göz hareketlerini ölçen bir kamera kullanarak bebeklerin ekranın neresine baktığını tespit edebilir. Araştırmacılar ayrıca, bebekler gözlerini odada serbestçe hareket ettirirken nereye baktıklarını gösteren başa takılan bebek göz takip cihazlarını da kullanmaktadır. Duyusal ve algısal gelişimi incelemek için kullanılan bir başka yöntem de Bölüm 2'de fetal gelişim çalışmalarında karşılaştığınız alışmadır (uyarana karşı alışkanlık kazanma). Bu prosedür, bebek alışana kadar, yani tepkileri azalana kadar, bir bebeğe belirli bir uyaranın tekrar tekrar sunulmasını içerir. Bu noktada yeni bir uyarıcı sunulur. Eğer bebeğin yeni uyarana tepki olarak alışkanlığı sonlanırsa (yani tepkisi artarsa), araştırmacı bebeğin eski ve yeni uyaranlar arasında ayrım yapabildiği sonucuna varır. Basitliklerine rağmen, alışma ve tercihli bakış prosedürlerinin bebeklerin dünyayı algılama ve anlamalarını incelemek için son derece güçlü araçlar olduğu ortaya çıkmıştır.

Görüş Keskinliği ve Renk Algısı

Tercihli bakış yöntemi, araştırmacıların (ve göz sağlığı uzmanlarının) **görüş keskinliğ**ini değerlendirmesini, yani bebeklerin ne kadar keskin veya net görebildiğini belirlemesini sağlar. Yetişkinlerde ve çocuklarda keskinlik, tipik olarak harfler ve rakamlar içeren göz çizelgeleri kullanılarak ölçülür. Ancak bariz nedenlerden dolayı bebekler göz çizelgeleriyle test edilemez!

Bebek görüş keskinliği ölçümleri, basit bir desen ile düz gri bir alan arasındaki farkı görebilen bebeklerin desene bakmayı tercih ettiği gözleminden yararlanır (Şekil 5.1). Desenleri değiştirerek ve bebeklerin tercihlerini değerlendirerek, araştırmacılar bebeklerin erken görsel yetenekleri hakkında çok şey öğrenmişlerdir.

örneğin, küçük bebekler genellikle siyah-beyaz dama tahtası gibi yüksek görsel karşıtlığa sahip desenlere bakmayı tercih etmektedir (Banks ve Dannemiller, 1987). Bunun nedeni, küçük bebeklerin **karşıtlık hassasiyeti**nin zayıf olmasıdır: bir deseni ancak yüksek karşıtlı öğelerden oluştuğunda algılayabilirler.

Bebeklerin zayıf karşıtlık hassasiyetinin bir nedeni, *fovea*da (retinanın merkezi bölgesi) yüksek oranda yoğunlaşan ve ince ayrıntıları ve renkleri görmede rol oynayan ışığa duyarlı nöronlar olan **koni hücreleri**nin olgunlaşmamış olmasıdır. Yenidoğanların konileri yetişkinlerin konilerinden 4 kat daha aralıklıdır ve foveaya çarpan ışığın sadece yaklaşık %2'sini yakalarken, yetişkinlerde bu oran %65'tir (inceleme için bkz. Arterberry ve Kellman, 2016). Bebeklerin ilk aylarında sadece 20/120 görüş keskinliğine (bir yetişkinin standart bir göz tablosunun üstündeki büyük E harfini okuyabilmesini sağlayacak bir keskinlik seviyesi) sahip olmalarının nedeni kısmen budur. Daha sonra, görüş keskinliği o kadar hızlı gelişir ki 8 aylık olduklarında bebeklerin keskinliği yetişkinlerin keskinliğine yaklaşır. Düşük keskinlik seviyelerinden yüksek keskinlik seviyelerine doğru bu ilerleme Şekil 5.2'de gösterilmektedir. Yeni doğanlar ilk bir ay boyunca beyaz ve renkli arasındaki farkları algılayamazlar. Ancak 2 aylık olduklarında bebeklerin renk görüşü yetişkinlerinkine benzer hale gelir. Mavi gibi benzersiz tonları olan renkleri, mavi-yeşil gibi tonları birleştiren renklere tercih ederler (Arterberry ve Kellman, 2016).

Bebeklerin renk algısı üzerine yapılan araştırmalar, renk kategorilerinin kökenine ilişkin uzun süredir devam eden bir tartışmayı ele almak için kullanılmıştır. İnsanlar binlerce farklı renk arasında ayrım yapabilirken, diller geniş renk kategorilerini ayırt etmek için yalnızca az sayıda terim kullanır ve bu kategoriler diller arasında farklılığı gösterir. Renk algısı dilden ne ölçüde etkilenir? Bu soru, henüz renkler için kelimeleri olmayan bebeklerde renk algısı üzerine yapılan bir çalışmada test edilmiştir (Yang vd., 2016). Araştırmacılar, 5 aylık bebeklerin renkleri yetişkinlerle aynı şekilde kategorize edip etmediklerini belirlemek için fNIRS (Kutu 3.3'te tartışılmıştır) kullanmışlardır. Yetişkinler gibi, bebeklerin beyinleri de bir kategorideki bir renkten farklı bir kategorideki yeni bir renge geçişe tepki vermiş, ancak aynı kategorideki yeni bir renge tepki vermemiştir. Bu bulgular, bebeklerin beyinlerinin renk etiketlerini öğrenmeden önce en azından bazı renk kategorilerini temsil ettiğini göstermektedir.

ŞEKİL 5.1 Görüş keskinliğinin test edilmesi

Burada gösterilene benzer raketler küçük bebeklerin görüş keskinliğini değerlendirmek için kullanılır. Bebeğe aynı anda biri çizgili diğeri düz gri olmak üzere iki raket gösterilir. Bebek siyah ve beyaz çizgiler arasındaki kontrast farkını algılayabiliyorsa, bebeğin bakışları çizgili rakete doğru çekilmelidir. Göz doktoru veya araştırmacı, bebek artık çizgili raket ile düz gri olanı ayırt edemeyene kadar, aralarında giderek daha dar boşluklar bulunan, giderek daha dar çizgili raketleri art arda bebeğe sunar. Ayırt edilen son raket üzerindeki çizgilerin kalınlığı, bebeğin görüş keskinliğinin bir göstergesini sağlar.

Karşıtlık hassasiyeti görsel bir desendeki aydınlık ve karanlık alanlardaki farklılıkları tespit etme yeteneği

Koni hücreleri foveada (retinanın merkezi bölgesi) yüksek oranda yoğunlaşan ışığa duyarlı nöronlar

ŞEKİL 5.2 Bebeklik döneminde görüş keskinliği

Soldaki bulanık görüntü kabaca 1 aylık bir bebeğin yaklaşık 15 santim uzaklıktan algılayacağı görüntüdür. Bebeğin nispeten düşük görüş keskinliği seviyesi, görüntüdeki bazı özelliklerin (örneğin, kadının gözleri ve saç çizgisi) daha yüksek kontrasta sahip olanların öne çıkmasına neden olur. Takip eden görüntü dizisi, keskinlik arttıkça önümüzdeki birkaç ay içindeki ilerlemeyi göstermektedir. 8 aylık olduğunda, bebeğin görüşü bir yetişkininkine benzerdir (en sağda).

Görsel Tarama

Yenidoğanlar çevreyi hemen taramaya başlar ve özellikle hareketli uyaranlara ilgi duyarlar. Ancak göz hareketleri yeterince kontrollü olmadığı için bu uyaranları takip etmekte zorlanırlar. Bebekler 4 aylık olana kadar yavaş hareket eden nesneleri düzgün bir şekilde takip edemezler (Rosander, 2007). Bunun için bebeklerin, izleyicinin bakışının hareketli bir nesneyle aynı hız ve açıda kaydığı ve böylece onu görüş alanında tuttuğu **gözün düz takip hareketleri**ni kullanmayı geliştirmeleri gerekir. Bu gelişimsel başarı, olgunlaşmadan ziyade görsel deneyimin bir fonksiyonu gibi görünmektedir: sinirsel ve algısal sistemleri olgunlaşmamış olan erken doğan bebekler, tam zamanında doğan bebeklere göre daha geç pürüzsüz görsel izleme geliştirmektedir (Strand-Brodd vd., 2011).

gözün düz takip hareketleri izleyicinin bakışının hareket eden bir nesneyle aynı hızda ve açıda kaydığı görsel davranış

algısal değişmezlik nesnenin retina görüntüsündeki fiziksel farklılıklara rağmen nesnelerin sabit boyut, şekil, renk vb. olarak algılanması

Görsel tarama, bebeklerin gözlemledikleri ve öğrendikleri şeyler üzerinde aktif kontrol sahibi olmalarının birkaç yolundan biridir. Üçgen gibi basit bir şekil sunulduğunda, 2 aylıktan küçük bebekler neredeyse yalnızca bir köşeye bakarlar. Yüzler gibi daha karmaşık şekillerde ise sadece dış kenarları tarama eğilimindedirler (Haith, Bergman ve Moore, 1977; Milewski, 1976). Bu nedenle, Şekil 5.3'te görüldüğü gibi, 1 aylık bebekler bir yüzün çizimine baktıklarında, arka planla nispeten yüksek kontrastın olduğu saç çizgisi veya çene gibi alanlara sabitlenme eğilimindedirler. Bebekler 2 aylık olduklarında çok daha geniş bir alanı tarayarak hem genel şekle hem de iç detaylara dikkat etmeye başlarlar. Gerçekten de, Kutu 5.1'de tartışıldığı gibi, yüzler bebeklerin görsel çevrelerinin en belirgin yönleri arasındadır.

ŞEKİL 5.3 Görsel tarama: Bu yüz resimlerinin üzerine yerleştirilen çizgiler, iki bebeğin görüntülere sabitlendiği yerlerdeki yaş farklılıklarını göstermektedir. (a) 1 aylık bebek öncelikle yüzün ve başın dış hatlarına bakmış, gözleri de birkaç kez sabitlemiştir. (b) 2 aylık bebek öncelikle yüzün iç hatlarına, özellikle de gözlere ve ağza odaklanmıştır. (Maurer ve Salapatek, 1976'dan alınan bilgiler)

Konuşan yüzler, bebek öğreniciler için özellikle önemli bir bilgi kaynağıdır. Bebekler 4 aylıkken, üretken konuşmanın başlamasından önce, öncelikle konuşan yüzün gözlerine odaklanırlar (Lewkowicz ve Hansen-Tift, 2012). Ancak, bebekler babıldamaya başladıktan sonra, öncelikle konuşmacının ağzına odaklanırlar ve bu da konuşan ağza gösterilen dikkatin bebeklerin konuşma dili gelişimiyle ilişkili olabileceği görüşünü destekler. İlginç bir şekilde, iki dilli bebekler görsel taramadaki bu değişimi -konuşan bir yüzün gözlerini değil ağzını tercih ederek- tek dilli bebeklerden daha erken gösterirler; bu da birden fazla dil edinen bebeklerin ağızda sağlanan bilgiden tek bir dil edinen bebeklerden daha erken faydalandığını düşündürmektedir (Pons, Bosch ve Lewkowicz, 2015). Özellikle zor bir görev olan İspanyolca ve Katalanca gibi kulağa benzer gelen iki dili öğrenen iki dilli bebekler, İspanyolca ve İngilizce gibi kulağa farklı gelen iki dili öğrenen iki dilli bebeklere kıyasla konuşmacının ağzına daha fazla dikkat eder (Birulés vd., 2018). Bebeklerin birden fazla dil öğrenme gibi etkileyici bir başarıyı nasıl elde ettikleri hakkında daha fazla bilgiyi 6. Bölümde öğreneceğiz.

ŞEKİL 5.4 Bu bebek daha büyük ama daha uzaktaki küpe daha uzun süre bakarsa, araştırmacılar çocuğun boyut değişmezliği olduğu sonucuna varacaklardır

Nesne Algısı

nesne ayrışması görsel bir dizideki ayrı nesnelerin tanımlanması

Görsel algıyla ilgili en dikkat çekici şeylerden biri dünyanın ne kadar sabit göründüğüdür. Bir kişi bize yaklaştığında veya bizden uzaklaştığında, kişinin retinal görüntüsü boyut ve şekil olarak değişir, ancak kişinin boyut ve şeklinin değiştiği izlenimini edinmeyiz. Bunun yerine, **algısal değişmezlik** olarak bilinen bir olgu olan sabit bir şekil ve boyut algılarız.

Algısal değişmezlik yaşamın erken dönemlerinde belirgindir. Bu fenomenle ilgili bir çalışmada, yeni doğanlara farklı mesafelerde büyük ya da küçük bir küp tekrar tekrar gösterilmiştir (Slater, Mattock, ve Brown, 1990). Küpün gerçek boyutu aynı kalırken, küp tarafından yansıtılan retinal görüntünün boyutu bir denemeden diğerine değişmiştir (bkz. Şekil 5.4). Buradaki soru,

Bölüm

6

Dil ve Sembol Kullanımının Gelişimi

Dil Gelişimi | Dil Edinimi Süreci | Dil Gelişiminde Kuramsal Konular | Dil Dışı Semboller ve Gelişimi

"Hav." (11 aylık, komşunun köpeğini kastediyor)

"*Sıcak."* (14 aylık, soba, kibrit, mum, yansıyan ışık, parlak yüzeyler vb.kastediyor)

"Beni oku." (21 aylık, hikaye okunmasını istiyor)

"Neden bir köpeğim yok?" (27 aylık)

"Bana biraz şeker verirsen, senin en iyi arkadaşın olurum. En iyi iki arkadaşın olacağım. (48 aylık)

"Büyükanne, Cagoshin'e [Chicago] gittik." (65 aylık)

"Kanka, var ya çok iyiydi." (192 aylık)

semboller düşüncelerimizi, duygularımızı ve bilgilerimizi temsil eden ve başkalarıyla iletişim kurmak için kullandığımız sistemlerdir.

dili kavrama başkalarının söylediklerini (ya da işaretlerini ya da yazdıklarını) anlama sürecidir.

dil üretimi konuşma (ya da işaret kullanma ya da yazma) sürecidir.

Bu ifadelerden her biri, bir çocuğun dil (İngilizce) edinimi sırasında ürettiği (Clore, 1981), insanları diğer türlerden ayıran kapasiteyi yansıtır: **sembollerin** yaratıcı ve esnek kullanımı. Düşüncelerimizi, duygularımızı ve bilgilerimizi temsil etmek ve başkalarıyla paylaşmak için sembolleri kullanırız. Sembolleri kullanma yeteneğimiz bizi şuanda kalmaktan kurtarır, böylece bizden önceki nesillerden öğrenmemizi ve geleceği düşünmemizi sağlar. Bu bölümde, öncelikle insan sembol sistemlerinin en önde geleni olan dilin edinimine odaklanacağız. Daha sonra, çocukların resimler ve modeller gibi dil dışı sembolleri anlama ve oluşturmaları üzerine tartışacağız.

Baskın tema bir kez daha doğa ve çevrenin göreceli katkıları olacaktır. Dil edinimini kültürler ve topluluklar arasında incelediğimizde, *sosyokültürel bağlam* da öne çıkan bir temadır. Yinelenen üçüncü bir tema, hem tipik dil gelişimi hem de gelişimsel dil bozuklukları kapsamı açısından ele aldığımız şekliyle *bireysel farklılıklardır*. *Aktif çocuk* teması da, bebekler ve küçük çocuklar sembolleri iletişim kurmak için öğrendikçe tekrar tekrar ortaya çıkar.

Dil Gelişimi

Bu çocuklar, modern dünyadaki birçok önemli sembol sisteminden birinde ustalaşmaya niyetliler.

Ortalama anaokulu öğrencisinin neredeyse sizin kadar iyi olduğu şeyler nedir? Pek fazla değil, önemli bir istisna dışında: dil kullanımı. Çoğu çocuk 5 yaşına geldiğinde ister sözlü ister işaret olsun, kendi anadili veya anadillerinin (herhangi bir "anadil"den bahsettiğimizde iki dillilik olasılığı varsayılmalıdır) temel yapısını öğrenmiş olur. Her ne kadar çocukların kelime dağarcıkları ve ifade güçleri sizinkinden daha az karmaşık olsa da cümleleri dilbilgisi açısından yetişkinlerinki kadar doğru olma eğilimindedir. Bu dikkate değer bir başarıdır.

Dil, başkalarının söylediklerini (veya işaret ettiklerini ya da yazdıklarını) anlamayı ifade eden **kavramayı** ve konuşma (veya işaret etmeyi ya da yazmayı) anlamına gelen **üretimi** gerektirir. Diğer gelişim alanlarında gözlemlediğimiz gibi, bebekler ve küçük çocuklar söyleyebildiklerinden çok daha fazlasını anlarlar.

Dilin Bileşenleri

Tüm diller kapsayıcı benzerlikleri paylaşır. Parçalar farklı seviyelerde birleşerek bir hiyerarşi oluşturur: sesler kelimelere, kelimeler cümlelere ve cümleler de hikayelere ve konuşmalara dönüşür. Bu birleşimsel süreçten ortaya çıkan muazzam fayda, **üretimsel** bir sistemdir; sonlu bir kelime seti ve bu kelimelerin sistematik bir şekilde nasıl birleştirilebileceğine dair bilgimizi kullanarak, sonsuz sayıda cümle üretebilir ve sonsuz sayıda fikir ifade edebiliriz. Daha önce hiç duymadığımız veya okumadığımız cümleleri anlayabiliriz; bu kitaptaki cümlelerin çoğu sizin için yeni olsa da, onları anlıyorsunuz çünkü tanıdık kelimeler ve dilbilgisi yapıları kullanıyorlar. Türkçe konuşanlar olarak, *vug* kelimesini daha önce hiç duymamış olsak bile, *vug* kelimesinin çoğulunun *vuglar* olduğunu biliriz.

üretimsel sınırlı bir kelime setinin sonsuz sayıda cümle üretmek için bir araya getirilebileceği bir sistem

fonemler anlamlı sesin en küçük birimleri

anlambirimler / morfemler bir dildeki en küçük anlam birimleri

sözdizimi farklı kategorilerden (isimler, fiiller, sıfatlar vb.) gelen kelimelerin nasıl bir araya getirilebileceğini belirleyen kurallar

Dilin üretimsel gücü, son derece karmaşık bir görevle karşı karşıya kalan genç öğrenenler için bir maliyet taşır. Çocukların karşılaştığı zorluğu anlamak için kendinizi yurtdışında bir yabancı olarak hayal edin. Birisi size doğru yürüyor ve "*Jusczyk daxly blickets Nthlakapmx*" diyor. Bu kişinin az önce ne söylediği hakkında kesinlikle hiçbir fikriniz olmazdı. Neden mi?

Çocuklar 5 yaşına geldiğinde, fonolojisi, anlamı ve sözdizimi anadilleri açısından doğru olan yeni cümleler üretebilirler. Ayrıca arkadaşlarının ifadelerinin içeriğine ilişkin uygun pragmatik (kullanımbilim) çıkarımlarda bulunabilirler.

İlk olarak, muhtemelen bazı sesleri algılamakta zorluk çekersiniz. İlk olarak, bazı sesleri algılama konusunda zorluk yaşayabilirdiniz. Konuşma, **fonem** denilen ses birimlerinden oluşur; bir fonem değişikliği bir kelimenin anlamını değiştirir. "Rake" ve "lake" kelimeleri sadece bir fonem (/r/'ye karşı /l/) farkıyla ayrılırken, bu iki kelimenin İngilizce anlamları oldukça farklıdır. Farklı diller farklı fonem setleri kullanır; İngilizce dünya dillerinin yaklaşık 200'ünden sadece 45 ses kullanır. Anlamı ayırt eden fonemler diller arasında farklılık gösterir. Örneğin, /r/ ve /l/ Japoncada tek bir fonemdir ve farklı anlamlar taşımazlar. Farklı diller farklı fonem setleri kullanır; İngilizce dünya dillerinin yaklaşık 200'ünden sadece 45 ses kullanır. Anlamı ayırt eden fonemler diller arasında farklılık gösterir. Örneğin, /r/ ve /l/ Japoncada tek bir fonemdir ve farklı anlamlar taşımazlar. Ayrıca, bir dilde yaygın olan ses kombinasyonları, diğerlerinde hiç görülmeyebilir. Son paragrafta Nthlakapmx'i okuduğunuzda, muhtemelen nasıl telaffuz edeceğiniz hakkında hiçbir fikriniz yoktu, çünkü bazı ses kombinasyonları İngilizce'de bulunmuyor (gerçi Batı Kanada'da konuşulan yerli bir dil olan Nthlakapmx dilinde geçiyor).

Yabancının size ne dediğini bilmemenizin bir diğer nedeni de seslerin ne anlama geldiğini bilmemenizdir. Anlamın en küçük birimleri **anlambirimler/morfemler** olarak adlandırılır. Morfemler, tek başına veya bir araya gelerek kelimeleri oluşturur. Örneğin, "köpek" kelimesi bir morfem içerir. "köpekler" kelimesi iki morfem içerir, biri tanıdık tüylü bir varlığı gösteren (köpek) ve ikincisi çoğul anlamını taşıyan (-ler).

Her ne kadar tüm kelimelerin anlamını bilseniz bile, sözkonusu yabancının dilinde kelimelerin nasıl birleştirildiğini bilmediğiniz sürece ifadeyi anlayamazdınız. **Sözdizimi,** farklı kategorilerden (isimler, fiiller, sıfatlar, vb.) kelimelerin izin verilen kombinasyonlarını ifade eder. Örneğin, İngilizce'de sözcüklerin bir cümlede içinde *sırası* çok önemlidir: "Lila ıstakozu yedi" (Lila ate the lobster) ile "Istakoz Lila yedi" (The lobster ate Lila) aynı anlama gelmez. Diğer diller, isimlere morfemler ekleyerek, örneğin ekler, kimin yemek yediğini ve neyin yendiğini belirtir. Örneğin, "a" ile biten bir Rusça isim muhtemelen yemek yiyeni ifade ederken, "u" ile biten hali yenen şeyi ifade eder.

Sonuç olarak, yabancıyla etkileşimin tam olarak anlaşılabilmesi için dil kullanımının kültürel kuralları ve dilin kullanımındaki bağlamsal farklılıkların bilinmesi gereklidir. Örneğin bazı toplumlarda bir yabancının size hitap etmesi oldukça tuhaf olabilir. Ayrıca, konuşmacının gerçekten ne iletmeye çalıştığını anlamak için kelimelerin ötesine geçmek, bağlamı ve duygusal tonu kullanarak aralarındaki anlamı okumak gerekecektir. Pragmatik (kullanımbilim), dilin belirli bir kültürel bağlamda tipik olarak nasıl kullanıldığının anlaşılmasını ifade eder.

Temel dilsel unsurların seslerden ziyade el şekilleri ve hareketleri olduğu işaret dilinin öğrenilmesinde de aynı faktörlerin hepsi rol oynar. Dünya genelinde 200'den fazla işaret dili bulunmaktadır, bunlar arasında Amerikan

İşaret Dili (ASL[27]) de bulunmaktadır. Bunlar gerçek dillerdir ve birbirlerinden konuşulan diller kadar farklıdır. İşaret dilinin edinilme süreci konuşma diline oldukça benzerdir (örneğin, Newport ve Meier, 1985).

Dil için Neler Gereklidir?

Bir dili öğrenebilmek için ne gerekir? Tam teşekküllü dil edinimi yalnızca insanlar tarafından gerçekleştirilebilir, dolayısıyla bir gereklilik elbette insan beynidir. Ancak dille ilgili deneyimin tüm kaynaklarından izole edilmiş bir insan asla dil öğrenemez; Maruz kalma, başarılı dil gelişimi için çok önemli bir bileşendir.

İnsan Beyni

Dil gelişiminin anahtarı insan beynindedir. Dil *türe özgü* bir davranıştır: dili yalnızca insanlar gelişimin normal seyrinde edinir. Dahası, *türün tümü için evrenseldir*: Dil öğrenimi dünya genelinde tipik olarak gelişen çocuklar tarafından gerçekleştirilir. Bunun tersine, birbirleriyle iletişim kurabilseler bile, başka hiçbir hayvan doğal olarak insan dilinin karmaşıklığına veya üretkenliğine yaklaşan bir şey geliştirmez. İnsan dışı hayvan iletişiminin karmaşık örneklerinden biri de vervet maymunlarıdır: yırtıcı hayvanların varlığını ve kimliğini belirli çağrılarla açığa çıkararak, dinleyicilerine bir yılandan kaçınmak için aşağıya bakmaları gerektiğini veya bir kartaldan kaçınmak için yukarı bakmaları gerektiğini söylerler (Seyfarth ve Cheney, 1993). Bu sistem ne kadar karmaşık olsa da diğer insan olmayan iletişim sistemlerine göre kapsamı çok sınırlıdır. Araştırmacılar, insan olmayan primatları insanların iletişim sistemlerini kullanma konusunda eğitme konusunda sınırlı bir başarı elde etti. Bir şempanze olan Washoe ve bir goril olan Koko, insan eğitmenleri ve bakıcılarıyla manuel işaretler kullanarak iletişim kurma yetenekleriyle ünlü oldular (Gardner ve Gardner, 1969; Patterson ve Linden, 1981). Washoe çeşitli nesneleri isimlendirebiliyor ve istekte bulunabiliyor (“daha fazla meyve”, “lütfen gıdıkla”). Ancak basit ifadeleri sözdizimsel yapıdan yoksundu (Terrace, vd., 1979; Wallman, 1992).

En başarılı işaret öğrenen insan olmayan, bonobo türünden bir büyük maymun olan Kanzi'dir. Kanzi'nin işaret öğrenimi, araştırmacıların annesine belirli nesneleri ve eylemleri temsil eden ('ver', 'ye', 'muz' vb.) sembollerden oluşan bir panel olan sözcükyazı (lexigram) tahtasını kullanarak iletişim kurmayı öğretmeye çalıştığını gözlemlemesiyle başladı (Savage-Rumbaugh vd., 1993). Yıllar geçtikçe, Kanzi'nin sözcükyazı kelime haznesi 350'den fazla kelimeye ulaştı. Soruları cevaplamak, isteklerde bulunmak ve hatta yorum yapmak için sözcükyazı tahtasını ustalıkla kullanıyor. Sık sık sembolleri birleştiriyor, ancak bunların sözdizimsel olarak yapılandırılmış cümleler olarak kabul edilip edilemeyeceği açık değildir. Ayrıca, konuşulan dile tepki vermeyi öğrenen, primat olmayan hayvanlara dair birkaç tane vaka da bulunmaktadır. Border collie cinsi köpek Rico, 200’den fazla kelimeyi biliyordu ve yeni yürümeye başlayan çocukların kullandığı bazı süreçleri kullanarak yeni kelimeler öğrenebiliyor ve hatırlayabiliyordu (önemli sınırlamalarla birlikte; Kaminski, Call, ve Fischer, 2004; Tempelmann, Kaminski ve Tomasello, 2014; van der Zee, Zulch ve Mills, 2012).

Bir bonobo maymunu olan Kanzi ve bakıcıları, çeşitli nesneler, insanlar ve eylemler için özel olarak tasarlanmış bir dizi sembol kullanarak birbirleriyle iletişim kurarlar.

Bir Afrika-gri papağanı olan Alex, becerileri yürümeye başlayan çocuk seviyesinde kalmasına rağmen temel İngilizce ifadeleri üretmeyi ve anlamayı öğrendi (Pepperberg, 1999).İnsan dillerinin temel yönlerini öğrenmek için yoğun bir eğitime ihtiyaç duyan hayvanların aksine, çocuklara dil çok az açıkça öğretilir. Dahası, insan olmayan en gelişmiş iletişimciler sembolleri birleştirirken, ifadeleri sözdizimsel yapıya ilişkin sınırlı kanıtlar göstermektedir (Tomasello, 1994). Kısacası dilin karmaşıklığına, yapısına ve üretkenliğine sahip bir iletişim sistemini ancak insan

[27] American Sign Language

beyni edinebilir. Buna paralel olarak biz insanlar da diğer türlerin iletişim sistemlerini öğrenme konusunda oldukça zayıfız (Harry Potter'ın yıllanlarla Çataldili konuşma yeteneği hariç).

Beyin-dil lateralizasyonu Dil işleyişinde hemisferik farklılıklar vardır (Bölüm 3'te tartışıldığı gibi). Sağ elini kullanan insanların %90'ı için dil öncelikle sol yarımküre tarafından temsil edilir ve kontrol edilir. Dilin çoğu yönü için sol yarıküre uzmanlığı yaşamın çok erken dönemlerinde ortaya çıkar (Bortfeld, Fava ve Boas, 2009; Dehaene-Lambertz, Dehaene ve Hertz-Pannier, 2002; Pena, vd., 2003).

Sol yarıkürenin ağırlıklı olarak yaşamın erken dönemlerinden itibaren dilsel uyaranları işlediği açık olsa da bunun nedenleri henüz bilinmemektedir. Bir olasılık, sol yarıkürenin doğuştan dili işlemeye yatkın olması, ancak diğer uyaran türlerine yatkın olmamasıdır. Ancak, ömür boyu işaret dili kullanıcıları beyinde sol taraf odaklı dil merkezlerinde işaret dillerini işlerken, işaret dili kullanmayanlar böyle yapmazlar, bu da 5. Bölüm'de tartışılan bir tür deneyime bağlı plastisitedir (örneğin, Newman vd., 2015). Bu gözlem, beynin sol yarıküre bölgelerinin yalnızca konuşma dili için özelleşmediğini, aynı zamanda işaret dili için de kullanıldığını gösteriyor.

Dil gelişimi için duyarlı dönem Akranlarınıza dil öğrenme deneyimleri hakkında anket yapacak olsaydınız, ergenlik veya yetişkinlikte ikinci bir dil öğrenenlerin erken çocukluk döneminde ikinci bir dil öğrenenlere göre çok daha zorlayıcı bulduğunu keşfedeceğinizi tahmin ediyoruz. Azımsanmayacak kadar çok kanıt yaşamın ilk yıllarının, dillin nispeten daha kolay öğrenildiği duyarlı bir dönem olduğunu göstermektedir. Bu dönemden sonra (5 yaş ile ergenlik arasındaki zaman diliminde sona eren) dil edinimi sonuçları daha değişken hale gelir ve ortalama olarak daha az başarılı olur.

Bu hipotezle ilgili en ünlü kanıt kaynakları, erken yaşta dil deneyiminden yoksun bırakılan çocuklara ilişkin raporlardan gelmektedir. Modern zamanların en iyi bilinen vakası, 1970 yılında Los Angeles'ta korkunç koşullarda bulunan Genie'dir. Yaklaşık 18 aylıktan 13 yaşında kurtarılana kadar Genie'nin ailesi onu tek başına bağlayıp bir odada kilitli tuttu. Hapsedildiği süre boyunca kimse onunla konuşmadı. Kurtarıldığı sırada Genie'nin gelişimi fiziksel, motor ve duygusal açıdan zayıftı ve zar zor konuşabiliyordu. Yoğun bir eğitim ile biraz aşama katetti, fakat dil becerisi hiç bir zaman yeni yürümeye başlayan çocuğun seviyesinin ötesine geçemedi : “Baba odun parçasını al. Vurmak. Ağla” (Curtiss, 1977, 1989; Rymer,1993).

Bu fotoğraf, Rico'nun istenildiğinde belirli oyuncakları getirerek dili anlama becerisine sahip olduğunu gösteriyor.

Bu olağandışı vaka duyarlı dönem hipotezini destekliyor mu? Mümkün ama kesin olarak bilmek zor. Genie'nin keşfinden sonra tam ve zengin bir dil geliştirmedeki başarısızlığı, dilsel yoksunluğun yanı sıra maruz kaldığı tuhaf ve insanlık dışı muameleden de kaynaklanıyor olabilir.

Diğer araştırma alanları duyarlı dönem hipotezi için çok daha güçlü kanıtlar sağlıyor. Üçüncü bölümde belirtildiği gibi, yetişkinlerin beyin hasarı nedeniyle kalıcı dil bozukluğu yaşama olasılıkları çocuklara göre daha fazladır; bunun nedeni muhtemelen genç beynin diğer bölgelerinin (ancak yaşlı beyin değil) dil işlevlerini üstlenebilmesidir. Üstelik ergenlikten sonra ikinci bir dil öğrenen yetişkinler, bu dili işlemek için ikinci dilini bebeklikten itibaren öğrenen yetişkinlere göre farklı nöral mekanizmaları kullanırlar (örneğin, Kim vd., 1997; Pakulak ve Neville, 2011). Aynı durum, ergenlik sonrasına kadar ana dillerine maruz kalmayan nadir vakalar için de geçerlidir — tipik olarak yaşamın erken dönemlerinde işaret dili eğitimi almayan sağır bireyler (örneğin, Mayberry, vd., 2018). Bu sonuçlar, dil öğrenimini destekleyen nöral devrelerinin ilk yıllarda farklı (ve daha iyi) çalıştığını güçlü bir şekilde ortaya koymaktadır.

Johnson ve Newport (1989) davranışsal çalışmalarında, farklı yaşlarda İngilizce öğrenmeye başlayan, Amerika Birleşik Devletleri'ne gelen Çinli ve Koreli göçmenlerin İngilizce bilgilerini test etti. Şekil 6.1'de gösterilen sonuçlar, İngilizce dilbilgisinin temel yönlerini anlamanın bu bireylerin İngilizce öğrenmeye başladıkları yaşla ilişkili olduğunu, ancak dile maruz kalma süreleri ile ilgili olmadığını ortaya koymaktadır. En yetkin olanlar, 7 yaşından önce İngilizce öğrenmeye başlayanlardı.

Yakın zamanda geniş ölçekli çevrimiçi dilbilgisi sınavıyla test edilen yaklaşık 700.000 yetişkin İngilizce öğrenicisi ingilizce yeterlilikte bir düşüş olduğunu gösterdi; ancak bu düşüş daha sonra, ergenliğin sonuna doğru ortaya çıkıyor (Hartshorne, Tenenbaum ve Pinker, 2018). Bu iki çalışma arasındaki farklı sonuç desenleri, bir dizi faktöre

Bölüm

7

Kavramsal Gelişim

Kim veya Neyi Anlama
Neden, Nerede, Ne Zaman ve Ne Kadarı Anlama

8 aylık bir bebek olan Shawna, 7 yaşındaki erkek kardeşinin yatak odasına emekler. Odada aralarında yatak, şifonyer, köpek, beyzbol topu, beyzbol eldiveni, kitaplar, dergiler, ayakkabılar ve kirli çoraplar bulunan pek çok nesne vardır. Ağabeyine göre odada mobilyalar, kıyafetler, okuma materyali ve spor ekipmanları bulunmaktadır. Fakat oda Shawna için nasıl görünür?

Bebekler mobilya, okuma materyali ve spor ekipmanı gibi kavramlardan yoksunlardır. Ayrıca, beyzbol eldivenleri ve kitaplar gibi daha spesifik kavramlardan da yoksunlardır. Bu nedenle Shawna odayı ağabeyiyle aynı şekilde anlamaz. Ancak, çocuk gelişimi araştırmaları hakkında bilgisi olmayan bir gözlemci, odayı gözlemlerken Shawna kadar küçük bir bebeğin çevresindekileri anlamakla ilgili başka kavramlar oluşturup oluşturmadığını bilemez. Neden köpeklerin etrafta koşup kitapların asla koşmadığını anlamasına yardımcı olan canlı ve cansız kavramlarını oluşturdu mu? Neden bir çorabı kaldırabilirken bir şifonyeri kaldıramadığını anlamasını sağlayan ağır ve hafif kavramlarını oluşturdu mu? Ağabeyinin, önce ayakkabılarını sonra çoraplarının giymek yerine, önce çoraplarını sonra ayakkabılarını giydiğini anlamasını sağlayacak olan önce-sonra kavramlarını oluşturdu mu? Yoksa hepsi onun için karmakarışık mı?

Bu hayali sahnenin gösterdiği gibi, kavramlar insanların dünyayı anlamlandırması için çok önemlidir. Ama kavramlar tam olarak nedir ve dünyayı anlamamıza nasıl yardımcı olurlar?

kavramlar bazı yönlerden benzer olan nesneleri, olayları, nitelikleri ya da soyutlamaları birlikte gruplamak için kullanılabilecek genel fikirler ya da anlayışlar

Kavramlar bazı benzerlikler temelinde nesneleri, olayları, nitelikleri ya da ilişkileri düzenleyen genel fikirlerdir. Sonsuz olası kavram vardır çünkü nesnelerin ya da olayların benzer olabileceği sonsuz yol bulunur. Örneğin, nesneler benzer şekillere (tüm futbol sahaları dikdörtgendir), malzemelere (tüm elmaslar sıkıştırılmış karbondan yapılmıştır), boyutlara (tüm gökdelenler uzundur), tatlara (tüm limonlar ekşidir), renklere (tüm kolalar kahverengidir), işlevlere (tüm bıçaklar kesmek içindir) vb. sahiptir.

Kavramlar önceki deneyimlerimizden genellemeler yapmamızı sağlayarak dünyayı anlamamıza ve etkin olarak hareket etmemize yardımcı olur. Eğer bir havucun tadını beğenirsek, diğerlerinin tadını da muhtemelen beğeniriz. Kavramlar bize yeni deneyimlere karşı duygusal olarak nasıl tepki göstereceğimizin de işaretlerini verir, bir köpek tarafından ısırıldığımızda tüm köpeklerden korkmamızdaki gibi. Kavramlar olmadan hayat düşünülemez olurdu: her durum yeni olurdu ve geçmiş deneyimlerimizden neyin yeni durumla ilişkili olduğuna dair hiçbir fikrimiz olmazdı.

Kavramsal gelişim araştırmalarında çeşitli temalar özellikle öne çıkar. Biri *doğa ve çevredir*: çocukların kavramları spesifik deneyimleri ile biyolojik yatkınlıklarının bilgiyi belli yollarla işlemek için olan etkileşimlerini yansıtır. Diğer bir tekrarlanan tema *aktif çocuktur*: bebeklikten itibaren, çocukların kavramlarının çoğu dünyayı anlamlandırmak için olan aktif çabalarını yansıtır. Üçüncü ana tema *değişimin nasıl oluştuğudur*: kavramsal gelişim üzerine çalışan araştırmacılar sadece çocukların hangi kavramları geliştirdiğini değil aynı zamanda onları hangi süreçlerle oluşturduklarını da anlamaya çalışırlar. Dördüncüsü ise *sosyokültürel bağlamdır*: oluşturduğumuz kavramlar, içinde yaşadığımız toplum tarafından etkilenir.

Kavramsal gelişimin doğa ve çevre etkileşimini yansıttığına dair yaygın bir fikir birliği olmasına rağmen, bu etkileşimin detayları hararetli bir şekilde tartışılmaktadır. Bu tartışma, daha önce bilişsel gelişim (Bölüm 4), algısal gelişim (Bölüm 5) ve dil gelişimi (Bölüm 6) kuramları kapsamında tanımlanan doğuştancılık/ampirizm tartışmalarına paraleldir. Kavramsal gelişim bağlamında, Liz Spelke (2011), Alan Leslie (School ve Leslie, 2001) ve Karen Wynn (2008) gibi doğuştancılar temel kavramların doğuştan gelen anlayışının gelişimde önemli bir rol oynadığına inanırlar. Bebeklerin zaman, mekân, sayı, nedensellik ve insan zihni gibi temel kavramlara dair bir his ya da bu kavramlarla ilgili tam olgunlaşmamış bir anlayışı hızlıca ve kolayca kazanmalarını sağlayan özelleşmiş öğrenme

mekanizmalarıyla doğduklarını öne sürerler. Doğuştancı bakış açısında çevre, temel anlayışı oluşturmada değil ama, çocukların bu başlangıç seviyesindeki kavramsal anlayışın ötesine geçmelerine yardımcı olmada önemli bir rol oynar.

Buna karşın, Vladimir Sloutsky (2010), Scott Johnson (2010), Lisa Oakes (Baumgartner ve Oakes, 2013), ve Marianella Casasola (2008) gibi ampiristler doğanın bebeklere sadece algılama, dikkat etme, ilişkilendirme, genelleme ve hatırlama gibi genel öğrenme mekanizmalarını bahşettiğini savunurlar. Ampirist bakış açısında, zaman, mekân, sayı, nedensellik ve zihin gibi temel kavramların hızlı ve evrensel oluşumu bebeklerin bu kavramlarla alakalı deneyimlere çok fazla maruz kalmasından kaynaklanır. Ampiristler aynı zamanda pek çok doğuştancı argümanın dayandığı verilerin – örneğin bebeklerin bakma süreleriyle ilgili alışma çalışmalarındaki veriler – doğuştancıların bebeklerin bahsedilen kavramları anladıklarına dair sonuçlarını desteklemek için yeterli olmadığını öne sürerler (Campos vd., 2008; Kagan, 2008). Doğuştancılar ile ampiristler arasında devam eden tartışma, insan doğasıyla ilgili çözülmemiş temel bir soruyu yansıtmaktadır: Çocuklar tüm kavramları aynı öğrenme mekanizmaları aracılığıyla mı oluşturur yoksa özellikle önemli bazı kavramları oluşturmak için özel mekanizmalara da sahipler mi?

Bu bölüm pek çok durumda işe yarayan temel kavramların gelişimine odaklanmaktadır. Bu kavramlar iki temel gruba ayrılır. Temel kavramların bir grubu dünyada var olan şeylerin türlerini- insanlar, genel olarak yaşayan canlılar ve cansız nesneler- ve onların özelliklerini kategorize etmek için kullanılır. Temel kavramların diğer grubu deneyimlerimizi tarif etmek için kullandığımız boyutları içerir: mekân (deneyimin nerede olduğu), zaman (ne zaman olduğu), sayı (kaç kere olduğu) ve nedensellik (neden olduğu).

Bu temel kavramların her haber hikayesinin yanıtlaması gereken sorulara tekabül ettiğini farketmiş olabilirsiniz: Kim ya da ne? Nerede? Ne zaman? Neden? Nasıl? Çocuklar için en temel olan ve haber hikayelerinde en önemli olan kavramlar arasındaki bu benzerlik tesadüf değildir. Kim veya neyin, nerede, ne zaman, kaç tane ve neden olduğunu bilmek herhangi bir olayı anlamak için gereklidir.

Erken kavramsal gelişim çok önemli olduğu için, bu bölüm ilk 5 yıldaki gelişime odaklanmaktadır. Bu, kavramsal büyümenin 5 yaşında bittiği anlamına gelmez. Bu yaştan sonra çocuklar, çok sayıda daha özelleşmiş kavram oluşturur ve tüm kavramsal anlayışları yıllar boyunca derinleşmeye devam eder. Erken kavramsal gelişime odaklanmak, bu dönemin, çocukların evrensel olan, kendilerinin ve diğer insanların deneyimlerini anlamalarını sağlayan ve sonraki kavramsal gelişimin temellerini oluşturan en önemli kavramların birçoğuyla ilgili temel bir anlayış kazandığı dönem olduğu gerçeğini yansıtır.

kategori hiyerarşisi grup alt-grup ilişkilerine göre düzenlenen bir kategori, örneğin hayvan/köpek/kaniş gibi

Kim veya Neyi Anlama

Bebekler ve küçük çocuklar karşılaştıkları sayısız nesneyi nasıl anlamlandırabilirler? Yaptıkları şey, nesneleri hızlıca 3 genel kategoriye ayırdıkları bir böl-ve-fethet stratejisi benimsemek gibi görünür: cansız nesneler, insanlar ve diğer hayvanlar (bitkilerin daha çok hayvanlara mı yoksa cansız objelere mi benzediğine yıllarca emin olamazlar) (Gelman ve Kallish, 2006).

Nesneleri Kategorilere Ayırma

Cansız nesneler, insanlar ve diğer hayvanlar için geniş ayrımlar oluşturmak önemlidir çünkü farklı türdeki nesneler için farklı türde kavramlar geçerlidir (Keil, 1979). Bazı kavramlar her şey için geçerlidir–canlı ve cansız her şeyin yüksekliği, ağırlığı, rengi, boyutu, dokusu vb. vardır. Diğer kavramlar sadece canlı şeyler için geçerlidir– örneğin yalnızca canlılar yer, içer, büyür ve nefes alır. Ancak okumak, alışveriş yapmak, düşünmek ve dedikodu yapmak, yalnızca insanlar için geçerlidir. Nesnelerin genel kategorilerini oluşturmak çocukların tanıdık olmayan şeylerle ilgili doğru çıkarımlar yapmalarını sağlar. Örneğin, ornitorenklerin bir tür hayvan olduğu söylendiğinde, çocuklar ornitorenklerin hareket edebildiğini, yemek yiyebildiğini, büyüyebildiğini ve üreyebildiğini vb. hemen anlarlar.

Nesneleri bu çok genel kategorilere ayırmaya ek olarak, çocuklar sayısız daha spesifik kategori oluştururlar: araçlar, aletler, mobilyalar, spor ekipmanları ve sonsuz diğerleri. Çocuklar bu nesne kategorilerini **kategori hiyerarşilerinde** –yani, grup alt grup ilişkilerine göre düzenlenmiş kategorilerde düzenleme eğilimindedir. Bu kategori

hiyerarşileri onların her bir düzeydeki nesneler arasında daha ince ayrımlar yapmalarına yardımcı olur. Tablo 7.1'de gösterilen mobilya/koltuk/"La-Z-Boy[43]" hiyerarşisi bir örnektir. "Mobilya" kategorisi tüm koltukları kapsar; "koltuk" kategorisi tüm La-Z-Boy'ları kapsar. Bu şekilde kategori hiyerarşileri oluşturmak çocukların doğru çıkarımlar yapmalarını sağlayarak dünyayı onlar için büyük ölçüde basitleştirir. La-Z-Boy'un bir çeşit koltuk olduğunu bilmek çocukların koltuklarla ilgili genel bilgilerini insanların La-Z-Boy üzerinde oturduklarını ve La-Z-Boy'un ne tembel ne de çocuk olduğu anlamını çıkarmak için kullanmalarını sağlar[44] .

Tabii ki bebekler ne La-Z-Boy ve koltuklar hakkında bilgi sahibi olarak ne de Tablo 7.1'de gösterilen diğer kategorileri bilerek doğarlar. Bebekler ve daha büyük çocuklar canlı ve cansız her tür nesne için geçerli olan kategorileri nasıl oluştururlar?

Tablo 7.1 Kategori Hiyerarşileri

Düzey	Nesne Türü		
En genel	Cansız nesneler	İnsanlar	Canlılar
Genel	Mobilyalar, araçlar….	Avrupalılar, Asyalılar…..	Hayvanlar, bitkiler….
Orta	Koltuklar, masalar…	İspanyollar, Finler…	Kediler, köpekler…
Spesifik	La-Z-Boy'lar, berjerler….	Picasso, Cervantes….	Aslanlar, vaşaklar…..

algısal sınıflandırma benzer görünümlere sahip nesnelerin bir arada gruplanması

üst düzey bir kategori hiyerarşisindeki genel düzey, hayvan/köpek/kaniş örneğindeki "hayvan" gibi

alt düzey bir kategori hiyerarşisindeki en spesifik düzey, hayvan/köpek/kaniş örneğindeki "kaniş" gibi

temel düzey bir kategori hiyerarşisi içinde orta ve genellikle öğrenilen ilk düzey, hayvan/köpek/kaniş örneğindeki "köpek" gibi

Bebeklik Döneminde Nesnelerin Sınıflandırılması

Yaşamın ilk aylarında bile bebekler, nesne kategorileri oluştururlar. Örneğin Quinn ve Eimas (1996), 3 ve 4 aylık bebeklere bir dizi kedi fotoğrafı gösterildiğinde, genel kedi kategorisine alıştıklarını; yani, yeni kedi fotoğraflarına gittikçe daha az baktıklarını bulmuşlardır. Ancak, bebeklere daha sonra bir köpek, aslan veya başka bir hayvanın resmi gösterildiğinde, alışmaları sonlanmış, yani bakma sürelerinin artmıştır.

Kedi fotoğraflarına alışmaları, bebeklerin renk, boyut, çizgi vb. farklılıklarına rağmen tüm kedileri tek bir kategorinin üyeleri olarak gördüklerini; daha sonra gösterilen köpek ya da başka tür bir hayvan fotoğrafına alışmalarının sonlanması bu canlıları kediler dışındaki kategorilerin üyesi olarak gördüklerini göstermektedir.

Bebekler "kediler"den daha genel kategoriler de oluştururlar. Behl-Chadha (1996), 6 aylık bebeklerin farklı türde memelilerin (köpek, zebra, fil vb.) resimleri tekrar tekrar gösterildikten sonra alıştıklarını ve daha sonra balık ya da kuş resmi gösterildiğinde alışmalarının sonlandığını bulmuştur. Görünüşe göre bebekler, memeliler arasındaki sonunda onlara olan ilgilerini kaybetmelerine sebep olan benzerlikleri ve memeliler ile kuş ya da balık arasındaki yeniden ilgi göstermelerini sağlayan farklılıkları algılamışlardır.

[43] Ç.N. Amerika'da yaygın olarak kullanılan bir tür televizyon koltuğu markası
[44] Ç.N. İngilizcede "La-Z-Boy" kelimesi tembel çocuk anlamına gelen "lazy boy" kelime grubunu çağrıştırmaktadır.

Bölüm

8

Zekâ ve Akademik Başarı

Zekâ Nedir? | Zekâ Ölçümü | Önemli Çıktıların Yordayıcısı Olarak Zekâ Katsayısı (ZK) Puanları | Genler, Çevre ve Zekanın Gelişimi | Zekâ Üstüne Alternatif Bakış Açıları | Akademik Becerilerin Kazanımı: Okuma, Yazma ve Matematik

1904'te Fransa'nın eğitim bakanı bir sorunla karşılaştı. Fransa gibi diğer Batı Avrupa ve Kuzey Amerika ülkeleri, son zamanlarda evrensel halk eğitimini başlatmıştı. Bazı çocukların iyi öğrenmediği belliydi. Bu nedenle, bakan standart sınıflarda başarılı olmakta zorluk çeken çocukları belirlemek için bir yol istiyordu. Böylece onlara özel eğitim verilebilecekti. Bakanın sorunu bu tür çocukların nasıl belirleneceğiydi.

Bariz bir çözüm öğretmenlere hangi öğrencilerin zorluk çektiğini sormaktı. Fakat bakan öğretmenlerin değerlendirmelerinin yanlı olabileceği konusunda endişelendi. Özellikle, bazı öğretmenlerin fakir çocuklara karşı önyargılı olacağı ve bu çocukların gerçekten öğrenebilseler bile öğrenemediklerini iddia etmeleri konusunda endişeliydi. Bu nedenle, uygulaması kolay olan objektif bir zekâ testi geliştirmesi için zekâ konusunu çalışan bir Fransız psikolog olan Alfred Binet'e sordu.

O zamanlar hâkim olan görüş, zekanın nesneleri çıkardıkları seslerle ilişkilendirmek (örneğin, vak vak sesini ördeklerle, zil sesini çanlarla), uyaranlara hızlıca tepki vermek ve iki nesnenin aynı mı yoksa ince bir şekilde farklı mı olduğunu anlamak gibi basit becerilere dayandığıydı. Bu görüşe göre, akranlarına göre daha becerikli olan çocuklar, bu tür basit becerileri daha hızlı öğrenir böylece daha zeki hale gelir. Kuram mantıklıydı fakat yanlıştı. Çocukların basit becerilerdeki farklılıklar daha geniş farklılıklarla, okul performansı gibi zekanın günlük göstergeleriyle çok az miktarda ilişkiliydi.

Binet'nin kuramı, zamanının hâkim aklından farklıydı. Zekanın temel bileşenlerinin problem çözme, muhakeme ve yargı gibi üst düzey beceriler olduğuna inanıyordu. Ayrıca zekâ testlerinin bu tür becerileri direk olarak değerlendirmeli düşüncesini devam ettiriyordu. Bu nedenle, o ve meslektaşı Théophile Simon'ın geliştirdiği test üzerinde —*Binet–Simon Zekâ Testi*— çocuklardan (diğer şeyler arasında) atasözlerini yorumlamayı, bulmacaları çözmeyi, kelimeleri tanımlamayı, şakaların anlamlı olması için çizgi film kesitlerini sıralamayı istediler.

Binet'in yaklaşımı sınıflarda öğrenme güçlüğü olan çocukların belirlenmesinde başarılıydı. Çünkü bu çocuklar nadiren atasözlerini yorumlayabilen, bulmacaları çözebilen, kelimeleri tanımlayabilen ve buna benzer şeyleri yapabilen çocuklardı. Daha genel olarak, çocukların Binet-Simon Zeka Testi'ndeki performansı yalnızca test edilen zamandaki okuldaki notlarıyla yüksek oranda ilişkili değildi, aynı zamanda yıllar sonraki notları ile de ilişkiliydi. Ayrıca bu test o zamana kadar gerçekleştirilmeye çalışılan zekâ testinin bir amacını karşılamada -hangi çocuklar onur sınıfında olmalı ve hangileri özel eğitime ihtiyaç duyuyor konularını içeren çocukların eğitimi hakkında adil kararlar alınmasına imkân veren skolastik yeteneğin objektif ölçeğini sağlamada- oldukça başarılıydı.

Bu testin pratik etkisine ek olarak, Binet'in zekâ ile ilgili kuramsal yaklaşımı bugüne kadar konuyla ilgili araştırmaları etkilemeye devam etmiştir. Bilişsel gelişimin çoğu alanında- algı, dil, kavramsal anlama vb.- vurgu yaşa bağlı değişiklikler üzerinedir: küçük çocukların büyüklerden farklı olduğu yollar. Ancak Binet'nin izinden giden zekâ araştırmaları *bireysel farklılıklar* üzerine odaklanırlar. Bunlar aynı yaştaki çocuklar nasıl ve neden birbirinden farklı olduğu ve zaman içinde bu tür bireysel farklılıklarının süreklilik miktarıdır.

Zekâ gelişimi ile ilgili sorular iyi bir neden için güçlü tutkulara yol açar. Bu alandaki araştırmalar, insan doğası ile ilgili en temel birçok konunun ortaya atılmasına neden olur: kalıtımın rolleri ve çevre, etnik ve ırksal farklılıkların etkisi, zenginlik ve yoksulluğun etkileri ve gelişme olasılığı. Neredeyse herkes neden bazı insanların diğerlerinden daha zeki olduğuna dair çoğunlukla samimi olan düşüncelere sahiptir.

Zekâ araştırmaları bu kitapta vurgulanan tüm ana temaların anlaşılmasına büyük katkıda bulunmuştur: Doğa ve *bireysel farklılıkların* kökenleri, *aktif çocuğun* ve *sosyokültürel bağlamın* katkıları, *doğanın ve çevrenin* birlikte gelişimi şekillendirme şekli, önemli bir insan özelliğinde *sürekliliğin* derecesi, değişimlere sebep olan *mekanizmalar* ve *araştırma ile çocukların iyi oluşu* arasındaki ilişki. Ancak, zekâ gelişimi hakkında ne bilindiğini incelemeden önce basit fakat aslında çok karmaşık bir soruyu incelememiz gereklidir: Zekâ nedir?

Zekâ Nedir?

Zekayı tanımlamak herkesin bildiği gibi zordur, fakat bu durum insanları denemekten alıkoymaz. Zorluğun bir kısmı, zekanın makul bir şekilde üç analiz düzeyinde tanımlanabilmesidir: bir şey olarak, birkaç şey olarak, birçok şey olarak (Carroll, 1993).

Tek Bir Özellik Olarak Zekâ

Bazı araştırmacılar zekayı bilişsel işleyişin tüm yönlerini etkileyen tek bir özellik olarak görür. Bu fikri destekleyen gerçek şu ki, tüm zihinsel görevlerdeki performans pozitif olarak ilişkilidir: Bir görevde iyi olan çocuklar genellikle diğerlerinde de iyi yaparlar (Geary, 2005). Benzer olmayan zihinsel görevlerde bile bu pozitif ilişkiler görülür—örneğin, sayıların listelerini hatırlamak, kelime anlamlarını bilmek, basılmış tasarımları yeniden yapmak için kâğıt parçalarını katlamak. Her yerde olan bu tür pozitif ilişkiler her birimizin belli bir miktar **genel zekaya** (***g***) sahip olduğu ve *g*'nin bizim tüm zihinsel görevlerde öğrenme ve düşünme becerimizi etkilediği hipotezine yönlendirmiştir (Carroll, 2005; Spearman, 1927).

Çok sayıda bulgu zekanın tek bir özellik olarak görülmesinin faydasını kanıtlar. Zekâ testlerindeki toplam skorlar gibi *g*'nin ölçümleri okul notları ve başarı test performans ile pozitif olarak ilişkilidir (Gottfredson, 2011). Bilişsel ve beyin mekanizmaları seviyesinde, g bilgi işleme hızı (Coyle vd., 2011; Deary, 2012), nöral iletim hızı (Vernon vd., 2000) ve beyin hacmi (McDaniel, 2005) ile ilişkilidir. Ayrıca *g* ölçümleri güçlü bir şekilde insanların dünya hakkındaki genel bilgileri ile ilişkilidir (Lubinski ve Humphreys, 1997). Bu tür kanıtlar zekanın düşünme ve öğrenme becerisini içeren tek bir özellik olduğu görüşünü desteklemektedir.

Birkaç Temel Beceri Olarak Zekâ

Zekayı bir tek genel özellikten daha fazlası olarak görmek için iyi argümanlar da vardır. Bu tür en basit görüş, zekanın iki türü olduğunu savunur: akışkan zekâ ve kristalize zekâ (Geary, 2005):

- **Akışkan zekâ** yerinde düşünme becerisini içerir—örneğin, çıkarımlar yaparak ve daha önce karşılaşılmadığı kavramlar arasındaki ilişkiyi anlayarak. Bu yeni görevlere adaptasyon, bilgi işleme hızı, çalışan bellek işlevi ve dikkati kontrol etme becerisi ile yakından ilişkilidir (Geary, 2005).
- **Kristalize zekâ** kelime anlamlarına dair bilgi, devlet başkentleri, aritmetik soruların cevapları gibi gerçeklere dayanan bilgidir. Önceki deneyimler için olan uzun süreli belleği yansıtır ve sözel/dilsel yetenekle yakından ilişkilidir.

Zekanın türü testlerinde aynı tür testlerinin diğer tür testlerden daha yüksek ilişkili olduğu gerçeği kristalize ve akışkan zekâ arasındaki ayrımı destekler (Horn ve McArdle, 2007). Yani, bir çocuğun yaşıtlarına göre akışkan zekanın bir testinde performansı, akışkan zekanın diğer bir testindeki performansına kristalize zekanın başka testlerinde ilgili performansına göre daha çok benzeme eğilimdedir. Benzer şekilde, çocukların kristalize zekanın farklı testlerindeki ilgili performansı, kristalize zekanın bir testi ve akışkan zekanın bir testi üzerindeki performanslarına göre daha benzer olma eğilimindedir.

***g* (genel zeka)** tüm zihinsel görevlerde öğrenme ve düşünme becerisini etkileyen bilişsel süreçler

akışkan zeka alışılmamış sorunları çözmek için yerinde düşünme becerisi

İki zekâ türünün de farklı gelişim yolları vardır. Kristalize zekâ, yaşamın erken döneminden yaşlılığa kadar istikrarlı bir şekilde artar. Oysa akışkan zekâ 20 yaş civarında zirve yapar ve sonrasında yavaş yavaş düşer (Salthouse, 2009). İki zekâ türünün en aktif beyin bölgeleri de farklıdır: prefrontal korteks genellikle çok aktiftir. Akışkan zekâ ölçümlerinde ön korteks genellikle çok aktiftir, fakat kristalize zekâ ölçümlerinde daha az aktif olma eğilimindedir (Jung ve Haier, 2007).

Biraz daha farklılaşmış bir zekâ görüşü, insan zekasının yedi **birincil zihinsel yetenekten** oluştuğunu önermektedir: kelime akıcılığı, sözel/dilsel anlam, muhakeme, uzamsal görselleştirme, numaralandırma, ezbere hafıza ve algısal hız (Thurstone, 1938). Zekayı bu yedi yeteneğe ayırmanın faydası için önemli kanıt kristalize ve akışkan zekâ arasındaki fark için olana benzemektedir. Tek bir yeteneğin çeşitli testlerindeki puanlar farklı yeteneklerin testlerindeki puanlara göre birbiriyle daha güçlü bir şekilde ilişkili olma eğilimindedir. Örneğin hem uzamsal

görselleştirme hem de algısal hız akışkan zekanın ölçümleri olmasına rağmen çocuklar uzamsal görselleştirmenin bir testinde ve algısal hızın bir testinde yaptığına göre uzamsal görselleştirmenin iki testinde daha benzer performans gösterme eğilimindedirler. Bu iki zekâ görüşleri arasındaki değiş-tokuş (trade-off) kristalize/akışkan ayrımının basitliği ile yedi başlıca zihinsel yeteneğin daha kesinliği arasındadır.

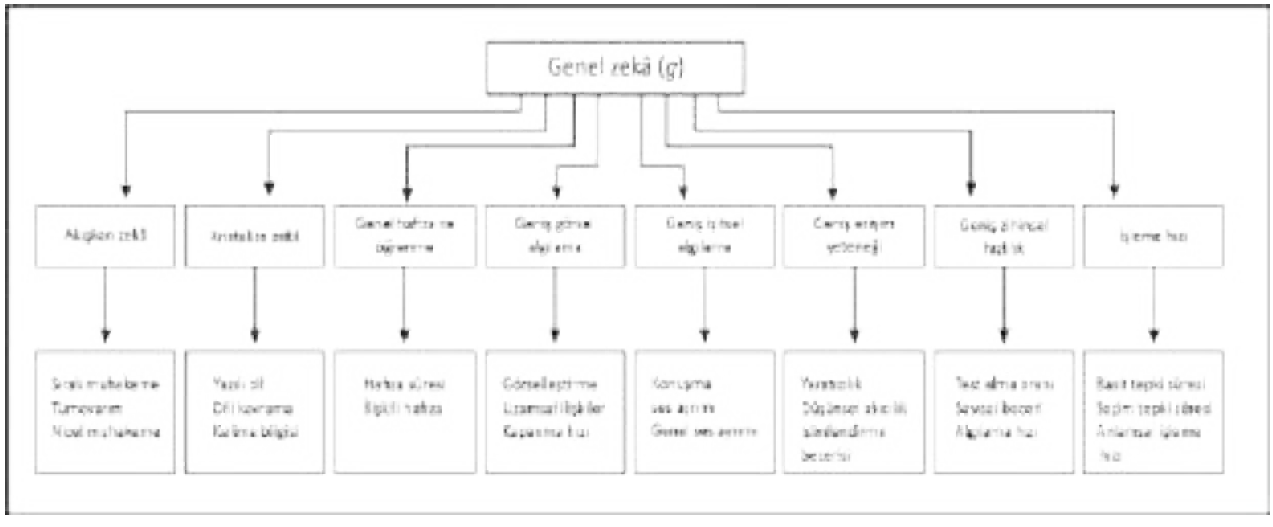
Sayısız Bilişsel Süreçler Olarak Zekâ

Üçüncü bir görüş, zekanın çok sayıda farklı *süreçleri* içerdiğini öngörür. İnsanların zekâ test maddelerini nasıl çözdüğüne ve okuma, yazma ve aritmetik gibi günlük zihinsel görevleri nasıl yerine getirdiğine dair bilgi işleme analizleri pek çok süreçleri kapsadığını ortaya çıkarmıştır. Bu süreçler hatırlama, algılama, dikkat etme, anlama, kodlama, ilişkilendirme, genelleme, planlama, muhakeme, kavram oluşturma, problem çözme, strateji oluşturma ve uygulama ve benzerlerini içermektedir. Aynı zamanda "Tek bir özellik" veya "birkaç yetenek" olarak gören yaklaşımlara göre zekayı "birkaç süreç" olarak görmek akıllı davranışta yer alan mekanizmaların daha kesin olarak belirlenmesine olanak sağlar.

kristalize zeka dünya ile ilgili gerçeğe dayalı bilgi
birincil zihinsel yetenekler Thurstone tarafından zeka için çok önemli olarak önerilen yedi yetenek
üç katmanlı zekâ kuramı Carroll'nun modeli *g*'yi zeka hiyerarşisinin en üstüne, sekiz orta derecede genel yeteneği ortaya ve birçok belirli süreçleri alta yerleştirir

Önerilen Çözüm

Zekâ üzerine yarış halindeki bu görüşleri nasıl uzlaştırılabilir? Yarım asırdan fazla zekâ çalıştıktan sonra, John B. Carroll (1993, 2005) büyük bir sentez amaçladı: **üç katmanlı zekâ kuramı** (Şekil 8.1). Hiyerarşinin en tepesinde *g* yer almaktadır; ortasında birkaç orta derecede genel yetenek (akışkan ve kristalize zekâ içeren ve Thurstone'nun yedi birincil zihinsel yeteneklerine benzer diğer kabiliyetler); en altta birçok belirli süreçler. Genel zekâ, orta derecede genel yetenekleri etkiler ve hem genel zekâ hem de orta derecede genel yetenekler belirli süreçleri etkiler. Örneğin, birinin genel zekasını bilmek, kişinin genel hafıza becerilerinin oldukça güvenilir tahminine olanak sağlar; hem genel zeka hem de genel hafıza becerilerini bilmek, kişinin hafıza süresinin oldukça güvenilir tahminini sağlar; ve üçünü de bilmek kişinin hafıza süresinin kelimeler, harfler veya sayılar gibi belirli bir malzeme türü için çok doğru bir şekilde tahmin edilmesini sağlar. Bu nedenle, "Zekâ tek bir özellik mi, birkaç yetenek mi yoksa birçok süreçler mi?" sorusunun doğru cevabı "Yukarıdakilerin hepsi" olabilir.



ŞEKİL 8.1 Carroll'nun üç katmanlı zekâ modeli Carroll'da hiyerarşi, genel zekâ (*g*) birkaç orta düzey yeteneği etkiler ve her orta düzey yetenek, çeşitli özel süreçleri etkiler. Bu modelin önerdiği gibi yararlı bir şekilde zekâ tek bir varlık olarak, bir küçük yetenekler dizisi veya çok sayıda özel süreçler olarak görülebilinir.

DEĞERLENDİRME SORULARI

Bu bölümü okumadan önce zekayı nasıl tanımlardınız? Carroll'ın üç katmanlı kuramı da dahil olmak üzere hangi çeşitli zekâ kuramlarının unsurları, önceki zekâ anlayışınızla uyumludur ve hangileri değildir?

Zekayı Ölçme

Zekâ genellikle görünmez bir düşünme ve öğrenme yeteneği olarak görülse de herhangi bir ölçümü gözlemlenebilir davranışa dayanmalıdır. Bu nedenle, bir kişinin zeki olduğunu söylediğimizde, kişinin akıllı davrandığını kastederiz. Binet'in derin iç görülerinden birine göre zekayı ölçmenin en iyi yolu, çeşitli zekâ türleri gerektiren görevlerdeki insan hareketlerini gözlemlemektir: problem çözme, hafıza, dili kavrama, uzamsal/mekansal muhakeme ve buna benzer. Modern zekâ testleri zekanın bu ve diğer yönlerini örneklemeye devam eder.

Zekayı test etmek oldukça tartışmalıdır. Eleştirmenler Ceci (1996) ve Sternberg (2008), bir özelliği karmaşık olarak ve zekâ gibi çok yönlü ölçmenin şimdiki zekâ testlerinin değerlendirmesine göre çok daha geniş yetenekler yelpazesini değerlendirmenin gerektiğini tartışmaktadırlar; şimdiki zekâ testleri kültürel olarak önyargılıdırlar, bir insanın zekasını bir sayıya (ZK puanı-IQ score) indirgemek basittir ve etik olarak sorgulanabilir. Buna karşılık, zekâ testi savunucuları (örneğin, Gottfredson, 1997; Horn ve McArdle, 2007) zekâ testlerinin okul notları, başarı testi puanları ve mesleki başarı gibi önemli sonuçları tahmin etme için herhangi bir alternatif yöntemden daha iyi olduğunu iddia eder; hangi çocuklara özel eğitim verilmeli gibi kararları almada değerlidirler; ve öğretmenler veya psikologlar tarafından yapılan değerlendirmeler gibi eğitim kararları vermek için alternatif yöntemler daha büyük önyargılara meyillidir. Zekâ testleri hakkındaki gerçekleri bilmek ve kullanımlarını çevreleyen sorunları anlamak bu konular hakkında bilinçli görüşler oluşturmak için çok önemlidir.

Zekâ Testlerinin İçerikleri

Zekâ, farklı yaşlarda farklı yeteneklerde kendini gösterir. Örneğin, dil yeteneği 4 aylıkken zekanın bir parçası değildir, çünkü bu yaştaki bebekler kelimeleri ne üretir ne de anlar. Fakat, açıkçası dil yeteneği 4 yaşında zekanın hayati bir parçasıdır. Zekayı farklı yaşlarda ölçmek için geliştirilmiş testlerdeki öğeler bu değişen katkıları yansıtmaktadır. Örneğin, Stanford-Binet zekâ testinde (orijinal Binet-Simon testinin devamı) 2 yaşındakilere çizgi çizimlerde tasvir edilen nesneleri tanımlamayı (nesne tanıma testi), daha önce birinin sakladığını gördükleri bir nesneyi bulmayı (hafıza ve öğrenme testi) ve üç nesnenin her birini uygun şekle sahip bir deliğe yerleştirmeyi (algısal beceri ve motor koordinasyon testi) sorulur. Stanford-Binet'in 10 yaşındaki çocuklara sunulan versiyonunda kelimeleri tanımlaması (sözel/dilsel yetenek testi), belirli sosyal kurumların neden var olduğunu açıklaması (genel bilgi ve sözel/dilsel muhakeme testi) ve bazı blokların varlığına dair çıkarım yapması gereken resimde blokları sayması (problem çözme ve mekânsal muhakeme testi) istenir.

Zekâ testleri en büyük başarılarını ve en geniş uygulamalarını en az 5 veya 6 yaşında olan çocuklarla elde etmiştir. İncelenen doğru yetenekler ve onları incelemek için kullanılan maddeler testten teste biraz farklıdır, fakat önde gelen testler arasında önemli benzerlikler vardır.

Çocuklar için Wechsler Zekâ Ölçeği (ÇWZÖ; Wechsler Intelligence Scale for Children (WISC) 6 yaş ve üstü çocuklar için en yaygın kullanılan zekâ testidir. Geçerli sürüm, ÇWZÖ-5, zekanın modern kuramsal kavramlarını ve kültürel ve dil yönünden ÇWZÖ'ın daha önceki versiyonlarının yayınlandığında olduğundan daha çeşitli olan Amerika Birleşik Devletler'deki mevcut çocuk popülasyonunu yansıtacak şekilde 2014 yılında revize edilmiştir (Kaufman, Raiford ve Coalson, 2016).

Çocuklar için Wechsler Zekâ Ölçeği (ÇWZÖ) 6 yaş ve üstü çocukların zekasını ölçmek için tasarlanmış yaygın olarak kullanılan test

ZK (zekâ katsayısı) aynı yaştaki diğer çocuklarınkine göre bir çocuğun zekasının niceliksel bir ölçüsü

ÇWZÖ-5'in altında yatan zekâ kavramı, zekanın genel yetenek (*g*), birkaç orta derecede genel yetenek ve çok sayıda belirli süreçleri içerdiğini öne süren Carroll'ın üç-katmanlı çerçevesi ile tutarlıdır. Test yalnızca genel bir puan değil, aynı zamanda beş orta derecede genel yetenek için ayrı puanlar vermektedir—sözlü anlama, görsel-uzaysal işleme, çalışan bellek, akışkan muhakeme ve işlem hızı. ÇWZÖ-5 bu yetenekleri ölçer çünkü bilgi işleme kuramları içerisinde önemli olan becerileri yansıtırlar, zekanın diğer yönleriyle

Bölüm

9

Sosyal Gelişim Kuramları

Psikanalitik Kuramlar | Öğrenme Kuramları

Sosyal Biliş Kuramları | Ekolojik Kuramlar

TEMALAR

DOĞA VE ÇEVRE- AKTİF ÇOCUK- SÜREKLİLİK/SÜREKSİZLİK- DEĞİŞİM MEKANİZMALARI - SOSYOKÜLTÜREL BAĞLAM- BİREYSEL FARKLILIKLAR- ARAŞTIRMA VE ÇOCUKLARIN REFAHI

Bir bebekle yüz yüze etkileşim halinde olduğunuzu hayal edin. Nasıl bir şeydir? Doğal bir şekilde gülümseyip sevecen bir ses tonuyla konuşursunuz, bebek de muhtemelen karşılığında size gülümser ve neşeli sesler çıkarır. Eğer herhangi bir nedenle yüksek ve sert bir sesle konuşursanız, bebek de sessizleşir ve temkinli davranır. Eğer başka bir tarafa bakarsanız, bebek de sanki o yönde görülecek ilginç bir şey varmış gibi bakışlarınızı takip eder. Tabii ki bebek yalnızca sizin yaptıklarınıza tepki vermez, ayrıca odadaki nesneleri veya olayları incelemek veya durduk yere yaygara koparmak gibi bağımsız davranışlarda da bulunabilir. Bebekle etkileşiminiz -neşe, sevgi, hayal kırıklığı vb gibi duygular uyandırır. Zamanla, tekrarlanan etkileşimlerle, siz ve bebek birbiriniz hakkında bilgi edindikçe, birbirinize başkasına olduğundan daha kolay gülümser ve ses çıkarırsınız.

Şimdi aşağıdaki resimdeki robot "Kismet" ile bir bebekle yapacağınız biçimde etkileşime geçmenizi istediklerini hayal edin. Her ne kadar değişik bir istek gibi gelse de, Kismet'in yüze benzeyen özellikleri bir şans vermenizi sağlayabilir. Gülümseyerek, sevecen bir ses tonuyla konuşmaya başlıyorsunuz: "Merhaba Kismet, nasılsın?". Kismet de size gülümsüyor ve mutlu bi şekilde kıkırdıyor. Sert bir şekilde: "Kismet, kes şunu hemen" diyorsunuz. Robot şaşırmış hatta biraz korkmuş görünüyor ve ağlamaklı bir ses çıkarıyor. Kendinizi, kendiliğinden Kismet'i teselli etmeye çalışırken buluyorsunuz: "Özür dilerim, öyle demek istememiştim." Birkaç dakika sonra benlik bilinci duygularınızı kaybetmeye ve yeni metalden arkadaşınızla olan etkileşimlerinizi son derece doğal bulmaya başlıyorsunuz. Hatta Kismetten hoşlanmaya bile başlayabilirsiniz. Kismet, dünyanın ilk "sosyal robotlarından" birisiydi. Sosyal robotlar yalnızca belirlenmiş görevleri yapmaya programlanmış diğer robotların aksine (robot süpürge gibi), tıpkı bebekler gibi insanlarla olan etkileşimlerinden öğrenmeye programlanmışlardır.

Bu doğrultuda Kismet, insanlarda "şefkat" uyandırabilecek, sosyal ve "sevimli" bir robot olarak tasarlanmıştır. Kismet'in davranışı insan tarafından kolayca anlaşılabilir ve hatta görünüşe göre robot içsel zihinsel ve duygusal durumlara ve bir kişiliğe sahiptir. Kismet insanlarla olan etkileşimlerinden - onların talimatlarından ve davranışlarına verdikleri tepkilerden - öğrenir. Bu etkileşimler sayesinde Kismet yüz ifadelerini nasıl yorumlayacağını, nasıl iletişim kuracağını ve hangi davranışların kabul edilebilir olduğu gibi şeyleri anlayabilir (Breazeal, 1998). Böylelikle, Kismet inşa edilmiş olan "doğuştan gelen" yapı ile ve bunu izleyen sosyal olarak aracılanmış deneyimlerinin etkileşiminin bir fonksiyonu olarak zaman içerisinde gelişir. Tıpkı bir bebek gibi!

Kismet'in tasarımcılarının yaşadığı zorluk birçok açıdan çocukların gelişiminin diğer insanlarla etkileşimleri sonucu nasıl şekillendiğini anlamaya çalışan gelişim bilimcilerininkine benzerdi. Sosyal gelişimi anlatan başarılı bir açıklama, hiçbir insan bebeğinin diğer insanlar tarafından yoğun ve uzun süreli bakım almadan hayatta kalamayacağı gerçeğinden başlayarak birbirimizi etkilediğimiz çeşitli yolları içermelidir.

Hepsi sosyal etkileşimler bağlamında olmak üzere - başkalarının davranışlarımıza nasıl tepki verdiğine bağlı olarak nasıl davranacağımızı öğreniriz; başkalarının bize nasıl davrandığına bağlı olarak kendimizi nasıl yorumlayacağımızı öğreniriz; ve diğer insanları kendimize benzerliklerine göre yorumlarız.

Robotik alanındaki öncüler, sosyal dinamiklerin bebeklikten itibaren rolünü daha iyi anlamak için makineleri bir yol olarak kullanmaya devam ettiler. Sosyal gelişimde robotik alanında son zamanlarda yapılmış bir uygulamada, araştırmacılar üniversite öğrencilerini Diego-San isimli bebek yüzlü, gülümseme davranışını algılamaya ve gülümseme üretmeye programlanmış bir robotla etkileşime girdirerek, bebek gülümsemesinin gelişimini modellediler (Ruvolo, Messinger ve Movellan, 2015). Araştırmacılar, Diego-San'ın gülücüklerini dikkatli bir şekilde zamanladıklarında yetişkinlerde maksimum düzeyde gülümseme oluşturduğunu tespit ettiler. Bu bölümde sosyal gelişimin en önemli ve etkili kuramlarından bazılarını gözden geçireceğiz. Bu kuramlar duygu, motivasyon, kişilik, bağlanma, benlik, akran ilişkileri, ahlak ve cinsiyet gibi gelişimin birçok önemli yönünü açıklamaya çalışır. Bu konuları ele alan dört tür kuramı tanımlayacağız; bunlar sırasıyla psikanalitik, öğrenme, sosyal bilişsel ve ekolojik bakış açılarını yansıtmaktadır. Her kuramın temel ilkelerini tartışacak ve bazı ilgili kanıtları inceleyeceğiz. Bu bölümde, yedi temamızın tümü yer almakta olup, bunlardan üçü özellikle öne çıkmaktadır. En yaygın tema, sosyal dünyanın çocukların gelişimini nasıl etkilediğini incelerken karşılaşacağımız *bireysel farklılıklardır*. *Doğa ve çevre* teması kuramları ayırt etmemize yardımcı olur çünkü kuramlar arasında biyolojik ve çevresel faktörlere ne

derece vurgu yaptıkları açısından farklılıklar bulunmaktadır. *Aktif çocuk* teması da önemli bir odak noktasıdır: Bazı kuramlar çocukların aktif katılımı ve kendi sosyalleşmeleri üzerindeki etkisini vurgularken, diğerleri çocukların gelişiminin öncelikle dış güçler tarafından şekillendirildiğini düşünmektedir.

Psikanalitik Kuramlar

Hiçbir psikolojik kuramın Batı kültürü ve kişilik ve sosyal gelişim hakkındaki düşünceler üzerinde Sigmund Freud'un (1856-1939) psikanalitik kuramı kadar büyük bir etkisi olmamıştır. Freud'un kuramının takipçisi olan Erik Erikson'un (1902-1994) yaşam boyu gelişim kuramının da oldukça etkili olduğu görülmektedir. Hem Freud'un hem de Erikson'un kuramlarında, gelişim büyük ölçüde biyolojik olgunlaşma ile yönlendirilir. Freud'a göre davranış, temel dürtüleri tatmin etme ihtiyacıyla motive edilir. Erikson'un kuramında gelişim, yaşa ve biyolojik olgunlaşmaya bağlı bir dizi gelişimsel kriz tarafından yönlendirilir.

Yapay zeka alanındaki gelişmeler, araştırmacıların sosyal gelişim kuramlarını benzersiz yollarla test etmelerine olanak sağlamıştır. Burada resmedilen Diego-San, ebeveyn ve bebek gülümsemelerinde motivasyonun ve zamanlamayı incelemek amaçlarıyla kullanılıyor.

erojen bölgeler Freud'un kuramında, gelişimin birbirini izleyen aşamalarında vücudun erotik olarak hassaslaşan bölgeleridir.

id psikanalitik kuramda, en eski ve en ilkel kişilik yapısı. Bilinçdışıdır ve zevk arayışı amacıyla hareket eder.

oral dönem Freud'un kuramında, ilk yıl içinde ortaya çıkan ve birincil tatmin ve zevk kaynağının oral aktivite olduğu dönem

ego psikanalitik kuramda, gelişen ikinci kişilik yapısıdır. Rasyonel, mantıklı, problem çözmeye odaklı kişilik bileşenidir.

anal dönem Freud'un kuramında, ikinci yıldan üçüncü yıla kadar süren, birincil zevk kaynağının dışkılamadan geldiği, ikinci aşama

fallik dönem Freud'un kuramında, cinsel hazzın cinsel organlara odaklandığı, 3 yaşından 6 yaşına kadar süren üçüncü aşama

Freud'un Psikoseksüel Gelişim Kuramı

Freud, gelişim psikolojisine temel ve kalıcı katkılarda bulunmuştur ancak bu bölümün ilerleyen kısımlarında tartışacağımız gibi, şu anki etkisi *psikoseksüel* gelişim kuramı özelinde değil, genel psikolojik kavramlarla sınırlıdır. Freud'un düşüncesine göre küçük çocuklar bile davranışlarını motive eden ve ilişkilerini etkileyen cinsel bir doğaya sahiptir. Çocukların bir dizi evrensel gelişimsel süreçlerden geçtiğini ileri sürmüştür. Birbirini izleyen her aşamada çocuklar belirli bir **erojen bölge**, yani, cinsel olarak hassas bölge (örneğin ağız, anüs, ve genital bölgeler gibi) ile ilgili çatışmalarla karşılaşırlar. Çocukların bu çatışmaları çözmedeki başarı ya da başarısızlıklarının yaşamları boyunca gelişimlerini etkilediğini belirtmiştir.

Gelişimsel Süreç

Freud'un görüşüne göre, gelişim en başta açlık olmak üzere içgüdüsel dürtülerle kuşatılmış çaresiz bir bebekle başlar. Açlıktan duyulan sıkıntı ağlama yoluyla ifade edilir ve annenin bebeği emzirmesini sağlar. Bebeğin açlığının giderilmesinin yanı sıra emzirme deneyimi, bebek için yoğun bir haz kaynağıdır. Bebeğin doğuştan sahip olduğu içgüdüsel dürtüler bilinçdışı **id**i - Freud'un üç kişilikten en erken ve en ilkel olanı olarak öne sürdüğü yapıyı oluşturur. İd, *haz ilkesi*, mümkün olduğunca çabuk maksimum hazza ulaşma hedefi, tarafından yönetilir. Doyum ister yeme, içme, ortadan kaldırma, isterse de fiziksel rahatlık içersin, id bunu *hemen* ister. Kişinin hayatı boyunca, id en belirgin şekilde sonuçlarını çok az dikkate alarak anlık hazzın arandığı bencil veya dürtüsel davranışlarda görülür. Yaşamın ilk yılında bebek, Freud'un psikoseksüel gelişimin ilk evresi olan sözüm ona birincil doyum ve haz kaynağı emme ve yemek yeme gibi oral aktiviteler olduğu için bu şekilde anılan **oral dönem**dedir.

İlk yılın ilerleyen dönemlerinde, bir sonraki kişilik yapısı, rasyonel **ego**, id'in hemen tatmin edilmesi yönündeki talepleri ve dış dünyanın dayattığı kısıtlamalar arasındaki çatışmaları çözme ihtiyacından doğar. İd "ehlileştirilmemiş tutkuları" temsil ederken, ego "akıl ve sağduyu" yu temsil eder (Freud, 1933/1964a). Zaman içerisinde ego devamlı olarak id'in talepleri ile gerçek dünyanın talepleri arasında çözüm aradıkça bireyin benlik duygusuna dönüşmeye başlar. Bununla birlikte, ego hiçbir zaman tam olarak kontrolde değildir.

Freud'a göre, bu genç çocuk babasıyla özdeşleşerek güçlü bir süperego geliştirir.

süperego psikanalitik kuramda, içselleştirilmiş ahlaki değerler yargılarından oluşan üçüncü kişilik yapısı

gizil dönem Freud'un kuramında 6 yaşından 12 yaşına kadar süren ve cinsel enerjinin sosyal olarak kabul edilebilir faaliyetlere kanalize olduğu dördüncü dönem

genital dönem Freud'un kuramında ergenlik döneminde başlayan ve cinsel olgunlaşmanın tamamlandığı son aşama

Bebeğin ikinci yılı boyunca, olgunlaşma; idrar ve kaka yapmak gibi bazı bedensel süreçler üzerindeki kontrolün gelişimini kolaylaştırır. Bu noktada bebek Freud'un yaklaşık 3 yaşına kadar sürecek olan ikinci dönemi **anal dönem**e girer. Bu aşamada, çocuğun cinsel ilgisi dışkılamadan kaynaklanan gerginliğin zevkli bir şekilde giderilmesine odaklanır. Ebeveynler ilk kez bebekten belirli taleplerde bulunmaya başladıklarında, özellikle de tuvalet eğitimi konusunda ısrarcı olduklarında çatışma ortaya çıkar.

Freud'un üçüncü aşaması olan **fallik dönem**, 3 ila 6 yaşları arasını kapsar. Bu dönemde cinsel hazzın odağı çocuklar kendi cinsel organlarına ilgi duymaya başladıkça ve ebeveynlerinin ve oyun arkadaşlarınınkini merak ettikçe yeniden yer değiştirir. Freud fallik dönem sırasında çocukların aynı cinsiyetten bakıcılarla özdeşleştiğine inanmıştır. Bu da tutum ve davranışlarda toplumsal cinsiyet farklılıklarına sebebiyet vermekteydi. Freud ayrıca küçük çocukların fallik dönemde yoğun cinsel dürtüler deneyimlediğine inanmıştı ve bu cinsel arzular ve bunlarla başa çıkma çabalarının üçüncü kişilik yapısı olan **süperego**nun ortaya çıkmasına neden olduğunu ileri sürmüştür. Süperego aslında bizim bilinç şeklinde düşündüğümüz şeydir ve çocuğun ebeveynlerinin kabul edilebilir davranış ölçütlerini benimsemesine dayanır. Süperego, çocuğu bu içselleştirilmiş standartları ihlal ettiğinde yaşadığı suçluluk duygusuna yol açacak davranışlardan uzak durmaya yönlendirir.

Dördüncü gelişim dönemi, **gizil dönem**, yaklaşık olarak 6 yaşından 12 yaşına dek sürer.

Bu dönem, adından da anlaşılacağı gibi, bilinçdışında saklı tutulan cinsel arzularla görece sakin bir zamandır. Beşinci ve son aşama olan **genital dönem**, cinsel olgunlaşmanın ortaya çıkmasıyla başlar. Birkaç yıl boyunca kontrol altında tutulan cinsel enerji akranlarına yönelmiş olarak tüm gücüyle yeniden öne sürülür.

Freud'a göre, psikoseksüel gelişimin herhangi bir döneminde temel ihtiyaçlar karşılanmazsa, çocuklar sürekli olarak onları tatmin etmeye ve ilişkili çatışmaları çözmeye çalışarak bu ihtiyaçlara *takılıp kalabilirler*. Freud'un bakış açısında bu tatmin edilmemiş ihtiyaçlar bilinçdışıdır ve dolaylı veya sembolik yollarla ifade edilirler. Örneğin, bir bebeğin oral tatmin ihtiyacı oral dönemde yeterince doyurulmadıysa ilerleyen yaşamında birey tırnak yeme, sigara içme gibi yedek oral aktivitelere tekrar tekrar yönelebilir. Benzer şekilde, eğer anal dönemde çocuklar çok katı bir tuvalet eğitimine tabi tutulurlarsa, temizlikle ilgili konularda takıntılı hale gelip ya kompulsif derecede düzenli ve psikolojik olarak katı ya da aşırı dikkatsiz ve gevşek olabilirler. Dolayısıyla, Freud'un görüşüne göre, çocuğun psikoseksüel gelişim dönemlerinden nasıl geçtiği, bireyin kişiliğini şekillendirir.

Erikson'un Psikososyal Gelişim Kuramı

Freud'un pek çok takipçisi arasında hiçbiri, gelişimsel psikolojisi üzerinde Erik Erikson'dan daha fazla etkili olmamıştır. Erikson, Freud'un kuramının temel unsurlarını benimsemiş ancak kültürel etkiler ile, suça sürüklenmiş çocuklar, değişen cinsel roller ve kuşak farkı gibi güncel konular da dahil olmak üzere sosyal faktörleri de bu kurama dahil etmiştir. Bundan dolayı, bir *psikososyal* gelişim kuramı olarak kabul edilmektedir.

Gelişimsel Süreç

Erikson, bebeklikten yaşlılığa kadar uzanan yaşa bağlı sekiz gelişim dönemi önermiştir. Her dönem, bireyin çözmesi gereken belirli bir *kriz* veya gelişimsel konu ile karakterizedir. Eğer bir dönemin öne çıkan konusu bir sonraki dönemin başlangıcından önce başarıyla çözümlenmezse, kişi bununla mücadele etmeye devam edecektir. Aşağıdaki özette, yalnızca bebeklikten ergenliğe kadar olan süreyi kapsayan ilk beş dönemi ele alacağız.

1. *Temel Güvene Karşı Güvensizlik (ilk yıl)*. Bebek için önemli olan şey, bakımverenlere karşı güven duygusu geliştirmektir. Eğer uygun olduğu zamanlarda diğer insanlara güvenme yeteneği gelişmezse, kişi ileriki yaşamında yakın ilişkiler kurmakta zorluk yaşayacaktır.
2. *Özerkliğe Karşı Utanç ve Kuşku (1-3,5 yaş arası)*. Çocuk için buradaki zorluk, artan toplumsal taleplere uyum sağlarken güçlü bir özerklik duygusu kazanmayı başarmaktır.

Freud'un tuvalet eğitimine odaklanmasının ötesine geçen Erikson, bu dönemde çocukların -motor becerileri, bilişsel yetenekler ve dil dahil olmak üzere- gerçek dünya yetkinliklerinin her alanında dramatik artışlar yaşanmasının çocukların kendi seçimlerini yapma isteklerini desteklediğine dikkat çekmiştir. Bebeklerin yeni bulunan çevreyi kendi başlarına keşfetme yetenekleri (Bölüm 5'te tartışıldığı gibi) aile dinamiklerini değiştirir ve bakımverenlerle uzun süren bir irade mücadelesi başlatır. Özgüvenlerini kaybetmeden öz denetleme becerilerini başarmalarına müsaade eden destekleyici bir ortamda çocuklar özerklik duygusu kazanacaktır. Buna karşılık, çocuklar ciddi cezalara maruz kalır veya küçük düşürülürlerse yeteneklerinden şüphe duyacaklardır.

3. *Girişimciliğe Karşı Suçluluk (4-6 yaş arası).* Freud gibi Erikson da bu dönemi çocukların ebeveynleriyle özdeşleşip onlardan öğrendikleri dönem olarak görmüştür. Erikson da Freud'a benzer şekilde bir çocuğun en önemli kazanımının bilinç geliştirmek olduğuna inanmıştır. Çocuk için zorluk, inisiyatif almak ve suçluluk arasında denge kurmayı başarabilmektir.
4. *Başarıya Karşı Aşağılık Duygusu (6 yaştan ergenliğe).* Bu dönem ego gelişimi için elzemdir. Çocuklar kültürlerinde önemli olan bilişsel ve sosyal becerilerde uzmanlaşarak çok çalışmayı ve akranlarıyla işbirliği yapmayı öğrenirler. Başarılı deneyimler çocuğa yetkinlik hissi verirken başarısızlık aşırı derecede yetersizlik veya aşağılık duygularına neden olabilir.
5. *Kimlik Kazanımına Karşı Rol Karmaşası (Ergenlikten erken yetişkinliğe).* Erikson, ergenliğe büyük önem vermiş ve temel bir kimlik duygusu kazanmak için kritik olarak görmüştür. Ergenliğin getirdiği dramatik fiziksel değişiklikler ve güçlü cinsel dürtülerin başlangıcı, eğitim ve mesleki kararlar verme ihtiyacı da dahil olmak üzere yeni sosyal baskılarla birlikte gelir. Geçmişteki çocuk kimlikleri ile geleceklerindeki birçok seçenek ve belirsizlikler arasında sıkışan ergenler, gerçekten kim oldukları sorusunu çözmek zorundadırlar ya da yetişkin olarak hangi rolleri oynamaları gerektiği konusunda kafa karışıklığı içinde yaşarlar.

Güncel Yaklaşımlar

Freud'un erken deneyimin ve yakın ilişkilerin önemine yaptığı vurgu günümüz bağlanma kuramı ve araştırmalarının temelinin atılmasında özellikle belirleyici olmuştur. (Bölüm 11'de okuyacağınız gibi). Bu alanda yapılan araştırmalar bebeklerin ebeveynleriyle olan ilişkilerinin doğasının yalnızca bebeklikteki davranışları etkilemekle kalmadığını, ayrıca hayatları boyunca yakın ilişkileri üzerinde önemli uzun vadeli etkileri olduğunu güçlü bir şekilde ortaya koymaktadır. Ayrıca, Freud'un zihinsel yaşantımızın büyük bir kısmının bilinç alanı dışında gerçekleştiği yönündeki çarpıcı öngörüsü modern bilişsel bilim ve sinirbilim için temel bir ilkedir. Erikson'un ergenlik dönemindeki kimlik arayışının uzun süreli bir etkisi olduğuna vurgusu ergenliğin bu yönüne ilişkin zengin bir araştırma için temel oluşturmuştur. Her iki kuramın da en belirgin zayıflığı, temel iddialarının test edilemeyecek kadar muğlak olması ve birçok temel unsurlarının özellikle Freud'un kuramında, genel olarak oldukça tartışmaya açık olmasıdır. Bununla birlikte her iki kuram da son derece etkili olmuştur.

DEĞERLENDİRME SORUSU

Freud ve Erikson'un psikanalitik kuramlarının kültürümüzdeki yansımalarıyla ilgili örnekler nelerdir? Bu kuramların hangi yönlerini tam olarak yansıtıyorlar?

Psikanalitik kuramlar Kismet'in tasarımcıları için nasıl faydalı olabilir? Onlar zaten Kismet'i olabildiğince sosyal yapmaya çalıştılar. Muhtemelen, Freud ve Erikson'un kuramlarını göz önünde bulundurarak atabilecekleri en önemli adım güvenlik ve iyi oluş hissi sağlamak için Kismet'i birkaç çok yakın ilişki kurması yönünde programlamak olacaktır. Bu ilişkilerin Kismeti "yaşamı" boyunca etkilemeye devam edebilmesi için robotun kendi içsel düzenlemesi üzerinde kalıcı etkisi olmalıdır.

Öğrenme Kuramları

Çocukların zihinlerinin tıpkı su gibi, bir o yöne bir bu yöne kolaylıkla çevrildiğini düşünüyorum.

—John Locke, Eğitim Üzerine Bazı Düşünceler adlı denemesinden

Bölüm 1'den hatırlayacağınız üzere, ampirist filozof John Locke deneyimin insan zihninin doğasını şekillendirdiğine inanıyordu. Onun ardından gelen ve onun ilke ve yöntemlerine bağlı kimseler de öğrenmeyi, sosyal ve kişilik gelişiminde birincil faktör olarak görmektedir. Freud'un kişilik gelişiminde içsel mekanizmalara ve öznel deneyi-

Bölüm

10

Duygusal Gelişim

Duyguların Gelişimi - Duyguları Anlamak - Duygu Düzenleme- Duygusal Gelişimde Ailenin Rolü - Mizaç Akıl Sağlığı, Stres ve İçselleştirme Temelli Zihinsel Bozukluklar

Şöyle bir durum düşünün: Genç bir kız anaokulunda bir odaya alınır ve burada bir deneyci ona bonibon, şekerleme veya kraker gibi bazı lezzetli ikramlar gösterir. Deneyci kıza odadan "bir süreliğine" ayrılacağını ve iki seçeneği olduğunu söyler: eğer deneyci odaya dönene kadar beklerse, iki tane ikram alabilir; ya da, eğer isterse odadaki zili çalabilir ve deneyci hemen geri döner - ancak sadece bir yiyecekalır. Çocuk daha sonra 15 ila 20 dakika gibi uzun bir süre boyunca ya da zili çalana kadar yalnız bırakılır.

Yaygın olarak "marshmallow (şekerleme) testi" olarak bilinen bu ünlü deneyi duymuş olabilirsiniz (Mischel, 2015). Walter Mischel ve meslektaşları, daha büyük ödüllere ulaşmak için anlık hazzı erteleme becerilerini incelemek amacıyla ilk olarak 1960'lı yıllarda bir grup okul öncesi çocukla bu prosedürü kullandılar. Araştırmacılar, çocukların ikinci ödül için bekleyip beklemeyecekleriyle ilgileniyorlardı ancak aynı zamanda çocukların bu uzun bekleyişle başa çıkma stratejilerini de gözlemlemek istiyorlardı. Videolarda çocukların çeşitli stratejiler kullandıkları görüldü: bazıları konuşarak, şarkı söyleyerek, uyumaya çalışarak ya da oynayacak oyunlar uydurarak dikkatlerini dağıttı; diğerleri ödüllere ya da zile baktı; ve tabii ki bazıları zili çaldı ve anlık ama garanti olan bir ödülü daha sonra daha fazla ödül alma olasılığına tercih ederek tek bir ödülü hemen yedi.

Mischel, bir çocuğun daha sonra iki şekerleme yeme ödülü için bir şekerleme yemeyi erteleme becerisinin, o çocuğun anlık zevk veya mutluluk (ne kadar geçici olursa olsun) karşısında öz-denetim veya irade gücünün bir göstergesi olduğuna inanıyordu. Yaşamın erken dönemlerinde öz-denetim sergileme becerisinin, yaşamın ilerleyen dönemlerindeki başarıyı yordadığını düşünüyordu. Sonuçta, yetişkinlikte başarının büyük bir kısmı, yüksek öğrenim, profesyonel kariyer ya da egzersiz ve fiziksel sağlıkla ilgili konularda olsun, uzun vadeli hedefler doğrultusunda çalışmaya bağlıdır. Başarı aynı zamanda cezbediciliğe karşı direnmeyi ve kendine hâkim olmayı da gerektirir.

Kuramını test etmek için Mischel, orijinal marshmallow (şekerleme) testine katılan çocuklarla sonraki kırk yıl boyunca düzenli aralıklarla görüştü. Her 10 yıllık aralıkta, en uzun süre bekleyebilen çocukların daha az sabır gösterenlere göre daha zeki, dikkatli, stratejik ve kendine güvenen çocuklar olduğu bulunmuştur (Mischel, 2015; Peake, Hebl ve Mischel, 2002).

Marshmallow (şekerleme) testi, çocukların hazzı ne kadar geciktirebildiklerini, başka bir deyişle gelecekte iki ikram almak için bir ikramı yemeyi beklemenin yarattığı hayal kırıklığını ne kadar iyi yönetebildiklerini belirlemek üzere tasarlanmıştır.

Bu çocuklar liseye geçtiklerinde, daha yüksek SAT[48] puanları almışlar ve bir bilgisayar görevinde kişinin dikkatini ve davranışsal tepkilerini kontrol etmesini gerektiren bir davranışsal ölçümde daha yüksek puan almışlardır (Eigsti vd., 2006); ve yaklaşık 30 yaşında, daha yüksek bir eğitim seviyesine ulaşmışlar, daha yüksek benlik saygısına sahip olmuşlar ve stresle daha iyi başa çıkabildikleri bildirilmiştir (Ayduk vd., 2000). Ayrıca, orijinal deneyden 40 yıl sonra yapılan bilgisayar görevi değerlendirmelerinde, Mischel'in çalışmasında hazzı erteleme konusunda düşük puan alanlar, yüksek puan alanlara kıyasla ödüllendirici uyaranlara verilen tepkileri geciktirme konusunda daha fazla zorluk sergilemeye devam etmiştir (Casey vd., 2011).

Duygular insan deneyiminin temel bir parçasıdır ancak çocukların duygularını ve davranışlarını düzenlemeyi nasıl öğrendikleri yaşam boyu sürecek sonuçlar doğurabilir. Bu bölümde, çocukların duygularının gelişiminin yanı sıra duygularını ve bunlarla ilişkili davranışlarını düzenleme becerilerinin gelişimini inceleyeceğiz. Buna ek olarak, çocukların mizaçları ve davranışları arasındaki bağlantıların yanı sıra duygusal stres ve akıl sağlığı arasındaki bağlantıları da ele alıyoruz. Tartışmamız sırasında, bazı temalarımıza özellikle vurgu yapacağız. Bu temaların başında, çocuklar arasındaki duygusal işleyişin çeşitli yönlerindeki farklılıkları incelediğimiz *bireysel farklılıklar* teması gelecektir. Ayrıca kalıtım, ebeveyn sosyalleştirme uygulamaları, duygularla

[48] Çev. Not: ABD'de standart bir test

ilgili kültürel inançlar ve çocuğun belirli bir bağlamdaki davranışının fizyolojik tepkilerini nasıl etkilediği de dâhil olmak üzere bu farklılıkların kökenlerini tartışacağız Böylece, *doğa ve çevre* ile *sosyokültürel bağlam* temaları da öne çıkacaktır. *Aktif çocuk* temasına, çocukların kendi duygu ve davranışlarını düzenleme girişimleriyle ilgili olarak da değinilecektir. Son olarak, benlik bilinci duygularının ortaya çıkışıyla ilgili olarak *süreklilik-süreksizlik* teması da kısaca tartışılacaktır.

Duyguların Gelişimi

Çoğu insan duyguları "hisler" ile eş tutar. Ancak duygular, basit hisler veya tepkilerden daha karmaşıktır. Bu alanda çalışan gelişimciler, duyguları neden yaşadığımızı ve bunları neden yüzümüzde ya da sesimizde dışa vurduğumuzu açıklamaya çalışmaktadır. **Duyguları**, düşünce veya deneyimlere verilen fizyolojik ve bilişsel tepkilerin bir kombinasyonu olarak görürler. Duyguların çeşitli bileşenleri vardır (Izard, 2010):

1. Nöral tepkiler
2. Kalp atış hızı, solunum hızı ve hormon düzeyleri dâhil olmak üzere fizyolojik faktörler
3. Öznel duygular
4. Duygusal ifadeler
5. Kaçma, yaklaşma veya çevredeki insanları veya şeyleri değiştirme arzusu da dâhil olmak üzere harekete geçme arzusu

Aşağıdaki örnek, bu bileşenlerin her birinin duygu deneyimine nasıl katkıda bulunduğunu göstermektedir. Mahallenizde yürüdüğünüzü ve yanınızda tasması ya da sahibi olmayan hırlayan bir köpekle karşılaştığınızı düşünün. Aniden duruyorsunuz, kapana kısılmış olabileceğinizi fark ediyorsunuz ve korku olarak etiketlediğiniz bir dehşet duygusu hissetmeye başlıyorsunuz (öznel duygu). Kalbinizin hızla çarptığını ve gözlerinizin büyüdüğünü (fizyolojik faktörler), kaşlarınızın kalktığını ve ağzınızın geri çekildiğini (duygusal ifade) fark ediyorsunuz. Tüm bunlar köpekten nasıl uzaklaşacağınızı ve güvenli bir yere nasıl gideceğinizi bulmaya çalışırken (harekete geçme arzusu) oluyor. Sizin tarafınızdan gözlemlenemese de, beyniniz köpek ve çevrenizdeki ortam hakkındaki bilgilerin yanı sıra yapabileceğiniz herhangi bir eylemin başarı olasılığı hakkındaki bilgileri hızla işliyor ve terör estiren köpekten kaçmak için kaslarınızı harekete geçirmenize yardımcı olacak hormonların üretimini (nöral tepkiler) işaret ediyor. Tüm bu tepkiler bir anda gerçekleşir - aslında o kadar hızlıdır ki hangisinin önce geldiğini söylemek zordur.

duygular çevreye verilen nöral ve fizyolojik tepkiler, öznel duygular, bu duygularla ilgili bilişler ve harekete geçme arzusu

Bu bileşenlerin neredeyse eş zamanlı olması, araştırmacıları duygunun çoğunlukla doğuştan mı (*doğa*) yoksa çoğunlukla öğrenilmiş mi (*çevre*) olduğu konusunda düşünmeye sevk etmiştir (Izard, 2010; Lindquist vd., 2013). Önce fizyolojik tepkiyi deneyimliyor ve sonra bunu "korku" olarak adlandırmayı mı öğreniyoruz? Yoksa bir durumu bilişsel olarak korku uyandıran bir durum olarak değerlendiriyor ve ardından ilgili fizyolojik tepkileri ve yüz ifadelerini mi deneyimliyoruz? Başka bir deyişle, duygu deneyimimizde biliş nasıl bir rol oynamaktadır? Bu sorularla ilgili araştırmalar devam etmektedir, ancak bu kitaptaki diğer pek çok konuda olduğu gibi, hem doğanın hem de çevrenin etkisine dair kanıtlar bulunmaktadır. Bu bölümde, hali hazırda araştırılmakta olan bazı olası açıklamaların yanı sıra, duygu ve duygusal gelişimin üzerinde fikir birliğine varılan bazı yönleri incelenecektir.

Duygunun Doğası ve Ortaya Çıkışı Üzerine Kuramlar

Duyguların doğuştan mı yoksa öğrenilmiş mi olduğunu belirlemek, insanların temel duyguları deneyimleme yeteneğiyle doğup doğmadığını bilmeyi gerektirir. Sonuç olarak, duygusal gelişim üzerine yapılan araştırmalar bebeklere odaklanma eğilimindedir. **Ayrık duygular kuramı** olarak bilinen bir görüş, nörolojik ve biyolojik sistemlerin, insanların bebeklikten itibaren, çevremize uyum sağlayarak bir dizi temel duyguyu deneyimlemesine ve daha sonra ifade etmesine izin verecek şekilde evrimleştiğini savunmaktadır (Ekman ve Cordaro, 2011; Izard, Woodburn ve Finlon, 2010). Evrim ve adaptasyona yaptığı vurgu göz önüne alındığında, bu kuramnin ilk olarak

Charles Darwin tarafından 1872 tarihli *İnsanda ve Hayvanlarda Duyguların İfade Edilmesi*[49] adlı kitabında ortaya atılması şaşırtıcı değildir. Darwin, yüz, söz ve jest ifadelerinin dikkatli bir şekilde gözlemlenmesine dayanarak, belirli temel duygusal durumlara ilişkin ifadelerin türlere özgü olduğunu ve bu nedenle küçük bebekler de dâhil olmak üzere tüm insanlarda benzer olduğunu ileri sürmüştür. Ayrık duygular kuramına göre, duygusal tepkiler büyük ölçüde otomatiktir ve bilişe dayalı değildir.

Ayrık duygular kuramının taraftarları, duyguların doğuştan geldiği ve insan evrimi boyunca evrimleştiği önermesini desteklemek için duygusal gelişimin çeşitli yönlerine işaret etmektedir. Bebekler, kendilerine aktif olarak öğretilmeden çok önce bir dizi tanınabilir, ayrı duyguyu ifade ederler (Izard vd., 2010). Ayrıca, benzer duygusal yüz ifadeleri, uzak kabileler de dâhil olmak üzere dünyanın dört bir yanında gözlemlenmiştir, ancak kültürler bu ifadeleri nasıl etiketledikleri konusunda farklılık göstermektedir (Ekman v Cordaro, 2011). Öfke, neşe ve üzüntü gibi temel duyguların seslendirilmesi, İngiltere'de yaşayan bireylerden Namibya'daki yarı göçebe Himba kabilesi üyelerine kadar çok farklı kültürel gruplar arasında tanınabilir (Sauter vd., 2010).

ayrık duygular kuramı duyguların doğuştan geldiği ve her duygunun kendine özgü ve ayırt edici bir dizi bedensel ve yüz tepkisine sahip olduğu bir kuram

işlevselci bakış açısı duyguların temel işlevinin bir hedefe ulaşmak için harekete geçmeyi teşvik etmek olduğunu savunan bir kuram. Bu görüşe göre, duygular birbirinden ayrı değildir ve sosyal çevreye bağlı olarak bir şekilde değişir.

Buna karşılık, **işlevselci bakış açısı,** bireylerin kendileri ve çevreleri arasındaki ilişkiyi yönetmek için duyguları deneyimlediklerini savunur (Campos vd., 1994; Saarni vd., 2006). Bu bakış açısına göre, duygular kısmen bireylerin çevreyi nasıl değerlendirdiklerine ve çevredeki faktörlerin iyi oluşlarını destekleyip desteklemediğine verilen tepkilerdir (Moors vd., 2013). Duygular ve duygusal ifadeler bu nedenle hedef odaklıdır: çocuklar bir şeyin durmasını istediklerinde ağlarlar, bir şeyin devam etmesini istediklerinde ise gülümser ve gülerler.

TABLO 10.1 Belirli Duygularla İlişkili Amaçlar, Anlamlar ve Eylemler

Duygu tipi	Duygu ile bağlantılı hedef	Kendine ilişkin anlam	Eylem eğilimi
İğrenme	Bulaşmadan veya hastalıktan kaçınma	Bu uyarıcı beni kirletebilir veya hasta edebilir	İğrenmeye neden olan şeyin reddedilmesi
Korku	Kişinin kendi fiziksel ve psikolojik bütünlüğünü koruması	Bu uyaran beni tehdit ediyor	Kaçma veya geri çekilme
Öfke	Bireyin şu anda yatırım yaptığı nihai duruma ulaşması	Hedefime ulaşmamın önünde bir engel var	İleriye doğru hareket, özellikle kişinin hedefinin önündeki engelleri ortadan kaldırmak için
Üzüntü	Bireyin şu anda yatırım yaptığı nihai duruma ulaşması	Hedefim ulaşılamaz	İlişkiyi kesme ve geri çekilme
Utanç	Başkalarının saygı ve sevgisini sürdürmek; benlik saygısını korumak	Kötüyüm (benlik saygım zedelenmiş durumda) ve başkaları ne kadar kötü olduğumu fark ediyor	Geri çekilme; diğerlerinden kaçınma, kendini gizleme
Suçluluk	Kişinin kendi içselleştirilmiş değerleriyle buluşması	Değerlerime aykırı bir şey yaptım ve belki de başka birini incittim	Telafi etmek, başkalarını bilgilendirmek veya kendini cezalandırmak için hareket

Tablo 10.1'de hedefler ve hedef anlamlarının yanı sıra bunların yol açabileceği eylemlere ilişkin bazı örnekler verilmektedir. Bu değerlendirme süreçleri hem çocuklarda hem de yetişkinlerde çoğunlukla bilinçaltı düzeyde gerçekleşir. İstisnalar, çocuklar insanların duygu taklidi yapabileceğini ve duygu taklidi yapmanın hedeflerine ulaşmanın başka bir yolu olabileceğini fark ettiklerinde ortaya çıkar. Örneğin, 4 yaşındaki bir çocuk, ablasıyla kavga ettikten sonra, şüphelenmeyen annesinden sempati uyandırmak için ağlama numarası yapabilir. Bu sahte duygular fikrine bölümün ilerleyen kısımlarında tekrar döneceğiz.

[49] Çev. Notu: Kitabın İngilizce adı; The Expression of the Emotions in Man and Animals

Bölüm

11

Başkalarına Bağlanma ve Benlik Gelişimi

Bakım Veren - Çocuk Bağlanma İlişkisi | Benlik

Yirminci yüzyılın sonlarına doğru, yetimhanelerde ve benzeri kurumlarda çalışan birçok profesyonel, çocukların duygusal bakım boyutlarından ziyade, uygun beslenme ve sağlık bakımı da dahil olmak üzere iyi fiziksel bakıma öncelik verilen bir ortamda yetiştirilebileceğine ve normal şekilde gelişebileceğine inanıyordu. Ancak, ebeveynlerini İkinci Dünya Savaşı sırasında kaybeden çocuklarla yapılan çalışmalar tam tersini gösterdi: Ne kadar hijyenik ve yetkin bir şekilde yönetilirlerse yönetilsin, yetimhaneler gibi kurumlar bebekleri ve çocukları yüksek risk altına sokar, çünkü bebeklerin yakın sosyo-duygusal bağlar kurmasını sağlayan bakımı sağlayamazlar (Bowlby, 1953). Koruyucu bakım ve evlat edinme -ne kadar erken, o kadar iyi- çok daha iyi seçenekler olarak görülmektedir.

Amerika Birleşik Devletleri'nde artık çocukları yetimhanelere koymasak da ebeveynlerden ayrılmanın çocuğun gelişimi için önemli etkilerinin olabileceği başka durumlar da vardır. Bu koşullar, ebeveynler işteyken bir çocuk bakım merkezine yerleştirme veya ebeveyn olmayan bir bakıcıyla olma gibi kısa süreli ayrılıktan, bir ebeveynin yurtdışına görevlendirilmesi veya istismara veya ihmale maruz kalan bir çocuğun evden uzaklaştırılması gibi uzun vadeli ayrılıklara kadar değişiklik göstermektedir. Çocukların bu ayrılıklara nasıl uyum sağladığı, gelişim biliminin önemli bir odağı haline gelmiştir. Gerçekten de kurum bakımında kalmış çocuklarla ilgili bu ilk çalışmalar, aile içindeki ebeveyn-çocuk etkileşimlerinin kalitesinin çocukların gelişimini- özellikle de diğer insanlara geliştirilen duygusal bağları- nasıl etkilediğine dair sistematik araştırmalara esin kaynağı olmuştur. Günümüzde de devam eden bu araştırmalar, ebeveyn-çocuk arasındaki erken dönem duygusal bağları-nın, çocukların bebeklikten yetişkinliğe kadar başkalarıyla etkileşimlerini nasıl etkilediğine dair çok daha derin bir anlayışa yol açmıştır. Aynı zamanda, çocukların benlik duygusunun yanı sıra benlik değeri de dahil olmak üzere duygularının gelişimine yeni bir bakış açısı kazandırmıştır.

Bu bölümde, öncelikle çocukların nasıl **bağlanma** -ebeveynlere veya diğer birincil bakım verenlere olan yakın ve kalıcı duygusal bağlar- geliştirdiğini keşfedeceğiz. Daha sonra, bu bağların doğasının çocuğun yakın ve uzun vadeli gelişimi için nasıl zemin hazırladığını inceleyeceğiz. Göreceğiniz üzere, bağlanma süreci biyolojik temelli gibi durmaktadır, yine de ailevi ve kültürel bağlama bağlı olarak farklı şekillerde gelişir. Bu sebeple, *doğa ve çevre* ile *sosyokültürel bağlam* temaları, bu konuyu tartışırken önemli olacaktır. Ayrıca, normal sosyal ortamlardaki çoğu çocuğun ebeveynlerine bağlanma geliştirmesine rağmen, bu bağların niteliğinin önemli şekillerde farklılık gösterdiğini ve her çocuğun sosyal ve duygusal gelişimi için sonuçları olduğunu göreceksiniz. *Bireysel farklılıklar* teması bu nedenle tartışmamızda da belirgin bir şekilde yer alacaktır. *Araştırma ve çocukların refahı* teması da anne-çocuk bağlanmasının kalitesini artırmak için tasarlanmış deneysel müdahaleleri incelememiz ile ilgilidir.

bağlanma belirli bir kişiyle mekân ve zaman boyunca kalıcı olan duygusal bir bağ

Bu bölümün ikinci yarısında ilgili bir konu incelenecektir: çocukların benlik duygusunun gelişimi, yani kendilerini anlamaları, öz kimlik ve benlik saygısı. Birçok faktör bu alanların gelişimini etkilemekle birlikte, çocukların erken dönem bağlarının niteliği, güvenlik duyguları ve refahı da dahil olmak üzere çocukların kendileri hakkında nasıl hissettiklerinin temelini oluşturmaktadır. Zamanla, çocukların kendilerini anlamaları, benlik saygıları ve öz kimlikleri de başkalarının onları nasıl algılayıp davrandıkları, çocuğun biyolojik temelli özellikleri ve sosyal dünyaları hakkında düşünme ve yorumlamaya dair gelişen yetenekleri ile şekillenir. Böylece, *doğa ve çevre, bireysel farklılıklar*, *sosyokültürel bağlam* ve *aktif çocuk* temaları, benlik gelişimi tartışmamızda açıkça görülecektir.

Bakım Veren-Çocuk Bağlanma İlişkisi

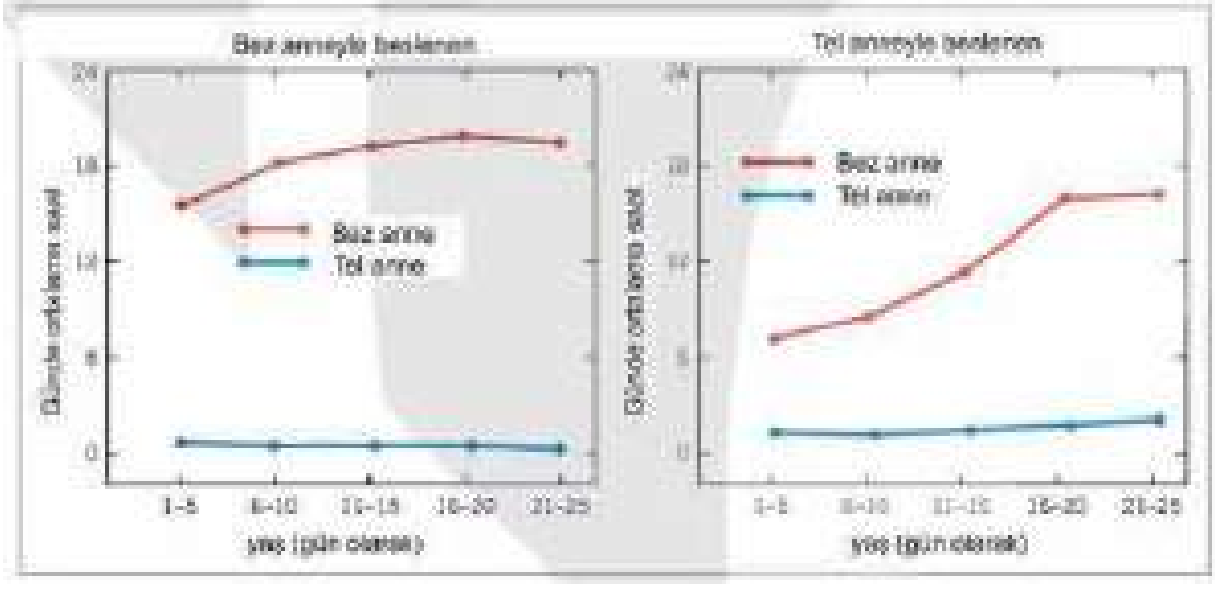
Romanya'daki kurumlardan evlat edinilen çocuklarla ilgili araştırmalar (Bölüm 1 de tartışılmıştı), yaşamın ilk yıllarındaki duygusal yoksunluğun ve bakım verenlerle anlamlı ilişkiler kurulmasının eksikliğinin uygun sosyal ve bilişsel gelişime engel olduğunu göstermiştir (Bick vd., 2015; McCall vd., 2011; Rutter vd., 2010). 20. yüzyılın ortalarında, araştırmacılar arasında çocukların ve ebeveynlerinin özel bir bağı paylaştıkları konusunda fikir birliği

olmasına rağmen, tam olarak neden olduğu başlangıçta bir tartışma konusuydu. *Davranışçılığın* savunucuları (bkz. Bölüm 9), yiyeceklerin, örneğin anne sütünün, bağın temeli olduğunu öne sürmüşlerdir. Bebekler, klasik koşullanma süreciyle yiyecekleri anneleriyle ilişkilendirirler; yiyecek, bebeğin haz duymasına neden olan *koşulsuz uyaran* ve anneler, yiyecek ile ilişkilendirilen *koşullu uyaran*dır. Davranışçı bir bakış açısıyla, anneler bebekte sadece bu çağrışım nedeniyle haz uyandırırlar (Dollard ve Miller, 1950).

Bu rhesus maymunu, onu besleyen tel anne yerine bez anneye yakın olmayı tercih ediyor. (Fotoğraf: Harlow Primate Laboratory) (Harlow, 1958)

Psikolog Harry Harlow, rhesus maymunları (hint şebeği) ile yaptığı çalışmaya dayanarak başka bir fikir öne sürdü. Harlow, annelerinden uzakta bir laboratuvar ortamında büyüyen yavru maymunların fiziksel olarak sağlıklı olduklarını, ama bir tür şefkat ve sarılacak yumuşak bir şey verilmedikçe duygusal ve davranışsal problemler geliştirdiklerini ilk elden görmüştü. Harlow, yemek zevkinin mi yoksa rahatlık zevkinin mi bebek maymunlar için daha önemli olduğunu test etmeye karar verdi.

Harlow, tel ve tahtadan yapılmış iki vekil "anne" yaptı: bir tanesi sünger kauçuk üzerine havlu kumaşla kaplandı ("bez anne") ve diğeri açık bırakıldı. Harlow daha sonra yavru maymunları annelerinden aldı ve onları bu iki vekil anne ile kafeslere koydu. İki vekil anneden hangisinin bebeğe süt verdiğini değiştirdi ve bebek maymunların her biri ile ne kadar zaman geçirdiğini izledi. Başlangıçta bez anne tarafından beslenen grup, tel anne tarafından beslenen maymunlara kıyasla bez anne ile daha fazla zaman geçirse de her iki bebek grubu da bez annelerle daha fazla zaman geçirdi (bkz. Şekil 11.1). İlginç bir şekilde, tel anneler tarafından beslenen maymunlar yaşları büyüdükçe bez anne üzerinde geçirdikleri zamanı arttırdı, öyle ki sonunda bez anneler tarafından beslenen maymunlar kadar bez anne üzerinde zaman geçirdiler (Harlow, 1958). Bu sonuçlar, Harlow'a bebek maymunların bez annenin sağladığı rahatlığı şiddetle tercih ettiğine ve dolayısıyla buna muhtemelen ihtiyaç duyduğuna dair kanıtlar sundu.



ŞEKİL 11.1 Harlow'un ünlü deneyinde rhesus maymunlarının bez ve tel annelerin üzerinde geçirdiği zaman (Veriler Harlow'dan (1958) alınmıştır)

Harlow ayrıca, bebek maymunların bir vekil anne olmadan alışılmadık bir yere konulduğunda korkup sindiklerini ve sallanma ve parmak emme gibi kendini rahatlatan davranışlarla meşgul olduklarını buldu. Ancak, bez vekil anne tanıtıldığında, başlangıçta ona tutundular, ama sonra belli aralıklarla bez anneye dönerek odayı keşfettiler.

Harlow, bez annenin "bir güven kaynağı, bir harekât üssü " işlevi gördüğü ve “anne ile çocuk yabancı bir ortamdayken, çocuklara güven hissi verdiği…” sonucuna vardı (Harlow, 1958, sf. 678-679).

Harlow'un deneyleri, gelişimcilere bebek maymunlar için fiziksel rahatlığın önemini öğretti, ama bunu ciddi bir maliyetle yaptı. Harlow'un deneylerindeki maymunların çoğu aşırı derecede rahatsızdı ve sonraki yaşamlarında zorluklar yaşadılar. Araştırmaları gereksiz yere zalimce ve etik dışı olarak eleştirilse de, bebeklerin dünyada gelişebilmeleri için fiziksel ihtiyaçlarının karşılanmasından daha fazlasına ihtiyaç duyduklarını şüpheye yer bırakmayacak şekilde ortaya koydu.

Bağlanma Kuramı

Ebeveynlerinden ayrılan çocuklar ve maymunlar üzerinde yapılan gözlemlerden elde edilen bulgular o kadar çarpıcıydı ki, psikiyatristler ve psikologlar erken gelişim hakkındaki fikirlerini yeniden düşünmek zorunda kaldılar. Bu konuda en önde gelenler, **bağlanma kuramı**nı öneren John Bowlby ve Bowlby'nin fikirlerini genişleten ve test eden meslektaşı Mary Ainsworth'tür.

Bowlby'nin bağlanma kuramı (1953), başlangıçta Freud'un kuramının bazı temel ilkelerinden, özellikle de bebeklerin anneleriyle olan ilk ilişkilerinin sonraki gelişimlerini şekillendirmesi düşüncesinden etkilenmiştir. Fakat, Bowlby psikanalitik kuramdaki "muhtaç, bağımlı bebek" kavramını birincil bakım verenini **güvenli bir üs** olarak kullanan “yetkinlik güdümlü bir bebek” ile değiştirdi (Cassidy, 2016). Harlow'un bebek maymunlarla ilgili kullanımında olduğu gibi, insan bebekler için güvenli üs teriminin genel fikri, güvenilir bir bakım verenin varlığının onlara güvenlik duygusu vererek çevreyi keşfetmelerine ve dolayısıyla genel olarak bilgili ve yetkin hale gelmelerine olanak vermesidir. Ek olarak, bebek kendini tehdit altında veya güvensiz hissettiğinde, birincil bakım veren güvenli bir sığınak olarak hizmet eder ve çocuk, bakım verene yakın olmaktan rahatlık ve zevk duyar. Bebekler böylece bakım verenleriyle bir bağ geliştirirler.

Bağlanma birçok önemli amaca hizmet eder. İlk olarak, bakım vereni (aynı zamanda yiyecek ve koruma kaynağı olan kişi) yakın mesafede tutarak bebeğin hayatta kalma şansını arttırır. İkincisi, çocuğun duygusal olarak güvende hissetmesine yardımcı olur, bu da çocuğun korku duymadan dünyayı keşfetmesini sağlar. Üçüncüsü, çocukların uyarılma düzeylerini ve duygularını yönetmelerine yardımcı olan bir *koregülasyon* (bkz. Bölüm 10) biçimi olarak hizmet eder. Bowlby hem Harlow'un çalışmalarından hem de etolojik kuramlardan, özellikle Konrad Lorenz tarafından tanımlanan *basımlama* kavramından (bkz. Bölüm 9) doğrudan etkilenmiştir. Bowlby, bebek ve bakım veren arasındaki bağlanma sürecinin köklerinin evrime dayandığını ve bebeğin hayatta kalma şansını arttırdığını ileri sürmüştür. Tıpkı basımlama gibi, bu bağlanma süreci türe özgü öğrenme yanlılığı (bebeklerin yüzlere bakma konusundaki güçlü eğilimleri gibi, bkz. Bölüm 5) ve bebeğin bakım vereniyle olan deneyimleri arasındaki etkileşim sonucu gelişir. Böylece, bağlanma süreci doğuştan gelen bir temele sahip olarak görülür, ancak bebeklerin bağlanmalarının gelişimi ve niteliği büyük ölçüde bakım verenleriyle olan deneyimlerinin doğasına bağlıdır.

bağlanma kuramı John Bowlby'nin çocukların hayatta kalma şanslarını artırmanın bir yolu olarak bakım verenlerine bağlanma geliştirmeye biyolojik olarak yatkın olduğunu öne süren çalışmalarına dayanan kuram

güvenli üs güvenilir bir bakım verenin varlığının bebek veya yürümeye başlayan çocuğun çevreyi keşfetmesine zemin hazırlayarak ona güven hissi vermesi

Bağlanma sadece hayatta kalma ve duygusal düzenleme için önemli değildir. Bağlanma süreci boyunca çocuk, **bağlanmanın içsel işleyen bir modeli**ni, kendisinin, bağlanma figürlerinin ve genel olarak ilişkilerin zihinsel temsilini geliştirir. Bu içsel işleyen model, küçük çocukların ihtiyaçlarını karşılamak ve güvenlik duygusu sağlamak konusunda bakıcılarına ne ölçüde güvenebilecekleri konusundaki algılarına dayanmaktadır. Bowlby, bu içsel işleyen modelin bireyin yaşamı boyunca ilişkilerle ilgili beklentilerine yön verdiğine inanmıştır. Eğer bakım verenler erişilebilir ve ihtiyaçlara yanıt veriyorsa, küçük çocuklar kişilerarası ilişkilerin tatmin edici olduğu beklentisine girerler ve kendilerini bakım ve sevgi almaya değer hissederler. Yetişkinler olarak, çocukluktaki bağlanma figürleriyle yaşadıklarına benzer tatmin edici ve güvenlik artırıcı ilişkiler ararlar ve bulmayı beklerler. Çocukların bağlanma figürleri mevcut değilse veya tepkisizse, çocuklar diğer insanlarla ve kendileriyle olan ilişkilerine dair olumsuz algılar geliştirirler (Bowlby, 1973, 1980; Bretherton ve Munholland, 2016). Bu nedenle, çocukların içsel işleyen bağlanma modellerinin, onların genel uyumlarını, sosyal davranışlarını, diğerlerine ilişkin algılarını ve benlik saygıları ile benlik algılarının gelişimini etkilediğine inanılmaktadır (Thompson, 2008).

Güvenli Bağlanmanın Ölçülmesi

Bağlanma, çocuğun bakım veren hakkında ne düşündüğünü ve hissettiğini kapsar. Genellikle çocukların bakım verenleriyle olan davranışlarını gözlemleyerek veya ebeveynler ve çocuklarla birbirlerinin davranışları ve ilişkilerinin niteliği hakkında görüşerek ölçülür.

Ainsworth'ün Yabancı Durum Yöntemi

1950'de John Bowlby ile çalışmaya başlayan Mary Ainsworth, Bowlby'nin kuramına deneysel destek sağlamıştır, onu önemli şekillerde genişletmiş ve güvenli üs olarak birincil bakım veren kavramını daha da vurgulamıştır. Hem Uganda'da (Ainsworth, 1967) hem de Amerika Birleşik Devletleri'nde (Ainsworth vd., 1978) yürütülen araştırmalarda Ainsworth, bebeklerin keşifleri ve annelerinden ayrılmaları sırasındaki anne-bebek etkileşimlerini incelemiştir. Gözlemlerine dayanarak, iki temel faktörün bebeğin bakım verene bağlanmasının niteliğine ilişkin içgörü sağladığı sonucuna varmıştır: (1) bir bebeğin birincil bakım vereni güvenli üs olarak ne ölçüde kullanabildiği ve (2) bebeğin bakım verenden kısa süreli ayrılıklara ve onunla yeniden bir araya gelmelere nasıl tepki verdiği (Ainsworth, 1973; Ainsworth vd., 1978).

içsel işleyen bağlanma modeli Çocuğun kendisi, bağlanma figür(ler)i ve genel olarak ilişkilere ilişkin, bakım verenlerle deneyimlerinin bir sonucu olarak inşa edilen zihinsel temsili. İşleyen model, çocukların bebeklik döneminde ve ileri yaşlarda bakım verenler ve diğer insanlarla etkileşimlerine rehberlik eder

Yabancı durum Mary Ainsworth tarafından bebeklerin birincil bakım verenlerine bağlanmalarını değerlendirmek için geliştirilen bir prosedür

Ainsworth, bu faktörleri göz önünde bulundurarak, bir bebeğin ebeveynine güvenli bağlanmasını değerlendirmek için bir laboratuvar testi tasarlamıştır. Bu test **Yabancı Durum** olarak adlandırılır, çünkü çocuğa yabancı olan ve muhtemelen çocuğun ebeveynine olan ihtiyacını artıracak bir ortamda yürütülür (Harlow'un rhesus maymun bebekler için yabancı durumuna benzer şekilde). Bu testte çocuk, ebeveyni eşliğinde ilginç oyuncaklarla donatılmış bir laboratuvar oyun odasına yerleştirilir. Deneyi yapan kişi, ebeveyne ve çocuğa odayı tanıttıktan sonra çocuk, iki kez ebeveynden ayrılma ve iki kez ebeveynle yeniden bir araya gelme ile iki kez bir yabancıyla etkileşim - biri ebeveyn oda dışındayken ve diğeri ebeveyn varken- dahil olmak üzere yedi bölüme maruz kalır (bkz. Tablo 11.1). Çocuk aşırı derecede üzülmediği sürece her bölüm yaklaşık 3 dakika sürer. Bu bölümler boyunca gözlemciler, ebeveynle yakınlık ve temas kurma girişimleri, ebeveyne karşı direnç veya kaçınma, yabancıyla etkileşimler ve dil veya jestler kullanarak ebeveynle uzaktan etkileşimler dahil olmak üzere çocuğun davranışlarını derecelendirir. Çocuğun bağlanmasını belirlemede özellikle önemli olan, ebeveyn ayrıldıktan sonra geri döndüğünde ebeveyne gösterdiği tepkidir (Tablo 11.1'de 5. ve 8. adımlar).

Ainsworth ve arkadaşları (1978), Yabancı Durum'u kullanarak, bağlanma bağlarının niteliğini veya güvenliğini gösteren ve farklı ebeveynlik davranışı kalıplarıyla ilişkili olan bebeklerin üç farklı davranış modelini fark ettiler. Bu modeller, anneler ve babalarla yapılan araştırmalarda birçok kez tekrarlanmıştır. Bu kalıplara dayanarak, Ainsworth üç bağlanma kategorisi belirlemiştir. Bu bağlanma kategorilerinin çocuğun belirli bir bakım verenle ilişkisini tanımladığını ve çocuğun bir özelliği olmadığını vurgulamak önemlidir; çocuklar farklı bakım verenlerle farklı bağlanmalar kurabilir (Granqvist vd., 2017).

İlk bağlanma kategorisi -bebeklerin çoğunun dahil olduğu kategori- **güvenli bağlanma**dır. Bu kategorideki bebekler, seansın ilk bölümünde annelerini güvenli bir üs olarak kullanır ve odadaki birçok oyuncağı keşfetmek için annesinin yanından ayrılır. Oyuncaklarla oynarken, bu bebekler ara sıra annelerini kontrol etmek için arkalarına bakarlar veya ona göstermek için bir oyuncak getirirler. Her zaman olmamakla birlikte genellikle, anneleri odadan ayrıldığında, özellikle de tamamen yalnız bırakıldıklarında bir dereceye kadar üzülürler. Ancak anneleri geri döndüğünde ya sadece mutlu bir gülümsemeyle onu selamlayarak ya da yokluğunda üzüldülerse kucağına alınmaya ve teselli edilmeye giderek, onu görmekten memnun olduklarını açıkça belirtirler. Üzülmüşlerse, annelerinin varlığı onları rahatlatır ve sakinleştirir, genellikle odayı yeniden keşfetmelerini sağlar. Amerika Birleşik Devletleri'nde anneleri klinik olarak rahatsız olmayan çocukların %50 ila %60'ı bu kategoriye girmektedir (van IJzendoorn, Schuengel, ve Bakermans-Kranenburg, 1999).

Ainsworth'ün başlangıçta tanımladığı diğer iki bağlanma kategorisi, güvensiz bağlanmış olarak değerlendirilen, yani güvenli bağlanan çocuklara kıyasla bakım verenlerine daha az olumlu bağlanan çocukları içerir. Güvensiz bağlanmanın bir türü, **güvensiz/dirençli bağlanma**dır. Bu kategorideki bebekler, Yabancı Durum'un başlangıcından itibaren genellikle yapışkandırlar, oyuncakları keşfetmek yerine annelerine yakın dururlar. Anneleri odadan

Bölüm

12

Aile

Aile Yapısı - Aile Dinamikleri

Çocuğa Kötü Muamele - Aile Sosyoekonomik Bağlamı

TEMALAR

DOĞA VE ÇEVRE - AKTİF ÇOCUK - SOSYOKÜLTÜREL BAĞLAM - BİREYSEL FARKLILIKLAR - ARAŞTIRMA VE ÇOCUKLARIN REFAHI

Her birimiz aileyi farklı şekilde tanımlarız. Bazıları için aile sadece aynı çatı altında yaşayan kişilerden oluşurken, diğerleri için, geniş aileyi ve hatta çevrelerindeki akraba olmayan kişileri içerebilir. Evlilik, boşanma, yeniden evlenme ve doğum gibi önemli yaşam olayları, bir bireyin ait olabileceği aile sayısını artırabilir. Amerika Birleşik Devletleri Nüfus Sayım Bürosu tarafından yapılan (ABD Nüfus Sayım Bürosu-U.S. Census Bureau) resmi aile tanımına göre, aile birbirleriyle evlilik, doğum veya evlat edinme yoluyla ilişki içinde olan ve birlikte yaşayan en az iki kişiden oluşmaktadır (ABD Nüfus Sayım Bürosu, 2019). Ne var ki bu tanım, koruyucu aileleri ve evlilik bağı olmaksızın birlikte yaşayan çiftlerden oluşan aileleri içermemektedir. Bununla birlikte, 2015 yılına kadar eşcinsel çiftlerin kurmuş olduğu aileler de bu tanımın dışında tutulmuştu. Ayrıca, resmi tanım aynı hanede yaşamayan fakat çocukların hayatında önemli role sahip olabilen büyükanne-büyükbaba, teyze/hala, dayı/amca ve kuzenler gibi aile üyelerini de içermemektedir. Biyolojik aileler, geniş aileler, kayın-aileler, evlat edinen aileler ve koruyucu aileler olmak üzere farklı aile türleri mevcuttur.

Bu bölümde ‘‘aileyi’’ çocuğu merkeze alarak tanımlıyoruz. Dolaysıyla, bizim tanımımıza göre **aile;** doğum, evlilik, evlat edinme veya koruyuculuk yoluyla çocukla ilişki içerisinde olan ve temel ihtiyaçlarla birlikte çocuğa sevgi, destek, güvenlik, istikrar ve öğrenme fırsatları sağlamaktan sorumlu olan en az bir yetişkinin bulunduğu bir gruptur. Birden fazla yetişkin bu sorumluluklara katkıda bulunabilir ve aile birden fazla çocuğu içerebilir.

Aileler çocukların gelişimi için son derece önemlidir. Bronfenbrenner'ın (Bkz. Bölüm 9) biyoekolojik modeline göre, aile çocuğun mikro sisteminin merkezinde yer alır ve çocuğun gelişimi için doğrudan destek sağlar. Örneğin, günümüzde aileler geçmişe kıyasla daha küçük olma eğiliminde, daha fazla anne ev dışında çalışıyor, daha fazla insan evlenmeden çocuk sahibi olmayı seçiyor ve eşcinsel ebeveynler daha yaygın ve kabul görüyor. Bir çocuğun ailesinin yapısındaki bu tür değişiklikler hem çocuğun kullanabileceği kaynakları hem de ebeveynlerin çocuk yetiştirme uygulamalarını ve davranışlarını etkileyebilir.

Bu bölümde, aile etkileşiminin birçok gelişimsel yönünü ele alıyoruz. Bölüme aile işleyişinin ve çocukların gelişiminin son birkaç on yılda Amerika Birleşik Devletleri'nde meydana gelen -ilk kez ebeveyn olma yaşındaki yükseliş, artan boşanma oranları, yeniden evlenme ve annelerin iş hayatına katılımı gibi - belirli sosyal değişikliklerden nasıl etkilenmiş olabileceğini ele alarak başlıyacağız. Sonrasında, ebeveynlerin ebeveynlik yaklaşımının çocuklarının gelişimini nasıl etkileyebileceğini, çocukların ebeveynlerinin ebeveynliğini nasıl etkileyebileceğini ve kardeşlerin birbirlerini nasıl etkileyebileceğini tartışacağız. Son olarak, yoksulluk ve kültür gibi gelişimsel sonuçlar üzerinde etkisi olabilecek faktörleri keşfedeceğiz.

aile doğum, evlilik, evlat edinme veya koruyucu statü yoluyla çocukla ilişki içerisinde olan ve temel ihtiyaçların yanı sıra çocuğa sevgi, destek, güvenlik, istikrar ve öğrenme fırsatları sağlamaktan sorumlu olan en az bir yetişkinin bulunduğu bir grup

Eşcinsel ebeveynlerden oluşan aileler gibi bazı aile biçimleri artık geçmişe kıyasla daha yaygın ve daha çok kabul görüyor.

İlerleyen sayfalarda göreceğiniz gibi, çocuğun genetiği ve yetiştirilmesi birbirlerini ve ortaklaşa olarak çocuğun gelişimini etkilediği için, çocuk gelişiminde ailenin rolünün çalışılmasında *doğa ve çevre* teması oldukça önemlidir. Bununla birlikte, *aktif çocuk* teması çocukların, ebeveynlerinin çocuklarının sosyalizasyonunu nasıl etkilediğine dair tartışmamızda açıkça görülmektedir. Ebeveynlik uygulamalarının kültürel inançlar, yanlılık ve hedeflerden güçlü bir şekilde etkilenmesi ve farklı kültürlerdeki çocuklar için farklı gelişimsel sonuçlarla ilişkili olması bakımından *sosyokültürel bağlam* teması da anahtar bir kavramdır. Ayrıca, farklı ebeveynlik tarzları, çocuk yetiştirme uygulamaları ve aile yapıları çocukların sosyal ve duygusal işleyişindeki farklılıklarla ilişkili olduğu için *bireysel farklılıklar* konusu da bu bölümde öne çıkan temalar arasında yer almaktadır. Son olarak, ebeveynlik, çocukların inanç ve davranışlarının yanı sıra çocukların günlük deneyimlerinin kalitesini de etkilediğinden, aile işleyişinin örüntülerini anlamak, *araştırma ve çocukların refahı* temasıyla ilgilidir.

Aile Yapısı

Aile yapısı aynı evde yaşayan insanların sayısı ve aralarındaki ilişkileri kapsamaktadır. Doğumlar, ölümler, boşanma, yeniden evlenme veya diğer faktörler gibi aile yapısındaki değişiklikler de aile üyeleri arasındaki etkileşimleri, aile rutinleri ve normlarıyla birlikte çocukların duygusal iyi oluşunu etkileyebilir (Brown, Manning ve Stykes, 2015; Lee ve McLanahan, 2015). Çoğu durumda, aile dinamiklerindeki bu tür değişimlerin etkileri kademeli olma eğilimindedir. Ne var ki, travmatik bir boşanma veya ebeveyn ölümü gibi tek bir olay, çocuğun davranışlarında ve duygusal uyumunda oldukça dramatik bir değişikliğe neden olabilir. Bu bölümde, hakkında bazı endişeler olan ve çokça tartışılan eşcinsel ebeveynler, boşanmış ebeveynler ve üvey ebeveynler olmak üzere üç özel aile yapısını ele alıyoruz. Fakat öncesinde, aile yapısındaki güncel toplumsal değişiklikleri gözden geçireceğiz.

aile yapısı aynı evde yaşayan insanların sayısı ve aralarındaki ilişkiler

Amerika Birleşik Devletleri'nde Aile Yapısındaki Değişiklikler

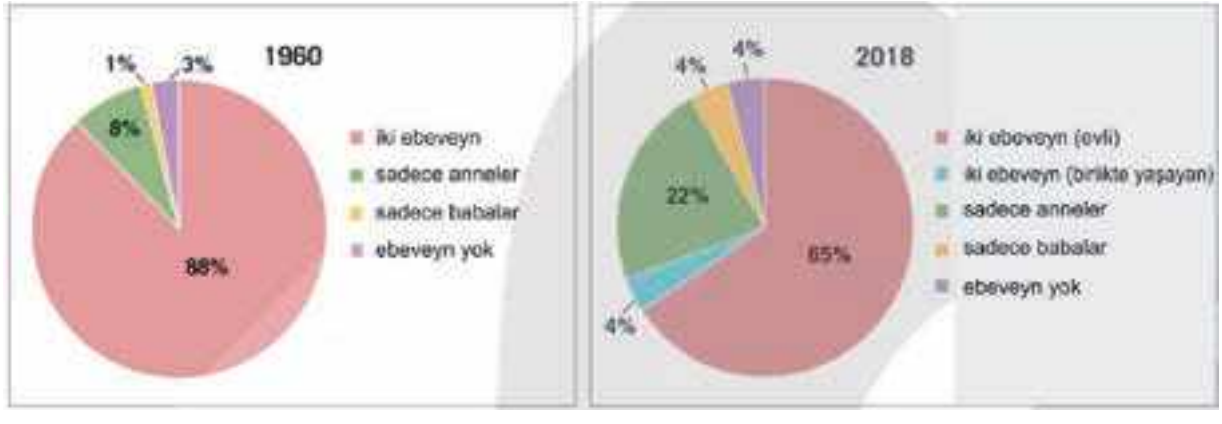
Aile yapısı en az son 60 yıldır önemli değişiklikler geçirdi. Bu değişimlerden çocuk gelişimi ve aile hayatı için en büyük öneme sahip olan bazılarını keşfedelim.

Daha Fazla Çocuk Evli Olmayan veya Bekar Ebeveynlerle Yaşıyor

Tipik aile yapısını tarif etmeleri istense, çoğu Amerikalı birbirleriyle evli bir anne ve bir baba ve bir veya daha fazla çocuktan oluşan aileyi tarif edecektir. 1960 yılında bu tanım doğruydu: 1960'ta çocukların %88'i bu tanıma uyan bir ailede yaşıyordu (ABD Nüfus Sayım Bürosu, 2018a). 2018'de Amerika Birleşik Devletleri'ndeki çocukların yalnızca %65'i evli olan ebeveynlerle yaşamaktadır. Şekil 12.1'de gösterildiği gibi, bu düşüşe, 1960'taki %9, 2018'de %26 olmak üzere, tek ebeveynle yaşayan çocukların sayısındaki büyük artış eşlik etmiştir. Ek olarak, çocukların %4'ü, evlilik bağı olmaksızın birlikte yaşayan ebeveynlerle yaşamaktadır.1960'ta evli olmayan ebeveynlere yönelik böyle bir istatistik mevcut değildi. Tek ebeveynli çocuk sayısındaki yükseliş, evli olmayan kadınların doğum yapma sayısındaki hızlı artışla da ilişkilidir.

Ortalama aile yapısındaki bu değişimler, bazı önemli niteliklerin fark edilmesini engelleyebilir. Örneğin, Amerika Birleşik Devletleri'ndeki bir çocuğun tek ebeveynle yaşama olasılığı, bazı ırksal ve etnik gruplar ile bazı sosyoekonomik gruplar için diğerlerinden daha fazladır. Beyaz çocukların %21'i ve Asyalı çocukların %11'ine kıyasla, siyahi çocukların yarısından fazlası (%53) ve Latin çocukların %29'u tek bir ebeveynle yaşamaktadır (ABD Nüfus Sayım Bürosu, 2018b).

Ayrıca, ebeveynleri üniversite mezunu olan çocukların, ebeveynleri sadece liseye giden çocuklara kıyasla (%43; ABD Nüfus Sayım Bürosu, 2018b) tek bir ebeveynle yaşama olasılığı çok daha düşüktür (%13).



Şekil 12.1. Çocukların yaşadığı aile yapıları son 70 yılda önemli ölçüde değişti

2018'de çocukların evli iki ebeveynle yaşama olasılığı çok daha düşükken, 1960'a göre bekar annelerle yaşama olasılığı çok daha yüksek. (Not: Birlikte yaşayan ebeveynlere ilişkin veriler 1960 yılı için mevcut değil.) (Veri: ABD Nüfus Sayım Bürosu, 2018b).

Aile yapısının ailenin geliri üzerinde önemli bir etkisi vardır. Ebeveynleri evli olan çocukların %8'ine kıyasla, tek ebeveynle yaşayan çocukların %34'ü federal yoksulluk sınırının altında yaşamaktadır (ABD Nüfus Sayım Bürosu, 2018b). Tek bir ebeveynle yaşamanın bir başka önemli sonucu da ebeveynin tüm ev işlerini tek başına üstlenmesi ve genellikle aileyi geçindirmek için birden fazla işte çalışması nedeniyle, evdeki çocuklarla daha az zaman geçirmesidir. Sonuç olarak, bekar ebeveynlerin evli ebeveynlere kıyasla, çocuklarıyla birlikte kahvaltı yapma olasılıkları daha düşük olmasa da çocuklarına kitap okuma olasılıkları çok daha düşüktür (Laughlin, 2014).

İlk Kez Ebeveyn Olanlar Eskiye Kıyasla Yaşça Daha Büyük

Amerikalı kadınların ilk kez çocuk sahibi oldukları ortalama yaş, son birkaç on yılda yükseldi: 1970'te 21 iken 2016'da 27'ye çıktı (Martin vd., 2018). Benzer şekilde, Kanada'dan son veriler, ortalama anne olma yaşının 2001'de 27 iken 2016'da 29'a çıktığını göstermektedir (Provencher vd., 2018). Bu ortalama, hem kadınların çocuk sahibi olmayı ertelemesinden hem de genç yaşta doğurma oranının düşmesinden dolayı artmıştır. Ergen ebeveynliği hakkında daha ayrıntılı bir tartışma için Kutu 12.1'e bakın.

Daha geç yaşta çocuk sahibi olmak yadsınamaz ebeveynlik avantajlarına sahiptir. Yaşça büyük anne-babalar, daha genç ebeveynlere göre, daha fazla eğitime, daha prestijli mesleklere ve daha yüksek gelire sahip olma eğilimindedir. Yaşça büyük ebeveynlerin planlı bir şekilde çocuk sahibi olması ve genel olarak daha az çocuk sahibi olması da daha olasıdır. Bu sebeple, bu ebeveynler aileleri için daha fazla mali kaynağa sahiptir. Ayrıca, evli oldukları takdirde, 10 yıl içinde boşanma ihtimalleri daha düşüktür (Bramlett veve Mosher, 2002). Bununla birlikte, genç ebeveynlere kıyasla, yaşça büyük ebeveynler bebeklerine ebeveynlik yaparken daha olumlu olma eğilimindedir. Örneğin, iki yaşında çocuğu olan yetişkinlerle yapılan bir çalışmanın sonuçlarına göre, 18-25 yaş aralığındaki ebeveynlere kıyasla, daha geç yaşta ebeveyn olan anne ve babalar çocuklarına karşı daha az sert ebeveynlik göstermiş ve bu da bir yıl sonra yapılan ölçümde çocuklarda daha az davranış problemlerini yordamıştır (Scaramella vd., 2008).

Ayrıca, ebeveynliği yaklaşık 30 yaşına veya sonrasına kadar erteleyen erkekler de benzer şekilde ebeveynlik rolü konusunda daha olumludur ve daha genç babalarla kıyaslandığında, bebeklerine karşı daha duyarlı, sevecen ve onlarla bilişsel ve sözlü olarak daha uyarıcı etkileşime girme eğilimindedir (NICHD Erken Çocuk Bakımı Araştırma Ağı-NICHD Early Child Care Research Network, 2000a).

Ortalama olarak, yaşça büyük babalar, daha genç babalara kıyasla okul öncesi dönemdeki çocuklarıyla daha fazla sözel etkileşime girmektedir.

KUTU 12.1 BİREYSEL FARKLILIKLAR — Ebeveyn Olarak Ergenler

Ergen gebeliklerin oranı son yıllarda önemli ölçüde düştü: 15-17 yaşları arasındaki genç kızların doğum yapma oranları, 1994'te 1000 genç başına 32 doğumdan, 2016'da 1000 genç başına kayıtlara geçen en düşük oran olan 9 doğuma gerileyerek son yirmi yılda %77 azaldı (Martin vd., 2018). Bu düşüş büyük ölçüde daha kaliteli cinsel eğitime erişim, doğum kontrol yöntemlerinin ve kürtaj hizmetlerinin daha fazla yaygın olmasından kaynaklanıyor olabilir. Bununla birlikte, ergen hamileliği, genç ebeveynler ve çocukları için benzersiz zorluklar oluşturan bir sorun olmaya devam etmekte. Ergenlik dönemindeki bir kişinin ebeveyn olma riskini artıran bir dizi faktör vardır. Dezavantajlı bir ailede büyümek, okulda başarısız olmak veya okuldan uzaklaştırılmak, üniversiteye devam etme konusunda düşük beklentilere sahip olmak ve 14 yaşından önce ilk kez cinsel ilişkiye girmek, hem oğlanların hem de kızların ergenlik çağında ebeveyn olmalarını yordamaktadır (Smith, 2018). Bu faktörlerin aksine, her iki biyolojik ebeveynle birlikte yaşamak, okul faaliyetlerine ve dini organizasyonlara dahil olmak gibi faktörler ergenlik döneminde çocuk sahibi olma riskini azaltmaktadır (Ellis vd., 2003; Moore vd., 1998).

Ergenlik döneminde çocuk sahibi olmak, yoksulluk içinde yaşama ve sosyal yardım alma riskinin ve bekar bir ebeveyn olma olasılığının artmasıyla birlikte lise veya üniversiteden mezun olma olasılığının azalması gibi ergen

ebeveyn açısından birçok olumsuz sonuçla ilişkilidir (Diaz ve Fiel, 2016; Mollborn ve Dennis, 2012). Bu olumsuz sonuçlar, ergen ebeveyn bir yetişkin olduktan sonra bile devam edebilir: Ergenlikte anne ve baba olan kişileri 32 yaşına kadar takip eden bir çalışmanın sonuçlarına göre, ergen ebeveynlerin üniversiteye gitmeme veya üniversiteyi yarıda bırakma, yoksulluk içinde yaşama, sosyal yardım alma ve işsizlik tecrübe etme ihtimali, ergenlikte ebeveyn olmamış yaşıtlarına kıyasla çok daha yüksektir (Assini-Meytin ve Green, 2015). Ergenlik çağındaki ebeveynlerin çocukları ayrıca okula hazırlık, dil becerisi ve akademik başarı gibi olumsuz sonuçlar açısından akranlarına göre daha yüksek risk altındadır (Baudry vd., 2017). Ek olarak, bu çocukların genç yetişkin oldukları dönemde daha düşük eğitim, gelir seviyesi ve yaşam doyumuna sahip olma eğilimleri vardır (Lipman, Georgiades ve Boyle, 2011). Ergenlik çağındaki ebeveynler çocuklarıyla etkileşime girmek ve onlara kitap okumak için daha az zaman ayırırken, çocuklarıyla konuşmak ve onlara sert şekilde davranma konusunda daha fazla zaman harcamaktadır. Bu faktörler, çocuklarda daha düşük başarı ve daha fazla davranış sorunu ile bağlantılıdır (Molborn ve Dennis, 2012). Bu bulguların bir açıklaması ergenlik döneminde anne olan kişilerin olumsuz çocukluk deneyimlerine daha yüksek oranda maruz kalma ihtimalinin olmasıdır (Bkz. Bölüm 10). Olumsuz çocukluk deneyimleri yüksek ebeveynlik stresi ve fiziksel cezalandırma yöntemlerine sıkça başvurmayla ilişkilidir ve bu faktörler de çocuklarda davranış problemlerini yordamaktadır (Yoon vd., 2019). İyi haber ise, ergenlik dönemindeki ebeveynlere nasıl duyarlı ebeveyn olunacağını öğreten müdahale programlarının ebeveynlik becerilerini geliştirmede ve dolayısıyla çocuklarının bilişsel gelişimini iyileştirmede etkili olmasıdır (Baudry vd., 2017).

Ülke çapındaki pediatri klinikleri tarafından kullanılan ümit vaat eden bir strateji, "teen-tot (ergen-tot)" programlarının uygulanmasıdır. Bu programlar, ergenlik dönemindeki ebeveynlerin ve çocuklarının aynı doktor tarafından takip edilmesine olanak tanımakta ve çocuk gelişimi, ebeveynlik, güvenlik eğitimleriyle birlikte, aile planlaması ve finansal planlama da dahil olmak üzere bir dizi başka hizmet sunulmasını sağlamaktadır (Cox vd, 2019). Boston'da gerçekleştirilen ve teen-tot programını içeren seçkisiz deneyin sonuçlarına göre, programdaki ergen anneler, kontrol grubundaki ergen annelere kıyasla, daha iyi bakım becerileri, daha yüksek benlik saygısı ve daha düşük tekrar gebelik oranı göstermiştir (Cox vd., 2019). Ne var ki, müdahale, ergenlik dönemindeki annelerin depresif semptomlarını veya çocuklarına kötü muamele etme risklerini azaltmamıştır. Ergenlik dönemindeki ebeveynlerin, hala kendileri birer çocuk olmalarına rağmen tecrübe ettikleri çocuk yetiştirmenin zorluklarını aşmak için çeşitli hizmetlere ve desteklere ihtiyaç duydukları açıktır.

Daha Fazla Çocuk Büyükanne ve Büyükbabayla Yaşıyor

Amerika Birleşik Devletleri'nde her 10 çocuktan 1'i, kendi ebeveynleri yanlarında olsun ya da olmasın, bir büyükanne veya büyükbabayla yaşamaktadır (ABD Nüfus Sayım Bürosu, 2018b). 1970'ten bu yana, başlıca bakım vereni büyükanne ve büyükbabası olan, yani ebeveyn rolünü büyükanne ve büyükbabanın üstlendiği, çocukların yüzdesi iki kat artarak %3'ten %6'ya çıktı. Bugün ülke çapında 2.6 milyon büyükanne ve büyükbaba, ABD Nüfus Sayım Bürosu, torunlarının birincil bakım vereni konumundadır (ABD Nüfus Sayım Bürosu, 2017, 2018b). Büyükanne ve büyükbabanın reisi olduğu aileler, büyükanne ve büyükbabanın reisi olmadığı hanelere kıyasla daha fakir olma eğilimindedir. Bu durum, çocukların bakımını üstlenmenin büyükanne ve büyükbabaların sabit emeklilik gelirine ek bir masraf olarak yüklenmesinden kaynaklanmaktadır (Ganong, Coleman ve Russell, 2015). Akranları torun yetiştirmekle meşgul olmadığı ve torunlarının arkadaşlarının ebeveynleri de büyükanne ve büyük babalardan genç olduğu için torunlarının birincil bakımını üstlenen büyükanne ve büyükbabaların, sosyal destek ağlarına sahip olmaları da zordur (Ganong vd., 2015). Ne yazık ki, büyükanne ve büyükbabalar tarafından yetiştirilen çocukların bir dizi duygusal ve davranışsal sorun yaşama olasılığı yüksektir (Fergusson, Maughan ve Golding, 2008). Bu zorlukların büyükanne ve büyükbabaların ebeveynlik pratiklerinin mi, çocukların biyolojik anne babalarından görmüş olduğu yetersiz ebeveynliğin mi yoksa biyolojik anne babadan ayrılmanın getirdiği travmanın mı sebep olduğu tam olarak bilinememektedir (Strong, Bean ve Feinauer, 2010).

Aileler Daha Küçük

Aileler artık geçmişe kıyasla daha küçük ve bu durum kadınların kariyer sahibi oldukları için gebeliklerini ertelemelerinin yanı sıra doğum kontrolüne erişimin artmasıyla ilişkilendirilebilir. Üç ve daha fazla çocuğu olan kadınların oranı 1976'ta %65'ken 2016'da %38'e düşmüştür. Bu zaman aralığında, bir veya iki çocuğu olan kadınların oranı %35'ten %62'ye yükselmiştir (Bialik, 2018). Bu değişiklik, artık daha az sayıda çocuğun birden fazla kardeşi olduğunu göstermektedir.

Bölüm

13

Akran İlişkileri

Oyun - Arkadaşlıklar

Akran Grubundaki Statü

Ebeveynlerin Çocuklarının Akran İlişkilerindeki Rolü

"Neden benim için bu kadar çok şey yaptın?" diye sordu-
"Ben bunları hak etmiyorum. Ben senin için hiçbir şey yapmadım."

"Sen benim arkadaşım oldun" diye yanıtladı Charlotte.
"Bu başlı başına muazzam bir şey!"

-E.B. White, Charlotte'un Sevgi Ağı

E.B. White`ın çocuk literatüründeki klasik çalışmasından olan bu alıntının önerdiği üzere, arkadaşlıklar birçok davranışımıza, hareketimize ve inancımıza ilham olur. Arkadaşlıklar, kimliğimizi oluşturmamızı etkiler ve kim olduğumuza ve kim olabileceğimize dair güçlü bulgular sağlarlar. İster iş yerimizden, ister okuldan, hatta ister geçmişimizden olsunlar, arkadaşlar – ve genel olarak akranlar- hayatlarımızın önemli parçasıdırlar. Internet arkadaşlar ve tanıdıklarla bağlanmayı kolaylaştırdı, kısa mesajlar ve anlık iletiler iletişim de kalmayı hiç olmadığı kadar hızlı ve kolay hale getirdi. Facebook "arkadaş" kelimesini bir fiil haline getirdi, tabi bu durumu "arkadaşlıktan çıkar" fiili hızlıca takip etti.

Dijital çağda, akran ilişkileri evrene yayılabilir ve birbiriyle yüz yüze hiç tanışmamış ama çevrimiçi videolar, mesajlar ve oyun uygulamaları aracılığıyla eşzamanlı olarak sürekli iletişim halinde olan insanlar arasında gelişebilir. 13-17 yaş aralığındaki bireyler yapılan bir anket, katılımcıların %57'sinin en az bir kere çevrimiçi (online) yollardan arkadaş edindiğini ve %29 'unun beş veya daha fazla arkadaşıyla çevrimiçi görüştüğünü ama sadece % 20'sinin çevrimiçi arkadaşlarıyla yüz yüze görüştüğü ortaya serdi (Lenhart, Smith ve Anderson, 2015). Ebeveynler ve öğretmenler çocukların çevrimiçi ortamlarda kimlerle tanıştıklarına ve görüştüklerine dair etkileri ve bilgileri oldukça azdır, bu durumda çocukların kendi arkadaş gruplarını oluşturan kişiler hakkında eskiye kıyasla daha fazla kontrole sahip olduklarını göstermektedir.

Çocukların aile dışındaki hayatları hem iyi hem de kötü yönde güçlü bir etkiye sahip olabilir. Bu etki çocuklar büyüyüp, kendileriyle ayni yaslarda ve statülerde olan akraba olmadıkları **akran**larıyla daha fazla vakit geçirmeleriyle artarak önem kazanır (Rubin, Bukowski ve Bowker, 2015). Çocuklar kardeşleriyle iyi ilişkilere sahip olabilseler de, çocukların arkadaş olarak düşündükleri akranları, bu arkadaşlar çocuk tarafından seçildiği için kardeşlerden daha farklıdırlar.

Birçok kuramcı zaman içinde akran ilişkilerinin çocukların gelişimlere özel katkılarda bulunduğunu savunmuşlardır. Piaget (1932/1965), akranlarıyla görece eşit sosyal statüde oldukları için, çocukların fikir ve inançlarını akranlarıyla, Yetişkinlerle olduklarından daha açık ve spontane açıkladıklarını önermekteydi. Benzer şekilde Vygotsky (1978) çocukların akran etkileşimlerinde yeni beceriler öğrendiklerini ve bilişsel kapasitelerini geliştirdiklerini gözlemlemiş; çocukların birlikte çalışmasının yeni beceriler ve yetenekler geliştirmenin yanı sıra kültür tarafından değer verilen bilgi ve becerileri aktarmaya nasıl yardımcı olduğunu vurgulamaktaydı.

akranlar birbirleriyle akraba olmayan, aynı yaştaki ve statüdeki insanlar

Bu bölümde, akran ilişkilerinin kendine has doğasını ve çocukların sosyal gelişimlerine etkilerini ele alıyoruz. Öncelikle, çocukların etkileşimde bulunduğu en önemli yöntemlerden biri olan oyunun doğasına göz atacağız. Sonrasında, akran ilişkilerinin en yakın formu olan arkadaşlık ilişkileriyle devam edip "Çocukların arkadaşlarıyla olan etkileşimleri, diğer akranlarıyla olan etkileşimlerinden nasıl farklılaşır?", "Arkadaşlıklar çocuklar yaş aldıkça nasıl değişir?" ve "Çocuklar arkadaşlıklar ne kazanır vdadaşlıklar hakkında ne düşünür?" gibi sorular soracağız.

Sonrasında, çocukların daha geniş akran gruplarındaki ilişkilerini ele alacağız. Bu ilişkiler çocukların gelişimlerinde özellikle yakınlığın sağlanması ile ilgili oynadık-

oyun çocukların gönüllü olarak katıldıkları içten gelen keyifleri dışında başka bir motivasyona sahip olmadan yaptıkları aktiviteler

ları rol sebebiyle arkadaşlık ilişkilerinden ayrı bir şekilde tartışılmıştır. "Akranları tarafından beğenilen, beğenilmeye ve fark edilmeyen çocuklar arasındaki farklar nelerdir?", Çocukların akranları tarafından kabul ya da reddedilişleri, onların davranışlarında ve psikolojik uyumlarında bir role sahip mi?" gibi soruların cevaplarını ele alacağız. Son olarak, ebeveynlerin çocuklarının akran ilişkilerine olan doğrudan ve dolaylı etkilerini tartışacağız.

Çocukların akranlarıyla olan ilişkilerinin tartışması, *bireysel farklılıklar* konusunu ve akran ilişkilerindeki farkların sebep olduğu gelişimsel farkları birbiriyle bağlamaktadır. Ayrıca *sosyokültürel bağlamın* akran ilişkilerindeki etkisine, *doğa ve çevrenin* çocukların akran ilişkilerinin kalitesine katkısına ve *aktif çocuğun* arkadaş seçimi ve akranlarla olan etkinliklerine odaklanacağız. Ayrıca çocukların arkadaşlıklara ilişkin düşüncelerindeki değişikliklerin *süreklilik mi yoksa süreksizlik* mi gösterdiğini de ele alacağız. Son olarak, çocukların diğer çocuklarla etkileşimlerini geliştirmeye yönelik müdahalelerle ilgili *araştırma ve çocukların refahı* konusunu inceleyeceğiz.

Oyun

Çocukların akranlarıyla etkileştikleri ana yollardan biri oyun aracılığıyla olandır. Bölüm 7'de gördüğümüz üzere, **oyun** çocukların içsel zevkleri için yaptıkları eylemlerin adlandırılmasıdır. Oyun eğlenceli, aktif ve gönüllüdür – eğer çocuklar davranışları için ödüllendirilirlerse ya da kendi davranışlarına ilgili değillerse, o oyun değildir (Rubin, Fein ve Vandenberg, 1983). Her ne kadar çocuklar tek başlarına oynayabiliyor olsalar da ve tipik olarak erken gelişimsel dönemlerde öyle yapsalar da (bkz. Kutu 13.1), 4 yaşından itibaren çocukların oyunlarının çoğunluğu sosyaldir ve bu yüzden kardeşleri, akranları vdadaşları da içerir (Howe ve Leach, 2018).

Oyun çocukların akranlarıyla etkileşimde bulunmasına olanak vermeye ek olarak, onlara gelişimlerine birçok diğer yönden yardım edebilir (Howe ve Leach, 2018). Sosyo-duygusal gelişim oyun tarafından en çok etkilenen gelişim alanı olabilir; çocuklar yardımlaşmayı, sıra almayı öğrenirler ve sosyal rolleri denerler. Oyun içsel olarak zevkli olduğu için, çocuklar mutluluğu oyun içinde deneyimlerler. Oyun ayrıca çocuklar için empatiyi öğrenmek ve deneyimlemek için bir şans verir. Oyun çocuklara problem çözme, hafızalarını güçlendirme ve yaratıcılıklarını anlatma şansı vererek bilişsel gelişimin desteklenmesine yardım eder. Davranışların koordinasyonu katılımcılar arasında iletişim gerektirdiği için, oyun dil gelişimini destekler. Ek olarak, çocuklar açık alanda ya da kapalı bir spor salonunda aktif fiziksel oyuna katılınca, kaba motor becerileri kadar koordinasyonları, dengeleri ve güçleri de gelişir. Aktif fiziksel oyunun duygu düzenlemeyi desteklediği ve olumlu duyguları arttırdığına dair kanıtlar da bulunmaktadır (Lindsey ve Collwell, 2013).

Yetişkinler çocukların oyun oynamasını anlamsız olarak görse de durum bunun tam tersidir. Oyun, çocuk gelişiminin önemli bir parçasıdır ve aslında Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi (1989) açıkça çocuğun "yaşına uygun oyun ve eğlence etkinliklerine katılma" hakkını tanımaktadır (Madde 31, bölüm 1).

KUTU 13.1 BİREYSEL FARKLILIKLAR Çocukların Sosyal Oyunlarının Gelişimi

1930'larda, Mildred Parten adlı bir araştırmacı, çocukların sosyal oyunlarının ya da başkalarıyla oynamanın gelişimsel bir sırayı takip edip etmediğini belirlemeye çalışmış ve Minnesota Üniversitesi'nin okul öncesi eğitim kurumuna kayıtlı 42 çocuğu 7 aylık bir süre boyunca gözlemlemiştir (Parten, 1932). Her sınıfta yaptığı çoklu gözlemler sonucunda sosyal etkileşimlerinin karmaşıklığının arttığı altı oyun türü belirlemiştir. En az karmaşık oyun, sosyal olmayan oyundur -çocuklar aktiviteleri kendileri seçer ve bunlara katılırlar. Bu tür bir oyun, dil öğrenme sürecinin yanı sıra akranlarla etkileşmeyi de öğrenen en küçük çocuklar (2 yaş altı) arasında daha fazla görülmektedir. En karmaşık oyun biçimleri sosyaldir ve daha ileri seviye oyunlara katılım gösterebilen, iletişim de ve öz kontrol becerilerinde ustalaşmış en büyük çocuklar (4 yaş ve üstü) arasında görülmektedir.

Sosyal Olmayan Oyun Türleri Parten, akranların aktif katılımını içermeyen ve bu nedenle sosyal olmayan oyun olarak düşünülen üç tür oyun gözlemlemiştir.

- *Uğraşsız Oyun*da, çocuk çevrelerindeki şeyleri kısa süre izler. Hiçbir şey çocuğun ilgisini uzun süre çekemez.

- *Oyun izleme*de, çocuk diğer çocukların oyununu izler. Çocuk oyunla ilgili sorular sorabilir ama oyuna katılmak için girişimde bulunmaz.
- *Tek başına oyun*da çocuğun kendi aktivitesiyle meşgul olduğu ve başkalarının davranışlarına dikkat etmez. Okul öncesi dönemdeki tüm çocuklar bu tip oyunu oynarlar, ancak bazı çocuklar diğerlerine göre daha fazla oynar.

Sosyal Oyun Türleri Parten ayrıca, aşağıdakiler arasındaki sosyal etkileşimleri içeren üç tür oyun gözlemlemiştir

- *Paralel oyun*da, çocuk diğer çocuklarla aynı ortamda, ancak onlarla etkileşmeden oynar. Bu durumda çocuklar benzer aktiviteleri yaparlar ancak birbirleriyle etkileşime geçmezler.
- *Birlikte oyun*da, çocuklar diğer çocuklarla aynı ortamda oynar. Çocuk oyuncaklarını bir akranı ile paylaşabilir veya onun davranışları hakkında yorum yapabilir, ancak çocukların ortak bir hedefi yoktur; her çocuk istediğini yapar ve birbirlerinin oyunlarını koordine etmezler.
- *İşbirlikçi Oyun*da, çocuk oyunu bir hedefe ulaşmayı içeren bir faaliyet (örneğin futbol), bir amaç (örneğin, en yüksek blok kuleyi inşa etmek) veya günlük hayattan dramatik bir olayı canlandırmak gibi bir durum (örneğin, bir oteldeki personel ve müşteriler gibi davranmak) için oynar. Bu oyun tipik olarak rollerde bir ayrım içerir ve kendilerine biçilen rollere uymayan çocuklar diğerleri tarafından eleştirilebilirler.

Bu gözlemler neredeyse bir asır önce gerçekleşmiş olsa da Parten'in çocukların sosyal oyunlarının sınıflandırılması için önemli bir çerçeve olmaya devam etmektedir. Erken çocukluk döneminde oyunun gelişimini anlamak için örneğin, yakın zamanda yapılan bir çalışmada (Xu, 2010), 3 ila 5 yaşındaki çocuklar okul öncesi eğitim kurumlarında gözlemlenmiş ve davranışları Parten'in kategorilerine göre kodlamıştır. Başka bir kişinin bakış açısını aldıkları durumsal duygu puanları arttıkça, çocukların daha fazla sosyal oyun biçimleriyle meşgul olmuşlar ve daha seyrek bir oranda sosyal olmayan oyun biçimlerine az katılmışlardır (Gal-Szabo vd., 2019).

Parten'in tanımladığı oyun türlerinden birkaçı aynı okul öncesi sınıfta aynı anda gözlemlenebilir.

Eğitim uzmanları, çocukları açık talimatlar yerine etkinliklerle meşgul olarak öğrenmeye yönlendiren oyun temelli müfredatı, erken çocukluk eğitimine gelişimsel olarak uygun temel bir uygulama olarak görmektedirler (Küçük Çocukların Eğitimi Ulusal Birliği [National Association for the Education of Young Children], 2018).

Oyun, çocukların zor durumlarla başa çıkmalarına da yardımcı olabilir. Terapötik bir çocuk merkezli oyun terapisi (ÇMOT) olarak bilinen teknik çocukların serbest oyun yoluyla duygu ve düşüncelerini ifade etmelerini destekler (Ray, 2011). ÇMOT'nin, çocuklarda ve gençlerde dışsallaştırma (saldırganlık gibi) ve içselleştirme semptomlarının (anksiyete gibi) azaltılmasında etkili olduğunun yanı sıra sosyal becerilerini de geliştirdiği gözlenmiştir (Lin veve Bratton, 2015; Pester, Lenz veve Dell'Aquila, 2019).

Bölüm 1'de anlatılan Romanya'daki yetimhanelerde gerçekleştirilen trajik doğal deneyler de oyunun önemini göstermektedirler. Yetişkinlerle temastan mahrum kalmanın yanı sıra, yetimhanelerdeki çocuklar genellikle oyuncaklardan ve oyun oynama fırsatlarından da mahrumdurlar. Neyse ki, müdahaleler oyun eksikliğinden kaynaklanan zararı tersine çevirebilir. Örneğin, Hindistan'daki Rahibe Teresa'nın yetimhanesi çocukların günlük rutinlerine yapılandırılmış oyun eklemiş ve sadece üç ay sonra çocukların zihinsel yeteneklerinde, motor becerilerinde ve sosyal becerilerinde iyileşme yaşadıklarını bulmuştur (Taneja vd., 2002).

Bölüm

14

Ahlak Gelişimi

Ahlaki Yargılar - Prososyal Davranış

Antisosyal Davranış

15 Nisan 2013'te Boston Maratonu'nun bitiş çizgisinin yakınında iki ev yapımı bomba patladı. Aralarında 8 yaşında bir çocuğun da bulunduğu 3 kişi hayatını kaybetti ve 260'tan fazla kişi de yaralandı. Daha sonra bombaların 26 yaşındaki Tamerlan Tsarnaev ve 19 yaşındaki kardeşi Dzhokhar Tsarnaev tarafından yapılıp bölgeye getirildiği ortaya çıktı. Kardeşler ayrıca Massachusetts Teknoloji Enstitüsü'ndeki bir kampüs polis memurunu da vurarak öldürdüler. Tamerlan daha sonra polisle yaşanan çatışmada öldürüldü. Dzhokhar polis tarafından yakalandı, yargılandı ve kitle imha silahı kullanımı da dâhil olmak üzere 30 federal suçlamadan mahkûm edildi.

Duruşmanın ceza aşamasında Dzhokhar'ın avukatları, Dzhokhar'ın ağabeyi Tamerlan'dan aşırı derecede etkilendiğini savundular. Tamerlan, Amerika Birleşik Devletleri'ni Müslüman ülkelerdeki savaşlara karışmasından dolayı cezalandırmak istemişti. Avukatlar ayrıca Dzhokhar'ı düşünceli, saygılı, nazik ve düşünceli biri olarak tanıdıklarını söyleyen öğretmen ve arkadaşlarına da değindiler. Bu iddialara rağmen jüri, Dzhokhar'ı işlenen suçlardan sorumlu buldu ve Boston Maratonu bombalama olayına karışması nedeniyle onu Mayıs 2015'te ölüm cezasına çarptırdı (Rosen, 2015).

Bu bombalamadan bir yıl önce, Pakistan'ın Svat Vadisi'nde yaşayan genç bir kız olan Malala Yousafzai, kızların okula gitmesini yasaklayan ve hatta bazı kız okullarına saldıran yerel Taliban liderlerine karşı gelerek kızların eğitimini savunuyordu. Malala Yousafzai konuşmalar yaptı, BBC için bir blog yazdı ve *New York Times'ın* bir belgeselineye konu oldu. 2011 yılında Pakistan'ın ilk Ulusal Barış Ödülü'ne layık görüldü. Daha sonra, Ekim 2012'de, Malala 15 yaşındayken, okuldan sonra eve dönmek üzere otobüse bindikten hemen sonra Taliban'a bağlı bir silahlı kişi onu başından vurdu. Suikast girişiminden sağ kurtuldu ve İngiltere'de kapsamlı tıbbi tedavi gördü. Taliban onu hâlâ öldürmeyi planladığını açıkça belirttiği için Pakistan'a dönemedi. Şu anda ailesiyle birlikte sürgünde yaşıyor.

Bu ciddi engellere rağmen, Malala asıl hedefinden şaşmadı. Genel olarak çocukların eğitimini, özellikle de kız çocuklarının eğitimini savunmaya devam etti. Birleşmiş Milletler'de konuşmalar yaptı, çok satan bir otobiyografi yazdı ve 2015 yılında önemli bir belgesele konu oldu. Onun onuruna başlatılan eğitim hakkı kampanyasına iki milyon kişi imza attı. Şu anda dünya çapında kız çocuklarının eğitimini ve güçlendirilmesini desteklemek için çalışan Malala Fonu'na (www.malala.org) başkanlık ediyor.

Tüm çocukların eğitime erişimini teşvik etme çabalarının takdiri olarak Malala, 2014 Nobel Barış Ödülü'ne layık görüldü. Bu ödülü Hindistan'daki çocuk hakları savunucusu Kailash Satyarthi ile paylaştı. Malala, 17 yaşında bu ödülü alan en genç kişi oldu.

Neden bazı çocuklar ve ergenler Malala gibi ahlaki ve prososyal davranışlar sergilerken, diğerleri Dzhokhar gibi ahlaka aykırı ve antisosyal davranışlar sergilerler? Bu soruyu cevaplamanın başlangıç noktası, çocukların ahlaklılığa katkısı olan düşünce ve davranışlarının anlamaktan geçmektedir. Düzenli olarak ahlaki yollarla hareket etmek için çocukların doğru ve yanlışı anlamaları ve belirli eylemlerin neden ahlaki veya ahlaka aykırı olduğunu nedenleri ile birlikte kavramaları gerekir. Ayrıca çocukların vicdan sahibi olmaları, yani ahlaklı davranma ile ilgili olmaları, bunu yapmadıklarında ise kendilerini suçlu hissetmeleri gerekir.

Ahlaki gelişimi incelerken araştırmacılar bu gerekliliklerle ilgili bir dizi farklı soruya odaklanmışlardır. Çocuklar ahlaki konular hakkında nasıl düşünmektedir ve bu düşünce tarzları yaşları ilerledikçe nasıl değişmektedir? Çocukların ahlaki muhakemeleri, davranışları ile ilişkili midir? Başkalarını önemseme ve paylaşım -ya da karşıtları olan saldırganlık ve acımasızlık- davranışları çocuklarda ne kadar erken dönemde gözlemlenmektedir? Hangi faktörler çocukların yardımsever ve şefkatli davranışlar veya *antisosyal davranışları* (yıkıcı, düşmanca veya saldırgan davranışlar gibi) sergileme dereceleri arasındaki farklılıklarına katkıda bulunmaktadır? Çocukların şefkatli ve yardımsever olmalarını sağlayıp ahlaka aykırı ya da antisosyal davranışlar geliştirme olasılığının azaltılması için neler yapılabilir?

Ahlak gelişimi tartışmamıza çocukların ahlaki yargılarını, yani çocukların ahlaki kararları içeren durumlar hakkında nasıl düşündüklerini inceleyerek başlıyoruz. Daha sonra vicdanın erken dönemde ortaya çıkışına odaklanan

bulguları ve yardım etme ve paylaşma gibi başkalarına fayda sağlayan davranışları, yani *prososyal* davranışların gelişimi incelenmektedir.

Ardından, saldırganlık ve çalma gibi diğer antisosyal davranışlara yöneliyoruz. Göreceğiniz gibi, çocukların ahlak gelişimi, sosyal ve bilişsel kapasitelerindeki gelişmelerin yanı sıra hem genetik faktörlerden hem de aile ve kültür de dâhil olmak üzere çevresel faktörlerden (bkz. Bölüm 3) etkilenir. Bu nedenle ahlak gelişimi tartışmamızda *bireysel farklılıklar, doğa ve çevre, sosyokültürel bağlam* temaları öne çıkacaktır. Ahlaki yargıya ilişkin kuram ve araştırmalar, Piaget'nin bu alandaki, çalışmalarından doğmuştur, bilişsel gelişim kuramı gibi (bkz. Bölüm 4) gibi. Bu kuram gelişim aşamalarını içerir ve çocukların aktif olarak etraflarındaki dünyayı anlamaya çalıştıklarını varsayar. Buna bağlı olarak, ahlaki yargıların gelişiminde *süreklilik/süreksizlik, değişim mekanizmaları ve aktif çocuk* temaları da belirgin olacaktır. Olumlu prososyal düşünme ile davranışları desteklemek ve antisosyal davranışları önleme üzere tasarlanmış müdahale programlarına genel bir bakış sunarken *araştırma ve çocukların refahı teması* da tartışmaya dâhil olacaktır.

Ahlaki Yargılar

Belirli bir eylemin ahlaki karşılığı her zaman açık değildir. Açlıktan ölmek üzere olan kız kardeşini doyurmak için yiyecek çalan bir kız çocuğunu düşünün. Hırsızlık genellikle ahlaka aykırı bir davranış olarak kabul edilir ancak bu kız çocuğunun davranışı ahlaki açıdan çok açık değildir. Ya da bir arkadaşının bisikletini tamir etmeye yardım etmeyi teklif eden ama bunu daha sonra ödünç almak istediği veya belki de bisikletin çalınmaya değer olup olmadığını öğrenmek istediği için yapan ergen bir oğlan çocuğunu düşünün. Her ne kadar bu ergenin davranışı yüzeysel olarak özgeci gibi görünse de en iyi ihtimalle ilk durumda ahlaki açıdan belirsiz, ikinci durumda ise açıkça ahlaka aykırıdır. Bu örnekler, bir davranışın ahlaki içeriğinin kısmen davranışın altında yatan bilinçli niyetler ve amaçlar dâhil olmak üzere düşünme süreçlerinde bağlı olduğunu göstermektedir. Gerçekten de bazı psikologlar (filozoflar ve eğitimcilere ek olarak) belirli bir davranışın ardındaki muhakemenin, o davranışın ahlaki mi yoksa ahlaka aykırı mı olduğunu belirlemek için kritik olduğunu ileri sürmektedir. Ahlaki muhakemedeki değişikliklerin, ahlaki gelişimin temelini oluşturduğunu savunulmaktadır (Turiel, 2014). Sonuç olarak, çocukların ahlak gelişimi üzerine yürütülen araştırmaların çoğu, çocukların ahlaki çatışmaları çözmeye çalıştıklarında nasıl düşündüklerine ve ahlaki konularla ilgili muhakemelerinin yaşla birlikte nasıl değiştiğine odaklanmaktadır. Çocukların ahlaki muhakemelerinin gelişimi hakkındaki güncel bilgilere en önemli katkı sağlayanlar Jean Piaget ve Lawrence Kohlberg'dir. Her ikisi de ahlak gelişimini incelemek için bilişsel gelişim yaklaşımını benimsemişlerdir.

Piaget'in Ahlaki Yargı Kuramı

Piaget'nin *Çocuğun Ahlaki Yargısı* adlı kitabında sunulan fikirler (1932/1965) ahlakın kökenine ilişkin bilişsel kuramların temelini oluşturur. Piaget, çocukların ahlaki muhakemelerinin, otoritelerin emirlerini ve kurallarını katı bir şekilde kabul etmekten, ahlaki kuralların sosyal etkileşimin bir ürünü olduğu ve bu nedenle değiştirilebilir olduklarının anlanmasına değiştiğini anlatmaktadır. Piaget, yetişkinlerin etkisinden ziyade akranlarla olan etkileşimlerin, çocukların ahlaki akıl yürütmelerindeki ilerlemelere yol açtığına inanmaktaydı. Piaget ilk olarak çocukların ahlaki muhakemelerini, çocukların akranlarıyla genellikle kurallar ve adalet konularını içeren oyunlar oynarken gözlemleyerek inceledi. Ayrıca Piaget, bir kural ihlalinin ne olduğu, kişinin niyetinin ahlakta nasıl bir rol oynadığı, belirli cezaların adil olup olmadığı ve ürünlerin bireyler arasında nasıl adil bir şekilde dağıtılabileceği gibi sorular hakkındaki düşüncelerini incelemek için çocuklarla röportajlar yapmıştır. Bu açık uçlu görüşmelerde, genellikle çeşitli yaşlardaki çocuklara aşağıdaki gibi kısa hikâyeler sunmuştur:

> John adında küçük bir çocuk odasındadır. John akşam yemeğine çağrılır. Yemek odasına gider. Kapının arkasında bir sandalye ve sandalyenin üzerinde on beş fincanın bulunduğu bir tepsi vardır. John tüm bunların kapının arkasında olduğunu bilemezdi. İçeri girer, kapı tepsiye çarpar, on beş bardak pat diye patlar ve hepsi kırılır!
>
> Bir zamanlar adı Henry olan küçük bir çocuk vardı. Bir gün annesi dışarıdayken dolaptan biraz reçel çıkarmaya çalıştı. Bir sandalyeye çıkıp kolunu uzattı. Ancak reçel çok yüksekteydi ve ulaşıp reçeli alamamıştı. Ancak onu almaya çalışırken bir bardağı devirdi. Bardak yere düşüp kırıldı.
>
> (Piaget, 1932/1965, s.122)

Çocuklar bu hikâyeleri dinledikten sonra onlara hangi çocuğun daha yaramaz olduğu ve kararlarının ardındaki nedenler soruldu. Piaget, çocukların kısmen bu tür hikâyelere verdiği tepkilere dayanarak, ahlaki muhakemede iki gelişim aşaması olduğu sonucuna vardı; sonucun niyetten daha önemli olduğu ilk aşama ve aralarında bir geçiş dönemi ile de birlikte niyetin en önemli şey olarak görüldüğü ikinci aşama.

Piaget'nin ahlaki gelişimin ilk aşaması olarak adlandırdığı *özerk olmayan (heteronom) ahlak*, Piaget'nin somut işlemler aşamasını tamamlamamış çocukların en karakteristik özelliğidir. 7 yaşından küçük olan bu çocuklar, işlem öncesi aşamadadırlar (bkz. Bölüm 4). Yukarıdaki hikâyeye yanıt olarak bu çocuklar, 15 bardak kıran çocuğun daha yaramaz olduğuna karar vereceklerdir. Bu yanıt, reçel çalmaya çalışan çocuğun sadece bir fincan kırmasına rağmen daha yaramaz olduğunu söyleyen daha büyük çocukların verdiği yanıtın tersidir. Özerk olmayan ahlak aşamasındaki çocuklar, başkalarını içeren kuralları ve görevleri değişmez "bilinenler" olarak görürler. Onlara göre adalet, otoritenin (yetişkinler, kurallar veya yasalar) doğru olduğunu söylediği şeydir ve otoriteye uymama durumunda verecekleri cezalar her zaman makuldür. Bu aşamada çocuklar, bir eylemin iyi ya da kötü olduğunu belirleyen şeyin, eylemin arkasındaki motivasyonlar ya da niyetler değil, eylemin sonuçları olduğuna inanırlar. Piaget, küçük çocukların kuralların değişmez olduğuna dair inançlarının biri sosyal, diğeri bilişsel olmak üzere iki faktörden kaynaklandığını öne sürmüştür. İlk olarak Piaget, çocukların üzerindeki ebeveyn kontrolünün baskıcı ve tek taraflı olduğunu, bunun da çocukların yetişkinler tarafından belirlenen kurallara sorgulamadan saygı duymasına yol açtığını savunmuştur. İkincisi, çocukların bilişsel olarak olgunlaşmamış olması, onların kuralların sandalye veya yer çekimi gibi "gerçek" şeyler olduğuna; insanlardan bağımsız bir şekilde var olan ve insan zihninin ürünü olmadıklarını inanmalarına neden olmaktadır.

Bu ilk aşamadan sonra, çocuklar akranlarıyla etkileşimleri sonucu birbirlerinin bakış açılarını anlama yeteneğinin ve adil olma hakkında inançlarının geliştiği bir geçiş dönemine girerler. Yaklaşık olarak 11 veya 12 yaşlarında, çocuklar Piaget'in ikinci aşaması olan *özerk (otonom) ahlak* aşamasına girerler. Piaget, bu aşamadaki çocukların artık ahlaki kararlarının koşulsuz ve sorgusuz bir itaati kabul etmediklerini düşünmekteydi. Bu yaşlarda çocuklar, kuralların toplumsal anlaşmaların bir ürünü olduğunu ve grup çoğunluğu kabul ettiğinde kuralların değiştirilebileceğini tamamen anlarlar. Ayrıca, kuralları belirlerken, insanlar arasındaki adaleti ve eşitliği önem verilmesi gereken faktörler olarak ele alırlar. Bu aşamadaki çocuklar, cezanın "suçla uygunluk" göstermesi gerektiğine inanırlar ve yetişkinlerin ceza verirken her zaman adil olmadığını düşünürler. Ayrıca, bireylerin motivasyonlarını ve niyetlerini değerlendirirken davranışlarını göz önünde bulundururlar. Bu nedenle, reçeli çalmaya çalışırken bir fincanı kırmayı (daha önceki örnekte Henry tarafından yapıldığı gibi) 15 fincanı yanlışlıkla kırmaktan (hikâyede John tarafından yapıldığı gibi) daha kötü bir şey olarak görürler.

Piaget'ye göre, çocuklar genellikle kısıtlayıcı özerk olmayan ahlaktan özerk ahlaka doğru ilerler. Çocukların ilerleme hızlarındaki bireysel çeşitlilikler, bilişsel olgunluktaki farklar, akranlarla etkileşim imkânları ve akranlarıyla karşılıklı rol alma fırsatlarındaki farklar ile ebeveynlerin çocuklarına ne kadar otoriter ve ceza verici davrandıkları gibi birçok faktöre bağlıdır.

Piaget'nin Kuramını Gözden Geçirmek

Piaget'nin ahla gelişimi kuramı bazı görgül araştırmalar tarafından desteklenmiştir. Birçok ülkeden ve farklı ırklardan veya etnik gruplardan çocukları içeren çalışmalar hem oğlan hem de kız çocuklarının yaşları büyüdükçe eylemlerin ahlaki değerlendirmesini yaparken nedenleri ve niyetleri daha fazla dikkate aldıklarını göstermiştir (Berg ve Mussen, 1975; Lickona, 1976). Ayrıca, ebeveynlerin ceza verme eğiliminin, Piaget'nin öngördüğü gibi daha az gelişmiş ahlaki muhakeme ve davranışla ilişkili olduğu bulunmuştur (Laible, Eye ve Carlo, 2008). Son olarak, Piaget'nin bilişsel gelişimin ahlaki yargının gelişiminde bir rol oynadığı fikriyle uyumlu olarak, çocukla-rın perspektif alma becerileri ve Piaget'nin mantıksal görevler testlerindeki performansları ve IQ puanları ahlaki yargı seviyeleri ile ilişkilendirilmiştir (Berg ve Mussen, 1975; Lickona, 1976). Ancak, bu konudaki araştırmaların genel olarak Piaget'nin ahlaki yargı kuramını reddetmeye yol açtığı görülmektedir.

Piaget, küçük çocukların ahlaki değerlendirmede niyetin rolünü göz önüne alabilme becerilerini azımsamıştır (Nobes, Panagiotaki ve Pawson, 2009). Piaget'nin ahlaki hikayeleri, bireylerin niyetlerini daha açık hale getiren şekillerde sunulduğunda -örneğin video kaydıyla yapılan dramalar gibi - okul öncesi ve ilkokul çağındaki çocukların kötü niyetli bireyleri daha fazla tanıma eğiliminde oldukları gözlemlenmiştir (Grueneich, 1982; Rakoczy vd., 2015; Yuill ve Perner, 1988). 4 ve 5 yaşlarındaki çoğu çocuk, bir kişinin eyleminin olası sonuçlarını bilmiyorsa, bir olumsuz sonuca "kasıtlı olarak" neden olamayacağını anlamaktadır (Pellizzoni, Siegal ve Surian, 2009). Piaget'nin

Bölüm

15

Toplumsal Cinsiyet Gelişimi

Biyolojik Cinsiyet ve Toplumsal Cinsiyet

Cinsiyet Gelişimine Kuramsal Yaklaşımlar

Cinsiyet Gelişiminde Önemli Dönüm Noktaları - Cinsiyet Gelişimi Örüntüleri

TEMALAR

DOĞA VE ÇEVRE - AKTİF ÇOCUK

SOSYOKÜLTÜREL BAĞLAM - BİREYSEL FARKLILIKLAR

Herhangi bir çocuk grubu içinde, çocukların bireysel ilgi alanları, kişilikleri ve yetenekleri farklılık gösterebilir. Dört farklı kurgusal Kuzey Amerikalı 12 yaşında çocuk düşünelim: Casey, okul futbol takımında oynamaktan hoşlanır ve uzun süre oturunca sıkılır; Taylor, bilim kurgu programlarını izlemeyi sever ve okulun bilgisayar kulübüne üyedir; Kim, dans derslerini sever ve her gün ne giyeceğine konusuna fazlaca kafa yorar; Alex, okulda bir amigodur ve ekstra para kazanmak için bebek bakıcılığı yapar. Casey ve Taylor'ın oğlan, Kim ve Alex'in ise kız olduğunu düşünebilirsiniz. Bu düşünce, Kuzey Amerika'da kızlar ve oğlanlar için yaygın olarak kabul edilen beklentilerle uyumlu olacaktır. Bazı durumlarda, bu beklentiler, birçok oğlan ve kız arasında genel eğilimleri yansıtabilir. Ancak, bu bölümde değineceğimiz gibi, deneysel araştırmalar cinsiyetle ilgili pek çok yaygın beklentiyi sorgulamaktadır. Örneğin, Casey veya Taylor aslında kız olabilir - çünkü birçok kız spor ve fiziksel aktiviteleri, bilim kurgu ve bilgisayarları sever. Aynı zamanda, Kim veya Alex'in oğlan olması da mümkündür - çünkü bazı oğlanlar dans etmeyi ve giyinmeyi severken, aynı zamanda amigo olabilir ve bebek bakıcılığı yapabilir. Kızların ve oğlanların temelde farklı yapılara ve davranışlara sahip olduğu düşüncesi hala popülerdir. "Karşıt cinsiyetler" ifadesi, genellikle kızlar ve oğlanlar (ve kadınlar ile erkekler) için kullanılır. Bölümde tartışıldığı gibi, sadece birkaç bilişsel yetenek ve sosyal davranış, gerçekten tutarlı cinsiyet farklılıkları gösterir ve bu çoğunlukla ortalama farklar oldukça küçüktür (bkz. Tablo 15.1, sayfa 526). Araştırmacılar bir davranışta ortalama bir cinsiyet farkı bulsa bile, bireyler bireysel olarak düşünüldüğünde cinsiyetler arasında önemli bir örtüşme vardır. Örneğin, bir mizaç özelliği olan aktivite düzeyini ele alalım (bkz. Bölüm 10). Ortalama olarak, oğlanlar kızlardan daha yüksek aktivite seviyesine sahiptir. Ancak, birçok oğlan çocuğu ortalama kız çocuğundan daha düşük aktivite düzeyine sahipken, birçok kız çocuğu ortalama oğlan çocuğundan daha yüksek aktivite düzeyine sahiptir. Dolayısıyla, cinsiyet gelişimini anlamak için üç noktayı akılda tutmak önemlidir. İlk olarak, kızlar ve oğlanlar genellikle karşıt değildir; benzerlikler farklılıklardan daha yaygındır (Hyde, 2005). İkincisi, ne tüm kızlar birbirine benzerdir ne de tüm oğlanlar. Her cinsiyet içinde yetenek ve davranışta önemli bir değişkenlik vardır. Son olarak, daha sonra açıklayacağımız gibi, cinsiyet sadece bir kız veya bir oğlan olarak yetiştirilme ikiliği değildir (Hyde ve diğ., 2019). Doğumda, çocuklar genellikle dış cinsiyet organlarına dayanarak doktorlar ve ebeveynler tarafından kız veya oğlan olarak etiketlenir. Ancak bazı çocuklar doğumda atanan cinsiyetle kendilerini tanımlamazlar veya cinsiyet kimliklerini akışkan olarak değerlendirebilirler (bkz. Kutu 15.1, sayfa 523).

Neden birçok çocuğun farklı cinsiyetle ilişkili tercihleri vardır? Gelişim psikologları, cinsiyet gelişiminde fizyolojik, psikolojik ve kültürel süreçlerin birleşik etkilerini genellikle kabul etmektedir (Leaper, 2015a), ancak gözlenen cinsiyet farkları için açıklamalarında hangi faktörlere ne kadar vurgu yapacakları konusunda farklılıklar gösterirler. Bazı araştırmacılar, kadınların ve erkeklerin davranışlarındaki belirli farkların insan evrimi sürecinde ortaya çıkan temel fizyolojik farklardan kaynaklandığını savunurlar (Bjorklund ve Pellegrini, 2002; Geary, 2010). Onlara göre, bazı davranışlardaki ortalama cinsiyet farkları, beyin yapılarına ve hormonal aktiviteye cinsiyetle bağlantılı etkilerin kısmen katkıda bulunmasından kaynaklanır. Bununla birlikte, diğer psikologlar daha çok sosyal ve bilişsel etkilere vurgu yaparlar (Bigler ve Liben, 2007; Bussey ve Bandura, 1999; Martin, Ruble, ve Szkrybalo, 2002; Tobin vd., 2010). Bütünüyle aile, arkadaşlar, öğretmenler ve kültürün yanı sıra cinsiyetle ilgili inançlar ve cinsiyet kimliği gibi bilişsel süreçlerin etkisine odaklanırlar. Genel olarak, gelişim psikologları, cinsiyet gelişiminin *doğa ve çevre* kombinasyonu olduğu konusunda anlaşmaktadır, ancak hangi faktörlerin gelişimi etkilediği ve nasıl işlediği konusunda farklı düşüncelere sahip olabilirler. Bu bölümde iki temel soruyu ele alıyoruz: (1) Psikolojik değişkenler açısından, cinsiyetlerine göre insanlar ne kadar benzer veya farklıdır? (2) Herhangi bir farkın nedeni nedir? Cinsiyet gelişimine katkıda bulunabilecek fizyolojik, bilişsel-motivasyonel ve kültürel etkileri değerlendiriyoruz. Ardından, çocukların cinsiyetle ilgili kalıpyargıları ve cinsiyete özgü davranışlarını geliştirmelerindeki temel dönüm noktalarını özetliyoruz. Sonra, fiziksel gelişim, bilişsel yetenek ve başarı, kişilik ve sosyal davranış gibi belirli alanlarda kızlar ve oğlanlar arasındaki benzerlikler ve farklı-

Birçok kız ve oğlan, ilgi alanları ve davranışları açısından birbirine benzerdir. Bu bölümde, kızların ve oğlanların gelişimini karşılaştırıyor ve cinsiyet farklarının gelişimi üzerine farklı kuramsal bakış açılarını ele alıyoruz.

biyolojik cinsiyet Genetik olarak dişi olanlar (XX) ve genetik olarak erkek olanlar (XY) gibi diğer genetik cinsiyet bileşimleri (örneğin XO, XXY, XYY) arasındaki farkı ifade eder.

toplumsal cinsiyet Toplumsal atama veya kendini "bir kız" veya "bir oğlan" (veya belki de her ikisi, hiçbiri veya farklı bir kategori) olarak sınıflandırma anlamına gelir.

cisseksüel Doğumda atanan cinsiyetiyle (veya biyolojik cinsiyetiyle) özdeşleşen bireyleri ifade eder.

transseksüel Doğumda atanan cinsiyetiyle (genellikle dış genital organlarına dayanarak) özdeşleşmeyen bireyleri ifade eder.

kendini ikili cinsiyet içinde sınıflandırmayan Sadece bir cinsiyetle özdeşleşmeyen bireyleri ifade eder; aynı zamanda cinsiyet kuiri olarak da adlandırılır.

akışkan cinsiyet Bağlama bağlı olarak farklı cinsiyet kategorileriyle kendini tanımlayan bireyleri ifade eder.

çift cinsiyetli İki cinsiyetle özdeşleşen bireyleri ifade eder.

cinsiyetsiz Hiçbir cinsiyet kategorisiyle özdeşleşmeyen bireyleri ifade eder.

lıklar hakkında bilinenleri karşılaştırıyoruz. Ancak öncelikle, *biyolojik cinsiyet (sex*) ve *toplumsal cinsiyet (gender)* kavramlarına daha yakından bakalım.

Biyolojik Cinsiyet ve Toplumsal Cinsiyet[59]

Tartışmalarımız boyunca, biyolojik cinsiyet ve toplumsal cinsiyet kavramlarını farklı şekillerde kullanıyoruz. **Biyolojik cinsiyet**, genellikle erkeklerle kadınlar arasındaki farkların, cinsiyet kromozomlarına (Bkz. Bölüm 3) dayanan doğuştan gelen biyolojik kökenlerini ifade eder. Genellikle biyolojik cinsiyet terimini, genetik olarak dişi olanları (XX) ve genetik olarak erkek olanları (XY) karşılaştırdığımızda veya açıkça cinsiyet ayrıştıran hormonların etkileri gibi ilgili fizyolojik süreçlere atıfta bulunurken kullanırız. **Toplumsal cinsiyet** ise insanların kendilerini veya başkalarını kız veya oğlan (ya da kadın veya erkek) olarak sınıflandırması anlamına gelir - veya belki de hiçbirine uymayan durumlar da olabilir.

Farklı toplumsal cinsiyet kimlikleri arasında ayrım yapabilmek için çeşitli terimler kullanılmaktadır. **Cisseksüel**, doğumda atanan cinsiyetiyle özdeşleşen kişileri ifade eder. Çoğu istisna dışında, cisseksüel çocuklar, toplumsal cinsiyet gelişimiyle ilgili önceki araştırmaların odağı olmuştur. Ancak, gelişim psikologları giderek artan bir şekilde araştırmalarında, bazı bireylerin doğumda atanan cinsiyet kategorisiyle özdeşleşmediği durumunu ele almaktadırlar; bu eğilimi Kutu 15.1'de inceliyoruz. **Transseksüel** bireyler, doğumda atanan cinsiyetleriyle farklı bir cinsiyete özdeşleşirler (biyolojik olarak erkek olan birinin kendini kadın olarak veya biyolojik olarak kadın olan birinin kendini erkek olarak tanımlaması gibi). **Kendini ikili cinsiyet içerisinde sınıflandırmayan veya cinsiyet kuiri** ise, yalnızca bir cinsiyet kategorisine kesin bir şekilde özdeşleşmeyen kişileri ifade eder. **Akışkan cinsiyet** terimi ise, bağlamdan bağlama farklı cinsiyet kategorileriyle kendini tanımlayan kişileri ifade eder. **Çift cinsiyetli**, hem kadınsı hem de erkeksi cinsiyet ifadeleriyle özdeşleşen kişileri ifade ederken, **cinsiyetsiz (cinsiyet nötr)** ise herhangi bir cinsiyet kategorisiyle özdeşleşmeyen kişileri ifade eder. Bu nedenle, sadece iki cinsiyet kategorisi olduğu yaygın inancı, bilimsel kanıtlar ve insanların yaşadığı deneyimlerle sorgulanmaktadır (Hyde vd., 2019). Gelişim psikologları, transseksüel ve diğer cisseksüel olmayan çocukların toplumsal cinsiyet gelişimini giderek daha fazla araştırmakla birlikte, bu gençlerle ilgili nispeten az araştırma bulunmaktadır. Dahası, cisseksüel olmayan çocuklarla yapılan mevcut araştırmaların çoğu psikolojik uyum üzerine odaklanarak klinik ortamlarda gerçekleştirilmiştir.

KUTU 15.1 DAHA YAKINDAN BAKALIM — Cinsiyet İkiliğine Yönelik Zorluklar

Bireyler hakkında düşünürken, çoğu insan sadece iki olasılığı göz önünde bulundurur: kadın veya erkek (ya da kız veya oğlan). Sadece iki olası kategori olduğu fikri, *cinsiyet ikiliği* olarak bilinir. Bilim insanlarından aktivistlere kadar toplumun birçok kesimi bu kavramı giderek daha fazla sorgulamaktadır. Janet Hyde, Rebecca Bigler, Daphna Joel, Charlotte Tate ve Sara van Anders gibi beş önde gelen bilim insanı son zamanlarda cinsiyetin ikili olmayan yönlerine dair çeşitli sorunlara dikkat çekmişlerdir (Hyde vd., 2019). İlk olarak, Hyde ve meslektaşları, nörobilim alanındaki bilimsel kanıtların cinsiyet ikiliğini sorguladığı yolları işaret etmektedir. Bu araştırmacılar cinsiyeti, biyolojik sistemin sadece iki formdan biri olabileceği ve bu sistemin etkilerinin beyin, cinsiyet kimliği veya diğer sonuçlar açısından sadece iki formdan birini alabileceği anlamına gelen *dimorfik (ikili) sistem* olarak düşünmenin yanlışlarını gösterirler. Eğer cinsiyet dimorfikse, o zaman sistemin tüm bölümleri ya dişilere ya da erkeklere özgü olmalıdır. Ancak nörobilim araştırmaları farklı bir sonuç ortaya koymaktadır. Beyin yapısında bazı

[59] Çev. Notu: Sex ve Gender terimlerinin Türkçe'ye çevirisinde sex için biyolojik cinsiyet ifadesi kullanılmıştır ancak gender teriminin çevirisinde anlamayı kolaylaştırmak amacıyla "toplumsal cinsiyet" ve "cinsiyet" ifadeleri dönüşümlü olarak kullanılmıştır.

ortalama cinsiyet farkları olsa da, bilim insanları sadece bir cinsiyete özgü beyin yapısı bulmamaktadır. İnsan beyni, bazıları dişilerde ve bazıları erkeklerde daha yaygın olan bir mozaik yapıdan oluşur. Bu nedenle, "dişi bir beyin" ya da "erkek bir beyin" sahibi olmak arasında bir ikilik yoktur. İkinci bir zorluk, davranışsal nöroendokrinoloji alanından gelmektedir, bu alan hormonların (endokrinlerin) beyin işleyişi üzerindeki etkilerini inceler. Yazarlar, "erkek hormonları" (örneğin testosteronların da dahil olduğu androjenler) ve "kadın hormonları" (örneğin östrojenler) şeklinde yaygın olarak kabul edilen inanışa değinirler. Ancak, her iki hormon grubu da tüm insanlarda bulunur, ancak bazı hormonların düzeylerinde ortalama cinsiyet farkları vardır. Örneğin, testosteron düzeyleri genellikle kadınlarda erkeklerden daha düşüktür, ancak ortalama fark küçüktür ve kadınlar ile erkekler arasında bir örtüşme vardır. Ayrıca, hormon düzeyleri duruma bağlı olarak değişir. Örneğin, erkeklerin ebeveynlik davranışlarını yerine getirirken testosteron düzeyleri genellikle düşer.

Cinsiyet ikiliğine yönelik üçüncü bir zorluk, cinsiyet psikolojisi alanında yapılan kapsamlı araştırmalardan gelir. Beyinde olduğu gibi, davranış da bir mozaiktir: Bireyler genellikle kadınlarda daha yaygın olan feminen ve erkeklerde daha yaygın olan maskülen davranışların karışımını sergilerler. Araştırmanın yazarları, kendi cinsiyet kimliğiyle uyumlu davranışları sergileyen üniversite öğrencilerinin sayısının %1'den az olduğu bir çalışmaya atıfta bulunmuşlardır (Hyde vd., 2019). Çoğu insan karışık davranışlar sergilemektedir (örneğin video oyunları oynayan ve kozmetik ürünler kullanan bir kadın). İncelemeyi yapanlar ayrıca meta-analizlerin, kızlar ve oğlanlar (kadınlar ve erkekler) arasında çoğu tutum, yetenek ve davranışta büyük bir örtüşme olduğunu ortaya koyduğunu göstermiştir (bkz. kızlar ve oğlanların (kadınlar ve erkeklerin) karşılaştırıldığı bir sonraki bölüm). Örneğin, oğlanların inşaat setleri gibi oyuncakları kızlardan ortalama olarak çok daha fazla tercih etmesine rağmen, bu oyuncakları seven birçok kız ve bunları sevmeyen birçok oğlan da vardır. Yazarlar, cinsiyet ikiliğine yönelik dördüncü bir zorluk olarak transseksüel ve kendini ikili cinsiyet içerisinde sınıflandırmayan bireylerle yapılan araştırmalara dikkat çeker. Transseksüel veya kendini ikili cinsiyet içerisinde sınıflandırmayan kimliklere sahip kişiler, dünya çapında çeşitli kültürlerde, hem günümüzde hem de tarihsel olarak bulunmaktadır. Yazarlar, ABD nüfusunun yaklaşık %0.6'sının transseksüel olarak kimliklendiği son tahminlere atıfta bulunmuşlardır (Hyde vd., 2019).

Beşinci zorluklarında, Hyde ve meslektaşları, kültürel uygulamaların toplumsal cinsiyeti (veya biyolojik cinsiyeti) ikili bir kategori olarak nasıl belirlediğini belgeleyen psikoloji araştırmalarını gözden geçirmişlerdir. Bu süreci açıklamak için bu bölümde de anlatılan gelişimsel gruplar arası kuramını kullanmışlar ve çevresel koşulların cinsiyet ikiliğinin önemini artırabileceğini açıklamışlardır. Bu süreç, genellikle kültürel dış görünüş normları (örneğin oğlanlar için mavi, kızlar için pembe), sözel etiketleme (örneğin "Günaydın kızlar ve oğlanlar") ve günlük aktiviteleri düzenlemek için cinsiyet kategorilerinin kullanılması (örneğin cinsiyete göre ayrılmış tuvaletler, oyuncak bölümleri, spor takımları vb.) yoluyla yaygın olarak gerçekleşir. İnsanlar dünyanın bu cinsiyet ikiliği temelinde düzenlendiğini fark ettikçe, bu kategorilere dayanarak diğerlerini kalıpyargılara sokma eğilimindedirler.

Hyde ve meslektaşları (2019), "cinsiyet ikiliği temelde insanın biyolojik ve psikolojik durumları ve süreçlerini yanlış temsil etmektedir" (s. 183) şeklinde bir sonuca varmışlardır. Bu durum, bireylerin kendi içinde ve kendi aralarında değişen durumları göz ardı etmeyi teşvik eden ve bilimsel ilerlemeye ket vuran bir engel olarak öne sürülmüştür. Ayrıca, bu durum cinsiyet ikiliğine dâhil olmayan bedenlere veya deneyimlere sahip olan bireyleri göz ardı etmek ve damgalamak anlamına gelmektedir. Benzer şekilde, yazarlar toplumun bireyleri cinsiyet ikiliğine uygun olmaya zorlamaya çalışmasının, transseksüel ve kendini ikili cinsiyet içerisinde sınıflandırmayan gençler üzerinde olumsuz psikolojik sonuçlara yol açtığını gözlemlemektedirler. Aynı zamanda, bu baskılar cisseksüel gençlerin cinsiyet kimlikleri için uygun olmayan ilgi alanlarını takip etmelerini kısıtlamaktadır.

Mevcut araştırma verileri doğrultusunda, transseksüel veya diğer cisseksüel olmayan cinsiyet kimliklerine sahip çocuklarla ilgili gelişim örüntülerine değineceğiz; ancak, bu bölümde ele alınan çoğu cinsiyet gelişimi konusunda, transseksüel veya diğer cisseksüel olmayan cinsiyet kimliklerine sahip çocuklar için uygun bilgi bulunmamaktadır. Bu kısıtlılığa karşılık, anlatılan çocuklara atıfta bulunmak için aralıklarla "cisseksüel" terimini kullanacağız. Toplumsal cinsiyeti sosyalleşme ile ilişkilendirmek için başka terimler de kullanılır. **Cinsiyet tiplemesi** genellikle gelişim sırasında toplumsal cinsiyet sosyalleşme sürecini ifade eder. (Hatta bu bölümün büyük bir kısmı cinsiyet tiplemesi süreciyle ilgilidir.) **Cinsiyet tiplemesine uygun**, belirli bir kişinin atanan cinsiyetine göre kalıpyargısal davranışlarını ifade ederken, **karşıt cinsiyet tiplemesine uygun**, belirli bir kişinin atanan cinsiyetine göre kalıpyargısal davranışlara karşıt davranışları ifade eder. Örneğin, bebeklerle oynamak, cisseksüel kızlar için cinsiyet tiplemesine uygundur ve cisseksüel oğlanlar için karşıt cinsiyet tiplemesine uygundur.

Bölüm

16

Sonuçlar

Tema 1: Doğa ve Çevre: Tüm Etkileşimler, Tüm Zamanlar - Tema 2: Çocuklar Kendi Gelişiminde Aktif Rol Oynar - Tema 3: Gelişim Hem Sürekli Hem de Süreksiz - Tema 4: Gelişimsel Değişimin Mekanizmaları - Tema 5: Sosyokültürel Bağlam Gelişimi Şekillendirir - Tema 6: Bireysel Farklılıklar - Tema 7: Çocuk-Gelişim Araştırmaları Çocukların Hayatını İyileştirebilir

TEMALAR

DOĞA VE YETİŞTİRME - AKTİF ÇOCUK - SÜREKLİLİK/SÜREKSİZLİK - DEĞİŞİM MEKANİZMALARI- SOSYOKÜLTÜREL BAĞLAM- BİREYSEL FARKLILIKLAR - ARAŞTIRMA VE ÇOCUKLARIN REFAHI

Bundan önceki 15 bölümde çocukların nasıl geliştiğine dair pek çok bilgiyle karşılaştınız. Algı, bağlanma, kavramsal anlayış, dil, zekâ, duygusal düzenleme, akran ilişkileri, saldırganlık, ahlak, cinsiyet ve bir dizi başka hayati insan özelliğinin gelişimi hakkında bilgi edindiniz. Bunların hepsi çocuk gelişiminin önemli parçaları olsa da bu kadar çok bilgi göz korkutucu görünebilir: ağaçların arasında kaybolmak ve orman hissini kaybetmek gerçek bir tehlikedir. Bu nedenle bu son bölümü, öğrendiğiniz birçok özelliği bütünleştirici bir çerçevede düzenleyerek ormana genel bir bakış sağlamaya ayırdık. Bu bölümü okumanın olası bir faydası, çocuk gelişimi hakkında öğrendiğinizi sandığınızdan çok daha fazlasını anladığınızı keşfedecek olmanızdır.

Bu bölümü düzenleyen bütünleştirici çerçeve, Bölüm 1'de tanıtılan ve kitap boyunca vurgulanan yedi temadan oluşmaktadır. Belirttiğimiz gibi, çocuk gelişimi araştırmalarının çoğu nihayetinde bu temalarla ilgili temel konuları anlamayı amaçlamaktadır. Bu, araştırmanın ele aldığı gelişim türünden ve araştırmanın fetüslere, bebeklere, küçük çocuklara, okul öncesi çocuklara, okul çağındaki çocuklara veya ergenlere odaklanmasından bağımsız olarak doğrudur. Sayısız detayın altında yedi tema tekrar tekrar ortaya çıkmaktadır.

Tema 1: Doğa ve Çevre: Tüm Etkileşimler, Tüm Zamanlar

İnsanlar bir çocuğun doğası hakkında düşündüklerinde, genellikle çocuğun dünyaya geldiği biyolojik özelliklere odaklanırlar. Çocuğun terbiyesini düşündüklerinde ise ebeveynler, bakıcılar ve diğer yetişkinler tarafından sağlanan çocuğun yetiştirilme deneyimlerine odaklanırlar. Bu görüşe göre, çevre bir heykeltıraş gibidir ve çocuğun doğası tarafından sağlanan hammaddeyi şekillendirerek nihai formuna daha da yaklaştırır.

Bu metafor çekici olsa da gerçek çok daha karmaşıktır. Heykeltıraşın mermer ve kilden oluşan pasif ortamının aksine, çocuklar kendi gelişimlerinin aktif katılımcılarıdır. Eğilimlerine ve ilgi alanlarına göre deneyimler ararlar. Ayrıca diğer insanların onlara karşı davranışlarını da etkilerler: doğumdan itibaren doğaları aldıkları terbiyeyi etkiler. Buna ek olarak, doğanın işini doğumdan önce, çevrenin işini doğumdan sonra yapmasından ziyade çevre, gelişimi doğumdan önce bile etkiler ve doğa, ergenlik ve yetişkinlik dönemlerinde de daha önceki dönemlerde olduğu kadar etkilidir. Bu bölümde, doğa ve çevrenin gelişim için nasıl etkileşime girdiğini gözden geçireceğiz.

Doğa ve Çevre Doğumdan Önce Etkileşime Girmeye Başlar

Doğum öncesi gelişim normal bir şekilde ilerlediğinde, bunu çevrenin çok az önem taşıdığı, doğuştan gelen potansiyelin basit bir açılımı olarak düşünmek kolaydır. Ancak işler ters gittiğinde, doğa ve çevre etkileşimi çok açık bir şekilde ortaya çıkar. Teratojenlerin etkilerini düşünün. Cıva, radyasyon, kurşun, böcekler (örneğin, Zika virüsü taşıyan sivrisinekler) ve hava kirliliği gibi genel çevredeki toksinlerin yanı sıra ebeveyn davranışına bağlı toksinleri (örneğin, sigara, alkol ve yasadışı uyuşturucular) içeren bu potansiyel olarak zararlı maddelere doğum öncesi maruz kalma, çok çeşitli fiziksel ve bilişsel bozukluklara neden olabilir. Bununla birlikte, bir bebeğin nasıl ve etkileneceği annenin genetiği, fetüsün genetiği ve belirli bir teratojen ile maruziyetin zamanlaması ve miktarı gibi bir dizi çevresel faktör arasındaki sayısız etkileşime bağlıdır.

Doğum öncesi dönemde doğa ve çevre arasındaki etkileşim fetal öğrenmede de belirgindir. Anne karnındayken annenin sesini duyma deneyimi, yeni doğmuş bir bebeğin annenin sesini diğer kadınlarınkine tercih etmesine yol açar. Doğum öncesi deneyimin etkisi uzun süreli olabilir; örneğin, sarımsak aromalı yiyeceklere doğum öncesi maruz kalma, 8 ve 9 yaşındaki çocuklar arasında bu tür tatların beğenilmesini etkiler. Dolayısıyla, genellikle tamamen doğa tarafından belirlendiği düşünülen tercihler, çevresel etkileri de yansıtmaktadır.

Bebeklerin Doğası Çevreyi Ortaya Çıkarır

Doğa, bebekleri, ebeveynlerin ve diğer bakıcıların uygun bakımını gerektiren bir dizi nitelikle donatır. Bebeklerin lehine olan en büyük faktörlerden biri sevimli olmalarıdır; çoğu insan onları izlemekten ve onlarla etkileşime girmekten hoşlanır. Bebekler diğer insanlara bakarak ve gülümseyerek, diğerlerini onlara karşı sıcak hissetmeye ve onlarla ilgilenmeye motive eder. Duygusal ifadeleri - ağlamaları, ses çıkarmaları ve gülümsemeleri- bakıcıların onları mutlu ve rahat ettirmek için ne yapmaları gerektiğini bulma çabalarına rehberlik eder. Buna ek olarak, ilginç buldukları görüntü ve seslere karşı gösterdikleri dikkat, diğerlerini onlarla konuşmaya ve öğrenme için gerekli uyarımı sağlamaya teşvik eder. Bu etkileşimli ilişkinin basit bir örneği, ebeveynlerin her yerde bebeklerine şarkı söylemesidir; dünyanın her yerinde bebekler şarkı söylemeyi rahatlatıcı bulur, ritme tepki olarak zıplar ve melodilere olumlu yanıt verir.

Bebeklerin belirli faaliyetlerde bulunurken gösterdikleri memnuniyet ve mutluluk ifadeleri, ebeveynlerini ve diğer yetişkinleri onlarla birlikte bu faaliyetlere katılmaları için motive eder.

Zamanlama Önemlidir

Bir deneyimin gelişim üzerindeki etkileri, deneyim sırasında organizmanın durumuna bağlıdır. Teratojenlere maruz kalmanın zamanlaması, bunların doğum öncesi gelişim üzerindeki etkilerini büyük ölçüde etkiler. Örneğin, hamile bir kadın hamileliğin erken dönemlerinde, gelişmekte olan görsel ve işitsel sistemler özellikle hassas bir noktadayken kızamıkçığa yakalanırsa, bebeği sağır veya kör doğabilir; hamileliğin geç dönemlerinde kızamıkçığa yakalanırsa, hasar oluşma riski oldukça düşüktür.

Zamanlama, doğumu takip eden aylarda ve yıllarda gelişimin birçok yönünü de etkiler. Algısal yeteneklerin gelişimi, uygun zamanda uygun deneyimin önemine dair çok sayıda örnek sunar. Bu gibi durumlarda genel kural "kullan ya da kaybet" şeklindedir: normal gelişimin gerçekleşmesi için çocukların belirli bir zaman aralığında ilgili deneyimlerle karşılaşması gerekir.

İşitsel gelişim buna iyi bir örnek teşkil eder. Bebekler 8 aylık olana kadar, günlük duydukları dilde olup olmadıklarına bakılmaksızın fonemler arasında ayrım yapabilirler. Ancak 12 aylık olduklarında, bebekler normalde karşılaşmadıkları veya ana dillerinde anlamlı bir farklılık göstermeyen benzer sesler arasındaki farkı duyma becerilerini kaybederler.

Benzer hassas dönemler dilbilgisi gelişiminde de görülür. Doğu Asya'dan Amerika Birleşik Devletleri'ne taşınan ve 7 yaşından önce İngilizceyi ikinci dil olarak öğrenmeye başlayan çocuklar, sonunda anadili İngilizce olan Amerikalı çocuklarınkine eşdeğer bir dilbilgisi yetkinliği kazanırlar. Amerika'ya 7-11 yaşları arasında gelenler de neredeyse aynı seviyede öğrenirler. Ancak, daha geç yaşlarda gelen bireyler, ev sahibi ülkenin dilini uzun yıllar duyduktan ve konuştuktan sonra bile İngilizce dilbilgisine nadiren hâkim olurlar. Sağır çocukların Amerikan İşaret Dili öğrenimi de benzer bir model göstermektedir: erken yaşta maruz kalma, dil bilgisi konusunda daha tam bir ustalıkla sonuçlanmaktadır.

Normal erken deneyimin önemi sosyal, duygusal ve zihinsel gelişimde de kendini göstermektedir. İlk yıllarını 1980'lerde Romanya'nın kötü şöhretli yetimhanelerinde ya da İkinci Dünya Savaşı sırasında toplama kamplarında geçiren çocuklar gibi herhangi bir bakıcıyla duygusal bağ kuramayan bebekler ve küçük çocuklar, sevgi dolu evlere yerleştirildikten çok sonra bile diğer insanlarla anormal bir şekilde etkileşime girmeye devam etmektedir. Romanya'daki yetimhanelerde ilk 2 yıllarını ya da daha fazlasını geçirenler, sevgi dolu ailelere evlatlık verildikten sonra da uzun yıllar boyunca alışılmadık derecede yüksek düşük ZK oranlarına sahip olmuştur. Dolayısıyla, algılama, dil, zekâ, duygular ve sosyal gelişimin birçok yönüyle davranışında, deneyimin zamanlaması çok önemlidir.

Doğa Kendini Bir Anda Göstermez

Genetik olarak etkilenen birçok özellik orta çocukluk, ergenlik veya yetişkinlik dönemine kadar belirgin hale gelmez. Ergenlikte meydana gelen fiziksel değişiklikler bunun bariz bir örneğidir. Daha az belirgin bir örnek ise miyopluktur. Birçok çocuk miyop olmaya yatkın genlerle doğar, ancak çoğu geç çocukluk veya erken ergenlik

KAYNAKÇA

AAP Council on Communications and Media. (2016a). Media and young minds. *Pediatrics, 138*(5), e20162591.

AAP Council on Communications and Media. (2016b). Media use in school-aged children and adolescents. *Pediatrics, 138*(5), e20162592.

AAP Task Force on Sudden Infant Death Syndrome. (2016). SIDS and other sleep-related infant deaths: Updated 2016 recommendations for a safe infant sleeping environment. *Pediatrics, 138*(5), e20162938

Abar, C. C., Jackson, K. M., & Wood, M. (2014). Reciprocal relations between perceived parental knowledge and adolescent substance use and delinquency: The moderating role of parent–teen relationship quality. *Developmental Psychology, 50,* 2176–2187. doi:10.1037/a0037463

Abbas, R., & Mesch, G. (2018). Do rich teens get richer? Facebook use and the link between offline and online social capital among Palestinian youth in Israel. *Information, Communication, & Society, 21,* 63–79. doi:10.1080/1369118X.2016.1261168

Abela, J. R., Hankin, B. L., Sheshko, D. M., Fishman, M. B., & Stolow, D. (2012). Multi-wave prospective examination of the stress-reactivity extension of response styles theory of depression in high-risk children and early adolescents. *Journal of Abnormal Child Psychology, 40,* 277–287. doi:10.1007/s10802-011-9563-x

Aboud, F. E., & Mendelson, M. J. (1996). Determinants of friendship selection and quality: Developmental perspectives. In W. M. Bukowski, A. F. Newcomb, & W. W. Hartup (Eds.), *The company they keep: Friendship in childhood and adolescence* (pp. 87–112). New York: Cambridge University Press.

Abramovitch, R., Corter, C., & Lando, B. (1979). Sibling interaction in the home. *Child Development, 50,* 997–1003. doi:10.2307/1129325

Acredolo, C., & Schmid, J. (1981). The understanding of relative speeds, distances, and durations of movement. *Developmental Psychology, 17,* 490–493. doi:10.1037/0012-1649.17.4.490

Acredolo, L. P., & Goodwyn, S. W. (1990). Sign language in babies: The significance of symbolic gesturing for understanding language development. In R. Vasta (Ed.), *Annals of child development* (Vol. 7, pp.1–42). London: Jessica Kingsley.

Adams, R. E., Santo, J. B., & Bukowski, W. M. (2011). The presence of a best friend buffers the effects of negative experiences. *Developmental Psychology, 47,* 1786–1791. doi:10.1037/a0025401

Adibpour, P., Dubois, J., & Dehaene-Lambertz, G. (2018). Right but not left hemispheric discrimination of faces in infancy. *Nature Human Behaviour, 2*(1), 67.

Adler, S. A., Haith, M. M., Arehart, D. M., & Lanthier, E. C. (2008). Infants' visual expectations and the processing of time. *Journal of Cognition and Development, 9,* 1–25.

Adolph, K. E., & Berger, S. E. (2015). Physical and motor development. In M. H. Bornstein & M. E. Lamb (Eds.), *Developmental science: An advanced textbook* (7th ed., pp. 261–333). New York: Psychology Press/Taylor & Francis.

Adolph, K. E., Cole, W. G., Komati, M., Garciaguirre, J. S., Badaly, D., Lingeman, J. M., … Sotsky, R. B. (2012). How do you learn to walk? Thousands of steps and dozens of falls per day. *Psychological Science, 23,* 1387–1394. doi:10.1177/0956797612446346

Adolph, K. E., & Hoch. J. E. (2019). Motor development: Embodied, embedded, enculturated, and enabling. *Annual Review of Psychology, 70,* 26.1–26.24, doi: 10.1146/annurev-psych-010418-102836

Adolph, K. E., Karasik, L. B., & Tamis-LeMonda, C. S. (2010). Motor skills. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of cultural developmental science* (pp. 61–88). New York: Taylor & Francis.

Adolph, K. E., & Robinson, S. R. (2013). The road to walking: What learning to walk tells us about development. In P. D. Zelazo (Ed.), *Oxford handbook of developmental psychology: Vol. 1: Body and mind* (pp. 403– 446). New York: Oxford University Press.

Adolph, K. E., & Robinson, S. R. (2015). Motor development. In R. M. Lerner (Series Eds.) and L. Liben & U. Muller (Vol. Eds.), *Handbook of child psychology and developmental science: Vol. 2: Cognitive processes* (7th ed., pp. 114–157). Hoboken, NJ: Wiley. doi:10.1002/9781118963418.childpsy204

Adolph, K. E., Vereijken, B., & Denny, M. A. (1998). Learning to crawl. *Child Development, 69,* 1299–1312.

Afifi, T. D., Afifi, W. A., & Coho, A. (2009). Adolescents' physiological reactions to their parents' negative disclosures about the other parent in divorced and nondivorced families. *Journal of Divorce and Remarriage, 50,* 517–540. doi:10.1080/10502550902970496

Afifi, T. D., & McManus, T. (2010). Divorce disclosures and adolescents' physical and mental health and parental relationship quality. *Journal of Divorce and Remarriage, 51,* 83–107. doi:10.1080/10502550903455141

Agrillo, C., Piffer, L., & Bisazza, A. (2011). Number versus continuous quantity in numerosity judgments by fish. *Cognition, 119*(2), 281–287. doi:10.1016/j.cognition.2010.10.022

Aguilar, B., Sroufe, L. A., Egeland, B., & Carlson, E. (2000). Distinguishing the early-onset/persistent and adolescence-onset antisocial behavior types: From birth to 16 years. *Development and Psychopathology, 12,* 109–132.

Agyei, S. B., van der Weel, F. R., & van der Meer, A. L. (2016). Development of visual motion perception for prospective control: Brain and behavioral studies in infants. *Frontiers in Psychology, 7*(100). doi:10.3389/fpsyg.2016.00100

Ainsworth, M. D. (1967). *Infancy in Uganda: Infant care and the growth of love.* Baltimore, MD: Johns Hopkins Press.

Ainsworth, M. D. S. (1973). The development of infant–mother attachment. In B. M. Caldwell & H. N. Ricciuti (Eds.), *Review of child development research* (Vol. 3, pp. 1–94). Chicago: University of Chicago Press.

Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation.* Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Akbari, E., & McCuaig, K. (2017). *Early childhood education report 2017.* University of Toronto–Ontario, Institute for Studies in Education. Retrieved from http://ecereport.ca/media/uploads/2017-report-pdfs/ecereport2017-en-feb6.pdf

Akhtar, N., & Gernsbacher, M. A. (2008). On privileging the role of gaze in infant social cognition. *Child Development Perspectives, 2,* 59–65. doi:10.1111/j.1750-8606.2008.00044.x

Aknin, L. B., Hamlin, J. K., & Dunn, E. W. (2012). Giving leads to happiness in young children. *PLoS ONE, 7,* e39211. doi:10.1371/journal.pone.0039211

Aknin, L. B., Broesch, T., Hamlin, J. K., & Van de Vondervoort, J. W. (2015). Prosocial behavior leads to happiness in a small-scale rural society. *Journal of Experimental Psychology: General, 144*(4), 788–795. http://dx.doi.org/10.1037/xge0000082

Aksan, N., & Kochanska, G. (2005). Conscience in childhood: Old questions, new answers. *Developmental Psychology, 41,* 506–516. doi:10.1037/0012-1649.41.3.506

Aksan, N., Kochanska, G., & Ortmann, M. R. (2006). Mutually responsive orientation between parents and their young children: Toward methodological advances in the science of relationships. *Developmental Psychology, 42,* 833–848. doi:10.1037/0012-1649.42.5.833

Albareda-Castellot, B., Pons, F., & Sebastián-Gallés, N. (2011). The acquisition of phonetic categories in bilingual infants: New data from an anticipatory eye movement paradigm. *Developmental Science, 14,* 395– 401.

Albert, R. R., Schwade, J. A., & Goldstein, M. H. (2018). The social functions of babbling: Acoustic and contextual characteristics that facilitate maternal responsiveness. *Developmental Science, 21*(5), e12641.

Alberts, A., Elkind, D., & Ginsberg, S. (2007). The personal fable and risktaking in early adolescence. *Journal of Youth and Adolescence, 36,* 71–76. doi:10.1007/s10964-006-9144-4

Alexander, G. M. (2003). An evolutionary perspective of sex-typed toy preferences: Pink, blue, and the brain. *Archives of Sexual Behavior, 32,* 7– 14. doi:10.1023/A:1021833110722

Alexander, K. L., Entwisle, D. R., & Olson, L. S. (2007). Lasting consequences of the summer learning gap. *American Sociological Review, 72,* 167–180.

Ali, J. B., Spence, C., & Bremner, A. J. (2015). Human infants' ability to perceive touch in external space develops postnatally. *Current Biology, 25*(20), R978–R979.

Alibali, M. W., Spencer, R. C., Knox, L., & Kita, S. (2011). Spontaneous gestures influence strategy choices in problem solving. *Psychological Science, 22,* 1138–1144. doi:10.1177/0956797611417722

Alink, L. R. A., Cicchetti, D., Kim, J., & Rogosch, F. A. (2012). Longitudinal associations among child maltreatment, social functioning, and cortisol regulation. *Developmental Psychology, 48,* 224–236. doi:10.1037/a0024892

Alink, L. R. A., Mesman, J., Van Zeijl, J., Stolk, M. N., Juffer, F., Koot, H. M., … van IJzendoorn, M. H. (2006). The early childhood aggression curve: Development of physical aggression in 10- to 50-month-old children. *Child Development, 77,* 954–966. doi:10.1111/j.1467- 8624.2006.00912.x

Allen, J. P., Chango, J., Szwedo, D., Schad, M., & Marston, E. (2012). Predictors of susceptibility to peer influence regarding substance use in adolescence. *Child Development, 83,* 337–350. doi:10.1111/j.1467- 8624.2011.01682.x

Allen, J. P., Porter, M. R., & McFarland, F. C. (2006). Leaders and followers in adolescent close friendships: Susceptibility to peer influence as a predictor of risky behavior, friendship instability, and depression. *Development and Psychopathology, 18,* 155–172. doi:10.1017/S0954579406060093

Allen, J. P., Porter, M. R., McFarland, F. C., Marsh, P., & McElhaney, K. B. (2005). The two faces of adolescents' success with peers: Adolescent popularity, social adaptation, and deviant behavior. *Child Development, 76,* 747–760. doi:10.1111/j.1467-8624.2005.00875.x

Altenhofen, S., Sutherland, K., & Biringen, Z. (2010). Families experiencing divorce: Age at onset of overnight stays, conflict, and emotional availability as predictors of child attachment. *Journal of Divorce & Remarriage, 51*(3), 141–156. doi:10.1080/10502551003597782

Altermatt, E. R., & Pomerantz, E. M. (2003). The development of competence-related and motivational beliefs: An investigation of similarity and influence among friends. *Journal of Educational Psychology, 95,* 111–123. doi:10.1037/0022-0663.95.1.111

Altschul, I., Lee, S. J., & Gershoff, E. T. (2016). Hugs, not hits: Maternal warmth, not spanking, predicts positive child behaviors in the first five years of life. *Journal of Marriage and Family, 78,* 695–714. doi:10.1111/jomf.12306

Amano, S., Shrestha, B. P., Chaube, S. S., Higuchi, M., Manandhar, D. S., Osrin, D., … Saville, N. (2014). Effectiveness of female community health volunteers in the detection and management of low-birth-weight in Nepal. *Rural and Remote Health, 14*(1), 2508.

Amaral, D. G., Schumann, C. M., & Nordahl, C. W. (2008). Neuroanatomy of autism. *Trends in Neurosciences, 31,* 137–145. doi:10.1016/j.tins.2007.12.005

Amato, M. S., Moore, C. F., Magzamen, S., Imm, P., Havlena, J. A., Anderson, H. A., & Kanarek, M. S. (2012). Lead exposure and educational proficiency: Moderate lead exposure and educational proficiency on end-of-grade examinations. *Annals of Epidemiology, 22*(10), 738–743.

Amato, P. R. (2010). Research on divorce: Continuing trends and new developments. *Journal of Marriage and Family, 72,* 650–666. doi:10.1111/j.1741-3737.2010.00723.x

Amato, P. R., Loomis, L. S., & Booth, A. (1995). Parental divorce, marital conflict, and offspring well-being during early adulthood. *Social Forces, 73,* 895–915. doi:10.1093/sf/73.3.895

American Academy of Child and Adolescent Psychiatry. (2012, July 30). *Policy statement on corporal punishment.* Retrieved from http://www.aacap.org/aacap/policy_statements/2012/Policy_Statement_on_Corporal_Punishment.aspx

American Academy of Pediatrics. (2016). *Early brain and child development: Building brains, forging futures*. Retrieved from https://www.aap.org/en-us/advocacy-and-policy/aap-healthinitiatives/EBCD/Pages/default.aspx

American Academy of Pediatrics, American Public Health Association, & National Resource Center for Health and Safety in Child Care and Early Education. (2011). *Caring for our children: National health and safety performance standards guidelines for early care and education programs* (3rd ed.). Elk Grove Village, IL: American Academy of Pediatrics.

American Association of University Women. (2011). *Crossing the line: Sexual harassment at school.* Washington, DC: Author.

American Professional Society on the Abuse of Children. (2016). *APSAC Position Statement on Corporal Punishment of Children.* Retrieved from http://www.apsac.org/

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.

American Psychological Association. (2019). *Resolution on physical discipline of children by parents.* Retrieved from https://www.apa.org/about/policy/physical-discipline.pdf

Anda, R. F., Felitti, V. J., Walker, J., Whitfield, C. L., Bremner, J. D., Perry, B. D., … Giles, W. H. (2006). The enduring effects of abuse and related adverse experiences in childhood: A convergence of evidence from neurobiology and epidemiology. *European Archives of Psychiatry and Clinical Neurosciences, 56,* 174–186. doi:10.1007/s00406-005-0624-4

Anderson, C. A., & Bushman, B. J. (2001). Effects of violent video games on aggressive behavior, aggressive cognition, aggressive affect, physiological arousal, and prosocial behavior: A meta-analytic review of the scientific literature. *Psychological Science, 12,* 353–359. doi:10.1111/1467-9280.00366

Anderson, E. (1999). *Code of the street: Decency, violence, and the moral life of the inner city*. New York: W. W. Norton.

Anderson, M., & Anderson, M. (2018). A majority of teens have experienced some form of cyberbullying. *Pew Research Center: Internet, Science & Tech*.

Anderson, M., & Jiang, J. (2018). Teens' social media habits and experiences. *Pew Research Center: Internet & Technology,* November 28,2018.

Anderson, M., & Silver, L. (2019). 7 key findings about mobile phone and social media use in emerging economies. *Pew Research Center,* March 7, 2019.

Anderson, R. C., Wilson, P. T., & Fielding, L. G. (1988). Growth in reading and how children spend their time outside of school. *Reading Research Quarterly, 23,* 285–303.

Anderson, S. F., Salk, R. H., & Hyde, J. S. (2015). Stress in romantic relationships and adolescent depressive symptoms: Influence of parental support. *Journal of Family Psychology, 29,* 339–348. doi:10.1037/fam0000089

Angeleri, R., & Airenti, G. (2014). The development of joke and irony understanding: A study with 3- to 6-year-old children. *Canadian Journal of Experimental Psychology, 68,* 133–146. https://doi.org/10.1037/cep0000011.supp

Anglin, J. M. (1993). Vocabulary development: A morphological analysis. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 58*(10, Serial No. 238).

Angulo-Barroso, R. M., Peciña, S., Lin, X., Li, M., Sturza, J., Shao, J., & Lozoff, B. (2017). Implicit learning and emotional responses in ninemonth- old infants. *Cognition and Emotion, 31,* 1031–1040.

The Annenberg Public Policy Center. (2017, January 11). Gun violence in PG-13 movies continues to climb past R-rated films. The Annenberg Public Policy Center of the University of Pennsylvania.

Ansari, D. (2008). Effects of development and enculturation on number representation in the brain. *Nature Reviews Neuroscience, 9,* 278–291. doi:10.1038/nrn2334

Antovich, D. M., & Graf Estes, K. (2018). Learning across languages: Bilingual experience supports dual language statistical word segmentation. *Developmental Science, 21*(2), e12548.

Anzman-Frasca, S., Ventura, A. K., Ehrenberg, S., & Myers, K. P. (2018). Promoting healthy food preferences from the start: A narrative review of food preference learning from the prenatal period through early childhood. *Obesity Reviews, 19*(4), 576–604.

Anzures, G., Wheeler, A., Quinn, P. C., Pascalis, O., Slater, A. M., Heron- Delaney, M., … Lee, K. (2012). Brief daily exposures to Asian females reverses perceptual narrowing for Asian faces in Caucasian infants. *Journal of Experimental Child Psychology, 112*(4), 484–495.

Appelhans, B. M., Fitzpatrick, S. L., Li, H., Cail, V., Waring, M. E., Schneider, K. L., … Pagoto, S. L. (2014). The home environment and childhood obesity in low-income households: Indirect effects via sleep duration and screen time. *BMC Public Health, 14*(1160). doi:10.1186/1471-2458-14-1160

Aptekar, L., & Ciano-Federoff, L. M. (1999). Street children in Nairobi: Gender differences in mental health. In M. Raffaelli & R. W. Larson (Eds.), *New directions for child and adolescent development: No. 85. Homeless and working youth around the world: Exploring developmental issues* (Vol. 1999, pp. 35–46). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Aptekar, L., & Stoecklin, D. (2014) *Street children and homeless youth: A cross-cultural perspective.* doi:10.1007/978-94-007-7356-1_2.

Apthorp, H., Randel, B., Cherasaro, T., Clark, T., McKeown, M., & Beck, I. (2012). Effects of a supplemental vocabulary program on word knowledge and passage comprehension. *Journal of Research on Educational Effectiveness, 5*(2), 160–188. doi:10.1080/19345747.2012.660240

Archer, J. (2004). Sex differences in aggression in real-world settings: A meta-analytic review. *Review of General Psychology, 8,* 291–322. doi:10.1037/1089-2680.8.4.291

Archer, J. (2006). Testosterone and human aggression: An evaluation of the challenge hypothesis. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews, 30,* 319– 345. doi:10.1016/j.neubiorev.2004.12.007

Archer, J. (2013). Can evolutionary principles explain patterns of family violence? *Psychological Bulletin, 139*(2), 403–440.

Archer, J., & Coyne, S. M. (2005). An integrated review of indirect, relational, and social aggression. *Personality and Social Psychology Review, 9,* 212–230. doi:10.1207/s15327957pspr0903_2

Archer, J., Graham-Kevan, N., & Davies, M. (2005). Testosterone and aggression: A reanalysis of Book, Starzyk, and Quinsey's (2001) study. *Aggression and Violent Behavior, 10,* 241–261. doi:10.1016/j.avb.2004.01.001

Ardizzi, M., Martini, F., Umiltà, M. A., Evangelista, V., Ravera, R., & Gallese, V. (2015). Impact of childhood maltreatment on the recognition of facial expressions of emotions. *PloS ONE*, *10*(10), e0141732. doi:10.1371/journal.pone.0141732

Arim, R. G., Dahinten, V. S., Marshall, S. K., & Shapka, J. D. (2011). An examination of the reciprocal relationships between adolescents' aggressive behaviors and their perceptions of parental nurturance. *Journal of Youth and Adolescence, 40,* 207–220. doi:10.1007/s10964-009-9493-x

Aristotle. (1954). *The Nicomachean ethics* (D. Ross, Trans.). London: Oxford University Press.

Armenta, B. E., Knight, G. P., Carlo, G., & Jacobson, R. P. (2011). The relation between ethnic group attachment and prosocial tendencies: The mediating role of cultural values. *European Journal of Social Psychology, 41,* 107–115.

Arndorfer, C., & Stormshak, E. (2008). Same-sex versus other-sex best friendship in early adolescence: Longitudinal predictors of antisocial behavior throughout adolescence. *Journal of Youth and Adolescence, 37,* 1059–1070. doi:10.1007/s10964-008-9311-x

Arsenio, W. F., Adams, E., & Gold, J. (2009). Social information processing, moral reasoning, and emotion attributions: Relations with adolescents' reactive and proactive aggression. *Child Development, 80,* 1739–1755. doi:10.1111/j.1467-8624.2009.01365.x

Arterberry, M. E., & Kellman, P. J. (2016). *Development of perception in infancy: The cradle of knowledge revisited.* Oxford, England: Oxford University Press.

Asendorpf, J. B. (1990). Development of inhibition during childhood: Evidence for situational specificity and a two-factor model. *Developmental Psychology, 26,* 721–730. doi:10.1037/0012-1649.26.5.721

Ashcraft, M. H., & Ridley, K. S. (2005). Math anxiety and its cognitive consequences. In J. I. D. Campbell (Ed.), *Handbook of mathematical cognition* (pp. 315–327). New York: Psychology Press.

Asher, S. R., & Dodge, K. A. (1986). Identifying children who are rejected by their peers. *Developmental Psychology, 22,* 444–449. doi:10.1037/0012-1649.22.4.444

Assini-Meytin, L. C., & Green, K. M. (2015). Long-term consequences of adolescent parenthood among African American urban youth: A propensity matching approach. *Journal of Adolescent Health, 56,* 529–535. doi:10.1016/j.jadohealth.2015.01.005

Atran, S. (1990). *Cognitive foundations of natural history: Towards an anthropology of science.* Cambridge, England: Cambridge UniversityPress.

Atran, S. (2002). Modular and cultural factors in biological understanding: An experimental approach to the cognitive basis of science. In P. Carruthers, S. P. Stich, & M. Siegal (Eds.), *The cognitive basis of science* (pp. 41–72). New York: Cambridge University Press.

Attili, G., Vermigli, P., & Schneider, B. H. (1997). Peer acceptance and friendship patterns among Italian schoolchildren within a cross-cultural perspective. *International Journal of Behavioral Development, 21,* 277–288. doi:10.1080/016502597384866

Auerbach, R. P., Bigda-Peyton, J. S., Eberhart, N. K., Webb, C. A., & Ho, M.-H. R. (2011). Conceptualizing the prospective relationship between social support, stress, and depressive symptoms among adolescents. *Journal of Abnormal Child Psychology, 39,* 475–487.

Austad, S. N. (2015). The human prenatal sex ratio: A major surprise. *Proceedings of the National Academy of Sciences, 112*(16), 4839–4840.

Austin, G., Groppe, K., & Elsner, B. (2014). The reciprocal relationship between executive function and theory of mind in middle childhood: A 1-year longitudinal perspective. *Frontiers in Psychology, 5,* 655. doi: 10.3389/fpsyg.2014.00655

Avenevoli, S., Swendsen, J., He, J., Burstein, M., & Merikangas, K. R. (2015). Major depression in the National Comorbidity Survey— Adolescent Supplement: Prevalence, correlates, and treatment. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 54,* 37–44.e2

Ayduk, O., Mendoza-Denton, R., Mischel, W., Downey, G., Peake, P. K., & Rodriguez, M. (2000). Regulating the interpersonal self: Strategic selfregulation for coping with rejection sensitivity. *Journal of Personality and Social Psychology, 79,* 776–792.

Azmitia, M., & Montgomery, R. (1993). Friendship, transactive dialogues, and the development of scientific reasoning. *Social Development, 2,* 202–221. doi:10.1111/j.1467-9507.1993.tb00014.x

Backscheider, A. G., Shatz, M., & Gelman, S. A. (1993). Preschoolers' ability to distinguish living kinds as a function of regrowth. *Child Development, 64,* 1242–1257. doi:10.1111/j.1467-8624.1993.tb04198.x

Badr, L. K., Abdallah, B., & Kahale, L. (2015). A meta-analysis of preterm infant massage: An ancient practice with contemporary applications. *MCN: The American Journal of Maternal/Child Nursing, 40*(6), 344–358.

Bagwell, C. L., & Bukowski, W. M. (2018). Friendship in childhood and adolescence: Features, effects, and processes. In W. M. Bukowski, B. Laursen, & K. H. Rubin (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (2nd ed., pp. 371–390). New York: Guilford.

Bagwell, C. L., Newcomb, A. F., & Bukowski, W. M. (1998). Preadolescent friendship and peer rejection as predictors of adult adjustment. *Child Development, 69,* 140–153. doi:10.1111/j.1467-8624.1998.tb06139.x

Baham, M. E., Weimer, A. A., Braver, S. L., & Fabricius, W. V. (2008). Sibling relationships in blended families. In J. Pryor (Ed.), *The international handbook of stepfamilies: Policy and practice in legal, research, and clinical environments* (pp. 175–207). Hoboken, NJ: Wiley.

Bahrick, H. P., & Phelps, E. (1987). Retention of Spanish vocabulary over 8 years. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition, 13*(2), 344. doi:10.1037/0278-7393.13.2.344

Bail, A., Morini, G., & Newman, R. S. (2015). Look at the gato! Codeswitching in speech to toddlers. *Journal of Child Language, 42*(05), 1073–1101.

Bailey, D. H., Nguyen, T., Jenkins, J. M., Domina, T., Clements, D. H., & Sarama, J. S. (2016). Fadeout in an early mathematics intervention: Constraining content of preexisting differences? *Developmental Psychology, 52*(9), 1457–1469. doi:10.1037/dev0000188

Bailey, D. H., Zhou, X., Zhang, Y., Cui, J., Fuchs, L. S., Jordan, N. C., … Siegler, R. S. (2015). Development of fraction concepts and procedures in U.S. and Chinese children. *Journal of Experimental Child Psychology, 129,* 68–83. doi:10.1016/j.jecp.2014.08.006

Bailey, Z. D., Krieger, N., Agénor, M., Graves, J., Linos, N., & Bassett, M. T. (2017). Structural racism and health inequities in the USA: Evidence and interventions. *The Lancet, 389*(10077), 1453–1463.

Baillargeon, R. (1987a). Object permanence in 3½- and 4½-month-old infants. *Developmental Psychology, 23,* 655–664.

Baillargeon, R. (1987b). Young infants' reasoning about the physical and spatial properties of a hidden object. *Cognitive Development, 2,* 179–200. doi:10.1016/S0885-2014(87)90043-8

Baillargeon, R. (1993). The object concept revisited: New directions in the investigation of infants' physical knowledge. In C. E. Granrud (Ed.), *Visual perception and cognition in infancy* (Vol. 23, pp. 265–315). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Baillargeon, R. (1998). Infants' understanding of the physical world. In M. Sabourin, F. Craik, & M. Robert (Eds.), *Advances in psychological science: Vol. 2. Biological and cognitive aspects* (pp. 503–529). Hove, England: Psychology Press.

Baillargeon, R. (2004). Infants' physical world. *Current Directions in Psychological Science, 13*(3), 89–94. doi:10.1111/j.09637214.2004.00281.x

Baillargeon, R., Needham, A., & DeVos, J. (1992). The development of young infants' intuitions about support. *Early Development and Parenting, 1,* 69–78. doi:10.1002/edp.2430010203

Baillargeon, R., Spelke, E. S., & Wasserman, S. (1985). Object permanence in five-month-old infants. *Cognition, 20,* 191–208. doi:10.1016/0010- 0277(85)90008-3

Baines, E., & Blatchford, P. (2011). Children's games and playground activities in school and their role in development. In A. D. Pellegrini (Ed.) & P. E. Nathan (Series Ed.), *The Oxford Handbook of the Development of Play* (1st ed., pp. 260–283). New York: Oxford University Press.

Baio, J., Wiggins, L., Christensen, D. L., Maenner, M. J., Daniels, J., Warren, Z., … Dowling, N. F. (2018). Prevalence of autism spectrum disorder among children aged 8 years—Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 sites, United States, 2014. *MMWR Surveillance Summary, 67*(No. SS-6), 1–23. doi:http://dx.doi.org/10.15585/mmwr.ss6706a1

Baker, J. K., Fenning, R. M., & Crnic, K. A. (2011). Emotion socialization by mothers and fathers: Coherence among behaviors and associations with parent attitudes and children's social competence. *Social Development, 20,* 412–430. doi:10.1111/j.1467-9507.2010.00585.x

Baker, S. T., Friedman, O., & Leslie, A. M. (2010). The opposites task: Using general rules to test cognitive flexibility in preschoolers. *Journal of Cognition and Development, 11,* 240–254. doi:10.1080/15248371003699944

Bakermans-Kranenburg, M. J., Dobrova-Krol, N., & van IJzendoorn, M. (2012). Impact of institutional care on attachment disorganization and insecurity of Ukrainian preschoolers: Protective effect of the long variant of the serotonin transporter gene (5HTT). *International Journal of Behavioral Development, 36,* 11–18. doi:10.1177/0165025411406858

Bakermans-Kranenburg, M. J., & van IJzendoorn, M. H. (2007). Research review: Genetic vulnerability or differential susceptibility in child development: The case of attachment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 48,* 1160–1173. doi:10.1111/j.1469-7610.2007.01801.x

Bakermans-Kranenburg, M. J., & van IJzendoorn, M. H. (2011). Differential susceptibility to rearing environment depending on dopaminerelated genes: New evidence and a meta-analysis. *Development and Psychopathology, 23,* 39–52. doi:10.1017/S0954579410000635

Bakermans-Kranenburg & van IJzendoorn, M. H. (2016). Attachment, parenting, & genetics. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (3rd ed., pp. 155–179). New York: Guilford.

Bakermans-Kranenburg, M. J., van IJzendoorn, M. H., & Juffer, F. (2003). Less is more: Meta-analyses of sensitivity and attachment interventions in early childhood. *Psychological Bulletin, 129,* 195–215.doi:10.1037/0033-2909.129.2.195

Baldwin, D. A. (1991). Infants' contribution to the achievement of joint reference. *Child Development, 62,* 874–890. doi:10.1111/j.1467-8624.1991.tb01577.x

Baldwin, D. A. (1993). Early referential understanding: Infants' ability to recognize referential acts for what they are. *Developmental Psychology, 29,* 832–843. doi:10.1037/0012-1649.29.5.832

Balsam, K. E., Molina, Y., Blayney, J. A., Dillworth, T., Zimmerman, L., & Kaysen, D. (2015). Racial/ethnic differences in identity and mental health outcomes among young sexual minority women. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology, 21,* 380–390. doi:10.1037/a0038680

Bámaca, M. Y., Umaña-Taylor, A. J., Shin, N., & Alfaro, E. C. (2005). Latino adolescents' perception of parenting behaviors and self-esteem: Examining the role of neighborhood risk. *Family Relations, 54,* 621–632. doi:10.1111/j.1741-3729.2005.00346.x

Bandura, A. (1965). Influence of models' reinforcement contingencies on the acquisition of imitative responses. *Journal of Personality and Social Psychology, 1,* 589–595. doi:10.1037/h0022070

Bandura, A. (1977). *Social learning theory.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

,**Bandura, A.** (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H.Freeman/Times Books/Henry Holt & Co.

Bandura, A., Ross, D., & Ross, S. A. (1963). Imitation of film-mediated aggressive models. *Journal of Abnormal and Social Psychology, 66,* 3–11. doi:10.1037/h0048687

Banerjee, M. (1997). Hidden emotions: Preschoolers' knowledge of appearance-reality and emotion display rules. *Social Cognition, 15,* 107– 132. doi:10.1521/soco.1997.15.2.107

Banerjee, R., & Lintern, V. (2000). Boys will be boys: The effect of social evaluation concerns on gender-typing. *Social Development, 9,* 397–408.

Banks, M. S., Aslin, R. N., & Letson, R. D. (1975). Sensitive period for the development of human binocular vision. *Science, 190*(4215), 675–677.

Banks, M. S., & Dannemiller, J. L. (1987). Infant visual psychophysics. In P.Salapatek & L. B. Cohen (Eds.), *Handbook of infant perception* (Vol. 1,pp. 115–184). Orlando, FL: Academic Press.

Barchia, K., & Bussey, K. (2011). Individual and collective social cognitive influences on peer aggression: Exploring the contribution of aggression efficacy, moral disengagement, and collective efficacy. *Aggressive Behavior, 37,* 107–120. doi:10.1002/ab.20375

Bar-Haim, Y., Ziv, T., Lamy, D., & Hodes, R. M. (2006). Nature and nurture in own-race face processing. *Psychological Science, 17,* 159–163.doi:10.1111/j.1467-9280.2006.01679.x

Barnes, J. C., Beaver, K. M., & Miller, J. M. (2010). Estimating the effect of gang membership on nonviolent and violent delinquency: A counterfactual analysis. *Aggressive Behavior, 36,* 437-451. doi:10.1002/ab.20359

Baron-Cohen, S. (1991). The development of a theory of mind in autism: Deviance and delay? *Psychiatric Clinics of North America, 14,* 33–51.

Baron-Cohen, S. (1993). From attention–goal psychology to belief–desire psychology: The development of a theory of mind, and its dysfunction. In S. Baron-Cohen, H. Tager-Flusberg, & D. J. Cohen (Eds.), *Understanding other minds: Perspectives from autism* (pp. 59–82). Oxford, England: Oxford University Press.

Baron-Cohen, S. (1995). *Mindblindness: An essay on autism and theory of mind.* Cambridge, MA: MIT Press

Barr, R. G., Barr, M., Rajabali, F., Humphreys, C., Pike, I., Brant, R., … Singhal, A. (2018). Eight-year outcome of implementation of abusive head trauma prevention. *Child Abuse & Neglect, 84,* 106–114.

Barr, R. G., Rajabali, F., Aragon, M., Colbourne, M., & Brant, R. (2015). Education about crying in normal infants is associated with a reduction in pediatric emergency room visits for crying complaints. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics, 36*(4), 252–257.

Barrett, K. C., Zahn-Waxler, C., & Cole, P. M. (1993). Avoiders vs. amenders: Implications for the investigation of guilt and shame during toddlerhood? *Cognition and Emotion, 7,* 481–505.

Barrouillet, P., & Camos, V. (2015). *Working memory: Loss and reconstruction*. New York: Psychology Press.

Barry, R. A., & Kochanska, G. (2010). A longitudinal investigation of the affective environment in families with young children: From infancy to early school age. *Emotion, 10,* 237–249.

Bartrip, J., Morton, J., & de Schonen, S. (2001). Responses to mother's face in 3-week to 5-month-old infants. *British Journal of Developmental Psychology, 19,* 219–232. doi:10.1348/026151001166047

Bartsch, K., & Wellman, H. M. (1995). *Children talk about the mind.* New York: Oxford University Press.

Bassen, C. R., & Lamb, M. E. (2006). Gender differences in adolescents' self-concepts of assertion and affiliation. *European Journal of Developmental Psychology, 3,* 71–94.

Bastaits, K., & Mortelmans, D. (2016). Parenting as mediator between postdivorce family structure and children's well-being. *Journal of Child and Family Studies, 25,* 2178–2188. doi:10.1007/s10826-016-0395-8

Bates, J. E., Schermerhorn, A. C., & Petersen, I. T. (2012). Temperament and parenting in developmental perspective. In M. R. Zentner & R. L. Shiner (Eds.), *Handbook of temperament* (pp. 425–441). New York: Guilford Press.

Baudry, C., Tarbulsy, G. M., Atkinson, L., Pearson, J., & St-Pierre, A. (2017). Intervention with adolescent mother–child dyads and cognitive development in early childhood: A meta-analysis. *Prevention Science, 18,* 116–130. doi:10.1007/s11121-016-0731-7

Bauer, P. J. (1995). Recalling past events: From infancy to early childhood. In R. Vasta (Ed.), *Annals of child development* (Vol. 11, pp. 25–71). London, England: Jessica Kingsley.

Bauer, P. J. (2007). *Remembering the times of our lives: Memory in infancy and beyond.* Mahwah, NJ: Erlbaum.

Baumeister, R. F. (2005). Self-concept, self-esteem, and identity. In V.Derlega, B. Winstead, & W. Jones (Eds.), *Personality: Contemporary theory and research* (3rd ed.), pp. 246–280. San Francisco, CA: Wadsworth.

Baumgartner, H. A., & Oakes, L. M. (2013). Investigating the relation between infants' manual activity with objects and their perception of dynamic events. *Infancy, 18*(6), 983–1006. doi:10.1111/infa.12009

Bauminger, N., Finzi-Dottan, R., Chason, S., & Har-Even, D. (2008). Intimacy in adolescent friendship: The roles of attachment, coherence, and self-disclosure. *Journal of Social and Personal Relationships, 25,* 409– 428. doi:10.1177/0265407508090866

Baumrind, D. (1973). The development of instrumental competence through socialization. In A. D. Pick (Ed.), *Minnesota Symposia on Child Psychology* (Vol. 7, pp. 3–46). Minneapolis: University of Minnesota Press.

Baumrind, D. (1991a). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *Journal of Early Adolescence, 11,* 56–95. doi:10.1177/0272431691111004

Baumrind, D. (1991b). Parenting styles and adolescent development. In R. M. Lerner, A. C. Petersen, & J. Brooks-Gunn (Eds.), *Encyclopedia of adolescence* (pp. 746–758). New York: Garland.

Beach, S. R. H., Lei, M. K., Brody, G. H., Simons, R. L., Cutrona, C., & Philibert, R. A. (2012). Genetic moderation of contextual effects on negative arousal and parenting in African-American parents. *Journal of Family Psychology, 26,* 46–55. doi:10.1037/a0026236

Beardsall, L., & Dunn, J. (1992). Adversities in childhood: Siblings' experiences, and their relations to self-esteem. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 33,* 349–359.

Beckett, C., Maughan, B., Rutter, M., Castle, J., Colvert, E., Groothues, C., … Sonuga-Barke, E. J. (2006). Do the effects of early severe deprivation on cognition persist into early adolescence? Findings from the English and Romanian Adoptees study. *Child Development, 77,* 696–711. doi:10.1111/j.1467-8624.2006.00898.x

Begus, K., Gliga, T., & Southgate, V. (2014). Infants learn what they want to learn: Responding to infant pointing leads to superior learning. *PLoS ONE, 9*(10), e108817.

Behl-Chadha, G. (1996). Basic-level and superordinate-like categorical representations in early infancy. *Cognition, 60,* 105–141.

Behne, T., Liszkowski, U., Carpenter, M., & Tomasello, M. (2012). Twelvemonth-olds' comprehension and production of pointing. *British Journal of Developmental Psychology, 30,* 359–375. doi:10.1111/j.2044- 835X.2011.02043.x

Behnke, A. O., Plunkett, S. W., Sands, T., & Bámaca-Colbert, M. Y. (2011). The relationship between Latino adolescents' perceptions of discrimination, neighborhood risk, and parenting on self-esteem and depressive symptoms. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 42,* 1179– 1197. doi:10.1177/0022022110383424

Beilock, S. L., & Willingham, D. T. (2014, Summer). Math anxiety: Can teachers help students reduce it? *American Educator*. Retrieved from http://www.aft.org/sites/default/files/-periodicals/beilock.pdf

Bell, M. L., & Ebisu, K. (2012). Environmental inequality in exposures to airborne particulate matter components in the United States. *Environmental Health Perspectives, 120*(12), 1699. doi:10.1289/ehp.1205201

Bell, S. M., & Ainsworth, M. D. S. (1972). Infant crying and maternal responsiveness. *Child Development*, *43*(4), 1171–1190.

Belsky, J. (1986). Infant day care: A cause for concern? *Zero to Three, 7*(1), 1–7.

Belsky, J., Bakermans-Kranenburg, M. J., & van IJzendoorn, M. H. (2007). For better and for worse: Differential susceptibility to environmental influences. *Current Directions in Psychological Science, 16,* 300–304. doi:10.1111/j.1467-8721.2007.00525.x

Belsky, J., Newman, D. A., Widaman, K. F., Rodkin, P., Pluess, M., Fraley, R. C., … Roisman, G. I. (2015). Differential susceptibility to effects of maternal sensitivity? A study of candidate plasticity genes. *Development and Psychopathology, 27,* 725–746. doi:10.1017/S0954579414000844

Belsky, J., & Pluess, M. (2009). Beyond diathesis stress: Differential susceptibility to environmental influences. *Psychological Bulletin, 135,*885–908. doi:10.1037/a0017376

Belsky, J., Schlomer, G. L., & Ellis, B. J. (2012). Beyond cumulative risk: Distinguishing harshness and unpredictability as determinants of parenting and early life history strategy. *Developmental Psychology, 48,* 662–673. doi:10.1037/a0024454

Bem, S. L. (1993). *The lenses of gender: Transforming the debate on sexual inequality.* New Haven, CT: Yale University Press.

Benenson, J. (2014). *Warriors and worriers: The survival of the sexes*. New York, NY: Oxford University Press.

Benenson, J. F., & Christakos, A. (2003). The greater fragility of females' versus males' closest same-sex friendships. *Child Development, 74,* 1123– 1129. doi:10.1111/1467-8624.00596

Benitez, V. L., & Saffran, J. R. (2018). Predictable events enhance word learning in toddlers. *Current Biology, 28*(17), 2787–2793.

Benitez, V. L., & Smith, L. B. (2012). Predictable locations aid early object name learning. *Cognition, 125*(3), 339–352.

Benner, A. D., & Kim, S. Y. (2010). Understanding Chinese American adolescents' developmental outcomes: Insights from the family stress model. *Journal of Research on Adolescence, 20,* 1–12. doi:10.1111/j.1532-7795.2009.00629.x

Benson, J. E., Sabbagh, M. A., Carlson, S. M., & Zelazo, P. D. (2013). Individual differences in executive functioning predict preschoolers' improvement from theory-of-mind training. *Developmental Psychology, 49*(9), 1615–1627. doi:10.1037/a0031056

Berenbaum, S. A. (2018). Beyond pink and blue: The complexity of early androgen effects on gender development. *Child Development Perspectives, 12*(1), 58-64. doi:http://dx.doi.org/10.1111/cdep.12261

Berg, C. A., Strough, J., Calderone, K., Meegan, S. P., & Sansone, C. (1997). Planning to prevent everyday problems from occurring. In S. L. Friedman & E. K. Scholnick (Eds.), *The developmental psychology of planning: Why, how, and when do we plan?* (pp. 209–236). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Berg, N. E., & Mussen, P. (1975). The origins and development of concepts of justice. *Journal of Social Issues, 31,* 183–201. doi:10.1111/j.1540- 4560.1975.tb01003.x

Bergelson, E., & Swingley, D. (2012). At 6–9 months, human infants know the meanings of many common nouns. *Proceedings of the NationalAcademy of Sciences of the United States of America, 109,* 3253–3258. doi:10.1073/pnas.1113380109

Berger, A. (2011). *Self-regulation: Brain, cognition, and development.* Washington, DC: American Psychological Association.

Berger, L., Brooks-Gunn, J., Paxson, C., & Waldfogel, J. (2008). First-year maternal employment and child outcomes: Differences across racial and ethnic groups. *Children and Youth Services Review, 30,* 365–387. doi:10.1016/j.childyouth.2007.10.010

Berkel, C., Murry, V. M., Hurt, T. R., Chen, Y.-f., Brody, G. H., Simons, R. L., … Gibbons, F. X. (2009). It takes a village: Protecting rural African American youth in the context of racism. *Journal of Youth and Adolescence, 38,* 175–188. doi:10.1007/s10964-008-9346-z

Berko, J. (1958). The child's learning of English morphology. *Word, 14,* 150–177.

Berkowitz, T., Schaeffer, M. W., Maloney, E. A., Peterson, L., Gregor, C., Levine, S. C., & Beilock, S. L. (2015). Math at home adds up to achievement in school. *Science, 350*(6257), 196–198. doi:10.1126/science.aac7427

Berlin, L. J., Ispa, J. M., Fine, M. A., Malone, P. S., Brooks-Gunn, J., Brady-Smith, C., … Bai, Y. (2009). Correlates and consequences of spanking and verbal punishment for low-income White, African American, and Mexican American toddlers. *Child Development, 80,* 1403–1420. doi:10.1111/j.1467-8624.2009.01341.x

Berman, J. M. J., Chambers, C. G., & Graham, S. A. (2010). Preschoolers' appreciation of speaker vocal affect as a cue to referential intent. *Journal of Experimental Child Psychology, 107,* 87–99. doi:10.1016/j.jecp.2010.04.012

Bernard, K., & Dozier, M. (2010). Examining infants' cortisol responses to laboratory tasks among children varying in attachment disorganization: Stress reactivity or return to baseline? *Developmental Psychology, 46,* 1771–1778. doi:10.1037/a0020660

Bernard, K., Dozier, M., Bick, J., Lewis-Morrarty, E., Lindhiem, O., & Carlson, E. (2012). Enhancing attachment organization among maltreated children: Results of a randomized clinical trial. *Child Development, 83,* 623–636. doi:10.1111/j.1467-8624.2011.01712.x

Berndt, T. J. (1979). Developmental changes in conformity to peers and parents. *Developmental Psychology, 15,* 608–616. doi:10.1037/0012-1649.15.6.608

Berndt, T. J., Hawkins, J. A., & Jiao, Z. (1999). Influences of friends and friendships on adjustment to junior high school. *Merrill-Palmer Quarterly, 45,* 13–41.

Berninger, V. W., & Richards, T. L. (2002b). Building a writing brain neurologically. In V. W. Berninger & T. L. Richards (Eds.), *Brain literacy for educators and psychologists* (pp. 247–271). San Diego, CA: Academic Press.

Berteletti, I., Lucangeli, D., Piazza, M., Dehaene, S., & Zorzi, M. (2010). Numerical estimation in preschoolers. *Developmental Psychology, 46,* 545–551. doi:10.1037/a0017887

Bertenthal, B. I. (1993). Infants' perception of biomechanical motions: Intrinsic image and knowledge-based constraints. In C. Granrud (Ed.), *Visual perception and cognition in infancy* (pp. 175–214). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Bertenthal, B. I., Campos, J. J., & Kermoian, R. (1994). An epigenetic perspective on the development of self-produced locomotion and its consequences. *Current Directions in Psychological Science, 3,* 140–145. doi:10.2307/20182292

Bertenthal, B. I., & Clifton, R. K. (1998). Perception and action. In W. Damon (Series Ed.) and D. Kuhn & R. S. Siegler (Vol. Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 2. Cognition, perception, and language* (5th ed., pp.51–102). New York: Wiley.

Best, D. L. (2010). Gender. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of cultural developmental science* (pp. 209–222). New York: Psychology Press.

Best, D. L., & Bush, C. D. (2016). Gender roles in childhood and adolescence. In U. P. Gielen & J. L. Roopnarine (Eds.), *Childhood and adolescence: Cross-cultural perspectives and applications* (pp. 209–239). Santa Barbara, CA: Praeger.

Best, D. L., & Thomas, J. J. (2004). Cultural diversity and cross-cultural perspectives. In A. H. Eagly, A. E. Beall, & R. J. Sternberg (Eds.), *The psychology of gender* (2nd ed., pp. 296–327). New York: Guilford Press.

Best, D. L., & Williams, J. E. (1993). A cross-cultural viewpoint. In A. E. Beall & R. J. Sternberg (Eds.), *The psychology of gender* (pp. 215–248). New York: Guilford Press.

Best, J. R., & Miller, P. H. (2010). A developmental perspective on executive function. *Child Development, 81*(6), 1641–1660. doi:10.1111/j.1467- 8624.2010.01499.x

Beyers, W., & Goossens, L. (2008). Dynamics of perceived parenting and identity formation in late adolescence. *Journal of Adolescence, 31,* 165– 184. doi:10.1016/j.adolescence.2007.04.003

Bezdjian, S., Raine, A., Baker, L. A., & Lynam, D. R. (2011). Psychopathic personality in children: Genetic and environmental contributions. *Psychological Medicine, 41,* 589–600. doi:10.1017/S0033291710000966

Bhanot, R., & Jovanovic, J. (2005). Do parents' academic gender stereotypes influence whether they intrude on their children's homework? *Sex Roles, 52,* 597–607. doi:10.1007/s11199-005-3728-4

Bialik, K. (2018, August 9). *Middle children have become rarer, but a growing share of Americans now say three or more kids are "ideal."* Washington, DC: Pew Research Center. Retrieved from https://pewrsr.ch/2MujCt3

Bialystok, E. (2000). Symbolic representation across domains in preschool children. *Journal of Experimental Child Psychology, 76,* 173–189.

Bialystok, E., & Craik, F. I. M. (2010). Cognitive and linguistic processing in the bilingual mind. *Current Directions in Psychological Science, 19,* 19–23. doi:10.1177/0963721409358571

Bibok, M. B., Carpendale, J. I., & Müller, U. (2009). Parental scaffolding and the development of executive function. *New Directions for Child and Adolescent Development, 2009*(123), 17–34. doi:10.1002/cd.233

Bick, J., Dozier, M., & Perkins, E. (2012). Convergence between attachment classifications and natural reunion behavior among children and parents in a child care setting. *Attachment & Human Development, 14,* 1–10.doi:10.1080/14616734.2012.636645

Bick, J., Zhu, T., Stamoulis, C., Fox, N. A., Zeanah, C. H., & Nelson, C. A. (2015). Effect on early institutionalization and foster care on long-term white matter development: A randomized clinical trial. *JAMA Pediatrics, 169,* 211–219. doi:10.1001/jamapediatrics.2014.3212

Biehle, S. N., & Mickelson, K. D. (2012). First-time parents' expectations about the division of childcare and play. *Journal of Family Psychology, 26,* 36–45. doi:10.1037/a0026608

Bierman, K. L., Coie, J. D., Dodge, K. A., Greenberg, M. T., Lochman, J. E., McMahon, R. J., … Conduct Problems Prevention Research Group. (2010). The effects of a multiyear universal social–emotional learning program: The role of student and school characteristics. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 78,* 156–168. doi:10.1037/a0018607

Biernat, M. (1991). Gender stereotypes and the relationship between masculinity and femininity: A developmental analysis. *Journal of Personality and Social Psychology, 61,* 351–365. oi:10.1037/0022-3514.61.3.351

Biesele, M. (1997). An ideal of unassisted birth. In R. E. Davis-Floyd & C. F. Sargent (Eds.), *Childbirth and authoritative knowledge: Cross-cultural perspectives.* Oakland: University of California Press.

Bigler, R. S. (1999). Psychological interventions designed to counter sexism in children: Empirical limitations and theoretical foundations. In J. W. B. Swann, J. H. Langlois, & L. A. Gilbert (Eds.), *Sexism and stereotypes in modern society: The gender science of Janet Taylor Spence* (pp. 129–151). Washington, DC: American Psychological Association.

Bigler, R. S., & Liben, L. S. (1990). The role of attitudes and interventions in gender-schematic processing. *Child Development, 61,* 1440–1452.

Bigler, R. S., & Liben, L. S. (2006). A developmental intergroup theory of social stereotypes and prejudice. In R. V. Kail (Ed.), *Advances in child development and behavior* (Vol. 34, pp. 39–89). Elsevier Academic Press: San Diego, CA.

Bigler, R. S., & Liben, L. S. (2007). Developmental intergroup theory: Explaining and reducing children's social stereotyping and prejudice. *Current Directions in Psychological Science, 16*(3), 162–166. doi:http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8721.2007.00496.x

Bigler, R. S., & Leaper, C. (2015). Gendered language: Psychological principles, evolving practices, and inclusive policies. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences, 2*(1), 187–194. https://doi.org/10.1177/2372732215600452

Bird, A., Reese, E., & Tripp, G. (2006). Parent–child talk about past emotional events: Associations with child temperament and goodness-of fit.*Journal of Cognition and Development, 7,* 189–210.1857

Birulés, J., Bosch, L., Brieke, R., Pons, F., & Lewkowicz, D. J. (2018). Inside bilingualism: Language background modulates selective attention to a talker's mouth. *Developmental Science,* e12755–e12755.

Bishop, D. V. (2015). The interface between genetics and psychology: Lessons from developmental dyslexia. *Proceedings of the Royal Society B: Biological Sciences, 282*(1806). doi.org/10.1098/rspb.2014.3139

Bjorklund, D. F. (1997). The role of immaturity in human development. *Psychological Bulletin, 122,* 153–169.

Bjorklund, D. F., & Pellegrini, A. D. (2002). *The origins of human nature: Evolutionary developmental psychology.* Washington, DC: American Psychological Association.

Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. (1992). The development of direct and indirect aggressive strategies in males and females. In K. Björkqvist & P. Niemelä (Eds.), *Of mice and women: Aspects of female aggression* (pp. 51–64). San Diego, CA: Academic Press.

Blackwell, L. S., Trzesniewski, K. H., & Dweck, C. S. (2007). Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition: A longitudinal study and an intervention. *Child Development, 78,* 246–263. doi:10.1111/j.1467-8624.2007.00995.x

Blair, C. (2016). Developmental science and executive function. *Current Directions in Psychological Science, 25*(1), 3–7. doi:10.1177/0963721415622634

Blair, C., & Raver, C. C. (2015). School readiness and self-regulation: A developmental psychobiological approach. *Annual Review of Psychology, 66,* 711. doi:10.1146/annurev-psych-010814-015221

Blair, J. R. (2016). The neurobiology of disruptive behavior disorder. *American Journal of Psychiatry, 173*(11), 1073–1074. doi: 10.1176/appi.ajp.2016.160809711858

Blake, P. R., Corbit, J., Callaghan, T. C., & Warneken, F. (2016). Give as I give: Adult influence on children's giving in two cultures. *Journal of Experimental Child Psychology, 152,* 149–160. doi:10.1016/j.jecp.2016.07.010

Blake, P. R., McAuliffe, K., Corbit, J., Callaghan, T. C., Barry, O., Bowie, A., … Warneken, F. (2015). The ontogeny of fairness in seven societies. *Nature, 528,* 258–261. doi:10.1038/nature15703

Blakemore, J. E. O., Berenbaum, S. A., & Liben, L. S. (2009). *Gender development.* New York: Taylor & Francis.

Blakemore, S. J., & Mills, K. L. (2014). Is adolescence a sensitive period for sociocultural processing? *Annual Review of Psychology, 65,* 187–207.

Blandon, A. Y., Calkins, S. D., Keane, S. P., & O'Brien, M. (2008). Individual differences in trajectories of emotion regulation processes: The effects of maternal depressive symptomatology and children's physiological regulation. *Developmental Psychology, 44,* 1110–1123. doi:10.1037/0012-1649.44.4.1110

Bleeker, M. M., & Jacobs, J. E. (2004). Achievement in math and science: Do mothers' beliefs matter 12 years later? *Journal of Educational Psychology, 96,* 97–109. doi:10.1037/0022-0663.96.1.97

Bleidorn, W., Arslan, R. C., Denissen, J. A., Rentfrow, P. J., Gebauer, J. E., Potter, J., & Gosling, S. D. (2016). Age and gender differences in self-esteem—A cross-cultural window. *Journal of Personality and Social Psychology, 111,* 396–410. doi:10.1037/pspp0000078

Blesa, M., Sullivan, G., Anblagan, D., Telford, E. J., Quigley, A. J., Sparrow, S. A., … Boardman, J. P. (2019). Early breast milk exposure modifies brain connectivity in preterm infants. *NeuroImage, 184,* 431–439.

Bloom, L. (1973). *One word at a time: The use of single word utterances before syntax.* The Hague, The Netherlands: Mouton.

Bloom, L. (1998). Language acquisition in its developmental context. In W. Damon (Series Ed.) and D. Kuhn & R. S. Siegler (Vol. Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 2. Cognition, perception, and language* (5th ed., pp. 309–370). Hoboken, NJ: Wiley.

Bloom, P. (2000). *How children learn the meanings of words.* Cambridge, MA: MIT Press.

Blumberg, F. C., & Randall, J. D. (2013). What do children and adolescents say they do during video game play? *Journal of Applied Developmental Psychology, 34*(2), 82–88. doi:10.1016/j.appdev.2012.11.004

Blumberg, F. C., Deater-Deckard, K., Calvert, S. L., Flynn, R. M., Green, C. S., Arnold, D. & Brooks P. J. (2019). Digital games as a context for children's cognitive development: Research recommendations and considerations. *Social Policy Report, 32*(1), 1–33. doi:10.1002/sop2.3

Blumberg, M. S. (2015). Developing sensorimotor systems in our sleep. *Current Directions in Psychological Science, 24*(1), 32–37.

Bode, L., Kuhn, L., Kim, H. Y., Hsiao, L., Nissan, C., Sinkala, M., … Aldrovandi, G. M. (2012). Human milk oligosaccharide concentration and risk of postnatal transmission of HIV through breastfeeding. *American Journal of Clinical Nutrition, 96,* 831–839. doi:10.3945/ajcn.112.039503

Boden, J. M., Fergusson, D. M., & Horwood, L. J. (2008). Does adolescent self-esteem predict later life outcomes? A test of the causal role of selfesteem. *Development and Psychopathology, 20,* 319–339. doi:10.1017/S0954579408000151

Boeke, J. D., Church, G., Hessel, A., Kelley, N. J., Arkin, A., Cai, Y., … Isaacs, F. J. (2016). The Genome Project—Write. *Science, 353(6295),* 126–127.1860

Bohlin, G., Hagekull, B., & Rydell, A.-M. (2000). Attachment and social functioning: A longitudinal study from infancy to middle childhood. *Social Development, 9,* 24–39. doi:10.1111/1467-9507.00109

Bokhorst, C. L., Bakermans-Kranenburg, M. J., Pasco Fearon, R. M., van IJzendoorn, M. H., Fonagy, P., & Schuengel, C. (2003). The importance of shared environment in mother–infant attachment security: A behavioral genetic study. *Child Development, 74,* 1769–1782. doi:10.1046/j.1467- 8624.2003.00637.x

Bokhorst, C. L., Sumter, S. R., & Westenberg, P. M. (2010). Social support from parents, friends, classmates, and teachers in children and adolescents aged 9 to 18 years: Who is perceived as most supportive? *Social Development, 19,* 417–426. doi:10.1111/j.1467-9507.2009.00540.x

Bolger, K. E., & Scarr, S. (1995). Not so far from home: How family characteristics predict child care quality. *Early Development and Parenting, 4,* 103–112. doi:10.1002/edp.2430040303

Bolkan, C., Sano, Y., De Costa, J., Acock, A. C., & Day, R. D. (2010). Early adolescents' perceptions of mothers' and fathers' parenting styles and problem behavior. *Marriage and Family Review, 46,* 563–579. doi:10.1080/01494929.2010.543040

Bona, K., Blonquist, T. M., Neuberg, D. S., Silverman, L. B., & Wolfe, J. (2016). Impact of socioeconomic status on timing of relapse and overall survival for children treated on Dana-Farber Cancer Institute ALL consortium protocols (2000–2010). *Pediatric Blood & Cancer, 63,* 1012– 1018. doi:10.1002/pbc.25928

Bonner, J. T. (1988). *The evolution of culture in animals.* Princeton, NJ: Princeton University Press.

Booth-LaForce, C., & Groh, A. M. (2018). Parent–child attachment and peer relations. In W. M. Bukowski, B. Laursen, & K. H. Rubin (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (2nd ed., pp. *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (2nd ed., pp. 349–370). New York: Guilford.

Booth-Laforce, C., Oh, W., Kennedy, A. E., Rubin, K. H., Rose-Krasnor, L., & Laursen, B. (2012). Parent and peer links to trajectories of anxious withdrawal from grades 5 to 8. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 41,* 138–149. doi:10.1080/15374416.2012.651995

Booth-LaForce, C., & Oxford, M. L. (2008). Trajectories of social withdrawal from grades 1 to 6: Prediction from early parenting, attachment, and temperament. *Developmental Psychology, 44,* 1298–1313.doi:10.1037/a0012954

Borelli, J. L., Crowley, M. J., David, D. H., Sbarra, D. A., Anderson, G. M., & Mayes, L. C. (2010). Attachment and emotion in school-aged children. *Emotion, 10,* 475–485. doi:10.1037/a0018490

Borge, A. I. H., Rutter, M., Côté, S., & Tremblay, R. E. (2004). Early childcare and physical aggression: Differentiating social selection and social causation. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 45,* 367– 376. doi:10.1111/j.1469-7610.2004.00227.x

Bornstein, M. H. (2007). On the significance of social relationships in the development of children's earliest symbolic play: An ecological perspective. In A. Göncü & S. Gaskins (Eds.), *Play and development: Evolutionary, sociocultural, and functional perspectives* (pp. 101–129). New York: Erlbaum.

Bornstein, M. H., Hahn, C. S., & Suwalsky, J. T. (2013). Physically developed and exploratory young infants contribute to their own long-term academic achievement. *Psychological Science, 24*(10), 1906–1917.

Bornstein, M. H., Hahn, C. S., & Wolke, D. (2013). Systems and cascades in cognitive development and academic achievement. *Child Development, 84*(1), 154–162.

Bornstein, M. H., & Putnick, D. L. (2012). Cognitive and socioemotional caregiving in developing countries. *Child Development, 83,* 46–61. doi:10.1111/j.1467-8624.2011.01673.x

Bornstein, M. H., Putnick, D. L., Bradley, R. H., Deater-Deckard, K., & Lansford, J. E. (2016). Gender in low- and middle-income countries: I. Introduction. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 81*(1), 1–144.

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

Borstelmann, L. J. (1983). Children before psychology: Ideas about children from antiquity to the late 1800s. In P. H. Mussen (Series Ed.) & W. Kessen (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 1. History, theory, and methods* (4th ed., pp. 1–40). New York: Wiley.

Bortfeld, H., Fava, E., & Boas, D. A. (2009). Identifying cortical lateralization of speech processing in infants using near-infrared spectroscopy. *Developmental Neuropsychology, 34,* 52–65. doi:10.1080/87565640802564481

Bortfeld, H., Morgan, J. L., Golinkoff, R. M., & Rathbun, K. (2005). Mommy and me: Familiar names help launch babies into speech-stream segmentation. *Psychological Science, 16,* 298–304. doi:10.1111/j.0956- 7976.2005.01531.x

Bos, H. M. W., Kuyper, L., & Gartrell, N. K. (2018). A population-based comparison of female and male same-sex parent and different-sex parent households. *Family Process, 57,* 148–164. doi:10.1111/famp.12278

Boskey, E. R. (2014). Understanding transgender identity development in childhood and adolescence. *American Journal of Sexuality Education, 9,* 445–463.

Bosma, H. A., & Kunnen, E. S. (2001). Determinants and mechanisms in ego identity development: A review and synthesis. *Developmental Review, 21,* 39–66. doi:10.1006/drev.2000.0514

Botto, S. V., & Rochat, P. (2018). Sensitivity to the evaluation of others emerges by 24 months. *Developmental Psychology, 54*(9), 1723–1734. doi: 10.1037/dev0000548

Bouchard, T. J., Jr., Lykken, D. T., McGue, M., Segal, N. L., & Tellegen, A. (1990, October 12). Sources of human psychological differences: The Minnesota Study of Twins Reared Apart. *Science, 250,* 223–228.

Boutwell, B. B., Franklin, C. A., Barnes, J. C., & Beaver, K. M. (2011). Physical punishment and childhood aggression: The role of gender and gene–environment interplay. *Aggressive Behavior, 37,* 559–568. doi:10.1002/ab.20409

Boutwell, B. B., Young, J. T., & Meldrum, R. C. (2018). On the positive relationship between breastfeeding & intelligence. *Developmental Psychology, 54*(8), 1426.

Bouwer, R., Koster, M., & van den Bergh, H. (2018). Effects of a strategy focused instructional program on the writing quality of upper elementary students in the Netherlands. *Journal of Educational Psychology, 110*(1), 58–71. doi:10.1037/edu0000206

Bowker, J. C., & Raja, R. (2011). Social withdrawal subtypes during early adolescence in India. *Journal of Abnormal Child Psychology, 39,* 201–212. doi:10.1007/s10802-010-9461-7

Bowlby, J. (1953). *Child care and the growth of love* (M. Fry, Ed.). London: Penguin Books.

Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: Vol. 1. Attachment.* New York: Basic Books.

Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss: Vol. 2. Separation: Anxiety and anger.* New York: Basic Books.

Bowlby, J. (1980). *Attachment and loss: Vol. 3. Loss.* New York: Basic Books.

Boxer, P., Groves, C. L., & Docherty, M. (2015). Video games do indeed influence children and adolescents' aggression, prosocial behavior, and academic performance: A clearer reading of Ferguson (2015). *Perspectives on Psychological Science, 10*(5), 671–673.

Boyce, W. T., & Ellis, B. J. (2005). Biological sensitivity to context: I. An evolutionary-developmental theory of the origins and functions of stress reactivity. *Development and Psychopathology, 17,* 271–301. doi:10.1017/S0954579405050145

Bradbard, M. R., Martin, C. L., Endsley, R. C., & Halverson, C. F. (1986). Influence of sex stereotypes on children's exploration and memory: A competence versus performance distinction. *Developmental Psychology, 22,* 481–486. doi:10.1037/0012-1649.22.4.481

Bradley, R. H., & Caldwell, B. M. (1979). Home observation for measurement of the environment: A revision of the preschool scale. *American Journal of Mental Deficiency, 84,* 235–244.

Bradley, R. H., & Caldwell, B. M. (1984). 174 children: A study of the relationship between home environment and cognitive development during the first 5 years. In A. W. Gottfried (Ed.), *Home environment and early cognitive development* (pp. 5–56). New York: Academic Press.

Bradley, R. H., Convyn, R. F., Burchinal, M., McAdoo, H. P., & García Coll, C. (2001). The home environments of children in the United States: Part II. Relations with behavioral development through age thirteen. *Child Development, 72,* 1868–1886.

Bradley, R. H., Whiteside, L., Mundrom, D. J., Casey, P. H., Kelleher, K. J., & Pope, S. K. (1994). Contribution of early intervention and early caregiving experiences to resilience in low-birthweight, premature children living in poverty. *Journal of Clinical Child Psychology, 23,* 425–434.

Bradshaw, C. P., Waasdorp, T. E., & Leaf, P. J. (2012). Effects of schoolwide positive behavioral interventions and supports on child behavior problems. *Pediatrics, 130,* e1136–e1145. doi:10.1542/peds.2012-0243

Braine, M. D. S. (1976). [Review of the book *The Acquisition of Phonology,* by N. V. Smith]. *Language, 52,* 489–498.

Bramlett, M. D., & Mosher, W. D. (2002). *Vital and health statistics: Series 22. Cohabitation, marriage, divorce, and remarriage in the United States.* Hyattsville, MD: National Center for Health Statistics.

Brannon, E. M., Lutz, D., & Cordes, S. (2006). The development of area discrimination and its implications for number representation in infancy. *Developmental Science, 9,* F59–F64. doi:10.1111/j.1467-7687.2006.00530.x

Brannon, E. M., Suanda, S., & Libertus, K. (2007). Temporal discrimination increases in precision over development and parallels the development of numerosity discrimination. *Developmental Science, 10,* 770–777. doi:10.1111/j.1467-7687.2007.00635.x

Braungart-Rieker, J. M., Hill-Soderlund, A. L., & Karrass, J. (2010). Fear and anger reactivity trajectories from 4 to 16 months: The roles of temperament, regulation, and maternal sensitivity. *Developmental Psychology, 46,* 791–804. doi:10.1037/a0019673

Braveman, P., Heck, K., Egerter, S., Dominguez, T. P., Rinki, C., Marchi, K. S., & Curtis, M. (2017). Worry about racial discrimination: A missing piece of the puzzle of Black–White disparities in preterm birth? *PloS ONE, 12*(10), e0186151.

Braver, S. L., Ellman, I. M., & Fabricius, W. V. (2003). Relocation of children after divorce and children's best interests: New evidence and legal considerations. *Journal of Family Psychology, 17,* 206–219. doi:10.1037/0893-3200.17.2.206

Bray, J. H., Adams, G. J., Getz, J. G., & McQueen, A. (2003). Individuation, peers, and adolescent alcohol use: A latent growth analysis. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 71,* 553–564. doi:10.1037/0022-006X.71.3.553

Bray, J. H., & Berger, S. H. (1993). Developmental issues in StepFamilies Research Project: Family relationships and parent–child interactions. *Journal of Family Psychology, 7,* 76–90. doi:10.1037/0893-3200.7.1.76

Breazeal (Ferrell), C. (1998), Early experiments using motivations to regulate human–robot interaction. In *Proceedings of 1998 AAAI Fall Symposium: Emotional and Intelligent, The Tangled Knot of Cognition,* Orlando, FL, 31–36.

Bremner, J. G. (1978). Spatial errors made by infants: Inadequate spatial cues or evidence of egocentrism? *British Journal of Psychology, 69,* 77–84. doi:10.1111/j.2044-8295.1978.tb01634.x

Brendgen, M., Boivin, M., Dionne, G., Barker, E. D., Vitaro, F., Girard, A., … Pérusse, D. (2011). Gene–environment processes linking aggression, peer victimization, and the teacher–child relationship. *Child Development, 82,* 2021–2036. doi:10.1111/j.1467-8624.2011.01644.x

Brendgen, M., Boivin, M., Vitaro, F., Bukowski, W. M., Dionne, G., Tremblay, R. E., & Pérusse, D. (2008). Linkages between children's and their friends' social and physical aggression: Evidence for a gene–environment interaction? *Child Development, 79,* 13–29.doi:10.1111/j.1467-8624.2007.01108.x

Brendgen, M., Vitaro, F., Bukowski, W. M., Doyle, A. B., & Markiewicz, D. (2001). Developmental profiles of peer social preference over the course of elementary school: Associations with trajectories of externalizing and internalizing behavior. *Developmental Psychology, 37,* 308–320.

Brentari, D., & Goldin-Meadow, S. (2017). Language emergence. *Annual Review of Linguistics, 3,* 363–388.

Bretherton, I., & Munholland, K. A. (2016). The internal working model construct in light of contemporary neuroimaging research. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (3rd ed., pp. 63–88). New York: Guilford.

Briars, D. J., & Siegler, R. S. (1984). A featural analysis of preschoolers' counting knowledge. *Developmental Psychology, 20*(4), 607–618. doi:10.1037/0012-1649.20.4.607

Bridges, L. J., & Grolnick, W. S. (1995). The development of emotional selfregulation in infancy and early childhood. In N. Eisenberg (Ed.), *Review of personality and social psychology: Vol. 15. Social development* (pp. 185– 211). Thousand Oaks, CA: Sage.

Bright, F. M., Vink, R., & Byard, R. W. (2018). Neuropathological developments in sudden infant death syndrome. *Pediatric and Developmental Pathology*. doi:10.1177/1093526618776439

Bril, B., & Sabatier, C. (1986). The cultural context of motor development: Postural manipulations in the daily life of Bambara babies (Mali).*International Journal of Behavioral Development, 9,* 439–453.

Bringewatt, E. H., & Gershoff, E. T. (2010). Falling through the cracks: Gaps and barriers in the mental health system for America's disadvantaged children. *Children and Youth Services Review, 32,* 1291–1299. doi:10.1016/j.childyouth.2010.04.021

Broadbent, H. J., Farran, E. K., & Tolmie, A. (2014). Egocentric and allocentric navigation strategies in Williams syndrome and typical development. *Developmental Science, 17*(6), 920–934. doi:10.1111/desc.12176

Brody, N. (1992). *Intelligence* (2nd ed.). San Diego, CA: Academic Press.

Broesch, T., Rochat, P., Olah, K., Broesch, J., & Henrich, J. (2016). Similarities and differences in maternal responsiveness in three societies: Evidence from Fiji, Kenya, and the United States. *Child Development, 87*(3), 700–711.

Broesch, T. L., Callaghan, T., Henrich, J., Murphy, C., & Rochat, P. (2010). Cultural variations in children's mirror self-recognition. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 42,* 1018–1029. doi:10.1177/0022022110381114

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design.* Cambridge, MA: Harvard University Press**.**

Bronfenbrenner, U. (1993). The ecology of cognitive development: Research models and fugitive findings. In R. H. Wozniak & K. W. Fischer (Eds.), *Development in context: Acting and thinking in specific environments* (pp. 3–44). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. In W. Damon (Series Ed.) & R. M. Lerner (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 1. Theoretical models of human development* (5th ed., pp. 993–1028). New York: Wiley.

Brooker, I., & Poulin-Dubois, D. (2013). Is a bird an apple? The effect of speaker labeling accuracy on infants' word learning, imitation, and helping behaviors. *Infancy, 18*(s1), E46–E68. doi:10.1111/infa.12027

Brooks, R., & Meltzoff, A. N. (2008). Infant gaze following and pointing predict accelerated vocabulary growth through two years of age: A longitudinal, growth curve modeling study. *Journal of Child Language, 35,* 207–220. doi:10.1017/S030500090700829X

Brooks-Gunn, J., Han, W.-J., & Waldfogel, J. (2010). First-year maternal employment and child development in the first 7 years: III. What distinguishes women who work full-time, part-time, or not at all in the 1st year? *Monographs of the Society for Research in Child Development, 75*(2, Serial No. 296), 35–49.

Brophy-Herb, H. E., Schiffman, R. F., Bocknek, E. L., Dupuis, S. B., Fitzgerald, H. E., Horodynski, M., … Hillaker, B. (2011). Toddlers' social–emotional competence in the contexts of maternal emotion socialization and contingent responsiveness in a low-income sample. *Social Development, 20,* 73–92.

Brown, A. L. (1997). Transforming schools into communities of thinking and learning about serious matters. *American Psychologist, 52,* 399–413. doi:10.1037/0003-066X.52.4.399

Brown, B. B., Clasen, D. R., & Eicher, S. A. (1986). Perceptions of peer pressure, peer conformity dispositions, and self-reported behavior among adolescents. *Developmental Psychology, 22,* 521–530. doi:10.1037/0012- 1649.22.4.521

Brown, C. S., & Bigler, R. S. (2004). Children's perceptions of gender discrimination. *Developmental Psychology, 40,* 714–726. doi:10.1037/0012-1649.40.5.714

Brown, C. S., & Bigler, R. S. (2005). Children's perceptions of discrimination: A developmental model. *Child Development, 76,* 533–553. doi:10.1111/j.1467-8624.2005.00862.x

Brown, G. L., Mangelsdorf, S. C., & Neff, C. (2012). Father involvement, paternal sensitivity, and father–child attachment security in the first 3 years. *Journal of Family Psychology, 26,* 421–430. doi:10.1037/a0027836

Brown, J. R., & Dunn, J. (1996). Continuities in emotion understanding from three to six years. *Child Development, 67,* 789–802.

Brown, Q. L., Sarvet, A. L., Shmulewitz, D., Martins, S. S., Wall, M. M., & Hasin, D. S. (2017). Trends in marijuana use among pregnant and nonpregnant reproductive-aged women, 2002–2014. *Journal of the American Medical Association, 317*(2), 207–209.

Brown, R. (1973). *A first language: The early stages.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Brown, R., & Hanlon, C. (1970). Derivational complexity and order of acquisition in child speech. In J. R. Hayes (Ed.), *Cognition and the development of language* (Vol. 8, pp. 11–53). New York: Wiley.

Brown, R. W. (1957). Linguistic determinism and the part of speech. *Journal of Abnormal Psychology and Social Psychology, 55,* 1–5.

Brown, S. L., Manning, W. D., & Stykes, J. B. (2015). Family structure and child well-being: Integrating family complexity. *Family Relations, 77,* 177–190. doi:10.1111/jomf.12145

Brownell, C. A., Ramani, G. B., & Zerwas, S. (2006). Becoming a social partner with peers: Cooperation and social understanding in one- and twoyear-olds. *Child Development, 77,* 803–821. doi:10.1111/j.1467-8624.2006.t01-1-.x-i1

Brownell, C. A., Svetlova, M., & Nichols, S. (2009). To share or not to share: When do toddlers respond to another's needs? *Infancy, 14,* 117–130. doi:10.1080/15250000802569868

Brownell, C. A., Zerwas, S., & Ramani, G. B. (2007). "So big": The development of body self-awareness in toddlers. *Child Development, 78,* 1426–1440. doi:10.1111/ j.14678624.2007.01075.x

Bruck, M., Ceci, S. J., & Principe, G. F. (2006). The child and the law. In W. Damon & R. M. Lerner (Series Eds.) and K. A. Renninger & I. E. Sigel (Vol. Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 4. Child psychology in practice* (6th ed., pp. 776–816). Hoboken, NJ: Wiley.

Brumariu, L. E., & Kerns, K. A. (2010). Parent–child attachment and internalizing symptoms in childhood and adolescence: A review of empirical findings and future directions. *Development and Psychopathology, 22,* 177–203. doi:10.1017/S0954579409990344

Brummelman, E., Crocker, J., & Bushman, B. J. (2016). The praise paradox: When and why praise backfires in children with low self-esteem. *Child Development Perspectives, 10,* 111–115. doi:10.1111/cdep.12171

Brummelman, E., Thomaes, S., de Castro, B. O., Overbeek, G., & Bushman, B. J. (2014). "That's not just beautiful—That's incredibly beautiful!" The adverse impact of inflated praise on children with low selfesteem. *Psychological Science, 25,* 728–735. doi:0956797613514251

Brummelte, S., & Galea, L. A. (2016). Postpartum depression: Etiology,treatment and consequences for maternal care. *Hormones and Behavior, 77,* 153–166.

Bruner, J. S. (1977). Early social interaction and language acquisition. In H. R. Schaffer (Ed.), *Studies in mother–infant interaction* (pp. 271–289). London: Academic Press.

Bryant, J. B., & Polkosky, M. (2001, April). *Parents responses to preschoolers' lexical innovations.* Paper presented at the Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development, Minneapolis, MN.

Bucchianeri, M. M., Eisenberg, M. E., Wall, M. M., Piran, N., & Neumark-Sztainer, D. (2014). Multiple types of harassment: Associations with emotional well-being and unhealthy behaviors in adolescents. *Journal of Adolescent Health, 54*(6), 724–729. https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2013.10.205

Buchanan, C. M., Maccoby, E. E., & Dornbusch, S. M. (1991). Caught between parents: Adolescents' experience in divorced homes. *Child Development, 62,* 1008–1029. doi:10.1111/j.1467-8624.1991.tb01586.x

Buckner, J. C., Bassuk, E. L., Weinreb, L. F., & Brooks, M. G. (1999). Homelessness and its relation to the mental health and behavior of lowincome school-age children. *Developmental Psychology, 35,* 246–257. doi:10.1037/0012-1649.35.1.246

Buehler, C., Anthony, C., Krishnakumar, A., Stone, G., Gerard, J., & Pemberton, S. (1997). Interparental conflict and youth problem behaviors: A meta-analysis. *Journal of Child and Family Studies, 6,* 233– 247. doi:10.1023/A:1025006909538

Buehler, C., Lange, G., & Franck, K. L. (2007). Adolescents' cognitive and emotional responses to marital hostility. *Child Development, 78,* 775–789. doi:10.1111/j.1467-8624.2007.01032.x

Bui, Q., & Miller, C. C. (2018) "The age that women have babies: How a gap divides America." *The New York Times.* Retrieved August 4, 2018, from https://www.nytimes.com/interactive/2018/08/04/upshot/up-birth-agegap.html

Buist, K. L., Paalman, C. H., Branje, S. J., Deković, M., Reitz, E., Verhoeven, M. … Hale III, W. W. (2014). Longitudinal effects of sibling relationship quality on adolescent problem behavior: A cross-ethnic comparison. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology, 20*(2),266. doi:10.1037/a0033675

Bukowski, W. M., Cillessen, A. H. N., & Velasquez, A. M. (2012). Peer ratings. In B. Laursen, T. D. Little, & N. A. Card (Eds.), *Handbook of developmental research methods* (pp. 211–230). New York: Guilford Press.

Bukowski, W. M., Gauze, C., Hoza, B., & Newcomb, A. F. (1993). Differences and consistency between same-sex and other-sex peer relationships during early adolescence. *Developmental Psychology, 29,* 255–263. doi:10.1037/0012-1649.29.2.255

Bukowski, W. M., Laursen, B., & Hoza, B. (2010). The snowball effect: Friendship moderates escalations in depressed affect among avoidant and excluded children. *Development and Psychopathology, 22,* 749–757. doi:10.1017/S095457941000043X

Bukowski, W. M., Newcomb, A. F., & Hartup, W. W. (1996). Friendship and its significance in childhood and adolescence: Introduction and comment. In W. M. Bukowski, A. F. Newcomb, & W. W. Hartup (Eds.), *The company they keep: Friendship in childhood and adolescence* (pp. 1–15). Cambridge, England: Cambridge University Press.

Bulf, H., Johnson, S. P., & Valenza, E. (2011). Visual statistical learning in the newborn infant. *Cognition, 121,* 127–132. doi:10.1016/j.cognition.2011.06.010

Bullens, J., Iglói, K., Berthoz, A., Postma, A., & Rondi-Reig, L. (2010). Developmental time course of the acquisition of sequential egocentric and allocentric navigation strategies. *Journal of Experimental Child Psychology, 107*(3), 337–350. doi:10.1016/j.jecp.2010.05.010

Burchinal, M. R., Campbell, F. A., Brayant, D. M., Wasik, B. H., & Ramey, C. T. (1997). Early intervention and mediating processes in cognitive performance of children of low-income African American families. *Child Development, 68,* 935–954.

Burchinal, M. R., & Clarke-Stewart, K. A. (2007). Maternal employment and child cognitive outcomes: The importance of analytic approach. *Developmental Psychology, 43,* 1140–1155. doi:10.1037/0012-1649.43.5.1140

Burgess, K. B., Marshall, P. J., Rubin, K. H., & Fox, N. A. (2003). Infant attachment and temperament as predictors of subsequent externalizing problems and cardiac physiology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 44,* 819–831. doi:10.1111/1469-7610.00167

Burkam, D. T., Lee, V. E., & Smerdon, B. A. (1997). Gender and science learning early in high school: Subject matter and laboratory experiences. *American Educational Research Journal, 34,* 297–331. doi:10.3102/00028312034002297

Burnette, M. L., Oshri, A., Lax, R., Richards, D., & Ragbeer, S. N. (2012). Pathways from harsh parenting to adolescent antisocial behavior: A multidomain test of gender moderation. *Development and Psychopathology, 24,* 857–870. doi:10.1017/S0954579412000417

Burnham, D., & Dodd, B. (2004). Auditory–visual speech integration by prelinguistic infants: Perception of an emergent consonant in the McGurk effect. *Developmental Psychobiology, 45*(4), 204–220.

Burt, S. A., Barnes, A. R., McGue, M., & Iacono, W. G. (2008). Parental divorce and adolescent delinquency: Ruling out the impact of common genes. *Developmental Psychology, 44,* 1668–1677. doi:10.1037/a0013477

Burt, S. A., Donnellan, M. B., Iacono, W., & McGue, M. (2011). Age-of onset or behavioral sub-types? A prospective comparison of two approaches to characterizing the heterogeneity within antisocial behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology, 39,* 633–644. doi:10.1007/s10802-011-9491-9

Burton, L. M., Bonilla-Silva, E., Ray, V., Buckelew, R., & Freeman, E. H. (2010). Critical race theories, colorism, and the decade's research on families of color. *Journal of Marriage and Family, 72*, 440-459. doi:10.1111/j.1741-3737.2010.00712.x

Bushnell, E. W., McKenzie, B. E., Lawrence, D. A., & Connell, S. (1995). The spatial coding strategies of one-year-old infants in a locomotor search task. *Child Development, 66,* 937–958.

Bushnell, I. W. R., Sai, F., & Mullin, J. T. (2011). Neonatal recognition of the mother's face. *British Journal of Developmental Psychology, 7,* 3–15. doi:10.1111/j.2044-835X.1989.tb00784.x

Buss, A. T., & Spencer, J. P. (2014). The emergent executive: A dynamic field theory of the development of executive function. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 79*(2), vii–103. doi:10.1002/mono.12096

Buss, D. M. (2014). *Evolutionary psychology: The new science of the mind* (5th ed.). New York: Psychology Press.

Buss, K. A., & Kiel, E. J. (2011). Do maternal protective behaviors alleviate toddlers' fearful distress? *International Journal of Behavioral Development, 35,* 136–143. doi:10.1177/0165025410375922

Bussey, K., & Bandura, A. (2004). Social cognitive theory of gender development and functioning. In A. H. Eagly, A. E. Beall, & R. J. Sternberg (Eds.), *The Psychology of Gender* (2nd ed., pp. 92–119). New York: Guilford Press.

Byers-Heinlein, K. (2013). Parental language mixing: Its measurement and the relation of mixed input to young bilingual children's vocabulary size. *Bilingualism: Language and Cognition, 16*(01), 32–48.

Byers-Heinlein, K. (2017). Bilingualism affects 9-month-old infants' expectations about how words refer to kinds. *Developmental Science, 20*(1), e12486.

Byers-Heinlein, K., Burns, T. C., & Werker, J. F. (2010). The roots of bilingualism in newborns. *Psychological Science, 21,* 343–348. doi:10.1177/0956797609360758

Byers-Heinlein, K., Morin-Lessard, E., & Lew-Williams, C. (2017). Bilingual infants control their languages as they listen. *Proceedings of the National Academy of Sciences, 114*(34), 9032–9037.

Byers-Heinlein, K., & Werker, J. F. (2009). Monolingual, bilingual, trilingual: Infants' language experience influences the development of a word-learning heuristic. *Developmental Science, 12,* 815–823. doi:10.1111/j.1467-7687.2009.00902.x

Byrd-Bredbenner, C., Martin-Biggers, J., Povis, G. A., Worobey, J., Hongu, N., & Quick, V. (2018). Promoting healthy home environments and lifestyles in families with preschool children: HomeStyles, a randomized controlled trial. *Contemporary Clinical Trials, 64,* 139–151.

Byrnes, J. P., Miller, D. C., & Schafer, W. D. (1999). Gender differences in risk taking: A meta-analysis. *Psychological Bulletin, 125,* 367–383. doi:10.1037/0033-2909.125.3.367

Cahan, S., & Cohen, N. (1989). Age versus schooling effects on intelligence development. *Child Development, 60,* 1239–1249.

Cai, H., Brown, J. D., Deng, C., & Oakes, M. A. (2007). Self-esteem and culture: Differences in cognitive self-evaluations or affective self-regard? *Asian Journal of Social Psychology, 10,* 162–170. doi:10.1111/j.1467- 839X.2007.00222.x

Cain, K. M., & Dweck, C. S. (1995). The relation between motivational patterns and achievement cognitions through the elementary school years. *Merrill-Palmer Quarterly, 41,* 25–52. doi:10.2307/23087453

Calati, R., Pedrini, L., Alighieri, S., Alvarez, M. I., Desideri, L., Durante, D., … Pericoli, V. (2011). Is cognitive behavioural therapy an effective complement to antidepressants in adolescents? A meta-analysis. *Acta Neuropsychiatrica, 23,* 263–271.

Caldwell, M. S., Rudolph, K. D., Troop-Gordon, W., & Kim, D.-Y. (2004). Reciprocal influences among relational self-views, social disengagement, and peer stress during early adolescence. *Child Development, 75,* 1140– 1154. doi:10.1111/j.1467-8624.2004.00730.x

Calkins, S. D., & Williford, A. P. (2009). Taming the terrible twos: Self regulation and school readiness. In O. A. Barbarin & B. H. Wasik (Eds.), *Handbook of child development and early education: Research to practice* (pp. 172–198). New York: Guilford.

Callaghan, T., Moll, H., Rakoczy, H., Warneken, F., Liszkowski, U., Behne, T., & Tomasello, M. (2011). Early social cognition in three cultural contexts. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 76*(2, Serial No. 299), vii–142. doi:10.1111/j.1540-5834.2011.00603.x

Callaghan, T., Rochat, P., Lillard, A., Claux, M. L., Odden, H., Itakura, S., … Singh, S. (2005). Synchrony in the onset of mental-state reasoning: Evidence from five cultures. *Psychological Science, 16,* 378–384. doi:10.1111/j.0956-7976.2005.01544.x

Callaghan, T. C. (1999). Early understanding and production of graphic symbols. *Child Development, 70,* 1314–1324. doi:10.1111/1467- 8624.00096

Callaghan, T. C., Rochat, P., & Corbit, J. (2012). Young children's knowledge of the representational function of pictorial symbols: Development across the preschool years in three cultures. *Journal of Cognition and Development, 13*(3), 320–353.

Callanan, M. A. (1990). Parents' descriptions of objects: Potential data for children's inferences about category principles. *Cognitive Development, 5,* 101–122. doi:10.1016/0885-2014(90)90015-L

Callanan, M. A., & Sabbagh, M. A. (2004). Multiple labels for objects in conversations with young children: Parents' language and children's developing expectations about word meanings. *Developmental Psychology, 40,* 746–762.

Calvete, E., & Orue, I. (2012). Social information processing as a mediator between cognitive schemas and aggressive behavior in adolescents. *Journal of Abnormal Child Psychology, 40,* 105–117. doi:10.1007/s10802-011-9546-y

Camarena, P. M., Sarigiani, P. A., & Petersen, A. C. (1990). Gender specific pathways to intimacy in early adolescence. *Journal of Youth and Adolescence, 19,* 19–32. doi:10.1007/BF01539442

Campbell, A., Shirley, L., & Caygill, L. (2002). Sex-typed preferences in three domains: Do two-year-olds need cognitive variables? *British Journal*

of Psychology, 93, 203–217. doi:10.1348/000712602162544

Campbell, F. A., Pungello, E. P., Burchinal, M., Kainz, K., Pan, Y., Wasik, B. H., … Ramey, C. T. (2012). Adult outcomes as a function of an early childhood educational program: An Abecedarian Project follow-up. *Developmental Psychology, 48,* 1033–1043.

Campbell, F. A., Pungello, E. P., Miller-Johnson, S., Burchinal, M., & Ramey, C. T. (2001). The development of cognitive and academic abilities: Growth curves from an early childhood educational experiment. *Developmental Psychology, 37,* 231–242.

Campbell, F. A., & Ramey, C. T. (2007, December). *Carolina Abecedarian Project.* Paper presented at the National Invitational Conference of the Early Childhood Research Collaborative on "Critical Issues in Cost Effectiveness in Children's First Decade," Minnesota, MN.

Campbell, S. B., Spieker, S., Vandergrift, N., Belsky, J., Burchinal, M., & NICHD Early Child Care Research Network. (2010). Predictors and sequelae of trajectories of physical aggression in school-age boys and girls. *Development and Psychopathology, 22,* 133–150.

Campos, J. J., Anderson, D. I., Barbu-Roth, M. A., Hubbard, E. M., Hertenstein, M. J., & Witherington, D. (2000). Travel broadens the mind. *Infancy, 1,* 149–219.

Campos, J. J., Frankel, C. B., & Camras, L. (2004). On the nature of emotion regulation. *Child Development, 75,* 377–394. doi:10.1111/j.1467- 8624.2004.00681.x

Campos, J. J., Kermoian, R., & Zumbahlen, M. R. (1992). Socioemotional transformations in the family system following infant crawling onset. In N. Eisenberg & R. A. Fabes (Eds.), *New directions for child and adolescent development: No. 55. Emotion and its regulation in early development* (pp. 25–40). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Campos, J. J., Mumme, D. L., Kermoian, R., & Campos, R. G. (1994). A functionalist perspective on the nature of emotion. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 59*(2–3, Serial No. 240), 284–303.

Campos, J. J., Witherington, D., Anderson, D. I., Frankel, C. I., Uchiyama, I., & Barbu-Roth, M. (2008). Rediscovering development in infancy. *Child Development, 79,* 1625–1632. doi:10.1111/j.1467-8624.2008.01212.x

Camras, L. A., Malatesta, C., & Izard, C. E. (1991). The development of facial expressions in infancy. In R. S. Feldman & B. Rimé (Eds.), *Fundamentals of nonverbal behavior* (pp. 73–105). New York: Cambridge University Press.

Canadian Paediatric Society. (2016). *Endorsement of Joint Statement on Physical Punishment of Children.* Retrieved from https://www.cps.ca/en/documents/authors-auteurs/child-and-youthmaltreatment- section

Canadian Psychological Association. (2004). *Policy and position statements: Physical punishment of children and youth.* Retrieved from https://cpa.ca/aboutcpa/policystatements/#physical

Canli, T., Omura, K., Haas, B. W., Fallgatter, A., Constable, R. T., & Lesch, K. P. (2005). Beyond affect: A role for genetic variation of the serotonin transporter in neural activation during a cognitive attention task. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America, 102,* 12224–12229. doi:10.1073/pnas.0503880102 1880

Canobi, K. H., Reeve, R. A., & Pattison, P. E. (2002). Young children's understanding of addition concepts. *Educational Psychology, 22,* 513–532.

Cannon, E. N., & Woodward, A. L. (2012). Infants generate goal-based action predictions. *Developmental Science, 15,* 292–298. doi:10.1111/j.1467-7687.2011.01127.x

Cantin, R. H., Gnaedinger, E. K., Gallaway, K. C., Hesson-McInnis, M. S., & Hund, A. M. (2016). Executive functioning predicts reading, mathematics, and theory of mind during the elementary years. *Journal of Experimental Child Psychology, 146,* 66–78. doi:10.1016/j.jecp.2016.01.014

Caputi, M., Lecce, S., Pagnin, A., & Banerjee, R. (2012). Longitudinal effects of theory of mind on later peer relations: The role of prosocial behavior. *Developmental Psychology, 48,* 257–270. doi:10.1037/a0025402

Cárcamo, R. A., Vermeer, H. J., van der Veer, R., & van Ijzendoorn, M. H. (2016). Early full-time day care, mother–child attachment, and quality of the home environment in Chile: Preliminary findings. *Early Education and Development, 27,* 457–477. doi:10.1080/10409289.2016.1091971

Card, N. A., Stucky, B. D., Sawalani, G. M., & Little, T. D. (2008). Direct and indirect aggression during childhood and adolescence: A metaanalytic review of gender differences, intercorrelations, and relations to maladjustment. *Child Development, 79,* 1185–1229. doi:10.1111/j.1467- 8624.2008.01184.x

Cardno, A. G., & Gottesman, I. I. (2000). Twin studies of schizophrenia: From bow-and-arrow concordances to Star Wars Mx and functional genomics. *American Journal of Medical Genetics, 97,* 12–17.

Carey, S. (1985). *Conceptual change in childhood.* Cambridge, MA: MIT Press.

Carey, S. (1999). Sources of conceptual change. In E. K. Scholnick, K. Nelson, S. A. Gelman, & P. H. Miller (Eds.), *Conceptual development: Piaget's legacy* (pp. 293–326). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Carlo, G., Mestre, M. V., Samper, P., Tur, A., & Armenta, B. E. (2010). Feelings or cognitions? Moral cognitions and emotions as longitudinal predictors of prosocial and aggressive behaviors. *Personality and Individual Differences, 48,* 872–877. doi:10.1016/j.paid.2010.02.010

Carlson, E. A., Sroufe, L. A., & Egeland, B. (2004). The construction of experience: A longitudinal study of representation and behavior. *Child Development, 75,* 66–83. doi:10.1111/j.1467-8624.2004.00654.x

Carlson, S., Hyvärinen, L., & Raninen, A. (1986). Persistent behavioural blindness after early visual deprivation and active visual rehabilitation: A case report. *British Journal of Ophthalmology, 70,* 607–611. doi:10.1136/bjo.70.8.607

Carlson, S. M., Gum, J., Davis, A., & Malloy, A. (2003, June). *Predictors of imaginary companion in early childhood.* Poster session presented at the annual meeting of the Jean Piaget Society, Chicago.

Carlson, S. M., Mandell, D. J., & Williams, L. (2004). Executive function and theory of mind: Stability and prediction from ages 2 to 3. *Developmental Psychology, 40,* 1105–1122. doi:10.1037/0012- 1649.40.6.1105

Carlson, S. M., Moses, L. J., & Hix, H. R. (1998). The role of inhibitory processes in young children's difficulties with deception and false belief. *Child Development, 69*(3), 672–691. doi:10.1111/j.1467- 8624.1998.tb06236.x

Carlson, S. M., Taylor, M., & Levin, G. R. (1998). The influence of culture on pretend play: The case of Mennonite children. *Merrill-Palmer Quarterly, 44,* 538–565.

Carpenter, M., Nagell, K., & Tomasello, M. (1998). Social cognition, joint attention, and communicative competence from 9 to 15 months of age. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 63*(4, Serial No. 255).

Carra, C., Lavelli, M., & Keller, H. (2014). Differences in practices of body stimulation during the first 3 months: Ethnotheories and behaviors of Italian mothers and West African immigrant mothers. *Infant Behavior & Development, 37,* 5–15.

Carroll, J. B. (1993). *Human cognitive abilities: A survey of factor-analytic studies.* New York: Cambridge University Press.

Carroll, J. B. (2005). The three-stratum theory of cognitive abilities. In D. P. Flanagan & P. L. Harrison (Eds.), *Contemporary intellectual assessment: Theories, tests, and issues* (2nd ed., pp. 69–76). New York: Guilford Press.

Carver, L. J., & Vaccaro, B. G. (2007). 12-month-old infants allocate increased neural resources to stimuli associated with negative adult emotion. *Developmental Psychology, 43,* 54–69. doi:10.1037/0012- 1649.43.1.54

Casasola, M. (2008). The development of infants' spatial categories. *Current Directions in Psychological Science, 17,* 21–25. doi:10.1111/j.1467- 8721.2008.00541.x

Case, R. (1998). The development of conceptual structures. In W. Damon (Series Ed.) and D. Kuhn & R. S. Siegler (Vol. Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 2. Cognition, perception, and language* (5th ed., pp. 745– 800). New York: Wiley.

Case, R., Griffin, S., & Kelly, W. M. (1999). Socioeconomic gradients in mathematical ability and their responsiveness to intervention during early childhood. In D. P. Keating & C. Hertzman (Eds.), *Developmental health and the wealth of nations: Social, biological, and educational dynamics* (pp. 125–149). New York: Guilford Press.

Casey, B. J., Somerville, L. H., Gotlib, I. H., Ayduk, O., Franklin, N. T., Askren, M. K., … Shoda, Y. (2011). Behavioral and neural correlates of delay of gratification 40 years later. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America, 108,* 14998–15003. doi:10.1073/pnas.1108561108

Casey, B. J., Tottenham, N., Liston, C., & Durston, S. (2005). Imaging the developing brain: What have we learned about cognitive development? *Trends in Cognitive Sciences, 9,* 104–110.

Cashon, C. H., Ha, O. R., Graf Estes, K., Saffran, J. R., & Mervis, C. B. (2016). Infants with Williams syndrome detect statistical regularities in continuous speech. *Cognition, 154,* 165–168.

Casiglia, A. C., Lo Coco, A., & Zappulla, C. (1998). Aspects of social reputation and peer relationships in Italian children: A cross-cultural perspective. *Developmental Psychology, 34,* 723–730. doi:10.1037/0012- 1649.34.4.723

Caspi, A., Henry, B., McGee, R. O., Moffitt, T. E., & Silva, P. A. (1995). Temperamental origins of child and adolescent behavior problems: From age three to age fifteen. *Child Development, 66,* 55–68.

Caspi, A., McClay, J., Moffitt, T. E., Mill, J., Martin, J., Craig, I. W., … Poulton, R. (2002, August 2). Role of genotype in the cycle of violence in maltreated children. *Science, 297,* 851–854.

Caspi, A., & Silva, P. A. (1995). Temperamental qualities at age three predict personality traits in young adulthood: Longitudinal evidence from a birth cohort. *Child Development, 66,* 486–498.

Cassidy, J. (1994). Emotion regulation: Influences of attachment relationships. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 59*(2–3, Serial No. 240), 228–249.

Cassidy, J. (2016). The nature of the child's ties. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (3rd ed., pp. 3–24). New York: Guilford.

Cassidy, J., Ziv, Y., Mehta, T. G., & Feeney, B. C. (2003). Feedback seeking in children and adolescents: Associations with self-perceptions, attachment representations, and depression. *Child Development, 74,* 612– 628. doi:10.1111/1467-8624.7402019

Castillo, R., Salguero, J. M., Fernández-Berrocal, P., & Balluerka, N. (2013). Effects of an emotional intelligence intervention on aggression and empathy among adolescents. *Journal of Adolescence, 36,* 883–892. doi:10.1016/j.adolescence.2013.07.001

Castles, A., Rastle, K., & Nation, K. (2018). Ending the reading wars: Reading acquisition from novice to expert. *Psychological Science in the Public Interest, 19*(1), 5–51. doi:10.1177/1529100618772271

Castro, D. C., Páez, M. M., Dickinson, D. K., & Frede, E. (2011). Promoting language and literacy in young dual language learners: Research, practice, and policy. *Child Development Perspectives, 5,* 15–21. doi:10.1111/j.1750-8606.2010.00142.x

Castro, V. L., Cooke, A. N., Halberstadt, A. G., & Garrett-Peters, P. (2018). Bidirectional linkages between emotion recognition and problem behaviors in elementary school children. *Journal of Nonverbal Behavior, 42,* 155–178. doi:10.1007/s10919-017-0269-9

Cavanagh, S. E., & **Huston, A. C.** (2006). Family instability and children's early behavior problems. *Social Forces, 85,* 551–585. doi:10.1353/sof.2006.0120

Cecchini, M., **Barnoi, E., Di Vito, C., & Lai, C.** (2011). Smiling in newborns during communicative wake and active sleep. *Infant Behavior and Development, 34,* 417–423. doi:10.1016/j.infbeh.2011.04.001

Ceci, S. J. (1996). *On intelligence: A bioecological treatise on intellectual development.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Ceci, S. J., & Bruck, M. (1998). Children's testimony: Applied and basic issues. In W. Damon (Series Ed.) and I. E. Sigel & K. A. Renninger (Vol. Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 4. Child psychology in practice* (5th ed., pp. 713–774). New York: Wiley.

Celio, C. I., Durlak, J., & Dymnicki, A. (2011). A meta-analysis of the impact of service-learning on students. *Journal of Experiential Education, 34,* 164–181. doi:10.5193/JEE34.2.164

Centers for Disease Control and Prevention. (2017a). Data and statistics on Down syndrome. Retrieved December 6, 2018, from https://www.cdc.gov/ncbddd/birthdefects/downsyndrome/data.html

Centers for Disease Control and Prevention. (2017b). High school YRBS: 2017 results. Retrieved December 12, 2018, from https://nccd.cdc.gov/Youthonline/App/

Centers for Disease Control and Prevention. (2018). Breastfeeding among U.S. children born 2009–2015, CDC National Immunization Survey. Retrieved December 12, 2018, from https://www.cdc.gov/breastfeeding/data/nis_data/results.html

Centers for Disease Control and Prevention. (2019a). *Child abuse & neglect: Risk and protective factors.* Retrieved from https://www.cdc.gov/violenceprevention/childabuseandneglect/riskprotecti vefactors.html

Centers for Disease Control and Prevention. (2019b). Measles cases and outbreaks. Retrieved from https://www.cdc.gov/measles/casesoutbreaks. html

Centers for Disease Control and Prevention, Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network Surveillance Year 2008 Principal Investigators. (2012). Prevalence of autism spectrum disorders—Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 14 sites, United States, 2008. *Morbidity and Mortality Weekly Report Surveillance Summaries, 61*(SS-3), 1–19.

Central Intelligence Agency (CIA). (2018). *The World Factbook.* Retrieved November 10, 2018, from https://www.cia.gov/library/publications/theworld- factbook/rankorder/2091rank.html

Ceyhan-Birsoy, O., Murry, J. B., Machini, K., Lebo, M. S., Timothy, W. Y., Fayer, S., … Holm, I. A. (2019). Interpretation of genomic sequencing results in healthy and ill newborns: Results from the BabySeq Project. *The American Journal of Human Genetics, 104*(1), 76–93.

Chabris, C. F., Lee, J. J., Cesarini, D., Benjamin, D. J., & Laibson, D. I. (2015). The fourth law of behavior genetics. *Current Directions in Psychological Science, 24*(4), 304–312. doi:10.1177/0963721415580430

Chall, J. (1979). The great debate: Ten years later, with a modest proposal for reading stages. In L. B. Resnick & P. A. Weaver (Eds.), *Theory and practice of early reading* (Vol. 1, pp. 29–55). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Chall, J. S. (1983). *Stages of reading development*. New York: McGraw-Hill.

Chalmers, D., & Lawrence, J. A. (1993). Investigating the effects of planning aids on adults' and adolescents' organisation of a complex task. *International Journal of Behavioral Development, 16,* 191–214.

Chan, A., & Poulin, F. (2007). Monthly changes in the composition of friendship networks in early adolescence. *Merrill-Palmer Quarterly, 53,* 578–602.

Chang, L., Lansford, J. E., Schwartz, D., & Farver, J. M. (2004). Marital quality, maternal depressed affect, harsh parenting, and child externalising in Hong Kong Chinese families. *International Journal of Behavioral Development, 28,* 311–318. doi:10.1080/01650250344000523

Chang, Z., Lichtenstein, P., Asherson, P. J., & Larsson, H. (2013). Developmental twin study of attention problems: High heritabilities throughout development. *Journal of the American Medical Association Psychiatry, 70*(3), 311–318.

Chao, R. K. (1994). Beyond parental control and authoritarian parenting style: Understanding Chinese parenting through the cultural notion of training. *Child Development, 65,* 1111–1119. doi:10.1111/j.1467- 8624..tb00806.x

Chaplin, T. M., & Aldao, A. (2013). Gender differences in emotion expression in children: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin, 139*(4), 735–765. doi:10.1037/a0030737

Chayer, M.-H., & Bouffard, T. (2010). Relations between impostor feelings and upward and downward identification and contrast among 10- to 12- year-old students. *European Journal of Psychology of Education, 25,* 125– 140. doi:10.1007/s10212-009-0004-y

Cheah, C., & Rubin, K. (2004). European American and mainland Chinese mothers' responses to aggression and social withdrawal in preschoolers. *International Journal of Behavioral Development, 28,* 83–94.

Cheah, C. S. L., Leung, C. Y. Y., Tahseen, M., & Schultz, D. (2009). Authoritative parenting among immigrant Chinese mothers of preschoolers. *Journal of Family Psychology, 23,* 311–320. doi:10.1037/a0015076

Chen, A., Oster, E., & Williams, W. (2016). Why is infant mortality higher in the United States than in Europe? *American Economic Journal: Economic Policy, 8*(2), 89–124.

Chen, E., & Miller, G. E. (2012). "Shift-and-persist" strategies: Why being low in socioeconomic status isn't always bad for health. *Perspectives on Psychological Science, 7,* 135–158. doi:10.1177/1745691612436694

Chen, X., Cen, G., Li, D., & He, Y. (2005). Social functioning and adjustment in Chinese children: The imprint of historical time. *Child Development, 76,* 182–195. doi:10.1111/j.1467-8624.2005.00838.x

Chen, X., Chang, L., He, Y., & Liu, H. (2005). The peer group as a context: Moderating effects on relations between maternal parenting and social and school adjustment in Chinese children. *Child Development, 76,* 417–434. doi:10.1111/j.1467-8624.2005.00854.x

Chen, X., Rubin, K. H., & Li, B. (1995). Social and school adjustment of shy and aggressive children in China. *Development and Psychopathology, 7,* 337–349. doi:10.1017/S0954579400006544

Chen, X., Rubin, K. H., Li, B.-s., & Li, D. (1999). Adolescent outcomes of social functioning in Chinese children. *International Journal of Behavioral Development, 23,* 199–223. doi:10.1080/016502599384071

Chen, X., Rubin, K. H., & Li, Z.-y. (1995). Social functioning and adjustment in Chinese children: A longitudinal study. *Developmental Psychology, 31,* 531–539. doi:10.1037/0012-1649.31.4.531

Chen, X., Rubin, K. H., & Sun, Y. (1992). Social reputation and peer relationships in Chinese and Canadian children: A cross-cultural study. *Child Development, 63,* 1336–1343. doi:10.1111/j.1467- 8624.1992.tb01698.x

Chen, X., Wang, L., & Cao, R. (2011). Shyness-sensitivity and unsociability in rural Chinese children: Relations with social, school, and psychological adjustment. *Child Development, 82,* 1531–1543. doi:10.1111/j.1467- 8624.2011.01616.x

Chen, X., Wang, L., & Wang, Z. (2009). Shyness-sensitivity and social, school, and psychological adjustment in rural migrant and urban children in China. *Child Development, 80,* 1499–1513. doi:10.1111/j.1467- 8624.2009.01347.x

Chen, Z., Mo, L., & Honomichl, R. (2004). Having the memory of an elephant: Long-term retrieval and the use of analogues in problem solving. *Journal of Experimental Psychology: General, 133,* 415–433. **Chen, Z., & Siegler, R.** (2000). Across the great divide: Bridging the gap between understanding of toddlers' and older children's thinking. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 65*(2, Serial No. 261).

Cheour, M., Martynova, O., Näätänen, R., Erkkola, R., Sillanpää, M., Kero, P., … Hämäläinen, H. (2002, February 7). Speech sounds learned by sleeping newborns. *Nature, 415,* 599–600.

Cherney, I. D., & London, K. (2006). Gender-linked differences in the toys, television shows, computer games, and outdoor activities of 5- to 13-yearold children. *Sex Roles, 54,* 717–726. doi:10.1007/s11199-006-9037-8

Cheryan, S., Ziegler, S. A., Montoya, A. K., & Jiang, L. (2017). Why are some STEM fields more gender balanced than others? *Psychological Bulletin, 143*(1), 1–35. doi:http://dx.doi.org/10.1037/bul0000052

Chi, M. T. H., & Ceci, S. J. (1987). Content knowledge: Its role, representation, and restructuring in memory development. In H. W. Reese (Ed.), *Advances in child development and behavior* (Vol. 20, pp. 91–142). San Diego, CA: Academic Press.

Child Abuse Prevention and Treatment Act of 2010. Public Law 111-320, § 5101, Note (§ 3).

Child Care Aware of America. (2018). *The U.S. and the high cost of child care.* Retrieved from https://usa.childcareaware.org/advocacy-publicpolicy/ resources/research/costofcare/

Child and Family Services Reviews Information Portal. (2019). *Types of maltreatment*. Retrieved from https://training.cfsrportal.acf.hhs.gov/book/export/html/2979

Child Trends Data Bank. (2015). *High school dropout rates: Indicators on children and youth*. Retrieved from http://www.childtrends.org/

Child Trends Data Bank. (2016). *Children's exposure to violence: Indicators on children and youth*. Retrieved from http://www.childtrends.org/

Child Welfare Information Gateway. (2016). *Definitions of child abuse and neglect*. Washington, DC: U.S. Department of Health and Human Services, Children's Bureau. Retrieved from https://www.childwelfare.gov/pubpdfs/define.pdf

Children's Defense Organization. (2018, September 12). *Child poverty in America, 2017: National analysis.* Retrieved from https://www.childrensdefense.org/policy/resources/fact-sheets-and-issuebriefs/

Chisholm, J. S. (1983). *Navajo infancy: An ethological study of child development.* Hawthorne, NY: Aldine.

Choi, K., & Kirkorian, H. L. (2016). Touch or watch to learn? Toddlers' object retrieval using contingent and noncontingent video. *Psychological Science, 27*(5), 726–736.

Choi, U. S., Sung, Y. W., Hong, S., Chung, J. Y., & Ogawa, S. (2015). Structural and functional plasticity specific to musical training with wind instruments. *Frontiers in Human Neuroscience, 9,* 597. doi:10.3389/fnhum.2015.00597

Chouinard, M. M. (2007). Children's questions: A mechanism for cognitive development. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 72*(1, Serial No. 286).

Chomsky, N. (1957). *Syntactic structures.* The Hague, Netherlands/Paris, France: Mouton.

Chomsky, N. (1959). A review of B. F. Skinner's *Verbal Behavior. Language, 35,* 26–58.

Chomsky, N. (1988). *Language and problems of knowledge: The Managua lectures* (Vol. 16). Cambridge, MA: MIT press.

Chugani, H. T., Behen, M. E., Muzik, O., Juhasz, C., Nagy, F., & Chugani, D. C. (2001). Local brain functional activity following early deprivation: A study of postinstitutionalized Romanian orphans. *Neuroimage, 14,* 1290–1301. doi:10.1006/nimg.2001.0917

Chung, S., & McBride, A. M. (2015). Social and emotional learning in middle school curricula: A service learning model based on positive youth development. *Children and Youth Services Review, 53,* 192–200. doi:10.1016/j.childyouth.2015.04.008

Chung-Hall, J., & Chen, X. (2010). Aggressive and prosocial peer group functioning: Effects on children's social, school, and psychological adjustment. *Social Development, 19,* 659–680. doi:10.1111/j.1467- 9507.2009.00556.x

Church, R. B. (1999). Using gesture and speech to capture transitions in learning. *Cognitive Development, 14,* 313–342.

Cianciolo, A. T., Matthew, C., Sternberg, R. J., & Wagner, R. K. (2006). Tacit knowledge, practical intelligence, and expertise. In K. A. Ericsson, N. Charness, P. J. Feltovich, & R. R. Hoffman (Eds.), *The Cambridge handbook of expertise and expert performance* (pp. 613–632). New York: Cambridge University Press.

Cicchetti, D., & Ng, R. (2014). Emotional development in maltreated children. In K. H. Lagattuta (Ed.), *Children and emotion: New insights into developmental affective sciences* (pp. 29–41). Basel, Switzerland: Karger.

Cicchetti, D., & Rogosch, F. A. (1996). Equifinality and multifinality in developmental psychopathology. *Development and Psychopathology, 8,* 597–600. doi:10.1017/S0954579400007318

Cicchetti, D., Rogosch, F. A., & Thibodeau, E. L. (2012). The effects of child maltreatment on early signs of antisocial behavior: Genetic moderation by tryptophan hydroxylase, serotonin transporter, and monoamine oxidase A genes. *Development and Psychopathology, 24,* 907–928.

Cicchetti, D., & Toth, S. L. (2006). Developmental psychopathology and preventive intervention. In W. Damon & R. M. Lerner (Series Eds.) and K. A. Renninger & I. E. Sigel (Vol. Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 4. Child psychology in practice* (6th ed., pp. 497–547). Hoboken, NJ: Wiley.

Cillessen, A. H. N. (2011). Toward a theory of popularity. In A. H. N. Cillessen, D. Schwartz, & L. Mayeux, *Popularity in the peer system* (pp. 273–299). New York, NY: Guilford Press.

Cillessen, A. H. N., & Mayeux, L. (2004). From censure to reinforcement: Developmental changes in the association between aggression and social status. *Child Development, 75,* 147–163. doi:10.2307/3696572

Cimpian, A., & Scott, R. M. (2012). Children expect generic knowledge to be widely shared. *Cognition, 123,* 419–433. doi:10.1016/j.cognition.2012.02.003

Cimpian, J. R., Lubienski, S. T., Timmer, J. D., Makowski, M. B., & Miller, E. K. (2016). Have gender gaps in math closed? Achievement, teacher perceptions, and learning behaviors across two ECLS-K cohorts. AERA Open. doi:10.1177/2332858416673617

Ciocanel, O., Power, K., Eriksen, A., & Gillings, K. (2017). Effectiveness of positive youth development interventions: A meta-analysis of randomized controlled trials. *Journal of Youth and Adolescence, 46,* 483–504. doi:10.1007/s10964-016-0555-6

Cito, G., Luisi, S., Mezzesdimi, A., Cavicchioli, C., Calonaci, G., & Petraglia, F. (2005). Maternal position during non-stress test and fetal 1893 heart rate patterns. *Acta Obstetricia et Gynecologica Scandinavica, 84,* 335–338. doi: 10.1111/j.0001-6349.2005.00644.x

Clark, E. V. (1993). *The lexicon in acquisition.* Cambridge, England: Cambridge University Press.

Clarke-McLean, J. G. (1996). Social networks among incarcerated juvenile offenders. *Social Development, 5,* 203–217. doi:10.1111/j.1467- 9507.tb00081.x

Clearfield, M. (2006). A dynamic account of infant looking behavior in small and large number tasks. In M. A. Vanchevsky (Ed.), *Focus on cognitive psychology research* (pp. 59–83). New York, NY: Nova Science.

Clearfield, M. W., Dineva, E., Smith, L. B., Diedrich, F. J., & Thelen, E. (2009). Cue salience and infant perseverative reaching: Tests of the dynamic field theory. *Developmental Science, 12,* 26–40. doi:10.1111/j.1467-7687.2008.00769.x

Clément, M. E., & Chamberland, C. (2014). Trends in corporal punishment and attitudes in favor of this practice: Toward a change in societal norms. *Canadian Journal of Community Mental Health, 33,* 13–17. doi:10.7870/cjcmh-2014-013

Clifton, R. K., Rochat, P., Litovsky, R. Y., & Perris, E. E. (1991). Object representation guides infants' reaching in the dark. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance, 17,* 323– 329. doi:10.1037/0096-1523.17.2.323 **Clore, G.** (1981). *The wit and wisdom of Benjamin Clore.* Unpublished manuscript.

Coe, C. L., & Lubach, G. R. (2008). Fetal programming: Prenatal origins of health and illness. *Current Directions in Psychological Science, 17,* 36–41. doi:10.1111/j.1467-8721.2008.00544.x 1894 **Cohain, J. S., Buxbaum, R. E., & Mankuta, D.** (2017). Spontaneous first trimester miscarriage rates per woman among parous women with 1 or more pregnancies of 24 weeks or more. *BMC Pregnancy and Childbirth, 17*(1), 437.

Cohen, D. J. (1980). The pathology of the self in primary childhood autism and Gilles de la Tourette syndrome. *Psychiatric Clinics of North America, 3,* 383–402.

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum. **Cohen, J.** (2018). What now for human gene editing? *Science, 362*(6419), 1090–1092.

Cohen, L. B., & Cashon, C. H. (2006). Infant cognition. In W. Damon & R. M. Lerner (Series Eds.) & D. Kuhn & R. S. Siegler (Vol. Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 2. Cognition, perception, and language* (6th ed., pp. 214–251). Hoboken, NJ: Wiley.

Coie, J. D., & Dodge, K. A. (1983). Continuities and changes in children's social status: A five-year longitudinal study. *Merrill-Palmer Quarterly, 29,* 261–282.

Coie, J. D., & Dodge, K. A. (1998). Aggression and antisocial behavior. In W. Damon (Series Ed.) & N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (5th ed., pp. 779–862). Hoboken, NJ: Wiley.

Coie, J. D., Dodge, K. A., & Kupersmidt, J. B. (1990). Peer group behavior and social status. In S. R. Asher & J. D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood* (pp. 17–59). New York: Cambridge University Press.

Coker, T. R., Austin, S. B., & Schuster, M. A. (2010). The health and health care of lesbian, gay, and bisexual adolescents. *Annual Review of Public Health, 31,* 457–477. doi:10.1146/annurev.publhealth.012809.103636

Colby, A., & Kohlberg, L. (1987a). *The measurement of moral judgment* (Vol. 1). New York: Cambridge University Press.

Colby, A., & Kohlberg, L. (1987b). *The measurement of moral judgment* (Vol. 2). New York: Cambridge University Press.

Colby, A., Kohlberg, L., Gibbs, J., Lieberman, M., Fischer, K., & Saltzstein, H. D. (1983). A longitudinal study of moral judgment. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 48*(1–2, Serial No. 200), 1–124. doi:10.2307/1165935

Cole, P. M. (1986). Children's spontaneous control of facial expression. *Child Development, 57,* 1309–1321.

Cole, P. M., & Dennis, T. A. (1998). Variations on a theme: Culture and the meaning of socialization practices and child competence. *Psychological Inquiry, 9,* 276–278.

Cole, P. M., & Jacobs, A. E. (2018). From children's expressive control to emotion regulation: Looking back, looking ahead. *European Journal of Developmental Psychology, 15*(6), 658–677. doi:10.1080/17405629.2018.1438888

Cole, P. M., & Tamang, B. L. (1998). Nepali children's ideas about emotional displays in hypothetical challenges. *Developmental Psychology, 34,* 640– 646.

Cole, P. M., Tamang, B. L., & Shrestha, S. (2006). Cultural variations in the socialization of young children's anger and shame. *Child Development, 77,* 1237–1251. doi:10.1111/j.1467-8624.2006.00931.x

Cole, P. M., Tan, P. Z., Hall, S. E., Zhang, Y., Crnic, K. A., Blair, C. B., & Li, R. (2011). Developmental changes in anger expression and attention focus: Learning to wait. *Developmental Psychology, 47,* 1078–1089. doi:10.1037/a0023813

Cole, S. W. (2009). Social regulation of human gene expression. *Current Directions in Psychological Science, 18,* 132–137. doi:10.1111/j.1467- 8721.2009.01623.x

Cole, W. G., Lingeman, J. M., & Adolph, K. E. (2012). Go naked: Diapers affect infant walking. *Developmental Science, 15,* 783–790. doi:10.1111/j.1467-7687.2012.01169.x

Coleman, J. R., Bryois, J., Gaspar, H. A., Jansen, P. R., Savage, J. E., Skene, N., … Hjerling-Leffler, J. (2019). Biological annotation of genetic loci associated with intelligence in a meta-analysis of 87,740 individuals. *Molecular Psychiatry, 2,* 182–197.

Coley, J. D. (2000). On the importance of comparative research: The case of folkbiology. *Child Development, 71,* 82–90.

Coley, R. L., & Lombardi, C. M. (2013). Does maternal employment following childbirth support or inhibit low-income children's long-term development? *Child Development, 84,* 178–197. doi:10.1111/j.1467- 8624.2012.01840.x

Collie, R., & Hayne, H. (1999). Deferred imitation by 6-and 9-month-old infants: More evidence for declarative memory. *Developmental Psychobiology, 35,* 83–90.

Collier, L. (2018). Young victims of the opioid crisis. *Monitor on Psychology, 49,* 18–20.

Collignon, O., Dormal, G., de Heering, A., Lepore, F., Lewis, T. L., & Maurer, D. (2015). Long-lasting cross-modal cortical reorganization triggered by brief postnatal visual deprivation. *Current Biology, 25*(18), 2379–2383.

Collins, W. A., Hennighausen, K. C., Schmit, D. T., & Sroufe, L. A. (1997). Developmental precursors of romantic relationships: A longitudinal analysis. In S. Shulman & W. A. Collins (Eds.), *New directions for child and adolescent development: No. 78. Romantic relationships in adolescence: Developmental perspectives* (pp. 69–84). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Colombo, J., & Richman, W. A. (2002). Infant timekeeping: Attention and temporal estimation in 4-month-olds. *Psychological Science, 13,* 475–479.

Colombo, J., Shaddy, D. J., Richman, W. A., Maikranz, J. M., & Blaga, O. M. (2004). The developmental course of habituation in infancy and preschool outcome. *Infancy, 5,* 1–38. doi:10.1207/s15327078in0501_1

Combs-Ronto, L., Olson, S., Lunkenheimer, E., & Sameroff, A. (2009). Interactions between maternal parenting and children's early disruptive behavior: Bidirectional associations across the transition from preschool to school entry. *Journal of Abnormal Child Psychology, 37,* 1151–1163. doi:10.1007/s10802-009-9332-2

Common Sense. (2018). Social media, social life: Teens reveal their experiences. Common Sense Media: San Francisco, CA. Retrieved from https://www.commonsensemedia.org/sites/default/files/uploads/research/2018_cs_socialmediasociallife_executivesummary-finalrelease_ 3_lowres.pdf

Compian, L., Gowen, L. K., & Hayward, C. (2004). Peripubertal girls' romantic and platonic involvement with boys: Associations with body image and depression symptoms. *Journal of Research on Adolescence, 14,* 23–47.

Compton, D. L., Miller, A. C., Elleman, A. M., & Steacy, L. M. (2014). Have we forsaken reading theory in the name of "quick fix" interventions for children with reading disability? *Scientific Studies of Reading, 18*(1), 55–73. doi:10.1080/10888438.2013.836200

Conde-Agudelo, A., & Díaz-Rossello, J. L. (2014). Kangaroo mother care to reduce morbidity and mortality in low birthweight infants. *Cochrane* 1898 *Database of Systematic Reviews, 4,* Art. No. CD002771. doi:10.1002/14651858.CD002771.pub3

Condry, J. C., & Ross, D. F. (1985). Sex and aggression: The influence of gender label on the perception of aggression in children. *Child Development, 56,* 225–233. doi:10.2307/1130189 **Conduct Problems Prevention Research Group.** (1999a). Initial impact of the Fast Track prevention trial for conduct problems: I. The high-risk sample. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 67,* 631–647. doi:10.1037/0022-006X.67.5.631

Conduct Problems Prevention Research Group. (1999b). Initial impact of the Fast Track prevention trial for conduct problems: II. Classroom effects. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 67,* 648–657. doi:10.1037/0022-006X.67.5.648

Conduct Problems Prevention Research Group. (2002). The implementation of the Fast Track Program: An example of a large-scale prevention science efficacy trial. *Journal of Abnormal Child Psychology, 30*(1), 1–17.

Conger, R. D., Ge, X., Elder, G. H., Jr., Lorenz, F. O., & Simons, R. L. (1994). Economic stress, coercive family process, and developmental problems of adolescents. *Child Development, 65,* 541–561. doi:10.2307/1131401

Conner, D. B., Knight, D. K., & Cross, D. R. (1997). Mothers' and fathers' scaffolding of their 2-year-olds during problem-solving and literacy interactions. *British Journal of Developmental Psychology, 15,* 323–338. doi:10.1111/j.2044-835X.tb00524.x

Connolly, M. D., Zervos, M. J., Barone, C. J., Johnson, C. C., & Joseph C. L. (2016). The mental health of transgender youth: Advances in understanding. *Journal of Adolescent Health, 59*(5), 489–495. doi:10.1016/j.jadohealth.2016.06.012

Conradt, E. (2017). Using principles of behavioral epigenetics to advance research on early-life stress. *Child Development Perspectives, 11*(2), 107– 112.

Conry-Murray, C. (2015). Children's judgments of inequitable distributions that conform to gender norms. *Merrill-Palmer Quarterly, 61,* 319–344.

Constantino, J. N., Kennon-McGill, S., Weichselbaum, C., Marrus, N., Haider, A., Glowinski, A. L., … Jones, W. (2017). Infant viewing of social scenes is under genetic control and is atypical in autism. *Nature, 547*(7663), 340.

Conway, C. C., Keenan-Miller, D., Hammen, C., Lind, P. A., Najman, J. M., & Brennan, P. A. (2012). Coaction of stress and serotonin transporter genotype in predicting aggression at the transition to adulthood. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 41,* 53–63. doi:10.1080/15374416.2012.632351

Cooklin, A. R., Westrupp, E., Strazdins, L., Giallo, R., Martin, A., & Nicholson, J. M. (2015), Mothers' work–family conflict and enrichment: Associations with parenting quality and couple relationship. *Child, 41*(2), 266–277. doi:10.1111/cch.12137

Cooley, C. H. (1902). *Human nature and the social order.* New York: Charles Scribner's Sons. **Cooper, C. R., & Grotevant, H. D.** (1987). Gender issues in the interface of family experience and adolescents' friendship and dating identity. *Journal of Youth & Adolescence, 16,* 247–264.

Cooper, R. P., & Aslin, R. N. (1994). Developmental differences in infant attention to the spectral properties of infant-directed speech. *Child Development, 65,* 1663–1677.

Cooper, S. M., & McLoyd, V. C. (2011). Racial barrier socialization and the well-being of African American adolescents: The moderating role of 1900 mother–adolescent relationship quality. *Journal of Research on Adolescence, 21,* 895–903. doi:10.1111/j.1532-7795.2011.00749.x

Copen, C. E., Daniels, K., Vespa, J., & Mosher, W. D. (2012). *First marriages in the United States: Data from the bhhhhhhhhhhhhhhhhhhhhhhhhhhn6–2010 National Survey of Family Growth.* National Health Statistics Reports, 49. Retrieved from http://www.cdc.gov/nchs/fastats/marriage-divorce.htm

Coplan, R. J., Arbeau, K. A., & Armer, M. (2008). Don't fret, be supportive! Maternal characteristics linking child shyness to psychosocial and school adjustment in kindergarten. *Journal of Abnormal Child Psychology, 36*(3), 359–371. doi:10.1007/s10802-007-9183-7

Coplan, R. J., & Armer, M. (2007). A "multitude" of solitude: A closer look at social withdrawal and nonsocial play in early childhood. *Child Development Perspectives, 1,* 26–32. doi:10.1111/j.1750- 8606.2007.00006.x

Corbeil, M., Trehub, S. E., & Peretz, I. (2015). Singing delays the onset of infant distress. *Infancy, 21,* 373–391. **Cordes, S., & Brannon, E. M.** (2008). Quantitative competencies in infancy. *Developmental Science, 11*(6), 803–808. doi:10.1111/j.1467-7687. 2008.00770.x

Cornell, E. H., Heth, C. D., Kneubuhler, Y., & Sehgal, S. (1996). Serial position effects in children's route reversal errors: Implications for police search operations. *Applied Cognitive Psychology, 10,* 301–326.

Costa, A., Hernández, M., & Sebastián-Gallés, N. (2008). Bilingualism aids conflict resolution: Evidence from the ANT task. *Cognition, 106,* 59–86. doi:10.1016/j.cognition.2006.12.013

Costello, D. M., Swendsen, J., Rose, J. S., & Dierker, L. C. (2008). Risk and protective factors associated with trajectories of depressed mood from 1901 adolescence to early adulthood. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 76,* 173–183. doi:10.1037/0022-006X.76.2.173

Costello, E. J., Copeland, W., & Angold, A. (2011). Trends in psychopathology across the adolescent years: What changes when children become adolescents, and when adolescents become adults? *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 52,* 1015–1025. doi:10.1111/j.1469- 7610.2011.02446.x

Côté, S. M., Borge, A. I., Geoffroy, M.-C., Rutter, M., & Tremblay, R. E. (2008). Nonmaternal care in infancy and emotional/behavioral difficulties at 4 years old: Moderation by family risk characteristics. *Developmental Psychology, 44,* 155–168. doi:10.1037/0012-1649.44.1.155

Courage, M. L., Edison, S. C., & Howe, M. L. (2004). Variability in the early development of visual self-recognition. *Infant Behavior and Development, 27,* 509–532. doi:10.1016/j.infbeh.2004.06.001

Court Appointed Special Advocates (CASA) for Children. (2012, September). Rationale and methods for preparing children for success in the courtroom. *The Judges' Page Newsletter,* National CASA Association and the National Council of Juvenile and Family Court Judges. Retrieved from http://www.casaforchildren

Cowan, N. (2016). Working memory maturation: Can we get at the essence of cognitive growth? *Perspectives on Psychological Science, 11*(2), 239–264. doi:10.1177/1745691615621279

Cowell, J. M., Lee, K., Malcolm-Smith, S., Selcuk, B., Zhou, X., & Decety, J. (2017). The development of generosity and moral cognition across five cultures. *Developmental Science, 20,* e12403. doi:10.1111/desc.12403

Cox, J. E., Harris, S. K., Conroy, K., Engelhart, T., Vyavaharkar, A., Federico, A., & Woods, E. R. (2019). A parenting and life skills intervention for teen mothers: A randomized controlled trial. *Pediatrics, 143,* e20182303.

Coyle, T. R., Pillow, D. R., Snyder, A. C., & Kochunov, P. (2011). Processing speed mediates the development of general intelligence (g) in adolescence. *Psychological Science, 22,* 1265–1269. doi:10.1177/0956797611418243

Coyne, S. M., & Archer, J. (2005). The relationship between indirect and physical aggression on television and in real life. *Social Development, 14,* 324–338. doi:10.1111/j.1467-9507.2005.00304.x

Coyne, S. M., Archer, J., & Eslea, M. (2004). Cruel intentions on television and in real life: Can viewing indirect aggression increase viewers' subsequent indirect aggression? *Journal of Experimental Child Psychology, 88,* 234–253. doi:10.1016/j.jecp.2004.03.001

Cragg, L., & Gilmore, C. (2014). Skills underlying mathematics: The role of executive function in the development of mathematics proficiency. *Trends in Neuroscience and Education, 3*(2), 63–68. doi:10.1016/j.tine.2013.12.001

Craig, S. L., McInroy, L., McCready, L. T., & Alaggia, R. (2015). Media: A catalyst for resilience in lesbian, gay, bisexual, transgender, and queer youth. *Journal of LGBT Youth, 12*(3), 254–275. doi:http://dx.doi.org/10.1080/19361653.2015.1040193

Crean, H. F., & Johnson, D. B. (2013). Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS) and elementary school aged children's aggression: Results from a cluster randomized trial. *American Journal of Community Psychology, 52,* 56–72. doi:10.1007/s10464-013-9576-4

Crick, N. R., Casas, J. F., & Mosher, M. (1997). Relational and overt aggression in preschool. *Developmental Psychology, 33,* 579–588. doi:10.1037/0012-1649.33.4.579

Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin, 115,* 74–101. doi:10.1037/0033-2909.115.1.74 1903

Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1996). Social information-processing mechanisms in reactive and proactive aggression. *Child Development, 67,* 993–1002. doi:10.2307/1131875

Cristia, A., Dupoux, E., Gurven, M., & Stieglitz, J. (2017). Child-directed speech is infrequent in a forager-farmer population: A time allocation study. *Child Development, 90,* 759–773.

Crocetti, E. (2017). Identify formation in adolescence: The dynamic of forming and consolidating identity commitments. *Child Development Perspectives, 11,* 145–150. doi:10.1111/cdep.12226

Croft, A., Schmader, T., Block, K., & Baron, A. S. (2014). The second shift reflected in the second generation: Do parents' gender roles at home predict children's aspirations? *Psychological Science, 25,* 1418–1428.

Crosby, D. A., Dowsett, C. J., Gennetian, L. A., & Huston, A. C. (2010). A tale of two methods: Comparing regression and instrumental variables estimates of the effects of preschool child care type on the subsequent externalizing behavior of children in low-income families. *Developmental Psychology, 46,* 1030–1048. doi:10.1037/a0020384

Crosby, K. A., Fireman, G. D., & Clopton, J. R. (2011). Differences between non-aggressive, rejected children and popular children during peer collaboration. *Child & Family Behavior Therapy, 33*(1), 1–19.

Cross, D., Epstein, M., Hearn, L., Slee, P., Shaw, T., & Monks, H. (2011). National Safe Schools Framework: Policy and practice to reduce bullying in Australian schools. *International Journal of Behavioral Development, 35,* 398–404. doi:10.1177/0165025411407456

Cross, D., Shaw, T., Hadwen, K., Cardoso, P., Slee, P., Roberts, C., & Barnes, A. (2016), Longitudinal impact of the Cyber Friendly Schools program on adolescents' cyberbullying behavior. *Aggressive Behavior, 42,* 166–180. doi:10.1002/ab.21609 1904

Crowley, K., Callanan, M. A., Tenenbaum, H. R., & Allen, E. (2001). Parents explain more often to boys than to girls during shared scientific thinking. *Psychological Science, 12,* 258–261. doi:10.1111/1467- 9280.00347

Cruz, J. E., Emery, R. E., & Turkheimer, E. (2012). Peer network drinking predicts increased alcohol use from adolescence to early adulthood after controlling for genetic and shared environmental selection. *Developmental Psychology, 48,* 1390–1402. doi:10.1037/a0027515

Cummings, E. M., & Davies, P. T. (2002). Effects of marital conflict on children: Recent advances and emerging themes in process-oriented research. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 43,* 31–63. doi:10.1111/1469-7610.00003

Curry, D., Schmitt, M. J., & Waldron, S. (1996). A framework for adult numeracy standards: The mathematical skills and abilities adults need to be equipped for the future. Retrieved from http://shell04.theworld.com/std/anpn/framewk

Curtin, S., Mintz, T. H., & Christiansen, M. H. (2005). Stress changes the representational landscape: Evidence from word segmentation. *Cognition, 96,* 233–262. doi:10.1016/j.cognition.2004.08.005

Curtiss, S. (1977). *Genie: A psycholinguistic study of a modern-day "wild child."* New York: Academic Press.

Curtiss, S. (1989). The independence and task-specificity of language. In M. H. Bornstein & J. S. Bruner (Eds.), *Interaction in human development* (pp. 105–137). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Cyr, C., Euser, E. M., Bakermans-Kranenburg, M. J., & van Ijzendoorn, M. H. (2010). Attachment security and disorganization in maltreating and high-risk families: A series of meta-analyses. *Development & Psychopathology, 22,* 87–108.

Daly, M., & Wilson, M. I. (1996). Violence against stepchildren. *Current Directions in Psychological Science, 5,* 77–80. doi:10.1111/1467- 8721.ep10772793

Damasio, A. R. (1999). *The feeling of what happens: Body and emotion in the making of consciousness.* New York: Harcourt Brace.

Damon, W., & Hart, D. (1988). *Self-understanding in childhood and adolescence.* Cambridge, England: Cambridge University Press.

Danese, A., & McEwen, B. S. (2012). Adverse child experiences, allostasis, allostatic load, and age-related disease. *Physiology and Behavior, 106,* 29– 39. doi:10.1016/j.physbeh

Danielson, M. L., Bitsko, R. H., Ghandour, R. M., Holbrook, J. R., Kogan, M. D., & Blumberg, S. J. (2018). Prevalence of parent-reported ADHD diagnosis and associated treatment among U.S. children and adolescents, 2016. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 47*(2), 199–212.

Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin, 113,* 487–496. doi:10.1037/0033-2909.113.3.487

Dasgupta, N., & Stout, J. G. (2014). Girls and women in science, technology, engineering, and mathematics: STEMing the tide and broadening participation in STEM careers. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences, 1*(1), 21–29. doi:10.1177/2372732214549471

Davidson, J., Dunne, R., Eccles, J. S., Engle, A., Greenberg, M., Jennings, P., … Roeser, R. W. (2012). Contemplative practices and mental training: Prospects for American education. *Child Development Perspectives, 6*(2), 146–153.

Davies, P. T., Cummings, E. M., & Winter, M. A. (2004). Pathways between profiles of family functioning, child security in the interparental 1906 subsystem, and child psychological problems. *Development and Psychopathology, 16,* 525–550. doi:10.1017/S0954579404004651

Davies, P. T., Sturge-Apple, M. L., Cicchetti, D., Manning, L. G., & Vonhold, S. E. (2012). Pathways and processes of risk in associations among maternal antisocial personality symptoms, interparental aggression, and preschoolers' psychopathology. *Development and Psychopathology, 24,* 807–832. doi:10.1017/S0954579412000387

Davis, O. S. P., Band, G., Pirinen, M., Haworth, C. M. A., Meaburn, E. L., … Spencer, C. C. A. (2014). The correlation between reading and mathematics ability at age twelve has a substantial genetic component. *Nature Communications, 5,* 4204.

Dawson, G., Rogers, S., Munson, J., Smith, M., Winter, J., Greenson, J., … Varley, J. (2010). Randomized, controlled trial of an intervention for toddlers with autism: The Early Start Denver Model. *Pediatrics, 125,* e17– e23. doi:10.1542/peds.2009–0958

Day, J. K., Perez-Brumer, A., & Russell, S. T. (2018). Safe schools? Transgender youth's school experiences and perceptions of school climate. *Journal of Youth and Adolescence, 47*(8), 1731–1742. doi:http://dx.doi.org/10.1007/s10964-018-0866-x

de Boysson-Bardies, B. (1999). *How language comes to children: From birth to two years* (M. B. DeBevoise, Trans.). Cambridge, MA: MIT Press. (Original work published 1996)

De Brito, S. A., Hodgins, S., McCrory, E. J. P., Mechelli, A., Wilke, M., Jones, A. P., & Viding, E. (2009). Structural neuroimaging and the antisocial brain: Main findings and methodological challenges. *Criminal Justice and Behavior, 36,* 1173–1186. doi:10.1177/0093854809342883

De Goede, I. H. A., Branje, S. J. T., & Meeus, W. H. J. (2009). Developmental changes and gender differences in adolescents' perceptions 1907 of friendships. *Journal of Adolescence, 32,* 1105–1123. doi:10.1016/j.adolescence.2009.03.002

de Guzman, M. R. T., Carlo, G., & Edwards, C. P. (2008). Prosocial behaviors in context: Examining the role of children's social companions. *International Journal of Behavioral Development, 32,* 522–530. doi:10.1177/0165025408095557

de Heering, A., & Maurer, D. (2014). Face memory deficits in patients deprived of early visual input by bilateral congenital cataracts. *Developmental Psychobiology, 56*(1), 96–108.

de Hevia, M. D., & Spelke, E. S. (2010). Number-space mapping in human infants. *Psychological Science, 21,* 653–660. doi:10.1177/0956797610366091

de Rooij, S. R., Wouters, H., Yonker, J. E., Painter, R. C., & Roseboom, T. J. (2010). Prenatal undernutrition and cognitive function in late adulthood. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America, 107,* 16881–16886.

de Wied, M., van Boxtel, A., Matthys, W., & Meeus, W. (2012). Verbal, facial and autonomic responses to empathy-eliciting film clips by disruptive male adolescents with high versus low callous-unemotional traits. *Journal of Abnormal Child Psychology, 40,* 211–223. doi:10.1007/s10802-011-9557-8

Deák, G. O. (2015, August). When and where do infants follow gaze? *2015 Joint IEEE International Conference on Development and Learning and Epigenetic Robotics (ICDL-EpiRob),* Brown University (pp. 182–187). doi:10.1109/DEVLRN.2015.7346138

DeAnda, S., Hendrickson, K., Zesiger, P., Poulin-Dubois, D., & Friend, M. (2016). Lexical access in the second year: A cross-linguistic study of monolingual and bilingual vocabulary development. *San Diego Linguistic Papers, 6,* 14–28.

Deary, I. J. (2012). Intelligence. *Annual Review of Psychology, 63,* 453–482.

Deater-Deckard, K., & Dodge, K. A. (1997). Externalizing behavior problems and discipline revisited: Nonlinear effects and variation by culture, context, and gender. *Psychological Inquiry, 8,* 161–175. doi:10.1207/s15327965pli0803_1

Deater-Deckard, K., Dodge, K. A., Bates, J. E., & Pettit, G. S. (1995, April). *Risk factors for the development of externalizing behavior problems: Are there ethnic group differences in process?* Paper presented at the biennial meeting of the Society for Research in Child Development, Indianapolis, IN.

Deater-Deckard, K., El Mallah, S., Chang, M., Evans, M. A., & Norton, A. (2014). Student behavioral engagement during mathematics educational video game instruction with 11–14 year olds. *International Journal of Child–Computer Interaction, 2*(3), 101–108. doi:10.1016/j.ijcci.2014.08.001

Deater-Deckard, K., Pike, A., Petrill, S. A., Cutting, A. L., Hughes, C., & O'Connor, T. G. (2001). Nonshared environmental processes in socialemotional development: An observational study of identical twin differences in the preschool period. *Developmental Science, 4*(2), F1–F6. doi:10.1111/1467-7687.00157

DeCasper, A., & Fifer, W. (1980, June 6). Of human bonding: Newborns prefer their mothers' voices. *Science, 208,* 1174–1176.

DeCasper, A. J., & Spence, M. J. (1986). Prenatal maternal speech influences newborns' perception of speech sounds. *Infant Behavior and Development, 9,* 133–150. doi:10.1016/0163-6383(86)90025-1

Deen, B., Richardson, H., Dilks, D. D., Takahashi, A., Keil, B., Wald, L. L., … Saxe, R. (2017). Organization of high-level visual cortex in human infants. *Nature Communications, 8,* 13995.

Dehaene, S., & Brannon, E. (Eds.). (2011). *Space, time and number in the brain: Searching for the foundations of mathematical thought.* San Diego, CA: Academic Press.

Dehaene-Lambertz, G. (2017). The human infant brain: A neural architecture able to learn language. *Psychonomic Bulletin & Review, 24*(1), 48–55.

Dehaene-Lambertz, G., Dehaene, S., & Hertz-Pannier, L. (2002, December 6). Functional neuroimaging of speech perception in infants. *Science, 298,* 2013–2015.

DeJesus, J. M., Shutts, K., & Kinzler, K. D. (2018). Mere social knowledge impacts children's consumption and categorization of foods. *Developmental Science, 21*(5), e12627.

Del Rey, R., Casas, J. A. and Ortega, R. (2016), Impact of the ConRed program on different cyberbullying roles. *Aggressive Behavior, 42,* 123– 135. doi:10.1002/ab.21608

Delaney, C. (2000). Making babies in a Turkish village. In J. S. DeLoache & A. Gottlieb (Eds.), *A world of babies: Imagined childcare guides for seven societies* (pp. 117–144). New York: Cambridge University Press.

Dellicour, S., Aol, G., Ouma, P., Yan, N., Bigogo, G., Hamel, M. J., … Feikin, D. (2016). Weekly miscarriage rates in a community-based prospective cohort study in rural western Kenya. *BMJ Open*, *6*(4), e011088.

DeLoache, J. S. (1987, December 11). Rapid change in the symbolic functioning of very young children. *Science, 238,* 1556–1557.

DeLoache, J. S., Chiong, C., Sherman, K., Islam, N., Vanderborght, M., Troseth, G. L., … O'Doherty, K. (2010). Do babies learn from baby media? *Psychological Science, 21,* 1570–1574. doi:10.1177/0956797610384145

DeLoache, J. S., & Marzolf, D. P. (1995). The use of dolls to interview young children: Issues of symbolic representation. *Journal of Experimental Child Psychology, 60,* 155–173.

DeLoache, J. S., Miller, K. F., & Rosengren, K. S. (1997). The credible shrinking room: Very young children's performance with symbolic and nonsymbolic relations. *Psychological Science, 8,* 308–313. doi:10.1111/j.1467-9280.1997.tb00443.x **DeLoache, J. S., Pierroutsakos, S. L., Uttal, D. H., Rosengren, K. S., & Gottlieb, A.** (1998). Grasping the nature of pictures. *Psychological Science, 9,* 205–210. doi:10.1111/1467-9280.00039

DeLoache, J. S., Simcock, G., & Macari, S. (2007). Planes, trains, automobiles—and tea sets: Extremely intense interests in very young children. *Developmental Psychology, 43*(6), 1579–1586. doi:http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.43.6.1579

DeLoache, J. S., Strauss, M. S., & Maynard, J. (1979). Picture perception in infancy. *Infant Behavior and Development, 2,* 77–89. doi:10.1016/S0163- 6383(79)80010-7

DeLoache, J. S., Uttal, D. H., & Rosengren, K. S. (2004, May 14). Scale errors offer evidence for a perception–action dissociation early in life. *Science, 304,* 1027–1029.

Deluty, R. H. (1985). Cognitive mediation of aggressive, assertive, and submissive behavior in children. *International Journal of Behavioral Development, 8,* 355–369. doi:10.1177/016502548500800309

DeMarie-Dreblow, D., & Miller, P. H. (1988). The development of children's strategies for selective attention: Evidence for a transitional period. *Child Development, 59,* 1504–1513.

DeNavas-Walt, C., & Proctor, B. D. (2015). *U.S. Census Bureau, Current Population Reports, P60-252, Income and Poverty in the United States:* 1911 *2014*. U.S. Government Printing Office, Washington, DC, 2015. Retrieved from https://www.census.gov/newsroom/press-releases/2015/cb15- 157.html

Denham, S. A. (1986). Social cognition, prosocial behavior, and emotion in preschoolers: Contextual validation. *Child Development, 57,* 194–201.

Denham, S. A. (1998). *Emotional development in young children.* New York: Guilford Press.

Denham, S. A. (2006). The emotional basis of learning and development in early childhood education. In B. Spodek & O. N. Saracho (Eds.), *Handbook of research on the education of young children* (2nd ed., pp. 85–103). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Denham, S. A., & Burton, R. (1996). A social-emotional intervention for atrisk 4-year-olds. *Journal of School Psychology, 34,* 225–245. doi:10.1016/0022-4405(96)00013-1

Denham, S. A., Warren-Khot, H. K., Bassett, H. H., Wyatt, T., & Perna, A. (2012). Factor structure of self-regulation in preschoolers: Testing models of a field-based assessment for predicting early school readiness. *Journal of Experimental Child Psychology, 111,* 386–404. doi:10.1016/j.jecp.2011.10.002

Denham, S. A., Zoller, D., & Couchoud, E. A. (1994). Socialization of preschoolers' emotion understanding. *Developmental Psychology, 30,* 928–936.

Denison, S., Reed, C., & Xu, F. (2013). The emergence of probabilistic reasoning in very young infants: Evidence from 4.5- and 6-month-olds. *Developmental Psychology, 49,* 243–249. doi:10.1037/a0028278

Denison, S., & Xu, F. (2010). Integrating physical constraints in statistical inference by 11-month-old infants. *Cognitive Science, 34,* 885–908. doi:10.1111/j.1551-6709.2010.01111.x 1912

Denissen, J. J. A., van Aken, M. A. G., & Dubas, J. S. (2009). It takes two to tango: How parents' and adolescents' personalities link to the quality of their mutual relationship. *Developmental Psychology, 45,* 928–941. doi:10.1037/a0016230

Dennis, T., Bendersky, M., Ramsay, D., & Lewis, M. (2006). Reactivity and regulation in children prenatally exposed to cocaine. *Developmental Psychology, 42,* 688–697. doi:10.1037/0012-1649.42.4.688

Dennis, W., & Najarian, P. (1957). Infant development under environmental handicap. *Psychological Monographs: General and Applied, 71*(7), 1–13.

Deoni, S., Dean III, D., Joelson, S., O'Regan, J., & Schneider, N. (2018). Early nutrition influences developmental myelination and cognition in infants and young children. *Neuroimage, 178,* 649–659.

Department of Statistics Singapore. (2016). General Household Survey 2015. Retrieved from http://www.singstat.gov.sg/publications/publications-andpapers/ GHS/ghs2015content

Depue, R. A., & Fu, Y. (2012). Neurobiology and neurochemistry of temperament (adults). In M. R. Zentner & R. L. Shiner (Eds.), *Handbook of temperament* (pp. 368–399). New York: Guilford Press.

DeRosier, M. E., Kupersmidt, J. B., & Patterson, C. J. (1994). Children's academic and behavioral adjustment as a function of the chronicity and proximity of peer rejection. *Child Development, 65,* 1799–1813. doi:10.1111/j.1467-8624.1994.tb00850.x

DeSnoo, K. (1937). The drinking child in the uterus. *Journal of Obstetric Gynecology, 105,* 88–97.

Devine, A., Fawcett, K., Szücs, D., & Dowker, A. (2012). Gender differences in mathematics anxiety and the relation to mathematics performance while 1913 controlling for test anxiety. *Behavioral and Brain Functions, 8*(33). doi:10.1186/ 1744-9081-8-33

DeWitt, A. L., Cready, C. M., & Seward, R. R. (2013). Parental role portrayals in twentieth century children's picture books: More egalitarian or ongoing stereotyping? *Sex Roles, 69,* 89–106.

Di Giorgio, E., Leo, I., Pascalis, O., & Simion, F. (2012). Is the faceperception system human-specific at birth? *Developmental Psychology, 48,* 1083–1090. doi:10.1037/a0026521

Di Giunta, L., Pastorelli, C., Eisenberg, N., Gerbino, M., Castellani, V., & Bombi, A. (2010). Developmental trajectories of physical aggression: Prediction of overt and covert antisocial behaviors from self- and mothers' reports. *European Child and Adolescent Psychiatry, 19,* 873–882. doi:10.1007/s00787-010-0134-4

Diamond, A. (1985). Development of the ability to use recall to guide action, as indicated by infants' performance on AB^{-}. *Child Development, 56,* 868–883. doi:10.2307/1130099 **Diamond, A.** (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology, 64,* 135–168. doi:10.1146/annurev-psych-113011-143750

Diamond, A., Briand, L., Fossella, J., & Gehlbach, L. (2004). Genetic and neurochemical modulation of prefrontal cognitive functions in children. *American Journal of Psychiatry, 161,* 125–132

Diamond, A., & Goldman-Rakic, P. S. (1989). Comparison of human infants and rhesus monkeys on Piaget's AB task: Evidence for dependence on dorsolateral prefrontal cortex. *Experimental Brain Research, 74,* 24–40. doi:10.1007/BF00248277

Diamond, A., & Lee, K. (2011, August 19). Interventions shown to aid executive function development in children 4 to 12 years old. *Science, 333,* 959–964.

Diamond, L. M. (2008). Female bisexuality from adolescence to adulthood: Results from a 10-year longitudinal study. *Developmental Psychology, 44,* 5–14. doi:10.1037/0012-1649.44.1.5

Diamond, L. M., Bonner, S. B., & Dickenson, J. (2015). The development of sexuality. In M. E. Lamb (Vol. Ed.) & R. M. Lerner (Editor-in-Chief), *Handbook of child psychology and developmental science* (7th ed.), *Volume 3: Socioemotional processes* (pp. 888–931). Hoboken, NJ: Wiley.

Diaz, C. J., & Fiel, J. E. (2016). The effect(s) of teen pregnancy: Reconciling theory, methods, and findings. *Demography, 53,* 85–116. doi:10.1007/s13524-015-0446-6

Díaz, R. M., & Berk, L. E. (Eds.). (2014). *Private speech: From social interaction to self-regulation.* New York: Psychology Press.

DiBiase, R., & Waddell, S. (1995). Some effects of homelessness on the psychological functioning of preschoolers. *Journal of Abnormal Child Psychology, 23,* 783–792. doi:10.1007/BF01447477

Dick, D. M., Pagan, J. L., Holliday, C., Viken, R., Pulkkinen, L., Kaprio, J., & Rose, R. J. (2007). Gender differences in friends' influences on adolescent drinking: A genetic epidemiological study. *Alcoholism: Clinical and Experimental Research, 31,* 2012–2019. doi:10.1111/j.1530- 0277.2007.00523.x

Dickinson, D. K. (2011, August 19). Teachers' language practices and academic outcomes of preschool children. *Science, 333,* 964–967.

Dickinson, D. K., & Porche, M. V. (2011). Relation between language experiences in preschool classrooms and children's kindergarten and fourth-grade language and reading abilities. *Child Development, 82,* 870– 886. doi:10.1111/j.1467-8624.2011.01576.x

DiCorcia, J. A., Snidman, N., Sravish, A. V., & Tronick, E. (2015). Evaluating the nature of the still-face effect in the double face-to-face still1915 face paradigm using different comparison groups. *Infancy, 21,* 332–352. doi:10.1111/infa.12123

Diekelmann, S., & Born, J. (2010). The memory function of sleep. *Nature Reviews Neuroscience, 11,* 114–126. doi:10.1038/nrn2762

Diekman, A. B., & Murnen, S. K. (2004). Learning to be little women and little men: The inequitable gender equality of non-sexist children's literature. *Sex Roles, 50,* 373–385. doi:10.1023/B:SERS.0000018892.26527.ea

Diener, M. (2000). Gift from the gods: A Balinese guide to early child rearing. In J. S. DeLoache & A. Gottlieb (Eds.), *A world of babies: Imagined childcare guides for seven societies* (pp. 96–116). New York: Cambridge University Press.

Diener, M. L., & Lucas, R. E. (2004). Adults' desires for children's emotions across 48 countries: Associations with individual and national characteristics. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 35,* 525–547. doi:10.1177/0022022104268387

Dijkstra, J. K., Cillessen, A. H. N., & Borch, C. (2013). Popularity and adolescent friendship networks: Selection and influence dynamics. *Developmental Psychology, 49,* 1242–1252. doi:10.1037/a0030098

Dillon, M. R., & Spelke, E. S. (2015). Core geometry in perspective. *Developmental Science, 18*(6), 894–908.

Dimidjian, S., & Goodman, S. H. (2014). Preferences and attitudes toward approaches to depression relapse/recurrence prevention among pregnant women. *Behaviour Research and Therapy, 54,* 7–11.

Dimidjian, S., Goodman, S. H., Sherwood, N. E., Simon, G. E., Ludman, E., Gallop, R., … Powers, J. D. (2017). A pragmatic randomized clinical trial of behavioral activation for depressed pregnant women. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 85*(1), 26. 1916

Dinstein, I., Heeger, D. J., Lorenzi, L., Minshew, N. J., Malach, R., & Behrmann, M. (2012). Unreliable evoked responses in autism. *Neuron, 75*(6), 981–991. doi:10.1016/j.neuron.2012.07.026

DiPietro, J. A. (1981). Rough and tumble play: A function of gender. *Developmental Psychology, 17,* 50.

DiPietro, J. A., Costigan, K. A., & Voegtline, K. M. (2015). Studies in fetal behavior: Revisited, renewed and reimagined. *Monographs for the Society of Research in Child Development, 80*(3), vii, 1–94.

DiPietro, J. A., & Voegtline, K. M. (2017). The gestational foundation of sex differences in development and vulnerability. *Neuroscience, 342,* 4–20.

DiPietro, J. A., Voegtline, K. M., Pater, H. A., & Costigan, K. A. (2018). Predicting child temperament and behavior from the fetus. *Development and Psychopathology, 30*(3), 855–870.

Dirks, J., & Gibson, E. (1977). Infants' perception of similarity between live people and their photographs. *Child Development, 48,* 124–130. doi:10.2307/1128890

Dirks, M. A., Persram, R., Recchia, H. E., & Howe, N. (2015). Sibling relationships as sources of risk and resilience in the development and maintenance of internalizing and externalizing problems during childhood and adolescence. *Clinical Psychology Review, 42,* 145–155. doi:10.1016/j.cpr.2015.07.003

Dishion, T. J. (1990). The family ecology of boys' peer relations in middle childhood. *Child Development, 61,* 874–892. doi:10.1111/j.1467- 8624.1990.tb02829.x

Dishion, T. J., Andrews, D. W., & Crosby, L. (1995). Antisocial boys and their friends in early adolescence: Relationship characteristics, quality, and interactional process. *Child Development, 66,* 139–151. doi:10.1111/j.1467-8624.1995.tb00861.x

Dishion, T. J., Ha, T., & Véronneau, M.-H. (2012). An ecological analysis of the effects of deviant peer clustering on sexual promiscuity, problem behavior, and childbearing from early adolescence to adulthood: An enhancement of the life history framework. *Developmental Psychology, 48,* 703–717. doi:10.1037/a0027304

Dishion, T. J., & Tipsord, J. M. (2011). Peer contagion in child and adolescent social and emotional development. *Annual Review of Psychology, 62,* 189–214. doi:10.1146/annurev.psych.093008.100412

Dishion, T. J., Véronneau, M.-H., & Myers, M. W. (2010). Cascading peer dynamics underlying the progression from problem behavior to violence in early to late adolescence. *Development and Psychopathology, 22,* 603– 619. doi:10.1017/S0954579410000313

Dix, T., & Grusec, J. E. (1983). Parental influence techniques: An attributional analysis. *Child Development, 54,* 645–652. doi:10.2307/1130051

Doan, S. N., Fuller-Rowell, T. E., & Evans, G. W. (2012). Cumulative risk and adolescent's internalizing and externalizing problems: The mediating roles of maternal responsiveness and self-regulation. *Developmental Psychology, 48,* 1529–1539. doi:10.1037/a0027815

Doan, S. N., & Wang, Q. (2010). Maternal discussions of mental states and behaviors: Relations to emotion situation knowledge in European American and immigrant Chinese children. *Child Development, 81,* 1490– 1503. doi:10.1111/j.1467-8624.2010.01487.x

Dodge, K. A. (1980). Social cognition and children's aggressive behavior. *Child Development, 51,* 162–170. doi:10.2307/1129603

Dodge, K. A. (1986). A social information processing model of social competence in children. In M. Perlmutter (Ed.), *Minnesota Symposia on Child Psychology: Vol. 18. Cognitive perspectives on children's social and behavioral development* (pp. 77–125). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Dodge, K. A., Dishion, T. J., & Lansford, J. E. (Eds.). (2006). *Deviant peer influences in programs for youth: Problems and solutions.* New York: Guilford Press.

Dodge, K. A., Godwin, J., & Conduct Problems Prevention Research Group. (2013). Social-information-processing patterns mediate the impact of preventive intervention on adolescent antisocial behavior. *Psychological Science, 24*(4), 456–465.

Dodge, K. A., Greenberg, M. T., Malone, P. S., & Conduct Problems Prevention Research Group. (2008). Testing an idealized dynamic cascade model of the development of serious violence in adolescence. *Child Development, 79,* 1907–1927. doi:10.1111/j.1467- 8624.2008.01233.x

Dodge, K. A., Lansford, J. E., Burks, V. S., Bates, J. E., Pettit, G. S., Fontaine, R., & Price, J. M. (2003). Peer rejection and social information-processing factors in the development of aggressive behavior problems in children. *Child Development, 74,* 374–393. doi:10.1111/1467- 8624.7402004

Dodge, K. A., Lansford, J. E., & Dishion, T. J. (2006). The problem of deviant peer influences in intervention programs. In K. A. Dodge, T. J. Dishion, & J. E. Lansford (Eds.), *Deviant peer influences in programs for youth: Problems and solutions* (pp. 3–13). New York: Guilford Press.

Dodge, K. A., Lochman, J. E., Harnish, J. D., Bates, J. E., & Pettit, G. S. (1997). Reactive and proactive aggression in school children and psychiatrically impaired chronically assaultive youth. *Journal of Abnormal Psychology, 106,* 37–51.

Dodge, K. A., Malone, P. S., Lansford, J. E., Sorbring, E., Skinner, A. T., Tapanya, S., … Bacchini, D. (2015). Hostile attributional bias and aggressive behavior in global context. *Proceedings of the National Academy of Sciences, 112*(30), 9310–9315.

Dodge, K. A., Pettit, G. S., & Bates, J. E. (1994). Socialization mediators of the relation between socioeconomic status and child conduct problems. *Child Development, 65,* 649–665. doi:10.2307/1131407

Dodge, K. A., Pettit, G. S., Bates, J. E., & Valente, E. (1995). Social information-processing patterns partially mediate the effect of early physical abuse on later conduct problems. *Journal of Abnormal Psychology, 104,* 632–643. doi:10.1037/0021-843X.104.4.632

Dodge, K. A., Pettit, G. S., McClaskey, C. L., Brown, M. M., & Gottman, J. M. (1986). Social competence in children. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 51*(2, Serial No. 213), i–85. doi:10.2307/1165906

Dogan, S. J., Conger, R. D., Kim, K. J., & Masyn, K. E. (2007). Cognitive and parenting pathways in the transmission of antisocial behavior from parents to adolescents. *Child Development, 78,* 335–349. doi:10.1111/j.1467-8624.2007.01001.x

Doherty, M. J. (2008). *Theory of mind: How children understand others' thoughts and feelings*. New York: Psychology Press. doi:10.4324/9780203929902

Dolgin, E. (2018). Scientists downsize bold plan to make human genome from scratch. *Nature, 557,* 16–17.

Dollard, J., & Miller, N. E. (1950). *Personality and psychotherapy*. New York: McGraw-Hill.

Dombroski, J., & Newman, R. S. (2014). Toddlers' ability to map the meaning of new words in multi-talker environments. *Journal of the Acoustic Society of America, 136*(5), 2807–2815.

Domitrovich, C. E., Bradshaw, C. P., Greenberg, M. T., Embry, D., Poduska, J. M., & Ialongo, N. S. (2010). Integrated models of school1920 based prevention: Logic and theory. *Psychology in the Schools, 47,* 71–88. doi:10.1002/pits.20452

Domitrovich, C. E., Cortes, R. C., & Greenberg, M. T. (2007). Improving young children's social and emotional competence: A randomized trial of the preschool "PATHS" curriculum. *Journal of Primary Prevention, 28,* 67–91. doi:10.1007/s10935-007-0081-0

Downs, E., & Smith, S. L. (2010). Keeping abreast of hypersexuality: A video game character content analysis. *Sex Roles, 62,* 721–733.

Doyle, A. B., Lawford, H., & Markiewicz, D. (2009). Attachment style with mother, father, best friend, and romantic partner during adolescence. *Journal of Research on Adolescence, 19,* 690–714. doi:10.1111/j.1532- 7795.2009.00617.x

Dozier, M., & Bernard, K. (2017). Attachment and biobehavioral catch-up: Addressing the needs of infants and toddlers exposed to inadequate or problematic caregiving. *Current Opinion in Psychology, 15,* 111–117. doi:10.1016/j.copsyc.2017.03.003

Drabbie, L., Keatley, J. G., & Marcelle, G. (2006). Media strategies for advancing health in lesbian, gay, bisexual, and transgender communities. In M. D. Shankle (Ed.), *The handbook of lesbian, gay, bisexual, and transgender public health: A practitioner's guide to service* (pp. 335–352). Harrington Park Press/The Haworth Press: Binghamton, NY.

Drake, K., Belsky, J., & Fearon, R. P. (2014). From early attachment to engagement with learning in school: The role of self-regulation and persistence. *Developmental Psychology, 50,* 1350–1361. doi:10.1037/a0032779

Drevenstedt, G. L., Crimmins, E. M., Vasunilashorn, S., & Finch, C. E. (2008). The rise and fall of excess male infant mortality. *Proceedings of the National Academy of Sciences, 105*(13), 5016–5021.

Driscoll, A. K., Russell, S. T., & Crockett, L. J. (2008). Parenting styles and youth well-being across immigrant generations. *Journal of Family Issues, 29,* 185–209. doi:10.1177/0192513x07307843

Drummond, K. D., Bradley, S. J., Peterson-Badali, M., & Zucker, K. J. (2008). A follow-up study of girls with gender identity disorder. *Developmental Psychology, 44,* 34–45. doi:10.1037/0012-1649.44.1.34

Dubois, J., Dehaene-Lambertz, G., Kulikova, S., Poupon, C., Hüppi, P. S., & Hertz-Pannier, L. (2014). The early development of brain white matter: A review of imaging studies in fetuses, newborns and infants. *Neuroscience, 276,* 48–71.

Duckworth, A. L., Quinn, P. D., Lynam, D. R., Loeber, R., & Stouthamer- Loeber, M. (2011). Role of test motivation in intelligence testing. *Proceedings of the National Academy of Sciences, 108*(19), 7716–7720. doi:10.1073/pnas.1018601108

Duckworth, A. L., Quinn, P. D., & Tsukayama, E. (2012). What *No Child Left Behind* leaves behind: The roles of IQ and self-control in predicting standardized achievement test scores and report card grades. *Journal of Educational Psychology, 104,* 439–451. doi:10.1037/a0026280

Duff, C. K., & Flattery, J. J. (2014). Developing mirror self-awareness in students with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 44,* 1027–1038. doi:10.1007/s10803-013-1954

Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P., … Japel, C. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology, 43,* 1428–1446. doi:10.1037/0012-1649.43.6.1428 **Duncan, G. J., & Murnane, R. J.** (2011). *Whither opportunity? Rising inequality, schools, and children's life chances*. New York: Russell Sage Foundation.

Duncan, G. J., & Murnane, R. J. (2014). *Restoring opportunity: The crisis of inequality and the challenge for American education*. Retrieved from http://escholarship.org/uc/item/2v8169pn

Dunfield, K. A., & Kuhlmeier, V. A. (2013). Classifying prosocial behavior: Children's responses to instrumental need, emotional distress, and material desire. *Child Development, 84,* 1766–1776. doi:10.1111/cdev.12075

Dunfield, K., Kuhlmeier, V. A., O'Connell, L., & Kelley, E. (2011). Examining the diversity of prosocial behavior: Helping, sharing, and comforting in infancy. *Infancy, 16,* 227–247. doi:10.1111/j.1532- 7078.2010.00041.x

Dunifon, R., Kalil, A., Crosby, D. A., & Su, J. H. (2013). Mothers' night work and children's behavior problems. *Developmental Psychology, 49,* 1874–1885. doi:10.1037/a0031241

Dunn, J. (2004). *Children's friendships: The beginnings of intimacy.* Malden, MA: Blackwell.

Dunn, J. (2014). Moral development in early childhood and social interaction in the family. In M. Killen & J. G. Smetana (Eds.), *Handbook of moral development* (2nd ed., pp. 135–159). New York: Psychology Press.

Dunn, J., & Brown, J. (1994). Affect expression in the family, children's understanding of emotions, and their interactions with others. *Merrill- Palmer Quarterly, 40,* 120–137.

Dunn, J., Brown, J., & Beardsall, L. (1991). Family talk about feeling states and children's later understanding of others' emotions. *Developmental Psychology, 27,* 448–455.

Dunn, J., Brown, J., Slomkowski, C., Tesla, C., & Youngblade, L. (1991). Young children's understanding of other people's feelings and beliefs: Individual differences and their antecedents. *Child Development, 62,* 1352–1366.

Duong, M. T., Schwartz, D., Chang, L., Kelly, B. M., & Tom, S. R. (2009). Associations between maternal physical discipline and peer victimization among Hong Kong Chinese children: The moderating role of child aggression. *Journal of Abnormal Child Psychology, 37,* 957–966. doi:10.1007/s10802-009-9322-4

Durbin, C. E. (2010). Validity of young children's self-reports of their emotion in response to structured laboratory tasks. *Emotion, 10,* 519–535. doi:10.1037/a0019008

Durbin, C. E., Hayden, E. P., Klein, D. N., & Olino, T. M. (2007). *Emotion, 7,* 388–399.

Durrant, J., Trocmé, N., Fallon, B., Milne, C., Black, T., & Knoke, D. (2006). *Punitive violence against children in Canada* (CECW Information Sheet #41E). Retrieved from http://cwrp.ca/publications/497

Duschinsky, R. (2015). The emergence of the disorganized/disoriented (D) attachment classification, 1979–1982. *History of Psychology, 18,* 32–46. doi:10/1037/a0038524

Dweck, C. S. (1999). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development.* Philadelphia, PA: Psychology Press.

Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success.* New York: Random House.

Dweck, C. S. (2012). Mindsets and human nature: Promoting change in the Middle East, the schoolyard, the racial divide, and willpower. *American Psychologist, 67*(8), 614–622. doi:10.1037/a0029783

Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review, 95,* 256–273.

Dwyer, K. M., Fredstrom, B. K., Rubin, K. H., Booth-LaForce, C., Rose- Krasnor, L., & Burgess, K. B. (2010). Attachment, social information processing, and friendship quality of early adolescent girls and boys. *Journal of Social and Personal Relationships, 27,* 91–116. doi:10.1177/0265407509346420

Eaton, W. O., & Enns, L. R. (1986). Sex differences in human motor activity level. *Psychological Bulletin, 100,* 19–28. doi:10.1037/0033- 2909.100.1.19

Eccles, J. S. (2015). Gender socialization of STEM interests in the family. *International Journal of Gender, Science, & Technology, 7,* 116–132.

Eccles, J. S., Freedman-Doan, C., Frome, P., Jacobs, J., & Yoon, K. S. (2000). Gender-role socialization in the family: A longitudinal approach. In T. Eckes & H. M. Trautner (Eds.), *The developmental social psychology of gender* (pp. 333–360). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Eccles, J. S., & Gootman, J. (Eds.). (2002). *Community programs to promote youth development*. Washington, DC: National Academy Press.

Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology, 53,* 109–132. doi:10.1146/annurev .psych.53.100901.135153

Eccles, J. S., Wigfield, A., Flanagan, C. A., Miller, C., Reuman, D. A., & Yee, D. (1989). Self-concepts, domain values, and self-esteem: Relations and changes at early adolescence. *Journal of Personality, 57,* 283–310. doi:10.1111/j.1467-6494.1989.tb00484.x

Eder, D. (1985). The cycle of popularity: Interpersonal relations among female adolescents. *Sociology of Education, 58,* 154–165. doi:10.2307/2112416

Edgin, J. O., Tooley, U., Demara, B., Nyhuis, C., Anand, P., & Spanò, G. (2015). Sleep disturbance and expressive language development in preschool-age children with Down syndrome. *Child Development, 86*(6), 1984–1998. doi:10.1111/cdev.12443 1925

Ehri, L. C. (2014). Orthographic mapping in the acquisition of sight word reading, spelling memory, and vocabulary learning. *Scientific Studies of Reading, 18*(1), 5–21. doi:10.1080/10888438.2013.819356

Eiden, R. D., Colder, C., Edwards, E. P., & Leonard, K. E. (2009). A longitudinal study of social competence among children of alcoholic and non-alcoholic parents: Role of parental psychopathology, parental warmth, and self-regulation. *Psychology of Addictive Behaviors, 23,* 36–46.

Eigsti, I. M., Zayas, V., Mischel, W., Shoda, Y., Ayduk, O., Dadlani, M. B., … Casey, B. J. (2006). Predicting cognitive control from preschool to late adolescence and young adulthood. *Psychological Science, 17,* 478–484. doi:10.1111/j.1467-9280.2006.01732.x

Eimas, P. D., Siqueland, E. R., Jusczyk, P., & Vigorito, J. (1971, January 22). Speech perception in infants. *Science, 171,* 303–306.

Eisenberg, N. (2000). Emotion, regulation, and moral development. *Annual Review of Psychology, 51,* 665–697. doi:10.1146/annurev.psych.51.1.665

Eisenberg, N., Chang, L., Ma, Y., & Huang, X. (2009). Relations of parenting style to Chinese children's effortful control, ego resilience, and maladjustment. *Development and Psychopathology, 21,* 455–477. doi:10.1017/S095457940900025X

Eisenberg, N., Cumberland, A., & Spinrad, T. L. (1998). Parental socialization of emotion. *Psychological Inquiry, 9,* 241–273.

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

Eisenberg, N., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Guthrie, I. K., Murphy, B. C., & Reiser, M. (1999). Parental reactions to children's negative emotions: Longitudinal relations to quality of children's social functioning. *Child Development, 70,* 513–534.

Eisenberg, N., Fabes, R. A., & Spinrad, T. L. (2006). Prosocial development. In N. Eisenberg, W. Damon, & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (pp. 646–718). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons Inc.

Eisenberg, N., Michalik, N., Spinrad, T. L., Hofer, C., Kupfer, A., Valiente, C., … Reiser, M. (2007). The relations of effortful control and impulsivity to children's sympathy: A longitudinal study. *Cognitive Development, 22,* 544–567. doi:10.1016/j.cogdev.2007.08.003 **Eisenberg, N., Sallquist, J., French, D. C., Purwono, U., Suryanti, T. A., & Pidada, S.** (2009). The relations of majority-minority group status and having an other-religion friend to Indonesian youths' socioemotional functioning. *Developmental Psychology, 45,* 248–259. doi:10.1037/a0014028

Eisenberg, N., Shell, R., Pasternack, J., Lennon, R., Beller, R., & Mathy, R. M. (1987). Prosocial development in middle childhood: A longitudinal study. *Developmental Psychology, 23*(5), 712–718. http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.23.5.712

Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Knafo-Noam, A. (2015). Prosocial development. In M. E. Lamb (Ed.) & R. M. Lerner (Series Ed.), *Handbook of child psychology and developmental science: Vol. 3* (7th ed., pp. 610– 656). Hoboken, NJ: Wiley.

Eisenberg, N., Valiente, C., Spinrad, T. L., Cumberland, A., Liew, J., Reiser, M., … Losoya, S. H. (2009). Longitudinal relations of children's effortful control, impulsivity, and negative emotionality to their externalizing, internalizing, and co-occurring behavior problems. *Developmental Psychology, 45,* 988–1008. doi:10.1037/a0016213 1927

Eisenberg, N., Zhou, Q., Spinrad, T. L., Valiente, C., Fabes, R. A., & Liew, J. (2005). Relations among positive parenting, children's effortful control, and externalizing problems: A three-wave longitudinal study. *Child Development, 76,* 1055–1071. doi:10.1111/j.1467-8624.2005.00897.x

Eisenberg-Berg, N., & Geisheker, E. (1979). Content of preachings and power of the model/preacher: The effect on children's generosity. *Developmental Psychology, 15,* 168–175.

Eisner, M. P., & Malti, T. (2015). Aggressive and violent behavior. In M. E. Lamb (Ed.) & R. M. Lerner (Series Ed.), *Handbook of child psychology and developmental science: Vol. 3* (7th ed., pp. 794–841). Hoboken, NJ: Wiley.

Ekas, N. V., Lickenbrock, D. M., & Braungart-Rieker, J. (2013). Developmental trajectories of emotion regulation across infancy: Do age and the social partner influence temporal patterns? *Infancy, 18,* 729–754. doi:10.1111/infa.12003

Ekman, P., & Cordaro, D. (2011). What is meant by calling emotions basic. *Emotion Review, 3,* 364–370. doi:10.1177/1754073911410740

Elam, K. K., Sandler, I., Wolchik, S., & Tein, J. (2016). Non-residential father–child involvement, interparental conflict and mental health of children following divorce: A person-focused approach. *Journal of Youth and Adolescence, 45,* 581–593. doi:10.1007/s10964-015-0399-5

Elicker, J., Englund, M., & Sroufe, L. A. (1992). Predicting peer competence and peer relationships in childhood from early parent–child relationships. In R. D. Parke & G. W. Ladd (Eds.), *Family-peer relationships: Modes of linkage* (pp. 77–106). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Elledge, L. C., Williford, A., Boulton, A. J., DePaolis, K. J., Little, T. D., & Salmivalli, C. (2013). Individual and contextual predictors of cyberbullying: The influence of children's provictim attitudes and 1928 teachers' ability to intervene. *Journal of Youth and Adolescence, 42,* 698– 710. doi:10.1007/s10964-013-9920-x

Ellis, B. J., Bates, J. E., Dodge, K. A., Fergusson, D. M., Horwood, L. J., Pettit, G. S., & Woodward, L. (2003). Does father absence place daughters at special risk for early sexual activity and teenage pregnancy? *Child Development, 74,* 801–821. doi:10.1111/1467-8624.00569

Ellis, C. T., & Turk-Browne, N. B. (2018). Infant fMRI: A model system for cognitive neuroscience. *Trends in Cognitive Sciences, 22,* 375–387.

Elkind, D. (1967). Egocentrism in adolescence. *Child Development, 38,* 1025–1034.

Else-Quest, N. M., Hyde, J. S., Goldsmith, H. H., & Van Hulle, C. A. (2006). Gender differences in temperament: A meta-analysis. *Psychological Bulletin, 132,* 33–72. doi:10.1037/0033-2909.132.1.33

Else-Quest, N. M., Hyde, J. S., & Linn, M. C. (2010). Cross-national patterns of gender differences in mathematics: A meta-analysis. *Psychological Bulletin, 136,* 103–127. doi:10.1037/a0018053

Emery, R. E. (1989). Family violence. *American Psychologist, 44,* 321–328. doi:10.1037/0003-066X.44.2.321

Engle, J. M., & McElwain, N. L. (2011). Parental reactions to toddlers' negative emotions and child negative emotionality as correlates of problem behavior at the age of three. *Social Development, 20,* 251–271.

Engle, J. M., McElwain, N. L., & Lasky, N. (2011). Presence and quality of kindergarten children's friendships: Concurrent and longitudinal associations with child adjustment in the early school years. *Infant and Child Development, 20,* 365–386. doi:10.1002/icd.706

Englund, M. M., Kuo, S. I.-C., Puig, J., & Collins, W. A. (2011). Early roots of adult competence: The significance of close relationships from infancy 1929 to early adulthood. *International Journal of Behavioral Development, 35,* 490–496. doi:10.1177/0165025411422994

Ensor, R., & Hughes, C. (2008). Content or connectedness? Mother–child talk and early social understanding. *Child Development, 79,* 201–216.

Eppig, C., Fincher, C. L., & Thornhill, R. (2010). Parasite prevalence and the worldwide distribution of cognitive ability. *Proceedings of the Royal Society B: Biological Sciences, 277,* 3801–3808. doi:10.1098/rspb.2010.0973

Erel, O., Margolin, G., & John, R. S. (1998). Observed sibling interaction: Links with the marital and the mother–child relationship. *Developmental Psychology, 34,* 288–298. doi:10.1037/0012-1649.34.2.288

Erel, O., Oberman, Y., & Yirmiya, N. (2000). Maternal versus nonmaternal care and seven domains of children's development. *Psychological Bulletin, 126,* 727–747. doi:10.1037/0033-2909.126.5.727

Erickson, M. F., Sroufe, L. A., & Egeland, B. (1985). The relationship between quality of attachment and behavior problems in preschool in a high-risk sample. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 50*(1–2, Serial No. 209), 147–166. doi:10.2307/3333831 **Erikson, E. H.** (1950). *Childhood and society.* New York: Norton.

Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis.* New York: Norton.

Eron, L. D., Huesmann, L. R., Dubow, E., Romanoff, R., & Yarmel, P. W. (1987). Aggression and its correlates over 22 years. In D. H. Crowell, I. M. Evans, & C. R. O'Donnell (Eds.), *Childhood aggression and violence: Sources of influence, prevention, and control* (pp. 249–262). New York, NY: Plenum.

Espy, K. A., Sheffield, T. D., Wiebe, S. A., Clark, C. A. C., & Moehr, M. J. (2011). Executive control and dimensions of problem behaviors in 1930 preschool children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 52,* 33– 46. doi:10.1111/j.1469-7610.2010.02265.x

Essex, M. J., Thomas Boyce, W., Hertzman, C., Lam, L. L., Armstrong, J. M., Neumann, S. M. A., & Kobor, M. S. (2013). Epigenetic vestiges of early developmental adversity: Childhood stress exposure and DNA methylation in adolescence. *Child Development, 84,* 58–75. doi:10.1111/j.1467-8624.2011.01641.x

Ettinger, A. S., & Wengrovitz, A. G. (2010). Guidelines for the identification and management of lead exposure in pregnant and lactating women. Centers for Disease Control and Prevention. Retrieved from https://www.cdc.gov/nceh/lead/publications/leadandpregnancy2010.pdf

Evans, A. B., Banerjee, M., Meyer, R., Aldana, A., Foust, M., & Rowley, S. (2012). Racial socialization as a mechanism for positive development among African American youth. *Child Development Perspectives, 6,* 251– 257. doi:10.1111/j.1750-8606.2011.00226.x

Evans, A. D., Xu, F., & Lee, K. (2011). When all signs point to you: Lies told in the face of evidence. *Developmental Psychology, 47,* 39–49.

Evans, E. M. (2008). Conceptual change and evolutionary biology: A developmental analysis. In S. Vosniadou (Ed.), *International handbook of research on conceptual change* (pp. 263–294). New York: Routledge.

Evans, E. M., Legare, C., & Rosengren, K. (2011). Engaging multiple epistemologies: Implications for science education. In R. Taylor & M. Ferrari (Eds.), *Epistemology and science education: Understanding the evolution vs. intelligent design controversy* (pp. 111–139). New York: Routledge.

Evans, G. W., & Cassells, R. C. (2014). Childhood poverty, cumulative risk exposure, and mental health in emerging adults. *Clinical Psychological Science, 2(3),* 287–296. doi:10.1177/2167702613501496

Evans, G. W., Li, D., & Whipple, S. S. (2013). Cumulative risk and child development. *Psychological Bulletin, 139*(6), 1342–1396. doi:10.1037/a0031808

Ezkurdia, I., Juan, D., Rodriguez, J. M., Frankish, A., Diekhans, M., Harrow, J., … Tress, M. L. (2014). Multiple evidence strands suggest that there may be as few as 19,000 human protein-coding genes. *Human Molecular Genetics, 23*(22), 5866–5878.

Fabes, R. A., & Eisenberg, N. (1992). Young children's coping with interpersonal anger. *Child Development, 63,* 116–128. doi:10.1111/j.1467- 8624.1992.tb03600.x

Fabricius, W. V., & Braver, S. L. (2006). Relocation, parent conflict, and domestic violence: Independent risk factors for children of divorce. *Journal of Child Custody, 3,* 7–27. doi:10.1300/j190v03n03_02

Fagot, B. I. (1977). Consequences of moderate cross-gender behavior in preschool children. *Child Development, 48,* 902–907. doi:10.2307/1128339

Fagot, B. I., & Leinbach, M. D. (1989). The young child's gender schema: Environmental input, internal organization. *Child Development, 60,* 663– 672. doi:10.2307/1130731

Fallang, B., Saugstad, O. D., Grogaard, J., & Hadders-Algra, M. (2003). Kinematic quality of reaching movements in preterm infants. *Pediatric Research, 53,* 836–842. doi:10.1203/01.PDR.0000058925.94994.BC

Fallon, B., Van Wert, M., Trocmé, N., MacLaurin, B., Sinha, V., Lefebvre, R., … Goel, S. (2015). *Ontario incidence study of reported child abuse and neglect—2013 (OIS-2013)*. Toronto: Child Welfare Research Portal. Retrieved from http://cwrp.ca/sites/default/files/publications/en/ois- 2013_final.pdf

Fan, S. P., Liberman, Z., Keysar, B., & Kinzler, K. D. (2015). The exposure advantage: Early exposure to a multilingual environment promotes effective communication. *Psychological Science, 26*(7), 1090–1097.

Fanger, S. M., Frankel, L. A., & Hazen, N. (2012). Peer exclusion in preschool children's play: Naturalistic observations in a playground setting. *Merrill-Palmer Quarterly, 58,* 224–254. doi:10.1353/mpq.2012.0007

Fantz, R. L. (1961, May). The origin of form perception. *Scientific American, 204*(5), 66–72.

Farkas, T., & Leaper, C. (2016). The psychology of boys. In Y. J. Wong, & S. R. Wester. (Eds.), *APA Handbook of Men and Masculinities* (pp. 357– 387). Washington, DC: American Psychological Association.

Farr, R. H. (2017). Does parental sexual orientation matter? A longitudinal follow-up of adoptive families with school-age children. *Developmental Psychology, 53,* 252–264. doi:10.1037/dev0000228

Farr, R. H., Bruun, S. T., Doss, K. M., & Patterson, C. J. (2018). Children's gender-typed behavior from early to middle childhood in adoptive families with lesbian, gay, and heterosexual parents. *Sex Roles, 78,* 528–541. doi:10.1007/s11199-017-0812-5

Farr, R. H., Forssell, S. L., & Patterson, C. J. (2010). Parenting and child development in adoptive families: Does parental sexual orientation matter? *Applied Developmental Science, 14,* 164–178. doi:10.1080/10888691.2010.500958

Farr, R. H., & Patterson, C. J. (2013). Coparenting among lesbian, gay, and heterosexual couples: Associations with adopted children's outcomes. *Child Development, 84,* 1226–1240. doi:10.1111/cdev.12046

Farrant, B. M., Devine, T. A. J., Maybery, M. T., & Fletcher, J. (2012). Empathy, perspective taking and prosocial behaviour: The importance of parenting practices. *Infant and Child Development, 21,* 175–188. doi:10.1002/icd.740

Fausey, C. M., Jayaraman, S., & Smith, L. B. (2016). From faces to hands: Changing visual input in the first two years. *Cognition, 152,* 101–107.

Fazio, L. K., DeWolf, M., & Siegler, R. S. (2016). Strategy use and strategy choice in fraction magnitude comparison. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition, 42,* 1–16. doi:10.1037/xlm0000153

Fearon, R. P., Bakermans-Kranenburg, M. J., van IJzendoorn, M. H., Lapsley, A.-M., & Roisman, G. I. (2010). The significance of insecure attachment and disorganization in the development of children's externalizing behavior: A meta-analytic study. *Child Development, 81,* 435–456. doi:10.1111/j.1467-8624.2009.01405.x

Feddes, A. R., Noack, P., & Rutland, A. (2009). Direct and extended friendship effects on minority and majority children's interethnic attitudes: A longitudinal study. *Child Development, 80,* 377–390. doi:10.1111/j.1467-8624.2009.01266.x

Federal Bureau of Investigation. (2018). Hate crime statistics, 2017. Retrieved from: https://ucr.fbi.gov/hate-crime/2017/topicpages/ victims.pdf

Federal Interagency Forum on Child and Family Statistics. (2018). *America's children: Key national indicators of well-being, 2018*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office. Retrieved from https://www.childstats.gov/pdf/ac2018/ac_18.pdf

Fedewa, A. L., Black, W. W., & Ahn, S. (2015). Children and adolescents with same-gender parents: A meta-analytic approach in assessing outcomes. *Journal of GLBT Family Studies, 11,* 1–34. doi:10.1080/1550428X.2013.869486

Feigenson, L., Carey, S., & Hauser, M. (2002). The representations underlying infants' choice of more: Object files versus analog magnitudes. *Psychological Science, 13*(2), 150–156.

Feigenson, L. (2016). Surprise enhances early learning. In D. Barner & A. S. Baron (Eds.), *Core knowledge and conceptual change* (pp. 89–102). New York: Oxford University Press.

Feigenson, L., Dehaene, S., & Spelke, E. (2004). Core systems of number. *Trends in cognitive sciences, 8*(7), 307–314. doi:10.1016/j.tics.2004.05.002

Feinman, S. (1981). Why is cross-sex-role behavior more approved for girls than boys? A status characteristics approach. *Sex Roles: A Journal of Research, 7*(3), 289–300. doi:http://dx.doi.org/10.1007/BF00287543

Feitelson, D., & Goldstein, Z. (1986). Patterns of book ownership and reading to young children in Israeli school-oriented and nonschooloriented families. *The Reading Teacher, 39,* 924–930. **Feldman, R.** (2012). Oxytocin and social affiliation in humans. *Hormones and Behavior, 61,* 380–391. doi:10.1016/j.yhbeh.2012.01.008

Feldman, R., & Masalha, S. (2010). Parent–child and triadic antecedents of children's social competence: Cultural specificity, shared process. *Developmental Psychology, 46,* 455–467. doi:10.1037/a0017415

Feldman, R., Masalha, S., & Derdikman-Eiron, R. (2010). Conflict resolution in the parent–child, marital, and peer contexts and children's aggression in the peer group: A process-oriented cultural perspective. *Developmental Psychology, 46,* 310–325. doi:10.1037/a0018286 **Felson, J.** (2014). What can we learn from twin studies? A comprehensive evaluation of the equal environments assumption. *Social Science Research, 43,* 184–199.

Fenson, L., Dale, P. S., Reznick, J. S., Bates, E., Thal, D. J., & Pethick, S. J. (1994). Variability in early communicative development. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 59*(5, Serial No. 242), 1–173.

Ferguson, B., Graf, E., & Waxman, S. R. (2018). When veps cry: Two-yearolds efficiently learn novel words from linguistic contexts alone. *Language Learning and Development, 14*(1), 1–12.

Ferguson, C. J. (2015). Do angry birds make for angry children? A metaanalysis of video game influences on children's and adolescents' aggression, mental health, prosocial behavior, and academic performance. *Perspectives on Psychological Science, 10*(5), 646–666. doi:10.1177/1745691615592234

Fergusson, E., Maughan, B., & Golding, J. (2008). Which children receive grandparental care and what effect does it have? *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 49,* 161–169. doi:10.1111/j.1469- 7610.2007.01840.x

Ferrari, M., & Chi, M. T. H. (1998). The nature of naïve explanations of natural selection. *International Journal of Science Education, 20*(10), 1231–1256. doi:10.1080/0950069980201005

Ferjan Ramírez, N., Lytle, S. R., Fish, M., & Kuhl, P. K. (2018). Parent coaching at 6 and 10 months improves language outcomes at 14 months: A randomized controlled trial. *Developmental Science, 22(3),* e12762.

Fernald, A. (1993). Approval and disapproval: Infant responsiveness to vocal affect in familiar and unfamiliar languages. *Child Development, 64,* 657– 674.

Fernald, A., & Marchman, V. A. (2012). Individual differences in lexical processing at 18 months predict vocabulary growth in typically developing and late-talking toddlers. *Child Development, 83,* 203–222. doi:10.1111/j.1467-8624.2011.01692.x

Fernald, A., Perfors, A., & Marchman, V. A. (2006). Picking up speed in understanding: Speech processing efficiency and vocabulary growth across the 2nd year. *Developmental Psychology, 42,* 98–116. doi:10.1037/0012-1649.42.1.98

Fernald, A., Taeschner, T., Dunn, J., Papousek, M., de Boysson-Bardies, B., & Fukui, I. (1989). A cross-language study of prosodic modifications in mothers' and fathers' speech to preverbal infants. *Journal of Child Language, 16,* 477–501.

Ferrari, P. F., Vanderwert, R. E., Paukner, A., Bower, S., Suomi, S. J., & Fox, N. A. (2012). Distinct EEG amplitude suppression to facial gestures as evidence for a mirror mechanism in newborn monkeys. *Journal of Cognitive Neuroscience, 24(5),* 1165–1172.

Ferry, T. R., Fouad, N. A., & Smith, P. L. (2000). The role of family context in a social cognitive model for career-related choice behavior: A math and science perspective. *Journal of Vocational Behavior, 57,* 348–364. doi:10.1006/jvbe.1999.1743

Field, A. E., Austin, S. B., Camargo, C. A., Taylor, C. B., Striegel-Moore, R. H., Loud, K. J., & Colditz, G. A. (2005). Exposure to the mass media, body shape concerns, and use of supplements to improve weight and shape among male and female adolescents. *Pediatrics, 116,* e214–e220. doi:10.1542/peds.2004-2022

Field, D. (1987). A review of preschool conservation training: An analysis of analyses. *Developmental Review, 7,* 210–251. doi:10.1016/0273- 2297(87)90013-X

Field, T. (2017). Newborn massage therapy. *International Journal of Pediatrics and Neonatal Health, 1*(1), 54–64.

Fifer, W. P., Byrd, D. L., Kaku, M., Eigsti, I.-M., Isler, J. R., Grose-Fifer, J., … Balsam, P. D. (2010). Newborn infants learn during sleep. 1937 *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America, 107,* 10320–10323. doi:10.1073/pnas.1005061107

Filippi, C. A., Cannon, E. N., Fox, N. A., Thorpe, S. G., Ferrari, P. F., & Woodward, A. L. (2016). Motor system activation predicts goal imitation in 7-month-old infants. *Psychological Science, 27(5),* 675–684.

Fingher, N., Dinstein, I., Ben-Shachar, M., Haar, S., Dale, A. M., Eyler, L., … Courchesne, E. (2017). Toddlers later diagnosed with autism exhibit multiple structural abnormalities in temporal corpus callosum fibers. *Cortex, 97,* 291–305.

Finkelhor, D., Turner, H., Ormrod, R., Hamby, S., and Kracke, K. (2009). *Children's Exposure to Violence: A Comprehensive National Survey. Bulletin*. Washington, DC: U.S. Department of Justice, Office of Justice Programs, Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention. Retrieved from https://www.ncjrs.gov/pdffiles1/ojjdp/227744.pdf

Finnie, V., & Russell, A. (1988). Preschool children's social status and their mothers' behavior and knowledge in the supervisory role. *Developmental Psychology, 24,* 789–801. doi:10.1037/0012-1649.24.6.789

Fischer, K. W., & Bidell, T. R. (2006). Dynamic development of action and thought. In W. Damon & R. M. Lerner (Series Eds.) and R. M. Lerner (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 1. Theoretical models of human development* (6th ed., pp. 313–399). Hoboken, NJ: Wiley.

Fish, J. N., Baams, L., Wojciak, A. S., & Russell, S. T. (2019). Are sexual minority youth overrepresented in foster care, child welfare, and out-ofhome placement? Findings from nationally representative data. *Child Abuse & Neglect, 89,* 203–211. doi:10.1016/j.chiabu.2019.01.005

Fisher, C. (1999). From form to meaning: A role for structural alignment in the acquisition of language. *Advances in Child Development and Behavior, 27,* 1–53.

Fisher, C., Gleitman, H., & Gleitman, L. R. (1991). On the semantic content of subcategorization frames. *Cognitive Psychology, 23,* 331–392.

Fisher, P. A., Gunnar, M. R., Chamberlain, P., & Reid, J. B. (2000). Preventive intervention for maltreated preschool children: Impact on children's behavior, neuroendocrine activity, and foster parent functioning. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 39,* 1356–1364. doi:10.1097/00004583-200011000-00009

Fitzgerald, J. (1992). Variant views about good thinking during composing: Focus on revision. In M. Pressley, K. R. Harris, & J. T. Guthrie (Eds.), *Promoting academic competence and literacy in school* (pp. 337–358). Bingley, England: Emerald Group.

Flavell, J. H. (1986). The development of children's knowledge about the appearance–reality distinction. *American Psychologist, 41,* 418–425.

Fleischer, N. L., Merialdi, M., van Donkelaar, A., Vadillo-Ortega, F., Martin, R. V., Betran, A. P., & Souza, J. P. (2015). Outdoor air pollution, preterm birth, and low birth weight: Analysis of the World Health Organization global survey on maternal and perinatal health. *Environmental Health Perspectives, 22(4),* 425–430.

Fletcher, A. C., Rollins, A., & Nickerson, P. (2004). The extension of school-based inter- and intraracial children's friendships: Influences on psychosocial well-being. *American Journal of Orthopsychiatry, 74,* 272– 285. doi:10.1037/0002-9432.74.3.272

Fló, A., Brusini, P., Macagno, F., Nespor, M., Mehler, J., & Ferry, A. L. (2019). Newborns are sensitive to multiple cues for word segmentation in continuous speech. *Developmental Science,* https://doi.org/10.1111/desc.12802.

Flook, L., Goldberg, S. B., Pinger, L. J., & Davidson, R. J. (2015). Promoting prosocial behavior and self-regulatory skills in preschool 1939 children through a mindfulness-based kindness curriculum. *Developmental Psychology, 51*(1), 44–51.

Flynn, J. R. (1987). Massive IQ gains in 14 nations: What IQ tests really measure. *Psychological Bulletin, 101,* 171–191.

Flynn, J. R. (2009). *What is intelligence? Beyond the Flynn effect.* Cambridge, England: Cambridge University Press.

Flynn, J. R., & Weiss, L. G. (2007). American IQ gains from 1931 to 2002: The WISC subtests and educational progress. *International Journal of Testing, 7,* 209–224.

Flynn, R. M., & Richert, R. A. (2018). Cognitive, not physical, engagement in video gaming influences executive functioning. *Journal of Cognition and Development, 19*(1), 1–20. doi:10.1080/15248372.2017.1419246

Fontaine, R. G., Tanha, M., Yang, C., Dodge, K. A., Bates, J. E., & Pettit, G. S. (2010). Does response evaluation and decision (RED) mediate the relation between hostile attributional style and antisocial behavior in adolescence? *Journal of Abnormal Child Psychology, 38,* 615–626. doi:10.1007/s10802-010-9397-y

Fontaine, R. G., Yang, C., Dodge, K. A., Bates, J. E., & Pettit, G. S. (2008). Testing an individual systems model of response evaluation and decision (RED) and antisocial behavior across adolescence. *Child Development, 79,* 462–475. doi:10.1111/j.1467-8624.2007.01136.x

Fontaine, R. G., Yang, C., Dodge, K. A., Pettit, G. S., & Bates, J. E. (2009). Development of response evaluation and decision (RED) and antisocial behavior in childhood and adolescence. *Developmental Psychology, 45,* 447–459. doi:10.1037/a0014142

Foorman, B., Beyler, N., Borradaile, K., Coyne, M., Denton, C. A., Dimino, J., … Wissel, S. (2016). *Foundational skills to support reading for understanding in kindergarten through 3rd grade* (NCEE 2016-4008). 1940 Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance (NCEE), Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. Retrieved from http://ies.ed.gov/ncee/wwc/PracticeGuide.aspx?sid=21

Forbes, G. B., Adams-Curtis, L. E., Pakalka, A. H., & White, K. B. (2006). Dating aggression, sexual coercion, and aggression-supporting attitudes among college men as a function of participation in aggressive high school sports. *Violence Against Women, 12,* 441–455. doi:10.1177/1077801206288126

Fortson, B. L., Klevens, J., Merrick, M. T., Gilbert, L. K., & Alexander, S. P. (2016). *Preventing child abuse and neglect: A technical package for policy, norm, and programmatic activities*. Atlanta, GA: National Center for Injury Prevention and Control, Centers for Disease Control and Prevention. Retrieved from https://www.cdc.gov/violenceprevention/pdf/CAN-Prevention-Technical- Package.pdf

Fox, N. A., & Calkins, S. D. (1993). Pathways to aggression and social withdrawal: Interactions among temperament, attachment, and regulation. In K. H. Rubin & J. B. Asendorpf (Eds.), *Social withdrawal, inhibition, and shyness in childhood* (pp. 81–100). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Fraley, R. C., & Spieker, S. J. (2003). Are infant attachment patterns continuously or categorically distributed? A taxometric analysis of Strange Situation behavior. *Developmental Psychology, 39,* 387–404. doi:10.1037/0012-1649.39.3.387

Franceschini, S., Trevisan, P., Ronconi, L., Bertoni, S., Colmar, S., Double, K., … Gori, S. (2017). Action video games improve reading abilities and visual-to-auditory attentional shifting in English-speaking children with dyslexia. *Scientific Reports, 7*(1), 5863. doi:10.1038/s41598-017-05826-8

Franchak, J. M., Kretch, K. S., & Adolph, K. E. (2018). See and be seen: Infant–caregiver social looking during locomotor free play. *Developmental* 1941 *Science, 21*(4), e12626.

Franke, K., Gaser, C., Roseboom, T. J., Schwab, M., & de Rooij, S. R. (2018). Premature brain aging in humans exposed to maternal nutrient restriction during early gestation. *NeuroImage, 173,* 460–471.

Frazier, T. W., Strauss, M., Klingemier, E. W., Zetzer, E. E., Hardan, A. Y., Eng, C., & Youngstrom, E. A. (2017). A meta-analysis of gaze differences to social and nonsocial information between individuals with and without autism. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 56*(7), 546–555.

Fredricks, J. A., Hofkens, T., Wang, M., Mortenson, E., & Scott, P. (2018). Supporting girls' and boys' engagement in math and science learning: A mixed methods study. *Journal of Research in Science Teaching, 55*(2), 271–298. doi:http://dx.doi.org/10.1002/tea.21419

Freitag, M. K., Belsky, J., Grossmann, K., Grossmann, K. E., & Scheuerer-Englisch, H. (1996). Continuity in parent–child relationships from infancy to middle childhood and relations with friendship competence. *Child Development, 67,* 1437–1454. doi:10.2307/1131710

French, D. C., Setiono, K., & Eddy, J. M. (1999). Bootstrapping through the cultural comparison minefield: Childhood social status and friendship in the United States and Indonesia. In W. A. Collins & B. Laursen (Eds.), *Minnesota Symposia on Child Psychology: Vol. 30. Relationships as developmental contexts* (pp. 109–131). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Freud, S. (1964a). *New introductory lectures on psychoanalysis: The standard edition* (J. Strachey, Ed. & Trans.). New York: Norton. (Original work published 1933)

Frick, P. J., & Morris, A. S. (2004). Temperament and developmental pathways to conduct problems. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 33,* 54–68. doi:10.1207/S15374424JCCP3301_6

Friedlmeier, W., Corapci, F., & Cole, P. M. (2011). Emotion socialization in cross-cultural perspective. *Social and Personality Psychology Compass, 5,* 410–427.

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

Friedman, M. S., Marshal, M. P., Guadamuz, T. E., Wei, C., Wong, C. F., Saewyc, E. M., & Stall, R. (2011). A meta-analysis of disparities in childhood sexual abuse, parental physical abuse, and peer victimization among sexual minority and sexual nonminority individuals. *American Journal of Public Health, 101,* 1481–1494. doi:10.2105/AJPH.2009.190009

Friedman, W. J. (1991). The development of children's memory for the time of past events. *Child Development, 62,* 139–155. doi:10.1111/j.1467- 8624.1991.tb01520.x

Friedman, W. J. (2000). The development of children's knowledge of the times of future events. *Child Development, 71,* 913–932.

Friedman, W. J. (2003). The development of a differentiated sense of the past and the future. *Advances in Child Development and Behavior, 31,* 229– 269.

Friedman, W. J. (2008). Developmental perspectives on the psychology of time. In S. Grondin (Ed.), *Psychology of time* (pp. 345–366). Bingley, England: Emerald.

Friedman, W. J., & Lyon, T. D. (2005). Development of temporalreconstructive abilities. *Child Development, 76,* 1202–1216. doi:10.1111/j.1467-8624.2005.00845.x

Friedman-Krauss, A. H., Barnett, W. S., Garver, K. A., Hodges, K. S., Weisenfeld, G. G., & DiCrecchio, N. (2019). *The state of preschool*

2018: State preschool yearbook. National Institute for Early Education Research. Retrieved from http://nieer.org/wpcontent/uploads/2019/04/YB2018_Full-ReportR2.pdf

Friedrich, M., Wilhelm, I., Born, J., & Friederici, A. D. (2015). Generalization of word meaning during infant sleep. *Nature Communications, 6,* 1–9. doi:10.1038/ncomms7004

Fry, D. P. (1988). Intercommunity differences in aggression among Zapotec children. *Child Development, 59,* 1008–1019. doi:10.2307/1130267

Frye, D., Braisby, N., Lowe, J., Maroudas, C., & Nicholls, J. (1989). Young children's understanding of counting and cardinality. *Child Development, 60,* 1158–1171.

Frye, D., Zelazo, P. D., Brooks, P. J., & Samuels, M. C. (1996). Inference and action in early causal reasoning. *Developmental Psychology, 32,* 120– 131.

Fuchs, L. S., Schumacher, R. F., Long, J., Namkung, J., Hamlett, C. L., Cirino, P. T., … Changas, P. (2013). Improving at-risk learners' understanding of fractions. *Journal of Educational Psychology, 105,* 683– 700. doi:10.1037/a0032446

Fuhrmann, D., Knoll, L. J., & Blakemore, S. J. (2015). Adolescence as a sensitive period of brain development. *Trends in Cognitive Sciences, 19*(10), 558–566.

Fujiwara, T., Ito, J., & Kawachi, I. (2013). Income inequality, parental socioeconomic status, and birth outcomes in Japan. *American Journal of Epidemiology, 177*(10), 1042–1052.

Fukuda, M., Fukuda, K., Shimizu, T., Nobunaga, M., Mamsen, L. S., & Andersen, C. Y. (2014). Climate change is associated with male:female ratios of fetal deaths and newborns infants in Japan. *Environment and Epidemiology, 102*(5), 1364-1370.

Fung, H., & Chen, E. C.-H. (2001). Across time and beyond skin: Self and transgression in the everyday socialization of shame among Taiwanese preschool children. *Social Development, 10,* 419–437.

Furman, W., Simon, V. A., Shaffer, L., & Bouchey, H. A. (2002). Adolescents' working models and styles for relationships with parents, friends, and romantic partners. *Child Development, 73,* 241–255. doi:10.1111/1467-8624.00403

Furnes, B., & Samuelsson, S. (2011). Phonological awareness and rapid automatized naming predicting early development in reading and spelling: Results from a cross-linguistic longitudinal study. *Learning and Individual Differences, 21,* 85–95. doi:10.1016/j.lindif.2010.10.005

Furukawa, E., Tangney, J., & Higashibara, F. (2012). Cross-cultural continuities and discontinuities in shame, guilt, and pride: A study of children residing in Japan, Korea and the USA. *Self and Identity, 11,* 90– 113.

Furuya-Kanamori, L., & Doi, S. (May 2016). Angry birds, angry children, and angry meta-analysts: A reanalysis. *Perspectives on Psychological Science, 11*(3), 408–414. doi:10.1177/1745691616635599

Gaddis, A., & Brooks-Gunn, J. (1985). The male experience of pubertal change. *Journal of Youth and Adolescence, 14,* 61–69. doi:10.1007/BF02088647

Gaetz, S., O'Grady, B., Buccieri, K., Karabanow, J., & Marsolais, A. (Eds.). (2013). *Youth homelessness in Canada: Implications for policy and practice*. Toronto, Canada: Canadian Homelessness Research Network Press.

Gaither, S. E., Pauker, K., & Johnson, S. P. (2012). Biracial and monoracial infant own-race face perception: An eye tracking study. *Developmental Science, 15,* 775–782. doi:10.1111/j.1467-7687.2012.01170.x

Galambos, N. L., Almeida, D. M., & Petersen, A. C. (1990). Masculinity, femininity, and sex role attitudes in early adolescence: Exploring gender intensification. *Child Development, 61,* 1905–1914. doi:10.1111/j.1467- 8624.1990.tb03574.x

Galambos, N., Leadbeater, B., & Barker, E. (2004). Gender differences in and risk factors for depression in adolescence: A 4-year longitudinal study. *International Journal of Behavioral Development, 28,* 16–25.

Gallese, V., Fadiga, L., Fogassi, L., & Rizzolatti, G. (1996). Action recognition in the premotor cortex. *Brain, 119,* 593–609. doi:10.1093/brain/119.2.593

Galliher, R. V., Jones, M. D., & Dahl, A. (2011). Concurrent and longitudinal effects of ethnic identity and experiences of discrimination on psychosocial adjustment of Navajo adolescents. *Developmental Psychology, 47,* 509–526. doi:10.1037/a0021061

Gal-Szabo, D. E., Spinrad, T. L., Eisenberg, N., & Sulik, M. J. (2019). The relations of children's emotion knowledge to their observed social play and reticent/uninvolved behavior in preschool: Moderation by effortful control. *Social Development, 28,* 57–73. https://doi.org/10.1111/sode.12321

Gamble, W. C., Yu, J. J., & Kuehn, E. D. (2011). Adolescent sibling relationship quality and adjustment: Sibling trustworthiness and modeling, as factors directly and indirectly influencing these associations. *Social Development, 20,* 605–623. doi:10.1111/j.1467-9507.2010.00591.x

Gampe, A., Wermelinger, S., & Daum, M. M. (2019). Bilingual children adapt to the needs of their communication partners, monolinguals do not. *Child Development, 90*(1), 98–107.

Gandelman, R. (1992). *The psychobiology of behavioral development.* New York: Oxford University Press.

Ganiban, J. M., Ulbricht, J., Saudino, K. J., Reiss, D., & Neiderhiser, J. M. (2011). Understanding child-based effects on parenting: Temperament as a moderator of genetic and environmental contributions to parenting. *Developmental Psychology, 47,* 676–692.

Ganong, L., Coleman, M., & Jamison, T. (2011). Patterns of stepchild– stepparent relationship development. *Journal of Marriage and Family, 73,* 396–413. doi:10.111/j.1741-3737.2010.00814.x

Ganong, L., Coleman, M., & Russell, L. T. (2015). Children in diverse families. In M. H. Bornstein & T. Leventhal (Vol. Eds.) and R. M. Lerner (Editor-in-Chief), *Handbook of child psychology and developmental science, Vol. 4: Ecological settings and processes* (pp. 133–174). Hoboken, NJ: Wiley.

Ganzach, Y., Gotlibobski, C., Greenberg, D., & Pazy, A. (2013). General mental ability and pay: Nonlinear effects. *Intelligence, 41*(5), 631–637. doi:10.1016/j.intell.2013.07.015

Garber, J., & Cole, D. A. (2010). Intergenerational transmission of depression: A launch and grow model of change across adolescence. *Development and Psychopathology, 22,* 819–830. doi:10.1017/S0954579410000489

Gardner, D., Harris, P. L., Ohmoto, M., & Hamazaki, T. (1988). Japanese children's understanding of the distinction between real and apparent emotion. *International Journal of Behavioral Development, 11,* 203–218.

Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice.* New York: Basic Books.

Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century.* New York: Basic Books.

Gardner, R. A., & Gardner, B. T. (1969, August 15). Teaching sign language to a chimpanzee. *Science, 165,* 664–672.

Gargus, R. A., Vohr, B. R., Tyson, J. E., High, P., Higgins, R. D., Wrage, L. A., & Poole, K. (2009). Unimpaired outcomes for extremely low birth weight infants at 18 to 22 months. *Pediatrics, 124,* 112–121. doi:10.1542/peds.2008-2742

Garrett-Bakelman, F. E., Darshi, M., Green, S. J., Gur, R. C., Lin, L., Macias, B. R., … Piening, B. D. (2019). The NASA Twins Study: A multidimensional analysis of a year-long human spaceflight. *Science*, *364*(6436), eaau8650.

Gartstein, M. A., & Rothbart, M. K. (2003). Studying infant temperament via the Revised Infant Behavior Questionnaire. *Infant Behavior and Development, 26*(1), 64–86. **Gass, K., Jenkins, J., & Dunn, J.** (2007). Are sibling relationships protective? A longitudinal study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 48,* 167–175. doi:10.1111/j.1469-7610.2006.01699.x

Gatzke-Kopp, L. M., Beauchaine, T. P., Shannon, K. E., Chipman, J., Fleming, A. P., Crowell, S. E., … Aylward, E. (2009). Neurological correlates of reward responding in adolescents with and without externalizing behavior disorders. *Journal of Abnormal Psychology, 118,* 203–213. doi:10.1037/a0014378

Gauvain, M. (2001). *The social context of cognitive development.* New York: Guilford Press.

Gaylord-Harden, N. K., Burrow, A. L., & Cunningham, J. A. (2012). A cultural-asset framework for investigating successful adaptation to stress in African American youth. *Child Development Perspectives, 6,* 264–271. doi:10.1111/j.1750-8606.2012.00236.x

Gazzaniga, M. S., Ivry, R., & Mangun, G. R. (2013). *Cognitive neuroscience: The biology of mind* (4th ed.). New York: W. W. Norton.

Ge, X., Natsuaki, M. N., & Conger, R. D. (2006). Trajectories of depressive symptoms and stressful life events among male and female adolescents in divorced and nondivorced families. *Development and Psychopathology, 18,* 253–273. doi:10.1017/S0954579406060147

Geangu, E., Ichikawa, H., Lao, J., Kanazawa, S., Yamaguchi, M., Caldara, R., & Turati, C. (2016). Culture shapes 7-month-olds' perceptual strategies in discriminating facial expressions of emotion. *Current Biology, 26,* R1–R3.

Geary, D. C. (2004). Mathematics and learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 37,* 4–15. doi:10.1177/00222194040370010201

Geary, D. C. (2005). *The origin of mind: Evolution of brain, cognition, and general intelligence.* Washington, DC: American Psychological Association.

Geary, D. C. (2006). Development of mathematical understanding. In W. Damon & R. M. Lerner (Series Eds.) and D. Kuhn & R. S. Siegler (Vol. Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 2. Cognition, perception, and language* (6th ed., pp. 777–810). Hoboken, NJ: Wiley.

Geary, D. C. (2009). *Male, female: The evolution of human sex differences* (2nd ed.). Washington, DC: American Psychological Association.

Geary, D. C. (2010). *Male, female: The evolution of human sex differences* (2nd ed.). Washington, DC: American Psychological Association**.**

Geary, D. C., Hoard, M. K., Byrd-Craven, J., Nugent, L., & Numtee, C. (2007). Cognitive mechanisms underlying achievement deficits in children with mathematical learning disability. *Child Development, 78,* 1343–1359. doi:10.1111/j.1467-8624.2007.01069.x

Geary, D. C., Hoard, M. K., Nugent, L., & Bailey, D. H. (2012). Mathematical cognition deficits in children with learning disabilities and 1949 persistent low achievement: A five-year prospective study. *Journal of Educational Psychology, 104,* 206–223. doi:10.1037/a0025398

Geena Davis Institute on Gender in Media (2019). *Key findings*. Retrieved from https://seejane.org/research-informs-empowers/

Gejman, P. V., Sanders, A. R., & Duan, J. (2010). The role of genetics in the etiology of schizophrenia. *Psychiatric Clinics of North America, 33*(1), 35–66. doi:10.1016/j.psc.2009.12.003

Gelman, R., & Gallistel, C. R. (1978). *The child's understanding of number.* Cambridge, MA: Harvard University Press. **Gelman, R., Meck, E., & Merkin, S.** (1986). Young children's numerical competence. *Cognitive Development, 1,* 1–29.

Gelman, R., & Williams, E. M. (1998). Enabling constraints for cognitive development and learning: Domain specificity and epigenesis. In W. Damon (Series Ed.) and D. Kuhn & R. S. Siegler (Vol. Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 2: Cognition, perception, and language* (5th ed., pp. 575–630). Hoboken, NJ: Wiley.

Gelman, S. A. (2003). *The essential child: Origins of essentialism in everyday thought.* New York: Oxford University Press.

Gelman, S. A., Coley, J. D., Rosengren, K. S., Hartman, E., & Pappas, A. (1998). Beyond labeling: The role of maternal input in the acquisition of richly structured categories. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 63*(1, Serial No. 253).

Gelman, S. A., & Kalish, C. W. (2006). Conceptual development. In W. Damon & R. M. Lerner (Series Eds.) and D. Kuhn & R. S. Siegler (Vol. Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 2. Cognition, perception, and language* (6th ed., pp. 687–733). Hoboken, NJ: Wiley.

Gelman, S. A., & Noles, N. S. (2011). Domains and naïve theories. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science, 2*(5), 490–502. 1950 doi:10.1002/wcs.124

Gentile, B., Grabe, S., Dolan-Pascoe, B., Twenge, J. M., & Wells, B. E. (2009). Gender differences in domain-specific self-esteem: A metaanalysis. *Review of General Psychology, 13,* 34–45. doi:10.1037/a0013689

Gentile, D. A. (2015). What is a good skeptic to do? The case for skepticism in the media violence discussion. *Perspectives on Psychological Science, 10*(5), 674–676. **Gergely, G., Bekkering, H., & Kiraly, I.** (2002, February 14). Developmental psychology: Rational imitation in preverbal infants. *Nature, 415,* 755.

Gerken, L., Balcomb, F. K., & Minton, J. L. (2011). Infants avoid "labouring in vain" by attending more to learnable than unlearnable linguistic patterns. *Developmental Science, 14,* 972–979. doi:10.1111/j.1467-7687.2011.01046.x

Gerken, L., Wilson, R., & Lewis, W. (2005). Infants can use distributional cues to form syntactic categories. *Journal of Child Language, 32,* 249– 268. doi:10.1017/S0305000904006786

German, T. P., & Nichols, S. (2003). Children's counterfactual inferences about long and short causal chains. *Developmental Science, 6,* 514–523. doi:10.1111/1467-7687.00309

Gershoff, E. T. (2002). Corporal punishment by parents and associated child behaviors and experiences: A meta-analytic and theoretical review. *Psychological Bulletin, 128,* 539–579.

Gershoff, E. T. (2013). Spanking and child development: We know enough now to stop hitting our children. *Child Development Perspectives, 7,* 133– 137. doi:10.1111/cdep.12038

Gershoff, E. T., Aber, J. L., Raver, C. C., & Lennon, M. C. (2007). Income is not enough: Incorporating material hardship into models of income 1951 associations with parent mediators and child outcomes. *Child Development, 78*(1), 70–95. doi:10.1111/j.1467-8624.2007.00986.x

Gershoff, E. T., Aber, J. L., Ware, A., & Kotler, J. (2010). Exposure to 9/11 among youth and their mothers in New York City: Enduring associations with mental health and sociopolitical attitudes. *Child Development, 81,* 1142–1160.

Gershoff, E. T., & Benner, A. D. (2014). Neighborhood and school contexts in the lives of children. In E. T. Gershoff, R. S. Mistry, R. S., & D. A. Crosby (Eds.). *Societal contexts of child development.* New York: Oxford University Press.

Gershoff, E. T., & Grogan-Kaylor, A. (2016a). Corporal punishment by parents and its consequences for children: Old controversies and new meta-analyses. *Journal of Family Psychology, 30,* 453–469. doi:10.1037/fam0000191

Gershoff, E. T., & Grogan-Kaylor, A. (2016b). Cultural normativeness, race, and spanking: Preliminary meta-analytic findings. *Family Relations, 65,* 490–501. doi:10.1111/fare.12205

Gershoff, E. T., Grogan-Kaylor, A., Lansford, J. E., Chang, L., Zelli, A., Deater-Deckard, K., & Dodge, K. A. (2010). Parent discipline practices in an international sample: Associations with child behaviors and moderation by perceived normativeness. *Child Development, 81,* 487–502. doi:10.1111/j.1467-8624.2009.01409.x

Gershoff, E. T., Lansford, J. E., Sexton, H. R., Davis-Kean, P., & Sameroff, A. J. (2012). Longitudinal links between spanking and children's externalizing behaviors in a national sample of White, Black, Hispanic, and Asian American families. *Child Development, 83,* 838–843. doi:10.1111/j.1467-8624.2011.01732.x

Gesell, A., & Thompson, H. (1938). *The psychology of early growth, including norms of infant behavior and a method of genetic analysis.* New 1952 York: Macmillan.

Gest, S. D., Graham-Bermann, S. A., & Hartup, W. W. (2001). Peer experience: Common and unique features of number of friendships, social network centrality, and sociometric status. *Social Development, 10,* 23–40. doi:10.1111/1467-9507.00146

Gfellner, B. M., & Armstrong, H. D. (2012). Ego development, ego strengths, and ethnic identity among First Nation adolescents. *Journal of Research on Adolescence, 22,* 225–234. doi:10.1111/j.1532- 7795.2011.00769.x

Ghandour, R. M., Sherman, L, J., Vladutiu, C. J., Ali, M. M., Lynch, S. E., Bitsko, R. H., … Blumberg, S. J. (2019). Prevalence and treatment of depression, anxiety, and conduct problems in U.S. children. *The Journal of Pediatrics, 206,* 256–267. doi:10.1016/j.jpeds.2018.09.021

Gianino, A., & Tronick, E. Z. (1988). The mutual regulation model: The infant's self and interactive regulation and coping and defensive capacities. In T. M. Field, P. M. McCabe, & N. Schneiderman (Eds.), *Stress and coping across development* (pp. 47–68). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Gibbs, J. C., Basinger, K. S., Grime, R. L., & Snarey, J. R. (2007). Moral judgment development across cultures: Revisiting Kohlberg's universality claims. *Developmental Review, 27,* 443–500. doi:10.1016/j.dr.2007.04.001te

Gibson, E. J. (1988). Exploratory behavior in the development of perceiving, acting, and the acquiring of knowledge. *Annual Review of Psychology, 39,* 1–42. doi:10.1146/annurev.ps.39.020188.000245

Gibson, E. J., Riccio, G., Schmuckler, M. A., Stoffregen, T. A., Rosenberg, D., & Taormina, J. (1987). Detection of the traversability of surfaces by crawling and walking infants. *Journal of Experimental Psychology:* 1953 *Human Perception and Performance, 13,* 533–544. doi:10.1037/0096- 1523.13.4.533

Gibson, E. J., & Schmuckler, M. A. (1989). Going somewhere: An ecological and experimental approach to development of mobility. *Ecological Psychology, 1,* 3–25. doi:10.1207/s15326969eco0101_2

Gibson, E. J., & Walk, R. D. (1960, April). The "visual cliff." *Scientific American, 202*(4), 64–71.

Giedd, J. N., Blumenthal, J., Jeffries, N. O., Castellanos, F. X., Liu, H., Zijdenbos, A., … Rapoport, J. L. (1999). Brain development during childhood and adolescence: A longitudinal MRI study. *Nature Neuroscience, 2,* 861–863.

Giles, J. W., & Heyman, G. D. (2005). Young children's beliefs about the relationship between gender and aggressive behavior. *Child Development, 76,* 107–121. doi:10.1111/j.1467-8624.2005.00833.x

Giletta, M., Scholte, R. H., Burk, W. J., Engels, R. C., Larsen, J. K., Prinstein, M. J., & Ciairano, S. (2011). Similarity in depressive symptoms in adolescents' friendship dyads: Selection or socialization? *Developmental Psychology, 47,* 1804–1814. doi:10.1037/a0023872

Gilligan, C. (1982). *In a different voice: Psychological theory and women's development.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Gilligan, C., & Attanucci, J. (1988). Two moral orientations: Gender differences and similarities. *Merrill-Palmer Quarterly, 34,* 223–237. doi:10.2307/23086381

Gilmore, J. H., Knickmeyer, R. C., & Gao, W. (2018). Imaging structural and functional brain development in early childhood. *Nature Reviews Neuroscience, 19*(3), 123.

Gitterman, B. A., Flanagan, P. J., Cotton, W. H., Dilley, K. J., Duffee, J. H., Green, A. E., … Nelson, J. L. (2016). Poverty and child health in the 1954 United States. *Pediatrics, 137*(4), e20160339. doi:10.1542/peds.2016- 0339

Gladwell, M. (2008). *Outliers: The story of success.* New York: Little, Brown.

Glass, B. D., Maddox, W. T., & Love, B. C. (2013). Real-time strategy game training: Emergence of a cognitive flexibility trait. *PLoS ONE, 8*(8), Article e70350. Retrieved from http://-journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0070350

Gleason, J. B., & Ely, R. (2002). Gender differences in language development. In A. V. McGillicuddy-De Lisi & R. De Lisi (Eds.), *Biology, society, and behavior: The development of sex differences in cognition* (Vol. 21, pp. 127–154). Westport, CT: Ablex.

Glick, G. C., & Rose, A. J. (2011). Prospective associations between friendship adjustment and social strategies: Friendship as a context for building social skills. *Developmental Psychology, 47,* 1117–1132.

Glick, P., & Fiske, S. T. (2001). An ambivalent alliance: Hostile and benevolent sexism as complementary justifications for gender inequality. *American Psychologist, 56*(2), 109–118.

Global Initiative to End All Corporal Punishment of Children. (2019). *Global progress*. Retrieved from https://endcorporalpunishment.org/countdown/

Glocker, M. L., Langleben, D. D., Ruparel, K., Loughead, J. W., Valdez, J. N., Griffin, M. D., … Gur, R. C. (2009). Baby schema modulates the brain reward system in nulliparous women. *Proceedings of the National Academy of Sciences, 106*(22), 9115–9119.

Glover, V., O'Donnell, K. J., O'Connor, T. G., & Fisher, J. (2018). Prenatal maternal stress, fetal programming, and mechanisms underlying later psychopathology—A global perspective. *Development and Psychopathology, 30*(3), 843–854.

Godlee, F., Smith, J., & Marcovitch, H. (2011). Wakefield's article linking MMR vaccine and autism was fraudulent. *BMJ, 342.* doi:10.1136/bmj.c7452

Gogtay, N., Giedd, J. N., Lusk, L., Hyashi, K. M., Greenstein, D., Vaituzis, A.C., … Thompson, P. M. (2004). Dynamic mapping of human cortical development during childhood through early adulthood. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America, 101*(21), 8174–8179.

Goldberg, S. K., & Conron, K. J. (2018). How many same-sex couples in the U.S. are raising children? Los Angeles, CA: The Williams Institute, UCLA School of Law. Retrieved from https://williamsinstitute.law.ucla.edu/wp-content/uploads/Parenting- Among-Same-Sex-Couples.pdf

Goldin-Meadow, S., Cook, S. W., & Mitchell, Z. A. (2009). Gesturing gives children new ideas about math. *Psychological Science, 20,* 267–272.

Goldsmith, H. H., Pollak, S. D., & Davidson, R. J. (2008). Developmental neuroscience perspectives on emotion regulation. *Child Development Perspectives, 2,* 132–140.

Goldstein, M. H., King, A. P., & West, M. J. (2003). Social interaction shapes babbling: Testing parallels between birdsong and speech. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America, 100,* 8030–8035. doi:10.1073/pnas.1332441100

Goldstein, M. H., & Schwade, J. A. (2008). Social feedback to infants' babbling facilitates rapid phonological learning. *Psychological Science, 19,* 515–523. doi:10.1111/j.1467-9280.2008.02117.x

Goldstein, M. H., Schwade, J., Briesch, J., & Syal, S. (2010). Learning while babbling: Prelinguistic object-directed vocalizations indicate a readiness to learn. *Infancy, 15,* 362–391. doi:10.1111/j.1532- 7078.2009.00020.x

Golish, T. D. (2003). Stepfamily communication strengths. *Human Communication Research, 29,* 41–80. doi:10.1111/j.1468-2958.2003.tb00831.x

Goldstein, T. R., & Winner, E. (2011). Enhancing empathy and theory of mind. *Journal of Cognition and Development, 13,* 19–37. doi:10.1080/15248372.2011.573514

Gómez, R. L. (2002). Variability and detection of invariant structure. *Psychological Science, 13,* 431–436.

Gómez, R. L., Bootzin, R. R., & Nadel, L. (2006). Naps promote abstraction in language-learning infants. *Psychological Science, 17,* 670–674. doi:10.1111/j.1467-9280.2006.01764.x

Gómez, R. L., & Edgin, J. O. (2015). Sleep as a window into early neural development: Shifts in sleep-dependent learning effects across early childhood. *Child Development Perspectives, 9*(3), 183–189. doi:10.1111/cdep.12130

Gonzales, N. A., Pitts, S. C., Hill, N. E., & Roosa, M. W. (2000). A mediational model of the impact of interparental conflict on child adjustment in a multiethnic, low-income sample. *Journal of Family Psychology, 14,* 365–379. doi:10.1037/0893-3200.14.3.365

Good, T. L., & Brophy, J. E. (1996). *Looking in classrooms* (7th ed.). New York: Longman.

Gooden, A. M., & Gooden, M. A. (2001). Gender representation in notable children's picture books: 1995–1999. *Sex Roles, 45,* 89–101. doi:10.1023/A:1013064418674

Goodman, A., Gregg, P., & Washbrook, E. (2011). Children's educational attainment and the aspirations, attitudes and behaviours of parents and children through childhood. *Longitudinal and Life Course Studies, 2*(1), 1–18. doi:10.14301/llcs.v2i1.147

Goodnight, J. A., Lahey, B. B., Van Hulle, C. A., Rodgers, J. L., Rathouz, P. J., Waldman, I. D., & D'Onofrio, B. M. (2012). A quasi-experimental analysis of the influence of neighborhood disadvantage on child and adolescent conduct problems. *Journal of Abnormal Psychology, 121,* 95– 108. doi:10.1037/a0025078

Gooren, E. M. J. C., van Lier, P. A. C., Stegge, H., Terwogt, M. M., & Koot, H. M. (2011). The development of conduct problems and depressive symptoms in early elementary school children: The role of peer rejection. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 40,* 245– 253. doi:10.1080/15374416.2011.546045

Gopnik, A., & Astington, J. W. (1988). Children's understanding of representational change and its relation to the understanding of false belief and the appearance–reality distinction. *Child Development, 59,* 26–37.

Gopnik, A., & Slaughter, V. (1991). Young children's understanding of changes in their mental states. *Child Development, 62,* 98–110. doi:10.1111/j.1467-8624.1991.tb01517.x

Gopnik, A., & Wellman, H. M. (2012). Reconstructing constructivism: Causal models, Bayesian learning mechanisms, and the theory. *Psychological Bulletin, 138*(6), 1085–1108. doi:10.1037/a0028044

Gordon, K., Murin, M., Baykaner, O., Roughan, L., Livermore-Hardy, V., Skuse, D., & Mandy, W. (2015). A randomized controlled trial of PEGASUS, a psychoeducational programme for young people with highfunctioning autism spectrum disorder. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 56,* 468–476. doi:10/111/jcpp.12304

Gosselin, J., & David, H. (2007). Risk and resilience factors linked with the psychosocial adjustment of adolescents, stepparents and biological parents. *Journal of Divorce and Remarriage, 48,* 29–53. doi:10.1300/j087v48n01_02

Gottesman, I. I. (with Wolfgram, D. L.). (1991). *Schizophrenia genesis: The origins of madness.* New York: Freeman.

Gottfredson, L. S. (2011). Intelligence and social inequality: Why the biological link. In T. Chamorro-Premuzic, S. von Stumm, & A. Furnham (Eds.), *Handbook of individual differences* (pp. 538–575). Chichester, England: Wiley-Blackwell.

Gottlieb, A. (2004). *The afterlife is where we come from: The culture of infancy in West Africa.* Chicago: University of Chicago Press.

Gottman, J. M., Katz, L. F., & Hooven, C. (1997). *Meta-emotion: How families communicate emotionally.* Mahwah, NJ: Erlbaum.

Gould, E., & Cooke, T. (2015, October). High-quality child care is out of reach for working families (Issue Brief No. 404). Washington, DC: Economic Policy Institute. Retrieved from http://www.epi.org/publication/child-care-affordability/

Gradisar, M., Jackson, K., Spurrier, N. J., Gibson, J., Whitham, J., Williams, A. S., … Kennaway, D. J. (2016). Behavioral interventions for infant sleep problems: A randomized controlled trial. *Pediatrics,* e20151486.

Grady, C. L., Mondloch, C. J., Lewis, T. L., & Maurer, D. (2014). Early visual deprivation from congenital cataracts disrupts activity and functional connectivity in the face network. *Neuropsychologia, 57*(May), 122–139. doi:10.1016/j.neuropsychologia.2014.03.005

Graf Estes, K., & Hay, J. F. (2015). Flexibility in bilingual infants' word learning. *Child Development, 86*(5), 1371–1385.

Graham, S. [Sandra], & Hudley, C. (1994). Attributions of aggressive and nonagressive African-American male early adolescents: A study of construct accessibility. *Developmental Psychology, 30,* 365–373. doi:10.1037/0012-1649.30.3.365

Graham, S., McKeown, D., Kiuhara, S., & Harris, K. R. (2012). A metaanalysis of writing instruction for students in the elementary grades. *Journal of Educational Psychology, 104*(4), 879. doi:10.1037/a0029185

Graham, S. A., & Diesendruck, G. (2010). Fifteen-month-old infants attend to shape over other perceptual properties in an induction task. *Cognitive Development, 25*(2), 111–123.

Graham, S. A., & Fisher, S. E. (2015). Understanding language from a genomic perspective. *Annual Review of Genetics, 49,* 131–160. doi:10.1146/annurev-genet-120213-092236

Graham, S. A., & Poulin-Dubois, D. (1999). Infants' reliance on shape to generalize novel labels to animate and inanimate objects. *Journal of Child Language, 26,* 295–320.

Graham-Bermann, S. A., & Brescoll, V. (2000). Gender, power, and violence: Assessing the family stereotypes of the children of batterers. *Journal of Family Psychology, 14,* 600–612. doi:10.1037/0893- 3200.14.4.600

Grall, T. (2016). Custodial mothers and fathers and their child support: 2013. *Current Population Reports (P60-255)*. Washington, DC: U.S. Census Bureau. Retrieved from https://www.census.gov/content/dam/Census/library/publications/2016/de mo/P60-255.pdf

Granier-Deferre, C., Ribeiro, A., Jacquet, A. Y., & Bassereau, S. (2011). Near-term fetuses process temporal features of speech. *Developmental Science, 14,* 336–352.

Granot, D., & Mayseless, O. (2001). Attachment security and adjustment to school in middle childhood. *International Journal of Behavioral Development, 25,* 530–541. doi:10.1080/01650250042000366 1960

Granqvist, P., Sroufe, A. L., Dozier, M., Hesse, E., Steele, M., … Duschinsky, R. (2017). Disorganized attachment in infancy: A review of the phenomenon and its implications for clinicians and policy-makers. *Attachment & Human Development, 19,* 534– 558.doi:10.1080/14616734.2017.1354040

Gray-Little, B., & Hafdahl, A. R. (2000). Factors influencing racial comparisons of self-esteem: A quantitative review. *Psychological Bulletin, 126,* 26–54. doi:10.1037/0033-2909.126.1.26

Greenberg, M. T., Kusché, C. A., Cook, E. T., & Quamma, J. P. (1995). Promoting emotional competence in school-aged children: The effects of the PATHS curriculum. *Development and Psychopathology, 7,* 117–136. doi:10.1017/S0954579400006374

Greenfield, P. M. (2004). Inadvertent exposure to pornography on the Internet: Implications of peer-to-peer file-sharing networks for child development and families. *Journal of Applied Developmental Psychology, 25,* 741–750. doi:10.1016/j.appdev.2004.09.009

Greenfield, P. M., Suzuki, L. K., & Rothstein-Fisch, C. (2006). Cultural pathways through human development. In W. Damon & R. M. Lerner (Series Eds.) and K. A. Renninger & I. E. Sigel (Vol. Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 4: Child psychology in practice* (6th ed., pp. 655– 699). Hoboken, NJ: Wiley.

Greenough, W. T., Black, J. E., & Wallace, C. S. (1987). Experience and brain development. *Child Development, 58,* 539–559.

Greenwald, A. G., Banaji, M. R., Rudman, L. A., Farnham, S. D., Nosek, B. A., & Mellott, D. S. (2002). A unified theory of implicit attitudes, stereotypes, self-esteem, and self-concept. *Psychological Review, 109*(1), 3–25. doi:http://dx.doi.org/10.1037/0033-295X.109.1.3

Gregory, A. M., Light-Häusermann, J. H., Rijsdijk, F., & Eley, T. C. (2009). Behavioral genetic analyses of prosocial behavior in adolescents. 1961 *Developmental Science, 12,* 165–174. doi:10.1111/j.1467- 7687.2008.00739.x

Gregory, T. R. (2009). Understanding natural selection: Essential concepts and common misconceptions. *Evolution: Education & Outreach, 2,* 156– 175. doi:10.1007/s12052-009-0128-1

Grieco-Calub, T. M., Saffran, J. R., & Litovsky, R. Y. (2009). Spoken word recognition in toddlers who use cochlear implants. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 52,* 1390–1400. doi:10.1044/1092- 4388(2009/08-0154)

Grimshaw, G. M., Sitarenios, G., & Finegan, J.-A. K. (1995). Mental rotation at 7 years: Relations with prenatal testosterone levels and spatial play experiences. *Brain and Cognition, 29,* 85–100. doi:10.1006/brcg.1995.1269

Groh, A. M., Fearon, R. P., Bakermans-Kranenburg, M. J., van IJzendoorn, M. H., Steele, R. D., & Roisman, G. I. (2014). The significance of attachment security for children's social competence with peers: A meta-analytic study. *Attachment & Human Development, 16,* 103–136.

Groh, A. M., Roisman, G. I., van IJzendoorn, M. H., Bakermans- Kranenburg, M. J., & Fearon, R. P. (2012). The significance of insecure and disorganized attachment for children's internalizing symptoms: A meta-analytic study. *Child Development, 83,* 591–610. doi:10.1111/j.1467- 8624.2011.01711.x

Grön, G., Wunderlich, A. P., Spitzer, M., Tomczak, R., & Riepe, M. W. (2000). Brain activation during human navigation: Gender-different neural networks as substrate of performance. *Nature Neuroscience, 3,* 404–408.

Gross, D., & Harris, P. L. (1988). False beliefs about emotion: Children's understanding of misleading emotional displays. *International Journal of Behavioral Development, 11,* 475–488.

Grossmann, T. (2010). The development of emotion perception in face and voice during infancy. *Restorative Neurology and Neuroscience, 28,* 219– 236. doi:10.3233/RNN-2010-0499 **Grueneich, R.** (1982). Issues in the developmental study of how children use intention and consequence information to make moral evaluations. *Child Development, 53,* 29–43. doi:10.2307/1129636

Grusec, J. E., Goodnow, J. J., & Cohen, L. (1996). Household work and the development of concern for others. *Developmental Psychology, 32,* 999– 1007.

Grünebaum, A., McCullough, L. B., Arabin, B., Brent, R. L., Levene, M. I., & Chervenak, F. A. (2016). Neonatal mortality of planned home birth in the United States in relation to professional certification of birth attendants. *PLoS ONE, 11*(5), e0155721. doi:10.1371/journal.pone.0155721

Grusec, J. E., & Goodnow, J. J. (1994). Impact of parental discipline methods on the child's internalization of values: A reconceptualization of current points of view. *Developmental Psychology, 30,* 4–19. doi:10.1037/0012-1649.30.1.4

Grych, J. H., Harold, G. T., & Miles, C. J. (2003). A prospective investigation of appraisals as mediators of the link between interparental conflict and child adjustment. *Child Development, 74,* 1176–1193. doi:10.1111/1467-8624.00600

Grych, J. H., Raynor, S. R., & Fosco, G. M. (2004). Family processes that shape the impact of interparental conflict on adolescents. *Development and Psychopathology, 16,* 649–665. doi:10.1017/S0954579404004717

Guerra, N. G., Huesmann, L. R., & Spindler, A. (2003). Community violence exposure, social cognition, and aggression among urban elementary school children. *Child Development, 74,* 1561–1576. doi:10.1111/1467-8624.00623

Gullone, E. (2000). The development of normal fear: A century of research. *Clinical Psychology Review, 20,* 429–451. doi:10.1016/S0272- 7358(99)00034-3

Gummerum, M., & Keller, M. (2008). Affection, virtue, pleasure, and profit: Developing an understanding of friendship closeness and intimacy in western and Asian societies. *International Journal of Behavioral Development, 32,* 218–231. doi:10.1177/0165025408089271

Gunderson, E. A., Gripshover, S. J., Romero, C., Dweck, C. S., Goldin- Meadow, S., & Levine, S. C. (2013). Parent praise to 1- to 3-year-olds predicts children's motivational frameworks 5 years later. *Child Development, 84*(5), 1526–1541.

Gunderson, E. A., Sorhagen, N. S., Gripshover, S. J., Dweck, C. S., Goldin-Meadow, S., & Levine, S. C. (2018). Parent praise to toddlers predicts fourth grade academic achievement via children's incremental mindsets. *Developmental Psychology, 54*(3), 397–409.

Guo, J., Marsh, H. W., Morin, A. J. S., Parker, P. D., & Kaur, G. (2015). Directionality of the associations of high school expectancy-value, aspirations, and attainment: A longitudinal study. *American Educational Research Journal, 52(*2), 371–402. doi:10.3102/0002831214565786

Gurnani, T., Ivanov, I., & Newcorn, J. H. (2016). Pharmacotherapy of aggression in child and adolescent psychiatric disorders. *Journal of Child and Adolescent Psychopharmacology, 26,* 65–73. doi:10.1089/cap.2015.0167

Guthrie, J. T., Wigfield, A., Metsala, J. L., & Cox, K. E. (1999). Motivational and cognitive predictors of text comprehension and reading amount. *Scientific Studies of Reading, 3,* 231–256. doi:10.1207/s1532799xssr0303_3

Gutman, L. M., Sameroff, A. J., & Cole, R. (2003). Academic growth curve trajectories from 1st grade to 12th grade: Effects of multiple social risk 1964 factors and preschool child factors. *Developmental Psychology, 39,* 777– 790.

Gweon, H., & Schulz, L. (2011). 16-month-olds rationally infer causes of failed actions. *Science, 332*(6037), 1524.

Gwiazda, J., Grice, K., Held, R., McLellan, J., & Thorn, F. (2000). Astigmatism and the development of myopia in children. *Vision Research, 40,* 1019–1026.

Hakvoort, E. M., Bos, H. M. W., van Balen, F., & Hermanns, J. M. A. (2011). Postdivorce relationships in families and children's psychosocial adjustment. *Journal of Divorce and Remarriage, 52,* 125–146. doi:10.1080/10502556.2011.546243

Hagerman, M. A. (2017). White racial socialization: Progressive fathers on raising "antiracist" children. *Journal of Marriage and Family, 79,* 60–74. doi:10.1111/jomf.12325

Haith, M. M., Bergman, T., & Moore, M. J. (1977, November). Eye contact and face scanning in early infancy. *Science, 198,* 853–855.

Haith, M. M., Wentworth, N., & Canfield, R. L. (1993). The formation of expectations in early infancy. In C. Rovee-Collier & L. P. Lipsitt (Eds.), *Advances in infancy research* (Vol. 8, pp. 251–297). Norwood, NJ: Ablex.

Halberda, J., & Feigenson, L. (2008). Developmental change in the acuity of the "number sense": The approximate number system in 3-, 4-, 5-, and 6- year-olds and adults. *Developmental Psychology, 44*(5), 1457–1465. doi:10.1037/a0012682

Halberstadt, A. G., & Eaton, K. L. (2003). A meta-analysis of family expressiveness and children's emotion expressiveness and understanding. *Marriage & Family Review, 34*(1–2), 35–62. doi:10.1300/J002v34n01_03

Halim, M. L., & Ruble, D. (2010). Gender identity and stereotyping in early and middle childhood. In J. C. Chrisler, & D. R. McCreary (Eds.), 1965 *Handbook of gender research in psychology, Vol 1: Gender research in general and experimental psychology* (pp. 495–525). New York: Springer. doi:http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4419-1465-1_24

Halim, M. L., Ruble, D. N., Tamis-LeMonda, C., Zosuls, K. M., Lurye, L. E., & Greulich, F. K. (2014). Pink frilly dresses and the avoidance of all things "girly": Children's appearance rigidity and cognitive theories of gender development. *Developmental Psychology, 50*(4), 1091–1101. doi:http://dx.doi.org/10.1037/a0034906

Hallers-Haalboom, E. T., Mesman, J., Groeneveld, M. G., Endendijk, J. J., van Berkel, S. R., van der Pol, L. D., & Bakermans-Kranenburg, M. J. (2014). Mothers, fathers, sons and daughters: Parental sensitivity in families with two children. *Journal of Family Psychology, 28*(2), 138. doi:10.1037/a0036004

Halligan, S. L., & Philips, K. J. (2010). Are you thinking what I'm thinking? Peer group similarities in adolescent hostile attribution tendencies. *Developmental Psychology, 46,* 1385–1388. doi:10.1037/a0020383

Halpern, D. F. (2012). *Sex differences in cognitive abilities* (4th ed.). New York: Psychology Press.

Halpern, D. F., Benbow, C. P., Geary, D. C., Gur, R. C., Hyde, J. S., & Gernsbacher, M. A. (2007). The science of sex differences in science and mathematics. *Psychological Science in the Public Interest, 8,* 1–51. doi:10.1111/j.1529-1006.2007.00032.x

Haltigan, J. D., & Vaillancourt, T. (2014). Joint trajectories of bullying and peer victimization across elementary and middle school and associations with symptoms of psychopathology. *Developmental Psychology, 50,* 2426–2436. doi:10.1037/a0038030

Hamamura, T., Heine, S. J., & Paulhus, D. L. (2008). Cultural differences in response styles: The role of dialectical thinking. *Personality and Individual Differences, 44,* 932–942. doi:10.1016/j.paid.2007.10.034

Hamilton, M. C., Anderson, D., Broaddus, M., & Young, K. (2006). Gender stereotyping and under-representation of female characters in 200 popular children's picture books: A twenty-first century update. *Sex Roles, 55,* 757–765.

Hamlin, J. K. (2013). Moral judgment and action in preverbal infants and toddlers: Evidence for an innate moral core. *Current Directions in Psychological Science, 22,* 186–193. doi:10.1177/0963721412470687

Hamlin, J. K., Wynn, K., & Bloom, P. (2007, September 24). Social evaluation by preverbal infants. *Nature, 450,* 557–559. doi:10.1038/nature06288

Hammond, M. D., & Overall, N. C. (2017). Dynamics within intimate relationships and the causes, consequences, and functions of sexist attitudes. *Current Directions in Psychological Science, 26*(2), 120–125. doi:http://dx.doi.org/10.1177/0963721416686213

Han, J. Y., Kwon, H. J., Ha, M., Paik, K. C., Lim, M. H., Lee, S. G., … Kim, E. J. (2015). The effects of prenatal exposure to alcohol and environmental tobacco smoke on risk for ADHD: A large populationbased study. *Psychiatry Research, 225*(1), 164–168.

Han, W.-J., Miller, D. P., & Waldfogel, J. (2010). Parental work schedules and adolescent risky behaviors. *Developmental Psychology, 46,* 1245– 1267. doi:10.1037/a0020178

Hanania, R., & Smith, L. B. (2010). Selective attention and attention switching: Towards a unified developmental approach. *Developmental Science, 13*(4), 622–635. doi:10.1111/j.1467-7687.2009.00921.x

Hanna-Attisha, M., LaChance, J., Sadler, R. C., & Champney Schnepp, A. (2016). Elevated blood lead levels in children associated with the Flint drinking water crisis: A spatial analysis of risk and public health response. *American Journal of Public Health, 106,* 283–290. 1967

Hankin, B. L., & Abramson, L. Y. (1999). Development of gender differences in depression: Description and possible explanations. *Annals of Medicine, 31,* 372–379.

Hankin, B. L., Abramson, L. Y., Moffitt, T. E., Silva, P. A., McGee, R., & Angell, K. E. (1998). Development of depression from preadolescence to young adulthood: Emerging gender differences in a 10-year longitudinal study. *Journal of Abnormal Psychology, 107,* 128–140. doi:10.1037/0021- 843X.107.1.128

Hankin, B. L., Stone, L., & Wright, P. A. (2010). Corumination, interpersonal stress generation, and internalizing symptoms: Accumulating effects and transactional influences in a multiwave study of adolescents. *Development and Psychopathology, 22,* 217–235. doi:10.1017/S0954579409990368

Hankin, B. L., Young, J. F., Abela, J. Z., Smolen, A., Jenness, J. L., Gulley, L. D., … Oppenheimer, C. W. (2015). Depression from childhood into late adolescence: Influence of gender, development, genetic susceptibility, and peer stress. *Journal of Abnormal Psychology, 124*(4), 803–816. doi:10.1037/abn0000089

Hanks, A. S., Just, D. R., & Brumberg, A. (2016). Marketing vegetables in elementary school cafeterias to increase uptake. *Pediatrics, 138(2),* e20151720.

Hannon, E. E., Nave-Blodgett, J. E., & Nave, K. M. (2018). The developmental origins of the perception and production of musical rhythm. *Child Development Perspectives, 12*(3), 194–198.

Hannon, E. E., & Trehub, S. E. (2005a). Metrical categories in infancy and adulthood. *Psychological Science, 16,* 48–55. doi:10.1111/j.0956- 7976.2005.00779.x

Hannon, E. E., & Trehub, S. E. (2005b). Tuning in to musical rhythms: Infants learn more readily than adults. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America, 102,* 12639–12643. doi:10.1073/pnas.0504254102

Hanson, J. L., Hair, N., Shen, D. G., Shi, F., Gilmore, J. H., Wolfe, B. L., & Pollak, S. D. (2013). Family poverty affects the rate of human infant brain growth. *PLoS ONE*, *8*(12), e80954.

Hardy, C. L., Bukowski, W. M., & Sippola, L. K. (2002). Stability and change in peer relationships during the transition to middle-level school. *Journal of Early Adolescence, 22,* 117–142. doi:10.1177/0272431602022002001

Harkness, S., & Super, C. M. (1995). Culture and parenting. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of Parenting* (Vol. 2, pp. 211–234). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Harlow, H. F. (1958). The nature of love. *American Psychologist, 13,* 673– 685. doi:10.1037/h0047884

Harmon-Jones, E., & Harmon-Jones, C. (2016). Anger. In L. F. Barrett, M. Lewis, & J. M. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of emotions* (4th ed., pp. 774–791). New York: Guilford.

Harris, F. R., Wolf, M. M., & Baer, D. M. (1967). Social reinforcement effects on child behavior. In W. W. Hartup & N. L. Smothergill (Eds.), *The young child: Reviews of research* (pp. 13–26). Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

Harris, J. R. (1995). Where is the child's environment? A group socialization theory of development. *Psychological Review, 102,* 458–489. doi:10.1037/0033-295X.102.3.458

Harris, P. L. (2000). *The work of the imagination.* Oxford, England: Blackwell.

Harris, P. L. (2006). Social cognition. In W. Damon & R. M. Lerner (Series Eds.) and D. Kuhn & R. S. Siegler (Vol. Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 2. Cognition, perception, and language* (6th ed., pp. 811– 858). Hoboken, NJ: Wiley.

Harris, P. L., & Giménez, M. (2005). Children's acceptance of conflicting testimony: The case of death. *Journal of Cognition and Culture, 5*(1), 143–164. doi:10.1163/1568537054068606

Harris, P. L., Koenig, M. A., Corriveau, K. H., & Jaswal, V. K. (2018). Cognitive foundations of learning from testimony. *Annual Review of Psychology, 69,* 251–273.

Harrist, A. W., Swindle, T. M., Hubbs Tait, L., Topham, G. L., Shriver, L. H., & Page, M. C. (2016). The social and emotional lives of overweight, obese, and severely obese children. *Child Development, 87*(5): 1564– 1580. doi:10.1111/cdev.12548

Harrist, A. W., Zaia, A. F., Bates, J. E., Dodge, K. A., & Pettit, G. S. (1997). Subtypes of social withdrawal in early childhood: Sociometric status and social-cognitive differences across four years. *Child Development, 68,* 278–294. doi:10.2307/1131850

Harstad, E. B., Weaver, A. L., Katusic, S. K., Colligan, R. C., Kumar, S., Chan, E., … Barbaresi, W. J. (2014). ADHD, stimulant treatment, and growth: A longitudinal study. *Pediatrics, 134*(4), e935–e944.

Hart, B., & Risley, T. R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children.* Baltimore, MD: Brookes.

Hart, B., & Risley, T. R. (2003, Spring). The early catastrophe: The 30 million word gap by age 3. *American Educator, 27*(1)*,* 4–9.

Hart, C. H., Ladd, G. W., & Burleson, B. R. (1990). Children's expectations of the outcomes of social strategies: Relations with sociometric status and maternal disciplinary styles. *Child Development, 61,* 127–137. doi:10.1111/j.1467-8624.1990.tb02766.x

Hart, D., Donnelly, T. M., Youniss, J., & Atkins, R. (2007). High school community service as a predictor of adult voting and volunteering. *American Educational Research Journal, 44,* 197–219. doi:10.3102/0002831206298173

Hart, D., & Fegley, S. (1995). Prosocial behavior and caring in adolescence: Relations to self-understanding and social judgment. *Child Development, 66,* 1346–1359. doi:10.1111/j.1467-8624.1995.tb00939.x

Harter, S. (1999). *The construction of the self: A developmental perspective.* New York: Guilford Press.

Harter, S. (2006). The self. In W. Damon & R. M. Lerner (Series Eds.) and N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (6th ed., pp. 505–570). Hoboken, NJ: Wiley.

Harter, S. (2012a). *The construction of the self: Developmental and sociocultural foundations* (2nd ed.). New York: Guilford Press.

Hartman, L. R., Magalhães, L., & Mandich, A. (2011). What does parental divorce or marital separation mean for adolescents? A scoping review of North American literature. *Journal of Divorce and Remarriage, 52,* 490– 518. doi:10.1080/10502556.2011.609432

Hartshorne, J. K., Tenenbaum, J. B., & Pinker, S. (2018). A critical period for second language acquisition: Evidence from 2/3 million English speakers. *Cognition, 177,* 263–277.

Hartup, W. W. (1974). Aggression in childhood: Developmental perspectives. *American Psychologist, 29,* 336–341. doi:10.1037/h0037622

Hartup, W. W. (1983). Peer relations. In P. H. Mussen (Series Ed.) & E. M. Hetherington (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 4. Socialization, personality and social development* (4th ed., pp. 103–196). New York: Wiley.

Hartup, W. W. (1996). The company they keep: Friendships and their developmental significance. *Child Development, 67,* 1–13. doi:10.1111/j.1467-8624.1996.tb01714.x

Haselager, G. J. T., Hartup, W. W., van Lieshout, C. F. M., & Riksen- Walraven, J. M. A. (1998). Similarities between friends and nonfriends in middle childhood. *Child Development, 69,* 1198–1208. doi:10.1111/j.1467-8624.1998.tb06167.x

Hastings, P. D., & De, I. (2008). Parasympathetic regulation and parental socialization of emotion: Biopsychosocial processes of adjustment in preschoolers. *Social Development, 17,* 211–238.

Hastings, P. D., McShane, K. E., Parker, R., & Ladha, F. (2007). Ready to make nice: Parental socialization of young sons' and daughters' prosocial behaviors with peers. *Journal of Genetic Psychology, 168,* 177–200. doi:10.3200/GNTP.168.2.177-200

Hastings, P. D., Miller, J. G., Kahle, S., & Zahn-Waxler, C. (2014). The neurobiological bases of empathic concern for others. In M. Killen & J. G. Smetana (Eds.), *Handbook of moral development* (2nd ed., pp. 411–434). New York: Psychology Press.

Hastings, P. D., Miller, J. G., & Troxel, N. R. (2015). Making good: The socialization of children's prosocial development. In J. E. Grusec & P. D. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization: Theory and research* (pp. 637–685). New York: Guilford.

Hastings, P. D., Zahn-Waxler, C., & McShane, K. E. (2005). We are, by nature, moral creatures: Biological bases of concern for others. In M. Killen & J. Smetana (Eds.), *Handbook of moral development* (pp. 483– 516). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Hatano, G., Siegler, R. S., Richards, D. D., Inagaki, K., Stavy, R., & Wax, N. (1993). The development of biological knowledge: A multi-national study. *Cognitive Development, 8,* 47–62. doi:10.1016/0885- 2014(93)90004-O

Hatzichristou, C., & Hopf, D. (1996). A multiperspective comparison of peer sociometric status groups in childhood and adolescence. *Child Development, 67,* 1085–1102. doi:10.2307/1131881

Hawkins, D. L., Pepler, D. J., & Craig, W. M. (2001). Naturalistic observations of peer interventions in bullying. *Social Development, 10,* 512–527. doi:10.1111/1467-9507.00178

Haworth, C. M. A., Wright, M. J., Luciano, M., Martin, N. G., de Geus, E. J. C., van Beijsterveldt, C. E. M., … Plomin, R. (2010). The heritability of general cognitive ability increases linearly from childhood to young adulthood. *Molecular Psychiatry, 15,* 1112–1120. doi:10.1038/mp.2009.55

Hay, D. F. (2007). The gradual emergence of sex differences in aggression: Alternative hypotheses. *Psychological Medicine, 37,* 1527–1537. doi:10.1017/S0033291707000165

Hay, D. F., Caplan, M., & Nash, A. (2018). The beginnings of peer relations. In W. M. Bukowski, B. Laursen, & K. H. Rubin (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (2nd ed., pp. 200–221). New York: Guilford.

Hay, D. F., Hurst, S.-L., Waters, C. S., & Chadwick, A. (2011). Infants' use of force to defend toys: The origins of instrumental aggression. *Infancy, 16,* 471–489. doi:10.1111/j.1532-7078.2011.00069.x

Hay, D. F., Mundy, L., Roberts, S., Carta, R., Waters, C. S., Perra, O., … van Goozen, S. (2011). Known risk factors for violence predict 12-monthold infants' aggressiveness with peers. *Psychological Science, 22,* 1205– 1211. doi:10.1177/0956797611419303

Haynes, R. L., Frelinger, A. L., Giles, E. K., Goldstein, R. D., Tran, H., Kozakewich, H. P., … Paterson, D. S. (2017). High serum serotonin in 1973 sudden infant death syndrome. *Proceedings of the National Academy of Sciences, 114*(29), 7695–7700.

Hazel, N. A., Oppenheimer, C. W., Technow, J. R., Young, J. F., & Hankin, B. L. (2014). Parent relationship quality buffers against the effect of peer stressors on depressive symptoms from middle childhood to adolescence. *Developmental Psychology, 50,* 2115–2123. doi:10.1037/a0037192

He, M., Walle, E. A., & Campos, J. J. (2015). A cross-national investigation of the relationship between infant walking and language development. *Infancy, 20*(3), 283–305.

Heathcock, J. C., Lobo, M., & Galloway, J. C. (2008). Movement training advances the emergence of reaching in infants born at less than 33 weeks of gestational age: A randomized clinical trial. *Physical Therapy, 88,* 310– 322. doi:10.2522/ptj.20070145

Heatherington, L., & Lavner, J. A. (2008). Coming to terms with coming out: Review and recommendations for family systems-focused research. *Journal of Family Psychology, 22,* 329–343. doi:10.1037/0893- 3200.22.3.329

Heaven, P., & Ciarrochi, J. (2008). Parental styles, gender and the development of hope and self-esteem. *European Journal of Personality, 22,* 707–724. doi:10.1002/per.699

Hebb, D. O. (1949). *The organization of behavior: A neuropsychological theory.* New York: Wiley.

Hedges, L. V., & Nowell, A. (1995, July 7). Sex differences in mental test scores, variability, and numbers of high-scoring individuals. *Science, 269,* 41–45.

Heffer, T., Good, M., Daly, O., MacDonell, E., & Willoughby, T. (2019). The longitudinal association between social-media use and depressive symptoms among adolescents and young adults: An empirical reply to Twenge et al. (2018). *Clinical Psychological Science, 7*(3), 462-470. doi:2167702618812727

Heine, S. J., Lehman, D. R., Markus, H. R., & Kitayama, S. (1999). Is there a universal need for positive self-regard? *Psychological Review, 106,* 766–794.

Held, R., Birch, E., & Gwiazda, J. (1980). Stereoacuity of human infants. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America, 77,* 5572–5574.

Held, R., Ostrovsky, Y., de Gelder, B., Gandhi, T., Ganesh, S., Mathur, U., & Sinha, P. (2011). The newly sighted fail to match seen with felt. *Nature Neuroscience, 14*(5), 551–553.

Henry, C. S., Sager, D. W., & Plunkett, S. W. (1996). Adolescents' perceptions of family system characteristics, parent–adolescent dyadic behaviors, adolescent qualities, and adolescent empathy. *Family Relations, 45,* 283–292. doi:10.2307/585500

Hepper, P. G., Wells, D. L., & Lynch, C. (2005). Prenatal thumb sucking is related to postnatal handedness. *Neuropsychologia, 43*(3), 313–315.

Herman, M. (2004). Forced to choose: Some determinants of racial identification in multiracial adolescents. *Child Development, 75,* 730–748. doi:10.1111/j.1467-8624.2004.00703.x

Herold, K., & Akhtar, N. (2014). Two-year-olds' understanding of selfsymbols. *British Journal of Developmental Psychology, 32*(3), 262–275.

Heron-Delaney, M., Anzures, G., Herbert, J. S., Quinn, P. C., Slater, A. M., Tanaka, J. W., … Pascalis, O. (2011). Perceptual training prevents the emergence of the other race effect during infancy. *PLoS ONE, 6*(5), e19858.

Herrmann, E., Call, J., Hernàndez-Lloreda, M. V., Hare, B., & Tomasello, M. (2007, September 7). Humans have evolved specialized skills of social cognition: The cultural intelligence hypothesis. *Science, 317,* 1360–1366.

Hertenstein, M. J., & Campos, J. J. (2004). The retention effects of an adult's emotional displays on infant behavior. *Child Development, 75,* 595–613. doi:10.1111/j.1467-8624.2004.00695.x

Hespos, S. J., Ferry, A. L., Anderson, E. M., Hollenbeck, E. N., & Rips, L. J. (2016). Five-month-old infants have general knowledge of how nonsolid substances behave and interact. *Psychological Science, 27*(2), 244–256.

Hespos, S. J., & Spelke, E. S. (2004, July 22). Conceptual precursors to language. *Nature, 430,* 453–456. doi:10.1038/nature02634

Hespos, S. J., & vanMarle, K. (2012). Physics for infants: Characterizing the origins of knowledge about objects, substances, and number. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science, 3*(1), 19–27. doi:10.1002/wcs.157

Hesse, E., & Main, M. (2006). Frightened, threatening, and dissociative parental behavior in low-risk samples: Description, discussion, and interpretations. *Development and Psychopathology, 18,* 309–343.

Hetherington, E. M. (1999). Social capital and the development of youth from nondivorced, divorced and remarried families. In W. A. Collins & B. Laursen (Eds.), *Minnesota Symposia on Child Psychology: Vol. 30. Relationships as developmental contexts* (pp. 177–209). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Hetherington, E. M., Henderson, S. H., Reiss, D. (with Anderson, E. R., Bridges, M., Chan, R. W., Insabella, G. M., … Taylor, L. C.). (1999). Adolescent siblings in stepfamilies: Family functioning and adolescent adjustment, with commentary by James H. Bray. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 64*(4, Serial No. 259), i–209.

Hetherington, E. M., Bridges, M., & Insabella, G. M. (1998). What matters? What does not? Five perspectives on the association between marital transitions and children's adjustment. *American Psychologist, 53,* 167–184. doi:10.1037/0003-066X.53.2.167

Hickling, A. K., & Gelman, S. A. (1995). How does your garden grow? Early conceptualization of seeds and their place in the plant growth cycle. *Child Development, 66,* 856–876. doi:10.1111/j.1467-8624.1995.tb00910.x

Hickman, L. J., Jaycox, L. H., & Aronoff, J. (2004). Dating violence among adolescents: Prevalence, gender distribution, and prevention program effectiveness. *Trauma, Violence, and Abuse, 5,* 123–142. doi:10.1177/1524838003262332

Higgins, E. T. (1991). Development of self-regulatory and self-evaluative processes: Costs, benefits, and tradeoffs. In M. R. Gunnar & L. A. Sroufe (Eds.), *Self processes and development* (pp. 125–165). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

High, P. C., Klass, P., Donoghue, E., Glassy, D., DelConte, B., Earls, M., … Schulte, E. E. (2014). Literacy promotion: An essential component of primary care pediatric practice. *Pediatrics, 134*(2), 404–409.

Hill, J., Emery, R. E., Harden, K. P., Mendle, J., & Turkheimer, E. (2008). Alcohol use in adolescent twins and affiliation with substance using peers. *Journal of Abnormal Child Psychology, 36,* 81–94. doi:10.1007/s10802- 007-9161-0

Hill, J. P., & Lynch, M. E. (1983). The intensification of gender-related role expectations during early adolescence. In J. Brooks-Gunn & A. C. Petersen (Eds.), *Girls at puberty: Biological and psychosocial perspectives* (pp. 201–228). New York: Springer.

Hilt, L. M., & Nolen-Hoeksema, S. (2009). The emergence of gender differences in depression in adolescence. In S. Nolen-Hoeksema & L. M. 1977 Hilt (Eds.), *Handbook of depression in adolescents* (pp. 111–135). New York: Routledge/Taylor & Francis Group.

Hilt, L. M., & Pollak, S. D. (2012). Getting out of rumination: Comparison of three brief interventions in a sample of youth. *Journal of Abnormal Child Psychology, 40*(7), 1157–1165.

Hilton, J. M., & Haldeman, V. A. (1991). Gender differences in the performance of household tasks by adults and children in single-parent and two-parent, two-earner families. *Journal of Family Issues, 12*(1), 114– 130.

Hindman, A. H., Wasik, B. A., & Snell, E. K. (2016). Closing the 30 million word gap: Next steps in designing research to inform practice. *Child Development Perspectives, 10*(2), 134–139.

Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2019). *2016 Cyberbullying Data*. Cyberbullying Research Center. Retrieved from https://cyberbullying.org/2016-cyberbullying-data

Hineline, P. N., & Rosales-Ruiz, J. (2012). Behavior in relation to aversive events: Punishment and negative reinforcement. In G. J. Madden, W. V. Dube, T. Hackenberg, G. Hanley, & K. A. Lattal (Eds.), *APA Handbook of Operant Behavior* (pp. 483–512). Washington, DC: American Psychological Association.

Hines, M. (2004). *Brain gender.* Oxford, England: Oxford University Press.

Hines, M. (2013). Sex and sex differences. In P. D. Zelazo (Ed.), *Oxford handbook of developmental psychology* (Vol. 1, pp. 164–201). New York: Oxford University Press.

Hines, M., Fane, B. A., Pasterski, V. L., Mathews, G. A., Conway, G. S., & Brook, C. (2003). Spatial abilities following prenatal androgen abnormality: Targeting and mental rotations performance in individuals with congenital adrenal hyperplasia. *Psychoneuroendocrinology, 28,* 1010–1026. doi:10.1016/S0306-4530(02)00121-X

Hinshaw, S. P. (2015). Developmental psychopathology, ontogenic process models, gene–environment interplay, and brain development: An emerging synthesis. *Journal of Abnormal Psychology, 124*(4), 771–775. doi:10.1037/abn0000110

Hinshaw, S. P. (2018). Attention deficit hyperactivity disorder (ADHD): Controversy, developmental mechanisms, and multiple levels of analysis. *Annual Review of Clinical Psychology, 14,* 291–316.

Hinshaw, S. P., & Arnold, L. E. (2015). Attention-deficit hyperactivity disorder, multimodal treatment, and longitudinal outcome: Evidence, paradox, and challenge. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science, 6*(1), 39–52.

Hinshaw, S. P., & Lee, S. S. (2003). Conduct and oppositional defiant disorders. In E. J. Mash & R. A. Barkley (Eds.), *Child psychopathology* (2nd ed., pp. 144–198). New York: Guilford Press.

Hirsh-Pasek, K., Adamson, L. B., Bakeman, R., Owen, M. T., Golinkoff, R. M., Pace, A., … Suma, K. (2015). The contribution of early communication quality to low-income children's language success. *Psychological Science, 26*(7), 1071–1083.

Hirsh-Pasek, K., & Golinkoff, R. M. (1996). The preferential looking paradigm reveals emerging language comprehension. In D. McDaniel, C. McKee, & H. Cairns (Eds.), *Methods for Assessing Children's Syntax* (pp. 105–124). Cambridge, MA: MIT Press.

Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., Berk, L. E., & Singer, D. G. (2009). *A mandate for playful learning in preschool: Presenting the evidence.* New York: Oxford University Press.

Hirsh-Pasek, K., Zosh, J. M., Golinkoff, R. M., Gray, J. H., Robb, M. B., & Kaufman, J.

(2015). Putting education in "educational" apps: Lessons from the science of learning. *Psychological Science in the Public Interest, 16*(1), 3–34.

Ho, D. Y. F. (1986). Chinese patterns of socialization: A critical review. In M. H. Bond (Ed.), *The psychology of the Chinese people* (pp. 1–37). New York: Oxford University Press.

Hobson, J. A., Harris, R., Garcia-Perez, R., & Hobson, R. P. (2009). Anticipatory concern: A study in autism. *Developmental Science, 12,* 249– 263. doi:10.1111/j.1467-7687.2008.00762.x

Hochberg, J., & Brooks, V. (1962). Pictorial recognition as an unlearned ability: A study of one child's performance. *American Journal of Psychology, 75,* 624–628. doi:10.2307/1420286

Hoehl, S., Hellmer, K., Johansson, M., & Gredebäck, G. (2017). Itsy bitsy spider … : Infants react with increased arousal to spiders and snakes. *Frontiers in Psychology, 8,* 1710. doi:10.3389/fpsyg.2017.01710

Hoeve, M., Dubas, J. S., Gerris, J. R. M., van der Laan, P. H., & Smeenk, W. (2011). Maternal and paternal parenting styles: Unique and combined links to adolescent and early adult delinquency. *Journal of Adolescence, 34,* 813–827. doi:10.1016/j.adolescence.2011.02.004

Hoeve, M., Stams, G. J. J. M., Put, C. E., Dubas, J. S., Laan, P. H., & Gerris, J. R. M. (2012). A meta-analysis of attachment to parents and delinquency. *Journal of Abnormal Child Psychology, 40,* 771–785. doi:10.1007/s10802-011-9608-1

Hoff, K. E., Reese-Weber, M., Schneider, W. J., & Stagg, J. W. (2009). The association between high status positions and aggressive behavior in early adolescence. *Journal of School Psychology, 47,* 395–426. doi:10.1016/j.jsp.2009.07.003

Hoffman, H., Li, C., Bainbridge, K., Losonczy, K., Chiu, M., & Rice, M. (2014). Voice, speech, and language problems in the U.S. pediatric population: The 2012 National Health Interview Survey (NHIS). Poster #3852 presented at the IEA 20th World Congress of Epidemiology, Anchorage, AK.

Hoffman, M. L. (1976). Empathy, role-taking, guilt and development of altruistic motives. In T. Lickona (Ed.), *Moral development and behavior: Theory, research, and social issues.* New York: Holt, Rinehart, & Winston.

Hoffman, M. L. (1982). Development of prosocial motivation: Empathy and guilt. In N. Eisenberg (Ed.), *The development of prosocial behavior* (pp. 281–313). New York: Academic Press.

Hoffman, M. L. (1983). Affective and cognitive processes in moral internalization. In E. T. Higgins, D. N. Ruble, & W. W. Hartup (Eds.), *Social cognition and social development: A sociocultural perspective* (pp. 236–274). Cambridge, England: Cambridge University Press.

Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice.* Cambridge, England: Cambridge University Press.

Hofmann, S. G., Asnaani, A., Vonk, I. J. J., Sawyer, A. T., & Fang, A. (2012). The efficacy of cognitive behavioral therapy: A review of metaanalyses. *Cognitive Therapy and Research, 36,* 427–440. doi:10.1007/s10608-013-9595-3

Honein, M. A., Dawson, A. L., Petersen, E. E., Jones, A. M., Lee, E. H., Yazdy, M. M., … Ellington, S. R. (2017). Birth defects among fetuses and infants of U.S. women with evidence of possible Zika virus infection during pregnancy. *Journal of the American Medical Association, 317*(1), 59–68.

Hong, H.-Y., & Lin-Siegler, X. (2012). How learning about scientists' struggles influences students' interest and learning in physics. *Journal of Educational Psychology, 104*(2), 469–484. doi:10.1037/a0026224

Hong, J. S., Tillman, R., & Luby, J. L. (2015). Disruptive behavior in preschool children: Normal misbehavior from markers of current and later childhood conduct disorder. *The Journal of Pediatrics, 166,* 723–730. doi:10.1016/j.jpeds.2014.11.041

Horn, J. L., & McArdle, J. J. (2007). Understanding human intelligence since Spearman. In R. Cudeck & R. C. MacCallum (Eds.), *Factor analysis at 100: Historical developments and future directions* (pp. 205–247). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Houltberg, B. J., Morris, A. S., Cui, L., Henry, C. S., & Criss, M. M. (2014). The role of youth anger in explaining links between parenting and early adolescent prosocial and antisocial behavior. *The Journal of Early Adolescence.* doi:10.1177/0272431614562834.

Houston, D. M., & Miyamoto, R. T. (2010). Effects of early auditory experience on word learning and speech perception in deaf children with cochlear implants: Implications for sensitive periods of language development. *Otology and Neurotology, 31,* 1248–1253.

Howe, M. L., & Courage, M. L. (1997). The emergence and early development of autobiographical memory. *Psychological Review, 104,* 499–523.

Howe, N., Aquan-Assee, J., & Bukowski, W. M. (2001). Predicting sibling relations over time: Synchrony between maternal management styles and sibling relationship quality. *Merrill-Palmer Quarterly, 47,* 121–141.

Howe, N., & Leach, J. (2018). Children's play and peer relations. In W. M. Bukowski, B. Laursen, & K. H. Rubin (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (2nd ed., pp. 222–242). New York: Guilford.

Howell, E. A. (2018). Reducing disparities in severe maternal morbidity and mortality. *Clinical Obstetrics and Gynecology, 61*(2), 387–399.

Howes, D. (2012). Hiccups: A new explanation for the mysterious reflex. *Bioessays, 34,* 451–453. doi:10.1002/bies.201100194

Hoynes, H., Schanzenbach, D. W., & Almond, D. (2016). Long-run impacts of childhood access to the safety net. *American Economic Review, 106*(4), 903–934.

Hruschka, D. J., Medin, D. L., Rogoff, B., & Henrich, J. (2018). Pressing questions in the study of psychological and behavioral diversity. *Proceedings of the National Academy of Sciences, 115*(45), 11366–11368.

Huang, C. (2013). Gender differences in academic self-efficacy: A metaanalysis. *European Journal of Psychology of Education, 28*(1), 1–35. doi:http://dx.doi.org/10.1007/s10212-011-0097-y

Huang, F. L., & Cornell, D. G. (2015). The impact of definition and question order on the prevalence of bullying victimization using student selfreports. *Psychological Assessment, 27,* 1484–1493. doi:10.1037/pas0000149

Hubbard, F. O. A., & van IJzendoorn, M. H. (1991). Maternal unresponsiveness and infant crying across the first 9 months: A naturalistic longitudinal study. *Infant Behavior and Development, 14,* 299– 312. doi:10.1016/0163-6383(91)90024-M

Hubel, D. H., & Wiesel, T. N. (1962). Receptive fields, binocular interaction and functional architecture in the cat's visual cortex. *The Journal of Physiology, 160*(1), 106–154.

Hubel, D. H., & Wiesel, T. N. (1970). The period of susceptibility to the physiological effects of unilateral eye closure in kittens. *The Journal of Physiology, 206*(2), 419.

Huber, A., McMahon, C. A., & Sweller, N. (2015). Efficacy of the 20-week Circle of Security intervention: Changes in caregiver reflective functioning, representations, and child attachment in an Australian clinical 1983 sample. *Infant Mental Health Journal, 36,* 556–574. doi:10.1002/imhj.21540

Hudson, J. A., Sosa, B., & Shapiro, L. R. (1997). Scripts and plans: The development of preschool children's event knowledge and event planning. In S. L. Friedman & E. K. Scholnick (Eds.), *The developmental psychology of planning: Why, how, and when do we plan?* (pp. 77–102). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Hughes, C., & Dunn, J. (1998). Understanding mind and emotion: Longitudinal associations with mental-state talk between young friends. *Developmental Psychology, 34,* 1026–1037. doi:10.1037/0012- 1649.34.5.1026

Hughes, D., Way, N., & Rivas-Drake, D. (2011). Stability and change in private and public ethnic regard among African American, Puerto Rican, Dominican, and Chinese American early adolescents. *Journal of Research on Adolescence, 21,* 861–870. doi:10.1111/j.1532-7795.2011.00744.x

Huguet, G., Benabou, M., & Bourgeron, T. (2016). The genetics of autism spectrum disorders. In P. Sassone-Corsi & Y. Christen (Eds.) *A Time for Metabolism and Hormones* (pp. 101–129). New York: Springer International Publishing.

Huizink, A. C. (2008). Prenatal stress exposure and temperament: A review. *International Journal of Developmental Science, 2,* 77–99. doi:10.3233/DEV-2008-21206 **Huizink, A. C.** (2012). Prenatal factors in temperament: The role of prenatal stress and substance use exposure. In M. R. Zentner & R. L. Shiner (Eds.), *Handbook of temperament* (pp. 297–314). New York: Guilford Press.

Hulslander, J., Olson, R. K., Willcutt, E. G., Wadsworth, S. J. (2011). Longitudinal stability of reading-related skills and their prediction of reading development. *Scientific Studies of Reading, 14,* 111–136. doi:10.1080/10888431003604058205632 41

Human Rights Campaign. (2012). *Growing up LGBT in America: At home, at school, and in the community.* Washington, DC: Author. Retrieved from http://www.hrc.org/files/assets/resources/Growing-Up-LGBT-in- America_Report.pdf

Human Rights Campaign (2018). HRC 2018 LGBTQ Youth Report. The Human Rights Campaign, Washington, D.C. Accessed March 25, 2019, from https://www.hrc.org/resources/2018-lgbtq-youth-report

Humphreys, L. G. (1989). Intelligence: Three kinds of instability and their consequences for policy. In R. L. Linn (Ed.), *Intelligence* (pp. 193–216). Urbana: University of Illinois Press.

Hunt, J. M. (1961). *Intelligence and experience.* New York: Ronald Press.

Hurtado, N., Marchman, V. A., & Fernald, A. (2008). Does input influence uptake? Links between maternal talk, processing speed and vocabulary size in Spanish-learning children. *Developmental Science, 11,* F31–F39. doi:10.1111/j.1467-7687.2008.00768.x

Hutchinson, E. A., De Luca, C. R., Doyle, L. W., Roberts, G., Anderson, P. J., & Victorian Infant Collaborative Study Group. (2013). School-age outcomes of extremely preterm or extremely low birth weight children. *Pediatrics, 131*(4), e1053–e1061.

Huttenlocher, J., Levine, S., & Vevea, J. (1998). Environmental input and cognitive growth: A study using time-period comparisons. *Child Development, 69,* 1012–1029.

Hutton, E. K., Cappelletti, A., Reitsma, A. H., Simioni, J., Horne, J., McGregor, C., & Ahmed, R. J. (2015, December 22). Outcomes associated with planned place of birth among women with low-risk pregnancies. *Canadian Medical Association Journal,* cmaj-150564. doi:10.1503/cmaj.150564

Hviid, A., Hansen, J. V., Frisch, M., & Melbye, M. (2019). Measles, mumps, rubella vaccination and autism: A nationwide cohort study. *Annals of Internal Medicine, 170,* 513–520.

Hwang, J. M., Cheong, P. H., & Feeley, T. H. (2009). Being young and feeling blue in Taiwan: Examining adolescent depressive mood and online and offline activities. *New Media and Society, 11,* 1101–1121. doi:10.1177/1461444809341699

Hyde, J. S. (2005). The gender similarities hypothesis. *American Psychologist, 60,* 581–592. doi:10.1037/0003-066X.60.6.581

Hyde, J. S., Bigler, R. S., Joel, D., Tate, C. C., & van Anders, S. M. (2019). The future of sex and gender in psychology: Five challenges to the gender binary. *American Psychologist, 74*(2), 171–193. doi:http://dx.doi.org/10.1037/amp0000307

Hyde, J. S., & Linn, M. C. (1988). Gender differences in verbal ability: A meta-analysis. *Psychological Bulletin, 104,* 53–69. doi:10.1037/0033- 2909.104.1.53

Hymel, S., Bowker, A., & Woody, E. (1993). Aggressive versus withdrawn unpopular children: Variations in peer and self-perceptions in multiple domains. *Child Development, 64,* 879–896. doi:10.1111/j.1467- 8624.1993.tb02949.x

Imperato-McGinley, J., Pichardo, M., Gautier, T., Voyer, D., & Bryden, M. P. (2007). Cognitive abilities in androgen-insensitive subjects: Comparison with control males and females from the same kindred. In G. Einstein (Ed.), *Sex and the brain* (pp. 555–560). Cambridge, MA: The MIT Press. (Reprinted from *Clinical Endocrinology, 34,* pp. 341–347, 1991)

Inagaki, K., & Hatano, G. (1993). Young children's understanding of the mind–body distinction. *Child Development, 64,* 1534–1549.

Inagaki, K., & Hatano, G. (1996). Young children's recognition of commonalities between animals and plants. *Child Development, 67,* 2823– 2840. doi:10.1111/j.1467-8624.1996.tb01890.x

Inagaki, K., & Hatano, G. (2002). *Young children's naive thinking about the biological world.* New York: Psychology Press.

Inagaki, K., & Hatano, G. (2008). Conceptual change in naïve biology. In S. Vosniadou (Ed.), *International handbook of research on conceptual change* (pp. 240–262). New York: Routledge/Taylor & Francis.

Inam, A., Tariq, P. N., & Zaman, S. (2015). Cultural adaptation of preschool PATHS (Promoting Alternative Thinking Strategies) curriculum for Pakistani children. *International Journal of Psychology, 50,* 232–239. doi:10.1002/ijop.12090

Inhelder, B., & Piaget, J. (1958). *The growth of logical thinking from childhood to adolescence: An essay on the construction of formal operational structures.* New York: Basic Books.

Inlow, J. K., & Restifo, L. L. (2004). Molecular and comparative genetics of mental retardation. *Genetics, 166,* 835–881.

Intons-Peterson, M. J. (1988). *Children's concepts of gender.* Norwood, NJ: Ablex.

Isabella, R. A. (1993). Origins of attachment: Maternal interactive behavior across the first year. *Child Development, 64,* 605–621. doi:10.1111/j.1467- 8624.1993.tb02931.x

It Gets Better Project. (n.d.). What is the It Gets Better Project? Los Angeles, CA. Retrieved March 25, 2019, from http://www.itgetsbetter.org/about

Iverson, J. M., & Goldin-Meadow, S. (1998, November 26). Why people gesture when they speak. *Nature, 396,* 228.

Iyer, R. V., Kochenderfer-Ladd, B., Eisenberg, N., & Thompson, M. (2010). Peer victimization and effortful control: Relations to school engagement and academic achievement. *Merrill-Palmer Quarterly, 56,* 361–387.

Izard, C. E. (2010). The many meanings/aspects of emotion: Definitions, functions, activation, and regulation. *Emotion Review, 2,* 363–370.

Izard, C. E., & Dougherty, L. (1980). *A system for identifying affect expressions by holistic judgments (AFFEX).* Newark: University of Delaware, Instructional Resources Center.

Izard, C. E., King, K. A., Trentacosta, C. J., Morgan, J. K., Laurenceau, J. P., Krauthamer-Ewing, E. S., & Finlon, K. J. (2008). Accelerating the development of emotion competence in Head Start children: Effects on adaptive and maladaptive behavior. *Development and Psychopathology, 20,* 369–397. doi:10.1017/S0954579408000175

Izard, C. E., Woodburn, E. M., & Finlon, K. J. (2010). Extending emotion science to the study of discrete emotions in infants. *Emotion Review, 2,* 134–136. doi:10.1177/1754073909355003

Izard, V., Sann, C., Spelke, E. S., & Streri, A. (2009). Newborn infants perceive abstract numbers. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America, 106,* 10382–10385. doi:10.1073/pnas.0812142106

Jack, R. E., Garrod, O. G., Yu, H., Caldara, R., & Schyns, P. G. (2012). Facial expressions of emotion are not culturally universal. *Proceedings of the National Academy of Sciences, 109*(19), 7241–7244.

Jacobson, K. C., & Crockett, L. J. (2000). Parental monitoring and adolescent adjustment: An ecological perspective. *Journal of Research on Adolescence, 10,* 65–97. doi:10.1207/SJRA1001_4

Jaffee, S., & Hyde, J. S. (2000). Gender differences in moral orientation: A meta-analysis. *Psychological Bulletin, 126,* 703–726. doi:10.1037/0033- 2909.126.5.703

Jaffee, S. R., & Christian, C. W. (2014). The biological embedding of child abuse and neglect: Implications for policy and practice. *Social Policy Report, 28,* 3–19.

Jaffee, S. R., Hanscombe, K. B., Haworth, C. M. A., Davis, O. S. P., & Plomin, R. (2012). Chaotic homes and children's disruptive behavior: A longitudinal cross-lagged twin study. *Psychological Science, 23,* 643–650. doi:10.1177/0956797611431693

Jaffee, S. R., Moffitt, T. E., Caspi, A., Taylor, A., & Arseneault, L. (2002). Influence of adult domestic violence on children's internalizing and externalizing problems: An environmentally informative twin study. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 41,* 1095–1103. doi:10.1097/00004583-200209000-00010

Jahromi, L. B., Putnam, S. P., & Stifter, C. A. (2004). Maternal regulation of infant reactivity from 2 to 6 months. *Developmental Psychology, 40,* 477–487. doi:10.1037/0012-1649.40.4.477

Jain, A., Marshall, J., Buikema, A., Bancroft, T., Kelly, J. P., & Newschaffer, C. G. (2015). Autism occurrence by MMR vaccine status among U.S. children with older siblings with and without autism. *Journal of the American Medical Association, 313,* 1534–1540. **Jane, E. A.** (2015). "Gunter's a woman?!"—Doing and undoing gender in cartoon network's adventure time. *Journal of Children and Media, 9*(2), 231–247. doi:http://dx.doi.org/10.1080/17482798.2015.1024002

Janssens, J. M. A. M., & Deković, M. (1997). Child rearing, prosocial moral reasoning, and prosocial behaviour. *International Journal of Behavioral Development, 20,* 509–527. doi:10.1080/016502597385252

Jaser, S. S., Champion, J. E., Reeslund, K. L., Keller, G., Merchant, M. J., Benson, M., & Compas, B. E. (2007). Cross-situational coping with peer and family stressors in adolescent offspring of depressed parents. *Journal of Adolescence, 30,* 917–932.

Jayaraman, S., Fausey, C. M., & Smith, L. B. (2015). The faces in infantperspective scenes change over the first year of life. *PLoS ONE, 10*(5), e0123780. doi:10.1371/journal.pone.0123780

Jenkins, J. (1992). Sibling relationships in disharmonious homes: Potential difficulties and protective effects. In F. Boer & J. Dunn (Eds.), *Children's sibling relationships: Developmental and clinical issues* (pp. 125–138). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Jenkins, J. M., & Astington, J. W. (1996). Cognitive factors and family structure associated with theory of mind development in young children. *Developmental Psychology, 32,* 70–78.

Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research, 79,* 491–525. doi:10.3102/0034654308325693

Jensen, A. R. (1973). *Educability and group differences.* New York: Harper & Row.

Jensen, T. M., Shafer, K., & Holmes, E. K. (2017). Transitioning to stepfamily life: The influence of closeness with biological parents and stepparents on children's stress. *Child & Family Social Work, 22,* 275– 286. doi:10.1111/cfs.12237

Jiang, J. (2018). How teens and parents navigate screen time and device distractions. *Pew Research Center for Internet and Technology*. Retrieved from http://www.pewinternet.org/2018/08/22/how-teens-and-parentsnavigate- screen-time-and-device-distractions

Jiang, M. J., & Rosengren, K. S. (2018). Action errors: A window into the early development of perception–action system. *Advances in Child Development and Behavior, 55,* 145–171.

Jiang, N., Lee, L., Zelikoff, J. T., & Weitzman, M. (2018). E-cigarettes: Effects on the fetus. *Pediatrics in Review, 39,* 156–158.

Jirout, J. J., & Newcombe, N. S. (2015). Building blocks for developing spatial skills: Evidence from a large, representative U.S. sample. *Psychological Science, 26*(3), 302–310. doi:10.1177/0956797614563338

Johnson, D. E., & Gunnar, M. R. (2011). IV. Growth failure in institutionalized children. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 76*(4, Serial No. 301), 92–126. doi:10.1111/j.1540- 5834.2011.00629.x

Johnson, E. K., & Jusczyk, P. W. (2001). Word segmentation by 8-montholds: When speech cues count more than statistics. *Journal of Memory and Language, 44,* 548–567. doi:10.1006/jmla.2000.2755

Johnson, J. L., McWilliams, K., Goodman, G. S., Shelley, A. E., & Piper, B. (2016). Basic principles of interviewing the child eyewitness. In *Forensic Interviews Regarding Child Sexual Abuse* (pp. 179–195). Springer International Publishing.

Johnson, J. S., & Newport, E. L. (1989). Critical period effects in second language learning: The influence of maturational state on the acquisition of English as a second language. *Cognitive Psychology, 21,* 60–99.

Johnson, K. E., Alexander, J. M., Spencer, S., Leibham, M. E., & Neitzel, C. (2004). Factors associated with the early emergence of intense interests within conceptual domains. *Cognitive Development, 19*(3), 325–343. doi:http://dx.doi.org/10.1016/j.cogdev.2004.03.001

Johnson, K. E., & Mervis, C. B. (1994). Microgenetic analysis of first steps in children's acquisition of expertise on shorebirds. *Developmental* 1991 *Psychology, 30,* 418–435.

Johnson, M. H. (2011). Interactive specialization: A domain-general framework for human functional brain development? *Developmental Cognitive Neuroscience, 1*(1), 7–21. doi:10.1016/ j.dcn.2010.07.003

Johnson, S., & Marlow, N. (2011). Preterm birth and childhood psychiatric disorders. *Pediatric Research, 69,* 11R–18R.

Johnson, S. C., & Chen, F. S. (2011). Socioemotional information processing in human infants: From genes to subjective construals. *Emotion Review, 3,* 169–178. doi:10.1177/1754073910387945

Johnson, S. C., Dweck, C. S., & Chen, F. S. (2007). Evidence for infants' internal working models of attachment. *Psychological Science, 18,* 501– 502. doi:10.1111/j.1467-9280.2007.01929.x

Johnson, S. C., & Solomon, G. E. A. (1997). Why dogs have puppies and cats have kittens: The role of birth in young children's understanding of biological origins. *Child Development, 68,* 404–419. doi:10.1111/j.1467- 8624.1997.tb01948.x

Johnson, S. P. (Ed.). (2010). *Neoconstructivism: The new science of cognitive development.* New York: Oxford University Press.

Johnson, S. P., Amso, D., & Slemmer, J. A. (2003). Development of object concepts in infancy: Evidence for early learning in an eye-tracking paradigm. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America, 100,* 10568–10573. doi:10.1073/pnas.1630655100

Johnson, S. P., & Aslin, R. N. (1995). Perception of object unity in 2-monthold infants. *Developmental Psychology, 31,* 739–745. doi:10.1037/0012- 1649.31.5.739

Johnson, W., McGue, M., & Iacono, W. G. (2006). Genetic and environmental influences on academic achievement trajectories during adolescence. *Developmental Psychology, 42,* 514–532. doi:10.1037/0012- 1649.42.3.514

Jome, L. M., & Tokar, D. M. (1998). Dimensions of masculinity and major choice traditionality. *Journal of Vocational Behavior, 52,* 120–134. doi:10.1006/jvbe.1996.1571

Jones, S., & Myhill, D. (2004). "Troublesome boys" and "compliant girls": Gender identity and perceptions of achievement and underachievement. *British Journal of Sociology of Education, 25,* 547–561. doi:10.2307/4128701

Jonson-Reid, M., Kohl, P. L., & Drake, B. (2012). Child and adult outcomes of chronic child maltreatment. *Pediatrics, 129*(5), 839–845.

Jordan, N. C. (2007). Do words count? Connections between mathematics and reading difficulties. In D. B. Berch & M. M. M. Mazzocco (Eds.), *Why is math so hard for some children? The nature and origins of mathematical learning difficulties and disabilities* (pp. 107–120). Baltimore, MD: Paul H. Brookes.

Jordan, N. C., Hansen, N., Fuchs, L. S., Siegler, R. S., Gersten, R., & Micklos, D. (2013). Developmental predictors of fraction concepts and procedures. *Journal of Experimental Child Psychology, 116,* 45–58. doi:10.1016/j.jecp.2013.02.001

Jorgensen, M., Keiding, N., & Skakkebaek, N. E. (1991). Estimation of spermarche from longitudinal spermaturia data. *Biometrics, 47,* 177–193. doi:10.2307/2532505

Joshi, M. S., & MacLean, M. (1994). Indian and English children's understanding of the distinction between real and apparent emotion. *Child Development, 65,* 1372–1384.

Jowkar-Baniani, G., & Schmuckler, M. A. (2011). Picture perception in infants: Generalization from two-dimensional to three-dimensional 1993 displays. *Infancy, 16*(2), 211–226.

Juel, C. (1988). Learning to read and write: A longitudinal study of 54 children from first through fourth grades. *Journal of Educational Psychology, 80,* 437–447. doi:10.1037/0022-0663.80.4.437

Jung, R. E., & Haier, R. J. (2007). The Parieto-Frontal Integration Theory (P-FIT) of intelligence: Converging neuroimaging evidence. *Behavioral and Brain Sciences, 30,* 135–154. doi:10.1017/S0140525X07001185

Jusczyk, P. W., & Aslin, R. N. (1995). Infants' detection of the sound patterns of words in fluent speech. *Cognitive Psychology, 29,* 1–23. doi:10.1006/cogp.1995.1010

Justice, L. M., Petscher, Y., Schatschneider, C., & Mashburn, A. (2011). Peer effects in preschool classrooms: Is children's language growth associated with their classmates' skills? *Child Development, 82,* 1768– 1777. doi:10.1111/j.1467-8624.2011.01665.x

Kabali, H. K., Irigoyen, M. M., Nunez-Davis, R., Budacki, J. G., Mohanty, S. H., Leister, K. P., & Bonner, R. L. (2015). Exposure and use of mobile media devices by young children. *Pediatrics, 136,* 1–7.

Kagan, J. (1976). Emergent themes in human development. *American Scientist, 64,* 186–196.

Kagan, J. (2000). *Three seductive ideas* (Rev. ed.). Harvard University Press: Cambridge, MA.

Kagan, J. (2008). In defense of qualitative changes in development. *Child Development, 79,* 1606–1624. doi:10.1111/j.1467-8624. 2008.01211.x

Kagan, J., & Fox, N. A. (2006). Biology, culture, and temperamental biases. In W. Damon & R. M. Lerner (Series Eds.) and N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (6th ed., pp. 167–225). Hoboken, NJ: Wiley. , **Kahen, V., Katz, L. F., & Gottman, J. M.** (1994). Linkages between parent– child interaction and conversations of friends. *Social Development, 3,* 238–254. doi:10.1111/j.1467-9507.1994.tb00043.x

Kail, R. V. (1984). *The development of memory in children* (2nd ed.). New York: Freeman.

Kail, R. (1991). Developmental change in speed of processing during childhood and adolescence. *Psychological Bulletin, 109,* 490–501.

Kail, R. V., Lervåg, A., & Hulme, C. (2016). Longitudinal evidence linking processing speed to the development of reasoning. *Developmental Science, 19*(6), 1067–1074. doi:10.1111/desc.12352

Kaler, S. R., & Kopp, C. B. (1990). Compliance and comprehension in very young toddlers. *Child Development, 61,* 1997–2003.

Kalish, C. (1997). Preschoolers' understanding of mental and bodily reactions to contamination: What you don't know can hurt you, but cannot sadden you. *Developmental Psychology, 33,* 79–91.

Kam, C., Wong, L. W., & Fung, K. M. (2011). Promoting social-emotional learning in Chinese schools: A feasibility study of PATHS implementation in Hong Kong. *The International Journal of Emotional Education, 3,* 30– 47.

Kam, C.-M., Greenberg, M. T., Bierman, K. L., Coie, J. D., Dodge, K. A., Foster, M. E., … Pinderhughes, E. E. (2011). Maternal depressive symptoms and child social preference during the early school years: Mediation by maternal warmth and child emotion regulation. *Journal of Abnormal Child Psychology, 39,* 365–377. doi:10.1007/s10802-010-9468- 0

Kaminski, J., Call, J., & Fischer, J. (2004, June 11). Word learning in a domestic dog: Evidence for "fast mapping." *Science, 304,* 1682–1683.

Kanazawa, S. (2015). Breastfeeding is positively associated with child intelligence even net of parental IQ. *Developmental Psychology, 51*(12), 1683–1689.

Kang, C. Y., Duncan, G. J., Clements, D. H., Sarama, J., & Bailey, D. H. (2019). The roles of transfer of learning and forgetting in the persistence and fadeout of early childhood mathematics interventions. *Journal of Educational Psychology, 111*(4), 590–603. doi:10.1037/edu0000297

Kann, L., McManus, T., Harris, W. A., Shanklin, S. L., Flint, K. H., Queen, B., … Ethier, K.A. (2018). Youth risk behavior surveillance— United States, 2017. *MMWR Surveillance Summaries, 67* (8), 1–479.

Kann, L., Olsen, E. O., McManus, T., Harris, W. A., Shanklin, S. L., Flint, K. H., … Zaza, S. (2016, August 12). Sexual identity, sex of sexual contacts, and health-related behaviors among students in grades 9–12— United States and selected sites, 2015. *Surveillance Summaries, 65*(9), 1– 202. **Kaplan, H., & Dove, H.** (1987). Infant development among the Ache of eastern Paraguay. *Developmental Psychology, 23,* 190–198. doi:10.1037/0012-1649.23.2.190

Karasik, L. B., Tamis-LeMonda, C. S., Adolph, K. E., & Bornstein, M. H. (2015). Places and postures: A cross-cultural comparison of sitting in 5- month-olds. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 46,* 1023–1038.

Karmiloff-Smith, A., Broadbent, H., Farran, E. K., Longhi, E., D'Souza, D., Metcalfe, K., … Sansbury, F. (2012). Social cognition in Williams syndrome: Genotype/phenotype insights from partial deletion patients. *Frontiers in Psychology, 3,* 168. doi:10.3389/fpsyg.2012.00168

Karriker-Jaffe, K. J., Foshee, V. A., Ennett, S. T., & Suchindran, C. (2008). The development of aggression during adolescence: Sex differences in trajectories of physical and social aggression among youth 1996 in rural areas. *Journal of Abnormal Child Psychology, 36,* 1227–1236. doi:10.1007/s10802-008-9245-5

Kärtner, J., Keller, H., & Chaudhary, N. (2010). Cognitive and social influences on early prosocial behavior in two sociocultural contexts. *Developmental Psychology, 46,* 905–914. doi:10.1037/a0019718

Katz, C., Barnetz, Z., & Hershkowitz, I. (2014). The effect of drawing on children's experiences of investigations following alleged child abuse. *Child Abuse & Neglect, 38*(5), 858–867.

Katz, L. F., Hunter, E., & Klowden, A. (2008). Intimate partner violence and children's reaction to peer provocation: The moderating role of emotion coaching. *Journal of Family Psychology, 22,* 614–621. doi:10.1037/a0012793

Katz, L. F., Maliken, A. C., & Stettler, N. M. (2012). Parental meta-emotion philosophy: A review of research and theoretical framework. *Child Development Perspectives, 6,* 417–422. doi:10.1111/j.1750- 8606.2012.00244.x

Katz, P. A., & Ksansnak, K. R. (1994). Developmental aspects of gender role flexibility and traditionality in middle childhood and adolescence. *Developmental Psychology, 30,* 272–282. doi:10.1037/0012-1649.30.2.272

Katz, S. J., Conway, C. C., Hammen, C. L., Brennan, P. A., & Najman, J. M. (2011). Childhood social withdrawal, interpersonal impairment, and young adult depression: A mediational model. *Journal of Abnormal Child Psychology, 39,* 1227–1238. doi:10.1007/s10802-011-9537-z

Kaufman, A. S., Raiford, S. E., & Coalson, D. L. (2016). *Intelligence testing with WISC-V.* Hoboken, NJ: Wiley.

Kaufman, T., Kretschmer, T., Huitsing, G., & Veenstra, R. (2019). Caught in a vicious cycle? Explaining bidirectional spillover between parent–child 1997 relationships and peer victimization. *Development and Psychopathology,* 1–10. Advance online publication. doi:10.1017/S0954579418001360

Kavanaugh, R. D., & Engel, S. (1998). The development of pretense and narrative in early childhood. In O. N. Saracho & B. Spodek (Eds.), *Multiple perspectives on play in early childhood education* (pp. 80–99). Albany: State University of New York Press.

Kawabata, Y., & Crick, N. R. (2008). The role of cross-racial/ethnic friendships in social adjustment. *Developmental Psychology, 44,* 1177– 1183. doi:10.1037/0012-1649.44.4.1177

Kawabata, Y., & Crick, N. R. (2011). The significance of cross-racial/ethnic friendships: Associations with peer victimization, peer support, sociometric status, and classroom diversity. *Developmental Psychology, 47,* 1763–1775. doi:10.1037/a0025399

Kawabata, Y., Crick, N. R., & Hamaguchi, Y. (2010). Forms of aggression, social-psychological adjustment, and peer victimization in a Japanese sample: The moderating role of positive and negative friendship quality. *Journal of Abnormal Child Psychology, 38,* 471–484. doi:10.1007/s10802- 010-9386-1

Kaye, K. L., & Bower, T. G. R. (1994). Learning and intermodal transfer of information in newborns. *Psychological Science, 5,* 286–288. doi:10.1111/j.1467-9280.1994.tb00627.x

Kazdin, A. (2018). Expanding mental health services through novel models of intervention delivery. *Journal of Child Psychology and Psychiatry.* Advance online publication. doi:10.1111/jcpp.12937

Kearney, M. S., & Levine, P. B. (2015). *Early childhood education by MOOC: Lessons from Sesame Street* (Report No. w21229). Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research. doi:10.3386/w21229

Kearins, J. M. (1981). Visual spatial memory in Australian Aboriginal children of desert regions. *Cognitive Psychology, 13,* 434–460.

Keates, J., Graham, S. A., & Ganea, P. A. (2014). Infants transfer nonobvious properties from pictures to real-world objects. *Journal of Experimental Child Psychology, 125,* 35–47.

Keen, R. E., & Berthier, N. E. (2004). Continuities and discontinuities in infants' representation of objects and events. In V. K. Robert (Ed.), *Advances in child development and behavior* (Vol. 32, pp. 243–279). San Diego, CA: Elsevier.

Keenan, K., Loeber, R., Zhang, Q., Stouthamer-Loeber, M., & van Kammen, W. B. (1995). The influence of deviant peers on the development of boys' disruptive and delinquent behavior: A temporal analysis. *Development and Psychopathology, 7,* 715–726. doi:10.1017/S0954579400006805

Keenan, K., Wroblewski, K., Hipwell, A., Loeber, R., & Stouthamer- Loeber, M. (2010). Age of onset, symptom threshold, and expansion of the nosology of conduct disorder for girls. *Journal of Abnormal Psychology, 119,* 689–698. doi:10.1037/a0019346

Keil, F. C. (1979). *Semantic and conceptual development: An ontological perspective.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Keil, F. C. (1992). The origins of an autonomous biology. In M. R. Gunnar & M. Maratsos (Eds.), *Minnesota Symposia on Child Psychology: Vol. 25. Modularity and constraints in language and cognition* (pp. 103–137). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Keiley, M. K., Bates, J. E., Dodge, K. A., & Pettit, G. S. (2000). A crossdomain growth analysis: Externalizing and internalizing behaviors during 8 years of childhood. *Journal of Abnormal Child Psychology, 28,* 161– 179. doi:10.1023/A:1005122814723

Kelemen, D., & DiYanni, C. (2005). Intuitions about origins: Purpose and intelligent design in children's reasoning about nature. *Journal of Cognition and Development, 6,* 3–31. doi:10.1207/s15327647jcd0601_2

Kelemen, D., Emmons, N. A., Schillaci, R. S., & Ganea, P. A. (2014). Young children can be taught basic natural selection using a picturestorybook intervention. *Psychological Science, 25*(4), 893–902. doi:10.1177/0956797613516009

Kell, H. J., Lubinski, D., & Benbow, C. P. (2013). Who rises to the top? Early indicators. *Psychological Science, 24*(5), 648–659. doi:10.1177/0956797612457784

Keller, P. S., Cummings, E. M., Davies, P. T., & Mitchell, P. M. (2008). Longitudinal relations between parental drinking problems, family functioning, and child adjustment. *Development and Psychopathology, 20,* 195–212. doi:10.1017/S0954579408000096

Kellman, P. J., & Spelke, E. S. (1983). Perception of partly occluded objects in infancy. *Cognitive Psychology, 15,* 483–524. doi:10.1016/0010- 0285(83)90017-8

Kelly, D. J., Liu, S., Ge, L., Quinn, P. C., Slater, A. M., Lee, K., … Pascalis, O. (2007). Cross-race preferences for same-race faces extend beyond the African versus Caucasian contrast in 3-month-old infants. *Infancy, 11,* 87–95.

Kelly, D. J., Liu, S., Lee, K., Quinn, P. C., Pascalis, O., Slater, A. M., & Ge, L. (2009). Development of the other-race effect during infancy: Evidence toward universality? *Journal of Experimental Child Psychology, 104,* 105–114. doi:10.1016/j.jecp.2009.01.006

Kelly, D. J., Quinn, P. C., Slater, A. M., Lee, K., Ge, L., & Pascalis, O. (2007). The other-race effect develops during infancy: Evidence of perceptual narrowing. *Psychological Science, 18,* 1084–1089. doi:10.1111/j.1467-9280.2007.02029.x

Kelly, D. J., Quinn, P. C., Slater, A. M., Lee, K., Gibson, A., Smith, M., … Pascalis, O. (2005). Three-month-olds, but not newborns, prefer own-race faces. *Developmental Science, 8,* F31-F36. doi:10.1111/j.1467- 7687.2005.0434a.x

Kelly, Y., Zilanawala, A., Sacker, A., Hiatt, R., & Viner, R. (2017). Early puberty in 11-year-old girls: Millennium Cohort Study findings. *Archives of Disease in Childhood, 102*(3), 232–237.

Kelso, T. (2015). Still trapped in the U.S. media's closet: Representations of gender-variant pre-adolescent children. *Journal of Homosexuality, 62,* 1058–1079. doi:10.1080/00918369.2015.1021634

Kempermann, G., Gage, F. H., Aigner, L., Song, H., Curtis, M. A., Thuret, S., … Gould, E. (2018). Human adult neurogenesis: Evidence and remaining questions. *Cell Stem Cell, 23,* 25–30.

Kenrick, D. T., Trost, M. R., & Sundie, J. M. (2004). Sex roles as adaptations: An evolutionary perspective on gender differences and similarities. In A. H. Eagly, A. E. Beall, & R. J. Sternberg (Eds.), *The psychology of gender* (2nd ed., pp. 65–91). New York: Guilford Press.

Kerns, K. A., Abraham, M. M., Schlegelmilch, A., & Morgan, T. A. (2007). Mother–child attachment in later middle childhood: Assessment approaches and associations with mood and emotion regulation. *Attachment and Human Development, 9,* 33–53. doi:10.1080/14616730601151441

Kerr, M., Stattin, H., & Özdemir, M. (2012). Perceived parenting style and adolescent adjustment: Revisiting directions of effects and the role of parental knowledge. *Developmental Psychology, 48,* 1540–1553. doi:10.1037/a0027720

Kessels, U. (2015). Bridging the gap by enhancing the fit: How stereotypes about STEM clash with stereotypes about girls. International *Journal of Gender, Science, & Technology, 7,* 280–296.

Kessels, U., & Steinmayr, R. (2013). Macho-man in school: Toward the role of gender role self-concepts and help seeking in school performance. *Learning and Individual Differences, 23,* 234–240.

Kessen, W. (1965). *The child.* New York: Wiley.

Kestenbaum, R., Farber, E. A., & Sroufe, L. A. (1989). Individual differences in empathy among preschoolers: Relation to attachment history. In N. Eisenberg (Ed.), *New directions for child and adolescent development: No. 44. Empathy and related emotional responses* (pp. 51– 64). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Kety, S. S., Wender, P. H., Jacobsen, B., Ingraham, L. J., Jansson, L., Faber, B., & Kinney, D. K. (1994). Mental illness in the biological and adoptive relatives of schizophrenic adoptees: Replication of the Copenhagen Study in the rest of Denmark. *Archives of General Psychiatry, 51,* 442–455.

Keys, T. D., Farkas, G., Burchinal, M. R., Duncan, G. J., Vandell, D. L., Li, W., … Howes, C. (2013). Preschool center quality and school readiness: Quality effects and variation by demographic and child characteristics. *Child Development, 84,* 1171–1190. doi:10.1111/cdev.12048

Khaleque, A., & Rohner, R. P. (2012). Pancultural associations between perceived parental acceptance and psychological adjustment of children and adults: A meta-analytic review of worldwide research. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 43*(5), 784–800. doi:10.1177/0022022111406120

Khan, S., Gagné, M., Yang, L., & Shapka, J. (2016). Exploring the relationship between adolescents' self-concept and their offline and online social worlds. *Computers in Human Behavior, 55,* 940–945. doi:10.1016/j.chb.2015.09.046 2002

Khu, M., Chambers, C., & Graham, S. A. (2018). When you're happy and I know it: Four-year-olds' emotional perspective taking during online language comprehension. *Child Development, 89*(6), 2264–2281.

Khundrakpam, B. S., Lewis, J. D., Kostopoulos, P., Carbonell, F., & Evans, A. C. (2017). Cortical thickness abnormalities in autism spectrum disorders through late childhood, adolescence, and adulthood: A largescale MRI study. *Cerebral Cortex, 27*(3), 1721–1731.

Kiang, L., Yip, T., & Fuligni, A. J. (2008). Multiple social identities and adjustment in young adults from ethnically diverse backgrounds. *Journal of Research on Adolescence, 18,* 643–670. doi:10.1111/j.1532- 7795.2008.00575.x

Kibbe, M. (2015). Varieties of visual working memory representation in infancy and beyond. *Current Directions in Psychological Science, 24*(6), 433–439.

Kidd, B. (2013). Sports and masculinity. *Sport in Society, 16,* 553–564.

Kidd, C., Piantadosi, S. T., & Aslin, R. N. (2012). The Goldilocks effect: Human infants allocate attention to visual sequences that are neither too simple nor too complex. *PLoS ONE, 7*(5), e36399. doi:10.1371/journal.pone.0036399

Kidd, C., Piantadosi, S. T., & Aslin, R. N. (2014). The Goldilocks effect in infant auditory attention. *Child Development, 85*(5), 1795–1804

Kiesner, J., Poulin, F., & Dishion, T. J. (2010). Adolescent substance use with friends: Moderating and mediating effects of parental monitoring and peer activity contexts. *Merrill Palmer Quarterly, 56,* 529–556.

Kiff, C. J., Lengua, L. J., & Zalewski, M. (2011). Nature and nurturing: Parenting in the context of child temperament. *Clinical Child and Family Psychology Review, 14,* 251–301. doi:10.1007/s10567-011-0093-4 2003

Killen, M. (2007). Children's social and moral reasoning about exclusion. *Current Directions in Psychological Science, 16,* 32–36. doi:10.1111/j.1467-8721.2007.00470.x

Killen, M., & Smetana, J. G. (2015). Origins and development of morality. In M. E. Lamb (Ed.) & R. M. Lerner (Series Ed.), *Handbook of child psychology and developmental science, Vol. 3* (7th ed., pp. 701–749). Hoboken, NJ: Wiley.

Killen, M., & Stangor, C. (2001). Children's social reasoning about inclusion and exclusion in gender and race peer group contexts. *Child Development, 72,* 174–186. doi:10.2307/1132478

Kim, C. R., Counotte, M., Bernstein, K., Deal, C., Mayaud, P., Low, N., & Broutet, N. (2018). Investigating the sexual transmission of Zika virus. *The Lancet Global Health, 6*(1), e24–e25. **Kim, E. Y., & Song, H. J.** (2015). Six-month-olds actively predict others' goal-directed actions. *Cognitive Development, 33,* 1–13.

Kim, I. K., & Spelke, E. S. (1992). Infants' sensitivity to effects of gravity on visible object motion. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance, 18,* 385–393. doi:10.1037/0096- 1523.18.2.385

Kim, J.-Y., McHale, S. M., Wayne Osgood, D., & Crouter, A. C. (2006). Longitudinal course and family correlates of sibling relationships from childhood through adolescence. *Child Development, 77,* 1746–1761. doi:10.1111/j.1467-8624.2006.00971.x

Kim, K. H., Relkin, N. R., Lee, K. M., & Hirsch, J. (1997, July 10). Distinct cortical areas associated with native and second languages. *Nature, 388,* 171–174.

Kim, P., Evans, G. W., Angstadt, M., Ho, S. S., Sripada, C. S., Swain, J. E., … Phan, K. L. (2013). Effects of childhood poverty and chronic stress 2004 on emotion regulatory brain function in adulthood. *The Proceedings of the National Academy of Sciences*, *110*, 18442–18447.

Kingery, J. N., Erdley, C. A., & Marshall, K. C. (2011). Peer acceptance and friendship as predictors of early adolescents' adjustment across the middle school transition. *Merrill-Palmer Quarterly, 57,* 215–243.

Kinzler, K. D., Dupoux, E., & Spelke, E. S. (2007). The native language of social cognition. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America, 104,* 12577–12580. doi:10.1073/pnas.0705345104 **Kirkham, N. Z., Slemmer, J. A., & Johnson, S. P.** (2002). Visual statistical learning in infancy: Evidence for a domain general learning mechanism. *Cognition, 83,* B35–B42. doi:10.1016/S0010-0277(02)00004-5

Kirsch & Murnen. (2015). "Hot" girls and "cool dudes": Examining the prevalence of the heterosexual script in American children's television media. *Psychology of Popular Media Culture, 4*(1), 18–30. doi:http://dx.doi.org/10.1037/ppm0000017

Kisilevsky, B. S., Hains, S. M., Lee, K., Xie, X., Huang, H., Ye, H. H., … Wang, Z. (2003). Effects of experience on fetal voice recognition. *Psychological Science, 14,* 220–224.

Klahr, D. (1978). Goal formation, planning, and learning by pre-school problem solvers or: "My socks are in the dryer." In R. Siegler (Ed.), *Children's thinking: What develops?* (pp. 181–212). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Klein, D. N., Kujawa, A. J., Black, S. R., & Pennock, A. T. (2013). Depressive disorders. In T. P. Beauchaine & S. P. Hinshaw (Eds.), *Child and adolescent psychopathology* (2nd ed., pp. 543–575). New York: Wiley.

Klimes-Dougan, B., & Kopp, C. B. (1999). Children's conflict tactics with mothers: A longitudinal investigation of the toddler and preschool years. *Merrill-Palmer Quarterly, 45,* 226–241.

Klin, A., Jones, W., Schultz, R., & Volkmar, F. (2004). The enactive mind, or from actions to cognition: Lessons from autism. In U. Frith & E. L. Hill (Eds.), *Autism, mind, and brain* (pp. 127–160). Oxford, England: Oxford University Press.

Kline, M. A., Shamsudheen, R., & Broesch, T. (2018). Variation is the universal: Making cultural evolution work in developmental psychology. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences, 373*(1743). https://dx.doi.org/10.1098/rstb.2017.0059

Knafo, A., & Israel, S. (2010). Genetic and environmental influences on prosocial behavior. In M. Mikulincer & P. R. Shaver (Eds.), *Prosocial motives, emotions, and behavior: The better angels of our nature* (pp. 149–167). Washington, DC: American Psychological Association.

Knafo, A., & Plomin, R. (2006a). Parental discipline and affection and children's prosocial behavior: Genetic and environmental links. *Journal of Personality and Social Psychology, 90,* 147–164. doi:10.1037/0022- 3514.90.1.147

Knafo, A., & Plomin, R. (2006b). Prosocial behavior from early to middle childhood: Genetic and environmental influences on stability and change. *Developmental Psychology, 42,* 771–786. doi:10.1037/0012-1649.42.5.771

Knafo, A., Zahn-Waxler, C., Van Hulle, C., Robinson, J. L., & Rhee, S. H. (2008). The developmental origins of a disposition toward empathy: Genetic and environmental contributions. *Emotion, 8,* 737–752. doi:10.1037/a0014179

Knecht, A. B., Burk, W. J., Weesie, J., & Steglich, C. (2011). Friendship and alcohol use in early adolescence: A multilevel social network 2006 approach. *Journal of Research on Adolescence, 21,* 475–487. doi:10.1111/j.1532-7795.2010.00685.x

Knecht, A., Snijders, T. A. B., Baerveldt, C., Steglich, C. E. G., & Raub, W. (2010). Friendship and delinquency: Selection and influence processes in early adolescence. *Social Development, 19,* 494–514. doi:10.1111/j.1467-9507.2009.00564.x

Knight, G. P., Cota, M. K., & Bernal, M. E. (1993). The socialization of cooperative, competitive, and individualistic preferences among Mexican American children: The mediating role of ethnic identity. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences, 15,* 291–309. doi:10.1177/07399863930153001

Knight, G. P., Fabes, R. A., & Higgins, D. A. (1996). Concerns about drawing causal inferences from meta-analyses: An example in the study of gender differences in aggression. *Psychological Bulletin, 119,* 410–421. doi:10.1037/0033-2909.119.3.410

Kobasigawa, A., Ransom, C. C., & Holland, C. J. (1980). Children's knowledge about skimming. *Alberta Journal of Educational Research, 26,* 169–182.

Kobiella, A., Grossmann, T., Reid, V. M., & Striano, T. (2008). The discrimination of angry and fearful facial expressions in 7-month-old infants: An event-related potential study. *Cognition and Emotion, 22,* 134– 146.

Kochanek, K. D., Murphy, S. L., Xu, J., & Arias, E. (2017). Mortality in the United States, 2016. *NCHS Data Brief, no. 293.* Hyattsville, MD: National Center for Health Statistics. Retrieved from https://www.cdc.gov/nchs/data/databriefs/db293.pdf

Kochanska, G. (1993). Toward a synthesis of parental socialization and child temperament in early development of conscience. *Child Development, 64,* 325–347. doi:10.2307/1131254 2007

Kochanska, G. (1997). Mutually responsive orientation between mothers and their young children: Implications for early socialization. *Child Development, 68,* 94–112. doi:10.2307/1131928

Kochanska, G. (2001). Emotional development in children with different attachment histories: The first three years. *Child Development, 72,* 474– 490.

Kochanska, G. (2002). Committed compliance, moral self, and internalization: A mediational model. *Developmental Psychology, 38,* 339–351. doi:10.1037/0012-1649.38.3.339

Kochanska, G., & Aksan, N. (2006). Children's conscience and selfregulation. *Journal of Personality, 74,* 1587–1618. doi:10.1111/j.1467- 6494.2006.00421.x

Kochanska, G., Aksan, N., & Joy, M. E. (2007). Children's fearfulness as a moderator of parenting in early socialization: Two longitudinal studies. *Developmental Psychology, 43,* 222–237. doi:10.1037/0012-1649.43.1.222

Kochanska, G., Barry, R. A., Aksan, N., & Boldt, L. J. (2008). A developmental model of maternal and child contributions to disruptive conduct: The first six years. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 49,* 1220–1227. doi:10.1111/j.1469-7610.2008.01932.x

Kochanska, G., Barry, R. A., Stellern, S. A., & O'Bleness, J. J. (2009). Early attachment organization moderates the parent–child mutually coercive pathway to children's antisocial conduct. *Child Development, 80,* 1288–1300. doi:10.1111/j.1467-8624.2009.01332.x

Kochanska, G., Coy, K. C., & Murray, K. T. (2001). The development of self-regulation in the first four years of life. *Child Development, 72,* 1091– 1111.

Kochanska, G., Forman, D. R., Aksan, N., & Dunbar, S. B. (2005). Pathways to conscience: Early mother–child mutually responsive 2008 orientation and children's moral emotion, conduct, and cognition. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 46,* 19–34. doi:10.1111/j.1469- 7610.2004.00348.x

Kochanska, G., Gross, J. N., Lin, M. H., & Nichols, K. E. (2002). Guilt in young children: Development, determinants, and relations with a broader system of standards. *Child Development, 73,* 461–482. doi:10.1111/1467- 8624.00418

Kochanska, G., & Kim, S. (2012). Toward a new understanding of legacy of early attachments for future antisocial trajectories: Evidence from two longitudinal studies. *Development and Psychopathology, 24,* 783–806. doi:10.1017/S0954579412000375

Kochanska, G., & Kim, S. (2013). Early attachment organization with both parents and future behavior problems: From infancy to middle childhood. *Child Development, 84,* 283–296. doi:10.1111/j.1467-8624.2012.01852.x

Kochanska, G., Kim, S., Barry, R. A., & Philibert, R. A. (2011). Children's genotypes interact with maternal responsive care in predicting children's competence: Diathesis–stress or differential susceptibility? *Development and Psychopathology, 23,* 605–616. doi:10.1017/S0954579411000071

Kochanska, G., Koenig, J. L., Barry, R. A., Kim, S., & Yoon, J. E. (2010). Children's conscience during toddler and preschool years, moral self, and a competent, adaptive developmental trajectory. *Developmental Psychology, 46,* 1320–1332. doi:10.1037/a0020381

Kochanska, G., Philibert, R. A., & Barry, R. A. (2009). Interplay of genes and early mother–child relationship in the development of self-regulation from toddler to preschool age. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 50,* 1331–1338. doi:10.1111/j.1469-7610.2008.02050.x

Kochel, K. P., Ladd, G. W., & Rudolph, K. D. (2012). Longitudinal associations among youth depressive symptoms, peer victimization, and 2009 low peer acceptance: An interpersonal process perspective. *Child Development, 83,* 637–650.

Kohlberg, L. (1976). Moral stages and moralization: The cognitive– developmental approach. In T. Lickona (Ed.), *Moral development and behavior: Theory, research, and social issues* (pp. 31–53). New York: Holt, Rinehart and Winston.

Kolata, G. (2019) These patients had sickle-cell disease. Experimental therapies might have cured them. *The New York Times,* January 27, 2019.

Kolbert, E. (2018, April). There's no scientific basis for race—It's a made-up label. *National Geographic.* Retrieved from https://www.nationalgeographic.com/magazine/2018/04/race-geneticsscience- africa/

Kong, A., Thorleifsson, G., Frigge, M. L., Vilhjalmsson, B. J., Young, A. I., Thorgeirsson, T. E., … Gudbjartsson, D. F. (2018). The nature of nurture: Effects of parental genotypes. *Science, 359*(6374), 424–428.

Kopp, C. B. (1989). Regulation of distress and negative emotions: A developmental view. *Developmental Psychology, 25,* 343–354. doi:10.1037/0012-1649.25.3.343

Kopp, C. B. (1992). Emotional distress and control in young children. In R. A. Fabes & N. Eisenberg (Eds.), *New Directions for Child and Adolescent Development: No. 55. Emotion and its regulation in early development* (Vol. 1992, pp. 41–56). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Kopp, C. B. (2001). Self-regulation in childhood. In N. J. Smelser & P. B. Baltes (Eds.), *International encyclopedia of the social and behavioral sciences* (pp. 13862–13866). London, England: Elsevier.

Korenman, S., Miller, J. E., & Sjaastad, J. E. (1995). Long-term poverty and child development in the United States: Results from the NLSY 2010 [Special Issue on Child Poverty, Public Practices, and Welfare Reform]. *Children and Youth Services Review, 17,* 127–155.

Kosenko, K. A., Bond, B. J., & Hurley, R. J. (2018). An exploration into the uses and gratifications of media for transgender individuals. *Psychology of Popular Media Culture, 7*(3), 274–288. doi:http://dx.doi.org/10.1037/ppm0000135

Kouros, C. D., Cummings, E. M., & Davies, P. T. (2010). Early trajectories of interparental conflict and externalizing problems as predictors of social competence in preadolescence. *Development and Psychopathology, 22,* 527–537.

Koutamanis, M., Vossen, H. G. M., Peter, J., & Valkenberg, P. M. (2013). Practice makes perfect: The longitudinal effect of adolescents' instant messaging on their ability to initiate offline friendships. *Computers in Human Behavior, 29,* 2265–2272. doi:10.1016/j.chb. 2013.04.033

Koutsandréou, F., Wegner, M., Niemann, C., & Budde, H. (2016). Effects of motor versus cardiovascular exercise training on children's working memory. *Medicine & Science in Sports & Exercise, 48*(6), 1144–1152. doi: 10.1249/MSS.0000000000000869

Kovas, Y., & Plomin, R. (2007). Learning abilities and disabilities: Generalist genes, specialist environments. *Current Directions in Psychological Science, 16,* 284–288. doi:10.1111/j.1467-8721.2007.00521.x

Kowal, A. K., Krull, J. L., & Kramer, L. (2004). How the differential treatment of siblings is linked with parent–child relationship quality. *Journal of Family Psychology, 18,* 658–665. doi:10.1037/0893- 3200.18.4.658

Kowalski, R. M., Giumetti, G. W., Schroeder, A. N., & Lattanner, M. R. (2014). Bullying in the digital age: A critical review and meta-analysis of cyberbullying research among youth. *Psychological Bulletin, 140,* 1073– 1137. doi:10.1037/a0035618

Kraak, V. I., & Story, M. (2015). Influence of food companies' brand mascots and entertainment companies' cartoon media characters on children's diet and health: A systematic review and research needs. *Obesity Reviews, 16*(2), 107–126.

Krapohl, E., & Plomin, R. (2016). Genetic link between family socioeconomic status and children's educational achievement estimated from genome-wide SNPs. *Molecular Psychiatry, 21*(3), 437–443.

Krascum, R. M., & Andrews, S. (1998). The effects of theories on children's acquisition of family-resemblance categories. *Child Development, 69,* 333–346. doi:10.1111/j.1467-8624.1998.tb06192.x

Kraus, N., & Chandrasekaran, B. (2010). Music training for the development of auditory skills. *Nature Reviews Neuroscience, 11*(8), 599– 605.

Kreppner, J. M., Rutter, M., Beckett, C., Castle, J., Colvert, E., Groothues, C., … Sonuga-Barke, E. J. (2007). Normality and impairment following profound early institutional deprivation: A longitudinal follow-up into early adolescence. *Developmental Psychology, 43,* 931–946. doi:10.1037/0012-1649.43.4.93

Krevans, J., & Gibbs, J. C. (1996). Parents' use of inductive discipline: Relations to children's empathy and prosocial behavior. *Child Development, 67,* 3263–3277. doi:10.1111/j.1467-8624.1996.tb01913.x

Kroger, J., Martinussen, M., & Marcia, J. E. (2010). Identity status change during adolescence and young adulthood: A meta-analysis. *Journal of Adolescence, 33,* 683–698. doi:10.1016/ j.adolescence.2009.11.002

Kromm, H., Färber, M., & Holodynski, M. (2015). Felt or false smiles? Volitional regulation of emotional expression in 4-, 6-, and 8-year-old children. *Child Development, 86,* 579–597. doi:10.1111/cdev.12315

Krueger, A. B. (1999). Experimental estimates of educational production functions. *Quarterly Journal of Economics, 114,* 497–532.

Kruger, A. C., & Konner, M. (2010). Who responds to crying? Maternal care and allocare among the !Kung. *Human Nature, 21,* 309–329. doi:10.1007/s12110-010-9095-z

Kudo, N., Nonaka, Y., Mizuno, N., Mizuno, K., & Okanoya, K. (2011). Online statistical segmentation of a non-speech auditory stream in neonates as demonstrated by event-related brain potentials. *Developmental Science, 14,* 1100–1106. doi:10.1111/j.1467-7687. 2011.01056.x

Kuhl, P. K., Andruski, J. E., Chistovich, I. A., Chistovich, L. A., Kozhevnikova, E. V., Ryskina, V. L., … Lacerda, F. (1997, August 1). Cross-language analysis of phonetic units in language addressed to infants. *Science, 277,* 684–686.

Kuhl, P. K., Tsao, F.-M., & Liu, H.-M. (2003). Foreign-language experience in infancy: Effects of short-term exposure and social interaction on phonetic learning. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America, 100,* 9096–9101. doi:10.1073/pnas.1532872100

Kuhl, P. K., Williams, K. A., Lacerda, F., Stevens, K. N., & Lindblom, B. (1992, January 31). Linguistic experience alters phonetic perception in infants by 6 months of age. *Science, 255,* 606–608.

Kuhn, D., & Franklin, S. (2006). The second decade: What develops (and how). In W. Damon & R. M. Lerner (Series Eds.) and D. Kuhn & R. Siegler (Vol. Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 2. Cognition, perception, and language* (6th ed., pp. 953–993). Hoboken, NJ: Wiley.

Kurdziel, L., Duclos, K., & Spencer, R. M. (2013). Sleep spindles in midday naps enhance learning in preschool children. *Proceedings of the National Academy of Sciences, 110*(43), 17267–17272. doi:10.1073/pnas.1306418110 2013

Kuryluk, A., Cohen, R., & Audley-Piotrowski, S. (2011). The role of respect in the relation of aggression to popularity. *Social Development, 20,* 703–717. doi:10.1111/j.1467-9507.2011.00613.x

Kushnerenko, E., Teinonen, T., Volein, A., & Csibra, G. (2008). Electrophysiological evidence of illusory audiovisual speech percept in human infants. *Proceedings of the National Academy of Sciences, 105*(32), 11442–11445.

Kutnick, P. (1986). The relationship of moral judgment and moral action: Kohlberg's theory, criticism and revision. In S. Modgil & C. Modgil (Eds.), *Lawrence Kohlberg: Consensus and controversy* (pp. 125–148). Philadelphia, PA: Falmer Press.

Kyratzis, A. (2004). Talk and interaction among children and the coconstruction of peer groups and peer culture. *Annual Review of Anthropology, 33,* 625–649.

LaBounty, J., Wellman, H. M., Olson, S., Lagattuta, K., & Liu, D. (2008). Mothers' and fathers' use of internal state talk with their young children. *Social Development, 17,* 757–775.

Ladd, G. W. (1992). Themes and theories: Perspectives on processes in family–peer relationships. In R. D. Parke & G. W. Ladd (Eds.), *Family– peer relationships: Modes of linkage* (pp. 1–34). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Ladd, G. W., & Coleman, C. C. (1997). Children's classroom peer relationships and early school attitudes: Concurrent and longitudinal associations. *Early Education and Development, 8,* 51–66. doi:10.1207/s15566935eed0801_5

Ladd, G. W., & Hart, C. H. (1992). Creating informal play opportunities: Are parents' and preschoolers' initiations related to children's competence with peers? *Developmental Psychology, 28,* 1179–1187. doi:10.1037/0012- 1649.28.6.1179

Ladd, G. W., Herald-Brown, S. L., & Reiser, M. (2008). Does chronic classroom peer rejection predict the development of children's classroom participation during the grade school years? *Child Development, 79,* 1001– 1015. doi:10.1111/j.1467-8624.2008.01172.x

Ladd, G. W., Kochenderfer, B. J., & Coleman, C. C. (1996). Friendship quality as a predictor of young children's early school adjustment. *Child Development, 67,* 1103–1118. doi:10.1111/j.1467-8624.1996.tb01785.x

Lagattuta, K. H., Nucci, L., & Bosacki, S. L. (2010). Bridging theory of mind and the personal domain: Children's reasoning about resistance to parental control. *Child Development, 81,* 616–635. doi:10.1111/j.1467- 8624.2009.01419.x

Lagattuta, K. H., & Thompson, R. A. (2007). The development of selfconscious emotions: Cognitive processes and social influences. In J. L. Tracy, R. W. Robins, & J. P. Tangney (Eds.), *The self-conscious emotions: Theory and research* (pp. 91–113). New York: Guilford Press.

Laghi, F., Schneider, B. H., Vitoroulis, R. J., Coplan, R. J., & Baiocco, R. (2013). Knowing when not to use the internet: Shyness and adolescents' on-line and off-line interactions with friends. *Computers in Human Behavior, 29,* 51–57. doi:10.1016/j.chb.2012.07.015

Lahey, B. B., Schwab-Stone, M., Goodman, S. H., Waldman, I. D., Canino, G., Rathouz, P. J., … Jensen, P. S. (2000). Age and gender differences in oppositional behavior and conduct problems: A crosssectional household study of middle childhood and adolescence. *Journal of Abnormal Psychology, 109,* 488–503. doi:10.1037/0021- 843X.109.3.488

Laible, D., Eye, J., & Carlo, G. (2008). Dimensions of conscience in midadolescence: Links with social behavior, parenting, and temperament. *Journal of Youth and Adolescence, 37,* 875–887. doi:10.1007/s10964-008- 9277-8 2015

Laird, R. D., Pettit, G. S., Bates, J. E., & Dodge, K. A. (2003). Parents' monitoring-relevant knowledge and adolescents' delinquent behavior: Evidence of correlated developmental changes and reciprocal influences. *Child Development, 74,* 752–768. doi:10.1111/1467-8624.00566

Laird, R. D., Pettit, G. S., Mize, J., Brown, E. G., & Lindsey, E. (1994). Mother–child conversations about peers: Contributions to competence. *Family Relations, 43,* 425–432. doi:10.2307/585374

Lam, C. B., McHale, S. M., & Crouter, A. C. (2014). Time with peers from middle childhood to late adolescence: Developmental course and adjustment correlates. *Child Development, 85,* 1677–1693. doi:10.1111/cdev.12235

Lam, E. T., Hastie, A., Lin, C., Ehrlich, D., Das, S. K., Austin, M. D., … Kwok, P. Y. (2012). Genome mapping on nanochannel arrays for structural variation analysis and sequence assembly. *Nature Biotechnology, 30*(8), 771–776. doi:10.1038/nbt.2303

Lamb, M. E. (1998). Nonparental child care: Context, quality, correlates, and consequences. In W. Damon (Series Ed.) and I. E. Sigel & K. A. Renninger (Vol. Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 4. Child psychology in practice* (5th ed., pp. 135–210). New York: Wiley.

Lamborn, S. D., Mounts, N. S., Steinberg, L., & Dornbusch, S. M. (1991). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development, 62,* 1049–1065. doi:10.1111/j.1467-8624.1991.tb01588.x

Landau, B., Smith, L. B., & Jones, S. S. (1988). The importance of shape in early lexical learning. *Cognitive Development, 3,* 299–321. doi:10.1016/0885-2014(88)90014-7

Lane, D. M., & Chang, Y. A. (2018). Chess knowledge predicts chess memory even after controlling for chess experience: Evidence for the role of high-level processes. *Memory & Cognition*, *46*(3), 337–348. doi:10.3758/s13421-017-0768-2

Langley, K., Heron, J., Smith, G. D., & Thapar, A. (2012). Maternal and paternal smoking during pregnancy and risk of ADHD symptoms in offspring: Testing for intrauterine effects. *American Journal of Epidemiology, 176*(3), 261–268.

Langlois, J. H., Kalakanis, L., Rubenstein, A. J., Larson, A., Hallam, M., & Smoot, M. (2000). Maxims or myths of beauty? A meta-analytic and theoretical review. *Psychological Bulletin, 126,* 390–423. doi:10.1037//0033-2909.126.3.390

Langlois, J. H., Ritter, J. M., Roggman, L. A., & Vaughn, L. S. (1991). Facial diversity and infant preferences for attractive faces. *Developmental Psychology, 27,* 79–84. doi:10.1037/0012-1649.27.1.79

Langlois, J. H., Roggman, L. A., Casey, R. J., Ritter, J. M., Rieser-Danner, L. A., & Jenkins, V. Y. (1987). Infant preferences for attractive faces: Rudiments of a stereotype? *Developmental Psychology, 23,* 363–369. doi:10.1037/0012-1649.23.3.363

Lansford, J., Putallaz, M., Grimes, C., Schiro-Osman, K., Kupersmidt, J., & Coie, J. (2006). Perceptions of friendship quality and observed behaviors with friends: How do sociometrically rejected, average, and popular girls differ? *Merrill-Palmer Quarterly, 52*(4), 694–720.

Lansford, J. E., Criss, M. M., Dodge, K. A., Shaw, D. S., Pettit, G. S., & Bates, J. E. (2009). Trajectories of physical discipline: Early childhood antecedents and developmental outcomes. *Child Development, 80,* 1385– 1402. doi:10.1111/j.1467-8624.2009.01340.x

Lansford, J. E., Criss, M. M., Laird, R. D., Shaw, D. S., Pettit, G. S., Bates, J. E., & Dodge, K. A. (2011). Reciprocal relations between parents' physical discipline and children's externalizing behavior during 2017 middle childhood and adolescence. *Development and Psychopathology, 23,* 225–238. doi:10.1017/S0954579410000751

Lansford, J. E., Godwin, J., Al-Hassan, S. M., Bacchini, D., Bornstein, M. H., Chang, L., … . Zelli, A. (2018). Longitudinal associations between parenting and youth adjustment in twelve cultural groups: Cultural normativeness of parenting as a moderator. *Developmental Psychology, 54,* 362–377. https://doi.org/10.1037/dev0000416

Lansford, J. E., Malone, P. S., Dodge, K. A., Pettit, G. S., & Bates, J. E. (2010). Developmental cascades of peer rejection, social information processing biases, and aggression during middle childhood. *Development and Psychopathology, 22,* 593–602. doi:10.1017/S0954579410000301

Lansford, J. E., Skinner, A. T., Sorbring, E., Giunta, L. D., Deater- Deckard, K., Dodge, K. A., … Chang, L. (2012), Boys' and girls' relational and physical aggression in nine countries. *Aggressive Behavior, 38,* 298–308. doi:10.1002/ab.21433

Langlois, J. H., Roggman, L. A., & Rieser-Danner, L. A. (1990). Infants' differential social responses to attractive and unattractive faces. *Developmental Psychology, 26,* 153–159. doi:10.1037/0012-1649.26.1.153

Lapsley, D. K. (2006). Moral stage theory. In J. S. Melanie Killen (Ed.), *Handbook of moral development* (pp. 37–66). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Larsen, J. K., Hermans, R. C., Sleddens, E. F., Engels, R. C., Fisher, J. O., & Kremers, S. P. (2015). How parental dietary behavior and food parenting practices affect children's dietary behavior. Interacting sources of influence? *Appetite, 89,* 246–257.

Larson, K., Russ, S. A., Nelson, B. B., Olson, L. M., & Halfon, N. (2015). Cognitive ability at kindergarten entry and socioeconomic status. *Pediatrics, 135,* e440–e448. doi:10.1542/peds.2014-0434 2018 **Larsson, H., Chang, Z., D'Onofrio, B. M., & Lichtenstein, P.** (2014). The heritability of clinically diagnosed attention deficit hyperactivity disorder across the lifespan. *Psychological Medicine, 44*(10), 2223–2229.

Laski, E. V., & Siegler, R. S. (2014). Learning from number board games: You learn what you encode. *Developmental Psychology, 50,* 853–864. doi:10.1037/a0034321

Laski, E. V., & Yu, Q. (2014). Number line estimation and mental addition: Examining the potential roles of language and education. *Journal of Experimental Child Psychology, 117,* 29–44. doi:10.1016/j.jecp.2013.08.007

Laughlin, J. (2014). *A child's day: Living arrangements, nativity, and family transitions: 2011* (Current Population Reports, P70–139). Retrieved from https://www.census.gov/content/dam/Census/library/publications/2014/de mo/p70-139.pdf

Laughlin, L. (2013). *Who's minding the kids? Child care arrangements: Spring 2011* (Current Population Reports, P70-135). Washington, DC: U.S. Census Bureau. Retrieved from http://www.census.gov/content/dam/Census/library/publications/2013/dem o/p70-135.pdf

Laursen, B., Bukowski, W. M., Aunola, K., & Nurmi, J.-E. (2007). Friendship moderates prospective associations between social isolation and adjustment problems in young children. *Child Development, 78,* 1395–1404. doi:10.1111/j.1467-8624.2007.01072.x

Laursen, B., Finkelstein, B. D., & Betts, N. T. (2001). A developmental meta-analysis of peer conflict resolution. *Developmental Review, 21,* 423– 449. doi:10.1006/drev.2000.0531

Lavelli, M., & Fogel, A. (2013). Interdyad differences in early mother–infant face-to-face communication: Real-time dynamics and developmental 2019 pathways. *Developmental Psychology, 49*(12), 2257–2271. http://dx.doi.org/10.1037/a0032268

Lavigne, J. V., Bryant, F. B., Hopkins, J., & Gouze, K. R. (2019). Age 4 predictors of oppositional defiant disorder in early grammar school. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 48,* 93–107. doi:10.1080/15374416.2017.1280806

Lawford, H., Pratt, M. W., Hunsberger, B., & Pancer, S. M. (2005). Adolescent generativity: A longitudinal study of two possible contexts for learning concern for future generations. *Journal of Research on Adolescence, 15,* 261–273. doi:10.1111/j.1532-7795.2005.00096.x

Layton, T. J., Barnett, M. L., Hicks, T. R., & Jena, A. B. (2018). Attention deficit–hyperactivity disorder and month of school enrollment. *New England Journal of Medicine, 379*(22), 2122–2130.

Lazar, I., Darlington, R., Murray, H., Royce, J., & Snipper, A. (1982). Lasting effects of early education: A report from the Consortium for Longitudinal Studies. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 47*(2/3, Serial No. 195).

Lazenby, D. C., Sideridis, G. D., Huntington, N., Prante, M., Dale, P. S., Curtin, S., … Akshoomoff, N. (2016). Language differences at 12 months in infants who develop autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 46*(3), 899–909.

Le, H.-N. (2000). Never leave your little one alone: Raising an Ifaluk child. In J. S. DeLoache & A. Gottlieb (Eds.), *A world of babies: Imagined childcare guides for seven societies* (pp. 199–220). New York: Cambridge University Press.

Le Corre, M., & Carey, S. (2007). One, two, three, four, nothing more: An investigation of the conceptual sources of the verbal counting principles. *Cognition, 105,* 395–438. doi:10.1016/ j.cognition.2006.10.005

Le Corre, M., Van de Walle, G., Brannon, E. M., & Carey, S. (2006). Revisiting the competence/performance debate in the acquisition of the counting principles. *Cognitive Psychology, 52*(2), 130–169. doi:10.1016/j.cogpsych.2005.07

Le Grand, R., Mondloch, C. J., Maurer, D., & Brent, H. P. (2001, April 19). Early visual experience and face processing. *Nature, 410,* 890. doi:10.1038/35073749

Le Grand, R., Mondloch, C. J., Maurer, D., & Brent, H. P. (2003). Expert face processing requires visual input to the right hemisphere during infancy. *Nature Neuroscience, 6,* 1108–1112. doi:10.1038/nn1121

Leadbeater, B. J., & Hoglund, W. L. G. (2009). The effects of peer victimization and physical aggression on changes in internalizing from first to third grade. *Child Development, 80,* 843–859. doi:10.1111/j.1467- 8624.2009.01301.x

Leaper, C. (1991). Influence and involvement in children's discourse: Age, gender, and partner effects. *Child Development, 62,* 797–811.

Leaper, C. (1994). Exploring the consequences of gender segregation on social relationships: Social relationships in childhood, adolescence and adulthood. In C. Leaper (Ed.), *New Directions for Child and Adolescent Development: No. 65. Childhood gender segregation: Causes and consequences* (pp. 67–86). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Leaper, C. (2000). The social construction and socialization of gender during development. In P. H. Miller, & E. Kofsky Scholnick (Eds.), *Toward a feminist developmental psychology* (pp. 127–152). Taylor & Frances/Routledge: Florence, KY.

Leaper, C. (2011). More similarities than differences in contemporary theories of social development? A plea for theory bridging. In J. B. Benson (Ed.), *Advances in child development and behavior: Vol. 40* (pp. 337–378). Elsevier Academic Press: San Diego, CA. doi:http://dx.doi.org/10.1016/B978-0-12-386491-8.00009-8

Leaper, C. (2013). Gender development during childhood. In P. D. Zelazo (Ed.), *Oxford handbook of developmental psychology: Vol. 2. Self and other* (pp. 326–376). New York: Oxford University Press.

Leaper, C. (2015a). Gender and social-cognitive development. In R. M. Lerner (Series Ed.), L. S. Liben & U. Muller (Vol. Eds.), *Handbook of child psychology and developmental science* (7th ed.), *Vol. 2: Cognitive processes* (pp. 806–853). Hoboken, NJ: Wiley.

Leaper, C. (2015b). Do I belong? Gender, peer groups, and STEM achievement. *International Journal of Gender, Science, & Technology, 7,* 166–179.

Leaper, C. (2018). Gender, dispositions, peer relations, and identity: Toward an integrative developmental model. In N. K. Dess, J. Marecek & L. C. Bell (Eds.), *Gender, sex, and sexualities: Psychological perspectives* (pp. 219–245). New York: Oxford University Press.

Leaper, C., Anderson, K. J., & Sanders, P. (1998). Moderators of gender effects on parents' talk to their children: A meta-analysis. *Developmental Psychology, 34,* 3–27. doi:10.1037/0012-1649.34.1.3

Leaper, C., & Ayres, M. M. (2007). A meta-analytic review of gender variations in adults' language use: Talkativeness, affiliative speech, and assertive speech. *Personality and Social Psychology Review, 11,* 328–363. doi:10.1177/1088868307302221

Leaper, C. & Bigler, R. S. (2018). Societal causes and consequences of gender typing of children's toys. In E. S. Weisgram, & L. M. Dinella (Eds.), *Gender typing of children's toys: How early play experiences impact development* (pp. 287–308) American Psychological Association, Washington, DC. doi:http://dx.doi.org/10.1037/0000077-013

Leaper, C., Breed, L., Hoffman, L., & Perlman, C. A. (2002). Variations in the gender-stereotyped content of children's television cartoons across genres. *Journal of Applied Social Psychology, 32,* 1653–1662. doi:10.1111/j.1559-1816.2002.tb02767.x

Leaper, C., & Brown, C. S. (2008). Perceived experiences with sexism among adolescent girls. *Child Development, 79,* 685–704. doi:10.1111/j.1467-8624.2008.01151.x

Leaper, C., & Brown, C. S. (2014). Sexism in schools. In L. S. Liben, & R. S. Bigler (Eds.), *Advances in child development and behavior, Vol. 47: The role of gender in educational contexts and outcomes* (pp. 189–223). Elsevier Academic Press: San Diego, CA. doi:http://dx.doi.org/10.1016/bs.acdb.2014.04.001

Leaper, C., Farkas, T., & Starr, C. R. (2018). Traditional masculinity, help avoidance, and intrinsic interest in relation to high school students' English and math performance. *Psychology of Men & Masculinity,* Oct. 01, 2018. doi:http://dx.doi.org/10.1037/men0000188

Leaper, C., & Robnett, R. D. (2018). Sexism. In R. J. R. Levesque (Ed.), *Encyclopedia of adolescence* (2nd ed., pp. 3502–3511). New York: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-33228-4_226

Leaper, C., & Smith, T. E. (2004). A meta-analytic review of gender variations in children's language use: Talkativeness, affiliative speech, and assertive speech. *Developmental Psychology, 40,* 993–1027. doi:10.1037/0012-1649.40.6.993

Leaper, C., & Starr, C. R. (2019). Helping or hindering undergraduate women's STEM motivation: Experiences with STEM support, STEMrelated gender bias, and sexual harassment. *Psychology of Women Quarterly, 43*(2), 165–183. https://doi.org/10.1177/0361684318806302

Leaper, C., Tenenbaum, H. R., & Shaffer, T. G. (1999). Communication patterns of African American girls and boys from low-income, urban backgrounds. *Child Development, 70,* 1489–1503. doi:10.1111/1467- 8624.00108

Leaper, C., & Van, S. R. (2008). Masculinity ideology, covert sexism, and perceived gender typicality in relation to young men's academic motivation and choices in college. *Psychology of Men and Masculinity, 9,* 139–153. doi:10.1037/1524-9220.9.3.139

Lecanuet, J.-P., & Jacquet, A.-Y. (2002). Fetal responsiveness to maternal passive swinging in low heart rate variability state: Effects of stimulation direction and duration. *Developmental Psychobiology, 40,* 57–67. doi:10.1002/dev.10013

Lee, B. K., & McGrath, J. J. (2015). Advancing parental age and autism: Multifactorial pathways. *Trends in Molecular Medicine, 21*(2), 118–125.

Lee, C. C., Jhang, Y., Chen, L. M., Relyea, G., & Oller, D. K. (2016). Subtlety of ambient-language effects in babbling: A study of English-and Chinese-learning infants at 8, 10, and 12 months. *Language Learning and Development*. doi:10.1080/15475441.2016.1180983

Lee, D., & McLanahan, S. (2015). Family structure transitions and child development: Instability, selection, and population heterogeneity. *American Sociological Review, 80,* 738–763. doi:10.1177/0003122415592129

Lee, E. H., Zhou, Q., Eisenberg, N., & Wang, Y. (2013). Bidirectional relations between temperament and parenting styles in Chinese children. *International Journal of Behavioral Development, 37,* 57–67. doi:10.1177/0165025412460795

Lee, G. Y., & Kisilevsky, B. S. (2014). Fetuses respond to father's voice but prefer mother's voice after birth. *Developmental Psychobiology, 56*(1), 1– 11.

Lee, K. (2013). Little liars: Development of verbal deception in children. *Child Development Perspectives, 7*(2), 91–96. doi:10.1111/cdep.12023

Lee, K., & Lee, J. (2012). Self-esteem and delinquency in South Korean adolescents: Latent growth modeling. *School Psychology International, 33,* 54–68. doi:10.1177/0143034311409856

Lee, L., Howes, C., & Chamberlain, B. (2007). Ethnic heterogeneity of social networks and cross-ethnic friendships of elementary school boys and girls. *Merrill-Palmer Quarterly, 53,* 325–346.

Lee, S. J., Altschul, I., & Gershoff, E. T. (2013). Does warmth moderate longitudinal associations between maternal spanking and child aggression in early childhood? *Developmental Psychology, 49,* 2017–2028. doi:10.1037/a0031630

Lee, S. J., Grogan-Kaylor, A., & Berger, L. M. (2014). Parental spanking of 1-year-old children and subsequent protective services involvement. *Child Abuse & Neglect, 38,* 875–883. doi:10.1016/j.chiabu.2014.01.018

Leerkes, E. M., Parade, S. H., & Gudmundson, J. A. (2011). Mothers' emotional reactions to crying pose risk for subsequent attachment insecurity. *Journal of Family Psychology, 25,* 635–643. doi:10.1037/a0023654

LeFevre, J.-A., Bisanz, J., Daley, K. E., Buffone, L., Greenham, S. L., & Sadesky, G. S. (1996). Multiple routes to solution of single-digit multiplication problems. *Journal of Experimental Psychology: General, 125,* 284–306.

Legare, C. H., & Gelman, S. A. (2008). Bewitchment, biology, or both: The co-existence of natural and supernatural explanatory frameworks across development. *Cognitive Science, 32*(4), 607–642. doi:10.1080/03640210802066766

Legare, C. H., & Gelman, S. A. (2014). Examining explanatory biases in young children's biological reasoning. *Journal of Cognition and Development, 15*(2), 287–303. doi:10.1080/15248372.2012.749480

Leigh, J., Dettman, S., Dowell, R., & Briggs, R. (2013). Communication development in children who receive a cochlear implant by 12 months of age. *Otology & Neurotology, 34*(3), 443–450.

Lemaire, P. (2010). Cognitive strategy variations during aging. *Current Directions in Psychological Science, 19,* 363–369. doi:10.1177/0963721410390354

Lemaire, P., & Brun, F. (2016). Age-related differences in children's strategy repetition: A study in arithmetic. *Journal of Experimental Child Psychology, 150,* 227–240. doi: 10.1016/j.jecp.2016.05.014

Lemerise, E. A., & Arsenio, W. F. (2000). An integrated model of emotion processes and cognition in social information processing. *Child Development, 71,* 107–118. doi:10.1111/1467-8624.00124

Lemerise, E. A., & Dodge, K. A. (2008). The development of anger and hostile interactions. In M. Lewis, J. M. Haviland-Jones, & L. F. Barrett (Eds.), *Handbook of emotions* (3rd ed., pp. 730–741). New York: Guilford.

Lemery-Chalfant, K., Kao, K., Swann, G., & Goldsmith, H. H. (2013). Childhood temperament: Passive gene–environment correlation, gene– environment interaction, and the hidden importance of the family environment. *Development and Psychopathology, 25*(1), 51–63. doi:10.1017/S0954579412000892

Lengua, L. J., Bush, N. R., Long, A. C., Kovacs, E. A., & Trancik, A. M. (2008). Effortful control as a moderator of the relation between contextual risk factors and growth in adjustment problems. *Development and Psychopathology, 20,* 509–528.

Lenhart, A. (2015). *How teens hang out and stay in touch with their closest friends*. Pew Research Center. Retrieved from http://www.pewinternet.org/2015/08/06/chapter-2-how-teens-hang-outand- stay-in-touch-with-their-closest-friends/

Lenhart, A., Smith, A., & Anderson, M. (2015). *Teens, technology and romantic relationships.* Retrieved from http://www.pewinternet.org/files/2015/10/PI_2015-10-01_teenstechnology- romance_FINAL.pdf

Leonard, J. A., Lee, Y., & Schulz, L. E. (2017). Infants make more attempts to achieve a goal when they see adults persist. *Science, 357*(6357), 1290– 1294.

Leppänen, J. M., & Nelson, C. A. (2012). Early development of fear processing. *Current Directions in Psychological Science*, *21*(3), 200–204. https://doi.org/10.1177/0963721411435841

Lereya, S. T., Copeland, W. E., Zammit, S., & Wolke, D. (2015). Bully/victims: A longitudinal, population-based cohort study of their mental health. *European Child & Adolescent Psychiatry, 24,* 1461–1471. doi:10.1007/s00787-015-0705-5

Lerner, R. M., Lerner, J. V., Almerigi, J. B., Theokas, C., Phelps, E., Gestsdottir, T., … von Eye, A. (2005). Positive youth development, participation in community youth development programs, and community contributions of fifth-grade adolescents: Findings from the first wave of the 4-H study of positive youth development. *The Journal of Early Adolescence, 25,* 17–71. doi:10.1177/0272431604272461

Lervåg, A., Hulme, C., & Melby-Lervåg, M. (2018). Unpicking the developmental relationship between oral language skills and reading comprehension: It's simple, but complex. *Child Development, 89*(5), 1821–1838. doi:10.1111/cdev.12861

Leslie, A. M. (1986). Getting development off the ground: Modularity and the infant's perception of causality. In P. van Geert (Ed.), *Theory building in developmental psychology* (pp. 406–437). New York: Elsevier.

Leslie, A. M. (2000). How to acquire a representational theory of mind. In D. Sperber (Ed.), *Metarepresentations: A multidisciplinary perspective* (pp. 197–223). Oxford, England: Oxford University Press.

Leslie, A. M., Friedman, O., & German, T. P. (2004). Core mechanisms in "theory of mind." *Trends in Cognitive Sciences, 8*(12), 528–533. doi:10.1016/j.tics.2004.10.001

Lester, B. M., Conradt, E., & Marsit, C. (2016). Introduction to the special section on epigenetics. *Child Development, 87*(1), 29–37.

Letourneau, N., Tryphonopoulos, P., Giesbrecht, G., Dennis, C., Bhogal, S., & Watson, B. (2015). Narrative and meta-analytic review of interventions aiming to improve maternal-child attachment security. *Infant Mental Health Journal, 36,* 366–387. doi:10.1002/imhj.21525

Leung, F. K. S., Park, K., Shimizu, Y., & Xu, B. (2015). Mathematics education in East Asia. In S. J. Cho (Ed.), *The proceedings of the 12th International Congress on Mathematical Education* (pp. 123–143). New York: Springer. doi:10.1007/978-3-319-12688-3_11

Levant, R. F. (2005). The crises of boyhood. In G. E. Good & G. R. Brooks (Eds.), *The new handbook of psychotherapy and counseling with men: A comprehensive guide to settings, problems, and treatment approaches* (Rev. and abridged ed., pp. 161–171). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Leve, L. D., Pears, K. C., & Fisher, P. A. (2002). Competence in early development. In J. B. Reid, G. R. Patterson, & J. Snyder (Eds.), *Antisocial behavior in children and adolescents: A developmental analysis and model for intervention* (pp. 45–64). Washington, DC: American Psychological Association.

Levin, I. (1982). The nature and development of time concepts in children: The effects of interfering cues. In W. J. Friedman (Ed.), *Developmental psychology of time* (pp. 47–85). New York: Academic Press.

Levin, I., & Aram, D. (2013). Promoting early literacy via practicing invented spelling: A comparison of different mediation routines. *Reading Research Quarterly, 48,* 221–236. doi:10.1002/rrq.48

Levin, I., & Korat, O. (1993). Sensitivity to phonological, morphological, and semantic cues in early reading and writing in Hebrew. *Merrill-Palmer Quarterly, 39,* 213–232.

Levin, I., Siegler, R. S., & Druyan, S. (1990). Misconceptions about motion: Development and training effects. *Child Development, 61,* 1544–1557. doi:10.1111/j.1467-8624.1990.tb02882.x

Levine, M. P., & Smolak, L. (2010). Cultural influences on body image and the eating disorders. In W. S. Agras (Ed.), *The Oxford handbook of eating disorders* (pp. 223–246). New York: Oxford University Press.

LeVine, R. A. (1988). Human parental care: Universal goals, cultural strategies, individual behavior. In R. A. LeVine, P. M. Miller, & M. M. West (Eds.), *New directions for child and adolescent development: No. 40. Parental behavior in diverse societies* (pp. 3–12). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Levine, S. C., Ratliff, K. R., Huttenlocher, J., & Cannon, J. (2012). Early puzzle play: A predictor of preschoolers' spatial transformation skill. *Developmental Psychology, 48,* 530–542. doi:10.1037/a0025913

Lew, A. R. (2011). Looking beyond the boundaries: Time to put landmarks back on the cognitive map? *Psychological Bulletin, 137,* 484–507. doi:10.1037/a0022315

Lewin, H. A., Robinson, G. E., Kress, W. J., Baker, W. J., Coddington, J., Crandall, K. A., … Goldstein, M. M. (2018). Earth BioGenome Project: Sequencing life for the future of life. *Proceedings of the National Academy of Sciences, 115*(17), 4325–4333.

Lewis, M. (1995). Embarrassment: The emotion of self-exposure and evaluation. In J. P. Tangney & K. W. Fischer (Eds.), *Self-conscious emotions: The psychology of shame, guilt, embarrassment, and pride* (pp. 198–218). New York: Guilford Press.

Lewis, M. (1998). Emotional competence and development. In D. Pushkar, W. M. Bukowski, A. E. Schwartzman, D. M. Stack, & D. R. White (Eds.), *Improving competence across the lifespan: Building interventions based on theory and research* (pp. 27–36). New York: Plenum Press. **Lewis, M.** (2016). Self-conscious emotions: Embarrassment, pride, shame, guilt and hubris. In L. F. Barrett, M. Lewis, & J. M. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of emotions* (4th ed., pp. 792–814). New York: Guilford.

Lewis, M., Alessandri, S. M., & Sullivan, M. W. (1990). Violation of expectancy, loss of control, and anger expressions in young infants. *Developmental Psychology, 26,* 745–751.

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

Lewkowicz, D. J. (2004). Perception of serial order in infants. *Developmental Science, 7,* 175–184.

Lewkowicz, D. J., & Ghazanfar, A. A. (2006). The decline of cross-species intersensory perception in human infants. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America, 103,* 6771–6774. doi:10.1073/pnas.0602027103 **Lewkowicz, D. J., &**

Hansen-Tift, A. M. (2012). Infants deploy selective attention to the mouth of a talking face when learning speech. *Proceedings of the National Academy of Sciences, 109*(5), 1431–1436.

Lewkowicz, D. J., & Minar, N. J. (2014). Infants are not sensitive to synesthetic cross-modality correspondences: A comment on Walker et al. (2010). *Psychological Science, 25*(3), 832–834.

Lew-Williams, C., & Fernald, A. (2007). Young children learning Spanish make rapid use of grammatical gender in spoken word recognition. *Psychological Science, 18,* 193–198. doi:10.1111/j.1467- 9280.2007.01871.x

Leyden, L. (2018) In echo of Flint, Mich., water crisis now hits Newark. *The New York Times.* Retrieved from https://www.nytimes.com/2018/10/30/nyregion/newark-lead-waterpipes. html.

Li, R., Montpetit, A., Rousseau, M., Wu, S. Y. M., Greenwood, C. M., Spector, T. D., … Richards, J. B. (2014). Somatic point mutations occurring early in development: A monozygotic twin study. *Journal of Medical Genetics, 51,* 28–43. doi:10.1136/jmedgenet-2013-101712

Li, Y., Putallaz, M., & Su, Y. (2011). Interparental conflict styles and parenting behaviors: Associations with overt and relational aggression among Chinese children. *Merrill-Palmer Quarterly, 57,* 402–428.

Liben, L. S., & Bigler, R. S. (1987). Children's gender schemata. In L. S. Liben & M. L. Signorella (Eds.), *New Directions for Child and Adolescent Development: No. 38. Children's gender schemata* (Vol. 1987, pp. 89– 105). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Liben, L. S., & Bigler, R. S. (2002). The developmental course of gender differentiation: Conceptualizing, measuring, and evaluating constructs and pathways. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 67*(2, Serial No. 269), i–183. doi:10.2307/3181530

Liben, L. S., & Myers, L. J. (2007). Developmental changes in children's understanding of maps: What, when, and how. In J. M. Plumert & J. P. Spence (Eds.), *The emerging spatial mind* (pp. 193–218). Oxford, England: Oxford University Press.

Liben, L. S., & Signorella, M. L. (1980). Gender-related schemata and constructive memory in children. *Child Development, 51,* 11–18.

Liben, L. S., & Signorella, M. L. (1993). Gender-schematic processing in children: The role of initial interpretations of stimuli. *Developmental Psychology, 29,* 141–149. doi:10.1037/0012-1649.29.1.141

Liberman, Z., Woodward, A. L., Keysar, B., & Kinzler, K. D. (2017). Exposure to multiple languages enhances communication skills in infancy. *Developmental Science, 20*(1), e12420.

Liberman, Z., Woodward, A. L., Sullivan, K., & Kinzler, K. (2016). Early emerging system for reasoning about the social nature of food. *Proceedings of the National Academy of Sciences, 113*(34). doi:10.1073/pnas.1605456113

Libertus, K., Joh, A. S., & Needham, A. W. (2015). Motor training at 3 months affects object exploration 12 months later. *Developmental Science, 19*(6), 1058–1066. doi:10.1111/ desc.12370

Libertus, K., & Needham, A. (2010). Teach to reach: The effects of active vs. passive reaching experiences on action and perception. *Vision Research, 50,* 2750–2757. doi:10.1016/j.visres.2010.09.001

Libertus, M. E., & Brannon, E. M. (2010). Stable individual differences in number discriminations in infancy. *Developmental Science, 13*(6), 900– 906. doi:10.1111/j.1467-7687.2009.00948.x

Lickona, T. (1976). Research on Piaget's theory of moral development. In T. Lickona (Ed.), *Moral development and behavior: Theory, research, and social issues* (pp. 219–240). New York: Holt, Rinehart and Winston.

Liew, J., Eisenberg, N., Spinrad, T. L., Eggum, N. D., Haugen, R. G., Kupfer, A., … Baham, M. E. (2011). Physiological regulation and fearfulness as predictors of young children's empathy-related reactions. *Social Development, 20,* 111–134. doi:10.1111/j.1467-9507.2010.00575.x

Lillard, A. (2007). Guided participation: How mothers structure and children understand pretend play. In A. Göncü & S. Gaskins (Eds.), *Play and development: Evolutionary, sociocultural, and functional perspectives* (pp. 131–154). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Lillard, A. S. (2015). The development of play. In R. M. Lerner (Series Ed.) and L. S. Liben & U. Müeller (Vol. Eds.), *Handbook of child psychology and developmental Science, Vol. 2 Cognitive processes* (7th ed., pp. 425– 468). New York: Wiley.

Lillard, A. S. (2017). Why do the children (pretend) play? *Trends in Cognitive Sciences, 21*(11), 826–834. doi: 10.1016/j.tics.2017.08.001

Lillard, A. S., & Flavell, J. H. (1992). Children's understanding of different mental states. *Developmental Psychology, 28,* 626–634.

Lillard, A. S., Lerner, M. D., Hopkins, E. J., Dore, R. A., Smith, E. D., & Palmquist, C. M. (2013). The impact of pretend play on children's development: A review of the evidence. *Psychological Bulletin, 139,* 1– 34. doi:10.1037/a0029321

Lin, Y-W., & Bratton, S. C. (2015). A meta-analytic review of child-centered play therapy approaches. *Journal of Counseling & Development, 93,* 45– 58. doi:10.1002/j.1556-6676.2015.00180.x

Linares, L. O., Heeren, T., Bronfman, E., Zuckerman, B., Augustyn, M., & Tronick, E. (2001). A mediational model for the impact of exposure to community violence on early child behavior problems. *Child Development, 72,* 639–652. doi:10.1111/1467-8624.00302

Lindberg, M. (1991). A taxonomy of suggestibility and eyewitness memory: Age, memory process, and focus of analysis. In J. Doris (Ed.), *The suggestibility of children's recollection: Implications for eyewitness memory* (pp. 47–55). Washington, DC: American Psychological Association.

Lindberg, S. M., Hyde, J. S., Petersen, J. L., & Linn, M. C. (2010). New trends in gender and mathematics performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin, 136*, 1123–1135.

Lindquist, K. A., Siegel, E. H., Quigley, K. S., & Barrett, L. F. (2013). The hundred-year emotion war: Are emotions natural kinds or psychological constructions? Comment on Lench, Flores, and Bench (2011). *Psychological Bulletin, 139,* 255–263. doi:10.1037/a0029038

Lindsey, E. W., & Colwell, M. (2013). Pretend and physical play: Links to preschoolers' affective social competence. *Merrill-Palmer Quarterly, 59,* 330–360. doi:10.1353/mpq.2013.0015

Lingwood, J., Blades, M., Farran, E. K., Courbois, Y., & Matthews, D. (2018). Using virtual environments to investigate way-finding in 8- to 12- year-olds and adults. *Journal of Experimental Child Psychology, 166,* 178–189. doi:10.1016/j.jecp.2017.08.012

Lino, M., Kuczynski, K., Rodriguez, N., & Schap, T. (2017). *Expenditures on children by families, 2015.* Miscellaneous Publication No. 1528-2015. U.S. Department of Agriculture, Center for Nutrition Policy and Promotion. Retrieved from https://www.cnpp.usda.gov/sites/default/files/crc2015_March2017_0.pdf

Lin-Siegler, X., Ahn, J. N., Chen, C., Fang, F.-F. A., & Luna-Lucero, M. (2016). Even Einstein struggled: Effects of learning about great scientists' struggles on high school students' motivation to learn science. *Journal of Educational Psychology, 108*(3), 314–328. doi:10.1037.edu0000092

Lins-Dyer, M. T., & Nucci, L. (2007). The impact of social class and social cognitive domain on northeastern Brazilian mothers' and daughters' conceptions of parental control. *International Journal of Behavioral Development, 31,* 105–114. doi:10.1177/0165025407073577

Lipman, E. L., Georgiades, K., & Boyle, M. H. (2011). Young adult outcomes of children born to teen mothers: Effects of being born during their teen or later years. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 50,* 232–241.e4. doi:10.1016/j.jaac.2010.12.007

Lipton, J. S., & Spelke, E. S. (2003). Origins of number sense: Large-number discrimination in human infants. *Psychological Science, 14,* 396–401.

Lister-Landman, K. M., Domoff, S. E., & Dubow, E. F. (2015, October 5). The role of compulsive texting in adolescents' academic functioning. *Psychology of Popular Media Culture.* Advance online publication. doi:10.1037/ppm0000100

Litwack, S. D., Wargo Aikins, J., & Cillessen, A. H. N. (2012). The distinct roles of sociometric and perceived popularity in friendship: Implications for adolescent depressive affect and self-esteem. *Journal of Early Adolescence, 32,* 226–251. doi:10.1177/0272431610387142

Liu, C. H., Giallo, R., Doan, S. N., Seidman, L. J., & Tronick, E. (2016). Racial and ethnic differences in prenatal life stress and postpartum depression symptoms. *Archives of Psychiatric Nursing, 30,* 7–12.

Liu, S., Xiao, N. G., Quinn, P. C., Zhu, D., Ge, L., … Lee, K. (2015). Asian infants show preference for own-race but not other-race female faces: The role of infant caregiving arrangements. *Frontiers in Psychology, 6,* 593.

Lobo, M. A., Galloway, J. C., & Savelsbergh, G. J. (2004). General and task-related experiences affect early object interaction. *Child Development, 75,* 1268–1281. doi:10.1111/j.1467-8624.2004.00738.x

Loeber, R. (1982). The stability of antisocial and delinquent child behavior: A review. *Child Development, 53,* 1431–1446. doi:10.2307/1130070

Loeber, R., & Burke, J. D. (2011). Developmental pathways in juvenile externalizing and internalizing problems. *Journal of Research on Adolescence, 21,* 34–46. doi:10.1111/j.1532-7795.2010.00713.x

Lomas, J., Stough, C., Hansen, K., & Downey, L. A. (2012). Emotional intelligence, victimization, and bullying in adolescents. *Journal of Adolescence, 35,* 207–211. doi:10.1016/j.adolescence.2011.03.002

Longacre, M. R., Drake, K. M., Titus, L. J., Cleveland, L. P., Langeloh, G., Hendricks, K., & Dalton, M. A. (2016). A toy story: Association between young children's knowledge of fast food toy premiums and their fast food consumption. *Appetite, 96,* 473–480.

Lonigan, C. J. (2015). Early literacy. In R. M. Lerner (Ed.-in-Chief), L. S. Liben, & U. M. Müller (Vol. Eds.), *Handbook of child psychology and developmental science: Vol. 2 Cognitive processes* (7th ed., pp. 763–805). Hoboken, NJ: Wiley.

Loomis, J. M., Klatzky, R. L., Golledge, R. G., Cicinelli, J. G., Pellegrino, J. W., & Fry, P. A. (1993). Nonvisual navigation by blind and sighted: Assessment of path integration ability. *Journal of Experimental Psychology: General, 122,* 73–91.

Lopez-Duran, N. L., Kuhlman, K. R., George, C., & Kovacs, M. (2013). Facial emotion expression recognition by children at familial risk for depression: High-risk boys are oversensitive to sadness. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 54,* 565–574. doi:10.1111/jcpp.12005

Lorenz, K. (1935). Der Kumpan in der Umwelt des Vogels. Der Artgenosse als auslosendes Moment sozialer Verhaltungsweisen. [The companion in the bird's world. The fellow-member of the species as releasing factor of social behavior.]. *Journal fur Ornithologie. Beiblatt. (Leipzig), 83,* 137– 213.

Lorenz, K. (1952). *King Solomon's ring: New light on animal ways.* New York: Crowell.

Lorenz, K. (1971). ***Studies in animal and human behavior*** Cambridge, MA: Harvard University Press, Cambridge, MA.

Lortie-Forgues, H., Tian, J., & Siegler, R. S. (2015). Why is learning fraction and decimal arithmetic so difficult? *Developmental Review, 38,* 201–221, doi:10.1016/j.dr.2015.07.008

Lourenco, S. F., & Longo, M. R. (2010). General magnitude representation in human infants. *Psychological Science, 21,* 873–881. doi:10.1177/0956797610370158

Love, J. M., Chazan-Cohen, R., & Raikes, H. (2007). Forty years of research knowledge and use: From Head Start to Early Head Start and beyond. In J. L. Aber, S. J. Bishop-Josef, S. M. Jones, K. T. McLearn, & D. A. Phillips (Eds.), *Child development and social policy: Knowledge for action* (pp. 79–95). Washington, DC: American Psychological Association.

Love, J. M., Harrison, L., Sagi-Schwartz, A., van IJzendoorn, M. H., Ross, C., Ungerer, J. A., … Chazan-Cohen, R. (2003). Child care quality matters: How conclusions may vary with context. *Child Development, 74,* 1021–1033. doi:10.1111/1467-8624.00584

Lubinski, D., Benbow, C. P., & Kell, H. J. (2014). Life paths and accomplishments of mathematically precocious males and females four decades later. *Psychological Science, 25*(12), 2217–2232. doi:10.1177/0956797614551371

Lubinski, D., & Humphreys, L. G. (1997). Incorporating general intelligence into epidemiology and the social sciences. *Intelligence, 24,* 159–201.

Lubinski, D., Webb, R. M., Morelock, M. J., & Benbow, C. P. (2001). Top 1 in 10,000: A 10-year follow-up of the profoundly gifted. *Journal of Applied Psychology, 86,* 718–729.

Lucassen, N., Tharner, A., van IJzendoorn, M. H., Bakermans- Kranenburg, M. J., Volling, B. L., Verhulst, F. C., … Tiemeier, H. (2011). The association between paternal sensitivity and infant–father attachment security: A meta-analysis of three decades of research. *Journal of Family Psychology, 25,* 986–992. doi:10.1037/a0025855

Luebbe, A. M., Kiel, E. J., & Buss, K. A. (2011). Toddlers' context-varying emotions, maternal responses to emotions, and internalizing behaviors. *Emotion, 11,* 697–703.

Luengo Kanacri, B. P., Pastorelli, C., Eisenberg, N., Zuffianò, A., & Caprara, G. V. (2013). The development of prosociality from adolescence to early adulthood: The role of effortful control. *Journal of Personality, 81,* 302–312. doi:10.1111/jopy.12001

Luijk, M. P. C. M., Saridjan, N., Tharner, A., van IJzendoorn, M. H., Bakermans-Kranenburg, M. J., Jaddoe, V. W. V., … Tiemeier, H. (2010). Attachment, depression, and cortisol: Deviant patterns in insecureresistant and disorganized infants. *Developmental Psychobiology, 52,* 441– 452. doi:10.1002/dev.20446

Lumeng, J. C., Taveras, E. M., Birch, L., & Yanovski, S. Z. (2015). Prevention of obesity in infancy and early childhood: A National Institutes of Health workshop. *Journal of the American Medical Association Pediatrics, 169*(5), 484–490.

Luna, B., Garver, K. E., Urban, T. A., Lazar, N. A., & Sweeney, J. A. (2004). Maturation of cognitive processes from late childhood to adulthood. *Child Development, 75,* 1357–1372. doi:10.1111/j.1467- 8624.2004.00745.x

Luntz, B. K., & Widom, C. S. (1994). Antisocial personality disorder in abused and neglected children grown up. *American Journal of Psychiatry, 151,* 670–674.

Lusskin, S. I., Khan, S. J., Ernst, C., Habib, S., Fersh, M. E., & Albertini, E. S. (2018). Pharmacotherapy for perinatal depression. *Clinical Obstetrics and Gynecology, 61*(3), 544–561.

Luthar, S. S., Barkin, S. H., & Crossman, E. J. (2013). "I can, therefore I must": Fragility in the upper-middle classes [Monograph]. *Development and Psychopathology, 25*(4, Pt. 2), 1529–1549. doi:10.1017/S0954579413000758

Luyckx, K., Soenens, B., & Goossens, L. (2006). The personality–identity interplay in emerging adult women: Convergent findings from complementary analyses. *European Journal of Personality, 20,* 195–215.

Luyckx, K., Soenens, B., Vansteenkiste, M., Goossens, L., & Berzonsky, M. D. (2007). Parental psychological control and dimensions of identity formation in emerging adulthood. *Journal of Family Psychology, 21,* 546– 550. doi:10.1037/0893-3200.21.3.546

Lynn, R. (2009). What has caused the Flynn effect? Secular increases in the Development Quotients of infants. *Intelligence, 37,* 16–24.

Lyons, I. M., & Ansari, D. (2015). Chapter three: Foundations of children's numerical and mathematical skills: The roles of symbolic and nonsymbolic representations of numerical magnitude. *Advances in Child Development and Behavior, 48,* 93–116. doi:10.1016/bs.acdb.2014.11.003

Lyons, I. M., & Beilock, S. L. (2012). When math hurts: Math anxiety predicts pain network activation in anticipation of doing math. *PLoS ONE, 7,* e48076. doi:10.1371/journal.pone.0048076

Lytle, S. R., Garcia-Sierra, A., & Kuhl, P. K. (2018). Two are better than one: Infant language learning from video improves in the presence of peers. *Proceedings of the National Academy of Sciences, 115*(40), 9859– 9866.

Ma, W., Golinkoff, R. M., Houston, D. M., & Hirsh-Pasek, K. (2011). Word learning in infant- and adult-directed speech. *Language Learning and Development, 7,* 185–201. doi:10. 1080/15475441.2011.579839

Mabbott, D. J., & Bisanz, J. (2003). Developmental change and individual differences in children's multiplication. *Child Development, 74,* 1091– 1107.

MacBrayer, E. K., Milich, R., & Hundley, M. (2003). Attributional biases in aggressive children and their mothers. *Journal of Abnormal Psychology, 112,* 698–708. doi:10.1037/ 0021-843X.112.4.598

Macchi Cassia, V., Kuefner, D., Westerlund, A., & Nelson, C. A. (2006). A behavioural and ERP investigation of 3-month-olds' face preferences. *Neuropsychologia, 44,* 2113–2125. doi:10.1016/j.neuropsychologia.2005.11.014

Macchi Cassia, V., Turati, C., & Simion, F. (2004). Can a nonspecific bias toward top-heavy patterns explain newborns' face preference? *Psychological Science, 15,* 379–383. doi:10.1111/j.0956- 7976.2004.00688.x

Maccoby, E. E. (1998). *The two sexes: Growing up apart, coming together.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Maccoby, E. E. (2000). Perspectives on gender development. *International Journal of Behavioral Development, 24,* 398–406. doi:10.1080/016502500750037946

Maccoby, E. E. (2015). Historical overview of socialization research and theory. In J. E. Grusec & P. D. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization: Theory and research* (pp. 3–32). New York: Guilford.

Maccoby, E. E., & Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent–child interaction. In P. H. Mussen (Series Ed.) & E. M. Hetherington (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 4. Socialization, personality, and social development* (4th ed., pp. 1–101). New York: Wiley.

MacDonald, G. W., & Cornwall, A. (1995). The relationship between phonological awareness and reading and spelling achievement eleven years later. *Journal of Learning Disabilities, 28,* 523–527.

Macdonald, H., Zinth, J. D., & Pompelia, S. (2019). *50-state comparison: High school graduation requirements.* Retrieved from https://www.ecs.org/high-school-graduation-requirements/

MacDonald, K., & MacDonald, T. M. (2010). The peptide that binds: A systematic review of oxytocin and its prosocial effects in humans. *Harvard Review of Psychiatry, 18,* 1–21. doi:10.3109/10673220903523615

MacEvoy, J. P., & Asher, S. R. (2012). When friends disappoint: Boys' and girls' responses to transgressions of friendship expectations. *Child Development, 83,* 104–119. doi:10.1111/j.1467-8624.2011.01685.x

Mackey, A. P., Finn, A. S., Leonard, J. A., Jacoby-Senghor, D. S., West, M. R., Gabrieli, C. F., & Gabrieli, J. D. (2015). Neuroanatomical correlates of the income-achievement gap. *Psychological Science, 26*(6), 925–933.

Maclean, M., Bryant, P., & Bradley, L. (1987). Rhymes, nursery rhymes, and reading in early childhood. *Merrill-Palmer Quarterly, 33,* 255–281.

Macmillan, R., McMorris, B. J., & Kruttschnitt, C. (2004). Linked lives: Stability and change in maternal circumstances and trajectories of antisocial behavior in children. *Child Development, 75,* 205–220. doi:10.1111/ j.1467-8624.2004.00664.x

Madigan, S., Browne, D., Racine, N., Mori, C., & Tough, S. (2019). Association between screen time and children's performance on a developmental screening test. *Journal of the American Medical Association Pediatrics, 173*(3): 244–250.

Madigan, S., Brumariu, L. E., Villani, V., Atkinson, L., & Lyons-Ruth, K. (2016). Representational and questionnaire measures of attachment: A meta-analysis of relations to child internalizing and externalizing problems. *Psychological Bulletin, 142,* 367–399. doi:10.1037/bul0000029

Madole, K. L., & Oakes, L. M. (1999). Making sense of infant categorization: Stable processes and changing representations. *Developmental Review, 19,* 263–296. doi:10.1006/drev.1998.0481

Mage, D. T., & Donner, E. M. (2014). Is excess male infant mortality from sudden infant death syndrome and other respiratory diseases X-linked? *Acta Paediatrica, 103,* 188–193.

Maguire, M. C., & Dunn, J. (1997). Friendships in early childhood, and social understanding. *International Journal of Behavioral Development, 21,* 669–686. doi:10.1080/016502597384613

Maher, C., Olds, T. S., Eisenmann, J. C., & Dollman, J. (2012). Screen time is more strongly associated than physical activity with overweight and obesity in 9-to 16-year-old Australians. *Acta Pædiatrica, 101*(11), 1170– 1174.

Mahy, C. E., Moses, L. J., & Pfeifer, J. H. (2014). How and where: Theory of- mind in the brain. *Developmental Cognitive Neuroscience, 9,* 68–81. doi:10.1016/j.dcn.2014.01.002

Main, M., & Solomon, J. (1990). Procedures for identifying infants as disorganized/disoriented during the Ainsworth Strange Situation. In M. T. Greenberg, D. Cicchetti, & E. M. Cummings (Eds.), *Attachment in the preschool years: Theory, research, and intervention* (pp. 121–160). Chicago: University of Chicago Press.

Maitre, N. L., Key, A. P., Chorna, O. D., Slaughter, J. C., Matusz, P. J., Wallace, M. T., & Murray, M. M. (2017). The dual nature of early-life experience on somatosensory processing in the human infant brain. *Current Biology, 27*(7), 1048–1054.

Makel, M. C., Kell, H. J., Lubinski, D., Putallaz, M., & Benbow, C. P. (2016). When lightning strikes twice: Profoundly gifted, profoundly accomplished. *Psychological Science, 27*(7), 1004–1018. doi:10.1177/0956797616644735

Malina, R. M., & Bouchard, C. (1991). *Growth, maturation, and physical activity.* Champaign, IL: Human Kinetics.

Maloney, E. A., Ramirez, G., Gunderson, E. A., Levine, S. C., & Beilock, S. L. (2015). Intergenerational effects of parents' math anxiety on children's math achievement and anxiety. *Psychological Science, 26*(9), 1480–1488. doi:10.1177/0956797615592630

Maltz, D. N., & Borker, R. (1982). A cultural approach to male-female miscommunication. In J. J. Gumperz (Ed.), *Language and social identity* (pp. 196–216). Cambridge, England: Cambridge University Press.

Malvaso, C., Delfabbro, P., Proeve, M., & Nobes, G. (2015). Predictors of child injury in biological and stepfamilies. *Journal of Child & Adolescent Trauma, 8*(3), 149–159. doi:10.1111/j.1467-8624.2009.01360.x

Mandel, D. R., Jusczyk, P. W., & Pisoni, D. B. (1995). Infants' recognition of the sound patterns of their own names. *Psychological Science, 6,* 314– 317. doi:10.1111/j.1467-9280.1995.tb00517.x

Mandler, J. M., & McDonough, L. (1998). Studies in inductive inference in infancy. *Cognitive Psychology, 37,* 60–96. doi:10.1006/cogp.1998.0691

Manicklal, S., Emery, V. C., Lazzarotto, T., Boppana, S. B., & Gupta, R. K. (2013). The "silent" global burden of congenital cytomegalovirus. *Clinical Microbiology Reviews, 26*(1), 86–102.

Männikkö, R., Wong, L., Tester, D. J., Thor, M. G., Sud, R., Kullmann, D. M., … Evans, M. J. (2018). Dysfunction of NaV1. 4, a skeletal muscle voltage-gated sodium channel, in sudden infant death syndrome: A casecontrol study. *The Lancet, 391*(10129), 1483–1492.

The ManyBabies Consortium. (2019). Quantifying sources of variability in infancy research using the infant-directed speech preference. *Advances in Methods and Practices in Psychological Science*. (Accepted pending data collection.)

Marceau, K., Horwitz, B. N., Narusyte, J., Ganiban, J. M., Spotts, E. L., Reiss, D., & Neiderhiser, J. M. (2013). Gene–environment correlation underlying the association between parental negativity and adolescent externalizing problems. *Child Development, 84,* 2031–2046. doi:10.1111/cdev.12094

Marcia, J. E. (1980). Identity in adolescence. In J. Adelson (Ed.), *Handbook of adolescent psychology* (pp. 159–187). New York: Wiley.

Marcus, G. F., Vijayan, S., Bandi Rao, S., & Vishton, P. M. (1999, January 1). Rule learning by seven-month-old infants. *Science, 283,* 77–80.

Mares, M. L., & Pan, Z. (2013). Effects of *Sesame Street*: A meta-analysis of children's learning in 15 countries. *Journal of Applied Developmental Psychology, 34*(3), 140–151.

Margett, T. E., & Witherington, D. C. (2011). The nature of preschoolers' concept of living and artificial objects. *Child Development, 82,* 2067– 2082. doi:10.1111/j.1467-8624.2011.01661.x

Margoni, F., & Surian, L. (2018). Infants' evaluation of prosocial and antisocial agents: A meta-analysis. *Developmental Psychology, 54*(8), 1445. doi:10.1037/dev0000538

Marin, M. M., Rapisardi, G., & Tani, F. (2015). Two-day-old newborn infants recognise their mother by her axillary odour. *Acta Paediatrica, 104*(3), 237–240.

Markman, E. M. (1989). *Categorization and naming in children: Problems of induction.* Cambridge, MA: MIT Press.

Markman, E. M., & Wachtel, G. F. (1988). Children's use of mutual exclusivity to constrain the meanings of words. *Cognitive Psychology, 20,* 121–157.

Marks, A. K., Patton, F., & García Coll, C. (2011). Being bicultural: A mixed-methods study of adolescents' implicitly and explicitly measured multiethnic identities. *Developmental Psychology, 47,* 270–288. doi:10.1037/a0020730

Markson, L., & Bloom, P. (1997, February 27). Evidence against a dedicated system for word learning in children. *Nature, 385,* 813–815. doi:10.1038/385813a0

Marlier, L., & Schaal, B. (2005). Human newborns prefer human milk: Conspecific milk odor is attractive without postnatal exposure. *Child Development, 76,* 155–168. doi:10.1111/j.1467-8624.2005.00836.x

Marshall, P. J., & Meltzoff, A. N. (2014). Neural mirroring mechanisms and imitation in human infants. *Philosophical Transactions of the Royal Society of B: Biological Sciences, 369*(1644). doi:10.1098/rstb.2013.0620

Martin, C. L., & Fabes, R. A. (2001). The stability and consequences of young children's same-sex peer interactions. *Developmental Psychology, 37,* 431–446. doi:10.1037/0012-1649.37.3.431

Martin, C. L., Fabes, R. A., Evans, S. M., & Wyman, H. (1999). Social cognition on the playground: Children's beliefs about playing with girls versus boys and their relations to sex segregated play. *Journal of Social and Personal Relationships, 16,* 751–771. doi:10.1177/0265407599166005

Martin, C. L., & Halverson, C. F., Jr. (1981). A schematic processing model of sex typing and stereotyping in children. *Child Development, 52,* 1119– 1134. doi:10.2307/1129498

Martin, C. L., & Halverson, C. F., Jr. (1983). The effects of sex-typing schemas on young children's memory. *Child Development, 54,* 563–574. doi:10.2307/1130043

Martin, C. L., Kornienko, O., Schaefer, D. R., Hanish, L. D., Fabes, R. A., & Goble, P. (2013). The role of sex of peers and gender-typed activities in young children's peer affiliative networks: A longitudinal analysis of selection and influence. *Child Development, 84,* 921–937. doi:10.1111/cdev.12032

Martin, C. L., & Ruble, D. N. (2010). Patterns of gender development. *Annual Review of Psychology, 61,* 353–381. doi:http://dx.doi.org/10.1146/annurev.psych.093008.100511

Martin, C. L., Ruble, D. N., & Szkrybalo, J. (2002). Cognitive theories of early gender development. *Psychological Bulletin, 128,* 903–933.

Martin, J., & Ross, H. (2005). Sibling aggression: Sex differences and parents' reactions. *International Journal of Behavioral Development, 29,* 129–138. doi:10.1080/01650250444000469

Martin, J. A., Hamilton, B. E., & Osterman, M. J. (2018). Births in the USA, 2017. National Center for Health Statistics Data Brief, no. 318. Hyattsville, MD: National Center for Health Statistics.

Martin, J. A., Hamilton, B. E., Osterman, M. J., Driscoll, A. K., & Drake, P. (2018). Births: Final data for 2016. *National Vital Statistics Reports, 67(*8), 1–49.

Martin, N. G., Maza, L., McGrath, S. J., & Phelps, A. E. (2014). An examination of referential and affect specificity with five emotions in infancy. *Infant Behavior and Development, 37,* 286–297. doi:10.1016/j.infbeh.2014.04.009

Martinot, D., Bagès, C., & Désert, M. (2012). French children's awareness of gender stereotypes about mathematics and reading: When girls improve their reputation in math. *Sex Roles, 66,* 210–219. doi:10.1007/s11199-011- 0032-3

Martin-Storey, A. (2016). Gender, sexuality, and gender nonconformity: Understanding variation in functioning. *Child Development Perspectives, 10*(40), 257–262. doi:10.1111/cdep.12194

Martin-Storey, A., & Crosnoe, R. (2012). Sexual minority status, peer harassment, and adolescent depression. *Journal of Adolescence, 35,* 1001– 1011. doi:10.1016/j.adolescence.2012.02.006

Martos, A. J., Nezhad, S., & Meyer, I. H. (2015). Variations in sexual identity milestones among lesbians, gay men, and bisexuals. *Sexuality Research & Social Policy: A Journal of the NSRC, 12,* 24–33. doi:10.1007/s13178-014-0167-4

Marufu, T. C., Ahankari, A., Coleman, T., & Lewis, S. (2015). Maternal smoking and the risk of still birth: Systematic review and meta-analysis. *BMC Public Health, 15,* 239. doi:10.1186/s12889-015-1552-5

Masataka, N. (1992). Motherese in a signed language. *Infant Behavior and Development, 15,* 453–460. doi:10.1016/0163-6383(92)80013-K

Masataka, N. (1999). Preference for infant-directed singing in 2-day-old hearing infants of deaf parents. *Developmental Psychology, 35,* 1001– 1005. doi:10.1037/0012-1649.35.4.1001

Masataka, N. (2006). Preference for consonance over dissonance by hearing newborns of deaf parents and of hearing parents. *Developmental Science, 9,* 46–50. doi:10.1111/j.1467-7687.2005.00462.x

Mascolo, M. F., Fischer, K. W., & Li, J. (2003). Dynamic development of component systems of emotions: Pride, shame, and guilt in China and the United States. In R. J. Davidson, K. R. Scherer, & H. H. Goldsmith (Eds.), *Handbook of affective sciences* (pp. 375–408). Oxford, England: Oxford University Press.

Mason, M. G., & Gibbs, J. C. (1993). Social perspective taking and moral judgment among college students. *Journal of Adolescent Research, 8,* 109–123. doi:10.1177/074355489381008

Mason, S. M., Schnitzer, P. G., Danilack, V. A., Elston, B., & Savitz, D. A. (2018). Risk factors for maltreatment-related infant hospitalizations in New York City, 1995–2004. *Annals of Epidemiology, 28,* 590–596.

Masten, A. S. (2007). Resilience in developing systems: Progress and promise as the fourth wave rises. *Development and Psychopathology, 19,* 921–930. doi:10.1017/S0954579407000442

Masten, A. S. (2014). Global perspectives on resilience in children and youth. *Child Development, 85*(1), 6–20. doi:10.1111/cdev.12205

Masten, A. S., Best, K. M., & Garmezy, N. (1990). Resilience and development: Contributions from the study of children who overcome adversity. *Development and Psychopathology, 2,* 425–444. doi:10.1017/S0954579400005812

Masten, A. S., & Cicchetti, D. (2010). Developmental cascades. *Development and Psychopathology, 22,* 491–495. doi:10.1017/S0954579410000222

Masten, A. S., Cutuli, J. J., Herbers, J. E., Hinz, E., Obradović, J., & Wenzel, A. J. (2014). Academic risk and resilience in the context of homelessness. *Child Development Perspectives, 8,* 201–206. doi:10.1111/cdep.12088

Matuz, T., Govindan, R. B., Preissl, H., Siegel, E. R., Muenssinger, J., Murphy, P., … Eswaran, H. (2012). Habituation of visual evoked responses in neonates and fetuses: A MEG study. *Developmental Cognitive Neuroscience, 2*(3), 303–316.

Matsumoto, D. R. (1996). *Unmasking Japan: Myths and realities about the emotions of the Japanese.* Stanford, CA: Stanford University Press.

Maughan, B., Collishaw, S., & Stringaris, A. (2013). Depression in childhood and adolescence. *Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 22*(1), 35–40.

Maurer, D., & Maurer, C. (1988). *The world of the newborn.* New York: Basic Books.

Maurer, D., & Salapatek, P. (1976). Developmental changes in the scanning of faces by young infants. *Child Development, 47,* 523–527. doi:10.2307/1128813

May, P. A., Chambers, C. D., Kalberg, W. O., Zellner, J., Feldman, H., Buckley, D., … Taras, H. (2018). Prevalence of fetal alcohol spectrum disorders in 4 U.S. communities. *Journal of the American Medical Association, 319*(5), 474–482.

Maya-Vetencourt, J. F., & Origlia, N. (2012). Visual cortex plasticity: A complex interplay of genetic and environmental influences. *Neural Plasticity, 2012.* doi:10.1155/2012/631965

Mayberry, M. L., & Espelage, D. L. (2007). Associations among empathy, social competence, & reactive/proactive aggression subtypes. *Journal of Youth and Adolescence, 36,* 787–798. doi:10.1007/s10964-006-9113-y

Mayberry, R. I., Davenport, T., Roth, A., & Halgren, E. (2018). Neurolinguistic processing when the brain matures without language. *Cortex, 99,* 390–403. doi.org/10.1016/j.cortex.2017.12.011

Mayberry, R. I., & Kluender, R. (2018). Rethinking the critical period for language: New insights into an old question from American Sign Language. *Bilingualism: Language and Cognition, 21*(5), 886–905.

Mayer, J. D., Roberts, R. D., & Barsade, S. G. (2008). Human abilities: Emotional intelligence. *Annual Review of Psychology, 59,* 507–537. doi:10.1146/annurev.psych.59.103006.093646

Mayeux, L., & Cillessen, A. H. N. (2008). It's not just being popular, it's knowing it, too: The role of self-perceptions of status in the associations between peer status and aggression. *Social Development, 17,* 871–888. doi:10.1111/j.1467-9507.2008.00474.x

Mayor, J., & Plunkett, K. (2014). Shared understanding and idiosyncratic expression in early vocabularies. *Developmental Science, 17*(3), 412–423.

Mays, V. M., & Ghavami, N. (2018). History, aspirations, and transformations of intersectionality: Focusing on gender. In C. B. Travis, J. W. White, A. Rutherford, W. S. Williams, S. L. Cook, & K. F. Wyche (Eds.), *APA handbooks in psychology series. APA handbook of the psychology of women: History, theory, and battlegrounds* (pp. 541–566). Washington, DC, US: American Psychological Association. doi:10.1037/0000059-028

Mbachu, I. I., Ezeama, C., Osuagwu, K., Umeononihu, O. S., Obiannika, C., & Ezeama, N. (2017). A cross-sectional study of maternal near miss and mortality at a rural tertiary centre in southern Nigeria. *BMC Pregnancy and Childbirth, 17*(1), 251.

McAdams, D. P., & Olson, B. D. (2010). Personality development: Continuity and change over the life course. *Annual Review of Psychology, 61,* 517–542. doi:10.1146/annurev.psych.093008.100507

McBride-Chang, C. (2004). *Children's literacy development.* New York: Oxford University Press.

McCabe, A., & Peterson, C. (1991). Getting the story: A longitudinal study of parental styles in eliciting narratives and developing narrative skill. In A. McCabe & C. Peterson (Eds.), *Developing narrative structure* (pp. 217–253). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

McCabe, A., Tamis-LeMonda, C. S., Bornstein, M. H., Cates, C. B., Golinkoff, R., Guerra, A. W., … Mendelsohn, A. (2013). Multilingual children. *Social Policy Report, 27*(4), 1–21.

McCall, R. B., van IJzendoorn, M. H., Juffer, F., Groark, C. J., & Groza, V. K. (2011). Children without permanent parents: Research, practice, and policy. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 76*(4, Serial No. 301), 1–318.

McCarthy, A., & Lee, K. (2009). Children's knowledge of deceptive gaze cues and its relation to their actual lying behavior. *Journal of Experimental Child Psychology, 103,* 117–134. doi:10.1016/j.jecp.2008.06.005

McClelland, J. L., McNaughton, B. L., & O'Reilly, R. C. (1995). Why there are complementary learning systems in the hippocampus and neocortex: Insights from the successes and failures of connectionist models of learning and memory. *Psychological Review, 102*(3), 419–457. doi:10.1037/0033-295X.102.3.419

McClintock, M. K., & Herdt, G. (1996). Rethinking puberty: The development of sexual attraction. *Current Directions in Psychological Science, 5,* 178–183. doi:10.1111/1467-8721.ep11512422

McCloskey, M. (2007). Quantitative literacy and developmental dyscalculias. In D. B. Berch & M. M. M. Mazzocco (Eds.), *Why is math so hard for some children? The nature and origins of mathematical learning difficulties and disabilities* (pp. 415–429). Baltimore, MD: Paul H. Brookes.

McCoy, D. C., & Raver, C. C. (2011). Caregiver emotional expressiveness, child emotion regulation, and child behavior problems among Head Start families. *Social Development, 20,* 741–761.

McCrink, K., & Wynn, K. (2004). Large-number addition and subtraction by 9-month-old infants. *Psychological Science, 15*(11), 776–781. doi:10.1111/j.0956-7976.2004.00755.x

McCrory, E. J., De Brito, S. A., Kelly, P. A., Bird, G., Sebastian, C. L., Mechelli, A., … Viding, E. (2013). Amygdala activation in maltreatedchildren during pre-attentive emotional processing. *British Journal of Psychiatry, 202,* 269–276.

McCrory, E. J., & Viding, E. (2015). The theory of latent vulnerability: Reconceptualizing the link between childhood maltreatment and psychiatric disorder. *Development and Psychopathology, 27*(02), 493–505.

McCutchen, D. (2011). From novice to expert: Implications of language skills and writing-relevant knowledge for memory during the development of writing skill. *Journal of Writing Research, 3*(1), 51–68. doi:10.17239/jowr-2011.03.01.3

McDaniel, M. A. (2005). Big-brained people are smarter: A meta-analysis of the relationship between in vivo brain volume and intelligence. *Intelligence, 33,* 337–346. doi:10.1016/j.intell.2004.11.005

McDonald, K. L., Malti, T., Killen, M., & Rubin, K. H. (2014). Best friends' discussions of social dilemmas. *Journal of Youth and Adolescence, 43,* 233–244. doi:10.1007/s10964-013-9961-1

McDonald, K. L., Putallaz, M., Grimes, C. L., Kupersmidt, J. B., & Coie, J. D. (2007). Girl talk: Gossip, friendship, and sociometric status. *Merrill- Palmer Quarterly, 53,* 381–411.

McDougall, P., & Hymel, S. (2007). Same-gender versus cross-gender friendship conceptions: Similar or different? *Merrill-Palmer Quarterly, 53,* 347–380.

McDowell, D. J., & Parke, R. D. (2009). Parental correlates of children's peer relations: An empirical test of a tripartite model. *Developmental Psychology, 45,* 224–235. doi:10.1037/a0014305

McElwain, N. L., Booth-LaForce, C., & Wu, X. (2011). Infant–mother attachment and children's friendship quality: Maternal mental-state talk as an intervening mechanism. *Developmental Psychology, 47,* 1295–1311. doi:10.1037/a0024094

McFadyen-Ketchum, S. A., Bates, J. E., Dodge, K. A., & Pettit, G. S. (1996). Patterns of change in early childhood aggressive-disruptive behavior: Gender differences in predictions from early coercive and affectionate mother–child interactions. *Child Development, 67,* 2417– 2433. doi:10.2307/1131631

McGill, R. K., Way, N., & Hughes, D. (2012). Intra- and interracial best friendships during middle school: Links to social and emotional wellbeing. *Journal of Research on Adolescence, 22,* 722–738. doi:10.1111/j.1532-7795.2012.00826.x

McGowan, P. O., Sasaki, A., D'Alessio, A. C., Dymov, S., Labonté, B., Szyf, M., … Meaney, M. J. (2009). Epigenetic regulation of the glucocorticoid receptor in human brain associates with childhood abuse. *Nature Neuroscience, 12,* 342–348. doi:10.1038/nn.2270 **McGraw, M. B.** (1943). *The neuromuscular maturation of the human infant.* New York: Columbia University Press.

McGue, M., Bouchard, T. J., Jr., Iacono, W. G., & Lykken, D. T. (1993). Behavioral genetics of cognitive ability: A life-span perspective. In R. Plomin & G. E. McClearn (Eds.), *Nature, nurture and psychology* (pp. 59– 76). Washington, DC: American Psychological Association.

McGuire, S., McHale, S. M., & Updegraff, K. (1996). Children's perceptions of the sibling relationship in middle childhood: Connections within and between family relationships. *Personal Relationships, 3,* 229– 239. doi:10.1111/j.1475-6811.1996.tb00114.x

McGurk, H., & MacDonald, J. (1976, December 23–30). Hearing lips and seeing voices. *Nature, 264,* 746–748.

McHale, S. M., Bissell, J., & Kim, J.-Y. (2009). Sibling relationship, family, and genetic factors in sibling similarity in sexual risk. *Journal of Family Psychology, 23,* 562–572. doi:10.1037/a0014982

McHale, S. M., Updegraff, K. A., Shanahan, L., Crouter, A. C., & Killoren, S. E. (2005). Siblings' differential treatment in Mexican American families. *Journal of Marriage and Family, 67,* 1259–1274. doi:10.1111/j.1741-3737.2005.00215.x

McKenna, K. Y. A., & Bargh, J. (1998). Coming out in the age of the internet: Identity "demarginalization" through virtual group participation. *Journal of Personality and Social Psychology, 75,* 681–694. doi:10.1037/0022-3514.75.3.681

McMahon, A. W., Iskander, J. K., Haber, P., Braun, M. M., & Ball, R. (2008). Inactivated influenza vaccine (IIV) in children <2 years of age: Examination of selected adverse events reported to the Vaccine Adverse Event Reporting System (VAERS) after thimerosal-free or thimerosalcontaining vaccine. *Vaccine, 26,* 427–429. doi:10.1016/j.vaccine.2007.10.071

McMaster, L. E., Connolly, J., Pepler, D., & Craig, W. M. (2002). Peer to peer sexual harassment in early adolescence: A developmental perspective. *Development and Psychopathology, 14,* 91–105.

McMillan, B., & Saffran, J. R. (2016). Learning in complex environments: The effects of background speech on early word learning. *Child Development, 87*(6), 1841–1855. doi:10.1111/cdev.12559

McMurray, B. (2007, August 3). Defusing the childhood vocabulary explosion. *Science, 317,* 631.

McMurray, B., Horst, J. S., & Samuelson, L. K. (2012). Word learning emerges from the interaction of online referent selection and slow associative learning. *Psychological Review, 119*(4), 831–877. doi:10.1037/a0029872

McNeil, N. M., Fyfe, E. R., Petersen, L. A., Dunwiddie, A. E., & Brletic- Shipley, H. (2011). Benefits of practicing 4 = 2 + 2: Nontraditional problem formats facilitate children's understanding of mathematical equivalence. *Child Development, 82,* 1620–1633.

Meaney, M. J. (2001). Maternal care, gene expression, and the transmission of individual differences in stress reactivity across generations. *Annual Review of Neuroscience, 24,* 1161–1192. doi:10.1146/annurev.neuro.24.1.1161

Meaney, M. J. (2010). Epigenetics and the biological definition of gene × environment interactions. *Child Development, 81,* 41–79.

Meeus, W. (2011). The study of adolescent identity formation 2000–2010: A review of longitudinal research. *Journal of Research on Adolescence, 21,* 75–94. doi:10.1111/j.1532-7795.2010.00716.x

Meeus, W., Van De Schoot, R., Keijsers, L., Schwartz, S. J., & Branje, S. (2010). On the progression and stability of adolescent identity formation: A five-wave longitudinal study in early-to-middle and middle-to-late adolescence. *Child Development, 81,* 1565–1581. doi:10.1111/j.1467- 8624.2010.01492.x

Mehler, J., Jusczyk, P., Lambertz, G., Halsted, N., Bertoncini, J., & Amiel-Tison, C. (1988). A precursor of language acquisition in young infants. *Cognition, 29,* 143–178.

Melby, J. N., Conger, R. D., Fang, S., Wickrama, K. A. S., & Conger, K. J. (2008). Adolescent family experiences and educational attainment during early adulthood. *Developmental Psychology, 44,* 1519–1536.

Meltzoff, A. N. (1988b). Infant imitation and memory: Nine-month-olds in immediate and deferred tests. *Child Development, 59,* 217–225.

Meltzoff, A. N. (1990). Towards a developmental cognitive science. The implications of cross-modal matching and imitation for the development of representation and memory in infancy. *Annals of the New York Academy of Sciences, 608,* 1–31.

Meltzoff, A. N. (1995a). Understanding the intentions of others: Re-enactment of intended acts by 18-month-old children. *Developmental Psychology, 31,* 838–850. doi:10.1037/0012-1649.31.5.838

Meltzoff, A. N., & Borton, R. W. (1979, November 22). Intermodal matching by human neonates. *Nature, 282,* 403–404.

Meltzoff, A. N., & Brooks, R. (2008). Self-experience as a mechanism for learning about others: A training study in social cognition. *Developmental Psychology, 44*(5), 1257. doi:10.1017/S030500090700829X

Meltzoff, A. N., & Marshall, P. J. (2018). Human infant imitation as a social survival circuit. *Current Opinion in Behavioral Sciences, 24,* 130–136.

Meltzoff, A. N., & Moore, M. K. (1977, October 7). Imitation of facial and manual gestures by human neonates. *Science, 198,* 75–78.

Meltzoff, A. N., & Moore, M. K. (1983). Newborn infants imitate adult facial gestures. *Child Development, 54,* 702–709.

Meltzoff, A. N., Murray, L., Simpson, E., Heimann, M., Nagy, E., Nadel, J., … Ferrari, P. F. (2018). Re-examination of Oostenbroek et al. (2016): Evidence for neonatal imitation of tongue protrusion, *Developmental Science, 21*(4), e12609. https://doi.org/10.1111/desc.12609

Meltzoff, A. N., Murray, L., Simpson, E., Heimann, M., Nagy, E., Nadel, J., … Subiaul, F. (2019). Eliciting imitation in early infancy. *Developmental Science, 22,* e12738. https://doi.org/10.1111/desc.12738

Meltzoff, A. N., Ramírez, R. R., Saby, J. N., Larson, E., Taulu, S., & Marshall, P. J. (2018). Infant brain responses to felt and observed touch of hands and feet: An MEG study. *Developmental Science, 21,* e12651.

Mennella, J. A., Jagnow, C. P., & Beauchamp, G. K. (2001). Prenatal and postnatal flavor learning by human infants. *Pediatrics, 107*(6), e88. doi:10.1542/peds.107.6.e88

Menon, M., Tobin, D. D., Corby, B. C., Menon, M., Hodges, E. V., & Perry, D. G. (2007). The developmental costs of high self-esteem for antisocial children. *Child Development, 78,* 1627–1639.

Merz, E. C., Maskus, E. A., Melvin, S. A., He, X., & Noble, K. G. (2019). Socioeconomic disparities in language input are associated with children's language-related brain structure and reading skills. *Child Development.* https://doi.org/10.1111/cdev.13239

Mesman, J., Stoel, R., Bakermans-Kranenburg, M. J., van IJzendoorn, M. H., Juffer, F., Koot, H. M., & Alink, L. R. (2009). Predicting growth curves of early childhood externalizing problems: Differential susceptibility of children with difficult temperament. *Journal of Abnormal Child Psychology, 37,* 625–636. doi:10.1007/s10802-009-9298-0

Mesman, J., van IJzendoorn, M. H., & Sagi-Schwartz, A. (2016). Crosscultural patterns of attachment: Universal and contextual dimensions. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (3rd ed., pp. 790–815). New York: Guilford.

Mesquita, B., & Frijda, N. H. (1992). Cultural variations in emotions: A review. *Psychological Bulletin, 112,* 179–204.

Messner, M. (2002). *Taking the field: Women, men, and sports*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Meter, D. J., & Card, N. A. (2016). Stability of children's and adolescents' friendships: A meta-analytic review. *Merrill-Palmer Quarterly, 62*(3), 252–284. doi:10.13110/merrpalmquar1982.62.3.0252

Metz, E., & Youniss, J. (2003). A demonstration that school-based required service does not deter—but heightens—volunteerism. *Political Science and Politics, 36,* 281–286. doi:10.1017/S1049096503002221

Meunier, J. C., Boyle, M., O'Connor, T. G., & Jenkins, J. M. (2013). Multilevel mediation: Cumulative contextual risk, maternal differential treatment, and children's behavior within families. *Child Development, 84,* 1594–1615. doi:10.1111/cdev.12066

Michalik, N. M., Eisenberg, N., Spinrad, T. L., Ladd, B., Thompson, M., & Valiente, C. (2007). Longitudinal relations among parental emotional expressivity and sympathy and prosocial behavior in adolescence. *Social Development, 16,* 286–309. doi:10.1111/j.1467-9507.2007.00385.x

Michalson, L., & Lewis, M. (1985). What do children know about emotions and when do they know it? In M. Lewis & L. A. Rosenblum (Series Eds.) and M. Lewis & C. Saarni (Vol. Eds.), *Genesis of behavior: Vol. 5. The socialization of emotions* (pp. 117–139). New York: Plenum Press.

Miell, D., & MacDonald, R. (2000). Children's creative collaborations: The importance of friendship when working together on a musical composition. *Social Development, 9,* 348–369. doi:10.1111/1467- 9507.00130

Mikami, A. Y., Szwedo, D. E., Allen, J. P., Evans, M. A., & Hare, A. L. (2010). Adolescent peer relationships and behavior problems predict young adults' communication on social networking websites. *Developmental Psychology, 46,* 46–56. doi:10.1037/a0017420

Miklikowska, M., Duriez, B., & Soenens, B. (2011). Family roots of empathy-related characteristics: The role of perceived maternal and paternal need support in adolescence. *Developmental Psychology, 47,* 1342–1352. doi:10.1037/a0024726

Milewski, A. E. (1976). Infants' discrimination of internal and external pattern elements. *Journal of Experimental Child Psychology, 22,* 229–246. doi:10.1016/0022-0965(76)90004-7

Miller, G. A., & Gildea, P. M. (1987, September). How children learn words. *Scientific American, 257*(3), 94–99.

Miller, G. E., Chen, E., & Parker, K. J. (2011). Psychological stress in childhood and susceptibility to the chronic diseases of aging: Moving toward a model of behavioral and biological mechanisms. *Psychological Bulletin, 137*(6), 959–997.

Miller, J. G., Bersoff, D. M., & Harwood, R. L. (1990). Perceptions of social responsibilities in India and in the United States: Moral imperatives or personal decisions? *Journal of Personality and Social Psychology, 58,* 33– 47. doi:10.1037/0022-3514.58.1.33

Miller, J. L. (2014). Effects of familiar contingencies on infants' vocal behavior in new communicative contexts. *Developmental Psychobiology, 56*(7), 1518–1527.

Miller, K. (1984). Child as the measurer of all things: Measurement of procedures and the development of quantitative concepts. In C. Sophian (Ed.), *Origins of cognitive skills: The Eighteenth Annual Carnegie Symposium on Cognition* (pp. 193–228). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Miller, K. F., Smith, C. M., Zhu, J., & Zhang, H. (1995). Preschool origins of cross-national differences in mathematical competence: The role of number-naming systems. *Psychological Science, 6,* 56–60. doi:10.1111/j.1467-9280.1995.tb00305.x

Miller, P. H. (2002). *Theories of developmental psychology* (4th ed.). New York: Worth.

Miller, P. H. (2011). *Theories of developmental psychology* (5th ed.). New York: Worth.

Miller, P. H., & Coyle, T. R. (1999). Developmental change: Lessons from microgenesis. In E. K. Scholnick, K. Nelson, S. A. Gelman, & P. H. Miller (Eds.), *Conceptual development: Piaget's legacy* (pp. 209–239). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Miller, P. M., Danaher, D. L., & Forbes, D. (1986). Sex-related strategies for coping with interpersonal conflict in children aged five and seven. *Developmental Psychology, 22,* 543–548. doi:10.1037/0012-1649.22.4.543

Miner, J. L., & Clarke-Stewart, K. A. (2008). Trajectories of externalizing behavior from age 2 to age 9: Relations with gender, temperament, ethnicity, parenting, and rater. *Developmental Psychology, 44,* 771–786. doi:10.1037/0012-1649.44.3.771

Mireault, G. C., Crockenberg, S. C., Sparrow, J. E., Cousineau, K., Pettinato, C., & Woodard, K. (2015). Laughing matters: Infant humor in the context of parental affect. *Journal of Experimental Child Psychology, 136,* 30–41. https://doi.org/10.1016/j.jecp.2015.03.012

Mischel, W. (2015). *The marshmallow test: Why self-control is the engine of success*. New York: Little, Brown.

Mitchell, K. J., Ybarra, M. L., & Korchmaros, J. D. (2014). Sexual harassment among adolescents of different sexual orientations and gender identities. *Child Abuse & Neglect, 38,* 280–295.

Modecki, K. L., Barber, B. L., & Vernon, L. (2013). Mapping developmental precursors of cyber-aggression: Trajectories of risk predict perpetration and victimization. *Journal of Youth and Adolescence, 42,* 651–661. doi:10.1007/s10964-012-9887-z

Modin, B., Östberg, V., & Almquist, Y. (2011). Childhood peer status and adult susceptibility to anxiety and depression: A 30-year hospital followup. *Journal of Abnormal Child Psychology, 39,* 187–199. doi:10.1007/s10802-010-9462-6

Moffitt, T. E. (1993a). Adolescence-limited and life-course-persistent antisocial behavior: A developmental taxonomy. *Psychological Review, 100,* 674–701. doi:10.1037/0033-295X.100.4.674

Moffitt, T. E., & Caspi, A. (2001). Childhood predictors differentiate lifecourse persistent and adolescence-limited antisocial pathways among males and females. *Development and Psychopathology, 13,* 355–375.

Moffitt, T. E., Caspi, A., Harrington, H., & Milne, B. J. (2002). Males on the life-course-persistent and adolescence-limited antisocial pathways: Follow-up at age 26 years. *Development and Psychopathology, 14,* 179– 207.

Mollborn, S., & Dennis, J. A. (2012). Investigating the life situations and development of teenage mothers' children: Evidence from the ECLS-B. *Population Research and Policy Review, 31,* 31–66. doi:10.1007/s11113- 011-9218-1

Möller, E. L., Nickolić, M., Majdandžić, M., & Bögels, S. M. (2016). Associations between maternal and paternal parenting behaviors, anxiety and its precursors in early childhood: A meta-analysis. *Clinical Psychology Review, 45,* 17–33. doi:10.1016/j.cpr.2016.03.002 **Monahan, K. C., Steinberg, L., Cauffman, E., & Mulvey, E. P.** (2009). Trajectories of antisocial behavior and psychosocial maturity from adolescence to young adulthood. *Developmental Psychology, 45,* 1654– 1668. doi:10.1037/ a0015862

Monnery-Patris, S., Wagner, S., Rigal, N., Schwartz, C., Chabanet, C., Issanchou, S., & Nicklaus, S. (2015). Smell differential reactivity, but not taste differential reactivity, is related to food neophobia in toddlers. *Appetite, 95,* 303–309.

Montag, J. L., Jones, M. N., & Smith, L. B. (2015). The words children hear: Picture books and the statistics for language learning. *Psychological Science, 26*(9), 1489–1496.

Montirosso, R., Peverelli, M., Frigerio, E., Crespi, M., & Borgatti, R. (2010). The development of dynamic facial expression recognition at different intensities in 4- to 18-year-olds. *Social Development, 19,* 71–92.

Moon, C., Cooper, R. P., & Fifer, W. P. (1993). Two-day-olds prefer their native language. *Infant Behavior and Development, 16,* 495–500.

Moon, C., & Fifer, W. (1990, April). *Newborns prefer a prenatal version of mother's voice.* Poster session presented at the Biannual Meeting of the International Society of Infant Studies, Montreal, Canada.

Moon, M., & Hoffman, C. D. (2008). Mothers' and fathers' differential expectancies and behaviors: Parent × child gender effects. *Journal of Genetic Psychology, 169,* 261–280. doi:10.3200/GNTP.169.3.261-280

Moore, A. M., & Ashcraft, M. H. (2013). Emotionality in mathematical problem solving. In C. Mohiyeddini, M. Eysenck, & S. Bauer (Eds.), *Handbook of psychology of emotions: Recent theoretical perspectives and novel empirical findings* (pp. 115–141). Hauppauge, NY: Nova Science Publishers.

Moore, C. F. (2003). *Silent scourge: Children, pollution, and why scientists disagree.* New York: Oxford University Press.

Moore, K. A., Manlove, J., Glei, D. A., & Morrison, D. R. (1998). Nonmarital school-age motherhood: Family, individual, and school characteristics. *Journal of Adolescent Research, 13,* 433–457. doi:10.1177/0743554898134004

Moore, K. L., & Persaud, T. V. N. (1993). *Before we are born: Essentials of embryology and birth defects* (4th ed.). Philadelphia, PA: Saunders.

Moors, A., Phoebe, C., Ellsworth, P. C., Scherer, K. R., & Frijda, N. H. (2013). Appraisal theories of emotion: State of the art and future development. *Emotion Review, 5,* 119–124. doi:10.1177/1754073912468165

Morales, J. R., & Guerra, N. G. (2006). Effects of multiple context and cumulative stress on urban children's adjustment in elementary school. *Child Development, 77,* 907–923. doi:10.1111/j.1467-8624.2006.00910.x

Moreau, D., Clerc, J., Mansy-Dannay, A., & Guerrien, A. (2012). Enhancing spatial ability through sport practice: Evidence for an effect of motor training on mental rotation performance. *Journal of Individual Differences, 33,* 83–88. doi:10.1027/1614-0001/a000075

Morelen, D., Southam-Gerow, M., & Zeman, J. (2016). Child emotion regulation and peer victimization: The moderating role of child sex. *Journal of Child and Family Studies, 25,* 1941–1953. doi:10.1007/s10826- 016-0360-6

Morelen, D., & Suveg, C. (2012). A real-time analysis of parent–child emotion discussions: The interaction is reciprocal. *Journal of Family Psychology, 26,* 998–1003. doi:10.1037/a0030148

Morelli, G. A., Rogoff, B., Oppenheim, D., & Goldsmith, D. (1992). Cultural variation in infants' sleeping arrangements: Questions of independence. *Developmental Psychology, 28,* 604–613. doi:10.1037/0012-1649.28.4.604

Morgan, J., Shaw, D., & Olino, T. (2012). Differential susceptibility effects: The interaction of negative emotionality and sibling relationship quality on childhood internalizing problems and social skills. *Journal of Abnormal Child Psychology, 40,* 885–899. doi:10.1007/s10802-012-9618-7

Morgan, J. K., Izard, C. E., & Hyde, C. (2014). Emotional reactivity and regulation in Head Start children: Links to ecologically valid behaviors and internalizing problems. *Social Development, 23*(2), 250–266. doi:10.1111/sode.12049

Morris, A. S., Silk, J. S., Steinberg, L., Myers, S. S., & Robinson, L. R. (2007). The role of the family context in the development of emotion regulation. *Social Development, 16,* 361–388. doi:10.1111/j.1467- 9507.2007.00389.x

Morsunbul, U., Crocetti, E., Cok, F., & Meeus, W. (2016). Identity statuses and psychosocial functioning in Turkish youth: A person-centered approach. *Journal of Adolescence, 47,* 145–155. doi:10.1016/j.adolescence.2015.09.001

Mounts, N. S. (2002). Parental management of adolescent peer relationships in context: The role of parenting style. *Journal of Family Psychology, 16,* 58–69. doi:10.1037/0893-3200.16.1.58

Mounts, N. S., & Steinberg, L. (1995). An ecological analysis of peer influence on adolescent grade point average and drug use. *Developmental Psychology, 31,* 915–922. doi:10.1037/0012-1649.31.6.915

Mueller, S. C., Temple, V., Oh, E., VanRyzin, C., Williams, A., Cornwell, B., … Merke, D. P. (2008). Early androgen exposure modulates spatial cognition in congenital adrenal hyperplasia (CAH). *Psychoneuroendocrinology, 33,* 973–980. doi:10.1016/ j.psyneuen.2008.04.005

Muenssinger, J., Matuz, T., Schleger, F., Kiefer-Schmidt, I., Goelz, R., Wacker-Gussmann, A., … Preissl, H. (2013). Auditory habituation in the fetus and neonate: An fMEG study. *Developmental Science, 16*(2), 287– 295.

Mukherjee, H. B. (2016). *Education for fullness: A study of the educational thought and experiment of Rabindranath Tagore*. New York: Routledge.

Mullally, S. L., & Maguire, E. A. (2014). Learning to remember: The early ontogeny of episodic memory. *Developmental Cognitive Neuroscience, 9*(100), 12–29. doi:10.1016/j.dcn.2013.12.006

Mulvaney, M. K., & Mebert, C. J. (2007). Parental corporal punishment predicts behavior problems in early childhood. *Journal of Family Psychology, 21,* 389–397. doi:10.1037/0893-3200.21.3.389

Munakata, Y., & McClelland, J. L. (2003). Connectionist models of development. *Developmental Science, 6*(4), 413–429. doi:10.1111/1467- 7687.00296

Munakata, Y., McClelland, J. L., Johnson, M. H., & Siegler, R. S. (1997). Rethinking infant knowledge: Toward an adaptive process account of successes and failures in object permanence tasks. *Psychological Review, 104,* 686–713. doi:10.1037/0033-295X.104.4.686

Munakata, Y., Snyder, H. R., & Chatham, C. H. (2012). Developing cognitive control: Three key transitions. *Current Directions in Psychological Science, 21,* 71–77. doi:10.1177/0963721412436807

Munroe, R. L., & Romney, A. K. (2006). Gender and age differences in same-sex aggregation and social behavior: A four-culture study. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 37*(1), 3–19. https://doi.org/10.1177/0022022105282292

Muresan, R. (2016). One in 10 visitors of porn sites is under 10 years old. Bitdefender. Accessed on April 2, 2019 from https://hotforsecurity.bitdefender.com/blog/one-in-10-visitors-of-pornsites- is-under-10-years-old-16675.html

Murray-Close, D., Ostrov, J. M., & Crick, N. R. (2007). A short-term longitudinal study of growth of relational aggression during middle childhood: Associations with gender, friendship intimacy, and internalizing problems. *Development and Psychopathology, 19,* 187–203.

Murray, M. M., Lewkowicz, D. J., Amedi, A., & Wallace, M. T. (2016). Multisensory processes: A balancing act across the lifespan. *Trends in Neurosciences*. doi:10.1016/j.tins.2016.05.003

Musu, L., Zhang, A., Wang, K., Zhang, J., & Oudekerk, B.A. (2019). *Indicators of School Crime and Safety: 2018* (NCES 2019-047/NCJ 252571). National Center for Education Statistics, U.S. Department of Education, and Bureau of Justice Statistics, Office of Justice Programs, U.S. Department of Justice. Washington, DC. Retrieved from https://nces.ed.gov/pubs2019/2019047.pdf

Myers, L. J., LeWitt, R. B., Gallo, R. E., & Maselli, N. M. (2016). Baby FaceTime: Can toddlers learn from online video chat? *Developmental Science*. doi:10.1111/desc.12430

Myers, L. J., LeWitt, R. B., Gallo, R. E., & Maselli, N. M. (2017). Baby FaceTime: Can toddlers learn from online video chat? *Developmental Science, 20*(4), e12430.

Myowa-Yamakoshi, M., & Takeshita, H. (2006). Do human fetuses anticipate self-oriented actions? A study by four-dimensional (4D) ultrasonography. *Infancy, 10,* 289–301.

Nair, R. J., Roche, K. M., & White, R. M. B. (2018). Acculturation gap distress among Latino youth: Prospective links to family processes and youth depressive symptoms, alcohol use, and academic performance. *Journal of Youth and Adolescence, 47,* 105–120. doi:10.1007/s10964-017- 0753-x

Nakamichi, N. (2015). Maternal behavior modifications during pretense and their long-term effects on toddlers' understanding of pretense. *Journal of Cognition and Development, 16*(4), 541–558. doi:10.1080/15248372.2014.926271

Naigles, L. (1990). Children use syntax to learn verb meanings. *Journal of Child Language, 17,* 357–374. doi:10.1017/S0305000900013817

Náñez, J. (1988). Perception of impending collision in 3- to 6-week-old human infants. *Infant Behavior & Development, 11,* 447–463.

Nantel-Vivier, A., Kokko, K., Caprara, G. V., Pastorelli, C., Gerbino, M. G., Paciello, M., … Tremblay, R. E. (2009). Prosocial development from childhood to adolescence: A multi-informant perspective with Canadian and Italian longitudinal studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 50,* 590–598. doi:10.1111/j.1469-7610.2008.02039.x

Naoi, N., Minagawa-Kawai, Y., Kaboyashi, A., Takeuchi, K., Nakamura, K., Yamamoto, J., & Kojima, S. (2012). Cerebral responses to infantdirected speech and the effect of talker familiarity. *NeuroImage, 59,* 1735– 1744.

Naterer, A., & Godina, V. (2011). Bomzhji and their subculture: An anthropolitical study of street children subculture in Makeevka, Eastern Ukraine. *Childhood, 18,* 20–38. doi:10.1177/0907568210379924

Naterer, A., & Lavrič, M. (2016). Using social indicators in assessing factors and numbers of street children in the world. *Child Indicators Research, 9,* 21–37. doi:10.1007/s12187-015-9306-6L

Nation, K. (2008). Learning to read words. *Quarterly Journal of Experimental Psychology, 61,* 1121–1133. doi:10.1080/17470210802034603

National Alliance to End Homelessness. (2016). *The state of homelessness in America: 2016.* Retrieved from http://www.endhomelessness.org/library/entry/SOH2016

National Association for the Education of Young Children. (2011). 2010 NAEYC Standards for Initial & Advanced Early Childhood Professional Preparation Programs. Retrieved from http://www.naeyc.org/ncate/files/ncate/file/faculty/Standards/NAEYC%20 Initial%20and%20Advanced%20Standards%203_2012.pdf

National Association for the Education of Young Children (NAEYC). (2018). *NAEYC Early Learning Program Standards*. Retrieved from https://www.naeyc.org/sites/default/files/globallyshared/ downloads/PDFs/accreditation/earlylearning/overview_of_the_standards.pdf

National Association of Pediatric Nurse Practitioners. (2011). NAPNAP position statement on corporal punishment. *Journal of Pediatric Health Care, 25,* e31–e32. Retrieved from http://www.jpedhc.org/article/S0891- 5245(11)00228-8/pdf

National Down Syndrome Society (ND). (2018). About Down syndrome. Retrieved December 6, 2018, from https://www.ndss.org/about-downsyndrome/ down-syndrome/

National Institute of Drug Abuse. (2018). Opioid summaries by state. Retrieved December 2, 2018, from https://www.drugabuse.gov/drugsabuse/ opioids/opioid-summaries-by-state

National Partnership for Women & Families. (2018). *Voters' views on paid family + medical leave: Findings from a national survey.* Washington, DC. Retrieved from http://www.nationalpartnership.org/ourwork/ resources/workplace/paid-leave/voters-views-on-paid-familymedical- leave-survey-findings-august-2018.pdf

National Partnership for Women & Families. (2019, February). *State paid family and medical leave insurance laws.* Washington, DC. Retrieved from http://www.nationalpartnership.org/our-work/resources/workplace/paidleave/ state-paid-family-leave-laws.pdf

National Research Council. (2010). *Student mobility: Exploring the impact of frequent moves on achievement.* Washington, DC: National Academies Press.

National Science Foundation. (2017). Women, minorities, and persons with disabilities in science and engineering. Washington, DC: National Science Foundation. Retrieved from http://www.nsf.gov/statistics/wmpd/

NCD Risk Factor Collaboration. (2017). Body-mass index: Evolution of BMI over time. Retrieved on February 14, 2019, from http://www.ncdrisc.org/overweight-population-stacked-ado.html

Neblett, E. W., Rivas-Drake, D., & Umaña-Taylor, A. J. (2012). The promise of racial and ethnic protective factors in promoting ethnic minority youth development. *Child Development Perspectives, 6,* 295– 303. doi:10.1111/j.1750-8606.2012.00239.x

Neblett, E. W., White, R. L., Ford, K. R., Philip, C. L., Nguyên, H. X., & Sellers, R. M. (2008). Patterns of racial socialization and psychological adjustment: Can parental communications about race reduce the impact of racial discrimination? *Journal of Research on Adolescence, 18,* 477–515. doi:10.1111/j.1532-7795.2008.00568.x

Nederhof, E., Belsky, J., Ormel, J., & Oldehinkel, A. J. (2012). Effects of divorce on Dutch boys' and girls' externalizing behavior in gene environment perspective: Diathesis stress or differential susceptibility in the Dutch Tracking Adolescents' Individual Lives Survey study? *Development and Psychopathology, 24,* 929–939. doi:10.1017/S0954579412000454

Needham, A. (1997). Factors affecting infants' use of featural information in object segregation. *Current Directions in Psychological Science, 6,* 26–33. doi:10.2307/20182439

Needham, A., & Baillargeon, R. (1993). Intuitions about support in 4.5- month-old infants. *Cognition, 47,* 121–148. doi:10.1016/0010- 0277(93)90002-D

Needham, A., & Baillargeon, R. (1997). Object segregation in 8-month-old infants. *Cognition, 62,* 121–149. doi:10.1016/S0010-0277(96)00727-5

Needham, A., & Baillargeon, R. (1998). Effects of prior experience on 4.5- month old infants' object segregation. *Infant Behavior and Development, 21,* 1–24. doi:10.1016/S0163-6383(98)90052-2

Needham, A., Barrett, T., & Peterman, K. (2002). A pick-me-up for infants' exploratory skills: Early simulated experiences reaching for objects using "sticky mittens" enhances young infants' object exploration skills. *Infant Behavior and Development, 25,* 279–295. doi:10.1016/S0163- 6383(02)00097-8

Needham, A. W. (2016). *Learning about objects in infancy* (1st ed.). New York: Routledge.

Nehring, I., Kostka, T., von Kries, R., & Rehfuess, E. A. (2015). Impacts of in utero and early infant taste experiences on later taste acceptance: A systematic review. *The Journal of Nutrition*, *145*(6), 1271–1279.

Nelson, C. A., III, Bos, K., Gunnar, M. R., & Sonuga-Barke, E. J. S. (2011). The neurobiological toll of early human deprivation. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 76*(4, Serial No. 301), 127–146. doi:10.1111/j.1540-5834.2011.00630.x

Nelson, C. A., III, Thomas, K. M., & de Haan, M. (2006). Neural bases of cognitive development. In W. Damon & R. M. Lerner (Series Eds.) and D. Kuhn & R. S. Siegler (Vol. Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 2. Cognition, perception, and language* (6th ed., pp. 3–57). Hoboken, NJ: Wiley.

Nelson, C. A., III, Zeanah, C. H., Fox, N. A., Marshall, P. J., Smyke, A. T., & Guthrie, D. (2007, December 21). Cognitive recovery in socially deprived young children: The Bucharest Early Intervention Project. *Science, 318,* 1937–1940.

Nelson, D. A., Mitchell, C., & Yang, C. (2008). Intent attributions and aggression: A study of children and their parents. *Journal of Abnormal Child Psychology, 36,* 793–806. doi:10.1007/s10802-007-9211-7

Nelson, D. A., Robinson, C. C., Hart, C. H., Albano, A. D., & Marshall, S. J. (2010). Italian preschoolers' peer-status linkages with sociability and subtypes of aggression and victimization. *Social Development, 19,* 698– 720. doi:10.1111/j.1467-9507.2009.00551.x

Nelson, E. A., Schiefenhoevel, W., & Haimerl, F. (2000). Child care practices in nonindustrialized societies. *Pediatrics, 105,* e75. doi:10.1542/peds.105.6.e75

Nelson, J. K. (2005). Interference resolution in the left inferior frontal gyrus. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering, 66*(10), 5703.

Nelson, K. (1973). Structure and strategy in learning to talk. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 38*(1–2, Serial No. 149).

Neniskyte, U., & Gross, C. T. (2017). Errant gardeners: Glial-cell-dependent synaptic pruning and neurodevelopmental disorders. *Nature Reviews Neuroscience, 18*(11), 658.

Nesdale, D. (2007). Children's perceptions of social groups. In J. A. Zebrowski (Ed.), *New research on social perception* (pp. 1–45). Hauppauge, NY: Nova Science.

Newcomb, A. F., & Bukowski, W. M. (1984). A longitudinal study of the utility of social preference and social impact sociometric classification schemes. *Child Development, 55,* 1434–1447. doi:10.2307/1130013

Newcombe, N., Huttenlocher, J., Drummey, A. B., & Wiley, J. G. (1998). The development of spatial location coding: Place learning and dead reckoning in the second and third years. *Cognitive Development, 13,* 185– 200. doi:10.1016/S0885-2014(98)90038-7

Newcombe, N. S. (2019). Navigation and the developing brain. *Journal of Experimental Biology, 222.* doi:10.1242/jeb.186460

Newcombe, N. S., Levine, S. C., & Mix, K. (2015). Thinking about quantity: The intertwined development of spatial and numerical cognition. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science, 6,* 491–505. doi:10.1002/wcs.1369

Newcombe, N. S., Uttal, D. H. & Sauter, M. (2013). Spatial development. In P. Zelazo (Ed.), *Oxford Handbook of Developmental Psychology*, *Vol. 1: Body and mind* (pp. 564–590). New York: Oxford University Press.

Newman, A. J., Supalla, T., Fernandez, N., Newport, E. L., & Bavelier, D. (2015). Neural systems supporting linguistic structure, linguistic experience, and symbolic communication in sign language and gesture. *Proceedings of the National Academy of Sciences, 112*(37), 11684–11689.

Newman, R. S. (2005). The cocktail party effect in infants revisited: Listening to one's name in noise. *Developmental Psychology, 41,* 352–362.

Newport, E. L. (1990). Maturational constraints on language learning. *Cognitive Science, 14,* 11–28.

Newport, E. L., & Meier, R. P. (1985). The acquisition of American Sign Language. In D. I. Slobin (Ed.), *The crosslinguistic study of language acquisition, Vol. 1. The data; Vol. 2. Theoretical issues* (pp. 881–938). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Newton, E. K., Laible, D., Carlo, G., Steele, J. S., & McGinley, M. (2014). Do sensitive parents foster kind children, or vice versa? Bidirectional influences between children's prosocial behavior and parental sensitivity. *Developmental Psychology, 50,* 1808–1816. doi:10.1037/a0036495

Ngun, T. C., & Vilain, E. (2014). The biological basis of human sexual orientation: Is there a role for epigenetics? *Advances in Genetics, 86,* 167– 184. doi:10.1016/B978-0-12-800222-3.00008-5

Nguyen, S. P., & Gelman, S. A. (2002). Four and 6-year olds' biological concept of death: The case of plants. *British Journal of Developmental Psychology, 20,* 495–513.

Nicolopoulou, A. (2007). The interplay of play and narrative in children's development: Theoretical reflections and concrete examples. In A. Göncü & S. Gaskins (Eds.), *Play and development: Evolutionary, sociocultural, and functional perspectives* (pp. 247–273). New York: Erlbaum.

NICHD Early Child Care Research Network. (1997). Familial factors associated with the characteristics of nonmaternal care for infants. *Journal of Marriage and the Family, 59,* 389–408.

NICHD Early Child Care Research Network. (1998a). Early child care and self-control, compliance, and problem behavior at twenty-four and thirtysix months. *Child Development, 69,* 1145–1170.

NICHD Early Child Care Research Network. (1998b, April–May). *When child care classrooms meet recommended guidelines for quality.* Paper presented at the meeting, "Child Care in the New Policy Context," U.S. Department of Health and Human Services, Bethesda, MD.

NICHD Early Child Care Research Network. (2000a). Factors associated with fathers' caregiving activities and sensitivity with young children. *Journal of Family Psychology 14,* 200–219.

NICHD Early Child Care Research Network. (2000b). The relation of child care to cognitive and language development. *Child Development, 71,* 960– 980.

NICHD Early Child Care Research Network. (2001). Child-care and family predictors of preschool attachment and stability from infancy. *Developmental Psychology, 37,* 847–862. doi:10.1037//0012- 1649.37.6.847

NICHD Early Child Care Research Network. (2002). Early child care and children's development prior to school entry: Results from the NICHD Study of Early Child Care. *American Educational Research Journal, 39,* 133–164.

NICHD Early Child Care Research Network. (2003). Social functioning in first grade: Associations with earlier home and child care predictors and with current classroom experiences. *Child Development, 74,* 1639–1662.

NICHD Early Child Care Research Network. (2004). Trajectories of physical aggression from toddlerhood to middle childhood: Predictors, correlates, and outcomes. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 69*(4, Serial No. 278), i–143. doi:10.2307/3701390

NICHD Early Child Care Research Network. (2006). Child-care effect sizes for the NICHD Study of Early Child Care and Youth Development. *American Psychologist, 61,* 99–116. doi:10.1037/0003-066X.61.2.99

Nicholson, T. (1999). Reading comprehension processes. In G. B. Thompson & T. Nicholson (Eds.), *Learning to read: Beyond phonics and whole language* (pp. 127–149). Newark, DE: International Reading Association.

Nicolopoulou, A. (2007). The interplay of play and narrative in children's development: Theoretical reflections and concrete examples. In A. Göncü & S. Gaskins (Eds.), *Play and development: Evolutionary, sociocultural, and functional perspectives* (pp. 247–273). New York: Erlbaum.

Nieder, A. (2012). Supramodal numerosity selectivity of neurons in primate prefrontal and posterior parietal cortices. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America, 109,* 11860–11865. doi:10.1073/pnas.1204580109

Nieder, A., & Dehaene, S. (2009). Representation of number in the brain. *Annual Review of Neuroscience, 32,* 185–208.

Nielsen, J. A., Zielinski, B. A., Ferguson, M. A., Lainhart, J. E., & Anderson, J. S. (2013). An evaluation of the left-brain vs. right-brain hypothesis with resting state functional connectivity magnetic resonance imaging. *PloS ONE, 8*(8), e71275.

Nielsen, M., Suddendorf, T., & Slaughter, V. (2006). Mirror self-recognition beyond the face. *Child Development, 77,* 176–185. doi:10.1111/j.1467- 8624.2006.00863.x

Nigg, J. T., Elmore, A. L., Natarajan, N., Friderici, K. H., & Nikolas, M. A. (2016). Variation in an iron metabolism gene moderates the association between blood lead levels and attention-deficit/hyperactivity disorder in children. *Psychological Science, 27,* 257–269.

Nigg, J. T., Lewis, K., Edinger, T., & Falk, M. (2012). Meta-analysis of attention-deficit/hyperactivity disorder or attention-deficit/hyperactivity disorder symptoms, restriction diet, and synthetic food color additives. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 51,* 86–97, e88.

Nilsen, E. S., & Graham, S. A. (2009). The relations between children's communicative perspective-taking and executive functioning. *Cognitive Psychology, 58,* 220–249. doi:10.1016/j.cogpsych.2008.07.002

Nisbett, R. E., Aronson, J., Blair, C., Dickens, W., Flynn, J., Halpern, D. F., & Turkheimer, E. (2012). Intelligence: New findings and theoretical developments. *American Psychologist, 67,* 130–159. doi:10.1037/a0026699

Nisan, M., & Kohlberg, L. (1982). Universality and variation in moral judgment: A longitudinal and cross-sectional study in Turkey. *Child Development, 53,* 865–876. doi:10.2307/1129123

Nisbett, R. E., & Miyamoto, Y. (2005). The influence of culture: Holistic versus analytic perception. *Trends in Cognitive Sciences, 9*(10), 467–473.

Nishina, A., Bellmore, A., Witkow, M. R., & Nylund-Gibson, K. (2010). Longitudinal consistency of adolescent ethnic identification across varying school ethnic contexts. *Developmental Psychology, 46,* 1389–1401. doi:10.1037/a0020728

Nobes, G., Panagiotaki, G., & Jonsson, K. R. (2019). Child homicides by stepfathers: A replication and reassessment of the British evidence. *Journal of Experimental Psychology: General, 148*(6), 1091–1102.

Nobes, G., Panagiotaki, G., & Pawson, C. (2009). The influence of negligence, intention, and outcome on children's moral judgments. *Journal of Experimental Child Psychology, 104,* 382–397. doi:10.1016/j.jecp.2009.08.001

Noble, K. G., Houston, S. M., Brito, N. H., Bartsch, H., Kan, E., Kuperman, J. M., … Sowell, E. R. (2015). Family income, parental education and brain structure in children and adolescents. *Nature Neuroscience, 18*(5), 773–778. doi:10.1038/nn.3983

Nóblega, M., Bárrig-Jo, P., Gonzalez, L., Fourment, K., Salinas-Quiroz, F., Vizuet, A., & Posada, G. (2019). Secure base scripted knowledge and preschoolers' social competence in samples from Mexico and Peru. *Attachment & Human Development, 21,* 253–264. doi:10.1080/14616734.2019.1575548

Nolen-Hoeksema, S. (2012). Emotion regulation and psychopathology: The role of gender. *Annual Review of Clinical Psychology, 8,* 161–187. doi:10.1146/annurev-clinpsy-032511-143109

Nordenström, A., Servin, A., Bohlin, G., Larsson, A., & Wedell, A. (2002). Sex-typed toy play behavior correlates with the degree of prenatal androgen exposure assessed by CYP21 genotype in girls with congenital adrenal hyperplasia. *Journal of Clinical Endocrinology and Metabolism, 87,* 5119–5124. doi:10.1210/jc.2001-011531

Nordhov, S. M., Rønning, J. A., Ulvund, S. E., Dahl, L. B., & Kaaresen, P. I. (2012). Early intervention improves behavioral outcomes for preterm infants: Randomized controlled trial. *Pediatrics, 129*(1). doi:10.1542/peds.2011-0248

Novin, S., Banerjee, R., Dadkhah, A., & Rieffe, C. (2009). Self-reported use of emotional display rules in the Netherlands and Iran: Evidence for sociocultural influence. *Social Development, 18,* 397–411. doi:10.1111/j.1467-9507.2008.00485.x

Nowell, A., & Hedges, L. V. (1998). Trends in gender differences in academic achievement from 1960 to 1994: An analysis of differences in mean, variance, and extreme scores. *Sex Roles, 39,* 21–43. doi:10.1023/A:1018873615316

Nucci, L. (1997). Culture, universals, and the personal. In H. D. Saltzstein (Ed.), *New Directions for Child and Adolescent Development: No. 76. Culture as a context for moral development: New perspectives on the particular and the universal* (Vol. 1997, pp. 5–22). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Nucci, L. P. (2001). *Education in the moral domain*. New York: Cambridge University Press.

Nucci, L. P., & Gingo, M. (2011). The development of moral reasoning. In U. Goswami (Ed.), *The Wiley-Blackwell handbook of childhood cognitive development* (2nd ed., pp. 420–445). Oxford, England: Wiley-Blackwell.

Oakes, L. M., & Cohen, L. B. (1995). Infant causal perception. In L. P. Lipsitt & C. K. Rovee-Collier (Eds.), *Advances in infancy research* (Vol. 9, pp. 1–54). Norwood, NJ: Ablex.

Oakes, L. M., Hurley, K. B., Ross-Sheehy, S., & Luck, S. J. (2011). Developmental changes in infants' visual short-term memory for location. *Cognition, 118*(3), 293–305.

Oberlander, T. F., Weinberg, J., Papsdorf, M., Grunau, R., Misri, S., & Devlin, A. M. (2008). Prenatal exposure to maternal depression, neonatal methylation of human glucocorticoid receptor gene (NR3C1) and infant cortisol stress responses. *Epigenetics, 3,* 97–106.

Obradović, J., & Hipwell, A. (2010). Psychopathology and social competence during the transition to adolescence: The role of family adversity and pubertal development. *Development and Psychopathology, 22,* 621–634. doi:10.1017/S0954579410000325

Obus, E. A., Brito, N. H., Sanlorenzo, L., Rea, C., Engelhardt, L., & Noble, K. G. (2017). Improving adherence to reach out and read: A bookmark intervention. *Journal of Pediatrics and Pediatric Medicine, 1,* 1–7.

Ocampo, K. A., Bernal, M. E., & Knight, G. P. (1993). Gender race and ethnicity: The sequencing of social constancies. In M. E. Bernal & G. P. Knight (Eds.), *Ethnic identity: Formation and transmission among Hispanics and other minorities* (pp. 11–30). Albany: State University of New York Press.

O'Connor, A., & Boag, S. (2010). Do stepparents experience more parental antagonism than biological parents? A test of evolutionary and socialization perspectives. *Journal of Divorce and Remarriage, 51,* 508– 525. doi:10.1080/10502556.2010.504101

Odgers, C. L., Caspi, A., Russell, M. A., Sampson, R. J., Arseneault, L., & Moffitt, T. E. (2012). Supportive parenting mediates neighborhood socioeconomic disparities in children's antisocial behavior from ages 5 to 12. *Development and Psychopathology, 24,* 705–721. doi:10.1017/S0954579412000326

Ogbu, J. U. (1981). Origins of human competence: A cultural-ecological perspective. *Child Development, 52,* 413–429. doi:10.2307/1129158

Ogden, C. L., Carroll, M. D., Lawman, H. G., Fryar, C. D., Kruszon- Moran, D., Kit, B. K., & Flegal, K. M. (2016). Trends in obesity prevalence among children and adolescents in the United States, 1988– 1994 through 2013–2014. *Journal of the American Medical Association, 315*(21), 2292–2299.

Ohayon, M. M., Carskadon, M. A., Guilleminault, C., & Vitiello, M. V. (2004). Meta-analysis of quantitative sleep parameters from childhood to old age in healthy individuals: Developing normative sleep values across the human lifespan. *Sleep, 27,* 1255–1274.

O'Leary, K. D., Slep, A. M. S., Avery-Leaf, S., & Cascardi, M. (2008). Gender differences in dating aggression among multiethnic high school students. *Journal of Adolescent Health, 42,* 473–479. doi:10.1016/j.jadohealth.2007.09.012

Oliner, S. P., & Oliner, P. M. (1988). *The altruistic personality: Rescuers of Jews in Nazi Europe.* New York, NY: Free Press.

Oliver, B., Dale, P. S., & Plomin, R. (2004). Verbal and nonverbal predictors of early language problems: An analysis of twins in early childhood back to infancy. *Journal of Child Language, 31,* 609–631.

Oller, D. K., & Pearson, B. Z. (2002). Assessing the effects of bilingualism: A background. In D. K. Oller & R. E. Eilers (Eds.), *Language and literacy in bilingual children* (pp. 3–21). Clevedon, England: Multilingual Matters.

Olmstead, M. (2016). *Title IX and the rise of female athletes in America*. Women's Sports Foundation. Retrieved from https://www.womenssportsfoundation.org/education/title-ix-and-the-riseof- female-athletes-in-america/

Olson, K. R., Durwood, L., DeMeules, M., & McLaughlin, K. A. (2016). Mental health of transgender children who are supported in their identities. *Pediatrics, 137*(3), 1–8. doi:http://dx.doi.org/10.1542/peds.2015-3223

Olson, K. R., & Enright, E. A. (2018). Do transgender children (gender) stereotype less than their peers and siblings? *Developmental Science, 21*(4), e12606. https://doi.org/10.1111/desc.12606

Olson, K. R., & Gülgöz, S. (2018). Early findings from the transyouth project: Gender development in transgender children. *Child Development Perspectives, 12*(2), 93–97. doi:http://dx.doi.org/10.1111/cdep.12268

Olson, R. K., Keenan, J. M., Byrne, B., & Samuelsson, S. (2014). Why do children differ in their development of reading and related skills? *Scientific Studies of Reading, 18*(1), 38–54. doi:10.1080/10888438.2013.800521

Olson, S. L., Bates, J. E., & Kaskie, B. (1992). Caregiver–infant interaction antecedents of children's school-age cognitive ability. *Merrill-Palmer Quarterly, 38,* 309–330.

Olson, S. L., Lopez-Duran, N., Lunkenheimer, E. S., Chang, H., & Sameroff, A. J. (2011). Individual differences in the development of early peer aggression: Integrating contributions of self-regulation, theory of mind, and parenting. *Development and Psychopathology, 23,* 253–266. doi:10.1017/S0954579410000775

O'Neal, E. E., Jiang, Y., Franzen, L. J., Rahimian, P., Yon, J. P., Kearney, J. K., & Plumert, J. M. (2018). Changes in perception–action tuning over long time scales: How children and adults perceive and act on dynamic affordances when crossing roads. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance, 44,* 18–26. doi:10.1037/xhp0000378

Oostenbroek, J., Redshaw, J., Davis, J., Kennedy-Costantini, S., Nielsen, M., Slaughter, V., & Suddendorf, T. (2018). Re-evaluating the neonatal imitation hypothesis. *Developmental Science,* e12720.

Oostenbroek, J., Suddendorf, T., Nielsen, M., Redshaw, J., Kennedy- Costantini, S., Davis, J., … Slaughter, V. (2016). Comprehensive longitudinal study challenges the existence of neonatal imitation in humans. *Current Biology, 26*(10), 1334–1338.

Opendak, M., & Gould, E. (2015). Adult neurogenesis: A substrate for experience-dependent change. *Trends in Cognitive Sciences, 19*(3), 151– 161.

Opfer, J. E., & Gelman, S. A. (2001). Children's and adults' models for predicting teleological action: The development of a biology-based model. *Child Development, 72,* 1367–1381.

Opfer, J. E., & Siegler, R. S. (2004). Revisiting preschoolers' *living things* concept: A microgenetic analysis of conceptual change in basic biology. *Cognitive Psychology, 49,* 301–332. doi:10.1016/j.cogpsych.2004.01.002

Oppliger, P. A. (2007). Effects of gender stereotyping on socialization. In R. W. Preiss, B. M. Gayle, N. Burrell, M. Allen, & J. Bryant (Eds.), *Mass media effects research: Advances through meta-analysis* (pp. 199–214). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Orben, A., Dienlin, T., & Przybylski, A. K. (2019). Social media's enduring effect on adolescent life satisfaction. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, *116*(21), 10226–10228.

Orben, A., & Przybylski, A. K. (2019). Screens, teens and psychological well-being: Evidence from three time-use diary studies. *Psychological Science, 30*(5): 682–696.

Organisation for Economic Co-operation and Development. (n.d.). Gender equality: Length of maternity leave, parental leave and paid father-specific leave. Accessed April 2, 2019, from http://www.oecd.org/gender/data/length-of-maternity-leave-parental-leaveand- paid-father-specific-leave.htm#

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2017). *Starting strong 2017: Key OECD indicators on early childhood education and care.* Paris, France: OECD Publishing. Retrieved from https://read.oecd-ilibrary.org/education/starting-strong- 2017_9789264276116-en#page3

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2018). Policy brief on child well-being: Poor children in rich countries: Why we need policy action. OECD, October 2018.

Orth, U., & Robins, R. W. (2014). The development of self-esteem. *Current Directions in Psychological Science, 23,* 381–387. doi:10.1177/0963721414547414

Orzack, S. H., Stubblefield, J. W., Akmaev, V. R., Colls, P., Munné, S., Scholl, T., … Zuckerman, J. E. (2015). The human sex ratio from conception to birth. *Proceedings of the National Academy of Sciences, 112*(16), E2102–E2111.

Osborne, C., & McLanahan, S. (2007). Partnership instability and child well-being. *Journal of Marriage and Family, 69,* 1065–1083. doi:10.1111/j.1741-3737.2007.00431.x

Ostrov, J. M., Ries, E. E., Stauffacher, K., Godleski, S. A., & Mullins, A. D. (2008). Relational aggression, physical aggression and deception during early childhood: A multimethod, multi-informant short-term longitudinal study. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 37,* 664–675. doi:10.1080/15374410802148137

Otgaar, H., Howe, M. L., Merckelbach, H., & Muris, P. (2018). Who is the better eyewitness? Sometimes adults but at other times children. *Current Directions in Psychological Science, 27*(5), 378–385. doi: 10.1177/0963721418770998

Oyserman, D., Elmore, K., & Smith, G. (2012). Self, self-concept, and identity. In M. R. Leary & J. P. Tangney (Eds.), *Handbook of self and identity* (2nd ed., pp. 69–104). New York: Guilford.

Ozonoff, S., Cook, I., Coon, H., Dawson, G., Joseph, R. M., Klin, A., … Wrathall, D. (2004). Performance on Cambridge Neuropsychological Test Automated Battery subtests sensitive to frontal lobe function in people with autistic disorder: Evidence from the Collaborative Programs of Excellence in Autism Network. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 34,* 139–150. doi:10.1023/B:JADD.0000022605.81989.cc

Padilla-Walker, L. M., Carlo, G., Christensen, K. J., & Yorgason, J. B. (2012). Bidirectional relations between authoritative parenting and adolescents' prosocial behaviors. *Journal of Research on Adolescence, 22,* 400–408. doi:10.1111/j.1532-7795.2012.00807.x

Padilla-Walker, L. M., & Christensen, K. J. (2011). Empathy and selfregulation as mediators between parenting and adolescents' prosocial behavior toward strangers, friends, and family. *Journal of Research on Adolescence, 21,* 545–551. doi:10.1111/j.1532-7795.2010.00695.x

Padilla-Walker, L. M., Harper, J. M., & Jensen, A. C. (2010). Selfregulation as a mediator between sibling relationship quality and early adolescents' positive and negative outcomes. *Journal of Family Psychology, 24,* 419–428. doi:10.1037/a0020387

Padilla-Walker, L. M., & Nelson, L. J. (2010). Parenting and adolescents' values and behaviour: The moderating role of temperament. *Journal of Moral Education, 39,* 491–509. doi:10.1080/03057240.2010.521385

Pakulak, E., & Neville, H. J. (2011). Maturational constraints on the recruitment of early processes for syntactic processing. *Journal of Cognitive Neuroscience, 23,* 2752–2765. doi:10.1162/jocn.2010.21586

Paley, V. G. (1981). *Wally's stories.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Palincsar, A. S., & Magnusson, S. J. (2001). The interplay of first-hand and second-hand investigations to model and support the development of scientific knowledge and reasoning. In S. M. Carver & D. Klahr (Eds.), *Cognition and instruction: Twenty-five years of progress* (pp. 151–187). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Palladino, B. E., Nocentini, A., & Menesini, E. (2016). Evidence-based intervention against bullying and cyberbullying: Evaluation of the NoTrap! program in two independent trials. *Aggressive Behavior, 42,* 194– 206. doi:10.1002/ab.21636

Pallini, S., Baiocco, R., Schneider, B. H., Madigan, S., & Atkinson, L. (2014). Early child–parent attachment and peer relations: A meta-analysis of recent research. *Journal of Family Psychology, 28,* 118–123. doi:10.1037/a0035736

Palmen, H., Vermande, M. M., Deković, M., & van Aken, M. A. G. (2011). Competence, problem behavior, and the effects of having no friends, aggressive friends, or nonaggressive friends: A four-year longitudinal study. *Merrill-Palmer Quarterly, 57,* 186–213.

Panfile, T. M., & Laible, D. J. (2012). Attachment security and child's empathy: The mediating role of emotion regulation. *Merrill-Palmer Quarterly, 58,* 1–21.

Papale, L. A., Seltzer, L. J., Madrid, A., Pollak, S. D., & Alisch, R. S. (2018). Differentially methylated genes in saliva are linked to childhood stress. *Scientific Reports, 8.*

Papastergiou, M. (2008). Are computer science and information technology still masculine fields? High school students' perceptions and career choices. *Computers & Education, 51,* 594–608.

Pardini, D. A., & Byrd, A. L. (2012). Perceptions of aggressive conflicts and others' distress in children with callous-unemotional traits: 'I'll show you who's boss, even if you suffer and I get in trouble.' *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 53,* 283–291. doi:10.1111/j.1469- 7610.2011.02487.x

Parga, J. J., Daland, R., Kesavan, K., Macey, P. M., Zeltzer, L., & Harper, R. M. (2018). A description of externally recorded womb sounds in human subjects during gestation. *PloS ONE, 13*(5), e0197045.

Parke, R. D., & Buriel, R. (1998). Socialization in the family: Ethnic and ecological perspectives. In W. Damon (Series Ed.) and N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (5th ed., pp. 463–552). New York: Wiley.

Parke, R. D., O'Neil, R., Spitzer, S., Isley, S., Welsh, M., Wang, S., … Cupp, R. (1997). A longitudinal assessment of sociometric stability and the behavioral correlates of children's social acceptance. *Merrill-Palmer Quarterly, 43,* 635–662. doi:10.2307/23093363

Parker, J. G., & Asher, S. R. (1993). Friendship and friendship quality in middle childhood: Links with peer group acceptance and feelings of loneliness and social dissatisfaction. *Developmental Psychology, 29,* 611– 621.

Parker, K. J., & Maestripieri, D. (2011). Identifying key features of early stressful experiences that produce stress vulnerability and resilience in primates. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews, 35*(7), 1466–1483.

Partanen, E., Kujala, T., Näätänen, R., Liitola, A., Sambeth, A., & Huotilainen, M. (2013). Learning-induced neural plasticity of speech processing before birth. *Proceedings of the National Academy of Sciences, 110*(37), 15145–15150.

Partanen, E., Kujala, T., Tervaniemi, M., & Huotilainen, M. (2013). Prenatal music exposure induces long-term neural effects. *PloS ONE, 8*(10), e78946.

Parten, M. (1932). Social participation among preschool children. *Journal of Abnormal and Social Psychology, 27,* 243–269. doi:10.1037/H0074524

Partners United in the Fight Against Poverty. (2015). Towards the end of child poverty [Web log post]. Retrieved from https://blogs.unicef.org/blog/a-joint-vision-to-end-child-poverty/

Pas, E. T., & Bradshaw, C. P. (2012). Examining the association between implementation and outcomes: State-wide scale-up of school-wide positive behavior intervention and supports. *Journal of Behavioral Health Services & Research, 39,* 417–433. doi:10.1007/s11414-012-9290-2

Pascalis, O., de Haan, M., & Nelson, C. A. (2002, May 17). Is face processing species-specific during the first year of life? *Science, 296,* 1321–1323.

Pastorelli, C., Lansford, J. E., Luengo Kanacri, B. P., Malone, P. S., Di Giunta, L., Bacchini, D., … Sorbring, E. (2016). Positive parenting and children's prosocial behavior in eight countries. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 57,* 824–834. doi:10.1111/jcpp.12477

Patterson, F., & Linden, E. (1981). *The education of Koko.* New York: Holt, Rinehart, and Winston.

Patterson, G. R. (1982). *Coercive family process.* Eugene, OR: Castalia.

Patterson, G. R. (1995). Coercion as a basis for early age of onset for arrest. In J. McCord (Ed.), *Coercion and punishment in long-term perspectives* (pp. 81–105). New York: Cambridge University Press.

Patterson, G. R., Capaldi, D., & Bank, L. (1991). An early starter model for predicting delinquency. In D. J. Pepler & K. H. Rubin (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression* (pp. 139–168). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Patterson, G. R., Reid, J. B., & Dishion, T. J. (1992). *A social interactional approach. Vol. 4: Antisocial boys.* Eugene, OR: Castalia.

Paus, T. (2010). Growth of white matter in the adolescent brain: Myelin or axon? *Brain and Cognition, 72,* 26–35. doi:10.1016/j.bandc.2009.06.002

Peake, P. K., Hebl, M., & Mischel, W. (2002). Strategic attention deployment for delay of gratification in working and waiting situations. *Developmental Psychology, 38,* 313–326. doi:10.1037/0012-1649.38.2.313

Pearson, D., Rouse, H., Doswell, S., Ainsworth, C., Dawson, O., Simms, K., … Faulconbridge, J. (2001). Prevalence of imaginary companions in a normal child population. *Child: Care, Health and Development, 27*(1), 13–22. doi:10.1046/j.1365-2214.2001.00167.x

Pease, A. S., Fleming, P. J., Hauck, F. R., Moon, R. Y., Horne, R. S., L'Hoir, M. P., … Blair, P. S. (2016). Swaddling and the risk of sudden infant death syndrome: A meta-analysis. *Pediatrics, 137*(6), e20153275.

Pederson, D. R., & Moran, G. (1996). Expressions of the attachment relationship outside of the Strange Situation. *Child Development, 67,* 915– 927.

Pedersen, S., Vitaro, F., Barker, E. D., & Borge, A. I. H. (2007). The timing of middle-childhood peer rejection and friendship: Linking early behavior to early-adolescent adjustment. *Child Development, 78,* 1037–1051. doi:10.1111/j. 1467-8624.2007.01051.x

Peets, K., Pöyhönen, V., Junvonen, J., & Salmivalli, C. (2015). Classroom norms of bullying alter the degree to which children defend in response to their affective empathy and power. *Developmental Psychology, 51,* 913– 920. doi:10.1037/a0039287

Pegg, J. E., Werker, J. F., & McLeod, P. J. (1992). Preference for infantdirected over adult-directed speech: Evidence from 7-week-old infants. *Infant Behavior and Development, 15,* 325–345. doi:10.1016/0163- 6383(92)80003-D

Peisner-Feinberg, E. S., Burchinal, M. R., Clifford, R. M., Culkin, M. L., Howes, C., Kagan, S. L., & Yazejian, N. (2001). The relation of preschool child-care quality to children's cognitive and social developmental trajectories through second grade. *Child Development, 72,* 1534–1553. doi:10.1111/1467-8624.00364

Pellegrini, A. D. (2009). *The role of play in human development.* New York: Oxford University Press.

Pellegrini, A. D., Long, J. D., Roseth, C. J., Bohn, C. M., & Van Ryzin, M. (2007). A short-term longitudinal study of preschoolers' (*homo sapiens*) sex segregation: The role of physical activity, sex, and time. *Journal of Comparative Psychology, 121,* 282–289.

Pellizzoni, S., Siegal, M., & Surian, L. (2009). Foreknowledge, caring, and the side-effect effect in young children. *Developmental Psychology, 45,* 289–295. doi:10.1037/a0014165

Pelsser, L. M., Frankena, K., Toorman, J., & Pereira, R. R. (2017). Diet and ADHD, reviewing the evidence: A systematic review of metaanalyses of double-blind placebo-controlled trials evaluating the efficacy of diet interventions on the behavior of children with ADHD. *PloS ONE, 12*(1), e0169277.

Pena, M., Maki, A., Kovacic, D., Dehaene-Lambertz, G., Koizumi, H., Bouquet, F., & Mehler, J. (2003). Sounds and silence: An optical topography study of language recognition at birth. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America, 100,* 11702–11705. doi:10.1073/pnas.1934290100

Penman-Aguilar, A., Carter, M., Snead, M. C., & Kourtis, A. P. (2013). Socioeconomic disadvantage as a social determinant of teen childbearing in the U.S. *Public Health Reports, 128,* 5–22. Retrieved from http://www.jstor.org/stable/23646793

Pennestri, M. H., Laganière, C., Bouvette-Turcot, A. A., Pokhvisneva, I., Steiner, M., Meaney, M. J., … Mavan Research Team. (2018). Uninterrupted infant sleep, development, and maternal mood. *Pediatrics, 142*(6), e20174330.

Pepperberg, I. M. (2009). *The Alex studies: Cognitive and communicative abilities of grey parrots.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Pereira, A. F., Smith, L. B., & Yu, C. (2014). A bottom-up view of toddler word learning. *Psychonomic Bulletin & Review, 21*(1), 178–185.

Perera, F. P. (2016). Multiple threats to child health from fossil fuel combustion: Impacts of air pollution and climate change. *Environmental Health Perspectives, 125*(2), 141–148.

Perfetti, C., & Stafura, J. (2014). Word knowledge in a theory of reading comprehension. *Scientific Studies of Reading, 18*(1), 22–37. doi:10.1080/10888438.2013.827687

Perlman, S. B., Kalish, C. W., & Pollak, S. D. (2008). The role of maltreatment experience in children's understanding of the antecedents of emotion. *Cognition and Emotion, 22,* 651–670. doi:10.1080/02699930701461154

Perou, R., Bitsko, R. H., Blumberg, S. J., Pastor, P., Ghandour, R. M., Gfroerer, J. C., … Huang, L. N. (2013, May 17). Mental health surveillance among children—United States, 2005–2011. *Morbidity and Mortality Weekly Report, 62*(02), 1–35. Retrieved May 26, 2016, from http://www.cdc.gov/mmwr/preview/mmwrhtml/su6202a1.htm?s_cid=su6202a1_w#Ta7

Perris, E. E., & Clifton, R. K. (1988). Reaching in the dark toward sound as a measure of auditory localization in infants. *Infant Behavior and Development, 11,* 473–491. doi:10.1016/0163-6383(88)90007-0

Perry, C., Zorzi, M., & Ziegler, J. C. (2019). Understanding dyslexia through personalized large-scale computational models. *Psychological Science, 30*(3), 386–395. doi:10.1177/0956797618823540

Perry, D. G., Bussey, K., & Freiberg, K. (1981). Impact of adults' appeals for sharing on the development of altruistic dispositions in children. *Journal of Experimental Child Psychology, 32,* 127–138. doi:10.1016/0022-0965(81)90098-9

Perry, D. G., Perry, L. C., & Rasmussen, P. (1986). Cognitive social learning mediators of aggression. *Child Development, 57,* 700–711. doi:10.2307/1130347

Perry, D. G., Perry, L. C., & Weiss, R. J. (1989). Sex differences in the consequences that children anticipate for aggression. *Developmental Psychology, 25,* 312–319. doi:10.1037/0012-1649.25.2.312

Perry, L. K., & Saffran, J. R. (2017). Is a pink cow still a cow? Individual differences in toddlers' vocabulary knowledge and lexical representations. *Cognitive Science, 41*(4), 1090–1105.

Perry, L. K., Samuelson, L. K., & Burdinie, J. B. (2014). High-chair philosophers: The impact of seating context-dependent exploration on children's naming biases. *Developmental Science, 17*(5), 757–765.

Pester, D., Lenz, A. S., & Dell'Aquila, J. (2019). Meta-analysis of singlecase evaluations of child-centered play therapy for treating mental health symptoms. *International Journal of Play Therapy*. https://doiorg.ezproxy.lib.utexas.edu/10.1037/pla0000098

Petanjek, Z., Judaš, M., Šimić, G., Rašin, M. R., Uylings, H. B., Rakic, P., & Kostović, I. (2011). Extraordinary neoteny of synaptic spines in the human prefrontal cortex. *Proceedings of the National Academy of Sciences, 108*(32), 13281–13286.

Peterson, C. C., Wellman, H. M., & Liu, D. (2005). Steps in theory-of-mind development for children with deafness or autism. *Child Development, 76,* 502–517. doi:10.1111/j.1467-8624.2005.00859.x

Peterson, R. L., Pennington, B. F., & Olson, R. K. (2013). Subtypes of developmental dyslexia: Testing the predictions of the dual-route and connectionist frameworks. *Cognition, 126*(1), 20–38. doi:10.1016/j.cognition.2012.08.007

Petitto, L. A., Holowka, S., Sergio, L. E., & Ostry, D. (2001, September 6). Language rhythms in baby hand movements. *Nature, 413,* 35–36. doi:10.1038/35092613

Petitto, L. A., & Marentette, P. F. (1991, March 22). Babbling in the manual mode: Evidence for the ontogeny of language. *Science, 251,* 1493–1496.

Petrides, K. V., Sangareau, Y., Furnham, A., & Frederickson, N. (2006). Trait emotional intelligence and children's peer relations at school. *Social Development, 15,* 537e547. doi:10.1111/j.1467-9507.2006.00355.x

Petrill, S. A., Deater-Deckard, K., Thompson, L. A., Schatschneider, C., Dethorne, L. S., & Vandenbergh, D. J. (2007). Longitudinal genetic analysis of early reading: The Western Reserve Reading Project. *Reading and Writing, 20,* 127–146. doi:10.1007/s11145-006-9021-2

Petrill, S. A., Lipton, P. A., Hewitt, J. K., Plomin, R., Cherny, S. S., Corley, R., & DeFries, J. C. (2004). Genetic and environmental contributions to general cognitive ability through the first 16 years of life. *Developmental Psychology, 40,* 805–812. doi:10.1037/0012-1649.40.5.805

Pettit, G. S., Brown, E. G., Mize, J., & Lindsey, E. (1998). Mothers' and fathers' socializing behaviors in three contexts: Links with children's peer competence. *Merrill-Palmer Quarterly, 44,* 173–193. doi:10.2307/23093665

Pettit, G. S., Lansford, J. E., Malone, P. S., Dodge, K. A., & Bates, J. E. (2010). Domain specificity in relationship history, social information processing, and violent behavior in early adulthood. *Journal of Personality and Social Psychology, 98*(2), 190–200.

Pew Research Center. (2015, December 17). Parenting in America: Outlook, worries, aspirations are strongly linked to financial situation. Retrieved from http://www.pewsocialtrends.org/files/2015/12/2015-12- 17_parenting-in-america_FINAL.pdf

Pew Research Center. (2016, January 7). Parents, teens and digital monitoring. Retrieved from http://www.pewinternet.org/files/2016/01/PI_2016-01-07_Parents-Teens- Digital-Monitoring_FINAL.pdf

Phillips, A. T., Wellman, H. M., & Spelke, E. S. (2002). Infants' ability to connect gaze and emotional expression to intentional action. *Cognition, 85,* 53–78.

Phipps, M. G., Blume, J. D., & DeMonner, S. M. (2002). Young maternal age associated with increased risk of postneonatal death. *Obstetrics and Gynecology, 100,* 481–486.

Piaget, J. (1926). *The language and thought of the child* (M. Warden, Trans.). New York: Harcourt Brace & Company. (Original work published 1923)

Piaget, J. (1952a). *The child's concept of number* (C. Gattegno & F. M. Hodgson, Trans.). London: Routledge.

Piaget, J. (1952b). *The origins of intelligence in children* (M. Cook, Trans.). Oxford, England: International Universities Press.

Piaget, J. (1954). *The construction of reality in the child* (M. Cook, Trans.). New York: Basic Books.

Piaget, J. (1964). Development and learning. In R. E. Ripple & V. N. Rockcastle (Eds.), *Piaget rediscovered* (pp. 7–20). Ithaca, NY: Cornell University.

Piaget, J. (1965). *The moral judgment of the child* (M. Gabain, Trans.). New York: Free Press. (Original work published 1932)

Piaget, J. (1969). *The child's conception of time* (A. J. Pomerans, Trans.). London: Routledge & K. Paul.

Piaget, J. (1971). *The construction of reality in the child* (M. Cook, Trans.). New York: Ballantine. (Original work published 1954)

Piaget, J. (1972). *Psychology and epistemology: Towards a theory of knowledge* (P. A. Wells, Trans.). Harmondsworth, England: Penguin.

Piaget, J., & Inhelder, B. (1977). The child's conception of space. In H. E. Gruber & J. J. Vonèche (Eds.), *The essential Piaget* (pp. 576–642). New York: Basic Books. [Reprinted from *The child's conception of space* by Piaget, J., & Inhelder, B. (F. J. Langdon & J. L. Lunzer, Trans.), 1956, London: Routledge & K. Paul]

Piasta, S. B., & Wagner, R. K. (2010). Developing early literacy skills: A meta-analysis of alphabet learning and instruction. *Reading Research Quarterly, 45,* 8–38. doi:10.1598/RRQ.45.1.2

Piazza, E. A., Hasenfratz, L., Hasson, U., & Lew-Williams, C. (2018). Infant and adult brains are coupled to the dynamics of natural communication. *bioRxiv*, 359810.

Piazza, E. A., Iordan, M. C., & Lew-Williams, C. (2017). Mothers consistently alter their unique vocal fingerprints when communicating with infants. *Current Biology, 27*(20), 3162–3167.

Piazza, M. (2011). Neurocognitive start-up tools for symbolic number representations. In S. Dehaene & E. Brannon (Eds.), *Space, time, and number in the brain: Searching for the foundations of mathematical thought* (pp. 267–285). London: Elsevier.

Pickron, C. B., Fava, E., & Scott, L. S. (2017). Follow my gaze: Face race and sex influence gaze-cued attention in infancy. *Infancy, 22*(5), 626–644.

Pierce, K., Marinero, S., Hazin, R., McKenna, B., Barnes, C. C., & Malige, A. (2016). Eye tracking reveals abnormal visual preference for geometric images as an early biomarker of an autism spectrum disorder subtype associated with increased symptom severity. *Biological Psychiatry, 79*(8), 657–666.

Pierce, T. (2009). Social anxiety and technology: Face-to-face communication versus technological communication among teens. *Computers in Human Behavior, 25,* 1367–1372. doi:10.1016/j.chb.2009.06.003

Pierroutsakos, S. L., & DeLoache, J. S. (2003). Infants' manual exploration of pictorial objects varying in realism. *Infancy, 4,* 141–156. doi:10.1207/S15327078IN0401_7

Pietschnig, J., & Voracek, M. (2015). One century of global IQ gains: A formal meta-analysis of the Flynn effect (1909–2013). *Perspectives on Psychological Science, 10*(3), 282–306. doi:10.1177/1745691615577701

Pike, A., & Oliver, B. R. (2017). Child behavior and sibling relationship quality: A cross-lagged analysis. *Journal of Family Psychology, 31,* 250–255. doi:10.1037/fam0000248

Pilgrim, C., Luo, Q., Urberg, K. A., & Fang, X. (1999). Influence of peers, parents, and individual characteristics on adolescent drug use in two cultures. *Merrill-Palmer Quarterly, 45,* 85–107. doi:10.2307/23093315

Pillow, B. H. (1988). The development of children's beliefs about the mental world. *Merrill-Palmer Quarterly, 34,* 1–32.

Pinker, S. (1994). *The language instinct: The new science of language and mind.* Harmondsworth, Middlesex, England: Allen Lane, The Penguin Press.

Planalp, E. M., & Braungart-Rieker, J. M. (2015). Trajectories of regulatory behaviors in early infancy: Determinants of infant selfdistraction and self-comforting. *Infancy, 20*(2), 129–159. doi:10.1111/infa.12068

Planalp, E. M., Van Hulle, C., Lemery-Chalfant, K., & Goldsmith, H. H. (2017). Genetic and environmental contributions to the development of positive affect in infancy. *Emotion, 17*(3), 412.

Plante, I., Théorêt, M., & Favreau, O. E. (2009). Student gender stereotypes: Contrasting the perceived maleness and femaleness of mathematics and language. *Educational Psychology, 29,* 385–405.

Plato. (1961). The laws. In E. Hamilton & H. Cairns (Eds.), *The collected dialogues of Plato.* Princeton, NJ: Princeton University Press**.**

Plomin, R. (2018). *Blueprint: How DNA makes us who we are.* MIT Press: Cambridge, MA.

Plomin, R., & Daniels, D. (2011). Why are children in the same family so different from one another? *International Journal of Epidemiology, 40*(3), 563–582. doi:10.1093/ije/dyq148

Plomin, R., & Deary, I. J. (2015). Genetics and intelligence differences: Five special findings. *Molecular Psychiatry, 20*(1), 98–108.

Plomin, R., DeFries, J. C., Knopik, V. S., & Neiderhiser, J. M. (2012). *Behavioral genetics: A primer* (6th ed.). New York: Worth.

Plomin, R., DeFries, J. C., Knopik, V. S., & Neiderhiser, J. M. (2016). Top 10 replicated findings from behavioral genetics. *Perspectives on Psychological Science, 11*(1), 3–23.

Plomin, R., DeFries, J. C., & McClearn, G. E. (2008). *Behavioral genetics.* Macmillan.

Plomin, R., Fulker, D. W., Corley, R., & DeFries, J. C. (1997). Nature, nurture, and cognitive development from 1 to 16 years: A parent–offspring adoption study. *Psychological Science, 8,* 442–447.

Pluess, M., & Belsky, J. (2010). Differential susceptibility to parenting and quality child care. *Developmental Psychology, 46,* 379–390. doi:10.1037/a0015203

Plumert, J. M., & Kearney, J. K. (2018). Timing is almost everything: How children perceive and act on dynamic affordances. *Advances in Child Development and Behavior, 55,* 173–204. doi: 10.1016/bs.acdb.2018.05.002

Polanczyk, G. V., Salum, G. A., Sugaya, L. S., Caye, A., & Rohde, L. A. (2015). Annual research review: A meta-analysis of the worldwide prevalence of mental disorders in children and adolescents. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 56,* 345–365. doi:10.1111/jcpp.12381

Polderman, T. J., Benyamin, B., De Leeuw, C. A., Sullivan, P. F., Van Bochoven, A., Visscher, P. M., & Posthuma, D. (2015). Meta-analysis of the heritability of human traits based on fifty years of twin studies. *Nature Genetics, 47,* 702–709.

Polka, L., & Werker, J. F. (1994). Developmental changes in perception of nonnative vowel contrasts. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance, 20,* 421–435.

Pollak, S. D., Cicchetti, D., Hornung, K., & Reed, A. (2000). Recognizing emotion in faces: Developmental effects of child abuse and neglect. *Developmental Psychology, 36,* 679–688.

Pollak, S. D., Messner, M., Kistler, D. J., & Cohn, J. F. (2009). Development of perceptual expertise in emotion recognition. *Cognition, 110,* 242–247. doi:10.1016/j.cognition.2008.10.010

Pons, F., Bosch, L., & Lewkowicz, D. J. (2015). Bilingualism modulates infants' selective attention to the mouth of a talking face. *Psychological Science, 26*(4), 490–498.

Pons, F., Lewkowicz, D. J., Soto-Faraco, S., & Sebastián-Gallés, N. (2009). Narrowing of intersensory speech perception in infancy. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America, 106,* 10598–10602. doi:10.1073/pnas.0904134106

Poole, D. A., Bruck, M., & Pipe, M. E. (2011). Forensic interviewing aids: Do props help children answer questions about touching? *Current Directions in Psychological Science, 20,* 11–15. doi:10.1177/0963721410388804

Popova, S., Lange, S., Probst, C., Gmel, G., & Rehm, J. (2017). Estimation of national, regional, and global prevalence of alcohol use during pregnancy and fetal alcohol syndrome: A systematic review and metaanalysis. *The Lancet Global Health, 5*(3), e290–e299.

Popp, D., Laursen, B., Kerr, M., Stattin, H., & Burk, W. K. (2008). Modeling homophily over time with an actor–partner interdependence model. *Developmental Psychology, 44,* 1028–1039. doi:10.1037/0012- 1649.44.4.1028

Porges, S. W. (2007). The polyvagal perspective. *Biological Psychology, 74,* 116–143. doi:10.1016/j.biopsycho.2006.06.009

Posada, G., Lu, T., Trumbell, J., Trudel, M., Plata, S. J., Peña, P. P., … Lay, K. (2013). Is the secure base phenomenon evident here, there, and anywhere? A cross-cultural study of child behavior and experts' definitions. *Child Development, 84,* 1896–1905. doi:10.111/cdev.12084

Posada, G., Trumbell, J., Noblega, M., Plata, S., Peña, P., Carbonell, O. A., & Lu, T. (2016). Maternal sensitivity and child secure base use in early childhood: Studies in different cultural contexts. *Child Development, 87,* 297–311. doi:10.111/cdev.12454

Posada, G., Vaughn, B. E., Veríssimo, M., Lu, T., Nichols, O. I., El-Sheikh, M., … Kaloustian, G. (2019). Preschoolers' secure base script representations predict teachers' ratings of social competence in two independent samples. *Attachment & Human Development, 21,* 238–252. doi:10.1080/14616734.2019.1575547

Posner, M. I., Rothbart, M. K., & Sheese, B. E. (2007). Attention genes. *Developmental Science, 10,* 24–29. **Poteat, V. P., Yoshikawa, H., Calzo, J. P., Russell, S. T., & Horn, S.** (2017). Gay–straight alliances as settings for youth inclusion and development: Future conceptual and methodological directions for research on these and other student groups in schools. *Educational Researcher, 46*(9), 508–516. doi:10.3102/0013189X17738760

Potter, D. (2010). Psychosocial well-being and the relationship between divorce and children's academic achievement. *Journal of Marriage and Family, 72,* 933–946. doi:10.1111/j.1741-3737.2010.00740.x

Potter, D. (2012). Same-sex parent families and children's academic achievement. *Journal of Marriage & Family, 74,* 556–571. doi:10.1111/j.1741-3737.2012.00966.x

Poulin, F., Kiesner, J., Pedersen, S., & Dishion, T. J. (2011). A short-term longitudinal analysis of friendship selection on early adolescent substance use. *Journal of Adolescence, 34,* 249–256. doi:10.1016/j.adolescence.2010.05.006

Poulin, F., & Pedersen, S. (2007). Developmental changes in gender composition of friendship networks in adolescent girls and boys. *Developmental Psychology, 43,* 1484–1496. doi:10.1037/0012- 1649.43.6.1484

Poulin-Dubois, D. (1999). Infants' distinction between animate and inanimate objects: The origins of naive psychology. In P. Rochat (Ed.), *Early social cognition: Understanding others in the first months of life* (pp. 257–280). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Poulin-Dubois, D., Blaye, A., Coutya, J., & Bialystok, E. (2011). The effects of bilingualism on toddlers' executive functioning. *Journal of Experimental Child Psychology, 108,* 567–579. doi:10.1016/j.jecp.2010.10.009

Poulin-Dubois, D., & Brosseau-Liard, P. (2016). The developmental origins of selective social learning. *Current Directions in Psychological Science, 25*(1), 60–64. doi:10.1177/0963721415613962

Poulin-Dubois, D., Serbin, L. A., Eichstedt, J. A., Sen, M. G., & Beissel, C. F. (2002). Men don't put on make-up: Toddlers' knowledge of the gender stereotyping of household activities. *Social Development, 11,* 166–181. doi:10.1111/1467-9507.00193

Powell, B., Cooper, G., Hoffman, K., & Marvin, B. (2014). *The Circle of Security intervention: Enhancing attachment in early parent–child relationships.* New York: Guilford Press.

Power, T. G. (2004). Stress and coping in childhood: The parents' role. *Parenting: Science and Practice, 4,* 271–317.

Powers, K. L., Brooks, P. J., Aldrich, N. J., Palladino, M. A., & Alfieri, L. (2013). Effects of video-game play on information processing: A metaanalytic investigation. *Psychonomic Bulletin & Review, 20,* 1055–1079. doi:10.3758/s13423-013-0418-z

Powlishta, K. K. (1995). Intergroup processes in childhood: Social categorization and sex role development. *Developmental Psychology, 31,* 781–788. doi:10.1037/0012-1649.31.5.781

Pratt, M. W., Hunsberger, B., Pancer, S. M., & Alisat, S. (2003). A longitudinal analysis of personal values socialization: Correlates of a moral self-ideal in late adolescence. *Social Development, 12,* 563–585. doi:10.1111/1467-9507.00249

Pressley, M., & Hilden, K. (2006). Cognitive strategies: Production deficiencies and successful strategy instruction everywhere. In W. Damon & R. M. Lerner (Series Eds.) and D. Kuhn & R. S. Siegler (Vol. Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 2. Cognition, perception, and language* (6th ed., pp. 511–556). Hoboken, NJ: Wiley.

Preves, S. E. (2003). *Intersex and identity: The contested self.* New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.

Price, C. S., Thompson, W. W., Goodson, B., Weintraub, E. S., Croen, L. A., Hinrichsen, V. L., … DeStefano, F. (2010). Prenatal and infant exposure to thimerosal from vaccines and immunoglobulins and risk of autism. *Pediatrics, 126,* 656–664. doi:10.1542/peds.2010-0309

Prinstein, M. J., & Cillessen, A. H. N. (2003). Forms and functions of adolescent peer aggression associated with high levels of peer status. *Merrill-Palmer Quarterly, 49,* 310–342. doi:10.2307/23096058

Prinstein, M. J., Rancourt, D., Adelman, C. B., Ahlich, E., Smith, J., & Guerry, J. D. (2018). Peer status and psychopathology. In W. M. Bukowski, B. Laursen, & K. H. Rubin (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (2nd ed., pp. 322–346). New York: Guilford.

Prinz, R. J., Sanders, M. R., Shapiro, C. J., Whitaker, D. J., & Lutzker, J. R. (2009). Population-based prevention of child maltreatment: The US Triple P System population trial. *Prevention Science, 10,* 1–12. doi:10.1007/s11121-009-0123-3

Provencher, C., Milan, A., Hallman, S., & D'Aoust, C. (2018). Fertility: Overview, 2012 to 2016. *Statistics Canada Catalogue, 91-209-X.* Retrieved from https://www150.statcan.gc.ca/n1/en/pub/91-209- x/2018001/article/54956-eng.pdf?st=4QXlSxwx

Provenzi, L., Giorda, R., Beri, S., & Montirosso, R. (2016). SLC6A4 methylation as an epigenetic marker of life adversity exposures in humans: A systematic review of literature. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews, 71,* 7–20.

Przybylski, A. K., & Weinstein, N. (2017). A large-scale test of the Goldilocks hypothesis: Quantifying the relations between digital-screen use and the mental well-being of adolescents. *Psychological Science, 28*(2), 204–215.

Public Health England. (2018). Official statistics breastfeeding prevalence at 6–8 weeks after birth (experimental statistics): 2017/18 Statistical Commentary (October 2018 Release). Crown. Retrieved from https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploa ds/attachment_data/file/750442/2017_2018_Annual_Breastfeeding_Statist ical_Commentary.pdf

Puig, J., Englund, M. M., Simpson, J. A., & Collins, W. A. (2013). Predicting adult physical illness from infant attachment: A prospective longitudinal study. *Health Psychology, 32*(4), 409–417. doi:10.1037/a0028889

Puma, M., Bell, S., Cook, R., Heid, C., Broene, P., Jenkins, F., … Downer, J. T. (2012). *Third grade follow-up to the Head Start impact study: Final report* [Executive summary] (OPRE Report 2012-45b). Washington, DC: U.S. Administration for Children and Families, Office of Planning, Research and Evaluation. Retrieved from http://eric.ed.gov/?id=ED539264

Punamäki, R.-L., Wallenius, M., Hölttö, H., Nygård, C.-H., & Rimpelä, A. (2009). The associations between information and communication technology (ICT) and peer and parent relations in early adolescence. *International Journal of Behavioral Development, 33,* 556–564. doi:10.1177/0165025409343828

Qiu, A., Mori, S., & Miller, M. I. (2015). Diffusion tensor imaging for understanding brain development in early life. *Annual Review of Psychology, 66,* 853–876.

Quine, W. V. O. (1960). *Word and object.* Cambridge, MA: Technology Press of the Massachusetts Institute of Technology.

Quinn, G. E., Shin, C. H., Maguire, M. G., & Stone, R. A. (1999, May 1). Myopia and ambient lighting at night. *Nature, 399,* 113–114.

Quinn, J. M., Wagner, R. K., Petscher, Y., & Lopez, D. (2015). Developmental relations between vocabulary knowledge and reading comprehension: A latent change score modeling study. *Child Development, 86*(1), 159–175. doi:10.1111/cdev.12292

Quinn, M., & Hennessy, E. (2010). Peer relationships across the preschool to school transition. *Early Education and Development, 21,* 825–842. doi:10.1080/10409280903329013

Quinn, P. C. (2005). Developmental constraints on the representation of spatial relation information: Evidence from preverbal infants. In L. Carlson & E. van der Zee (Eds.), *Functional features in language and space: Insights from perception, categorization, and development* (pp. 293–309). New York: Oxford University Press.

Quinn, P. C., & Eimas, P. D. (1996). Perceptual organization and categorization in young infants. In C. Rovee-Collier & L. P. Lipsitt (Eds.), *Advances in infancy research* (Vol. 10, pp. 1–36). Westport, CT: Ablex.

Quinn, P. C., Lee, K., & Pascalis, O. (2019). Face processing in infancy and beyond: The case of social categories. *Annual Review of Psychology, 70,* 165–189.

Quinn, P. C., Yahr, J., Kuhn, A., Slater, A. M., & Pascalis, O. (2002). Representation of the gender of human faces by infants: A preference for female. *Perception, 31,* 1109–1121.

Raby, K. L., Cicchetti, D., Carlson, E. A., Egeland, B., & Collins, W. A. (2013). Genetic contributions to continuity and change in attachment security: A prospective, longitudinal investigation from infancy to young adulthood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 54,* 1223–1230. doi:10.1111/jcpp.12093

Radke-Yarrow, M., & Zahn-Waxler, C. (1984). Roots, motives, and patterns in children's prosocial behavior. In E. Staub, D. Bar-Tal, J. Karylowski, & J. Reykowski (Eds.), *Development and maintenance of prosocial behavior: International perspectives on positive behavior* (pp. 81–99). New York: Plenum Press.

Raffan, E., Dennis, R. J., O'Donovan, C. J., Becker, J. M., Scott, R. A., Smith, S. P., … Summers, K. M. (2016). A deletion in the canine POMC gene is associated with weight and appetite in obesity-prone Labrador retriever dogs. *Cell Metabolism, 23*(5), 893–900.

Rafferty, Y., & Shinn, M. (1991). The impact of homelessness on children. *American Psychologist, 46,* 1170–1179. doi:10.1037/0003- 066X.46.11.1170

Raghavan, R., Camarata, S., White, K., Barbaresi, W., Parish, S., & Krahn, G. (2018). Population health in pediatric speech and language disorders: Available data sources and a research agenda for the field. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 61*(5), 1279–1291.

Rai, R., & Regan, L. (2006, August 12). Recurrent miscarriage. *The Lancet, 368,* 601–611. doi:10.1016/S0140-6736(06)69204-0

Raikes, H. A., & Thompson, R. A. (2008). Attachment security and parenting quality predict children's problem-solving, attributions, and loneliness with peers. *Attachment and Human Development, 10,* 319–344. doi:10.1080/14616730802113620

Rakison, D. H., & Krogh, L. (2012). Does causal action facilitate causal perception in infants younger than 6 months of age? *Developmental Science, 15*(1), 43–54. doi:10.1111/j.1467-7687.2011.01096.x

Rakison, D. H., & Lupyan, G. (2008a). Developing object concepts in infancy: An associative learning perspective. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 73*(1). doi:10.1111/j.1540- 5834.2008.00454.x

Rakoczy, H., Behne, T., Clüver, A., Dallmann, S., Weidner, S., & Waldmann, M. R. (2015). The side-effect effect in children is robust and not specific to the moral status of action effects. *PloS ONE, 10*(7), e0132933. doi:10.1371/journal.pone.0132933

Ramani, G. B., & Siegler, R. S. (2008). Promoting broad and stable improvements in low-income children's numerical knowledge through playing number board games. *Child Development, 79,* 375–394. doi:10.1111/j.1467-8624.2007.01131.x

Ramenzoni, V. C., & Liszkowski, U. (2016). The social reach: 8-month-olds reach for unobtainable objects in the presence of another person. *Psychological Science, 27*(9), 1278–1285. doi:10.1177/0956797616659938

Ramey, C. T., Campbell, F. A., Burchinal, M., Skinner, M. L., Gardner, D. M., & Ramey, S. L. (2000). Persistent effects of early childhood education on high-risk children and their mothers. *Applied Developmental Science, 4,* 2–14.

Ramey, C. T., & Ramey, S. L. (2004). Early learning and school readiness: Can early intervention make a difference? *Merrill-Palmer Quarterly, 50,* 471–491.

Ramirez, G., & Beilock, S. L. (2011, January 14). Writing about testing worries boosts exam performance in the classroom. *Science, 331,* 211– 213.

Ramirez, G., Gunderson, E. A., Levine, S. C., & Beilock, S. L. (2012). Spatial anxiety relates to spatial abilities as a function of working memory in children. *Quarterly Journal of Experimental Psychology, 65,* 474–487. doi:10.1080/17470218.2011.616214

Rao, N., & Stewart, S. M. (1999). Cultural influences on sharer and recipient behavior: Sharing in Chinese and Indian preschool children. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 30,* 219–241. doi:10.1177/0022022199030002005

Rasbash, J., Jenkins, J., O'Connor, T. G., Tackett, J., & Reiss, D. (2011). A social relations model of observed family negativity and positivity using a genetically informative sample. *Journal of Personality and Social Psychology, 100,* 474–491. doi:10.1037/a0020931

Rasmi, S., Chuang, S. S., & Hennig, K. (2015). The acculturation gap– distress model: Extensions and application to Arab Canadian families. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology, 21*(4), 630–642. doi:10.1037/cdp0000014

Rasmussen, S. (2011). 31% believe in ghosts. *Rasmussen Reports.* Retrieved from http://www.rasmussenreports.com/public_content/-lifestyle/- holidays/october_2011/31_believe_in_ghosts

Ratner, N., & Bruner, J. (1978). Games, social exchange and the acquisition of language. *Journal of Child Language, 5,* 391–401.

Rattan, A., Good, C., & Dweck, C. S. (2012). "It's ok—Not everyone can be good at math": Instructors with an entity theory comfort (and demotivate) students. *Journal of Experimental Social Psychology, 48,* 731–737. doi:10.1016/j.jesp.2011.12.012

Raub, A., Nandi, A., Earle, A., Chorny, N. D. G., Wong, E., Chung, P., … Heyman, J. (2018). *Paid parental leave: A detailed look at approaches across OECD countries.* Los Angeles, CA: WORLD Policy Analysis Center. Retrieved from https://www.worldpolicycenter.org/sites/default/files/WORLD%20Report %20-%20Parental%20Leave%20OECD%20Country%20Approaches_0.pdf

Raval, V. V., & Martini, T. S. (2009). Maternal socialization of children's anger, sadness, and physical pain in two communities in Gujarat, India. *International Journal of Behavioral Development, 33,* 215–229.

Raval, V. V., & Martini, T. S. (2011). "Making the child understand": Socialization of emotion in urban India. *Journal of Family Psychology, 25,* 847–856. doi:10.1037/a0025240

Ray, D. C. (2011). *Advanced play therapy: Essential conditions, knowledge, and skills for child practice*. New York: Routledge. doi:10.4324/9780203837269

Recchia, H. E., Wainryb, C., Bourne, S., & Pasupathi, M. (2015), Children's and adolescents' accounts of helping and hurting others: Lessons about the development of moral agency. *Child Development, 86,* 864–876. doi:10.1111/cdev.12349

Reed, J., Hirsh-Pasek, K., & Golinkoff, R. M. (2017). Learning on hold: Cell phones sidetrack parent–child interactions. *Developmental Psychology, 53*(8), 1428.

Reich, S. M., Subrahmanyam, K., & Espinoza, G. (2012). Friending, IMing, and hanging out face-to-face: Overlap in adolescents' online and offline social networks. *Developmental Psychology, 48,* 356–368. doi:10.1037/a0026980

Reid, V. M., Dunn, K., Young, R. J., Amu, J., Donovan, T., & Reissland, N. (2017). The human fetus preferentially engages with face-like visual stimuli. *Current Biology, 27*(12), 1825–1828.

Reijntjes, A., Thomaes, S., Kamphuis, J. H., Bushman, B. J., de Castro, B. O., & Telch, M. J. (2011). Explaining the paradoxical rejection– aggression link: The mediating effects of hostile intent attributions, anger, and decreases in state self-esteem on peer rejection-induced aggression in youth. *Personality and Social Psychology Bulletin, 37,* 955–963. doi:10.1177/0146167211410247

Reilly, D. (2012). Gender, culture, and sex-typed cognitive abilities. *PLoS ONE, 7*(7).

Reilly, D., Neumann, D. L., & Andrews, G. (2015). Sex differences in mathematics and science achievement: A meta-analysis of national assessment of educational progress assessments. *Journal of Educational Psychology, 107*(3), 645–662. doi:http://dx.doi.org/10.1037/edu0000012

Reiser, B., & Faraggi, D. (1999). Confidence intervals for the overlapping coefficient: the normal equal variance case. *Journal of the Royal Statistical Society, 48*(3), 413–418.

Reissland, N., & Shepherd, J. (2006). The effect of maternal depressed mood on infant emotional reaction in a surprise-eliciting situation. *Infant Mental Health Journal, 27,* 173–187. doi:10.1002/imhj.20087

Ren, A., Qiu, X., Jin, L., Ma, J., Li, Z., Zhang, L., … Zhu, T. (2011). Association of selected persistent organic pollutants in the placenta with the risk of neural tube defects. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America, 108,* 12770–12775. doi:10.1073/pnas.1105209108

Ren, H., Zhou, Z., Liu, W., Wang, X., & Yin, Z. (2017). Excessive homework, inadequate sleep, physical inactivity and screen viewing time are major contributors to high paediatric obesity. *Acta Paediatrica, 106*(1), 120–127.

Renken, B., Egeland, B., Marvinney, D., Mangelsdorf, S., & Sroufe, L. A. (1989). Early childhood antecedents of aggression and passive-withdrawal in early elementary school. *Journal of Personality, 57,* 257–281. doi:10.1111/j.1467-6494.1989.tb00483.x

Renouf, A., Brendgen, M., Séguin, J. R., Vitaro, F., Boivin, M., Dionne, G., … Pérusse, D. (2010). Interactive links between theory of mind, peer victimization, and reactive and proactive aggression. *Journal of Abnormal Child Psychology, 38,* 1109–1123. doi:10.1007/s10802-010-9432-z

Research America. (2018, June 18). *Americans view child abuse and neglect as a serious public health problem*. Retrieved from https://www.researchamerica.org/news-events/news/americans-view-childabuse- and-neglect-serious-public-health-problem

Rest, J. (1983). Morality. In P. H. Mussen (Series Ed.) and J. Flavell & E. Markman (Vol. Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Cognitive development* (4th ed., pp. 556–629). New York: Wiley.

Rest, J. R. (1979). *Development in judging moral issues.* Minneapolis: University of Minnesota Press.

Resurrección, D., Salguero, J., & Ruiz-Aranda, D. (2014). Emotional intelligence and psychological maladjustment in adolescence: A systematic review. *Journal of Adolescence, 37,* 461–472. doi:10.1016/j.adolescence.2014.03.012

Reynolds, A. J., Temple, J. A., & Ou, S. R. (2010). Preschool education, educational attainment, and crime prevention: Contributions of cognitive and non-cognitive skills. *Children and Youth Services Review, 32*(8), 1054–1063. doi:10.1016/j.childyouth.2009.10.019

Rhoades, K. A., Leve, L. D., Harold, G. T., Neiderhiser, J. M., Shaw, D. S., & Reiss, D. (2011). Longitudinal pathways from marital hostility to child anger during toddlerhood: Genetic susceptibility and indirect effects via harsh parenting. *Journal of Family Psychology, 25,* 282–291. doi:10.1037/a0022886

Rhodes, M., & Wellman, H. (2013). Constructing a new theory from old ideas and new evidence. *Cognitive Science, 37*(3), 592–604. doi:10.1111/cogs.12031

Ricard, M., & Allard, L. (1993). The reaction of 9- to 10-month-old infants to an unfamiliar animal. *Journal of Genetic Psychology, 154,* 5–16. doi:10.1080/00221325.1993.9914716

Rice, F., Harold, G. T., Boivin, J., Van den Bree, M., Hay, D. F., & Thapar, A. (2010). The links between prenatal stress and offspring development and psychopathology: Disentangling environmental and inherited influences. *Psychological Medicine, 40*(02), 335–345.

Richardson, K., & Norgate, S. (2005). The equal environments assumption of classical twin studies may not hold. *British Journal of Educational Psychology, 75*(3), 339–350.

Richman, C. L., Berry, C., Bittle, M., & Himan, M. (1988). Factors related to helping behavior in preschool-age children. *Journal of Applied Developmental Psychology, 9,* 151–165.

Rideout, V. (2012). *Social media, social life: How teens view their digital lives.* Retrieved from https://www.commonsensemedia.org/research/socialmedia- social-life-how-teens-view-their-digital-lives

Rideout, V. (2014). *Learning at home: Families' educational media use in America.* New York: Joan Ganz Cooney Center.

Rideout, V. (2015). *The Common Sense census: Media use by tweens and teens.* Retrieved from https://www.commonsensemedia.org/research/thecommon- sense-census-media-use-by-tweens-and-teens

Rideout, V. (2017). *The Common Sense census: Media use by kids age zero to eight.* San Francisco, CA: Common Sense Media.

Rideout, V. J., Foehr, U. G., & Roberts, D. F. (2010). Generation M : Media in the lives of 8–18 year-olds. Menlo Park, CA: Kaiser Family Foundation. Retrieved from http://www.kff.org/entmedia/upload/8010.pdf

Ridge, K. E., Weisberg, D. S., Ilgaz, H., Hirsh-Pasek, K. A., & Golinkoff, R. M. (2015). Supermarket speak: Increasing talk among lowsocioeconomic status families. *Mind, Brain, and Education, 9*(3), 127– 135.

Rieger, S., Göllner, R., Trautwein, U., & Roberts, B. W. (2016). Low selfesteem prospectively predicts depression in the transition to young adulthood: A replication of Orth, Robins, and Roberts (2008). *Journal of Personality and Social Psychology, 110*(1), e16–e22. doi:10.1037/pspp0000037

Riegle-Crumb, C., & Humphries, M. (2012). Exploring bias in math teachers' perceptions of students' ability by gender and race/ethnicity. *Gender & Society, 26,* 290–322.

Riegle-Crumb, C., & Moore, C. (2014). The gender gap in high school physics: Considering the local communities. *Social Science Quarterly, 95,* 253–268.

Rieser, J. J., Garing, A. E., & Young, M. F. (1994). Imagery, action, and young children's spatial orientation: It's not being there that counts, it's what one has in mind. *Child Development, 65,* 1262–1278.

Riggs, N. R., Greenberg, M. T., Kusché, C. A., & Pentz, M. A. (2006). The mediational role of neurocognition in the behavioral outcomes of a social-emotional prevention program in elementary school students: Effects of the PATHS curriculum. *Prevention Science, 7,* 91–102. doi:10.1007/s11121-005-0022-1

Rinaldi, C. M., & Howe, N. (2012). Mothers' and fathers' parenting styles and associations with toddlers' externalizing, internalizing, and adaptive behaviors. *Early Childhood Research Quarterly, 27,* 266–273. doi:10.1016/j.ecresq.2011.08.001

Rioux, C., Castellanos-Ryan, N., Parent, S., & Séguin, J. R. (2016a). The interaction between temperament and the family environment in adolescent substance use and externalizing behaviors: Support for diathesis-stress or differential susceptibility? *Developmental Review*. Advance online publication. doi:10.1016/j.dr.2016.03.003.0273-2297

Rioux, C., Castellanos-Ryan, N., Parent, S., Vitaro, F., Tremblay, R. E., & Séguin, J. R. (2016b). Differential susceptibility to environmental influences: Interaction between child temperament and parenting in adolescent alcohol use. *Development and Psychopathology, 28,* 265–275. doi:10.1017/S0954579415000437.

Ritchie, S. J., & Tucker-Drob, E. M. (2018). How much does education improve intelligence? A meta-analysis. *Psychological Science, 29*(8), 1358–1369. doi:10.1177/0956797618774253

Ritchie, S. J. (2016). *Intelligence: All that matters*. London: Hodder & Stoughton.

Riva Crugnola, C., Tambelli, R., Spinelli, M., Gazzotti, S., Caprin, C., & Albizzati, A. (2011). Attachment patterns and emotion regulation strategies in the second year. *Infant Behavior and Development, 34,* 136– 151. doi:10.1016/j.infbeh.2010.11.002

Rivas-Drake, D., Seaton, E. K., Markstrom, C., Quintana, S., Syed, M., Lee, R. M., … the Ethnic and Racial Identity in the 21st Century Study Group. (2014). Ethnic and racial identity in adolescence: Implications for psychosocial, academic, and health outcomes. *Child Development, 85,* 40–57. doi:10.1111/cdev.12200

Rivers, S. E., Brackett, M. A., Reyes, M. R., Elbertson, N. A., & Salovey, P. (2012). Improving the social and emotional climate of classrooms: A clustered randomized controlled trial testing the RULER approach. *Prevention Science, 14,* 77–87. doi:10.1007/s11121-012-0305-2

Roberts, A. L., Gladish, N., Gatev, E., Jones, M. J., Chen, Y., MacIsaac, J. L., … Baccarelli, A. A. (2018). Exposure to childhood abuse is associated with human sperm DNA methylation. *Translational Psychiatry, 8*(1), 194.

Roberts, B. W., & DelVecchio, W. F. (2000). The rank-order consistency of personality traits from childhood to old age: A quantitative review of longitudinal studies. *Psychological Bulletin, 126,* 3–25. doi:10.1037/0033- 2909.126.1.3

Robertson, D. L., Farmer, T. W., Fraser, M. W., Day, S. H., Duncan, T., Crowther, A., & Dadisman, K. A. (2010). Interpersonal competence configurations and peer relations in early elementary classrooms: Perceived popular and unpopular aggressive subtypes. *International Journal of Behavioral Development, 34,* 73–87. doi:10.1177/0165025409345074

Robertson, L. A., McAnally, H. M., & Hancox, R. J. (2013). Childhood and adolescent television viewing and antisocial behavior in early adulthood. *Pediatrics, 131*(3), 439–446.

Robnett, R. D., & Leaper, C. (2013). "Girls don't propose! Ew": A mixedmethods examination of marriage tradition preferences and benevolent sexism in emerging adults. *Journal of Adolescent Research, 28*(1), 96– 121. doi:http://dx.doi.org/10.1177/0743558412447871

Rochat, P. (2009). *Others in mind: Social origins of self-consciousness*. New York: Cambridge University Press.

Rochat, P. (2011). What is it like to be a newborn? In S. Gallagher (Ed.), *Oxford Handbook of the Self* (pp. 57–79). Oxford/New York: Oxford University Press. doi:10.1093/oxfordhb/9780199548019.003.0003

Rochat, P. (2018). The ontogeny of human self-consciousness. *Current Directions in Psychological Sciences, 27*(5), 345–350. doi:10.1177/0963721418760236

Rochman, D. (2011, December 12). Incredibly, world's tiniest preterm babies are doing just fine. *Time.* Retrieved July 19, 2016, from http://healthland.time.com/2011/12/12/worlds-tiniest-preterm-babies-aredoing- just-fine

Roche, K. M., Ghazarian, S. R., Little, T. D., & Leventhal, T. (2011). Understanding links between punitive parenting and adolescent adjustment: The relevance of context and reciprocal associations. *Journal of Research on Adolescence, 21,* 448–460. doi:10.1111/j.1532- 7795.2010.00681.x

Rodkin, P. C., Espelage, D. L., & Hanish, L. D. (2015). A relational framework for understanding bullying: Developmental antecedents and outcomes. *American Psychologist, 70,* 311–321. doi:10.1037/a0038658

Rodkin, P. C., Farmer, T. W., Pearl, R., & Van Acker, R. (2000). Heterogeneity of popular boys: Antisocial and prosocial configurations. *Developmental Psychology, 36,* 14–24. doi:10.1037/0012-1649.36.1.14

Rodkin, P. C., Farmer, T. W., Pearl, R., & Van Acker, R. (2006). They're cool: Social status and peer group supports for aggressive boys and girls. *Social Development, 15,* 175–204. doi:10.1046/j.1467-9507.2006.00336.x

Rogers, F. (1996). *Dear Mister Rogers: Does it ever rain in your neighborhood? Letters to Mister Rogers.* New York: Penguin Books.

Rogers, L. O., & Meltzoff, A. N. (2017). Is gender more important and meaningful than race? An analysis of racial and gender identity among Black, White, and mixed-race children. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology, 23,* 323–334. doi:10.1037%2Fcdp0000125

Rogers, S. J., Vismara, L., Wagner, A. L., McCormick, C., Young, G., & Ozonoff, S. (2014). Autism treatment in the first year of life: A pilot study of infant start, a parent-implemented intervention for symptomatic infants. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 44*(12), 2981–2995. doi:10.1007/s10803-014-2202-y

Rogers, T. T., & McClelland, J. L. (2004). *Semantic cognition: A parallel distributed processing approach.* Cambridge, MA: MIT Press.

Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development.* Oxford: Oxford University Press.

Roisman, G. I., & Fraley, R. C. (2006). The limits of genetic influence: A behavior–genetic analysis of infant–caregiver relationship quality and temperament. *Child Development, 77,* 1656–1667. doi:10.1111/j.1467- 8624.2006.00965.x

Romens, S. E., McDonald, J., Svaren, J., & Pollak, S. D. (2015). Associations between early life stress and gene methylation in children. *Child Development,* 86(1), 303–309.

Romeo, R. R., Leonard, J. A., Robinson, S. T., West, M. R., Mackey, A. P., Rowe, M. L., & Gabrieli, J. D. (2018). Beyond the 30-million-word gap: Children's conversational exposure is associated with language-related brain function. *Psychological Science, 29*(5), 700–710.

Ronald, A., & Hoekstra, R. A. (2011). Autism spectrum disorders and autistic traits: A decade of new twin studies. *American Journal of Medical Genetics Part B: Neuropsychiatric Genetics, 156,* 255–274. doi:10.1002/ajmg.b.31159

Roopnarine, J. L., & Davidson, K. L. (2015). Parent–child play across cultures: Advancing play research. *American Journal of Play, 7,* 228–252.

Rosander, K. (2007). Visual tracking and its relationship to cortical development. *Progress in Brain Research, 164,* 105–122.

Rosch, E., Mervis, C. B., Gray, W. D., Johnson, D. M., & Boyes-Braem, P. (1976). Basic objects in natural categories. *Cognitive Psychology, 8,* 382– 439. doi:10.1016/0010-0285(76)90013-X **Rose, A. J.** (2002). Co-rumination in the friendships of girls and boys. *Child Development, 73,* 1830–1843.

Rose, A. J., Carlson, W., & Waller, E. M. (2007). Prospective associations of co-rumination with friendship and emotional adjustment: Considering the socioemotional trade-offs of co-rumination. *Developmental Psychology, 43,* 1019–1031. doi:10.1037/0012-1649.43.4.1019

Rose, A. J., & Rudolph, K. D. (2006). A review of sex differences in peer relationship processes: Potential trade-offs for the emotional and behavioral development of girls and boys. *Psychological Bulletin, 132,* 98–131. doi:10.1037/0033-2909.132.1.98

Rose, A. J., Swenson, L. P., & Carlson, W. (2004). Friendships of aggressive youth: Considering the influences of being disliked and of being perceived as popular. *Journal of Experimental Child Psychology, 88,* 25–45. doi:10.1016/j.jecp.2004.02.005

Rose, A. J., Swenson, L. P., & Waller, E. M. (2004). Overt and relational aggression and perceived popularity: Developmental differences in concurrent and prospective relations. *Developmental Psychology, 40,* 378– 387. doi:10.1037/0012-1649.40.3.378

Rose, S. A., & Feldman, J. F. (1997). Memory and speed: Their role in the relation of infant information processing to later IQ. *Child Development, 68,* 630–641. doi:10.2307/1132115

Roseberry, S., Hirsh-Pasek, K., & Golinkoff, R. M. (2014). Skype me! Socially contingent interactions help toddlers learn language. *Child Development, 85*(3), 956–970.

Rosen, A. (2015, May 15). Jurors rejected key elements of defense case. *The Boston Globe*. Retrieved from http://www.bostonglobe.com/metro/2015/05/15/dzhokhar-tsarnaev-jurorsrejected-key-elements-defensecase/42sbaezSA7WXaFmB23LOCP/story.html

Rosen, L. H., Underwood, M. K., & Beron, K. J. (2011). Peer victimization as a mediator of the relation between facial attractiveness and internalizing problems. *Merrill-Palmer Quarterly, 57,* 319–347.

Rosenberg-Lee, M., Barth, M., & Menon, V. (2011). What difference does a year of schooling make? Maturation of brain response and connectivity between 2nd and 3rd grades during arithmetic problem. *NeuroImage, 57(3)*, 796–808.

Rosengren, K. S., Gelman, S. A., Kalish, C. W., & McCormick, M. (1991). As time goes by: Children's early understanding of growth in animals. *Child Development, 62,* 1302–1320. doi:10.1111/j.1467- 8624.1991.tb01607.x

Rosengren, K. S., & Hickling, A. K. (2000). Metamorphosis and magic: The development of children's thinking about possible events and plausible mechanisms. In K. S. Rosengren, C. N. Johnson, & P. L. Harris (Eds.), *Imagining the impossible: Magical, scientific, and religious thinking in children* (pp. 75–98). Cambridge, England: Cambridge University Press.

Rosenthal, J. A. (1996) Qualitative descriptors of strength of association and effect size. *Journal of Social Service Research, 21*(4), 37–59. doi:10.1300/J079v21n04_02

Ross, H. S., & Lazinski, M. J. (2014). Parent mediation empowers sibling conflict resolution. *Early Education and Development, 25*(2), 259–275. doi:10.1080/10409289.2013.788425

Ross, J., Yilmaz, M., Dale, R., Cassidy, R., Yildirim, I., & Zeedyk, M. S. (2016). Cultural differences in self-recognition: The early development of autonomous and related selves? *Developmental Science.* Advance online publication. doi:10.1111/desc.12387

Ross, N., Medin, D., Coley, J. D., & Atran, S. (2003). Cultural and experiential differences in the development of folk biological induction. *Cognitive Development, 18,* 25–47. doi:10.1016/S0885-2014(02)00142-9

Ross-Sheehy, S., Oakes, L. M., & Luck, S. J. (2003). The development of visual short-term memory capacity in infants. *Child Development, 74*(6), 1807–1822.

Rothbart, M. K. (2011). *Becoming who we are: Temperament and personality in development.* New York: Guilford Press.

Rothbart, M. K. (2012). Advances in temperament: History, concepts, and measures. In M. Zentner & R. L. Shiner (Eds.), *Handbook of temperament* (pp. 3–20). New York: Guilford.

Rothbart, M. K., Ahadi, S. A., Hershey, K. L., & Fisher, P. (2001). Investigations of temperament at three to seven years: The Children's Behavior Questionnaire. *Child Development, 72,* 1394–1408. doi:10.1111/1467-8624.00355

Rothbart, M. K., & Bates, J. E. (2006). Temperament. In W. Damon, R. M. Lerner, & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (6th ed., pp. 99–166). Hoboken, NJ: Wiley.

Rothbart, M. K., Derryberry, D., & Hershey, K. (2000). Stability of temperament in childhood: Laboratory infant assessment to parent report at seven years. In V. J. Molfese & D. L. Molfese (Eds.), *Temperament and personality development across the life span* (pp. 85–119). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Rothbart, M. K., Sheese, B. E., & Posner, M. I. (2007). Executive attention and effortful control: Linking temperament, brain networks, and genes. *Child Development Perspectives, 1,* 2–7. doi:10.1111/j.1750- 8606.2007.00002.x

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

Rothstein, H. R., & Bushman, B. J. (2015). Methodological and reporting errors in meta-analytic reviews make other meta-analysts angry: A commentary on Ferguson (2015). *Perspectives on Psychological Science, 10*(5), 677–679.

Rovee-Collier, C. (1997). Dissociations in infant memory: Rethinking the development of implicit and explicit memory. *Psychological Review, 104,* 467–498. doi:10.1037/0033-295X. 104.3.467

Rovee-Collier, C. (1999). The development of infant memory. *Current Directions in Psychological Science, 8,* 80–85. doi:10.1111/1467- 8721.00019

Rowe, D. W. (2008). Social contracts for writing: Negotiating shared understandings about text in the preschool years. *Reading Research Quarterly, 43,* 66–95.

Rowe, M. L. (2008). Child-directed speech: Relation to socioeconomic status, knowledge of child development and child vocabulary skill. *Journal of Child Language, 35*(01), 185–205.

Rowe, M. L. (2018). Understanding socioeconomic differences in parents' speech to children. *Child Development Perspectives, 12*(2), 122–127.

Rowe, M. L., & Goldin-Meadow, S. (2009, February 13). Differences in early gesture explain SES disparities in child vocabulary size at school entry. *Science, 323,* 951–953.

Rowe, M. L., Ozcaliskan, S., & Goldin-Meadow, S. (2008). Learning words by hand: Gesture's role in predicting vocabulary development. *First Language, 28,* 182–199. doi:10.1177/0142723707088310

Rowe, R., Costello, E. J., Angold, A., Copeland, W. E., & Maughan, B. (2010). Developmental pathways in oppositional defiant disorder and conduct disorder. *Journal of Abnormal Psychology, 119,* 726–738. doi:10.1037/a0020798

Rowley, S. J., Kurtz-Costes, B., Mistry, R., & Feagans, L. (2007). Social status as a predictor of race and gender stereotypes in late childhood and early adolescence. *Social Development, 16,* 150–168. doi:10.1111/j.1467- 9507. 2007.00376.x

Roy, B. C., Frank, M. C., DeCamp, P., Miller, M., & Roy, D. (2015). Predicting the birth of a spoken word. *Proceedings of the National Academy of Sciences, 112*(41), 12663–12668.

Rozin, P., Haidt, J., & McCauley, C. (2016). Disgust. In L. F. Barrett, M. Lewis, & J. M. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of emotions* (4th ed., pp. 815–834). New York: Guilford. **Rubenstein, A. J., Kalakanis, L., & Langlois, J. H.** (1999). Infant preferences for attractive faces: A cognitive explanation. *Developmental Psychology, 35,* 848–855. doi:10.1037/0012-1649.35.3.848

Rubin, K. H., Bowker, J. C., Barstead, M. G., & Coplan, R. J. (2018). Avoiding and withdrawing from the peer group. In W. M. Bukowski, B. Laursen, & K. H. Rubin (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (2nd ed., pp. 617–636). New York: Guilford. 2118

Rubin, K. H., Bukowski, W. M., & Bowker, J. C. (2015). Children in peer groups. In M. H. Bornstein & T. Leventhal (Vol. Eds.) & R. M. Lerner (Ed. in Chief), *Handbook of child psychology and developmental science* (7th ed., pp. 175–222). Hoboken, NJ: Wiley.

Rubin, K. H., Bukowski, W., & Parker, J. G. (1998). Peer interactions, relationships, and groups. In W. Damon (Series Ed.) & N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (5th ed., pp. 619–700). Hoboken, NJ: Wiley.

Rubin, K. H., Bukowski, W. M., & Parker, J. G. (2006). Peer interactions, relationships, and groups. In W. Damon & R. M. Lerner (Series Eds.) and N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (6th ed., pp. 571–645). Hoboken, NJ: Wiley.

Rubin, K. H., Fein, G. G., & Vandenberg, B. (1983). Play. In P. H. Mussen (Series Ed.) and E. M. Hetherington (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 4. Socialization, personality, and social development* (4th ed., pp. 693–774). New York: Wiley.

Rubin, K. H., Lynch, D., Coplan, R., Rose-Krasnor, L., & Booth, C. L. (1994). "Birds of a feather …": Behavioral concordances and preferential personal attraction in children. *Child Development, 65,* 1778–1785. doi:10.1111/j.1467-8624.1994.tb00848.x

Ruble, D. N., Martin, C. L., & Berenbaum, S. A. (2006). Gender development. In W. Damon & R. M. Lerner (Series Eds.) and N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (6th ed., pp. 858–932). Hoboken, NJ: Wiley.

Rueda, M. R., Posner, M. I., & Rothbart, M. K. (2011). Attentional control and self-regulation. In K. D. Vohs & R. F. Baumeister (Eds.), *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications* (2nd ed., pp. 284–299). New York: Guilford Press.

Rueda, M. R., Rothbart, M. K., McCandliss, B. D., Saccomanno, L., & Posner, M. I. (2005). Training, maturation, and genetic influences on the development of executive attention. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America, 102,* 14931–14936. doi:10.1073/pnas.0506897102

Ruffman, T., Slade, L., & Crowe, E. (2002). The relation between children's and mothers' mental state language and theory-of-mind understanding. *Child Development, 73,* 734–751. doi:10.1111/1467-8624.00435

Rumelhart, D. E., & McClelland, J. L. (1986). On learning the past tense of English verbs. In J. L. McClelland, D. E. Rumelhart, & PDP Research Group (Eds.), *Parallel distributed processing: Explorations in the microstructure of cognition: Vol. 2. Psychological and biological models* (pp. 170–215). Cambridge, MA: MIT Press.

Russell, A., & Finnie, V. (1990). Preschool children's social status and maternal instructions to assist group entry. *Developmental Psychology, 26,* 603–611. doi:10.1037/0012-1649.26.4.603

Rutgers, S. G., & Meyers, S. (2015). Skin-to-skin contact. *Journal of Alternative Medicine Research, 7*(3), 185.

Rutten, B. P., & Mill, J. (2009). Epigenetic mediation of environmental influences in major psychotic disorders. *Schizophrenia Bulletin, 35,* 1045– 1056. doi:10.1093/schbul/sbp104

Rutter, M. (1979). Protective factors in children's responses to stress and disadvantage. In M. W. Kent & J. E. Rolf (Eds.), *Primary prevention of psychopathology: Vol. 3. Social competence in children* (pp. 49–74). Hanover, NH: University Press of New England.

Rutter, M., Beckett, C., Castle, J., Kreppner, J., Stevens, S., & Sonuga- Barke, E. (2009). *Policy and practice implications from the English and Romanian adoptees (ERA) study: Forty-five key questions*. London: British Association for Adoption & Fostering. 2120

Rutter, M., O'Connor, T. G., & The English and Romanian Adoptees (ERA) Study Team. (2004). Are there biological programming effects for psychological development? Findings from a study of Romanian adoptees. *Developmental Psychology, 40,* 81–94.

Rutter, M., Sonuga-Barke, E. J., Beckett, C., Castle, J., Kreppner, J., Kumsta, R., … Gunnar, M. R. (2010). Deprivation-specific psychological patterns: Effects of institutional deprivation. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 75*(1, Serial No. 295), 1– 252.

Ruvolo, P., Messinger, D., & Movellan, J. (2015). Infants time their smiles to make their moms smile. *PLoS ONE 10*(9), e0136492. doi:10.1371/journal.pone.0136492

Ryan, S. A., Ammerman, S. D., & O'Connor, M. E. (2018). Marijuana use during pregnancy and breastfeeding: Implications for neonatal and childhood outcomes. *Pediatrics, 142*(3), e20181889.

Rymer, R. (1993). *Genie: An abused child's flight from silence.* New York: HarperCollins.

Rytioja, M., Lappalainen, K., & Savolainen, H. (2019). Behavioural and emotional strengths of sociometrically popular, rejected, controversial, neglected, and average children. *European Journal of Special Needs Education.* Advance online publication. doi:10.1080/08856257.2018.1560607

Saarni, C. (1979). Children's understanding of display rules for expressive behavior. *Developmental Psychology, 15,* 424–429.

Saarni, C., Campos, J. J., Camras, L. A., & Witherington, D. (2006). Emotional development: Action, communication, and understanding. In W. Damon & R. L. Lerner (Series Eds.) and N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (6th ed., pp. 226–299). Hoboken, NJ: Wiley.

Sabbagh, M. A., Xu, F., Carlson, S. M., Moses, L. J., & Lee, K. (2006). The development of executive functioning and theory of mind: A comparison of Chinese and U.S. preschoolers. *Psychological Science, 17,* 74–81. doi:10.1111/j.1467-9280.2005.01667.x

Sabongui, A. G., Bukowski, W. M., & Newcomb, A. F. (1998). The peer ecology of popularity: The network embeddedness of a child's friend predicts the child's subsequent popularity. In W. M. Bukowski & A. H. Cillessen (Eds.), *New directions for child and adolescent development: No. 80. Sociometry then and now: Building on 6 decades of measuring children's experiences with the peer group* (pp. 83–91). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Sackett, P. R., Borneman, M. J., & Connelly, B. S. (2008). High stakes testing in higher education and employment: Appraising the evidence for validity and fairness. *American Psychologist, 63,* 215–227. doi:10.1037/0003-066X.63.4.215

Sadeh, A., Hen-Gal, S., & Tikotzky, L. (2008). Young children's reactions to war-related stress: A survey and assessment of an innovative intervention. *Pediatrics, 121*(1), 46–53. doi:10.1542/peds.2007-1348

Saewyc, E. M. (2011). Research on adolescent sexual orientation: Development, health disparities, stigma, and resilience. *Journal of Research on Adolescence, 21,* 256–272. doi:10.1111/j.1532- 7795.2010.00727.x

Saffran, J., Hauser, M., Seibel, R., Kapfhamer, J., Tsao, F., & Cushman, F. (2008). Grammatical pattern learning by human infants and cotton-top tamarin monkeys. *Cognition, 107,* 479–500. doi:10.1016/j.cognition.2007.10.010

Saffran, J. R., Aslin, R. N., & Newport, E. L. (1996, December 13). Statistical learning by 8-month-old infants. *Science, 274,* 1926–1928.

Saffran, J. R., & Kirkham, N. Z. (2018). Infant statistical learning. *Annual Review of Psychology, 69,* 181–203.

Sagi, A., Koren-Karie, N., Gini, M., Ziv, Y., & Joels, T. (2002). Shedding further light on the effects of various types and quality of early child care on infant–mother attachment relationship: The Haifa Study of Early Child Care. *Child Development, 73,* 1166–1186. doi:10.1111/1467-8624.00465

Sainio, M., Veenstra, R., Huitsing, G., & Salmivalli, C. (2011). Victims and their defenders: A dyadic approach. *International Journal of Behavioral Development, 35,* 144–151. doi:10.1177/0165025410378068

Saint Augustine (2002). The confessions of Saint Augustine (E. B. Pusey, Trans.). Retrieved from http://www.gutenberg.org/files/3296/3296-h/3296- h.htm

Sale, A., Berardi, N., & Maffei, L. (2009). Enrich the environment to empower the brain. *Trends in Neurosciences, 32,* 233–239. doi:10.1016/j.tins.2008.12.004

Salguero, J. M., Palomera, R., & Fernández-Berrocal, P. (2012). Perceived emotional intelligence as predictor of psychological adjustment in adolescents: A 1-year prospective study. *European Journal of Psychology of Education, 27,* 21e34. doi:10.1007/s10212-011-0063-8

Salihovic, S., Kerr, M., Özdemir, M., & Pakalniskiene, V. (2012). Directions of effects between adolescent psychopathic traits and parental behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology, 40,* 957–969. doi:10.1007/s10802-012-9623-x

Sallquist, J. V., Eisenberg, N., Spinrad, T. L., Reiser, M., Hofer, C., Zhou, Q., … Eggum, N. (2009). Positive and negative emotionality: Trajectories across six years and relations with social competence. *Emotion, 9,* 15–28. doi:10.1037/a0013970

Salmivalli, C., Kärnä, A., & Poskiparta, E. (2011). Counteracting bullying in Finland: The KiVa program and its effects on different forms of being bullied. *International Journal of Behavioral Development, 35,* 405–411. doi:10.1177/0165025411407457

Salo, V. C., Rowe, M. L., & Reeb-Sutherland, B. C. (2018). Exploring infant gesture and joint attention as related constructs and as predictors of later language. *Infancy, 23*(3), 432–452. **Salthouse, T. A.** (2009). Decomposing age correlations on neuropsychological and cognitive variables. *Journal of the International Neuropsychological Society, 15,* 650–661. doi:10.1017/S1355617709990385

Salvadori, E., Blazsekova, T., Volein, A., Karap, Z., Tatone, D., Mascaro, O., & Csibra, G. (2015). Probing the strength of infants' preference for helpers over hinderers: Two replication attempts of Hamlin and Wynn (2011). *PloS ONE, 10*(11), e0140570.

Sameroff, A. J. (1998). Environmental risk factors in infancy. In J. G. Warhol (Ed.), *New perspectives in early emotional development* (pp. 159–171). Calverton, NY: Johnson & Johnson Pediatric Institute.

Sameroff, A. J., Seifer, R., Baldwin, A., & Baldwin, C. (1993). Stability of intelligence from preschool to adolescence: The influence of social and family risk factors. *Child Development, 64,* 80–97.

Samuelson, L. K. (2002). Statistical regularities in vocabulary guide language acquisition in connectionist models and 15–20-month-olds. *Developmental Psychology, 38,* 1016–1037.

Samuelson, L. K., & Horst, J. S. (2008). Confronting complexity: Insights from the details of behavior over multiple timescales. *Developmental Science, 11,* 209–215. doi:10.1111/j.1467-7687.2007.00667.x

Samuelson, L. K., Smith, L. B., Perry, L. K., & Spencer, J. P. (2011). Grounding word learning in space. *PLoS ONE, 6*(12), e28095. doi:10.1371/journal.pone.0028095

Sanders, J., & Munford, R. (2014). Youth-centered practice: Positive youth development practices and pathways to better outcomes for vulnerable youth. *Children and Youth Services Review, 46,* 160–167. doi:10.1016/j.childyouth.2014.08.020

Sandin, S., Schendel, D., Magnusson, P., Hultman, C., Surén, P., Susser, E., … Henning, M. (2016). Autism risk associated with parental age and with increasing difference in age between the parents. *Molecular Psychiatry, 21*(5), 693.

Sandler, I. N., Wheeler, L. A., & Braver, S. L. (2013). Relations of parenting quality, interparental conflict, and overnights with mental health problems of children in divorcing families with high legal conflict. *Journal of Family Psychology, 27,* 915–924. doi:10.1037/a0034449

Sandler, W., Meir, I., Padden, C., & Aronoff, M. (2005). The emergence of grammar: Systematic structure in a new language. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America, 102,* 2661– 2665. doi:10.1073/pnas.0405448102

Sanlorenzo, L. A., Stark, A. R., & Patrick, S. W. (2018). Neonatal abstinence syndrome: An update. *Current Opinion in Pediatrics, 30*(2), 182.

Santos, C. E., Galligan, K., Pahlke, E., & Fabes, R. A. (2013). Gendertyped behaviors, achievement, and adjustment among racially and ethnically diverse boys during early adolescence. *American Journal of Orthopsychiatry, 83*(2–3), 252–264. doi:http://dx.doi.org/10.1111/ajop.12036

Saudino, K. J., & Wang, M. (2012). Quantitative and molecular genetic studies of temperament. In M. R. Zentner & R. L. Shiner (Eds.), *Handbook of temperament* (pp. 315–346). New York: Guilford Press.

Saunders, B. E., Berliner, L., & Hanson, R. F. (2004). *Child physical and sexual abuse: Guidelines for treatment* (revised April 26, 2004). Charleston, SC: National Crime Victims Research and Treatment Center.

Sauter, D. A., Eisner F., Ekman P., & Scott S. K. (2010). Cross-cultural recognition of basic emotions through nonverbal emotional vocalizations. *Proceedings of the National Academy of Sciences, USA, 107,* 2408–2412. doi:10.1073/pnas.0908239106

Savage-Rumbaugh, E. S., Murphy, J., Sevcik, R. A., Brakke, K. E., Williams, S. L., & Rumbaugh, D. M. (1993). Language comprehension in ape and child. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 58*(3–4, Serial No. 233).

Savin-Williams, R. C. (1998b). The disclosure to families of same-sex attractions by lesbian, gay, and bisexual youths. *Journal of Research on Adolescence, 8,* 49–68. doi:10.1207/s15327795jra0801_3

Savin-Williams, R. C., & Cohen, K. M. (2007). Development of same-sex attracted youth. In I. H. Meyer & M. E. Northridge (Eds.), *The health of sexual minorities: Public health perspectives on lesbian, gay, bisexual and transgender populations* (pp. 27–47). New York: Springer.

Savin-Williams, R. C., & Ream, G. L. (2003). Sex variations in the disclosure to parents of same-sex attractions. *Journal of Family Psychology, 17,* 429–438. doi:10.1037/0893-3200.17.3.429

Savin-Williams, R. C., & Ream, G. L. (2007). Prevalence and stability of sexual orientation components during adolescence and young adulthood. *Archives of Sexual Behavior, 36,* 385–394. doi:10.1007/s10508-006-9088- 5

Saxe, R., & Powell, L. J. (2006). It's the thought that counts: Specific brain regions for one component of theory of mind. *Psychological Science, 17,* 692–699. doi:10.1111/j.1467-9280.2006.01768.x

Scaramella, L. V., Conger, R. D., Spoth, R., & Simons, R. L. (2002). Evaluation of a social contextual model of delinquency: A cross-study replication. *Child Development, 73,* 175–195. doi:10.1111/1467- 8624.00399

Scaramella, L. V., Neppl, T. K., Ontai, L. L., & Conger, R. D. (2008). Consequences of socioeconomic disadvantage across three generations: Parenting behavior and child externalizing problems. *Journal of Family Psychology, 22,* 725–733. doi:10.1037/a0013190

Scarf, D., Imuta, K., Colombo, M., & Hayne, H. (2012). Social evaluation or simple association? Simple associations may explain moral reasoning in infants. *PloS ONE*, *7*(8), e42698. doi:10.1371/journal.pone.0042698 **Scarr, S.** (1992). Developmental theories for the 1990s: Development and individual differences. *Child Development, 63,* 1–19.

Schaefer, D. R., Simpkins, S. D., Vest, A. E., & Price, C. D. (2011). The contribution of extracurricular activities to adolescent friendships: New insights through social network analysis. *Developmental Psychology, 47,* 1141–1152. doi:10.1037/a0024091

Scharrer, E. L. (2013). Representations of gender in the media. *The Oxford handbook of media psychology* (pp. 267–284). New York: Oxford University Press.

Scheel, A. M., Ritchie, S. J., Brown, N. J., & Jacques, S. L. (2018). Methodological problems in a study of fetal visual perception. *Current Biology, 28*(10), R594–R596.

Schieffelin, B. B., & Ochs, E. (Eds.). (1987). *Studies in the social and cultural foundations of language: No. 3. Language socialization across cultures.* New York: Cambridge University Press.

Schlaggar, B. L., & Church, J. A. (2009). Functional neuroimaging insights into the development of skilled reading. *Current Directions in Psychological Science, 18,* 21–26.

Schmidt, F. L., & Hunter, J. (2004). General mental ability in the world of work: Occupational attainment and job performance. *Journal of Personality and Social Psychology, 86,* 162–173. doi:10.1037/0022- 3514.86.1.162

Schmidt, J. A., Shumow, L., & Kackar, H. (2007). Adolescents' participation in service activities and its impact on academic, behavioral, and civic outcomes. *Journal of Youth and Adolescence, 36,* 127–140. doi:10.1007/s10964-006-9119-5

Schmidt, M. E., Pempek, T. A., Kirkorian, H. L., Lund, A. F., & Anderson, D. R. (2008). The effects of background television on the toy play behavior of very young children. *Child Development, 79,* 1137–1151.

Schneider, M., Merz, S., Stricker, J., De Smedt, B., Torbeyns, J., Verschaffel, L., & Luwel, K. (2018). Associations of number line estimation with mathematical competence: A meta-analysis. *Child Development, 89*(5): 1467–1484. doi:10.1111/cdev.13068

Schneider, B. H. (2016). *Childhood friendships and peer relations: Friends and enemies* (2nd ed.). New York: Routledge.

Schneider, B. H., Atkinson, L., & Tardif, C. (2001). Child–parent attachment and children's peer relations: A quantitative review. *Developmental Psychology, 37,* 86–100. doi:10.1037/0012-1649. 37.1.86

Schneider, W., Körkel, J., & Weinert, F. E. (1989). Domain-specific knowledge and memory performance: A comparison of high- and lowaptitude children. *Journal of Educational Psychology, 81,* 306–312.

Schneider, W., & Ornstein, P. A. (2015). The development of children's memory. *Child Development Perspectives, 9*(3): 190–195. doi:10.1111/cdep.12129

Scholl, B. J., & Leslie, A. M. (2001). Minds, modules, and meta-analysis. *Child Development, 72,* 696–701. doi:10.1111/1467-8624.00308

Schult, C. A., & Wellman, H. M. (1997). Explaining human movements and actions: Children's understanding of the limits of psychological explanation. *Cognition, 62,* 291–324.

Schultze-Krumbholz, A., Schultze, M., Zagorscak, P., Wölfer, R., & Scheithauer, H. (2016). Feeling cybervictims' pain—The effect of empathy training on cyberbullying. *Aggressive Behavior, 42,* 147–156. doi:10.1002/ab.21613 **Schulz, L.** (2012). The origins of inquiry: Inductive inference and exploration in early childhood. *Trends in Cognitive Sciences, 16,* 382–389.

Schulz, L. C. (2010). The Dutch Hunger Winter and the developmental origins of health and disease. *Proceedings of the National Academy of Sciences, 107*(39), 16757–16758.

Schulz, L. E., & Sommerville, J. (2006). God does not play dice: Causal determinism and preschoolers' causal inferences. *Child Development, 77,* 427–442. doi:10.1111/j.1467-8624. 2006.00880.x

Schutte, A. R., Spencer, J. P., & Schöner, G. (2003). Testing the dynamic field theory: Working memory for locations becomes more spatially precise over development. *Child Development, 74,* 1393–1417.

Schwartz, D., Kelly, B. M., & Duong, M. T. (2013). Do academicallyengaged adolescents experience social sanctions from the peer group? *Journal of Youth and Adolescence, 42*(9), 1319–1330. doi:http://dx.doi.org/10.1007/s10964-012-9882-4

Schwartz, D., Tom, S. R., Chang, L., Xu, Y., Duong, M. T., & Kelly, B. M. (2010). Popularity and acceptance as distinct dimensions of social standing for Chinese children in Hong Kong. *Social Development, 19,* 681–697. doi:10.1111/j.1467-9507.2009.00558.x

Schwartz, O. S., Dudgeon, P., Sheeber, L. B., Yap, M. B., Simmons, J. G., & Allen, N. B. (2012). Parental behaviors during family interactions predict changes in depression and anxiety symptoms during adolescence. *Journal of Abnormal Child Psychology, 40,* 59–71. doi:10.1007/s10802- 011-9542-2

Schwartz, P. D., Maynard, A. M., & Uzelac, S. M. (2008). Adolescent egocentrism: A contemporary view. *Adolescence, 43,* 441–448.

Schwartz, S., & Johnson, J. H. (1985). *Psychopathology of childhood: A clinical–experimental approach* (2nd ed.). New York: Pergamon Press.

Schwartz-Mette, R. A., & Rose, A. J. (2012). Co-rumination mediates contagion of internalizing symptoms within youths' friendships. *Developmental Psychology, 48,* 1355–1365. doi:10.1037/a0027484

Schwarz, B., Mayer, B., Trommsdorff, G., Ben-Arieh, A., Friedlmeier, M., Lubiewska, K., … Peltzer, K. (2012). Does the importance of parent and peer relationships for adolescents' life satisfaction vary across cultures? *Journal of Early Adolescence, 32,* 55–80. doi:10.1177/0272431611419508

Scott, K. M., Smith, D. R., & Ellis, P. M. (2010). Prospectively ascertained child maltreatment and its association with DSM-IV mental disorders in young adults. *Archives of General Psychiatry, 67,* 712–719. doi:10.1001/archgenpsychiatry.2010.71

Sears, M. S., Repetti, R. L., Reynolds, B. M., & Sperling, J. B. (2014). A naturalistic observational study of children's expressions of anger in the family context. *Emotion, 14*(2), 272–283. doi:10.1037/a0034753

Seaton, E. K., Yip, T., & Sellers, R. M. (2009). A longitudinal examination of racial identity and racial discrimination among African American adolescents. *Child Development, 80,* 406–417. doi:10.1111/j.1467- 8624.2009.01268.x

Sebanc, A. M., Kearns, K. T., Hernandez, M. D., & Galvin, K. B. (2007). Predicting having a best friend in young children: Individual characteristics and friendship features. *Journal of Genetic Psychology, 168,* 81–96. doi:10.3200/GNTP.168.1.81-96

Sebastián-Gallés, N., Albareda-Castellot, B., Weikum, W. M., & Werker, J. F. (2012). A bilingual advantage in visual language discrimination in infancy. *Psychological Science, 23,* 994–999. doi:10.1177/0956797612436817

Seehagen, S., & Herbert, J. S. (2011). Infant imitation from televised peer and adult models. *Infancy, 16,* 113–136. doi:10.1111/j.1532- 7078.2010.00045.x

Segal, N. L., McGuire, S. A., Havlena, J., Gill, P., & Hershberger, S. L. (2007). Intellectual similarity of virtual twin pairs: Developmental trends. *Personality and Individual Differences, 42,* 1209–1219. doi:10.1016/j.paid.2006.09.028

Sege, R. D., Siegel, B. S., & Council on Child Abuse and Neglect, Committee on Psychosocial Aspects of Child and Family Health, American Academy of Pediatrics. (2018). Effective discipline to raise healthy children. *Pediatrics, 142,* e20183112. doi:10.1542/peds.2018-3112

Seidenberg, M. S. (2005). Connectionist models of word reading. *Current Directions in Psychological Science, 14*(5), 238–242. doi:10.1111/j.0963- 7214.2005.00372.x

Seidenberg, M. S., & Zevin, J. D. (2006). Connectionist models in developmental cognitive neuroscience: Critical periods and the paradox of success. In Y. Munakata & M. Johnson (Eds.), *Attention & performance XXI: Processes of change in brain and cognitive development* (pp. 585– 612). Oxford, England: Oxford University Press.

Sekar, A., Bialas, A. R., de Rivera, H., Davis, A., Hammond, T. R., Kamitaki, N., … Genovese, G. (2016). Schizophrenia risk from complex variation of complement component 4. *Nature, 530*(7589), 177–183.

Selfhout, M. H. W., Branje, S. J. T., Delsing, M., ter Bogt, T. F. M., & Meeus, W. H. J. (2009). Different types of Internet use, depression, and social anxiety: The role of perceived friendship quality. *Journal of Adolescence, 32,* 819–833. doi:10.1016/j.adolescence.2008.10.011

Selman, R. L. (1980). *The growth of interpersonal understanding: Developmental and clinical analyses.* New York: Academic Press.

Senghas, A., & Coppola, M. (2001). Children creating language: How Nicaraguan sign language acquired a spatial grammar. *Psychological Science, 12,* 323–328.

Senghas, A., Kita, S., & Özyürek, A. (2004). Children creating core properties of language: Evidence from an emerging sign language in Nicaragua. *Science, 305*(5691), 1779–1782.

Sentse, M., Kretschmer, T., & Salmivalli, C. (2015). The longitudinal interplay between bullying, victimization, and social status: Age-related and gender differences. *Social Development, 24,* 659–677. doi:10.1111/sode.12115

Serbin, L. A., Poulin-Dubois, D., Colburne, K. A., Sen, M. G., & Eichstedt, J. A. (2001). Gender stereotyping in infancy: Visual preferences for and knowledge of gender-stereotyped toys in the second year. *International Journal of Behavioral Development, 25,* 7–15. doi:10.1080/01650250042000078

Serbin, L. A., Powlishta, K. K., & Gulko, J. (1993). The development of sex typing in middle childhood. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 58*(2, Serial No. 232), i–95. doi:10.2307/1166118

Seyfarth, R. M., & Cheney, D. L. (1993). Meaning, reference, and intentionality in the natural vocalizations of monkeys. In H. L. Roitblat, L. M. Herman, & P. E. Nachtigall (Eds.), *Language and communication: Comparative perspectives* (pp. 195–220). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Shackman, J. E., & Pollak, S. D. (2014). Impact of physical maltreatment on the regulation of negative affect and aggression. *Development and Psychopathology, 26,* 1021–1033.

Shalev, R. S. (2007). Prevalence of developmental dyscalculia. In D. B. Berch & M. M. M. Mazzocco (Eds.), *Why is math so hard for some children? The nature and origins of mathematical learning difficulties and disabilities* (pp. 49–60). Baltimore, MD: Paul H. Brookes.

Shanahan, L., McHale, S. M., Crouter, A. C., & Osgood, D. W. (2008). Linkages between parents' differential treatment, youth depressive symptoms, and sibling relationships. *Journal of Marriage and Family, 70,* 480–494. doi:10.1111/j.1741-3737.2008.00495.x

Shantz, C. U. (1987). Conflicts between children. *Child Development, 58,* 283–305. doi:10.2307/1130507

Shapiro, A., & Gringlas, S. (2018, October). What's changed and what hasn't when it comes to the Flint water crisis. *All Things Considered,* NPR.

Share, D. L. (2004). Knowing letter names and learning letter sounds: A causal connection. *Journal of Experimental Child Psychology, 88,* 213– 233. doi:10.1016/j.jecp.2004.03.005

Shaw, D. S., Gilliom, M., Ingoldsby, E. M., & Nagin, D. S. (2003). Trajectories leading to school-age conduct problems. *Developmental Psychology, 39,* 189–200. doi:10.1037/0012-1649.39.2.189

Shaywitz, S. E., Mody, M., & Shaywitz, B. A. (2006). Neural mechanisms in dyslexia. *Current Directions in Psychological Science, 15,* 278–281.

Sheehan, M. J., & Watson, M. W. (2008). Reciprocal influences between maternal discipline techniques and aggression in children and adolescents. *Aggressive Behavior, 34,* 245–255. doi:10.1002/ab.20241 2133

Sheese, B. E., Voelker, P. M., Rothbart, M. K., & Posner, M. I. (2007). Parenting quality interacts with genetic variation in dopamine receptor D4 to influence temperament in early childhood. *Development and Psychopathology, 19,* 1039–1046. doi:10.1017/S0954579407000521

Shell, R., & Eisenberg, N. (1990). The role of peers' gender in children's naturally occurring interest in toys. *International Journal of Behavioral Development, 13,* 373–388. doi:10.1177/016502549001300309

Sheridan, M. A., Fox, N. A., Zeanah, C. H., McLaughlin, K. A., & Nelson, C. A. (2012). Variation in neural development as a result of exposure to institutionalization early in childhood. *Proceedings of the National Academy of Sciences, 109*(32), 12927–12932.

Shiell, M. M., Champoux, F., & Zatorre, R. J. (2016). The right hemisphere planum temporale supports enhanced visual motion detection ability in deaf people: Evidence from cortical thickness. *Neural Plasticity.* doi:10.1155/2016/7217630

Shiell, M. M., & Zatorre, R. J. (2016). White matter structure in the right planum temporale region correlates with visual motion detection thresholds in deaf people. *Hearing Research.* doi:10.1016/j.heares.2016.06.011

Shiner, R. L., Buss, K. A., McClowry, S. G., Putnam, S. P., Saudino, K. J., & Zentner, M. (2012). What is temperament now? Assessing progress in temperament research on the twenty-fifth anniversary of Goldsmith et al. *Child Development Perspectives, 6,* 436–444.

Shirtcliff, E. A., Coe, C. L., & Pollak, S. D. (2009). Early childhood stress is associated with elevated antibody levels to herpes simplex virus type 1. *Proceedings of the National Academy of Sciences, 106,* 2963–2967.

Shomaker, L. B., & Furman, W. (2009). Parent–adolescent relationship qualities, internal working models, and attachment styles as predictors of adolescents' interactions with friends. *Journal of Social and Personal Relationships, 26,* 579–603. doi:10.1177/0265407509354441

Shonkoff, J. P., Boyce, W. T., & McEwen, B. S. (2009). Neuroscience, molecular biology, and the childhood roots of health disparities: Building a new framework for health promotion and disease prevention. *Journal of the American Medical Association, 301*(21), 2252–2259. doi:10.1001/jama.2009.754

Shonkoff, J. P., Garner, A. S., & the Committee on Psychosocial Aspects of Child and Family Health, Committee on Early Childhood, Adoption, and Dependent Care, and Section on Developmental and Behavioral Pediatrics. (2012). The lifelong effects of early childhood adversity and toxic stress. *Pediatrics, 129,* e232–e246. doi:10.1542/peds.2011-2663

Shutts, K., Kinzler, K. D., & DeJesus, J. M. (2013). Understanding infants' and children's social learning about foods: Previous research and new prospects. *Developmental Psychology, 49*(3), 419.

Shutts, K., Kinzler, K. D., McKee, C. B., & Spelke, E. S. (2009). Social information guides infants' selection of foods. *Journal of Cognition and Development, 10,* 1–17.

Shweder, R. A., Mahapatra, M., & Miller, J. G. (1987). Culture and moral development. In J. Kagan & S. Lamb (Eds.), *The emergence of morality in young children* (pp. 1–83). Chicago: University of Chicago Press.

Sibinga, E. M., Webb, L., Ghazarian, S. R., & Ellen, J. M. (2016). Schoolbased mindfulness instruction: an RCT. *Pediatrics, 137*(1), e20152532.

Sickmund, M., & Puzzanchera, C. (Eds.). (2014). *Juvenile Offenders and Victims: 2014 National Report*. Pittsburgh, PA: National Center for Juvenile Justice. Retrieved from http://www.ncjj.org/nr2014/downloads/NR2014.pdf

Siegel, B. S., Perrin, E. C., & Committee on Psychosocial Aspects of Child and Family Health. (2013). Promoting the well-being of children whose parents are gay or lesbian. *Pediatrics, 131*(4), 827–830. doi:10.1542/peds.2013-0376

Siegel, L. S. (1993). The cognitive basis of dyslexia. In M. L. Howe & R. Pasnak (Eds.), *Emerging themes in cognitive development: Vol. 2. Competencies* (pp. 33–52). New York: Springer-Verlag.

Siegler, R. S. (1976). The effects of simple necessity and sufficiency relationships on children's causal inferences. *Child Development, 47,* 1058–1063.

Siegler, R. S. (1986). Unities in strategy choices across domains. In M. Perlmutter (Ed.), *Minnesota Symposia on Child Psychology: Vol. 19. Perspectives on intellectual development* (pp. 1–48). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Siegler, R. S. (1987). The perils of averaging data over strategies: An example from children's addition. *Journal of Experimental Psychology: General, 116,* 250–264

Siegler, R. S. (1995). How does change occur: A microgenetic study of number conservation. *Cognitive Psychology, 28,* 225–273. doi:10.1006/cogp.1995.1006

Siegler, R. S. (1996). *Emerging minds: The process of change in children's thinking.* New York: Oxford University Press.

Siegler, R. S. (2006). Microgenetic analyses of learning. In W. Damon & R. M. Lerner (Series Eds.) and D. Kuhn & R. S. Siegler (Vol. Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 2. Cognition, perception, and language* (6th ed., pp. 464–510). Hoboken, NJ: Wiley.

Siegler, R. S. (2016). Magnitude knowledge: The common core of numerical development. *Developmental Science, 19,* 341–361. doi:10.1111/desc.12395

Siegler, R. S., & Araya, R. (2005). A computational model of conscious and unconscious strategy discovery. In R. V. Kail (Ed.), *Advances in child development and behavior* (Vol. 33, pp. 1–42). Oxford, England: Elsevier.

Siegler, R. S., & Booth, J. L. (2004). Development of numerical estimation in young children. *Child Development, 75,* 428–444. doi:10.1111/j.1467- 8624.2004.00684.x

Siegler, R. S., & Jenkins, E. (1989). *How children discover new strategies.* Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Siegler, R. S., & Mu, Y. (2008). Chinese children excel on novel mathematics problems even before elementary school. *Psychological Science, 19,* 759– 763. doi:10.1111/j.1467-9280.2008.02153.x

Siegler, R. S., & Ramani, G. B. (2009). Playing linear number board games —but not circular ones—improves low-income preschoolers' numerical understanding. *Journal of Educational Psychology, 101,* 545–560. doi:10.1037/a0014239

Sigman, M., & Ruskin, E. (1999). Continuity and change in the social competence of children with autism, Down syndrome, and developmental delays. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 64*(1, Serial No. 256).

Signorella, M. L., Bigler, R. S., & Liben, L. S. (1997). A meta-analysis of children's memories for own-sex and other-sex information. *Journal of Applied Developmental Psychology, 18,* 429–445. doi:10.1016/S0193- 3973(97)80009-3

Signorielli, N. (2012). Television's gender-role images and contribution to stereotyping: Past, present, future. *Handbook of children and the media* (2nd ed., pp. 321–339). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Sijtsema, J. J., Veenstra, R., Lindenberg, S., & Salmivalli, C. (2009). Empirical test of bullies' status goals: Assessing direct goals, aggression, and prestige. *Aggressive Behavior, 35,* 57–67. doi:10.1002/ab.20282

Sikora, J., & Pokropek, A. (2012). Gender segregation of adolescent science career plans in 50 countries. *Science Education, 96*(2), 234–264. doi:http://dx.doi.org/10.1002/sce.20479

Silk, J. S., Tan, P. Z., Ladouceur, C. D., Meller, S., Siegle, G. J., McMakin, D. L., … Ryan, N. D. (2016). A randomized clinical trial comparing individual cognitive behavioral therapy and child-centered therapy for child anxiety disorders. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*. Advance online publication. doi:10.1080/15374416.2016.1138408

Simion, F., Valenza, E., Macchi Cassia, V., Turati, C., & Umiltà, C. (2002). Newborns' preference for up–down asymmetrical configurations. *Developmental Science, 5,* 427–434. doi:10.1111/1467-7687.00237

Simon, T. J., & Klahr, D. (1995). A computational theory of children's learning about number conservation. In T. J. Simon & G. S. Halford (Eds.), *Developing cognitive competence: New approaches to process modeling* (pp. 315–353). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Simon, T. J., & Rivera, S. M. (2007). Neuroanatomical approaches to the study of mathematical ability and disability. In D. B. Berch & M. M. M. Mazzocco (Eds.), *Why is math so hard for some children? The nature and origins of mathematical learning difficulties and disabilities* (pp. 283– 305). Baltimore, MD: Paul H. Brookes.

Simons, K. D., & Klein, J. D. (2007). The impact of scaffolding and student achievement levels in a problem-based learning environment. *Instructional Science, 35*(1), 41–72. doi:10.1007/s11251-006-9002-5

Simons, R. L., Lei, M. K., Beach, S. R., Brody, G. H., Philibert, R. A., & Gibbons, F. X. (2011). Social environmental variation, plasticity genes, and aggression: Evidence for the differential susceptibility hypothesis. *American Sociological Review, 76,* 833–912. doi:10.1177/0003122411427580

Simons, R. L., Lei, M. K., Stewart, E. A., Brody, G. H., Beach, S. R., Philibert, R. A., & Gibbons, F. X. (2012). Social adversity, genetic variation, street code, and aggression: A genetically informed model of violent behavior. *Youth Violence and Juvenile Justice, 10,* 3–24. doi:10.1177/1541204011422087

Simpkins, S. D., Eccles, J. S., & Becnel, J. N. (2008). The mediational role of adolescents' friends in relations between activity breadth and adjustment. *Developmental Psychology, 44,* 1081–1094.

Simpkins, S. D., Fredricks, J. A., & Eccles, J. S. (2015). The role of parents in the ontogeny of achievement-related motivation and behavioral choices. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 80*(2), 1– 151.

Simpson, E. A., Murray, L., Paukner, A., & Ferrari, P. F. (2014). The mirror neuron system as revealed through neonatal imitation: Presence from birth, predictive power and evidence of plasticity. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences, 369*(1644). doi:10.1098/rstb.2013.0289

Simpson, J. A., Collins, W. A., Tran, S., & Haydon, K. C. (2007). Attachment and the experience and expression of emotions in romantic relationships: A developmental perspective. *Journal of Personality and Social Psychology, 92,* 355–367. doi:10.1037/0022-3514.92.2.355

Sims, M., Hutchins, T., & Taylor, M. (1998). Gender segregation in young children's conflict behavior in child care settings. *Child Study Journal, 28,* 1–16.

Singh, L. (2018). Bilingual infants demonstrate advantages in learning words in a third language. *Child Development, 89*(4), e397–e413.

Singh, L., Morgan, J. L., & Best, C. T. (2002). Infants' listening preferences: Baby talk or happy talk? *Infancy, 3,* 365–394. doi:10.1207/S15327078IN0303_5

Singh, L., Nestor, S., Parikh, C., & Yull, A. (2009). Influences of infantdirected speech on early word recognition. *Infancy, 14,* 654–666. doi:10.1080/15250000903263973

Sirois, S., & Jackson, I. R. (2012). Pupil dilation and object permanence in infants. *Infancy, 17*(1), 61–78.

Sisk, V. F., Burgoyne, A. P., Sun, J., Butler, J. L., & Macnamara, B. N. (2018). To what extent and under which circumstances are growth mindsets important to academic achievement? Two meta-analyses. *Psychological Science, 29*(4), 549–571. doi:10.1177/0956797617739704

Skinner, B. F. (1953). *Science and human behavior.* New York: Macmillan.

Skinner, B. F. (1957). *Verbal behavior.* New York: Appleton-Century-Crofts.

Skinner, B. F. (1971). *Beyond freedom and dignity.* New York, NY: Knopf.

Slaby, R. G., & Frey, K. S. (1975). Development of gender constancy and selective attention to same-sex models. *Child Development, 46,* 849–856. doi:10.2307/1128389

Slaby, R. G., & Guerra, N. G. (1988). Cognitive mediators of aggression in adolescent offenders: I. Assessment. *Developmental Psychology, 24,* 580– 588. doi:10.1037/0012-1649.24.4.580

Slater, A., Bremner, G., Johnson, S. P., Sherwood, P., Hayes, R., & Brown, E. (2000). Newborn infants' preference for attractive faces: The role of internal and external facial features. *Infancy, 1,* 265–274. doi:10.1207/S15327078IN0102_8

Slater, A., Johnson, S. P., Brown, E., & Badenoch, M. (1996). Newborn infant's perception of partly occluded objects. *Infant Behavior and Development, 19,* 145–148. doi:10.1016/S0163-6383(96)90052-1

Slater, A., Mattock, A., & Brown, E. (1990). Size constancy at birth: Newborn infants' responses to retinal and real size. *Journal of Experimental Child Psychology, 49,* 314–322. doi:10.1016/0022- 0965(90)90061-C

Slater, A., Morison, V., & Rose, D. (1984). New-born infants' perception of similarities and differences between two- and three-dimensional stimuli. *British Journal of Developmental Psychology, 2,* 287–294. doi:10.1111/j.2044-835X.1984.tb00936.x

Slater, A., Von der Schulenburg, C., Brown, E., Badenoch, M., Butterworth, G., Parsons, S., & Samuels, C. (1998). Newborn infants prefer attractive faces. *Infant Behavior and Development, 21,* 345–354. doi:10.1016/S0163-6383(98)90011-X

Slater, M. E., & Haughwout, S. P. (2017). Surveillance Report #109: Trends in substance use among reproductive age females in the United States, 2002–2015. National Institute on Alcohol Abuse and Alcoholism, National Institutes of Health.

Slaughter, V., Jaakkola, R., & Carey, S. (1999). Constructing a coherent theory: Children's biological understanding of life and death. In M. Siegal & C. C. Peterson (Eds.), *Children's understanding of biology and health* (pp. 71–96). Cambridge, England: Cambridge University Press.

Slavich, G. M., & Cole, S. W. (2013). The emerging field of human social genomics. *Clinical Psychological Science, 1*(3), 331–348. doi:10.1177/2167702613478594

Slone, L. K., Smith, L. B., & Yu, C. (2019). Self-generated variability in object images predicts vocabulary growth. *Developmental Science,* e12816. https://doi.org/10.1111/desc.12816 2141

Sloutsky, V. M. (2010). From perceptual categories to concepts: What develops? *Cognitive Science, 34,* 1244–1286. doi:10.1111/j.1551- 6709.2010.01129.x

Smahel, D., & Wright, M. F. (Eds.). (2014). *The meaning of online problematic situations for children: Results of qualitative cross-cultural investigation in nine European countries.* London, England: EU Kids Online, London School of Economics and Political Science. **Smetana, J. G.** (1988). Adolescents' and parents' conceptions of parental authority. *Child Development, 59,* 321–335. doi:10.2307/1130313

Smetana, J. G., & Asquith, P. (1994). Adolescents' and parents' conceptions of parental authority and personal autonomy. *Child Development, 65,* 1147–1162. doi:10.2307/1131311

Smetana, J. G., & Ball, C. L. (2019). Heterogeneity in children's developing moral judgments about different types of harm. *Developmental Psychology, 55,* 1150–1163. doi:10.1037/dev0000718

Smetana, J. G., & Braeges, J. L. (1990). The development of toddlers' moral and conventional judgments. *Merrill-Palmer Quarterly, 36,* 329–346. doi:10.2307/23087284

Smetana, J. G., & Jambon, M. (2018). Parenting, morality and social development: New views on old questions. In C. C. Helwig (Ed.), *New perspectives on moral development* (pp. 121–140). New York: Routledge.

Smetana, J. G., Jambon, M., & Ball, C. (2014). The social domain approach to children's moral and social judgments. In M. Killen & J. G. Smetana (Eds.), *Handbook of moral development* (pp. 23–45). New York: Psychology Press.

Smiler, A. P., Frankel, L. B. W., & Savin-Williams, R. C. (2011). From kissing to coitus? Sex-of partner differences in the sexual milestone achievement of young men. *Journal of Adolescence, 34,* 727–735. doi:10.1016/j.adolescence.2010.08.009

Smiley, P. A., & Dweck, C. S. (1994). Individual differences in achievement goals among young children. *Child Development, 65,* 1723–1743. doi:10.1111/j.1467-8624.1994.tb00845.x

Smith, C. (2018). Family, academic, and peer group predictors of adolescent pregnancy expectations and young adult childbearing. *Journal of Family Issues, 39,* 1008–1029. doi:10.1177/0192513X16684894

Smith, C. L., Diaz, A., Day, K. L., & Bell, M. A. (2016). Infant frontal electroencephalogram asymmetry and negative emotional reactivity as predictors of toddlerhood effortful control. *Journal of Experimental Child Psychology, 142,* 262–273. doi:10.1016/j.jecp.2015.09.031

Smith, E. D., & Lillard, A. S. (2012). Play on: Retrospective reports of the persistence of pretend play into middle childhood. *Journal of Cognition and Development, 13,* 524–549. doi:10.1080/15248372.2011.608199

Smith, J. S. (1992). Women in charge: Politeness and directives in the speech of Japanese women. *Language in Society, 21,* 59–82.

Smith, L., & Yu, C. (2008). Infants rapidly learn word-referent mappings via cross-situational statistics. *Cognition, 106,* 1558–1568. doi:10.1016/j.cognition.2007.06.010

Smith, L. B. (2005). Action alters shape categories. *Cognitive Science, 29,* 665–679. doi:10.1207/s15516709cog0000_13

Smith, L. B., Thelen, E., Titzer, R., & McLin, D. (1999). Knowing in the context of acting: The task dynamics of the A-not-B error. *Psychological Review, 106,* 235–260.

Smith, R. L., & Rose, A. J. (2011). The "cost of caring" in youths' friendships: Considering associations among social perspective taking, corumination, and empathetic distress. *Developmental Psychology, 47,* 1792–1803. doi:10.1037/a0025309

Smith, S. A., & Murphy, V. A. (2015). Measuring productive elements of multi-word phrase vocabulary knowledge among children with English as an additional or only language. *Reading and Writing, 28*(3), 347–369. doi:10.1007/s11145-014-9527-y

Smith, S. L., Choueiti, M., Prescott, A., & Pieper, K. (2013a). *Gender roles and occupations: A look at character attributes and job-related aspirations in film and television*. Executive Report, Geena Davis Institute on Gender in Media. Retrieved from http://seejane.org/wpcontent/ uploads/full-study-gender-roles-and-occupations-v2.pdf

Snarey, J. R. (1985). Cross-cultural universality of social-moral development: A critical review of Kohlbergian research. *Psychological Bulletin, 97,* 202–232. doi:10.1037/0033-2909.97.2.202

Sniekers, S., Stringer, S., Watanabe, K., Jansen, P. R., Coleman, J. R., Krapohl, E., … Amin, N. (2017). Genome-wide association metaanalysis of 78,308 individuals identifies new loci and genes influencing human intelligence. *Nature Genetics, 49*(7), 1107.

Snow, C. (1972). Mothers' speech to children learning language. *Child Development, 43*(2), 549–565.

Snowden, J. M., Tilden, E. L., Snyder, J., Quigley, B., Caughey, A. B., & Cheng, Y. W. (2015). Planned out-of-hospital birth and birth outcomes. *New England Journal of Medicine, 373*(27), 2642–2653.

Snowling, M. J., & Melby-Lervåg, M. (2016). Oral language deficits in familial dyslexia: A meta-analysis and review. *Psychological Bulletin, 142*(5), 498.

Snyder, J., Cramer, A., Afrank, J., & Patterson, G. R. (2005). The contributions of ineffective discipline and parental hostile attributions of 2144 child misbehavior to the development of conduct problems at home and school. *Developmental Psychology, 41,* 30–41. doi:10.1037/0012- 1649.41.1.30

Snyder, J., Reid, J., & Patterson, G. (2003). A social learning model of child and adolescent antisocial behavior. In B. B. Lahey, T. E. Moffitt, & A. Caspi (Eds.), *Causes of conduct disorder and juvenile delinquency* (pp. 27–48). New York: Guilford Press.

Snyder, J. J., Schrepferman, L. P., Bullard, L., McEachern, A. D., & Patterson, G. R. (2012). Covert antisocial behavior, peer deviancy training, parenting processes, and sex differences in the development of antisocial behavior during childhood. *Development and Psychopathology, 24,* 1117–1138. doi:10.1017/S0954579412000570

Snyder, J., Schrepferman, L., McEachern, A., Barner, S., Johnson, K., & Provines, J. (2008). Peer deviancy training and peer coercion: Dual processes associated with early-onset conduct problems. *Child Development, 79,* 252–268. doi:10.1111/j.1467-8624.2007.01124.x

Snyder, T. D., & Dillow, S. A. (2010). *Digest of education statistics, 2009* (NCES 2010–013). Washington, DC: National Center for Education Statistics.

Sobel, D. M., & Kirkham, N. Z. (2006). Blickets and babies: The development of causal reasoning in toddlers and infants. *Developmental Psychology, 42,* 1103–1115. doi:10.1037/0012-1649.42.6.1103

Society for Research in Child Development. (2019). Social policy report brief: Understanding and addressing the effect of digital games on cognitive development in middle childhood. Society for Research in Child Development. Retrieved from https://www.srcd.org/sites/default/files/spr_brief_32-1_final.pdf

Soderstrom, M., Blossom, M., Foygel, R., & Morgan, J. L. (2008). Acoustical cues and grammatical units in speech to two preverbal infants. 2145 *Journal of Child Language, 35*(4), 869–902.

Solheim, E., Wichstrøm, L., Belsky, J., & Berg-Nielsen, T. S. (2013). Do time in child care and peer group exposure predict poor socioemotional adjustment in Norway? *Child Development, 84,* 1701–1715. doi:10.1111/cdev.12071

Solis, M., Ciullo, S., Vaughn, S., Pyle, N., Hassaram, B., & Leroux, A. (2012). Reading comprehension interventions for middle school students with learning disabilities: A synthesis of 30 years of research. *Journal of Learning Disabilities, 45*(4), 327–340. doi:10.1177/0022219411402691

Solmeyer, A. R., Killoren, S. E., McHale, S. M., & Updegraff, K. A. (2011). Coparenting around siblings' differential treatment in Mexicanorigin families. *Journal of Family Psychology, 25,* 251–260. doi:10.1037/a0023201

Solomon, G. E., Johnson, S. C., Zaitchik, D., & Carey, S. (1996). Like father, like son: Young children's understanding of how and why offspring resemble their parents. *Child Development, 67,* 151–171.

Solomon, J., & George, C. (1999). The measurement of attachment security in infancy and childhood. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (pp. 287–316). New York: Guilford Press.

Sommerville, J. A., & Crane, C. C. (2009). Ten-month-old infants use prior information to identify an actor's goal. *Developmental Science, 12,* 314– 325. doi:10.1111/j.1467-7687.2008.00787.x

Song, C., Benin, M., & Glick, J. (2012). Dropping out of high school: The effects of family structure and family transitions. *Journal of Divorce and Remarriage, 53,* 18–33. doi:10.1080/10502556.2012.635964

Sonuga-Barke, E. J. S., Kennedy M., Kumsta, R., Knights, N., Golm, D., Rutler, M., … Kreppner, J. (2017). Child-to-adult neurodevelopmental 2146 and mental health trajectories after early life deprivation: The young adult follow-up of the longitudinal English and Romanian Adoptees study. *The Lancet, 389*(10078), 1539–1548. doi: 10.1016/S0140-6736(17)30045-4

Sorensen, L. C., Dodge, K. A., & Conduct Problems Prevention Research Group. (2016). How does the fast track intervention prevent adverse outcomes in young adulthood? *Child Development, 87*(2), 429–445.

Sosinsky, L. S., Lord, H., & Zigler, E. (2007). For-profit/nonprofit differences in center-based child care quality: Results from the National Institute of Child Health and Human Development Study of Early Child Care and Youth Development. *Journal of Applied Developmental Psychology, 28,* 390–410.

Soska, K. C., Adolph, K. E., & Johnson, S. P. (2010). Systems in development: Motor skill acquisition facilitates three-dimensional object completion. *Developmental Psychology, 46,* 129–138. doi:10.1037/a0014618

Sowislo, J. F., & Orth, U. (2013). Does low self-esteem predict depression and anxiety? A meta-analysis of longitudinal studies. *Psychological Bulletin, 139,* 213–240. doi:10.1037/a0028931

Spearman, C. E. (1927). *The abilities of man, their nature and measurement.* New York: Macmillan.

Spelke, E. S. (1976). Infants' intermodal perception of events. *Cognitive Psychology, 8,* 553–560.

Spelke, E. S. (1979). Perceiving bimodally specified events in infancy. *Developmental Psychology, 15,* 626–636. doi:10.1037/0012-1649.15.6.626

Spelke, E. S. (2003). What makes us smart? Core knowledge and natural language. In D. Gentner & S. Goldin-Meadow (Eds.), *Language in mind: Advances in the study of language and thought* (pp. 277–311). Cambridge, MA: MIT Press.

Spelke, E. S. (2004). Core knowledge. In N. Kanwisher & J. Duncan (Eds.), *Attention and performance: Functional neuroimaging of visual cognition* (Vol. 20, pp. 29–56). Oxford, England: Oxford University Press.

Spelke, E. S. (2011). Core systems and the growth of human knowledge: Natural geometry. In A. M. Battro, S. Dehaene, & W. J. Singer (Eds.), *The proceedings of the Working Group on Human Neuroplasticity and Education: Vol. 117. Human neuroplasticity and education* (pp. 73–99). Vatican City: Pontifical Academy of Sciences.

Spelke, E. S., & Kinzler, K. D. (2007). Core knowledge. *Developmental Science, 10,* 89–96. doi:10.1111/j.1467-7687.2007.00569.x

Spelke, E., Lee, S. A., & Izard, V. (2010). Beyond core knowledge: Natural geometry. *Cognitive Science, 34*(5), 863–884. doi:10.1111/j.1551-6709.2010.01110.x

Spence, I., & Feng, J. (2010). Video games and spatial cognition. *Review of General Psychology, 14,* 92–104. doi:10.1037/a0019491

Spence, M. J., & Freeman, M. S. (1996). Newborn infants prefer the maternal low-pass filtered voice, but not the maternal whispered voice. *Infant Behavior and Development, 19,* 199–212. doi:10.1016/S0163-6383(96)90019-3

Spencer, J. P., Clearfield, M., Corbetta, D., Ulrich, B., Buchanan, P., & Schöner, G. (2006). Moving toward a grand theory of development: In memory of Esther Thelen. *Child Development, 77,* 1521–1538. doi:10.1111/j.1467-8624.2006.00955.x

Spencer, M. B., & Markstrom-Adams, C. (1990). Identity processes among racial and ethnic minority children in America. *Child Development, 61,* 290–310.

Spencer-Rodgers, J., Peng, K., Wang, L., & Hou, Y. (2004). Dialectical self-esteem and East–West differences in psychological well-being. *Personality and Social Psychology Bulletin, 30,* 1416–1432. doi:10.1177/0146167204264243

Sperry, D. E., Sperry, L. L., & Miller, P. J. (2018). Reexamining the verbal environments of children from different socioeconomic backgrounds. *Child Development.* Retrieved from https://doi.org/10.1111/cdev.13072

Springer, K., & Keil, F. C. (1991). Early differentiation of causal mechanisms appropriate to biological and nonbiological kinds. *Child Development, 62,* 767–781. doi:10.1111/j.1467-8624.1991.tb01568.x

Springer, K., Nguyen, T., & Samaniego, R. (1996). Early understanding of age- and environment-related noxiousness in biological kinds: Evidence for a naive theory. *Cognitive Development, 11,* 65–82. doi:10.1016/S0885- 2014(96)90028-3

SRCD Governing Council. (2007). SRCD ethical standards for research with children. Retrieved from http://www.srcd.org/about-us/ethical-standardsresearch

Srinivasan, M., & Carey, S. (2010). The long and the short of it: On the nature and origin of functional overlap between representations of space and time. *Cognition, 116,* 217–241. doi:10.1016/j.cognition.2010.05.005

Sroufe, L. A., Bennett, C., Englund, M., Urban, J., & Shulman, S. (1993). The significance of gender boundaries in preadolescence: Contemporary correlates and antecedents of boundary violation and maintenance. *Child Development, 64,* 455–466. doi:10.2307/1131262

Stack, D. M., Muir, D. W., Sherriff, F., & Roman, J. (1989). Development of infant reaching in the dark to luminous objects and "invisible sounds." *Perception, 18,* 69–82.

Stahl, A. E., & Feigenson, L. (2015). Observing the unexpected enhances infants' learning and exploration. *Science, 348*(6230), 91–94.

Stahl, A. E., & Feigenson, L. (2018). Violations of core knowledge shape early learning. *Topics in Cognitive Science*. https://doi.org/10.1111/tops.12389

Stake, J. E., & Mares, K. R. (2005). Evaluating the impact of science enrichment programs on adolescents' science motivation and confidence: The splashdown effect. *Journal of Research in Science Teaching, 42,* 359–375.

Stanley, L. (2019). Is the preschool PATHS curriculum effective? A review. *Journal of Evidence-Based Social Work, 16,* 130–143. doi:10.1080/23761407.2018.1558141

Stapel, J. C., van Wijk, I., Bekkering, H., & Hunnius, S. (2017). Eighteenmonth-old infants show distinct electrophysiological responses to their own faces. *Developmental Science, 20,* e12437. doi:10.1111/desc.12437

State of Michigan, Governor's Task Force on Child Abuse and Neglect and Department of Human Services. (2011). *Forensic interviewing protocol* (3rd ed.). Retrieved from http://www.michigan.gov/documents/dhs/DHS-PUB-0779_211637_7.pdf

Statistics Canada. (2018). Police-reported hate crime, 2017. Retrieved from https://www150.statcan.gc.ca/n1/en/daily-quotidien/181129/dq181129aeng.pdf?st=xlM3n0Np

Steele, H., Steele, M., & Croft, C. (2008). Early attachment predicts emotion recognition at 6 and 11 years old. *Attachment and Human Development, 10,* 379–393. doi:10.1080/14616730802461409

Steenbeek, H., & van Geert, P. (2008). An empirical validation of a dynamic systems model of interaction: Do children of different sociometric statuses differ in their dyadic play? *Developmental Science, 11,* 253–281. doi:10.1111/j.1467-7687.2007.00655.x

Steinberg, L. (2010). A dual systems model of adolescent risk-taking. *Developmental Psychobiology, 52,* 216–224. doi:10.1002/dev.20445

Steinberg, L., Lamborn, S. D., Darling, N., Mounts, N. S., & Dornbusch, S. M. (1994). Over-time changes in adjustment and competence among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development, 65,* 754–770. doi:10.1111/j.1467-8624.1994.tb00781.x

Steinberg, L., & Silverberg, S. B. (1986). The vicissitudes of autonomy in early adolescence. *Child Development, 57,* 841–851. doi:10.2307/1130361

Steinmayr, R., & Spinath, B. (2009). What explains boys' stronger confidence in their intelligence? *Sex Roles, 61,* 736–749. doi:10.1007/s11199-009-9675-8

Stern, D. N. (1985). *The interpersonal world of the infant: A view from psychoanalysis and developmental psychology.* New York: Basic Books.

Sternberg, R. J. (1999). The theory of successful intelligence. *Review of General Psychology, 3,* 292–316. doi:10.1037/1089-2680.3.4.292

Sternberg, R. J. (2003). A broad view of intelligence: The theory of successful intelligence. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research, 55,* 139–154. doi:10.1037/1061-4087.55.3.139

Sternberg, R. J. (2007). *Wisdom, intelligence, and creativity synthesized*. New York: Cambridge University Press.

Sternberg, R. J. (2008). *g,* g's, or jeez: Which is the best model for developing abilities, competencies, and expertise? In P. C. Kyllonen, R. D. Roberts, & L. Stankov (Eds.), *Extending intelligence: Enhancement and new constructs* (pp. 225–266). New York: Erlbaum.

Sterrett, E. M., Jones, D. J., McKee, L. G., & Kincaid, C. (2011). Supportive non-parental adults and adolescent psychosocial functioning: Using social support as a theoretical framework. *American Journal of Community Psychology, 48,* 284–295. doi:10.1007/s10464-011-9429-y

Stenberg, G. (2013). Do 12-month-old infants trust a competent adult? *Infancy, 18,* 873–904. doi:10.1111/infa.12011

Stevens, T., Wang, K., Olivárez, A., Jr., & Hamman, D. (2007). Use of self perspectives and their sources to predict the mathematics enrollment intentions of girls and boys. *Sex Roles, 56,* 351–363. doi:10.1007/s11199-006-9180-2

Stevenson, H. W. (1991). The development of prosocial behavior in largescale collective societies: China and Japan. In R. A. Hinde & J. Groebel (Eds.), *Cooperation and prosocial behaviour* (pp. 89–105). Cambridge, England: Cambridge University Press.

Stiles, J., & Jernigan, T. L. (2010). The basics of brain development. *Neuropsychology Review, 20*(4), 327–348.

Stocker, C. M., Richmond, M. K., Rhoades, G. K., & Kiang, L. (2007). Family emotional processes and adolescents' adjustment. *Social Development, 16,* 310–325.

Stoddart, T., & Turiel, E. (1985). Children's concepts of cross-gender activities. *Child Development, 56,* 1241–1252. doi:10.2307/1130239

Stoet, G., & Geary, D. C. (2018). The gender-equality paradox in science, technology, engineering, and mathematics education. *Psychological Science, 29*(4), 581–593. doi:http://dx.doi.org/10.1177/0956797617741719

Stone, L. B., Hankin, B. L., Gibb, B. E., & Abela, J. R. Z. (2011). Corumination predicts the onset of depressive disorders during adolescence. *Journal of Abnormal Psychology, 120,* 752–757. doi:10.1037/a0023384

Stone, L. J., & Church, J. (1957). *Childhood and adolescence: A psychology of the growing person.* New York: Random House.

Stouthamer-Loeber, M., Loeber, R., Wei, E., Farrington, D. P., & Wikström, P.-O. H. (2002). Risk and promotive effects in the explanation of persistent serious delinquency in boys. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 70,* 111–123. doi:10.1037/0022-006X.70.1.111

Stover, C. S., Connell, C. M., Leve, L. D., Neiderhiser, J. M., Shaw, D. S., Scaramella, L. V., … Reiss, D. (2012). Fathering and mothering in the family system: Linking marital hostility and aggression in adopted toddlers. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 53,* 401–409. doi:10.1111/j.1469-7610.2011.02510.x

Strand-Brodd, K., Ewald, U., Grönqvist, H., Holmström, G., Strömberg, B., Grönqvist, E., … Rosander, K. (2011). Development of smooth pursuit eye movements in very preterm infants: 1. General aspects. *Acta Paediatrica, 100,* 983–991. doi:10.1111/j.1651-2227.2011.02218.x

Strazdins, L., O'Brien, L., Lucas, N., & Rodgers, B. (2013). Combining work and family: Rewards or risks for children's mental health? *Social Science and Medicine, 87,* 99–107. doi:10.1016/j.socscimed.2013.03.030

Striepens, N., Kendrick, K. M., Maier, W., & Hurlemann, R. (2011). Prosocial effects of oxytocin and clinical evidence for its therapeutic potential. *Frontiers in Neuroendocrinology, 32,* 426–450. doi:10.1016/j.yfrne.2011.07.001

Stronach, E. P., Toth, S. L., Rogosch, F., Oshri, A., Manly, J. T., & Cicchetti, D. (2011). Child maltreatment, attachment security, and internal representations of mother and mother–child relationships. *Child Maltreatment, 16,* 137–145. doi:10.1177/1077559511398294

Strong, D. D., Bean, R. A., & Feinauer, L. L. (2010). Trauma, attachment, and family therapy with grandfamilies: A model for treatment. *Children and Youth Services Review, 32*(1), 44–50. doi:10.1016/j.childyouth.2009.06.015

Strough, J., & Berg, C. A. (2000). Goals as a mediator of gender differences in high-affiliation dyadic conversations. *Developmental Psychology, 36,* 117–125. doi:10.1037/0012-1649.36.1.117

Strough, J., & Covatto, A. M. (2002). Context and age differences in same and other-gender peer preferences. *Social Development, 11,* 346–361. doi:10.1111/1467-9507.00204

Stuewig, J., Tangney, J. P., Kendall, S., Folk, J. B., Meyer, C. R., & Dearing, R. L. (2015). Children's proneness to shame and guilt predict risk and illegal behaviors in young adulthood. *Child Psychiatry & Human Development, 46,* 217–227. doi:10.1007/s10578-014-0467-1

Stukas, A. A., Snyder, M., & Clary, E. G. (1999). The effects of "mandatory volunteerism" on intentions to volunteer. *Psychological Science, 10,* 59–64. doi:10.2307/40063378

Stukas, A. A., Switzer, G. E., Dew, M. A., Goycoolea, J. M., & Simmons, R. G. (1999). Parental helping models, gender, and service-learning. *Journal of Prevention and Intervention in the Community, 18,* 5–18. doi:10.1300/j005v18n01_02

Sturaro, C., van Lier, P. A. C., Cuijpers, P., & Koot, H. M. (2011). The role of peer relationships in the development of early school-age externalizing problems. *Child Development, 82,* 758–765. doi:10.1111/j.1467-8624.2010.01532.x

Subbotsky, E. (1994). Early rationality and magical thinking in preschoolers: Space and time. *British Journal of Developmental Psychology, 12,* 97–108. doi:10.1111/j.2044-835X.1994.tb00621.x

Subbotsky, E. (2005). The permanence of mental objects: Testing magical thinking on perceived and imaginary realities. *Developmental Psychology, 41,* 301–318. doi:10.1037/0012-1649.41.2.301

Subbotsky, E. V. (1993). *Foundations of the mind: Children's understanding of reality.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Substance Abuse and Mental Health Services Administration. (2015). *Behavioral health barometer: United States, 2014*. HHS Publication No. SMA–15–4895. Retrieved from http://www.samhsa.gov/data/sites/default/files/National_BHBarometer_2014.pdf

Substance Abuse and Mental Health Services Administration. (2017). *Behavioral health barometer: United States, Volume 4: Indicators as measured through the 2015 National Survey on Drug Use and Health and National Survey of Substance Abuse Treatment Services* (HHS Publication No. SMA-17-BaroUS-16). Retrieved from https://store.samhsa.gov/system/files/sma17-barous-16.pdf

Substance Abuse and Mental Health Services Administration. (2018). *Helping children and youth who have traumatic experiences*. Retrieved from https://www.samhsa.gov/sites/default/files/brief_report_natl_childrens_mh_awareness_day.pdf

Sugai, G., & Horner, R. R. (2006). A promising approach for expanding and sustaining school-wide positive behavior support. *School Psychology Review, 35,* 245–259.

Sugden, N. A., Mohamed-Ali, M. I., & Moulson, M. C. (2014). I spy with my little eye: Typical, daily exposure to faces documented from a first person infant perspective. *Developmental Psychobiology, 56*(2), 249–261.

Sukhodolsky, D. G., Smith, S. D., McCauley, S. A., Ibrahim, K., & Piasecka, J. B. (2016). Behavioral interventions for anger, irritability, and aggression in children and adolescents. *Journal of Child and Adolescent Psychopharmacology, 26,* 58–64. doi:10.1089/cap.2015.0120

Sullivan, K., & Winner, E. (1993). Three-year-olds' understanding of mental states: The influence of trickery. *Journal of Experimental Child Psychology, 56,* 135–148. doi:10.1006/jecp.1993.1029

Sullivan, M. W., & Lewis, M. (2003). Contextual determinants of anger and other negative expressions in young infants. *Developmental Psychology, 39,* 693–705.

Sun, Y., & Li, Y. (2011). Effects of family structure type and stability on children's academic performance trajectories. *Journal of Marriage and Family, 73,* 541–556. doi:10.1111/j.1741-3737. 2011.00825.x

Sundara, M., Polka, L., & Molnar, M. (2008). Development of coronal stop perception: Bilingual infants keep pace with their monolingual peers. *Cognition, 108,* 232–242. doi:10.1016/j.cognition.2007.12.013

Super, C. M., & Harkness, S. (1986). The developmental niche: A conceptualization at the interface of child and culture. *International Journal of Behavioral Development, 9,* 545–569. doi:10.1177/016502548600900409

Suskind, D. L., Leffel, K. R., Graf, E., Hernandez, M. W., Gunderson, E. A., Sapolich, S. G., … Levine, S. C. (2015). A parent-directed language intervention for children of low socioeconomic status: A randomized controlled pilot study. *Journal of Child Language, 43*(02), 366–406.

Sutherland, K. E., Altenhofen, S., & Biringen, Z. (2012). Emotional availability during mother–child interactions in divorcing and intact married families. *Journal of Divorce and Remarriage, 53,* 126–141. doi:10.1080/10502556.2011.651974

Sutherland, S. L., & Friedman, O. (2012). Preschoolers acquire general knowledge by sharing in pretense. *Child Development, 83,* 1064–1071. doi:10.1111/j.1467-8624.2012.01748.x

Sutton, J. E., Joanisse, M. F., & Newcombe, N. S. (2010). Spinning in the scanner: Neural correlates of virtual reorientation. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition, 36,* 1097–1107. doi:10.1037/a0019938

Suzuki, L. K., Davis, H. M., & Greenfield, P. M. (2008). Self-enhancement and self effacement in reaction to praise and criticism: The case of multiethnic youth. *Ethos, 36,* 78-97. doi:10.1111/j.1548-1352.2008.00005.x

Swahn, M. H., Simon, T. R., Arias, I., & Bossarte, R. M. (2008). Measuring sex differences in violence victimization and perpetration within date and same-sex peer relationships. *Journal of Interpersonal Violence, 23,* 1120–1138. doi:10.1177/0886260508314086

Swearer, S. M., & Hymel, S. (2015). Understanding the psychology of bullying: Moving toward a social-ecological diathesis-stress model. *American Psychologist, 70,* 344–353. doi:10.1037/a0038929

Tager-Flusberg, H. (2007). Evaluating the theory-of-mind hypothesis of autism. *Current Directions in Psychological Science, 16,* 311–315. doi:10.1111/j.1467-8721.2007.00527.x

Tager-Flusberg, H., & Joseph, R. M. (2005). How language facilitates the acquisition of false-belief understanding in children with autism. In J. W. Astington & J. A. Baird (Eds.), *Why language matters for theory of mind* (pp. 298–318). New York: Oxford University Press.

Tajfel, H., & Turner, J. C. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. In W. G. Austin & S. Worchel (Eds.), *The social psychology of intergroup relations* (pp. 33–47). Monterey, CA: Brooks/Cole.

Tan, C. H., Denny, C. H., Cheal, N. E., Sniezek, J. E., & Kanny, D. (2015). Alcohol use and binge drinking among women of childbearing age—United States, 2011–2013. *Morbidity & Mortality Weekly Report (CDC), 64*(37), 1042–1046.

Tanaka, H., Black, J. M., Hulme, C., Stanley, L. M., Kesler, S. R., Whitfield-Gabrieli, S., … Hoeft, F. (2011). The brain basis of the phonological deficit in dyslexia is independent of IQ. *Psychological Science, 22,* 1442–1451.

Taneja, V., Sriram., S., Beri, R., Sreenivas, V., Aggarwal, R., & Kaur, R. (2002). "Not by bread alone": Impact of a structured 90-minute play session on development of children in an orphanage. *Child Care Health and Development, 28,* 95–100. doi: 10.1046/j.1365-2214.2002.00246.x

Tang, H., Hammack, C., Ogden, S. C., Wen, Z., Qian, X., Li, Y., …Christian, K. M. (2016). Zika virus infects human cortical neural progenitors and attenuates their growth. *Cell Stem Cell, 18*(5), 587–590.

Tangney, J. P., & Dearing, R. L. (2002). *Shame and guilt.* New York: Guilford Press.

Tangney, J. P., Stuewig, J., & Mashek, D. J. (2007). Moral emotions and moral behavior. *Annual Review of Psychology, 58,* 345–372. doi:10.1146/annurev.psych.56.091103.070145

Tanner, J. M. (1961). *Education and physical growth: Implications of the study of children's growth for educational theory and practice.* London: University of London Press.

Tardif, T., Fletcher, P., Liang, W., Zhang, Z., Kaciroti, N., & Marchman, V. A. (2008). Baby's first 10 words. *Developmental Psychology, 44,* 929–938. doi:10.1037/0012-1649.44.4.929

Tasimi, A., & Wynn, K. (2016). Costly rejection of wrongdoers by infants and children. *Cognition, 151,* 76–79. doi:10.1016/j.cognition.2016.03.004

Taumoepeau, M., & Ruffman, T. (2006). Mother and infant talk about mental states relates to desire language and emotion understanding. *Child Development, 77,* 465–481.

Taumoepeau, M., & Ruffman, T. (2008). Stepping stones to others' minds: Maternal talk relates to child mental state language and emotion understanding at 15, 24, and 33 months. *Child Development, 79,* 284–302.

Taylor, J., Iacono, W. G., & McGue, M. (2000). Evidence for a genetic etiology of early-onset delinquency. *Journal of Abnormal Psychology, 109,* 634–643. doi:10.1037/0021-843X.109.4.634 **Taylor, M.** (1999). *Imaginary companions and the children who create them.* New York: Oxford University Press.

Taylor, M., Carlson, S. M., Maring, B. L., Gerow, L., & Charley, C. M. (2004). The characteristics and correlates of fantasy in school-age children: Imaginary companions, impersonation, and social understanding. *Developmental Psychology, 40,* 1173–1187. doi:10.1037/0012-1649.40.6.1173

Taylor, M., Hulette, A. C., & Dishion, T. J. (2010). Longitudinal outcomes of young high risk adolescents with imaginary companions. *Developmental Psychology, 46*(6), 1632–1636. doi:10.1037/a0019815

Taylor, M., & Mannering, A. M. (2007). Of Hobbes and Harvey: The imaginary companions created by children and adults. In A. Göncü & S. Gaskins (Eds.), *Play and development: Evolutionary, sociocultural, and functional perspectives* (pp. 227–246). New York: Erlbaum

Taylor, M. G. (1993). *Children's beliefs about the biological and social origins of gender differences* (Unpublished doctoral dissertation). Ann Arbor: University of Michigan.

Teglas, E., Girotto, V., Gonzalez, M., & Bonatti, L. L. (2007). Intuitions of probabilities shape expectations about the future at 12 months and beyond. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America, 104,* 19156–19159. doi:10.1073/pnas.0700271104

Teglas, E., Vul, E., Girotto, V., Gonzalez, M., Tenenbaum, J. B., & Bonatti, L. L. (2011, May 27). Pure reasoning in 12-month-old infants as probabilistic inference. *Science, 332,* 1054–1059.

Teicher, M. H., & Blass, E. M. (1977). First suckling response of the newborn albino rat: The roles of olfaction and amniotic fluid. *Science, 198*(4317), 635–636.

Teicher, M. H., Samson, J. A., & Anderson, C. M., & Ohashi, K. (2016). The effects of childhood maltreatment on brain structure, function, and connectivity. *Nature Reviews: Neuroscience, 17,* 652–666.

Teinonen, T., Fellman, V., Näätänen, R., Alku, P., & Huotilainen, M. (2009). Statistical language learning in neonates revealed by event-related brain potentials. *BMC Neuroscience, 10,* 1–8. doi:10.1186/1471-2202-10-21

Tempelmann, S., Kaminski, J., & Tomasello, M. (2014). Do domestic dogs learn words based on humans' referential behaviour? *PloS ONE, 9*(3), e91014. doi:10.1371/journal.pone.0091014

Tenenbaum, H. R., & Leaper, C. (2003). Parent–child conversations about science: The socialization of gender inequities? *Developmental Psychology, 39,* 34–47. doi:10.1037/0012-1649.39.1.34

Teoh, S., Chin, L., Menon, V., Ng, M., Peat, N., Raper, M., … Savage, J. (2006).World records in obstetrics and gynaecology. *Journal of Obstetrics and Gynaecology, 26*(7), 607–611.

Terrace, H. S., Petitto, L.-A., Sanders, R. J., & Bever, T. G. (1979, November 23). Can an ape create a sentence? *Science, 206,* 891–902.

Thamotharan, S., Lange, K., Zale, E. L., Huffhines, L., & Fields, S. (2013). The role of impulsivity in pediatric obesity and weight status. A meta-analytic review. *Clinical Psychology Review, 33*(2), 253–262.

Thapar, A., Cooper, M., Eyre, O., & Langley, K. (2013). Practitioner review: What have we learnt about the causes of ADHD? *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 54*(1), 3–16.

Thelen, E. (1986). Treadmill-elicited stepping in seven-month-old infants. *Child Development, 57,* 1498–1506. doi:10.2307/1130427

Thelen, E. (1995). Motor development: A new synthesis. *American Psychologist, 50,* 79–95. doi:10.1037/0003-066X.50.2.79

Thelen, E. (2001). Dynamic mechanisms of change in early perceptual-motor development. In J. L. McClelland & R. Siegler (Eds.), *Mechanisms of cognitive development: Behavioral and neural perspectives* (pp. 161–184). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Thelen, E., & Corbetta, D. (1994). Exploration and selection in the early acquisition of skill. *International Review of Neurobiology, 37,* 75–102.

Thelen, E., Corbetta, D., Kamm, K., Spencer, J. P., Schneider, K., & Zernicke, R. F. (1993). The transition to reaching: Mapping intention and intrinsic dynamics. *Child Development, 64*(4), 1058–1098.

Thelen, E., & Smith, L. B. (1998). Dynamic systems theories. In W. Damon (Series Ed.) & R. M. Lerner (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 1. Theoretical models of human development* (5th ed., pp. 563–634). Hoboken, NJ: Wiley.

Thelen, E., & Smith, L. B. (2006). Dynamic systems theories. In W. Damon & R. M. Lerner (Series Eds.) and R. M. Lerner (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 1. Theoretical models of human development* (6th ed., pp. 258–312). Hoboken, NJ: Wiley.

Thiessen, E. D., Hill, E. A., & Saffran, J. R. (2005). Infant-directed speech facilitates word segmentation. *Infancy, 7,* 53–71. doi:10.1207/s15327078in0701_5

Thiessen, E. D., & Saffran, J. R. (2003). When cues collide: Statistical and stress cues in infant word segmentation. *Developmental Psychology, 39,* 706–716.

Thomaes, S., Bushman, B. J., Stegge, H., & Olthof, T. (2008). Trumping shame by blasts of noise: Narcissism, self-esteem, shame, and aggression in young adolescents. *Child Development, 79,* 1792–1801. doi:10.1111/j.1467-8624.2008.01226.x

Thomas, A., & Chess, S. (1977). *Temperament and development.* New York: Brunner/Mazel.

Thomas, A., Chess, S., & Birch, H. G. (1968). *Temperament and behavior disorders in children.* New York: New York University Press.

Thinus-Blanc, C., & Gaunet, F. (1997). Representation of space in blind persons: Vision as a spatial sense? *Psychological Bulletin, 121,* 20–42.

Thomas, J. R., & French, K. E. (1985). Gender differences across age in motor performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin, 98,* 260–282. doi:10.1037/0033-2909.98.2.260

Thompson, C. A., & Opfer, J. E. (2010). How 15 hundred is like 15 cherries: Effect of progressive alignment on representational changes in numerical cognition. *Child Development, 81,* 1768–1786. doi:10.1111/j.1467-8624.2010.01509.x

Thompson, R. A. (1998). Early sociopersonality development. In W. Damon (Series Ed.) & N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (5th ed., pp. 25–104). Hoboken, NJ: Wiley.

Thompson, R. A. (2006). The development of the person: Social understanding, relationships, conscience, self. In W. Damon & R. M. Lerner (Series Eds.) and N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (6th ed., pp. 24–98). Hoboken, NJ: Wiley.

Thompson, R. A. (2008). Early attachment and later development: Familiar questions, new answers. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (2nd ed., pp. 348–365). New York: Guilford Press.

Thompson, R. A. (2012). Whither the preconventional child? Toward a lifespan moral development theory. *Child Development Perspectives, 6,* 423–429. doi:10.1111/j.1750-8606.2012.00245.x

Thompson, R. A. (2015). Relationships, regulation, and early development. In. M. E. Lamb & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology and developmental science* (7th ed., pp. 201–246). Hoboken, NJ: Wiley.

Thompson, R. A. (2016). Early attachment and later development: Reframing the questions. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (3rd ed., pp. 333–348). New York: Guilford.

Thompson, R. A., & Newton, E. K. (2010). Emotion in early conscience. In W. F. Arsenio & E. A. Lemerise (Eds.), *Emotions, aggression, and morality in children: Bridging development and psychopathology* (pp. 13–31). Washington, DC: American Psychological Association.

Thorne, B. (1993). *Gender play: Girls and boys in school.* New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.

Thorne, B., & Luria, Z. (1986). Sexuality and gender in children's daily worlds. *Social Problems, 33,* 176–190. doi:10.2307/800703

Thornberry, T. P., Freeman-Gallant, A., Lizotte, A. J., Krohn, M. D., & Smith, C. A. (2003). Linked lives: The intergenerational transmission of antisocial behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology, 31,* 171–184. doi:10.1023/A:1022574208366

Thurstone, L. L. (1938). *Primary mental abilities.* Chicago: The University of Chicago Press.

Tiedemann, J. (2000). Parents' gender stereotypes and teachers' beliefs as predictors of children's concept of their mathematical ability in elementary school. *Journal of Educational Psychology, 92,* 144–151. doi:10.1037/0022-0663.92.1.144

Tincoff, R., & Jusczyk, P. W. (1999). Some beginnings of word comprehension in 6-month-olds. *Psychological Science, 10,* 172–175. doi:10.1111/1467-9280.00127

Tienari, P., Wahlberg, K.-E., & Wynne, L. C. (2006). Finnish adoption study of schizophrenia: Implications for family interventions. *Families, Systems, and Health, 24,* 442–451. doi:10.1037/1091-7527.24.4.442

Tobin, D. D., Menon, M., Menon, M., Spatta, B. C., Hodges, E. V. E., & Perry, D. G. (2010). The intrapsychics of gender: A model of selfsocialization. *Psychological Review, 117*(2), 601–622. doi:http://dx.doi.org/10.1037/a0018936

Tobin, K., & Murphy, J. (2013). Addressing the challenges of child and family homelessness. *Journal of Applied Research on Children: Informing Policy for Children at Risk, 4*(1), Article 9. Retrieved from http://digitalcommons.library.tmc.edu/childrenatrisk/vol4/iss1/9

Todd, B. K., Fischer, R. A., Di Costa, S., Roestorf, A., Harbour, K., Hardiman, P., & Barry, J. A. (2017). Sex differences in children's toy preferences: A systematic review, meta-regression, and meta-analysis. *Infant and Child Development, 27*: e2064. doi:http://dx.doi.org/10.1002/icd.2064

Tolan, P. H., Gorman-Smith, D., & Henry, D. B. (2003). The developmental ecology of urban males' youth violence. *Developmental Psychology, 39,* 274–291. doi:10.1037/0012-1649.39.2.274

Tolchinsky, L. (2003). *The cradle of culture and what children know about writing and numbers before being taught.* Mahwah, NJ: Erlbaum.

Tom, S. R., Schwartz, D., Chang, L., Farver, J. A. M., & Xu, Y. (2010). Correlates of victimization in Hong Kong children's peer groups. *Journal of Applied Developmental Psychology, 31,* 27–37. doi:10.1016/j.appdev.2009.06.002

Tomada, G., & Schneider, B. H. (1997). Relational aggression, gender, and peer acceptance: Invariance across culture, stability over time, and concordance among informants. *Developmental Psychology, 33,* 601–609. doi:10.1037/0012-1649.33.4.601

Tomasello, M. (1994). Can an ape understand a sentence? [Review of the monograph *Language comprehension in ape and child,* by E. S. Savage-Rumbaugh et al.]. *Language and Communication, 14,* 377–390.

Tomasello, M. (2008). *Origins of human communication.* Cambridge, MA: MIT Press.

Tomasello, M. (2014). *A natural history of human thinking.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Tomasello, M., Strosberg, R., & Akhtar, N. (1996). Eighteen-month-old children learn words in non-ostensive contexts. *Journal of Child Language, 23,* 157–176. doi:10.1017/S0305000900010138

Tomasello, M., & Vaish, A. (2013). Origins of human cooperation and morality. *Annual Review of Psychology, 64,* 231–255. doi:10.1146/annurev-psych-113011-143812

Tomlinson, H. B. (2009). Developmentally appropriate practice in the kindergarten year—ages 5–6: An overview. In C. Copple & S. Bredekamp (Eds.), *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from*

birth through age 8 (3rd ed., pp. 187–216). Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

Tooby, J., & Cosmides, L. (2005). Conceptual foundations of evolutionary psychology. In D. M. Buss (Ed.), *The handbook of evolutionary psychology* (pp. 5–67). Hoboken, NJ: Wiley.

Tooley, G. A., Karakis, M., Stokes, M., & Ozanne-Smith, J. (2006). Generalising the Cinderella Effect to unintentional childhood fatalities. *Evolution and Human Behavior, 27,* 224–230.

Toomey, R. B., Ryan, C., Diaz, R. M., Card, N. A., & Russell, S. T. (2010). Gender-nonconforming lesbian, gay, bisexual, and transgender youth: School victimization and young adult psychosocial adjustment. *Developmental Psychology, 46*(6), 1580–1589. https://doi.org/10.1037/a0020705

Torassa, U. (2000, March 8). Leave it on: Study says night lighting won't harm children's eyesight. Retrieved from http://edition.cnn.com/2000/HEALTH/children/03/08/light.myopia.wmd/index.html

Totsika, V., & Sylva, K. (2004). The home observation for measurement of the environment revisited. *Child and Adolescent Mental Health, 9*(1), 25–35. doi:10.1046/j.1475-357X.2003.00073.x

Tottenham, N., Hare, T. A., Quinn, B. T., McCarry, T. W., Nurse, M., Gilhooly, T., … Casey, B. J. (2010). Prolonged institutional rearing is associated with atypically large amygdala volume and difficulties in emotion regulation. *Developmental Science, 13,* 46–61. doi: 10.1111/j.1467-7687.2009.00852.x

Trainor, L. J. (1996). Infant preferences for infant-directed versus noninfant-directed playsongs and lullabies. *Infant Behavior and Development, 19,* 83–92. doi:10.1016/S0163-6383(96)90046-6

Trainor, L. J., & Heinmiller, B. M. (1998). The development of evaluative responses to music: Infants prefer to listen to consonance over dissonance. *Infant Behavior and Development, 21,* 77–88. doi:10.1016/S0163-6383(98)90055-8

Trainor, L. J., & Trehub, S. E. (1992). A comparison of infants' and adults' sensitivity to Western musical structure. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance, 18,* 394–402. doi:10.1037/0096-1523.18.2.394

Tran, C. V., Cole, D. A., & Weiss, B. (2012). Testing reciprocal longitudinal relations between peer victimization and depressive symptoms in young adolescents. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 41,* 353–360. doi:10.1080/15374416.2012.662674

Trehub, S. E., Plantinga, J., & Russo, F. A. (2015). Maternal vocal interactions with infants: Reciprocal visual influences. *Social Development, 25,* 665–683. doi:10.1111/sode.12164

Treiman, R., Hompluem, L., Gordon, J., Decker, K., & Markson, L. (2016). Young children's knowledge of the symbolic nature of writing. *Child Development, 87*(2), 583–592.

Treiman, R., & Yin, L. (2011). Early differentiation between drawing and writing in Chinese children. *Journal of Experimental Child Psychology, 108*(4), 786–801.

Tremblay, R. E., Pihl, R. O., Vitaro, F., & Dobkin, P. L. (1994). Predicting early onset of male antisocial behavior from preschool behavior. *Archives of General Psychiatry, 51,* 732–739. doi:10.1001/archpsyc.1994.03950090064009

Trentacosta, C. J., Hyde, L. W., Shaw, D. S., Dishion, T. J., Gardner, F., & Wilson, M. (2008). The relations among cumulative risk, parenting, and behavior problems during early childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 49,* 1211–1219. doi:10.1111/j.1469-7610.2008.01941.x **Trivers, R. L.** (1972). Parental investment and sexual selection, 1871–1971. In B. Campbell (Ed.), *Sexual selection and the descent of man* (pp. 136–179). Chicago: Aldine. **Trivers, R. L.** (1983). The evolution of cooperation. In D. Bridgeman (Ed.), *The nature of prosocial development* (pp. 95–112). New York: Academic Press.

Trommsdorff, G., Friedlmeier, W., & Mayer, B. (2007). Sympathy, distress, and prosocial behavior of preschool children in four cultures. *International Journal of Behavioral Development, 31,* 284–293. doi:10.1177/0165025407076441

Tronick, E. Z., Als, H., Adamson, L., Wise, S., & Brazelton, T. B. (1978). The infant's response to entrapment between contradictory messages in face-to-face interaction. *Journal of American Academy of Child Psychiatry, 17,* 1–13. doi:10.1016/s0002-7138(09)62273-1

Tronick, E. Z., Thomas, R. B., & Daltabuit, M. (1994). The Quechua manta pouch: A caretaking practice for buffering the Peruvian infant against the multiple stressors of high altitude. *Child Development, 65,* 1005–1013.

Tryphonopoulos, P. D., Letourneau, N., & Ditommaso, E. (2014). Attachment and caregiver–infant interaction: A review of observational assessment tools. *Infant Mental Health Journal, 35,* 642–656. doi:10.1002/imhj.21461

Trzaskowski, M., Yang, J., Visscher, P. M., & Plomin, R. (2014). DNA evidence for strong genetic stability and increasing heritability of intelligence from age 7 to 12. *Molecular Psychiatry, 19*(3), 380–384.

Trzesniewski, K. H., Kinal, M. P.-A., & Donnellan, M. B. (2010). Self-enhancement and self-protection in a developmental context. In M. D. Alicke & C. Sedikides (Eds.), *The handbook of self-enhancement and selfprotection* (pp. 341–357). New York: Guilford Press.

Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: A systematic and meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology, 7,* 27–56. doi:10.1007/s11292-010-9109-1

Tucker-Drob, E. M., & Bates, T. C. (2016). Large cross-national differences in gene × socioeconomic status interaction on intelligence. *Psychological Science, 27*(2), 138–149. doi:10.1177/0956797615612727

Tucker-Drob, E. M., Rhemtulla, M., Harden, K. P., Turkheimer, E., & Fask, D. (2011). Emergence of a gene × socioeconomic status interaction on infant mental ability between 10 months and 2 years. *Psychological Science, 22,* 125–133. doi:10.1177/0956797610392926

Tummeltshammer, K. S., Wu, R., Sobel, D. M., & Kirkham, N. Z. (2014). Infants track the reliability of potential informants. *Psychological Science, 25*(9), 1730–1738. doi:10.1177/0956797614540178

Tung, Y. L., Yeo, G. S., O'Rahilly, S., & Coll, A. P. (2014). Obesity and FTO: Changing focus at a complex locus. *Cell Metabolism, 20*(5), 710–718.

Turiel, E. (1987). Potential relations between the development of social reasoning and childhood aggression. In D. H. Crowell, I. M. Evans, & C. R. O'Donnell (Eds.), *Childhood aggression and violence: Sources of influence, prevention, and control* (pp. 95–114). New York: Plenum Press.

Turiel, E. (1998). Moral development. In W. Damon (Series Ed.) and R. M. Lerner & N. Eisenberg (Vol. Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (pp. 863–932). New York: Wiley.

Turiel, E. (2006). The development of morality. In W. Damon & R. M. Lerner (Series Eds.) and N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology:Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (6th ed., pp. 789–857). Hoboken, NJ: Wiley.

Turiel, E. (2008). Thought about actions in social domains: Morality, social conventions, and social interactions. *Cognitive Development, 23,* 136–154. doi:10.1016/j.cogdev.2007.04.001

Turiel, E. (2014). Morality: Epistemology, development, and social opposition. In M. Killen & J. G. Smetana (Eds.), *Handbook of Moral Development* (2nd ed.) (pp. 3–22). New York: Psychology Press.

Turkheimer, E., Haley, A., Waldron, M., D'Onofrio, B., & Gottesman, I. I. (2003). Socioeconomic status modifies heritability of IQ in young children. *Psychological Science, 14,* 623–628.

Tuvblad, C., Raine, A., Zheng, M., & Baker, L. A. (2009). Genetic and environmental stability differs in reactive and proactive aggression. *Aggressive Behavior, 35,* 437–452. doi:10.1002/ab.20319

Twenge, J. M., Joiner, T. E., Rogers, M. L., & Martin, G. N. (2018). Increases in depressive symptoms, suicide-related outcomes, and suicide rates among U.S. adolescents after 2010 and links to increased new media screen time. *Clinical Psychological Science, 6*(1), 3–17.

Twenge, J. M., & Nolen-Hoeksema, S. (2002). Age, gender, race, socioeconomic status, and birth cohort differences on the children's depression inventory: A meta-analysis. *Journal of Abnormal Psychology, 111,* 578–588.

Tynes, B. M., Umaña-Taylor, A. J., Rose, C. A., Lin, J., & Anderson, C. J. (2012). Online racial discrimination and the protective function of ethnic identity and self-esteem for African American adolescents. *Developmental Psychology, 48*(2), 343–355. doi:10.1037/a0027032

Tyrka, A. R., Graber, J. A., & Brooks-Gunn, J. (2000). The development of disordered eating. In A. J. Sameroff, M. Lewis, & S. M. Miller (Eds.), *Handbook of developmental psychopathology* (pp. 607–624). New York: Springer.

Uhlhaas, P. J., Roux, F., Rodriguez, E., Rotarska-Jagiela, A., & Singer, W. (2010). Neural synchrony and the development of cortical networks. *Trends in Cognitive Sciences, 14*(2), 72–80. doi:10.1016/j.tics.2009.12.002

Ulusar, U., Sanhal, C. Y., & Mendilcioglu, I. (2017). OC18. 04: Ultrasound based computer-aided tracking technique of fetal breathing movement analysis for intrauterine growth restriction. *Ultrasound in Obstetrics & Gynecology, 50,* 38.

Umaña-Taylor, A. J., & Guimond, A. B. (2010). A longitudinal examination of parenting behaviors and perceived discrimination predicting Latino adolescents' ethnic identity. *Developmental Psychology, 46,* 636–650. doi:10.1037/a0019376

Umaña-Taylor, A. J., Quintana, S. M., Lee, R. M., Cross, W. E., Rivas-Drake, D., Schwartz, S. J., … Seaton, E. (2014). Ethnic and racial identity during adolescence and into young adulthood: An integrated conceptualization. *Child Development, 85*(1), 21–39. doi:10.1111/cdev.12196

Underwood, B., & Moore, B. (1982). Perspective-taking and altruism. *Psychological Bulletin, 91,* 143–173. doi:10.1037/0033-2909.91.1.143

Underwood, M. K. (2003). *Social aggression among girls.* New York, NY: Guilford Press.

UNICEF. (2013). *Improving child nutrition: The achievable imperative for global progress.* New York: United Nations Children's Fund. Retrieved from http://data.unicef.org/corecode/uploads/document6/uploaded_pdfs/corecode/NutritionReport_April2013_Final_29.pdf

UNICEF Innocenti Research Centre. (2012). *Measuring child poverty: New league tables of child poverty in the world's richest countries* (Innocenti Report Card 10). Florence, Italy: Author. Retrieved from https://www.unicef-irc.org/-publications/pdf/rc10_eng.pdf

United Nations, Committee on the Rights of the Child. (2006). *General Comment No. 8 (2006): The right of the child to protection from corporal punishment and or cruel or degrading forms of punishment* (articles 1, 28(2), and 37, inter alia) (CRC/C/GC/8). Geneva, Switzerland: United Nations.

United Nations Convention on the Rights of the Child, G. A. Res. 44/25, U. N. GAOR, 44th Sess., at 3, U. N. Doc. A/RES/44/25 (1989, Nov. 20). Retrieved from http://www.unicef.org/crc/

Unsworth, N., Redick, T. S., McMillan, B. D., Hambrick, D. Z., Kane, M. J., & Engle, R. W. (2015). Is playing video games related to cognitive abilities? *Psychological Science, 26*(6), 759–774. doi:10.1177/0956797615570367

Updegraff, K. A., Kim, J.-Y., Killoren, S. E., & Thayer, S. M. (2010). Mexican American parents' involvement in adolescents' peer relationships: Exploring the role of culture and adolescents' peer experiences. *Journal of Research on Adolescence, 20,* 65–87. doi:10.1111/j.1532-7795.2009.00625.x

Updegraff, K. A., McHale, S. M., & Crouter, A. C. (1996). Gender roles in marriage: What do they mean for girls' and boys' school achievement? *Journal of Youth and Adolescence, 25,* 73–88. doi:10.1007/BF01537381

U.S. Census Bureau. (2015b). Detailed languages spoken at home and ability to speak English for the population 5 years and over: 2009–2013. Retrieved from http://www.census.gov/data/tables/2013/demo/2009-2013-lang-tables.html

U.S. Census Bureau. (2017). *National Grandparents Day 2017.* Retrieved from https://www.census.gov/newsroom/facts-forfeatures/2017/grandparents-day.html

U.S. Census Bureau. (2018a). *Historical living arrangements of children. Table CH-1: Living arrangements of children under 18 years old: 1960 to present.* Retrieved from https://www.census.gov/data/tables/timeseries/demo/families/children.html

U.S. Census Bureau. (2018b). *America's families and living arrangements: 2018. Table C3: Living arrangements of children under 18 years and marital status of parents, by age, sex, race, and Hispanic origin and selected characteristics of the child for all children: 2018*. Retrieved from https://www.census.gov/data/tables/2018/demo/families/cps-2018.html

U.S. Census Bureau. (2018c). *National Stepfamily Day: September 16, 2018.* Retrieved from https://www.census.gov/newsroom/stories/2018/stepfamily.html

U.S. Census Bureau. (2019). *Current Population Survey: Subject definitions.* Retrieved from https://www.census.gov/programs-surveys/cps/technicaldocumentation/subject definitions.html#family

U.S. Department of Health and Human Services, Administration for Children and Families. (2010). Head Start impact study: Final report, executive summary. Retrieved from http://www.acf.hhs.gov/sites/default/files/opre/executive_summary_final.pdf

U.S. Department of Health & Human Services, Administration for Children and Families. (2019). *Head Start Program Facts: Fiscal Year 2018*. Retrieved from https://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/sites/default/files/pdf/no-search/hs-programfact-sheet-2018.pdf

U.S. Department of Health and Human Services Children's Bureau. (2019). *Child maltreatment 2017*. Retrieved from https://www.acf.hhs.gov/sites/default/files/cb/cm2017.pdf

U.S. Department of Health and Human Services, Health Resources and Services Administration, Maternal and Child Health Bureau. (2006). Child health USA 2006: Population characteristics: Working mothers and child care. Retrieved from http://www.mchb.hrsa.gov/chusa_06/popchar/0206wmcc.htm

U.S. Department of Housing and Urban Development. (2018). *The 2018 Annual Homeless Assessment Report (AHAR) to Congress.* Retrieved from https://www.hudexchange.info/resources/documents/2018-AHAR-Part-1.pdf

U.S. Department of Labor. (2019). *Marital and family labor force statistics from the Current Population Survey*. Retrieved from https://www.bls.gov/cps/

Uttal, D. H., Meadow, N. G., Tipton, E., Hand, L. L., Alden, A. R., Warren, C., & Newcombe, N. S. (2013). The malleability of spatial skills: A meta-analysis of training studies. *Psychological Bulletin, 139,* 352–402.

Uttal, D. H., & Yuan, L. (2014). Using symbols: Developmental perspectives. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science, 5*(3), 295–304.

Vaillancourt, T., Brendgen, M., Boivin, M., & Tremblay, R. E. (2003). A longitudinal confirmatory factor analysis of indirect and physical aggression: Evidence of two factors over time? *Child Development, 74,* 1628–1638. doi:10.1046/j.1467-8624.2003.00628.x

Vaillant-Molina, M., & Bahrick, L. E. (2012). The role of intersensory redundancy in the emergence of social referencing in 5½-month-old infants. *Developmental Psychology, 48,* 1-9.

Vainio, A. (2011). Religious conviction, morality and social convention among Finnish adolescents. *Journal of Moral Education, 40,* 73–87. doi:10.1080/03057240.2010.521390

Vaish, A., Carpenter, M., & Tomasello, M. (2009). Sympathy through affective perspective taking and its relation to prosocial behavior in toddlers. *Developmental Psychology, 45,* 534–543. doi:10.1037/a0014322

Vaish, A., Carpenter, M., & Tomasello, M. (2010). Young children selectively avoid helping people with harmful intentions. *Child Development, 81,* 1661–1669. doi:10.1111/j.1467-8624.2010.01500.x

Vaish, A., & Striano, T. (2004). Is visual reference necessary? Contributions of facial versus vocal cues in 12-month-olds' social referencing behavior. *Developmental Science, 7,* 261–269.

Valkenburg, P. M. (2015). The limited informativeness of meta-analyses of media effects. *Perspectives on Psychological Science, 10*(5), 680–682.

Valkenburg, P. M., & Peter, J. (2009). The effects of instant messaging on the quality of adolescents' existing friendships: A longitudinal study. *Journal of Communication, 59,* 79–97. doi:10.1111/j.1460-2466.2008.01405.x

Valkenburg, P. M., & Peter, J. (2011). Online communication among adolescents: An integrated model of its attraction, opportunities, and risks. *Journal of Adolescent Health, 48,* 121–127. doi:10.1016/j.jadohealth.2010.08.020

Van Beek, Y., Van Dolderen, M. S. M., & Demon Dubas, J. J. S. (2006). Gender-specific development of nonverbal behaviours and mild depression in adolescence. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 47,* 1272–1283. doi:10.1111/j.1469-7610.2006.01663.x

Van Beijsterveldt, C. E. M., Overbeek, L. I. H., Rozendaal, L., McMaster, M. T. B., Glasner, T. J., Bartels, M., … Boomsma, D. I. (2016). Chorionicity and heritability estimates from twin studies: The prenatal environment of twins and their resemblance across a large number of traits. *Behavior Genetics, 46*(3), 304–314.

Van de Gaer, E., Pustjens, H., Van Damme, J., & De Munter, A. (2006). Tracking and the effects of school-related attitudes on the language 2175 achievement of boys and girls. *British Journal of Sociology of Education, 27,* 293–309. doi:10.1080/01425690600750478

Van den Bergh, B. R., van den Heuvel, M. I., Lahti, M., Braeken, M., de Rooij, S. R., Entringer, S., … Schwab, M. (2017). Prenatal developmental origins of behavior and mental health: The influence of maternal stress in pregnancy. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews, 2017*. doi:10.1016/j.neubiorev.2017.07.003

Van den Bergh, B. R., Dahnke, R., & Mennes, M. (2018). Prenatal stress and the developing brain: Risks for neurodevelopmental disorders. *Development and Psychopathology, 30*(3), 743–762. **V**

an den Boom, D. C., & Hoeksma, J. B. (1994). The effect of infant irritability on mother–infant interaction: A growth-curve analysis. *Developmental Psychology, 30,* 581–590.

Van der Ven, S. H., Boom, J., Kroesbergen, E. H., & Leseman, P. P. (2012). Microgenetic patterns of children's multiplication learning: Confirming the overlapping waves model by latent growth modeling. *Journal of Experimental Child Psychology, 113*(1), 1–19. doi:10.1016/j.jecp.2012.02.001

van der Zee, E., Zulch, H., & Mills, D. (2012). Word generalization by a dog (*Canis familiaris*): Is shape important? *PloS ONE, 7*(11), e49382. doi:10.1371/journal.pone.0049382

Van Heugten, M., & Shi, R. (2009). French-learning toddlers use gender information on determiners during word recognition. *Developmental Science, 12,* 419–425. doi:10.1111/j.1467-7687.2008.00788.x

Van Houtte, M. (2004). Why boys achieve less at school than girls: The difference between boys' and girls' academic culture. *Educational Studies, 30,* 159–173. doi:10.1080/0305569032000159804

van IJzendoorn, M. H., Juffer, F., & Duyvesteyn, M. G. C. (1995). Breaking the intergenerational cycle of insecure attachment: A review of the effects of attachment-based interventions on maternal sensitivity and infant security. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 36,* 225–248. doi:10.1111/j.1469-7610.1995.tb01822.x

van IJzendoorn, M. H., & Sagi, A. (1999). Cross-cultural patterns of attachment: Universal and contextual dimensions. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (pp. 713–734). New York: Guilford Press.

van IJzendoorn, M. H., Schuengel, C., & Bakermans-Kranenburg, M. J. (1999). Disorganized attachment in early childhood: Meta-analysis of precursors, concomitants, and sequelae. *Development and Psychopathology, 11,* 225–249.

van IJzendoorn, M. H., Vereijken, C. M., Bakermans-Kranenburg, M. J., & Riksen-Walraven, J. M. (2004). Assessing attachment security with the Attachment Q Sort: Meta-analytic evidence for the validity of the observer AQS. *Child Development, 75,* 1188–1213. doi:10.1111/j.1467- 8624.2004.00733.x

van Lier, P. A. C., Vitaro, F., Barker, E. D., Brendgen, M., Tremblay, R. E., & Boivin, M. (2012). Peer victimization, poor academic achievement, and the link between childhood externalizing and internalizing problems. *Child Development, 83,* 1775–1788. doi:10.1111/j.1467- 8624.2012.01802.x

Van Ryzin, M. J., & Dishion, T. J. (2012). The impact of a family-centered intervention on the ecology of adolescent antisocial behavior: Modeling developmental sequelae and trajectories during adolescence. *Development and Psychopathology, 24,* 1139–1155. doi:10.1017/S0954579412000582

van Wermeskerken, M., van der Kamp, J., Savelsbergh, G. J., & von Hofsten, C. (2013). Getting the closer object? An information-based dissociation between vision for perception and vision for movement in 2177 early infancy. *Developmental Science, 16,* 91–100. doi:10.1111/desc.12006

Van Zalk, M. H., Kerr, M., Branje, S. J., Stattin, H., & Meeus, W. H. (2010). It takes three: Selection, influence, and deselection processes of depression in adolescent friendship networks. *Developmental Psychology, 46,* 927–938.

Van Zalk, N., Van Zalk, M., Kerr, M., & Stattin, H. (2011). Social anxiety as a basis for friendship selection and socialization in adolescents' social networks. *Journal of Personality, 79,* 499–525. doi:10.1111/j.1467- 6494.2011.00682.x

Vandell, D. L., Belsky, J., Burchinal, M., Steinberg, L., Vandergrift, N., & NICHD Early Child Care Research Network. (2010). Do effects of early child care extend to age 15 years? Results from the NICHD Study of Early Child Care and Youth Development. *Child Development, 81,* 737– 756. doi:10.1111/j.1467-8624.2010.01431.x

VanderLaan, D. P., Postema, L., Wood, H., Singh, D., Fantus, S., Hyun, J., Leef, J., Bradley, S. J., & Zucker, K. J. (2015). Do children with gender dysphoria have intense/obsessional interests? *Journal of Sex Research, 52*(2), 213–219. doi:http://dx.doi.org/10.1080/00224499.2013.860073

Vanfossen, B., Brown, C. H., Kellam, S., Sokoloff, N., & Doering, S. (2010). Neighborhood context and the development of aggression in boys and girls. *Journal of Community Psychology, 38,* 329–349. doi:10.1002/jcop.20367

Vannatta, K., Gartstein, M. A., Zeller, M., & Noll, R. B. (2009). Peer acceptance and social behavior during childhood and adolescence: How important are appearance, athleticism, and academic competence? *International Journal of Behavioral Development, 33,* 303–311. doi:10.1177/0165025408101275

Vaquera, E., & Kao, G. (2008). Do you like me as much as I like you? Friendship reciprocity and its effects on school outcomes among adolescents. *Social Science Research, 37,* 55–72. doi:10.1016/j.ssresearch.2006.11.002

Vasek, M. E. (1986). Lying as a skill: The development of deception in children. In R. W. Mitchell & N. S. Thompson (Eds.), *Deception: Perspectives on human and non-human deceit* (pp. 271–292). New York*:* SUNY Press.

Vaughn, B. E., Vollenweider, M., Bost, K. K., Azria-Evans, M. R., & Snider, J. B. (2003). Negative interactions and social competence for preschool children in two samples: Reconsidering the interpretation of aggressive behavior for young children. *Merrill-Palmer Quarterly, 49,* 245–278.

Vellutino, F. R., & Scanlon, D. M. (1987). Phonological coding, phonological awareness, and reading ability: Evidence from a longitudinal and experimental study. *Merrill-Palmer Quarterly, 33,* 321–363.

Venker, C. E., Haebig, E., Edwards, J., Saffran, J. R., & Weismer, S. E. (2016). Brief report: Early lexical comprehension in young children with ASD: Comparing eye-gaze methodology and parent report. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 46*(6), 2260–2266.

Ventura, A. K., & Worobey, J. (2013). Early influences on the development of food preferences. *Current Biology, 23*(9), R401–R408.

Veríssimo, M., Santos, A. J., Vaughn, B. E., Torres, N., Monteiro, L., & Santos, O. (2011). Quality of attachment to father and mother and number of reciprocal friends. *Early Child Development and Care, 181,* 27–38. doi:10.1080/03004430903211208

Vernon, P. A., Wickett, J. C., Bazana, P. G., & Stelmack, R. M. (2000). The neuropsychology and psychophysiology of human intelligence. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of intelligence* (pp. 245–266). Cambridge, England: Cambridge University Press.

Véronneau, M.-H., Vitaro, F., Brendgen, M., Dishion, T. J., & Tremblay, R. E. (2010). Transactional analysis of the reciprocal links between peer experiences and academic achievement from middle childhood to early adolescence. *Developmental Psychology, 46,* 773–790. doi:10.1037/a0019816

Via, M. (2012). The malnutrition of obesity: Micronutrient deficiencies that promote diabetes. *ISRN (International Scholarly Research Network) Endocrinology, 2012,* Article ID 103472. doi: 10.5402/2012/103472

Vicente, S., Veríssimo, M., & Diniz, E. (2017). Infant massage improves attitudes toward childbearing, maternal satisfaction and pleasure in parenting. *Infant Behavior and Development, 49,* 114–119.

Victora, C. G., Bahl, R., Barros, A. J., França, G. V., Horton, S., Krasevec, J., … Lancet Breastfeeding Series Group. (2016). Breastfeeding in the 21st century: Epidemiology, mechanisms, and lifelong effect. *The Lancet, 387*(10017), 475–490.

Vikan, A., & Clausen, S. E. (1993). Freud, Piaget, or neither? Beliefs in controlling others by wishful thinking and magical behavior in young children. *Journal of Genetic Psychology, 154,* 297–314. doi:10.1080/00221325.1993.10532183

Villapiano, N. L., Winkelman, T. N., Kozhimannil, K. B., Davis, M. M., & Patrick, S. W. (2017). Rural and urban differences in neonatal abstinence syndrome and maternal opioid use, 2004 to 2013. *Journal of the American Medical Association Pediatrics, 171*(2), 194–196.

Vitaro, F., Barker, E. D., Boivin, M., Brendgen, M., & Tremblay, R. E. (2006). Do early difficult temperament and harsh parenting differentially predict reactive and proactive aggression? *Journal of Abnormal Child Psychology, 34,* 681–691. doi:10.1007/s10802-006-9055-6

Vitaro, F., Pedersen, S., & Brendgen, M. (2007). Children's disruptiveness, peer rejection, friends' deviancy, and delinquent behaviors: A processoriented approach. *Development and Psychopathology, 19,* 433–453. doi:10.1017/S0954579407070216

Voegtline, K. M., Costigan, K. A., Pater, H. A., & DiPietro, J. A. (2013). Near-term fetal response to maternal spoken voice. *Infant Behavior and Development, 36*(4), 526–533.

Volbrecht, M. M., Lemery-Chalfant, K., Aksan, N., Zahn-Waxler, C., & Goldsmith, H. H. (2007). Examining the familial link between positive affect and empathy development in the second year. *Journal of Genetic Psychology, 168,* 105–130. doi:10.3200/GNTP.168.2.105-130

Volling, B. L., Mahoney, A., & Rauer, A. J. (2009). Sanctification of parenting, moral socialization, and young children's conscience development. *Psychology of Religion and Spirituality, 1,* 53–68. doi:10.1037/a0014958

von Bartheld, C. S., Bahney, J., & Herculano-Houzel, S. (2016). The search for true numbers of neurons and glial cells in the human brain: A review of 150 years of cell counting. *Journal of Comparative Neurology, 524*(18), 3865–3895. doi:10.1002/cne.24040

von Hofsten, C. (2007). Action in development. *Developmental Science, 10,* 54–60. doi:10.1111/j.1467-7687.2007.00564.x

Voos, A. C., Pelphrey, K. A., Tirrell, J., Bolling, D. Z., Vander Wyk, B., Kaiser, M. D., … Ventola, P. (2013). Neural mechanisms of improvements in social motivation after pivotal response treatment: Two case studies. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 43,* 1–10. doi:10.1007/s10803-012-1683-9

Voss, W., Jungmann, T., Wachtendorf, M., & Neubauer, A. P. (2012). Long-term cognitive outcomes of extremely low-birthweight infants: The influence of the maternal educational background. *Acta Paediatrica, 101*(6), 569–573.

Votruba-Drzal, E., Coley, R. L., & Chase-Lansdale, P. L. (2004). Child care and low-income children's development: Direct and moderated effects. *Child Development, 75,* 296–312. doi:10.1111/j.1467-8624.2004.00670.x

Vouloumanos, A., Hauser, M. D., Werker, J. F., & Martin, A. (2010). The tuning of human neonates' preference for speech. *Child Development, 81,* 517–527. doi:10.1111/j.1467-8624.2009.01412.x

Vouloumanos, A., & Werker, J. F. (2009). Infants' learning of novel words in a stochastic environment. *Developmental Psychology, 45,* 1611–1617.

Voyer, D., & Voyer, S. D. (2014). Gender differences in scholastic achievement: A meta-analysis. *Psychological Bulletin, 140,* 1174–1204.

Voyer, D., Voyer, S., & Bryden, M. P. (1995). Magnitude of sex differences in spatial abilities: A meta-analysis and consideration of critical variables. *Psychological Bulletin, 117,* 250–270.

Vukasović, T., & Bratko, D. (2015). Heritability of personality: A metaanalysis of behavior genetic studies. *Psychological Bulletin, 141*(4), 769.

Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and language* (E. Hanfmann & G. Vakar, Trans.). Cambridge, MA: MIT Press. (Original work published 1934)

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds.). Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wade, M., Fox, N. A., Zeanah, C. H., & Nelson, C. A. (2019). Long-term effects of institutional rearing, foster care, and brain activity on memory and executive functioning. *Proceedings of the National Academy of Sciences, 116*(5), 1808–1813.

Wade, T. J., Cairney, J., & Pevalin, D. (2002). Emergence of gender differences in depression during adolescence: National panel results from three countries. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 41,* 190–198. doi:10.1097/00004583-200202000-00013

Wagner, N. J., Camerota, M., & Propper, C. (2017). Prevalence and perceptions of electronic cigarette use during pregnancy. *Maternal and Child Health Journal, 21*(8), 1655–1661.

Wainright, J. L., & Patterson, C. J. (2008). Peer relations among adolescents with female same-sex parents. *Developmental Psychology, 44,* 117–126. doi:10.1037/0012-1649.44.1.117

Wainright, J. L., Russell, S. T., & Patterson, C. J. (2004). Psychosocial adjustment, school outcomes, and romantic relationships of adolescents with same-sex parents. *Child Development, 75,* 1886–1898. doi:10.1111/j.1467-8624.2004.00823.x

Wainryb, C., & Recchia, H. (2014). Moral lives across cultures: Heterogeneity and conflict. In M. Killen & J. G. Smetana (Eds.), *Handbook of moral development* (2nd ed., pp. 259–278). New York: Psychology Press.

Wainryb, C., & Turiel, E. (1995). Diversity in social development: Between or within cultures? In M. Killen & D. Hart (Eds.), *Morality in everyday life: Developmental perspectives* (pp. 283–313). New York: Cambridge University Press.

Wakefield, A. J., Murch, S. H., Anthony, A., Linnell, J., Casson, D. M., Malik, M., … Walker-Smith, J. A. (1998, February 28). Ileal-lymphoidnodular hyperplasia, non-specific colitis, and pervasive developmental disorder in children. *The Lancet, 351,* 637–641. doi:10.1016/S0140- 6736(97)11096-0 (Retraction published February 6, 2010, *The Lancet, 375,* p. 445)

Waldman, I. D., Tackett, J. L., Van Hulle, C. A., Applegate, B., Pardini, D., Frick, P. J., & Lahey, B. B. (2011). Child and adolescent conduct disorder substantially shares genetic influences with three socioemotional dispositions. *Journal of Abnormal Psychology, 120,* 57–70. doi:10.1037/a0021351

Waldrip, A. M., Malcolm, K. T., & Jensen-Campbell, L. A. (2008). With a little help from your friends: The importance of high-quality friendships on early adolescent adjustment. *Social Development, 17,* 832–852. doi:10.1111/j.1467-9507.2008.00476.x

Walker, C. H. (1987). Relative importance of domain knowledge and overall aptitude on acquisition of domain-related information. *Cognition and Instruction, 4*(1), 25–42. doi:10.1207/s1532690xci0401_2

Walker, C. M., Walker, L. B., & Ganea, P. A. (2013). The role of symbolbased experience in early learning and transfer from pictures: Evidence from Tanzania. *Developmental Psychology, 49,* 1315–1324. doi:10.1037/a0029483

Walker, P., Bremner, J. G., Mason, U., Spring, J., Mattock, K., Slater, A., & Johnson, S. P. (2010). Preverbal infants' sensitivity to synaesthetic cross-modality correspondences. *Psychological Science, 21,* 21–25.

Walker, S. (2009). Sociometric stability and the behavioral correlates of peer acceptance in early childhood. *Journal of Genetic Psychology, 170,* 339– 358. doi:10.1080/00221320903218364

Wall, J. A., Power, T. G., & Arbona, C. (1993). Susceptibility to antisocial peer pressure and its relation to acculturation in Mexican–American adolescents. *Journal of Adolescent Research, 8,* 403–418. doi:10.1177/074355489384004

Wallace, M. E., Mendola, P., Liu, D., & Grantz, K. L. (2015). Joint effects of structural racism and income inequality on small-for-gestational-age birth. *American Journal of Public Health, 105*(8), 1681–1688.

Walle, E. A., & Campos, J. J. (2014). The development of infant detection of inauthentic emotion. *Emotion, 14,* 488–503. doi:10.1037/a0035305

Waller, R., Hyde, L. W., Klump, K. L., Burt, S. A. (2018). Parenting is an environmental predictor of callous-unemotional traits and aggression: a monozygotic twin differences study. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 57,* 955–963. doi:10.1016/j.jaac.2018.07.882

Wallerstein, J., & Lewis, J. M. (2007). Sibling outcomes and disparate parenting and stepparenting after divorce: Report from a 10-year longitudinal study. *Psychoanalytic Psychology, 24,* 445–458. doi:10.1037/0736-9735.24.3.445

Wallman, J. (1992). *Aping language.* Cambridge, England: Cambridge University Press.

Walsh, A., & Leaper, C. (2017). *A content analysis of gender representations in preschool television*. Presentation at the Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development, Austin, April.

Walsh, A., & Leaper, C. (in press). A content analysis of gender representations in preschool children's television. *Mass Communication & Society*. doi:10.1080/15205436.2019.1664593

Wang, M.-T., & Huguley, J. P. (2012). Parental racial socialization as a moderator of the effects of racial discrimination on educational success among African American adolescents. *Child Development, 83,* 1716– 1731. doi:10.1111/j.1467-8624.2012.01808.x

Wang, Q., & Fivush, R. (2005). Mother–child conversations of emotionally salient events: Exploring the functions of emotional reminiscing in European-American and Chinese families. *Social Development, 14,* 473– 495.

Wang, Z., Sabatini, J., O'Reilly, T., & Weeks, J. (2019). Decoding and reading comprehension: A test of the decoding threshold hypothesis. *Journal of Educational Psychology, 111*(3): 387-401. doi: 10.1037/edu0000302

Ware, E. A., Uttal, D. H., Wetter, E. K., & DeLoache, J. S. (2006). Young children make scale errors when playing with dolls. *Developmental Science, 9,* 40–45. doi:10.1111/j.1467-7687.2005.00461.x

Warneken, F., & Tomasello, M. (2007). Helping and cooperation at 14 months of age. *Infancy, 11,* 271–294. doi:10.1111/j.1532- 7078.2007.tb00227.x

Warneken, F., & Tomasello, M. (2008). Extrinsic rewards undermine altruistic tendencies in 20-month-olds. *Developmental Psychology, 44,* 1785–1788. doi:10.1037/a0013860

Wassenaer-Leemhuis, A. G., Jeukens-Visser, M., Hus, J. W., Meijssen, D., Wolf, M. J., Kok, J. H., … Koldewijn, K. (2016). Rethinking preventive post-discharge intervention programmes for very preterm infants and their parents. *Developmental Medicine & Child Neurology, 58*(S4), 67–73.

Waters, H. S. (1980). "Class news": A single-subject longitudinal study of prose production and schema formation during childhood. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 19,* 152–167.

Waters, H. S. (1989, April). *Problem-solving at two: A year-long naturalistic study of two children.* Paper presented at the biennial meeting of the Society for Research in Child Development, Kansas City, MO.

Watson, J. B. (1924). *Behaviorism.* New York: Norton.

Watson, J. B. (1928). *Psychological care of infant and child.* New York: Norton.

Watson, J. B., & Rayner, R. (1920). Conditioned emotional reactions. *Journal of Experimental Psychology, 3,* 1–14. doi:10.1037/h0069608

Watson-Gegeo, K. A., & Gegeo, D. W. (1986). Calling-out and repeating routines in Kwara'ae children's language socialization. In B. B. Schieffelin & E. Ochs (Eds.), *Studies in the social and cultural foundations of language: No. 3. Language socialization across cultures* (pp. 17–50). New York: Cambridge University Press.

Watt, H. M. G. (2010). Gender and occupational choice. In J. C. Chrisler & D. R. McCreary (Eds.), *Handbook of gender research in psychology. Vol. 2: Gender research in social and applied psychology* (pp. 379–400). New York: Springer Science + Business Media. doi:10.1007/978-1-4419-1467- 5_16

Watts, T. W., Duncan, G. J., Chen, M., Claessens, A., Davis-Kean, P. E., Duckworth, P., … Susperreguy, M. I. (2015). The role of mediators in the development of longitudinal mathematics achievement associations. *Child Development, 86*(6), 1892–1907, doi:10.1111/cdev.12416

Watts, T. W., Duncan, G. J., Siegler, R. S., & Davis-Kean, P. E. (2014). What's past is prologue: Relations between early mathematics knowledge and high school achievement. *Educational Researcher, 43*(7), 352–360. doi: 10.3102/0013189X14553660

Waxman, S. R., Fu, X., Ferguson, B., Geraghty, K., Leddon, E., Liang, J., & Zhao, M. F. (2016). How early is infants' attention to objects and actions shaped by culture? New evidence from 24-month-olds raised in the U.S. and China. *Frontiers in Psychology, 7,* 97. doi:10.3389/fpsyg.2016.00097

Waxman, S. R., & Senghas, A. (1992). Relations among word meanings in early lexical development. *Developmental Psychology, 28,* 862–873.

Way, N., & Greene, M. L. (2006). Trajectories of perceived friendship quality during adolescence: The patterns and contextual predictors. *Journal of Research on Adolescence, 16,* 293–320. doi:10.1111/j.1532- 7795.2006.00133.x

Weaver, I. C., Cervoni, N., Champagne, F. A., D'Alessio, A. C., Sharma, S., Seckl, J. R., … Meaney, M. J. (2004). Epigenetic programming by maternal behavior. *Nature Neuroscience, 7*(8), 847.

Webb, A. R., Heller, H. T., Benson, C. B., & Lahav, A. (2015). Mother's voice and heartbeat sounds elicit auditory plasticity in the human brain before full gestation. *Proceedings of the National Academy of Sciences,* 201414924.

Webster-Stratton, C. (1998). Preventing conduct problems in Head Start children: Strengthening parenting competencies. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 66,* 715–730. doi:10.1037/0022-006X.66.5.715

Weems, C. F., & Silverman, W. K. (2013). Anxiety disorders. In T. P. Beauchaine & S. P. Hinshaw (Eds.). *Child and adolescent psychopathology* (2nd ed., pp. 513–541). Hoboken, NJ: Wiley.

Weems, C. F., Taylor, L. K., Cannon, M. F., Marino, R. C., Romano, D. M., Scott, B. G., … Triplett, V. (2010). Post traumatic stress, context, and the lingering effects of the Hurricane Katrina disaster among ethnic minority youth. *Journal of Abnormal Child Psychology, 38,* 49–56. doi:10.1007/s10802-009-9352-y

Wei, X. & Nielsen, R. (2019). CCR5-[delta]32 is deleterious to the homozygous state in humans. *Nature Medicine, 25,* 909–910.

Weinburgh, M. (1995). Gender differences in student attitudes toward science: A meta-analysis of the literature from 1970 to 1991. *Journal of Research in Science Teaching, 32,* 387–398.

Weinraub, M., Bender, R. H., Friedman, S. L., Susman, E. J., Knoke, B., Bradley, R., … Williams, J. (2012). Patterns of developmental change in infants' nighttime sleep awakenings from 6 through 36 months of age. *Developmental Psychology, 48*(6), 1511–1528.

Weis, R., & Cerankosky, B. C. (2010). Effects of video-game ownership on young boys' academic and behavioral functioning: A randomized, controlled study. *Psychological Science, 21,* 463–470. doi:10.1177/0956797610362670

Weisgram, E. S., & Dinella, L. M. (Eds.) (2018). *Gender typing of children's toys: How early play experiences impact development.* Washington, DC: American Psychological Association. doi:http://dx.doi.org/10.1037/0000077-000

Weisleder, A., & Fernald, A. (2013). Talking to children matters: Early language experience strengthens processing and builds vocabulary. *Psychological Science, 24*(11), 2143–2152.

Weiss, B., Dodge, K. A., Bates, J. E., & Pettit, G. S. (1992). Some consequences of early harsh discipline: Child aggression and a maladaptive social information processing style. *Child Development, 63,* 1321–1335. doi:10.2307/1131558

Weissman, M. D., & Kalish, C. W. (1999). The inheritance of desired characteristics: Children's view of the role of intention in parent–offspring resemblance. *Journal of Experimental Child Psychology, 73,* 245–265. doi:10.1006/jecp.1999.2505

Wellman, H. M., Cross, D., & Watson, J. (2001). Meta-analysis of theory of- mind development: The truth about false belief. *Child Development, 72,* 655–684. doi:10.1111/1467-8624.00304

Wellman, H. M., & Gelman, S. A. (1998). Knowledge acquisition in foundational domains. In W. Damon (Series Ed.) and D. Kuhn & R. S. Siegler (Vol. Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 2. Cognition, perception, and language* (5th ed., pp. 523–573). Hoboken, NJ: Wiley.

Wentzel, K. R. (2009). Peers and academic functioning at school. In K. H. Rubin, W. M. Bukowski, & B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 531–547). New York: Guilford Press.

Wentzel, K. R., & Asher, S. R. (1995). The academic lives of neglected, rejected, popular, and controversial children. *Child Development, 66,* 754– 763. doi:10.2307/1131948

Wentzel, K. R., & Caldwell, K. (1997). Friendships, peer acceptance, and group membership: Relations to academic achievement in middle school. *Child Development, 68,* 1198–1209. doi:10.1111/j.1467- 8624.1997.tb01994.x

Werchan, D. M., & Gómez, R. L. (2014). Wakefulness (not sleep) promotes generalization of word learning in 2.5-year-old children. *Child Development, 85*(2), 429–436. doi:10.1111/cdev.12149

Werker, J. F. (1989, January–February). Becoming a native listener. *American Scientist, 77,* 54–59.

Werker, J. F., & Lalonde, C. E. (1988). Cross-language speech perception: Initial capabilities and developmental change. *Developmental Psychology, 24,* 672–683.

Werker, J. F., & Tees, R. C. (1984). Cross-language speech perception: Evidence for perceptual reorganization during the first year of life. *Infant Behavior and Development, 7,* 49–63. doi:10.1016/S0163-6383(84)80022- 3

Werner, E. (2005). Resilience and recovery: Findings from the Kauai longitudinal study. *Focal Point: Research, Policy, and Practice in Children's Mental Health: Resilience and Recovery, 19*(1), 11–14. Retrieved from http://www.pathwaysrtc.pdx.edu/publications?terms=Werner%2C+Resilience+and+recovery&transition=on&author=&y ear1=&year2=&pubtype=&hide=hide

Werner, E. E. (1989, April). Children of the Garden Island. *Scientific American, 260*(4), 106–108, 108D, 110–111.

Werner, N. E., & Crick, N. R. (2004). Maladaptive peer relationships and the development of relational and physical aggression during middle childhood. *Social Development, 13,* 495–514. doi:10.1111/j.1467- 9507.2004.00280.x

Werner, N. E., & Hill, L. G. (2010). Individual and peer group normative beliefs about relational aggression. *Child Development, 81,* 826–836. doi:10.1111/j.1467-8624.2010.01436.x

West, J., Denton, K., & Germino-Hausken, E. (2000). *America's kindergartners* (NCES 2000-070). Washington, DC: U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics.

West, M. J., & Rheingold, H. L. (1978). Infant stimulation of maternal instruction. *Infant Behavior and Development, 1,* 205–215. doi:10.1016/S0163-6383(78)80031-9

Westinghouse Learning Corporation. (1969). *The impact of Head Start: An evaluation of the effects of Head Start on children's cognitive and affective development.* Springfield, VA: Clearing house for Federal Scientific & Technical Information.

Wethington, H., Pan, L., & Sherry, B. (2013). The association of screen time, television in the bedroom, and obesity among school-aged youth: 2007 National Survey of Children's Health. *Journal of School Health, 83*(8), 573–581.

Whitaker, K. J., Vértes, P. E., Romero-Garcia, R., Váša, F., Moutoussis, M., Prabhu, G., … Tait, R. (2016). Adolescence is associated with genomically patterned consolidation of the hubs of the human brain connectome. *Proceedings of the National Academy of Sciences, 113*(32), 9105–9110.

White, L. K., Lamm, C., Helfinstein, S. M., & Fox, N. A. (2012). Neurobiology and neurochemistry of temperament in children. In M. R. Zentner & R. L. Shiner (Eds.), *Handbook of temperament* (pp. 347–367). New York: Guilford Press.

Whitehurst, G. J., Zevenbergen, A. A., Crone, D. A., Schultz, M. D., Velting, O. N., & Fischel, J. E. (1999). Outcomes of an emergent literacy intervention from Head Start through second grade. *Journal of Educational Psychology, 91,* 261–272.

Whiting, B. B., & Edwards, C. P. (1988). *Children of different worlds: The formation of social behavior.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Whiting, B. B., & Whiting, J. W. (1975). *Children of six cultures: A psychocultural analysis.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Whitley, B. E. (1997). Gender differences in computer-related attitudes and behavior: A meta-analysis. Computers in *Human Behavior, 13,* 1–22. doi:10.1016/S0747-5632(96)00026-X

Wichstrom, L. (1999). The emergence of gender difference in depressed mood during adolescence: The role of intensified gender socialization. *Developmental Psychology, 35,* 232–245.

Widen, S. C., & Russell, J. A. (2003). A closer look at preschoolers' freely produced labels for facial expressions. *Developmental Psychology, 39,* 114–127.

Widen, S. C., & Russell, J. A. (2010a). Children's scripts for social emotions: Causes and consequences are more central than are facial expressions. *British Journal of Developmental Psychology, 28,* 565–581.

Widen, S. C., & Russell, J. A. (2013). Children's recognition of disgust in others. *Psychological Bulletin, 139,* 271–299. doi:10.1037/a0031640

Widom, C. S., Czaja, S. J., & DuMont, K. A. (2015). Intergenerational transmission of child abuse and neglect: Real or detection bias? *Science, 347,* 1480–1485. doi:10.1126/science.1259917

Wiesel, T. N., & Hubel, D. H. (1963). Single-cell responses in striate cortex of kittens deprived of vision in one eye. *Journal of Neurophysiology, 26*(6), 1003–1017.

Wiesen, S. E., Watkins, R. M., & Needham, A. W. (2016). Active motor training has long-term effects on infants' object exploration. *Frontiers in Psychology, 7,* 599. doi:10.3389/fpsyg.2016.00599

Wigfield, A., Cambria, J., & Eccles, J. S. (2012). Motivation in education. In R. M. Ryan (Ed.), *The Oxford handbook of human motivation* (pp. 463– 478). New York: Oxford University Press.

Wigfield, A., Eccles, J. S., Schiefele, U., Rosser, R. W., & Davis-Kean, P. (2006). Development of achievement motivation. In W. Damon & R. M. Lerner (Series Eds.) and N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (6th ed., pp. 933–1002). Hoboken, NJ: Wiley.

Wilgenbusch, T., & Merrell, K. W. (1999). Gender differences in selfconcept among children and adolescents: A meta-analysis of multidimensional studies. *School Psychology Quarterly, 14,* 101–120. doi:10.1037/h0089000

Williams, J. F., Smith, V. C., & Committee on Substance Abuse. (2015). Fetal alcohol spectrum disorders. *Pediatrics, 136,* e1395–e1406.

Williams, T., Connolly, J., Pepler, D., & Craig, W. (2005). Peer victimization, social support, and psychosocial adjustment of sexual minority adolescents. *Journal of Youth and Adolescence, 34,* 471–482. doi:10.1007/s10964-005-7264-x

Willingham, D. T. (2017). *The reading mind: A cognitive approach to understanding how the mind reads*. Josey-Bass/Wiley: San Francisco, CA.

Willis, C. (2009). *Teaching infants, toddlers, and twos with special needs.* Beltsville, MD: Gryphon House.

Willyard, C. (2018). New human gene tally ignites debate. *Nature, 558,* 354– 355.

Wilson, B. J. (2008). Media violence and aggression in youth. In S. Calvert & B. Wilson (Eds.), *The handbook of children, media, and development* (pp. 237–267). West Sussex, England: Blackwell.

Wilson, B. J., Kunkel, D., Linz, D., Potter, J., Donnerstein, E., Smith, S., … Gray, T. (1997). Television violence and its context: University of California, Santa Barbara study. In J. Federman (Ed.), *National television violence study* (Vol. 1, pp. 3–268). Thousand Oaks, CA: Sage.

Wilson, E. O. (1975). *Sociobiology: The new synthesis.* Cambridge, MA: Belknap Press of Harvard University Press.

Wilson, T. D., & Dunn, E. W. (2004). Self-knowledge: Its limits, value, and potential for improvement. *Annual Review of Psychology, 55,* 493–518. doi:10.1146/annurev.psych.55.090902.141954

Winsler, A., De Leon, J. R., Wallace, B. A., Carlton, M. P., & Willson- Quayle, A. (2003). Private speech in preschool children: Developmental stability and change, across-task consistency, and relations with classroom behaviour. *Journal of Child Language, 30,* 583–608.

Wismer Fries, A. B., Shirtcliff, E. A., & Pollak, S. D. (2008). Neuroendocrine dysregulation following early social deprivation in children. *Developmental Psychobiology, 50,* 588–599.

Wismer Fries, A. B., Ziegler, T. E., Kurian, J. R., Jacoris, S., & Pollak, S. D. (2005). Early experience in humans is associated with changes in neuropeptides critical for regulating social behavior. *Proceedings of the National Academy of Sciences, 102*(47), 17237–17240. 2194

Witherington, D. C., Campos, J. J., Harriger, J. A., Bryan, C., & Margett, T. E. (2010). Emotion and its development in infancy. In J. G. Bremner & T. D. Wachs (Eds.), *The Wiley-Blackwell Handbook of Infant Development* (2nd ed., Vol. 1, pp. 569–591). Malden, MA: Blackwell.

Witkowska, E., & Gådin, K. G. (2005). Have you been sexually harassed in school? What female high school students regard as harassment. *International Journal of Adolescent Medicine and Health, 17,* 391–406. doi:10.1515/IJAMH.2005.17.4.391 **Witt, S. D.** (2000). The influence of peers on children's socialization to gender roles. *Early Child Development & Care, 162,* 1–7.

Witt, W. P., Wisk, L. E., Cheng, E. R., Mandell, K., Chatterjee, D., Wakeel, F., … Zarak, D. (2015). Determinants of cesarean delivery in the U.S.: A lifecourse approach. *Maternal and Child Health Journal, 19*(1), 84–93.

Wittmann, B. C., Daw, N. D., Seymour, B., & Dolan, R. J. (2008). Striatal activity underlies novelty-based choice in humans. *Neuron, 58,* 967–973. doi:10.1016/j.neuron.2008.04.027

Witvliet, M., Olthof, T., Hoeksma, J. B., Goossens, F. A., Smits, M. S. I., & Koot, H. M. (2010). Peer group affiliation of children: The role of perceived popularity, likeability, and behavioral similarity in bullying. *Social Development, 19,* 285–303. doi:10.1111/j.1467-9507.2009.00544.x

Wolitzky-Taylor, K. B., Ruggiero, K. J., Danielson, C. K., Resnick, H. S., Hanson, R. F., Smith, D. W., … Kilpatrick, D. G. (2008). Prevalence and correlates of dating violence in a national sample of adolescents. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 47,* 755–762. doi:10.1097/CHI.0b013e318172ef5f

Wong, C. F., Clark, L. F., & Marlotte, L. (2016). The impact of specific and complex trauma on the mental health of homeless youth. *Journal of Interpersonal Violence, 31,* 831–854. doi:10.1177/0886260514556770

Wong, P. C., Skoe, E., Russo, N. M., Dees, T., & Kraus, N. (2007). Musical experience shapes human brainstem encoding of linguistic pitch patterns. *Nature Neuroscience, 10*(4), 420–422.

Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines, 17,* 89–100.

Wood, W., & Eagly, A. H. (2002). A cross-cultural analysis of the behavior of women and men: Implications for the origins of sex differences. *Psychological Bulletin, 128,* 699–727. doi:10.1037/0033-2909.128.5.699

Wood, W., & Eagly, A. H. (2012). Biosocial constructions of sex differences and similarities in behavior. In J. M. Olson & M. P. Zanna (Eds.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 46, pp. 55–123). San Diego, CA: Academic Press.

Woodhouse, S. S., Dykas, M. J., & Cassidy, J. (2012). Loneliness and peer relations in adolescence. *Social Development, 21,* 273–293. doi:10.1111/j.1467-9507.2011.00611.x

Woodward, A. L. (1998). Infants selectively encode the goal object of an actor's reach. *Cognition, 69,* 1–34. doi:10.1016/S0010-0277(98)00058-4

Woodward, A. L. (2005). Infants' understanding of the actions involved in joint attention. In N. Eilan, C. Hoerl, T. McCormack, & J. Roessler (Eds.), *Joint attention: Communication and other minds: Issues in philosophy and psychology* (pp. 110–128). Oxford, England: Oxford University Press.

Woodward, L. J., & Fergusson, D. M. (1999). Childhood peer relationship problems and psychosocial adjustment in late adolescence. *Journal of Abnormal Child Psychology, 27,* 87–104. doi:10.1023/A:1022618608802

Woolley, J. D. (1997). Thinking about fantasy: Are children fundamentally different thinkers and believers from adults? *Child Development, 68,* 991– 1011. doi:10.1111/j.1467-8624.1997.tb01975.x

Woolley, J. D., Cornelius, C. A., & Lacy, W. (2011). Developmental changes in the use of supernatural explanations for unusual events. *Journal of Cognition and Culture, 11*(3–4), 311–337. doi:10.1163/156853711X591279

Woolley, J. D., & Phelps, K. E. (1994). Young children's practical reasoning about imagination. *British Journal of Developmental Psychology, 12,* 53– 67. doi:10.1111/j.2044-835X.1994.tb00618.x

World Health Organization. (2017). Commission on ending childhood obesity: Facts and figures on childhood obesity. Retrieved December 12, 2018, from https://www.who.int/end-childhood-obesity/facts/en/

World Health Organization. (2017). 1 in 10 infants worldwide did not receive any vaccinations in 2016. Retrieved from https://www.who.int/news-room/detail/17-07-2017-1-in-10-infantsworldwide- did-not-receive-any-vaccinations-in-2016

World Health Organization. (2018a). Fact sheets: Malnutrition. Retrieved December 6, 2018, from https://www.who.int/news-room/factsheets/ detail/malnutrition

World Health Organization. (2018b). Fact sheets: Obesity and overweight. Retrieved December 6, 2018, from https://www.who.int/en/newsroom/ fact-sheets/detail/obesity-and-overweight

World Health Organization. (2019). Guidelines on physical activity, sedentary behaviour and sleep for children under 5 years of age. World Health Organization. Retrieved from https://apps.who.int/iris/handle/10665/311664.

Wörmann, V., Holodynski, M., Kärtner, J., & Keller, H. (2012). A crosscultural comparison of the development of the social smile: A longitudinal study of maternal and infant imitation in 6- and 12-week-old infants. *Infant Behavior & Development, 35,* 335–347. https://doi.org/10.1016/j.infeh.2012.03.002

Worobey, J., & Worobey, H. S. (2014). Body-size stigmatization by preschool girls: In a doll's world, it is good to be "Barbie." *Body Image, 11*(2), 171–174.

Wu, X., Wang, Y., & Liu, A. (2017). Maternal emotional expressiveness affects preschool children's development of knowledge of display rules. *Social Behavior and Personality: An International Journal, 45*(1), 93–104. https://doi-org.ezproxy.lib.utexas.edu/10.2224/sbp.5783

Wynn, K. (1992, August 27). Addition and subtraction by human infants. *Nature, 358,* 749–750. doi:10.1038/358749a0

Wynn, K. (2008). Some innate foundations of social and moral cognition. In P. Carruthers, S. Laurence, & S. Stich (Eds.), *The innate mind: Foundations and the future* (pp. 330–347). Oxford, England: Oxford University Press.

Xiao, N. G., Quinn, P. C., Liu, S., Ge, L., Pascalis, O., & Lee, K. (2018). Older but not younger infants associate own-race faces with happy music and other-race faces with sad music. *Developmental Science, 21*(2), e12537.

Xiao, N. G., Wu, R., Quinn, P. C., Liu, S., Tummeltshammer, K. S., Kirkham, N. Z., … & Lee, K. (2018). Infants rely more on gaze cues from own-race than other-race adults for learning under uncertainty. *Child Development, 89*(3), e229–e244.

Xie, H., Drabick, D. A. G., & Chen, D. (2011). Developmental trajectories of aggression from late childhood through adolescence: Similarities and differences across gender. *Aggressive Behavior, 37,* 387–404. doi:10.1002/ab.20404

Xu, F., & Arriaga, R. I. (2007). Number discrimination in 10-month-old infants. *British Journal of Developmental Psychology, 25,* 103–108

Xu, F., & Denison, S. (2009). Statistical inference and sensitivity to sampling in 11-month-old infants. *Cognition, 112,* 97–104. doi:10.1016/j.cognition.2009.04.006

Xu, F., & Garcia, V. (2008). Intuitive statistics by 8-month-old infants. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America, 105,* 5012–5015. doi:10.1073/pnas.0704450105

Xu, F., & Kushnir, T. (2013). Infants are rational constructivist learners. *Current Directions in Psychological Science, 22,* 28–32. doi:10.1177/0963721412469396

Xu, F., & Spelke, E. S. (2000). Large number discrimination in 6-month-old infants. *Cognition, 74,* B1–B11.

Xu, J., Murphy, S. L., Kochanek, K. D., Bastian, B., & Arias, E. (2018, July 26). Deaths: Final data for 2016. *National Vital Statistics Reports, 67*(5).

Xu, Y. (2010). Children's social play sequence: Parten's classic theory revisited. *Early Child Development and Care, 180,* 489–498. doi:10.1080/03004430802090430

Xu, Y., Farver, J. A. M., Schwartz, D., & Chang, L. (2004). Social networks and aggressive behaviour in Chinese children. *International Journal of Behavioral Development, 28,* 401–410. doi:10.1080/01650250444000090

Xu, Y., Farver, J. A. M., & Zhang, Z. (2009). Temperament, harsh and indulgent parenting, and Chinese children's proactive and reactive aggression. *Child Development, 80,* 244–258. doi:10.1111/j.1467-8624.2008.01257.x

Xue, Y., & Meisels, S. J. (2004). Early literacy instruction and learning in kindergarten: Evidence from the Early Childhood Longitudinal Study—kindergarten class of 1998–1999. *American Educational Research Journal, 41,* 191–229.

Yamada, H. (2009). Japanese children's reasoning about conflicts with parents. *Social Development, 18,* 962–977. doi:10.1111/j.1467-9507.2008.00492.x

Yaman, A., Mesman, J., van IJzendoorn, M. H., & Bakermans–Kranenburg, M. J. (2010). Parenting and toddler aggression in secondgeneration immigrant families: The moderating role of child temperament. *Journal of Family Psychology, 24,* 208–211. doi:10.1037/a0019100

Yang, J., Kanazawa, S., Yamaguchi, M. K., & Kuriki, I. (2016). Cortical response to categorical color perception in infants investigated by nearinfrared spectroscopy. *Proceedings of the National Academy of Sciences, 113*(9), 2370–2375.

Yang, Y. T., Mello, M. M., Subramanian, S. V., & Studdert, D. M. (2009). Relationship between malpractice litigation pressure and rates of cesarean section and vaginal birth after cesarean section. *Medical Care, 47,* 234–242. doi:10.1097/MLR.0b013e31818475de

Yarrow, M. R., Scott, P. M., & Zahn-Waxler, C. Z. (1973). Learning concern for others. *Developmental Psychology, 8,* 240–260. doi:10.1037/h0034159

Yau, J., Smetana, J. G., & Metzger, A. (2009). Young Chinese children's authority concepts. *Social Development, 18,* 210–229. doi:10.1111/ j.1467-9507.2008.00463.x

Yavorsky, J. E., Kamp Dush, C. M., & Schoppe-Sullivan, S. J. (2015). The production of inequality: The gender division of labor across the transition to parenthood. *Journal of Marriage and Family, 77*(3), 662–679. doi:10.1111/jomf.12189

Ybarra, M. L., & Mitchell, K. J. (2007). Prevalence and frequency of internet harassment instigation: Implications for adolescent health. *Journal of Adolescent Health, 41,* 189–195. doi:10.1016/j.jadohealth.2007.03.005

Yeager, D. S., & Dweck, C. S. (2012). Mindsets that promote resilience: When students believe that personal characteristics can be developed. *Educational Psychologist, 47*(4), 302–314. doi: 10.1080/00461520.2012.722805

Yeager, D. S., Miu, A. S., Powers, J., & Dweck, C. S. (2013). Implicit theories of personality and attributions of hostile intent: A meta-analysis, an experiment, and a longitudinal intervention. *Child Development, 84,* 1651–1667. doi:10.1111/cdev.12062

Yeates, K. O., & Selman, R. L. (1989). Social competence in the schools: Toward an integrative developmental model for intervention. *Developmental Review, 9,* 64–100. doi:10.1016/0273-2297(89)90024-5

Yodanis, C. L. (2004). Gender inequality, violence against women, and fear: A cross-national test of the feminist theory of violence against women. *Journal of Interpersonal Violence, 19*(6), 655–675. https://doi.org/10.1177/0886260504263868

Yonas, A., Cleaves, W. T., & Pettersen, L. (1978). Development of sensitivity to pictorial depth. *Science, 200,* 77–79.

Yonas, A., Elieff, C. A., & Arterberry, M. E. (2002). Emergence of sensitivity to pictorial depth cues: Charting development in individual infants. *Infant Behavior and Development, 25,* 495–514. doi:10.1016/S0163-6383(02)00147-9

Yonkers, K. A., Blackwell, K. A., Glover, J., & Forray, A. (2014). Antidepressant use in pregnant and postpartum women. *Annual Review of Clinical Psychology, 10,* 369–392.

Yoon, Y., Cederbaum, J. A., Mennen, F. E., Traube, D. E., Chou, C., & Lee, J. O. (2019). Linkage between teen mothers' childhood adversity and externalizing behaviors in their children at age 11: Three aspects of parenting. *Child Abuse & Neglect, 88,* 326–336. doi:10.1016/j.chiabu.2018.12.005

Yoshikawa, H., Aber, J. L., & Beardslee, W. R. (2012). The effects of poverty on the mental, emotional, and behavioral health of children and youth: Implications for prevention. *American Psychologist, 67*(4), 272–284. doi:10.1037/a0028015

Young, C. B., Wu, S. S., & Menon, V. (2012). The neurodevelopmental basis of math anxiety. *Psychological Science, 23,* 492–501. doi:10.1177/0956797611429134

Youngblade, L. M., & Belsky, J. (1992). Parent–child antecedents of 5-yearolds' close friendships: A longitudinal analysis. *Developmental Psychology, 28,* 700–713. doi:10.1037/0012-1649.28.4.700

Youniss, J., & Smollar, J. (1985). *Adolescent relations with mothers, fathers, and friends.* Chicago: University of Chicago Press.

Youth.gov. (2019). *Service learning*. Washington, DC. Retrieved from https://youth.gov/youth-topics/civic-engagement-andvolunteering/service-learning#_ftn

Yuan, S., & Fisher, C. (2009). "Really? She blicked the baby?": Two-year olds learn combinatorial facts about verbs by listening. *Psychological Science, 20,* 619–626. doi:10.1111/j.1467-9280.2009.02341.x

Yuen, R. K., Merico, D., Bookman, M., Howe, J. L., Thiruvahindrapuram, B., Patel, R. V., … Pellecchia, G. (2017). Whole genome sequencing resource identifies 18 new candidate genes for autism spectrum disorder. *Nature Neuroscience, 20*(4), 602–611.

Yuill, N., & Perner, J. (1988). Intentionality and knowledge in children's judgments of actor's responsibility and recipient's emotional reaction. *Developmental Psychology, 24,* 358-365. doi:10.1037/0012-1649.24.3.358

Zachrisson, H. D., Dearing, E., Lekhal, R., & Toppelberg, C. O. (2013). Little evidence that time in child care causes externalizing problems during early childhood in Norway. *Child Development, 84,* 1152–1170. doi:10.1111/cdev.12040

Zadnik, K., Jones, L. A., Irvin, B. C., Kleinstein, R. N., Manny, R. E., Shin, J. A., & Mutti, D. O. (2000, March 9). Myopia and ambient nighttime lighting. *Nature, 404,* 143–144. doi:10.1038/35004661

Zahn-Waxler, C., Friedman, R. J., Cole, P. M., Mizuta, I., & Hiruma, N. (1996). Japanese and United States preschool children's responses to conflict and distress. *Child Development, 67,* 2462–2477.

Zahn-Waxler, C., Radke-Yarrow, M., & King, R. A. (1979). Child rearing and children's prosocial initiations toward victims of distress. *Child Development, 50,* 319–330. doi:10.2307/1129406

Zakay, D. (1992). The role of attention in children's time perception. *Journal of Experimental Child Psychology, 54,* 355–371.

Zakay, D. (1993). The roles of non-temporal information processing load and temporal expectations in children's prospective time estimation. *Acta Psychologica, 84,* 271–280.

Zarbatany, L., McDougall, P., & Hymel, S. (2000). Gender-differentiated experience in the peer culture: Links to intimacy in preadolescence. *Social Development, 9,* 62–79. doi:10.1111/1467-9507.00111

Zelazo, P. D., & Carlson, S. M. (2012). Hot and cool executive function in childhood and adolescence: Development and plasticity. *Child Development Perspectives, 6*(4), 354–360. doi:10.1111/j.1750-8606.2012.00246.x

Zelazo, P. R., Zelazo, N. A., & Kolb, S. (1972, April 21). "Walking" in the newborn. *Science, 176,* 314–315.

Zeman, J., & Garber, J. (1996). Display rules for anger, sadness, and pain: It depends on who is watching. *Child Development, 67,* 957–973.

Zentner, M. R., & Kagan, J. (1996, September 5). Perception of music by infants [Letter to the editor]. *Nature, 383,* 29. doi:10.1038/383029a0

Zentner, M. R., & Kagan, J. (1998). Infants' perception of consonance and dissonance in music. *Infant Behavior and Development, 21,* 483–492. doi:10.1016/S0163-6383(98)90021-2

Zevenbergen, A. A., & Whitehurst, G. J. (2003). Dialogic reading: A shared picture book reading intervention for preschoolers. In A. van Kleeck, S. A. Stahl, & E. B. Bauer (Eds.), *On reading books to children: Parents and teachers* (pp. 177–200). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Zhai, F., Brooks-Gunn, J., & Waldfogel, J. (2011). Head Start and urban children's school readiness: A birth cohort study in 18 cities. *Developmental Psychology, 47,* 134–152. doi:10.1037/a0020784

Zhao, T. C., & Kuhl, P. K. (2016). Musical intervention enhances infants' neural processing of temporal structure in music and speech. *Proceedings of the National Academy of Sciences, 113*(19), 5212–5217.

Zhou, Q., Eisenberg, N., Wang, Y., & Reiser, M. (2004). Chinese children's effortful control and dispositional anger/frustration: Relations to parenting styles and children's social functioning. *Developmental Psychology, 40,* 352–366. doi:10.1037/0012-1649.40.3.352

Zhou, Q., Wang, Y., Deng, X., Eisenberg, N., Wolchik, S. A., & Tein, J.-Y. (2008). Relations of parenting and temperament to Chinese children's experience of negative life events, coping efficacy, and externalizing problems. *Child Development, 79,* 493–513. doi:10.1111/j.1467-8624.2008.01139.x

Zhu, J. L., Olsen, J., Liew, Z., Li, J., Niclasen, J., & Obel, C. (2014). Parental smoking during pregnancy and ADHD in children: The Danish national birth cohort. *Pediatrics, 134*(2), e382–e388.

Ziemer, C. J., Plumert, J. M., & Pick, A. D. (2012). To grasp or not to grasp: Infants' actions toward objects and pictures. *Infancy, 17*(5), 479–497.

Zigler, E., & Styfco, S. J. (2004). The wisdom of a federal effort on behalf of impoverished children and their families. In E. Zigler & S. J. Styfco (Eds.), *The Head Start debates* (pp. 221–249). Baltimore, MD: Paul H. Brookes.

Zimmer-Gembeck, M. J., & Skinner, E. A. (2011). Review: The development of coping across childhood and adolescence: An integrative review and critique of research. *International Journal of Behavioral Development, 35,* 1–17. doi:10.1177/0165025410384923

Zisenwine, T., Kaplan, M., Kushnir, J., & Sadeh, A. (2013). Nighttime fears and fantasy-reality differentiation in preschool children. *Child Psychiatry and Human Development, 44,* 186–199. doi:10.1007/s10578-012-0318-x

Zolotor, A. J., Robinson, T. W., Runyan, D. K., Barr, R. G., & Murphy, R. A. (2011). The emergence of spanking among a representative sample of children under 2 years of age in North Carolina. *Frontiers in Psychiatry, 2,* 1–8. doi:10.2289/fpsyt.2011.00036

ÇAĞDAŞ SOSYAL TEORİSYENLER 4

Aron, Bell, Dahrendorf, Amin, Touraine ve Castells'in Sosyal Teorileri

Prof. Dr. Sezgin KIZILÇELİK

Genişletilmiş 2. Baskı

Ankara
2025

ÇAĞDAŞ SOSYAL TEORİSYENLER 4
Aron, Bell, Dahrendorf, Amin, Touraine ve Castells'in Sosyal Teorileri

Prof. Dr. Sezgin KIZILÇELİK
ORCID: 0000-0001-5545-6900

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

Yayıncı Sertifika No : 49260
Matbaa Sertifika No : 47479
ISBN : 978-625-5525-14-7
e-ISBN : 978-625-5525-15-4
ROR : 01ek5g375
ISNI : 0000000485146649
Kapak Tasarımı : Anı Yayıncılık
Mizanpaj : Anı Yayıncılık
Baskı : Vadi Grafik Tasarım Ltd. Şti.
Adres : İvedik Org. San. Bölgesi 88 Oto 3. Bölge
1420. Cad. No: 58/5 Yenimahalle-ANKARA
Tel : 0 312 395 85 71

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

KIZILÇELİK, Sezgin
Çağdaş Sosyal Teorisyenler 4: Aron, Bell, Dahrendorf, Amin, Touraine ve Castells'in Sosyal Teorileri, Anı Yayıncılık, Genişletilmiş 2. Baskı, Ankara/Türkiye
2025, vi + 354 Sf, 13.5 x 21 cm

ISBN : 978-625-5525-14-7
e-ISBN : 978-625-5525-15-4
ROR : 01ek5g375
ISNI : 0000000485146649

Sosyoloji, Felsefe, Psikoloji, Antropoloji, Tarih, İktisat, Siyaset Bilimi
1. Raymond Aron, 2. Daniel Bell, 3. Ralf Dahrendorf, 4. Samir Amin,
5. Alain Touraine, 6. Manuel Castells

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

A harfinin evrimi

Oğullarım **Özgün Kızılçelik**'e ve **Özüm Yetkin Kızılçelik**'e...

Sezgin KIZILÇELİK İzmir Bakırçay Üniversitesi Sosyoloji Bölümü'nde Profesör. 1969 yılında dünyaya geldi. 1989 yılında Ege Üniversitesi Sosyoloji Bölümü'nden mezun oldu. Hacettepe Üniversitesi Sosyoloji Bölümü'nde 1991 yılında Yüksek Lisansını, 1995'te Doktorasını tamamladı. Selçuk Üniversitesi Sosyoloji Bölümü'nde, Mersin Üniversitesi Sosyoloji Bölümü'nde, Cumhuriyet Üniversitesi Sosyoloji Bölümü'nde ve İnönü Üniversitesi Sosyoloji Bölümü'nde akademisyen olarak çalıştı. Kasım 1997'de sosyoloji doçenti, Ocak 2003'te ise sosyoloji profesörü oldu. Sosyoloji dalında Türkiye'nin en genç doçenti ve en genç profesörü olan Sezgin Kızılçelik'in yayımlanmış çok sayıda makalesinin ve kitap bölümünün yanı sıra 42 kitabı vardır. Eserleri üzerine Lisans ve Yüksek Lisans tezleri yapıldı, bir adet kitap yazıldı, makaleler ve çok sayıda değerlendirme yazısı kaleme alındı, eserlerine binlerce atıf yapıldı. Prof. Dr. Sezgin Kızılçelik'in yayımlanmış kitapları şunlardır: ***Sosyoloji Teorileri 1*** (1992, 1994), ***Sosyoloji Teorileri 2*** (1992, 1994), ***Açıklamalı Sosyoloji Sözlüğü*** (kolektif, 1992, 1992, 1994, 1996), ***Sosyoloji Teorileri 3*** (1996), ***Pozitivizm ve Eleştiricileri: Sosyolojinin Pozitivist Kimliği Üzerine*** (1996), ***Postmodernizm Dedikleri*** (1996), ***Türkiye'nin Sağlık Sistemi: Bir Medikal Sosyoloji Denemesi*** (1996), ***Eğitim Sosyolojisi*** (kolektif, 1996), ***Araştırma ve Yazım Teknikleri*** (kolektif, 1997), ***Güncelin Sosyolojisi 1*** (1998), ***Sosyoloji Yazıları 1*** (1998), ***Sosyoloji Yazıları 2*** (2000), ***Baykan Sezer'in Sosyoloji Anlayışı*** (2000, 2008), ***Frankfurt Okulu*** (2000, 2008, 2013, 2018, 2023, 2024), ***Küreselleşme ve Sosyal Bilimler*** (2001, 2003, 2012), ***Sefaletin Sosyolojisi*** (2002, 2008), ***Atatürk'ü Doğru Anlamak: Tam Bağımsız Türkiye ve Batı-Dışı Mazlum Milletler İçin Kapsamlı Bir Manifesto*** (2003, 2004, 2017), ***Zalimler ve Mazlumlar: Küreselleşmenin İnsanî Olmayan Doğası*** (2004, 2018), ***Sosyal Bilimleri Yeniden Yapılandırmak*** (2004, 2021), ***Özgünlüğün Sosyolojisi*** (2004), ***Batı Bataklığı*** (2005, 2012), ***Batı Barbarlığı 1: Rousseau, Marx ve Nietzsche Üzerine*** (2005, 2011, 2019), ***Sosyoloji Tarihi 1: İbni Haldun, Machiavelli, Montesquieu ve Rousseau'nun Sosyal Teorileri*** (2006, 2011, 2014, 2017, 2020), ***Batı Sosyolojisini Yeniden Düşünmek Cilt 1: Marx'ın Sosyolojisi*** (2007, 2013), ***Batı Sosyolojisini Yeniden Düşünmek Cilt 2: Burjuva Sosyolojisi*** (2007, 2013), ***Sosyolojinin Neliği: Nilgün Çelebi ile Sosyoloji Sözcüğünün Soykütüğüne Uzanmak*** (2009, 2014), ***Sosyoloji Tarihi 2: Bacon, Descartes ve Hobbes'un Sosyal Teorileri*** (2011, 2016, 2020), ***Özgün ve Yetkin Bir Sosyal Teorisyen Olarak Kemal Tahir*** (2012), ***Çağdaş Sosyoloji Kuramları*** (2014, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019, 2020, 2021, 2022, 2023, 2024), ***Yerli Sosyoloji: Doğu-Batı Çatışması Teorisinin Ana Hatları*** (2015, 2020), ***Uygarlık, Ahlâk ve Eğitim*** (2015), ***Sosyoloji Tarihi 3: Saint-Simon, Comte, Spencer, Le Play ve Tocqueville'in Sosyal Teorileri*** (2016, 2020), ***Batı Barbarlığı 2: Machiavelli, Schopenhauer ve Engels Üzerine*** (2016), ***Sosyoloji Tarihi 4: Hegel, Proudhon, Marx, Durkheim, Weber ve Veblen'in Sosyal Teorileri*** (2017, 2023), ***Çağdaş Sosyal Teorisyenler 1: Gramsci, Parsons, Mills, Althusser, Foucault, Goffman ve Bauman'ın Sosyal Teorileri*** (2018), ***Çağdaş Sosyal Teorisyenler 2: Lévi-Strauss, Braudel, Wallerstein, Marcuse, Lyotard ve Baudrillard'ın Sosyal Teorileri*** (2019), ***Sosyoloji Tarihi 5: Nietzsche, Tönnies, Simmel ve Sombart'ın Sosyal Teorileri*** (2020), ***Sosyoloji Tarihi 6: Pareto, Malinowski, Mead ve Park'ın Sosyal Teorileri*** (2020, 2024), ***Çağdaş Sosyal Teorisyenler 3: Bourdieu, Habermas, Giddens, Beck ve Turner'ın Sosyal Teorileri*** (2021, 2023), ***Çağdaş Sosyal Teorisyenler 4: Aron, Bell, Dahrendorf, Amin, Touraine ve Castells'in Sosyal Teorileri*** (2022, 2025), ***Nietzsche'nin Sosyolojisi*** (2023), ***Freud'un Sosyolojisi*** (2024).

İÇİNDEKİLER

BİRİNCİ BASKIYA ÖNSÖZ / 1

İKİNCİ BASKIYA ÖNSÖZ / 29

BİRİNCİ BÖLÜM
RAYMOND ARON / 35

1.1. Aron'un Entelektüel Portresi / 38

1.2. Aron'un Metodolojisi / 61

1.3. Aron'un Endüstri Toplumu Teorisi / 70

1.4. Aron'un Çağdaş Sosyolojik Teoriye Katkısı / 83

İKİNCİ BÖLÜM
DANIEL BELL / 91

2.1. Bell'in Entelektüel Portresi / 94

2.2. Bell'in Metodolojisi / 101

2.3. Bell'in Post-Endüstriyel Toplum Teorisi / 106

2.4. Bell'in Çağdaş Sosyolojik Teoriye Katkısı / 125

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM
RALF DAHRENDORF / 135

3.1. Dahrendorf'un Entelektüel Portresi / 137

3.2. Dahrendorf'un Metodolojisi / 143

3.3. Dahrendorf'un Çatışma Teorisi / 147

3.4. Dahrendorf'un Çağdaş Sosyolojik Teoriye Katkısı / 161

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM
SAMİR AMİN / 169

4.1. Amin'in Entelektüel Portresi / 173

4.2. Amin'in Metodolojisi / 184

4.3. Amin'in Bağımlılık Teorisi / 190

4.4. Amin'in Çağdaş Sosyolojik Teoriye Katkısı / 210

BEŞİNCİ BÖLÜM
ALAIN TOURAINE / 229

5.1. Touraine'nin Entelektüel Portresi / 231

5.2. Touraine'nin Metodolojisi / 237

5.3. Touraine'nin Toplumun Sonu Teorisi / 244
5.4. Touraine'nin Çağdaş Sosyolojik Teoriye Katkısı / 261

ALTINCI BÖLÜM
MANUEL CASTELLS / 267
6.1. Castells'in Entelektüel Portresi / 271
6.2. Castells'in Metodolojisi / 282
6.3. Castells'in Ağ Toplumu Teorisi / 284
6.4. Castells'in Çağdaş Sosyolojik Teoriye Katkısı / 300

SONSÖZ / 313

KAYNAKÇA / 335

BİRİNCİ BASKIYA ÖNSÖZ

"Bugün, önümüzde duran tablonun yorumlanması kolay değil. Bununla birlikte, basit bir dünyada yaşamadığımız bir gerçek. … Bugün, basit yanıtları olmayan sorunlarla karşı karşıyayız" (Ralf DAHRENDORF, **Demokrasinin Bunalımları: Antonio Polito ile Bir Söyleşi**, s. 127).

"Gerçekte insanlar arasında eşitlik yoktur; eşitlik doğada toplumdakinden fazla değildir. Efendi ve hizmetçiyi varsayan sosyal ilişki özünde eşitsizliği içerir" (Raymond ARON, **Çağdaş Alman Sosyolojisi**, s. 45).

"Dünyanın her yerinde şaşırtıcı bir şekilde derinleşen gelir dağılımı eşitsizliği, birileri için çok büyük yoksulluk ve güvensizlik yaratsa ve geniş kesimleri marjinalleştirse de, çok sayıda yeni milyarder de yarattı ki, bunlar, hiç çekinmeden 'yaşasın mutlu küreselleşme' diyebiliyorlar" (Samir AMİN, **Değişim Halindeki Dünya Sistemi**, s. 32).

"Toplumsal bağların gevşekliği kaçamadığımız bir hortumun içine çekiliyormuşuz izlenimi verir bize" (Alain TOURAINE, **Krizden Sonra**, s. 52).

"Zalimlik her yerde çıkar karşımıza. Auschwitz'de vurur, Hutular Tutsileri ve Hutuların bir bölümünü bıçakla doğrarken ya da Kamboçya'nın yedi milyon yaşayanından iki milyonu katledilirken gösterir kendini. Aynı zalimlik başka yerlerde de gözlemlenir: cezaevlerinde, psikiyatri kliniklerinde, yaşlılar için kurulan düşkünler yurtlarında, özürlüler ya da sokak çocukları için kurulan yardım merkezilerinde vb." (Alain TOURAINE, **Bugünün Dünyasını Anlamak İçin Yeni Bir Paradigma**, s. 193).

"On sekiz yaşındaydım. Özgürlük arzum, diktatörün hayatın etrafını çevirdiği duvarlara çarpıp duruyordu. Benim hayatımın ve başka herkesin hayatının. … Freud okumak istediğimde, Barselona'da onun çalışmalarına erişimi olan yegâne kütüphaneye gitmem, bir form doldurup isteğimin nedenini açıklamam

gerekiyordu. Marx, Sartre ya da Bakunin'e gelince; unutun gitsin" (Manuel CASTELLS, **İletişim Gücü**, s. 33).

"Tüm yaşamımız boyunca yalnızca ölüm kampları değil, insanlıktan çıkartma kampları da olan yerlerin dehşetini yaşadık" (Alain TOURAINE, **Başka Türlü Düşünmek**, s. 184).

"Şaşırmak ya da kızmak ikiyüzlülük olacaktır. Ne İngiliz devrimi ne de daha az olarak Fransız devrimi, darağaçlarını yok saymış ya da kan dökme konusunda hasis davranmışlardır" (Raymond ARON, **Özgürlükler Üzerine Deneme**, s. 65).

"Eskiden sessizlik içinde yaşıyorduk, şimdi gürültü içinde yaşıyoruz; eskiden yapayalnızdık, şimdi kalabalığın içinde yitmiş bir durumdayız; pek az mesaj alıyorduk, şimdi mesaj bombardımanına tutuluyoruz" (Alain TOURAINE, **Modernliğin Eleştirisi**, s. 109).

"Birçokları gibi ben de erken bir yaşta (1932'de on üç yaşımda) Genç Sosyalist harekete katılmıştım. Otuzlarda ve kırklarda yaşam, korkuyla kaplı bir keder yuvasıydı. Tüm medeni hayal gücünün ötesinde bir barbarlık olan Nazi ölüm kampları; bütün ütopyacı görüşlere bir kasvet havası veren Sovyet toplama kampları vardı" (Daniel BELL, **İdeolojinin Sonu: Ellilerdeki Siyasi Fikirlerin Tükenişine Dair**, s. 454).

"Çağdaş dünyayı anlayabilmek için çözümlememizi eşitsiz gelişme ve emperyalizm kavramları üzerine oturtmak zorundayız. O zaman ve ancak o zaman 'kapitalizmin ötesi'ne geçmemizi sağlayabilecek bir strateji belirlememiz mümkün olur. Önümüzdeki engel, süregiden dünya sistemine bağımlılıktan kurtulmanın güçlüğüdür" (Samir AMİN, **Avrupamerkezcilik: Bir İdeolojinin Eleştirisi**, s. 142-143).

"Kapitalizm kaybolmamıştır. Aslında hiç olmadığı kadar yayılmacıdır" (Manuel CASTELLS, **İletişim Gücü**, s. 63).

"Çağdaş kapitalizmde gördüğüm çelişkiler bir zamanlar kültür ve toplumu bir arada tutan

> bağların kopmasından ve toplumlarımızda yaygın hazcılığın etkisinden kaynaklanmaktadır" (Daniel BELL, **Kapitalizmin Kültürel Çelişkileri**, s. 31).
>
> "Kapitalist toplumların işsizliği korkunçtur. Temerküz kampları müthiş müesseselerdir" (Raymond ARON, **Sanayi Toplumu**, s. 29).

Çağdaş sosyal teori, bireyi ve toplumu anlamaya çalışan, toplumların sosyal bünyelerini açıklamaya çaba gösteren, insanlığın ana sorunları üzerine düşünen, çağımızı aydınlatmaya gayret eden, dünyayı doğru yorumlamaya yarayan, rayından çıkmış, eksenini kaybetmiş, çürümüş, kirlenmiş ve yozlaşmış dünyayı dönüştürmeye ve değiştirmeye talip olan argümanlar demetidir. Çağdaş sosyal teorisyenlerin amacı, yaşadığımız çağı anlamak, zamanımızın ruhunu kavramak, insanlık durumunu idrak etmek, gündelik hayata odaklanmak, birey, toplum ve dünya meselelerine kalıcı çözümler üretmektir. İşte, bu noktada, ben de, *Çağdaş Sosyal Teorisyenler 1, Çağdaş Sosyal Teorisyenler 2, Çağdaş Sosyal Teorisyenler 3* adlı kitaplarımın[1] devamı olan *Çağdaş Sosyal Teorisyenler 4* adlı bu kitabımda, çağdaş sosyal teorinin temel temsilcilerinden ve anahtar teorisyenlerinden olan Raymond Aron, Daniel Bell, Ralf Dahrendorf, Samir Amin, Alain Touraine ve Manuel Castells'in sosyal teorilerini ayrıntılı bir şekilde tahlil etmeye çalıştım.

Çağdaş sosyolojinin ve sosyal teorinin etkileyici düşünce ustalarından Aron, Bell, Dahrendorf, Amin, Touraine ve Cas-

---

[1] KIZILÇELİK, Sezgin; **Çağdaş Sosyal Teorisyenler 1: Gramsci, Parsons, Mills, Althusser, Foucault, Goffman ve Bauman'ın Sosyal Teorileri**, Anı Yayıncılık, Ankara, 2018; KIZILÇELİK, Sezgin; **Çağdaş Sosyal Teorisyenler 2: Lévi-Strauss, Braudel, Wallerstein, Marcuse, Lyotard ve Baudrillard'ın Sosyal Teorileri**, Anı Yayıncılık, Ankara, 2019; KIZILÇELİK, Sezgin; **Çağdaş Sosyal Teorisyenler 3: Bourdieu, Habermas, Giddens, Beck ve Turner'ın Sosyal Teorileri**, Anı Yayıncılık, Ankara, 2021.

İKİNCİ BASKIYA ÖNSÖZ

"Her şey internetteki sosyal ağlarda başladı" (Manuel CASTELLS, **İsyan ve Umut Ağları: İnternet Çağında Toplumsal Hareketler**, s. 17).

"…çağdaş toplumun ayırt edici özelliği, …hem (seyahatler, daha büyük iş birimleri ve daha yoğun barınma koşulları aracılığıyla) fiziksel olarak hem de (kitle iletişim araçlarıyla) psişik olarak artan iletişimdir ve bu iletişim insanları pek çok kişiye dolaylı ve sembolik olarak bağlamaktadır" (Daniel BELL, **Kapitalizmin Kültürel Çelişkileri**, s. 131).

"İnsan faaliyetinin çeşitli alanlarındaki iktidar ağları kendi aralarında ağlar oluşturmuşlardır. Küresel finans ağları ve küresel multimedya ağları yakından bağlantılıdır ve bu meta-ağ olağanüstü bir iktidara sahiptir" (Manuel CASTELLS, **İsyan ve Umut Ağları: İnternet Çağında Toplumsal Hareketler**, s. 22).

"Yoksullaştırma, dünya ölçeğindeki kutuplaşmadan ayrılamaz bir olgudur; gerçekte var olan kapitalizmin genişlemesinin doğal bir ürünüdür ve bu nedenle onu doğası gereği emperyalist yoksullaştırma diye adlandırabiliriz" (Samir AMİN, **İnsanlar Tarihlerini Kendileri Yazar: Kapitalizm, Emperyalizm ve Devrim Üzerine Yazılar**, s. 70).

"Almanya'da, büyük sanayiciler Hitler'e para yardımında bulunmuşlardır" (Raymond ARON, **Demokrasi ve Totalitarizm**, s. 234).

"Hitler iktidara meşru biçimde geldi. Cumhurbaşkanı onu başbakanlık mevkiine davet etti" (Raymond ARON, **Demokrasi ve Totalitarizm**, s. 195).

"Demokrasi, yönetimi denetlemeyi ve şiddete başvurmadan onu iktidardan düşürmeyi mümkün kılan kurumları yaratan halkın sesidir" (Ralf DAHRENDORF, **Demokrasinin Bunalımları: Antonio Polito ile Bir Söyleşi**, s. 9-10).

"Aydınlanmanın rüyası, akıl ve bilimin insanoğlunun sorunlarını çözmesi, elimizle

> tutabileceğimiz kadar yakınımızda" (Manuel CASTELLS, **Enformasyon Çağı: Ekonomi, Toplum ve Kültür, Cilt 3: Binyılın Sonu**, s. 516).

Dünya, 1990'lardan itibaren büyük bir yapısal dönüşüm içindedir.[1] Dünyanın bu dönüşümünü sağlayan ana mekanizma, iletişim alanındaki hızlı gelişmelerdir. Özellikle de erken 21. yüzyılda iletişim alanındaki temel değişim, internetin ve kablosuz ağların "dijital iletişim platformu" olarak kullanılmasının yükselişi olmuştur.[2] Dijital iletişimin yayılması, diğer teknolojiler içinde en hızlı olanıdır.[3] Dijital iletişimdeki büyük ilerlemeler sonucunda bugün insanlık, "dijitalleşmiş bir toplumda" yaşamaktadır.[4] Günümüzde yaygınlaşan ve dünyanın vitrininde yer almaya başlayan toplum tipi, "dijital toplum"dur.[5] Dijital teknolojinin, dijital iletişimin

---

[1] CASTELLS, Manuel; "The Network Society: From Knowledge to Policy", **The Network Society: From Knowledge to Policy** (iç.), Editör: Manuel Castells ve Gustavo Cardoso, Johns Hopkins Center for Transatlantic Relations, Washington, 2005, s. 3.

[2] CASTELLS, Manuel; **İsyan ve Umut Ağları: İnternet Çağında Toplumsal Hareketler**, Çeviren: Ebru Kılıç, Koç Üniversitesi Yayınları, İstanbul, 2013, s. 21.

[3] CASTELLS, Manuel; **Advanced Introduction to Digital Society**, Edward Elgar Publishing Limited, Cheltenham, 2024, s. 1.

[4] **A.g.e**.

[5] Bu kitabımda tahlil ettiğim Daniel Bell, günümüzde etkin olan toplum tipinin "post-endüstriyel toplum" (BELL, Daniel; **The Coming of Post-Industrial Society: A Venture in Social Forecasting**, Basic Books, New York, 1973), Alain Touraine, "programlanmış toplum" ya da "post-endüstriyel toplum" (TOURAINE, Alain; **The Self-Production of Society**, İngilizceye Çeviren: Derek Coltman, The University of Chicago Press, Chicago, 1977, s. 93-94; TOURAINE, Alain; **The Post-Industrial Society: Tomorrow's Social History: Classes, Conflicts and Culture in the Programmed Society**, İngilizceye Çeviren: Leonard F. X. Mayhew, Random House, Inc., New York, 1971), Ralf Dahrendorf, "post-kapitalist

ve dijitalleşmenin ön plana çıkıp her şeyi biçimlendirdiği bir çağdayız. Bilimde, ekonomide, eğitimde, sağlıkta, sanatta, medyada, devlette ve siyasette dijitalleşmenin yaygınlaştığına tanıklık etmekteyiz. İnternetin, ağların, sosyal medya aygıtlarının, dijital sistemlerin ve yeni teknolojilerin toplumun bünyesine ve genlerine nüfuz ettiği bir dönemdeyiz.

İnsanlığın içinde bulunduğu bu yeni dönem, aynı zamanda, sorunların da sürekli olarak çoğaldığı bir dönemdir. Çünkü dijital çağa ve dijital topluma damgasını vuran, insanlığın büyük bir kısmının aleyhine bir sistem olan kapitalizmdir. Kapitalizm, 19. yüzyıldan geç. 20. yüzyıla ürettiği büyük sorunlara, dijitalleşen erken 21. yüzyılda yeni sorunlar eklemiştir.

Durmak bilmez bir kâr arayışına dayanan kapitalizm[6], günümüzde açlığa, salgın hastalıklara, iç savaşlara, katliamlara, kitlesel göçlere, toplumsal ve siyasal krizlere kaynaklık etmiştir.[7] Dijital çağda kapitalizm otoriter ve totaliter yapıların hızlıca yaygınlaşmasına katkı yapmıştır. Samir Amin'in deyişiyle, "çağdaş kapitalizmde faşizmin dönüşü"ne tanıklık etmekteyiz.[8] "İtalyan faşizminin bir icadı" olan ve "Alman nasyonal-sosyalizmi tarafından da kullanılmış" olan totalita-

---

toplum" (BELL, **The Coming of Post-Industrial Society: A Venture in Social Forecasting**, s. 51), Manuel Castells ise, "ağ toplumu" ve "dijital toplum" olduğunu ileri sürmüştür (CASTELLS, Manuel; **Enformasyon Çağı: Ekonomi, Toplum ve Kültür, Cilt 1: Ağ Toplumunun Yükselişi**, Çeviren: Ebru Kılıç, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul, 2008; CASTELLS, **Advanced Introduction to Digital Society**).

[6] CASTELLS, **Enformasyon Çağı: Ekonomi, Toplum ve Kültür, Cilt 1: Ağ Toplumunun Yükselişi**, s. 196.

[7] CASTELLS, Manuel; **Enformasyon Çağı: Ekonomi, Toplum ve Kültür, Cilt 3: Binyılın Sonu**, Çeviren: Ebru Kılıç, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul, 2007, s. 109.

[8] AMİN, Samir; **İnsanlar Tarihlerini Kendileri Yazar: Kapitalizm, Emperyalizm ve Devrim Üzerine Yazılar,** Çeviren: Adnan Kahiloğulları, Efil Yayınevi, Ankara, 2024, s. 160.

rizm[9], dünyada etkili olmaktadır. Bireyleri kendi düzenine kaba bir biçimde tabi kılan totaliter rejimler[10], dünyanın farklı coğrafyalarında karşımıza çıkmaktadır. Kapitalizmin ve endüstri uygarlığının kötülükleri, ciddi problemlere, bilhassa da nükleer silahların üretilmesine, kirliliğe ve açlığa sebep olmaktadır.[11] Nitekim bugün dünyanın hemen hemen her yerinde kapitalizmin kâr hırsının ve dünyayı ele geçirme arzusunun yol açtığı savaşları, ülkelerin ve kentlerin yok oluşlarını dijital platformlarda sessiz sedasız seyrediyoruz. Oysa "çağımızda, topyekûn savaş tehdidiyle karşı karşıya bulunanlar, …tüm insanlıktır."[12] Kapitalizmin şekillendirdiği teknolojik uygarlık, esasında modern savaşların genel durumundan sorumludur.[13] Dijital çağda kapitalizmin yol açtığı savaşlar yüzünden dünya ölçeğinde sömürü, eşitsizlik, ırkçılık, soykırım, yabancı düşmanlığı, nefret, yok etme, adaletsizlik, baskı, şiddet, zulüm, gözyaşı, hapsetme, sefalet, kölelik, açlık, kıtlık, yozlaşma, yabancılaşma, yoksullaşma ve kutuplaşma artmaktadır.

Kapitalizm, dünya çapında kutuplaştırıcı bir sistemdir. Kapitalizm, hem merkez/çevre arasında hem de çevre toplumlarda toplumsal kutuplaşmayı[14] ve yoksullaşmayı arttırmıştır. Günümüzde "yoksulluğun, özellikle de aşırı yoksullu-

---

[9] DAHRENDORF, Ralf; **Demokrasinin Bunalımları: Antonio Polito ile Bir Söyleşi**, Çeviren: A. Emre Zeybekoğlu, İthaki Yayınları, İstanbul, 2015, s. 101.

[10] TOURAINE, Alain; **Modernliğin Eleştirisi**, Çeviren: Hülya Tufan, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 1994, s. 345.

[11] ARON, Raymond; **Hatıralar: Elli Yılın Siyasi Düşüncesi**, Çeviren: Lütfi Fevzi Topaçoğlu ve Celil Civan, Küre Yayınları, İstanbul, 2023, s. 901.

[12] **A.g.e.**, s. 571.

[13] ARON, Raymond; **On War**, İngilizceye Çeviren: Terence Kilmartin, W. W. Norton & Company, Inc., New York, 1968, s. 12.

[14] AMİN, Samir; **Maldevelopment: Anatomy of a Global Failure**, Pambazuka Press, Cape Town, 2011, s. 226.

BİRİNCİ BÖLÜM

RAYMOND ARON

"Sosyologların birçoğunun çıkış noktası yaşadıkları dönemin yorumudur" (Raymond ARON, **Sosyolojik Düşüncenin Evreleri**, s. 61).

"Tarihsel bilince ulaştığımda Büyük Buhran, Alman ulusalcılığını şiddetlendiriyor. Hitler'i iktidara getiriyor, Avrupa'yı felakete sürüklüyordu. Moskova'da Marksizmin iktidarı, Berlin'de anti-proleter devrim... Araştırmalarımı yönlendiren olaylar bunlardı" (Raymond ARON, **Hatıralar: Elli Yılın Siyasi Düşüncesi**, s. 925).

"Raymond Aron, 'sanayi toplumu' diye adlandırdığı olguyu teorileştirmesiyle tanınır" (William OUTHWAITE, **Sosyal Teori**, s. 36).

"...bizim çağımızın büyük kavramı sanayi toplumudur" (Raymond ARON, **Sanayi Toplumu**, s. 49).

"Aron'un savına göre, endüstri toplumunun gelişimi, 'ekonomik büyüme aşamaları' ve 'endüstrileşme tarzları' arasında yapılacak bir ayrım çerçevesinde anlaşılmalıdır" (Anthony GIDDENS, **İleri Toplumların Sınıf Yapısı: Marks'ın Sınıflar Teorisi, Sonraki Teoriler ve Eleştirel Değerlendirmeler**, s. 78).

"Kendimize çok çekici gelse de eleştiri yapmaktan imtina ediyoruz" (Raymond ARON, **Çağdaş Alman Sosyolojisi**, s. 45).

"Eğer sosyoloji detaylı anketlerle tükenirse, basit bir araştırma tekniği olur. Şunu da ekleyelim ki, eğer sosyoloji, resmî bir ideolojiye bağlıysa, o zaman bir sistemi haklı kılmaya alçalacaktır. Kendi öz benliğini kaybedecektir" (Raymond ARON, **Sanayi Toplumu**, s. 21).

"Bir asır önce antikapitalist olmak skandal teşkil ediyordu. Bugün ise aksine, antikapitalist olmadığını beyan etmek skandal teşkil etmek-

tedir. Şahsen ben ne birine, ne diğerine iştirak ediyorum" (Raymond ARON, **Sanayi Toplumu**, s. 105).

"XX. yüzyılın ortasında, Liberal demokrasinin kurumları, yüzyılın başında sahip oldukları saygınlığı bütün dünyada yitirdiler. Halkın egemenliğine dayandıkları ve kitlelerin refahını ya da ekonominin gelişmesini kendilerine özel hedef olarak aldıkları ölçüde bütün rejimler demokratik olduklarından, belirleyici kıstas olarak kabul edilen şey de artık yurttaşın özgürlüğü değil, iktidarın etkinliğidir. Modern devletlerin geleneği, en azından anglo-sakson ülkelerde, *nomokrasi* geleneğidir: yasanın hükümranlığı. Bertrand de Jouvenal'in deyimini kullanarak söylersek, bundan böyle modern devlete atfedilmiş olan işlev, bir takım hedeflere erişmektir: *telokrasi* nomokrasiye ikame olmaktadır. Bireysel hakların çiğnenmesine ya da bir azınlığın dediğimdedikçiliğine karşı önlem almaktan çok ekonominin büyümesiyle ilgilenilmektedir. Örtük değer sistemimiz, Batı'da bile böyleyse ya da en azından gelişmekte olan bütün ülkelerdeki değer sisteminin böyle olmasını olağan buluyorsak, bunca aklı başında insan, neden Sovyetler Birliği'nin liberal demokrasiye dönüşünü beklemektedir ki?" (Raymond ARON, **Özgürlükler Üzerine Deneme**, s. 69).

"…insanlar tarih boyunca doğru fikirler kadar, yanlış olanlar uğrunda da, gerçekler kadar hayaller peşinde de birbirleriyle savaşmışlardır" (Raymond ARON, **Sınıf Mücadelesi: Sanayi Toplumu Üzerine Yeni Dersler**, s. 41).

"Kavramlar, olayları hiçbir zaman bütünü ile kucaklamaz: kavramlara kesin sınırlar çizilebilir ama olaylar bir çerçeveye sıkıştırılamaz" (Raymond ARON, **Aydınların Afyonu**, s. 54).

"Sınıflar menfaatlerinin fertler ihtiraslarının esiridirler" (Raymond ARON, **Aydınların Afyonu**, s. 243).

"Sanayi medeniyeti içindeki demokrasilerin bir özelliği de devamlı huzursuzluk halidir"

(Raymond ARON, **Sınıf Mücadelesi: Sanayi Toplumu Üzerine Yeni Dersler**, s. 235).

"Eğer sosyoloji felsefî mahiyetteki problemlerden ilham almaktan veya o problem istikametinde çalışmaktan vazgeçerse, kendini teferruat içinde kaybetme tehlikesi ile karşılaşır" (Raymond ARON, **Sınıf Mücadelesi: Sanayi Toplumu Üzerine Yeni Dersler**, s. 355).

"Komünistlerin yaydığı şekliyle, marksizmin işçilerin sefaletine ilmî bir izah getirdiğini kabul etmek, Aristo'nun fiziği ile Einstein'ınkini, Darwin'in Türlerin Doğuşu ile modern biyolojiyi birbirine karıştırmak demektir" (Raymond ARON, **Aydınların Afyonu**, s. 111).

"Nasıl Hitler başbakanlığa başkan Hindenburg tarafından çağırıldı ise, René Coty tarafından aday gösterilen general de Gaulle de Fransız Milli Meclisi tarafından usulüne uygun olarak başkanlığa getirilmiştir" (Raymond ARON, **Demokrasi ve Totalitarizm**, s. VIII).

"Totaliter rejimlere karşı, bugün hâlâ eski bilgeliği anımsatmakta yarar var: mutlak erk mutlak bir şekilde yozlaştırır" (Raymond ARON, **Özgürlükler Üzerine Deneme**, s. 167).

"Hızlı bir ilerleme, düzgün olmayan bir ilerlemedir" (Raymond ARON, **Demokrasi ve Totalitarizm**, s. 209).

"Batı'nın siyaset dilinden alınan kelimeleri, başka medeniyet zümrelerine ait olan milletlerin iç anlaşmazlıklarına tatbik etmek biraz tehlikeli. Hele birbiriyle mücadele eden partiler kendilerini Batının ideolojilerine bağlı saydıkları zaman bu tehlike daha da artar" (Raymond ARON, **Aydınların Afyonu**, s. 23).

"Yüzyıllar geçse de, Batı'dan gelmiş bir sanayi cemiyeti ile Asyaî inançlar bağdaşamayacak" (Raymond ARON, **Aydınların Afyonu**, s. 318).

"Sanayi toplumu kavramının kendisiyle başlayalım. Bilindiği üzere deyim, Saint-Simon ve Auguste Comte'dan gelmektedir. 19. yüzyılın başında, tarih felsefesiyle ilgilenenler- ki tarih

konusu o zaman modaydı- Fransız Devrimi'nin ortaya çıkardığı toplumun anlamı ve özgünlüğünü araştırıyordu. Saint-Simon ve şakirtleri yeni çağı yorumladılar; bu yorum tüm Avrupa'da kalıcı bir etki yaptı. Onlara göre modern toplumu niteleyen şey artık sanayileşmeydi; çalışma ya da üretim sistemiydi. Sanayileşmeyi yönetenler, bankacılar, mühendisler yönetici sınıfı oluşturdu; yasa koyucular, yüksek memurlar, diplomatlar, subaylar, parazit sayılmadılarsa da en azından yeri doldurulamaz yetkinliğe sahip olmaktan çıktılar. Saint-Simoncu ekolden gelen Auguste Comte bunu küresel bir sistem halinde geliştirdi. Sanayi toplumu geçmişin askeri toplumunun zıddıydı; fetih ve ganimetle zenginleşmenin yerini doğal kaynakların işletilmesi almıştı. Geçmiş döneminden sonra, barışçı çalışma, teolojinin ve askeri çağın mirası olan savaşlara son verebilecekti. Kullandığı Hegelci dile rağmen Marx'ı Saint-Simonculara dahil etmek yanlış olmaz. Marx da endüstriyel toplumun eşdeğeri olan sivil toplumu, devletin yalnızca bunun bir ifadesi olduğu somut gerçeklik olarak koyar. Sivil toplumun içindeki çatışmalar, sınıf mücadelesi adıyla tarihsel hareketin motoru olur fakat Saint-Simoncular gibi ona göre de tüm toplumun anatomisini ya da yapısını oluşturan sanayi sisteminin kendisidir. Şiddetli olsun ya da olmasın, yalnızca devlet iktidarını elinde tutanları ya da devlet gücünün uygulamalarını etkileyen bir bunalımdan farklı olarak gerçek devrim ancak sanayi sistemindeki köklü bir değişiklikle gelebilir. Koşullar beni sanayi toplumu kavramını tekrar ele almaya itti" (Raymond ARON, **Hatıralar: Elli Yılın Siyasi Düşüncesi**, s. 499).

1.1. Aron'un Entelektüel Portresi

Raymond Aron, çağdaş sosyolojide önemli bir yere sahiptir. 20. yüzyıl sosyolojisinin dev isimleri arasındadır. 1950'lerden itibaren başta Fransız sosyolojisi olmak üzere çağdaş Batı sosyolojisine yön vermiş sosyologlardan biridir.

İKİNCİ BÖLÜM

DANIEL BELL

"Uzun zaman boyunca en büyük önemi sanayi toplumu dediğimiz şeyden birilerinin sanayi sonrası toplum dediği şeye geçişe verdik. Daniel Bell ve ben bu dönüşüm üzerinde ilk duranlar olduk" (Alain TOURAINE, **Krizden Sonra**, s. 88).

"Belli başlı birkaç sosyolog, 1960'lı yıllarda ve 1970'li yılların başlarında, günümüz toplumuna ilişkin olarak, sanayi sonrası toplum kuramı yaftasını yakıştırdıkları bir görüş geliştirdi. Bu görüşün en tanınmış yandaşı, *The Coming of Post-Industrial Society* (1973) (Sanayi Sonrası Toplumunun Yaklaşması) başlıklı kitabında ifade edildiği gibi, Harvard'da sosyoloji hocası olan Daniel Bell'di" (Krishan KUMAR, **Sanayi Sonrası Toplumdan Post-Modern Topluma: Çağdaş Dünyanın Yeni Kuramları**, s. 14).

"Batı dünyasının sanayi toplumundan sanayi sonrası topluma geçiş sürecinde olduğu görüşü Bell'in temel hipotezidir" (Margaret M. POLAMA, **Çağdaş Sosyoloji Kuramları**, s. 326).

"Bell'in temel konusu post-endüstriyel toplumdur" (George RITZER ve Jeffrey STEPNISKY, **Çağdaş Sosyoloji Kuramları ve Klasik Kökleri**, s. 192).

"Bizim toplumumuz bütün boyutlarıyla 'gelecek yönelimli' hâle gelen bir toplumdur: bir hükümetin gelecekteki büyümeyi plânlaması, bir şirketin gelecekteki ihtiyaçları (örneğin sermaye kaynakları, pazar ve ürün değişiklikleri) için plân yapması, bireyin nasıl bir kariyer yapacağını düşünmesi gerekir. Toplum aslında artık kendiliğinden gelişmemektedir, belirli amaçlar

için seferber edilmesi gerekir" (Daniel BELL, **Kapitalizmin Kültürel Çelişkileri**, s. 133).

"Sanayi sonrası toplumu sınıfsızdır, rasyonalize edilmiştir, hazza yönelimlidir, teknolojikleşmiştir ve entelektüelleşmiştir -halis bir Amerikan ütopyası-" (Malcolm WATERS, **Modern Sosyoloji Kuramları**, s. 464).

"Yirminci yüzyılın sonu, ironik olarak iki sonun ilan edilmesiyle dikkat çekmektedir: *İdeolojinin sonu* ve *tarihin sonu*" (Daniel BELL, **İdeolojinin Sonu: Ellilerdeki Siyasi Fikirlerin Tükenişine Dair**, s. 12).

"Bell'in teorisinin en önemli yönü, planlı, merkezileşmiş, rasyonelleşmiş ve bürokratikleşmiş bir toplumsal sistemi tarihsel açıdan kaçınılmaz görerek savunmasıdır" (Alan SWINGEWOOD, **Sosyolojik Düşüncenin Kısa Tarihi**, s. 374).

"Daniel Bell ilk kez, üretim, tüketim ve siyasal dizge normlarının bugün birbirinden ayrıldığını, hatta birbirine karşıtlaştığını söylemiştir" (Alain TOURAINE, **Eşitliklerimiz ve Farklılıklarımızla Birlikte Yaşayabilecek miyiz?**, s. 60).

"Amerika kendine özgü bir nedenden dolayı keşfedilişinden sonraki yüzyıllarda Avrupa'nın hayal gücünü ateşlemiştir. Bir zamanlar sadece bir rüya sanılan ve şimdi bir gerçekli olarak gözler önüne serilen bâkir kıtada 'el değmemişlik' göze çarpmaktadır. … Rousseau iktidar tarafından bozulmamış bir toplum tanımı yapmıştır. Ve bütün bu cennet mekânlar bugün Amerika'nın düzlükleri üzerinde yükselebilir" (Daniel BELL, **İdeolojinin Sonu: Ellilerdeki Siyasi Fikirlerin Tükenişine Dair**, s. 121).

"Sosyal teoride analizin ağırlığı her zaman rasyonel açıklama tarafına kaydırılmıştır" (Daniel BELL, **İdeolojinin Sonu: Ellilerdeki Siyasi Fikirlerin Tükenişine Dair**, s. 385).

"Kapitalizm, ekonomik-kültürel sistemdir … Demokrasi, sosyo-politik sistemdir" (BELL, **The Cultural Contradictions of Capitalism**, s. 14).

Tartışmam, bir inanç olarak Marksizmin, ahlaki başarısızlıklarından dolayı entelektüeller ile kitleler arasında cazibesini kaybetmesine ve Marksist siyasi sistemlerin geçerliliklerini kaybederek neden başarısız olduklarına odaklanmaktadır" (Daniel BELL, **İdeolojinin Sonu: Ellilerdeki Siyasi Fikirlerin Tükenişine Dair**, s. 11).

"Bizim kuşağımız kötümserlikte, şerde, trajedide ve ümitsizlikte hikmet bulan bir kuşaktı" (Daniel BELL, **İdeolojinin Sonu: Ellilerdeki Siyasi Fikirlerin Tükenişine Dair**, s. 454).

"Minerva'nın Baykuşu bilgeliği keşfederken alacakaranlığa doğru uçar, çünkü hayat grileşmektedir. Modernizmin muzaffer kıyametinde alacakaranlık eğri ışık içinde hızla geçip giden bir dizi parlak renktir" (Daniel BELL, **Kapitalizmin Kültürel Çelişkileri**, s. 26).

"Ne dünyada olan ne de dünyanın bir parçası olan proletarya, dünyayı devralmaktadır. Fakat 'tarih' …en azından Batı'da Marx'ın kehanetini bozmuştur. Artan sefalet kanunu, teknolojinin muazzam gelişmeleri tarafından geçersiz kılınmıştır. Sendikalar işçilerin payını iyileştirmeye başlamıştır. Ve ardından gelen siyasi mücadelelerde kendi varlığını topluma karşı devrimci bir araç olarak değil, toplum içerisinde bir yer edinerek sürdürebileceğini fark etmiştir" (Daniel BELL, **İdeolojinin Sonu: Ellilerdeki Siyasi Fikirlerin Tükenişine Dair**, s. 317-318).

"Geleneksel biri klâsik 'Kimsin?' sorusuna 'Babamın oğluyum' cevabını verecektir. Günümüzde biri 'Ben benim, kendimin ürünüyüm ve kendimi seçimlerim ve eylemlerimle yapıyorum' cevabını verecektir. Bu kimlik değişimi modern çağımızın ayırt edici bir özelliğidir. Bi-

> zim için gelenek, otorite, söylenenler ve hatta akıldan ziyade deneyim anlamın ve kimliğin kaynağı hâline gelmiştir. Deneyim, bilinçliliğin, benliğin çeşitli benliklerle karşılaşmasının büyük kaynağıdır. Kişi kendi deneyimlerini gerçeğin ölçüsü kıldıkça ortak anlamlara ulaşmak için kendisi gibi insanları aramaya ve bulmaya çalışır. Bu nispette, kuşakların ortaya çıkışı ve kuşak duygusu modern kimliğin belirgin odağı hâline gelir. Fakat bu değişim ayrıca bir 'kimlik krizi'nin kaynağıdır" (Daniel BELL, **Kapitalizmin Kültürel Çelişkileri**, s. 131-132).
>
> "Ben en çok post-endüstriyel toplumun sosyal yapısal ve siyasal sonuçlarıyla alâkadar oluyorum" (Daniel BELL, **The Coming of Post-Industrial Society: A Venture in Social Forecasting**, s. 13).

2.1. Bell'in Entelektüel Portresi

Daniel Bell, çağdaş sosyolojinin etkili figürlerinden biridir. Günümüzün tanınan sosyologlarındandır. 1950'lerden itibaren Amerikan sosyolojisinin en bilinen isimlerindendir. Çağdaş sosyolojide ve sosyal teoride ses getirmiş bir düşünce ustasıdır. Günümüzde sosyal teoride post-endüstriyel toplum, bilgi toplumu, enformasyon toplumu, yeni-muhafazakârlık, ideolojinin sonu, kapitalizm, modernlik ve postmodernlik tartışmalarında anahtar sosyologlar arasında yer almaktadır.

Bell, 1980'lerde birçok kişi tarafından "dünyanın, yaşayan en büyük sosyologlarından biri" olarak kabul edilmiştir.[1] Postmodern sosyolojide bir dönüm noktası olan Bell, post-

[1] SLATTERY, Martin; **Sosyolojide Temel Fikirler**, Yayına Hazırlayan: Ümit Tatlıcan ve Gülhan Demiriz, Sentez Yayıncılık, İstanbul, 2007, s. 461.

modern teoriyle uyumlu post-endüstriyel toplum[2] teorisini geliştirmiştir. Günümüzde postmodern sosyolojide ve post-endüstriyel topluma yönelik tartışmalarda kilit sosyal teorisyenlerden birisi haline gelmiştir. Bell, temel sosyolojik fikirleriyle çağdaş sosyolojinin seyrini değiştiren, çağdaş sosyal teorinin yönünü tayin eden kült teorisyenlerden birisi olarak görülebilir.

Bell, "bir modernist ve muhafazakâr"[3] sosyolog olarak tanımlanmıştır. Siyasal kimliğiyle ön plana çıkmış, siyasette liberal olduğunu söylemiş, "ben bir liberalim", demiş, siyaset ve yönetim içinde bireyin birincil aktör olması gerektiğine inanmıştır.[4] Bell, kültürde ise muhafazakâr olduğunu çünkü geleneğe saygı duyduğunu yazmıştır.[5] Bell, yeni-

---

[2] Fredric Jameson'a göre, "postmodern kuramlar aynı zamanda, en iyi 'post-endüstriyel toplum' (Daniel Bell) adıyla bilinen ancak sık sık tüketici toplum, medya toplumu, bilgi toplumu, elektronik toplum ya da 'high tech' toplum gibi adlarla da anılan tümüyle yeni bir toplum türünün ortaya çıktığını ve başladığını bize haber veren tüm o iddialı toplumbilimsel genellemelerle güçlü bir kan bağı içinde görülüyor" (JAMESON, Fredric; **Postmodernizm ya da Geç Kapitalizmin Kültürel Mantığı**, Çeviren: Nuri Plümer, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 1994, s. 31). Bu çerçevede, Hollinger, Jameson'ı da içeren şu değerlendirmeyi yapmıştır: "Jameson, postendüstriyel toplumun postmodernizmin ekonomik temelli olduğunu kabul eder. (…) Callinicos, bizim yeni bir postendüstriyel düzende olduğumuz tezini reddeder. Harvey'le Lash ve Urry, postmodernizmin postendüstriyel düzenin bir dostu olduğu yönündeki en uç görüşü savunur" (HOLLINGER, Robert; **Postmodernizm ve Sosyal Bilimler: Tematik Bir Yaklaşım**, Çeviren: Ahmet Cevizci, Paradigma Yayıncılık, İstanbul, 2005, s. 213).

[3] RITZER, George ve STEPNISKY, Jeffrey; **Çağdaş Sosyoloji Kuramları ve Klasik Kökleri**, Çeviren: Irmak Ertuna Howison, De Ki Basım Yayım Ltd. Şti., Ankara, 2013, s. 193.

[4] BELL, Daniel; **The Cultural Contradictions of Capitalism**, Basic Books, Inc., Publishers, New York, 1978, s. xiv.

[5] **A.g.e.**, s. xv.

muhafazakârlığın önemli bir ismi olarak nitelendirilmiştir.[6] Bell, sosyolojik literatürde yeni-muhafazakâr bir sosyolog olarak ünlenmiştir.

Bell, 1919 yılında New York'ta doğmuştur. Ailesi, Polonya ve Rusya arasındaki Bialystok bölgesinden göç etmiştir. Bell, sekiz aylıkken babası ölmüştür. 1927 yılına kadar annesi ve kardeşleriyle birlikte yaşamıştır. Annesi tam gün çalıştığı için Bell, İbrani gündüz yetimhanesine yerleştirilmiştir. 11 yaşına geldiğinde, amcası Samuel Bolotsky yeni yasal vasisi olmuştur.[7] Bell, çocukluğunda ve gençliğinde yoksul ve sıkıntılı bir hayatı olmuş, nitekim kendisi de "New York'un kenar mahallelerinde büyümüştüm. Annem bir konfeksiyon fabrikasında çalışmış, babam ise ben bebek iken ölmüştü"[8], diye yazmıştır.

Bell, siyasi bilincinin 1929 "Büyük Bunalımı" döneminde oluştuğunu ve 1932 yılında erken bir yaşta (13 yaşında) Sosyalist Gençler Derneği'ne katıldığını yazmıştır. On beş yaşında "iktidara giden yol" üzerine analiz yazıları yazmaya başlamıştır. New York Şehir Koleji'nden 1938 yılında mezun olmuş, ardından bir yazar ve bir öğretmen olarak çalışmıştır.[9] Bell, New York Şehir Koleji'nin ortamından çok etkilen-

---

[6] Anthony Giddens, Bell'e dönük bu değerlendirmeye itiraz etmiştir. Giddens'a göre, "Daniel Bell yeni-muhafazakârlıktan uzaklaşmıştır ve kendini yalnızca modern toplumun kültürel sistemi dikkate alındığında bir muhafazakâr olarak görmektedir" (GIDDENS, Anthony; **Sağ ve Solun Ötesinde: Radikal Politikaların Geleceği**, Çeviren: Müge Sözen ve Sabir Yücesoy, Metis Yayınları, İstanbul, 2002, s. 38).

[7] WATERS, Malcolm; **Daniel Bell**, Routledge, Taylor & Francis e-Library, London, 2001, s. 13.

[8] Bell'den aktaran; WATERS, **Daniel Bell**, s. 21.

[9] BELL, Daniel; **İdeolojinin Sonu: Ellilerdeki Siyasi Fikirlerin Tükenişine Dair**, Çeviren: Volkan Hacıoğlu, Sentez Yayıncılık, Ankara, 2013, s. 333.

miştir. Bu bağlamda, Bell, "entelektüel ilgilerim ve meraklarım, New York Şehir Koleji köşelerinde şekillendi ve aklım bu entelektüel tartışmaların kazanında pişti"[10], demiştir. Bell'in okuduğu söz konusu kolej, onun fikirlerinin gelişmesinde ve entelektüel portresinin oluşumunda etkili olmuştur.

Bell, 1930'larda ve 1940'larda bir barbarlık örneği olan Nazi ölüm kampları ve Sovyet toplama kampları yüzünden hayatın korkuyla kaplandığını, ihtiras ve nefret siyasetinden korku doğduğunu ve bu olumsuz manzaranın, hayatı boyunca görüşlerini şekillendirdiğini yazmıştır.[11] Bell, Columbia Üniversitesi'ni bitirmiş ve bir süre gazeteci olarak çalışmıştır.[12] Bell'in akademik kariyeri, 1945 yılında Chicago Üniversitesi'nde sosyal bilimler öğretmenliğini kabul etmesiyle başlamıştır. 1952–1956 yılları arasında Columbia Üniversitesi'nde sosyoloji alanında öğretim görevlisi olarak çalışmıştır.[13] Bell, doktora derecesini 1960 yılında Columbia Üniversitesi'nde almış, 1962'de ise profesör olmuştur.[14]

Bell, 1960 yılında Karl Marx'tan alınan ve Karl Mannheim tarafından geliştirilen ideoloji sözcüğünün farklı kullanımlarını, Marxizmin siyasi bir doktrin olarak tükenişini, bilhassa da Amerikan hayatındaki birçok çatışmayı izah etmede sınıf sözcüğünün kullanılmasındaki azalan faydayı konu alan *İdeolojinin Sonu* metnini yayımlamıştır.[15] Bell, *İdeolojinin Sonu* eserinde, İkinci Dünya Savaşı sonrası dönemin sosyal değişimleriyle ilgilenmiştir.[16] Bell, zikredilen metni sayesin-

---

[10] **A.g.e.**, s. 486.
[11] **A.g.e.**, s. 454.
[12] SLATTERY, **Sosyolojide Temel Fikirler**, s. 461.
[13] WATERS, **Daniel Bell**, s. 15.
[14] **A.g.e.**
[15] BELL, **İdeolojinin Sonu: Ellilerdeki Siyasi Fikirlerin Tükenişine Dair**, s. 11.
[16] **A.g.e.**, s. 484.

de sosyal bilimler dünyasında, özellikle de sosyoloji camiasında tanınan bir sosyolog haline gelmiştir. Bu eseriyle Amerika ve Avrupa'da popüler bir sosyolog olmuştur.

Bell, 1965 yılında Kristol ile birlikte, makul kamuoyu tartışması ve objektif kamu politikası araştırması vasıtasıyla ideolojiyi aşmaya gayret eden bir dergi olan "The Public Interest"in ("Kamu Menfaati"nin) kurucu ortağı olmuştur. Bell, on yıl sonra, Kristol ile entelektüel yollarının ayrıldığı için söz konusu dergiden istifa ettiğini yazmıştır.[17] Böylece, Bell, dergicilik hayatına nokta koymuştur.

Bell, 1973 yılında *The Coming of Post-Industrial Society* (*Post-Endüstriyel Toplumun Yaklaşması*)[18], 1976 yılında ise *The Cultural Contradictions of Capitalism* (*Kapitalizmin Kültürel Çelişkileri*) kitabını yayımlamıştır. Bell, *The Cultural Contradictions of Capitalism* adlı kitabının, bir önceki kitabı olan *The Coming of Post-Industrial Society* ile diyalektik bir ilişki içinde olduğunu belirtmiştir.[19] Bell'in en ünlü kitabı, "post-endüstriyel toplum"un teknokratik versiyonunu geliştirmeye gayret ettiği *The Coming of Post-Industrial Society: A Venture in Social Forecasting* adlı kitabıdır.[20] Bell, söz konusu eserleri sayesinde çağdaş sosyolojide takdir edilen bir teorisyen olmuştur.

Bell, uzun süre görev yapığı Columbia Üniversitesi'nden ayrılmış, ardından Harvard Üniversitesi'ne geçmiştir.[21] Bell, 1980'de Harvard Üniversitesi'nde "Henry Ford II Sosyal Bi-

---

[17] **A.g.e.**, s. 487.
[18] BELL, Daniel; **The Coming of Post-Industrial Society: A Venture in Social Forecasting**, Basic Books, New York, 1973, s. xiii.
[19] BELL, **The Cultural Contradictions of Capitalism**, s. xxx.
[20] CASTELLS, Manuel; **The Economic Crisis and American Society**, Princeton University Press, Princeton, New Jersey, 1980, s. 167.
[21] SLATTERY, **Sosyolojide Temel Fikirler**, s. 461.

limler Profesörü" olarak prestijli kürsüye atanmıştır.[22] Uzun süre bu üniversitede görev yapmıştır. Bell, 2011 yılında hayata veda etmiştir.[23]

Bell, başta *İdeolojinin Sonu* olmak üzere, eserlerinin oldukça büyük bir bölümünün yayımlanmış olan çok sayıda doktora tezine konu olduğunu belirtmiştir. Bunlar arasında Job L. Dittberner'in *İdeolojinin Sonu ve Amerikan Sosyal Düşüncesi*, Benjamin S. Kleinberg'in *Post-Endüstriyel Çağda Amerikan Toplumu: Teknokrasi, İktidar ve İdeolojinin Sonu*, Nathan Liebowitz'in *Daniel Bell ve Modern Liberalizmin Acısı* ön plana çıkmaktadır.[24]

Bell, köksüz bir teorisyen değildir. Bell, sosyal teorisini inşa ederken ağırlıklı olarak Aristoteles, Jean-Jacques Rousseau, Claude Henri de Saint-Simon, Immanuel Kant, Friedrich Nietzsche, Joseph Schumpeter ve Thorstein Veblen'den etkilenmiştir.[25] Bell, Karl Marx'ın temel sosyolojik fikirlerinden belirli ölçüde faydalanmıştır. Ayrıca, Bell'in sosyal teorisinin oluşumunda endüstri toplumunun yapısı ve sorunları üzerine düşünmüş olan Saint-Simon, Auguste Comte ve Herbert Spencer gibi klasik sosyologların ciddi katkıları olmuştur. Diğer yandan Bell, Amerika'nın en etkileyici filozoflarından John Dewey'in görüşlerini önemsemiştir. Söz konusu isimler arasında Bell, en çok da Dewey, Marx ve Schumpeter'in tesirinde kalmıştır.

Bell'e göre, endüstri toplumu teorisyenleri olan Saint-Simon, Comte ve Spencer, endüstriyel ruh ile militarist ruh

---

[22] WATERS, **Daniel Bell**, s. 15.
[23] HOLTON, Robert; "Bell, Daniel (1919-2011)", Çeviren: Pelin Ünsal, **Sosyoloji Sözlüğü** (iç.), Genel Editör: Bryan S. Turner, Pinhan Yayıncılık, İstanbul, 2020, s. 99.
[24] BELL, **İdeolojinin Sonu: Ellilerdeki Siyasi Fikirlerin Tükenişine Dair**, s. 460.
[25] WATERS, **Daniel Bell**, s. 23.

arasındaki radikal zıtlığa dikkat çekmişler, endüstri toplumunda iş, üretim ve rasyonalitenin militarist toplumda ise israf ve kahramanlığın önemli olduğuna vurgu yapmışlardır.[26] Saint-Simon ve Comte için endüstri toplumu, askeri toplumla karşıtlık içindedir.[27] Post-endüstriyel toplum kavrayışının diğer savunucuları gibi Bell de, kavramın çoğu boyutlarının 19. yüzyılın başlarına kadar geriye götürülebileceğinin kesinlikle bilincindedir.[28] Dolayısıyla, Bell, post-endüstriyel toplumu tahlil ederken sosyolojinin kurucu ustaları arasında önemli bir yere sahip olan Saint-Simon, Comte ve Spencer'ın endüstri toplumuna yönelik tezlerinden yararlanmıştır.

Bell, Dewey'i ve Marx'ı "ustaları" olarak nitelemiştir. Bell, yapıdan (zihni yapıdan) değil de, bir şeyin sorgulanmaya neden başlandığına, şeylerin niçin değiştiğine ve bireylerin neler yaptıklarına dair sorulardan başlamak konusunda ısrarcı olduğu için Dewey'i ustası olarak nitelemiştir. Kültür ve ideoloji arasındaki karşılıklı etkileşime, tarihe ve dönüştürücü ivmeler olarak bunalımlara, maddi çıkarlara kök salmış bir etkinlik olarak ve belirli stratejiler çerçevesinde oynanan politikaya verdiği önemden dolayı Marx'ı ustası olarak görmüştür.[29] Bell'e göre, Marx'ın *Louis Bonaparte'ın On Sekizinci Brumaire*'i adlı metni, "siyasi analiz klasiği"dir. Marx'ın söz konusu eserini bugün canlı kılan, Marx'ın farklı çıkar gruplarını ustalıkla anlatmış olmasıdır.[30]

---

[26] BELL, **The Coming of Post-Industrial Society: A Venture in Social Forecasting**, s. 355.
[27] **A.g.e.**, s. 74.
[28] GIDDENS, Anthony; **İleri Toplumların Sınıf Yapısı: Marks'ın Sınıflar Teorisi, Sonraki Teoriler ve Eleştirel Değerlendirmeler**, Çeviren: Ömer Baldık, Birey Yayıncılık, İstanbul, 1999, s. 329.
[29] BELL, **İdeolojinin Sonu: Ellilerdeki Siyasi Fikirlerin Tükenişine Dair**, s. 71.
[30] **A.g.e.**, s. 90.

Bell'in etkilendiği bir diğer isim ise, Schumpeter'dir. Schumpeter'in "entelektüel bir kutup yıldızı" olarak önemli olduğunu söylemiştir.[31] "Teknolojik imkânlar keşfedilmemiş bir deniz gibidir", diyen Schumpeter'in kapitalizme yönelik analizlerini ciddiye almıştır. Bell'e göre, Schumpeter, Marx'ın vizyonunun doğru olduğunu, yani Marx'ın ileri sürdüğü sebeplerden dolayı olmasa da, kapitalizmin kaderinin gerçekten kara olduğunu vurgulamıştır. Çünkü günümüzde kapitalizmin zihniyeti kendisine düşman bir sosyal atmosfer yaratmış olmasından dolayı kapitalizm parçalanmaktadır.[32] Bell, Schumpeter'in kapitalizmin bugününe ve geleceğine ilişkin karamsar bakışı açısını önemsemiştir.

Uzun lafın kısası, Bell, temel sosyolojik fikirlerinin şekillenmesinde ustaları olarak nitelediği Dewey ile Marx'tan ve kutup yıldızı olarak tarif ettiği Schumpeter'den sitayişle söz etmiştir.

2.2. Bell'in Metodolojisi

Bell, sosyolojide metot konusuna ilgi duymuş ve sosyolojideki metodolojik tartışmalara duyarsız kalmamıştır. Bilindiği üzere, sosyolojideki pozitivizm ve materyalizm gibi farklı metodolojik eğilimlerin "ideolojik" yönlerinin olduğu bir gerçektir.

Bell, özellikle de Marxist holizmi (bütüncülüğü) sosyolojik bir paradigma olarak reddetmiştir.[33] Marxizmi, katı bir ideolojik anlayış olarak nitelemiş ve onu şu şekilde eleştirmiştir: "Marksizm sosyal değişimin toplumun belirli iktisadi ilişkilerinden ortaya çıkacağını varsaymıştır. Fakat bugün tarih, yukarıdan gelen bir devrimdir. … Tarihsel materyalizm lime

---

[31] **A.g.e.**, s. 106.
[32] **A.g.e.**, s. 108-109.
[33] WATERS, **Daniel Bell**, s. 29.

lime olmuştur."[34] Bell, benimsediği perspektifin "anti-ideolojik" olduğunu yazmıştır.[35] Bunun yanı sıra Bell, sosyolojik incelemelerde "nesnellik" tartışmalarına önem vermiştir.

Bell, sosyolojide "objektif" araştırmanın daima zor bir konu olduğunu bildirmiştir. Çünkü Bell, insan düşüncesinin ve davranışının felsefi, dinî, ahlâkî ve her türlü önyargılardan bağımsız olmasının mümkün olmadığının çok açık olduğunu vurgulamıştır.[36] Bell, sosyoloğun tahlil ettiği konuya nesnel yaklaşmasının zorluğundan söz etmiştir. Bell'e göre, sosyolog, problemlere öznel değerlendirmeler ışığında çözümler üretir. Sözün kısası, Bell, sosyal bilimler metodolojisinin merkezinde yer alan nesnellik/öznellik dikotomisine dönük tartışmalarda "öznellik"ten yana tavır takınmış bir sosyologdur.

Bell, sosyolojide mikro konulardan ve problemlerden ziyade büyük ölçekli konular ve sorunlar üzerine odaklanmıştır. Makro sosyolojik analizler yapmıştır. Bir makro konu olarak "post-endüstriyel toplum" ile ilgilenmiştir. "Bell'in sosyolojisinin ana hedefi sanayi-sonrası toplumun temel özelliklerini belirlemek ve açıklamaktır."[37] Bell, büyük ölçekli sosyal sorunların üstesinden gelme eğilimi taşıyan bir sosyoloji anlayışına sahiptir. Bell, sosyolojiye yönelik bu bakış açısını "sosyal önkestirim" olarak adlandırmıştır. Sosyal önkestirimi, "tahmin" biçimindeki sosyolojik uğraşıdan ayırmıştır. "Tahmin"in olayların sonuçlarıyla uğraştığını (seçimleri kimin/hangi partinin kazanacağı ya da savaşı kimin kaybedeceği gibi) uğraştığını, "sosyal önkestirim"in ise "tarihsel

---

[34] BELL, **İdeolojinin Sonu: Ellilerdeki Siyasi Fikirlerin Tükenişine Dair**, s. 16-17.
[35] **A.g.e.**, s. 36.
[36] **A.g.e.**, s. 487.
[37] SLATTERY, **Sosyolojide Temel Fikirler**, s. 461.

eğilimler dizgesinin olanaklarının ana hatlarını çıkarmaya" çalıştığını belirtmiştir. Bunun da olguların düzenli olarak tekrarlandığı durumlarda mümkün olduğunu vurgulamıştır. "Önkestirim"in ancak olaylar üzerinde tesirli olan insanın rasyonelliğinin benimsendiği yerde olanaklı olabileceğini söylemiştir.[38] Bell, teorinin de sosyal eğilimleri önkestirebilecek kapasitede olması gerektiğini ifade etmiştir.[39] Sözün kısası, Bell'in post-endüstriyel toplum analizinde "sosyal önkestirim"[40] önemli bir yere sahiptir. Nihayetinden onun post-endüstriyel toplum düşüncesi, Batı toplumunun sosyal çerçevesindeki/yapısındaki değişim hakkında bir sosyal önkestirimdir.[41]

Bell, gerçekliğin üç "alanı" olarak "doğa", "teknoloji" ve "toplum"dan söz etmiştir. Bell, "toplumu", "sosyal/tekno-ekonomik yapı" (sosyo-teknik eksen ve sosyo-ekonomik eksen), "politika" ve "kültür" bağlamında analiz etmiştir.[42] Bell, analitik olarak toplumu, sosyal yapı, politika ve kültür olmak üzere üç parçaya ayırmıştır.[43] Başka bir deyişle, Bell, "toplumu analitik olarak *tekno-ekonomik* yapı, *politika* ve *kültür* olarak ayırıyorum"[44], demiştir. Bell'e göre, "tekno-ekonomik düzen", üretimin örgütlenmesi, mal ve hizmetlerin dağıtımıyla ilgilidir.[45] Sosyal yapı, mesleki sistemi, teknoloji-

---

[38] POLAMA, Margaret M.; **Çağdaş Sosyoloji Kuramları**, Çeviren: Hayriye Erbaş, Gündoğan Yayınları, Ankara, 1993, s. 323-324.
[39] **A.g.e.**, s. 338.
[40] BELL, **The Coming of Post-Industrial Society: A Venture in Social Forecasting**.
[41] **A.g.e.**, s. 9.
[42] WATERS, **Daniel Bell**, s. 31.
[43] BELL, **The Coming of Post-Industrial Society: A Venture in Social Forecasting**, s. 12.
[44] BELL, **The Cultural Contradictions of Capitalism**, s. 10.
[45] **A.g.e.**, s. 11.

yi ve ekonomiyi kapsar.[46] Politika, sosyal adaletin ve iktidarın arenasıdır.[47] Politika, gücün dağılımını düzenler. Politika, aynı zamanda, bireylerin ve grupların çatışan iddialarını ve taleplerini karara bağlar.[48] Bell, kültür analizinde Ernst Cassirer'i takip etmiş, kültür ile sembolik formlar alanını ve sembolizmin arenasını, yani resim, şiir, kurgu, ayin ve ritüelin dini biçimleri içindeki çabaları kastetmiştir.[49] Kültür, dışavurumcu sembolizmin ve anlamların sahasıdır.[50] Başka bir deyişle, Bell, toplumun ne olduğu ve hangi unsurlardan meydana geldiği üzerine düşünmüştür. Toplumun, her biri farklı örgütlenme mantıklarını takip eden üç değişik alandan oluştuğunu ileri sürmüştür. Bell'e göre, toplumu oluşturan bu üç farklı alan, tekno-iktisadi örgütlenme, siyasi örgütlenme ve kültürel örgütlenmedir. Tekno-iktisadi örgütlenme, bir dizi değişkenin büyüklüklerindeki değişmelerin ilgili iktisadi aktörlerin kararlarında diğerlerinin yanı sıra az ya da çok belirli bir sonucu olan ve karşılıklı olarak birbirleriyle ilişkili birimlerden meydana gelen bir sistemdir. Siyasi örgütlenme, bir sistem değil, sosyal bir düzendir. Daha açık bir deyişle, siyasi örgütlenme, tamamen farklı aktörler arasındaki rekabeti, siyasi arenadaki tüm ayrıntıları ve toplumdaki imtiyazları zorla veya rıza yoluyla düzenleyen bir kurallar bütünüdür. Kültürel örgütlenme ise, sanat tarzları ve dini anlam şekillerine işaret eder.[51] Son tahlilde, Bell, sosyolojik

---

[46] BELL, **The Coming of Post-Industrial Society: A Venture in Social Forecasting**, s. 12.
[47] BELL, **The Cultural Contradictions of Capitalism**, s. 11.
[48] BELL, **The Coming of Post-Industrial Society: A Venture in Social Forecasting**, s. 12.
[49] BELL, **The Cultural Contradictions of Capitalism**, s. 12.
[50] BELL, **The Coming of Post-Industrial Society: A Venture in Social Forecasting**, s. 12.
[51] BELL, **İdeolojinin Sonu: Ellilerdeki Siyasi Fikirlerin Tükenişine Dair**, s. 19.

çözümlemelerinde topluma yoğunlaşmıştır. Toplumu, ekonomik yapı, politika ve kültür bağlamında değerlendirmiştir.

Diğer yandan, Bell, sosyolojik araştırmalarında tarihe önem vermiş, "hepimiz tarihe gömülüyüz"[52], demiştir. Bu çerçevede, Bell, sosyolojik araştırma için birbirine benzemek zorunda olmayan üç prizma önermiştir: 1) Muhtemel dönüm noktaları: Tarihin akışını beklenmedik yerlere doğru yeniden yönlendiren teknolojik ve siyasal olaylar. Muhtemel olaylar, kesin olmadıkları için doğaları gereği tahmin edilemeyen ve şans eseri olarak ortaya çıkan olaylardır. 2) Kurumsal yapılar: Zaman içerisinde sosyal tabakalaşma sisteminde fertlerin konumu ve rolleri, statüleri ve sınıfları için ilişkiler kümesini meydana getiren yapılar. Kurumsal yapılar, uygarlığın başlangıcından bu yana tarihin başlıca çerçevelerinden biri olmuştur. Bu noktada, teknolojik olarak endüstri-öncesi toplumlar, endüstri toplumları ve post-endüstriyel toplumlar ortaya çıkmıştır. 3) İnsanların kökensel kimlikleri: Franklin Henry Giddings'in "tür bilinci" dediği şey ile birleşen ve bu birleşimi hem idari hem de kültürel olarak ortak hayatta ifade eden ortak dil ya da din paylaşımı.[53]

Sözün kısası, Bell, metodunda sosyal önkestirime önem vermiş, "önkestirim, tahminden farklıdır"[54], demiş, *The Coming of Post-Industrial Society: A Venture in Social Forecasting* kitabının "sosyal önkestirime" yönelik bir deneme olduğunu belirtmiştir. Fakat Bell, söz konusu metnine yönelik olarak "geleceği tahmin edebilir mi?" şeklindeki sorunun yanıltıcı olduğunu yazmıştır.[55] Bell, sosyolojik metodolojide

---

[52] **A.g.e.**, s. 18.
[53] **A.g.e.**, s. 20-21.
[54] BELL, **The Coming of Post-Industrial Society: A Venture in Social Forecasting**, s. 3.
[55] **A.g.e.**

hipotezler, parametreler, değişkenler ve paradigmaların rolüne vurgu yapmış, özelde sosyolojinin genelde ise "sosyal bilimlerin dili *hipotezler*'in, *parametreler*'in, *değişkenler*'in ve *paradigmalar*'ın dilidir"[56], şeklinde bir tespit yapmıştır. Bell, sosyal bilim analizinin zorluklarından birinin kategorilerle değil, insanlarla ilgilenmesi olduğunu söylemiş[57], sosyolojinin odağının edebi analizinkinden farklı olduğunu, metotlarının ve keşiflerinin farklı yönlere götürdüğünü belirtmiştir. Bell, edebi bir analizin "metinsel", sosyolojik analizin ise "bağlamsal" olduğuna işaret etmiş[58], sosyolojinin makro ölçekli konulara ve problemlere yoğunlaşması gerektiğine vurgu yapmıştır.

2.3. Bell'in Post-Endüstriyel Toplum Teorisi

Bell, öncelikli olarak, 20. yüzyılın ortalarından itibaren Batı toplumlarındaki ciddi değişim ve dönüşümlere odaklanmıştır. Bell, Batı'nın bugün içinde bulunduğu durumu ve toplum aşamasını anlamaya çalışmıştır. Bell, Batı toplumlarının günümüzde hangi aşamada bulunduğunu tespit etmek için çaba göstermiştir. Bell'in niyeti, 1970'lerden itibaren Batılı sosyologların önemli bir kısmının modern çağın sona erdiğine dönük tartışmalarına bir açıklık getirmek, endüstri toplumlarının dönüşüm süreçlerini açıklamak için yeni bir teori üretmektir.

Bell, tarihte büyük dönüm noktasının Fransız Devrimi ile geldiğini, aydınlanmadan alınan aklın uygulandığı dilin siyasi olduğunu belirtmiştir.[59] Bell, Fransız Devrimi'nin yön verdiği modern çağın sona ermekte olduğunu savunmuştur. 200 yıl

---

[56] BELL, **İdeolojinin Sonu: Ellilerdeki Siyasi Fikirlerin Tükenişine Dair**, s. 35.
[57] **A.g.e.**, s. 385.
[58] **A.g.e.**, s. 36.
[59] **A.g.e.**, s. 15.

süresince modern çağı biçimlendirmiş olan sistemin sonuna gelindiğini öne sürmüştür.[60] Bu bağlamda, Bell, şunları yazmıştır: "Batılı toplumda bir dönüm noktasına gelmekte olduğumuza inanıyorum; son 200 yüzyıldır modern çağı biçimlendirmiş olan burjuva fikrin –insan eylemi ve toplumsal ilişkiler, bilhassa iktisadi mübadele konusundaki bu görüşün- sonuna tanıklık etmekteyiz. Ve, bir kültürel hareket olarak, son 125 yıldır bütün güzel sanatları hâkimiyeti altına alan ve sembolik ifadelerimizi biçimlendirmiş olan modernizmin yaratıcı dürtüsünün ve ideolojik hükümranlığının sonuna geldiğimize inanıyorum."[61] Bell, Batı toplumlarında geç yirminci yüzyılda başlayan büyük bir dönüşüm sürecinin sonunda yeni bir toplumun ortaya çıktığını iddia etmiştir.

Bell, içinde bulunduğumuz toplum aşamasını sosyologların farklı sözcüklerle dile getirdiklerini vurgulamıştır. Bu noktada, Bell, yaşadığımız toplum aşamasına ilişkin Ralf Dahrendorf'un "*post-kapitalist toplum*"[62], Amitai Etzioni'nin "post-modern" çağ[63], Kenneth Boulding'in "post-uygar" çağ[64], S. N. Eisenstadt'ın "post-geleneksel" toplumlar[65] sözcüklerini kullandığını belirtmiştir. Bell, kendisinin ise içinde yaşadığımız toplum evresi için "*post-endüstriyel toplum*"[66] sözcüğünü kullandığını söylemiştir.

---

[60] BEST, Steven ve KELLNER, Douglas; **Postmodern Teori: Eleştirel Soruşturmalar**, Çeviren: Mehmet Küçük, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 1998, s. 28.
[61] BELL, Daniel; **Kapitalizmin Kültürel Çelişkileri**, Çeviren: Ümit Tatlıcan, Sentez Yayıncılık, Ankara, 2021, s. 41.
[62] BELL, **The Coming of Post-Industrial Society: A Venture in Social Forecasting**, s. 51.
[63] **A.g.e.**, s. 52.
[64] **A.g.e.**, s. 53.
[65] **A.g.e.**, s. 54.
[66] **A.g.e.**

Bell, 20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren sosyolojide "post-endüstriyalizm" terimini ortaya atmış sosyologlardan biri olmuştur.[67] Bell, 1970'li yılların başlarında endüstri toplumuna post-endüstriyel toplum (sanayi sonrası toplum) yaftasını yakıştırmıştır.[68] Bell, post-endüstriyel toplum düşüncesinin endüstri toplumu ya da kapitalizm gibi, sadece bir kavramsal şema olarak anlam taşıdığını bildirmiştir.[69] Bell, "profesyonel toplum", "enformasyon toplumu" ya da "bilgi toplumu" sözcüğünü değil, "post-endüstriyel" toplum sözcüğünü kullanmayı tercih etmiştir.[70] Bell, post-endüstriyel toplum temasının Andre Gorz, Roger Garaudy ve Alain Touraine gibi neo-Marxist Avrupalı teorisyenlerin yazılarında belirdiğini/meydana çıktığını vurgulamıştır.[71] Bell, "post-endüstriyel" terimini 1958 yılında ilk defa David Riesman'ın kullandığını, söz konusu terimle bir "boş zaman/aylak toplumu" düşündüğünü belirtmiştir.[72] Sözün kısası, Bell, çağdaş endüstri toplumunda yaşanan hızlı değişimleri adlandırmak için "post-endüstriyel toplum" sözcüğünü gündeme getirmiştir.

"Post-endüstriyel toplum" sözcüğü, çağdaş makro-sosyal değişmeler silsilesini tanımlamak için kullanılmıştır.[73] Bell'e göre, post-endüstriyel toplumun gelişi, sosyal yapıdaki değişmeleri, bilhassa da ekonomideki, çalışma hayatındaki,

---

[67] SWINGEWOOD, Alan; **Sosyolojik Düşüncenin Kısa Tarihi**, Çeviren: Osman Akınhay, Bilim ve Sanat Yayınları, Ankara, 1998, s. 371.
[68] KUMAR, Krishan; **Sanayi Sonrası Toplumdan Post-Modern Topluma: Çağdaş Dünyanın Yeni Kuramları**, Çeviren: Mehmet Küçük, Dost Kitabevi Yayınları, Ankara, 1999, s. 14.
[69] BELL, **The Coming of Post-Industrial Society: A Venture in Social Forecasting**, s. 114.
[70] **A.g.e.**, s. 37.
[71] **A.g.e.**, s. 39.
[72] **A.g.e.**, s. 456.
[73] WATERS, **Daniel Bell**, s. 105.

bilim alanındaki ve teknolojideki değişmeleri içine alır.[74] Bell, söz konusu yapısal değişmelerin birdenbire ortaya çıkmadığını, tam aksine yapısal değişmelerin ortaya çıkmalarının uzun bir zaman aldığını belirtmiştir.[75] Bell, post-endüstriyel toplumun çok uzun bir zaman diliminde endüstri toplumunun dönüşümüyle şekillendiğine dikkat çekmiştir.

Bell, post-endüstriyel toplum kavramının eksiksiz bir sosyal düzenin resmi olmadığını vurgulamıştır. Bell, post-endüstriyel toplum kavramıyla, toplumun tabakalaşma sistemi, teknolojide ve ekonomi olarak tanımlanan sosyal yapısında değişmenin olduğuna, ancak bu değişmenin "temel" ve "üstyapı" arasındaki katî belirlenimi ifade etmediğini savunmuştur.[76] Böylece, Bell, Marx'ın iktisadi temel (altyapı) üstyapıyı belirler[77], şeklindeki tezini eleştirerek post-

---

[74] RITZER, George; **Postmodern Social Theory**, The McGraw-Hill Companies, Inc., New York, 1997, s. 173-174.

[75] BELL, **İdeolojinin Sonu: Ellilerdeki Siyasi Fikirlerin Tükenişine Dair**, s. 454.

[76] BELL, **The Coming of Post-Industrial Society: A Venture in Social Forecasting**, s. 119.

[77] Marx, bir toplumdaki üretim ilişkilerinin tamamının o toplumun "altyapı"sını ya da "iktisadi yapı"sını oluşturduğunu söylemiştir (MARX, Karl; **Ekonomi Politiğin Eleştirisine Katkı**, Çeviren: Sevim Belli, Sol Yayınları, Ankara, 1993, s. 23). Marx, altyapının üstyapıyı biçimlendirdiğini düşünmüştür. Marx'a göre, "insanların maddi ilişkileri, tüm ilişkilerinin temelidir" (MARX, Karl ve ENGELS, Friedrich; **Felsefe İncelemeleri**, Çeviren: Sevim Belli, Sol Yayınları, Ankara, 1979, s. 177). Marx, mülkiyetin değişik biçimleri üzerinde duygulardan, hayallerden, düşünüş tarzlarından ve felsefe anlayışlarından oluşmuş bütün bir "üstyapı"nın yükseldiğini iddia etmiştir (MARX, Karl; **Louis Bonaperte'in 18 Brumaire'i**, Çeviren: Sevim Belli, Sol Yayınları, Ankara, 1990, s. 48). Marx, iktisadi temeldeki değişmenin üstyapıyı, hızla altüst ettiğini dile getirmiştir (MARX, **Ekonomi Politiğin Eleştirisine Katkı**, s. 23). Marx, iktisadi etkeni (altyapıyı) çok önemsemiş, bu çerçevede, el değirmeninin feodal toplumu, buharlı değirmenin ise kapitalist

endüstriyel topluma ilişkin farklı analizler yapma yoluna gitmiştir.

Bell'in "post-endüstriyel toplum kavramı yeni teknoloji, ekonomik büyüme ve toplumsal katmanlaşma [kavramlarının] etrafında şekilleneceği temel eksen olarak teorik bilginin merkezî önemine vurgu yapmıştır."[78] Endüstri toplumunun merkezi değişkenleri olan emeğin ve sermayenin yerini enformasyonun ve bilginin aldığını söylemiştir. Klasik "emek-değer teorisi"nin yerini bir "bilgi-değer teorisi" ne bıraktığına işaret etmiştir. Bell, günümüzde değerin kaynağının emek değil, bilgi olduğunu vurgulamıştır.[79] Bell, post-endüstriyel toplumda emeğin değil, bilginin ana unsur olarak ön plana çıktığına değinmiştir.

Bell, yeni bilgi/bilişim (enformasyon) toplumunun kapitalizmin gelişimindeki bir başka evre olduğunu ileri sürmüştür.[80] Bell'e göre, post-endüstriyel toplumda önemli olan bilgi ve enformasyondur. Bu bağlamda, Bell, şöyle demiştir: "Benim temel öncülüm, bilgi ve enformasyonun sanayi sonrası toplumun stratejik kaynağı ve dönüştürücü aracısı haline geldiğini belirtir… tıpkı enerji, doğal kaynaklar ve makine teknolojisi bileşiminin geçmişte sanayi toplumunun dönüştürücü aracıları olması gibi."[81] Bell'e göre, toplumun yeni

---

toplumu inşa ettiğini savunmuştur (MARX, Karl; **Felsefenin Sefaleti: M. Proudhon'un *Sefaletin Felsefesi*'ne Yanıt**, Çeviren: Ahmet Kardam, Sol Yayınları, Ankara, 1992, s. 100).

[78] Bell'den aktaran; ALLAN, Kenneth; **Çağdaş Sosyal ve Sosyolojik Teori: Toplumsal Dünyaları Görünür Kılmak**, Çeviri Editörü: Hakan Ergül, Çeviren: Aksu Bora ve Diğerleri, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul, 2020, s. 333.

[79] KUMAR, **Sanayi Sonrası Toplumdan Post-Modern Topluma: Çağdaş Dünyanın Yeni Kuramları**, s. 25.

[80] SLATTERY, **Sosyolojide Temel Fikirler**, s. 467.

[81] Bell'den aktaran; KUMAR, **Sanayi Sonrası Toplumdan Post-Modern Topluma: Çağdaş Dünyanın Yeni Kuramları**, s. 22.

örgütleyici ilkeleri, bilgi ve enformasyondur.[82] Post-endüstriyel toplum, zenginlik yaratmak ve sermayeyi arttırmak için endüstriyel imalattan çok, hizmet endüstrilerine, bilgi üretimine ve enformasyon teknolojisine dayanan toplum tipidir.[83] Bell, post-endüstriyel toplumun hizmet, bilgi ve enformasyon üzerine inşa edildiğini dile getirmiştir.

Bell, post-endüstriyel toplumun ana boyutlarını beş temel noktada toplamıştır. Bunlardan ilki, ekonomik sektördür. Burada, mal üretiminden hizmet ekonomisine doğru değişme söz konusudur. İkincisi, mesleki dağılımdır. Post-endüstriyel toplumda profesyonel ve teknik sınıfların üstünlüğü vardır. Üçüncüsü, eksen prensibidir, yani topluma uygun siyaset formülasyonu ve yenilik kaynağı olarak teorik bilginin merkeziliğidir. Dördüncüsü, gelecek yönelimi, yani teknolojik kıymetlerin ve teknolojinin kontrolüdür. Beşincisi ise, karar-vermedir. Burada, yeni bir entelektüel teknolojinin yaratılması esastır.[84]

Bell, ilk olarak, post-endüstriyel toplum teorisinde post-endüstriyel toplumun ekonomik sektörü üzerine yoğunlaşmıştır. Her konuda olduğu gibi ekonomik sektör bakımından endüstri toplumunu post-endüstriyel toplumla mukayese etmiştir.

Bell'e göre, endüstri toplumu hayat standardının işareti olarak malların kalitesiyle, post-endüstriyel toplum ise hizmet ve konforla (sanat, eğlence, eğitim ve sağlık) ölçülen hayat kalitesiyle tanımlanır. Günümüz dünyası mal üretiminden hizmet üretimine geçmiştir. Post-endüstriyel top-

---

[82] BEST ve KELLNER, **Postmodern Teori: Eleştirel Soruşturmalar**, s. 329.

[83] SIM, Stuart; **Postmodern Düşüncenin Eleştirel Sözlüğü**, Çeviren: Mukadder Erkan ve Ali Utku, *e*babil Yayıncılık, Ankara, 2006, s. 357.

[84] BELL, **The Coming of Post-Industrial Society: A Venture in Social Forecasting**, s. 14.

lum, hizmetler üzerine bina edilmiştir.[85] Post-endüstriyel toplumda "*hizmet ekonomisi yaratma*"[86] önemlidir. Bell, post-endüstriyel toplumda tekstil ve çelik gibi malların üretiminin azaldığını, hamburger satmak ve yatırım danışmanlığı gibi hizmetlerin arttığını belirtmiştir.[87] Bell, post-endüstriyel toplumda merkezî gerçeğin teknik ve profesyonel hizmetlerin ve insanî hizmetlerin ön plana çıkması ve meslekî yapının dönüşümünü açıklayan şeyin hizmetler sektörünün genişlemesi olduğuna vurgu yapmıştır.[88] Bell'e göre, post-endüstriyel toplumda imalât veya mamullerin üretimi artık emek-gücünün bunaltıcı uğraşı değildir. İmalât, hizmete dayalı mesleklerle yer değiştirmiştir. Hizmet sektöründen çalışanlar, yani ticaret, finans, sigorta ve gayrimenkul gibi mesleklerle uğraşanlar için el-emeğin gücünden ziyade bilgi donanımı önemlidir.[89] Kısaca, Bell'e göre, post-endüstriyel toplumda yeni bir sektör, "üçüncü sektör" olan "kişisel hizmetler", yani lokantalar, oteller, otomobil hizmetleri, seyahat, eğlence ve spor gelişmeye başlamıştır.[90] Bell'e göre, "oyun, boş zaman ve eğlence, bugünkü kültürümüzün hâkim temalarıdır. Bunlar 'sabit fikirlilerin' ilgilendikleri şeylerdir. Spor kıyafetleri, seyahat, açık havada barbekü ve portatif TV seti, hepsi zamanın damgası olmuştur."[91] Bu çerçevede, Bell, post-endüstriyel toplumun hayat standardının göstergesi olarak

---

[85] **A.g.e.**, s. 127.
[86] **A.g.e.**, s. 14.
[87] RITZER ve STEPNISKY, **Çağdaş Sosyoloji Kuramları ve Klasik Kökleri**, s. 192.
[88] BELL, **Kapitalizmin Kültürel Çelişkileri**, s. 246.
[89] GIDDENS, **İleri Toplumların Sınıf Yapısı: Marks'ın Sınıflar Teorisi, Sonraki Teoriler ve Eleştirel Değerlendirmeler**, s. 330.
[90] BELL, **The Coming of Post-Industrial Society: A Venture in Social Forecasting**, s. 128.
[91] BELL, **İdeolojinin Sonu: Ellilerdeki Siyasi Fikirlerin Tükenişine Dair**, s. 290.

mal miktarıyla tanımlanan endüstri toplumunun tersine, hizmetlerle, eğitim, sağlık, dinlenme ve sanat etkinliklerinin bir göstergesi olarak hayatın kalitesiyle tanımlandığını bildirmiştir.[92]

Bell, ikinci olarak, post-endüstriyel toplum teorisinde post-endüstriyel toplumun mesleki yapısına odaklanmıştır. Bell'e göre, "mesleki yapılar sosyal ilişkiler sonucunda değil, teknolojik gelişmeler sonucunda değişir."[93] Bu bağlamda, post-endüstriyel toplumda mavi yakalı işçiler, yani kas gücüne dayalı olarak çalışanlar, diğer çalışanlara oranla daha fazladır. Post-endüstriyel toplumda (örneğin, "bir makine medeniyeti"[94] olan ve "bir kitle toplumu"[95] olarak değerlen-

---

[92] DURA, Cihan; **Bilgi Toplumu**, Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara, 1990, s. 54.

[93] BELL, **İdeolojinin Sonu: Ellilerdeki Siyasi Fikirlerin Tükenişine Dair**, s. 463.

[94] Bell, bir makine uygarlığı olan Amerika'nın on binlerce işçinin dağınık fabrikalardan evlerine akın ettiği bir yer olduğunu belirtmiştir. Bell, Amerika'da mesai saatleri sabah sekiz akşam beş olan işçiler için günün onlar daha işyerine ulaşmadan çok önce başladığını, işçilerin hızlı bir kahvaltıdan sonra fabrikaya gitmek için tramvay, otobüs ya da metro ile yola koyulduklarını vurgulamıştır (BELL, **İdeolojinin Sonu: Ellilerdeki Siyasi Fikirlerin Tükenişine Dair**, s. 261).

[95] Bell, günümüzde Amerika'da yeni tip bürokratik bir kitle toplumunun ortaya çıktığından söz etmiştir (BELL, Daniel; **Marxian Socialism in the United States**, Cornell University Press, New York, 1996, s. 12). Bell, Amerika'yı bir kitle toplumu olarak ele almıştır (BELL, Daniel; **The End of Ideology: On the Exhaustion of Political Ideas in the Fifties**, Harvard University Press, Cambridge, 1988, s. 21; BELL, **İdeolojinin Sonu: Ellilerdeki Siyasi Fikirlerin Tükenişine Dair**, s. 41). Bell, 20. yüzyılın başlarından itibaren Amerika'da toplumun temel yöneliminin "kitle tüketim toplumu"nun ortaya çıkmasına doğru olduğunu bildirmiştir (BELL, **İdeolojinin Sonu: Ellilerdeki Siyasi Fikirlerin Tükenişine Dair**, s. 156). Bell, kitle toplumunun "mekanik bir toplum" olduğunu dile

dirilen Amerika'da), beyaz yakalı işçilerin (beyin gücüyle çalışanların) sayısı mavi yakalı işçilerin (kas gücüyle çalışanların) sayısını aşmıştır. Proletaryanın yerine maaşlı kesim geçmiştir. İşçilerin psikolojileri değişmiştir. Artan üretkenlik sayesinde daha az bir işgücü ile daha büyük bir üretim sağlanmaktadır. Diğer yandan, yeni hizmetler, eğlence, boş zaman değerlendirme ve araştırma talepleri daha çok ve yeni orta sınıf iş alanlarının açılmasını sağlamaktadır. Bu maaşlı gruplar, emeğin eski dilini konuşmamaktadırlar. Onlar, eski sınıf bilinci kavramlarıyla da açıklanamazlar.[96] Sözün kısası, Bell'e göre, post-endüstriyel toplumda mavi yakalıların (fabrika işçilerinin) yaptığı işlerin önemi azalmış, profesyonel insanların (avukatlar gibi), teknik elemanların (bilgisayar programcılarının), bilim insanlarının (tıp ve genetik gibi) ve mühendislerin önemi artmıştır.[97] Post-endüstriyel toplumda göz önünde tutulan, kas gücü ya da enerji değil, enformasyondur. Post-endüstriyel toplum, yetenekli, eğitimli ve donanımlı profesyonel kişilere gereksinim duyar.[98] Bu noktada, Bell, post-endüstriyel toplumda yüksek hızlı hesap makinelerinin ve otomatik fatura makinelerinin ofislere yerleştirilmesinin beyaz yakalı işçileri mekanik hareketli robotlara çevirdiğini vurgulamıştır. Bell, makineleşmenin depolarda ve

getirmiştir (**A.g.e.**, s. 44). Diğer yandan Bell, Amerikan toplumunu siyaset açısından da kitle toplumu olarak nitelemiştir. Bell, Amerikan siyasetini kitle toplumunda yaygın olan "sıradan insan"ın belirlediğine dikkat çekmiştir. Bell'e göre, "Birleşik Devletler'deki siyasi geleneğin ayırt edici yanı, siyasetin ayaktakımının arenası olduğudur. 'Sıradan insan' otorite değilse de son başvuru kaynağıdır" (**A.g.e.**, s. 131).

96 BELL, **İdeolojinin Sonu: Ellilerdeki Siyasi Fikirlerin Tükenişine Dair**, s. 251-252.

97 RITZER ve STEPNISKY, **Çağdaş Sosyoloji Kuramları ve Klasik Kökleri**, s. 192.

98 BELL, **The Coming of Post-Industrial Society: A Venture in Social Forecasting**, s. 127.

süpermarketlerde malzeme yükleme ve boşaltma işlerinde kullanılmaya başlanmasının ekonominin dağıtım sektörüne mekanik bir tempo getirdiğini ifade etmiştir.[99]

Bell'e göre, çağımızda yeni bir "Endüstri Devrimi" gerçekleşmiştir. Bu yeni devrim, "otomasyon" terimiyle ifade edilebilir. Otomasyon, yüksek hızla ve geribildirim yoluyla diğer makinelerin etkinliklerinin denetlendiği işleme verilen isimdir. Bugün yeni olan şey, doğrudan insan emeğini saf dışı bırakan mekanik veya elektronik aygıtların iş akışını düzenlediği birçok farklı sürecin eşzamanlı olarak ortaya çıkmış olmasıdır.[100] Dolayısıyla otomasyon, işgücünün yapısını değiştirmiş, üretim için gerekli olan endüstri işçilerinin sayısını azaltmış, proletaryanın yerine yeni bir maaşlı kesim yaratmıştır. Otomasyonla, imalat dışındaki işçilerin, yani profesyonellerin, yöneticilerin, sekreterlerin ve satış elemanlarının sayısı artmıştır. Bunların yanı sıra otomasyonun ortaya çıkmasının en mühim sonucu, şirketlerin artık büyük işçi arzına ihtiyaç duymamaları olmuştur. Bu, yeni fabrikaların büyük kentlerden uzakta ve piyasaların ya da hammadde kaynaklarının yakınlarında kurulacağı anlamına gelir.[101] Bununla birlikte, Bell, otomasyonun muazzam sosyal etkilerinin olduğunu, onun işe ve hayata yeni bir karakter kazandırdığını düşünmüştür.[102] İşçi için otomasyonun yeni bir benlik kavramı getirdiğini, çünkü otomasyon sürecinde işçilerin sonunda iş "duygusunu" kaybettiklerini iddia etmiştir.[103] Bell, bu durumu bir sorun olarak görmüştür. Çünkü "Freud'un dediği gibi iş, bireyi gerçekliğe bağlayan en önemli yoldur. O zaman

---

[99] BELL, **İdeolojinin Sonu: Ellilerdeki Siyasi Fikirlerin Tükenişine Dair**, s. 288.
[100] **A.g.e.**, s. 298-299.
[101] **A.g.e.**, s. 301-302.
[102] **A.g.e.**, s. 301.
[103] **A.g.e.**, s. 303.

makineler sadece işçinin değil bizzat işin de yerini alınca ne olacak?"[104]

Son tahlilde, Bell, bilim insanları, mühendis, tekniker, öğretmen, sağlık ve tıp personeli gibi meslekleri kapsayan grubu post-endüstriyel toplumun kalbi olarak görmüştür.[105] Bell, post-endüstriyel toplumda mavi yakalı işgücünün sayısının önemli ölçüde azalmasını ve buna karşın beyaz yakalı işçilerin sayısının artmasını otomasyon devrimine dayandırmıştır.

Bell, üçüncü olarak, post-endüstriyel toplum teorisinde post-endüstriyel toplumun eksenini biçimlendiren unsura (eksen prensibine), yani "teorik bilgi"nin merkezi bir konuma gelmesine işaret etmiştir. "'Post-endüstriyel toplum' kavramı, teorik bilginin merkeziliğini vurgular."[106] Post-endüstriyel toplumda siyaset analizi ve yeniliğin kaynağı olarak teorik bilginin merkeziliği önemlidir.[107] Bell'in post-endüstriyel toplum fikri, gelecekteki toplumun en önemli görünümü, yani değerin ve büyümenin kaynağı olarak teorik bilgiyi öne çıkarmıştır.[108] Bell, post-endüstriyel toplumda teorik bilginin pratik bilgiye egemen olduğunu, keşfetmenin ve siyaset oluşturmanın ana kaynağı haline geldiğini vurgulamıştır.[109] Post-endüstriyel toplumun can damarı para değil, bilgidir, özellikle de teorik bilgidir, Bell'in deyimiyle, "kodlanmış bilgi"dir.[110]

---

[104] **A.g.e.**, s. 305.
[105] POLAMA, **Çağdaş Sosyoloji Kuramları**, s. 326.
[106] BELL, **The Coming of Post-Industrial Society: A Venture in Social Forecasting**, s. 112.
[107] BELL, **The Cultural Contradictions of Capitalism**, s. 198.
[108] KUMAR, **Sanayi Sonrası Toplumdan Post-Modern Topluma: Çağdaş Dünyanın Yeni Kuramları**, s. 15.
[109] WATERS, Malcolm; **Modern Sosyoloji Kuramları**, Çeviren: Zafer Cirhinlioğlu ve Diğerleri, Gündoğan Yayınları, Ankara, 2008, s. 464.
[110] SLATTERY, **Sosyolojide Temel Fikirler**, s. 463.

Post-endüstriyel toplumda bilgi çok değerlidir, hatta altın kıymetindedir.[111] Bell, post-endüstriyel toplumu ayakta tutan ve işleten temel unsurun teorik bilgi olduğunu ileri sürmüştür.

Post-endüstriyel toplumun başlıca kaynağı, bilimsel personelidir.[112] Dolayısıyla Bell, post-endüstriyel toplumda yenilenmenin ve siyaset oluşturmanın kaynağının işletmeler değil, üniversiteler olduğunu öne sürmüştür.[113] Bell, teorik bilginin formüle edildiği ve değerlendirildiği temel yer olan üniversitenin post-endüstriyel toplumda anahtar kurum olduğunu iddia etmiştir. Bu bağlamda, nasıl ki fabrika, mal üretiminin ana kaynağı olarak endüstri toplumunun özü idiyse, teorik bilginin kaynağı olarak üniversite de post-endüstriyel toplumun merkezî odağıdır.[114] Bell'e göre, post-endüstriyel toplumda "üniversite, teorik bilginin kodlandığı ve test edildiği yer olduğu için, artan oranda toplumun temel bir kurumu hâline gelmiştir. Üniversite bu ölçüde kendi uzun tarihinde her zaman taşımak zorunda olduğundan daha büyük görevler üstlenmiştir. O bilgi konusunda tarafsız rolünü sürdürmek zorundaydı, yine de –sadece eğitim gören insanların değil- toplumun hizmetinde bir birimdi, fakat ayrıca bir siyasal danışmanlar kaynağıydı."[115] Bell, post-endüstriyel toplumda üniversitenin kilit rolüne işaret etmiştir.

Bell'e göre, post-endüstriyel toplumun ana kurumları, üniversiteler, akademik enstitüler ve araştırma şirketleridir;

---

111 ALLAN, **Çağdaş Sosyal ve Sosyolojik Teori: Toplumsal Dünyaları Görünür Kılmak**, s. 334-335.
112 BELL, **The Coming of Post-Industrial Society: A Venture in Social Forecasting**, s. 221.
113 SWINGEWOOD, **Sosyolojik Düşüncenin Kısa Tarihi**, s. 371-372.
114 GIDDENS, **İleri Toplumların Sınıf Yapısı: Marks'ın Sınıflar Teorisi, Sonraki Teoriler ve Eleştirel Değerlendirmeler**, s. 331.
115 BELL, **Kapitalizmin Kültürel Çelişkileri**, s. 246.

ekonomik zemini, bilim-temelli endüstrilerdir; ana kaynağı, insan sermayesidir; politik problemi, bilim politikası ve eğitim politikasıdır; yapısal problemi, özel ve kamu sektörlerinin dengesidir; tabakalaşma sistemi, nitelik ve eğitime dayalıdır; teorik meselesi, "yeni sınıf"ın bağlılığıdır; sosyolojik tepkileri ise, bürokratikleşmenin direnci ve düşman kültürdür.[116]

Sözün kısası, post-endüstriyel toplum, özel mülkiyetin, sınıf çıkarlarının ve sınıf çatışmasının ana ilkeler olarak merkezî önemlerini kaybettiği bir toplumdur. Endüstri toplumunun yapısı, özel mülkiyet ekseninde örgütlenmiş iken; post-endüstriyel toplum, teorik bilgi ekseninde düzenlenmiştir.[117] Bell, temel kaynak olarak bilginin post-endüstriyel toplumun eksenlerinden birisi olduğunu dile getirmiştir.[118] Bell, post-endüstriyel toplumda "bilginin artan rolü"ne dikkat çekmiş ve post-endüstriyel toplumun yeni paradigmasının teorik bilgi olduğunu öne sürmüştür. Bilindiği üzere, endüstri toplumu, malların üretimi için insanların ve makinelerin koordinasyonuna dayanır. Oysa post-endüstriyel toplum, bilgi etrafında örgütlenir.[119] Post-endüstriyel toplumda özellikle yeniliğin kaynağı olarak teorik bilginin belirleyiciliği esastır.[120] Bell'e göre, post-endüstriyel toplum, bir bilgi toplumudur. Bu toplumun en geniş boyutu, bilim kurumlarının ve

---

116 BELL, **The Coming of Post-Industrial Society: A Venture in Social Forecasting**, s. 118.

117 SWINGEWOOD, **Sosyolojik Düşüncenin Kısa Tarihi**, s. 371.

118 BELL, **The Coming of Post-Industrial Society: A Venture in Social Forecasting**, s. 212.

119 BOZKURT, Veysel; **Enformasyon Toplumu ve Türkiye: İşin Örgütlenmesinde ve İşgücünde Yapısal Değişmeler**, Sistem Yayıncılık, İstanbul, 1996, s. 37; BOZKURT, Veysel; **Endüstriyel ve Post-Endüstriyel Dönüşüm: Bilgi, Ekonomi ve Kültür**, Ekin Basım Yayın Dağıtım, Bursa, 2014, s. 26.

120 BELL, **The Cultural Contradictions of Capitalism**, s. 198.

teorik bilginin merkeziliğidir.[121] Kısacası, Bell'in post-endüstriyel toplum teorisi, özünde teorik bilgiyi toplumun eksen ilkesi haline getirmiştir.[122]

Bell, post-endüstriyel toplum açıklamasında, sosyal ve iktisadi şartların "bilginin güç olduğu" yönünde hareket ettiğini gözlemlemiştir.[123] Post-endüstriyel toplum, insanların çoğunun bilgi alanında istihdam edilmesinden ve yeniliğin kaynaklarının bilimsel araştırmalardan türemiş olmasından kaynaklı olarak bilgi toplumudur.[124] Bell, post-endüstriyel toplumda eğitilmiş yeteneğin önceliğine dayalı yeni bir sosyal düzenin olduğundan söz etmiştir. Post-endüstriyel toplumda mühendisliğin ve iktisadın toplumun teknik kararlarında merkezî bir yer aldığını belirtmiştir.[125] Bell, post-endüstriyel toplumda bilgi ve enformasyonun ana etmenler olarak öne çıktığını bildirmiştir.

Bell, son olarak, post-endüstriyel toplum teorisinde teknolojinin post-endüstriyel toplumun eksenlerinden biri olduğuna değinmiştir.[126] Bell, post-endüstriyel toplumda teknolojinin fiziksel değil, düşünsel olduğunu belirtmiştir.[127]

---

121 WATERS, **Daniel Bell**, s. 115.

122 STEHR, Nico; "Modern Societies as Knowledge Societies", **Handbook of Social Theory** (iç.), Editör: George Ritzer ve Barry Smart, SAGE Publications Ltd., London, 2003, s. 496.

123 TURNER, Bryan S. ve ROJEK, Chris; **Toplum ve Kültür: Kıtlık ve Dayanışma İlkeleri**, Çeviren: Kadriye Göksel, Islık Yayınları, İstanbul, 2019, s. 267.

124 BELL, **The Coming of Post-Industrial Society: A Venture in Social Forecasting**, s. 212.

125 LUKES, Steven; "İktidar ve Otorite", Çeviren: Sabri Tekay, **Sosyolojik Çözümlemenin Tarihi** (iç.), Editör: Tom Bottomore ve Robert Nisbet, V Yayınları, Ankara, 1990, s. 659.

126 BELL, **The Coming of Post-Industrial Society: A Venture in Social Forecasting**, s. 212.

127 WATERS, **Modern Sosyoloji Kuramları**, s. 464.

Bell, post-endüstriyel toplumda tekniğin ve teknolojinin belirleyici unsurlar olduğuna dikkat çekmiştir.

Diğer yandan, Bell, post-endüstriyel toplum teorisinde post-endüstriyel toplumun yapısının ve ana etmenlerinin daha iyi anlaşılması için onu endüstri-öncesi toplum ve endüstri toplumu ile mukayese etmiştir. Başka bir deyişle, Bell, post-endüstriyel toplumu anlamının yolunun endüstri-öncesi toplum ve endüstri toplumla karşılaştırılmasından geçtiğini bildirmiştir.

Bell, endüstri-öncesi toplum, endüstri toplumu ve post-endüstriyel toplumun sosyal yapılarının birbirinden farklı olduğunu öne sürmüştür. Endüstri-öncesi toplumda kaynak "toprak", endüstri toplumunda "makinalar", post-endüstriyel toplumda "bilgi"dir.[128] Başka bir anlatımla, endüstri-öncesi toplumda kaynak "hammaddeler", endüstri toplumunda "enerji", post-endüstriyel toplumda "enformasyon"dur. Endüstri-öncesi toplumda tarz "doğal hammaddeleri işleme", endüstri toplumunda "fabrikasyon" (imal etme), post-endüstriyel toplumda "işleme"dir. Endüstri-öncesi toplumda teknoloji "emek-yoğun", endüstri toplumunda "kapital-yoğun", post-endüstriyel toplumda "bilgi-yoğun"dur.[129] Endüstri-öncesi toplumda egemen olan şahıslar "toprak sahipleri ve askerler", endüstriyel toplumda "iş insanları", post-endüstriyel toplumda ise "bilim insanları ve araştırmacılar"dır.[130] Endüstri-öncesi toplumda insanların karakteri ve grubun gelenekleri toplum tarafından şekillendirilir. Endüst-

[128] BELL, **The Coming of Post-Industrial Society: A Venture in Social Forecasting**, s. 359.
[129] BELL, **The Cultural Contradictions of Capitalism**, s. 198.
[130] BELL, **The Coming of Post-Industrial Society: A Venture in Social Forecasting**, s. 359.

ri toplumunda insanlar bir şeyler yapar. Post-endüstriyel toplumda insanlar yalnızca birbirlerini tanırlar.[131]

Bell'e göre, endüstri-öncesi toplumların yaygın olduğu bölgeler, Asya, Afrika ve Latin Amerika'dır. Endüstri toplumlarının yaygın olduğu yerler, Batı Avrupa, Sovyetler Birliği ve Japonya'dır. Post-endüstriyel toplum ise, Amerika'dır. Endüstri-öncesi toplumda ekonomik sektör "tarım, madencilik, balıkçılık ve orman", endüstri toplumunda "mal üretimi, imalat", post-endüstriyel toplumda "ticaret, finans, sigorta, ulaştırma, sağlık, eğitim, araştırma, yönetim, eğlence"dir. Endüstri-öncesi toplumda ön plana çıkan meslekler, "çiftçi, madenci, balıkçı, vasıfsız işçi", endüstri toplumunda "yarı-vasıflı işçi, mühendis", post-endüstriyel toplumda "profesyonel ve teknik elemanlar, bilim insanları"dır. Endüstri-öncesi toplumda teknoloji "hammaddeler", endüstri toplumunda "enerji", post-endüstriyel toplumda "enformasyon"dır. Endüstri-öncesi toplumda hedef "doğaya karşı oyun", endüstri toplumunun hedefi "fabrikalaşmış/imal edilmiş doğaya karşı oyun", post-endüstriyel toplumun hedefi ise "kişiler arasında oyundur." Endüstri-öncesi toplumda metodoloji "sağduyu, tecrübe", endüstri toplumunda "deneycilik, deneyleme", post-endüstriyel toplumda "soyut teori: modeller, simülasyon, karar teorisi, sistem analizi"dir. Endüstri-öncesi toplumda zaman perspektifi "geçmişe yönelme", endüstri toplumunda "projeksiyonlar", post-endüstriyel toplumda "geleceğe yönelme"dir. Endüstri-öncesi toplumda eksen prensibi "gelenekçilik: toprak/kaynak sınırlama", endüstri toplumunda "ekonomik büyüme", post-endüstriyel toplumda "teorik bilginin kodlanması ve merkeziliği"dir.[132]

---

131 BELL, **The Cultural Contradictions of Capitalism**, s. 149.

132 BELL, **The Coming of Post-industrial Society: A Venture in Social Forecasting**, s. 117.

Bell'e göre, endüstri-öncesi toplumda hayat, öncelikle *doğaya karşı bir oyun*dur. Bu toplumda insanlar, kas gücüyle çalışır. İşgücü, tarım, madencilik, balıkçılık ve ormancılık gibi sektörlerde çalışmaktadır. Endüstri toplumu, mal üretimini esas alır ve bu toplumda *üretilmiş* olan *doğaya karşı bir oyun* vardır. Endüstri toplumunda var olan dünya teknik ve rasyonel hale gelmiştir. Makine baskın olmuş ve hayatın ritimleri mekanik olarak tempolu olmuştur. Enerji kas gücünün yerini almıştır. Post-endüstriyel toplum ise, hizmetlere, yani insan hizmetlerine, profesyonel ve teknik hizmetlere odaklandığı için *kişiler arasında bir oyun*dur.[133] Kısaca, Bell'e göre, endüstri-öncesi toplumun gayesi, doğaya karşı bir "oyun", doğaya karşı mücadeledir. Endüstri-öncesi toplum, kaynaklarını toprağa dayalı sektörlerden sağlar. Endüstri toplumunun mücadelesi ("oyun"u), "mamul" doğaya karşı cereyan eder. Bu savaşım, özünde insan-makine ilişkileri üzerinde odaklanmıştır. Post-endüstriyel toplumda ise hedef, "kişilerarası" mücadeledir. Bu "oyun" boyunca, bilgiye dayalı entelektüel teknoloji, makine teknolojisine uygun bir biçimde gelişir.[134] Tüm bunlarla birlikte, Bell, aslında "endüstri-öncesi toplum"dan "endüstri toplumu"na ve "endüstri toplumu"ndan ise "post-endüstriyel toplum"a doğru bir değişim ve dönüşümden söz etmiştir.

Kısaca, Bell'e göre, endüstri-öncesi toplum, emek gücüne ve doğadan birincil kaynakların çıkarılmasına bağlı olan bir toplumdur. Endüstri toplumu, mal üretimi için üretim ve makine ekseni etrafında örgütlenmiştir.[135] Bell'e göre, post-

---

133 BELL, **The Cultural Contradictions of Capitalism**, s. 147-148.
134 DURA, **Bilgi Toplumu**, s. 49.
135 BELL, **The Coming of Post-Industrial Society: A Venture in Social Forecasting**, s. x.

endüstriyel toplum ise, endüstri toplumundan *sonra*dır.[136] Bell, post-endüstriyel toplum kavramı, sosyal yapıdaki değişmeyi tanımlama çabasıdır.[137] Post-endüstriyel toplum, özünde bir sosyal değişme teorisidir.[138] Bell, değişmenin yönünün endüstri toplumundan post-endüstriyel topluma olduğunu bildirmiştir.[139] Post-endüstriyel toplum kavramı, toplumun ekonomi, teknoloji ve tabakalaşma sistemi olarak tanımlanan sosyal yapısında eksenel bir değişimi tanımlama ve açıklama girişimidir.[140] Post-endüstriyel toplum, toplumun sosyal yapısının karakterinde meydana gelen değişmelere vurgu yapar. Buna göre, ekonomi sektöründe imalat sektöründen hizmetler sektörüne geçiş; teknolojide, yeni bilim-temelli endüstrilerin merkeziliği; sosyolojik olarak ise, yeni teknik seçkinlerin yükselişi ve yeni tabakalaşma prensibinin doğuşu ön plana çıkmaktadır.[141]

Bell'e göre, post-endüstriyel toplum, mal-üretim toplumundan bilgi ya da enformasyon toplumuna doğru değişime işaret eder.[142] Bell, bu değişim sürecinde aynı zamanda insanların çevresinin genişlediğini vurgulamıştır. Bu bağlamda, Bell, şunları yazmıştır: "Günümüzde dünyayı algılama biçimimizde, ...iki yön dikkat çekicidir: *tanıdığımız* kişilerin

---

136 KUMAR, **Sanayi Sonrası Toplumdan Post-Modern Topluma: Çağdaş Dünyanın Yeni Kuramları**, s. 164.
137 BELL, **The Coming of Post-Industrial Society: A Venture in Social Forecasting**, s. 114.
138 WATERS, Malcolm; "The Post-Industrial Society", **The Classical Tradition in Sociology, The American Tradition**, **Volume IV** (iç.), Editör: Jeffrey Alexander, Raymond Boudon ve Mohamed Cherkaoui, Sage Publications, London, 1997, s. 35.
139 BELL, **The Coming of Post-industrial Society: A Venture in Social Forecasting**, s. 47-119.
140 **A.g.e.**, s. 119.
141 **A.g.e.**, s. 487.
142 **A.g.e.**

miktarı ve *bizi tanıyanların* miktarı oldukça artmıştı. İşte, okulda, mahallede, bir meslekte, bir toplumsal ortamda birey günümüzde, binlerce değilse bile, abartmasız yüzlerce insanı tanımaktadır; ve kitle iletişim araçlarının çoğalmasıyla, siyasal dünyanın genişlemesiyle ve eğlence dünyasından kişilerin ve tanınmış şahsiyetlerin olağanüstü miktarda çoğalmasıyla bireyin *tanıdığı* kişilerin miktarı inanılmaz miktarda artmaktadır. Basitçe, böylece, birbirimizle karşılaşmalarımızın miktarı ve isimler, olayların kapsamı ve sahip olmamız gereken bilgiler de artmaktadır –dünya hakkında günümüzde bir veri olarak karşımıza çıkan en aşikâr gerçek budur."[143] Bell, post-endüstriyel toplumda bilhassa kitle iletişim araçlarının, bilginin ve enformasyonun yaygınlaşmasıyla bireylerin tanıdığı insan sayısında büyük bir artışın olduğuna dikkat çekmiştir.

Sonuç olarak, Bell, post-endüstriyel toplum teorisinin mimarı olarak ünlenmiştir. 1970'lerde ısrarla Batı toplumlarının yeni bir aşamaya girdiğini, yani mal üretimine dayalı ve üretimin makinelerle yapıldığı endüstri toplumunun yerini hizmetler sektörüne dayalı, bilgi ve enformasyon ağırlıklı post-endüstriyel toplumun aldığını iddia etmiştir. Post-endüstriyel toplumun yapısını ve temel eğilimlerini tahlil etmiştir. Post-endüstriyel toplumda enformasyonun, bilginin, bilim kurumlarının ve bilim insanlarının etkili özneler olduğunu savunmuştur. Son tahlilde, Bell, post-endüstriyel toplumun genel manzarası üzerine düşünmüştür.

[143] BELL, **Kapitalizmin Kültürel Çelişkileri**, s. 130-131.

2.4. Bell'in Çağdaş Sosyolojik Teoriye Katkısı

Bell, çağdaş sosyolojiye ve sosyal teoriye damgasını vurmuş sosyologlardan biridir.[144] Çünkü Bell, Batı toplumlarının içinde bulunduğu toplum aşamasına dair bazı önemli teşhisler koymuştur. Bell, post-endüstriyel toplum teorisini geliştirmiş olması, ideolojinin sonu tartışmalarına, kapitalizme, modernliğe ve postmodernizme ilişkin çarpıcı görüşlere sahip olması nedeniyle günümüzde sosyal teorinin vitrininde yer bulmuştur.

Bilgi toplumunun gelişimi ve post-endüstriyalizm teorilerinin en etkilisi, Bell'in teorisidir.[145] Bell'in post-endüstriyel toplum teorisinin temeli, verimliliğin enformasyon ve bilgi üretme, yayma ve mübadele etme konusundaki kurumsal kapasiteye bağlı olduğudur.[146] Bell'in post-endüstriyel toplum teorisi, çağdaş sosyoloji ve sosyal teoride revaçta olan bir teoridir. Bugün, çağdaş sosyolojinin bazı ana eğilimlerinde post-endüstriyel toplum teorisinin izlerini görmek mümkündür. Post-endüstriyel toplum teorisi, endüstri toplumundan endüstri sonrası topluma geçildiğini iddia etmiştir. Post-

---

[144] İşte, bu yüzden, Bell, sosyoloji tarihi ve çağdaş sosyoloji teorileri üzerine yoğunlaşan bir sosyolog olarak benim de kitaplarımda incelediğim sosyologlardan biri olmuştur. Şimdiye kadar Bell ile ilgili yazdıklarımda, Bell'in sosyolojisini farklı yönleriyle tahlil etmeye çalıştım (KIZILÇELİK, Sezgin; **Sefaletin Sosyolojisi**, Genişletilmiş 2. Baskı, Anı Yayıncılık, Ankara, 2008, s. 168-169; KIZILÇELİK, Sezgin; **Batı Sosyolojisini Yeniden Düşünmek Cilt 2: Burjuva Sosyolojisi**, Genişletilmiş 2. Baskı. Anı Yayıncılık, Ankara, 2013, s. 251-259; KIZILÇELİK, Sezgin; **Çağdaş Sosyoloji Kuramları**, Atatürk Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları, Erzurum, 2014, s. 182-196). Kitabımın bu bölümünü inşa ederken Bell'e dair daha önce yazdıklarımdan belirli ölçüde faydalandım.

[145] SCOTT, John; **Social Theory: Central Issues in Sociology**, Sage Publications, London, 2006, s. 232.

[146] CASTELLS, **The Economic Crisis and American Society**, s. 167.

endüstriyel toplumun, aynı zamanda, bir bilgi ve enformasyon toplumu olduğunu ileri sürmüştür. Post-endüstriyel toplumda tekniğin, teknolojinin, iletişimin, enformasyonun, bilginin, bilim insanlarının, üniversitelerin, enstitülerin ve araştırma şirketlerinin ön plana çıktığını savunmuştur.

Bell, Amerika'yı "sınırsız bir rüya"[147] olarak nitelemiş ve onu post-endüstriyel toplumun temel bir örneği olarak tanımlamıştır.[148] Bell, *The Coming of Post-Industrial Society* kitabında post-endüstriyel toplumun farklı boyutlarını araştırmıştır.[149] Bell, post-endüstriyel toplumun bir bilgi toplumu olduğunu[150], yani bilgi etrafında örgütlenmiş bir toplum olduğunu bildirmiştir.[151] Post-endüstriyel toplumun teknolojiye, insanların yaptığı "iş" türüne ve "bilgi"nin örgütlenmesine odaklandığını dile getirmiştir.[152] Post-endüstriyel toplumdaki siyaset analizinin ve yeniliğin kaynağı olarak teorik bilginin merkeziliği üzerinde durmuştur.[153] Bell'e göre, endüstri toplumunda eksen kurum, özel mülkiyetti. Post-endüstriyel toplumda ise eksen kurum, teorik bilginin merkeziliğidir.[154] Bell, gücün temel kaynağı olarak mülkiyetin yerini bilginin aldığını iddia etmiştir.[155] Bell'in post-endüstriyel toplum terimi, gelecekteki toplumun en önemli görünümü, yani değerin ve büyümenin kaynağı olarak teorik

147 BELL, **Marxian Socialism in the United States**, s. 3.
148 SLATTERY, **Sosyolojide Temel Fikirler**, s. 466.
149 BELL, **The Cultural Contradictions of Capitalism**, s. 198.
150 WATERS, **Daniel Bell**, s. 116.
151 BELL, **The Coming of Post-Industrial Society: A Venture in Social Forecasting**, s. 20.
152 BELL, **The Cultural Contradictions of Capitalism**, s. 15.
153 **A.g.e.**, s. 198.
154 BELL, **The Coming of Post-Industrial Society: A Venture in Social Forecasting**, s. 115.
155 POLAMA, **Çağdaş Sosyoloji Kuramları**, s. 337.

bilgiyi öne çıkarmıştır.[156] Bell, esasında post-endüstriyel toplumun enformasyon toplumu olduğunu söylemiş[157], enformasyon toplumunu ise umut verici ve ilerici bir gelişme olarak görmüş, onu büyük bir bolluğun, boş zamanın ve tatminin olduğu bir toplum olarak tasvir etmiştir.[158] Diğer yandan, Bell, mal üreten bir toplumdan hizmet toplumuna geçiş olduğunu[159], bu geçişle birlikte ortaya çıkan post-endüstriyel toplumun hizmetlere dayandığının altını özenle çizmiştir.[160] Bell, post-endüstriyel toplumu, hizmet toplumu olarak nitelemiştir.

Bell, *The Coming of Post-Industrial Society* metninde, "eksenel prensip"in teorik bilginin üretimi, hizmet sektörünün üretim üzerindeki egemenliği, üniversitelerin endüstri için bilimsel yenilikleri organize etme ve geliştirmedeki rolü, yeni bir yönetim sınıfının gelişmesi, profesyonel ve teknolojiye dayalı mesleklerin ekonomideki etkinliğinin başat olduğu bir toplumu betimlemek için post-endüstriyel toplum teorisini inşa etmiştir. Bell, söz konusu eserinde, bilginin küreselleşmesi ve enformasyon ve bilgi ekonomisinin üretimin küreselleşmesindeki baskın rolüne dair tartışmayı öngörmüştür.[161] Post-endüstriyel toplum düşüncesi, en azından

---

156 KUMAR, **Sanayi Sonrası Toplumdan Post-Modern Topluma Çağdaş Dünyanın Yeni Kuramları**, s. 15.
157 BELL, **The Coming of Post-Industrial Society: A Venture in Social Forecasting**, s. 467.
158 KUMAR, **Sanayi Sonrası Toplumdan Post-Modern Topluma: Çağdaş Dünyanın Yeni Kuramları**, s. 46.
159 BELL, **The Cultural Contradictions of Capitalism**, s. 198.
160 BELL, **The Coming of Post-Industrial Society: A Venture in Social Forecasting**, s. 127.
161 TURNER, Bryan S. ve KHONDKER, Habibul Haque; **Küreselleşme: Doğu ve Batı**, Çeviren: Serkan Özdemir, Koyusiyah Yayıncılık San. ve Tic. Ltd. Şti., Ankara, 2019, s. 227.

Bell tarafından incelendiği şekilde, oldukça iyi açıklanmıştır.[162]

Sözün kısası, bilginin, enformasyonun ve teknolojinin (özellikle de bilgisayarların) toplumun merkezine yerleşmesiyle, endüstri toplumunun yapısı belirli ölçüde dönüşmeye başlamıştır. Endüstri toplumunu incelemek için ortaya çıkmış olan sosyoloji disiplininin, bu duruma duyarsız kalması mümkün değildir. Bu bağlamda, çağdaş sosyolojide ön plana çıkan ana teorilerden birisi, post-endüstriyel toplum teorisi olmuştur.[163] Bell'in post-endüstriyel toplum teorisi, yeni bir toplum biçimi[164] olarak gördüğü post-endüstriyel topluma odaklanmıştır.

---

[162] GIDDENS, Anthony; **Modernliğin Sonuçları**, Çeviren: Ersin Kuşdil, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 1994, s. 46.

[163] KIZILÇELİK, **Çağdaş Sosyoloji Kuramları**, s. 184.

[164] Post-endüstriyel toplumun endüstri toplumundan tamamen farklı bir sosyal ve iktisadi yapı olduğu düşüncesi Krishan Kumar gibi teorisyenler tarafından şiddetle eleştirilmiştir. Çünkü hizmet temelli bir ekonomiye geçiş, yeni bir düzeni değil, yalnızca endüstrileşmenin başlangıcına kadar uzanan mevcut bir eğilimin yaygınlık kazanmasını temsil eder (SLATTERY, **Sosyolojide Temel Fikirler**, s. 465). Bell tarafından ileri sürülen post-endüstriyel toplumda yeni olan bir şeyin olmadığı iddia edilmiştir (CALLINICOS, Alex; **Postmodernizme Hayır: Marksist Bir Eleştiri**, Çeviren: Şebnem Pala, Ayraç Yayınevi, Ankara, 2001, s. 188). Bell'in post-endüstriyel toplum teorisi, sosyal değişmenin gerçekleşmesinde iktisadi faktörlerin önemini abarttığı için eleştirilmiştir (SLATTERY, **Sosyolojide Temel Fikirler**, s. 467). Bell'in post-endüstriyel toplum teorisi, teorik bilginin özerkliğinin önemini gereğinden fazla vurgulamıştır (SWINGEWOOD, **Sosyolojik Düşüncenin Kısa Tarihi**, s. 373). Post-endüstriyel toplum teorisi, post-endüstriyel toplumda sınıf mücadelesinin önemini yitirdiğini, onun yerini bilginin ve teknolojinin aldığını ileri sürmüştür. Bu teoride bilgi ve teknoloji sanki başıboş dolaşan sahipsiz ve öznesiz bir şeylermiş gibi sunulmuştur. Söz konusu teori, kapitalizme yönelik muhalefeti yumuşatmayı amaç edinmiştir (KIZILÇELİK, **Sefaletin Sosyolojisi**, s. 168). Bell, sosyal

Post-endüstriyel toplum teorisini formüle eden Bell "*ideolojinin sonu*"nu[165] ilan etmiş, çağımızın ideolojilerden arındı-

gerilimlerden ve çatışmalardan olabildiğince uzak iyimser bir geleceğin toplumu tasavvuru sunmuştur (SLATTERY, **Sosyolojide Temel Fikirler**, s. 467). Hatta "Daniel Bell kapitalizmin en ikna edici reklamcısına terfi ettirilmiş" (GIDDENS, **İleri Toplumların Sınıf Yapısı: Marks'ın Sınıflar Teorisi, Sonraki Teoriler ve Eleştirel Değerlendirmeler**, s. 23) bir sosyolog olarak değerlendirilmiştir. Kısacası, Bell'in post-endüstriyel toplum teorisi, endüstri toplumundan post-endüstriyel topluma geçiş sürecini ve post-endüstriyel toplumunun yapısını açıklama yönünde çaba göstermesine karşın çağdaş sosyoloji ve sosyal teoride yoğun bir biçimde eleştirilmiştir.

[165] Bell'e göre, "ideoloji, fikirlerin sosyal kaldıraçlara dönüştürülmesidir" ve "ideolojiye gücünü veren şey ihtirasıdır" (BELL, **İdeolojinin Sonu: Ellilerdeki Siyasi Fikirlerin Tükenişine Dair**, s. 438-439). Bell, "ideoloji" sözcüğünü kültürel bir dünya görüşü ya da bir çıkar maskesi olarak değil, fikirleri ihtirasla kaynaştıran, tarihsel olarak konumlandırılmış, fikirleri sosyal kaldıraçlara dönüştürmeye çaba gösteren ve fikirleri dönüştürürken insanları da dönüştüren bir inanç sistemi olarak tarif etmiştir. İdeolojinin, vurucu bir güç haline geldiğinde, dünyaya gözleri kapalı halde bakan ve sorulacak herhangi bir soruya hazır yanıtlar üreten "kapalı bir sistem" olduğunu iddia etmiştir (**A.g.e.**, s. 11). İdeolojinin bir cisimleşme, gerçekliğin donmuş bir taklidi, kategorilere yanlış bir hayat veren kavramların bir soyutlaması olduğunu ifade etmiştir. Bütün ideolojilerin kendi kendilerini yıkmaya mahkûm olduklarını ileri sürmüştür (**A.g.e.**, s. 487). Bell, ideolojiye eleştirel yaklaşmış, "ideoloji geri getirilemeyecek bir şekilde kullanımdan düşmüş bir kelimedir", demiştir (**A.g.e.**, s. 491). İdeolojinin insanların bireysel problemlerinde bireysel kabiliyetleriyle yüzleşmelerini gereksiz kıldığını, insanı yalnızca ideolojik bir otomata dönüştürdüğünü ve ortaya hazır bir reçete çıkardığını ileri sürmüştür. İdeologları ise "berbat basitleştiriciler" olarak nitelemiştir. Beri yandan Bell, "ideolojinin sonu"nun "ütopyanın da sonu" anlamına gelmediğini belirtmiştir. İdeoloji tuzağının farkında olarak yeniden bir ütopya tartışmasına başlamak gerektiğinin altını özenle çizmiştir. Bir

ğını, endüstri toplumundaki temel çelişki olarak ön plana çıkan emek-sermaye çelişkisinin önemli ölçüde ortadan kalktığını, proletaryanın endüstri toplumunu yıkıp önce sosyalist toplumu ve ardından komünist toplumu inşa edeceğine dair kendisine yüklenen rolünü ve işlevini yerine getiremediğini savunmuştur. Bell, günümüzde özellikle de enformasyonun ve bilginin ana faktörler haline geldiğini savunmuştur.

Diğer yandan, Bell, kapitalizmin neliğine, onun kültürel yapısına ve çelişkilerine ilişkin çeşitli argümanlar ileri sürmüştür. Kapitalizmi, rasyonel bir maliyet ve fiyat hesabıyla meta üretimine yönelik bir sosyo-ekonomik sistem olarak değerlendirmiştir.[166] Kapitalizmin iktisadi olarak mülkiyet kurumu ve meta üretimi etrafında örgütlenen ve kültürel olarak değişim ilişkilerine, alım satım ilişkilerine dayanan bir ekonomik-kültürel sistem olduğunu söylemiştir.[167] Bell'e göre, kapitalizm, Marx'ın ileri sürdüğü gibi, işçi-işveren ilişkilerine ve keskin iktisadi hatlarla birbirinden ayrılmış sosyal sınıflara dayalı iktisadi bir sistem değildir.[168]

Bell, uygarlığın sosyo-ekonomik yapısı ve onun kültürü arasındaki ilişkinin belki de sosyologlar için en karmaşık problem olduğunu dile getirmiş[169], bu çerçevede, *Kapitaliz-*

ütopyaya günümüzde her zamankinden daha fazla ihtiyaç olduğunu dile getirmiştir (**A.g.e.**, s. 444). Bu hususta, Bell, şunları yazmıştır: "Cennet Şehri'ne çıkan merdiven artık bir 'inanç merdiveni' değil, ampirik bir merdiven olacaktır: insanın *nereye* gitmek istediğini, oraya *nasıl* gitmek istediğini, teşebbüsün maliyetlerini ve bedelini kimin ödeyeceğinin belirlenmesini ve meşrulaştırılmasını sağlayacak bir ütopya" (**A.g.e.**, s. 444).

166 BELL, **The Cultural Contradictions of Capitalism**, s. xvi.

167 **A.g.e.**, s. 14.

168 BELL, **İdeolojinin Sonu: Ellilerdeki Siyasi Fikirlerin Tükenişine Dair**, s. 61.

169 BELL, **The Cultural Contradictions of Capitalism**, s. 33.

min Kültürel Çelişkileri eserinde, kapitalist sistemin çelişkilerine, bilhassa da kültürel çelişkilerine dikkat çekmiştir.[170] Kapitalizmin bir iktisadi sistem olarak devam ederken, aynı zamanda, modern kültürün tinsel bir kriz içinde bulunduğuna vurgu yapmıştır. Bu bağlamda, Bell, sosyal yapı ile kültürel yapı arasındaki keskin ayrılmaya işaret etmiştir. Ona göre, sosyal yapı, verimlilik ve işlevsel rasyonelliğe yönelik prensiplerce düzenlenmişken kültürel yapı daha savurgan ve karışıktır. Bell, modern kültürü belirleyen unsurların aşırı bireyciliğe, ben merkezli anlayışa ve hazcı eğilimlere yol açtığına değinmiştir.[171] Kapitalizmin kültürel meşrulaştırılmasının hazcılık haline geldiğini, yani yeni bir hayat tarzı olarak haz fikrini öne çıkardığını belirtmiştir.[172] Bell'e göre, Batı dünyasında 1950'lerden itibaren "hedonist bir tüketim toplumuna geçilmesi"[173] söz konusu olmuştur. Bell, hazcılığın yaygınlaşmasının faturasını "kültürel modernliğe" çıkarmıştır.[174] Bell, kültürel modernliğin hedonizmi, sosyal

---

[170] BELL, **Kapitalizmin Kültürel Çelişkileri**; BELL, **The Cultural Contradictions of Capitalism**.

[171] POLAMA, **Çağdaş Sosyoloji Kuramları**, s. 335-336.

[172] BELL, **Kapitalizmin Kültürel Çelişkileri**, s. 57.

[173] BELL, **İdeolojinin Sonu: Ellilerdeki Siyasi Fikirlerin Tükenişine Dair**, s. 454.

[174] Jürgen Habermas'a göre, Bell'in başını çektiği yeni-muhafazakârlar, ekonominin ve toplumun iyi kötü başarılı kapitalist modernleşmesinin olumsuzluk taşıyan yönlerini kültürel modernliğin sırtına yüklemişlerdir. Onlar, iyi karşılanan toplumun modernleşmesiyle üzüntüyle karşılanan kültürel gelişme arasındaki ilişkiyi bulandırmışlardır. Başta Bell olmak üzere, bütün yeni-muhafazakâr düşünürler, çalışma, tüketim, başarı ve işsizliğe karşı değişen tavırlar için, ekonomik ve sosyal nedenler aramamışlardır. Onlar, hazcılık (hedonizm), sosyal kimliğin yokluğu, itaat noksanlığı, narsizm (bireyin kendini büyük görmesi ve kendine hayranlık duyması), statü ve başarı yarışından çekilme gibi unsurların sorumluluğunu kültür alanına yüklemişlerdir. Oysa bu sorunları kültür bağlamında tartışmak doğru değildir. Çünkü kültür, bütün bu problemlerin yaratılmasına sadece dolaylı ve aracılı bir yol-

özdeşleşme ve itaat eksikliğini, narsizmi, statü ve başarı uğrunda rekabete girmeye boş verme düşüncesini kalıcılaştırdığını ileri sürmüştür.[175]

Bell, modern toplumdaki bunalımların kültürle toplumun birbirlerinden ayrılmasına kadar geri gittiğini iddia etmiştir. Bell'e göre, modernist kültür, gündelik hayatın değerlerine sızmıştır. Canlı dünya, modernlik tarafından bozulmuştur. Modernliğin unsurları sayesinde, sınırsız bir kendini ortaya koyma, otantik bir kendini gerçekleştirme arzusu, aşırı uyarılmış bir duygusallığın öznelciliği egemen hale gelmiştir. Bell, böylesi bir atmosferin toplumdaki mesleksel yaşam disipliniyle örtüşmeyen hazcı motifleri özgür bıraktığını ileri sürmüştür. Ona göre, modernliğin kültürü, akılcı hayatın ahlaki temelleriyle uyum içinde değildir.[176] Bell, modern toplumda insanların isteklerinin ve arzularının çoğaldığını, insanların arzularını karşılamaya çalıştıklarını ve arzularının esiri olduklarını söylemiştir. Bu hususta, Bell, şunları yazmıştır: "Burjuva toplumu tanımlayan özellik ihtiyaçlar değil arzulardır. Arzular biyolojik değil psikolojiktir ve doğaları gereği sınırsızdır. Toplum ortak bir amaca göre yönetilen doğal bir insanlar topluluğu –polis veya aile- olarak değil, aksine sadece kendi doyumlarını sağlamaya çalışan atom benzeri bireylerin bileşimi olarak görülür. … arzu iştah açıcı bir dürtüdür ve bu arzular kişiyi arzularını acımasızca doyurmaya iter. Modern bir toplumda arzunun mekanizması hayat standardının artması ve hayata parlak rengini büyük ölçüde kazandıran ürünler çeşitliliğidir."[177] Bell, modernliği, modern top-

---

dan katılır [HABERMAS, Jürgen; "Modernlik: Tamamlanmamış Bir Proje", Çeviren: Gülengül Naliş, **Postmodernizm** (iç.), Derleyen: Necmi Zekâ, Kıyı Yayınları, İstanbul, 1990, s. 35-36].

[175] BEST ve KELLNER, **Postmodern Teori: Eleştirel Soruşturmalar**, s. 28.

[176] HABERMAS, "Modernlik: Tamamlanmamış Bir Proje", s. 34.

[177] BELL, **Kapitalizmin Kültürel Çelişkileri**, s. 58.

lumu ve modern kültürü biçimlendiren kapitalizmin hayatın her alanında hazcılığa kaynaklık ettiğini, bireylerin dürtülerini, isteklerini ve arzularını kışkırttığını dile getirmiştir.

Uzun lafın kısası, Bell, eserleriyle, modernlik, sosyal değişme, kapitalizmin evrimi ve Batı kültüründe var olan çatışmalar gibi alanlar dâhil olmak üzere sosyolojik araştırmaların birçok alanına ciddi katkılar yapmıştır.[178] Bell'e göre, "modern Batı toplumu, …*ekonomi*de bireysel, kazanç amaçlı çıkarların peşinde koşma, *kültür*de benliğin gelişmesi ve genişlemesi doğrultusunda ilerlemiştir."[179] Bell, modernliğin ana dayanaklarından Fransız Devrimi'nin çabasının toplumu Hristiyanlık'tan uzaklaştırmak olduğunu dile getirmiştir.[180] Bell, modern hayatta zamanın ana etken olduğuna dikkat çekmiş, günümüze atfen "teknik çağ, saatin çağıdır"[181], şeklinde bir tespit yapmıştır. Modern hayatın geçiciliğine ve yüzeyselliğine işaret etmiştir.[182] Bu noktada, Bell, modernlikle bağlantılı postmodernliğe eleştirel yaklaşmıştır. Dürtü, zevk, özgürleşme ve erotizmle ilişkilendirdiği postmodernizmi eleştirmiştir. Böyle nitelendirilen bir toplumun (postmodern toplumun) verim ve rasyonalitenin egemen olduğu sosyal yapıya ters olduğunu öne sürmüştür. Postmodern gelişmeler ve onların toplum üzerindeki tesirlerinden endişe duymuştur.[183] Bell, postmodern çağı, "içgüdünün, dürtülerin ve istencin zincirlerinden boşalması" olarak yorumlamış,

---

178 HOLTON, "Bell, Daniel (1919-2011)", s. 99.
179 BELL, **Kapitalizmin Kültürel Çelişkileri**, s. 308.
180 BELL, **İdeolojinin Sonu: Ellilerdeki Siyasi Fikirlerin Tükenişine Dair**, s. 15.
181 BELL, **The Cultural Contradictions of Capitalism**, s. 153.
182 MESTROVİC, Stjepan G.; **21. Yüzyılda Durkheim: Durkheim Sosyolojisinin Modernite ve Postmoderniteye Uygulanması**, Çeviren: Sinem Güldal ve Sinan Güldal, Matbu Kitap, İstanbul, 2015, s. 32.
183 RITZER ve STEPNISKY, **Çağdaş Sosyoloji Kuramları ve Klasik Kökleri**, s. 193.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

RALF DAHRENDORF

"Demokrasinin günümüzde ağır bir kriz içinde bulunduğu konusunda size katılıyorum. Bununla birlikte modernlik yolunun her köşesinde bir kriz teşhisinde bulunanlardan da değilim. Her yeni başlangıç noktasında bir sondan - demokrasinin veya tarihin sonu gibi- bahsedenlerin naifliğini de pek paylaşmıyorum. ... 1989'da tasavvur ettiğimiz demokrasi şekli, kuşkuya yer bırakmayacak denli ciddi ve derin bir müşkülat içinde. Serbest seçimler dahi artık tatmin edici ve sürdürülebilir çözümler sunmaktan uzak gibi gözüküyor. Daha önce olduğu gibi şimdi de klasik demokrasinin ilkelerine inanmama ve onun yılmaz bir savunucusu olmama rağmen, demokrasinin anayasal temellerini asla nihayete ermemiş kökten değişimler ışığında yeni baştan düşünmek zorunda olduğumuza da keza inanıyorum. Bugün 'post-demokrasi' olarak adlandırabileceğimiz bir aşamaya artık ulaşmış olduğumuzu söyleyebilirim, ancak bu durum bizi, yeni bir demokrasi projesi üzerinde çalışmak yükümlülüğünden kurtarmaz" (Ralf DAHRENDORF, **Demokrasinin Bunalımları: Antonio Polito ile Bir Söyleşi**, s. 7-8).

"Her toplum, kurumlar, gruplar ve roller yapısına sahiptir. Fakat Durkheim'ın ifade ettiği gibi, her toplum, aynı zamanda, bir 'ahlaki toplum'dur" (Ralf DAHRENDORF, **Class and Class Conflict in Industrial Society**, s. 67).

"Dahrendorf Marks'ın teorisini gözden geçirerek bir yol tutturur; teoriyi eleştirir ve modern sanayi toplumunda sanayileşme ve politik çatışmayı gözden geçirerek onun problemleriyle ilgilenmeye çalışır. Kendi çatışmacı teorisini geliştirirken de Weber'in otorite, zorunlu olarak koordine edilmiş birliktelikler (=kurum) kavramlarını kullanır. Dahrendorf'un yöntemi böylece modern sanayi toplumunda sınıf çatışması-

na Marks ve Weber'in görüşlerinin yeniden elden geçmesi ve uygulanması olarak düşünülebilir" (Graham C. KINLOCH, **Sosyolojik Teori, Gelişmesi ve Belli Başlı Paradigmalar**, s. 222).

"Dahrendorf'un görüşüne göre, Marks'ın yazılarındaki 'sosyolojik' ve 'felsefi' öğelerin birlikteliği, Marks'ın sınıflar ve özel mülkiyet arasında yaptığı bağlantıdaki temel zayıflığı maskeleme gibi bir iş görür" (Anthony GIDDENS, **İleri Toplumların Sınıf Yapısı: Marks'ın Sınıflar Teorisi, Sonraki Teoriler ve Eleştirel Değerlendirmeler**, s. 65-66).

"Çatışma kuramı toplumsal düzene olumsuz kısıtlamaların, zorlayıcı ilişkilerin, siyasi baskının ya da ideolojik birleşmenin bir sonucu gözüyle bakmıştır" (Bryan S. TURNER ve Chris ROJEK, **Toplum ve Kültür: Kıtlık ve Dayanışma İlkeleri**, s. 142).

"Dahrendorf'a göre, çatışmayı çözümlemenin ilk ödevi, toplum içindeki çeşitli otorite rollerinin saptanmasıdır" (George RITZER, **Modern Sosyoloji Kuramları**, s. 127; George RITZER, **Sosyoloji Kuramları**, s. 267).

"Dahrendorf'a göre, sanayide olduğu gibi devlette de, çatışmanın ana hatları, emir verenler ile emir alanlar arasındadır" (Ruth A. WALLACE ve Alison WOLF, **Çağdaş Sosyoloji Kuramları: Klasik Geleneğin Geliştirilmesi**, s. 148).

"…Marx'ın sanayi toplumlarında öngördüğü toplumsal devrim ortaya çıkmamıştı. Artık toplumsal sınıflar da Marx'ın anladığı gibi üretim araçlarının mülkiyetine dayanmıyordu. … Dahrendorf, Marx'ın sınıf ayrımlarının temelinde gördüğü üretim araçlarının mülkiyeti kavramını değiştirerek sınıf için yeni bir temel önerir. Dahrendorf, hükmetme ve hükmedilmenin ortaya çıkarttığı otorite ilişkileri sınıfların ortaya çıkmasına temel teşkil eder demektedir. … Dahrendorf'un tartıştığı sınıf yapısı *üretim araçlarının mülkiyetinden* çok *otoriteye* dayanmaktadır. Çağdaş sanayi toplumunda üretim araçlarının sahibi olmak, meşru kontrole sahip olmak kadar önemli

değildir" (Margaret M. POLAMA, **Çağdaş Sosyoloji Kuramları**, s. 118-119).

"Karl Marx'ın on dokuzuncu yüzyıl Avrupa'sında yaşanan sınıf çatışmasına tarihsel olarak dar bir çözümleme sunup bunu evrenselleştirmesine karşılık, Dahrendorf bunu eleştirme görevini üstlenmiştir" [Rob STONES, "Dahrendorf, Ralph (1929-2009)", s. 176].

"Dahrendorf gerçekte Marx'tan büyük ölçüde etkilenmiş olsa da, onun ileri sürdüğü çatışma kuramının sosyalist gelenekten çok, on dokuzuncu yüzyıl klasik liberalizm ile daha fazla ortak yönleri olduğu kısa sürede ortaya çıktı" (Lewis A. COSER, **Sosyolojik Düşüncenin Ustaları: Tarihsel ve Toplumsal Bağlamda Fikirler**, s. 500).

"Zorunlu biçimde koordine olmuş birliklerin otorite yapısından ortaya çıkan çatışma grupları olarak anlaşıldıkları ölçüde sınıflar, çatışma içerisindedir" (Ralf DAHRENDORF, "Çatışma Grupları ve Grup Çatışmaları", s. 375).

"Marx'a göre, mülkiyet, özel bir otorite durumu mudur -yoksa tersine, otorite, mülkiyetin özel bir durumu mudur? Bu sorular, hatırı sayılır derecede önemlidir" (Ralf DAHRENDORF, **Class and Class Conflict in Industrial Society**, s. 21).

3.1. Dahrendorf'un Entelektüel Portresi

Ralf Dahrendorf, çağdaş sosyolojide ismi en fazla zikredilen sosyologlardan biridir. Çağdaş sosyal teorinin ustaları ve önemli portreleri arasında ön sıralarda yer alan bir sosyal teorisyendir. Sosyoloji dünyasının yakından tanıdığı bir simadır. Günümüzde sosyal teorinin kült figürlerinden ve anahtar teorisyenlerinden birisi olarak ünlenmiştir. 1950'lerin sonundan bugüne çağdaş sosyolojinin vitrinindeki yerini korumaktadır.

Dahrendorf, bir sosyoloji "klasiği" olarak tanımlanmıştır.[1] Dahrendorf, uzun yıllardır Amerika'da ve Avrupa'da bilinen ve saygın/muteber olan bir sosyologdur.[2] Dahrendorf, çağdaş sosyolojide etkili olan çatışma teorisinin temel temsilcileri arasında ön plana çıkmaktadır. "Dahrendorf, zamanın oldukça sofistike olan teorilerinden birine yaptığı katkısıyla, çağdaş çatışmacı teorisyenlerin önemlilerinden biridir."[3] Dahrendorf'un çalışmalarında değişmez bir konunun "sosyal çatışmalar" olduğu söylenebilir.[4] Dahrendorf, çatışma teorisiyle sosyolojik literatürde yer edinmiş şöhretli bir sosyologdur.

Dahrendorf, 1 Mayıs 1929 tarihinde Almanya'da Hamburg'da doğmuştur. Babası Gustav Dahrendorf, sosyal demokrat politikacıdır. Babası, oğlunun doğumu sırasında İşçi Bayramı'nda yapmış olduğu bir konuşmayla tanınmıştır. Dahrendorf'un babası, birkaç yıl şehir parlamentosunun bir üyesi olarak görev yaptıktan sonra 1932'de Hamburg parlamentosu üyesi olarak Berlin'deki Alman parlamentosuna seçilmiştir. Burada Dahrendorf ailesinin üyeleri Nazi dönemini yaşamıştır.[5] Dahrendorf, 1945 yılında on altı yaşındayken okuldaki Nazi karşıtı faaliyetleri yüzünden hapsedilmiş ve Gestapo kampına gönderilmiştir.[6] Dahrendorf, Nazi Al-

---

[1] KÜHNE, Olaf ve LEONARDI, Laura; **Ralf Dahrendorf: Between Social Theory and Political Practice**, Palgrave Macmillan, Switzerland, 2020, s. 1.

[2] WALLACE, Ruth A. ve WOLF, Alison; **Contemporary Sociological Theory: Continuing the Classical Tradition**, Prentice-Hall, New Jersey, 1991, s. 140.

[3] KINLOCH, Graham C.; **Sosyolojik Teori, Gelişmesi ve Belli Başlı Paradigmalar**, Çeviren: Tülin Günşen İçli ve Dursun Ayan, Birleşik Yayınevi, Ankara, 2014, s. 224.

[4] KÜHNE ve LEONARDI, **Ralf Dahrendorf: Between Social Theory and Political Practice**, s. 41.

[5] **A.g.e.**, s. 10.

[6] DAHRENDORF, Ralf; **After 1989: Morals, Revolution and Civil Society**, Palgrave Macmillan, St. Martin's Press, New York, 1997, s. 157.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

SAMİR AMİN

"Kapitalizmin doğuşu ve modernliğin doğuşu, bir ve aynı gerçekliğin iki yüzünü oluşturur" (Samir AMİN, **Eurocentrism: Modernity, Religion, and Democracy A Critique of Eurocentrism and Culturalism**, s. 14).

"Emperyalizmin karakteri çağımızın merkezi sorunsalını oluşturuyor. Bu, gerçekte, ezilen periferide olduğu kadar emperyalist metropollerde de, ...herkesin sorunsalı olmalı ve asla Üçüncü Dünya ile sınırlı kalmamalıdır" (Samir AMİN, **Emperyalizm ve Eşitsiz Gelişme**, s. 54).

"Küreselleşme emperyalizmdir" (Samir AMİN, **V. Enternasyonal İçin**, s. 137).

"Ben XIX. yüzyıl sonunda kapitalist sistemin emperyalist sisteme dönüşmesinin ve bunun başlıca sonuçlarının (Batı'da sosyal demokrasi periferide ulusal kurtuluş mücadelesi) çelişkilerin temel alanını sermaye/emek çelişkisi planından emperyalizm/periferinin halk güçleri planına kaydığını savunuyorum" (Samir AMİN, "Bunalım, Ulusçuluk ve Toplumculuk", s. 211-212).

"Kapitalizmin ulaştığı gelişme aşamasında artık kurbanlar [hasımlar] sadece emeğini sömürdüğü proleterler sınıfından oluşmuyor. Artık tüm insanlık kapitalizmin kurbanıdır ve varlığı tehlike altındadır. Bu yüzden bugünkü aşamaya ulaşmış kapitalizme 'bunak' sıfatını yakıştırıyorum, zira bir geleceği yok. Yerini ya [mümkün] daha iyiye ya da daha kötüye bırakmak zorunda" (Samir AMİN, **V. Enternasyonal İçin**, s. 39).

"Eğer biz, Üçüncü Dünya'daki her tekil fenomeni kendi başına inceleseydik; onu dünya sisteminin diyalektiği içine yerleştirmek yerine, her tekil fenomenin nedenini Üçüncü Dünya'nın kendi içinde arasaydık, çok temel bir

hata yapardık" (Samir AMİN, **Emperyalizm ve Eşitsiz Gelişme**, s. 108).

"Kalkınma ve az gelişmişlik aynı madalyonun iki yüzüdür" (Samir AMİN, **İnsanlar Tarihlerini Kendileri Yazar: Kapitalizm, Emperyalizm ve Devrim Üzerine Yazılar**, s. 259).

"XX. yüzyılın sonuna doğru dünyaya bir illet musallat oldu. Gerçi herkes ölmedi ama hastalık herkese bulaştı. Salgının nedeni olan virüse 'liberal virüs' adı verildi. Aslında söz konusu virüs ilk defa XVI. yüzyılda Paris-Londra-Amsterdam üçgeninde arz-ı endam etmişti. Hastalığın emareleri sıradan görünüyordu ve insanlar…sadece virüse alışmakla kalmadılar, aynı zamanda gerekli antikorları da geliştirdiler. Daha da ötede, bünyeyi güçlendirici önlemler almayı başardılar. Fakat, virüs Atlantik'i geçip orada yayılmaya uygun bir mezhep buldu. Antikorların yokluğunda hastalık iyice azdı. XX. yüzyılın sonuna doğru virüs Avrupa'da yeniden ortaya çıktı. Amerika dönüşü değişip güçlenmişti, üstelik Avrupalıların üç yüzyıl boyunca geliştirdikleri birçok antikoru da yok etmişti. … Virüs kurbanlarında garip bir şizofreniye neden oluyordu. Artık insanlar, ihtiyaçlarını tatmin edecek şeyleri üretmek için örgütlenen (ki bilim erbabı buna 'ekonomik yaşam' diyordu), eş zamanlı olarak da yaşamlarını iyileştiren kurumlar, kurallar, adetler geliştiren (ki buna da aynı bilim erbabı 'siyasi yaşam' diyordu) ve bu ikisinin birbirinden ayrılmazlığının bilincinde olan bütünsel bir varlık olarak yaşamıyorlardı. Artık, ya 'ekonomik yaşamı', onu kendiliğinden düzenlediği varsayılan 'piyasaya' havale edip 'homo economicus' olarak yaşıyorlar, ya da oy sandığına oy atarak oyunun kurallarını koyanları, 'politik yaşamın' belirleyenleri seçen 'yurttaşlar' olarak yaşıyordu. … Akıl, (elbette Amerikan aklı değil, gerçek aklı) nihayet galip geldi. Asyalı, Avrupalı, Amerikalı, hatta Teksaslılar da dahil, tüm halklar hayatta kalmayı başardılar, bu zaman zarfında çok değiştiler ve başkaları gibi varlıklar oldular. Bu mutlu sonu seçişimin nedeni iflah olmaz

iyimserliğimden değil, aksi halde tarihi yazacak hiç kimse kalmayacaktı. Fukuyama haklı çıkacaktı: Liberalizm, tarihin sonunu ilan etmemiş miydi? Tüm insanlık yok olup gidecekti. Son kalanlar, Teksaslılar da, serseri çetesi gibi örgütlenip, karizmatik bir şahsiyet olarak gördükleri mezheplerinin şefinin emriyle kurban edileceklerdi. ...Çağımızın tarihinin bu çerçevede yazılabileceğini düşünüyorum" (Samir AMİN, **Liberal Virüs: Sürekli Savaş ve Dünyanın Amerikanlaştırılması**, s. 7-9).

"Postmodernizm, liberalizmi kabullendirmeye ve meşrulaştırmaya yarayan ideolojik bir söylemdir" (Samir AMİN, **Liberal Virüs: Sürekli Savaş ve Dünyanın Amerikanlaştırılması**, s. 17).

"...liberalizmin gelecekte 'sağlıklı' bir gelişmeye uygun koşullar yaratacağı söylemi büyücülerin ilgi alanına giren bir safsatadan başka bir şey değildir" (Samir AMİN, **Değişim Halindeki Dünya Sistemi**, s. 10).

"Almanya, İngiltere'ye 'yetişmek' için 19. yüzyılda yalnızca birkaç on yıla ihtiyaç duyuyordu. ABD'ye 'yetişmek' için Brezilya'nın kaç yıla ihtiyacı var?" (Samir AMİN, **Kaos İmparatorluğu: Yeni Kapitalist Küreselleşme**, s. 69).

"İnsanlar, başından beri toplumlar halinde örgütlendiler ve yaşamda kalmalarını sağlayacak araçları elde etmek için doğaya karşı verdikleri mücadelede, insan/doğa ilişkisini, cinsiyet, akrabalık, kolektif örgütlenme ve işlevler ile, iktidarların hiyerarşisine dayanan insanlar arası ilişkilere bağımlı hale getirdiler" (Samir AMİN, **Avrupamerkezcilik: Bir İdeolojinin Eleştirisi**, s. 9).

"Her açıdan, ABD 'ihtiyar Avrupa'nın 'ilerisinde' değil, yüzyıl gerisindedir" (Samir AMİN, **Modernite, Demokrasi ve Din: Kültüralizmlerin Eleştirisi**, s. 159).

"Merkez ve çevre aynı sistemin içindedir" (Samir AMİN, **Eşitsiz Gelişme: Çevre Kapitalizmi**

Toplumsal Kuruluşları Üzerine Deneme, s. 340).

"Merkez/çevre karşıtlığı, köklerinden itibaren gelişiminin bütün düzeylerinde işleyen kapitalizmin küresel boyutuna içkin bir durumdur" (Samir AMİN, **Kapitalizmden Uygarlığa: Sosyalist Perspektifi Yeniden İnşa Etmek**, s. 157).

"Avrupa'nın atası Yunanistan mitinin Avrupamerkezci kurmacada esaslı bir yeri vardır. … Bu mite göre Yunanistan akılcı felsefenin yaratıcısı olduğu halde, 'Doğu' hiçbir zaman metafiziğin ötesine geçemeyecektir" (Samir AMİN, **Avrupamerkezcilik: Bir İdeolojinin Eleştirisi**, s. 99).

"Benim görüşüme göre kapitalizmin evrensel yayılması kutuplaştırıcı etkiye sahiptir" (Samir AMİN, **Entelektüel Yolculuğum**, s. 171).

"…ben çok önceden kapitalizmi bir dünya sistemi olarak görüyordum. Doktora tezimin 'Dünya Ölçeğinde Birikim' olan başlığı da bunun kanıtıdır. Ve geride kalan 50 yılda bu tezi geliştirmeye ve derinleştirmeye çalıştım. Wallerstein, biraz daha geç bir tarihte, 1960-1970'li yıllarda dünya sistemi teorisini ortaya attığında doğal olarak kendimi ona yakın hissettim. Onunla ve diğerleriyle temel bir sorunu paylaşıyorduk; bu, kapitalizmin eşitsiz gelişmiş ulusal kapitalizmlerin toplamı olarak değil, bir dünya sistemi olarak anlaşılabileceği temel tespitiydi" (Samir AMİN, **Samir Amin Anlatıyor: Ezilen Halkların, Sömürülen Sınıfların Organik Aydını**, s. 93).

"Kapitalizm kısa bir dönem içinde olgunluğa erişti ve bu dönem 19. yüzyılda bu sistemin zirvesine damgasını vurdu. Sermaye birikimi bu ara kesin biçimini aldı ve toplumu düzenleyen temel yasa hâline geldi. Başından beri, bu birikim biçimi yapıcıydı (toplumsal emeğin verimliliğine olağanüstü ve sürekli bir ivme kazandırdı). Ama aynı zamanda yıkıcıydı da. Marx, birikimin zenginliğin iki temelini yok ettiğini gözlemledi: insan (meta yabancılaşmasının kurbanı) ve doğa. Tarihsel kapitalizme ilişkin analizlerimde, birikimin yıkıcılığının üçün-

> cü bir boyutunu özellikle vurguladım: Bağımlı çevre halklarının mülksüzleştirilmesi ve kültürsüzleştirilmesi- ki bu bir şekilde Marx'ın gözünden kaçmıştı. Bunda şaşılacak bir şey yok, çünkü Marx'ın eserlerini yazdığı bu kısa dönemde Avrupa kendini neredeyse tamamen iç birikimin gereklerine vakfetmiş görünüyordu. O nedenle Marx bu iki yoksunlaştırma olgusunu geçici bir 'ilkel birikim' aşamasına bağlıyordu. Oysa ben bunu tam tersine kalıcı olarak tanımlıyorum" (Samir AMİN, **İnsanlar Tarihlerini Kendileri Yazar: Kapitalizm, Emperyalizm ve Devrim Üzerine Yazılar**, s. 102-103).

4.1. Amin'in Entelektüel Portresi

Samir Amin, çağdaş sosyal teorinin sıra dışı bir ismidir. Günümüzün en mühim entelektüellerindendir. Sosyoloji ve sosyal bilimler dünyasının kült isimleri arasında yer almaktadır. Ekonomi ve siyaset dünyasının yakından tanıdığı bir düşünce ustasıdır. Kapitalizm, emperyalizm, azgelişmişlik, küreselleşme, liberalizm, neo-liberalizm ve postmodernizm konularında ufuk açıcı fikirlere sahiptir. Dünyanın sayılı aydınlarındandır. Anti-kapitalist duruşuyla kapitalizme muhalif olanların ilgisini çeken bir teorisyendir. Günümüzde küreselleşme karşıtlarının itibar ettiği sosyal bilimciler arasında önemli bir yere sahiptir. Amin, geç 20. yüzyıl ve erken 21. yüzyılın hafızalarda en fazla yer edinen sosyal teorisyenlerden biridir.

Amin, "seçkin bir kuramcıdır ve hayatının altmış yıldan fazlasını siyasi aktivizm faaliyetlerine adamıştır."[1] Amin, "bir toplumsal teorisyen" olarak bir dizi sorun üzerine kafa yor-

[1] AHMAD, Aijaz; "Giriş", Samir Amin, **İnsanlar Tarihlerini Kendileri Yazar: Kapitalizm, Emperyalizm ve Devrim Üzerine Yazılar** (iç.), Çeviren: Adnan Kahiloğulları, Efil Yayınevi, Ankara, 2024, s. 7.

BEŞİNCİ BÖLÜM

ALAIN TOURAINE

"Bilgi ve düşünüş krizidir siyasal ve ekonomik güçsüzlüğümüzün en derin nedeni" (Alain TOURAINE, **Toplumların Sonu**, s. 33).

"İlerlemeye inanmıyoruz artık" (Alain TOURAINE, **Bugünün Dünyasını Anlamak İçin Yeni Bir Paradigma**, s. 29).

"Giderek genişleyen bir çoğunluğun özel yaşamını ve kamu yaşamını her yönden istila eden dünyasallaşmış, küreselleşmiş bir toplumda yaşamıyor muyuz?" (Alain TOURAINE, **Eşitliklerimiz ve Farklılıklarımızla Birlikte Yaşayabilecek miyiz?**, s. 11).

"Ekonomik ya da teknolojik meselelerin her türden toplumsal ve siyasal müdahalelerden neredeyse büsbütün ayrılmasıyla birlikte *toplum* kavramının gereksiz, hatta zararlı olduğunu söyleyebilecek kadar ileri gidebiliriz" (Alain TOURAINE, **Krizden Sonra**, s. 23).

"Toplumsal olanın sonu, toplum fikrinin zorunlu yok oluşu teması, düşünme ve konuşma biçimimizi altüst ediyor, bunu çok iyi görüyoruz" (Alain TOURAINE, **Bugünün Dünyasını Anlamak İçin Yeni Bir Paradigma**, s. 117).

"Manuel Castells'in 'bilgi toplumu' olarak adlandırdığı yeni bir toplum tipine yerleşiyoruz. İşte ben, bu toplumun aktörleriyle ilgileniyorum" (Alain TOURAINE, "Sosyologlar Tarlakuşu Gibidir…", s. 194-195).

"Daha entelektüel açıdan bakarsak, benim evrimimin üç aşamadan geçtiğini söyleyebilirim. İlkinde toplumu, çatışmalarıyla, güç ilişkileriyle birlikte inceledim. İkinci aşamada toplumsal aktörleri ve özellikle toplumsal hareketleri inceledim. Ve şu anda bütünüyle içinde olduğum üçüncü aşamada ise, yani yaklaşık on-on iki yıl-

dır Özne ile ilgileniyorum" (Alain TOURAINE, "Sosyologlar Tarlakuşu Gibidir…", s. 195).

"Entelektüeller ne her zaman öncü olmuşlardır ne de hep geride kalmışlardır. Entelektüellerin geleneksel bakışlarını Hegel meşhur formülüyle açıklamıştır: 'Minerva'nın kuşu- yani Akıl- gün batarken uyanır.' Bu şu demektir; anlam, tarihin diyalektiği bir dönemin sonunda bulunur. Ben de bir zamanlar, daha sonra sildiğim bir cümle kaleme almıştım: 'Sosyologlar tarlakuşu gibidir, her sabah, gün doğmadan uyanırlar ve gün doğana kadar da şarkılarını söylerler.' Yani 'haber verirler'" (Alain TOURAINE, "Sosyologlar Tarlakuşu Gibidir…", s. 195).

"Benim sosyolojimin bir belirlenimler sosyolojisi değil, bir özgürleşme ya da özgürlük sosyolojisi olduğu açık" (Alain TOURAINE, "Özneler ve Aktörler", s. 226).

"Modern insan, sürekli bir biçimde toplumun mutlak iktidarının tehdidi altındadır. Ve alnına totalitarizm karası çalındığından dolayıdır ki, bizim yüzyılımız, özne fikrini otoriter iktidara direnmenin temel ilkesi olarak kabul etmeye önceki yüzyıllardan çok daha doğrudan bir biçimde eğilimlidir" (Alain TOURAINE, **Modernliğin Eleştirisi**, s. 241).

"Günümüz dünyasının resmini, siyah ya da griye boyama arzusunda değilim; tersine, …yeni bir toplumsal düşünce ve eylemin girebileceği bir yol belirlemeyi arzuluyorum. Bu yolda hızla ilerleyebilmek için, önce yolu tıkayan engelleri ortadan kaldırmak lazım. Toplumların sosyolojisinin, işlevselci olarak adlandırın, ya da eleştirel, terk edilmesi gereken güzergâhlara saptığını, birçok kez yineledim. …liberal olarak adlandırdığım sosyolojiler ise, toplumların krizini daha da kötüleştirir: Bunlar yalnızca çıkar ve zevke inanır; yararcılık, her türlü toplumsal yeniden inşa politikasını yasaklar. ...Evet, tüm yollar kapalıdır, biri hariç. Ama o da o kadar geniştir ki, içinde, yokluklarında sosyolojinin, hoparlörlerden günde birkaç kez tüm halkın üzerine dökülen birkaç mesaja indirgeneceği

> temalar ve okulların çeşitliliğini kolaylıkla bulabiliriz. Yoldan çıkarsam yılanlı çukura düşeceğimi hiç unutmadan, bu yolda olabildiğince hızlı ilerleyeceğim. Toplumsal eylemin, her ikisinin de artık kullanılamayacağını düşündüğüm toplum fikrine dayanan betimlemelerini bir kenara atarsak, günümüzün sosyolojisine, ana temel görevi yapabilecek bir çözümleme ilkesi formülleştirmek uygun olur. Toplumsal düşünce ve çözümlemenin bu yeni yönelimine, uzun süre lanetlenmiş ve aşılmış bir geçmişte kaldığı düşünülmüş bu sözcüğe olabildiğince kuvvet vererek, *özne sosyolojisi* adı verdim" (Alain TOURAINE, **Başka Türlü Düşünmek**, s. 131-132).
>
> "Toplumbilim anadan doğma karamsardır" (Alain TOURAINE, **Modernliğin Eleştirisi**, s. 149).
>
> "Bir dönüşüm yaşıyoruz. Ben bunu toplumsal olanın sonu, hatta toplum fikrinin bırakılışı olarak adlandırıyorum. Bu tür ifadeler korkutmamalı. Toplum kavramının bize dayatılışı ve XIV. ve XV. yüzyıllardan itibaren önce İtalya'da toplumsal yaşamın dinsel gösterimlerinin yerini almaya başlayan devlet kavramının yerine geçişi, şunun şurasında bundan yalnızca iki ya da üç yüzyıl öncesine uzanır" (Alain TOURAINE, **Toplumların Sonu**, s. 29).
>
> "Öncelikle toplum düşüncesinden nasıl kurtulabiliriz?" (Alain TOURAINE, **Eşitliklerimiz ve Farklılıklarımızla Birlikte Yaşayabilecek miyiz?**, s. 72).

5.1. Touraine'nin Entelektüel Portresi

Alain Touraine, günümüzde sosyal teoride adı en fazla zikredilen sosyologlardan biridir. 1960'lı yıllardan günümüze çağdaş Batı sosyolojisinin tanınan sosyologları arasında saygın bir yere sahiptir. Hem Fransız sosyolojisine hem de kıta Avrupası sosyolojisine ismini altın harflerle yazdırmış-

tır. Çağdaş sosyolojik teorinin anahtar teorisyenlerinden biri olmayı çoktan hak etmiştir.

Touraine, uzun yıllardır Fransa'nın kilit sosyolojik teorisyenlerinden biridir.[1] Touraine, İkinci Dünya Savaşı sonrası Fransız sosyolojisinin önde gelen temsilcilerinden biri[2] olarak ünlenmiştir. Manuel Castells, Touraine'i "büyük bir ampirik araştırmacı, en sofistike kuramcı"[3] olarak tanımlamıştır. Raymond Aron ise Touraine için "Parisli sosyologların arasında inceliği, doğal asaleti ve özgünlüğüyle seçkin bir yeri var"[4], şeklinde bir değerlendirme yapmıştır. Touraine, bugün çağdaş sosyolojinin ve sosyal teorinin vitrininde olan kült teorisyenlerdendir.

Touraine, toplumun kendini ürettiğini[5], yani toplumun sadece uyum olmadığını, onun aynı zamanda, yaratma ve kendini-üretme olduğunu belirtmiştir.[6] İşte, bu yüzden, Touraine'nin görüşleri, "toplumun kendini-üretimi yaklaşımı" olarak adlandırılmıştır.[7] Touraine, 1970'lerin başlarında

---

[1] CROSSLEY, Nick; "Alain Touraine", **Fifty Key Sociologists: The Contemporary Theorists** (iç.), Editör: John Scott, Routledge, Taylor & Francis Group, London, 2007, s. 213.

[2] TIRYAKIAN, Edward; "Touraine, Alain (1925-)", Çeviren: Müge Günay, **Sosyoloji Sözlüğü** (iç.), Genel Editör: Bryan S. Turner, Pinhan Yayıncılık, İstanbul, 2020, s. 936.

[3] CASTELLS, Manuel ve INCE, Martin; **Manuel Castells'le Söyleşiler**, Çeviren: Ebru Kılıç, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul, 2006, s. 12.

[4] ARON, Raymond; **Hatıralar: Elli Yılın Siyasi Düşüncesi**, Çeviren: Lütfi Fevzi Topaçoğlu ve Celil Civan, Küre Yayınları, İstanbul, 2023, s. 441.

[5] TOURAINE, Alain; **The Self-Production of Society**, İngilizceye Çeviren: Derek Coltman, The University of Chicago Press, Chicago, 1977, s. 16.

[6] **A.g.e.**, s. 3.

[7] TOURAINE, Alain; "Özne ve Makro Sosyal Hareketler", **Sosyal Teori/Kökler ve Dallar** (iç.), Çeviren: Ümit Tatlıcan, Editör: Peter Kivisto, Islık Yayınları, İstanbul, 2021, s. 885.

ALTINCI BÖLÜM

MANUEL CASTELLS

"Toplumsal eşitsizlik her sınıflı toplumun en belirgin göstergesidir" (Manuel CASTELLS, **Kent, Sınıf, İktidar**, s. 27).

"Geçmişteki toplumsal etkileşimleri anlatmak için sıkça kullanılan (sistem, yapı, toplum gibi) terimler yerine 'ağ' metaforunun gittikçe daha sık kullanılır olması, toplumsal grupların sınırlarının belirsiz olduğu, sürekli bir değişim durumunda oldukları, olmaktan ziyade sürekli oluştukları ve pek nadiren uzun süre ayakta kaldıklarına dair yoğunlaşan farkındalığı yansıtıyor" (Zygmunt BAUMAN, **Etiğin Tüketiciler Dünyasında Bir Şansı Var mı?**, s. 16).

"Ağ toplumu, insanların bilgisayar teknolojilerini kullanarak meydana getirdikleri bir bağlantılar sistemidir" (Kenneth ALLAN, **Çağdaş Sosyal ve Sosyolojik Teori: Toplumsal Dünyaları Görünür Kılmak**, s. 333).

"Ağ toplumu, küreseldir" (Manuel CASTELLS, **Communication Power**, s. 9).

Castells'e göre, post-modern toplumun tanımlayıcı karakteristikleri bilgi teknolojisi, internet ve hepimizi kuşatan *bilişim* toplumudur" (Martin SLATTERY, **Sosyolojide Temel Fikirler**, s. 399).

"Ağ toplumunda iktidar, iletişim iktidarıdır" (Manuel CASTELLS, **İletişim Gücü**, s. 87).

"İktidar ilişkilerinin toplumu oluşturduğu, çünkü iktidar sahiplerinin kendi değer ve çıkarlarına göre toplumsal kurumları inşa ettiği öncülünden yola çıkıyorum. İktidar zorlama yoluyla (meşru olsun olmasın, devletin kontrolü altındaki şiddet tekeliyle) ve/veya sembolik manipülasyon mekanizmaları yoluyla insanların zihinlerinde anlamlar yaratılmasıyla icra edilir. İktidar ilişkileri toplumun kurumlarına, özellikle de devlete gömülüdür. Gelgelelim toplumlar

çelişkili ve çatışmalı olduklarından, nerede iktidar varsa orada karşı iktidar da vardır; burada karşı iktidardan, toplumsal aktörlerin toplumun kurumlarına gömülü olan iktidara kendi değer ve çıkarlarını temsil etme talebiyle meydan okuma yetilerini anlıyorum. Bütün kurumsal sistemler, iktidar ilişkilerini, ayrıca sonu gelmez bir tarihsel çatışma ve pazarlık süreciyle müzakere edildiği biçimiyle bu iktidar ilişkilerinin sınırlarını yansıtır. İnsanların hayatlarını düzenleyen devlet ile diğer kurumların fiili biçimlenişi, iktidar ile karşı iktidar arasındaki bu sürekli etkileşime dayanır" (Manuel CASTELLS, **İsyan ve Umut Ağları: İnternet Çağında Toplumsal Hareketler**, s. 20).

"Geleneksel hiyerarşik güç biçimleri, insanlar arasındaki komuta zincirleri aracılığıyla işlerken, ağ toplumu, insanlardan ziyade verilerle çalışır" (Bryan S. TURNER ve Habibul Haque KHONDKER, **Küreselleşme: Doğu ve Batı**, s. 229).

"…küreselleşmenin kurumlarının ve kurallarının yerleşip gezegen çapına yayılması 1990'lardadır. … Küreselleşme sürecini dünyanın birçok ülkesine yaymanın basit bir mekanizması vardı: Ya doğrudan hükümetlerin eylemleriyle ya da Uluslararası Para Fonu, Dünya Bankası ve Dünya Ticaret Örgütü'nün dayatması yoluyla uygulanan siyasî baskı" (Manuel CASTELLS, **Enformasyon Çağı: Ekonomi, Toplum ve Kültür, Cilt 1: Ağ Toplumunun Yükselişi**, s. 175).

"Castells, ağ toplumunun bilgi temelli yeni enformasyon teknolojilerine ve iletişim devrimine dayandığını öne sürer" (Anthony ELLIOTT, **Çağdaş Sosyal Teoriye Giriş**, s. 345).

"Birisinin şöyle diyebileceğini hayal ediyorum: 'Neden beni yalnız bırakmıyorsunuz?! İnternetinizi de, teknolojik medeniyetinizi de, ağ toplumunuzu da istemiyorum! Ben yalnızca hayatımı yaşamak istiyorum!' Eğer duruşunuz böyleyse, size verecek kötü bir haberim var. Eğer ağlar sizin umurunuzda değilse bile, siz ağların umurundasınız. Şimdi ve burada, bir toplum içinde yaşamak istediğiniz sürece, ağ toplumu ile başa çıkmak durumundasınız. Çünkü biz İn-

ternet Galaksisi'nde yaşıyoruz" (Manuel CASTELLS, **İnternet Galaksisi: İnternet, İş Dünyası ve Toplum Üzerine Düşünceler**, s. 366).

"Manuel Castells iletişimin sanayi sonrası toplumlarda merkezi bir yer tuttuğunu kabul etmiştir. Niyeti, iyi bir iletişimin vericiden alıcıya geçerken dönüşmesi gereken mesajların iletişiminde heyecanların, duyguların ve fikirlerin önemini kabul eden iletişim olduğunu göstermek olmuştur hep, zaten gerçek iletişimin de ancak böyle olduğunu düşünmüştür. Beyin hakkındaki önemli incelemelerin yazarı Antonio Damasio'nun yakını olarak kendi içine kapanan her tür rasyonalizmi eleştirir Castells" (Alain TOURAINE, **Krizden Sonra**, s. 88-89).

"Castells'in kurduğu şey, Daniel Bell ve benim de aralarında bulunduğum ilk gözlemcilerinin 1970 civarında 'sanayi sonrası toplum' dediği ve toplumbilimcilerin çeyrek yüzyıldır hem tarihsel bakımdan daha belirgin hem de toplumbilimsel bakımdan daha eksiksiz bir imgesini sunduğu yeni bir toplum türünün genel bir çözümlemesidir" (Alain TOURAINE, **Toplumların Sonu**, s. 62).

"İnternetin günümüz dünyasında oynadığı rollerle ilgili en etkileyici açıklamalardan birisi İspanyol sosyal teorisyen Manuel Castells'in çalışmasıdır. Castells'in fikirleri Batı toplumunun ekonomik yapılarının temelinde artık tamamen ticari malların üretiminin değil, bilginin özellikle elektronik yollarla, üretiminin ve dağıtımının yattığını savunan 'sanayi sonrası' düşünce akımının bir parçasıdır" (David INGLIS ve Christopher THORPE, **Sosyal Teoriye Giriş**, s. 336).

"Bir ağ toplumu, toplumsal yapıyı mikro elektroniğe dayalı, dijital olarak işlenen enformasyon ve iletişim teknolojilerinin harekete geçirdiği ağlar etrafında örgütlenmiş bir toplumdur" (Manuel CASTELLS, **İletişim Gücü**, s. 59).

"Hepimiz bir cep telefonu donanımına sahipsek, herhangi bir yerde, herhangi birinin, herhangi bir yanlışını kaydedip anında küresel ağlara yükleyebilecek potansiyel yurttaş gazeteci-

ler haline geldik" (Manuel CASTELLS, **İletişim Gücü**, s. 459).

"Postmodern kültür ve teori kendini, tarihin sonunu, hatta bir ölçüde aklın sonunu kutlamaya; anlama, anlamlandırma, hatta saçmalama kapasitemizden vazgeçmeye kaptırmış durumda" (Manuel CASTELLS, **Enformasyon Çağı: Ekonomi, Toplum ve Kültür, Cilt 1: Ağ Toplumunun Yükselişi**, s. 4).

"İlk sanayi devrimi Britanya'nın elinden çıkmaysa, ilk enformasyon teknolojisi devrimi de Amerikan elinden çıkmadır" (Manuel CASTELLS, **Enformasyon Çağı: Ekonomi, Toplum ve Kültür, Cilt 1: Ağ Toplumunun Yükselişi**, s. 78).

"Görsel/işitsel basın, toplumsal meselelerle ilgili olarak insanların zihinlerini besleyen başlıca kaynaktır" (Manuel CASTELLS, **Enformasyon Çağı: Ekonomi, Toplum ve Kültür, Cilt 2: Kimliğin Gücü**, s. 472).

"İnternet Galaksisi yeni bir iletişim ortamıdır" (Manuel CASTELLS, **İnternet Galaksisi: İnternet, İş Dünyası ve Toplum Üzerine Düşünceler**, s. 357).

"Elektronik iletişim ağları, hayatlarımızın omurgasını oluşturacaktır" (Manuel CASTELLS, **Enformasyon Çağı: Ekonomi, Toplum ve Kültür, Cilt 3: Binyılın Sonu**, s. 508).

"İktidar ağları, insan zihnini (yalnızca olmasa da) ağırlıklı olarak kitlesel iletişimi sağlayan multimedya ağları üzerinden etkileyerek iktidarlarını icra eder. Dolayısıyla iletişim ağları iktidar oluşturmada belirleyici kaynaklardır" (Manuel CASTELLS, **İsyan ve Umut Ağları: İnternet Çağında Toplumsal Hareketler**, s. 22).

"Kentsel çelişkiler, gelişmiş kapitalist toplumların çoğunda giderek merkezi bir siyasi öneme sahip olmaya başlamışlardır" (Manuel CASTELLS, **Kent, Sınıf, İktidar**, s. 55).

"Toplumlar çatışmalar aracılığıyla değişir ve bu çatışmalar da siyaset tarafından yönetilir. İnternet artık her faaliyet alanında temel bir iletişim ve örgütlenme aracı haline geldiği için, toplumsal hareketler ve siyasi süreçler

tarafından da kullanıldığı ve giderek daha çok kullanılacağı da aşikârdır. Bu şekilde İnternet eyleme geçme, bilgilendirme, katılımcılar bulma, örgütlenme, hâkimiyet ve karşı hâkimiyet kurma gibi amaçlar doğrultusunda kullanılan ayrıcalıklı bir araç haline de gelmektedir" (Manuel CASTELLS, **İnternet Galaksisi: İnternet, İş Dünyası ve Toplum Üzerine Düşünceler**, s. 195).

"Amerika'daki enformasyon teknolojisi devrimini çevreleyen efsanelerin ötesine geçip bu gelişmenin toplumsal kökenlerini anlayabilelim diye, kısaca yeniliğin en ünlü mecralarından birinin oluşum sürecini hatırlatacağım: Silikon Vadisi. ...başka kilit teknolojilerin yanı sıra entegre devre, mikroişlemci, mikrobilgisayar, Silikon Vadisi'nde geliştirildi. ... Ancak bilgi Silikon Vadisi'nin eline geçince, endüstriyel yapısının dinamizmi, sürekli yeni şirketlerin kurulması 1970'lerin başında Silikon Vadisi'ni dünyanın mikro-elektronik merkezi haline getirdi" (Manuel CASTELLS, **Enformasyon Çağı: Ekonomi, Toplum ve Kültür, Cilt 1: Ağ Toplumunun Yükselişi**, s. 79-81).

"Dünyamızın anlaşılması, ağ toplumunun ve çatışma yaratıcı güçlüklerinin eşzamanlı olarak analiz edilmesini gerektiriyor" (Manuel CASTELLS, **Enformasyon Çağı: Ekonomi, Toplum ve Kültür, Cilt 3: Binyılın Sonu**, s. 505).

"Kuram ve pratik arasında gerekli mesafeyi korurken, dünyayı hem anlamaya hem değiştirmeye gönül vermiş istisnai bir entelektüeller kuşağıyla birlikte küresel bir ağ içinde gelişme şansına sahip oldum" (Manuel CASTELLS, **Enformasyon Çağı: Ekonomi, Toplum ve Kültür, Cilt 3: Binyılın Sonu**, s. xv).

6.1. Castells'in Entelektüel Portresi

Manuel Castells, kalburüstü sosyal teorisyenlerinden biridir. Günümüzün en iyi sosyologları arasında yer almaktadır. Oldukça popüler olan bir teorisyendir. Castells, "dünya-

SONSÖZ

"1950'li yıllarda Daniel Bell, S. M. Lipset, Raymond Aron ve Ralf Dahrendorf' gibi bir grup önde gelen sosyolog, bir post-endüstriyalizm kavramı (bu terim bir sosyologdan diğerine değişiklik sergilemesine rağmen –'post-kapitalist', 'post-burjuva toplum', 'teknolojik toplum', 'bilgi toplumu'- özünde teknoloji, bilim ve kültürün özel mülkiyet ve sınıf ayrımları karşısındaki önceliğini vurguluyordu) ortaya atarak, işlevselciliğin statik, tarihsel olmayan yargıları ile Marksizmin eskimiş ideolojik tarihsiciliğine karşı çıkmışlardı" (Alan SWINGEWOOD, **Sosyolojik Düşüncenin Kısa Tarihi**, s. 371).

"Tarih boyunca insanlar hiç değilse üç türlü eşitlik sistemini emel edinmiş görünüyorlar: Önce akıl sahibi oldukları için herkesin eşit olması fikri geliyor. Bu türlü eşitliğin sembolik ifadesine Eflatun'un bir diyaloğunda rastlıyoruz; bu diyalogda Sokrates bir köleye matematiği öğretmiştir. Köle de rasyonel hakikatleri anlama kabiliyetine sahiptir. Sonra Hristiyanlığın getirdiği manevi eşitlik geliyor. Hristiyanlık köleleri bu vaziyetlerinden kurtarmadan önce, ruhlarının da ebedi bir kadere tabi olduğunu söylüyordu. Nihayet, üçüncü olarak, hepsi de devlet idaresine katılan vatandaşların eşitliği geliyor. Bizim devrimizde insanlar herkesin milli gelirden pay alması şeklinde ortaya çıkan bir başka çeşit eşitlik daha istiyorlar" (Raymond ARON, **Sınıf Mücadelesi: Sanayi Toplumu Üzerine Yeni Dersler**, s. 370).

"Her zaman her yerde geçerli olan formüller yoktur" (AMİN, **Üçüncü Dünya, Demokrasi ve Sosyalizm**, s. 69).

"Yeni dünya kapitalisttir, kendini bu üretim tarzının ayırt edici özelliklerine göre tanımlamakta ve tanımaktadır" (Samir AMİN, **Avrupamerkezcilik: Bir İdeolojinin Eleştirisi**, s. 88).

"Yeni eşitsizliklerin yaratılması elbette her kapitalist gelişimin ayırt edici bir özelliğidir" (Ralf DAHRENDORF, **Demokrasinin Bunalımları: Antonio Polito ile Bir Söyleşi**, s. 24).

"Dünya çapına yayıldığı ilk yıllarda özgürlük için bir araç olarak yaratılan İnternet, yeni bir özgürlük çağının habercisiydi. Hükümetler coğrafi ve siyasi sınırları aşabilecek iletişim akışlarını kontrol etmek için çok az şey yapabiliyordu. İfade özgürlüğü; kitle iletişim araçlarına bağlı kalmadan, gezegenin her yerine yayılabiliyordu; çünkü insanlar, birbirleriyle engelsiz bir şekilde etkileşime geçebiliyordu. Müzikte, yayıncılıkta, fikirlerde, teknolojide ve yazılımda fikri mülkiyet paylaşılmak zorundaydı; zira bu eserler, Ağ'a bir kere yerleştirildikten sonra saklanmaları çok güçtü" (Manuel CASTELLS, **İnternet Galaksisi: İnternet, İş Dünyası ve Toplum Üzerine Düşünceler**, s. 235).

"Demokrasi ancak bir özgürleşme isteğinin ardından geliyorsa, sağlamdır" (Alain TOURAINE, **Demokrasi Nedir?**, s. 23).

"Paradoksal olarak, kapitalizm kendi başarısı tarafından yıkılmaktadır" (Daniel BELL, **İdeolojinin Sonu: Ellilerdeki Siyasi Fikirlerin Tükenişine Dair**, s. 109).

"Yirminci yüzyılın son çeyreğinde, dünya çapında yeni bir ekonomi ortaya çıktı. Temeldeki ayırt edici özelliklerini tanımlamak, bu özellikler arasındaki benzeşmeyi ortaya koymak amacıyla, ben bu ekonomiyi enformasyonel, küresel ve ağ örgütlenmesine dayalı olarak niteliyorum. Enformasyoneldir, çünkü bu ekonomide birimlerin ya da ajanların (şirketler olsun, bölgeler olsun, ülkeler olsun) üretkenliği, rekabet gücü temelde verimli bir biçimde bilgiye dayalı enformasyon üretme, işleme ve uygulama kapasitelerine dayalıdır. Küreseldir, çünkü üretimin, tüketimin ve dolaşımın bileşenleri (sermaye, emek, hammadde, yönetim, enformasyon, teknoloji, piyasalar) kadar kilit faaliyetleri de ya doğrudan ya da ekonomik ajanlar arasındaki bir bağlantılar ağı üzerinden küresel bir ölçekte örgütlenmiştir. Ağ örgütlenmesine dayalıdır, çünkü yeni tarihsel koşullarda, üretim küresel bir girişim ağları arasındaki etkileşim ağı üzerinden gerçekleşir, rekabet burada yaşanır. Bu yeni ekonomi 20. yüzyılın son çeyreğinde ortaya çıktı, çünkü enformasyon teknolojisi devrimi bu ekonominin yaratılması için parçalanamaz maddi bir temel hazırladı" (Manuel CASTELLS,

Enformasyon Çağı: Ekonomi, Toplum ve Kültür, Cilt 1: Ağ Toplumunun Yükselişi, s. 99).

"Aydın, her kampta, kanaatleri veya menfaatleri bir nazariye haline getiren kimsedir; tarif olarak aydın yaşamakla yetinmez, yaşadığını düşünmek ister" (Raymond ARON, **Aydınların Afyonu**, s. 262).

"Aydınlanma, akıl ve özgürlük kavramlarının yakın olarak ilişkili hatta birbirleriyle eşanlamlı olduğunu savunmuştur: Akıl eğer özgürlüğün hizmetine sunulmuyorsa anlamsızdır ve özgürlük akıl üzerine kurulu değilse imkânsızdır" (Samir AMİN, **Kapitalizmin Hayaleti: Günümüz Entelektüel Modalarının Bir Eleştirisi**, s. 103).

"…çoktandır içinde yaşadığımız dünyayı anlayabilecek yeterlikte miyiz?" (Alain TOURAINE, **Eşitliklerimiz ve Farklılıklarımızla Birlikte Yaşayabilecek miyiz?**, s. 30).

"20. yüzyılda filozoflar dünyayı değiştirmeye çalışmışlardı. 21. yüzyılda dünyayı daha farklı bir biçimde yorumlamalarının zamanı gelmiş bulunuyor" (Manuel CASTELLS, **Enformasyon Çağı: Ekonomi, Toplum ve Kültür, Cilt 3: Binyılın Sonu**, s. 515).

"Toplumların hepsi karışıktır, onlarda, eşit olmayan hayat seviyeleri, değişik yaşayış biçimleri bulunur" (Raymond ARON, **Demokrasi ve Totalitarizm**, s. 344).

"Bugün benim çok önemli bulduğum bir refleks var insanlarda. İnsanlar 'kültürel kimlikleri ve çoğulculuğu korumalıyız' diyorlar. Bu bana çok doğru görünüyor" (Alain TOURAINE, "Sosyologlar Tarlakuşu Gibidir…", s. 201).

"Cemiyetler hiçbir zaman, ilimden çıkan teknik gibi, rasyonel olmamışlardır" (Raymond ARON, **Aydınların Afyonu**, s. 190).

"'Touraine'in 'yeni modernite'sinde özne ve akıl, toplumsal varoluşun daha belli başlı yönlerinin aktığı mecralar haline gelir" (John LECHTE, **Elli Anahtar Çağdaş Düşünür: Yapısalcılıktan Postmoderniteye**, s. 350).

KAYNAKÇA

AHMAD, Aijaz; "Giriş", Samir Amin, **İnsanlar Tarihlerini Kendileri Yazar: Kapitalizm, Emperyalizm ve Devrim Üzerine Yazılar** (iç.), Çeviren: Adnan Kahiloğulları, Efil Yayınevi, Ankara, 2024, s. 7-36.

ALEXANDER, Jeffrey C.; "The Centrality of the Classics", **Social Theory Today** (iç.), Editör: Anthony Giddens ve Jonathan H. Turner, Polity Press, Cambridge, 1988, s. 11-57.

ALLAN, Kenneth; **Çağdaş Sosyal ve Sosyolojik Teori: Toplumsal Dünyaları Görünür Kılmak**, Çeviri Editörü: Hakan Ergül, Çeviren: Aksu Bora ve Diğerleri, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul, 2020.

AMİN, Samir; **Imperialism and Unequal Development**, İngilizceye Çeviren: Alfred Ehrenfeld ve Joan Pinkham, Monthly Review Press, New York, 1977.

AMİN, Samir; **Class and Nation Historically and in the Current Crisis**, İngilizceye Çeviren: Susan Kaplow, Heinemann Educational Books Ltd, London, 1980.

AMİN, Samir; "Bunalım, Ulusçuluk ve Toplumculuk", Immanuel Wallerstein ve Diğerleri, **Genel Bunalımın Dinamikleri** (iç.), Çeviren: F. Akar, Belge Yayınları, İstanbul, 1984, s. 187-257.

AMİN, Samir; **Eşitsiz Gelişme: Çevre Kapitalizmi Toplumsal Kuruluşları Üzerine Deneme**, Çeviren: Ahmet Kotil, Arba Yayınları, İstanbul, 1991.

AMİN, Samir; **Üçüncü Dünya, Demokrasi ve Sosyalizm**, Çeviren: Yiğit Bener ve Fikret Başkaya, Mülkiyeliler Birliği Vakfı Yayınları, Ankara, 1992.

AMİN, Samir; **Kaos İmparatorluğu: Yeni Kapitalist Küreselleşme**, Çeviren: Işık Soner, Kaynak Yayınları, İstanbul, 1993.

AMİN, Samir; **Avrupamerkezcilik: Bir İdeolojinin Eleştirisi**, Çeviren: Mehmet Sert, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 1993.

AMİN, Samir; **Maoizmin Geleceği**, Çeviren: Işık Soner, Kaynak Yayınları, İstanbul, 1993.

AMİN, Samir; "Bugünkü Üçüncü Dünya'da Demokrasi Sorunu", Samir Amin, André Gunder Frank ve Noam Chomsky, **Düşük Yoğunluklu Demokrasi: Yeni Dünya Düzeni ve Yeni Politik Güçler**

(iç.), Çeviren: Ahmet Fethi, Alan Yayıncılık, İstanbul, 1994, s. 75-99.

AMİN, Samir; **Emperyalizm ve Eşitsiz Gelişme**, Çeviren: Semih Lim, Kaynak Yayınları, İstanbul, 1997.

AMİN, Samir; **Kapitalizmin Hayaleti: Günümüz Entelektüel Modalarının Bir Eleştirisi**, Çeviren: Cengiz Algan, Sarmal Yayınevi, İstanbul, 1999.

AMİN, Samir; **Küreselleşme Çağında Kapitalizm**, Çeviren: Vasıf Eranus, Sarmal Yayınevi, İstanbul, 1999.

AMİN, Samir; **Değişim Halindeki Dünya Sistemi**, Çeviren: Fikret Başkaya, Cantekin Mat. Yay. Tic. Ltd. Şti, Ankara, 2000.

AMİN, Samir; **Entelektüel Yolculuğum**, Çeviren: Uğur Günsür, Ütopya Yayınevi, Ankara, 2000.

AMİN, Samir; **Capitalism in the Age of Globalization: The Management of Contemporary Society**, Zed Books, London, 2000.

AMİN, Samir; **Liberal Virüs: Sürekli Savaş ve Dünyanın Amerikanlaştırılması**, Çeviren: Fikret Başkaya ve Diğerleri, Maki Basın Yayın, Ankara, 2004.

AMİN, Samir; "Küreselleşmecilik mi? Yoksa Küresel-Ölçekli Apartheid mi?", **Modern Küresel-Sistem** (iç.), Editör: Immanuel Wallerstein, Çeviren: M. Kürşad Atalar, Pınar Yayınları, İstanbul, 2005, s. 13-50.

AMİN, Samir; **A Life Looking Forward: Memoirs of an Independent Marxist**, İngilizceye Çeviren: Patrick Camiller, Zed Books, London, 2006.

AMİN, Samir; **Modernite, Demokrasi ve Din: Kültüralizmlerin Eleştirisi**, Çeviren: Fikret Başkaya, Uğur Günsür ve Güven Öztürk, Maki Basım Yayın, Ankara, 2006.

AMİN, Samir; **Beyond US Hegemony? Assessing the Prospects for a Multipolar World**, İngilizceye Çeviren: Patrick Camiller, World Book Publishing, Beirut, 2006.

AMİN, Samir; **V. Enternasyonal İçin**, Çeviren: Fikret Başkaya, Maki Basım Yayın, Ankara, 2007.

AMİN, Samir; **Eurocentrism: Modernity, Religion, and Democracy A Critique of Eurocentrism and Culturalism**, İngilizceye Çevi-

ren: Russell Moore ve James Membrez, Monthly Review Press, New York, 2009.

AMİN, Samir; **Kapitalizmden Uygarlığa: Sosyalist Perspektifi Yeniden İnşa Etmek**, Çeviren: Yağmur Dönmez ve Naim Atabağsoy, Maki Basın Yayın, Ankara, 2010.

AMİN, Samir; **Maldevelopment: Anatomy of a Global Failure**, Pambazuka Press, Cape Town, 2011.

AMİN, Samir; **Ending the Crisis of Capitalism or Ending Capitalism?**, İngilizceye Çeviren: Victoria Bawtree, Pambazuka Press, Oxford, 2011.

AMİN, Samir; **Global History: A View from the South**, İngilizceye Çeviren: Victoria Bawtree, Pambazuka Press, Oxford, 2011.

AMİN, Samir; **Samir Amin Anlatıyor: Ezilen Halkların, Sömürülen Sınıfların Organik Aydını**, Hazırlayan: Demba Moussa Dembélé, Çeviren: Fikret Başkaya, Yordam Kitap, İstanbul, 2014.

AMİN, Samir; **The Implosion of Capitalism**, Pluto Press, London, 2014.

AMİN, Samir; **Theory is History**, Springer, Mosbach, 2014.

AMİN, Samir; **Mısır'da Sosyalizm**, Çeviren: Bilgin Yav, Kaynak Yayınları, İstanbul, 2016.

AMİN, Samir; **The Reawakening of the Arabworld: Challenge and Change in the Aftermath of the Arab Spring**, Monthly Review Press, New York, 2016.

AMİN, Samir; **Küreselleşmiş Değer Yasası: Kıyısı Olmayan Marx**, Çeviren: Fikret Başkaya, Yordam Kitap, İstanbul, 2018.

AMİN, Samir; **The Long Revolution of the Global South: Toward a New Anti-Imperialist International**, Monthly Review Press, New York, 2019.

AMİN, Samir; **İnsanlar Tarihlerini Kendileri Yazar: Kapitalizm, Emperyalizm ve Devrim Üzerine Yazılar,** Çeviren: Adnan Kahiloğulları, Efil Yayınevi, Ankara, 2024.

AMİN, Samir ve KENZ, Ali El; **Avrupa ve Arap Dünyası: Yeni İlişkinin Seyri ve Olasılıkları**, Çeviren: Kemal Ülker, Versus Kitap, İstanbul, 2006.

ANGERMULLER, Johannes; **Neden Fransa'da Postyapısalcılık Yok? Entelektüel Bir Neslin Teşekkülü**, Çeviren: Özge Karlık, Heretik Yayınları, Ankara, 2017.

ARON, Raymond; **France: The New Republic**, Oceana Publications, New York, 1960.

ARON, Raymond; **Introduction to the Philosophy of History: An Essay on the Limits of Historical Objectivity**, İngilizceye Çeviren: George J. Irwin, Beacon Press, Boston, 1962.

ARON, Raymond; **The Opium of the Intellectuals**, İngilizceye Çeviren: Terence Kilmartin, The Norton Library, W. W. Norton & Company, Inc., New York, 1962.

ARON, Raymond; **German Sociology**, İngilizceye Çeviren: Mary ve Thomas Bottomore, The Free Press of Glencoe, New York, 1964.

ARON, Raymond; **The Great Debate: Theories of Nuclear Strategy**, İngilizceye Çeviren: Ernst Pawel, Doubleday & Company, Inc., New York, 1965.

ARON, Raymond; **The Century of Total War**, Beacon Press, Boston, 1966.

ARON, Raymond; **18 Lectures on Industrial Society**, George Weidenfeld and Nicholson Ltd., London, 1968.

ARON, Raymond; **On War**, İngilizceye Çeviren: Terence Kilmartin, W. W. Norton & Company, Inc., New York, 1968.

ARON, Raymond; **The Elusive Revolution: Anatomy of a Student Revolt**, İngilizceye Çeviren: Gordon Clough, Praeger Publishers, New York, 1969.

ARON, Raymond; **Democracy and Totalitarianism: A Theory of Political Regimes**, İngilizceye Çeviren: Valence Ionescu, Frederick A. Praeger, Inc., Publishers, New York, 1969.

ARON, Raymond; **An Essay on Freedom**, İngilizceye Çeviren: Helen Weaver, An Nal Book, The World Publishing Company, New York, 1970.

ARON, Raymond; **Progress and Disillusion: The Dialectics of Modern Society**, Pelican Books / Penguin Books Ltd., Middlesex, England, 1972.

ARON, Raymond; **Sanayi Toplumu**, Çeviren: Agâh Oktay Güner, Boğaziçi Yayınları, İstanbul, 1974.

ARON, Raymond; **The Imperial Republic, The United States and the World 1945-1973**, İngilizceye Çeviren: Frank Jellinek, Winthrop Publishers, Inc., Cambridge, 1974.

ARON, Raymond; **Demokrasi ve Totalitarizm**, Çeviren: Vahdi Hatay, Kültür Bakanlığı, Millî Eğitim Basımevi, İstanbul, 1976.

ARON, Raymond; **Aydınların Afyonu**, Çeviren: İzzet Tanju, Tur Yayınları, İstanbul, 1979.

ARON, Raymond; **Politics and History**, Editör ve İngilizceye Çeviren: Miriam Bernheim Conant, Transaction Books, New Brunswick, 1984.

ARON, Raymond; **History, Truth, Liberty: Selected Writings of Raymond Aron**, Editör: Franciszek Draus, The University of Chicago Press, Chicago, 1985.

ARON, Raymond; **Power, Modernity and Sociology: Selected Sociological Writings**, Editör: Dominique Schnapper, İngilizceye Çeviren: Peter Morris, Edward Elgar Publishing Limited, Aldershot, 1988.

ARON, Raymond; **Sosyolojik Düşüncenin Evreleri**, Çeviren: Korkmaz Alemdar, Bilgi Yayınevi, Ankara, 1989.

ARON, Raymond; **Sınıf Mücadelesi: Sanayi Toplumu Üzerine Yeni Dersler**, Çeviren: Erol Güngör, Dergâh Yayınları, İstanbul, 1992.

ARON, Raymond; **Özgürlükler Üzerine Deneme**, Çeviren: Turhan Ilgaz, Kesit Yayıncılık, İstanbul, 1995.

ARON, Raymond; "Alexis de Tocqueville", **The Classical Tradition in Sociology: The European Tradition, Volume I** (iç.), Editör: Raymond Boudon, Mohamed Cherkaoui ve Jeffrey Alexander, Sage Publications, London, 1997, s. 288-296.

ARON, Raymond; **The Dawn of Universal History: Selected Essays from a Witness of the Twentieth Century**, İngilizceden Çeviren: Barbara Bray, Basic Books, New York, 2003.

ARON, Raymond; **Çağdaş Alman Sosyolojisi**, Çeviren: Önal Sayın, Doğu Batı Yayınları, Ankara, 2017.

ARON, Raymond; **Peace & War: A Theory of International Relations**, Routledge, Taylor & Francis Group, New York, 2017.

ARON, Raymond; **Hatıralar: Elli Yılın Siyasi Düşüncesi**, Çeviren: Lütfi Fevzi Topaçoğlu ve Celil Civan, Küre Yayınları, İstanbul, 2023.

ARON, Raymond; **Liberty and Equality**, İngilizceye Çeviren: Samuel Garrett Zeitlin, Princeton University Press, Princeton, 2023.

BAERT, Patrick; "Aron, Raymond (1905-1983)", Çeviren: Pelin Ünsal, **Sosyoloji Sözlüğü** (iç.), Genel Editör: Bryan S. Turner, Pinhan Yayıncılık, İstanbul, 2020, s. 75.

BANET-WEISER, Sarah ve CASTELLS, Manuel; "Ekonomi Kültürdür", Manuel Castells ve Diğerleri, **Başka Bir Ekonomi Mümkün: Ekonomik Sistem Alternatiflerine Dair Tartışmalar** (iç.), Çeviren: Onur Orhangazi, Ütopya Yayınevi, Ankara, 2020, s. 13-56.

BAUDRILLARD, Jean; **Simülakrlar ve Simülasyon**, Çeviren: Oğuz Adanır, Dokuz Eylül Yayınları, İzmir, 1998.

BAUMAN, Zygmunt; **Liquid Modernity**, Polity Press, Cambridge, 2006.

BAUMAN, Zygmunt; **Akışkan Modernite**, Çeviren: Sinan Okan Çavuş, Can Sanat Yayınları A.Ş., İstanbul, 2017.

BECK, Ulrich; **Risk Society: Towards a New Modernity**, İngilizceye Çeviren: Mark Ritter, Sage Publications, London, 1998.

BECK, Ulrich; **Risk Toplumu: Başka Bir Modernliğe Doğru**, Çeviren: Kâzım Özdoğan ve Bülent Doğan, İthaki Yayınları, İstanbul, 2011.

BELL, Daniel; **The Coming of Post-Industrial Society: A Venture in Social Forecasting**, Basic Books, New York, 1973.

BELL, Daniel; **The Cultural Contradictions of Capitalism**, Basic Books, Inc., Publishers, New York, 1978.

BELL, Daniel; **The End of Ideology: On the Exhaustion of Political Ideas in the Fifties**, Harvard University Press, Cambridge, 1988.

BELL, Daniel; **Marxian Socialism in the United States**, Cornell University Press, New York, 1996.

BELL, Daniel; **İdeolojinin Sonu: Ellilerdeki Siyasi Fikirlerin Tükenişine Dair**, Çeviren: Volkan Hacıoğlu, Sentez Yayıncılık, Ankara, 2013.

BELL, Daniel; **Kapitalizmin Kültürel Çelişkileri**, Çeviren: Ümit Tatlıcan, Sentez Yayıncılık, Ankara, 2021.

BELL, David; **Cyberculture Theorists: Manuel Castells and Donna Haraway**, Routledge, Taylor & Francis e-Library, London, 2007.

BEST, Steven ve KELLNER, Douglas; **Postmodern Teori: Eleştirel Soruşturmalar**, Çeviren: Mehmet Küçük, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 1998.

BOZKURT, Veysel; **Enformasyon Toplumu ve Türkiye: İşin Örgütlenmesinde ve İşgücünde Yapısal Değişmeler**, Sistem Yayıncılık, İstanbul, 1996.

BOZKURT, Veysel; **Endüstriyel ve Post-Endüstriyel Dönüşüm: Bilgi, Ekonomi ve Kültür**, Ekin Basım Yayın Dağıtım, Bursa, 2014.

CALHOUN, Craig; "Bourdieu Sosyolojisinin Ana Hatları", **Ocak ve Zanaat: Pierre Bourdieu Derlemesi** (iç.), Çeviren: Güney Çeğin, Derleyen: Güney Çeğin ve Diğerleri, İletişim Yayınları, İstanbul, 2007, s. 77-129.

CALLINICOS, Alex; **Postmodernizme Hayır: Marksist Bir Eleştiri**, Çeviren: Şebnem Pala, Ayraç Yayınevi, Ankara, 2001.

CARTER, Aidan Foster; "Samir Amin Üzerine/Ampirik Bir Not ve Değerlendirme", Samir Amin, **Emperyalizm ve Eşitsiz Gelişme** (iç.), Çeviren: Semih Lim, Kaynak Yayınları, İstanbul, 1997, s. 7-46.

CASTELLS, Manuel; **The Economic Crisis and American Society**, Princeton University Press, Princeton, New Jersey, 1980.

CASTELLS, Manuel; **The City and the Grassroots: A Cross-Cultural Theory of Urban Movements**, Edward Arnold (Publishers) Ltd., London, 1983.

CASTELLS, Manuel; **Kent, Sınıf, İktidar**, Çeviren: Asuman Erendil, Bilim ve Sanat Yayınları, Ankara, 1997.

CASTELLS, Manuel; "Informationalism, Networks, and the Network Society: A Theoretical Blueprint", **The Network Society: A Cross-cultural Perspective** (iç.), Editör: Manuel Castells, Edward Elgar Publishing Limited, Cheltenham, 2004, s. 3-45.

CASTELLS, Manuel; "The Network Society: From Knowledge to Policy", **The Network Society: From Knowledge to Policy** (iç.), Editör: Manuel Castells ve Gustavo Cardoso, Johns Hopkins Center for Transatlantic Relations, Washington, 2005, s. 3-21.

CASTELLS, Manuel; **Enformasyon Çağı: Ekonomi, Toplum ve Kültür, Cilt 3: Binyılın Sonu**, Çeviren: Ebru Kılıç, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul, 2007.

CASTELLS, Manuel; **Enformasyon Çağı: Ekonomi, Toplum ve Kültür, Cilt 1: Ağ Toplumunun Yükselişi**, Çeviren: Ebru Kılıç, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul, 2008.

CASTELLS, Manuel; **Enformasyon Çağı: Ekonomi, Toplum ve Kültür, Cilt 2: Kimliğin Gücü**, Çeviren: Ebru Kılıç, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul, 2008.

CASTELLS, Manuel; **Communication Power**, Oxford University Press, Inc., New York, 2009.

CASTELLS, Manuel; **The Information Age: Economy, Society, and Culture, Volume I: The Rise of the Network Society**, A John Wiley & Sons, Ltd., Publication, West Sussex, 2010.

CASTELLS, Manuel; **The Information Age: Economy, Society, and Culture, Volume II: The Power of Identity**, A John Wiley & Sons, Ltd., Publication, West Sussex, 2010.

CASTELLS, Manuel; **İsyan ve Umut Ağları: İnternet Çağında Toplumsal Hareketler**, Çeviren: Ebru Kılıç, Koç Üniversitesi Yayınları, İstanbul, 2013.

CASTELLS, Manuel; **Networks of Outrage and Hope: Social Movements in the Internet Age**, Polity Press, Cambridge, 2015.

CASTELLS, Manuel; **İletişim Gücü**, Çeviren: Ebru Kılıç, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul, 2016.

CASTELLS, Manuel; **İnternet Galaksisi: İnternet, İş Dünyası ve Toplum Üzerine Düşünceler**, Yayına Hazırlayan: Tuğba Asrak Hasdemir, Çeviren: Özkan Avcı ve Diğerleri, Phoenix Yayınevi, Ankara, 2020.

CASTELLS, Manuel; "Giriş", Manuel Castells ve Diğerleri, **Başka Bir Ekonomi Mümkün: Ekonomik Sistem Alternatiflerine Dair Tartışmalar** (iç.), Çeviren: Onur Orhangazi, Ütopya Yayınevi, Ankara, 2020, s. 9-12.

CASTELLS, Manuel; "Sonuç", Manuel Castells ve Diğerleri, **Başka Bir Ekonomi Mümkün: Ekonomik Sistem Alternatiflerine Dair Tartışmalar** (iç.), Çeviren: Onur Orhangazi, Ütopya Yayınevi, Ankara, 2020, s. 289-303.

CASTELLS, Manuel; "Keşif Amaçlı Bir Ağ Teorisi İçin Materyaller", **Sosyal Teori/Kökler ve Dallar** (iç.), Çeviren: Güner Özgür Genç, Editör: Peter Kivisto, Islık Yayınları, İstanbul, 2021, s. 945-961.

CASTELLS, Manuel; **Advanced Introduction to Digital Society**, Edward Elgar Publishing Limited, Cheltenham, 2024.

CASTELLS, Manuel ve HALL, Peter; **Technopoles of the World: The Making of Twenty-First-Century Industrial Complexes**, Routledge, London, 2004.

CASTELLS, Manuel ve INCE, Martin; **Manuel Castells'le Söyleşiler**, Çeviren: Ebru Kılıç, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul, 2006.

CASTELLS, Manuel ve HLEBIK, Sviatlana; "Barselona'daki Alternatif Ekonomik Uygulamalar: Krizden Kurtulmak, Yaşamı Yeniden Keşfetmek", Manuel Castells ve Diğerleri, **Başka Bir Ekonomi Mümkün: Ekonomik Sistem Alternatiflerine Dair Tartışmalar** (iç.), Çeviren: Onur Orhangazi, Ütopya Yayınevi, Ankara, 2020, s. 236-262.

COLLINS, Randall; **Sosyolojide Dört Ana Gelenek**, Çeviren: Ümit Tatlıcan, Sentez Yayıncılık, İstanbul, 2015.

COLQUHOUN, Robert; **Raymond Aron, Volume 1: The Philosopher in History 1905-1955**, SAGE Publications Ltd., London, 1986.

COSER, Lewis A.; **The Functions of Social Conflict**, The Free Press, New York, 1964.

COSER, Lewis A.; **Sosyolojik Düşüncenin Ustaları: Tarihsel ve Toplumsal Bağlamda Fikirler**, Çeviren: Himmet Hülür, Serhat Toker ve İbrahim Mazman, De Ki Basım Yayım Ltd. Şti., Ankara, 2010.

CROSSLEY, Nick; "Alain Touraine", **Fifty Key Sociologists: The Contemporary Theorists** (iç.), Editör: John Scott, Routledge, Taylor & Francis Group, London, 2007, s. 213-216.

DAHRENDORF, Ralf; "Out of Utopia: Toward a Reorientation of Sociological Analysis", **Sociological Theory: A Book of Readings** (iç.), Editör: Lewis A. Coser ve Bernard Rosenberg, The Macmillan Company, New York, 1964, s. 209-227.

DAHRENDORF, Ralf; "Toward a Theory of Social Conflict", **Social Change: Sources, Patterns, and Consequences** (iç.), Editör:

Amitai Etzioni ve Eva Etzioni, Basic Books, New York, 1964, s. 98-111.

DAHRENDORF, Ralf; **Class and Class Conflict in Industrial Society**, Routledge & Kegan Paul, London, 1969.

DAHRENDORF, Ralf; **Homo Sociologicus**, Routledge & Kegan Paul, London, 1973.

DAHRENDORF, Ralf; **After 1989: Morals, Revolution and Civil Society**, Palgrave Macmillan, St. Martin's Press, New York, 1997.

DAHRENDORF, Ralf; "Aron's World", **The Classical Tradition in Sociology: The European Tradition, Volume IV** (iç.), Editör: Raymond Boudon, Mohamed Cherkaoui ve Jeffrey Alexander, Sage Publications, London, 1997, s. 36-56.

DAHRENDORF, Ralf; **Demokrasinin Bunalımları: Antonio Polito ile Bir Söyleşi**, Çeviren: A. Emre Zeybekoğlu, İthaki Yayınları, İstanbul, 2015.

DAHRENDORF, Ralf; "Çatışma Grupları ve Grup Çatışmaları", **Sosyal Teori/Kökler ve Dallar** (iç.), Çeviren: Güner Özgür Genç, Editör: Peter Kivisto, Islık Yayınları, İstanbul, 2021, s. 375-386.

DAVIS, Reed M.; **A Politics of Understanding: The International Thought of Raymond Aron**, Louisiana State University Press, Baton Rouge, 2009.

DEMBÉLÉ, Demba Moussa; "Hayatı", Samir Amin, **Samir Amin Anlatıyor: Ezilen Halkların, Sömürülen Sınıfların Organik Aydını** (iç.), Hazırlayan: Demba Moussa Dembélé, Çeviren: Fikret Başkaya, Yordam Kitap, İstanbul, 2014, s. 15-31.

DIJK, Jan Van; **Ağ Toplumu**, Çeviren: Özlem Sakin, Epsilon Yayıncılık Hizmetleri Tic. ve San. Ltd. Şti., KAFKA, İstanbul, 2016.

DRAUS, Franciszek; "Introduction", Raymond Aron, **History, Truth, Liberty: Selected Writings of Raymond Aron** (iç.), Editör: Franciszek Draus, The University of Chicago Press, Chicago, 1985, s. 20-33.

DURA, Cihan; **Bilgi Toplumu**, Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara, 1990.

ELLIOTT, Anthony; **Çağdaş Sosyal Teoriye Giriş**, Çeviren: Selda Taşdemir-Afşar ve Diğerleri, Dipnot Yayınları, Ankara, 2017.

ELLIOTT, Anthony ve TURNER, Bryan S.; "Giriş", **Çağdaş Toplum Kuramından Portreler** (iç.), Derleyen: Bryan S. Turner ve Anthony Elliott, Çeviren: Barış Özkul, İletişim Yayınları, İstanbul, 2017, s. 11-20.

ERKİLET, Alev; **Toplumsal Yapı ve Değişme Kuramları: Sorokin, Parsons, Dahrendorf, Merton**, Hece Yayınları, Ankara, 2007.

ETZIONI-HALEVY, Eva; **Social Change: The Advent and Maturation of Modern Society**, Routledge and Kegan Paul, London, 1981.

FREIBERG, J. W.; "Foreword", Alain Touraine, **The Self-Production of Society** (iç.), İngilizceye Çeviren: Derek Coltman, The University of Chicago Press, Chicago, 1977, s. xi-xvi.

FUCHS, Christian; **Internet and Society: Social Theory in the Information Age**, Routledge, New York, 2008.

FUCHS, Christian; **Communication and Capitalism: A Critical Theory**, University of Westminster Press, London, 2020.

GIDDENS, Anthony; **Modernliğin Sonuçları**, Çeviren: Ersin Kuşdil, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 1994.

GIDDENS, Anthony; **Sosyoloji: Eleştirel Bir Yaklaşım**, Çeviren: M. Ruhi Esengün ve İsmail Öğretir, Birey Yayıncılık, İstanbul, 1994.

GIDDENS, Anthony; **İleri Toplumların Sınıf Yapısı: Marks'ın Sınıflar Teorisi, Sonraki Teoriler ve Eleştirel Değerlendirmeler**, Çeviren: Ömer Baldık, Birey Yayıncılık, İstanbul, 1999.

GIDDENS, Anthony; **Üçüncü Yol: Sosyal Demokrasinin Yeniden Dirilişi**, Çeviren: Mehmet Özay, Birey Yayıncılık, İstanbul, 2000.

GIDDENS, Anthony; **Üçüncü Yol ve Eleştirileri**, Çeviren: Nihat Şad, Phoenix Yayınevi, Ankara, 2001.

GIDDENS, Anthony; **Sağ ve Solun Ötesinde: Radikal Politikaların Geleceği**, Çeviren: Müge Sözen ve Sabir Yücesoy, Metis Yayınları, İstanbul, 2002.

GIDDENS, Anthony; **Sosyal Teorinin Temel Problemleri: Sosyal Analizde Eylem, Yapı ve Çelişki**, Çeviren: Ümit Tatlıcan, Paradigma Yayıncılık, İstanbul, 2005.

GIDDENS, Anthony ve PIERSON, Christopher; **Anthony Giddens'la Söyleşiler: Modernliği Anlamlandırmak**, Çeviren: Serhat Uyurkulak ve Murat Sağlam, Alfa Yayınları, İstanbul, 2001.

GIDDENS, Anthony ve TURNER, Jonathan H.; "Giriş", **Günümüzde Sosyal Teori** (iç.), Editör: Anthony Giddens ve Jonathan Turner, Çeviren: Ümit Tatlıcan, Say Yayınları, İstanbul, 2013, s. 7-18.

GIDDENS, Anthony ve SUTTON, Philip W.; **Sosyolojide Temel Kavramlar**, Çeviren: Ali Esgin, Phoenix Yayınevi, Ankara, 2018.

GIRAUD, Claude; **Sosyoloji Tarihi**, Çeviren: Işık Ergüden, Dost Kitabevi Yayınları, Ankara, 2019.

GOODWIN, Glenn A. ve SCIMECCA, Joseph A.; **Klâsik Sosyolojik Teori: Sosyolojinin Vaadinin Yeniden Keşfi**, Yayıma Hazırlayan: Ümit Tatlıcan, Say Yayınları, İstanbul, 2015.

GÖLE, Nilüfer; **Mühendisler ve İdeoloji: Öncü Devrimcilerden Yenilikçi Seçkinlere**, Metis Yayınları, İstanbul, 1998.

GÜNGÖR, Erol; "Sosyal Sınıflar ve Sınıf Kavgası", Raymond Aron, **Sınıf Mücadelesi: Sanayi Toplumu Üzerine Yeni Dersler** (iç.), Çeviren: Erol Güngör, Dergâh Yayınları, İstanbul, 1992, s. 5-20.

HABERMAS, Jürgen; **Communication and the Evolution of Society**, İngilizceye Çeviren: Thomas McCharty, Beacon Press, Boston, 1979.

HABERMAS, Jürgen; "Modernlik: Tamamlanmamış Bir Proje", Çeviren: Gülengül Naliş, **Postmodernizm** (iç.), Derleyen: Necmi Zekâ, Kıyı Yayınları, İstanbul, 1990, s. 31-44.

HABERMAS, Jürgen; "Özerklik & Dayanışma", Çeviren: Besim F. Dellaloğlu, **Toplumbilim** (iç.), Sayı: 3, Ekim 1995, s. 63-66.

HOLLINGER, Robert; **Postmodernizm ve Sosyal Bilimler: Tematik Bir Yaklaşım**, Çeviren: Ahmet Cevizci, Paradigma Yayıncılık, İstanbul, 2005.

HOLTON, Robert; "Bell, Daniel (1919-2011)", Çeviren: Pelin Ünsal, **Sosyoloji Sözlüğü** (iç.), Genel Editör: Bryan S. Turner, Pinhan Yayıncılık, İstanbul, 2020, s. 99-100.

INCE, Martin; "Giriş", Manuel Castells ve Martin İnce, **Manuel Castells'le Söyleşiler** (iç.), Çeviren: Ebru Kılıç, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul, 2006, s. 1-6.

INGLIS, David ve THORPE, Christopher; **Sosyal Teoriye Giriş**, Çeviren: İhsan Çapcıoğlu ve Rüveyda Çınar, Grafiker Yayınları, Ankara, 2023.

JAMESON, Fredric; **Postmodernizm ya da Geç Kapitalizmin Kültürel Mantığı**, Çeviren: Nuri Plümer, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 1994.

JOHNSON, Doyle Paul; **Contemporary Sociological Theory: An Integrated Multi-Level Approach**, Springer Science+Business Media, LLC, New York, 2008.

JUDT, Tony; "Introduction", Raymond Aron, **The Dawn of Universal History: Selected Essays from a Witness of the Twentieth Century** (iç.), İngilizceden Çeviren: Barbara Bray, Basic Books, New York, 2003, s. vii-xxvi.

KAYA, Alp Yücel; "Samir Amin'in Ardından Türkiye'de İktisat Tarihi Tartışmalarını Hatırlamak", **Mülkiye Dergisi** (iç.), 43 (2), 2019, s. 355-386.

KINLOCH, Graham C.; **Sociological Theory Its Development and Major Paradigms**, McGraw-Hill, Inc., New York, 1977.

KINLOCH, Graham C.; **Sosyolojik Teori, Gelişmesi ve Belli Başlı Paradigmalar**, Çeviren: Tülin Günşen İçli ve Dursun Ayan, Birleşik Yayınevi, Ankara, 2014.

KIZILÇELİK, Sezgin; **Sosyoloji Teorileri 2**, Yunus Emre Ltd. Şti., Konya, 1994.

KIZILÇELİK, Sezgin; **Sefaletin Sosyolojisi**, Genişletilmiş 2. Baskı, Anı Yayıncılık, Ankara, 2008.

KIZILÇELİK, Sezgin; **Batı Sosyolojisini Yeniden Düşünmek Cilt 1: Marx'ın Sosyolojisi**, Genişletilmiş 2. Baskı, Anı Yayıncılık, Ankara, 2013.

KIZILÇELİK, Sezgin; **Batı Sosyolojisini Yeniden Düşünmek Cilt 2: Burjuva Sosyolojisi**, Genişletilmiş 2. Baskı. Anı Yayıncılık, Ankara, 2013.

KIZILÇELİK, Sezgin; **Sosyolojinin Neliği: Nilgün Çelebi ile Sosyoloji Sözcüğünün Soykütüğüne Uzanmak**, 2. Baskı, Anı Yayıncılık, Ankara, 2014.

KIZILÇELİK, Sezgin; **Çağdaş Sosyoloji Kuramları**, Atatürk Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları, Erzurum, 2014.

KIZILÇELİK, Sezgin; **Sosyoloji Tarihi 3: Saint-Simon, Comte, Spencer, Le Play ve Tocqueville'in Sosyal Teorileri**, Anı Yayıncılık, Ankara, 2016.

KIZILÇELİK, Sezgin; **Sosyoloji Tarihi 4: Hegel, Proudhon, Marx, Durkheim, Weber ve Veblen'in Sosyal Teorileri**, Anı Yayıncılık, Ankara, 2017.

KIZILÇELİK, Sezgin; **Zalimler ve Mazlumlar: Küreselleşmenin İnsanî Olmayan Doğası**, 2. Baskı, Anı Yayıncılık, Ankara, 2018.

KIZILÇELİK, Sezgin; **Çağdaş Sosyal Teorisyenler 1: Gramsci, Parsons, Mills, Althusser, Foucault, Goffman ve Bauman'ın Sosyal Teorileri**, Anı Yayıncılık, Ankara, 2018.

KIZILÇELİK, Sezgin; **Çağdaş Sosyal Teorisyenler 2: Lévi-Strauss, Braudel, Wallerstein, Marcuse, Lyotard ve Baudrillard'ın Sosyal Teorileri**, Anı Yayıncılık, Ankara, 2019.

KIZILÇELİK, Sezgin; **Sosyoloji Tarihi 5: Nietzsche, Tönnies, Simmel ve Sombart'ın Sosyal Teorileri**, Anı Yayıncılık, Ankara, 2020.

KIZILÇELİK, Sezgin; **Sosyoloji Tarihi 6: Pareto, Malinowski, Mead ve Park'ın Sosyal Teorileri,** Anı Yayıncılık, Ankara, 2020.

KIZILÇELİK, Sezgin; **Çağdaş Sosyal Teorisyenler 3: Bourdieu, Habermas, Giddens, Beck ve Turner'ın Sosyal Teorileri**, Anı Yayıncılık, Ankara, 2021.

KONGAR, Emre; **Toplumsal Değişme Kuramları ve Türkiye Gerçeği**, Remzi Kitabevi Yayınları, İstanbul, 1985.

KUMAR, Krishan; **Sanayi Sonrası Toplumdan Post-Modern Toplum: Çağdaş Dünyanın Yeni Kuramları**, Çeviren: Mehmet Küçük, Dost Kitabevi Yayınları, Ankara, 1999.

KÜHNE, Olaf ve LEONARDI, Laura; **Ralf Dahrendorf: Between Social Theory and Political Practice**, Palgrave Macmillan, Switzerland, 2020.

KÜHNE, Olaf; BERR, Karsten; JENAL, Corinna ve SCHUSTER, Kai; **Liberty and Landscape: In Search of Life Chances with Ralf Dahrendorf**, Palgrave Macmillan, Springer, Gewerbestrasse, 2021.

LECHTE, John; **Elli Anahtar Çağdaş Düşünür: Yapısalcılıktan Postmoderniteye**, Çeviren: Barış Yıldırım, Açılımkitap, İstanbul, 2006.

LENİN, Vladimir İliç; **Emperyalizm: Kapitalizmin En Yüksek Aşaması**, Çeviren: Cemal Süreya, Sol Yayınları, Ankara, 1998.

LÖWITH, Karl; **Max Weber ve Karl Marx**, Çeviren: Nilüfer Yılmaz, Doruk Yayımcılık, Ankara, 1999.

LUKES, Steven; "İktidar ve Otorite", Çeviren: Sabri Tekay, **Sosyolojik Çözümlemenin Tarihi** (iç.), Editör: Tom Bottomore ve Robert Nisbet, V Yayınları, Ankara, 1990, s. 644-686.

LYOTARD, Jean-François; **Postmodern Durum**, Çeviren: Ahmet Çiğdem, Ara Yayıncılık, İstanbul, 1990.

MACRAE, Donald G.; "Editor's Foreword", Raymond Aron, **German Sociology** (iç.), İngilizceye Çeviren: Mary ve Thomas Bottomore, The Free Press of Glencoe, New York, 1964, s. vii-viii.

MAHONEY, Daniel J.; **The Liberal Political Science of Raymond Aron: A Critical Introduction**, Rowman & Littlefield Publishers, Inc., Boston, 1992.

MAIGRET, Éric; **Medya ve İletişim Sosyolojisi**, Çeviren: Halime Yücel, İletişim Yayınları, İstanbul, 2019.

MARCUSE, Herbert; **Tek-Boyutlu İnsan: İleri İşleyim Toplumunun İdeolojisi Üzerine İncelemeler**, Çeviren: Aziz Yardımlı, İdea Yayınları, İstanbul, 1990.

MARCUSE, Herbert; **One-Dimensional Man: Studies in the Ideology of Advanced Industrial Society**, Routledge, London, 2007.

MARX, Karl; **Louis Bonaperte'in 18 Brumaire'i**, Çeviren: Sevim Belli, Sol Yayınları, Ankara, 1990.

MARX, Karl; **Felsefenin Sefaleti: M. Proudhon'un *Sefaletin Felsefesi*'ne Yanıt**, Çeviren: Ahmet Kardam, Sol Yayınları, Ankara, 1992.

MARX, Karl; **Ekonomi Politiğin Eleştirisine Katkı**, Çeviren: Sevim Belli, Sol Yayınları, Ankara, 1993.

MARX, Karl ve ENGELS, Friedrich; **Felsefe İncelemeleri**, Çeviren: Sevim Belli, Sol Yayınları, Ankara, 1979.

MARX, Karl ve ENGELS, Friedrich; **Seçme Yazışmalar 1: 1844-1869**, Çeviren: Yurdakul Fincancı, Sol Yayınları, Ankara, 1995.

MARX, Karl ve ENGELS, Friedrich; **Komünist Parti Manifestosu**, Çeviren: Sol Yayınları Yayın Kurulu, Sol Yayınları, Ankara, 1998.

McDONALD, Kevin; "Alain Touraine", **Social Theory: A Guide to Central Thinkers** (iç.), Editör: Peter Beilharz, Alien & Unwin Pty Ltd. St Leonards, NSW, 1992, s. 209-215.

McLUHAN, Marshall; **Gutenberg Galaksisi: Tipografik İnsanın Oluşumu**, Çeviren: Gül Çağalı Güven, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 2001.

MESTROVİC, Stjepan G.; **21. Yüzyılda Durkheim: Durkheim Sosyolojisinin Modernite ve Postmoderniteye Uygulanması**, Çeviren: Sinem Güldal ve Sinan Güldal, Matbu Kitap, İstanbul, 2015.

MILLS, C. Wright; **Sosyolojik Tahayyül**, Çeviren: Ömer Küçük, Hil Yayın, İstanbul, 2016.

OUTHWAITE, William; **Sosyal Teori**, Çeviren: Ümit H. Yolsal, Sel Yayıncılık, İstanbul, 2019.

ÖZTÜRK, Emre; "Sosyoloji Kuramları: Kurucu İsimler ve Temel Kuramlar", **Sosyolojiye Giriş** (iç.), Editör: Metin Kılıç, Eğitim Yayınevi, Konya, 2021, s. 16-66.

PARKIN, Frank; "Toplumsal Tabakalaşma", Çeviren: Fatmagül Berktay, **Sosyolojik Çözümlemenin Tarihi** (iç.), Editör: Tom Bottomore ve Robert Nisbet, V Yayınları, Ankara, 1990, s. 613-643.

POLAMA, Margaret M.; **Çağdaş Sosyoloji Kuramları**, Çeviren: Hayriye Erbaş, Gündoğan Yayınları, Ankara, 1993.

REX, John; **Key Problems of Sociological Theory**, Routledge, Taylor & Francis e-Library, London, 2006.

RITZER, George; **Sociological Theory**, Alfred A. Knopf, Inc., New York, 1983.

RITZER, George; **Postmodern Social Theory**, The McGraw-Hill Companies, Inc., New York, 1997.

RITZER, George; **Modern Sosyoloji Kuramları**, Çeviren: Himmet Hülür, De Ki Basım Yayım Ltd. Şti., Ankara, 2012.

RITZER, George; **Sosyoloji Kuramları**, Çeviren: Himmet Hülür, De Ki Basım Yayım Ltd. Şti., Ankara, 2013.

RITZER, George ve STEPNISKY, Jeffrey; **Çağdaş Sosyoloji Kuramları ve Klasik Kökleri**, Çeviren: Irmak Ertuna Howison, De Ki Basım Yayım Ltd. Şti., Ankara, 2013.

ROJEK, Chris; "Castells, Manuel (1942-)", Çeviren: Zuhal Karagöz, **Sosyoloji Sözlüğü** (iç.), Genel Editör: Bryan S. Turner, Pinhan Yayıncılık, İstanbul, 2020, s. 129-130.

SCOTT, John; **Sociological Theory: Contemporary Debates**, Edward Elgar Publishing Limited, Aldershot Hants, 1995.

SCOTT, John; **Social Theory: Central Issues in Sociology**, Sage Publications, London, 2006.

SEZER, Baykan; **Toplum Farklılaşmaları ve Din Olayı**, İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları, İstanbul, 1981.

SEZER, Baykan; **Sosyolojinin Ana Başlıkları**, İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları, İstanbul, 1985.

SEZER, Baykan; **Batı Dünya Egemenliği ve Endüstri Devrimi**, Türk Tarih Kurumu Basımevi, Ankara, 1997.

SHILS, Edward; "Raymond Aron: A Memoir", Raymond Aron, **History, Truth, Liberty: Selected Writings of Raymond Aron** (iç.), Editör: Franciszek Draus, The University of Chicago Press, Chicago, 1985, s. 1-19.

SIM, Stuart; **Postmodern Düşüncenin Eleştirel Sözlüğü**, Çeviren: Mukadder Erkan ve Ali Utku, *e*babil Yayıncılık, Ankara, 2006.

SIMMEL, Georg; **Conflict & The Web of Group-Affiliations**, Çeviren: Kurt H. Wolff ve Reinhard Bendix, The Free Press, New York, 1964.

SIMMEL, Georg; **Çatışma Fikri ve Modern Kültürde Çatışma**, Yayına Hazırlayan: Ahmet Aydoğan, İz Yayıncılık, İstanbul, 1999.

SIMMEL, Georg; **Modern Kültürde Çatışma**, Çeviren: Tanıl Bora ve Diğerleri, İletişim Yayınları, İstanbul, 2003.

SLATTERY, Martin; **Sosyolojide Temel Fikirler**, Yayına Hazırlayan: Ümit Tatlıcan ve Gülhan Demiriz, Sentez Yayıncılık, İstanbul, 2007.

STEHR, Nico; "Modern Societies as Knowledge Societies", **Handbook of Social Theory** (iç.), Editör: George Ritzer ve Barry Smart, SAGE Publications Ltd., London, 2003, s. 494-508.

STEWART, Iain; **Raymond Aron and Liberal Thought in the Twentieth Century**, Cambridge University Press, Cambridge, 2020.

STONES, Rob; "Dahrendorf, Ralph (1929-2009)", Çeviren: Elif Yenigün, **Sosyoloji Sözlüğü** (iç.), Genel Editör: Bryan S. Turner, Pinhan Yayıncılık, İstanbul, 2020, s. 176-177.

SWARTZ, David; **Kültür ve İktidar: Pierre Bourdieu'nün Sosyolojisi**, Çeviren: Elçin Gen, İletişim Yayınları, İstanbul, 2011.

SWINGEWOOD, Alan; **Sosyolojik Düşüncenin Kısa Tarihi**, Çeviren: Osman Akınhay, Bilim ve Sanat Yayınları, Ankara, 1998.

TATLICAN, Ümit; **Sosyoloji ve Sosyal Teori Yazıları**, Sentez Yayıncılık, İstanbul, 2011.

TIRYAKIAN, Edward; "Touraine, Alain (1925-)", Çeviren: Müge Günay, **Sosyoloji Sözlüğü** (iç.), Genel Editör: Bryan S. Turner, Pinhan Yayıncılık, İstanbul, 2020, s. 936-937.

TODOROV, Tzvetan; "Raymond Aron ve *Hatıralar*'ı", Raymond Aron, **Hatıralar: Elli Yılın Siyasi Düşüncesi** (iç.), Çeviren: Lütfi Fevzi Topaçoğlu ve Celil Civan, Küre Yayınları, İstanbul, 2023, s. 7-31.

TOFFLER, Alvin; **Üçüncü Dalga: Bir Fütürist Ekonomi Analizi Klasiği**, Çeviren: Selim Yeniçeri, Koridor Yayıncılık, İstanbul, 2008.

TONKISS, Fran; "Devamlılık/Değişim", **Temel Sosyolojik Dikotomiler** (iç.), Çeviren: Erkan Koca, Editör: Chris Jenks, Birleşik Yayınevi, Ankara, 2012, s. 60-78.

TOURAINE, Alain; **The Post-Industrial Society: Tomorrow's Social History: Classes, Conflicts and Culture in the Programmed Society**, İngilizceye Çeviren: Leonard F. X. Mayhew, Random House, Inc., New York, 1971.

TOURAINE, Alain; **The Self-Production of Society**, İngilizceye Çeviren: Derek Coltman, The University of Chicago Press, Chicago, 1977.

TOURAINE, Alain; **Modernliğin Eleştirisi**, Çeviren: Hülya Tufan, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 1994.

TOURAINE, Alain; **Demokrasi Nedir?**, Çeviren: Olcay Kunal, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 1997.

TOURAINE, Alain; "Toplumdan Toplumsal Harekete", **Yeni Sosyal Hareketler** (iç.), Yayına Hazırlayan: Kenan Çayır, Kaknüs Yayınları, İstanbul, 1999, s. 35-51.

TOURAINE, Alain; **Eşitliklerimiz ve Farklılıklarımızla Birlikte Yaşayabilecek miyiz?**, Çeviren: Olcay Kunal, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 2000.

TOURAINE, Alain; "The New Capitalist Society", **Identity**, **Culture and Globalization** (iç.), Editör: Eliezer Ben-Rafael ve Yitzak Sternberg, Brill, Boston, 2001, s. 265-276.

TOURAINE, Alain; "Sosyologlar Tarlakuşu Gibidir…", **Kavramlar ve Bağlamlar Arasında: 20. Yüzyıl Düşünürleriyle Söyleşiler** (iç.), Söyleşiyi Yapan: Ferhat Kentel, Hazırlayan: Cem Akaş, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 2002, s. 193-210.

TOURAINE, Alain; "Özneler ve Aktörler", **Kavramlar ve Bağlamlar Arasında: 20. Yüzyıl Düşünürleriyle Söyleşiler** (iç.), Söyleşiyi Yapan: Nazlı Ökten, Hazırlayan: Cem Akaş, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 2002, s. 211-227.

TOURAINE, Alain; **Bugünün Dünyasını Anlamak İçin Yeni Bir Paradigma**, Çeviren: Olcay Kunal, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 2007.

TOURAINE, Alain; **Kadınların Dünyası**, Çeviren: Mehmet Moralı, Kırmızı Yayınları, İstanbul, 2007.

TOURAINE, Alain; **Başka Türlü Düşünmek**, Çeviren: Mehmet Moralı, Kırmızı Yayınları, İstanbul, 2008.

TOURAINE, Alain; **Krizden Sonra**, Çeviren: Olcay Kunal, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 2016.

TOURAINE, Alain; **Toplumların Sonu**, Çeviren: Olcay Kunal, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 2017.

TOURAINE, Alain; "Özne ve Makro Sosyal Hareketler", **Sosyal Teori/Kökler ve Dallar** (iç.), Çeviren: Ümit Tatlıcan, Editör: Peter Kivisto, Islık Yayınları, İstanbul, 2021, s. 885-899.

TURNER, Bryan S.; **Max Weber ve İslâm: Eleştirel Bir Yaklaşım**, Çeviren: Yasin Aktay, Vadi Yayınları, Ankara, 1997.

TURNER, Bryan S. ve KHONDKER, Habibul Haque; **Küreselleşme: Doğu ve Batı**, Çeviren: Serkan Özdemir, Koyusiyah Yayıncılık San. ve Tic. Ltd. Şti., Ankara, 2019.

TURNER, Bryan S. ve ROJEK, Chris; **Toplum ve Kültür: Kıtlık ve Dayanışma İlkeleri**, Çeviren: Kadriye Göksel, Islık Yayınları, İstanbul, 2019.

TURNER, Jonathan H., BEEGHLEY, Leonard ve POWERS, Charles H.; **Sosyolojik Teorinin Oluşumu**, Çeviren: Ümit Tatlıcan, Sentez Yayıncılık, İstanbul, 2010.

WALLACE, Ruth A. ve WOLF, Alison; **Contemporary Sociological Theory: Continuing the Classical Tradition**, Prentice-Hall, New Jersey, 1991.

WALLACE, Ruth A. ve WOLF, Alison; **Çağdaş Sosyoloji Kuramları: Klasik Geleneğin Geliştirilmesi**, Çeviren: Leyla Elburuz ve M. Rami Ayas, Punto Yayıncılık Ltd. Şti., İzmir, 2004.

WALLERSTEIN, Immanuel; **Modern Dünya-Sistemi: Kapitalist Tarım ve 16. Yüzyılda Avrupa Dünya-Ekonomisinin Kökenleri**, **1. Cilt**, Çeviren: Latif Boyacı, Bakış Yayınları, İstanbul, 2004.

WALLERSTEIN, Immanuel; **Modern Dünya-Sistemi: Avrupa Dünya-Ekonomisinin Pekiştirilmesi ve Merkantilizm**, **1600-1750, 2. Cilt**, Çeviren: Latif Boyacı, Bakış Yayınları, İstanbul, 2005.

WALLERSTEIN, Immanuel; **Modern Dünya-Sistemi: Kapitalist Dünya Ekonomisinin Büyük Yayılımının İkinci Evresi**, **1730-1840, 3. Cilt**, Çeviren: Latif Boyacı, Yarın Yayınları, İstanbul, 2011.

WALLERSTEIN, Immanuel; **Modern Dünya Sistemi 4: Merkezci Liberalizmin Zaferi 1789-1914**, Çeviren: Latif Boyacı, Bakış Yayınları, İstanbul, 2015.

WATERS, Malcolm; "The Post-Industrial Society", **The Classical Tradition in Sociology, The American Tradition**, **Volume IV** (iç.), Editör: Jeffrey Alexander, Raymond Boudon ve Mohamed Cherkaoui, Sage Publications, London, 1997, s. 33-49.

WATERS, Malcolm; **Daniel Bell**, Routledge, Taylor & Francis e-Library, London, 2001.

WATERS, Malcolm; **Modern Sosyoloji Kuramları**, Çeviren: Zafer Cirhinlioğlu ve Diğerleri, Gündoğan Yayınları, Ankara, 2008.

WEBER, Max; **Sosyoloji Yazıları**, Yayına Hazırlayan: H. H. Gerth ve C. Wright Mills, Çeviren: Taha Parla, Hürriyet Vakfı Yayınları, İstanbul, 1987.

WEBER, Max; **Sosyolojinin Temel Kavramları ve Meslek Olarak İlim**, Derleyen ve Çeviren: Medeni Beyaztaş, Efkâr Yayınları, İstanbul, 2004.

WEBSTER, Frank; "Manuel Castells", **Fifty Key Sociologists: The Contemporary Theorists** (iç.), Editör: John Scott, Routledge, Taylor & Francis Group, London, 2007, s. 51-54.

Hikayeler ve Dijital Etkinliklerle

ÇOCUKLAR İÇİN FELSEFE

Uzm. İlknur AKYOL
Dr. Nurgül KARABAĞ
Dr. Tolga DEMİR

Ankara
2025

Hikayeler ve Dijital Etkinliklerle
ÇOCUKLAR İÇİN FELSEFE

Uzm. İlknur AKYOL
Dr. Nurgül KARABAĞ
Dr. Tolga DEMİR

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

Yayıncı Sertifika No	:	49260
Matbaa Sertifika No	:	47479
ISBN	:	978-625-5525-48-2
e-ISBN	:	978-625-5525-49-9
ROR	:	01ek5g375
ISNI	:	0000000485146649
Kapak Tasarımı	:	Seriye TALAMAN
Mizanpaj	:	Seriye TALAMAN
Dil Kontrol	:	Murat KARA
Baskı	:	Vadi Grafik Tasarım Ltd. Şti.
Adres	:	İvedik Org. San. Bölgesi 88 Oto 3. Bölge 1420. Cad. No: 58/5 Yenimahalle-ANKARA
Tel	:	0 312 395 85 71

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

Hikayeler ve Dijital Etkinliklerle
ÇOCUKLAR İÇİN FELSEFE

AKYOL, İlknur
KARABAĞ, Nurgül
DEMİR, Tolga

Anı Yayıncılık, Ankara/Türkiye
2025, 1. Baskı
112 Sf. 16 x 24 cm

ISBN : 978-625-5525-48-2
e-ISBN : 978-625-5525-49-9
ROR : 01ek5g375
ISNI : 0000000485146649

Eğitim, Felsefe
Eğitim, Okul, Felsefe, Hikaye,Dijital Etkinlikler, Çocuklar İçin Felsefe

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

A harfinin evrimi

İÇİNDEKİLER

Sunuş 4

Başlarken 5

1. İlk Gün 6
2. Süper Kahraman mı Olsam? 12
3. Mirno ve Ben 18
4. Can Dostum 22
5. Çocukluk Özlemi 28
6. Dönüş Yolu 32
7. "İzmir'e Sevdam" İzmir'de! 38
8. Şimdi Ne Olacak? 42
9. Moni ve Teru 48
10. Akşam Oturması 54
11. Güzel Keman 60
12. Ben Neden Oynayamıyorum? 64
13. Hangi Oyunu Seçmeli? 70
14. Yeni Nesil Prenses 74
15. Korku ve Cesaret 80
16. Farklı Zamanlar 84
17. Yaseminler 90
18. Dinozor Parkı 94
19. Kurallar Benden 100
20. Güneş'in Ülkesinde 106

Emek Verenler 112

Sunuş

Bu kitap; Çocuklar İçin Felsefe uygulayıcıları için geliştirilmiş özgün metinler, metinlere dayalı sorular, etkinlikler ve etkinliklerin dijital uygulamalarından oluşmaktadır. Tematik olarak hazırlanmış yirmi özgün metin çerçevesindeki içerikler aynı zamanda ilkokul Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler ve Türkçe derslerindeki konularla ilişkilendirilmiş; ilgili kazanımlar doğrultusunda yapılandırılmış bir ders planı şeklindedir. Bununla beraber kitap yalnızca öğretmenler için değil, P4C pedagojisi ve yöntemiyle tanışmış tüm uygulayıcılar ve ebeveynler düşünülerek hazırlanmıştır.

Alanında uzman yazarlar tarafından sınıf ortamında uygulanarak geliştirilen içerikler gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra son haline getirilmiştir. Bu içerikler haftalık ders programları ya da atölyelerde kullanılabilecek materyaller olarak görülebilir. Planlar hazırlanırken hedef kitlenin sorgulama, eleştirel düşünme, akıl yürütme, tanımlama ve kavramsallaştırma gibi becerilerinin gelişmesi hedeflenmiştir.

Her içeriğin ilk sayfasında ilişkili olduğu felsefi tema ve kavramlar yer almaktadır. Böylece uygulayıcı istediği temadan başlayabilir ve bu temayı uygun bulduğu ders içeriği ile eşleştirebilir. Yine aynı sayfada uygulayıcı için katılımcıyı temaya hazırlayacağı ya da hazır bulunuşluğunu tespit edebileceği bir soru/uygulama yer almaktadır.

Metinler kimi zaman günlük hayattan bir hikaye kimi zaman bir masal kimi zamansa bir fabl olarak tasarlanmıştır. Metinler çocuklar tarafından okunabileceği gibi uygulayıcı tarafından da okunarak tiyatral bir sunum sağlanabilir. Her metnin altında ele alınan felsefi temaya uygun olarak seçilmiş, yerli ve yabancı düşünür, yazar ve şairlerden alıntılar yer almaktadır. Bu alıntıların, katılımcıların düşünsel derinliğini artırması ve uygulayıcılar için ilham kaynağı olması amaçlanmıştır.

Metinlerin sonunda yer alan sorular; metne dayalı, kapalı uçlu, açık uçlu ve felsefi nitelikte sorulardan oluşmaktadır. Uygulayıcı, bu soruları derinleşmeyi sağlamak ve kavramsal çerçeveyi oluşturmak amacıyla esnek bir şekilde kullanabilir. Sorgulama yönteminin doğasına uygun olarak ilerlemesi beklenen bu süreç aynı zamanda öğrenci düzeyine ve katılımcıların katkılarına göre uygulayıcı tarafından geliştirilebilir ve zenginleştirilebilir.

Sorulardan sonra her metne yönelik iki etkinliğe yer verilmiştir. Etkinlikler mümkün olduğunca biri grup çalışmasına uygun diğeri ise hem bireysel hem de grup çalışmasına uyarlanabilecek şekilde tasarlanmıştır. Bu etkinlikler; zenginleştirilmiş öğrenme ortamlarını destekleyen, farklı öğrenme stillerine hitap eden, iş birlikli öğrenmeyi teşvik eden ve beceri temelli sınıf uygulamalarına uygun niteliktedir.

Ayrıca etkinlikler dijital hale getirilmiştir. Etkinliklerin dijital versiyonlarına karekodlar okutularak erişilebilir. Bu dijital etkinlikler basılı etkinliklerin çeşitli teknolojik cihazlarla uygulanabilmesi, grup ya da bireysel çalışmalar sonrası ortaya çıkan ürünlerin uygulayıcıya dijital olarak iletilebilmesi için hazırlanmıştır. Bununla birlikte dijital etkinliklerdeki bir diğer amaç çocukların dijital iş görme becerilerini geliştirmektir. Dijital etkinlikler aynı zamanda oturumların uzaktan eğitim platformları aracılığıyla gerçekleştirilebilmesine olanak tanımaktadır.

Son olarak etkinliklerin ardından temalarla ilişkili okuma önerilerine yer verilmiştir. Bu bölümde sunulan kitaplar, sınıf içi uygulamalarda kullanılmaya uygun, çocukların okuma becerilerini geliştirmeye yönelik nitelikli çocuk edebiyatı örneklerinden seçilmiştir. Kitap önerileri uygulayıcılara zenginleştirilmiş öğrenme ortamları tasarlama konusunda ilham vermeyi; ebeveynlere çocuklarıyla birlikte felsefi düşünmeyi destekleyecek kaynak sunmayı amaçlamaktadır. Belirtilen kitaplar yalnızca öneri niteliğindedir; içerik ve sorumluluk tamamen ilgili yayınevleri ve yazarlarına aittir.

Ayrıca kitabın tamamında bütüncül bir görsel tasarım ortaya konarak içeriklerin felsefi ve pedagojik yapısını destekleyecek şekilde hazırlanması amaçlanmıştır. Her bölüm uygulayıcıların ve hedef kitlenin dikkatini çekecek minimalist yaklaşım ve etkileyici bir görsel dil ile sunulmuş; renk seçimleri, ikonlar ve sayfa düzeni okuma deneyimini kolaylaştıracak biçimde kurgulanmıştır.

Ekip olarak bu çalışmadaki amacımız; çocukların düşünme, sorgulama ve anlamlandırma becerilerini desteklerken uygulayıcılara da felsefi bir yaklaşımı eğitim ortamlarına taşıyabilecekleri nitelikli ve uygulanabilir içerikler sunmaktır. Biz, bu kitabı sadece bir kaynak olarak değil; birlikte düşünmenin, anlam aramanın ve öğrenmeyi dönüştürmenin bir aracı olarak görüyor; çocuklarla felsefe yapmanın gücüne inanan tüm uygulayıcıları bu yolculuğa davet ediyoruz.

Başlarken...

Eğitim, bireyin doğuştan getirdiği potansiyelleri geliştirme, onu yaşadığı toplumun ve dünyanın kültürel, bilimsel ve etik değerleriyle donatma sürecidir. Eğitimin temel amacı, bireyin düşünsel, duygusal ve ahlaki yönlerden gelişmesini sağlamak ve onu toplumun aktif bir üyesi haline getirmektir. Eğitimin yalnızca bireye bilgi aktarılan bir süreç değil, aynı zamanda bireyi eleştirel düşünebilen, özgürce karar verebilen ve sorumluluk sahibi bir birey olarak yetiştirme süreci olduğu unutulmamalıdır. Tam da bu noktada felsefe, eğitime derinlik kazandıran önemli bir alan olarak görünmektedir.

Felsefe bireyin sorgulama, analiz etme, eleştirme ve değerlendirme yeteneklerini artırarak düşünme biçimini geliştirir. Eğitim süreci, felsefi düşünceyle desteklendiğinde birey, bilgiyi yalnızca almakla kalmaz, aynı zamanda bilgiyi sorgular, dönüştürür ve yeniden üretir. Bu nedenle felsefe, eğitimin ayrılmaz bir parçası ve onun düşünsel altyapısının temel taşıdır.

Felsefe, insanlık tarihinin en eski uğraşlarından biridir. "Ben kimim?" "Gerçek nedir?" "Nasıl yaşamalıyız?" gibi temel sorular, sadece yetişkinlerin değil, çocukların da merakını uyandırır. Çocuklar doğaları gereği soru sormaya, dünyayı anlamaya ve anlamlandırmaya çalışırlar. *Çocuklar İçin Felsefe*, bu doğal merakı sistematik bir düşünme etkinliğine dönüştürmeyi amaçlayan bir öğretim yaklaşımı olarak karşımıza çıkar. *Çocuklar İçin Felsefe* yaklaşımı çocukların düşünme, sorgulama ve tartışma becerilerini geliştirmeyi hedefler. Onlara hazır cevaplar sunmaz; bunun yerine onların kendi cevaplarını oluşturmalarını, sorulan sorular ve verilen cevaplar üzerine arkadaşlarıyla birlikte düşünmelerini ve tartışmalarını teşvik eder. Bu süreç, çocukların hem bireysel hem de toplumsal yaşama daha bilinçli bir şekilde katılmalarına zemin hazırlar.

Çocuklar İçin Felsefe yaklaşımı, 20. yüzyılın ortalarında Amerikalı filozof ve eğitimci Matthew Lipman tarafından geliştirilmiştir. Lipman, üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinde ciddi eksiklikler olduğunu gözlemlemiş ve bu becerilerin çok daha küçük yaşlarda geliştirilmesi gerektiğini savunmuştur. 1970'li yılların sonunda Ann Sharp ile birlikte *Çocuklar İçin Felsefe* yaklaşımını bir düşünme eğitimi programı haline getirmişlerdir.

Lipman'a göre *Çocuklar İçin Felsefe* dersleri geleneksel felsefe tarihi anlatımı değildir. Aksine, çocukların kendi düşünme süreçlerini geliştirmelerine odaklanmaktadır. Onun bu yaklaşımı, Sokratik sorgulama yöntemine dayalıdır ve yapılandırmacı bir eğitim anlayışını benimser.

Çocuklar İçin Felsefe yaklaşımı, öğrenci merkezlidir. Çocukların aktif katılımını, kendi fikirlerini ifade etmelerini ve soru sormalarını teşvik eder. Açık uçlu sorularla çocukların daha derin düşünmeleri, yaratıcı fikirler üretmeleri sağlanır. Demokratik bir tartışma ortamı sunularak tüm görüşlerin saygı ile dinlendiği bir atmosfer oluşturulur. *Çocuklar İçin Felsefe* yaklaşımında amaç, doğru cevaplar bulmaktan ziyade düşünme süreçlerini derinleştirme, sorgulama ve anlamlandırma becerilerini geliştirmektir.

Bu yaklaşımda öğretmen artık bilgi aktarıcısı değil, bir kolaylaştırıcıdır. Öğretmen tartışmaya yön vermez; çocukların düşüncelerini açığa çıkarmaları için ortam hazırlar. Onların soru ve cevaplarına karşı tarafsız kalır ve her düşünceyi değerli bir katkı olarak kabul eder. Ludwig Wittgenstein'ın "Felsefe bir öğreti değil, bir etkinliktir" sözü, *Çocuklar İçin Felsefe* yaklaşımının ruhunu çok iyi özetlemektedir.

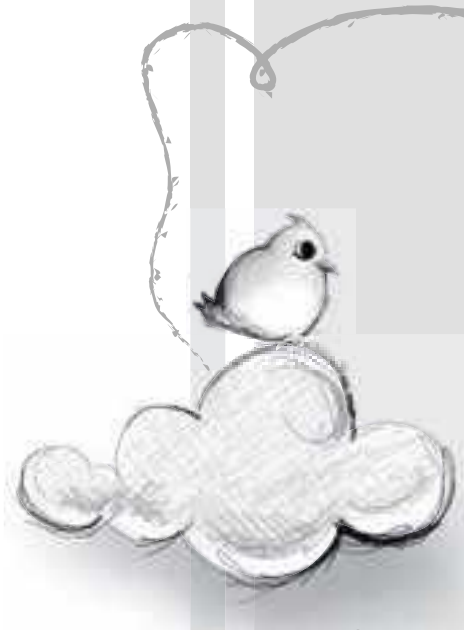
Felsefi sorgulamalar, "nedir?" sorularıyla başlar: "Özgürlük nedir?", "Adalet nedir?", "Doğru nedir?" gibi. Bu tür sorular, çocukların kavramları derinlemesine keşfetmelerine ve çok yönlü bakış açıları geliştirmelerine olanak tanır.

Çocuklar İçin Felsefe yaklaşımıyla yetiştirilen çocuklarda birçok temel beceri gelişir. Eleştirel düşünme, kendini ifade etme, empati ve iletişim, özgüven, yaratıcılık ve akademik başarı gibi alanlarda ilerleme kaydedilir. Araştırmalar, *Çocuklar İçin Felsefe* uygulamalarının çocuklarda dikkat, akıl yürütme, değerlendirme, mantıksal çıkarım yapma gibi yetenekleri önemli ölçüde geliştirdiğini göstermektedir. Çocuklar kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almayı öğrenirler ve yaşam boyu öğrenen bireyler haline gelirler.

Günümüzde bilgiye ulaşmak çok kolaydır; fakat bilgiyi sorgulamak, anlamlandırmak ve eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmek her zamankinden daha önemli hale gelmiştir. *Çocuklar İçin Felsefe* yaklaşımı, çocuklara bu temel becerileri kazandırarak onların geleceğin bilinçli bireyleri olarak yetişmesine önemli katkılar sunar. Sadece akademik başarıya katkı sağlamakla kalmaz; aynı zamanda çocukların bireysel kimliklerini bulmalarına, topluma karşı sorumluluk sahibi, duyarlı bireyler haline gelmelerine yardımcı olur. Bu yaklaşım sayesinde çocuklar daha demokratik ve daha sürdürülebilir bir toplumun temellerini atar.

Erken yaşta edinilen sorgulama ve düşünme becerileri, hayat boyu sürecek bir entelektüel merak ve öğrenme sevgisi kazandırır.

Çocuklar İçin Felsefe yaklaşımı, düşünmeye açılan bir kapıdır. Soru sormayı, anlam aramayı ve birlikte düşünmeyi öğrenen çocuklar, daha özgür, daha yaratıcı ve daha duyarlı bireyler olurlar. Karl Jaspers'in deyimiyle "Felsefe yolda olmaktır" ve tüm çocuklar bu yolda meraklı birer filozoftur. Bu kitap, çocuklarla birlikte düşünme yolculuğuna çıkmak için bir davettir. Ebeveynler ve öğretmenler olarak bize düşen görev, çocukların bu yolculuğunu kolaylaştırmaktır. Şimdi, daha yaşanılabilir bir dünya için birlikte sorular sorma ve düşünme zamanı!



1
İlk Gün

FELSEFİ TEMA
Bireysel Farklılıklara Saygı

KAVRAMLAR
Kalıp yargı, önyargı, bireysel farklılıklara saygı, birlikte yaşama kültürü

Bu temadaki çalışmalara başlamadan önce katılımcılara aşağıdaki yönerge verilir.

"Bireysel Farklılıklara Saygı" temasıyla ilgili yaklaşık 2 dakikalık bir konuşma yapmanı istiyoruz. Konuşmanda bu tema ile ilişkili kavramlara yer verebilir, yaşantından ya da çevrenden örnekler kullanabilirsin.

Dilersen karekodu okutarak konuşma süreni takip edebilirsin.

İLK GÜN

Abimin elini sıkı sıkı tutuyorum. Yol boyunca bana yeni okulumun ne kadar güzel olduğunu anlatıyor. Beni rahatlattığını düşünüyor fakat o anlattıkça benim kaygım daha da artıyor. Yeni sınıf arkadaşlarımın beni olduğum gibi kabul edip etmeyeceklerini bilmiyorum çünkü ben onlardan farklıyım. Tüm bunları düşünürken okula vardık.

Okul kapısında takım elbiseli bir adam var. Sanırım okul müdürü. Abimle konuşuyorlar. Sınıfımın yerini tarif ediyor abime. Giriş kattaki ilk sınıf. Sınıfın kapısı kocaman. Abimin elini daha da sıkı tutuyorum şimdi. Abim, "Korkma!" der gibi bana bakıyor. Sınıfın kapısını çalıyor ve işte karşımızda kalabalık bir sınıf. Öğretmen, masasından kalkıp bize doğru yürüyor. Gülümsüyor bana. Ben hemen gözlerimi deviriyorum. Çok merak etmeme rağmen dönüp yeni sınıf arkadaşlarıma bakamıyorum. Abim bana dönüp gitmek zorunda olduğunu, okul bitiminde beni almaya geleceğini söylüyor. Ben daha ne olduğunu anlayamadan abim gidiyor. Öğretmenin yanında dikiliyorum öylece. Şimdi ne olacak?

Kim okurdu, kim yazardı?
Bu düğümü kim çözerdi?
Koyun kurt ile gezerdi
Fikir başka başk'olmasa
Âşık Veysel

Hepimiz zaaflarla, yanılmalarla yoğrulmuşuz; birbirimizin budalalıklarını karşılıklı olarak hoş görelim; tabiatın ilk yasası budur.
Voltaire

SORULAR

1. Okula başladığınız ilk günü hatırlıyor musunuz? Nasıl duygular içindeydiniz? Okulla ve arkadaşlarınızla ilgili neler düşünüyordunuz?
2. Hikayemizin kahramanı olan çocuğun hissettiği türde bir kaygıyı herhangi bir durumda hissettiniz mi? Anlatabilir misiniz?
3. Okula yeni gelen çocuk "Ben onlardan farklıyım." derken sizce nasıl bir farklılıktan söz ediyor olabilir?
4. İnsanlar birbirlerinden neye göre farklılaşır?
5. Sizce farklılık nedir?
6. Herkesin aynı olduğu bir dünya sizce nasıl bir yer olurdu?
7. Bizden farklı insanlara ya da canlılara karşı nasıl davranmalıyız?
8. Bizden farklı özelliklere sahip insanları dışlamak doğru bir davranış mı? Neden?
9. Hikayedeki çocuk, sırf farklı diye neden kaygılı hissediyor olabilir?
10. İnsanları ya da diğer canlıları farklılıklarıyla, oldukları gibi kabul etmek ve birlikte yaşamak çok zor bir şey midir sizce? Neden?
11. Farklılıklara saygı duymak ne demektir?
12. Hepimizin bütün farklı canlılarla barış içinde yaşaması sizce nasıl mümkün olabilir?

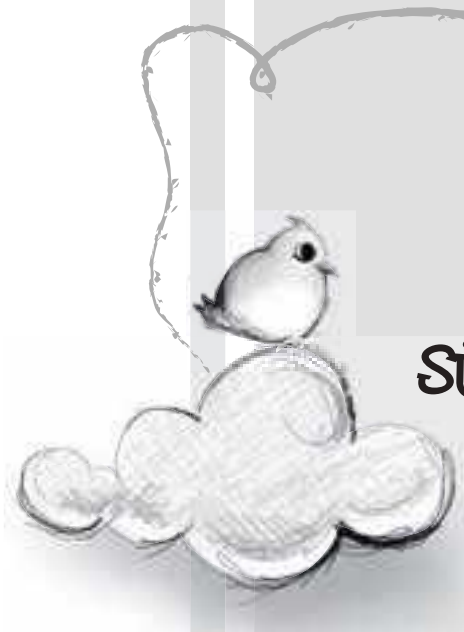
ETKİNLİKLER

Etkinlik Adı: TANIŞMA BİNGOSU
Öngörülen Süre:10 dakika
Yaş grubu: 7-11 yaş
Katılımcı Modu: Grup
Malzemeler: Bingo şablonu, marakas

Uygulama Süreci: Uygulayıcı, bingo şablonundan katılımcı sayısı kadar çoğaltır ve her katılımcıya bir adet bingo şablonu verir. Katılımcılar şablonda bulunan soruları diğerlerine sorarak her soruya "Evet" diyecek en az bir kişi bulur. Bir kişinin adı yalnızca bir kere yazılabilir. Katılımcılar listeye kendi adını yazamaz. Listeyi tamamlayan kişi, marakası çalarak "Bingo!" der ve kontrol için uygulayıcıya götürür. Uygulayıcı, cevapları ismi yazılan katılımcılara onaylatır ve bingo yapan ilk beş kişinin listesini kontrol edererek etkinliği tamamlar.

BİNGO ŞABLONU

	Bingonun tamamlanabilmesi için en az bir arkadaşını yazmalısın.
Enginar sevenler	
Evcil hayvan besleyenler	
Anıtkabir'i görenler	
Yüzmeyi sevenler	
Tatlı sevmeyenler	
Kısa saç sevenler	
Yakartop sevmeyenler	



2
Süper Kahraman mı olsam?

FELSEFİ TEMA
İyilik-Kötülük

KAVRAMLAR
İyilik, kötülük, seçme iradesi, güç

Bu temadaki çalışmalara başlamadan önce katılımcılara aşağıdaki yönerge verilir.

"İyilik-Kötülük" temasıyla ilgili yaklaşık 2 dakikalık bir konuşma yapmanı istiyoruz. Konuşmanda bu tema ile ilişkili kavramlara yer verebilir, yaşantından ya da çevrenden örnekler kullanabilirsin.

Dilersen karekodu okutarak konuşma süreni takip edebilirsin.

SÜPER KAHRAMAN MI OLSAM?

Ebru ve ailesi yine bir cumartesi günü pikniğe gitmeye karar verdiler. Ebru ve Bartu sevinçten havaya sıçradı çünkü en sevdikleri oyunları oynayacaklar, açık havada istedikleri gibi vakit geçireceklerdi.

Ailece bütün hazırlıkları tamamladılar ve arabaya atlayıp en yakın piknik alanına ulaştılar. Burası çok güzeldi. Büyük çam ağaçlarının olduğu, gün boyunca kuş seslerinin duyulduğu ve yan tarafta küçük bir derenin şırıl şırıl aktığı bir yerdi. Burada vakit geçirmek insana gerçekten huzur veriyordu.

Her zaman olduğu gibi Ebru ve ailesi doğanın tadını çıkarmaya başlamışlardı. Önce yemeklerini yemişlerdi. Ardından tüm aile sofrayı toplamıştı. Ebru'nun annesi ve babası kendilerine kahve yapmış, güzel bir sohbete başlamışlardı. Ebru ve Bartu ise her zaman olduğu gibi önce top oynamaya karar vermişler, arabanın bagajından çıkardıkları topla oynamaya başlamışlardı. Gerçekten iki kardeş topla oynamaktan çok büyük keyif alıyordu.

Bir süre top oynadıktan sonra Bartu topa çok hızlı vurdu, top dere kenarına kadar gitti. Ebru koşarak topu almaya gitti, dere kenarına ulaşınca suyun çıkardığı sesin çok hoşuna gittiğini fark etti. Üstelik derenin suyundan beslenen pek çok küçük çiçek yeni yeni topraktan çıkıyor ve derenin kenarında rengârenk bir görüntü oluşturuyordu. Ebru top oynamaktan yorulduğunu fark edip çiçeklerle biraz vakit geçirmek isteyince Bartu'ya seslendi.

— Bartu, burada çok güzel çiçekler var. Ben biraz burada vakit geçireceğim.

Bartu da top oynamaktan sıkıldığını fark ederek ablasına şöyle cevap verdi:

— Tamam, ben de bisikletime bineceğim.

Ebru dere kenarındaki çiçeklerde kaç farklı renk olduğunu merak edip onları saymaya başladı. Kırmızı çiçekler vardı, sarı çiçekler vardı, beyaz çiçekler vardı. Ebru biraz ötedeki büyük çalının hemen altında farklı renkte bir çiçek daha gördüğünü düşünüp oraya doğru adım attı. Hayır, bu bir çiçek değildi. Bu bir lambaydı. Çok eski bir lambaydı hatta. Öğretmeninin derste okuduğu masallardaki lambaya benziyordu. Aklına gelen şeye güldü Ebru, gerçek hayatta da sihirli bir lamba olacak değil ya!

Ebru lambayı dikkatlice eline alıp üstündeki tozları temizlemeye başladı. Birden etrafa bir duman yayıldı ve daha ne olduğunu anlamadan lambanın içinden sevimli bir kedi çıkıverdi. Kedi, etrafa şöyle bir bakıp gülümseyerek konuşmaya başladı:

— Uzun zamandır temiz hava alamıyordum. Bakalım kurtarıcım kimmiş? Merhaba küçük hanım, bana isminizi söyler misiniz?

Ebru, şaşkınlıktan ne yapacağını bilemeyerek kısık bir sesle adını söyleyebildi sadece:

— Benim adım Ebru.

Lambadan çıkan kedi, Ebru'nun şaşkınlığını fark ederek ona açıklama yapmaya çalıştı:

— Merhaba Ebru, ben lambanın sihirli kedisi. Tıpkı masaldaki cin gibi.

Ebru az önce aklına gelen şeyin gerçek olduğuna şaşırarak ama biraz da mutlu olarak hemen söze başladı:

— 3 dilek hakkım var, değil mi?

Ebru'nun bu sözleri üzerine kedi kıs kıs gülerek şöyle devam etti:

— Beni hep masaldaki cin ile karıştırırlar. Üç dilek hakkın yok. Sana bir tane süper kahraman gücü verebilirim. Hangi gücü istersin? Seçmek sana kalmış. Tabii, bu anlaşmanın bir kuralı var. Gücünü sadece iyilik yapmak için kullanabilirsin. Gücünü iyilik dışında kullanırsan hemen senden geri alırım.

Ebru, biraz düşündükten sonra gücünü seçti. Kediye onunla tanışmaktan duyduğu mutluluğu dile getirdi, onunla vedalaşıp ailesinin yanına doğru ilerlemeye başladı. Ebru, yürürken içindeki heyecanı hissetti. Ne kadar da şanslıydı! Artık bir süper gücü vardı ve bunu istediği gibi kullanabilirdi. Süper gücü ile yapacağı iyilikleri düşününce mutluluktan uçacakmış gibi oluyordu.

Hiç kimse bilerek kötülük yapmaz.
Kötülüğün kaynağı bilgisizliktir.
Sokrates

Başlangıçta
insanın kalbinde kötülük yoktur.
Jean Jacques Rousseau

SORULAR

1. Ebru ve ailesinin birlikte yapmaktan en çok zevk aldıkları etkinlik nedir?
2. Sizce gerçek hayatta karşımıza sihirli bir lamba çıkabilir mi?
3. Ebru'nun yerinde olsaydınız hangi süper gücü tercih ederdiniz? Neden?
4. Bir süper kahraman olsaydınız adınız ne olurdu? Kıyafetiniz nasıl olurdu?
5. Bir süper kahraman, kimliğini neden gizler?
6. Sizce her süper kahramanın bir görevi olmalı mıdır?
7. Süper kahramanlar normal insanlardan farklı mıdır?
8. Bütün süper kahramanlar iyilik mi yapar?
9. Kötüler kahraman olabilir mi?
10. İyilik yapmak için süper kahraman gücüne mi sahip olmak gerekir?
11. Sizce iyilik ve kötülük nedir?
12. İnsanları iyi ve kötü olarak ayırabilir miyiz?
13. İyi bir insanı kötü bir insandan ayıran özellikler neler olabilir?

ETKİNLİKLER

Etkinlik Adı: BENİM KAHRAMANIM SENSİN
Öngörülen Süre: 20 dakika
Yaş Grubu: 7-11 yaş
Katılımcı Modu: Bireysel
Malzemeler: Fon kartonu, renkli kalemler

Uygulama Süreci: Uygulayıcı her katılımcıya tam tabaka fon kartonu ve renkli kalemler verir. Onlardan süper güçlere sahip bir kahraman hayal etmelerini; bu kahramanın kıyafetine, ismine ve süper güçlerine karar verip çizmelerini ister. Çizimlerinde kahramanlarının konuşma balonuyla kendisini tanıtmasını da isteyen uygulayıcı 10 dakika süre verir. Süre sonunda katılımcılar çalışmalarını sunar.

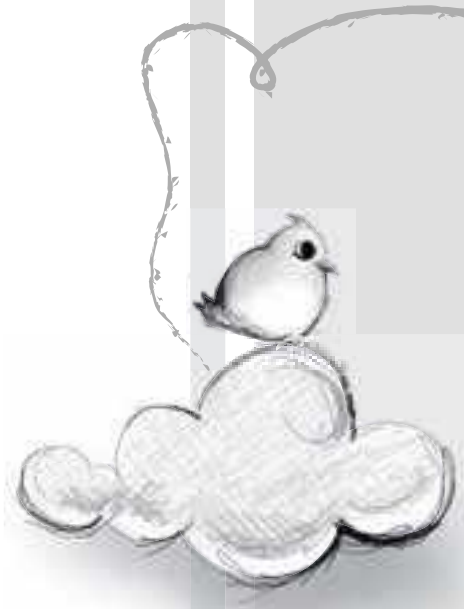
Etkinlik Adı: YAZMA ÇALIŞMASI
Öngörülen Süre:15 dakika
Yaş Grubu: İlkokul
Katılımcı Modu: Bireysel
Malzemeler: Kağıt, kalem

Uygulama Süreci: Uygulayıcı aşağıdaki formu katılımcı sayısı kadar çoğaltarak katılımcılara dağıtır. Onlardan cümlelerdeki boşlukları kendi düşünceleri çerçevesinde doldurmalarını ister. Gönüllü katılımcılar çalışmalarını diğer katılımcılarla paylaşır.

- İyilik yaparsak ..... olur.
- Kötülük yaparsak …….....olur.
- Yaptığımız davranışın iyilik sayılması için ..... gerekir.
  .....
- Yaptığımız davranışın kötülük sayılması için .....
  ..... gerekir.
- Eğer bir arkadaşımın yardıma ihtiyacı olduğunu görürsem …..... yaparım.
  Çünkü …….....
  .....
- Eğer bir yabancının yardıma ihtiyacı olduğunu görürsem..... yaparım.
  Çünkü …….....
  .....

TEMA İLE İLGİLİ KİTAP ÖNERİSİ

İyi ve Kötü Nedir - **Oscar Brenifier**



3
Mirno ve Ben

FELSEFİ TEMA
Özgürlük

KAVRAMLAR
Özgürlük, irade, itaat-itaatsizlik, karar, hayır diyebilmek

Bu temadaki çalışmalara başlamadan önce katılımcılara aşağıdaki yönerge verilir.

"Özgürlük" temasıyla ilgili yaklaşık 2 dakikalık bir konuşma yapmanı istiyoruz. Konuşmanda bu tema ile ilişkili kavramlara yer verebilir, yaşantından ya da çevrenden örnekler kullanabilirsin.

Dilersen karekodu okutarak konuşma süreni takip edebilirsin.

Mirno ve Ben

Günaydın çocuklar!
— Günaydın Robot Mirno!
— Nasılsınız çocuklar?
— İyiyiz, Robot Mirno.

Her sabah dersimiz böyle başlıyor. Öğretmen yardımcımız Robot Mirno artık ezbere bildiğimiz hareketlerle ödevlerimizi toplamaya başlıyor. Öğretmenimiz geldiğinde ders için bütün hazırlıklar Mirno tarafından tamamlanmış oluyor. İşte, öğretmenimiz de geldi. Dersimiz: Uygarlık Tarihi.

Biz merakla dersi takip ederken Mirno programlandığı şekilde sessizce sınıfı düzenliyor. Ödevleri toplama ve kontrol etme, sınıf ısısını ayarlama, güvenlik önlemlerini alma, öğrencileri servisten sınıfa alıp tekrar servise bırakma Mirno'nun görevlerinden bazıları. Bazen gözüm onun bu otomatik hareketlerine dalıp gidiyor. Mirno konuşabiliyor, tepki veriyor, hatta bazen espri bile yapıyor ama onun duyguları yok. Aynı zamanda ne yapacağına karar veremeyen, kendisine verilen komutlara asla "hayır" diyemeyen, hatta okul dışına bile çıkamayan tutsak bir varlık…

Peki, ben ne kadar özgürüm? Her zaman istediğim gibi davranabiliyor muyum? Hayır diyebiliyor muyum? Kendi kararlarımı verebiliyor muyum? Duygularımı rahatlıkla ifade edebiliyor muyum? Sanırım bu soruların cevapları üzerinde biraz düşünmeliyim.

Hürriyet,
hürriyetin ne olduğunu bilmeyenin
hakkı değildir.
Cenap Şahabeddin

Düşünce özgürlüğünün olmaması,
düşündüğünü söyleyememek değildir;
düşünememektir.
Jean Paul Sartre

SORULAR

1. Robot Mirno'nun görevleri nelerdir?
2. Sizce Mirno görevlerini isteyerek mi yerine getiriyor?
3. Robot Mirno görevleri dışında başka şeyler yapmak isteyebilir mi?
4. Özgürlük nedir?
5. Hayır diyebilmek ile özgürlük arasında bir ilişki var mıdır? Her şeye evet demek tutsaklık mıdır?
6. İnsanlar özgür müdür?
7. Özgürlüğümüz sınırlı mıdır yoksa sınırsız mıdır?
8. Her istediğimizi yapabilseydik yaşam nasıl olurdu?
9. Robotlar insanlardan farklı mıdır?
10. Robot Mirno özgür olduğunu düşünüyor olabilir mi?
11. Sizce insanlar da robotlar gibi kendilerine yüklenmiş görevleri yerine getiriyor olabilir mi?

ETKİNLİKLER

Etkinlik Adı: ÖZGÜRLER Mİ?
Öngörülen Süre: 20 dakika
Yaş Grubu: 7-11 yaş
Katılımcı Modu: Bireysel
Malzemeler: Hayvan kuklaları, oyuncakları ya da resimleri

Uygulama Süreci: Uygulayıcı, katılımcılardan hayvanat bahçesindeki hayvanları düşünmelerini ister. Gerekirse konuyla ilgili bir görsel ya da kısa bir belgesel film (örneğin hayvanat bahçesi temalı bir içerik) izletir. Ardından, katılımcıların bu hayvanların kafeste yaşamaktan mutlu olup olmadıkları üzerine düşünmelerini sağlar. Mutlu olanlar varsa neden mutlu olduklarını, mutsuz olanlar varsa neden mutsuz olduklarını açıklamalarını ister. Uygulayıcı, dileyen katılımcıların ellerindeki oyuncak hayvanları konuşturarak bu hayvanların duygularını seslendirmelerini sağlar.

Etkinlik Adı: ROBOT TASARIMI
Öngörülen Süre: 20 dakika
Yaş Grubu: 7-11 yaş
Katılımcı Modu: Grup
Malzemeler: Fon kartonu

Uygulama Süreci: Uygulayıcı, katılımcı grubunu mevcut sayıya göre en az dört alt gruba ayırır. Her gruba bir fon kartonu verir. Ardından şu yönergeyi seslendirir:

"İnsanların günlük yaşamını kolaylaştıracak bir robot tasarlayınız. Tasarladığınız robotlarda mutlaka şu özelliklere yer veriniz:

• Robotunuz hangi işleri yapabiliyor? İnsanlar neden sizin robotunuzu tercih etmeli?

• Robotunuz hangi maddeden yapıldı? (plastik, metal, cam, kağıt...)

• Robotunuz gerekli enerjiyi nasıl sağlıyor? (fosil yakıtlar, doğal gaz, yenilenebilir enerji kaynakları…)

• Robotunuzun avantajları nelerdir?

• Robotunuzun dezavantajları nelerdir?

• Tasarımı tamamladıktan sonra grubunuz içinden bir kişiyi belirleyiniz ve bu kişinin robotu taklit etmesi için hazırlık yapınız."

Uygulayıcı, her alt grubun hazırlık için 10 dakikası olduğunu belirtir. Süre sonunda alt grupları sırayla çalışmalarını sunmaları için yönlendirir. Sunumdan sonra her gruptan bir katılımcı, tasarladıkları robota uygun biçimde en az 1 dakika süren bir drama performansı sergiler.

TEMA İLE İLGİLİ KİTAP ÖNERİSİ

Küçük Kara - **Balık Samed Behrengi**
Göğün Mavi Kabuğu - **Selçuk Ceylan**
Rüya Dalgıçları İçin Masallar - **Selçuk Ceylan**
Yazıları Seven Ayı - **Fazıl Hüsnü Dağlarca**
Özgür Olan ve Olmayan - **Birgitte Labbe, Michel Puech**
Makineler ve İnsanlar - **Brigitte Labbe, Michel Puech**

4
Can Dostum

FELSEFİ TEMA
Sorumluluk-Dostluk

KAVRAMLAR
Sorumluluk, empati, sempati, hayvan hakları

Bu temadaki çalışmalara başlamadan önce katılımcılara aşağıdaki yönerge verilir.

"Sorumluluk-Dostluk" temasıyla ilgili yaklaşık 2 dakikalık bir konuşma yapmanı istiyoruz. Konuşmanda bu tema ile ilişkili kavramlara yer verebilir, yaşantından ya da çevrenden örnekler kullanabilirsin.

Dilersen karekodu okutarak konuşma süreni takip edebilirsin.

CAN DOSTUM

O günü hiç unutmuyorum. Bahçede kahvaltı için hazırlık yapıyorduk. Anneannem, o muhteşem pişilerinden yapıyor; annemle babam irili ufaklı tabakları sofraya taşıyordu. Ben elimde su tabancası ile bir o yana bir bu yana koştururken Sema teyzemin kızı Suna abla daha yeni uyanmış, kendine gelmeye çalışıyordu. Suna, aslında benden sadece 4 yaş büyüktü ama annem ısrarla ona abla dememi istiyordu.

Kahvaltı sofrası hazırlanırken önce iniltiye benzer bir ses duydum. Acaba bu ses salondaki televizyondan mı geliyordu? Hayır, oradan gelmiyordu. Ben bunu düşünürken ses kesilmişti. Umursamadım, oyuncağıma su doldurmak için çeşmeye doğru yöneldim. O da ne? Aynı sesi bir daha duymaya başladım. Hemen Suna ablama baktım, o da duyuyor muydu? Evet, o da aynı sesi duymuş; etrafına bakınıyordu. Biraz dikkatli dinleyince sesin bahçe kapısı tarafından geldiğini fark ettik. Suna ablam:

-Hadi Arda neler olduğuna gidip bakalım, dedi. Merakla kapıya yaklaştığımızda gözleri nemli, boynu bükük, burnu ıslak bir köpek, iniltiye benzer bir ses çıkarıyordu.

Suna ablam, bahçe kapısını açarak hemen onu kucağına aldı. Ben onu görmenin şaşkınlığını yaşıyor, ne yapacağımı bilemiyordum. Ama Suna ablamın köpeği kucağına almasına şaşırmıştım. Ne de olsa nereden geldiği belirsiz bir köpekti ve o, sokaklara aitti. Ayrıca babamın böyle şeylerden hoşlanmadığını da biliyordum. Suna ablamın onu kucağından indireceği yoktu. Kucağından indirmek bir yana, onunla kahvaltı sofrasına doğru yürümeye başlamıştı.

Önce annem gördü Suna ablayı. Şaşkınlığı yüzünden okunuyordu annemin. Bu şaşkınlık kısa sürede yerini önce tedirginliğe, ardından da bir miktar kızgınlığa bıraktı. Annem, babama "Olanlara bak!" dercesine bir bakış fırlattı. Babam da duruma müdahale etmeye karar vermiş olacak ki Suna ablama dönerek:

— Sunacığım ne yapıyorsun? Kahvaltı sofrasında bir sokak köpeği olur mu hiç? Lütfen onu dışarı çıkar.

Tüm bu olanlardan habersiz, içeride pişi yapan anneannem tam o anda elinde pişi dolu tepsiyle dışarı çıktı. İşte, olaylar da o zaman kontrolden çıktı. Suna ablamın kucağındaki can dostum, pişileri görünce kucaktan zıplayarak anneannemin üstüne doğru koştu. Anneannem şaşkınlıktan ne yapacağını bilemeyerek, biraz da korkarak tepsiyi atıp hızlı adımlarla içeri yöneldi; içeri girerken bahçedeki su birikintisine basıp babamın üstüne çamur sıçrattı. Biz daha ne olduğunu anlamadan

can dostum bu defa da kirli patileriyle bembeyaz örtülü masanın üzerine fırladı. Bir yandan masadakileri kokluyor, bir yandan açlıktan ne bulursa yemeye çalışıyordu. Babam sinirli sinirli bize bakıyordu, annem de bir feryat koparmıştı. Tam bir karmaşa…

Biz bu karmaşa ve gerilim dolu ortamda korkulu gözlerle etrafa bakarken aniden bir kahkaha sesi duyduk. Anneannem ilk şoku atlatmış; bir yandan can dostumun açlıktan yaptıklarını merhamet dolu gözlerle izliyor, bir yandan da bizim durumumuza gülüyordu. Hızlı adımlarla can dostumun yanına gelen anneannem onu çevik bir hareketle kucağına alıp sofrayı kurtardı. Bu hareketiyle hem beni ve Suna ablayı rahatlatmış hem de annem ve babamı yumuşatmıştı. İçeride kalan pişilerden eline birkaç tane alıp uzak bir sandalyeye oturmuş, can dostumu da yanına almıştı. Bize doğru dönerek:

— Haydi, çocuklar şu ortalığı toparlayın! Görünüşe göre kahvaltıya bir misafirimiz var.

Suna ablam ve ben kahvaltı boyunca konuşamadık. Hatta başımızı bile kaldıramadık. Ama dostum anneannemin dizinin dibinde onun verdiklerini afiyetle yiyor, bir yandan da karnı doydukça minnetle bizlere doğru bakıyordu. Onun bu halini gören annem ve babam iyice yumuşamıştı. Babam kahvaltının sonuna doğru anneme doğru göz kırparak şöyle dedi

— Anlaşıldığı kadarıyla misafirimiz kalıcı. Haydi, ona bir isim bulalım.

-Apollo diye sevinçle bağırdım. Kahvaltıdan hemen sonra Apollo'yu yıkadık. Babamla birlikte veterinere götürdük. Veteriner bir köpek sahiplenmenin nasıl büyük bir sorumluluk olduğundan bahsetti. Her şeyden öte can dostu olacağımızı söyledi. Ne demek istediğini anlamamıştım. Bir köpeğe bakmak ne kadar zor olabilirdi ki?

Hepimiz her şeyden ötürü
herkese karşı suçlu ve sorumluyuz.
Emmanuel Levinas

Yalnız yaptıklarımızdan değil,
yapmadıklarımızdan da sorumluyuz.
Molière

SORULAR

1. Arda neden kahvaltı hazırlığı yaptıkları o günü unutamıyor?
2. Arda kendini neden Apollo'ya karşı sorumlu hissediyor?
3. Sizin de kapınıza bir sokak hayvanı gelse ilk tepkiniz ne olurdu?
4. Arda, Apollo'ya karşı sorumluluklarını yerine getiriyor mu?
5. Bir şeyden ya da birinden sorumlu olmak ne demektir?
6. Sorumluluğu almadan önce mi, yoksa aldıktan sonra mı düşünmeliyiz?
7. Sizce bütün canlılara karşı sorumlu muyuz?
8. Sorumluluk nedir?
9. Bir insan ve bir hayvan gerçekten de dost olabilir mi? Neden?
10. Sizin hiç "dostum" dediğiniz bir tanıdığınız oldu mu? Ona neden "dostum" diyorsunuz?
11. Dost ve arkadaş aynı şeyler midir?
12. Dostluk nedir? Bir dost hangi özelliklere sahip olmalıdır?
13. Dostumuza karşı sorumluluğumuz bir gün biter mi?
14. Sizce "can dost" ile "dost" birbirinden farklı mıdır?

ETKİNLİKLER

Etkinlik Adı: ZİHİN HARİTASI
Öngörülen Süre: 15 dakika
Yaş Grubu: 7-11 yaş
Katılımcı Modu: Bireysel
Malzemeler: Tahta,renkli kalemler

Uygulama Süreci: Uygulayıcı, yazı alanının ortasına büyük harflerle "DOSTLUK" kelimesini yazar. Ardından katılımcılardan/katılımcıdan, iyi bir dostta bulunması gereken özellikleri bir dakika boyunca düşünmelerini ister. Süre dolduğunda, gelen yanıtları renkli kalemlerle "dostluk" kelimesinden dallar çıkararak yazar. Yazılan kelimelere yakın anlamlı ifadeler geldikçe bu kelimeler için yeni dallar oluşturarak haritayı genişletir.

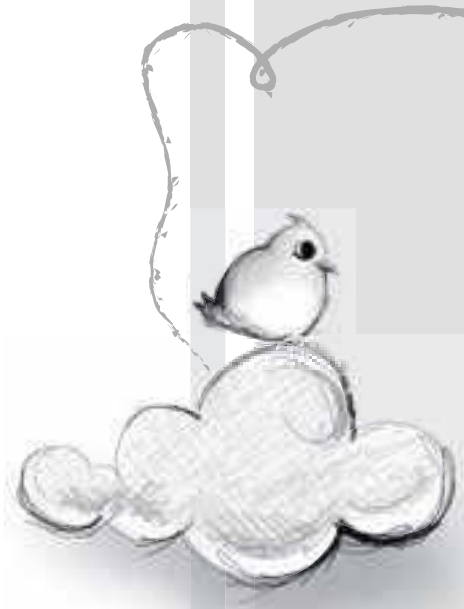
Etkinlik Adı: SORUMLULUKLARIM, HAKLARIM
Öngörülen Süre: 20 dakika
Yaş Grubu: 7-11 yaş
Katılımcı Modu: Grup
Malzemeler: Kart, kağıt, kalem

Uygulama Süreci: Uygulayıcı, katılımcı grubunu 5 kişilik alt gruplara ayırır. Her gruba, aşağıdaki tabloya benzer bir tablo çizmelerini söyler. Gruplardan bu tabloyu birlikte doldurmalarını ister. Gerekirse uygulayıcı, tablonun satır sayısının ihtiyaç doğrultusunda artırılabileceğini belirtir.

SORUMLULUKLARIM	HAKLARIM

TEMA İLE İLGİLİ KİTAP ÖNERİSİ

Martıya Uçmayı Öğreten Kedi - **Luis Sepulveda**
Momo'nun Sarayı - **Pelin Güneş**
Konuş Benimle Küçük Kedi - **Michel Pıquemal, Thomas Baas**
Uçan Sınıf - **Erıch Kastner**
Günışığı Hoşçakal - **Ülkü Tamer**
Canım Ağacım - **Jacques Goldstyn**



5
Çocukluk Özlemi

FELSEFİ TEMA
Unutmak-Özlemek

KAVRAMLAR
Özlemek, unutmak, anı, geçmiş, gelecek

Bu temadaki çalışmalara başlamadan önce katılımcılara aşağıdaki yönerge verilir.

"Unutmak-Özlemek" temasıyla ilgili yaklaşık 2 dakikalık bir konuşma yapmanı istiyoruz. Konuşmanda bu tema ile ilişkili kavramlara yer verebilir, yaşantından ya da çevrenden örnekler kullanabilirsin.

Dilersen karekodu okutarak konuşma süreni takip edebilirsin.

ÇOCUKLUK ÖZLEMİ

İncir ağacının altında, oyunlar oynuyorum.
Ninem yanımda, dedemle koşturuyorum.
Dedem diyor ki "Çocukluğumu özlüyorum!"
Anlamadım ki dede, çocuk muydun sen de?

Ninem gülüyor gözleriyle "Çocuktuk ya biz de!
Koştuk, oynadık kırlarda kuzularla yan yana."
Sarılıyor ninem bana, dedem yanı başımda.
İçimden taşan huzuru anlatamam ki sana!

Şimdi resimleriniz var, özledikçe bakıyorum.
Zaman geçtikçe sizleri daha iyi anlıyorum.
Her gün biraz daha çok sizlere benziyorum.
Birlikte geçirdiğimiz günleri unutamıyorum.

Unutmak denilen o müthiş,
hem de kuşatıcı musibet,
daha yaşarken hayat yolunda
adım adım öldüğümüzü göstermiyor mu?
Nurettin Topçu

Anımsamak ya da unutmak,
tıpkı bir bahçıvanın yaptığı gibi,
ayıklamak ve budamak demektir.
Anılar bitkilere benzer.
Bazı bitkilerden hemen kurtulmak gerekir ki
diğerleri boy atsın, gelişsin, çiçek açsın.
Marc Auge

SORULAR

1. Sizce bu şiirde ne anlatılıyor?
2. Sizin de dedeniz ve ninenizle, unutamadığınız anılarınız var mı? Anlatabilir misiniz?
3. İnsanlar her şeyi unutur mu? Neden?
4. Unutmak ne demektir?
5. İnsanlar büyüdükçe mutlu mu olurlar, mutsuz mu olurlar?
6. İnsanlar hep çocuk kalsalardı her şey daha güzel olur muydu? Neden?
7. Sizin de ailenizde çocukluğunu özleyen bir büyüğünüz var mı?
8. Sizce insanlar neden geçmişte yaşadıklarına özlem duyarlar?
9. Özlemek insanda bir şeylerin eksik olduğu anlamına gelebilir mi? İnsanlar neden özler?
10. İnsan hiç tanımadığı birini özleyebilir mi? Neden?
11. Sizce insan geleceğe de özlem duyabilir mi?

ETKİNLİKLER

Etkinlik Adı: SIRA ARKADAŞIMIN ÖZLEMİ
Öngörülen Süre: 10 dakika
Yaş Grubu: 7-11 yaş
Katılımcı Modu: Grup
Malzemeler: Kağıt, kalem

Uygulama Süreci: Uygulayıcı, her katılımcının yanında mutlaka bir başka katılımcının oturduğundan emin olur. Ardından şu yönergeyi verir:

"Küçük bir kağıt çıkarınız. Bu kağıda özlediğiniz şeylerin bir listesini yapınız. Listenizde en az beş farklı özleminiz olmasına dikkat ediniz."

Uygulayıcı, tüm katılımcıların yazmayı tamamlamasını bekler. Daha sonra her katılımcının listesini sıra arkadaşlarıyla paylaşmasını ister. Paylaşım tamamlandıktan sonra 5 dakikalık süre tanır ve tüm katılımcılardan arkadaşının özlediklerinden yola çıkarak en az bir dörtlükten oluşan bir şiir yazmalarını ister. Etkinlik sonunda istekli katılımcıların şiirlerini paylaşmalarına fırsat verir.

Etkinlik Adı: FOTOĞRAFLARI CANLANDIRMA
Öngörülen Süre: 20 dakika
Yaş Grubu: 7-11 yaş
Katılımcı Modu: Grup
Malzemeler: -

Uygulama Süreci: Uygulayıcı, katılımcı grubuna şu soruları yöneltir:

"Ailenize ait eski bir fotoğraf gördünüz mü? Bu fotoğrafı anlatır mısınız? Fotoğraflarda dikkatinizi çeken şeyler neydi? Kıyafetler ve ev eşyaları günümüzden farklı mıydı?"

Uygulayıcı, konuşmak isteyen katılımcılara söz hakkı verir. Katılımcıların yanıtlarından yola çıkarak beş farklı cevap belirler. Bu beş cevabı veren katılımcıları grup lideri olarak seçer ve tüm katılımcı grubunu beş alt gruba ayırır. Her gruptan, grup liderinin anlattığı fotoğrafı sahnede canlandırmalarını ister.

TEMA İLE İLGİLİ KİTAP ÖNERİSİ

Hatırlamak ve Unutmak - **Brigitte Labbe, Michel Puech**

6
Dönüş Yolu

FELSEFİ TEMA
Yardımseverlik-Ahlaki Eylemin Amacı

KAVRAMLAR
Koşulsuz davranış, ahlaki eylem, ödev, mutluluk, evrensel ahlak yasası

Bu temadaki çalışmalara başlamadan önce katılımcılara aşağıdaki yönerge verilir.

"Yardımseverlik-Ahlaki Eylemin Amacı" temasıyla ilgili yaklaşık 2 dakikalık bir konuşma yapmanı istiyoruz. Konuşmanda bu tema ile ilişkili kavramlara yer verebilir, yaşantından ya da çevrenden örnekler kullanabilirsin.

Dilersen karekodu okutarak konuşma süreni takip edebilirsin.

DÖNÜŞ YOLU

Merve, Aylin, Mert ve Çınar her zamanki gibi o gün de okul çıkışı eve birlikte gitmeye karar verdiler. Hep aynı yoldan eve giderlerdi. Yola çıktıklarında bir yandan o gün okulda yaşadıklarını konuşuyor, bir yandan da Aylin'in hafta sonu kutlayacakları doğum günü hakkında ona sorular soruyorlardı. Aslında Aylin artık sorulara cevap vermekten bıkmıştı. Pasta neli olacak, kaç katlı olacak, Aylin'in annesi börek yapacak mı, Aylin nasıl bir hediye istiyor?

İşte, böyle konuşa konuşa yola devam ederken karşıya geçmek için trafik ışıklarını kontrol ettiler. Trafik ışıkları sarıdan kırmızıya dönmüştü. Beklemek zorundaydılar. Okuldan eve yalnız dönmeye başladıklarından beri karşıdan karşıya geçerken çok dikkat ederlerdi. Hatta Mert, tıpkı bir trafik polisi gibi her seferinde en öne geçer ve hep şu cümleleri söylerdi:

— Kırmızı ışık yandı, bekliyoruz. Evet, şimdi sarı ışık yandı. Haydi arkadaşlar, yeşil ışık yandı! Şimdi geçiyoruz…

Bu defa da Mert aynı cümleleri kurmaya başlamıştı ki yolun karşısında elindeki poşetlerle iki büklüm olmuş, zorlandığı her halinden belli olan yaşlı mı yaşlı bir dede tüm çocukların dikkatini çekti. Merve'nin bir anda yüzü değişmişti. Dedeye karşı hüzünlü hüzünlü bakıyordu. O an ağzından şu cümleler döküldü:

— Ayyy, dedenin durumu ne kadar da içler acısı! İçim cız etti onu görünce. Tıpkı benim dedem gibi ailesinden ayrı yaşıyor herhalde. Belki ben onun karşıdan karşıya geçmesine yardım edersem benim dedem de böyle bir durumda olduğunda başka çocuklar da ona yardım eder.

Aylin'in bir kulağı arkadaşlarındaydı fakat aynı anda başka bir şey daha onun dikkatini çekmişti. Dikkat çeken görüntüye odaklanıp Merve'nin söylediklerini duyunca heyecanla şöyle söyledi:

—Yolun karşısındaki durakta Orhan Öğretmen var gördünüz mü? Tam da geçen ders yardımseverlikten bahsetmişti bize. Belki de dedeye yardım ettiğimizi görürse bize iyi bir not verebilir.

Mert, Aylin'in söylediklerine şaşırmıştı. Hem öğretmenlerini görmüş olmaları onu şaşırtmış hem de Aylin'in not almak konusundaki görüşlerini beğenmemişti. Araya girme ihtiyacı hissederek şöyle dedi:

— Bence bu yardımı bir karşılık bekleyerek yapmamalıyız. Çok üzüldüm dedenin haline. Ona yardım etmeden eve gidecek olursam içimdeki ses beni hiç rahat bırakmayacak.

Çınar ise o anda kendi dedesi ile bu dedeyi karşılaştırıyordu. Kendi dedesi genellikle bir iş yapmazdı, bütün aile dedesinin ihtiyacını karşılamak için seferber olurdu. Bu karşılaştırmadan Çınar insanların farklı koşullarda yaşamlarını sürdürdükleri sonucunu çıkardı ve arkadaşlarına dönerek görüşlerini şu şekilde açıkladı:

— Biz dedeme hiçbir şey taşıtmayız. Hatta ona iş bile yaptırmayız. Dedem sürekli koltuğunda oturur. Sizce de bu kadar yaşlı birinin tek başına ağır torbaları taşıması yanlış değil mi? O dedeyi bu zor durumdan hemen kurtarmalıyız.

Neredeyse hepsi dedeye yardım etmeye karar vermişlerdi. Yeşil ışık yanınca onun yanına gittiler. Dede, torunları yaşındaki bu bıcır bıcır çocukların yardım teklifini sevinçle kabul etti. Üç çocuk dedenin ellerinden poşetleri alırken Çınar da onun elinden tutarak karşıya geçmesine yardımcı oldu. Biraz sohbet ettiler. İsminin Tahsin olduğunu öğrendikleri bu tatlı dede onlara teşekkür etti. Tahsin Bey durakta bekleyen bir taksiye bindi ve taksi hareket ettiğinde gözlerinde yaşama sevinci olan bu çocuklara sevgiyle el salladı.

Çocuklar kafalarında farklı farklı düşüncelerle evlerine doğru yol alırken Tahsin Bey de eşini bankadan almış, yolda karşılaştığı çocukların torunlarına ne kadar benzediğini ona anlatıyordu.

Bir mum,
diğerini tutuşturmakla
ışığından bir şey kaybetmez.
Mevlânâ

İnsanlığı kendinde ve başkalarında,
bir araç olarak değil de her zaman
bir amaç olarak görecek şekilde davran.
Immanuel Kant

1. Çocuklar yolda yürürken ne hakkında konuşuyorlarmış?
2. Aylin, Orhan Öğretmen'i görünce ne düşünmüş?
3. Mert, Aylin'in Orhan Öğretmen'le ilgili söylediklerine neden şaşırmış olabilir?
4. Siz olsaydınız dedenin durumunu nasıl değerlendirirdiniz? Eğer dedeye yardım edecekseniz ona neden yardım ederdiniz?
5. Dedeye yardım eden çocuklardan hangisinin yardım etme amacını doğru buluyorsunuz? Neden? (Bütün öğrenciler "Çınar" cevabını düşüncesini temellendirerek verebilirse diğer çocukların düşüncelerini neden seçmedikleri sorularak tartışma sürdürülebilir.)
6. Birine yardım ederken bu yardımı, kendimiz mutlu olalım diye mi yaparız?
7. İnsanlar yardımsever olmalı mıdır? Neden?
8. Kendi mutluluğumuz için yaptığımız yardım gerçek bir yardımseverlik olabilir mi? Neden?
9. Birine yardım ederken sadece kendi mutluluğumuzu amaçlarsak kendi amacımız için başka birini araç haline getirmiş olur muyuz? (Soru anlaşılmadığında çocuklar için anlaşılır kılınabilir.) Buna hikayeden hangi çocuğu örnek gösterebilirsiniz?
10. Yardımsever olmanın amacı nedir?

ETKİNLİKLER

Etkinlik Adı: AFİŞ HAZIRLAMA
Öngörülen Süre: 25 dakika
Yaş Grubu: 7-11 yaş
Katılımcı Modu: Grup-bireysel
Malzemeler: Fon kartonu, boya kalemleri

Uygulama Süreci: Uygulayıcı, katılımcı grubunu iki alt gruba ayırır. Her gruba 10 dakika süre tanır. Gruplardan, yardımsever bir insanın özelliklerini anlatan bir afiş hazırlamalarını ister. Süre sonunda uygulayıcı, grupları sırayla afişlerini sunmaları için yönlendirir.

Etkinlik Adı: İYİLİK KAVANOZLARI
Öngörülen Süre: 1- 4 Hafta
Yaş Grubu: 7-11 yaş
Katılımcı Modu: Bireysel
Malzemeler: Bir kavanoz

Uygulama Süreci: Uygulayıcı, hayat bilgisi dersinde kullanılan nezaket sözlerini ya da sihirli sözleri (“Günaydın”, “İyi günler”, “Geçmiş olsun”, “Yardımcı olabilir miyim?” vb.) katılımcılara hatırlatır. Ardından, bu sözleri kullanarak ve nezaket davranışları göstererek katılımcıların arkadaşlarının hayatlarında ne gibi küçük ve olumlu değişiklikler yapabileceklerini sorar. Katılımcı grubu ile konu üzerine kısa bir sohbet gerçekleştirir. Gerekirse güncel ve küçük bir örnek verir.

Uygulayıcı, iki kavanoz çıkarır ve sınıfta bir hafta boyunca yapılacak küçük iyiliklerin ve söylenecek nezaket sözlerinin hem yapan hem de iyilik yapılan kişi tarafından küçük kağıtlara yazılarak ayrı ayrı bu iki kavanoza atılmasını ister. Kağıtlara yazılanlar isim belirtilmeden yazılır.

Hafta sonunda ya da takip eden hafta uygulayıcı, kavanozlardan bazı kağıtları rastgele seçer ve bu örnekleri katılımcı grubuyla birlikte değerlendirir. Değerlendirme sırasında şu sorular yöneltilir:

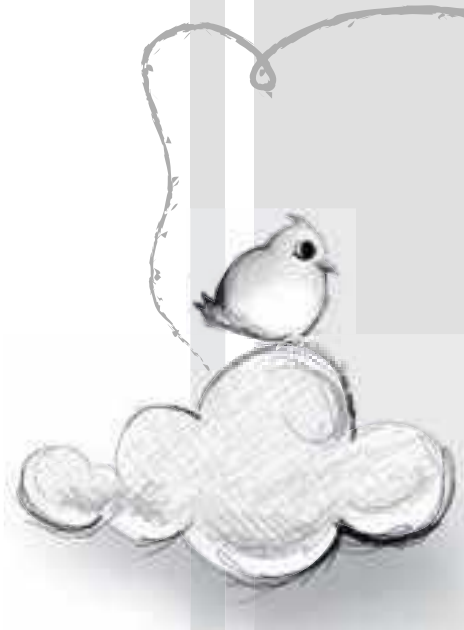
Yapılan iyilik davranışı fark edilmiş mi?

Gerçekten olumlu bir davranış mı olmuş?

Davranışı yapan ya da iyilik yapılan katılımcı neler gözlemlemiş?

TEMA İLE İLGİLİ KİTAP ÖNERİSİ

Üç Kedi Bir Dilek - **Sara Şahinkanat**
İyi Yürekli Dev Memo - **Julia Donaldson**
Ahlaki Olan ve Olmayan - **Brigitte Labbe, Michel Puech**
Haklar ve Ödevler - **Brigitte Labbe, Michel Puech**
Robin Hood - **Howard Pyle**



7
"İzmir'e sevdam" İzmir'de!

FELSEFİ TEMA
Güzellik-Görecelik

KAVRAMLAR
Görecelik, güzellik, çirkinlik, estetik yargı

Bu temadaki çalışmalara başlamadan önce katılımcılara aşağıdaki yönerge verilir.

"Güzellik-Görecelik" temasıyla ilgili yaklaşık 2 dakikalık bir konuşma yapmanı istiyoruz. Konuşmanda bu tema ile ilişkili kavramlara yer verebilir, yaşantından ya da çevrenden örnekler kullanabilirsin.

Dilersen karekodu okutarak konuşma süreni takip edebilirsin.

"İZMİR'E SEVDAM" İZMİR'DE!

Dünyaca ünlü Türk ressam Betül Akyol'un kişisel sergisi geçtiğimiz hafta sonu İzmir Sanat Merkezi'nde sanatseverlerle buluştu. Çoğunluğu sanatçının ilk gençlik ve olgunluk dönemi eserlerinden oluşan "İzmir'e Sevdam" isimli sergi, ressam Betül Akyol ile İzmir'i yan yana getiriyor. Ressam Betül Akyol'un eserleri bugüne kadar hem yurt içi hem de yurt dışında kırktan fazla galeride görücüye çıktı. Sanat eleştirmenleri ise sanatçının özellikle "Sessiz Gözyaşı" adlı eserini değerli görüyorlar.

Öte yandan sergi çıkışı konuştuğumuz sanatseverler sanatçının eserleri hakkında farklı görüşler dile getirdiler. Güzel Sanatlar Fakültesi son sınıf öğrencisi Utku R. "Betül Hanım'ın eserlerini yakından görebildiğim için çok şanslıyım. O, yaşayan bir efsane. Eserlerinde kullandığı renkler çok güzel. Tüm sanatseverleri bu görsel şölene davet ediyorum." dedi. Bir başka ziyaretçi ise "Bu resimlerin neden bu kadar ünlü olduğunu anlamıyorum. Birçok sanatçının hatta sıradan insanların bile buradaki resimlerden daha güzel resim yaptığına eminim. Özellikle 'Sessiz Gözyaşı' adlı tablonun çok abartıldığını düşünüyorum." dedi.

Halkın sergiye olan ilgisi ise yoğun bir şekilde devam ediyor. Yetkililer serginin üç günde 5 binden fazla kişi tarafından ziyaret edildiğini söylerken sergideki tüm eserlerin 14 gün daha İzmir Sanat Merkezi'nde ücretsiz olarak ziyaret edilebileceğini belirttiler.

İzmir'de Hayat Gazetesi-Sanat Köşesi
(Haberin içeriği, isimler ve gazete kurgudur.)

Güzelliğin on par'etmez
Bu bendeki aşk olmasa
Âşık Veysel

İnsan her şeyin ölçüsüdür.
Protagoras

SORULAR

1. Betül Akyol kimdir?
2. Ressamın en çok beğenilen tablosunun adı nedir?
3. Sizin tanıdığınız dünyaca ünlü ressamlar var mı? Adlarını söyler misiniz?
4. Bazı insanların güzel bulduğu tabloları, bazı insanlar çirkin bulabilir mi? Neden?
5. Güzellik ve çirkinlik nedir?
6. Ressamın tablosunun kendisi mi güzeldir, yoksa insanlar tabloya güzel baktığı için mi öyle görürler?
7. Bir tabloya neden güzel dersiniz? Açıklar mısınız?
8. Bir tablonun güzel olması ile bir doğa manzarasının güzel olması aynı mıdır? Neden?
9. Herkesin güzel bulduğu bir sanat eseri olabilir mi?

ETKİNLİKLER

Etkinlik Adı: SEVDİKLERİMİZ
Öngörülen Süre:10 dakika
Yaş Grubu: 7-11 yaş
Katılımcı Modu: Bireysel
Malzemeler: A4 kağıdı

Uygulama Süreci: Uygulayıcı tahtaya öğrencilerin sıra arkadaşları ile dolduracakları tabloyu çizer. Tablo başlıklarını açık bir şekilde belirttikten sonra her ikiliden bu başlıklara uygun şekilde tabloyu birlikte doldurmalarını ister.

Tüm katılımcılar etkinliği tamamladığında uygulayıcı istekli katılımcılardan cevaplarını paylaşmalarını ister. Paylaşılan yanıtlar üzerinden farklılıklar ve görecelik kavramına dikkat çekerek etkinliği sonlandırır.

Sevilenler	Ben	Arkadaşım
En sevilen renk		
En sevilen yemek		
En sevilen çizgi film		
En sevilen oyun		
En sevilen film veya kitap kahramanı		

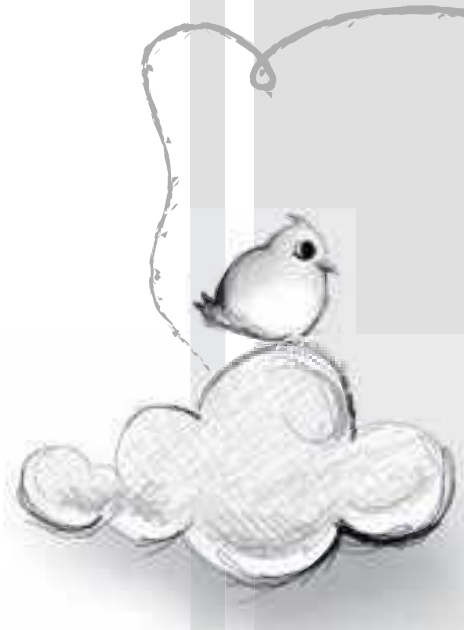
Etkinlik Adı: İSİM KOYMA
Öngörülen Süre: 15 dakika
Yaş Grubu: 7-11 yaş
Katılımcı Modu: Bireysel
Malzemeler: Resim defteri

Uygulama Süreci: Uygulayıcı, katılımcılardan resim defterlerini çıkarmalarını ve şimdiye kadar yaptıkları resimlerden birini seçmelerini ister. Ardından, her katılımcının seçtiği resme en az üç kelimeden oluşan yaratıcı bir isim bulmasını ve bu ismi neden seçtiğini açıklamasını ister. İsim seçiminde yaratıcılığın önemli olduğunu özellikle vurgular.

Uygulayıcı, tüm katılımcıların yanıtlarını toplar. Katılımcılar tarafından en çok beğenilen beş resim ve isim, katılımcı grubunun ortak kararıyla pano alanında sergilenebilir.

TEMA İLE İLGİLİ KİTAP ÖNERİSİ

Güzellik ve Çirkinlik - **Brigitte Labbe, Michel Puech**
Ormanın En Güzeli Kim - **Canan Yarar**
Güzel Nedir? - **Filozof Çocuk Serisi TUDEM**
Güzellik ve Sanat Nedir? - **Oscar Brenifier**
Sanat Nedir? - **Oscar Brenifier**



8
Şimdi Ne Olacak?

FELSEFİ TEMA
Yalan-Doğru

KAVRAMLAR
Dürüstlük, yalan-doğru

Bu temadaki çalışmalara başlamadan önce katılımcılara aşağıdaki yönerge verilir.

"Yalan-Doğru" temasıyla ilgili yaklaşık 2 dakikalık bir konuşma yapmanı istiyoruz. Konuşmanda bu tema ile ilişkili kavramlara yer verebilir, yaşantından ya da çevrenden örnekler kullanabilirsin.

Dilersen karekodu okutarak konuşma süreni takip edebilirsin.

ŞİMDİ NE OLACAK?

Duygu ve Yavuz'un aslında bir bakıcıları vardı. Bakıcıları Zehra Teyze, her gün aynı saatte evden çıkıyordu. Bazı günlerde anneleri geç saatlere kadar çalışmak zorunda kalınca Duygu ve Yavuz baş başa kalıyordu. İşten geç çıkacağı günlerde annesi Duygu'ya kardeşi Yavuz'a göz kulak olması gerektiğini söylüyor, kardeşinin karnını doyurması ve onu tehlikelerden koruması için Duygu'yu sıkı sıkı tembihliyordu. Duygu, bu duruma içten içe kızıyor ama annesine yardımcı olmak için ona itiraz etmiyordu. Duygu için küçük kardeşi Yavuz'a bakmak hem çok eğlenceli hem de çok zordu. Eğlenceliydi çünkü sürekli birbirinden farklı oyunlar oynuyorlardı. Zordu çünkü Yavuz çok hareketliydi. Yavuz'un ne zaman ne yapacağı hiç belli olmuyordu.

Duygu annesinin geç saatlere kadar çalıştığı günlerde bir yandan Yavuz'la ilgileniyor, bir yandan da sık sık saati kontrol ediyordu. Annesinin gelmesine yarım saat kala ortalığı toplamaya başlıyordu. Yavuz da artık bu duruma alışmıştı. O da ablasına yardım etmeye çalışıyordu. Birlikte yere attıkları minderleri koltuklara diziyor, oyuncakları topluyor, odaları düzenliyor ve evdeki çöpleri temizliyorlardı. Böylece işten eve yorgun gelen annelerinin daha fazla yorulmasını engellemeye çalışıyorlardı.

Yine annelerinin geç saate kadar çalışmak zorunda olduğu bir gün Zehra Teyze saat 5'te evden ayrılmış, kardeşler yalnız kalmıştı. İki kardeş her zaman yaptıkları gibi önce ödevlerini yaptı. Ödev yaparken Duygu sık sık Yavuz'un etkinliklerini kontrol ediyordu. Yavuz etkinlikten sıkılınca bir süre sonra ablasından boyama yapmak için boya takımlarını istedi. Duygu tam ödevin ortasında kalkmak zorunda kaldığı için biraz da öfkelenerek Yavuz'un odasından istediği malzemeleri getirdi. Bu akşam Duygu'nun gerçekten çok ödevi vardı.

Duygu ödevini yaparken zamanın nasıl geçtiğini anlayamamıştı. Saate bakınca annesinin gelmesine sadece 20 dakika kaldığını fark etti. Hızlıca ödevlerini toplayıp çantasını hazırladı. Yavuz boyama yapmaktan da sıkılmış ve boya malzemelerini sehpanın üstüne bırakarak evde misket oynamaya başlamıştı. Yavuz, ablasının ortalığı topladığını görünce ona yardım etmek için hemen yerinden kalktı. Sehpanın üstündeki eşyalarını almak için oraya doğru hızla koştu. Tam o anda ayağı yerdeki mindere takılmasın mı? Yavuz, düşerken tutunabilmek için ellerini sehpaya doğru uzatmıştı. O esnada da sehpa devrilmiş ve üzerindeki boya malzemeleri her yana dağılmış, anneannelerinden kalma yadigâr vazo ise kırılmıştı. Duygu gürültü sebebiyle odasından çıkmış, olan biteni görünce şaşkınlıktan ne yapacağını bilememişti. Yavuz ayağa kalkmış, olanlara korku dolu gözlerle bakıyordu. Duygu kardeşinin bir şeyi olmadığına sevindi ama vazonun kırılması onu çok endişelendirdi. Çünkü annesi bu hatıra vazoyu

çok severdi. Duygu saate bakınca sadece 10 dakikalarının kaldığını gördü. Hemen elektrikli süpürgeyi çalıştırıp vazonun kırıklarını topladı. Ortalığı eski haline getirdiğinde kapıdan anahtar sesleri duyulmaya başlamıştı. Yorgun argın işten eve dönen anneleri karşılarındaydı.

Anneleri eve girdiğinde iki kardeşin yüzündeki telaştan evde bir şeylerin döndüğünü hemen anladı. Elindeki torbaları masanın üzerine bırakıp anahtarını sehpanın üzerine koyduğunda vazonun eksikliğini fark etti. Evdeki bu telaşın sebebi böylece çok geçmeden ortaya çıkmıştı. Anneleri şaşkınlıkla Duygu'ya dönerek:

— Duygu, vazo nerede? diye sordu.

Duygu şaşkınlıktan ne diyeceğini bilememişti. Bu olaydan nasıl kurtulacağını düşünüyor, aklından "Acaba anneme ne söylesem?" diye geçiriyordu. Tam o anda Yavuz konuşmaya başladı.

— Anne, vazoyu ablam kırdı.

Duygu annesinin sorduğu soruya henüz cevap verememişken Yavuz'un söylediklerini duyunca ne diyeceğini bilemedi. Çok şaşkındı. Kardeşi neden doğruyu söylememişti? Evet, annesi yorgun, belki biraz da sinirli olabilirdi ama Yavuz neden olanları farklı anlattı ki? Üstelik Yavuz'un kendi hatasıydı bu ve şimdi ablasını suçluyordu. Annesi:

— Duygu, nasıl oldu bu olay? diye sordu.

Yavuz, yine ablasının konuşmasına müsaade etmeden soruyu kendi cevapladı:

— Anne, birlikte top oynuyorduk. Ablam topu atınca top gidip vazoya çarptı ve vazo paramparça oldu.

Anneleri top oynadıklarını duyunca bu defa sinirli sinirli Duygu'ya baktı. Fakat Duygu'nun zor durumda olduğunu fark edince şöyle devam etti:

— Bu konuyu yemekten sonra detaylı bir şekilde konuşacağız. Yavuz, sen ellerini yıka. Duygu, sen bana yardımcı ol da sofrayı kuralım.

Duygu annesinin peşi sıra mutfağa giderken ne yapacağını bilemez haldeydi. Acaba gerçekleri anlatmalı mıydı? Olayların nasıl gerçekleştiğini anlatırsa annesi nasıl tepki verecekti? Peki, Yavuz neden böyle bir şey yapmış olabilirdi?

Kişi yalan söylemiyorsa
yeterince özgürdür.
Ludwig Wittgenstein

Bir insana hatasını göstermek
başka bir şeydir,
doğrunun sahibi kılmak
başka bir şey.
John Locke

SORULAR

1. Duygu'nun neden kardeşine bakması gerekiyor?
2. Duygu ve Yavuz annelerine yardımcı olmak için neler yapıyorlar?
3. Yavuz vazoyu nasıl kırmış?
4. Annesi Duygu'yu sıkı sıkı tembihlediği halde Duygu'nun Yavuz'u yalnız bırakarak ödevini yapması doğru bir davranış mı?
5. Yavuz vazoyu kırdığı halde neden kırmadığı yalanını söylemiş olabilir?
6. Duygu neden annesine hemen doğruyu söyleyememiştir?
7. Neden bazı durumlarda doğruyu söylemek yerine yalan söylemeyi tercih ederiz?
8. Yalan söylemek her zaman kötü bir davranış mıdır?
9. Hikayede Duygu yalan söylememiştir ama doğruyu da söyleyememiştir. Bazen doğruyu söyleyememek de kötü bir davranış olabilir mi? Neden?
10. Doğru söylemek ve yalan söylemek nedir?
11. Kimsenin yalan söylemediği ve herkesin sadece doğruyu söylediği bir dünya mümkün olabilir mi? Nasıl?

ETKİNLİKLER

Etkinlik Adı: EMPATİ KARTLARI
Öngörülen Süre: 25 dakika
Yaş Grubu: 7-11 yaş
Katılımcı Modu: Grup
Malzemeler: Altı renkli kağıt

Uygulama Süreci: Uygulayıcı, katılımcı grubunu altışar kişilik alt gruplara ayırır. Önceden hazırlanmış altı farklı renkli kartı (beyaz, siyah, kırmızı, mavi, yeşil ve sarı) her gruptaki katılımcılara birer tane olacak şekilde dağıtır. İlk grup, katılımcı grubunun karşısına çıkar. Uygulayıcı bu gruba şu soruyu yöneltir:

"Sırayla anne, abla ve kardeşin olay anında neler düşündüklerine ve hissettiklerine odaklanalım."

Uygulayıcı, her katılımcının kendisine verilen renge göre cevap vermesini ister. Renklerin temsil ettiği düşünme biçimlerine uygun şekilde duygular ve düşünceler ifade edilir.

sarı	beyaz	mavi
Sarı: Bu rengi taşıyan kişiler duruma iyimser duygularla cevap verir.	Beyaz: Bu rengi taşıyan kişiler duruma tarafsızca, içinden geldiği gibi yanıt verir.	Mavi: Bu rengi taşıyan kişiler bütün görüşleri özetleyerek grubun cevaplarını bir araya getirir.
kırmızı	**yeşil**	**siyah**
Kırmızı: Bu rengi taşıyan kişiler duruma duygusal olarak cevap verir.	Yeşil: Bu rengi taşıyan kişiler duruma farklı ve yaratıcı yanıtlar verir.	Siyah: Bu rengi taşıyan kişiler duruma kötümser duygularla cevap verir.

Etkinlik Adı: NE HİSSEDERDİM?
Yaş Grubu: 7-11 yaş
Öngörülen Süre: 25 dakika
Katılımcı Modu: Bireysel
Malzemeler: A4 kağıdı

Uygulama Süreci: Uygulayıcı, katılımcılara şu yönergeyi verir:

"Güvendiğiniz birini düşünün ve adını vermeden, hangi özelliklerinden dolayı ona güvendiğinizi yazarak anlatın."

Gerekirse uygulayıcı katılımcılardan güvendikleri kişiyle yaşadıkları ve güven duygusunun gelişmesine neden olan kısa bir olayı yazmalarını ister. 10 dakika geçtikten sonra katılımcılara şu soruyu yöneltir:

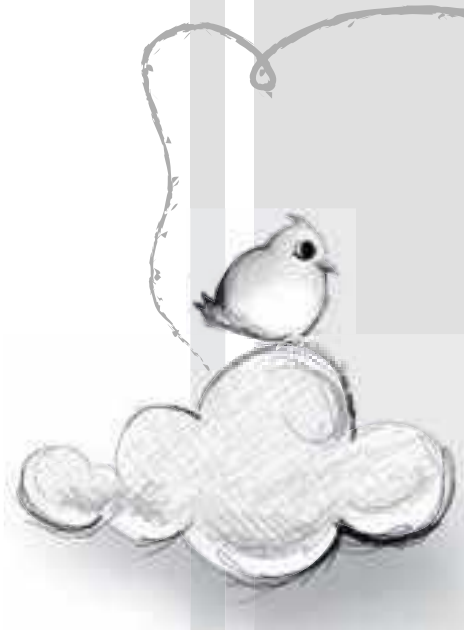
"Güvendiğiniz bu kişinin size yalan söylediğini fark ettiniz. Ne hissederdiniz?"

Katılımcılardan, bu duruma dair hislerini yazmalarını ister. Dileyen katılımcılar, yazdıklarını isim belirtmeden uygulayıcıya teslim eder. İsteyen katılımcılar, yazdıklarını katılımcı grubuyla paylaşır.

GÜVENDİĞİM İNSANA KARŞI HİSSETTİKLERİM	YALAN SÖYLEDİĞİNİ FARKETTİKTEN SONRA GÜVENDİĞİM İNSANA KARŞI HİSSETTİKLERİM

TEMA İLE İLGİLİ KİTAP ÖNERİSİ

Hayır Ben Yapmadım - **Mıchel Pıquemal, Thomas Baas**
Pinokyo - **Carlo Collodi**
Aklından Düşünceler Geçen Çocuk - **Chiristine Nöstlinger**
Lollipop - **Christine Nöstlinger**
Ben Yapmadım - **Sue Graves, Desideria Guicciardini**



9
Moni ve Teru

FELSEFİ TEMA
Bildiklerimiz-Bilmediklerimiz-Merak

KAVRAMLAR
Bilginin sınırı, bilgisizlik, merak, tembellik, düşünmek

Bu temadaki çalışmalara başlamadan önce katılımcılara aşağıdaki yönerge verilir.

"Bildiklerimiz-Bilmediklerimiz-Merak" temasıyla ilgili yaklaşık 2 dakikalık bir konuşma yapmanı istiyoruz. Konuşmanda bu tema ile ilişkili kavramlara yer verebilir, yaşantından ya da çevrenden örnekler kullanabilirsin.

Dilersen karekodu okutarak konuşma süreni takip edebilirsin.

Moni ve Teru

Yavru fil Moni bir ağaç gölgesinin altında tembellik yapıyordu. Aniden burnunda bir ürperti hissetti. Bu ürpertinin sebebini tahmin edebiliyordu. Sakince gülümsedi ve onu korkutmaktan çekinerek şöyle dedi:

— Sen misin Teru?

Teru şaşırmıştı. Bu nasıl olabilirdi? Hayretle cevap verdi:

— Nasıl anlıyorsun ben olduğumu? Hem de daha beni görmeden Moni…

Moni bilmiş bir eda ile konuştu.

— Bir fil en yakın arkadaşının burnunda gezindiğini hemen anlar. En yakın arkadaşı bir karınca bile olsa…

Teru aldığı cevabı sevmişti, bir filin en yakın arkadaşı olmak karıncalar dünyasında çok havalı bir şeydi.

— Anlat bakalım Moni, bu ulu ağacın gölgesinde ne yapıyorsun? Tembellik yapmanın dışında yani…

Moni bu soruya nasıl cevap vereceğini bilemedi. Hortumunu yukarı kaldırarak bir süre düşündü. Sonra Teru'ya dönerek:

— Şeyyy… Aslında düşündüğün gibi tembellik yapmıyorum. Hatta önemli bir iş yapıyorum. Çok önemli soruların cevaplarını düşünüyorum. Ama haklısın, düşünmek bazen tembellik yapmakla karıştırılır.

Teru bu cevap karşısında bütün gün durmadan çalışan ailesini ve diğer akrabalarını düşündü. Tanıdığı bütün karıncalar hem çalışır hem düşünürdü. Karıncalar, ancak hava kararınca dinlenirdi. Moni'nin neden tembellik yaparak düşündüğünü merak etti. Teru bunları düşünürken Moni de büyük bir dikkatle onu izliyordu. Teru'nun aklından neler geçirdiğini anlamış olacak ki hemen söze girdi.

— Sana ne düşündüğümü anlatmamı ister misin Teru?

— Tabii ki Moni! Söyleyeceklerini çok merak ettim. Hemen anlatmaya başlamalısın.

— Düşünüyorum da Teru, acaba gökyüzünün sonu var mıdır? Ya da balıklar suyun içinde nasıl nefes alır? Peki, Dünya'da değil de Ay'da olsaydık birbirimizi duyabilir miydik?

Teru şaşırdı, düşüncelere daldı. Kafasını kaldırıp önce gökyüzüne baktı, sonra ormandaki derede yüzen balıkları düşündü. Moni haklıydı. Teru şimdiye kadar böyle şeyleri neden hiç düşünmediğine şaşırmıştı. Kafasını kaldırıp Moni'ye baktığında Moni'nin dalgın dalgın hala bir şeyler düşündüğünü fark etti. Acaba kafasında başka sorularda mı vardı?

Tabii ki bu sorular Moni'nin cevabını merak ettiği sorulardan sadece birkaç tanesiydi. Moni'ye göre Teru'nun şaşkın bakışları, onun da bu cevapları bilmediğini gösteriyordu. Acaba cevapları kimden öğrenebilirlerdi? Ailelerinden mi, okuldan mı, yoksa bilge kaplumbağadan mı?..

Anlayış insana yarar getirir
Bilgiden ötürü insan yücelir
Anlayış ile işle bütün işlerini
Bilgiyle koru elindekini
Bilgisiz karanlıktadır bu belli
Yürü ey bilgisiz, bilgiden al nasibini

Yusuf Has Hacip

İnsanın varlığı sırla kuşatılmıştır.
Bizim dar bilgimiz ve tecrübemiz
evrende sadece küçük bir adadır.

Stuart Mill

SORULAR

1. Sizce bir karıncanın bir fil ile arkadaş olması karıncalar için neden havalıdır?
2. Siz nasıl özelliklere sahip biriyle arkadaş olursanız kendinizi havalı hissedersiniz?
3. Neden Teru, Moni'nin tembellik yaptığını düşünmüştür?
4. Teru bir fil olarak ne yapsaydı tembellik etmemiş olurdu?
5. Bazı soruların cevaplarını bulmak için merak etmek ve düşünmek tembellik midir? Neden?
6. Moni'nin cevaplarını aradığı sorular gibi sizin de aklınıza takılan farklı sorular oluyor mu? Bunlar nelerdir?
7. Cevabını bilmediğiniz soruları kime soruyorsunuz? Sizce sorduğunuz kişi size doğru cevabı veriyor mu?
8. Kendimize ya da başkalarına sorduğumuz her sorunun cevabını bulabilir miyiz?
9. Çok soru sorunca merakımız azalır mı?
10. Bilmek ne demektir?
11. Her şeyi bilebilir miyiz, yoksa bilebileceklerimizin de bir sınırı var mıdır? Neden?

ETKİNLİKLER

Etkinlik Adı: KALEMLER KONUŞSUN
Öngörülen Süre: 20 dakika
Yaş Grubu: 7-11
Katılımcı Modu: Bireysel
Malzemeler: Tam tabaka karton, renkli kalemler

Uygulama Süreci: Uygulayıcı, aşağıdaki soruları yazdığı tam boy kartonları katılımcı grubunun bulunduğu alanın farklı köşelerine asar.

Bilgi nedir?

Bilgi nasıl elde edilir?

Kalıcı bilgi nasıl olmalıdır?

Bir bilginin güvenli olduğu nasıl anlaşılır?

Uygulayıcı, katılımcılardan bu sorular hakkında bireysel olarak düşünmelerini ve konuşmadan renkli kalemlerle görüşlerini doğrudan kartonlara yazmalarını ister.

Etkinliğin sonunda uygulayıcı, yazılan cevapları katılımcı grubuyla birlikte değerlendirerek sorular üzerinde tartışma başlatır.

Etkinlik Adı: BİLGİ
Öngörülen Süre: 20 dakika
Yaş Grubu: 7-11
Katılımcı Modu: Grup-bireysel
Malzemeler: -

Uygulama Süreci: Uygulayıcı, aşağıdaki soruları katılımcı grubuna yönelterek tartışmayı başlatır.

En çok hangi bilgiyi öğrenmek istiyorsunuz? Neden?

Kimsenin bilmediği, sadece sizin bildiğiniz bir şey olduğunu düşünüyor musunuz? Bu nedir?

Bu bilgiye nasıl ulaştınız?

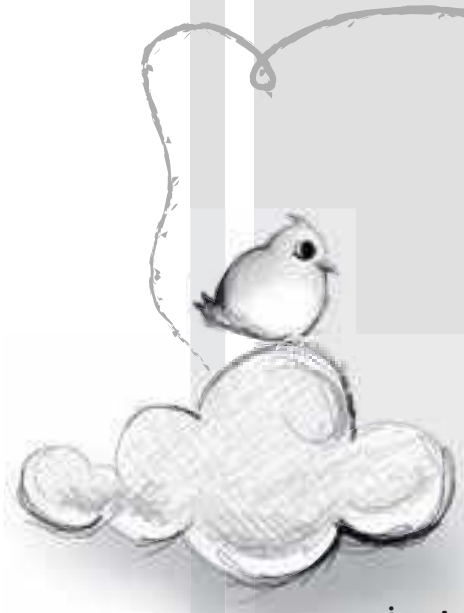
Siz onu bilmeseydiniz de o bilgi var olacak mıydı?

Yeni bir bilgi bulduğumuzda bu bir keşif midir, icat mıdır? Farkları nelerdir?

Uygulayıcı, sorular üzerine katılımcılarla birlikte düşünme ortamı oluşturur ve farklı görüşlerin paylaşılmasını sağlar. Katılımcıların düşüncelerini açıklamalarına fırsat vererek tartışmayı yönlendirir.

TEMA İLE İLGİLİ KİTAP ÖNERİSİ

Meraklı Karınca Cimcim - **Bilgin Adalı**
Güliver Küçük İnsanlar Ülkesinde - **Jonathan Swift**
Bildiklerimiz Bilmediklerimiz - **Brigitte Labbe, Michel Puech**
Dışı Küçük İçi Büyük - **Mehtap Temiz**
Mini Küçük Dedektif - **Christine Nöstlinger**



10
Akşam Oturması

FELSEFİ TEMA
İhtiyaçlarımız-İsteklerimiz

KAVRAMLAR
İstek, ihtiyaç, müsriflik, tasarruf, denge

Bu temadaki çalışmalara başlamadan önce katılımcılara aşağıdaki yönerge verilir.

"İhtiyaçlarımız-İsteklerimiz" temasıyla ilgili yaklaşık 2 dakikalık bir konuşma yapmanı istiyoruz. Konuşmanda bu tema ile ilişkili kavramlara yer verebilir, yaşantından ya da çevrenden örnekler kullanabilirsin.

Dilersen karekodu okutarak konuşma süreni takip edebilirsin.

AKŞAM OTURMASI

Zürafa, çok heyecanlıydı. Bir haftadır beklediği gün gelip çatmıştı. Arkadaşı Gergedan'a akşam oturmasına gidecekti. Bu kararı birlikte almışlardı. Uzun yaz gecelerinde karınlarını doyurduktan sonra yapacak iş bulamayan iki arkadaş birbirlerine misafirliğe gitmeye karar vermişlerdi. En güzel kıyafetlerini giyip hazırlık yapacaklar, birbirlerine farklı yiyecekler hazırlayacaklardı. Böylece o günler kendileri için farklı bir gün olacaktı.

Zürafa, yatak odasını kaplayan 14 kapaklı devasa giysi dolabının kapaklarını tek tek açarak akşam için kıyafet seçmeye çalıştı. "İşte, yine aynı şeyler!" diye düşünmeye başladı. "Giyecek hiç kıyafetim yok!" diye geçirdi içinden. Sonuçta yakın arkadaşına akşam yemeğine giderken sıradan şeyler giyemezdi ya! "En kısa zamanda alışverişe çıkıp yeni kıyafetler almalı." diye düşündü. Bir de bu kıyafetleri saklamak için iki kapaklı bir dolap daha yaptırmalıydı. İşler bununla bitecek gibi değildi. Aldığı yeni kıyafete uygun olarak şapka, ayakkabı, çanta, saat, bir de gözlük almalıydı. Hatta bir de şemsiye. Evet evet, mutlaka bir şemsiye de almalıydı. Çünkü o kıyafeti giydiği gün yağmur yağarsa şemsiye kullanmalıydı. Yeni kıyafetine uymayan bir şemsiye kesinlikle kabul edilemezdi. Belki bir de yelpaze... Öyle ya! Yeni elbisesini sıcak günlerde giyerse serinlemek için ona uygun bir de yelpazesi olmalıydı.

Zürafa, oflayıp puflayarak bir kıyafet seçmek zorunda kaldı. Bu sırada Gergedan, misafirine yemek yapmak için hazırlık yapıyordu. Ama bir taraftan da ortalığı toplamalıydı. Aslında sabahtan beri bunu yapmaya çalışıyor fakat oyuncaklarını koyacak bir yer bulamıyordu. Her yer oyuncak olmuştu, her dolap tıka basa onlarla doluydu. Uzun zaman sonra oyuncaklarını tek tek elden geçirince birbirine benzeyen pek çok oyuncağa sahip olduğunu fark etti Gergedan. Işıklı toplardan üç tane vardı. Sadece renkleri farklıydı. Arabalar, yine aynı şekilde... Aynı süper kahraman figürlerinden çok fazla almıştı. İşin içinden bir türlü çıkamadı Gergedan.

Gergedan "Ortalığı toplayayım, yemek hazırlayayım" diye ortalıkta koşuştururken her ikisini de yapamadı. Zil çaldığında mutsuz bir şekilde kapıyı açtı. Zürafa onu karşısında mutsuz görünce kabahati hemen kendinde aradı:

— Yüzündeki o umutsuz ifadenin sebebi nedir Gerciğim? Yoksa kıyafetimi beğenmedin mi? Biliyordum böyle olacağını... Acilen alışve-

rişe gitmeliyiz. Sen de benimle gelip bana fikir vermelisin. Sonra da oyuncak mağazalarını gezeriz. Her zaman yaptığımız gibi… Ne dersin bu fikre?

Gergedan bütün gün yaşadıklarını anımsayınca bir an duraksadı:

— Zürcüğüm bütün gün düşündüm. Senin devasabir dolap dolusu giysin var. Benim ise oyuncaklarımı koyacak yerim kalmadı. Sence bu kadar çok şeye gerçekten ihtiyacımız var mı?

— Tabii ki var Gerciğim. Mesela ben buraya gelirken üzerime giyecek bir tane düzgün kıyafet bulamadım. Bak bu modası geçmiş şeyleri giydim. Bunları görünce senin bile moralin bozuldu.

Gergedan, Zürafa'nın hala konuyu anlayamamış olmasına bozularak şöyle devam etti:

— Bunlar bizim ihtiyacımız olan şeyler değil ki! Sadece istediğimiz için bu kadar çok şey satın alıyoruz.

Zürafa, arkadaşı Gergedan'ın rahatsızlığını gidermeye çalışarak:

— İstersen şöyle yapalım. Sen beni yemekte ihtiyaçlarımızın ne olduğu konusunda bilgilendir.

— Ama bunları düşünmekten yemeği hazırlayamadım ki, dedi Gergedan ve sonra ekledi:

— Birlikte hem yemeği hazırlar hem de bu konuları konuşuruz değil mi?

İhtiyaçlarımızdan fazlası
bize bir yük ve derttir.
Seneca

Yapılması gereken tek şey,
sadece kendinizi sevilmeye bırakmaktır
ve önemli olan,
hayatta en çok şeye sahip olmak değil,
en az şeye ihtiyaç duymaktır.
Platon

SORULAR

1. Zürafa neden heyecanlıymış?
2. Sizin de Zürafa gibi çok kıyafetiniz ya da Gergedan gibi aynı türden çok oyuncağınız var mı?
3. 14 kapaklı devasa giysi dolabına rağmen Zürafa neden ne giyeceğine karar veremiyor?
4. Sizce insanlar neden aynı türden birçok eşyaya sahip olurlar?
5. Bir şeyi istemek ile ona ihtiyaç duymak ne demektir?
6. İsteklerimiz mi önemlidir, ihtiyaçlarımız mı?
7. İsteklerimiz ve ihtiyaçlarımız arasında bir denge kurabilir miyiz? Nasıl?
8. İstediğimiz ve ihtiyaç duyduğumuz şeyler her zaman farklı mıdır?
9. İstediğimiz her şeyi satın almamız mümkün müdür?
10. İstediğimiz ya da ihtiyaç duyduğumuz şeyler her zaman satın alınabilir şeyler midir?

ETKİNLİKLER

Etkinlik Adı: İHTİYAÇ CANAVARI
Öngörülen Süre: 20 dakika
Yaş Grubu: 7-11 yaş
Katılımcı Modu: Bireysel
Malzemeler: Resim kağıdı, boya kalemleri

Uygulama Süreci: Uygulayıcı, etkinliğe başlamadan önce katılımcılara temel ihtiyaçlarımızın neler olduğunu kısaca hatırlatır. Ardından hayali bir "istek canavarı" düşünmelerini ve bu canavarı çizim kağıtlarının ortasına çizmelerini ister.

Uygulayıcı, katılımcıların istek canavarlarını özgün şekilde tasarlamalarına ve diledikleri gibi boyamalarına fırsat tanır. Çizim ve boyama işlemi tamamlandıktan sonra her katılımcının kendi canavarının etrafına gereksiz gördüğü isteklerini yazmasını veya resmetmesini ister.

Etkinlik sırasında uygulayıcı katılımcılar arasında dolaşır, çizimlerde fark ettiği detaylar hakkında birebir sohbet ederek katılımcılarla etkileşim kurar.

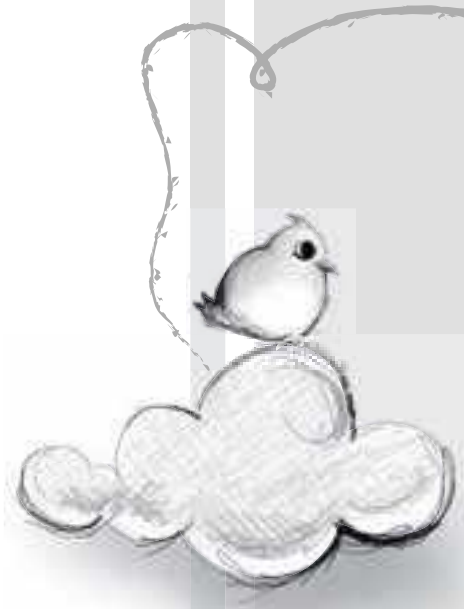
Etkinlik Adı: GERİ DÖNÜŞÜM
Öngörülen Süre: 25 dakika
Yaş grubu: 7-11 yaş
Katılımcı Modu: Bireysel
Malzemeler: Tüm atık malzemeler

Uygulama Süreci: Uygulayıcı, hayat bilgisi dersinde işlenen geri dönüşüm konusunu katılımcılara kısaca hatırlatır. Daha önce getirmeleri istenen atık malzemeleri kullanarak ana sınıfı öğrencilerine oyuncaklar yapacaklarını belirtir.

Uygulayıcı, etkinliğin sonunda yapılan oyuncakların ana sınıfı öğrencilerine hediye edileceğini vurgular ve katılımcıları çalışmaya teşvik eder.

TEMA İLE İLGİLİ KİTAP ÖNERİSİ

Diyojen: Köpek Adam - **Yan Marchand**



11
Güzel Keman

FELSEFİ TEMA
Adalet, Eşitlik

KAVRAMLAR
Adalet, adil olmak, eşitlik, hak

Bu temadaki çalışmalara başlamadan önce katılımcılara aşağıdaki yönerge verilir.

"Adalet, Eşitlik" temasıyla ilgili yaklaşık 2 dakikalık bir konuşma yapmanı istiyoruz. Konuşmanda bu tema ile ilişkili kavramlara yer verebilir, yaşantından ya da çevrenden örnekler kullanabilirsin.

Dilersen karekodu okutarak konuşma süreni takip edebilirsin.

GÜZEL KEMAN

Kirpi, ormanın derinliklerinde yürürken bir yandan yiyecek bir şeyler arıyor bir yandan da düşünüyordu. Uzun zamandır karnını doyuramamıştı. Az ötesindeki dut ağacının altında pırıl pırıl bir keman gördü.

—Hımm, dut ağacının altında bir keman mı? Acaba kimin?

Birden aklına parlak bir fikir geldi. Kemanı satarak para kazanabilirdi. Ya da keman çalarak para kazanabilirdi. Böylece bütün sorunları bir anda ortadan kalkardı. Yüzünde büyük bir tebessümle hayallere dalmıştı. Yanına pır diye turna kondu. Turna da kemanı görmüştü:

—İşte, kemanım onu arıyordum. Yapımını daha dün tamamladım, atölyemden evime doğru uçarken pençelerimden düştü, dedi sevinçle Turna.

Kirpi turnaya şüphe ile baktı:

—Onu ben buldum, ormanın kurallarına göre benimdir. Hem üzerinde sana ait olduğuna dair bir işaret yok, dedi.

Kirpi ve turna arasındaki sesleri duyan tavşan merakla onlara doğru yaklaştı. Ağacın altında duran kemanı eline alıp akort ettikten sonra çalmaya başladı. Keman tavşanın elinde asıl işlevine kavuşmuş, büyülü notalar bütün ormanı sarmıştı. Şarkı son bulduğunda tavşan az önce tartışan kirpi ve turnaya dönerek söze girdi:

—İyi bir keman usta ellerde olmalı. Anladığım kadarı ile ikiniz de keman çalmayı bilmiyorsunuz. Nasıl çaldığımı gördünüz, bence bu keman benim olmalı.

Kirpi ve turna şaşkınlıkla birbirlerine baktı. Çok geçmeden üçü aralarında hararetli bir tartışmaya tutuştu. Her biri kemanın kendi hakkı olduğunu düşünüyordu. En sonunda her şeyi bilen ve her zaman adil olan kaplumbağaya danışmaya karar verdiler.

Adalet öğrenilir
lakin merhametli doğulur.
Nurettin Topçu

Bir adaletsizliğe
yalnızca daha büyük bir adaletsizlikten
kaçınmak zorunlu olduğunda katlanılabilir.
İnsani etkinliklerin ilk erdemleri olan
doğruluk ve adaletten ödün verilemez.
John Rawls

SORULAR

1. Kirpi neden para kazanmak istiyor?
2. Hikayede keman çalmayı bilen kim?
3. Sizce kirpinin kemanı satarak para kazanması mı yoksa keman çalarak para kazanması mı daha akıllıcadır? Neden?
4. Kaybolan bir şey, kaybedenen mi, bulanın mı yoksa onu kullanma hakkının kendisinde olduğunu düşünenin mi hakkıdır? Neden?
5. Sizce keman kime aittir? Neden?
6. Bir şeyi hak edene vermek adaleti sağlar mı? Neden?
7. Adalet nedir?
8. Sizce dünya adaletin olduğu bir yer mi? Neden?
9. Adil bir dünya yaratmak için gerekli en temel kavram ne olurdu? Neden?
10. Seçme şansınız olsaydı adil bir insan mı olmak isterdiniz yoksa eşitliğe uygun davranan bir insan mı? Neden?

ETKİNLİKLER

Etkinlik Adı: ADALET VE EŞİTLİK FOTOĞRAFI
Öngörülen Süre: 15 dakika
Yaş Grubu: 7-11 yaş
Katılımcı Modu: Bireysel

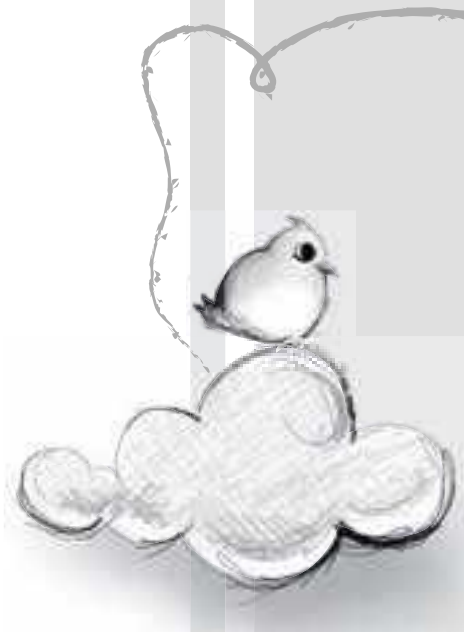
Uygulama Süreci: Uygulayıcı, etkinlikteki görselleri katılımcılara sırayla gösterir. Her görselin ardından katılımcılardan fotoğrafları yorumlamalarını ister. Tüm görseller incelendikten sonra uygulayıcı katılımcılara bu yorumlamalar sonucunda nasıl bir sonuca ulaştıklarını sorar ve tartışmayı yönlendirir.

Etkinlik Adı: ADALETİ SAĞLAMAK
Öngörülen Süre: 30 dakika
Yaş Grubu: 7-11 yaş
Katılımcı Modu: Grup
Malzemeler: A4 rol kartları

Uygulama Süreci: Uygulayıcı katılımcılara şu hikayeyi okur: "Turist olarak gittiğiniz bir adada bir grup insanın hararetli bir şekilde konuştuğunu gördünüz. İçlerinden bir tanesi size yaklaştı ve sizden yardım istedi. Bir hazine bulduklarını fakat bunu adil bir şekilde paylaşamadıklarını söyledi. Hazine, 19 altın külçesinden oluşuyor. Sizce bu hazineyi nasıl dağıtırsak adaleti sağlamış oluruz?" (Uygulayıcı isterse katılımcılara hikayede geçen karakterlerin rol dağılımını yaparak dramadan da yararlanabilir: Hazine haritasını bulan korsan, hazinenin içinde bulunduğu arsanın sahibi, korsan gemisinin kaptanı, denizciler, hazinenin eskiden ait olduğu kralın soyundan gelen uzak akrabalar.)

TEMA İLE İLGİLİ KİTAP ÖNERİSİ

Adalet ve Haksızlık - **Brigitte Labbe, Michel Puech**



12
Ben Neden Oynayamıyorum?

FELSEFİ TEMA
Empati, Öteki

KAVRAMLAR
Ayrımcılık/cinsiyet ayrımcılığı, zorbalık-akran zorbalığı, empati, yetenek

Bu temadaki çalışmalara başlamadan önce katılımcılara aşağıdaki yönerge verilir.

"Empati-Öteki" temasıyla ilgili yaklaşık 2 dakikalık bir konuşma yapmanı istiyoruz. Konuşmanda bu tema ile ilişkili kavramlara yer verebilir, yaşantından ya da çevrenden örnekler kullanabilirsin.

Dilersen karekodu okutarak konuşma süreni takip edebilirsin.

BEN NEDEN OYNAYAMIYORUM

Derya, zil çaldığında masadaki kartlarını toplayıp telaşlı telaşlı kutusuna koymaya çalışıyordu. Tam o sırada kolunun altında futbol topu ile Ali içeri girdi. Ali ve 4. sınıflar arası futbol turnuvası çeyrek final maçına hazırlanan tüm takım...

Ali, Derya'nın telaşını görünce yanındakini dürterek seslendi:

—Ne o? Yeni futbolcu kartları mı aldın yoksa?

Derya daha hızlı davranmaya çalışırken bu defa da kart kutusu yere düştü. Ön sırada oturan kızlar kutudan düşen kartları toplamaya çalışırken takımdakiler Derya ile dalga geçmeye başladılar:

—Kızlar futbolcu kartı biriktirmez çünkü futbol oynamayı bilmezler. Oynayamazlar. Kızlar evcilik oynar.

Derya kıpkırmızı olmuştu ama artık daha fazla dayanamadı:

—Var mısın top sektirmeye? Eğer sen kazanırsan kartlarımı sana vereceğim ama eğer ben kazanırsam beni takıma alacaksın, dedi. Ali katıla katıla gülmeye başladı:

—Bedava karta nasıl hayır diyebilirim ki, dedi. Bu söz üzerine diğerleri de gülmeye başladı. Ali sınıfın ortasına geçerek top sektirmeye başladı. Ali iyi bir futbolcu olduğu için bir yandan top sektiriyor bir yandan da Derya'ya bakıp gülüyordu. Sınıftakiler ise hep bir ağızdan saymaya başlamıştı. 1,2,3, 4…..33, 34! Sonra top düştü. Sıra Derya'ya geçti.

Derya çok heyecanlıydı. 35 tane sektirirse takıma girebilirdi. Deryanın genelde 45-50 top sektirebildiğini, büyükşehir belediye sporun kız takımında oynadığını, hatta bazı kız futbol takımlarından transfer teklifleri aldığını kimse bilmiyordu. Çünkü ne zaman bu konuyu açmak istese hem kız arkadaşlarından hem de erkek arkadaşlarından olumsuz sözler duyuyordu. Derya sektirmeye başlamıştı. 1,2,3…

Cinsiyet kimliğimiz değil, yüreğimiz belirlemeli kim olduğumuzu.
Ayşe Kulin

Kadınlar zihinleriyle değil, bedenleriyle tanımlandıkları sürece özgür olamazlar.
Luce Irigaray

SORULAR

1. Siz hiç top sektirdiniz mi? Neden?
2. Sizce Derya kaç top sektirmiş olabilir?
3. Top sektirmek sadece erkeklere özgü bir yetenek midir? Neden?
4. Kızlar ve erkekler her işi yapabilir mi yoksa bazı işler kızlar, bazı işler erkekler için midir? Neden?
5. Sizce neden futbol erkeklerin yapabileceği bir spor olarak görülüyor olabilir?
6. Sınıfın futbol takımının Derya ile dalga geçmesini bir kavramla ifade edecek olsaydınız bu kavram hangi kavram olurdu? Neden?
7. Ayrımcılık ve zorbalık kavramları arasında nasıl bir ilişki kurabilirsiniz? Neden?
8. Kendinizi Derya'nın yerine koyduğunuzda;
9. Sırf sevdiğiniz bir etkinlikle daha çok başka bir cinsiyet ilgileniyor diye sizinle dalga geçiliyor olsaydı ne hissederdiniz? Neden?
10. Zorbalığa uğramadan da ona karşı durmak mümkün olabilir mi? Nasıl?
11. Kimsenin yaptığı davranışlardan dolayı zorbalığa uğramadığı bir dünya nasıl bir dünya olurdu?

ETKİNLİKLER

Etkinlik Adı: ZORBALIK KAVRAMINI TANIYALIM
Öngörülen Süre: 15 dakika
Yaş Grubu: 9-11
Katılımcı Modu: Bireysel
Malzemeler: 4 tane büyük boy karton, kalem

Uygulama Süreci: Uygulayıcı, kartonların ortasına belirlediği kavramları yazar ve bu kartonları uygulama alanının farklı köşelerine asar. Katılımcılardan/katılımcıdan eline bir kalem alarak bu kavramların kendisine çağrıştırdığı şeyleri kartonların üzerine yazması istenir.

Yazma süreci tamamlandıktan sonra uygulayıcı cevapları toplar ve tahtaya şu soruyu yazar:

"Bu kavramlardan biriyle karşılaştığımızda nasıl davranmalıyız?"

Uygulayıcı, gelen yanıtlar üzerine tartışma ortamı oluşturur.

.....
.....
.....

Fiziksel Zorbalık

.....
.....
.....

.....
.....
.....

Sözel Zorbalık

.....
.....
.....

.....
.....
.....

Duygusal Zorbalık

.....
.....
.....

.....
.....
.....

Siber Zorbalık

.....
.....
.....

Etkinlik Adı: BEN OLSAYDIM
Öngörülen Süre: 20-25 dakika
Yaş Grubu: 9-11 yaş
Katılımcı Modu: Bireysel
Malzemeler: Cümle Tamamlama Formu

Uygulama Süreci: Uygulayıcı, aşağıdaki yarım bırakılmış cümleleri katılımcılara sunar. Katılımcılardan/katılımcıdan bu cümleleri kendi düşüncelerine göre tamamlamalarını ister.Uygulayıcı, gelen yanıtlar üzerine tartışma ortamı oluşturur.

CÜMLE TAMAMLAMA FORMU

Eğer ben Derya'nın yerinde olsaydım, ...
..... hissederdim.

Sınıftaki çocuklar bana böyle davransaydı, onlara .....
..... derdim.

Sınıftaki biri Derya'yı savunsaydı, bu kişi bence .....
..... olurdu.

Zorbalıkla karşılaştığımda yapmam gereken ilk şey .....
..... olabilir.

Bir arkadaşım dışlandığında ben .....
..... yapardım.

Sınıfta herkesin eşit hissedebilmesi için .....
..... önemli olur.

TEMA İLE İLGİLİ KİTAP ÖNERİSİ

Vanessa'nın Yanındayım - **Kerascoet**
Benim Adım Mavi - **Irene Guglielmi**
Teo'nun Zorbalık Kitabı - **Yağmur Artukmaç, Pınar Çakır**
Sen, Ben ve Empati - **Jayneen Sanders**

13
Hangi oyunu seçmeli?

FELSEFİ TEMA
Seçim-Karar Verme-Demokrasi

KAVRAMLAR
Yönetim, karar verme, demokrasi, seçim

Bu temadaki çalışmalara başlamadan önce katılımcılara aşağıdaki yönerge verilir.

"Seçim-Karar Verme-Demokrasi" temasıyla ilgili yaklaşık 2 dakikalık bir konuşma yapmanı istiyoruz. Konuşmanda bu tema ile ilişkili kavramlara yer verebilir, yaşantından ya da çevrenden örnekler kullanabilirsin.

Dilersen karekodu okutarak konuşma süreni takip edebilirsin.

HANGİ OYUNU SEÇMELİ?

Ders zili çalınca teneffüsteki tüm öğrenciler nihayet içeri girmiş ve bahçede yalnızca beden eğitimi dersi olan sınıflar kalmıştı. Sema Öğretmen, bahçenin ortasında toplanan öğrencilerinin yanına gülümseyerek yaklaştığında aklında onlara tüm sınıfın beraberce oynayabileceği bir oyun oynatmak vardı. Fakat bu oyunu öğrencilerin seçmesini isteyecekti. Uzun zamandır birlikte pek çok oyun oynadıkları için öğrencilerinin en iyi oyunu seçeceğini düşünüyordu.

— Toplanın çocuklar, bana kulak verin! Bugünkü dersimizde tüm sınıfın birlikte oynayacağı bir oyun belirleyerek onu oynamanızı istiyorum.

Sema Öğretmen'in söyledikleri, öğrenciler arasında önce küçük bir şaşkınlık yaratsa da kısa sürede toparlanan çocuklar fikirlerini belirtmeye başladılar. Reyhan ilk sözü alarak seksek oynamaları gerektiğini belirtti. Bazı çocuklar bu fikri beğendi, bazıları ise beğenmedi. Reyhan'ın sıra arkadaşı araları bozulmasın diye ona destek oldu. Kaan, sekseğin sınıfça oynamak için uygun bir oyun olmadığını belirterek yakan top oynamayı önerdi. Birkaç kişi hemen Kaan'ı destekledi. Okula birlikte geldikleri Sena da Kaan'ı desteklemişti. Kaan'ın önerisi üzerine sınıf tam anlamıyla ikiye bölünmüştü. "Yakan top herkesin oynaması için çok iyi bir oyun!" diyen de vardı, "Bu sıcak havada çok terleriz, oynamayalım!" diyen de vardı. Sınıftaki tartışma ortamında söz alan Berk futbol oynamayı önerse de özellikle kız öğrenciler bu fikre karşı çıktı. Tuna araları bozuk olsa da futbolu çok sevdiği için Berk'i desteklemişti. Fakat futbol önerisi de öğrenciler tarafından benimsenmemişti. Bazı çocuklar tartışmaların bitmeyeceğini söyleyerek küçük gruplara bölünmeyi, böylece herkesin istediği oyunu oynamasını önerse de Sema Öğretmen'in tüm sınıfın birlikte oynayacağı bir oyun seçmelerini istemesi onları engelliyordu. Sınıftaki tartışma sürüyor, bazı öğrenciler hiç görüş belirtmiyor, bazıları belirtilen görüşlere katılıyor, bazıları ise görüşlerini öneriyi sunan kişiye göre değiştiriyorlardı. Sema Öğretmen ise uzaktan, öğrencilerinin tatlı tartışmalarını izliyor; hangi oyunu seçeceklerini merakla bekliyordu.

Varoluş hiçbir zaman hazır değildir,
oluş içinde olan insan sürekli yeni kararlar alıp
seçimler yaparak kendini yeniden sentezler.
Sören Kierkegaard

Söylediklerinizin hiçbirine katılmıyorum
fakat bunları söyleme hakkınızı ölene kadar savunacağım.
Voltaire

SORULAR

1. Çocuklar oyun seçimine karar verirken neden zorlanıyorlar?
2. Oyun seçimine karar verirken kim, kime, neden katılıyor?
3. Oyunu öğretmen seçseydi ne olurdu?
4. Bir konuda seçim yaparken neye dikkat etmek gerekir?
5. Siz çocukların yerinde olsaydınız kararınız ne olurdu? Neden?
6. Bazı konularda kararsız kalmak kötü bir şey midir?
7. Sizin kararsız kaldığınız durumlar oldu mu? Bu durumlarda nasıl davrandınız?
8. Karar vermek ve seçim yapmak ile özgürlük arasında nasıl bir ilişki vardır?
9. Bir konuda seçim yaparken başka insanların kararlarından etkilenir misiniz? Nedenini açıklar mısınız?
10. İnsanlar kararlarını yalnız mı vermelidir, başkaları ile birlikte mi?
11. Demokrasi nedir?
12. Bir konuda karar verirken çoğunluğun istediğinin olması doğru mudur? Neden?

ETKİNLİKLER

Etkinlik Adı: KARARLARIMI KİM VERİYOR?
Öngörülen Süre: 10 dakika
Yaş Grubu: 7-11 yaş
Katılımcı Modu: Bireysel
Malzemeler: A4 kağıdı

Uygulama Süreci: Uygulayıcı, katılımcılara/katılımcıdan aşağıdaki sorulara yönelik düşünmelerini ister:

- Yakın zamanda satın almak istediğiniz bir eşya nedir?
- Neden bu eşyayı satın almak istiyorsunuz?
- Bu eşyayı kimden veya nereden gördünüz?
- Bu eşya ile ilgili kimlerden bilgi aldınız?
- Bu eşyayı almaya nasıl karar verdiniz?

Uygulayıcı, gelen cevaplar üzerinden tartışma ortamı oluşturarak karar verme süreci, ihtiyaç ve istek ayrımı gibi kavramlara dikkat çeker.

Etkinlik Adı: REKLAM FİLMİ ÇEKME
Öngörülen Süre: 20 dakika
Yaş grubu: 7-11 yaş
Katılımcı Modu: Grup
Malzemeler: -

Uygulama Süreci: Uygulayıcı, katılımcı grubunu 4, 5 kişilik alt gruplara ayırır. Her gruba aşağıdaki yönergeleri verir:

1. Grup kararı alarak aranızdan bir kişiyi bulunduğunuz bölgenin belediye başkanı adayı olarak belirleyiniz.
2. Grup içinde görev dağımılı yaparak belirlediğiniz adayın belediye başkanı seçilebilmesi için insanları etkileyecek kısa bir reklam filmi draması hazırlayınız ve sınıfa sununuz.

Uygulayıcı, hazırlanan içerikleri katılımcılarla birlikte yorumlar.

TEMA İLE İLGİLİ KİTAP ÖNERİSİ

Kitaplardan Korkan Çocuk - **Susanna Tamaro**
Pippi Uzunçorap - **Astrid Lındgren**

14
Yeni Nesil Prenses

FELSEFİ TEMA
Toplumsal Roller-Kalıp Yargılar

KAVRAMLAR
Toplumsal rol, kalıp yargı, iş bölümü, görev sorumluluğu

Bu temadaki çalışmalara başlamadan önce katılımcılara aşağıdaki yönerge verilir.

"Toplumsal Roller-Kalıp Yargılar" temasıyla ilgili yaklaşık 2 dakikalık bir konuşma yapmanı istiyoruz. Konuşmanda bu tema ile ilişkili kavramlara yer verebilir, yaşantından ya da çevrenden örnekler kullanabilirsin.

Dilersen karekodu okutarak konuşma süreni takip edebilirsin.

YENİ NESİL PRENSES

Fidan Hanım, kızı Ece'nin uyku saati geldiğinde onu kucaklayarak yatağına götürür ve her gece mutlaka Ece'ye kitap okurdu. Bu alışkanlıkları Ece üç yaşına bastığından beri devam ediyordu. Ece için uyku zamanının gelmesi, kitapların dünyasında bir yolculuğa çıkmaktı. Ece, henüz okuma yazma öğrenmemişken annesinin okuduğu kitapları can kulağıyla dinler; kitapta geçen kahramanları hayal eder ve tıpkı onlar gibi kendini de kitabın içinde bir karakter olarak düşünürdü. Ece hayalinde bazen kralın yardımcısı, bazen insanlara yardım eden bir süper kahraman olurdu. Bazen de tarlada çalışan bir kız olarak düşlerdi kendisini.

Ece okuma yazmayı öğrendikten sonra annesiyle olan bu alışkanlıkları biraz değişmişti. Artık Ece ve annesi kitapları sırayla okumaya başlamıştı. Bir gece Ece, bir gece annesi… Bir gece Ece, bir gece annesi…

Yine bir gece Fidan Hanım ve Ece, uyku öncesi kitap okumak üzere Ece'nin odasına gitmişlerdi. Bu gece kitap okuma sırası Ece'deydi fakat Ece ısrarla bu gece de annesinin kitap okumasını istiyordu. Fidan Hanım sıranın kendisinde olmadığını söylese de Ece'yi ikna edemedi ve biraz da zorunlu olarak Ece'nin isteğini yerine getirdi. Ece kitaplıktan bir kitap alarak annesine uzattı. Kitabı eline alan Fidan Hanım Ece'ye "Prenses" masalını okumaya başladı.

"Evvel zaman içinde, kalbur saman içinde. Develer tellal iken, pireler berber iken, ben annemin beşiğini tıngır mıngır sallar iken buralardan çok uzaklarda bir ülke varmış. Burası yemyeşil ovaları, şırıl şırıl dereleri, berrak gölleri ve etkileyici dağları olan bir ülkeymiş. Bu ülkeyi güzel kalpli bir kral ve yine en az onun kadar sevgi dolu bir kraliçe yönetiyormuş. Kral ve kraliçenin bir de kızları varmış. Bir sabah prenses erkenden uyanıp işe gitmek için hazırlanırken babasının mutfaktan sesi gelmiş. Kral kızına şöyle seslenmiş:

— Kızım, yumurta yapıyorum. Sen de ister misin?

— Hayır, baba istemiyorum.

Pantolonunu ve gömleğini giyen prenses, kaskını takmış ve bisikletine atlayıp işine gitmiş. Aslında erken kalkmasına rağmen yoğun trafik yüzünden yine de işine geç kalmış. Patronu bir ayda dördüncü defa geç kaldığı için onu uyarmış. Prenses özür dileyerek üzgün bir şekilde masasına geçmiş. Prenses için haftanın ilk günü her zamanki gibi çok yoğun ve yorucu geçmiş. Biriken dosyalar, yanıt vermesi gereken e-postalar, uzayıp giden telefon konuşmaları… Üstelik pat-

ronu prensesin yeteri kadar işi yokmuş gibi, ona yarınki toplantıda da sunum yapması için görev vermiş. Prenses, suratı asık bir şekilde 'Yine eve iş götürmem gerekecek.' diye geçirmiş içinden. Prenses, işten çıkınca kraliçenin istediği birkaç kitabı almak için yakınlardaki kitapçıya gitmiş. Aldığı kitaplar bir taraftan, sırt çantasındaki bilgisayar bir taraftan... Yükü iyice artmış. Bisikletine binmiş ama çok yorgun bir şekilde eve gelebilmiş. Neyse ki evde onu mutfaktan gelen kahve kokusu karşılamış. Kral ve kraliçe de daha işten yeni dönmüş ve mutfakta günün yorgunluğunu atmak için kahve yapıyormuş. Prensesi görünce kral ve kraliçe gülümsemiş. Onlar kahvelerini yudumlarken prenses de gün içinde yaşadıklarını anlatmaya başlamış."

Masalın tam burasında Ece annesinin kolunu tutarak yataktan doğruldu, gözlerini kocaman açarak annesine döndü ve şöyle dedi:

— Anne, daha fazla dayanamayacağım. Hiç böyle masal olur mu? Prensesler hiç işe gider mi? Hem de bisikletle… Ayrıca krallar yumurta pişirmez, işe de gitmez.

— Peki, küçük hanım. Nasıl olurmuş masallarda? Sen anlat bakalım!

— Öncelikle prensesler çok güzel olurlar. Upuzun saçları vardır ve taç takarlar. Sürekli uzun, süslü ve çok güzel kıyafetler giyerler. Asla işe gitmezler, krallar da çalışmazlar. Büyük şatolarda yaşarlar ve her işi onlar için halleden bir sürü çalışanları vardır.

Hepimiz ön yargıyı kötüleriz
ama hala ön yargılıyız.
Herbert Spencer

Kötü havalarda insan dosta aç olur.
Bir araya gelse dost, dosta ilaç olur.
Bahçede tek gül bir şeye benzemez.
Öbek öbek olduğunda bahara taç olur.
Mevlânâ

SORULAR

1. Ece ve annesi her akşam ne yaparlarmış?
2. Ece niçin o gece sıra kendisinde olduğu halde kitap okumak istememiş olabilir?
3. Ece annesine niçin itiraz etmiştir?
4. Bir prenses nasıl giyinir? Saçları nasıldır?
5. Prenseslerin geçinebilmek için çalışmaya ihtiyaçları var mıdır?
6. Neden masallarda prensesler, krallar ve kraliçeler hep benzer şekilde tasvir edilir?
7. Kralların ve onların ailelerinin yaşantıları masallarda olduğundan farklı olabilir mi?
8. İçinde yaşadığımız toplumda herkesin yapmasını beklediğimiz belli görevler mi vardır?
9. İnsanların belli davranışlar dışında farklı davranışlar sergilemesi mümkün müdür?
10. Neden masallardaki kral ve kraliçelerin yaşantısında olduğu gibi herkesin sadece belli davranışlar göstermesi gerektiğini düşünürüz?
11. Masallarda çirkin bir prenses olamaz mı? Neden?
12. Güzellik sadece masal kahramanlarına mı özgüdür?

ETKİNLİKLER

Etkinlik Adı: DEĞİŞİM DİLİMİZDE
Öngörülen Süre: 15 dakika
Yaş Grubu: 7-11 yaş
Katılımcı Modu: Bireysel
Malzemeler: Kağıt, kalem

Uygulama Süreci: Uygulayıcı, dilimize yerleşmiş cinsiyet çağrışımlı kalıpları tahtaya yazar veya yazılı olarak katılımcılara dağıtır. Katılımcılardan/katılımcıdan bu kalıpların yerine kullanılabilecek daha kapsayıcı ve toplumsal cinsiyet açısından nötr ifadeler düşünmelerini ve yazmaları ister.

Uygulayıcı, paylaşılan ifadeler içinde anlamı değiştiren ya da istemeden önyargı taşıyan öneriler varsa bunlara dikkat çeker ve gerekirse birlikte düzeltmeler yapılmasını sağlar.

Örnek ifadeler: Adam gibi, adamakıllı, adam olacak çocuk, adam yerine koymak, bilim adamı, erkek sözü, erkeklik bende kalsın, hanım hanımcık, insanoğlu, iş adamı, kız başına, kızlık soyadı, yılın adamı.

Etkinlik Adı: BİRAZ AYNI BİRAZ FARKLI
Öngörülen Süre: 20 dakika
Yaş Grubu: 7-11 yaş
Katılımcı Modu: Bireysel
Malzemeler: Akıllı tahta, farklı kültürlere ait müzikler

Uygulama Süreci: Uygulayıcı, farklı ülkelerdeki yöresel kıyafetleri katılımcılara/katılımcıya gösterir. Kültür, iklim ve yaşam biçiminin kıyafetler üzerindeki etkisi üzerine kısa bir açıklama yapar ve katılımcılardan/katılımcıdan bu ilişki üzerine düşünmelerini ister ardından şu soruları yöneltir:

Kültür, iklim ve yaşam biçimi kıyafetleri nasıl etkiler?

Kıyafetler ve yaşam tarzı davranışlarımızı da etkiler mi?

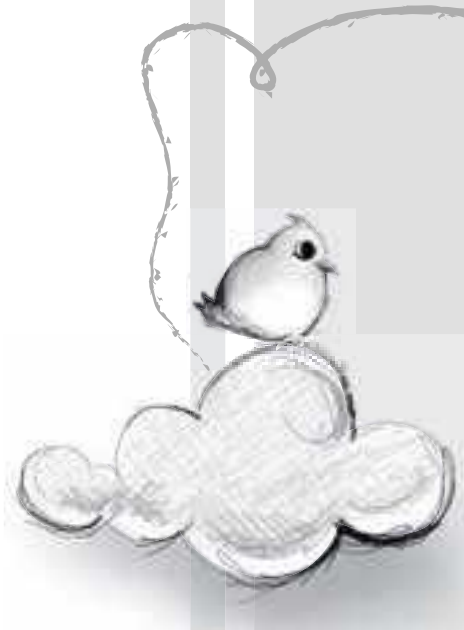
Farklı kültürlerde aynı durumlara verilen tepkiler neden değişebilir?

Katılımcılar bu soruları bireysel olarak yazılı şekilde yanıtlayabilir veya küçük gruplar halinde tartışabilir.

Uygulayıcı, gerekli gördüğünde farklı kültürel davranışlara dair örnekler vererek katılımcıların konuşma alanlarını genişletir ve farklılıkları fark etmelerini sağlar.

TEMA İLE İLGİLİ KİTAP ÖNERİSİ

Küçük Prenses - **Aysun Berktay Özmen**
Masal İçinde Masal - **Gianni Rodarı**



15
Korku ve Cesaret

FELSEFİ TEMA
Cesaret, Korku

KAVRAMLAR
Cesaret, korku, güven

Bu temadaki çalışmalara başlamadan önce katılımcılara aşağıdaki yönerge verilir.

"Cesaret, Korku" temasıyla ilgili yaklaşık 2 dakikalık bir konuşma yapmanı istiyoruz. Konuşmanda bu tema ile ilişkili kavramlara yer verebilir, yaşantından ya da çevrenden örnekler kullanabilirsin.

Dilersen karekodu okutarak konuşma süreni takip edebilirsin.

KORKU VE CESARET

Nazlı eve geldiğinde anneannesinin yaptığı kekin kokusu tüm evi sarmıştı. Odasına doğru ilerlerken kardeşi Kerem'in sesini duydu. Çantasını sırtından indirmeden aralık duran kapıdan Kerem'i izlemeye başladı. Kerem lego, hayvan figürleri ve kale seti ile bir oyun kurmuştu. Bir yandan da konuşuyordu:

—Cesur Prens, ailesini kötülüklerden korumak için kalenin etrafına bir sur örmeye karar verdi. Böylece korkunç dev, ormanın tüm vahşi hayvanları ve kıskanç büyücü; sur duvarlarının arkasında kalacak. Cesur Prens hiç dev görmemişti ama devler kocaman olur. Kıskanç büyücü ile hiç tanışmamıştı ama söylentilere göre büyücüler sihirli asası ile her şeyi yapabilir. Cesur Prens sur duvarlarını yükselttikçe ailesi daha da güvende olur. Bu duvarlar onu ve ailesini koruyacak. Aslında Cesur Prensin büyük bir kılıcı da var…

Nazlı, Kerem'in konuşmalarını dinlerken korku, güven ve cesaret kelimelerini fark etti. Acaba bir şey mi olmuştu? Okul çantasını sırtından indirip Kerem'in yanına oturdu. Kerem onu görünce sevinçle gülümsedi. İki kardeş her zaman yaptıkları gibi aynı oyuna devam ettiler. Nazlı, Kerem'in legolarla duvar örmesine yardım ederken konuşmaya başladı.

—Kerem, sence Cesur Prens duvarı ne kadar yüksek yapmalı?

—Devin boyundan daha yüksek.

—Peki, kıskanç büyücü sihirli asası ile duvarı yıkabilir mi ya da vahşi hayvanlar yardımlaşarak surları aşabilir mi? Kerem, hiç düşünmediği bu sorular karşısında sessiz kaldı. Nazlı Kerem'in düşünceli halinden hoşlandı ve sormaya devam etti.

—Cesur Prens, en çok hangisinden korkuyor? Devden mi, büyücüden mi, vahşi hayvanlardan mı? Yoksa ailesinin zarar görmesinden mi?

—Bence kılıcı ve sur duvarları olduğu müddetçe hiçbirinden korkmuyor.

—Peki, sen en çok neyden korkuyorsun?

—Ben mi? Ben korkmuyorum ki… Babam bana kılıç aldı.

Kerem hızlıca kalkıp oyuncaklarının arasında plastik kılıcını aramaya başladı. Nazlı, Kerem'in geçen hafta gittikleri piknikte gördüğü çekirgeden nasıl korktuğunu hatırladı. Kendisi de karanlıktan korkuyordu, hala gece lambası açık yatıyordu. Babası bir kere asansöre tek başına binmekten korktuğunu söylemişti. Annesi ise iş yerinde sunum yapacağı zamanlar geç kalmaktan korkuyordu.

İnsanın en büyük cesareti, kendisiyle yüzleşmesidir.
İsmet Özel

Gerçek cesaret, korkudan bağımsız değil, onun varlığına rağmen kararlılıkla eylemde bulunmaktır.
Simone Weil

SORULAR

1) Kerem hangi oyuncaklarla oyun kurmuş?
2) Cesur Prens ailesini kötülüklerden korumak için hangi önlemleri almış?
3) Sizce dev mi, büyücü mü yoksa vahşi hayvanlar mı daha korkutucu? Neden?
4) Siz hiç bir şeyden çok korktunuz mu? Bu neydi?
5) Sizce korku herkeste olan bir duygu mu? Neden?
6) Korkmak ve cesaret arasında nasıl bir ilişki vardır?
7) Cesur olmak hiçbir şeyden korkmamakla aynı şey midir? Neden?
8) Hangi nesneye sahip olsaydınız hiçbir şeyden korkmazdınız? Neden?
9) Güven duymak için ihtiyacınız olan şey nedir? Neden?
10) Korkunun olmadığı bir yaşam nasıl olurdu? Bunu ister miydiniz? Neden?

ETKİNLİKLER

Etkinlik Adı: KORKULARIMIZ
Öngörülen Süre: 20 dakika
Yaş Grubu: 9-11 yaş
Katılımcı Modu: Grup
Malzemeler: -

Uygulama Süreci: Uygulayıcı, katılımcılardan defterlerine en çok korktukları beş olay ya da durumu yazmalarını ister. Yazma süreci tamamlandığında katılımcılar yanlarındaki arkadaşlarıyla listelerini karşılaştırır. Aynı olan korkular elenir, farklı olanlar belirlenir.

Daha sonra ikili gruplar birleşerek dörtlü gruplar oluşturur ve karşılaştırma süreci bu gruplarda devam eder. Her grup, grubun ortaklaştığı ve farklılaşan korkuların listesini oluşturur.

Uygulayıcı, tüm gruplardan gelen verilere göre en sık karşılaşılan korkuları tahtaya yazar. Sürece kendi korkularını da ekleyerek paylaşım ortamını destekler ve güvenli bir iletişim zemini oluşturur.

Etkinlik Adı: KORKU İLE CESARET AYNI ODADA
Öngörülen Süre: 25-30 dakika
Yaş Grubu: 9-11 yaş
Katılımcı Modu: Grup
Malzemeler: Yazma Şablonu

Uygulama Süreci: Uygulayıcı, katılımcılardan ikili gruplar oluşturmalarını ister. Ardından şu soruyu yöneltir:

"Korku ve Cesaret, iki konuşan karakter olsaydı sizce aralarında ne konuşurlardı?"

Uygulayıcı, katılımcılardan bu soruya aşağıda verilen konuşma şablonunu kullanarak cevap üretmelerini ister.

Yazma Şablonu:

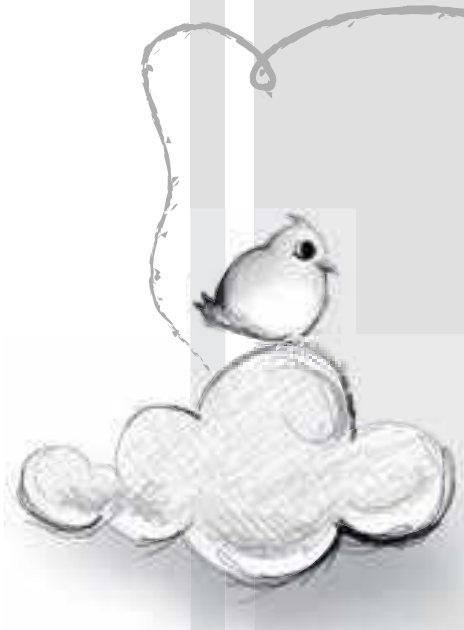
Korku: Merhaba Cesaret. Seninle konuşmamız lazım. İnsanlar hep seni çağırıyor ama beni görmek istemiyorlar.

Cesaret: Çünkü ben ortaya çıktığımda işler değişir. Ama seni de tanıyorum. Peki, sen ne zaman geliyorsun?

Korku: .....
Cesaret: .....
Korku: .....
Cesaret: .....
İkisi birlikte: .....

TEMA İLE İLGİLİ KİTAP ÖNERİSİ

Küçük Ayı'nın Cesareti - **Martin Waddell**
Güle Güle Korku, Merhaba Cesaret - **Mustafa Doğru**
Güçlüklerden Korkmuyorum: Cesaret - **(Erdemler Dizisi)**



16
Farklı Zamanlar

FELSEFİ TEMA
Zaman-Koşullu Davranış

KAVRAMLAR
Zaman, öz denetim, planlama, koşullu davranış

Bu temadaki çalışmalara başlamadan önce katılımcılara aşağıdaki yönerge verilir.

"Zaman-Koşullu Davranış" temasıyla ilgili yaklaşık 2 dakikalık bir konuşma yapmanı istiyoruz. Konuşmanda bu tema ile ilişkili kavramlara yer verebilir, yaşantından ya da çevrenden örnekler kullanabilirsin.

Dilersen karekodu okutarak konuşma süreni takip edebilirsin.

FARKLI ZAMANLAR

Esra ve ailesi, babasının iş yeri değişiklikleri nedeniyle şimdiye kadar üç defa şehir değiştirmek zorunda kalmıştı. Bu durum Esra için biraz olumsuz sonuçlar doğruyordu. Esra, her defasında okuldan ve arkadaşlarından ayrılmak zorunda kalıyordu. Taşındıkları şehre ve yeni arkadaşlarına uyum sağlamak biraz uğraştırıcı oluyordu. Hele okula ve yeni öğretmenlerine alışması onun için daha da zor oluyordu. Hangi öğretmen nasıl ders anlatıyordu? Öğretmenler ne gibi ödevler veriyordu? Okulda kimlerle arkadaş olmalıydı? Kimlerden uzak durmalıydı? Tüm bunlara cevap bulabilmek doğrusu biraz zaman alıcıydı. Fakat yer değiştirmenin olumlu tarafları da vardı. Esra birçok arkadaş ediniyor, onlarla mektuplaşıyor ve arkadaşlıklarını devam ettiriyordu. Ayrıca yaşıtlarının görmediği kadar yeni yer görüyor, oraları büyük bir keyifle keşfediyordu.

İşte, yine taşınmışlardı. Esra yeni okuluna alışmaya çalışıyordu. Esra'ya göre yeni okulundaki öğretmenler çok fazla ödev veriyordu ve bu yüzden oyun oynamak için Esra'ya hiç vakit kalmıyordu. Bu durumu birkaç defa annesine çıtlatmıştı fakat annesi bunun yeni okuluyla alakası olmadığını, üst sınıflara geçtikçe ödevlerin artmasının normal olduğunu söylemişti. Esra bu cevaptan hiç tatmin olmamıştı. Üstelik kardeşi doğduğundan beri artık annesi onun ödevleriyle ilgilenmiyordu, bu işi Esra'nın babasına devretmişti.

Esra'nın babası Levent Bey, her akşam ödev zamanı gelince aynı sırayla hep aynı iki soruyu sorardı. "Bugün okulda ne yaptınız?" ve "Öğretmenin bu konuyla ilgili hangi ödevleri verdi?" Bu iki soru her akşam Esra ve babası arasındaki konuşmanın özetiydi. Esra bu durumdan çok sıkılmıştı ve ödev yapmaktan dolayı çok sevdiği tabletiyle oyun oynayamamak onu öfkelendirmeye başlamıştı. Aralarındaki bu gerginliğin farkında olan Levent Bey bir akşam yine ödev zamanı geldiğinde Esra'ya şöyle bir teklifte bulundu:

— Esra, gel seninle bir anlaşma yapalım. Ödevlerini bitirdiğinde tabletinle bir saat oyun oynamana izin vereceğim. Anlaştık mı?

Esra bu teklifi duyunca kulaklarına inanamadı. Bu onun için harika bir teklifti. Ödevlerini bir saat içinde bitiriverir ve kalan zamanında bir saat tablet oynayabilirdi. Bu teklifi memnuniyetle kabul ettiğini babasına söyledi. Anlaşma bu akşamdan itibaren geçerli olacaktı. Esra büyük bir kararlılıkla ödevinin başına oturdu. Büyük bir dikkatle ödevlerini yapıyor, bir taraftan da tablet oynamak için can atıyordu. Babasına bir saat içinde ödevlerini bitireceğini söylemişti. Fakat biraz zaman geçince Esra yorulduğunu fark edip babasına şöyle seslendi:

— Baba, çok yoruldum neredeyse bir saattir ödev yapıyorum. Biraz ara verebilir miyim?

Babası kızının söylediklerini duyunca saatine baktı. Sonra gülümseyerek kızına şöyle söyledi:

— Bir saat mi? Ne bir saati kızım! Yalnızca 20 dakikadır ödev yapıyorsun.

Esra bu cevabı duyunca hayret etti. Nasıl olabilirdi bu? Uzun zamandır ders çalıştığını düşünüyordu ama sadece 20 dakika geçmişti öyle mi? Babasının söylediklerinden şüphelenerek saati bir kez de kendisi kontrol etti. Evet, babası haklıydı. Ders çalışmaya başlayalı henüz 20 dakika olmuştu.

Esra derin bir nefes alıp, tekrar masaya oturup ödevinin başına geçti. Kendisine uzun gelen bir sürede ama gerçekte bir saat sonra ödevlerini bitirebilmişti. Babasıyla birlikte ödevlerini kontrol ettiler. Babası onu kutlayarak artık tabletiyle oynayabileceğini ama anlaşmaları gereği bir saat süresi olduğunu söyledi. Esra hemen tableti alarak odasına geçti. Öğretmeninin tavsiye ettiği eğitici bir oyundu bu. Arkadaşlarıyla beraber bir ekip oluşturup bu oyunu birlikte oynayabiliyorlardı. Esra, arkadaşlarıyla oyun oynamaya başladı, biraz zaman geçince babasının sesini duydu.

— Esraaaa! Süren doldu kızım. Haydi, bırak artık tableti!

Esra, geçen zaman konusunda bir kez daha hayretler içinde kaldı. Daha az önce başlamıştı oyun oynamaya. Yok, kesinlikle babası ona şaka yapıyordu. Yine kendisi kontrol etmek istedi geçen süreyi. Evet, babası yine haklıydı. Bir saat, sular seller gibi akıp geçmişti. Esra, bu akşam zaman konusunda yaşadığı bu iki şaşkınlığı düşünmeye başladı. Neden zaman sevdiğimiz şeyleri yaparken hızla akıp giderken sevmediğimiz şeyleri yaptığımızda bir türlü geçmek bilmiyor? Acaba babam için de durum böyle mi? Peki annem, o kadar çok işe nasıl vakit ayırabiliyor?

Ne içindeyim zamanın,
Ne de büsbütün dışında;
Yekpare, geniş bir ânın
Parçalanmaz akışında.
Ahmet Hamdi Tanpınar

Yeterli zamanımız hep vardır,
yeter ki doğru kullanalım.
Goethe

SORULAR

1. Sizin evinizde ödevlerinizi yapmanıza kim yardımcı oluyor?
2. Siz de Esra gibi, tabletinizle oyun oynamayı seviyor musunuz?
3. Sizin de istediğiniz oyunu oynayabilmeniz için anne ya da babanızla yaptığınız bir anlaşma oldu mu? Nasıl bir anlaşma yaptığınızı anlatır mısınız?
4. Esra'nın babasının tablet oynamakla ilgili şart koymasını doğru buluyor musunuz?
5. İnsanlar neden bazı davranışlar için bazı şartlar koyar?
6. Esra zamanla ilgili nasıl bir durum yaşıyor?
7. Siz oyun oynadığınızda zaman daha mı hızlı geçer, daha mı yavaş?
8. Zaman yaptığımız işe göre değişir mi? Neden?
9. Zaman mutlu olunca farklı, mutsuz olunca farklı mıdır? Neden?
10. Zaman nedir?
11. Zaman hep var mıydı? Yoksa zamanı birileri mi icat etti?

ETKİNLİKLER

Etkinlik Adı: BİR GÜN, BİR HAFTA, BİR AY
Öngörülen Süre: 30 dakika
Yaş Grubu: 7-11 yaş
Katılımcı Modu: Bireysel
Malzemeler: A4 kağıdı, renkli kalemler

Uygulama Süreci: Uygulayıcı, katılımcılardan/katılımcıdan bireysel olarak bir günlük zaman çizelgesi hazırlamalarını ister. Gerekirse uygulayıcı, örnek bir çizelge yaparak açıklamada bulunur.

Zaman çizelgesi tamamlandıktan sonra uygulayıcı çeşitli sorularla katılımcılara günlük hayatlarında ne ile ne kadar vakit geçirdiklerine dair farkındalık kazandırmaya çalışır.

NE KADAR ZAMAN HARCIYORUM

FAALİYETLER	GÜNLÜK	HAFTALIK	AYLIK
Kahvaltı			
Okula Gidiş-Dönüş			
Okul			
Oyun/Dinlenme			
Ödev			
Uyku			

Etkinlik Adı: Zaman Makinesi
Öngörülen Süre: 30 dakika
Yaş Grubu: 7-11 yaş
Katılımcı Modu: Bireysel
Malzemeler: A4 kağıdı

Uygulama Süreci: Uygulayıcı, katılımcılardan bireysel olarak hayali bir zaman makinesi tasarlamasını ister. Tasarım süreci tamamlandıktan sonra uygulayıcı şu soruyu yöneltir:

"Bu zaman makinesiyle hangi zamana gitmek isterdiniz ve neden?"

Uygulayıcı katılımcılardan/katılımcıdan tercih ettikleri zamanı ve gerekçelerini sözlü olarak açıklamalarını ister.

TEMA İLE İLGİLİ KİTAP ÖNERİSİ

Zaman Bisikleti, Zamanda Kaza - **Bilgin Adalı**
Geçmişten Gelen Konuklar - **Bilgin Adalı**
Zaman Çok ve Zaman Yok - **Brigitte Labbe, Michel Puech**

17
Yaseminler

FELSEFİ TEMA
Sevgi

KAVRAMLAR
Sevgi, bağlılık, ilgi, empati

Bu temadaki çalışmalara başlamadan önce katılımcılara aşağıdaki yönerge verilir.

"Sevgi" temasıyla ilgili yaklaşık 2 dakikalık bir konuşma yapmanı istiyoruz. Konuşmanda bu tema ile ilişkili kavramlara yer verebilir, yaşantından ya da çevrenden örnekler kullanabilirsin.

Dilersen karekodu okutarak konuşma süreni takip edebilirsin.

YASEMİNLER

Günaydın Kemal Amca.

-Günaydın kızım.

-Hayırdır Kemal Amca, var mı bir ihtiyaç?

-Şu yaseminler pek güzelmiş. Alayım diyorum. Diğerlerinin yanına yakışır.

-Yakışır tabi, yakışmaz mı? Hemen paketliyorum.

Kemal Bey her sabah yaptığı deniz kenarındaki yürüyüşlerini sıklıkla mahallenin çiçekçisinde tamamlardı. Genellikle renkli çiçekler açan ve çokça yeşil yaprakları olan saksı bitkilerini tercih ederdi. Bugün niyeti aslında yeni bir çiçek almak değildi ama işte bembeyaz yaseminleri görünce dayanamadı, aldı bir tane. Çiçekçiden çıktı. Elinde saksısıyla evine giden dik yokuşu tırmanmaya başladı. İşte tüm mahalleyi mis gibi yasemin kokusu sarmıştı.

İki odalı evinin eski, ahşap kapısını yavaşça açtı. Loş salonda Hanım ve diğer çiçekleri onu bekliyordu. Hanım mırıldanarak bacaklarının arasında dolandı. Böyle yaparak mamasının bittiğini haber veriyordu Kemal Bey'e. Kemal Bey hemen mama kabını doldurdu. Şimdi sıra yasemine yer bulmaya gelmişti. Acaba petunyaların oraya mı koysaydı yaseminleri yoksa mor menekşelerin yanına mı? Bilemedi. Önce gözü menekşelere takıldı. Neden hala tomurcuklanmadı bunlar diye düşündü. Tam mevsimiydi çünkü. Sonra masanın üzerindeki manolya ve şakayıklara baktı. Onlar da pek bir keyifsiz duruyordu. Gözleri ile tüm salonu taradı. Hiçbir çiçek, çiçekçiden alıp eve getirdiği günkü gibi taze değildi. Kimisinin yaprakları yeşilliğini kaybetmiş kimisinin çiçekleri boynunu bükmüştü. Sorun ne olabilirdi…

Maharet güzeli görebilmektir
Sevmenin sırrına erebilmektir
Cihan âlem herkes bilsin ki
En büyük ibadet sevebilmektir
Yunus Emre

İçinde sevgi bulunan için,
bütün dünya tek bir ailedir.
Buddha

SORULAR

1. Sizin de evinizde çiçek var mı? Evde onunla kim ilgilenir?
2. En sevdiğiniz çiçek hangisidir?
3. Birine ya da bir şeye sevgi duymak ne anlama gelir?
4. Bir çiçeği sulamak, bir canlıya mama vermek sevgi göstergesi midir?
5. Birine sevgi duymak için onun insan olması gerekir mi?
6. Sevgi her zaman sözle mi gösterilir, yoksa davranışlarla da olabilir mi?
7. Zamanla solan bir çiçeği sevmeye devam eder miyiz? Neden?
8. Bir şeyi sevmek, onunla ilgilenmek zorunda olmak anlamına mı gelir?
9. Hayvanlara ve bitkilere sevgi duymak, insanlara olan sevgimizle aynı olabilir mi?
10. Sevgi zamanla artar mı, azalır mı yoksa sabit mi kalır?
11. Yalnız insanlar neden bazı nesnelere ya da canlılara daha çok bağlanabilir? Bu sevgi midir?
12. Sevdiğimiz şeylerden vazgeçmek zorunda kalırsak, onları sevmemiş mi oluruz?
13. Sevginin olmadığı bir yaşam nasıl olurdu?

ETKİNLİKLER

Etkinlik Adı: SEVGİ ÇEŞİTLERİ
Öngörülen Süre: 20 dakika
Yaş Grubu: 7-11 yaş
Katılımcı Modu: Grup
Malzemeler: Fon kartonu, renkli kalemler

Uygulama Süreci: Uygulayıcı, katılımcı grubuna 1'den 4'e kadar numaralar verir. Ardından aynı numarayı alan katılımcılardan bir araya gelerek gruplar oluşturmalarını ister. Her gruba aşağıdaki sevgi türlerinden biriyle ilgili bir konu başlığı verir:

1. Ağaç sevgisi
2. Oyuncak sevgisi
3. Hayvan sevgisi
4. Arkadaş sevgisi

Katılımcılardan verilen konu başlığına uygun bir afiş tasarlamalarını ve bu afiş için yaratıcı bir slogan bulmalarını ister. Tasarım sürecinin ardından gruplar sunum yapar. Uygulayıcı, sunumlar sırasında sloganların anlamı ve görsellerin mesajı üzerine tartışma ortamı oluşturur.

Etkinlik Adı: SEVGİMİZİ NASIL GÖSTERİRİZ?
Öngörülen Süre: 15 dakika
Yaş Grubu: 7-11 yaş
Katılımcı Modu: Grup
Malzemeler: 1. Etkinlikteki Afişler

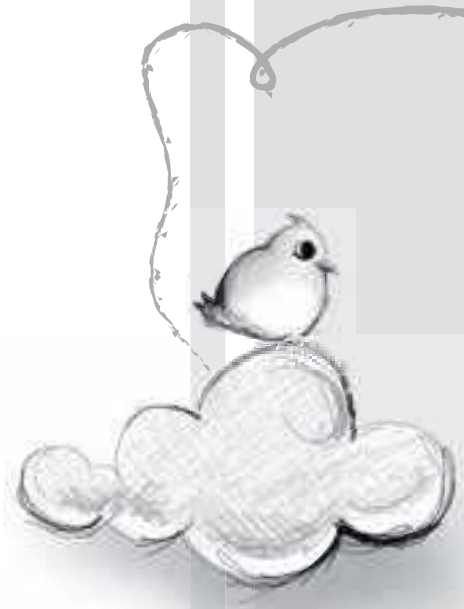
Uygulama Süreci: Uygulayıcı, birinci etkinlikte oluşturulan grupları koruyarak daha önce hazırlanmış afişleri farklı gruplara dağıtır. Ardından şu yönergeyi verir:

"Elinizdeki afişe göre, sevgimizi nasıl göstermemiz gerektiğine dair grup olarak beş madde yazınız ve bu maddeleri afişin altına yapıştırınız."

Ortaya çıkan yeni afişler uygulama alanına asılır ve gruplar yeni afişleri inceler. Uygulayıcı, etkinliğin sonunda katılımcılarla kısa bir değerlendirme yaparak farklı bakış açılarının ve katkıların değerini vurgular.

TEMA İLE İLGİLİ KİTAP ÖNERİSİ

Bil Bakalım Seni Ne Kadar Seviyorum - **Sam Mc Bratney**
Öpücük Ne Renktir? - **Rocio Bonilla**
Dans Eden Kelimeler-Dislektik Notlar - **Eylül Deniz Yücedağ**
Müzik Satan Çocuklar - **Yalvaç Ural**
Balina ile Mandalina - **Fazıl Hüsnü Dağlarca**



18
Dinozor Parkı

FELSEFİ TEMA
Değişim-Benlik

KAVRAMLAR
Değişim, gelişim, benlik

Bu temadaki çalışmalara başlamadan önce katılımcılara aşağıdaki yönerge verilir.

"Değişim-Benlik" temasıyla ilgili yaklaşık 2 dakikalık bir konuşma yapmanı istiyoruz. Konuşmanda bu tema ile ilişkili kavramlara yer verebilir, yaşantından ya da çevrenden örnekler kullanabilirsin.

Dilersen karekodu okutarak konuşma süreni takip edebilirsin.

DİNOZOR PARKI

Annem ve ben o sabah erkenden uyanıp Almanya'dan gelen dayımı karşılamaya gitmiştik. Tam zamanında gitmiş olacağız ki havaalanına varır varmaz çıkış kapısında, elinde iki büyük valizle dayım göründü. Anneme sıkı sıkı sarıldı. Beni kucağına alıp etrafında bir tur döndü.

— Gel bakalım aslan parçası! Hazır mısın eğlenmeye, dedi.

Eve varıncaya dek, yol boyunca annemle dayım hasret giderdi. Eski günlerden konuştular. Bazen kahkahalarla güldüler, bazen gözleri uzaklara daldı, hüzünlendiler. Neler konuştuklarını aklımda tutamıyordum çünkü çok heyecanlıydım. Bana göre dayım Almanya'dan özel olarak benimle vakit geçirmeye gelmişti. Gerçi annem dayımla telefonla konuşurken birçok kez miras paylaşımı, tapu işlemleri, imza verme gibi şeylerden bahsetse de ben dayımın benimle ilgilenmek için geldiğini düşünüyordum.

Eve ulaştığımızda dayım ve annem hemen bir plan yaptılar ve dayımın Türkiye'de geçireceği günleri konuştular. Ben sık sık itiraz ettim. Dayımın geriye çok az vakti kalıyordu. Bir, bilemedin iki gün birlikte vakit geçirebilecektik. Ben bu zamanı artırmak için gece boyunca dayıma yanaşıp sorular sorsam da büyüklerin ciddi işleri yüzünden konuşmalarımız hep yarıda kalmıştı. En sonunda dayım bana dönerek şöyle söyledi:

— Yarın sabahtan birkaç işimiz var, istersen öğleden sonra bir yerlere gidebiliriz. Hem annenle konuştuk ve birlikte vakit geçireceğimiz yeri bile belirledik. İzmir'de çok güzel bir çocuk müzesi olduğunu duydum. Dinozorlar, kil atölyeleri, hikâye anlatıları… Çok renkli bir yermiş. Ne dersin, gitmek ister misin?

Havalara uçuyordum. Hemen yarın, dayım ve ben birlikte vakit geçirecektik. İyi ama ben daha önce oraya gitmiştim. Güzel vakit geçirmiştim. Çok eğlenmiştim. Bence yine çok güzel bir gezi olacak. Üstelik en son gittiğimde birinci sınıftaydım. Aradan tam 4 sene geçmiş. Birçok etkinliği yeniden yapabilirdim, hem de dayımla beraber. Öneriyi kabul ettim. Çok sevinmiştim. Yatağa o mutlulukla girdim. Uzun uzun düşündüm neler yapacağımızı. Hem o dinozorları da hayal meyal hatırlıyorum. Ne kadar da görkemliydiler!

Ertesi sabah dayım ve annem erkenden evden çıktılar. Onlar gelene kadar ben de dayımın getirdiği hikâye kitaplarını inceledim. Hepsi çok güzeldi. Vaktin nasıl geçtiğini anlayamamıştım. Sokaktan bir korna sesi duyuldu. Balkona fırladım ve annemi gördüm. Annem beni görünce aşağı inmemi söyledi. Merdivenleri nasıl indiğimi hatırlamıyorum bile. Hemen arka koltuğa oturup kemerimi bağladım. 20 dakika sonra çocuk müzesinin önündeydik. Dayım giriş ücretlerini ödedi. Artık içerideydik!

Annem dayıma 4 yıl önce geldiğimizde burada çektirdiğimiz fotoğrafları gösteriyordu. Dayım ise bana renkleri, boyları, şekilleri birbirinden farklı dinozorları gösteriyordu. Hangi dinozorun önüne gelirsek o dinozor ses çıkarıyor ve hareket ediyordu. Küçük çocuklar onlara hayranlıkla bakıyordu. Kimi korkuyor, kimi heyecanlanıyordu. Ben ise çok büyük bir şey hissetmiyordum. Evet, güzeldiler ama nihayetinde cansız birer heykeldiler. Büyük büyük heykellere bakıyordum ama onlardan etkilenmiyordum. Onların soylarının neden tükendiğini düşünüyordum. Ne olmuştu da dünya onlar için yaşam alanı olmaktan çıkmıştı?

Annem dinozor heykellerinden çok etkilenmediğimi görünce geçen defa fosil alanında çok eğlendiğimi söyledi ve oraya gitmeyi önerdi. Hep beraber oraya yöneldik. Burada dinozor kemiklerine benzer bazı plastiklerin kumlara gömüldüğünü ve küçük çocukların fırçayla onları temizlediklerini gördük. Dayım "Denemek ister misin?" diye sorduğunda onların buraya bilerek konduğunu, buranın gerçek bir kazı alanı olmadığını söyledim. Kendi kendime düşünüyordum. Annem haklı mıydı acaba? Gerçekten burada çok mu eğlenmiştim? Burada eğlenecek ne vardı ki?

Oradan uzaklaşıp kil atölyesi ve hikâye anlatısının olduğu binaya girdik. Hikaye anlatısına dört yaşın altındaki, kil atölyesine ise yedi yaşın altındaki çocukların alındığını öğrenince binadan çıktık. Zaten ben 10 yaşındaydım. Ne kukla ile hikâyeler dinlemek ne de çamurdan şekiller yapmak istiyordum. Onlar, nasıl desem, bana biraz çocukça geliyordu.

Parkın içinde yürümeye devam ettik ve biraz ileride oyuncak iş makinelerinin olduğu bir alana ulaştık. Dayım benim hevessiz gözlerle oyuncak iş makinelerine baktığımı görünce orada oynamamı teklif bile etmedi. Annem ise dayıma hala en son geldiğimizde burada ne kadar eğlendiğimi ballandıra ballandıra anlatıyordu.

Dayım durumu anlamıştı. Elini omzuma atarak şöyle söyledi:

— Haydi bakalım aslan parçası! Buradan çıkalım.

Benlik davasını bırak
Muhabbetten olma ırak
Sevgi ile dolsun yürek
Hoşgörülü olmaya bak
Yunus Emre

Aynı şey içimizde
diri ile ölü
uyanık ile uyur
genç ile yaşlı
Biri olur öbürü
öbürü biri
Herakleitos

SORULAR

1. Hikayeyi kim özetlemek ister?
2. Bu hikayedeki çocuk, dayısını neden bu kadar çok seviyor olabilir?
3. Çocuğun dayısı Almanya'ya neden gitmiş olabilir?
4. Sizce çocuk, dayısı ile ilgili kurduğu hayallerini gerçekleştirip mutlu olmuş mu? Neden?
5. Aradan geçen 4 yılda hikayedeki çocuk için ne değişmiş olabilir?
6. Değişim nedir? İnsan büyüdükçe onun için neler değişir?
7. Değişim sizce zorunlu mudur? Yani değişmeyen şeyler de var mıdır?
8. Aynı insan çocukken farklı, yaşlıyken farklı mıdır? Yoksa o hep aynı kişi midir?
9. Benlik diye bir şey duydunuz mu? Sizce benlik nedir?
10. İnsanın benliği de değişir mi? Neden?
11. Hayatta değişmesini istemediğiniz şeyler nelerdir, paylaşır mısınız?

ETKİNLİKLER

Etkinlik Adı: YAPABİLDİKLERİM-YAPAMADIKLARIM
Öngörülen Süre: 10 Dakika
Yaş Grubu: 7-11 yaş
Katılımcı Modu: Bireysel
Malzemeler: A4 kağıdı/defter

Uygulama Süreci: Uygulayıcı, katılımcılardan/katılımcıdan yaşları gereği fizikî ve zihinsel olarak yapabildikleri ile yapamadıkları şeyleri düşünmelerini ve bunları listelemelerini ister. Daha sonra dileyen kişile listelerini paylaşır. Yapamadıkları şeyleri neden yapamadıkları (yaş, fiziki yapı, kanuni zorunluluklar..) ve ne zaman yapabilecekleri üzerinde büyük grup olarak tartışırlar.

YAPABİLDİKLERİM	YAPAMADIKLARIM

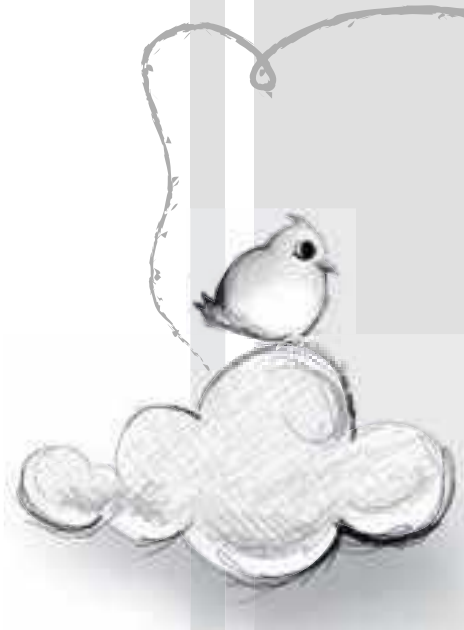
Etkinlik Adı: DÜNYA DEĞİŞİYOR
Öngörülen Süre: 20 dakika
Yaş Grubu: 7-11 yaş
Katılımcı Modu: Grup
Malzemeler: Kağıt

Uygulama Süreci: Uygulayıcı, katılımcı grubunu 4–5 kişilik alt gruplara ayırır. Her gruptan, aşağıda verilen kelimelerden en az 2–3 tanesini içerecek şekilde özgün bir şarkı yazmaları istenir. Katılımcılar şarkı sözlerini grupça yazar ve hazırlıklarını tamamladıktan sonra kendi gruplarıyla birlikte sınıfa sunar. Uygulayıcı, yapay zekâ destekli araçlar yardımıyla bu şarkı sözlerini şarkı haline getirebilir.

Kelimeler: Dinozor, panda, nesli tükenmek, değişim, gelişim, büyümek.

TEMA İLE İLGİLİ KİTAP ÖNERİSİ

Kendini Aslan Sanan Şola - **Bernardo Atxaga**
Ben Neyim? - **Oscar Brenifier**



19
Kurallar Benden

FELSEFİ TEMA
Toplumsal Düzen-Kural-Kuralsızlık

KAVRAMLAR
Kurallar, toplumsal düzen, yönetim,

Bu temadaki çalışmalara başlamadan önce katılımcılara aşağıdaki yönerge verilir.

"Toplumsal Düzen-Kural-Kuralsızlık" temasıyla ilgili yaklaşık 2 dakikalık bir konuşma yapmanı istiyoruz. Konuşmanda bu tema ile ilişkili kavramlara yer verebilir, yaşantından ya da çevrenden örnekler kullanabilirsin.

Dilersen karekodu okutarak konuşma süreni takip edebilirsin.

KURALLAR BENDEN

Bu siteye, bu şehre yeni taşındık. Biraz isteyerek biraz da mecburen doğduğum, büyüdüğüm yemyeşil Göle'den buraya geldik. Burası da bir şehir ama büyük bir şehir. Burada canım anneannemin sütlacı, teyzemin sağlıklı atıştırmalıkları, dayımın pos bıyıkları ve sevgili kuzenlerim yok. Bir de başka ne yok biliyor musunuz? Sokakta oynamak… Çünkü büyük şehirlerde sokakta oynamak güvenli değilmiş. Babam öyle diyor, ablam ve annem de onu onaylıyor. O yüzden kocaman bahçesi olan bu siteden kiraladık evimizi.

İlk günler odamı yerleştirmek ve ablamla kavga etmekle meşgul olduğum için anlamamıştım. Şimdi çok sıkılıyorum ve arkadaşlarımı özlüyorum. Evdeki sızlanmalarım annemin canına tak etmiş olacak ki arkadaş edinmem için bugün beni zorla sitenin bahçesine çıkardı. Kamelyada oturmuş arkadaş bekliyorum. Heyecanlıyım. Kafamda kendimi tanıtmak için cümleler hazırladım. Yeni arkadaş bulmak ne kadar zor olabilir ki… Tüm çocuklar aynı oyunları oynar ve oyunların da kuralları bellidir. Zorluk yaşayacağımı düşünmüyorum. İşte, ellerinde telefonlarla bana doğru gelenler var.

—Merhaba ben Deniz. Buraya yeni taşındık.

—Merhaba. Ben C blok, kat 7, daire 12 Cemre.

—Ben de F blok, kat 11, daire 23 Aras. Birazdan diğerleri de gelecek. Gruba yazdım. İstersen bizimle oynayabilirsin.

—Olur, çok sevinirim. Ne oynayacağız?

—Renkli istop olabilir ama kurallar benden.

—Kurallar benden mi, o ne demek?

Cemre, kurallar benden demenin ne anlama geldiğini açıklamaya başladı. Kurallar benden diyen kişi oyunun kurallarını istediği gibi değiştirebilirmiş. İster oyun öncesinde isterse de oyun sırasında… Böyle yapmalarının nedenini merak ettim ama sorgulamadım. Çünkü arkadaş olmaya çalışıyordum.

Oyunun başında bir sorun olmadı. Ebe topu isim söyleyerek atıyor. İsmi söylenen kişi topu yakalayıp renk söylüyor. Bildiğimiz renkli istop işte… Ama Cemre hiç olmayacak bir yerde oyunun kuralını değiştiriyor ve biz şaşırıp kalıyoruz.

Bir ara düşündüm. Gerçek hayat böyle olsa neler olurdu? Trafik kurallarını ya da okul kurallarını kafamıza göre değiştirsek hayat akışımız nasıl etkilenirdi?

Başkalarının kurallarına uymak,
insanın kendini yönetmesinden çok daha kolaydır.
Friedrich Nietzsche

Bireylerin ve toplumsal kümelerin
davranışlarını uyduracakları
etkili toplumsal kuralların bulunmadığı durumlar,
anomaliye sebep olur.
Emile Durkheim

SORULAR

1. Sizce büyük şehirlerde sokakta oynamak güvenli midir?
2. Arkadaşlık kurmak için neler yaparsınız?
3. Kuralları kim, neden oluşturur?
4. Kurallar oluşturulurken nelere dikkat edilmelidir?
5. Kurallar herkes için aynı mı olmalı, yoksa bazen kişilere göre değişebilir mi?
6. Kuralları değiştirme hakkı kimde olmalı? Neden?
7. Gerçek hayatta herkes kendi kurallarını belirleseydi neler olurdu?
8. Sizce kuralların olmadığı bir yaşam olabilir mi?
9. İnsanlar kurallara uymazsa ne olur?
10. Kurallar herkes için midir, sadece belli kişiler için midir? Neden?

ETKİNLİKLER

Etkinlik Adı: MİNİK KAŞİFLER
Öngörülen Süre: 20 dakika
Yaş Grubu: 7-11 yaş
Katılımcı Modu: Grup
Malzemeler: Kağıt, kalem, boya kalemi

Uygulama Süreci: Uygulayıcı, katılımcı grubunu 5 kişilik alt gruplara ayırır. Her grubu bir masa etrafına yuvarlak şekilde oturtur. Ardından, aşağıdaki soruları tahtaya yazar/dağıtır ve katılımcılara bu sorulara birlikte yanıt vermeleri için 10 dakika süre tanır.

Süre sonunda, her gruptan bir sözcü seçmelerini ister. Seçilen sözcü, grubunun hazırladığı yanıtları diğer katılımcılara sunar. Uygulayıcı, her sözcüye grup cevaplarını paylaşmaları için 2–3 dakikalık sunum süresi verir.

• Yeni bir ada keşfettiniz. Adanıza bir isim veriniz.

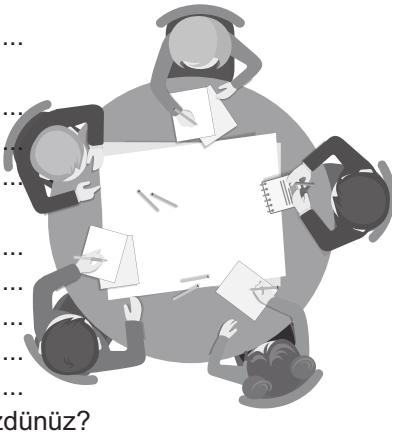
.....

• Adanıza isim verirken neler yaşadınız?

.....

.....

.....



• Adanızda nasıl fikir ayrılıkları yaşandı?

.....

.....

.....

.....

.....

• Bu fikir ayrılıklarını nasıl ve hangi yöntemlerle çözdünüz?

.....

.....

.....

.....

.....

• Bu fikirleri konuşurken nasıl bir yol izlediniz?

.....

.....

.....

.....

Etkinliğin Adı: MARS'A YOLCULUK
Öngörülen Süre: 15 dakika
Yaş Grubu: 7-11 yaş
Katılımcı Modu: Bireysel
Malzemeler: Kağıt, kalem

Uygulama Süreci: Uygulayıcı, katılımcılara/katılımcıya bilim insanlarının Mars'ta bir koloni kuracağını ve bu koloniye katılımcıların görevli olarak gönderileceğini söyler. Her katılımcıya, Mars'ta hangi mesleği yapmak istediğini ve bu mesleği neden seçtiğini düşünmesi için 5 dakika süre verir.

Uygulayıcı, tahtaya örnek meslekleri yazar: avukat, doktor, botanikçi, hakim, veteriner, zoolog, hemşire, terzi, kimyager, aşçı, marangoz, mühendis, sıhhi tesisatçı, bilim insanı, astrofizikçi, yazar, muhasebeci, manav, inşaat ustası, itfaiyeci, politikacı, polis, ressam, fotoğrafçı. Gerekirse katılımcılardan yeni meslek önerileri de alır.

Süre dolduğunda, katılımcılar seçtiği mesleği ve nedenlerini kısaca paylaşır. Uygulayıcı, farklı mesleklerin neden tercih edildiğini tartışmaya açarak etkinliği tamamlar.

Etkinliğin Adı: OYUN TASARIMI
Öngörülen Süre: 30 dakika
Yaş Grubu: 9-11 yaş
Katılımcı Modu: Grup
Malzemeler: Oyun tasarım şablonu (A3), boya, kalem, makas, ip, mandal, pinpon topu, ataç, lastik, plastik bardak.

Uygulama Süreci: Uygulayıcı, katılımcı grubunu mevcut sayıya göre 4–5 kişilik alt gruplara ayırır. Her gruba oyun tasarımı için önceden hazırlanmış bir oyun setini dağıtır.

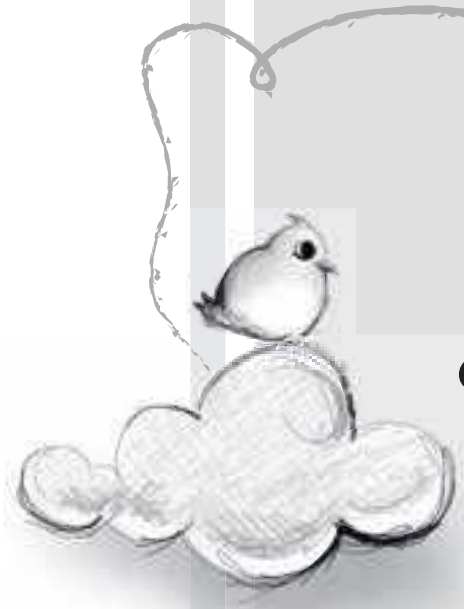
Uygulayıcı, her gruptan hayal güçlerini kullanarak özgün bir oyun ve bu oyuna ait açık ve net kurallar oluşturmalarını ister. Kuralların anlaşılır olması önemlidir çünkü etkinliğin sonunda gruplar, diğer grupların tasarladığı oyunları sadece yazılı kurallara bakarak oynayacaktır.

Uygulayıcı, gruplara aşağıdaki bölümleri içeren şablonu verir. Süre sonunda gruplar diğer grupların hazırladıkları oyunları oynar.

1. Oyunun Adı:
2. Nerede oynanır? (Bahçede mi? Sınıfta mı? Hayali bir gezegende mi?)
3. Kaç kişiyle oynanır?
4. Oyunun Kuralları (en az 3 kural yaz!)
5. Kurallar benden!" kısmı: Bu oyunda kural değiştirici kim olurdu? Ne zaman kural değiştirilebilir?

TEMA İLE İLGİLİ KİTAP ÖNERİSİ

Define Adası - **Robert Louıs Stevenson**
Robinson Crusoe - **Daniel Defoe (100 Temel Eser)**
Ay'a Yolculuk - **Jules Verne**
Eksimus Serüvenleri - **Aslı Tohumcu**
Esrarlı Ada - **Jules Verne**



20

Güneş'in Ülkesinde!

FELSEFİ TEMA
Gerçeklik-Başarı-Başarısızlık

KAVRAMLAR
Gerçeklik, sanal gerçeklik, başarı, başarısızlık, tatmin

Bu temadaki çalışmalara başlamadan önce katılımcılara aşağıdaki yönerge verilir.

"Geçerlik-Başarı-başarısızlık" temasıyla ilgili yaklaşık 2 dakikalık bir konuşma yapmanı istiyoruz. Konuşmanda bu tema ile ilişkili kavramlara yer verebilir, yaşantından ya da çevrenden örnekler kullanabilirsin.

Dilersen karekodu okutarak konuşma süreni takip edebilirsin.

GÜNEŞ'İN ÜLKESİNDE

Derya Hanım mutfaktan koridora doğru bağırdı:

— Güneş ne yapıyorsun, neredesin, odanda mısın? Ses versene…

Derya Hanım ses gelmediği için biraz da tedirgin bir şekilde Güneş'in odasına ilerledi. Henüz iki adım atmıştı ki Güneş kapıdan kafasını uzattı, fal taşı gibi açılmış gözleriyle annesine seslendi:

— Anne, anne… Ne oldu biliyor musun? Kazandım. İşte, bu kadar! Hem bölüm sonu madalyasını aldım hem ülkemi kurtardım hem de hazineyi buldum.

Derya Hanım, çocuğunun bu heyecanına gülerek katıldı:

— Ooo… Tebrik ederim! Nasıl yaptın peki? Bütün bunları nasıl becerebildin?

— Oyundaki bilmeceleri çözüp sihirli iksiri buldum. Böylece süper güçler elde ettim. Onların yardımıyla tüm rakiplerimi saf dışı bıraktım.

Güneş anlatırken yaptıklarından gurur duyduğu her halinden belliydi. Derya Hanım ise çocuğunun mutlu olmasına seviniyor fakat bir taraftan da bir oyuna bu kadar anlam yüklemenin doğru olup olmadığını düşünüyordu. Derya Hanım konuşmayı sürdürdü.

— Neymiş o süper güçler bakalım?

— Yenilmezlik, ölümsüzlük, sihir yapma… Daha neler neler… Şimdi bu başarımı tüm sosyal medya gruplarında paylaşacağım. Herkes BlueStar'ın gücünü görecek.

— BlueStar ne? Oyunun ismi mi?

— Hayır anne, bu benim takma adım.

— Peki, seni bu isimle mi tanıyorlar? Yani senin Güneş olduğunu bilecekler mi?

— Bilecekler tabi. Geçen sefer oyunda sonuncu olduğumda okuldaki herkes benimle dalga geçmişti. Onlar benimle dalga geçtikçe kendimi başarısız hissetmiştim. Ama artık herkes Güneş'in gücünü görecek. Yenilmez Güneş!

Gerçek olan her şey deneyimlenebilir,
deneyimlenebilir olan her şey de gerçek olmalıdır.
William James

Bu dünya benim tasarımımdır.
Schopenhauer

SORULAR

1. Güneş'in hikâyesini özetleyebilir misiniz?
2. Sizin de Güneş gibi kendinizi kaptırdığınız oyunlar var mı? Varsa bu oyunları anlatır mısınız?
3. Sizce gerçek olan kimdir? Güneş mi, Bluestar mı? Neden?
4. Gerçeklik ile sanal gerçeklik ne demektir?
5. Oyunda kazanılan süper güçler gerçek dünyada bir işe yarar mı? Nasıl?
6. Oyunda elde edilen başarı, gerçek dünyada da başarı olarak kabul edilebilir mi?
7. Başarıyı nasıl tanımlarsınız?
8. İnsanlar neden sanal bir gerçeklik oluşturmak istemiş olabilir?
9. Başkalarının bizi başarısız görmesi gerçekten başarısız olduğumuz anlamına gelir mi?
10. Başarılı insanlar hangi özelliklere sahiptir?
11. Oyunlarda başarımızı artıran süper güçler gibi, gerçek dünyada da başarımızı artıran güçlerimiz olabilir mi?

ETKİNLİKLER

Etkinlik Adı: BAŞARI İSTASYONU
Öngörülen Süre: 10 dakika
Yaş Grubu: 7-11 yaş
Katılımcı Modu: Grup-bireysel
Malzemeler: Fon kartonu veya A4 kağıdı

Uygulama Süreci: Uygulayıcı, her bir fon kartonuna aşağıdaki cümleleri yazar ve bu kartonları katılımcı grubunun bulunduğu alanın farklı köşelerine asar. Ardından katılımcı grubunu 4–5 kişilik alt gruplara ayırır.

Her grup, sırayla fon kartonlarının bulunduğu köşelere gider. Her köşede durarak kartonda yer alan cümleye uygun bir madde yazar. Tüm gruplar her köşeyi ziyaret ettikten sonra etkinlik tamamlanır.

Uygulayıcı, tüm fon kartonlarını toplayarak yazılan maddeleri katılımcı grubuna sesli olarak okur. En çok tekrar edilen ya da dikkat çeken maddeler üzerine kısa bir değerlendirme yapan katılımcı tüm görüşleri toparlayarak etkinliği tamamlar.

1. Başarılı olmak isteyen bir ressam sizce neler yapmalıdır?
.
.
.
.
.
.
.

2. Başarılı olmak isteyen bir araba yarışçısı sizce neler yapmalıdır?
.
.
.
.
.
.
.

3. Başarılı olmak isteyen bir astronot sizce neler yapmalıdır?
.
.
.
.
.
.
.

4. Başarılı olmak isteyen bir işçi sizce neler yapmalıdır?
.
.
.
.
.
.
.

5. Başarılı olmak isteyen bir market görevlisi sizce neler yapmalıdır?
.
.
.
.
.
.
.

Etkinlik Adı: GERÇEK BAŞARI
Öngörülen Süre: 10 dakika
Yaş grubu: 7-11 yaş
Katılımcı Modu: Bireysel
Malzemeler: Resim

Uygulama Süreci: Uygulayıcı, katılımcılara aşağıdaki görseli gösterir. Görsel incelendikten sonra birkaç katılımcının görüşlerini paylaşmasını ister. Ardından sırasıyla şu soruları yöneltir:

Sizce nasıl bir müsabaka yapılmış olabilir?

Birinci ve ikinci olan çocuklar ne hissediyor olabilir?

Üçüncü olan çocuk ne hissediyor olabilir?

Katılımcıların yanıtlarını aldıktan sonra uygulayıcı başarı ve mutluluk ilişkisi üzerine kısa bir tartışma başlatır. Tartışmanın sonunda, uygulayıcı şu soruyu sorarak katılımcılardan düşünmelerini ister.

"Gerçek başarı nedir?"

Katılımcılar düşüncelerini sözlü olarak paylaşır. Uygulayıcı, farklı bakış açılarını destekler ve etkinliği birlikte yapılan yorumlarla tamamlar.

TEMA İLE İLGİLİ KİTAP ÖNERİSİ

Mış Gibi - **Peter Reynolds**
Başarı ve Başarısızlık - **Brigitte Labbe, Michel Puech**

EMEK VERENLER

Dr. Tolga DEMİR
Tolga Demir, 1988 yılında Ardahan'da doğdu. İlk ve ortaokulu Ardahan'da, lise ve üniversite eğitimini ise İzmir'de tamamladı. 2010 yılından bu yana Türkçe öğretmeni olarak çeşitli okullarda görev yaptı. Halen Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde yürütülen çeşitli projelerde görev almakta; eğitim teknolojileri ve öğrenme tasarımı alanlarında çalışmalarını sürdürmektedir. 2025 yılında Dokuz Eylül Üniversitesi'nde okuma stratejilerinin öğretimi ve oyun tabanlı öğrenme konularını merkeze alan doktora çalışmasını tamamlayan yazarın çalışma alanları arasında dijital içerik geliştirme, dijital oyun tabanlı öğrenme, çocuk edebiyatı ve öğrenme süreçlerinin teknolojiyle desteklenmesi yer almaktadır. Yazar, bu kitapta hikaye yazımı, etkinlik tasarımı ve içeriklerin dijital ortama uyarlanması süreçlerine katkı sunmuştur.

Dr. Nurgül KARABAĞ
Nurgül Karabağ, 2008 yılında Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Felsefe Grubu Öğretmenliğinden mezun olmuştur. Yüksek lisans eğitimini 2014 yılında Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe bölümünde, doktora eğitimini 2022 yılında Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe bölümünde tamamlamıştır. 2010 yılından bu yana Millî Eğitim Bakanlığı'nda felsefe öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Yazarın *"Dahi mi? Memur mu?: Nietzsche'nin ve Hegel'in Eğitim Felsefeleri"* adlı yayımlanmış bir kitabı bulunmaktadır. Yazar eğitim felsefesi, çocuklar için felsefe ve felsefi danışmanlık gibi alanlarda çalışmalar yürütmektedir. Yazar bu kitapta, hikayelerin felsefi alt yapıları ile tema bağlantılarının sağlanması ve felsefi soruların oluşturulması süreçlerine katkıda bulunmuştur.

İlknur AKYOL
İlknur Akyol, 1981 yılında Balıkesir'in Gönen İlçesinde doğdu. Lisans eğitimini Dokuz Eylül Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü'nde tamamladı. 2002 yılından bu yana Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı çeşitli okullarda sınıf öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Kitap yazımı, içerik geliştirme, öğrenme tasarımı ve çocuk edebiyatı alanlarında yürütülen projelerde aktif olarak yer almıştır. 2018 yılında Çocuklar İçin Felsefe (P4C) pedagojisiyle tanışan yazar, sınıf içi uygulamalarında ve öğrenme tasarımlarında bu yaklaşımı merkeze alarak çalışmalarını sürdürmektedir. Yazar, bu kitapta hikaye yazımı ve etkinlik tasarımı süreçlerine katkı sunmuştur.

Seriye TALAMAN
Seriye Talaman, 1974 yılında İzmir'de doğdu. 2001 yılında Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Resim-İş Öğretmenliği bölümünden mezun oldu. 2001-2014 yılları arasında Millî Eğitim Bakanlığına bağlı çeşitli kurumlarda aktif olarak görsel sanatlar öğretmenliği yaptı. 2014-2024 yılları arasında Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde ders kitabı yazım ve dijital içerik geliştirme komisyonlarında, grafik ve görsel tasarım uzmanı olarak çalışmış olan tasarımcı, Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü 2 kapsamında yapay zeka destekli dijital eğitim içerikleri çalışmalarında içerik geliştirici ve tasarımcı olarak görev yapmaktadır. Tasarımcı, bu kitabın grafik tasarım ve illüstrasyon çalışmalarını gerçekleştirdi.

Daha İyi Bir Tez Nasıl Yazılır

David Evans
Paul Gruba
Justin Zobel

Çevirenler
Dr. Deniz Baransel CİNAR
Elif Simge GÜZELERGENE
Doç. Dr. Suat KAYA
Prof. Dr. Funda NAYIR

ANKARA
2025

Daha İyi Bir Tez Nasıl Yazılır

David Evans, Paul Gruba & Justin Zobel

Çevirenler
Dr. Deniz Baransel CİNAR
Elif Simge GÜZELERGENE
Doç. Dr. Suat KAYA
Prof. Dr. Funda NAYIR

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

© Melbourne Üniversitesi Yayınları 2011
Bu kitap telif hakkına tabidir. 1968 Telif Hakkı Yasası ve sonraki değişiklikler kapsamında izin verilen kullanımlar dışında, hiçbir kısmı yayınevinin önceden yazılı izni olmaksızın herhangi bir yöntem veya işlemle çoğaltılamaz, bir bilgi sisteminde saklanamaz ya da iletilemez. Bu kitapta alıntı yapılan materyallerin telif hakkı sahiplerini bulmak için her türlü çaba gösterilmiştir. Atlanmış veya yanlış atfedilmiş kişi ya da kuruluşlar yayıneviyle iletişime geçebilirler. Bu çalışmada yer alan formlar ve örnek belgeler çoğaltılmak üzere kullanılacaksa, bu durum açıkça belirtilmelidir. Bu tür materyallerin çoğaltılmasına, eğitimciler, yerel okul siteleri ve/veya kitabı satın alan ticari olmayan veya kâr amacı gütmeyen kuruluşlar nezdinde eğitim amaçlı kullanım için izin verilmiştir. Burada atıfta bulunulan veya tasvir edilen tüm üçüncü taraf ticari markaları yalnızca gösterim amacıyla dahil edilmiştir ve ilgili sahiplerinin mülkiyetindedir. Bu ticari markalara yapılan atıflar hiçbir şekilde ticari marka sahibi ile herhangi bir ilişkiyi veya onun onayını göstermez.

Yayıncı Sertifika No	: 49260
Matbaa Sertifika No	: 49363
ISBN	: 978-625-5525-37-6
e-ISBN	: 978-625-5525-38-3
ROR	: 01ek5g375
ISNI	: 0000000485146649
Kapak Tasarımı	: Keziban Kılıçoğlu
Mizanpaj	: Keziban Kılıçoğlu
Baskı	: Sözkesen Matbaacılık
Adres	: İvedik OSB 1518. Sokak Mat-Sit İş Mrk. No: 2/40 Yenimahalle-ANKARA
Tel	: 0 312 395 21 10

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

Daha İyi Bir Tez Nasıl Yazılır

Çevirenler
CİNAR, Deniz Baransel
GÜZELERGENE, Elif Simge
KAYA, Suat
NAYIR, Funda

Anı Yayıncılık, Ankara/Türkiye
2025, 1. Baskı, (3.Baskıdan Çevrilmiştir) vi + 178 sf., 16x24 cm

ISBN	: 978-625-5525-37-6
e-ISBN	: 978-625-5525-38-3
ROR	: 01ek5g375
ISNI	: 0000000485146649

Tez Yazma, Araştırma, İnceleme, Makale, Rapor Yazımı, Akademik Tezler
Akademik Tez Yazımı, İnceleme Kriterleri, Tez Türleri, Tez Değerlendirme Raporları, Tezin Yapısı, Anlatım, Standart Dışı Tez Yapıları, Yazım Teknikleri, Yazım Stili, İntihal ve Araştırma Etiği, Yaratıcı Süreç, Problemi Belirtme, Araştırma Soruları, Hipotezler, Amacı Gözden Geçirme, Sonuçla Uyum Sağlama, Eleştirel Düşünme, Bağlam Oluşturma, Yöntem, Araştırma Yöntemleri, Argüman, Organizasyon, Veri, Bulgu, Nicel ve Nitel Yaklaşımlar, Tartışmayı Yapılandırma, Yetkinlikle Yazmak

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

İçindekiler

Üçüncü Baskıya Önsöz ..... **v**
Giriş **1**
Kitabın Kullanımı 2

1. Bölüm: Tez Nedir? **3**
Değerlendirme Kriterleri 3
Tez Türleri 6
Diğer Tezlere Bakış 7
Tez Değerlendirme Raporları 7

2. Bölüm: Tezin Yapısı **11**
Yeni Görevlerle Neden Zorluk Yaşarız 11
Tezinizi Yapılandırma 13
"Standart" Tez Yapısı 13
Anlatı 17
Standart Olmayan Tez Yapıları 18

3. Bölüm: Yazım Teknikleri **21**
Bilgisayarda Yazmak 21
Belge ve Sürüm Yönetimi 28
Yazım Tarzı 29
İntihal ve Araştırma Etiği 40

4. Bölüm: Güçlü Bir Başlangıç Yapmak **45**
Yapıyı Oluşturmak 46
Başlangıç Adımları 49
Yazmaya Başlamak 50
Başlamak ve Yeniden Başlamak 52
Yaratıcı Süreç 53

5. Bölüm: Giriş Bölümü **69**
Bir Bağlam Oluşturma 69
Problemi Belirtme, Çalışmayı Gerekçelendirme 71
Çalışmanın Amacı ve Kapsamı 72
Çalışmanın Önemi 75
Çalışmanın Genel Çerçevesi 76
Araştırma Soruları ve Hipotezler 77
Amacı Gözden Geçirme, Sonucu Uyumlu Hale Getirme 79

6. Bölüm: Alanyazın Bölümleri **83**
Eleştirel Düşünmeyi Geliştirme 84

Bağlam Oluşturma 86
Ön Araştırmalar 89
Gözden Geçirme 90

7. Bölüm: Katkınızı Ortaya Koymak 95
Katkı Türleri 96
Yöntem 101
Araştırma Yöntemleri 103
Argüman 105
Düzen 106

8. Bölüm: Sonuçlar ve Bulgular 109
Nicel mi Nitel mi? 110
Veriden Sonuçlara 111
Nicel ya da Nitel Yeniden Ele Alalım 118
Görseller 120

9. Bölüm: Tartışma veya Yorum Bölümü 127
Bölümün Görevi 128
Tartışma Bölümünün Yapılandırılması 129
Yetkinlikle Yazmak 131

10. Bölüm: Sonuç Bölümü 135

11. Bölüm: Tezi Teslim Etmeden Önce 139
İlk Taslaktan İkinci Taslağa 140
Ekler 149
Terimler Sözlüğü 150

12. Bölüm: Tezin Ötesi 151
Araştırmanızı Yaygınlaştırma 152
Sonsöz 167

Ek: Tez Değerlendirme Komitesi Raporlarının Analizi 169
Nitelikli Bir Tezin Özellikleri 169
Zayıf Bir Tezin Özellikleri 171

Ek Kaynaklar Üzerine Notlar 173

Dizin 177

Üçüncü Baskıya Önsöz

David ile ikinci baskıyı hazırlamaya başladığımızda kendi doktora tezim hala değerlendirme aşamasındaydı. Kitabın ilk baskısını kaynak olarak kullanmıştım ve -biraz cesaretle- David'e ikinci baskıyı yazarken ona yardımcı olup olamayacağımı sordum. Bu teklifi kabul etti ve birlikte çalışmaya başladık. O dönemde tez yazımıyla ilgili fikirlerim, henüz taze olan kişisel deneyimlerime dayanıyordu. Ne yazık ki o zamandan bu yana David'i kaybettik. Ben ise tam zamanlı bir akademik pozisyon edinme şansı yakaladım ve şimdiye kadar birkaç öğrenciye danışmanlık yaptım. Bugün, bir araştırma projesi boyunca yazma sürecini dikkatle ve bilinçli bir şekilde yönetmenin ne kadar hayati olduğunu çok daha iyi görebiliyorum. Justin ile çalışma fırsatı bulduğum için şanslıyım. Kendisi yalnızca bilgisayar bilimi alanında başarılı bir araştırmacı ve danışman değil, aynı zamanda alanında çok satan bir yazım kitabının yazarıdır. Onun becerileri ve ilgi alanları benimkileri tamamlayıcı nitelikte. Justin, fen bilimleri ve mühendislik alanlarında çalışıyor ve bu alanlarda danışmanlık yapıyor; ben ise daha çok sosyal bilimlerdeki nitel araştırmalara odaklanıyorum.

İkinci baskıda birçok değişiklik yaptık. Metni kapsamlı bir şekilde gözden geçirmemizin yanı sıra tez yazım sürecini daha da netleştiren birkaç yeni bölüm ekledik. Örneğin, metin düzenleme ve bilgisayar kullanımıyla ilgili eskimiş tavsiyeleri çıkardık; yazılı ifade üzerine olan içerikleri öne çıkararak güncelledik. Tez yazımının zorluklarına, araştırma öğrencisi olma deneyimine, yöntemler, sonuçlar ve analizlerin arkasındaki düşünceye ve danışmanlarla çalışma sürecine daha fazla vurgu yaptık. Bu baskıda yer alan materyalin büyük bir kısmı tamamen yeni ya da yeniden yazılmış durumda ve kitabımız daha uzun bir hale geldi. Yıllar içinde tez yazımı seminerleri verirken, iyi yazım örneklerini göstermek için öğrencilerimin çalışmalarından faydalandım. Ayrıca John McDonald'ın tez değerlendirme raporlarına dayanan analizlerinden yola çıkarak iyi ve kötü tezlerin özelliklerini açıklamak için onun çalışmalarını kullandım. Bu çalışmaları burada kullanmamıza izin verdikleri için hem öğrencilerime hem de John'a teşekkür ediyorum.

Okuma kolaylığı sağlamak adına, David'in, Justin'in ve benim perspektiflerimizi ve deneyimlerimizi tek bir ortak ses altında birleştirmeye karar verdik. Umarım bu iş birliğimiz, daha iyi bir tez yazmanızda size yardımcı olur.

Paul Gruba

Melbourne, Şubat 2011

Yıllar önce Peter Medawar'ın *Advice to a Young Scientist* adlı kitabını okuma fırsatı buldum. Biyolog bakış açısıyla yazılmış olmasına rağmen, disiplinlerimiz arasındaki farklılıklara karşın, bilgisayar bilimi alanında çalışan biri olarak bana da değerli dersler sunduğunu fark ettim. Kitap, diğer araştırma kitaplarında genellikle eksik bulduğum konulara değiniyordu: bilim insanı olmanın ne anlama geldiği, araştırma sürecinin insanı nasıl değiştirebileceği ve bir kişinin nasıl araştırmacıya dönüşebileceği gibi. Kitabın tamamı bu temalara odaklanmıyordu -böylesi belki sıkıcı bir kitap olurdu- ancak sunduğu bakış açısı beni derinden etkiledi. Medawar'ın kitabını, araştırmayı mekanik bir sürece indirgemeye çalışan ve tez yazımını sadece bir formül gibi ele alan diğer kitaplardan ayıran da işte bu özgün yaklaşımıydı. Birkaç yıl önce Evans ve Gruba'nın *How to Write a Better Thesis* kitabının ikinci baskısıyla tanıştım ve onda Medawar'ın kitabında hayranlık duyduğum bazı nitelikleri buldum. Kitap, her öğrencime mutlaka okumalarını önerdiğim üç-dört kitaptan biri haline geldi. Paul ile birlikte bu yeni baskıyı hazırlarken, kitabın temel mesajlarını güçlendirmenin yollarını bulduğumuzu ve raflardaki diğer "tez yazımı" kitaplarını tamamlayan ve onlara yeni bir boyut katan bir metin oluşturduğumuzu düşünüyorum. Tabii ki böyle bir kitabı hazırlarken güçlü bir metinle başlamak büyük bir avantaj sağlıyor. Bu nedenle *How to Write a Better Thesis* kitabını yaratan David'e (ne yazık ki kendisiyle tanışma fırsatım olmadı) ve ikinci baskıyı hazırlayan Paul ve David'e minnettarım.

Bu kitabın temel çerçevesi, tez yazımının teknik detaylarını ele alıyor; ancak esas amacı, öğrencilerin tez oluşturma sürecindeki sorunları nasıl anlamaları ve bu sorunlara nasıl yaklaşmaları gerektiğine dair bir perspektif kazandırmak. Bunun yanında, bir tezin nasıl olması (veya olmaması) gerektiğine dair net bir rehber sunmayı hedefliyor. Böyle bir kitap yazmak, benim için de bir yolculuk oldu. Bu süreç, bir öğrencinin nasıl araştırmacıya dönüştüğünü daha iyi kavramamı sağladı ve farklı konularda düşüncelerimi daha da netleştirmeme olanak tanıdı. Ayrıca öğrencilerimizin başarılarından ve hatalarından edindiğimiz dersleri somutlaştırmak benim için oldukça öğreticiydi. Dilerim ki bu kitap, okuyucularımız için de kendi akademik yolculuklarında rehberlik eden bir eser olur. Anlatıma dair bir not: Paul'ün de belirttiği gibi, David'in deneyimlerini de kapsayan kendi deneyimlerimizi ayrı ayrı belirtmek yerine, kitabı birinci tekil şahıs anlatımıyla kaleme aldık. Her bir örnek, bireysel araştırma öğrencileriyle olan gerçek deneyimlerimize dayanıyor. Ancak hem kimseyi utandırmamak hem de araştırmayı genel okuyucular için daha anlaşılır hale getirmek amacıyla bazı örnekleri kısmen kurguladık. Hatta önceki baskılarda yer alan bazı öğrenci hikayelerini yeniden düzenledik -bunu bir tür "sanatsal özgürlük" olarak düşünebilirsiniz. Bununla birlikte, iyi bir çalışma örneği olarak bir öğrencinin çalışmasından alıntı yaptığımız durumlarda, tam kaynak bilgisi sunmaya özen gösterdik.

Bu kitap, yüzün üzerinde öğrenciye danışmanlık yapma ve rehberlik etme deneyimimizin yanı sıra son yirmi yılda araştırma yöntemleri derslerimize katılan yüzlerce öğrenciden edindiğimiz birikime dayanıyor. Hepsine tek tek teşekkür etmek mümkün olmasa da bana kazandırdıkları farkındalıklar ve birlikte yaşadığımız deneyimler için onlara minnettarım. Öğrenciler, danışmanlarının onlardan ne kadar çok şey öğrendiğini her zaman fark edemeyebilir. Bu kitap, lisansüstü eğitimin ne kadar karşılıklı bir öğrenme süreci olduğunu göstermek için bir teşekkür niteliği de taşıyor.

Justin Zobel
Melbourne, Şubat 2011

Giriş

Tez yazımı hem öğrenciler hem de danışmanlar için zorlu bir süreçtir. Ancak bu sürecin en büyük ödüllerinden biri, olumlu değerlendirme raporları almaktır. Brian'ın doktora tezinin yalnızca birkaç küçük düzeltme gerektirdiğini öğrendiği an oradaydım. Yıllar süren sıkı çalışmasının ardından başarıyla geçtiğini öğrenmek onu rahatlatmıştı, ancak bu sonuç şaşırtıcı olmamalıydı. Brian'ın tezi, başından itibaren güçlü bir motivasyona sahip ve belirgin bir amaca yönelik olarak hazırlanmıştı. Çalışması, alanında sağlam bir temele dayanıyor, disiplinin güncel tartışmalarına katkı sağlıyor ve veri toplama sürecinde güvenilir ilkeler kullanıyordu. Sonuçlarını net bir şekilde sunmuş, tezi özgün katkılarıyla taçlandırmış ve alandaki diğer araştırmacılar için yeni araştırma yolları önermişti.

Brian en başından beri basit ama net bir görevi olduğunu biliyordu: değerlendiricilere çalışmasının değer taşıdığını, veri toplama ve analiz süreçlerinin sağlam olduğunu ve önerilerinin güçlü kanıtlara dayandığını göstermek. Ancak pratikte, doğal olarak, birçok zorlukla karşılaştı ve düşüncelerini etkili bir şekilde ifade etmek için yoğun çaba harcadı. Herkes düşüncelerini kolaylıkla ve kusursuz bir şekilde yazıya dökme yeteneğine sahip değildir. Çoğu öğrenci rehberlik, düzenleme ve eleştiriye ihtiyaç duyar; hatta birçoğu akademik bir argümanı yapılandırma ve tutarlı bir şekilde sürdürme konusunda ilk denemelerinde zorlanır. Bu kitabın amacı, değerlendirme sürecinden başarılı bir şekilde geçecek bir tez yazmanız konusunda sizi desteklemektir.

Başarılı öğrenciler genellikle en başından itibaren bağımsız, özgüvenli ve *araştırmacı gibi düşünme* alışkanlığına sahiptir. Ancak bazı öğrenciler bu becerilerle yola çıksa da çoğu öğrenci bu yetkinlikleri zamanla danışmanları ve diğer öğrencilerle çalışarak geliştirir. Bu kitapta, başarılı öğrencilerin çalışmalarında ilerleme kaydederken neler yaptıklarına dair örnekler sunuyorum. Ayrıca tez yazımına doğru bir şekilde yaklaşılmadığında yapılabilecek hatalara da dikkat çekiyorum. Verdiğim örnekler, Brian gibi, yıllarca birlikte çalıştığım öğrencilerle edindiğim deneyimlere dayanmaktadır.

Bir tezin, özellikle bir doktora tezinin tamamlanması, bir dizi teknik becerinin ustalıkla kullanılmasını gerektirir. Bu süreç, uygun bir yazım tarzı geliştirmekten kaynakçaları yönetmeye, hızlı yazma teknikleri oluşturmaktan hem kendi çalışmanızı hem de başkalarının çalışmalarını eleştirebilme becerisine kadar uzanır. Bunun yanı sıra bitmiş bir tezin nasıl görünmesi gerektiğini öğrenmek de temel bir gerekliliktir. Bu kitap, bir tezin temel bileşenlerini ve tezi başarıyla tamamlamak için izlemeniz gereken adımları ele alan bir rehber olarak tasarlandı. Odak noktası, bu adımları etkili bir şekilde gerçekleştirebilmek için öğrenmeniz gereken beceriler üzerine kuruludur; teknik ayrıntılar ise diğer kaynaklara bırakılmıştır. Bu süreçte, kaliteli kitaplar ve internet kaynakları gibi alternatif materyaller, tezin farklı yönlerini ele almanızda size destek olabilir.

Kitabın Kullanımı

1'den 4'e kadar olan bölümler, teze başlamadan önce atmanız gereken ilk adımları ve almanız gereken kararları ele alıyor. 5'ten 11'e kadar olan bölümlerse bir tezin farklı bölümleriyle nasıl başa çıkacağınızı ve tezi teslim aşamasına nasıl getireceğinizi anlatıyor. Bir araştırmacı olarak tez yazmanın yanı sıra muhtemelen çalışmalarınızı dergilerde yayımlıyor, konferanslarda sunuyor ve belki de meslektaşlarınız veya danışmanınızla iş birliği yapıyorsunuz. Bu konular 12. Bölüm'de ele alınmaktadır. Ayrıca bu bölümde doktora öğrencisi olmanın beraberinde getirdiği diğer zorluklara da değiniyorum.

Bu kitabın önceki baskılarını, tez yazımı üzerine düzenlenen lisansüstü seminerler ve atölye çalışmalarında kaynak olarak kullandım. Yazım sürecinde ilerlemiş olanlar, kitabın sunduğu rehberlikten hemen faydalanabiliyor. Ancak sürecin başındaysanız, öncelikle 1. ve 2. Bölüm'ü okumanızı, ardından belki şaşırtıcı gelebilir ama 12. Bölüm'e göz atmanızı öneririm. Bu bölümdeki bilgiler, yazım sürecinizde ilerledikçe daha fazla anlam kazanacaktır. En önemli tavsiyelerimden biri (bunu bir zorunluluk haline getirmek isterdim!) yazmaya mümkün olduğunca erken başlamanızdır, tercihen araştırma sürecinizin en başında. Bu nedenle 3. Bölümü de mutlaka okuyun. Burada, tez yazımında metin düzenleyicileri etkili bir şekilde nasıl kullanabileceğinizi ve yazım sürecinin teknik detaylarını nasıl yönetebileceğinizi öğrenebilirsiniz. Ayrıca bölüm özetlerine dikkatlice bakın; bazıları çevrimiçi kaynaklara dair değerli bilgiler içeriyor.

Bu tür bir kitap, farklı kurumlar ve ülkeler arasındaki terim ve yazım farklılıklarını dikkate alarak bir denge kurmak zorundadır. Bazı tercihlerim tartışmalı görünebilir, ancak benim için önemli olan tutarlılığı sağlamaktır. Örneğin, "programme" yerine "program", farklı bir anlamdaki "program" yerine "degree", "postgraduate" yerine "graduate", "dissertation" yerine "thesis" terimlerini kullandım. Yazımda Amerikan yerine İngiliz/Australya stilini tercih ettim, ancak "-ize" eki bir istisna oluşturuyor. Ayrıca "advisor" yerine "supervisor" ve "doctorate" yerine "PhD" kullanımını tercih ettim.

1. Bölüm

Tez Nedir?

Basit bir tanımla tez, genişletilmiş bir argümandır. Bir tezin geçerli sayılabilmesi için alandaki uzmanlar tarafından değerlendirildiğinde alandaki bilgi birikimine özgün bir katkı sunması beklenir; bu katkı, mantıklı, yapılandırılmış ve savunulabilir bir akıl yürütmeye dayanmalı ve güvenilir, doğrulanabilir kanıtlarla desteklenmelidir. Birçok akademik çalışma arasında tezlerin istisnai bir durumu vardır: Her biri farklıdır ve standart veya genel bir yapıları yoktur. Tez danışmanlarının çoğu yalnızca bir kez tez yazmıştır ve yazım sürecinde gösterilen tüm çabaya rağmen bir tezi dikkatlice okuyanlar genellikle yalnızca proje danışmanları, tez değerlendirme komitesi üyeleri ve belirli bir uzman akademisyen kitlesidir.

En başından itibaren bir tezin ne olduğu konusunda sağlam bir fikre sahip olmak önemlidir; bu nedenle tezler üzerine yapılacak bir tartışmaya başlamak için en iyi yer muhtemelen tezlerin amacıdır. Tez değerlendirme komitesi üyeleri, çalışmanızı değerlendirirken nelere dikkat ederler?

Değerlendirme Kriterleri

Üniversiteler bir tezi değerlendirmeye gönderdiklerinde, tez değerlendirme komitesine yönelik önerilen yönergeleri de sunarlar. Kendi üniversitenizden bu yönergelerin bir kopyasını edinmenizi (mutlaka çevrimiçi olarak bulunmaktadır) ve bu yönergeleri dikkatlice incelemenizi tavsiye ederim. Ayrıca başvuru ve değerlendirme sürecini anlamaya da özen gösterin.

Benim üniversitem olan Melbourne Üniversitesi'nde <unimelb.edu.au> yönergeler, başarılı bir tezin temel niteliklerini sıralayarak başlar (Kasım 2010 itibarıyla üniversitenin Lisansüstü Araştırmaları Enstitüsü web sitesinden alıntıdır):

Başarılı Bir Tezin Nitelikleri

- Tez, adayın kendi alanında yetkin olduğunu gösterir ve ilgili alanlardaki bilgi birikimine hakimiyetinin kanıtlarını sunar.
- Adayın uygun metodolojik tekniklere tam anlamıyla hakim olduğunu ve bu tekniklerin sınırlılıklarının farkında olduğunu gösterir.
- Bilgi birikimine özgün bir katkı sağlar.
- Bilgi birikimine katkısı, yaklaşımın özgünlüğüne ve/veya bulguların yorumlanmasına ve bazı durumlarda yeni olguların keşfine dayanır.
- Araştırma bulgularını profesyonel alanda ve uluslararası bağlamda etkili bir şekilde aktarabilme yetkinliğini gösterir.
- Titizlikle yürütülen, özenli ve süreklilik arz eden bir araştırma olup, adayın araştırma alanında "çıraklık" sürecini başarıyla tamamladığını ve kendi disiplinindeki akademik topluluğa kabul edildiğini gösterir.

İlk bakışta bu yönergeler teze atıfta bulunuyormuş gibi görünebilir, ancak aslında adayla ilgilidir. İlk madde bunu açıkça belirtir: "Tez, adayın kendi alanında yetkin olduğunu gösterir." Son maddeyi de ele alalım. Tez değerlendirme komitesi, tezin "titizlikle yürütülen, özenli ve süreklilik arz eden bir araştırma olup olmadığını" değerlendirmek zorundadır -ancak devamına bakın- "adayın araştırma alanında 'çıraklık' sürecini başarıyla tamamladığını ve kendi disiplinindeki akademik topluluğa kabul edildiğini gösterir."

Tez yazımına giriş seminerlerinin başında, öğrencilere bir tezin amacını açıklamalarını isterim. Çoğunlukla, "Alanımdaki insanlara araştırmamı anlatmak için" gibi bir yanıt verirler. Araştırmanızın ilgi çekici olduğuna şüphe yok, ancak tez yazımındaki temel amacınız bir değerlendirme sürecini geçmektir. Tez değerlendirme komitesi çalışmanızı sadece ilgiyle değil, yukarıdaki kriterlerden de gördüğümüz gibi adayın akademik topluluğa kabul edilip edilmeyeceğini değerlendirmek amacıyla okur. Yazılı bir tez yalnızca araştırma bulgularının bir raporu değil, aynı zamanda bir sınav metnidir; bu nedenle komitenin çalışmanızı incelerken nelere odaklandığını anlamak önemlidir. Doktora tezlerinde değerlendirme komitesi üyelerinin şu sekiz soruyu dikkate almaları önerilmektedir (aynı web sitesinden alıntıdır):

Tez Değerlendirme Komitesi için Yönergeler

- Aday, ilgili literatüre yeterince aşina mı ve bu literatürü anlama, eleştirel değerlendirme konusunda yeterli mi?
- Tez, konuyu yeterince kapsamlı bir şekilde ele alıyor mu?

- Benimsenen yöntem ve teknikler konuya uygun mu ve uygun şekilde gerekçelendirilip uygulanmış mı?
- Sonuçlar yeterli bir açıklama ve yorumla birlikte uygun şekilde sunulmuş mu?
- Sonuçlar ve çıkarımlar, araştırmanın yapısı ve bulgularının doğasına ve içeriğine uygun olarak geliştirilmiş ve net bir şekilde ilişkilendirilmiş mi?
- Araştırma soruları doğru bir şekilde sınanmış mı?
- Tezin yazınsal kalitesi ve genel görünümü yeterince yüksek standartta mı?
- Tez, ele aldığı konu alanında bilgi birikimine özgün ve anlamlı bir katkı sunuyor mu?

Bu sorular aslında adaydan ziyade tezle ilgilidir. Kabaca sağlam bir tezin yapısına paraleldir ve her biri bir öncekinin üzerine inşa edilir.

İlk iki soru, alanınızdaki önceki çalışmalara aşinalık ve bu çalışmalara eleştirel bir yaklaşım sergilemekle ilgilidir. En başından itibaren konunuza karşı eleştirel bir tutuma sahip olmanızın ve bunu göstermenizin, tez değerlendirme komitesiyle olan etkileşiminizin tonunu belirleyeceğini unutmayın.

Üçüncü soru, uygun araştırma yöntemlerini seçmek ve bu seçimlerin konuya uygunluğunu gerekçelendirmekle ilgilidir. Bu noktada, bir metodolojinin uygunluğunu belirleyecek olan konunun kapsamını sizin belirlemeniz gerektiğini unutmayın. Ayrıca üçüncü soru, değerlendirme komitesini yöntemlerin uygulanma biçimine dikkat etmeleri konusunda uyarmaktadır.

Dördüncü soru, sonuçların sunulmasına, açıklanmasına ve ne anlama geldiklerini bildiğinizi göstermeye odaklanır. O halde burada söz konusu olan sadece disiplin alanındakilere ne bulduğunuzu göstermek değil, aynı zamanda sonuçları nasıl sunacağınızı bildiğinizi de göstermektir.

Beşinci ve altıncı sorular, komiteye başlangıçtaki amaç ile nihai sonuçlar arasındaki uyumu ve bağlantıları kontrol etmeleri gerektiğini hatırlatır. Tezdeki mantıksal akış doğru olmalıdır. Ayrıca yorumlarınızı tezin önceki kısımlarında yapacağınızı söylediğiniz şeylerle ilişkilendirme vurgusuna da dikkat edin.

Yedinci soru, okuyucuyu çalışmanın ampirik yönünden uzaklaştırarak ne kadar iyi yazabildiğinizi değerlendirmeye davet eder. Bir anlamda bu soru hem size hem de komiteye uluslararası araştırma topluluğunda iyi iletişim kurabilmenin ne kadar önemli olduğunu gösterir.

Son olarak, sekizinci soru, değerlendirme komitesinden çalışmanın kalitesini bir bütün olarak değerlendirmelerini istemektedir. Doktora öğrencileri için ele alınan konu alanındaki bilgi birikimine "anlamlı bir özgün katkı" sunan bir çalışma üretmek, önceki sorulara tatmin edici yanıtlar vererek ulaşılabilecek birincil bir hedeftir.

Tez değerlendirme komitesinin ele alabileceği başka sorular da vardır. Özellikle komite, çalışmanın sonuçlarını derinlemesine veya eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirdiğine dair kanıtlar arar. Yani, öğrencinin net düşünebildiğine ve gerekçeli bir argüman oluşturabildiğine ikna olmak isterler.

Tez Türleri

Bu kitap doktora çalışmasına odaklanmaktadır, ancak tez olarak kabul edilen başka araştırma türleri de vardır. Avustralya bağlamında "tez" kelimesi, bir öğrencinin Lisans, Yüksek Lisans veya Doktora düzeyinde bir derece elde etmek için oluşturduğu belgeyi ifade etmek için kullanılır. (Amerika Birleşik Devletleri veya Kanada gibi diğer ülkelerde "tez" <thesis> genellikle Lisans Derecesi veya Yüksek Lisans düzeyindeki çalışmaları belirtirken, "doktora tezi" <dissertation> terimi genellikle doktora çalışmaları için kullanılır.) Peki, bir tezin farklı anlayışları arasındaki fark nedir?

Lisans seviyesinde, bir tez -tam olarak ifade edersek; "bitirme tezi" <minor thesis>- yaklaşık 10.000 kelimelik özgün bir araştırma çalışmasıdır. Bitirme tezi hazırlayan birçok öğrenci için bu, ilk kez özgün bir araştırma yürüttükleri bir deneyimdir. Deneyimlerime göre ana zorluklardan biri, "araştırma tüketiminden" "araştırma üretimine" geçiş yaparken yaşanmaktadır. Bitirme tezleri yakından denetlenir ve çoğunlukla danışmanın doğrudan ilgi alanına giren bir araştırma alanından türetilir. Bitirme tezi genellikle bir yıl içinde, ders kapsamında hazırlanır. Çoğu durumda öğrencinin kendi bölümünde değerlendirilir; dolayısıyla okuyucu kitlesi bellidir ve yazım üslubu bu kitleye uygun olarak düzenlenebilir.

Yüksek Lisans düzeyinde iki tür tez bulunmaktadır. Bunlardan biri, uzunluğu 10.000 ile 25.000 kelime arasında değişen küçük bir tezdir. Derslerle birlikte bir ya da iki yıl içinde tamamlanır ve genellikle bir veya iki dönem tam zamanlı çalışmayı gerektirir. Bitirme tezi seviyesindekilere benzer şekilde yüksek lisans projeleri de bölüm içerisinde, belirli iç kriterlere göre değerlendirilir.

İkinci tür ise 30.000 ile 40.000 kelime arasında olan bir "araştırmaya dayalı Yüksek Lisans Tezi'dir." Bu tez, ders yükü altında yazılan tezlerden çok daha kapsamlıdır, çünkü bir ila iki yıl boyunca tam zamanlı araştırmanın sonucudur. Bu tez, bölüm dışından alanında uzman kişiler tarafından değerlendirilir. Bazı bölümlerde öğrenciler alana yüksek lisans tezi yazarak giriş yapar; eğer bu tez yüksek kalitede kabul edilir ve genişletilebilmeye müsaitse doktora tezine dönüştürülebilir.

"Doktora Derecesi", başarılı bir doktora tezinin tamamlanmasıyla elde edilir. Doktora öğrencileri için tezin kelime sınırı 100.000 kelimedir; çoğu öğrenci yaklaşık 80.000 kelime yazar. Avustralya'da bir doktora tezi genellikle üç yıllık tam zamanlı bir çalışmayla tamamlanır. Bu tez, doktora çalışmaları konusunda danışmanlık yapmış iki uzman tarafından değerlendirilir; bu uzmanların uluslararası bir araştırma kurumunda çalışıyor olması muhtemeldir.

Eğitim, sergi (güzel sanatlarda) veya yayın yoluyla alınan doktora gibi başka doktora türleri de vardır, ancak bunlar bu kitabın kapsamının dışındadır. Bu doktora türlerinin tümü, üniversitenizin web sitesindeki politikalar kısmında açıklanmıştır.

Diğer Tezlere Bakış

Şimdi başka tezlere göz atma zamanı. Çoğu danışmanın raflarında size ödünç vermek isteyebilecekleri birkaç tez bulunur. Bu çalışmaları okumak iyi bir başlangıç olacaktır, ancak bununla yetinmeyin. Muhtemelen bu tezler, danışmanınızın iyi bir tez hakkındaki görüşleri doğrultusunda şekillenmiştir ve büyük olasılıkla bölümünüzde kabul edilebilir görülen tezlerin tipik örnekleridir. Bu nedenle çeşitli disiplinlerden ve hatta farklı ülkelerden tezlere bakın. Sunum ve üslup göreceli olarak hızlı değiştiği için üç yıldan eski olmayan tezlere göz atmaya özen gösterin. Mümkünse hem nitel hem de nicel araştırmalardan örnekler inceleyin (bkz. Bölüm 8). Kendi alanınız dışında olsa da benzer bir metodolojiyi kullanan çalışmaları bulmaya çalışın. Birkaç tezi hızlıca gözden geçirdikten sonra tutarlı olanları ve o kadar da net olmayanları seçin ve bunların bir kısmını danışmanınızla birlikte inceleyin.

Tezleri bir tez değerlendirme komitesi üyesi gibi okuyun. Tez değerlendirme yönergelerini önünüze alarak her bir tezi değerlendirirken ilk olarak genel düzenine göz atarak başlayın. İçindekiler kısmının size çalışmanın genel yapısı hakkında net bir fikir verip vermediğini kontrol edin. Ardından giriş ve sonuç bölümlerine göz atın ve kaynakça bölümünü inceleyin. Sonrasında giriş bölümünü dikkatlice okuyun ve sonuçlarla karşılaştırarak çalışmanın tutarlı bir biçimde bağlantılı olup olmadığını değerlendirin (bkz. sayfa 3'teki değerlendirme komitesi yönergelerindeki beşinci soru). Bazı tezlerin bu bağlantıyı kurmakta başarısız olduğunu görmek sizi şaşırtabilir. Özellikle belirli biçimlendirme ve kurallara dikkat edin: Belirli kelimeler nasıl yazılmış? Verileri göstermenin en iyi yolu nedir? Bir bölümün tipik uzunluğu nedir? Bazı tezlerin profesyonel düzenleri, karmaşık bilgileri grafik veya tablolarla yenilikçi bir şekilde sunmaları veya çevrimiçi materyallerin güçlü bir entegrasyonunu içermesi gibi olumlu özelliklerinden etkilenebilirsiniz. Sizi etkileyen noktaları fark edin ve kendi çalışmanızda kullanmak üzere bu noktaları not edin.

Tez Değerlendirme Raporları

Öğrencilere bazen teslim edilmiş tezlere ait değerlendirme komitesi raporlarını incelemeleri tavsiye edilir. Çoğunlukla değerlendirme süreci gizli tutulur, ancak mezun olmuş bir öğrenciden bu raporu istemeye veya bir danışmanın anonim bir değerlendirmeyi paylaşmaya istekli olup olmadığını öğrenmeye çalışın. Değerlendirme komitesi raporlarını ya da bunlarla ilgili yapılan çalışmaları okurken, bu uzman değerlendiricilerin bakış açısını benimsemeye çalışın. Nelere dikkat ediyorlar ve nelere dikkat etmiyorlar? Üniversitenin önerdiği soruları doğrudan yanıtlıyorlar mı? Bu raporlar, detay ve yaklaşım açısından büyük farklılıklar gösterebilir; bu farklılıklardan neler

öğrenebilirsiniz? Ayrıca tez değerlendirme sürecine dair daha iyi bir anlayış geliştirmek için tez değerlendirmesiyle ilgili akademik çalışmalara da göz atın (Anahtar Kelimeler: Tez kalitesi, doktora değerlendirmesi, araştırma eğitimi, doktora savunması). Komite raporlarından elde edilen değerlendirme komitesi geribildirimleri Ekler bölümünde özetlenmektedir.

Her türden çok sayıda tezi inceledim: Bitirme, yüksek lisans ve doktora. Her durumda amacım, çalışmayı eldeki kriterlere göre değerlendirmektir. Dikkat ettiğim unsurlar çeşitlilik gösteriyor. Bazen yorumlarımda genel resme odaklanırken, bazen de ayrıntılara iniyorum. İnceleme yaparken amacım eleştiri veya övgü sunmaktan çok, çalışmayı daha da belirginleştirmektir. Akademisyenler, tezleri bazen mesleklerine katkı sağlamak için bazen de rica üzerine bir nezaket olarak, ama çoğunlukla çalışmanın konferanslarda sunulmasından veya dergilerde yayımlanmasından önce yeni bir şey öğrenmek amacıyla incelerler. Kısacası, bir değerlendirici olarak ben de öğrenmeyi amaçlıyorum ve bu açıdan adayla aynı durumdayım.

Bulunduğum üniversitedeki doktora tezi değerlendirmesi için bir değerlendiricinin seçebileceği beş olası sonucu göz önünde bulundurun (daha net anlaşılması için bir miktar düzenlenmiştir):

- Hiçbir ek değerlendirme veya değişiklik gerekmeksizin, doktora derecesine hak kazanmak.
- Tez değerlendirme komitesi başkanının onayını almak kaydıyla değerlendiricinin yeniden değerlendirmesine başvurulmadan belirtilen küçük düzeltme veya eklemelerin teze eklenmesi koşuluyla, doktora derecesine hak kazanmak.
- Tezin bir bölümünü veya belirli bölümlerini değerlendiricilerin memnuniyetini sağlayacak şekilde yenilemek koşuluyla, doktora derecesine hak kazanmak.
- Henüz doktora derecesine hak kazanmamakla birlikte, tezin yeniden incelenmek üzere gözden geçirilmiş bir biçimde yeniden sunulmasına izin verilmesi. Önemli değişiklik gerektiren alanların, değerlendiricinin raporunda belirtilmesi.
- Doktora derecesine hak kazanmamak ve yeniden değerlendirme için sunum izni verilmemesi.

Bu sonuçların her birinin getirdiği olasılıkları bir an düşünün. Öncelikle, çalışmayı değerlendiren iki uzman değerlendiricinin olduğunu unutmayın. Eğer bir öğrenci her iki değerlendiricinin de ilk kriteri işaretlemesi sonucunda doktora derecesine hak kazanıyorsa, daha fazla düzenleme yapılması gerekmemektedir. Hatta arada kalan birkaç yazım hatası bile değişiklik gerektirmez; yapılması gereken tek şey, üniversitede arşivlenmek üzere ciltli bir son kopya hazırlamak ve belki de çevrimiçi arşiv için de elektronik bir kopya göndermektir.

Birçok öğrenci (ben de dahil) ikinci kriterle değerlendirilir. Yani doktora derecesine hak kazanmışlardır ve başka bir incelemeye gerek yoktur, ancak bazı düzeltmeler yapmaları,

gereken değişiklikleri ayrıntılı olarak belirten bir raporu Komite Başkanı'na sunmaları ve tezi yeniden basarak teslim etmeleri gerekmektedir. Üçüncü sonuçla doktora verilmesi durumundaysa değerlendirici, öğrencinin tüm bölümleri yeniden gözden geçirmesi gerektiğini belirtir. Bu durumda önemli bir çalışma gereklidir ve düzeltilmiş, yeniden basılmış tez kontrol edilmek üzere tekrar değerlendiriciye gönderilmelidir. Dördüncü kriterle değerlendirilmesi, tezin kapsamlı revizyonlara ihtiyaç duyduğunu, bu nedenle henüz doktora derecesine hak kazanılmadığını gösterir, ancak yeniden sunulabilir. Son olarak, bazı durumlarda, jüri üyeleri beşinci sonucu kullanarak hem doktora derecesi verilmesini hem de revize edilmiş bir tezin sunulma şansını reddedebilir.

Bitirme tezleri <minor thesis> değerlendirme süreçleri oldukça değişkendir; bazı durumlarda öğrencilere geçti/kaldı şeklinde bir not verilirken bazen puanlama yapılır. Bazı süreçler yeniden sunuma izin verirken bazıları vermez; değerlendirme bölüm içinde yapılabilir. Birçok kurumda yüksek lisans tezleri, doktora tezleriyle benzer şekilde değerlendirilir, ancak bazı kurumlarda farklı süreçler uygulanır. Dereceniz için geçerli olan mekanizmalar hakkında bilgi sahibi olduğunuzdan emin olun.

Birinci Bölüm Özeti: Tez Nedir?

Tezler hakkında:

- Tezin "standart" bir tanımı yoktur, ancak genellikle yapılandırılmış, özgün bir araştırmanın değerlendirme amacıyla üretilmiş sonucu olarak kabul görür.
- Tezden beklenenler, üniversiteden üniversiteye, alandan alana ve danışmandan danışmana farklılık gösterir.
- Yüksek lisans ve doktora derecelerinde çeşitli tez türleri vardır. Bazı tezler ders yükü ile birlikte hazırlanırken, diğerleri derecenin tüm gerekliliklerini yerine getirir. Tez türleri uzunluk, karmaşıklık, kapsam ve hatta amaç bakımından değişiklik gösterir.

Değerlendirme hakkında:

- Tezlerin değerlendirme kriterlerini anlamalı ve kendi çalışmanızı bu kriterlere uygun olacak şekilde hazırlamalısınız. Başlangıçtan itibaren öğrencilerden beklenen niteliklere hakim olun.
- Kendi alanınızdan ve diğer disiplinlerden tezleri okumak ve analiz etmek faydalı olabilir. Kaçınmak istediğiniz zayıf yönleri ve kendi çalışmanıza uyarlayabileceğiniz güçlü yönleri not alın.
- Değerlendirme komitesi üyelerinin geribildirimlerinin bir özeti, bu kitabın Ekler kısmında yer almaktadır.

Çevrimiçi kaynaklar:

- Çok sayıda çevrimiçi tez dizini bulunmaktadır. Örneğin, birçok Avustralya ve Yeni Zelanda tezine, Avustralya Ulusal Kütüphanesi'nin web sitesi veya üniversitelerin kütüphane koleksiyonları aracılığıyla erişilebilir.
- Üniversitenizin kütüphanesi, üniversitenin tüm doktora tezlerine (basılı veya çevrimiçi olarak) erişim sağlamaktadır.
- Değerlendirme politikaları ve tez türlerinin tanımları üniversitenizin web sitesinde bulunmaktadır. Ayrıca üniversitenizin araştırma adaylığı ile ilgili politika ve prosedürlerine de göz atmalısınız.

2. Bölüm

Tezin Yapısı

Karen, mühendislik alanında doktora yapıyordu ve yeni bir tür plastiğin mutfak eşyası olarak kullanılmasının güvenli olup olmadığını araştırıyordu. Laboratuvar çalışmalarına başladığında tezini yazmaya da karar verdi, ancak tüm kararlılığına rağmen zorlanıyordu. Karen'ı iyi tanıyordum; birkaç yıl önce lisans öğreniminden itibaren yeni plastiklere büyük bir ilgi duyan, başarılı bir öğrenciydi.

Karen, işe literatür taraması yazarak başlamaya karar verdi. Ondan bu süreci nasıl ele almayı planladığına dair bir taslak hazırlayıp kısa sürede bana göndermesini istedim. Ancak iki hafta geçmesine rağmen hiçbir şey göndermedi. Sorunun ne olduğunu sorduğumda, "Hiçbir sorun yok," diye cevap verdi. "Sadece daha fazla makale okumam gerekiyor. Hepsini okuyup özetledikten sonra yazmaya başlayabilirim." Ona birkaç hafta önce de aynı şeyleri söylediğini hatırlattım: birkaç makale daha okuduktan sonra yazmaya başlayacağını ifade etmişti. Ancak o makaleleri okurken yeni makaleler bulmuştu. Ayrıca gelecekte okumayı planladığı kaynaklar da vardı. Karen bana birkaç özet gösterdi; her biri farklı farklıydı. O noktada, yazmaya asla başlayamayacağını anladım. Görünüşe göre Karen, kendini sürekli "birkaç makale daha bulması gerektiğine" inandırarak gecikmesine bir sebep bulmuştu. Ancak tecrübelerime dayanarak, sorunun aslında çok daha derinlerde yattığını fark ettim.

Yeni Görevlerde Neden Zorluk Yaşarız?

Yeni bir projeye başladığımızda, eğer proje geçmişte yaptığımız şeylere benziyorsa nasıl ilerleyeceğimizi anlamak genellikle kolaydır. Örneğin, bir kitaplık montajı yapmak, daha önce bir mutfak dolabı yapmış biri için büyük bir zorluk teşkil etmez. Ancak tamamen yeni bir görev söz konusu olduğunda durum farklıdır: Her yönü bilinmezdir ve nereden başlayacağımız ya da hangi engellerle karşılaşacağımız net değildir. Hatta sorunu nasıl ele

alacağımızı bile bilmeyebiliriz. Mutfağa dolap yapma konusunda pratik deneyimi olan birinin üç yatak odalı bir ev inşa etmesi gerektiğini hayal edin. Pek çok soru gündeme gelecektir: Malzemeler nereden alınacak? Hangi malzemeler kullanılacak? Hangi araç gereçler gerekli? Duvarlar yeterince sağlam olacak mı? Tesisatçılar ve sıvacılar nasıl ayarlanacak? İlk adım ne olacak? Bir tez yazmaya başlama görevi de aynı şekilde zorlu olabilir.

Araştırma öngörülemezdir. Bağlantılı olduğum neredeyse her projede elde edilen sonuçlar beklenmedik unsurlar içeriyordu. Çoğu projede, çalışmanın amacı süreç ilerledikçe bir veya birden fazla kez değişti. Öğrencilerin sıklıkla -hem de şaşırtıcı sıklıkla!- "deneylerin başarısız olduğunu" söylediklerini duydum. Ancak bu sözde başarısızlığın sonuçlarını anlamaya başladığımızda, yeni hipotezler ortaya çıktı ve bu hipotezler araştırmada önemli atılımlara yol açtı. Bazı durumlarda, gerçekten şaşırtıcı sonuçlar hem öğrencinin hem de benim gözümüzün önünde duruyordu, ancak haftalarca, hatta daha uzun süre fark edemedik, çünkü ne bulmayı *bekliyorsak* fazlasıyla ona odaklanmıştık. Yukarıdaki benzetmeyi devam ettirirsek, bazen inşa etmeye çalıştığımız binanın türünden bile emin olmayabiliriz.

Dahası, araştırma süreci çoğu zaman tamamen mantıksal bile değildir. "Bilimsel yöntem"in klasik uygulamasında araştırmacının bir hipotez geliştirmesi, ardından bu hipotezi test etmek için kritik bir deney tasarlaması beklenir. Eğer hipotez bu testi geçerse bir genelleme yapılır ve böylece anlayışta bir ilerleme kaydedilir. Ancak hipotez ilk başta nereden gelir? Bir meslektaşımın en sevdiği soru, "Bu neden böyle?" sorusudur ve bu masum soru, pek çok kez dahiyane araştırma projelerinin ortaya çıkmasına vesile olmuştur. Araştırma, ilham (hipotez üretimi, garip ve şaşırtıcı durumlar üzerine düşünme, zor problemlere çözüm yolları bulma) ve mantıksal düşüncenin (kritik deneylerin tasarımı ve uygulanması, sonuçların mevcut teori ışığında analizi) bir karışımıdır. Araştırma yöntemleri ve deney tasarımı üzerine yazılmış yüzlerce kitap vardır ve çoğu mantıksal kısma odaklanır; ancak yaratıcı boyutu ele almaz. Oysa yaratıcı kısım olmadan gerçek bir araştırma yapılamaz, yeni bilgiler elde edilemez ve yeni teoriler geliştirilemez.

Bir tezin hazırlanmasındaki önemli bir adım, bu mantıksal-yaratıcı araştırma sürecinin sonuçlarını yazılı olarak sunmaktır. Tez yazımı da mantıksal-yaratıcı bir süreçtir. Ancak tezdeki asıl vurgu genellikle yaratıcı tarafa değil mantıksal tarafa yapılır; çünkü tez jürisini argümanlarımızla ikna etmek zorundayız. Yine de yazma sürecinde en azından ince detaylarda yaratıcı olduğumuzu biliriz. Kalemimizin (ya da klavyedeki parmaklarımızın) beynimizin önüne geçtiğini sıkça ifade ederiz; sanki beynimiz mantıksal yanımız, parmaklarımız ise yaratıcı yanımızmış gibi. Mantık ve yaratıcılığı birbirinden ayırma eğiliminde oluruz. Elbette bu düşünce yanlıştır ve bunun farkındayız, ancak yine de böyle bir deneyim yaşarız.

Bu sorunla başa çıkmaya çalışırken, tüm yazma süreçlerinin, tıpkı tüm araştırmalar gibi, beynimizin yaratıcı ve mantıksal kısımları arasındaki bir gerilimi içerdiğini fark ettim. İşte bu gerilim -ve tez yazma konusundaki deneyim eksikliğimiz- yazmaya başlamayı bu kadar zorlaştıran faktördür ve bazen "yazar tıkanıklığı" yaşamamıza neden olur. Yazmaya başlayabilmek için bu gerilimi çözmek gerekir.

Tezi Yapılandırmak

Bir meslektaşım, öğrencisi Henry'nin kendisine sunduğu taslak tez hakkında endişeliydi ve incelemem için bana yönlendirdi. Tezde ne olup bittiğini anlamak gerçekten zordu. Henry, taslağı doğrudan bir kayıt defterinden yazmış gibiydi; deneyleri kronolojik sırayla sıralamıştı:

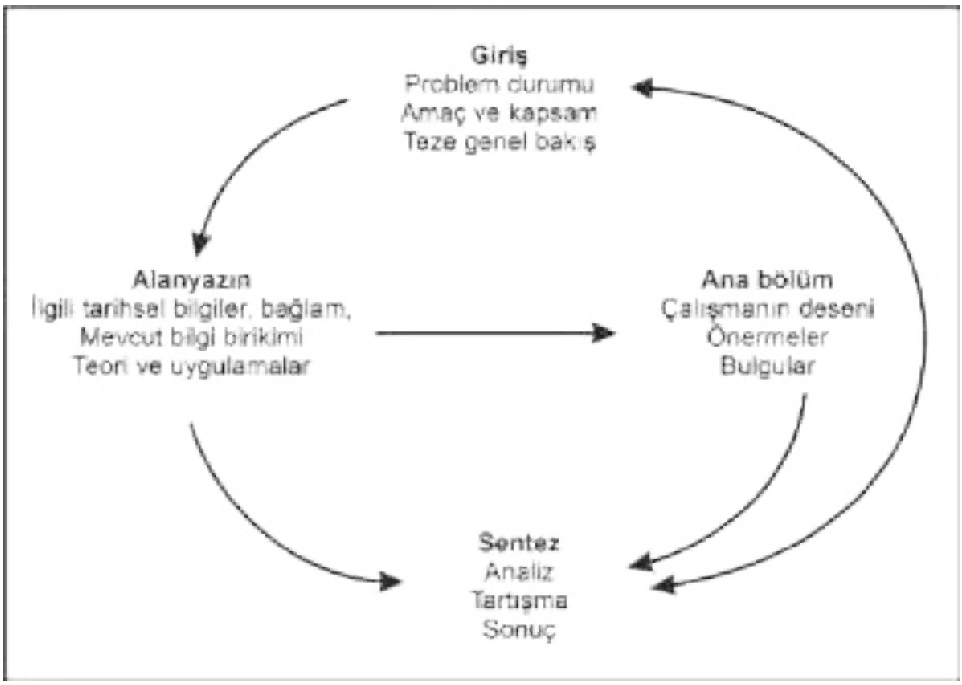
> **Deney No. 37:** Deney 36 beklediğim kimyasal reaksiyonu göstermediği için bir sonraki adımda aktif reaktifin konsantrasyonunu iki katına çıkarmayı denedim…

...ve bu şekilde devam ediyordu. Başka bir deyişle, Henry gerçekleştirdiği çalışmaları detaylı bir şekilde içeren yoğun bir günlük sunmuştu; ancak bu yazım tarzı, bir tezin temel unsurlarından yoksundu: alınan kararların gerekçeleri, yorumlama ve açıklamalar, verilerin sonuçlarla ilişkilendirilmesi ve önerme ve hipotezleri destekleyen argümanlar. Bir yazar olarak göreviniz, süreçlerinizi belgelendirmekle birlikte bu süreçleri ve çalışmanızın sonucunu okuyucular için anlaşılır hale getirmektir -zamanınızı nasıl harcadığınızı açıklamak ya da sonunda mantıklı gelmeyen hipotezleri detaylandırmak değildir. Tezinizi, okuyucuyu amaçtan sonuçlara, kanıtlar ve argümanlar aracılığıyla en açık şekilde götürecek bir biçimde yapılandırmanız gerekir.

Belirtildiği gibi, standart bir tez diye bir şey yoktur; ancak tez yazım yönergelerinin dikkatlice incelenmesi, standart bir tez *yapısı*nın bulunduğunu göstermektedir. Temel olarak bir tez önce ilgiyi çalışmaya çekmeli, alanyazın bilgisini sunmalı ve çalışmayı yürütmelidir. Bulgular, iyi bir şekilde tartışılmalı ve sunulmalı, ardından sağlam bir sonuç bölümüyle tamamlanmalıdır. Deneyimlerime göre bu standart yapı, fizik, biyomedikal, matematik ve sosyal bilimler alanındaki tezler için de oldukça iyi çalışmaktadır. Ancak beşeri bilimlerdeki araştırmaların doğası, fen bilimlerindekinden farklıdır ve farklı alanlardaki tezler için farklı raporlama biçimleri uygun olabilir.

"Standart" Tez Yapısı

Standart bir tez yapısı dört bölümden oluşur: *Giriş*, *Alanyazın*, *Ana Bölüm* (daha iyi bir terim bulunamadığı için böyle adlandırılmıştır) ve *Sentez*. Aşağıdaki şekille gösterildiği gibi, bu bölümlerin birbiriyle bağlantılı olduğuna dikkat edin. Örneğin, sonuç bölümü doğrudan amaca yanıt verir ve kuramsal çerçeve bölümü ana bölüme doğrudan işaret eder.



Şekil 1. *Tez Yapısının Bölümleri*

Bu bölümlerden bazıları birden fazla bölüm içerebilir ve ana bölüm tezin yarısından fazlasını kaplayabilir. Her bir bölümün kendine özgü bir işlevi vardır.

Giriş bölümü, tezin konusunu açıklar: Tezin ele aldığı problem durumu, amaçları ve kapsamı ve tez yapısı. Bazı disiplinlerde bulguların genel bir özeti de bu bölümde yer alabilir. Giriş bölümü genellikle tezin geri kalanına kıyasla daha geniş bir okuyucu kitlesi için yazılır ve okuyucunun araştırmanızda neyi başarmayı hedeflediğinizi anlamasına yardımcı olmak için şekilsel örnekler kullanılabilir. Bu tür örnekler, okuyucunun çalışmanızı bağlam içinde anlamasına yardımcı olacak bir anlatı oluşturur. Ancak giriş bir deneme değildir; tek amacı araştırmayı tanıtmaktır. Bu bölümde araştırdığınız sorunu ana hatlarıyla açıklamalı, araştırmanın amacını ve varsa kapsam sınırlamalarını belirtmeli ve ardından ilerleyen bölümler hakkında genel bir bakış sunmalısınız. Beş ila on sayfa bu yeterli olacaktır.

Alanyazın okuyucunun araştırmanızı anlayabilmesi için gereken bilgileri içerir: İlgili tarihsel bilgiler, bağlam, mevcut bilgi birikimi, teori ve uygulamalar, diğer araştırmacıların görüşleri. Bu bölümde amacınız, çalışmanızı geçmişte yapılan, şu anda gerçekleşen ve bu alandaki araştırmaların nasıl yürütüldüğü bağlamında konumlandırmaktır. Tarihsel bir inceleme içerebilir. Araştırma belirli bir bölgeye özgüyse (örneğin, düşük gelirli banliyölerdeki beslenme alışkanlıklarının incelenmesi ya da bir lehçenin nasıl değiştiğinin araştırılması), çalışma alanını ve özelliklerini tanımlamanız gerekir; eğer araştırma teknolojiye özgüyse (örneğin, gıda ambalajlama ya da bir hasat makinesinin verimliliği üzerine bir çalışma), bu teknolojinin ayrıntılarını ve bu teknolojinin sorabileceğiniz

soruları nasıl etkilediğini açıklamanız gerekir. Kuramsal çerçeve, genellikle mevcut teori veya uygulamaların incelendiği bir bölüm içerir ve problemi anlamanıza yardımcı olacak ön deneyler ya da anketlerden elde edilen sonuçları da kapsayabilir. Ayrıca çalışmanızın ölçüleceği diğer çalışmaların temel aldığı referans noktalarını belirlemek için deneyler kullanılabilir; bu deneyler de alanyazının bir parçasını oluşturur.

Ana bölüm, kendi çalışmanızı kapsar: Önermeleriniz veya hipotezleriniz, yenilikleriniz, deney tasarımlarınız, anketleriniz ve görüşmeleriniz, bulgularınız, değerlendirmeleriniz, vb. (Bazen bu bölüm "katkı" olarak adlandırılır, ancak güçlü bir tezde arka plan da katkının bir parçasıdır; diğer araştırmacılar geçmiş çalışmaların yorumlanması ve analizini, ana bölümde sunulan "yeni" çalışma kadar değerli bulabilir.) Ana bölüm genellikle tezin büyük kısmını oluşturur ve birden fazla bölümden oluşabilir.

Sentez, çalışmanızın konuya katkılarını bir araya getirir. Genellikle alanyazın bölümünde özetlenen konunun mevcut durumu ışığında kendi sonuçlarınızı eleştirel bir şekilde değerlendirdiğiniz ve çalışmanızda neler öğrendiğinizi ortaya koyduğunuz bir tartışmayı içerir. Tartışma ayrı bir bölüm olabilir ya da ana bölümdeki detaylı çalışmayla entegre edilebilir. Son olarak, tartışmayı ve değerlendirmeyi özetlediğiniz ve sonuçlara ulaştığınız kısımdır. Bu sonuçlar, girişte belirtilen çalışmanın amacına doğrudan yanıt vermelidir.

Ana bölümün yapısı, disiplinler arasında büyük ölçüde farklılık gösterir. Bir tezde ana bölümün ilk bölümü, bir ölçme aracının tanımı ve bunun obez bireylerin neden kötü diyet tercihleri yaptığına dair bir araştırmayla nasıl bağlantılı olduğunun açıklaması olabilir; bir sonraki bölüm, sonuçların sunumu ve istatistiksel analizi olabilir; sonraki iki bölümse bireylerin davranışlarını değiştirme yöntemlerinin etkisini inceleyen az sayıda kişiyle yapılan ayrıntılı bir çalışmayı içerebilir. Başka bir tezde; ilk ana bölüm, belirli gıdaların neden bağışıklık sistemi üzerinde çeşitli etkileri olduğunu ele alabilir; bir sonraki bölüm, bu etkiyi oluşturabilecek spesifik bir kimyevi olayı öne sürebilir; sonraki bölümse bu kimyevi olayı test etmek için bir deney tasarımını açıklayabilir ve bu şekilde devam eder.

Ortak bir faktör, ana bölümün bir önermeden bir sonuca kadar olan anlatıyı, kanıtlar ve argümanlarla birbirine bağlayarak sunmasıdır. Daha karmaşık bir tezde, her biri bağımsız olarak kanıt ve argümanlarla desteklenen bir dizi bağlantılı önerme bulunabilir. Bu konu 7. Bölüm'de yeniden ele alınacak.

Aşağıda, diyet seçimlerinde etiketlerin rolünü inceleyen bir tez için bu yapının tipik bir uygulaması verilmiştir. Tez, üç alanyazın bölümünden oluşur; bu bölümler, etiketlemenin iki yönünü -yasal düzenlemeler ve pazarlama- ve gıda tercihleriyle ilgili sosyal konuları ele almaktadır. Bu bilgiler, etiketlerin anlaşılabilirlik düzeyini ve etiketlere olan güveni belirlemek için bir araştırma anketi geliştirilmesinde kullanılmış ve ardından alternatif etiketleme mekanizmalarının etkisini önermek ve test etmek için temel oluşturmuştur.

3. Bölüm

Yazım Teknikleri

Bir yapı belirlendikten sonra bir sonraki zorluk yazmaya fiilen başlamaktır. Yazma stratejileri bir sonraki bölümün konusudur. Bu bölümde ise kısa bir ara vererek yazma ve iletişim araçlarını ele alıyorum.

Bilgisayarda Yazmak

Günümüzde çoğu kişi tüm yazım ve metin düzenleme işlerini kendisi yapmaktadır. Bu, yalnızca on veya yirmi yıl öncesine kıyasla dramatik bir değişimdir ve artık tez yazımında kullanılan eski yöntemler (profesyonel daktilograf kullanımı ve büyük ölçüde el yazısıyla çalışma) neredeyse tamamen unutulmuştur. Günümüzde tüm öğrenciler, bir metin düzenleyici kullanarak makale gibi kısa ve iyi yazılmış bir çalışmayı üretme sürecine aşinadır. Aynı zamanda bilgisayarların kolaylaştırdığı yazım yöntemlerine de alışkındırlar: Sık revizyonlar, bölümlerin herhangi bir sırada (veya aynı anda birkaç bölümün) yazılması, stil ve düzenin kolayca değiştirilmesi gibi. Metin düzenleme araçlarının kullanımı artık evrensel hale gelmiş ve araştırmaların yürütülme ve raporlanma şeklini derinden etkilemiştir.

Ancak bir tez gibi uzun bir metin yazma görevi, daha kısa bir çalışmayı yazma sürecinden çok farklıdır. Çoğu öğrenci 3.000 kelimelik bir makale için yeterli olan metin düzenleyicilerin temel özelliklerini bilir, ancak 50.000 kelime veya daha uzun belgelerde stil ve sunum tutarlılığını korumaya yardımcı olan daha ileri düzey özelliklere hakim değildir. Bu ölçeklerde, manuel kontrol oldukça zahmetli hale gelir ve bölüm ve şekil numaraları gibi unsurların otomatik olarak yönetilmesi zorunlu hale gelir. Aynı şekilde, iyi bir sunum için kaynakçanın otomatik olarak oluşturulmasını sağlayan yazılımlar, dizinler ve içindekiler tabloları oluşturma mekanizmaları, profesyonel görseller oluşturma araçları ve sürümleri ve yedekleri koruma stratejileri gereklidir.

Öte yandan bazı öğrenciler, metin düzenleyicilerin dilbilgisi ve yazım denetleyicileri gibi genel yazım için tasarlanmış işlevlerine aşırı güvenme eğilimindedir. Bu araçlar belirli bir akademik topluluğun iletişim gerekliliklerine her zaman uyumlu olmayabilir. Bir metin düzenleyiciyi etkili ve uygun bir şekilde kullanmayı öğrenmek, tezinizi zamanında tamamlamanın önemli bir adımıdır. Ayrıca belirli bir metin düzenleyiciye uzun süreli aşinalık, onu iyi bir araştırma aracı olarak kullandığınız ya da yeni çalışmanız için doğru seçim olduğu anlamına gelmez.

Günümüzde en yaygın kullanılan genel amaçlı metin düzenleyiciler Microsoft Word veya eşdeğeri olan OpenOffice'dir; matematiksel ve fiziksel bilimlerde ise birçok araştırmacı, daha teknik odaklı, işaretleme tabanlı LaTeX yazılımını tercih etmektedir. Bu metin düzenleyicilerin ayrıntılarına girmemekle birlikte, gelişmiş rehberler ve kullanım kılavuzları gibi kaynakları kullanmanızı öneririm. Hatta zaman zaman çevrimiçi bir eğitim videosuna göz atmak beklenmedik şekilde faydalı olabilir.

Tipik bir metin düzenleyici, ortak bir kullanıcı arayüzü altında bir araya getirilmiş ayrı araçlar dizisi olarak görülebilir. Bu araçlar arasında metin girişi ve düzenleme için bir düzenleyici, yazım ve dilbilgisi denetleyicileri, bir kaynakça veri tabanı, çizim araçları ve metni yazdırmaya veya çevrimiçi görüntülemeye uygun bir şekilde düzenleyen bir sistem bulunabilir. Bu son nokta özellikle önemlidir: Bir metin düzenleyici, bir belgenin *stilinin içeriğinden* ayrılmasına olanak tanır ve bu iki unsur, tez oluşturma sürecinin farklı aşamalarında önem taşır.

Sunum

Tezinizin stiline ilişkin ince ayrıntılar genellikle yazım sürecinin sonuna kadar kesinleşmez ve başlangıç aşamalarında içeriğin nasıl göründüğünden çok içeriğin kendisine odaklanmanızı önemle tavsiye ederim. Bununla birlikte, baştan itibaren bir stilin sınırları içinde yazmanız gerekir; örneğin, bölüm başlıkları gibi aynı türden tüm başlıkların, aynı şekilde görüntülenmesi sağlanmalıdır.

Hangi formatı benimsemelisiniz? Teorik olarak, ne yaptığınız konusunda tutarlı olduğunuz sürece seçimlerinizde oldukça özgürsünüz. Ancak pratikte, bölümünüzde zaten kullanılmakta olan bir tez stilini benimsemeli ve muhtemelen danışmanınızın özel gerekliliklerine uymalısınız. Ayrıca, Amerikan Psikoloji Derneği (APA) gibi alanınıza özgü yönergeleri de dikkate almalısınız. Bununla birlikte, bazı standart stiller göze hoş görünmeyebilir ve görünümü iyileştirmek isteyebilirsiniz. Önemli olan, baştan itibaren tek bir stil kullanmanızdır, böylece tezinizin genel görünümünü kolayca değiştirebilirsiniz.

Hem metin içinde hem de tezinizin kaynakça bölümünde referansları nasıl kullandığınıza özellikle dikkat edin. Referansların profesyonelce ele alınması, tez değerlendirme komitesine akademik topluluğa katılmaya hazır olduğunuzu gösteren bir yoldur. Eksik ya da hatalı kaynakça hazırlamak veya bir çalışmayı atlamanız, meslektaşlarınıza saygı göstermediğinizi ifade eder. Bu durumun kendi öneminden bağımsız olarak, bir komite üyesini, alıntı yaptığınız bir kaynağı listelememeniz rahatsız eder. Komite üyeleri, bilgi

sahibi olup olmadığınızı anlamak için alıntılarınızı kontrol edebilir. Tersine, tezde alıntı yapmadığınız referansları kaynakçada göstermemelisiniz. Bu nedenle hepsinin tek tek kontrol edilmesi gerekir. Metninizi, tez değerlendirme komitesinin okuyacağı gibi okuyun ve her alıntı yapıldığında listeyi kontrol edin. İlk aşamada referans materyalini toplarken sistematik bir yaklaşım benimsemeniz ve profesyonel kariyeriniz boyunca doğru alıntıların öneminin farkında olmanız önemlidir. Bir stil kullanmak, bir desen oluşturduğunuzda buna kolayca bağlı kalmanızı sağlar ve okuyucular metin boyunca aynı mesajı alır. Örneğin, ana bölüm başlıkları belgenin her yerinde aynı yazı tipinde ve boyutunda olmalı; önceki metin ile aynı boşlukla ayrılmalı ve ardından da aynı boşluk bırakılmalıdır. Eğer seçtiğiniz stil, diğer başlıklardan açıkça farklıysa, okuyucu hızlıca "Yeni bir ana bölüme başlıyoruz" ya da "Bu, bölüm içinde bir alt başlıktır" diyebilir. Bu durum, okuyucuların alanda aşina olduğu bir stil kullanıldığında özellikle geçerlidir.

Bir tez, bir dizi kuralla bir araya getirilen birkaç farklı bölümden oluşur. Belgenin tamamında standart bir format olmazsa, çalışma rastgele ve profesyonellikten uzak görünecektir. Örneğin, tüm bölüm başlıkları yeni bir sayfada ve aynı stilde olmalıdır; bu, aynı yazı tipi ve paragraf düzenlemesi anlamına gelir. Tüm ana bölüm başlıkları, bölüm başlıklarından farklı bir stile sahip olmalıdır. Şekil başlıkları aynı stile sahip olmalı, ancak yine de bölüm başlıklarından ve ana metinden farklı olmalıdır. Yeni paragraflar aynı girintiyle başlamalıdır (başlıktan hemen sonraki paragraf hariç) ve bu düzenleme tüm belgede tutarlı olmalıdır. Tüm bu kurallar, okuyucuların tezinizde yolunu bulmasını kolaylaştırır. Bu tür bir stil, belgedeki her ögenin görünümünü ve numaralandırmasını kontrol eden şablonlar aracılığıyla sağlanır.

Raporunuzu veya tezinizi yazmaya başlamadan önce formatını düşünmeli ve çalışma alanınıza uygun stiller ve biçimlendirme kuralları geliştirmelisiniz. Başlangıçtan itibaren bu kuralları uygulayın ve gerektiğinde yeni kurallar ekleyin, ancak aşırı karmaşıklıktan kaçının. Örneğin, 3.1.2.1a(iii) gibi derin yapılara gerçekten ihtiyaç olup olmadığını sorgulayın. Bir stil belirlediğinizde, belgedeki her ögeyi bu formata uyarlayabilir ve profesyonel görünümlü bir tez üretme yolunda ilerlersiniz. Daha önce stil oluşturma veya kullanma konusunda az deneyiminiz olabilir; ancak bana göre şablonlar, bir metin düzenleyicideki en önemli özelliktir ve bunları doğru kullanmayı öğrenmeniz gerekir.

Bir stil oluşturduktan sonra birkaç boş bölüm ve alt başlıklarla bir tez yapısı oluşturabilirsiniz. Bu yapıyı kullanarak bir içindekiler tablosu oluşturabilir ve nihai tezin nasıl görüneceğine dair bir fikir edinebilirsiniz. İlerledikçe, içindekiler tablosunu veya diğer taslak araçlarını kullanarak mevcut yapıyı değerlendirip ek bölümler ekleyebilir, bir bölümden diğerine materyal taşıyabilir ya da başlıkların hiyerarşi içindeki ilişkilerini değiştirebilirsiniz.

Yazma Araçları

Çoğu metin düzenleme programı yazım denetleme özelliği içerir. Bu özellik, yazdığınız her kelimeyi programın içine yerleştirilmiş bir sözlükle karşılaştırır. Bunu görmezden gelmeyin![2] Çok az kişi kusursuz bir şekilde yazım veya düzeltme yapabilir ve bu nedenle yazım hatalarının sorgulanması son derece mantıklıdır. Ancak yazım denetleyici yazım hatalarını tespit etmekte iyi olsa da sizin adınıza karar veremez. Tipik sorunlar, özel isimler (kişi veya yer adları) ve farklı yazım biçimlerine sahip kelimelerdir. Özel isimler söz konusu olduğunda, yazım denetleyiciye bu hatayı görmezden gelmesini ve bir sonraki hataya geçmesini söyleme eğiliminde olabilirsiniz. Bu bir hatadır; yazım denetleyici bir özel isimle ilk kez karşılaştığında bu ismi kontrol edin ve doğru olduğundan emin olduktan sonra metin düzenleyicinin yazım kuralları sözlüğüne bu ismi ekleyin. İkinci problem, birden fazla doğru yazımı olan kelimelerle ilgilidir[3]. Burada en önemli kural tutarlılıktır. Yazmaya başlamadan önce bu tür kelimeler için tercih ettiğiniz yazım biçimlerini belirleyin ve onlara bağlı kalın.

Bununla ilgili olarak, yazım denetleyicisine düzeltme işini sizin yerinize yapması için güvenmeyin; yanlış yazılmış kelimeleri fark etse bile; örneğin, *there* ve *their* ya da *affect* ve *effect* gibi kelimeler arasındaki farkı ayırt edemez. Aynı şekilde, bir kelimeyi eksik bırakırsanız bunu da fark edemez.

Dilbilgisi denetleyicileri her cümleyi inceler ve şu gibi kontroller yapar: Bir fiil içeriyor mu?; Bağlaçlar eksik mi?; Özne ile fiil uyumlu mu? (Çoğul özneler tekil fiillerle kullanılmamalıdır); Fiil edilgen yapıda mı? (Kabul edilebilir, ancak sınırlı kullanılmalıdır); Kalıp ifadeler kullanılıyor mu? (Örneğin, *üstüne üstlük, amacıyla*, *bir bütün olarak*); ve benzeri. Dil becerinizin, dilbilgisi denetleyicisinden daha iyi olduğunu düşünebilirsiniz -ve bazen haklı olabilirsiniz- ancak deneyimlerime göre bu araçlar genellikle faydalıdır ve tezinizi sonlandırmadan önce en az bir kez dilbilgisi denetleyicisi kullanmanız gereklidir.

[2] Yazım denetleyicilerin yazarları tembelleştirdiği ve yazım denetleyiciye erişimi olan yazarların, erişimi olmayanlara göre daha fazla hata yaptığı öne sürülmüştür. Ancak bu ifadenin genel durumu yansıttığını düşünmüyorum. Bazı kişiler için bu araç vazgeçilmez bir yardımcı iken, diğerleri için yalnızca dikkat dağıtıcı bir unsurdur. Ancak yazım denetleyiciler en iyi ihtimalle kısmi bir çözümdür ve bir yazarın kapsamlı bir düzeltme yapma görevinden kaçınmasına izin vermez.

[3] Ç.N.: "-or" ve "-our" ile "-ize" ve "-ise" gibi yazım farkları, genellikle Amerikan İngilizcesi ile Britanya İngilizcesi arasındaki farklılıkları ifade eder. Örneğin, Amerikan İngilizcesinde "color" ve "organize" şeklinde yazılan kelimeler, Britanya İngilizcesinde "colour" ve "organise" olarak yazılır. Tez yazımında bu tür farklara dikkat edilmesi ve tutarlı bir yazım tercihinin benimsenmesi önemlidir.

4. Bölüm

Güçlü Bir Başlangıç Yapmak

Bir doktora tezi çalışmasının (veya daha küçük ölçekli bir bitirme tezi çalışmasının) ilk aylarında bir araştırmacı gibi düşünmeyi ve çalışmayı öğrenmek önemlidir. Bu dönemde danışmanınız, size bazı okumalar önerip daha önce bu alanda yapılmış çalışmalardan bahsedebilir ve seçtiğiniz alanın zorluklarını anlamanıza yardımcı olabilir. Teknik bir alanda çalışıyorsanız, okuduğunuz makalelerden birini seçip benzer sonuçlar üretmek için nasıl bir yol izleyebileceğinizi düşünebilirsiniz. Tarih gibi bir alandaysa çalışmanız için kullanabileceğiniz birincil kaynakları araştırmaya başlayabilirsiniz. Okuduklarınızı anlamlandırmak ve konuyu derinlemesine kavrayabilmek için alanın gelişimini ve karşılaşılan sorunları ele alan bir inceleme yazmanız istenebilir.

Bu ilk aşamada genellikle alandaki mevcut çalışmaları değerlendiren bir inceleme yapmanız ya da seçtiğiniz konuda güncel durumu ortaya koyan bir analiz hazırlamanız beklenir. Aynı zamanda, çalışmanızın temelini oluşturacak önemli makaleleri ve araştırmacıları belirlemeniz gerekebilir. Ancak bu süreci sadece okuduğunuz her makalenin özetini yazmak gibi basit bir yöntemle ele almak doğru bir yaklaşım olmaz. Çünkü bu yöntem fazla düşünsel çaba/eleştirel düşünme süreci gerektirmez ve esas amacın dışına çıkar. İnternette kısa bir arama yaparak birkaç makale bulabilirsiniz ancak bu, konuyu eleştirel bir şekilde anlamanızı sağlamaz.

Daha etkili bir yaklaşım, ele alınan konunun nasıl geliştiğini anlatan bir kronoloji oluşturmak ya da alanında önde gelen bir araştırmacının kullandığı yapıyı örnek alarak kapsamlı bir inceleme hazırlamaktır. Bu tür bir inceleme, makaleleri tematik başlıklar altında sınıflandırmayı ve benzer sonuçları bir arada ele alarak "karşılaştır ve kıyaslama" tarzında derinlemesine bir analiz yapmayı gerektirir. Bu başlangıç adımı, araştırma

sürecinizin süreklilik arz eden bir parçası olacaktır: İlgili çalışmaları keşfetmek ve eleştirel bir şekilde değerlendirmek, başarılı bir araştırmacının günlük rutinlerinden biridir.

Bu inceleme süreci ilerledikçe araştırma konunuzu daha net bir şekilde tanımlayabilir ve sınırlarını çizebilirsiniz. Yaptığınız okuma ve analizleriniz aracılığıyla ya da ampirik bir disiplinde çalışıyorsanız, mevcut yaklaşımları değerlendiren deneysel çalışmalar yoluyla gerçek anlamda cevapsız kalan soruları keşfetmeye başlayabilirsiniz. Bu soruları, öneriler veya hipotezler olarak yeniden formüle etmeniz mümkün olabilir. Ayrıca sorularınıza yanıt bulmak veya hipotezlerinizi test etmek için yöntemler geliştirmeye de başlayabilirsiniz.

Bu noktaya geldiğinizde farkında olmadan araştırmanızın temellerini atmış ve aynı zamanda tezinizin ilk bölümlerini yazmaya başlamış olursunuz. Hatta danışmanınızın başlangıçta sizden yazmanızı istediği bazı bölümler zamanla tezinizin bölümlerine dönüşebilir. Araştırma ve yazma sürecinin eş zamanlı yürütülmesi üç önemli fayda sağlar. İlk olarak, fikirlerinizi yazıya dökerek daha iyi anlamanızı ve geliştirilmesi gereken noktaları fark etmenizi sağlar. Bu daha güçlü araştırma soruları ve daha iyi tasarlanmış bir araştırma programı oluşturmanıza yardımcı olur. İkinci olarak, yazmaya erken başlamak, araştırmanız bittiğinde "nereden başlayacağım" endişesini ortadan kaldırır. En baştan itibaren yazmaya başladığınız için hem fikirlerinize hem de yazılarınıza sürekli geribildirim alma şansınız olur. Üçüncü olarak, çalışmanızın ve tezinizin erken bir aşamada belirgin bir yapıya kavuşmasını sağlar. Bunun nasıl yapılacağını daha detaylı açıklamak için aşağıda bir yol haritası sunuyorum.

Yapıyı Oluşturmak

Daha önce bir tezin standart yapısını nasıl oluşturabileceğinizi anlatmıştım. Belki şaşırtıcı gelebilir ancak bu yapıyı çalışmanızın çok erken bir aşamasında belirleyebilirsiniz. Bunun için öncelikle giriş bölümünüzün taslağını yazmalısınız -problem tanımı, amacınız, çalışmanızın kapsamı ve bu amaca ulaşmak için izleyeceğinizi düşündüğünüz adımları belirlemelisiniz. Bu giriş bölümünü yazarken kendinizi çok emin hissetmeyebilirsiniz; çünkü ilerleyen süreçte değiştirmeniz gerekeceğini tahmin ediyorsunuzdur. Bu konuda büyük ihtimalle haklısınız, ancak bu sizi bir taslak oluşturmaktan alıkoymamalı. Buradaki asıl amaç, sürece başlamaktır. Bu taslak, akıcı bir metin olabileceği gibi, yalnızca önemli noktaları içeren bir dizi madde şeklinde de olabilir. Bu aşamada ilham almanın iyi bir yolu, alanınızda yaklaşık on kadar tez bulmak ve içindekiler sayfalarını dikkatlice incelemektir. Bazıları iyi yapılandırılmış, bazılarıysa zayıf olabilir; ancak bu tezleri analiz etmek, kendi çalışmanızın yapısını şekillendirmenize yardımcı olacaktır.

Bu ilk adımlar, üniversitenizdeki akademik süreçlerin bir parçası da olabilir. Örneğin, birçok kurumda doktora öğrencileri öncelikle "geçici kabul"[8] statüsünde kabul edilir. Bu

[8] "Geçici kabul" (probationary candidature), bazı ülkelerde doktora öğrencilerinin doğrudan tam doktora öğrencisi olarak kabul edilmeden önce belirli bir süre boyunca (genellikle 9-12 ay) araştırmalarını ilerletme yeterliliklerini kanıtlamaları gereken bir aşamadır. Bu süreçte öğrenciler, araştırmalarının uygulanabilirliğini ve akademik

sürecin sonunda, genellikle dokuz veya on iki ay gibi bir başlangıç döneminden sonra, öğrencilerden bir onay veya ilerleme raporu hazırlamaları istenir. Üniversite, bu raporu değerlendirerek öğrencinin projesinin uygulanabilir olup olmadığını ve doktora sürecinde doğru ilerleyip ilerlemediğini değerlendirmek için kullanır. (Öğrencilerin ilk yıl veya daha uzun süre hazırlık dersleri aldığı programlarda bu süre daha uzun olabilir.) Yukarıda da belirtildiği gibi, bu tür araştırma planlama süreçleri, nihai tezin hazırlanmasının ilk aşamaları olarak görülebilir.

Bu süreçler öğrencilerin bir hipotez oluşturamaması gibi sorunların önlenmesine yardımcı olmak için tasarlanmıştır. Yorucu ve zahmetli görünebilir, ancak öğrencileri çalışmalarını erken aşamada tanımlamaya ve planlamaya teşvik eder. Pek çok öğrencinin bu süreçler sayesinde araştırmalarında neyi başarmak istediklerini daha iyi kavradığını biliyorum. Bu tür raporlar çoğu zaman tezlerin hem giriş bölümünün hem de ana bölümünün temelini oluşturur. Aşağıdaki tabloda bunun nasıl gerçekleştiğini görebilirsiniz.

Tablo 1.
Örnek Onay Raporu ve Tez Taslağı

Örnek Onay Raporu	**Tez Taslağı**
Tez başlığı	İlk sayfalar
Araştırma projesinin tanımı	
Probleme giriş	1. Bölüm: Giriş
İlgili araştırmaların genel görünümü	2. ve 3. Bölüm: Alanyazın bölümleri
Bu genel görünümden ortaya çıkan sorular	4. Bölüm: Araştırma deseni
Önerilen araştırma süreci	
Araştırma yöntemleri	4. Bölüm: Araştırma deseni
Veri kaynakları ve veri toplama	4. Bölüm: Araştırma deseni
Araştırma takvimi	
Kaynakça	

İki sütun arasındaki benzerliklere dikkat edin. İlk yılın sonunda, doktora adaylarının problem tanımı, amaç ve tez taslağını içeren bir giriş bölümü taslağı, alanyazın bölümleri taslağı ve tezin katkısını ortaya koyan bir "araştırma tasarımı" taslağı yazabilmeleri beklenir. Ayrıca adayların yeterince okuma yaparak makul bir kaynakça oluşturmuş olmaları ve araştırmalarını nasıl tamamlayacaklarını belirtebilmeleri gerekir -yani önümüzdeki iki ya da üç yıl içinde tezini yazma ve teslim etme sürecine dair bir zaman çizelgesi oluşturmuş olması beklenir. Eğer doktora sürecinin ilk yılında bu noktaya gelemezseniz, deneyimlerime göre tezinizi zamanında bitirmekte zorlanabilirsiniz.

ilerlemelerini gösteren bir onay veya ilerleme raporu sunarlar. Türkiye'de doğrudan karşılığı bulunmamakla birlikte, doktora yeterlilik sınavı sürecine benzer bir değerlendirme niteliğindedir.

Örneğin, diyelim ki varlıklı ülkelerde beslenme üzerine bir araştırma yapmaya karar verdiniz. Danışmanınız, büyük olasılıkla, araştırmanızın amacının ne olduğunu soracaktır; ancak başlangıçta bu soruya yanıt vermekte zorlanabilirsiniz, çünkü beslenme konusuna yalnızca evlerde ve mağazalarda büyük miktarda gıdanın israf edildiğini fark etmiş ve bunun değiştirilebilir olup olmadığını merak ettiğiniz için ilgi duymuş olabilirsiniz. Ancak araştırmanıza yön vermek için şu geçici amacı belirlediğinizi varsayalım: *"Tüketici teşviklerinin gıda kullanımını iyileştirmeye yardımcı olup olamayacağını belirlemek."* Yazmaya başlamak, bu amacı netleştirmenize ve sonunda çalışmanızın sınırlarını belirlemenize yardımcı olacaktır.

Henüz bu aşamada gıda israfına ilişkin eleştirel bir literatür taraması yazmaya hazır değilsiniz. Ancak ilgili literatürü gözden geçirebilirsiniz. Amacınıza ulaşmak için aşina olmanız gereken bazı konular vardır. Örneğin, gıda üretim ekonomisi: Gıda üretiminin ekonomik boyutları, gıda depolama ve taşıma mekanizmaları, ilgili mevzuatlar ve tüketicilerin gıda satın alma kararlarını etkileyen psikolojik faktörler. Literatürü okuyup bu konular hakkında yazdığınızda, araştırmanız hakkında çok daha fazla bilgi sahibi olursunuz ve belki de amacınızı yeniden gözden geçirirsiniz. Bu süreç, çalışmanızı nasıl sınırlayabileceğinizi de gösterebilir. Örneğin, perakendecilere yönelik anketler geliştirmek ya da daha iyi gıda depolama yöntemlerinin ekonomisini incelemek için çok daha iyi bir noktaya gelmiş olursunuz. Yazdıklarınız boşa gitmez, çünkü bunların büyük bir kısmı nihai tezinizin taslağını hazırlamada kullanılabilir.

Araştırma sürecine bu şekilde düşünerek yaklaşmak, tezinizin ilk bölümü için geçici bir yapı oluşturmanıza da yardımcı olur. Elbette, son iki bölüm büyük ölçüde boş kalacaktır - muhtemelen yalnızca "Tartışma" ve "Sonuçlar" gibi başlıklardan ibaret olacaktır- ancak en azından geçici bir içindekiler tablosu hazırlamak için yeterli bilgiye sahipsiniz.

Deneyimlerime göre bu aşamada yanlış bir başlangıç yapma ve dolayısıyla zaman kaybetme korkusu, bazı öğrenciler için güçlü bir engeldir. Ancak doktora sürecinizin başlarında yaptığınız neredeyse her somut çalışma, boşa harcanmış bir zaman değil, aksine zamanın verimli bir şekilde değerlendirilmesidir. Çünkü bu süreç, literatürü anlamanıza, araştırma araçlarını kullanma becerisi kazanmanıza ve akademik yazım pratiği yapmanıza yardımcı olur. Üstelik üzerine yazmadan araştırma konunuzu netleştirmek genellikle çok zordur. Hatta bazen tezinizin taslağını oluşturma süreci, konunun revize edilmesi gerektiğini fark etmenizi sağlayabilir.

Öğrencilerimden biri olan Jacob, tezinin yapısını bölümler, alt bölümler ve daha küçük alt başlıklarla birlikte tasarlamıştı. Bu yapıyı akıllıca kullandı; aklına bir şey geldikçe yeni bir bölüm ekliyor ve söylemesi gerektiğini düşündüğü şeyleri birkaç cümleyle açıklıyordu. Sonuç olarak, tezini teslim etmeden bir yıl önce oldukça kapsamlı bir yapıya ve 10-20 bin kelimelik bir taslağa sahipti. Ancak tezin son yazım aşamasında bölümler kontrol edilemez hale geldi. Yapı çok karmaşıklaştı. Bazı yerlerde alt bölümlerin bile alt başlıkları, hatta bu alt başlıkların da numaralandırılmış alt paragrafları vardı. Bazı bölümler için başlık bulmakta zorlandı ve şu tür sıralamalar yaptı: "Birinci Aşama … İkinci Aşama … Üçüncü Aşama … Düşünceler" veya "Brundt'un Çalışması … Kavli'nin Çalışması … Ayrıntılar … Diğer Çalışmalar" gibi. Ancak bazı başlıklar yalnızca bir ya da iki paragraf içeriyordu ve her

referans için gereksiz yere ayrı başlıklar açmıştı. Çalışma ilerledikçe bazı bölümler ilgisiz hale gelmişti, ancak bunları silmek istemediği için içeriksiz kısa paragraflar yazarak bu bölümlerin varlığını gerekçelendirmeye çalışıyordu. Örneğin, tezinin bir bölümünde tarihsel bir inceleme yazmayı planlamıştı, ancak doktora süreci devam ederken bu alanda kapsamlı bir derleme makalesi yayımlandı. Bu sayede büyük bir iş yükünden kurtuldu ve yalnızca iki sayfalık bir özetle temel gelişmeleri aktarması yeterli oldu. Ancak her birinin altında artık sadece tek bir cümle olmasına rağmen, orijinal başlıklarını hala muhafaza ediyordu. Jacob, tezini tasarlarken ona rehberlik eden bu başlıkların nihai versiyonda çoğu zaman işe yaramaz hale geldiğini fark edememişti.

Başlangıç Adımları

Tezinizin genel yapısını belirledikten sonra ilk olarak hangi bölüm veya alt başlık üzerinde çalışacağınıza karar verip yazmaya başlamalısınız. Pek çok öğrenci argümantasyon gerektiren ya da karmaşık yorum ve değerlendirmeler içeren bölümler yerine, önce daha somut ve açıklayıcı bölümlerle başlamayı tercih eder. Örneğin, teknik bir alanda çalışıyorsanız, ilk olarak deney tasarımınızı açıklayan bir bölüm yazabilir ya da başlangıçta elde ettiğiniz sonuçları sunabilirsiniz.

Mevcut teorilere yönelik "eleştirel bir inceleme" ile başlamak pek iyi bir fikir değildir. Geçmişte bu yöntem yaygın ve hatta zorunlu olsa da böylesine erken bir aşamada eleştirel bir bakış açısı geliştirmek pek mümkün değildir. Gerçek anlamda derinlemesine ve eleştirel bir analiz yapabilmek için öncelikle belirli bir uzmanlık seviyesine ulaşmak gerekir. Bu nedenle bu tür bir literatür incelemesi, deneyimsiz bir araştırmacı için yazılması en zor bölümlerden biridir. Benzer şekilde kuramsal çerçeve bölümünün taslağını oluşturabilir ve bazı kısımlarını detaylandırabilirsiniz, ancak araştırmanız ilerledikçe bu bölümde önemli değişiklikler yapmanız gerekecektir. Bu nedenle bu bölümü en baştan tamamlamak yerine, zamanla geliştirmek daha sağlıklı olacaktır.

Eğer tezinizin genel yapısını en başından net bir şekilde belirlediyseniz, bir diğer yöntem de tezinizin farklı bölümlerinden parçalar yazmaya başlamaktır. Günümüzde metin düzenleme yazılımları sayesinde bu süreç oldukça kolaydır. Örneğin, egzotik şekerlerin hücresel metabolizmayı nasıl etkilediğinin hesaplamalı modellemesi üzerine bir tez yazıyorsanız, aynı anda metabolizmaya dair temel bilgileri içeren alanyazın bölümünü yazabilir, deneysel ortamı belgeleyebilir, laboratuvar ortamında hücrelerden nasıl veri toplandığını açıklayabilir ve ilk deneysel sonuçlarınızı nasıl sunacağınızı planlayabilirsiniz. Böylece, eğer bir noktada takılıp kalırsanız ya da çalışmanız gereğinden fazla ertelenmeye başlarsa, başka bir bölüme geçerek üretkenliğinizi koruyabilirsiniz.

Yazarken önceden belirlediğiniz "rasyonel" yapıyı takip etmeye çalışmalısınız. Ancak bu yapıya göre yazmaya başladığınızda, konuşmayı parmaklarınızın yapmasına izin vermelisiniz: Sınır tanımaksızın yaratıcı yazma moduna geçmelisiniz. Eğer bir bölümü tamamlayamıyorsanız, eksik kısımlar için notlar alarak bu bölümlerin nasıl düzenleneceğini ve mevcut içeriğinizle nasıl bağlantılı olduğunu belirtin. Ara sıra çıktısını alın, böylece üzerinde notlar alabileceğiniz basılı bir kopyanız olur; taslağını hazırladığınız

5. Bölüm

Giriş

Tezinizi ilk kez tanıştığınız önemli biri olarak hayal edin. Aklınıza şu sorular gelebilir: Nereden geldiniz? Buraya nasıl geldiniz? Burada ne yapıyorsunuz? Nasıl birisiniz? Şimdiye kadar neler yaptınız ve nereye gidiyorsunuz? Sosyal ortamlarda olduğu gibi, öğrencilerin bazen "başlamak" için acele edip bu önemli ilk izlenimi zedelediklerini fark ettim. Girişi düzgün yazmak için zaman ayırın ve araştırma süreciniz ilerledikçe düzenli olarak gözden geçirin. Girişler çok önemlidir ve uluslararası akademik topluluğa katılma sürecinizde sizin adınıza konuşur.

Tezinizin ilk bölümünün amacı çalışmanızı tanıtmaktır. Bu bölümün kısa ve öz olması (yaklaşık yedi ila on sayfa) ve beş ana bileşenden oluşması önerilir: **Çalışmanın Bağlamı, Problem Durumu, Amaç ve Kapsam, Çalışmanın Önemi ve Genel Bakış.**

Bağlamın Oluşturulması

Tezinizin başlangıcında yapmanız gereken ilk şey, çalışmanızı doğru bir bağlama oturtmaktır. Bu, okuyucuların araştırmanızdaki temel meseleleri anlayabilmesi için kritik bir adımdır. Problemi tartışmaya başlamadan önce, onun içinde bulunduğu bağlamı sunmalısınız. Eğer bu ilk bölümü atlar ve doğrudan konuya girerseniz, okuyucular kendilerini çoktan başlamış bir konuşmanın ortasına düşmüş gibi hissedebilirler.

Araştırmayı teşvik eden birçok olası ilham kaynağı arasında yerleşik bir araştırma gündemi içindeki belirli bir konuya yanıt vermek belki de en yaygın olanıdır. Çalışmanızı bu şekilde konumlandırarak, alanınızdaki kişilerle hemen diyaloğa girmiş olursunuz. İşte Aek'in doktora tezine başlama şekli:

"Birinci Bölüm: Giriş" (Phakiti, Aek, 2003). *Durum-Özellik Strateji Kullanımı ile İkinci Dil Okuduğunu Anlama Test Performansı Arasındaki İlişkilerin Deneysel Olarak İncelenmesi: Bir Yapısal Eşitlik Modellemesi Yaklaşımı*, s. 1. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Melbourne Üniversitesi.

Genel olarak, dil testi araştırmaları geniş bir çerçevede ele alınabilir. Bir uçta, araştırmacılar bireylerin dil yeterliliklerini değerlendirip tanımlarken, diğer uçta etik standartlar belirlemeye çalışırlar. Ancak bu iki araştırma alanı birbirinden bağımsız değildir. Dil testi araştırmalarında Bachman (2000), beş temel odak noktası belirlemiştir: araştırma metodolojisi, uygulamadaki gelişmeler, dil testi performansını etkileyen faktörler, özgün veya performansa dayalı değerlendirmesi ve dil testi etiği ile bu alandaki mesleki gelişim konuları. Bu beş alandan, bu tez, ikinci dil test performansını etkileyen faktörleri inceleyen araştırmalar kapsamında yer almaktadır.

Aek'in kullandığı yazım tarzı, kendi akademik disiplinine uygun bir üslubu yansıtmaktadır. Çalışmasına bu şekilde başlayarak Aek, temel konuları tanımlayabildiğini, araştırma alanındaki farklı yönleri anlayabildiğini ve belirli bir konuya odaklanabildiğini göstermiştir. Başından itibaren çalışmasının tarzı ve içeriği, jüri üyelerine ve meslektaşlarına akademik alanda verimli bir tartışma yürütebileceğinin sinyallerini vermiştir.

Colleen farklı bir yaklaşım benimseyerek tezine son derece kişisel bir hikayeyle başlamıştır:

"Bölüm 1: Tezin Girişi ve Genel Bakış"dan, Nordstrom, Colleen (2004). Modernist Araçların Ötesinde: Terminal Kanserde "Yaşam Kalitesinin" Yeniden Kavramsallaştırılması, s. 1. Yayınlanmamış doktora tezi, Melbourne Üniversitesi.

Doktoraya başlamak üzere Avustralya'ya geldikten aylar sonra, 38 yaşındaki kız kardeşim Rhea'ya ölümcül kanser teşhisi kondu. Sadece birkaç aylık ömrü kalmıştı. Hiç tereddüt etmeden, ölene kadar ablamın yanında olmak için birkaç aylığına Kanada'ya döndüm. ... Avustralya'ya döndüğümde, araştırmamın ölümcül kanserle ilgili olması ve sağlık uzmanının değil, ölmekte olan kişinin bakış açısından olması gerektiğini biliyordum. Sonbaharda geçirdiğim o aylar sadece ölüm hakkındaki düşüncelerimi değiştirmekle kalmadı, beni bir insan olarak da değiştirdi. Bu tez, Rhea'nın deneyimlerini anlamaya çalıştığım yolculuk boyunca edindiğim farkındalığın hem entelektüel hem de kişisel olarak hayatımı nasıl dönüştürdüğüne dair bir tanıklıktır. Bu süreç, benim için ne anlama geldiğini ve mesleki yaşantıma nasıl yön verdiğini yansıtmaktadır.

Colleen, resmi bir giriş yazmayı tercih edebilirdi, ancak bilinçli olarak daha kişisel bir anlatım dili kullanmaya karar verdi. Tıpkı Aek gibi, yazım tarzıyla jüri üyelerine ve akademik çevresine, alanındaki yazım kurallarını bildiğini gösterdi. Dahası, benimsediği üslup, nitel araştırmanın temel ilkeleriyle uyumlu bir şekilde, bireylerin deneyimlerini bilimsel araştırmanın temeli olarak ele alan bir yaklaşımı yansıtıyordu. Aslında tezinin temel amaçlarından biri de alanında uzun süredir hakim olan yöntemsel varsayımları sorgulamaktı. En başından itibaren yazım tarzınızın, üslubunuzun ve kullandığınız terimlerin araştırma yaklaşımınızı nasıl şekillendirdiğinin farkında olun. Aek gibi üçüncü

şahıs anlatımıyla mı yoksa Colleen'e benzer bir şekilde mi yazmalısınız? Uygun bir üslup belirlemenin en iyi yolu basittir: Alanınızdaki en prestijli dergilere ulaşın ve yazarlarının ifade biçimlerini inceleyin. Onları örnek alın.

Problemin Belirlenmesi ve Çalışmanın Gerekçelendirilmesi

Çalışmanızı uygun bir bağlama yerleştirdikten sonra, bir sonraki adım bu alana duyulan ilgiyi artırmaktır. Genellikle bu, "problemi belirleme" şeklinde yapılır, çünkü araştırmanız çoğunlukla belirlediğiniz bir soruna çözüm bulmayı amaçlar. Mevcut yöntemlerin yetersiz olduğunu veya mevcut teorilerin bir sistemin gözlemlenebilir davranışını tam olarak açıklayamadığını düşünüyor olabilirsiniz. Ancak bazen "problem" ifadesi fazla güçlü olabilir. Örneğin, bir tarihçiyseniz belirli olaylara ya da bir kişinin bu olaylardaki rolüne farklı bir bakış açısı kazandırmaya çalışıyor olabilirsiniz. Bu durumda "çalışmanın gerekçesi" gibi daha yumuşak bir ifade tercih edilebilir. Ancak hangi ifadeyi kullanırsanız kullanın, bu kritik başlangıç bölümünü atlamamalısınız. Okuyucularınız ve tez jüriniz, araştırmanızın arkasındaki temel gerekçeyi bilmek isteyecektir.

Bu bölümde ne olmamalı? Öncelikle burada kapsamlı bir literatür taraması sunmamalısınız. Elbette bazı önceki çalışmalara atıfta bulunabilirsiniz, çünkü bazen teori veya uygulamalardaki eksiklikler araştırma probleminin kendisini oluşturur. Yani, önceki çalışmaların yetersiz kalmış olması, sizin çalışmanızın temel gerekçesi olabilir. Ancak bu noktada temel amacınız, araştırma probleminizi net, kesin ve doğrudan ifade etmek olmalıdır. Problem ifadesi belirsizlikten uzak, açık ve mümkünse ölçülebilir olmalıdır. Özellikle nicel araştırmalarda, problem ifadesinin iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkiyi ortaya koyması ve ampirik olarak test edilebilir olması beklenir. Böyle bir durumda problem, bir hipotez şeklinde sunulabilir veya doğrudan bir araştırma sorusu olarak ifade edilebilir. Örneğin, "Havalandırma sistemlerinde kullanılan HEPA filtreleri, gıda kontaminasyonunu ne ölçüde azaltmaktadır?' Bu, açıklayıcı bir cümle ve ardından bir dizi alt problem veya soru şeklinde ifade edilebilir; örneğin, "Havalandırma sistemlerindeki HEPA filtreler, hava yoluyla bulaşan enfeksiyonların kişiden kişiye bulaşmasını engelleyebilir. Peki kişiden gıdaya bulaşmayı ne ölçüde engelleyebilir?"

Araştırmanız boyunca düzenli olarak problem cümlenize geri dönün ve onu geliştirmeye devam edin. Yeni bulgularınızı ve güncel literatürdeki gelişmeleri göz önünde bulundurarak kendinize şu soruları sorun: Belirlediğim problem hala güncelliğini koruyor mu? Yeterince daraltılmış ve net mi? Daha çok problemin temel nedenlerine mi, yoksa yaklaşımlara ve tekniklere mi odaklanıyor? Bu problem ifadesi, araştırmanızın genel yöntemini nasıl şekillendiriyor ve hangi yönde ilerleyeceğine dair nasıl bir ipucu veriyor?

Aek, tespit ettiği problemi bu şekilde ifade etmiştir:

> "Birinci Bölüm: Giriş" Phakiti, Aek (2003). *Durumluk-Sürekli Strateji Kullanımının L2 Okuduğunu Anlama Testi Performansıyla İlişkisine Yönelik Ampirik Bir Araştırma:* Yapısal Eşitlik Modellemesi Yaklaşımı, s. 7. Yayımlanmamış doktora tezi, Melbourne Üniversitesi.

> Bugüne kadar strateji kullanımının gerçek dil performansı üzerindeki etkisini inceleyen yeterli sayıda araştırma yapılmamıştır. Eğer strateji kullanımı gerçekten dil performansında fark yaratıyorsa, bu iki değişken arasındaki ilişkinin daha iyi anlaşılması büyük önem taşımaktadır. Özetle, önceki araştırmalardan elde edilen tüm bilgileri test prosedürleri, test katılımcılarının geçmiş özellikleri ve strateji kullanımı gibi unsurlar ile bir araya getirebilseydik, bu faktörlerin dil testi performansını ne ölçüde açıkladığını ve dil becerisinin gerçekte ne ölçüde test edildiğini bilmek oldukça ilgi çekici olabilirdi.

Bu örnekte dikkat edilmesi gereken en önemli nokta kapsamlı bir literatür taraması içermemesi ve doğrudan araştırma problemini ortaya koymasıdır.

Problemi net bir şekilde tanımlamak, araştırmanızın neden ele alınmaya değer olduğunu ortaya koyar ve araştırmanızın amacına bir geçiş niteliği taşır. Daha sonra, özellikle literatür taraması bölümünde, problemi ayrıntılı şekilde ele almanız gerekecektir, ancak bu bölümde sadece temel çerçeveyi çizmelisiniz. Özetle, "Problem Tanımı" ya da "Çalışmanın Gerekçesi" genellikle şu dört temel bileşeni içermelidir:

- Ele alınan konunun kısa bir tarihçesi ("1950'lerden bu yana, bu konuda yapılan çalışmalar...")
- Son dönemde artan ilgiyi vurgulayan bir ifade ("Ancak son zamanlarda ...").
- Mevcut bilgilerdeki eksiklikleri ortaya koyma ("Ancak bugüne kadar yapılan çalışmalar...").
- Çalışmanızın hangi özel faktörlere odaklandığını belirleme ("Bu çalışmada özellikle şu faktörler üzerinde durulacaktır...").

Araştırmanın Amacı ve Kapsamı

Alastair, Japonya'daki dezavantajlı burakumin topluluğuna yönelik ayrımcılığı araştırıyordu. *Burakuminler*, atalarının deri işleme ve kasaplık gibi "kirli" olarak görülen mesleklerde çalışmaları nedeniyle toplumdan dışlanmış bir gruptu. Alastair, konunun kuramsal çerçeve bölümlerini yazmış ve bu bölümlerden birine dayalı olarak uluslararası bir dergide yayınlanmak üzere bir makale hazırlamış olmasına rağmen, araştırmasının genel amacını netleştirmekte zorlanıyordu. Aşağıda, yazdığı araştırma amacını görebilirsiniz:

> Bu araştırmanın amacı, Japonya'daki ana akım gruplarından hangilerinin *burakuminlere* karşı olumsuz tutumlar sergilemeye devam ettiğini belirlemek, bu tutumların neler olduğunu ve neden hala varlığını sürdürdüğünü analiz etmek ve sorunu çözmek için hangi siyasi önlemlerin gerektiğini araştırmaktır.
>
> Ancak burada aslında dört farklı amaç bir arada sunulmuştu:
>
> 1. Japonya'daki ana akım gruplardan hangilerinin *burakuminlere* karşı olumsuz tutumlar sergilemeye devam ettiğini belirlemek.

6. Bölüm

Alanyazın Bölümleri

Tezinizin doğasına bağlı olarak, alanyazın bölümleri farklı şekillerde oluşturulabilir. Ancak bu bölümlerin işlevleri her zaman aynıdır: Kendi çalışmanız için bağlam sağlamak ve jüri üyelerinin çalışmanızın konumunu, yani araştırma projesine başlarkenki "siz"i anlaması için bir başlangıç noktası oluşturmaktır. Kuramsal çerçeve bölümlerindeki en yaygın dört unsur şunlardır:

- *Araştırmanızın bağlamını oluşturmak*, yani çalışmanızı zaman, mekan veya kültürel bir çerçeve içinde konumlandırmak.
- *Mevcut kuramları, bulguları ve tartışmaları aktarmak*, çalışmanız açısından en önemli olanları değerlendirmek ve literatürdeki boşlukları belirlemek.
- *Alanınızdaki güncel uygulamaları ve yöntemleri ele almak*, böylece çalışmanız için en uygun veri toplama tekniklerini belirlemek.
- *Ön araştırmalara yer vermek*, yani sizin veya başkalarının yaptığı çalışmalardan faydalanarak araştırma tekniklerinizi geliştirmek, hipotezlerinizi şekillendirmek veya ana araştırma sürecinin odak noktalarını belirlemek.

Araştırmanızın türüne bağlı olarak, bu unsurlardan birine veya birkaçına yer verebilirsiniz. Örneğin, vitaminlerin düzenli bir besin takviyesi olarak nasıl teşvik edildiğini araştırıyorsanız, vitaminler konusundaki bilimsel anlayışın gelişimine ilişkin açıklayıcı bir alt bölüme ya da belki de tam bir bölüme ihtiyacınız olacaktır. Ayrıca gıda takviyelerinin kullanımıyla ilgili mevcut tartışmaları ortaya koyan ve konuyla ilgili bir dizi uzman görüşlerini inceleyen bir bölümünüz (veya alt bölümünüz) olacaktır. Daha sonra vitamin takviyelerinin pazarlanmasına ilişkin çalışmaların nasıl yürütüldüğünü detaylandıran bir bölüme (veya bir alt bölüme) sahip olmanız gerekecektir. Eğer daha önce yapılan çalışmalar yetersizse -örneğin kullanılan anketler güncelliğini yitirmişse veya araştırmanın hedef kitlenize uygun olmadığı görülüyorsa- o zaman araştırma sorularınızı netleştirmek,

veri toplama araçlarını geliştirmek ve metodolojinizi belirlemek için bir ön çalışma yapmanız gerekecektir. Bu kuramsal çerçeve bölümleri veya alt bölümleri, kendi araştırmanızın sağlam bir temele oturmasını sağlayacaktır. Çalışmanızı bağlam içinde anlamlandırmanıza, teorik bir çerçeveye yerleştirmenize ve kullandığınız yöntemleri güçlü bir şekilde gerekçelendirerek desteklemenize yardımcı olacaktır.

Eleştirel Düşünme Geliştirme

Bazı tez yazımı yaklaşımları, öğrencilerin literatürü gözden geçirmesini ve kendi çalışmalarına başlamadan önce, detaylı ve son derece özenli bir *"Literatür Taraması"* başlıklı bir bölüm hazırlamalarını gerektirir. Ancak literatür taramasının amacı yalnızca önceki çalışmaları özetlemek değil, aynı zamanda bu çalışmalar arasındaki çelişkileri, yanlış çıkarımları veya çözülmemiş sorunları belirleyerek, araştırmanızın nasıl bir katkı sağlayacağını ortaya koymaktır.

Elbette, geniş kapsamlı bir araştırmaya başlamadan önce literatürü incelemeniz ve edindiğiniz bilgileri yazıya dökmeniz gerekir. Bu süreç, önemli tartışmaları anlamanıza, hangi konularda uzlaşı sağlandığını ve hangi noktalarda görüş ayrılıkları olduğunu görmenize yardımcı olur. Ancak kendi araştırmanızdan en azından bir kısmını tamamlamadan- örneğin, bazı veriler toplayıp analiz etmeden -literatürü gerçekten eleştirel bir şekilde değerlendirmek zor olacaktır. Bu durum, henüz alandaki diğer araştırmacıların çözemediği sorunlara dair mükemmel bir araştırma tasarlayamayacağınız anlamına gelir. Bir araştırma planı oluşturabilirsiniz, ancak bu plan büyük ihtimalle geçici olacaktır. Eğer şanslıysanız, ön araştırmanızın sonuçları, daha sonra daha iyi anketler veya araştırma yöntemleri tasarlamanıza yardımcı olabilir. O noktaya geldiğinizde hem literatürü yeniden gözden geçirmiş hem de konu üzerinde daha fazla düşünmüş olacaksınız. Ayrıca literatür taraması yalnızca araştırmanın başlangıcında yapılan bir çalışma değildir. Bu süreç, verilerinizi analiz ederken, bulgularınızı tartışırken ve sonuçlarınızı yazarken de devam etmelidir.

Başlangıçtaki *"literatür taramanızı"* mevcut teorilerin eleştirel bir incelemesine nasıl dönüştürebilirsiniz? Bu inceleme, sizin tasarlayıp gerçekleştireceğiniz çalışmaya mantıksal bir giriş niteliğinde olmalıdır. Mevcut teori incelemesi üç amaca hizmet eder: Araştırma probleminizi bağlamsal olarak konumlandırmak için gereken kuramsal çerçeve bilgisini verir; benzer sorunları çözmeye yönelik daha önceki girişimleri tanımlar ve tartışır ve bu çözümleri elde etme girişimlerinde kullandıkları yöntemlerden örnekler sunar. Bunların hepsini ele aldığınızdan emin olun.

İlk amaç oldukça basittir: Araştırma konunuzun sınırlarını belirlemek. Bu süreci daha sistematik hale getirmek için gazetecilerin kullandığı şu dört temel soruyu sorun: Kim? (Bu alanda çalışan önemli araştırmacılar kimlerdir?), Ne? (Bu araştırmalar neyi ele almaktadır?), Nerede? (Çalışmalar hangi bağlamlarda veya bölgelerde yapılmıştır?) ve Ne zaman? (Hangi zaman diliminde yapılmıştır?) Bu bölümü kısa tutun ve gereksiz ayrıntılara girmeyin. Basitçe söylemek gerekirse bu bölüm, ele almak istediğiniz alanın bir haritasını

sağlar. Okuyucularınıza, çalışmanızın kapsamını net bir şekilde belirlediğinizi ve konunun karmaşıklığını yönetebilecek kadar yetkin olduğunuzu gösterir.

Literatür incelemenizin ilk taslağını yazdıktan sonra bunun yalnızca bir başlangıç olduğunu unutmayın. Araştırma probleminizi ilgili literatür çerçevesinde konumlandırmak, sadece sürecin ilk adımıdır. Daha sonra, bu problemle ilgili olası çözüm önerilerini belirlemeniz gerekir. İşte bu noktada eleştirel düşünme becerilerinizi kullanmanız gerekecektir. Araştırma süreciniz boyunca gereğinden fazla kaynak okuyabilirsiniz ve bu tamamen normaldir. Ancak her şeyi detaylı bir şekilde ele almanıza gerek yoktur. Asıl önemli olan, hangi çalışmaların araştırma probleminizle doğrudan ilgili olduğunu belirlemek ve bunları nasıl kullanacağınızı bilmektir.

Okurken mutlaka yazın: Yazma eylemi, sizi çelişkili fikirlerle yüzleşmeye ve dikkatinizi en önemli argümanlara odaklamaya zorlar. Zamanla, önceki araştırmaların hangi bölümlerinin probleminizi çözmeye yönelik olası yollar sunduğunu anlamaya başlarsınız. Alanı daha iyi kavradıkça, iyi olanı kötüden ayırmaya çalışın. Bu noktada yaptığınız şey, argümanları kabul etmek veya reddetmek için içsel bir kriter seti oluşturmak ve bu süreç sayesinde eleştirel düşünme becerilerinizi geliştirmektir. Muhtemelen şu ana kadar birçok metin ve küçük inceleme yazmış olmalısınız. Şimdi, *"mevcut teorinin eleştirel bir değerlendirmesi"* için ciddi bir ilk taslak yazmanın zamanı geldi. Bu taslağı gururla danışmanınıza incelemesi için teslim etmeden önce, bir hafta kadar bir kenara koyup başka bir şey üzerinde çalışmak iyi bir fikirdir. Daha sonra geri dönüp bu taslağı yeniden ele alın ve geliştirdiğiniz kriterleri ifade etmeye çalışarak ve eleştirilerinizin keskinliğini okuyuculara göstermeyi hedefleyerek ikinci bir taslak oluşturun. Çalışmanızı meslektaşlarınızla paylaşın ve onların çalışmalarını da okuyun.

Yani bir jüri üyesi gibi okumalı ve düşünmelisiniz. Araştırmacılar deneyim kazandıkça, başkalarının çalışmalarını değerlendirmek için kullandıkları sorulardan ve diğer çalışmaların yaygın hatalarına ilişkin gözlemlerden oluşan bir araç seti oluştururlar. Bu değerlendirme araç setini bilinçli bir şekilde geliştirmek, eleştirel düşünme becerilerinizi güçlendirecek ve akademik çalışmaları daha iyi analiz etmenize yardımcı olacaktır.

Etkili eleştirel düşünme, etkili okumaya bağlıdır. Benim için bir araştırma literatürünü okumak aşamalara ayrılır. İlk aşama, ilginç bir şekilde, oldukça eleştirel olmayan bir aşamadır. Araştırmacıların ne yapmaya çalıştığını ve sorunun gerçekten ilginç olup olmadığını anlamaya çalışırım[14] ve ardından çalışmayı nasıl gerçekleştirdiklerini anlamaya çalışırım. Bir makalenin ele aldığı konuyu bütünüyle kavradığımda, sonuçların gerçekten çıkarımları destekleyip desteklemediği ve kullanılan yöntemlerin güvenilir olup olmadığını değerlendiririm. En önemli sorulardan biri, çalışmanın gerçekten anlamlı bir katkı sağlayıp sağlamadığıdır. Bazı makaleler gerçekten olağanüstüdür, ancak çoğu yalnızca önceki araştırmalara küçük bir katkı sunar ve bu çerçevede değerlendirilmelidir. Çalışmanın güvenilir olup olmadığını değerlendirirken, yazarların itibarını göz önünde bulundurmak

[14] Çoğu zaman bu sorulara verilen yanıtlar "Kendileri de bilmiyor gibi görünüyorlar" ve "Hayır" oluyor. Şaka yapmıyorum -araştırmacıların neden bu çalışmayı yaptıklarına dair fikirlerinin olmaması şaşırtıcı derecede yaygın bir durumdur.

7. Bölüm

Katkınızı Ortaya Koymak

Araştırmanıza başladığınız zamanı hatırlayın. Muhtemelen, belirli bir konuya duyduğunuz ilgi veya merak sizi bu sürece yönlendirdi. Başlangıçta fikirleriniz net olmayabilir, hatta hangi konuya odaklanacağınızı tam olarak belirlememiş olabilirsiniz. Belki de sadece ilginizi çeken geniş bir alandaki mevcut bir çalışmaya dahil olmayı kabul ettiniz. Ancak çok geçmeden, alanınıza bir katkıda bulunma niyetiyle üzerinde çalıştığınız belirli bir problem durumu geliştirdiniz.

Bu bölüm, tezinizde katkınızı sunmaya ve bunu temellendirmeye başladığınız kısımdır. (Gerçi, doğrudan bu başlıkla bir tez bölümü görmek beni şaşırtırdı.) Giriş ve alanyazın bölümlerinde yapacağınız katkının dayanacağı zemini oluşturdunuz; bunu takip eden bulgular, tartışma ve sonuç bölümlerinde ise katkınızın doğruluğunu, kapsamını ve önemini ortaya koyacaksınız. Ancak burada "katkı" terimini yalnızca tezinizin çeşitli yönlerde sunduğu yenilikleri kapsayan genel bir kavram olarak kullanıyorum. Aslında, tezinizin bütünü bir katkıdır -literatüre sunduğunuz yeni bakış açısından, elde ettiğiniz sonuçların yorumlanmasına kadar.

Bazı disiplinlerde -özellikle araştırmaların süreç içinde yayınlandığı alanlarda- tez, tek bir sorunu ele alan bütünleşik bir çalışmadan ziyade, birbirine bağlı bir dizi katkıdan oluşabilir. Bu tür tezlerde katkınız, farklı bölümlere yayılabilir. Her bir bölüm, araştırma sorusunu, özgün bir öneriyi, elde edilen sonuçları ve analizi içeren, mini bir tez gibi yapılandırılabilir. Burada tek bir ana katkı üzerine kurulu bir tez modeli ele alınsa da verilen öneriler her türlü tez yapısı için geçerlidir.

Son olarak, tezlerde sunulan katkının çeşitliliği, bu bölümün nasıl yazılması gerektiğine dair kesin kurallar belirlemeyi zorlaştırır. Bu nedenle kendi alanınızdaki örnek tezlerden yararlanarak en uygun sunum biçimini belirlemelisiniz. Yine de bu süreçte dikkat etmeniz gereken bazı temel ilkeler bulunmaktadır ve şimdi bunları ele alacağım.

Katkı Türleri

Araştırma öğrencilerinin yapabileceği katkıların çeşitliliği beni her zaman hayrete düşürüyor. Yalnızca inanılmaz genişlikte sorular üzerinde çalışmakla kalmıyorlar, aynı zamanda bu soruların doğası da büyük ölçüde farklılık gösteriyor. Ne demek istediğimi açıklamak için üniversitemin doktora tezi koleksiyonunda karşılaştığım bazı araştırma katkılarından örnekler:[15]

- Yağlı gıdaların ambalajlarında gösterilecek sağlık mesajlarının tasarlanması.
- Tarihsel gıda reklam temalarının, toplumdaki beslenme alışkanlıklarındaki değişimlerin bir göstergesi olarak kullanılması.
- Edebiyatta yer alan besin tercihlerinin erkeklik göstergesi olarak değerlendirilmesi.
- Keseli memelilerin iklim değişikliğine yanıt olarak geliştirdiği beslenme adaptasyonlarının tarihsel analizi.
- Evde salmonella tespiti için pratik testler.
- Düşük enerjiyle üretilebilen gıda saklama plastikleri.
- Karbonhidrat bazlı metabolizmaya yönelik atomik modellerin oluşturulması.
- Acil bakım ünitelerinde beslenmeye bağlı ani hastalıkların tespit edilmesi.
- Tip II diyabetin beslenmeye bağlı nedenlerini azaltmada vergilendirmenin etkinliği.
- Karmaşık dağıtım ağlarında gıda israfını istatistiksel olarak minimize etme yöntemleri.
- Tahıl üretimi ve dağıtımı için enerji muhasebesi uygulamaları.
- Camanderra'da kırsal ve kentsel beslenme alışkanlıklarının karşılaştırılması.
- Diyetin inme sonrası iyileşme sürecine etkisinin nicel olarak ölçülmesi.

Bu örnekler gerçekten çok çeşitli. Bazıları teorik, bazıları ise araştırma öncesinde toplanmış verilere dayanıyor. Bazıları, tarihsel materyallerin yeni bir incelemesini temel alırken, diğerleri araştırma için özel olarak toplanan verilere dayanıyor. Bazıları, başkalarının öneri veya girişimlerinin analizini yapıyor; bazıları ise yeni bir teknoloji veya tedavi öneriyor. Çalışmayı doğrulamak için kullanılan kanıt türleri de farklılık gösteriyor.

[15] Bu noktada araştırma tanımlamalarımın belli bir ölçüde kurguya dayandığını hatırlatmakta fayda var. Başka bir kaynak belirtilmediği sürece, gerçek öğrencilerden ve araştırma sorularından yararlandım, ancak araştırmaların tanımlarını değiştirdim. Amacım, bu çalışmaların özünü koruyarak hem anonimliklerini sağlamak hem de genel okuyucu için daha anlaşılır hale getirmekti.

Muhtemelen bu araştırmalardan hiçbiri sizin uzmanlık alanınıza yakın değildir, ancak bunları incelemek ve bir dizi özelliğe göre sınıflandırmaya çalışmak ilginç olabilir. Örneğin, çalışma yeni bir şey mi icat ediyor, yoksa zaten var olan bir olguyu mi gözlemliyor? (Örnek: Yeni plastikler bir icattır; gıda tercihlerini nicel ölçmek bir gözlemdir.) Çalışmanın etkisi yalnızca araştırma sorusuyla mı sınırlı, yoksa daha geniş sonuçları olabilir mi? (Örnek: Keseli hayvan biyolojisi diğer hayvanlara uygulanmayabilir ancak Camanderra'daki beslenme alışkanlığı Avustralya'nın bölgesel yapısına genellenebilir.) Çalışma öncelikli olarak teorik mi yoksa pratik mi? Ve bunlar gibi şeyler.

Buradan çıkarılacak ders, her katkı türünün kendine uygun bir anlatı biçimine sahip olması gerektiğidir. Sizin göreviniz, katkınızı en iyi şekilde açıklayan anlatıyı belirlemektir.

Bu anlatıyı oluşturabilmek için araştırmanızın hangi kategoriye girdiğini anlamak önemlidir. Araştırmaları farklı açılardan sınıflandırmak mümkündür. Örneğin, *gözlem* mi yapıyorsunuz yoksa *yeni bir şey mi ortaya koyuyorsunuz*? ya da *geniş kapsamlı bir inceleme* mi yapıyorsunuz yoksa *belirli bir vaka üzerine mi odaklanıyorsunuz*? Bunun yanı sıra bazı araştırmalar *teorik* iken bazıları *uygulamalıdır*; benzer şekilde, bazı disiplinlerde *matematiksel yaklaşımlar* kullanılırken, diğerlerinde *ampirik yöntemler* tercih edilir. Bir diğer önemli ayrım ise *ilkesel yaklaşımlar* ile *pragmatik çözümler* arasındaki farktır. Bazı durumlarda, belirli bir sınıflandırma yapmak mümkün olmayabilir. Örneğin, bir edebi analiz çalışması teorik veya pratik olarak değerlendirilmeyebilir. Ancak genel olarak, araştırmanızın katkısını nasıl tanımladığınız çok önemlidir. Bu nedenle çalışmanızın hangi kategoriye girdiğini açıkça belirtmeli ve tezinizde bunu net bir şekilde ifade etmelisiniz.

Gözlem mi Yenilik mi?

Yukarıda listelenen araştırma konularının birçoğu şu ya da bu şekilde olguların betimlenmesine dayanır: Örneğin, reklamcılık ile beslenme arasındaki ilişki, edebiyatta erkeklik algısı, Camanderra'daki beslenme alışkanlıkları veya metabolizmanın fizik temelli (muhtemelen oldukça matematiksel) atomik modelleri. Bu tezler, gözlem esaslı olarak görülebilir, çünkü gözlemlenen olguların bir betimlemesini/tanımını önerir ve ardından bu betimlemenin/tanımın geçerli olup olmadığını değerlendirmeye çalışır. Bu tür tezlerde betimleme, betimleme doğrudan hipotezin kendisini oluşturur veya hipotezin bir parçası olur.

Diğer araştırma konuları ise bir gıda saklama plastiği, salmonella testi, enerji muhasebesi yöntemi veya sağlık mesajı tasarımı gibi, inşaya ya da icada odaklanır. Bu tezler, yenilik esaslı olarak görülebilir, çünkü yeni bir şey yaratmayı ve bunun etkilerini değerlendirmeyi içerir. Çalışmanın büyük bir kısmı, geliştirilen yeniliğin tanımına ayrılabilir. Bunun yanında, bu yeniliğin hangi özelliklere sahip olması gerektiği (ne yapması bekleniyor?) ve hangi kriterleri karşılaması gerektiği de tartışılmalıdır. Tüm bu unsurlar, yenilikçi bir hipotez oluşturur, ancak bu hipotez gözlemsel çalışmalardaki hipotezlerden farklıdır.

Bazı konular ise ne tamamen gözlemsel ne de tamamen yenilikçidir; örneğin, gıda israfı modeli. Bir model, doğası gereği betimseldir ancak yenilikçi matematiksel yapıları da içerebilir. Aslında, herhangi bir konuyu tamamen gözlemsel ya da tamamen yenilikçi olarak

görmek bir basitleştirmedir -hiçbir konu tam anlamıyla bu uçlarda yer almaz- ancak bu tür bir basitleştirme, farklı tez yapılarının nasıl ortaya çıktığını anlamamıza yardımcı olur.

Genel İnceleme mi, Durum Çalışması mı?

Belirli bir olgu, kendi başına incelenebilir ya da benzer olgular hakkında bilgi sağlamak amacıyla ele alınabilir. Örneğin, patatesin yetiştirilmesi, işlenmesi ve dağıtımı üzerine bir araştırma yapmak isteyebiliriz. Bunu, bu sebzenin tüketiciye ulaştırılmasında daha verimli yöntemler geliştirmek amacıyla yapabiliriz. Burada odak noktası yalnızca patatestir: Gıda endüstrisi için önemli olduklarından, patates üretim sürecini tam olarak patates üretim sürecini tam anlamıyla kavramak amaçlanır.

Alternatif olarak patatesler, sebzelerin fast food endüstrisinde nasıl algılandığını belirlemek için de incelenebilir. Eğer patateslerin dağıtımı, işlenmesi ve tüketimiyle ilgili kilit başarı faktörlerini keşfedersek, diğer sebzelerin fast food endüstrisine nasıl dahil edilebileceği konusunda cesur önerilerde bulunabiliriz. Bu ikinci durumda, patateslerin incelenmesi bir "durum çalışması" olarak kullanılarak, sebzelerin fast food endüstrisine nasıl entegre edilebileceğini göstermek amaçlanır.

Görüldüğü gibi, her iki araştırmada da benzer bir konu incelense de tezin yapısı büyük ölçüde odağınıza ve nihai amacınıza bağlıdır. Bu nedenle en başından itibaren, bir olguyu *kendi başına* mı yoksa daha sonra benzer durumlara uygulanabilecek ilkeler geliştirmek için bir *durum çalışması* olarak mı incelediğiniz konusunda net olmalısınız. Genel olarak, durum çalışması araştırmaları çok daha iddialıdır ve daha fazla iş yükü gerektirir.

Daha gerçekçi bir örnek vereyim: Öğrencilerimden biri olan Hisako, tatil için Vanuatu'yu ziyaret etmiş ve başkentteki bir marketteki ithal gıdaların çeşitliliğinden etkilenmişti. Vanuatu, Güney Pasifik Okyanusu'nda zengin bir takımada üzerine yayılan gelişmekte olan bir ülkedir. Binlerce yıldır insan yaşamı, yosun, deniz ürünleri ve çeşitli küçük av hayvanlarından oluşan zengin ve sağlıklı bir diyetle sürdürülegelmiştir. Ancak son yıllarda, artan küreselleşme ve Batı etkileri, Vanuatu halkının beslenme alışkanlıklarını etkilemeye başlamıştır. Hisako, bu tür beslenme değişikliklerinin nüfusun genel sağlığı üzerindeki etkileriyle ilgileniyordu.

Tezinin başından itibaren birçok tartışmamızda genel bir inceleme mi yoksa bir durum çalışması mı yazmayı planladığını belirlemeye çalıştık. İki yapının farklarını ele alan bir taslak oluşturduk ve tartıştık. Vanuatu örneğini kullanarak rapor yapısındaki farklılıkları açıklayan karşılaştırmalı listeler oluşturduk.

8. Bölüm

Bulgular ve Sonuçlar

Bu bölümde, tezinizde veya araştırma makalenizde verilerin ve argümanın nasıl sunulması gerektiğini ele alıyoruz. Bir araştırma çalışmasında, veriler ve argüman bir araya gelerek, okuyucuyu tezde ortaya konan iddiaların mantıklı ve kanıtlarla desteklendiğine ikna eden bir yapı oluşturur. Bu bağlamda, tipik bir tezde içeriğin yaklaşık yarısı şu üç bileşenden oluşur: birincisi, verilerin nasıl toplandığı ve neyi temsil etmeyi amaçladığı; ikincisi, toplanan verilerin nasıl göründüğü; üçüncüsü, bu verilerin nasıl yorumlanması gerektiği. "Toplanan verilerin nasıl göründüğü" bileşeni, bu bölümün konusudur. [16]

Eğer nicel çalışmalar yürütüyorsanız -laboratuvar deneyleri, anketler, ölçümler vb.- araştırmalarınızın bulgularını raporlamanız gerekir. Peki, "sonuçlar" bölümlerine neyi dahil etmelisiniz ve neyi dışarıda bırakmalısınız? Araştırmanızın bu aşamasında, sonuçlarınızı analiz edip yorumlamış olursunuz ve bunları okuyucuya bir argüman sunmak için kullanmanız gerekir. Çalışmanız nitel bir yapıya sahipse -örneğin, vaka çalışmaları veya literatür taramaları- muhtemelen bulgularınızın nesnel bir incelemesini sunmanız gerekir ve bu da genellikle bir "sonuçlar" bölümü şeklinde olur. Hem nicel hem de nitel çalışmalarda, böyle bir bölüm tezinizin ana bölümünü tamamlayan analiz veya tartışma için bir temel sağlar.

[16] Terminoloji üzerine bir not. Bulguların nasıl sunulacağına ilişkin tartışmalar, deneylerin ve çıktılarının ifade ediliş biçimindeki tutarsızlıklar nedeniyle karmaşık bir hal almaktadır. Örneğin, birçok araştırma alanında *veri*, ölçümlerin toplanmasının bir sonucudur. Veriler, hipotezlerinizi test etmek için geliştirdiğiniz araçları kullanan araştırmacı olarak sizin tarafınızdan toplanmış ya da başka bir araştırmacı tarafından toplanmış ve daha sonra kullanıma sunulmuş olabilir. Ya da bir meteoroloji istasyonunda kaydedilen sıcaklıklar veya bir borsada kaydedilen hisse fiyatları gibi başka bir amaç için toplanmış olabilirler. Ancak veriler bir deneyin konusu da olabilir. Bir hava durumu modelini inceleyen bir araştırmacı, sıcaklık ölçümlerini girdi olarak kullanabilir ve kaydedilen değerler (yukarıdaki tanımda "veri"), çıktı olarak "veri" üreten modelin girdisi olabilir. Burada *verileri* deneysel sonuçları veya ölçümleri tanımlamak için *bulguları* veya *sonuçları* ise araştırmacının bu ölçümleri yorumlayarak bulduklarını tanımlamak için kullanıyorum.

Bazı tezlerin bir sonuçlar bölümü içermediği doğrudur; örneğin, benim (Zobel'in) tezim, esas olarak birbirine bağlı bir dizi matematiksel sonuçtan oluşuyordu ve her bir ana bölüm bir teorem ve kanıt etrafında şekillendirilmişti. Bir başka örnek de öğrencinin çocuklukta ihmal, yüksek sosyal statü ve psikopati arasındaki ilişkiyi araştırmak için üç vaka çalışması (kendi hastaları) kullandığı bir tezdir; her bir vaka çalışmasına bir bölüm ayrılmış ve bu bölüm doğrudan final tartışmasına yönlendirilmiştir. Üçüncü bir örnek, 1600'lerde yaşanan bir "veba" salgınının gerçek nedeni olarak su kirliliğinin lehindeki ve aleyhindeki kanıtları tartan tarihsel bir çalışmaydı; burada tezin en büyük zorluğu verilerin seyrek ve güvenilmez olmasıydı. Bununla birlikte, aşağıda tartışılan "sonuçların nasıl sunulacağı" düşüncesi, nicel bir yapıya sahip bir tez için olduğu kadar bu tür bir çalışma için de geçerli olabilir.

Nicel Veri mi Nitel Veri mi?

Araştırmaların nicel veya nitel olup olmadığı ya da daha doğru bir ifadeyle, bu iki uçtan hangisine daha yakın olduğu, yaygın olarak kullanılan bir sınıflandırma yöntemidir. Birlikte çalıştığım iki öğrencinin deneyimleri, nicel çalışmanın zorluklarına iyi birer örnek teşkil ediyor. Biri, Jorge, fikrini (bazı simülasyon türlerini hesaplamak için gereken süreyi azaltmanın bir yolu) çok sayıda veri seti üzerinde test edebilme lüksüne sahipti. Elinde ön ölçümler için kullandığı küçük veri setleri ve nihai değerlendirme için kullandığı çok daha büyük veri setleri vardı. Ancak elde ettiği veriler her zaman tutarlı değildi ve sonuçlarını anlamak için istatistiksel analizler ve görselleştirme yöntemlerinden faydalanması gerekmişti. Sonunda, Jorge'nin elinde on binlerce otomatik deneyi yansıtan yüzlerce veya daha fazla grafik ve tablo vardı (kolaylıkla bu sayının çok daha fazlasını elde edebilirdi) ve şimdi bu materyali bir anlatı oluşturmak için kullanması gerekiyordu. Her ne kadar çalışması güçlü bir nicel temele sahip olsa da elde ettiği veriler şu an nitel bir analiz gerektiriyordu.

Dai ise genetik araştırmacılarla birlikte çalışarak belirli bir yazılım aracının kimyasal yapıları karşılaştırmada ne kadar güvenilir olduğunu ölçmek istemişti. Topladığı veriler daha küçük ölçekliydi ve daha sınırlı bir veri kümesine dayanıyordu. Örneğin, yanlış karşılaştırmaların sayısı veya bu hataların araştırmacıların zaman kaybına yol açma derecesi gibi faktörleri içeren gözlemler yapmıştı. Ancak sonuçları hem öncü nitelikteydi hem de güçlü kanıtlar sunuyordu. Ne var ki topladığı veriler ne tamamen bir durum çalışmasına sığıyor ne de doğrudan tablo veya grafikler aracılığıyla tam anlamıyla ifade edilebiliyordu. Aynı zamanda istatistiksel analiz için yeterli veri olmadığı için tam bir nicel değerlendirme yapmakta da zorlanıyordu.

Her iki öğrencinin ortak zorluğu, karmaşık ve büyük bir bilgi yığınını düzenleyerek anlaşılır bir sonuç bölümüne dönüştürmekti. Her iki araştırma, başlangıçta ortaya konan hipotezleri destekliyor gibi görünse de verilerin tutarlı ve mantıklı bir şekilde sunulması esas zorluktu. Başka bir öğrenci olan Jackie için ise daha süreç daha da karmaşıktı çünkü veriler çelişkiliydi. Sonuçlarını bir araya getirirken, sonuçlarının tartışmaya değecek kadar

güçlü olup olmadığını giderek daha fazla sorgulamaya başlamıştı ve bu nedenle ortak bir arkadaşımız aracılığıyla bana danıştı.

Jackie'nin çalışması, gıda tercihleri ile lise öğrencilerinin akademik başarıları arasındaki ilişkiyi araştırıyordu. Basitçe söylemek gerekirse, gençlerin ne yedikleri okulda ne kadar başarılı olduklarını etkiliyor muydu? Jackie için sorun, konunun karmaşık bir toplumsal, ekonomik ve siyasi meseleler ağının parçası olmasıydı. Daha önce bir dizi kişi ve kuruluş tarafından çelişkili şekillerde kullanılmış olan neredeyse aşırı miktarda veri vardı (daha önce başkaları tarafından toplanan materyalleri yeniden yorumluyordu). Birçoğu bu verileri ideolojik hedeflerle hareket eden bakış açılarını desteklemek için seçici bir şekilde kullanmıştı: okullarda yemek sağlanmasının lehinde ve aleyhinde; okul kantinlerine beslenme yönergelerinin uygulanmasının lehinde ve aleyhinde; ihmal için ebeveynleri suçlamak; müdahale için devleti suçlamak veya müdahale etmemek vb. Daha da kötüsü, verilerin bir kısmı politik amaçlarla toplanmıştı ve bu nedenle güvenirliği şüpheliydi.

Bu verilerin hem nitel hem de nicel yönleri vardı, ancak sorunun biyolojik temelleri olup olmadığını belirlemeye çalışan Jackie için önemli olan nicel yönleriydi ve özellikle de belirli bir diyetten ziyade egzersiz eksikliğinin düşük akademik sonuçlar/başarı üzerinde daha önemli bir faktör olduğu fikrini edinmişti. Ancak ayrıntılarda kaybolmuş ve bulgularının yayınlanması halinde belirli çıkar grupları tarafından kamuoyu önünde eleştirilip eleştirilmeyeceği konusunda endişelenmeye başlamıştı.

Daha nitel bir örnek ise klasik romanlardaki yemek imgelerini inceleyen bir öğrenci olan Don'a aittir. Don, farklı edebi geleneklerden kırk kadar "yemek içeren bölümler" ve yemek imgeleri örnekleri toplamıştı. Ve bunları, romanda yer alan karakterlerin ahlakını (ya da ahlaksızlığını) nasıl belirlediğini gösterdiğini düşündüğü bir tema doğrultusunda bir araya getirmişti. Örneğin, bazı romanlarda okuyucu bir karakterin bencil olduğunu ilk kez, bu karakterin yiyeceğini paylaşmadığı bir sahnede keşfeder.

Don, tezi için 3. ve 5. bölümler arasında yer alan ve birkaç roman bağlamında argümanını destekleyen ayrıntılı vaka incelemeleri yazmıştı; bu bölümlerden önce ise 2. bölümde ilgili edebiyat teorisi unsurlarını kapsamlı bir şekilde incelemişti. Şimdi ise daha geniş bir örnek koleksiyonunu kullanarak argümanının genelde de geçerli olduğunu göstermek istiyordu, ancak materyalleri ikna edici bir şekilde bir araya getirmekte zorlanıyordu. Yüzeysel farklılıklara rağmen, şimdi açıklayacağım gibi, bu öğrenciler birçok açıdan aynı zorluklarla karşılaşmışlardı.

Verilerden Sonuçlara

Bir hipoteziniz var; yoğun bir şekilde veri topluyor, çıkarımlarda bulunuyor ve en azından gayri resmi olarak verileri asıl hedefinizle ilişkilendiriyorsunuz. Şimdi bu faaliyeti alıp okuyucuyu düşüncenize katılmaya ikna etmek için kullanmanız gerekiyor. Süreç verilerinizle başlar.

“Veriler” Nelerden Oluşur?

Bu örneklerin gösterdiği önemli ama gözden kaçan bir husus var: Bu öğrencilerin her biri, hangi materyal bütününü “veri” olarak düşündüklerine dair kararlar alıyor ve bu verileri bir şekilde yönetiyorlardı. Yani, verilerinizi analiz etmeye başlamadan önce, hangi verileri analiz edeceğinize karar vermeniz gerekir.

İlk adım, neyin “içeride” neyin “dışarıda” kalacağına karar vermektir. Bu belki de en açık şekilde Don’un durumunda söz konusudur -bir “yemek içeren bölümü”nü gerçekte ne oluşturur? Analiz edilecek romanları seçmenin temeli nedir? Hangi edebi gelenekler incelenmelidir? Bunlar Don’un ilk bölümlerinde ele aldığı konulardı.[17] Dahil edilme kriterleri belirlendikten ve temsili bir vaka seçkisine sahip olduğundan makul ölçüde emin olduktan sonra, bulgularını geliştirmek için bu örnekleri kullanmaya devam edebilirdi.

Bir sonraki adım, verileri sistematik bir şekilde düzenlemektir. Bunu ne kadar vurgulasam azdır. Verilerin düzenli bir şekilde yerleştirildiği tablolar oluşturmanız veya materyallerin temel kriterlere göre kategorize edildiği dosyalar oluşturmanız ya da veri ögelerinin birbirleriyle nasıl ilişkili olduğunu gösteren şekiller çizmeniz veya başka bir şey yapmanız gerekir; ancak ne yaparsanız yapın, verileri kontrol altına alın.

Bir öğrenci ofisime elinde bir yığın dağınık çıktı ile geldiğinde ya da bana adlarının ne anlama geldiği ya da içinde ne olduğu hakkında hiçbir fikri olmayan dosyalarla dolu bir Windows klasörü gösterdiğinde ya da verilerin hangi versiyonunun doğru olduğunu ya da hangi grafiğin güncel olduğunu unuttuğunda, bu, genellikle öğrencinin verileri kontrol edemediğini ve araştırmanın kaotik bir hale geldiğini gösterir. Veri yönetimindeki ihmaller başta küçük görünebilir, ancak zamanla büyük sorunlara dönüşebilir.

Materyallerin dağınık/düzensiz olması, düşüncenin de dağınık olduğunu gösterir. Bu, kendi üzerine düşünmek için iyi bir noktadır: Eğer elinizdeki belgelerin düzeninin kaotik olduğunu fark ediyorsanız, belki de kavrayışınız da kaotiktir. İlk ilkelere geri dönün, veriler ve neyi temsil etmeleri gerektiği hakkında temel sorular sorun, nasıl bir düzenleme görmek istediğinizi düşünün ve sonra bunu gerçekleştirin. Araştırmanın temel becerilerinden birinin dikkatli bir zihin olduğunu unutmayın. Kendinizi geliştirebileceğiniz yönündeki işaretleri dikkate alın ve bu yönde harekete geçin.

Sonuçların iyi bir şekilde sunulması, yukarıda da belirttiğim gibi hacimli ve karmaşık olabilen verilerin düzenli ve kontrol altında tutulmasına bağlıdır. Bu da verinin ne olduğuna dair net ilkelere dayanır: neyin geçerli olduğu, neyin dahil edilip neyin hariç tutulduğu vb. Teziniz için çıkarılacak ders, okuyucunun da bunu bilmesi gerektiğidir. Bir tez danışmanı, verilerinizin güvenilir olduğunu anlamadığı sürece sonuçlarınıza güvenmeyecektir. Verilerin nasıl seçildiği, özelliklerinin neler olduğu ve benzeri hususların

[17] Analiz aşamasına geldiğinde, Don bazı verilerin dahil edilip edilmemesi konusunda yeni değerlendirmeler yapmaya başladı. Ancak analiz sırasında böyle kararlar almak belirli riskler taşır. Özellikle bilinçaltında hipotezine uymayan vakaları dışlama eğiliminde olabilir. Nitekim, Don başlangıçta bu tür hatalar yaptı. Bu durum aynı zamanda onun düşünce sürecinin geliştiğini de gösteriyordu. Başlangıçta oluşturduğu çerçeve zamanla değiştiği için önceki bölümlerini de buna uygun şekilde yeniden düzenlemesi gerekti.

9. Bölüm

Tartışma veya Yorum

Phil, tezinin tartışma bölümüne ulaşmıştı ve bu bölümü nasıl şekillendirebileceğimiz üzerine konuşuyorduk. Doktora tezinin konusu, tarımsal ormancılığın, bozulmuş tropikal dağlık arazilerin rehabilitasyonuna anlamlı bir katkı sağlayıp sağlayamayacağını belirlemekti. Sri Lanka'da bir yıl saha araştırması yapmış ve sonunda iki büyük araştırma yürütmüştü: mevcut arazi kullanımlarının karşılaştırmalı bir çalışması ve bir Alman yardım ajansı tarafından desteklenen belirli bir tarımsal ormancılık sisteminin ekonomik analizi. Bu çalışmalardan elde edilen sonuçları/bulguları ve uygun kuramsal çerçeve bölümlerini yazmıştı, ancak şimdi tüm bunları bir araya getirmekte zorlanıyordu. Neyse ki giriş ve sonuç bölümlerini uyumlu tutma konusundaki önceki tavsiyelere uymuştu. Ona tezinin genel sonuçlarını bilip bilmediğini sordum. "Aşağı yukarı," diye yanıtladı. "Hepsini yazacak kadar mı?" diye sordum. Bir süre tereddüt etti, ama sonunda "Evet" cevabını verdi.

Bulgularınızı analiz ettiğinizde, araştırmanıza başladığınız zamana göre çok daha yetkin bir hale gelirsiniz, ancak bu noktada, bu bulgulardan ne çıkarılabileceğini belirlemeniz gerekir. İşte bu noktada bilgiden, bilgi birikimine geçebilir, hatta yeni teoriler veya yeni bakış açıları geliştirebilirsiniz. Tartışma bölümünün görevi tam da budur. Phil, ulaştığı sonucu (aşağı yukarı!) anladığında, onu bu sonuçlara ulaştıran tartışma bölümünü yazma görevi birden daha az göz korkutucu görünmeye başladı.

Burada, tartışma bölümünü yazmayı nispeten kolaylaştıran bir yöntem öneriyorum. Pek çok tezde, tartışma bölümü ayrı bir başlık altında yer almaz; bunun yerine deneysel bölümlerin içinde tartışma kısımları bulunabilir. Kolaylık sağlamak adına, burada tartışmayı bağımsız bir bölüm olarak ele alıyorum, ancak bunun teze farklı şekillerde dahil edilebilecek bir bileşen olduğunu da belirtmek gerekir.

Bölümün Görevi

Tartışma bölümü neden öğrencileri bu kadar endişelendiriyor? Bunun nedeni, 4. Bölümde ele aldığım yaratıcı ve mantıksal düşünme süreçleri arasındaki gerilimle benzerlik gösteren bir durum olabilir. Tartışma bölümünde, yaratıcı düşünme ön plandadır çünkü kendi araştırmanızın sonuçlarını mevcut kuramsal çerçeve ile karşılaştırmanız ve buradan yeni fikirlerin nasıl ortaya çıkabileceğini görmeniz gerekir. Yazmaya başlamak, bu nedenle bilinmezliğe adım atmak gibidir. Öğrenciler genellikle tartışma bölümlerine şu şekilde başlamaya çalışırlar: Kafalarında birbirinden ayrıştırılmamış, dağınık düşüncelerle mücadele ederler ve bunların bir araya gelip anlamlı bir bütün oluşturmasını umarlar. Oysa tartışma bölümü, okuyucuyu tezinizin sonunda sunduğunuz sonuçların geçerli olduğuna ikna edecek şekilde sıkı bir mantıksal yapı içinde sunulmalıdır. Bu çelişkiyi çözmek gerekir.

İlginç bir şekilde, öğrencilerin yaşadığı yaygın bir diğer sorun ise kesin yargılar ortaya koymaktan çekinmeleridir. Örneğin, Randall başkalarının çalışmalarını yazılı olarak eleştirmekten rahatsızlık duyuyordu, oysa haftalık toplantılarımızda aynı çalışmaları eleştirirken oldukça rahattı. "Ya bana katılmazlarsa?" diye sorardı. "Ya onları kırarsam? Çalışmam onlarınkine ters düşerse hoşlarına gitmeyecek." Bu isteksizlik, kendi sonuçlarını ifade etme konusuna kadar uzanıyordu, çünkü çalışmasının başkalarınınkinden daha iyi olduğunu iddia ediyormuş gibi görünmek istemiyordu. Oysa çoğumuz araştırma yapmanın asıl amacının bu olduğunu düşünürüz! [20]Sorunun bir kısmı, izlediği rasyonel süreçlere olan güven eksikliğiydi. (Diğer bir sorun ise daha kıdemli araştırmacılara karşı aşırı saygılı olma eğilimiydi.) Bu sorunu ele almak için ilk adım, net bir şekilde sonuçların ne olduğunu belirlemek ve ardından bu sonuçların doğru olduğuna dair güven kazanmaktı.

4. Bölüm'de yaratıcı ve mantıksal düşünme arasındaki gerilimi çözmek için sizi amaçtan sonuçlara sistematik olarak ulaştıracak rasyonel bir tez yapısı oluşturmayı önerdim. Bu yapı oluşturduktan sonra, argümanı detaylandırmaya başlayabilir ve beyninizin yaratıcı kısmına özgürce hareket etme şansı verebilirsiniz. Yazma süreciniz, yapıyı değiştirmenizi gerektirebilir veya yapıyı sabit tutup argümanı değiştirerek ilerleyebilirsiniz. Bu sayede üretken bir düşünsel süreç oluşturmuş olursunuz. Ayrıca bağımsız bölümleri yazarken de aynı tekniği kullanabileceğinizi belirtmiştim. Her bölümün bir amacı ve sonuçları olmalıdır ve bölümü, sizi mantıksal bir şekilde amaçtan sonuçlara götürecek şekilde yapılandırmanız gerekir. Çoğu bölümde bunu yapmak çok zor değildir, çünkü yazmaya başlamadan önce sonuçların ne olduğunu bilirsiniz. Ancak bu bölümde araştırma hala devam ettiği için sonuçların ne olduğunu tam olarak bilemezsiniz. Dolayısıyla sizi bu sonuçlara ulaştıracak bir yapı tasarlamak zorlaşır.

[20] Randall, daha önce bahsettiğim araştırmacı profillerinin bir başka örneğiydi; araştırmasını tamamlayıp hakem değerlendirmesine sunma veya incelemeye açma konusunda isteksizdi. Bazı öğrencilerde bu durum, gereksiz bir mükemmeliyetçilik veya her ayrıntıyı kapsama çabasıyla bağlantılıdır. Örneğin, araştırmanın yeni sorular doğurması, onların çalışmayı bitmemiş gibi görmelerine neden olabilir.

Tartışma bölümü genellikle resim yapmaya benzetilerek açıklanır. Araştırmanız boyunca, çalışmanın ayrıntılarına çok yakın durursunuz (bireysel unsurları oluşturur ve düzeltir, tuvale tam önünden bakarsınız) ve tek tek ögelere odaklanırsınız. Tartışma bölümüne geldiğinizde ise belki de çalışmanın bütününe ilk kez bakıyorsunuzdur; bu, resminize bir süre ara verdikten sonra geri dönüp birkaç metre uzaktan bakarak, bir bütün olarak güçlü ve zayıf yönlerini değerlendirme ve tanımlama fırsatı bulmaya benzer.

Muhtemelen bu bölüm, tezinizde eleştirel düşünme becerinizi en iyi şekilde göstermeniz gereken yerdir. Tez jürileri, özellikle kendi çalışmalarındaki eksikliklerin ve sınırlılıkların farkında olan adaylardan etkilenir; sonuçta, kendi çalışmasını eleştirel bir bakış açısıyla değerlendiremeyen, çalışmasını kusursuz gibi sunan biri neden ciddiye alınsın? Bir adım geri çekilin, başkalarının çalışmalarını değerlendirirken soracağınız soruları kendi araştırmanıza yöneltin ve bu sorulara verdiğiniz yanıtları tartışmanızı derinleştirmek ve derinlikli hale getirmek için kullanın.

Tartışma Bölümünün Yapılandırılması

Sonuçların ne olduğunu bilmezken, tartışmayı mantıksal bir şekilde sonuçlara ulaştıracak bir yapı nasıl tasarlayabilirsiniz? Elbette, sonuçlar hakkında hiçbir fikriniz olmasa, bu mümkün olmazdı.

Bu paradoksun çözümü basittir -yanlış soruyu soruyoruz. Sonuçların ne olduğunu bilmediğimizi varsaydığımızda, tam olarak haklı sayılmayız. Beynimizin rasyonel kısmı, tartışmanın işlevinin bu sonuçları ortaya çıkarmak olduğunu bildiği için sonuçların ne olduğunu bilmediğimizi söyler. Ancak beynimizin yaratıcı kısmı, araştırma süreci başladığından beri bu sorun üzerinde çalışmaktadır. Fikirleri ve bağlantıları test eder; bazen kabul eder, bazen reddeder, bazen doğruya ulaşır, bazen yanılır, ancak genellikle beynimizin rasyonel kısmına ne yaptığını veya nereye vardığını bildirmez (bu süreci bilinçli zihnimize açıkça aktarmaz). Bilinçaltı yaratıcı düşünme sürecimiz olmadan araştırma yapmak imkansız olurdu.

Tartışma bölümünü yazmanın anahtarı, bu bilinçaltı süreçte üretilen sonuçları bilinç alanına taşımak ve ekran ya da kâğıda aktarmaktır. Böylece mantıksal zihniniz/beynimizin rasyonel kısmı, bunları analiz edebilir ve anlamlı bir bütün hâline getirebilir. Bu sonuçları, onların doğru olduğu varsayımıyla, bölümün yapısını tasarlamak için kullanabilirsiniz. İşte bunu yapmanın yolu:

- Beyin fırtınasıyla başlayın. Araştırmaya başladığınızda bilmediğiniz ancak şimdi öğrendiğiniz her şeyi yazın; her bir madde için bir cümle yeterli. Bunlar büyük fikirler, küçük fikirler, bilgi kırıntıları, içgörüler, sorulara verilen yanıtlar gibi her şey olabilir. Giriş bölümünüzde belirlediğiniz amaca yanıt verip vermediğinizi düşünmeyin. Bu, daha rasyonel bir yaklaşım olurdu, ancak burada bilinçaltı sonuçlarınızı ortaya çıkarma süreciyle/bilinçaltınızda oluşmuş çıkarımları açığa çıkarmak ile ilgileniyorsunuz. Süreci daha verimli hâle getirmek için bu listeyi danışmanınız veya araştırmanıza aşina bir meslektaşınızla oluşturabilirsiniz. Başka bir kişinin varlığı, katkıları ve soruları, gizil

düşüncelerinizi ortaya çıkarmanıza yardımcı olabilir. Sonunda, yirmi ya da otuz kadar "sonuç" içeren tamamen ayrışmamış bir listeye sahip olmalısınız.

- Bu maddeleri ilişkili fikir gruplarına ayırın (bu kez rasyonel zihninizi kullanarak). Muhtemelen üç veya dört grup elde edeceksiniz. Eğer dörtten fazla grup oluşuyorsa, daha önce kuramsal çerçeve bölümlerinizin sonuçları olarak ortaya çıkan ancak kendi çalışmanızla bağlantılı olmayan sonuçları listeye dahil etmiş olabilirsiniz. Bu sonuçlar o zaman önemli olabilir, ancak tüm araştırmanızın sonuçları değildir. Bunu test etmek için kendinize şu soruyu sorun: "Bu sonuç, giriş bölümümde belirttiğim amaca yanıt veriyor mu?" Yanıt vermeyenleri liste dışı bırakın, ancak önce bunlara ait oldukları önceki bölümlerde yer verdiğinizden emin olun. Eğer hala dörtten fazla sonuç grubunuz varsa, grupları birleştirmeye çalışın.

- Her gruba bir başlık verin. Bu başlıklar, tartışma bölümünüzdeki alt başlıkları oluşturacaktır. Her alt bölüm, ulaştığınız sonuçları destekleyen argümanları sunmalıdır. Başlıkları gözden geçirerek en mantıklı sıralamayı belirleyin. Bazı başlıkların önce işlenmesi diğerlerinin anlaşılmasını kolaylaştırabilir.

- Her bölüm, o bölümle ilgili daha önce listelediğiniz birkaç ayrı sonuçtan oluşacaktır. Bu sonuçlar, bölüm içinde alt başlıklar şeklinde düzenlenebilir. Alt başlıkları mantıklı bir sıraya koyun, açıkça alakasız olanları çıkarın, önceki düzensiz çalışma sürecinizde gözden kaçırdığınız önemli noktaları ekleyin. Eğer bazı maddeler birleştirilince daha anlamlı hale geliyorsa, bunları tek bir başlık altında birleştirin. Ancak bir bölümde üçten fazla alt başlık bulunmamasına dikkat edin.

Artık tartışma bölümü için geçici bir yapıya sahipsiniz ve bu yapıyı bir çerçeve olarak kullanarak yaratıcı zihninize metni yazma izni verebilirsiniz. Yazmaya başladığınızda, bilinmeyene adım atıyor gibi hissetmeyeceksiniz.

Rasyonel/mantıksal ve yaratıcı zihinlerimizin dengelenmesi/mantiksal ve yaratıcı düşünme süreçlerini dengelemek, yaratıcı bir şekilde yazarken mantıklı bir yapıyı takip etmemizle mümkün olacaktır; ancak bu, süreci bu şekilde ele alırsanız işe yarar. Sürekli bir çekişme yaşanacaktır. Genellikle yaratıcı zihniniz sizi mantıklı yapıdan uzaklaştıracaktır. Ancak yaratıcı zihin/düşünme her zaman doğru/uygun olmadığı gibi, mantıksal yapı da her zaman kusursuz değildir. Ancak bu durumu çözümsüz bırakamazsınız: ya yapıyı ya da bu düzene uymayan metni uyumlu hale getirmelisiniz. Bu sorun, özellikle bu bölümde daha belirgin hale gelecektir, çünkü kullandığınız mantıklı yapı, yaratıcı zihnin sonuçlarından elde edilen önermelere dayandığı için geçici niteliktedir. Ancak deneyimlerimiz, araştırmanın bu aşamasında yaratıcı zihnin zaten olağanüstü işler başardığını ve genellikle yapıyı fazla değiştirmeniz gerekmediğini, yalnızca bazı bireysel sonuçları değiştirmeniz gerekebileceğini göstermektedir. Tanımladığım süreç muhtemelen karmaşık görünüyor; üzerinde çok fazla deneme ve düzeltme yapmanız gerekiyor. Evet, bu karmaşık bir süreçtir, çünkü bu bölümde araştırma hala devam etmektedir; yazma sürecinin size daha fazlasını keşfetme fırsatı sunabileceği, bilginin bilgelik haline gelebileceği ana bölümdür. Yine de bu bölümü yazmak görece kolay olabilir, çünkü önceki tüm bölümler aslında buraya ulaşmak için yazılmıştı.

10. Bölüm

Sonuç

Araştırmanızın amacını ilk bölümde ifade ettiniz. Sonuçlarınız bu amacı nasıl gerçekleştirdiğinizi açıkça ortaya koymalı ve tartışma bölümündeki argümanların doğal bir sonucu olarak şekillenmelidir. Ancak araştırmacılar burada bazen tartışma bölümünde yeterince desteklemedikleri sonuçlara yer verirler. Araştırmaları sırasında bu sonuçlara inanmış olabilirler, ancak tartışma bölümünü doğru bir şekilde yapılandırmadıkları için bu sonuçları tezlerinde gerektiği gibi temellendirememiş olurlar.

"Giriş" ile "Sonuçlar" ve "Tartışma" ile "Sonuçlar" arasında bağlantılar kurmak çok önemlidir. Çünkü "Sonuçlar", "Tartışma" bölümünün doğal bir devamıdır. Bu nedenle tartışma bölümünün kendi içinde ayrı bir sonuç kısmına ihtiyaç duyulmaz. (Ben, her bölümün sonunda "Sonuçlar" yerine "Özet" başlığı kullanılmasını daha net bir yöntem olarak görüyorum. Ancak bazı tezlerde her bölüm "Sonuçlar" veya "Özet" yerine "Tartışma" başlıklı bir kısım ile bitirilecek şekilde yapılandırılabilir. Bu durumda "Tartışma" başlıklı ayrı bir bölüm yazılmasına gerek kalmayabilir. Burada kolaylık olması açısından, ayrı bir "Tartışma" bölümünüz olduğunu varsayıyorum. Yine de bu yöntemin her bölümde tartışma yapılmasına kıyasla daha üstün olduğunu düşünmüyorum. Özellikle teziniz birbiriyle bağlantılı katkılar dizisi şeklindeyse, tartışmayı her bölümde ele almak daha uygun olabilir.) Tartışma ve sonuçları tek bir son bölümde toplayabilir, bazen bilimsel dergiler için hazırlanan makalelerde yapıldığı gibi "Tartışma ve Sonuçlar" başlığını verebilirsiniz, ancak bence ayrı bir sonuç bölümü daha çok tercih edilir.

Eğer bir önceki bölümde önerdiğim yöntemi izlediyseniz, her tartışma bölümünden çıkan bir dizi sonuca ulaşmış olmalısınız. Bu durumda, sürecin başında bilinçaltınızdan rastgele çıkardığınız sonuçlar yerine, sağlam bir temele dayanan sonuçlar elde etmiş olursunuz. Artık bu sonuçları araştırmanızın nihai sonuçları olarak yazabilirsiniz. Çünkü her bir sonucun titizlikle savunulduğundan ve argümanlarınızla doğru bir bağlama oturtulduğundan emin olabilirsiniz. Ayrıca sonuçları tartışmada ortaya çıktıkları sıraya

göre yazarsanız, tartışmayı mantıksal bir sıraya göre düzenlediğiniz için sonuçlarınız da mantıksal bir düzene sahip olacaktır.

Bazı disiplinlerde sonuç bölümünde bulgularınızın olası etkilerini kısaca incelemek gelenekseldir. Bu etkiler, gelecekteki çalışmalara, diğer araştırma alanlarına veya bir mesleğin uygulamalarına yönelik olabilir. Bazı alanlarda ise değerlendirme komiteleri, tezinizin gelecekteki araştırmalar için bir öneriler sunduğunuz bir kısımla tamamlanmasını bekler.

Öğrencilerimin gelecekteki araştırma hedeflerini düşünmelerine yardımcı olmak için onları doktora sonrası bir mülakat görüşmesinde sorulabilecek sorulara nasıl yanıt vereceklerini hayal etmeye teşvik ederim. Hayali bir profesör şöyle sorar: "Artık tezinizi tamamladınız, peki, önümüzdeki beş yılda bu bölüme katkı sağlayacak ne tür çalışmalar yapmayı planlıyorsunuz?" Bu sorunun ardından, çalışmanın nasıl genişletilebileceğini birlikte düşünmeye başlarız. Araştırmanızın teorik boyutlarına odaklanıp gelecekteki araştırmacıların kendi kuramsal çerçevelerini oluştururken nelere dikkat etmeleri gerektiğini mi vurgulayacaksınız? Çalışmanızın pratik bir faydası var mı, örneğin daha hızlı ve verimli süreçler ya da makineler geliştirme gibi? Ya da meslek alanındaki profesyonellerin gelişimine katkıda bulunuyor mu? Örneğin, artan dava süreçlerine karşı gıda güvenliği konusunda daha fazla eğitim verilmesi gerektiğini mi öne süreceksiniz? Birçok öğrenci için gelecekteki araştırmalar için bir gündem oluşturmak, çalışmalarının daha geniş bağlamdaki etkilerini görmelerine yardımcı olur. Bazı öğrenciler için bu süreç, çalışmalarının değerini anlamaları açısından son derece motive edici olmuştur.

Böyle bir tartışmanın spekülatif olması kabul edilebilir, ancak gerçeklikten kopuk olmaması gerekir. Araştırmanızın sonuçlarından yola çıkarak gelecekte yapılabilecek çalışmaları özetlemek veya araştırmanızın eksik bıraktığı alanlara yönelik ek çalışmalar önermek uygun olabilir. Ancak bu tür bir tartışma kötü yapılandırıldığında anlamsız görünebilir; iyi yapılandırıldığında ise çalışmanızın önemini ve sınırlarını anladığınızı jüri üyelerine açıkça gösterecektir.

Artık tezinizin tamamlanmış olmasından dolayı derin bir memnuniyet duymalısınız! Eğer hala şüpheleriniz varsa, bu durum tezin önceki bölümlerinde bir sorun olduğuna işaret edebilir. Bunun ne olduğunu anlamaya çalışmalısınız. Aşağıda size bu konuda yardımcı olabilecek bazı ipuçları verilmiştir.

- İlk kuralı daha önce belirttim. Eğer tartışma bölümü, yalnızca kendi deneyleriniz veya anketleriniz değil, aynı zamanda diğer araştırmacıların çalışmalarına dair incelemeleriniz ve analizleriniz dahil olmak üzere tüm araştırmanızı bir araya getirdiğiniz yer ise *sonuçlarınızı yalnızca bu bölümden çıkarmalısınız*. Tartışma bölümünde ele almadığınız sonuçları eklemek istiyorsanız, ya tartışma bölümünde önemli bir noktayı atlamışsınızdır ya da muhtemelen hala birden fazla amacı ele almaya çalışıyorsunuzdur.

- *Sonuç bölümünde tartışmalar en az düzeyde olmalıdır*. Eğer bu bölümde daha fazla tartışma yapmak ya da literatürden alıntılar kullanmak istediğinizi fark ederseniz, bu

içeriği tartışma bölümüne dahil etmiş olmanız gerekirdi. Sonuç bölümü, tezinizde ortaya çıkan temaları güçlü bir şekilde birbirine bağlamak için iyi bir yer olabilir, ancak detaylı analiz başka bir bölümde yapılmalıdır.

- *Sonuç bölümü, giriş bölümünde belirtilen amaca net bir şekilde yanıt vermelidir*. Giriş bölümündeki problem cümlesi ve amacı alıp, bunları sonuç bölümüyle birleştirdiğinizde mantıklı bir bütünlük oluşturmalıdır. Tezlerin ilk taslaklarını ya da başka öğrencilerin tezlerini değerlendirirken bu testi uyguluyorum. Çoğu zaman bu test, yazarın amacını açıkça belirtmeyi unuttuğunu gösteriyor ve ancak sonuç bölümünden yola çıkarak belirtilmeyen amacı tahmin etmeye çalışabiliyoruz.

- *Özetler sonuç değildir*. Bölümlerin sonuçları hakkında konuşurken 2. Bölüm'de bu ayrımı yapmıştım. O zaman önemliydi; burada ise çok daha önemli. Daha önce söylediğim gibi: Özet, ne bulduğunuzun kısa bir açıklamasıdır; sonuç ise bulgularınızın anlamı -onlardan ne gibi çıkarımlarda bulunduğunuzdur. Eğer tartışma bölümünde geliştirdiğiniz argümanları sadece özetliyorsanız, sonuç bölümünüz tatmin edici olmayacaktır. Bu durumda kapanış hissi oluşmayacaktır. Ayrıca büyük olasılıkla araştırmanın amacına yanıt verememiş olacaksınız. (Bu durum bazen, araştırmanın amacının fazla mütevazı ya da belirsiz olduğu durumlarda ortaya çıkar. Örneğin, araştırmacılar amaçlarının bir sistemin özelliklerini araştırmak olduğunu söylediklerinde genellikle bir özellik listesi, yani bir özetle yetinirler. Bu ise neredeyse araştırma bile sayılmaz.)

- *Sonuçlar net ve öz olmalıdır.* Sonuç bölümü yalnızca iki ya da üç sayfa uzunluğunda olabilir; bu da yukarıda belirtilen kapanış hissini sağlamaya yardımcı olur.

Onuncu Bölüm Özeti: Sonuç

Tartışma ve sonuçların bağlanması:

- Sonuçlarınız, tartışma bölümünüzde ortaya koyduğunuz argümanlara dayanmalıdır.

- Çalışmanızın genel sonuçlarını, "Tartışma ve Sonuçlar" başlıklı bir bölümün son kısmı olarak yazabilirsiniz. Ancak ayrı bir "Sonuçlar" bölümü oluşturmak genellikle daha iyi bir tercih olur.

- Eğer sonuçlar ayrı bir bölümde ele alınacaksa, tartışma bölümünde herhangi bir sonuç yer almamalıdır. Bu durum okuyucuya tartışma bölümünde belirtilmelidir.

Sonuçlar Hakkında Kurallar:

- Sonuçlar, yalnızca tartışma bölümünden türetilmelidir.

- Sonuç bölümünde ek tartışmalara yer verilmemelidir.

- Sonuçlar, giriş bölümünde belirtilen araştırma amacına doğrudan yanıt vermelidir.

- Özetler, sonuç değildir. Özetler sadece araştırmada bulunanların kısa bir açıklamasıdır, ancak sonuçlar bu bulguların anlamını ve önemini ortaya koymalıdır.
- Sonuçlar net ve öz olmalıdır.
- Sonuç bölümü, araştırmanın bulgularının kısa ve etkili bir değerlendirmesini sunarken, araştırmanın potansiyel etkileri veya gelecekteki araştırma önerileri hakkında kısa bir tartışmaya da yer verebilir.

11. Bölüm

Tezi Teslim Etmeden Önce

Sonuç bölümünün son noktasını koydunuz. Sonunda bitirdiniz mi? Hayır. Hala önünüzde haftalarca sürecek bir iş var. İki önemli göreviniz bulunuyor: Öncelikle, danışmanlarınızın ve arkadaşlarınızın eleştirilerine göre ilk taslağınızı gözden geçirmeniz gerekiyor. Ardından, çalışmanın tüm detaylarını dikkatlice kontrol etmelisiniz.

Aslında tamamladığınız şey, yalnızca ilk taslağınızdır: belirlediğiniz yapıya göre yazılmış bölümlerden oluşan bir metin. Şimdi, "yapısal düzenleme"ye odaklanmanız gerekiyor. Bu aşamada hem sizin hem de danışmanlarınızın gözünde her bölüm kendi içinde tutarlı görünebilir, ancak artık tüm tezin bir bütün olarak uyumlu olup olmadığını değerlendirmeniz gerekir. Argümanınızın sizi gerçekten amaçtan sonuçlara ulaştırıp ulaştırmadığını kontrol etmelisiniz. Araştırma sırasında amacınızdan bir sapma olup olmadığını, gereksiz içeriklerin ek bölümlere taşınıp taşınması gerektiğini ve başlangıçta fazla önem vermediğiniz ancak şimdi daha fazla vurgulanması gereken önemli bulguların olup olmadığını gözden geçirmeniz önemlidir. Tüm bu noktaları düzelttiğinizde, yapısal düzenlemeyi tamamlamış olursunuz.

İkinci taslak üzerinde çalışırken, detaylı düzenleme yapmanız da gerekecek. Kontrol edilmesi gereken birçok nokta var: Yazım hataları, noktalama işaretleri, şekil ve tablo başlıkları, kaynakça ve terminoloji, biçimlendirme, referans stili ile yazım stilindeki tutarlılık. Bu noktalar zihinsel olarak çok zorlayıcı olmayabilir, ancak titizlikle ele alınmaları gerekir ve zaman alıcıdır. Üstelik oldukça önemlidir. Metninizde size küçük gibi görünen hatalar, okuyucunun bilinçaltında, çalışmanızın özenli yapılmadığı ve sizin bu işe yeterince önem vermediğiniz izlenimini uyandırabilir. Böyle bir izlenim oluşturmak istemezsiniz.

İlk Taslaktan İkinci Taslağa

Bazı yüksek lisans öğrencileri, sonuç bölümündeki son noktayı koyduktan sonra tezlerinin tamamının temiz bir kopyasını yazdırır ve bunu danışmanlarına okumaları için verir. Bu, öğrencilere çalışmalarını tamamlamış olmanın ve verdikleri emeğin karşılığını almanın güçlü bir hissini yaşatabilir, ancak bunun iyi bir fikir olmamasının bazı nedenleri vardır. Birincisi, danışmanınızın bölümler hakkında bölüm bölüm geribildirim vermiş olması gerekir. Danışmanınız bazı bölümlerden tamamen memnun olduğunu ifade etmiş ve diğerlerinde ise kapsamlı revizyonlar istemiş olabilir. Eğer danışman bir bölümün tamamlandığını düşünüyorsa, o bölümü yeniden okumasını istemenize gerek yoktur. İkincisi, danışmanınızın tüm tezinizi ancak diğer tüm gözden geçirme işlemleri tamamlandıktan sonra görmesi daha uygun olabilir -özellikle, siz tezi kendiniz gözden geçirdikten sonra. Eğer hala daha fazla revizyona ihtiyaç olduğunu fark edebiliyorsanız, bu işi kendiniz yapabilecekken danışmanınızın zamanını neden boşa harcayasınız? Bu yöntemi önermemin sebebi, sadece eşsiz ve gerekli bir deneyim olması değil, aynı zamanda iyi bir durumda olan bir belgeye danışmanınızdan alacağınız yorumların hala pek çok sorun barındıran bir belgeye alacağınız yorumlardan çok daha faydalı olmasıdır.

Ayrıca daha önce belirtildiği gibi, danışmanınızın birçok sorumluluğu varken, sizin yalnızca bu çalışmanız var. Tezinizi bölüm bölüm teslim etmek, geribildirim beklerken çalışmaya devam etmenizi sağlar. Ancak danışmanınıza tezin tamamını birden teslim ederseniz, geri dönüş yapması aylar sürebilir.

Benim ilk taslak üzerinde yaptığım şey, bir tez değerlendiricisinin ya da bir konferansa veya akademik bir dergiye gönderilen bir makaleyi hakem olarak değerlendiren birinin yapacaklarına paraleldir. Tek fark, sizin danışmanınız olduğum için argümanınızın yönüne ve yaklaşımınıza artık oldukça aşina olmamdır. Bu nedenle taslakta açıkça ifade etmediğiniz şeyleri anlamış gibi yorumlama riskine karşı dikkatli olmalıyım. Kendi çalışmanızı okurken bu sorun daha da büyük olabilir. Bu yüzden, çalışmanızı bir bütün olarak okumadan önce birkaç gün kenara koyup dinlenmeye bırakmanız faydalı olacaktır.

Ben bu tür detaylı bir inceleme yaparken, bilgisayarım yerine basılı bir kopya üzerinde çalışmayı tercih ediyorum. Dijital ortamda belgeler hazırlama konusunda 25 yılı aşkın bir deneyimim olmasına rağmen, karmaşık bir belgenin elektronik ortamda tam anlamıyla okunamayacağını düşünüyorum. Metin düzenleme yazılımları geliştikçe basılı kopyanın avantajları azalıyor, ancak bir belgeyi sayfa sayfa gözden geçirmenin ve çıktılar üzerinde notlar almanın ekranda çalışmaya göre hala kolay olduğunu düşünüyorum. Ayrıca ekranların parlaklığı ve nispeten düşük çözünürlüğü, uzun süreli okuma seanslarında gözleri çok daha fazla yormaktadır.[21]

Danışman geribildirimi konusunda, bu aşamaya kadar, geribildirimin ne kadar güvenilir olduğu hakkında kendi yargılarınızı oluşturmuş olmalısınız. Bazı danışmanlar son derece titizdir ve neyin düzeltilmesi gerektiği ve nasıl yapılacağı konusunda belirli tavsiyeler verir.

[21] Ancak bu kitabın revizyonunu, nihai ve "temiz" bir taslak ortaya çıkana kadar basılı bir kopya üzerinde yapmadım.

Diğerleri ise daha genel önerilerde[22] bulunur ki bu, dikkatli olmayan bir öğrenciyi gereksiz bir dizi değişiklik yapmaya yönlendirebilir. Bir meslektaşım, danışmanının bir taslakta bir değişiklik istemesi, sonraki taslakta ise bunu eski haline döndürmesini istemesi alışkanlığı yüzünden büyük sıkıntı yaşamıştı. Sorun, danışmanın bazen metni yeterince dikkatli okumaması ve bu yüzden bilgilerin neden belirli bir şekilde sunulduğunu anlamamasıydı. Buradan çıkarılacak ders, bu kitabın genel mesajında olduğu gibi, her konuda eleştirel olmanız ve kendi akıl süzgecinizi kullanmanız gerektiğidir. Yanlış bilgi veya kötü bir tavsiyeyi körü körüne takip etmemelisiniz -özellikle de bunun yanlış olduğunu bildiğinizde.

Bazen doğrudan bir tavsiye vermek uygun olmayabilir; eğer bir cümle ya da argüman gördüğümde anlamakta zorlanıyorsam ve öğrencinin ne söylemek istediği konusunda gerçekten düşünmediğini hissediyorsam, bunu genellikle "Bunun ne anlama geldiğinden emin misin?" gibi bir yorumla belirtirim. Öğrencilerim, bu tür bir yorumu düzeltmenin öncelikle sorunu analiz edip ardından kendilerinin çözmesi gerektiği anlamına geldiğini anlarlar (ya da anlamaları beklenir). Ancak büyük bir değişiklik yapmadan önce mutlaka benimle birlikte kontrol etmelerini isterim. Eğer sorun daha incelikli ya da karmaşıksa, bir açıklama da eklerim. Çünkü öğrencilerimin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerini istesem de zamanlarını boşa harcamalarını istemem.

Öğrencim Kari, benden gelen geribildirimleri yönetmekte pek iyi değildi. Deneyimli bir yazar değildi ve metinlerini hızlı bir şekilde üretmesine rağmen, yazıları genellikle hatalarla doluydu. Daha kötüsü, metinleri düzensizdi; aynı paragrafta birbiriyle alakasız düşünceler toplanmış, aynı konu farklı yerlerde tekrar tekrar ele alınmış veya yüzlerce kelimeden oluşan paragraflar farklı bölümlerde neredeyse aynen tekrarlanmıştı. Bu durum, aslında konuşma tarzına da oldukça benziyordu! Kari faydalı keşifler yapmıştı ve üzerine gidildiğinde, sonuçların ve hipotezlerin birbiriyle nasıl ilişkili olduğunu son derece tutarlı bir şekilde açıklayabiliyordu. Ancak yazılarında (ve konuşmalarında) genellikle düşüncelerini toparlayıp sonuca varırken bunu yazarken ya da konuşurken, yani hemen o anda gerçekleştirdiği izlenimini veriyordu. Bilhassa zorlayıcı bir örnek üzerinden, dağınık ama bilgilendirici metnini nasıl daha vurucu ve özlü bir hale getirebileceğini ona açıklamak amacıyla birkaç akşamı onun bölümlerinden birini büyük ölçüde ayrıntılı olarak düzenleyerek geçirdim. Geribildirimlerim dil bilgisi, kelime seçimleri, organizasyon, fikir akışı ve eksik ya da gereksiz metinlere yönelikti; bunları bir toplantıda birlikte gözden geçirdik. Ancak bu süreç onun egosunu zedeledi ve toplantıdan sonra verdiğim taslağı -tüm yorumlarımla birlikte- çöpe atarak baştan yazmaya karar verdi! Önceden bir kopyasını almamıştım (bu da bana bir ders oldu) ve böylece ikimiz için de büyük bir emek boşa gitmiş oldu. Yeni versiyon, ilkinden çok daha iyi değildi ve her ne kadar kesin olmasam da bazı önemli bulguların unutulduğunu hissettim. Sonradan öğrendim ki taslağındaki yoğun yorumlarım -

[22] Tezimde sıkça karşılaştığım "yeniden yaz!" yorumu, benim için adeta bir kabus olmuştu. Her gördüğümde danışmanıma içten içe kızardım, çünkü bu yorumu basit noktalama hatalarından bütün bir paragrafın karmaşık bir şekilde yazılmasına kadar her şey için kullanırdı ve yorumun tam olarak neyi kastettiği hakkında hiçbir ipucu vermezdi.

taslak mürekkeple doluydu- ona metnin tamamen değersiz olduğunu söylediğimi düşündürmüştü. Başka bir deyişle, aşırı tepki vermişti. Daha küçük ölçekte de olsa, danışman geribildirimlerine bu tür aşırı tepkilerin yaygın olduğunu düşünüyorum.

Öğrencim Louis daha temel bir hata yapıyordu. Yazılı yorumlarımı olabildiğince birebir uygulamaya çalışıyor, hatta yorumları tam olarak anlayamasa ya da mantıklı gelmese bile değişiklik yapıyordu. Sanki benim önerilerimin dışına çıkarsa beni gücendireceğinden korkuyordu. Danışman yorumlarının birer talimat değil, yönlendirme olduğunu kavrayamamıştı.

Yapısal Düzenleme

Öncelikle, genel yapıyı incelerim. İçindekiler tablosu, bölüm başlıkları ve ana bölüm başlıklarıyla uyumlu olmalıdır.

İçindekiler tablosu bana hemen mantıksal bir sorun olup olmadığını gösterir. Eğer yeterince bilgilendirici değilse, her bölümün başına gider ve girişleri sırayla okurum. Bu genellikle yardımcı olur, ancak bazen girişlerin yetersiz olduğunu da ortaya çıkarabilir. (Tezin hazırlık aşamalarında bu tür incelemeleri daha önce yapmış olurum.)

Son olarak, giriş bölümünü ilk kez gören bir okuyucu gibi okurum. Kendime şu soruları sorarım: Bu bölüm, çalışmanın neden yapıldığını bana (bilgisiz bir okuyucuya) anlatıyor mu? Çalışmanın amacı net bir şekilde belirtilmiş mi? Yazarın bu amacı nasıl gerçekleştirmeyi planladığına dair yeterli bir taslak sunulmuş mu? Tezin kapsamı açıkça çizilmiş mi? Eğer bu noktaların herhangi biri yetersizse, sorunları sayfa kenarına not alırım. Daha sonra doğrudan sonuçlar bölümüne geçer ve sonuçların belirtilen amaca yanıt verip vermediğini sorgularım. Eğer yanıt vermiyorsa, bu uyumsuzluğu not ederim.

Ana Metin

Sonraki adımda, tüm taslağı baştan sona okur, ilerlerken yazım, dilbilgisi ve harf hatalarını not ederim; ayrıca belirsizlikleri, aşırı süslü ifadeleri ve argümanın mantıksal boşluklarının olduğu yerleri de işaretlerim. Her bölümün sonunda, o bölümün kendisinden önce gelen içerik bağlamında nasıl şekillendiğine dair birkaç satır yazarım. Bölümün sonuçları veya özeti burada özellikle önemlidir. Bu kısımlarda en sık yaptığım yorumlardan biri, yazarın hala bölüm içeriğinin bir listesini yazdığı, bana -yani okuyucuya- bu bölümün, tüm belge içindeki argümanı nasıl geliştirdiğine dair yeterli fikir vermemesidir.

Bu aşamada kontrol edilmesi gereken bir diğer önemli unsur, metnin akıcılığı ve içsel motivasyonudur. Örneğin, hücresel metabolizmanın bir açıklamasını okuyorsam, bunun neden orada olduğunu bilmek isterim -ergenlerin beslenme tercihi gibi genel konuyla nasıl bir ilişkisi var? Deneysel bir cihazın tanımını okuyorsam, bu cihazın neden gerekli olduğunu ve hangi tür testlerde kullanılacağını bilmek isterim. Eski bir deyiş vardır: “Okuyucuya bir şey söyleyeceğini haber ver; sonra o şeyi söyle, sonra da ne söylediğini ona

12. Bölüm

Tezin Ötesi

Bir lisansüstü programa kayıt olmanın temel amacı, bir araştırmacı olarak gelişmek, yeni keşifler yapmak ve sonunda bir tez yazmaktır. Ancak daha geniş bir perspektiften bakıldığında, araştırma süreci sadece akademik bir çalışma değil, aynı zamanda büyük bir dönüşüm sürecidir. Bu süreç, bilgi tüketen bir öğrenciden bilgi üreten bir araştırmacıya, bağımlı bir öğrenenden bağımsız bir akademisyene, bir öğrenci olmaktan meslektaş olmaya doğru bir ilerleyiştir. Yüksek lisans veya doktora yapmanızın sebebi, büyük ihtimalle sizi akademik araştırma, bilimsel çalışmalar veya profesyonel bir araştırma kariyerine yönlendireceğine inanmanızdır.

Ancak herkes bu sürece kariyer hedefleriyle başlamaz. Bazı öğrenciler, akademik yükselmeyi amaçlarken, diğerleri sadece araştırma yapmayı sevdikleri, saygı duydukları akademisyenlerle çalışmak istedikleri veya heyecan verici bir akademik ortamın parçası olmak istedikleri için bu yola girer. Yine de eğitim süreciniz boyunca şu soruyu kendinize sormanız kaçınılmazdır: “Bu süreci tamamladıktan sonra ne yapacağım?” Bu soru, aslında şu daha temel soruyla doğrudan bağlantılıdır: “Kim olmak istiyorum?”

Böyle bir dönüşüm, büyük ölçüde tezde yer alan çalışma tarafından yönlendirilse de birçok başka alandaki gelişimi de içerir. Doktora sürecinin sonunda, güçlü bir doktora öğrencisi genellikle birkaç makale yayımlamış ya da dergilerde veya konferanslarda makaleler sunmuş olur; belki de üst düzey akademisyenlerin önünde seminerler vermiştir; lisans dersleri vermiş, bağımsız olarak ya da danışman rehberliğinde makale değerlendirmiştir; başka bir akademik kurumda görev yapmış ve belki de bazı lisans öğrencilerine ve genç araştırmacılara mentorluk yapmıştır.

Tezinizi teslim ettiğinizde, bu becerileri geliştirmeye devam etmeyi planlıyor olabilirsiniz. Belki de bir kitap yazmayı veya bağımsız araştırma fonları elde etmeyi düşünüyorsunuzdur. Öte yandan, akademik dünyadan farklı bir kariyer planınız olabilir ve doktora sürecinizde yaptığınız araştırmalar, yayımlamak için sahip olduğunuz tek fırsat

olabilir. Hangi durumda olursanız olun, akademik çalışmalarınızı yayımlama sürecini tez aşamasındayken planlamalısınız.

Bazı üniversitelerde öğretim deneyimi ve diğer akademik gelişim fırsatları araştırma programının bir parçasıdır. Ancak bazı üniversitelerde, bu tür ek beceriler tamamen öğrencinin kendi inisiyatifine bırakılmıştır. Hangi sistemde olursanız olun, akademik kariyer yapmayı düşünüyorsanız, araştırmalarınızı yayımlama, akademik çevreyle bağlantılar kurma ve kendinizi geliştirme becerilerini edinmeniz gerekecektir. Bunun yanı sıra akademik hayat bazen "Tez sürecinden sağ çıkmak" gibi de görülebilir. Bu nedenle stres yönetimi, uzun vadeli planlar yapabilme ve akademik baskılarla başa çıkabilme gibi beceriler de kazanmanız gereken önemli yetkinlikler arasındadır.

Bu bölümde, yayın yapma, akademik gelişim ve akademik ağ oluşturma konularına odaklanacağız.

Araştırmanızı Yaygınlaştırma

Araştırmanın amacı bilgi üretmek veya mevcut bilgiyi değiştirmektir. Ancak bu bilginin kime ait olduğu sorusu önemlidir. Bir araştırma yapıp bulguları kendinize saklamak pek faydalı değildir; esas amaç, bulgularınızı başkalarına da duyurmaktır. Araştırmanın temel amacı, başkaları üzerinde *etkili olmak*, yani onların düşüncelerini değiştirmektir. Başarılı bir araştırma, insanların farklı davranmaya ve yeni şeyler yapmaya teşvik eder.

Ancak "Etkili olmanın birçok yolu var" diye düşünebilirsiniz. Politik alanda söylenenlerin çoğu, insanları belirli bir görüşe ikna etmeyi amaçlar; reklamcılıkta da durum aynıdır; hatta dolandırıcılardan felaket tellallarına kadar her tür dikkat çekme faaliyetinde de bu durum geçerlidir. Akademik araştırmayı farklı kılan ise denetim ve denge sistemleridir. Örneğin, araştırma sonuçlarını hakem değerlendirmesinden geçmeden önce medya aracılığıyla duyurmak yaygın olarak etik dışı kabul edilir. Yayımlanan sonuçların ise akademik topluluğun en iyi uygulamalarıyla tutarlı, nesnel bir analizin ürünü olması beklenir. Bir çalışmanın etkisi, onu destekleyen mantıklı argümanın gücüne dayanır. Bu nedenle akademik çalışmalar gazetelerde, bloglarda veya e-posta listelerinde değil, akademik konferanslar ve dergiler gibi standart akademik kanallar aracılığıyla yaygınlaştırılır.

Temel soru şu: Neden yaygınlaştırmak gerek? Bu soruya verilebilecek birkaç iyi yanıt vardır:

- Akademik topluluğunuzu çalışmanız konusunda bilgilendirmek için. Daha önce söyledim ama tekrar etmekte fayda var: Araştırmamız hakkında sadece yazmak değil, iyi yazmak için de zaman harcamamızın sebebi zaten budur. İnsanlar, yazınızla mücadele etmek zorunda kalırlarsa fikirlerinizi anlamaya çalışmazlar; net ve canlı bir yazı ise söylediklerinizin anlamaya değer olduğu izlenimini yaratır.

- Kamu tarafından finanse edilen bir araştırmacının, çalışmalarını geniş bir kitleye sunma zorunluluğunu yerine getirmek için.
- Yayınlar ve sunumlarla akademik bir geçmiş oluşturmak için. Akademik bir geçmiş olmadan, akademik bir kariyer sürdürmek mümkün değildir.
- Çalışmanız geliştikçe geribildirim almak için.

Geribildirim almak korkutucu olabilir. Araştırmacılar olarak, fikirlerimizle kendi içimizde mücadele ederiz ve bu fikirleri mümkün olduğunca net ve anlaşılır bir şekilde yazarak ortaya çıkarmaya çalışırız. Hiç kimse, bu mücadelenin sonucunun eleştirilmesini veya alay konusu olmasını istemez ve bu nedenle birçok araştırmacının çalışmalarını kamuya sunmakta çekinmesi oldukça doğaldır.[25]

Ancak geribildirim olmadan, hangi görüşlerimizin tartışmalı, hangilerinin çok açık olduğunu öğrenemeyiz, fikirlerimizi net bir şekilde nasıl ifade edeceğimizi keşfedemeyiz ya da başkalarının bakış açıları ışığında düşüncelerimizi geliştiremeyiz. Eğer çalışmalarımızı kusursuz olarak görmüyorsak -umarım hiçbir çalışmanın kusursuz olmadığının farkındasınızdır!- geribildirim almak çok önemlidir.

Şunu da belirtmek gerekir ki geribildirim almak bazen keyfinizi kaçırabilir. Çeyrek asırlık akademik yayıncılık deneyimimden sonra bile, düşüncesizce yazılmış veya saldırgan bir hakem raporu, hala uykusuz kalmama neden olacak kadar moral bozucu olabiliyor. Genç bir akademisyen için yanlış türde geribildirim yıkıcı bir etki yaratabilir. Ne yazık ki makale değerlendirmelerinde hatalı okumalar veya aşırı sert eleştiriler yaygındır. Ancak şunu unutmamak gerekir: Ne kadar zorlayıcı olursa olsun, iyi bir çalışma eninde sonunda bir yerde yayımlanır. "Bizi öldürmeyen şey güçlendirir" sözünü hatırlayarak, duygusal tepkileri bir kenara bırakmak ve eleştirileri yapıcı bir şekilde ele almak gerekir. Bu süreçte en iyi yaklaşım, duyguları kontrol altına alıp bir-iki gün bekledikten sonra geribildirimlere yapıcı bir şekilde yanıt vermektir.

Yaygınlaştırma Türleri

Araştırmacılar çalışmalarını meslektaşlarıyla paylaşmak için dört ana mekanizma kullanır: dergi yayınları, konferans sunumları, atölye gibi forumlarda yapılan konuşmalar ve akademik seminerler.

[25] Bazı araştırmacılar bu kadar çekingen değildir. Örneğin, araştırma grubumdaki doktora öğrencilerinden biri olan Dave, en son keşiflerini uluslararası e-posta listelerinde duyurmaya kalkıştığında onu durdurmak zorunda kaldım. Küresel ölçekte bakıldığında, bulguları o kadar da önemli değildi. Çalışmasına olan heyecanını takdir etsem de aşırı coşkusu kendisini zor duruma düşürmesine neden oluyordu. Sabırlı olmayı öğrenmeli ve bilimsel iletişimin olağan kanallarını takip etmeliydi. Benzer bir yanlış değerlendirme sonucu, Dave belirli bir araştırmacı grubunun, okuduğu tez nasıl yazılır kitaplarında öğrendiği atıf stilini benimsemesi gerektiğine karar verdi. Bunun üzerine, bazı makaleleri sert bir şekilde eleştirdi ve aslında gerçek bir sorun teşkil etmeyen, sadece üslup farklarından kaynaklanan "sorunlara" odaklandı. Neyse ki bu eleştirisi görmezden gelindi ve büyük bir sıkıntı yaşamadan durumu atlattı.

Son Söz

Daha İyi Bir Tez Nasıl Yazılır (How to Write a Better Thesis) kitabı, araştırma yöntemleri derslerimi verirken edindiğim deneyimlerin bir sonucu olarak ortaya çıktı. Uzun süre boyunca bu dersi, yazma sürecine başlama, deney tasarlama ve sonuçları yorumlama gibi görevlerden oluşan bir süreç olarak anlattım. Ancak danışmanlık yaptığım öğrencilerle çalışırken ve öğrenci değerlendirme komitelerinde yer alırken, öğrencilerin neden başarılı ya da başarısız olduklarını sorgulamaya başladım. Gözlemlerim, öğrencilerin başarı ya da başarısızlık sebeplerinin, genellikle araştırma yöntemleri dersinde işlediğim konuların ötesinde olduğunu ortaya koydu.

Örneğin, kendime şu soruyu sordum: *En başarılı öğrencilerde hayranlık duyduğum özellikler nelerdi?* Bazen parlak zeka, ancak daha sık olarak bir işi "bitirme becerisi"; yani bir sorunu sürekli zorlayarak çözene kadar bırakmama niteliği. Parlak zekaya sahip öğrenciler hedefe daha hızlı ulaşabilir, ancak kararlı ve titiz bir öğrenci, bir soruna yaklaşmanın çeşitli yollarını bulup bunları sistematik olarak uygulayarak genellikle aynı derecede iyi sonuçlara ulaşabilir. *Peki bu öğrencileri "başarılı" olarak değerlendirmeme neden olan şey neydi?* Bazen güçlü ya da çok sayıda yayın, ancak çoğu zaman zorluklara karşı gösterdikleri azim ve kendi eksiklerini aşma kararlılığı. Yani, bu öğrenciler genellikle ilk bakışta çok yetenekli görünmüyorlardı, ancak eksiklerine rağmen yüksek nitelikli araştırma yapmalarını sağlayan bir ruha sahiptiler. Bu da beni şu soruya yönlendirdi: *Başarılı bir öğrencinin gerçekten en önemli becerileri nelerdir?* Yetenek, bazen, ancak daha sık olarak sıkı çalışma, keşifçi düşünme ve hatalarından öğrenme isteğinin bir kombinasyonu.

Diğer sorular ise daha az olumlu, ancak bir o kadar önemliydi. *İyi öğrenciler neden bazen başarısız olur? Neden bazı öğrenci-danışman ilişkileri bozulur? Araştırma öğrencisi olmak neden bazı insanlar için bu kadar stresli bir deneyim haline gelir?* Bana öyle geliyor ki bu tür sorular, bir tezi tamamlama sürecinin mekanik adımlarıyla ilgili soruların aksine, yeterince sık tartışılmıyor. Bu kitap, bir anlamda, bu sorulara yanıt arama ve öğrencilerin karşılaştıkları zorluklar ve engeller karşısında başarılı olmalarına yardımcı olma çabasıdır.

Daha İyi Bir Tez Nasıl Yazılır aynı zamanda bir danışman olarak edindiğim deneyimlerin bir karşılığıdır. Geçmişe dönüp şimdiye kadar danışmanlık yaptığım ya da birlikte çalıştığım birçok doktora öğrencisini düşündüğümde dikkat çekici birkaç yön öne çıkıyor. Bunlardan biri, öğrencilerin çalışmalarına getirdikleri deneyim ve geçmişlerinin çeşitliliği: bazılarının lisans eğitimini en üst sıralarda yer alan üniversitelerde, bazılarının ise kırsal teknik yüksekokullarda almış olması; hiç iş deneyimi olmayanlardan yirmi beş yıllık iş tecrübesine sahip olanlara kadar; istikrarlı bir aile hayatından ve standart okul-üniversite-araştırma

geçişinden gelenlerden, gençlik yıllarını mavi yakalı işlerde çalışarak (liseyi bitirmeden) geçiren ve ardından iş tecrübesi ile lisansüstü sertifika alanlara kadar; akademik yazım konusunda uzun süreli deneyime sahip ana dil olarak İngilizce konuşanlardan, araştırmalarını yaparken İngilizce öğrenenlere kadar geniş bir yelpaze. Bir diğer dikkat çeken nokta, geçmişlerinden bağımsız olarak bu öğrencilerin herhangi birinin başarıya ulaşabilmesiydi. Zorluklarla karşılaşmadan ilerlemek bazı açılardan avantajlı olsa da araştırma yapma fırsatı elde etmek için zorluklarla mücadele eden öğrencilerin, onları dezavantajlarını fazlasıyla telafi edecek türden bir azim geliştirdiklerini gördüm Bir diğer önemli nokta, öğrencilerin çalışmalarına devam ettikçe becerilerinin zamanla yakınsamasıydı. Güçlü yönlerini kullanıp zayıf yönlerini geliştirmeleri, onları başarılı kılan temel faktörlerden biriydi. En güzel yanı ise öğrencilerin büyük çoğunluğunun akademide veya endüstride araştırmaya devam etmesi ve sürekli gelişim göstermesiydi. Çoğuyla hala iletişim hâlindeyim.

Belki iki ya da üç öğrenci, ama daha fazlası değil, doktora çalışmalarına başlamadan önce akademik iletişim konusunda yeterliydi. Bölümümden geçen diğer lisansüstü öğrencileri için de durumun büyük ölçüde aynı olduğunu söyleyebilirim. Araştırma yöntemleri derslerimde eğitim verdiğim yüzlerce öğrenci arasında, başlangıçta yazma ve sunum yapma konusunda iyi olduğunu düşündüğüm kişi sayısı ondan fazla değildi. Ancak büyük çoğunluğu tezlerini teslim ettiklerinde iyi yazı yazma becerisi ve özgüven kazanmıştı. (Sözlü sunum becerisi kazanmanın daha uzun sürdüğü gözlemlense de doktora sürecinde çoğu öğrenci bu konuda da kesinlikle ilerleme kaydediyor.) Hatta daha ileri giderek şunu söyleyebilirim: Yazma becerisini geliştirmek için gerçekten çaba harcayan her öğrenci sonunda bunu büyük ölçüde başarmaktadır.

Bir tezi bir araya getirip tamamlamanın dönüştürücü bir süreç olduğuna şüphe yok. Kendi tezimi teslim ettiğimde (Zobel olarak), bunu büyük zorluklarla başardığımı hissetmiştim. Araştırmaya, iş hayatında birkaç yıl geçirmiş biri olarak başladım ve iletişim becerilerime fazlasıyla güveniyordum. Ancak danışmanımın rehberliğinde teknik yazımın zorlukları ile tanıştım ve alında bu alanda aslında pek de iyi olmadığımı fark ettim. Gururumu bir kenara bırakıp en temel seviyeden başlayarak etkili bir yazım süreci geliştirmek için çok çaba sarf ettim. Bazen başarılı olamayacağımı düşündüğüm anlar oldu ve nihayet tezimi teslim ettiğimde büyük bir rahatlama hissettim.

Ancak şimdi, geriye dönüp baktığımda, yaşadığım mücadelenin o kadar da özel olmadığını düşünüyorum. Çalıştığım çoğu öğrenci benzer süreçlerden geçti. Belki onların çıkardığı dersler ve başarıya ulaşma yolları benimkinden farklıydı -benim durumumda, iletişim konusunda yetersiz olduğumu hissetmem, beni akademik yazma ve araştırma yöntemleri öğretmeye yönelten en büyük etken oldu- ancak bu farklılıklar, benzerliklere kıyasla daha az belirgin.

Geriye dönüp baktığımda acı verici bir gerçek, doktora tezim -bunu nasıl nazikçe ifade edebilirim?- pek de mükemmel bir yazı örneği değil. Tezimi yazarken bir gelişim gösterdim, ancak o zamandan bu yana çok daha fazla yol kat ettim. Yani, daha iyi bir yazar ve araştırmacı olma süreci sürekli devam eden bir yolculuk. Bu nedenle eski makalelerimi okuduğumda bir yandan utanıyorum, diğer yandan yazmanın, artık benim için çok daha kolay bir süreç haline geldiğini görmekten memnuniyet duyuyorum. Umarım bu kitap sizin de benzer bir gelişim yolculuğuna çıkmanıza yardımcı olmuştur.

Ek: Tez Değerlendirme Komitesi Raporlarının Analizi

Ballarat Üniversitesi'nden John McDonald, üniversitesinde sunulan tez değerlendirme raporlarını analiz ederek, değerlendiricilerin güçlü ve zayıf tezleri tanımlarken dikkate aldığı ortak unsurları belirlemiştir. Bu unsurların özetine aşağıda yer verilmiştir (John McDonald'a bu verileri kullanma izni verdiği için teşekkür ederim). Bu noktalar farklı derecelerde önem ve kapsama sahip olsa da hepsi değerlidir. Bunları bir kontrol listesi olarak düşünebilirsiniz.

Değerlendiricilerin özellikle vurguladığı önemli bir nokta, bir tezin nihai kalitesinin büyük ölçüde onun başlangıç aşamalarında şekillendiğidir -bu görüşe tamamen katılıyorum! Başarılı bir sonuç elde etmek için iyi bir başlangıç şarttır.

Nitelikli Bir Tezin Özellikleri

- Başlık, çalışmanın odak noktası ve tartışmasını açıkça yansıtır.
- Araştırma için önemli ve kapsamlı bir sorun seçilmiştir.
- Çalışmanın amaçları erken bir aşamada net bir şekilde ifade edilmiştir.
- Proje, mevcut bilgi birikimine önemli bir katkı sunar.

- Tez, tutarlı bir araştırma planının/programının sistematik bir şekilde sürdürüldüğünü gösterir.
- Çalışma, iyi planlanmış ve uygulanmıştır; her bölüm, bir önceki üzerine inşa edilmiştir (yani makro düzeyde tutarlı ve bütüncül bir yapı sunar).
- Paragraflar, bölümler ve bölümler arası bağlantılar net bir şekilde düzenlenmiştir. Tez boyunca amaç, tartışma veya genel argüman okuyucuya sürekli (ama tekrara düşmeden) hatırlatılmıştır.
- Literatür taraması eleştirel ve değerlendiricidir; çalışmanın neden ve nasıl yapılması gerektiğine dair bir argüman sunar.
- Metodoloji ve yöntem seçimi gerekçesi (güncel metodolojik literatür dahil) dengeli bir şekilde tartışılmıştır. Araştırmanın temel varsayımları ve araştırma amacına uygunluğu detaylı ve yerindedir.
- Araştırma tasarımı uygun ve sorulara yanıt verebilecek niteliktedir.
- Süreç, titiz bir şekilde detaylandırılmıştır.
- Dengeli bir argüman geliştirmek için zengin bir kanıt çeşitliliği kullanılmıştır.
- Problemi derinlemesine anlamak için ileri düzeyde analitik beceriler kullanılmış; açık bir kanıt zinciri oluşturulmuştur.
- Tartışma, disiplinli bir şekilde yapılmış ve aşırı spekülatif değildir.
- Sonuçlar, araştırma amaçlarıyla bağlantılıdır; açık ve güçlü bilgi iddialarıyla tezin katkıları net bir şekilde ortaya konulmuştur.
- Anahtar terimler veya değişkenler açıkça tanımlanmış ve tez boyunca tutarlı bir şekilde kullanılmıştır.
- Yazım dili akıcı, açık ve gereksiz karmaşıklıklardan arındırılmıştır.
- Sistematik bir şekilde düzeltme ve hata giderme işlemleri yapıldığına dair kanıt vardır.

Bunlara ek olarak, yüzeysel yaklaşımlardan kaçınılarak derinlemesine ve düşünülmüş tartışmalar içeren, temel argümanların titizlikle incelendiği bir tez görmek beni özellikle etkiler. Sunum konusunda çok eleştirel olmamaya çalışıyorum (özellikle de değerlendirdiğim tezlerin çoğunun ana dili İngilizce olmayan öğrenciler tarafından yazıldığını düşünürsek), ancak metin düzenlemesinin özenle yapıldığı ve kolay anlaşılır figürler ile tabloların oluşturulması için ciddi bir çaba gösterildiği tezlere büyük değer veriyorum.

Zayıf Bir Tezin Özellikleri

- Çalışmanın amaçları ve çalışma protokolü net bir şekilde ifade edilmemiştir.
- Araştırma soruları ya önemsizdir ya da çok açık seçiktir (başarıya ulaşma riski yoktur).
- Tezin temel amacı veya argümanı anlaşılması zor bir şekilde sunulmuştur.
- Çalışmanın sınırları net değildir.
- Fazlasıyla basit yorumlar ve genellemeler yapılmıştır.
- Tezin kapsamı gereğinden fazla iddialıdır.
- Literatürün kavranmasında ciddi eksiklikler vardır (öğrenci, önemli eserlerden habersizdir ya da artık geçerli olmayan veya hiçbir zaman geçerli olmamış eski çalışmaları kullanır).
- Literatürün tanımı betimleyici bir şekilde sıralanmıştır; eleştirel analiz veya argüman oluşturma yoktur.
- Çalışmanın odak noktası ile araştırmanın teorik ve metodolojik temelleri arasında net bir bağlantı yoktur.
- Teorik perspektifler veya kavramsal çerçeveler net bir şekilde belirtilmemiş; belirli bir teorik yaklaşımın gerekçesi eksik ya da yetersizdir.
- Kullanılan teorik ve metodolojik yaklaşımlar arasındaki uyum göz ardı edilmiştir.
- Teori incelemesi geniş ancak derinlikten ve ikna edicilikten yoksun; özellikle, lisans seviyesindeki ders kitaplarına dayanarak yapılmış ve birincil kaynaklara yeterince yer verilmemiştir.
- Örneklem seçim stratejisi yetersizdir (dahil etme ve hariç tutma kriterleri belirtilmemiştir).
- Argümanlar temelde zayıftır.
- Büyük bölümler halinde nitel veri sunulmuş, oysa daha küçük ama derinlemesine analizlere ihtiyaç vardır.
- İstatistiksel analiz ve yorumlama konusunda yeterli bilgi verilmemiş; veri analiz süreci detaylandırılmamış.
- Sıklıkla Üçgenleme (triangulation) yapıldığı iddia edilmiş, ancak yeterince uygulanmamış.
- Kanıta dayanmayan, kapsamlı ve temelsiz sonuçlar içerir.
- Anahtar terimlerin tanımları ya verilmemiş ya da belirsizdir.

- Fotoğraflar, diyagramlar ve tablolar eksik etiketlenmiş veya kafa karıştırıcı bir şekilde sunulmuştur.
- Yazılı ifade zayıf olup, adayın argümanını baltalamaktadır. Yazım ve tipografik hatalarla doludur; yanlış veya tutarsız kaynak gösterimi vardır.
- Metin, gereksiz yere uzun ve dolambaçlıdır. Aynı içerik tekrar edilmiştir.
- Araştırmanın eleştirel bir öz değerlendirmesi eksiktir.

Zayıf tezlerde karşılaştığım ve beni gerçekten hayrete düşüren birkaç nokta var, ancak bunların yaygın olduğunu da görüyorum. Yukarıda listelenen sorunlara ek olarak şunları da gözlemledim: anlaşılması mümkün olmayan süreç tanımları; eksik gibi görünen, hatta bazı temel bileşenlerin tamamen eksik olduğu tezler (en ciddi eksik ise tezin sunduğu çalışmanın eleştirel bir analizinin ya da sonuçların tartışmasının tamamen yokluğudur); sonuçları desteklemek için yetersiz veri, hatta somut bir sonucun tamamen olmaması; açıkça ilgili olmasına rağmen alandaki önemli çalışmalara referans verilmemesi; ve sürekli karşılaşılan "mikro-karışıklık", yani bölümlerin ve hatta paragrafların net bir fikir akışı taşımaması, bunun yerine bir karmaşadan ibaret olması.

Bu tür sorunların çoğunun, öğrencinin zaman yönetiminde başarısız olmasından kaynaklandığını düşünüyorum. Tez yazımı konusunda edindiğim en önemli derslerden biri, yazmaya erken başlamanın sadece faydalı değil, aynı zamanda hayati olduğudur. Eğer bir lisansüstü öğrenciyseniz ve hala tezinizi yazmaya başlamadıysanız, daha fazla vakit kaybetmeden başlayın!

Ek Kaynaklar Üzerine Notlar

Daha İyi Bir Tez Nasıl Yazılır kitabının önceki baskılarının yayımlanmasından bu yana, internet, akademik bilgilerin bulunması ve yaygınlaştırılması için birincil araç haline gelmiştir. Çoğu araştırmacı, kendi disiplinleriyle ilgili bilgi kaynağı olarak internetin farkında olsa da internet aynı zamanda araştırmacı olma süreciyle ilgili bilgi edinmek için de mükemmel bir kaynaktır. Çevrimiçi ortamda çok sayıda kaynak bulunmaktadır. Bunlar arasında tez yazımı ve lisansüstü çalışma ile ilgili kitap listeleri, akademik yazım üzerine bloglar ve üniversite kütüphaneleri ya da araştırma ofisleri gibi kuruluşlar tarafından hazırlanan rehberler yer almaktadır. Araştırma yaparken şu tür terimlerle arama yapmanızı öneririm: "*Tez yazımı"*, "*tezle başa çıkma yolları"*, "*tez nasıl yazılır"*, "*akademik yazım"*, "*akademik sunumlar"* ya da "*sunum becerileri*." Ayrıca kendi disiplininiz ya da yönteminizle ilgili de rehberler aramalısınız. Örneğin, "*sosyal bilimler araştırması"*, "*nitel yaklaşım"* ya da "*sağlık bilimleri araştırma yöntemleri"* gibi terimler işinize yarayabilir.

Ancak internetin sağladığı olanaklara rağmen, akademik kitaplar hala önemli bir başvuru kaynağı olmaya devam etmektedir -tıpkı bu kitap gibi! ve bunun iyi nedenleri var. İyi tasarlanmış bir kitap, dinamik ve sürekli değişen bir web kaynağının sağlayamayacağı şekilde, tutarlı, güvenilir ve düşünülmüş bir referans noktası sunar. Ayrıca web aramaları bu tür kitapları bulmak için etkili bir yol olabilir. Bu kitaplar, genel tavsiyelerden disipline özgü metinlere kadar geniş bir yelpazede yer alır. Bazı disiplinlerin uzun süredir kullanılan kapsamlı akademik yazım kılavuzları vardır; eğer akademik alanınızda böyle bir rehber varsa, mutlaka faydalanmalısınız. Ayrıca yazım teknikleri ve akademik üslup üzerine iki farklı kitap edinmenizi öneririm. Bu beceriler, tez yazım sürecinin yalnızca teknik adımlarını değil, aynı zamanda yazım sürecinde karşılaşılan zorlukları ele alarak öğrencilerin başarılı olmasına yardımcı olma yaklaşımımı tamamlayacaktır.

Aşağıda kalıcı bir değere sahip olduğunu düşündüğüm kitaplardan bazı örnekler yer almaktadır. Fark edeceğiniz gibi, bunların birçoğu birden fazla baskı yapmıştır. Çoğunu uzun yıllar boyunca kullandım. (Bu kitapları çevrimiçi akademik rehberlerde arattığınızda benzer başka kaynaklar da keşfedeceksiniz.)

Booth, W., Colomb, G. ve Williams, J. (2008). *The Craft of Research* (3. baskı). Chicago University Press, Chicago, IL.

Day, A. (2007). *How to Get Research Published in Journals* (2. baskı). Gower, Aldershot, UK.

Day, R. ve Gastel, B. (2006). *How to Write and Publish a Scientific Paper* (6. baskı). Greenwood Press, Westport, CT.

Phillips, E. M. ve Pugh, D. S. (2010). *How to Get a PhD: A Handbook for Students and Their Supervisors* (5. baskı). Open University Press, Buckinghamshire, UK.

Rudestam, K. E. ve Newton, R. R. (2007). *Surviving Your Dissertation: A Comprehensive Guide to Content and Process* (3. baskı). Sage, Thousand Oaks, CA.

Rugg, G. ve Petre, M. (2004). *The Unwritten Rules of PhD Research*. Open University Press, Berkshire, UK.

Silvia, P. J. (2007). *How to Write a Lot.* American Psychological Association, Washington, DC.

Elbette bu konular üzerine yazılmış çok daha fazla kitap bulunmaktadır; bazıları harika, bazıları ise o kadar iyi değildir. Genel bir tavsiye olarak, tez yazımı için "tarif" yaklaşımını savunan metinlerin ("Bu basit talimatları tam olarak takip edin ve başarısız olmanız mümkün değil") genellikle daha az başarılı olduğunu düşünüyorum. Bunun yerine, daha samimi ve yol gösterici bir yaklaşımla yazılmış kaynaklar daha faydalıdır. Aynı şekilde, yalnızca bir tezin bileşenlerini açıklamakla yetinip yazım sürecindeki zorlukları ele almayan kitaplar da sınırlı bir etkiye sahiptir. Yazım sürecinde birçok stil kılavuzu ve benzeri kaynaklardan da faydalandım; ancak bunların en iyi şekilde yerel bir kütüphaneyi veya kitapçıyı ziyaret ederek keşfedilebileceğini düşünüyorum, bu nedenle burada bir liste vermiyorum.

Ayrıca akademik yazım süreciyle ilgili dergilere de göz atabilirsiniz. Örneğin, Studies in Higher Education gibi akademik dergiler, tez yazımı ve değerlendirme süreçleri hakkında önemli makaleler yayımlamaktadır. Aşağıdaki makaleler bu konuda iyi bir başlangıç olabilir:

Mullins, G. ve Kiley, M. (2002). "It's a PhD, not a Nobel Prize": How Experienced Examiners Assess Research Theses, Studies in Higher Education, 27(4), 369–386.

Holbrook, A., Bourke, S., Fairbairn, H. ve Lovat, T. (2007). Examiner Comment on the Literature Review in PhD Theses, Studies in Higher Education, 32(3), 337–356.

Benzer kapsamda makalelere sahip başka dergiler de bulunmaktadır. Bu tür makaleleri akademik arama motorları (örneğin, Google Scholar) veya üniversitenizin kütüphane veri tabanları aracılığıyla kolayca bulabilirsiniz.

Akademik iletişimde yetkin hale gelmek için geniş bir yelpazede okuma yapmanız gerekir. Bu, sadece kendi alanınızdaki tezler ve makaleleri değil, aynı zamanda araştırma stratejileri ve akademik yazım becerileri gibi konulara dair farklı perspektifleri de içermelidir. Tek bir kitap, hatta bu kitap bile size bu konuda tam anlamıyla rehberlik edemez. Ben de kendi akademik yazım becerilerimi geliştirmek için sürekli olarak okumaya ve yeni kaynaklar keşfetmeye devam ediyorum. Size de aynısını yapmanızı öneririm.

Danışma ve Terapide Çokkültürlü Yeterlik:
Küresel Perspektifler

Çeviri Editörü

Ord. Prof. Dr. Şenel Poyrazlı

Editörler

Ord. Prof. Dr. Şenel Poyrazlı
Prof. Dr. Ayşe Çiftçi

Yazarlar

Ord. Prof. Dr. Şenel Poyrazlı
Prof. Dr. Ayşe Çiftçi
Doç. Dr. Deniz Albayrak Kaymak
Öykü Altıntaş Atay
Kaitlyn Arrow
Pınar Arslan Çetin
Dr. Dilek Avcı
Dana Awlia
Doç. Dr. Elif Balın
Yusuf Barburoğlu
Prof. Dr. Gökçe Bulgan
Prof. Dr. S. Kent Butler
Prof. Dr. Deniz Canel Çınarbaş
Dr. Vanessa Dominguez
Dr. Elif Emir Öksüz
Prof. Dr. Mehmet Eskin
Prof. Dr. Marissa A. Harrison
Doç. Dr. Ayşe İkizler
Dr. Pınar İlkkaracan
Oluwaseun Ayotunde Jegede
Maria A. Kalantzis
Da-in Kang
Yağmur Karakurt
Dr. Caroline C. Kaufman
Doç. Dr. Gülşah Kemer
Ekin Doğa Kozak
Wooje Lee
Prof. Dr. Ji-yeon Lee
Doç. Dr. Yuan-Hsien Lin
Tamara Makki
Dr. Moshood Olanrewaju
Dr. Onur Özmen
Kathleen C. Pait
Prof. Dr. Neal S. Rubin
Prof. Dr. Tuğba Sarı
Doç. Dr. Zeynep Tekkuş Set
Doç. Dr. Ann Shillingford
Sanskriti Shrivastava
Dr. Kutlu Kağan Türkarslan
Dr. F. Zehra Ünlü Kaynakçı
Dr. Anıl Özge Üstünel
Prof. Dr. Chiachih DC Wang
Doç. Dr. Stephanie Winkeljohn Black
Dr. Büşra Yalçınöz Uçan

Ankara
2025

Danışma ve Terapide Çokkültürlü Yeterlik
Küresel Perspektifler

Çeviri Editörü: Ord. Prof. Dr. Şenel Poyrazlı

Editörler
Ord. Prof. Dr. Şenel Poyrazlı
Prof. Dr. Ayşe Çiftçi

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

Yayıncı Sertifika No : 49260
Matbaa Sertifika No : 47479
ISBN : 978-625-5525-50-5
e-ISBN : 978-625-5525-51-2
ROR : 01ek5g375
ISNI : 0000000485146649
Kapak Tasarımı : Keziban Kılıçoğlu
Mizanpaj : Keziban Kılıçoğlu
Dil Kontrol : Murat Kara
Baskı : Vadi Grafik Tasarım Ltd. Şti.
Adres : İvedik Org. San. Bölgesi 88 Oto 3. Bölge
1420. Cad. No: 58/5 Yenimahalle-ANKARA
Tel : 0 312 395 85 71

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

Danışma ve Terapide Çokkültürlü Yeterlik:
Küresel Perspektifler
Çeviri Editörü: Poyrazlı, Şenel
Editörler:
Poyrazlı, Şenel
Çiftçi, Ayşe

Anı Yayıncılık, Ankara/Türkiye
2025, 1. Baskı
xx + 372 Sf. 16 x 24 cm

ISBN : 978-625-5525-50-5
e-ISBN : 978-625-5525-51-2
ROR : 01ek5g375
ISNI : 0000000485146649

Psikoloji, Eğitim
Psikoloji, Eğitim, Psikolojik Danışma, Terapi, Çokkültürlü Yeterlik, Küresel Perspektif, Küresel Bakış Açıları, Kültürel Tevazu, Evrensel Etik Yaklaşımlar, Onaylayıcı Yaklaşımlar, Kültürel Farkındalık ve Kapsayıcılık

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

A harfinin evrimi

Biz babalarımızın kızlarıyız…

Kız çocuklarının eğitiminin savunucusu olan, bana başkalarını düşünmeyi ve farklı kültürel geçmişlerden gelen insanlara karşı kapsayıcı olmayı öğreten babama…

Ord. Prof. Dr. Şenel Poyrazlı

Sevgiyi, adaleti, hakkaniyeti ve sesimi kullanmanın gücünü bana öğreten babama…
Sonsuz destekleri ve sevgileri için aileme – Alberto, Pınar, Sevinç, Doğuş'a…
En saf sevgileriyle kalbimi dolduran değerli yeğenlerim Maya ve Can'a…
Onlara bırakacağımız dünyanın daha adil ve eşitlikçi olmasını diliyorum. Tüm çocuklar, hangi kültürden ve geçmişten gelirlerse gelsinler, hak ettikleri sevgiyi görsün ve fırsatlara erişebilsinler.

Prof. Dr. Ayşe Çiftçi

Önsöz

Ayşe Hocayla yirmi yılı aşkın bir süre önce doktora öğrencisi olarak Amerika Birleşik Devletleri'ne (ABD) taşınmasından hemen sonra tanıştık. İlk olarak 2003 yılında Toronto'da düzenlenen Amerikan Psikoloji Derneği'nin (APA) kongresinde yapılacak poster sunumları hakkında konuşmak üzere bir araya geldik. Yıllar boyunca pek çok farklı şekilde iş birliği yaptık, birbirimizi ve uluslararası öğrenci/meslektaşlarımızı destekledik.

Türkiye'deki çokkültürlülük konularına ilişkin örtüşen deneyimlerimiz ve bakış açılarımızı paylaştık. İkimiz de memleketimiz Türkiye'de bu alanda daha eleştirel tartışmaların ve eğitimlerin yürütülmesine öncülük etme ve kolaylaştırma konusunda aynı arzu ve tutkuya sahiptik. Bu kitap da işte tam olarak bu tutkudan ve yıllar boyunca süregelen birikimli sohbetlerden doğdu. *Giriş* ve *Sonuç* bölümlerinde de belirttiğimiz üzere, bu kitap bizim için mükemmel olan son bir varış noktası değil. Aksine, başlatmaktan büyük heyecan duyduğumuz yeni bir yolculuğun başlangıcıdır.

Bu kitap, bireylerin çokkültürlü yaklaşımlı ve daha kapsayıcı bir danışman veya terapist olmayı öğrenmeleri için bir fırsat sunmaktadır. Dünyadaki toplumlar her geçen gün daha fazla birbirine bağlı hale gelmekte ve daha çeşitli yapılar kazanmaktadır. Bazı kültürlerde çokkültürlülükle ilgili meseleler farklılık gösterebilse de özellikle dezavantajlı bırakılmış topluluklarla çalışırken güç, adalet ve eşitliğin nasıl kavramsallaştırıldığı ve uygulamaya geçirildiğine dair ortak noktaları anlamaya yönelik acil bir ihtiyaç bulunmaktadır. Başlangıçta bu kitaba dair tartışmalara Türkiye'deki okuyucuları ya da Türkiyedeki farklı gruplarla çalışan herhangi bir danışman ve terapisti hedefleyerek başladık. Ancak bu projeyi şekillendirmeye devam ettikçe yalnızca temel bilgi ve kuramları sunmanın yeterli olmayacağına, aynı zamanda dünyanın farklı bölgelerinden tartışmalara da yer vererek hedef kitlemizi genişletmemiz gerektiğine karar verdik.

Literatürdeki ABD merkezli bakış açısını kabul etmekle birlikte, amacımızın ABD'deki çokkültürlülük anlayışının dünyanın diğer yerlerinde birebir tekrar edilmesini teşvik etmek olmadığının özellikle altını çizmek istiyoruz. Bunun yerine hedefimiz, ruh sağlığı uzmanları ve bu alandaki öğrenciler arasında çokkültürlü uygulamalara ilişkin farkındalık yaratmak ve tartışmaları teşvik etmektir. Ayrıca dünyanın farklı bölgelerindeki çeşitli topluluklarla çalışmaya dair konuları ve uygulamaları sunarak ABD'de daha küresel anlamda kapsayıcı bir yaklaşım gelişmesine de katkı sağlamayı umuyoruz.

Bireyin önemli bir yolculuğa çıktığında olduğu gibi, bu çalışma da tek başına tamamlanamazdı. Bu yolculukta bizimle birlikte olan ve tutkumuzu, heyecanımızı paylaşan herkese minnettarız. Her şeyden önce bu kitapta editör asistanı olarak görev alan Lara Andes ve Kaitlyn Arrow'a, ayrıca sağladığı danışmanlık ve destek için Prof. Dr. Marissa Harrison'a en içten teşekkürlerimizi sunarız. Kitaba katkıda bulunan ve kariyerleri boyunca çokkültürlülük konularına dair yeni bakış açıları kazandırarak alana katkı sağlayan yazarlarımıza da teşekkür ederiz. Son olarak, birbirimize de minnettarız.

Ord. Prof. Dr. Şenel Poyrazlı
Pennsylvania State Üniversitesi – Harrisburg

Prof. Dr. Ayşe Çiftçi
Arizona State Üniversitesi

İçindekiler

Giriş xiii

KISIM I: TEMEL BİLGİLER VE TEORİLER 1

1. BÖLÜM

Çokkültürlü Yeterlik ile Çokkültürlü Psikolojik Danışma ve Terapi Kuramı 3
- Çokkültürlü Yeterliğin Tanımı 4
- Çokkültürlü Yeterliğin Önemi ile Çokkültürlü Psikolojik Danışma ve Terapi Kuramı 5
- Çokkültürlü Yeterlik Nasıl Oluşturulur? 9
- Çokkültürlü Yeterlik Oluşturma ile İlgili Zorluklar 13
- Özet ve Sonuç 14
- Kaynakça 15

2. BÖLÜM

Pamela A. Hays'in ADDRESSING Kavramsal Çerçevesi 19
- ADDRESSING Kavramsal Çerçevesi Nedir? Neden Önemlidir? 21
- ADDRESSING Kavramsal Çerçevesinin Farklı Kuramlar ve Ortamlarda Kullanımı 25
- ADDRESSING Kavramsal Çerçevesiyle Psikolojik Değerlendirme ve Test Geliştirme 26
- Süpervizyon ve Eğitimde ADDRESSING Kavramsal Çerçevesi 27
- Özet ve Sonuç 27
- Kaynakça 28

3. BÖLÜM

Feminist Çokkültürlü Teori 31
- Feminist Teori 33
- Seçilmiş Feminist Düşünce Kategorileri 34
- Feminizm ve Psikoloji 40
- Feminist Çokkültürlü Teori'nin Ortaya Çıkışı 40
- Feminist Çokkültürlü Uygulama Pratiği 42

Feminist Çokkültürlü Teori Yaklaşımı ile Diğer Çerçevelere ve Uygulamalara Örnekler 44
Feminist Çokkültürlü Teorinin Farklı Küresel Bölgelerde Kullanımı 47
Özet ve Sonuç 48
Kaynakça 49

4. BÖLÜM

Çokkültürlü Pozitif Psikoloji: Ruh Sağlığı Uygulamalarına Etkileri 53
Pozitif Psikoloji ve Kültür 54
Ruh Sağlığı Uygulamalarında Çokkültürlü Pozitif Psikoloji 58
Özet ve Sonuç 61
Kaynakça 62

5. BÖLÜM

Küresel Bakış Açıları: Psikolojik Danışmada Çokkültürlü ve Sosyal Adalet Odaklı Yetkinliklere Yönelmek 65
Giriş 66
Kesişimsellik Bağlantısı 70
Eylem 71
Farklı Danışanların İhtiyaçlarını Karşılamak 72
Irk ve Etnik Grup 73
Irkçılık 73
Toplumsal Cinsiyet ve Cinsiyetçilik 74
Din ve Maneviyat 75
Sosyal Sınıf ve Sosyoekonomik Statü (SES) 76
Yetersizliği Olan Bireylere Yönelik Ayrımcılık ve Yaşa Dayalı Ayrımcılık 77
Ruh Sağlığı Hizmetlerine Küresel Bakış 78
Çokkültürlü ve Sosyal Adalet Merceğinden Terapötik İlişkiler 79
Sosyal Adalet ve Savunuculuk Müdahaleleri 80
Kültürel Tevazu 83
Özet ve Sonuç 85
Kaynakça 86

6. BÖLÜM

Tekil Hikayelerin Ötesinde: Ruh Sağlığı Araştırma ve Uygulamalarında Kesişimselliği Anlamak 89
Kesişimsellik Tarihi 91

Kesişimselliğin Tarihsel Temelleri: Siyahi Hukuk Kuramı, Sosyoloji ve Feminizm 91
Araştırma ve Ruh Sağlığı Uygulamalarında Kesişimsellik 93
Araştırma 93
Ruh Sağlığı Uygulaması 99
Uygulama Farkındalığı 100
Uygulama Bilgisi 101
Uygulama Becerileri 101
Uygulama Savunuculuğu 103
Örnek Kısa Hikaye Uygulaması (Vinyet) 104
Özet ve Sonuç 105
Kaynakça 105

KISIM II: DÜNYA GENELİNDE
ÇOKKÜLTÜRLÜ YETERLİK UYGULAMALARI 111

7. BÖLÜM

Çokkültürlü Farkındalığa Sahip Ruh Sağlığı Uzmanları için Evrensel İnsan Hakları Perspektifi ve Etiğin Önemi 113
Uzman Psikolojik Danışman ve Psikologlar için Etik Neden Önemlidir? 115
Etik İlkeler ve Davranış Kuralları 116
Tarihsel Özürler: Kültürel Yeterlikte Etik Kırılmalar 119
Etik Sorumluluğa Sahip Psikolojik Danışman ve Psikologlarda Kültürel Yeterliğin Geliştirilmesi 120
Çokkültürlülük, Evrensel Etik Yaklaşımlar ve İnsan Hakları 121
Özet ve Sonuç 122
Kaynakça 123

8. BÖLÜM

LGBTQIA+ Bireylerle Danışma 125
Tutum Beyanı (Position Statement) 127
Bilgi 127
LGBTQIA+ Terimleri ve Kavramları 133
Farkındalık 135
Beceriler 138
Onaylayıcı Yaklaşımlar 139
Eylem (Action) 140

Özet ve Sonuç 144
Kaynakça 144

9. BÖLÜM

Amerika Birleşik Devletleri'nde Çeşitli Gruplarla Çokkültürlü Yeterlik Uygulaması ve Pratiği: Din ve Maneviyat 151
(Değişen) Dini ve Manevi Ortam 152
Sıkıntı ve İyi Oluş Haliyle İlişkili Dini/Manevi Süreçlere Dair Bilimsel Kanıtlar . 154
Psikoterapide Dini ve Manevi Yetkinlikler için Bir Çerçeve 157
Farkındalığı Geliştirme: Kültürel Alçakgönüllülük ve Rahatlık Geliştirmek 159
Özet ve Sonuç 160
Kaynakça 161

10. BÖLÜM

Güney Kore'de Çokkültürlü Yeterlik Uygulamaları ve Pratikleri 167
Çokkültürlülüğün Tanımlanması 168
Güney Kore Bağlamında Çokkültürlü Psikolojik Danışma 169
Güney Kore'deki Farklı Topluluklarda Çokkültürlü Yeterlik Uygulamaları 170
Geleceğe Bakış 177
Özet ve Sonuç 178
Kaynakça 179

11. BÖLÜM

Tayvan'da Çokkültürlü Psikolojik Danışma 185
Bağlamsal ve Sosyo-Kültürel Etmenler 186
Tayvan'da Çokkültürlü Psikolojik Danışmanın Kuramsal Çerçevesi 188
Tayvan'da Çokkültürlü Psikolojik Danışma Uygulama Örnekleri 190
Çokkültürlü Psikolojik Danışma Eğitimi 193
Tayvan'da Çokkültürlü Psikolojik Danışmanın Geleceği 194
Özet ve Sonuç 195
Kaynakça 196

12. BÖLÜM

Kültürel Kapsayıcılık ve Ruh Sağlığı: Afrika Toplulukları için En İyi Uygulamalar 199
Afrika'da Ruh Sağlığı Nedir? 199
Beceriler ve Yeterlilik: Kültürel Farkındalık ve Kapsayıcılık 203

Afrika Topluluklarında Yardım Arama Davranışlarını Anlamak 205
Danışan ve Ruh Sağlığı Uzmanı İlişkisi 206
Özet ve Sonuç 207
Kaynakça 207

KISIM III: TÜRKİYE BAĞLAMINDA ÇOKKÜLTÜRLÜ YETERLİK 211

13. BÖLÜM

Çokkültürlülük ve Etik: Türkiye'de Psikolojik Danışman ve Terapist Eğitimi 213
Çokkültürlülük Bağlamında Türkiye'deki Etik İlkelerin Kısa Bir İncelemesi 215
Türkiye'de Psikolojik Danışma ve Psikoloji Eğitiminde Çokkültürlülük ve Etik 217
Öneriler 222
Özet ve Sonuç 223
Kaynakça 223

14. BÖLÜM

Türkiye'de Psikoterapi ve Danışma Bağlamında Sosyal Sınıf Farkındalığı 227
Sosyal Sınıf ve Sosyal Sınıf Kimliği 228
Türkiye'de Sosyal Sınıf Demografisi 228
Psikoterapi ve Danışma Sosyal Sınıfla İlişkili Meseleler 229
Sınıfçılık 230
Kesişimsellik 232
Psikoterapide Alt Sınıfla İlişkili Zorluklar 232
Psikoterapist ve Danışanlar Arasındaki Sosyal Sınıf Statüsü Farklılıklarının Etkileri 234
Türkiye'de Sosyal Sınıf Statüsünün Psikoterapist ya da Danışman Olmaya Etkisi 235
Türkiye Bağlamında Psikoterapi/Danışma Uygulaması ve Sosyal Sınıf 237
Özet ve Sonuç 239
Kaynakça 240

15. BÖLÜM

Türkiye'de Kadınlar ve Psikolojik Danışma ve Terapi 245
Kadın ve Kızların Ruh Sağlığındaki Sorunlarını Anlama 246
Belirleyiciler Biyolojik mi, Toplumsal mı? 247

Toplumsal Rol/Cinsiyet Rolü Kuramı 250
Cinsiyete Kapsayıcı Yaklaşan Danışman/Terapist Olmak 251
Danışma ve Terapiye Feminist Bir Yaklaşım 252
Türkiye'deki Kadınlar ve Kızlarla Danışma/Terapi 253
Kadınlara Yönelik Şiddet 254
Aile Yaşamı, Kariyer ve Çoklu Rol Konuları 259
Çocuklukta, Erken ve Zorla Yaptırılmış Evlilikler 261
Cinsellik, Üreme Seçimi ve Annelik 262
Çalışma/Kariyer Seçimi ve Sorunları 264
Özet ve Sonuç 265
Kaynakça 267

16. BÖLÜM

Türkiye'de Psikolojik Danışma ve Psikoterapi Sürecinde Erkeklerle Çalışmak: Ruh Sağlığı Uzmanları için Öneriler 275
Erkeklik Normları ve Rollerine Dair Literatür 276
Farkındalık: Uzmanların Erkekliklerle İlgili Düşünümselliği 280
Beceriler: Farklı Erkekler ve Erkeklikler için Etkili Danışma Uygulamaları 282
Özet ve Sonuç 288
Kaynakça 288

17. BÖLÜM

Engelli Danışanlarla Çalışmak 291
Engellilik Tanımı ve İstatistikleri 292
Engellilik Modelleri ve Kimlik 294
Engellilik Damgası 295
Psikoloji ve Psikolojik Danışma Alanında Engellilik 297
Eğitimin Etkisi 299
Mesleki Standartlarda Engellilik 300
Uzmanlar için Özet ve Öneriler 303
Kaynakça 306

18. BÖLÜM

Türkiye'de Cinsel Azınlıklar: Danışma ve Terapiye Yönelik Uygulamalar 313
Türkiye'de Cinsel Azınlık Bireylere Yönelik Tutumlar 314
Cinsel Yönelim Bir Seçim midir? Terapistlerin Bilmesi Gerekenler 315
Psikodinamik Kuram 315

Öğrenme (Davranışçı) Kuramı 316
Çocukluk Çağında Yaşanan İstismar Aynı Cinsiyete Yönelime Neden Olur mu? 317
Biyolojik Araştırmalar 318
Kuramdan En İyi Uygulamaya Geçiş 320
Dönüştürme Terapileri: Bir Seçenek Değildir 320
Cinsel Azınlık Bireylerle Çalışmak: Etkili Psikolojik Destekte Temel Noktalar 322
Özet ve Sonuç 326
Kaynakça 326

19. BÖLÜM

Türkiye'de Göçmenler ve Mülteciler: Ruh Sağlığı Uzmanları için Öneriler 331
Türkiye'deki Mülteciler ve Göçmenler Arasında Ruh Sağlığı Sorunları ve Zorluklar 332
Güç, Ayrıcalık ve (Toplumsal) Baskı 333
Ruh Sağlığı Uygulamalarında Güç, Ayrıcalık ve (Tomplumsal) Baskının Rolü 334
Türkiye'de Mülteciler ve Göçmenler için Ruh Sağlığı Müdahaleleri ve Programları 336
Türkiye'de Psikolojik Danışma ve Terapi Bağlamında Çokkültürlü Yetkinlik 337
Öneriler 339
Özet ve Sonuç 342
Kaynakça 343
Sonuç 347
Editörler ve Bölüm Yazarları Hakkında 349
Dizin 367

Giriş

Ord. Prof. Dr. Şenel Poyrazlı

Ruh sağlığı uygulamaları alanında bireyin çokkültürlü yeterlik düzeyini nasıl artıracağı ve çokkültürlü bir yaklaşımla nasıl yanıt vereceği konularını anlamak, etkili ruh sağlığı hizmeti sunmak açısından kritik öneme sahiptir. Terapi ve danışmada temel bir sorun, uygulayıcının süreci olumlu yönde kolaylaştıracak ve danışanın tedavi hedeflerine ulaşmasına yardımcı olacak bir terapötik ilişkiyi nasıl kuracağını bilmesidir. Eğer bir danışman veya terapist bunu nasıl yapacağını bilmiyorsa, danışan tarafından reddedilme, terapinin erken sonlanması veya başarısız bir tedavi süreciyle karşı karşıya kalabilir (örneğin, bkz. Hays, 2022; Sue ve diğerleri, 2022; Vieten ve diğerleri, 2023). Ancak danışmanlar ve terapistler kültürel açıdan farklı danışanlarla çalışırken kendilerini ne kadar yetersiz hissettiklerini ve ne kadar zorlandıklarını sıkça dile getirmektedirler. Bu temel sorunun çözümü, farklı kültürel gruplar hakkında daha fazla bilgi edinmek, kendi ön yargılarımızın ve kalıp yargılarımızın farkına varmak, bunların ruh sağlığı uzmanları olarak çalışmalarımıza nasıl engel oluşturabileceğini eleştirel bir şekilde analiz etmek ve bu engelleri nasıl ortadan kaldıracağımızı öğrenmektir. Bu kitap, alandaki uzmanlardan öğrenmek ve kültürel açıdan farklı danışanlarla çalışmalarımızı geliştirmek için kapsamlı bir rehberdir.

Bu kitap, ruh sağlığı uygulamalarıyla ilgili bir alanda öğrenim gören lisans üçüncü/dördüncü sınıf ve lisansüstü/doktora öğrencilerinin eğitiminde kullanılmak üzere tasarlanmıştır. Aynı zamanda sahada çalışan ruh sağlığı uzmanlarının çokkültürlü yeterliklerini artırmaları için de kullanılabilir.

Kitaptaki her bölüm, ilgili konuda uzman bir yazar tarafından kaleme alınmıştır. Bu kitabın ortak editörleri ve çokkültürlü yeterlik öğretimi konusunda deneyimli kişiler olarak, Prof. Dr. Ayşe Çiftçi ve ben (Ord. Prof. Dr. Şenel Poyrazlı), çokkültürlü konularda uzman olan çeşitli akademisyenleri belirledik ve bu kitaba katkı sağlamaları için davet ettik. Bu uzmanlar, alanlarında tanınmış kişiler ve/veya çokça atıf almış akademisyenlerdir. Bazı durumlarda bu uzmanlar konuyla ilgili çalışma yapan başka akademisyenleri ya da kendi öğrencilerini bölümün ortak yazarı olarak sürece dahil etmişlerdir.

Kitap üç ana kısma ayrılmıştır. İlk bölüm, temel bilgileri ve kuramları sunmaktadır. Bu bölümde yer alan altı alt bölümde; çokkültürlü danışma ve terapi kuramı, çokkültürlü yeterlik, mikro saldırılar, ADDRESSING çerçevesi, feminist çokkültürlü kuram, çokkültürlü danışman yetkinlikleri ve kesişimsellik konularında bilgiler sunulmaktadır.

1. Bölüm'de Gökçe Bulgan, çokkültürlü yeterliğe sahip bir ruh sağlığı uzmanının sahipolması gereken temel bilgi, öz-farkındalık ve becerilere dikkat çekmektedir. Ayrıca "Çokkültürlü Danışma ve Terapi Kuramı" ile mikro saldırılar kavramı hakkında bilgi vermektedir. Okuyuculara, çokkültürlü yeterlik geliştirme ile ilgili karşılaşılan zorlukları anlamada yardımcı olmakta ve bu yeterliği geliştirmek yoluyla farklı danışan gruplarıyla etkili bir şekilde nasıl çalışılacağını tartışmaktadır.

2. Bölüm'de ben (Şenel Poyrazlı), "Pam Hays'in ADDRESSING çerçevesi"ne dahil edilen dokuz kültürel grup ve etkilerini listelemekte, her bir kategoride hangi grupların ayrıcalıklı ya da dışlanmış olduğunu açıklamakta, çerçevenin araştırma, ruh sağlığı uygulama, süpervizyon ve öğretim alanlarında ne kadar yaygın kullanıldığını göstermekte ve bu çerçevenin kültürel açıdan kapsayıcı değerlendirme, tanı ve süpervizyon süreçlerini nasıl kolaylaştırdığını ortaya koymaktayım.

3. Bölüm'de Elif Balin ve Pınar Arslan-Çetin, "Feminist Çokkültürlü Kuram"ın ortaya çıkmasına yol açan çeşitli feminizm türlerinin (örneğin, liberal, küresel, postkolonyal, psikoanalitik, varoluşçu, queer vb.) güçlü ve zayıf yönlerini tartışmaktadır. Yazarlar; okuyucuları, geleneksel ruh sağlığı hizmeti yapılarının çoğunlukla ayrıcalıklı gruplara hizmet ederken, çeşitli grupların marjinalleştirilmesine nasıl katkı sağladığını eleştirel bir bakışla analiz etmeye teşvik etmektedir. Ayrıca feminist çokkültürlü terapinin, ruh sağlığı uygulamalarında sosyal adalet için nasıl bir araç olarak kullanılabileceğini göstermektedirler.

4. Bölüm'de Tuğba Sarı, Yağmur Karakurt, Kaitlyn Arrow ve Dilek Avcı, "Çokkültürlü Pozitif Psikoloji" konusuna odaklanmaktadır. Farklı kültürlerde pozitif psikolojiyi incelemekte ve bu yaklaşımın çokkültürlü psikolojik araştırmalarda nasıl kullanıldığını tartışmaktadırlar. Başarılı çokkültürlü pozitif psikoloji müdahalelerine dair bilgiler paylaşmakta ve ruh sağlığı uygulamaları açısından çıkarımlar sunmaktadırlar.

5. Bölüm'de Tamara Makki, Wooje Lee, Ann M. Shillingford ve S. Kent Butler, "Çokkültürlü ve Sosyal Adalet Temelli Danışma Yetkinlikleri"nin (Multicultural and Social Justice Counseling Competencies – MSJCC) temel bileşenlerini açıklamakta, danışma ve terapide kültürel alçakgönüllülüğün (cultural humility) gerekliliğini vurgulamakta ve ruh sağlığı uygulamalarında çok düzeyli sosyal adalet ve savunuculuk müdahalelerinin nasıl kullanılacağını tanımlamaktadırlar. Bölümlerinde ayrıca okuyucuların bu bölümde öğrendiklerini uygulamalarına yardımcı olacak bir vaka çalışması da sunmaktadırlar.

6. Bölüm'de Ayşe S. İkizler, Öykü Altıntaş-Atay ve Maria Kalantzis, "kesişimsellik" (intersectionality) konusuna odaklanmaktadır. Kesişimsellik kavramının tarihçesini gözden geçirmekle birlikte, bu kavramın psikoloji ve danışma alanlarında ruh sağlığı uygulamaları ve araştırmaları içinde nasıl evrildiğini tartışmaktadırlar. Ayrıca kesişimselliğin çeşitli araştırma yöntemlerine nasıl uygulanacağına dair bir çerçeve sunmakta; bölüm sonunda bir uygulama vakası ve okuyucuların öğrendiklerini bu vakaya uygulamaları için iki tane derinlemesine düşünmeye yardım eden soru yer almaktadır.

Kitabın ikinci kısmı, dünya genelinde çokkültürlü yeterlik uygulamalarına odaklanmaktadır. Bu bölümde yer alan altı bölüm; çokkültürlü etiği küresel insan hakları perspektifinden ele almakta ve cinsel yönelim, din ve maneviyat, kesişimsellik ve ABD ile Afrika, Güney Kore ve Tayvan topluluklarında çokkültürlü uygulamalarla ilgili bilgi ve ruh sağlığı uygulama yönergelerini tartışmaktadır. Bu üç topluluğa ilişkin bölümler, okuyuculara bir kültürel topluluk içerisinde çalışan bir ruh sağlığı uzmanının, çokkültürlü yeterlik ilkelerine dayanarak nasıl çalışması gerektiğini ve çalışabileceğini göstermek amacıyla dahil edilmiştir. Kitapta ayrılan alan sınırlı olduğundan, amacımız dünyadaki tüm toplulukları kapsamak değil; okuyuculara, dünyanın farklı bölgelerinde farklı uygulamaların bulunduğunu göstermekti.

7. Bölüm'de, Neal Rubin, uluslararası bir perspektiften hareketle, çokkültürlü gruplarla ruh sağlığı uygulamalarına yön veren etik kurallar ve yönergeleri tartışmaktadır. Kanada Psikoloji Derneği, Amerikan Psikolojik Danışma Derneği, Uluslararası Psikolojik Bilimler Birliği ve Türk Psikologlar Derneği gibi kuruluşlar tarafından geliştirilen etik kurallardan önemli bilgiler paylaşmaktadır. Bu kuralların ve yönergelerin önemli bir parçasının, kültürel farklılıklara saygı olduğunu vurgulamakta; aynı zamanda etkili bir danışman ya da terapist olabilmek için küresel bir insan hakları perspektifinin nasıl oluşturulabileceğini tartışmaktadır.

8. Bölüm'de Vanessa N. Dominguez, Yusuf Barburoğlu ve Gülşah Kemer, toplumsal cinsiyet ve cinsel yönelim azınlıklarına ilişkin terminolojiyi tartışmakta, bu grupların ruh sağlığı ihtiyaçlarını açıklamakta, LGBTQIA+ topluluklarıyla çalışırken öz-düşünümsellik (reflexivity) uygulamasını artırmaya yönelik stratejiler sunmakta ve cinsel/duygusal yönelim ile cinsiyet kimliğini onaylayan danışma uygulamaları için kültürel yeterlik geliştirme yollarını göstermektedir.

9. Bölüm'de Stephanie Winkeljohn Black, Caroline Kaufman, Kathleen Pait, Sanskriti Shrivastava ve Dana Awlia, dini ve spiritüel kimlikleri etkileyen kesişimsel ve yapısal güçleri gözden geçirmekte, sık karşılaşılan dini ve spiritüel kavramların ruhsal sıkıntıya veya iyi oluşa nasıl yol açtığını incelemekte ve uygulayıcıların dinî ve spiritüel açıdan çeşitli danışanlarla çalışırken kullanabilecekleri yeni bir kültürel psikoterapi çerçevesi önermektedir.

10, 11 ve 12. bölümlerde yazarlarımız çokkültürlü yeterliğin farklı dünya bölgelerindeki uygulamalarını ve pratiklerini tartışmaktadır. Bu bölümler, okuyuculara çokkültürlü konuların ve uygulamaların dünyanın farklı bölgelerinde nasıl farklılık gösterdiğine dair bir bakış sunmaktadır.

10. Bölüm'de Ji-yeon Lee ve Dain Kang, Güney Kore'de göçmenler, kadınlar, farklı sosyoekonomik geçmişe sahip bireyler, yaşlılar ve LGBTQ+ topluluklarına ilişkin bağlamsal bilgiler sunmaktadır. Bu grupların karşılaştığı zorlukları eleştirel biçimde incelemekte ve sosyal adalet, eşitlik ve çeşitliliği desteklemeye yönelik danışma/terapi stratejilerinin nasıl geliştirileceğini göstermektedirler.

11. Bölüm'de Yuan-Hsien Lin ve Chiachih DC Wang, Tayvan toplumunda çokkültürlü danışmanlığın gelişimine katkıda bulunan tarihsel ve sosyo-kültürel etkenler hakkında bilgi vermektedir. Tayvan'daki benzersiz kültürel özelliklere hitap etme ve yeterince temsil edilmeyen gruplarla çalışma ihtiyacından doğan yerel psikolojik danışma kuramsal çerçevelerini tartışmaktadırlar. Yazarlar, Tayvan'daki mevcut çokkültürlü uygulamaları eleştirel bir biçimde analiz etmekte ve kültürel açıdan uygun ruh sağlığı tedavi modellerinin sürekli geliştirilmesi gerektiğini savunmaktadır.

12. Bölüm'de Moshood Olanrewaju ve Oluwaseun Ayotunde Jegede, Afrika topluluklarında ruh sağlığı, damgalanma ve yardım arama tutumlarıyla ilgili temel bilgileri sunmaktadır. Ayrıca bu topluluklarda yaşayan danışanlarla etkili bir şekilde çalışabilmek için ruh sağlığı uygulayıcılarının sahip olması gereken önemli becerileri de tartışmaktadırlar.

Kitabın üçüncü kısmı, Türkiye'ye özeldir. Eğitim sürecinden geçmekte olan danışman/terapistlerin ve ruh sağlığı uzmanlarının ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak Türkiye'deki kültürel açıdan çeşitli gruplarla ilgili daha özel bir bağlam sunmak ve ruh sağlığı tedavi stratejilerini paylaşmak istedik. Bu kısımdaki bir bölüm, Türkiye'de çokkültürlü ders içeriğini ve danışma ile terapide çokkültürlü etiği ele almaktadır. Geriye kalan altı bölüm ise kadınlar, erkekler, engelli bireyler, mülteciler ve göçmenler, cinsel yönelim azınlıkları ve farklı sosyoekonomik statülere sahip bireylere odaklanmaktadır.

13. Bölüm'de Zehra Ünlü Kaynakçı, okuyucuları Türkiye'deki çokkültürel içerikli dersleri ve çokkültürlü etik eğitimi hakkında bilgilendirmektedir. Türkiye'de yaşayan farklı gruplarla yürütülen danışma ve terapi uygulamalarında çokkültürlü etiğin önemini vurgulamakta ve danışma ve terapi müfredatlarına çokkültürlü içerik eklenmesi, çokkültürlü yeterliklerin artırılması ve etik bilgi entegrasyonunun sağlanması yönünde önerilerde bulunmaktadır.

14. Bölüm'de Kutlu Kağan Türkarslan, Ekin Doğa Kozak ve Deniz Canel Çınarbaş, sosyal sınıfla ilgili çeşitli terimleri tanımlamaktadır. Farklı kültürel kimliklerin sosyal sınıfla nasıl kesişerek özgün zorluklara yol açabileceğini vurgulamaktadırlar. Türkiye'deki farklı sosyal sınıflara ait demografik bilgileri sunmakta ve sınıfçı mikro saldırılar, mikro hakaretler ve mikro değersizleştirmeler üzerine tartışmaktadırlar. Bir bireyin sosyal sınıf geçmişinin psikoterapist/danışman olma sürecini nasıl kolaylaştırabileceğini ya da engelleyebileceğini ortaya koymaktadırlar. Düşük sosyoekonomik geçmişe sahip danışanlara ruh sağlığı hizmeti sunarken karşılaşılan zorlukları incelemekte ve terapist ile danışan arasındaki sosyal sınıf farklılıklarını terapötik ilişkide ele almak için öneriler sunmaktadırlar.

15. Bölüm'de Pınar İlkkaracan ve Deniz Albayrak Kaymak, Türkiye'deki ana akım kültürde kadınlara ilişkin kültürel dinamikleri ve kadınlara ve kız çocuklarına yönelik ayrımcılık, stereotipleştirme, fiziksel ve cinsel şiddetin farklı biçimlerini gözden geçirmektedir. Kadın meselelerini ve ruh sağlığı ihtiyaçlarını çok disiplinli ve kesişimsellik temelli bir bakış

açısıyla anlamanın önemini vurgulamakta, aynı zamanda cinsiyet açısından kapsayıcı danışma/terapi hizmeti sunmaya dair önerilerde bulunmaktadırlar.

16. Bölüm'de Anıl Özge Üstünel ve Büşra Yalçınöz Uçan, erkeklerle çokkültürlü yeterlik temelli çalışmayı tanımlamaktadır. Türkiye'deki erkeklerle danışma ve terapi ortamlarında etkili bir şekilde çalışmak için bağlamsal bir çerçeve sunmaktadırlar. Erkeklik normları ve rolleri, genel olarak ve Türkiye'deki ana akım kültürde erkekliğin ruh sağlığıyla ilişkisi, uygulayıcıların erkeklik üzerine özdüşünümleri ve erkeklerle ilişkisel dinamikler hakkında önemli bilgiler vermektedirler. Ayrıca iş birliğine dayalı, güçlü yönlere odaklanan ve ilişkisel-duygusal beceri gelişimini içeren bir yaklaşımı vurgulamakta ve olası direncin yönetilmesine dair stratejiler sunmaktadırlar.

17. Bölüm'de Elif Emir Öksüz, engelli bireylerin karşılaştığı bireysel ve sistemsel engeller hakkında okuyucuları bilgilendirmektedir. Engellilik modelleri ve kimliği, damgalanma ve etik yönergeler hakkında bilgi verdikten sonra engelli bireylerle çalışırken insan hakları bakış açısının nasıl benimsenebileceğine dair ruh sağlığı uzmanlarına yönelik öneriler sunmaktadır.

18. Bölüm'de Zeynep Set, Mehmet Eskin ve Marissa A. Harrison, Türkiye'de cinsel yönelim azınlıklarına yönelik tutumları, terapistlerin cinsel yönelimin bir seçim olup olmadığını bilmesi gerektiğini, psikolojik kuramların eşcinsel yönelimi açıklamada ne derece doğru ya da yanlış bilgi sunduğunu, çocukluk çağı istismarının eşcinsel yönelime yol açıp açmadığını ve biyolojik araştırmaların bulgularını tartışmaktadırlar. Ayrıca kuramların, Türkiye'de en etkili ruh sağlığı uygulamalarına nasıl dönüştürülebileceğine dair yollar sunmaktadırlar.

19. Bölüm'de Onur Özmen ve ben (Şenel Poyrazlı), Türkiye'deki mülteci ve göçmenlerin karşılaştığı temel ruh sağlığı sorunları ve zorluklar hakkında bilgi vermekteyiz; güç, ayrıcalık ve baskı meselelerinin bu grupların ruh sağlığı deneyimlerini nasıl etkileyebileceğini açıklamakta; halihazırda bu gruplara yönelik uygulanan bazı ruh sağlığı müdahaleleri ve programlarından örnekler paylaşmakta ve mülteci ve göçmen danışanlarla çalışırken çokkültürlü yeterlik seviyesini artırmak isteyen ruh sağlığı uzmanları için ondan fazla öneri sunmaktayız.

Sonuç olarak, bu kitap okuyuculara, çokkültürlü kapsayıcı bir danışman ve terapist olma konusunda hayati bilgiler kazandıracaktır. Aynı zamanda, çokkültürlü yeterlikleri artırmaya dair karmaşıklıkları anlamalarına yardımcı olacak ve çokkültürlü açıdan daha yetkin hale gelmek için faydalı olan çeşitli stratejileri öğrenmelerini sağlayacaktır.

Kaynakça

Hays, P. (2022). *Addressing cultural complexities in counseling and clinical practice: An intersectional approach (4th edition)*. American Psychological Association.

Sue, D. W., Sue, D., Neville, H. A., & Smith, L. (2022). *Counseling the culturally diverse: Theory and practice*. John Wiley & Sons.

Vieten, C., Oxhandler, H. K., Pearce, M., Fry, N., Tanega, C., & Pargament, K. (2023). Mental health professionals' perspectives on the relevance of religion and spirituality to mental health care. *BMC Psychology, 11*(1), 439 – 449. https://doi.org/10.1186/s40359-023-01466-y

KISIM I

TEMEL BİLGİLER VE TEORİLER

BÖLÜM 1

Çokkültürlü Yeterlik ile Çokkültürlü Psikolojik Danışma ve Terapi Kuramı

Prof. Dr. Gökçe Bulgan[*]

Öğrenme Hedefleri

Bu bölümü okuduktan sonra şunları yapabilmeniz hedeflenmektedir:

- Psikolojik danışma ve terapide çokkültürlü yeterliğin önemini anlamak.
- Çokkültürlü Psikolojik Danışma ve Terapi Kuramı'nın ruh sağlığı alanına katkılarını öğrenmek.
- Danışanların deneyimlediği mikro saldırganlık çeşitliliğinin farkına varmak.
- Psikolojik danışma ve terapi bağlamında çokkültürlü yeterliğin nasıl oluşturulacağını tanımlamak.
- Çokkültürlü yeterlik geliştirmeye ilişkin zorlukları belirlemek.

Hızla ilerleyen teknolojik gelişmeler sayesinde çeşitli kültürlerden insanlarla etkileşim içinde olma fırsatı bulduğumuz global bir toplumda yaşıyoruz. Dahası gerek insanların kendi tercihleriyle (örneğin, yurtdışında eğitim görmek veya daha iyi iş fırsatları bulmak), gerekse zorunlu olarak (örneğin, depremler veya iç savaş nedeniyle) dünyanın farklı bölgelerine devamlı bir göç söz konusu. Bu nedenle, insan etkileşimini gerektiren her alanda çokkültürlü yetkinliklerin geliştirilmesine büyük bir ihtiyaç duyulmaktadır.

Bu bölüm, psikolojik danışma ve terapide çokkültürlü yeterlik oluşturmak için temel bir bağlam sunmaktadır. Bölümün temel amaçları; (a) çokkültürlü yeterliğin ne olduğunu tanımlamak, (b) okuyucuları Çokkültürlü Psikolojik Danışma ve Terapi Kuramı hakkında bilgilendirmek, (c) psikolojik danışma ve terapide çokkültürlü yeterlik geliştirmenin önemini vurgulamak, (d) psikolojik danışma ve terapi bağlamında çokkültürlü yeterliğin

[*] Bu bölümün çevirisi yazarın kendisi tarafından yapılmıştır.

nasıl oluşturulacağını açıklamak ve (e) çokkültürlü yeterlik oluşturmayla ilgili zorlukları belirtmektir.

Çokkültürlü Yeterliğin Tanımı

"Önce, zarar verme" (ya da Latince *primum non nocere*) etik ilkesi, psikolojik danışma ve terapi sürecinde danışan odaklı olmanın önemini ifade etmektedir. Çokkültürlü yetkinlik etik düşünme ve muhakemeyi geliştirir (Ford, 2006). 21. yüzyıldaki yüksek küreselleşme derecesi, psikolojik danışma hizmeti arayan ve veren bireylerin çeşitliliği, etkili bir terapist olabilmek için çokkültürlü yeterliği gerekli bir beceri haline getirmektedir. Psikolojik danışma ve terapide **çokkültürlü yeterlik**, kültürel kimlikleri ve bunların terapötik ilişki, süreç ve sonuç üzerindeki etkilerini anlama, takdir etme ve bütünleştirme becerisini ifade eder (Hays ve Erford, 2018). Bu bölümde **kültürel kimlikler**; cinsiyet, cinsel yönelim, eğitim düzeyi, milliyet/ırk/etnik grup, coğrafi köken, aile değerleri, dil, sosyoekonomik düzey, yetenek, göçmenlik geçmişi, maneviyat ve din gibi geniş bir şekilde tanımlanmaktadır. Irk veya cinsiyet gibi bazı kültürel kimlikler gözle görülebilirken, topluluk uygulamaları ve normları, ayrımcılık, güç veya dayanıklılık gibi bazıları görünmez olabilir (Hays ve Erford, 2018).

Çokkültürlü yeterliğin tanımı ve kapsamı, toplumlardaki ve insan hareketliliğindeki değişiklikleri yansıtacak şekilde sürekli genişlemektedir. Bu nedenle çokkültürlülüğe dair yönetmelikler, son zamanlardaki deneysel araştırmalar, kuram ve politik ifadeler entegre edilerek güncellenmektedir. Örneğin, Amerikan Psikoloji Derneği'nin (APA; 2002) çokkültürlülük yönetmeliğinin ilk versiyonuna göre birincil odak noktası ırk ve etnik grupla ilgili konularken, en yeni versiyon kültürel kimliğin karmaşık, akışkan ve kesişimsel olarak daha geniş tanımını dikkate almanın önemini kabul etmektedir (APA, 2017). Bu yönetmeliklerin 15 yıllık gelişimini yansıtan en büyük farklılıklar (a) çokkültürlülüğün genişletilmiş tanımı, (b) birden fazla kimliğin kesişimselliği ve bunların bireyin deneyimlerini nasıl etkileyebileceğine odaklanılması, (c) ayrıcalık, güç ve baskıyla ilgili konuların ele alınması ve (d) klinik uygulama, araştırma ve eğitimde bu etmenlerin ele alınmasının öneminin vurgulanmasıdır. Genel olarak, son yönetmelik psikolojide çeşitlilik ve çokkültürlü yeterlikle ilgili konuların anlaşılması ve ele alınmasına yönelik daha kapsamlı ve kesişimsel bir yaklaşımı temsil etmekte, sosyal adalet konularını vurgulamaktadır.

Psikolojik danışma ve terapi sürecinde bireylerle çalışırken bu kapsamlı ve kesişimsel yaklaşımı yansıtmak için terapistler danışanın bireysel, grup ve evrensel düzeylerdeki çoklu kimlik boyutlarını dikkate almalı ve bunlara uygun hizmetler sunmalıdır (Sue ve ark., 2022). **Bireysel düzeydeki kimlik**, bizi diğerlerinden farklı kılan benzersiz genetik miras ve kişisel deneyimler gibi özellikleri içerir. **Grup düzeyindeki kimlik**, belirli sosyal gruplarla özdeşleşmemizi temsil eder. Bu gruplar kişinin cinsiyetine, cinsel yönelimine, yaşına, yeteneğine, milliyetine, etnik grubuna, ırkına, dinine, mesleğine vb. göre farklılık gösterebilir.

Bireyin kendisini nasıl algıladığı ve sosyal gruplarının içinde ve dışında başkaları tarafından nasıl algılandığı aidiyet duygusunu, öz saygısını ve davranışlarını şekillendirebilir. **Evrensel düzeydeki kimlik**, insan ırkına ortak bir aidiyet duygusunu ve

Homo sapiens türüyle özdeşleşmeyi temsil eder. Bu kimlik (a) biyolojik benzerlikler ve fiziksel özellikler, (b) doğum, ölüm, aşk ve benzeri ortak yaşam deneyimleri, (c) özfarkındalık ve (d) dil gibi sembolleri kullanma becerisi özelliklerinin ortaklığını içerir (Sue ve ark., 2022). Bu üç kimlik düzeyi birbiriyle etkileşim halindedir ve birbirini etkiler. Danışanlarla çalışırken kimliğin üç seviyesine de odaklanmak ve kişisel deneyimlerine, sosyal bağlamlarına ve kültürel geçmişlerine bağlı olarak her bir danışan için hangi kültürel kimliklerin daha önemli ve belirgin olduğunu anlamak, terapistlerin danışan desteği konusunda daha bütüncül ve kapsamlı bir yaklaşım sunmasına yardımcı olacaktır.

Çokkültürlü Yeterliğin Önemi ile Çokkültürlü Psikolojik Danışma ve Terapi Kuramı

Psikoloji, kültüre bağlıdır (Ivey, 2005). Çokkültürlü yeterlik, psikolojik danışma desteği arayan bireylerin çeşitli kültürel geçmişlerden geldiğini ve bu kültürel deneyimlerin inançlarını, değerlerini ve dünya görüşlerini şekillendirdiğini kabul eder. Çokkültürlü yeterlik sadece kültürün bireylerin dünyayı nasıl algıladıklarını ve deneyimlediklerini etkilediği için değil, aynı zamanda nasıl bir yardım aradıklarını ve terapötik süreçlere katılımlarını etkilediği için de önemlidir. Danışanlara etkili ve kültürel açıdan uygun profesyonel destek sağlamak için terapistlerin kendi kültürel önyargıları, inançları ve varsayımları hakkında bir anlayış geliştirmeleri; aynı zamanda danışanlarının kültürel bakış açıları hakkında bilgi sahibi olmaları ve bunları benimsemeleri gerekir. Bu nedenle psikolojik danışma ve terapide, toplumdaki bireyleri ve grupları dahil etmeye çalışan, esnek dünya görüşlerini içeren, çokkültürlü kapsamlı modellere doğru sürekli bir yönelme söz konusudur. Bunun önemli bir örneği, ruh sağlığı alanında çalışanların çokkültürlü açıdan daha yetkin olmalarına yardımcı olmak ve çokkültürlü gruplara daha iyi ruh sağlığı hizmetleri sunmak amacıyla geliştirilen **Çokkültürlü Psikolojik Danışma ve Terapi** kuramıdır (Sue ve ark., 1996).

Sue ve meslektaşları (1996), geleneksel psikolojik danışma ve terapinin temel olarak Avrupa merkezli psikolojik ilkelerden türediğini ve bu nedenle (a) çoğunlukla birebir ilişkilerde var olduğunu, (b) ofis ortamında gerçekleştiğini, (c) önleme yerine iyileştirmeye odaklandığını, (d) bireyi parçası olduğu sistemler (örneğin, aile, okul, iş yeri, toplum) içinde değil, bireysel olarak kendi içinde ele aldığını, (e) psikolojik danışman/terapiste nispeten pasif bir rol yüklediğini, (f) tüm danışanlarda eşit şekilde uygulamaya konan standartları takip ettiğini ve (g) konuşmayı yardım etmenin birincil yolu olarak kullandığını belirtir.

Öte yandan Çokkültürlü Psikolojik Danışma ve Terapi, geleneksel terapiden temelde farklılık göstermiş ve ruh sağlığı alanına şu önemli katkıları sağlamıştır:

(a) Terapistlerin üstlendiği yardım rollerini genişletmiştir (örneğin, savunuculuk, öğretmenlik, kolaylaştırıcılık, danışmanlık).

(b) Çeşitli ortamlardaki (örneğin, okullar, psikoeğitim grupları, toplum) bireylere ulaşarak ve onları etkileyerek kişisel, ailevi ve kurumsal bilinci artırmanın önemini vurgulamıştır.

(c) Eğitim ve önlem almaya önem vermiştir.

(d) Aile ve iş yeri gibi bireylerin parçası olduğu farklı sistemleri göz önünde bulundurarak bunların bireylerin ruh sağlığı sorunlarına katkısını kabul etmiştir.

(e) Hem danışan hem de psikolojik danışman kimliklerinin çoklu düzeylerde deneyimler sonucunda oluştuğunu ve iyileşmenin odağının bu deneyimlerin birbirleriyle karşılıklı ilişkileri ve bütünlüğü olması gerektiğini kabul etmiştir.

(f) Kültürel kimlik gelişiminin, psikolojik danışmanın ve danışanın kendine ve başkalarına yönelik tutumlarının temel belirleyicisi olduğunu savunmuştur.

(g) Terapinin etkinliğinin, danışanın yaşam deneyimleri ve kültürel değerleriyle tutarlı yöntemler kullanıldığında arttığını vurgulamıştır (Sue ve ark., 1996).

Başka bir deyişle Çokkültürlü Psikolojik Danışma ve Terapi, danışanın düşünceleri, duyguları, davranışları ve sosyal etkileşimlerinin yanı sıra cinsiyet, ırk, etnik grup ve cinsel yönelim kimlikleri aracılığıyla kültürel ve politik benliklerini kabul eden, bunlara önem veren ve danışanın tüm insani deneyimini hesaba katan bir yaklaşımdır. Ayrıca Çokkültürlü Psikolojik Danışma ve Terapi Kuramı'nın katkısıyla değişimin odak noktası, bireysel danışanlardan danışan sistemlerini değiştirmeye kaymıştır. Böylece bu sistemlerin içindeki insanlar izole edilmeden sistemin bir parçası olarak ele alınmıştır.

Ivey (2005) "eğer psikoloji, çokkültürlülüğün meydan okumasıyla başa çıkamazsa diğer seçenek alakasız ve modası geçmiş hale gelmektir" görüşünü vurgulamaktadır (s. xii). Çokkültürlü yeterlik, terapistlerin danışanların çeşitliliğine, onların ruh sağlığını ve refahını gerçekten destekleyecek şekilde hizmet edebilmeleri için gerekli 21. yüzyıl becerisi olarak kabul edilmektedir. Daha belirgin olarak, psikolojik danışma ve terapi bağlamında çokkültürlü yeterlik, sosyal adaleti teşvik etme (Chen, 2013; Pieterse ve ark., 2009; Roysircar, 2008; Vera ve Speight, 2003), danışan memnuniyetini artırma (Cole ve ark., 2014; Constantine, 2002; Fuertes ve Brobst, 2002; Tao ve ark., 2015) ve genel danışmanlık etkinliğini artırma (Bathje ve ark., 2022; Hayes ve ark., 2015, 2016; Imel ve ark., 2011; Owen ve ark., 2016; Soto ve ark., 2018) adına önemlidir. Şimdi bu noktalara ayrı ayrı bakalım.

Sosyal Adaletin Teşvik Edilmesi

"Çokkültürlülük; sosyal adalet, kültürel demokrasi ve eşitlikle ilgilidir" (Sue ve ark., 1998, s. 5). Roysircar (2008), ruh sağlığı hizmetlerinin yapısının, bu hizmetlerin sunumunda eşitsizliği ve tutarsızlığı sürdürdüğünü vurgulamıştır. Damgalama ve kaynaklara sınırlı erişim gibi kültürel engellerin ele alınması, iyileşme sürecine katılımı etkileyebilir. Vera ve Speight (2003), psikolojik danışmanlığın ezilen gruplardan gelen danışanlara profesyonel destek sağlamanın bir yolu olduğunu öne sürmüştür. Sosyal değişim yaratmak için danışma psikolojisinin çokkültürlü yeterliği operasyonel hale getirme şeklinin sosyal adalete olan bağlılığa dayanması gerektiğini savunmuşlardır. Singh ve meslektaşları (2020), bir terapistin psikolojik danışma sürecinde sosyal adalete olan bağlılığının, baskı sistemlerini ortadan kaldırmayı, sömürgecilikten arındırıcı bir paradigmayı benimsemeyi ve klinik uygulamada çokkültürlü ilkeleri uygulamayı

desteklemek için ilişkisel kuram (Relational Theory; Miller, 1976), eleştirel ırk kuramı (Critical Race Theory; Bell, 1995), kesişimsellik kuramı (Intersectionality Theory; Crenshaw, 1991) ve özgürleşme psikolojisi (Liberation Psychology; Martín-Baró, 1994) gibi çokkültürlü ve sosyal adalet kuramlarını birleştirerek uygulanabileceğini savunmuştur. Ayrıca sosyal adalete bağlılık, mesleki faaliyetleri psikolojik danışma ve terapinin ötesinde önleme, sosyal yardım ve savunuculuk gibi alanlara genişletmenin yanı sıra sosyal eylem süreçlerinde öğretim ve araştırmayı vurgulamayı da içerir. Çokkültürlü yeterlik eğitimi, psikolojik danışmanların farklı danışan ihtiyaçlarını ele alma ve sosyal adaleti teşvik etme becerilerini geliştirmeye yardımcı olur (Gonzalez-Voller ve ark., 2020). Gelişmiş bir çokkültürlü yeterlik duygusuna sahip terapistlerin, danışanlarının ruh sağlığını ve refahını etkileyen sistemsel eşitsizlikleri, ayrımcılığı ve sosyal adaletsizlikleri fark etme ve ele alma olasılığı daha yüksektir. Kendileri sosyal değişimi savunabilir, kapsayıcılığı teşvik edebilir ve daha eşitlikçi bir toplum yaratmak için çalışabilirler. Chen (2013) psikolojik müdahaleleri bireysel düzeyle sınırlamak yerine sistemsel düzeyde yapısal dönüşüm peşinde koşan toplumdaki değişim ajanları olarak grup terapistlerinin rollerini vurgulamıştır. Chen, grup terapistlerinin çeşitli yollarla (örneğin, atölye çalışmaları ve grup tartışmaları veya öğrenci ve fakülte gruplarıyla ittifaklar geliştirerek) sosyal adalet bilincini artırabileceklerini savunmuştur. Benzer şekilde Mena ve Rogers (2017) çokkültürlü psikoloji dersleri eğitmenlerinin (a) sosyal adalet yönelimlerini değerlendirmeleri ve kayda değer adaletsizlikleri ele almak için harekete geçmeye çalışmaları, (b) çokkültürlü öğretim becerilerini öğrenmek ve geliştirmek için motivasyon düzeylerini izlemeleri ve (c) yeni öğrencileri ve öğretim üyelerini işe alırken programlarının çeşitliliğini eleştirel bir şekilde gözlemlemeleri ve açıkça konuşmaları; buna ek olarak, çeşitlilik konusunda gerekli iyileştirmeleri ele almaları gerektiğini öne sürmüştür. Burada paylaşılan fikirler, sosyal adaleti kapsamlı bir şekilde teşvik etmek için ilgili herkes tarafından daha da geliştirilebilir ve uygulanabilir.

Danışan Memnuniyetinin Artırılması

Danışanların terapistin kültürel yeterliğine ilişkin olumlu algıları, danışan memnuniyetine (Cole ve ark., 2014; Constantine, 2002; Fuertes ve ark., 2006; Govere ve Govere, 2016; Tao ve ark., 2015) ve terapide hedeflere ulaşmaya önemli ölçüde katkıda bulunmaktadır (Cole ve ark., 2014). Sistematik bir incelemenin bulguları, kültürel yeterlik eğitiminin sağlık hizmeti görevlilerinin verdikleri bakımın kültürel yeterlik açısından etkili olduğunu ve bunun da azınlık gruplardan gelen danışanların memnuniyetini artırdığını göstermiştir (Govere ve Govere, 2016). Benzer şekilde kampüslerindeki psikolojik danışma merkezinde ruh sağlığı hizmetleri alan beyaz olmayan üniversite öğrencileri üzerinde yapılan bir çalışmanın bulguları, öğrencilerin danışmanlarının genel ve çokkültürlü yeterliklerine ilişkin algılarının, psikolojik danışma sürecinden duydukları memnuniyette önemli bir farklılığa yol açtığına işaret etmiştir (Constantine, 2002). Özellikle beyaz olmayan ve diğer marjinalleştirilmiş danışanların danışmanlarının çokkültürlü yetkinliğine ilişkin algıları, daha önce genel danışmanlık yeterliğine ilişkin algıları tarafından açıklanan varyansın ötesinde, psikolojik danışmaya ilişkin memnuniyetliklerinde önemli bir varyansı açıklamaktadır. Ayrıca çokkültürlü psikolojik danışma yeterliği, genel psikolojik danışma yeterliği ile psikolojik danışmadan memnuniyet arasındaki ilişkiye kısmen aracılık etmiştir (Constantine, 2002). Avrupalı-Amerikalı ve beyaz olmayan yüksek lisans öğrencilerinin psikolojik danışmaya ilişkin

memnuniyet algılarının karşılaştırıldığı bir çalışmanın sonuçları, çokkültürlü yeterliğin, genel yeterlik ve empati düzeyinin ötesinde, beyaz olmayan grup için büyük ve önemli miktarda varyansı açıkladığını göstermiştir (Fuertes ve Brobst, 2002). Buna ek olarak, terapist-danışan ikilileri üzerinde yapılan bir çalışmada danışanların terapistlerin çokkültürlü yeterliklerine ilişkin değerlendirmeleri, çalışma ittifakı, terapist empatisi ve terapiden memnuniyete ilişkin değerlendirmeleriyle önemli ölçüde ve pozitif yönde ilişkili bulunmuştur (Fuertes ve ark., 2006). Son olarak, danışanların terapistlerinin çokkültürlü yeterlikleri ile psikoterapi süreci ve sonuçlarına ilişkin algılarının meta-analizi (Tao ve ark., 2015), çokkültürlü yeterliklerin danışan memnuniyetindeki varyansın yaklaşık %52'sini, genel danışma yeterliğindeki varyansın %38'ini, çalışma ittifakındaki varyansın %37'sini, seans derinliğindeki varyansın %34'ünü ve semptom iyileşmesindeki varyansın %8'ini açıkladığını ortaya koymuştur. Sonuç olarak farklı popülasyonlara ilişkin çalışma bulguları, danışanların terapistlerinin çokkültürlü yeterliklerine yönelik olumlu algılarının terapi sürecindeki danışan memnuniyetine önemli ölçüde katkıda bulunduğu fikrini desteklemektedir.

Genel Danışma Etkinliğinin Artırılması

Kültürel etmenler, bireylerin ruh sağlığı sorunlarını kavramsallaştırma ve bu sorunlara yönelik yardım arama biçimlerinde önemli bir rol oynadığından kültürel bağlamı göz önünde bulundurmak psikoterapiyi etkili bir şekilde uygulamak için önemlidir (La Roche, 2012).

Sistematik bir literatür taramasının sonuçları, çokkültürlü yönelim yapılarını, algılanan danışan gelişimi ve terapötik ittifak gibi etkili terapi sonuçlarına bağlayan önceki kanıtları desteklemiştir (Davis ve ark., 2018). Ayrıca Soto ve meslektaşları (2018) tarafından yürütülen iki meta-analizde belirtildiği üzere terapistler çokkültürlü yeterlik sergilediğinde ve sağaltım danışanın kültürüyle uyumlu olduğunda ruh sağlığı müdahaleleri daha etkili olabilmektedir. Kendimize ve içinde yaşadığımız dünyaya dair anlayışlarımız kültürlerin içine gömülü olduğundan, terapistlerin ve danışanların kültürel geçmişleri seanslarda nelerin ortaya çıktığını ve mesajların nasıl yorumlandığını etkilemektedir (La Roche, 2012). Çokkültürlü yeterlik, terapistlerin danışanların kültürel inançlarını, değerlerini ve dünya görüşlerini destekleyen, kültürel olarak uyumlu sağaltım planları ve müdahaleler geliştirmelerini sağlar. Ruh sağlığı müdahalelerine yapılan kültürel uyarlamalar, standart müdahalelere kıyasla, Kuzey Amerika'daki beyaz olmayan danışanlar üstünde daha etkili sonuçlar göstermiştir (Soto ve ark., 2018). Benzer şekilde terapistin kültürel yeterlikleri siyahi, yerli ve beyaz olan danışanlar için terapi sonuçlarının iyileşmesiyle ilişkilendirilmiştir (Bathje ve ark., 2022; Hayes ve ark., 2015; 2016; Imel ve ark., 2011). Ayrıca bir üniversite psikolojik danışma merkezinde yürütülen bir çalışma, terapistlerini kültürel açıdan daha alçakgönüllü olarak değerlendiren danışanların daha iyi terapi sonuçları bildirdiklerini göstermiştir (Owen ve ark., 2016). Soto ve meslektaşları (2018), psikolojik danışma etkinliğini artırmak için aşağıdaki kanıta dayalı uygulamaları önermiştir: (a) Danışanların ırksal ve etnik geçmişlerini, göze çarpan dünya görüşlerini ve kişisel deneyimlerini düzenli olarak dikkate almak, (b) verilen psikolojik desteği danışanların kültürel geçmişleriyle uyumlu hale getirmek, (c) çoklu kültürel uyarlamaları dahil etmek, (d) danışanın yaşının ve kültürel uyumunun sağaltıma yönelik kültürel uyarlamalarla nasıl etkileşime girdiğini

kabul etmek, (e) danışanın tercih ettiği dilde terapi yapmak, (f) kültürel konuları düşünceli ve alçakgönüllü bir şekilde ele almak ve (g) her danışanın bakış açısını aktif olarak öğrenmeye çalışmak.

Özetle, psikolojik danışma ve terapide çokkültürlü yeterlik, terapötik sürecin çeşitli kültürel geçmişlerden gelen danışanlar için saygılı, kapsayıcı ve etkili olmasını sağlar. Danışanların genel ruh sağlığı ve refahına katkıda bulunarak sosyal adaleti, danışan memnuniyetini ve terapötik sonuçları geliştirir.

Çokkültürlü Yeterlik Nasıl Oluşturulur?

Psikolojik danışma ve terapi sürecinde çokkültürlü yeterlik oluşturmak, terapistlerin kültürel varlıklar olarak sürekli anlam arayışında olduğu ve benzersiz kültürel kimliklere sahip bireyler arasında en uygun danışma ilişkilerini, süreçlerini ve sonuçlarını sürdürmeyi amaçladığı hem kişisel hem de profesyonel bir yolculuktur (Hays ve Erford, 2018). Çokkültürlü yeterlik gelişimi, öğrenmeye ve öz değerlendirmeye yönelik proaktif ve sürekli bir bağlılık gerektirir.

Farkındalık, bilgi ve beceriler çokkültürlü yeterlik gelişiminin temel bileşenleri olarak kabul edilmektedir (Sue ve ark., 1992, 1998). **Farkındalık**, bireyin kendi kültürel kimliğini, ön yargılarını ve tutumlarını tanıması ve anlaması anlamına gelir. Farkındalık geliştirmek, terapistlerin kendi kültürel bakış açılarının, yaşam deneyimlerinin ve dünya görüşlerinin danışanlarıyla etkileşimleri üzerindeki etkisini fark etmelerini sağlar. Bu kişisel ön yargıları ve varsayımları tespit edebilmek ve bunlara meydan okuyabilmek için öz değerlendirme ve iç gözlemi (kişinin kendi kültürel değerleri, inançları, ayrıcalıkları ve bunların algılarını ve davranışlarını nasıl etkileyebileceği konusunda meraklı olmayı) içerir. Bir terapist öz farkındalığa sahip olduğunda, danışanlarına karşı kültürel alçakgönüllülük ve empati geliştirmek daha kolay olur. **Bilgi**, çeşitli kültürel gruplar, onların tarihleri, gelenekleri, değerleri ve deneyimleri hakkında, özellikle de güç, ayrıcalık ve baskı konularıyla ilgili olarak doğru ve kapsamlı bilgi edinmeyi ifade eder. Bilgi tabanımızı genişletmek, kültürel farklılıklar ve benzerlikler hakkında daha incelikli bir anlayış geliştirmemize yardımcı olur ve bu da çokkültürlü meselelere saygılı ve kapsayıcı bir yaklaşımı teşvik eder. Başka bir deyişle, bir terapist olarak bu bilgiyle donanmış olmak, kültürlerin çeşitliliğini ve karmaşıklığını anlamaya, kişinin kalıp yargılarının farkında olmasına ve her grubun benzersizliğini takdir ederek onları mümkün olan en iyi şekilde desteklemeye yardımcı olur. **Beceriler**, çeşitli geçmişlere sahip bireylerle etkili bir şekilde etkileşim kurmak için gereken pratik yetenekleri ifade eder. Bu beceriler arasında etkili iletişim, aktif dinleme, empati, kişinin tutum ve davranışlarını danışanların çeşitli kültürel kimliklerini destekleyecek şekilde uyarlama becerisi ve danışanların farklı ihtiyaçlarını desteklemek için kültüre özgü müdahale stratejilerinin kullanılması yer alır. Bu becerilerin geliştirilmesi terapistlerin danışanlarıyla güçlü bir çalışma ittifakı kurmalarını ve onlara etkili bir şekilde hizmet vermelerini sağlar.

Çokkültürlü yeterlik oluşturmak, farkındalık, bilgi ve becerilerin her üç bileşenini de sürekli olarak kendi üzerine düşünmeyi, öğrenmeyi, öğrendiklerini unutmayı, yeniden öğrenmeyi ve uygulamayı içeren sürekli ve dinamik bir süreçtir. Kişinin ön yargılar ve

varsayımlar konusundaki farkındalığının artırılması, çeşitli kültürler hakkında gerekli bilginin edinilmesine zemin hazırlar ve bu da kültürel olarak kapsayıcı ve etkili terapi için gerekli becerilerin geliştirilmesini sağlar. Terapistler kendileri hakkındaki anlayışlarını derinleştirdikçe, bilgi tabanlarını genişlettikçe ve becerilerini geliştirdikçe kendilerinin kültürel dinamikler konusundaki farkındalıkları artmaya devam edecek, bu da daha fazla büyüme ve gelişme için olumlu bir geri bildirim döngüsü oluşturacaktır. Aşağıda, terapistlerin çokkültürlü yeterlik oluşturmak için kullanabilecekleri kanıta dayalı stratejiler yer almaktadır.

Eğitim, Öğretim ve Klinik Süpervizyon

Sue (2006) kültürel yeterliğin, bir dizi somut ve eğitilebilir stratejiye ek olarak, bilimsel düşünme (yani kültürel olarak çeşitli danışanlar hakkında hipotezler formüle etme ve test etme, varsayımlarda bulunmak yerine elde edilen verilere dayanarak hareket etme becerileri), dinamik boyutlandırma (yani danışanlarla çalışırken kapsayıcı olmak için genelleme ile ayrıcalıklı olmak için bireyselleştirme arasında ne zaman geçiş yapılacağını bilme becerileri) ve kültüre özgü beceriler gibi genel süreçlerden oluşan çok boyutlu bir olgu olduğunu savunmuştur. Bu süreç ve stratejilerin terapötik müdahalelere dahil edilmesi, çeşitli kültürel geçmişlerden gelen danışanlarla terapi sonuçlarını destekleyebilir. Ayrıca araştırma bulguları, çokkültürlü konularla ilgili klinik süpervizyon almanın ve çeşitli kimlikteki danışanlara psikolojik danışma sağlamanın, psikolojik danışman stajyerlerinin çokkültürlü yeterliği ile önemli ölçüde etkileşime girdiğini göstermektedir (Vereen ve ark., 2008). Özellikle çokkültürlü psikolojik danışma konusunda uzman olan deneyimli terapistlerden süpervizyon almak, terapistlerin kör noktalarını belirlemelerine ve kendilerini geliştirmelerine yardımcı olabilir. Bir kişinin süpervizyon yoluyla aldığı rehberlik ve geri bildirim, zorlu durumların üstesinden gelmesine, kültürel dinamikleri işlemesine ve kültürel çeşitliliğe sahip danışanları desteklemeye yardımcı olacak uygun müdahaleler geliştirmesine de yardımcı olabilir. Buna ek olarak, çokkültürlü psikolojik danışma alanındaki güncel araştırmalar, en iyi uygulamalar ve kuramlar hakkında bilgi sahibi olmak, terapistlerin kendilerini daha da geliştirmelerine ve danışanlarının farklı ihtiyaçlarını karşılamada daha iyi olmalarına yardımcı olacaktır. Mezun olduktan sonra çokkültürlü psikolojik danışma ve terapi konusundaki eğitim kaynaklarından yararlanmak; çalıştaylar, konferanslar ve eğitim programlarına katılmak terapistlerin mümkün olduğunca güncel kalmasına yardımcı olacaktır. Buna ek olarak, kültürel alçakgönüllülük tutumunu benimsemek ve kişinin her zaman sürekli bir öğrenme ve büyüme sürecinde olduğunu kabul etmek, kişiyi açık ve meraklı tutacaktır. Tüm cevaplara sahip olunamayabileceğini kabul etmek ve bunu kabul etmeye açık olmak, danışanlardan ve onların kültürel deneyimlerinden bir şeyler öğrenmek istemek, terapi sonuçlarıyla doğrudan ve dolaylı olarak ilişkili olduğu tespit edilen çalışma ittifakını güçlendirmeye yardımcı olacaktır (DeBlaere ve ark., 2023).

İçebakış

Farkında olsak da olmasak da hepimizin örtük ön yargıları var. Örneğin, Amerika Birleşik Devletleri'nin orta batı bölgesindeki dört üniversitede eğitim alan psikolojik danışmanlar, kendi bildirdikleri çokkültürlü yeterlik ve Afrikalı Amerikalılar, lezbiyenler ve gey erkeklere yönelik örtük ön yargı ölçümleriyle değerlendirildiğinde; sonuçlar, bildirilen yüksek çokkültürlü yeterlik düzeylerine rağmen katılımcılar arasında örtük ön

yargının mevcut olduğunu göstermiştir (Boysen ve Vogel, 2008). Çalışmadaki çokkültürlü yeterlik düzeyleri, farklı derecelerde çokkültürlülük eğitimi almış üç gruptan oluşmuştur: (a) Henüz bir çokkültürlülük dersini tamamlamamış olan psikolojik danışman stajyerleri, (b) değerlendirmenin yapıldığı dönem bir çokkültürlülük dersini henüz tamamlamış olan psikolojik danışman stajyerleri ve (c) önceki dönem bir çokkültürlülük dersi tamamlamış ve eğitim programında ek süreye sahip olan psikolojik danışman stajyerleri. Aynı çalışma, kendi kendine bildirilen çokkültürlü yeterliğin eğitim seviyesine göre değiştiğini, ancak örtük ön yargının değişmediğini göstermiştir. Kişinin kendi kültürel geçmişi, ön yargıları ve varsayımları hakkında farkındalık kazanmak için iç gözlem ve öz değerlendirme yapması, kültürel açıdan yetkin bir terapist olmasına yardımcı olacaktır. Kişinin ön yargılarıyla ilgili olarak dikkate alınması gereken önemli etmenlerden biri de mikro saldırganlıkların kullanılmasıdır.

Mikro saldırganlıklar, marjinalleştirilmiş grup üyeliklerine dayalı olarak insanlara düşmanca, aşağılayıcı veya olumsuz mesajlar ileten günlük sözlü, sözsüz ve çevresel aşağılamalar, küçümsemeler ve geçersiz kılmalar olarak tanımlanmaktadır (Sue ve Spanierman, 2020; Sue ve ark., 2007, 2022). Mikro saldırganlıklar; kadınlar, beyaz olmayanlar, lezbiyen, gey, biseksüel, trans, kuir (LGBTQ+) bireyler, engelliler veya dini azınlıklar gibi toplumdaki herhangi bir marjinalleştirilmiş grubu hedef alabilir. Örneğin, stetoskop takan bir kadın doktorun hemşire sanılması, kadınların karar verici değil, korumacı ve anaç rollerde olması gerektiğini ima eden bir toplumsal cinsiyet mikro saldırganlığı olabilir (Sue ve ark., 2022). Siyahi bir kişiye "Ben renk görmüyorum" veya "Sadece tek bir ırk vardır, insan ırkı" denilerek bireyin ırksal ve kültürel varlığının inkâr edilmesi, ırksal mikro saldırganlığa örnek olarak verilebilir (Sue ve ark., 2007).

Mikro saldırganlıklar, örtük ön yargıların veya bilinçli farkındalık düzeyi dışındaki tutum ve inançların yansımalarıdır (Sue ve ark., 2022). Kapsama-dışlama, üstünlük-aşağılık ve normallik-anormallik gibi bir dünya görüşünü yansıtarak hedef alınan bireylere gizli, küçük düşürücü veya aşağılayıcı mesajlar göndermenin incitici bir yoludur (Torino ve ark., 2019). Üç tür mikro saldırganlık vardır: Mikro saldırılar, mikro hakaretler ve mikro değersizleştirmeler. **Mikro saldırılar**, ayrımcı ve ön yargılı tutumları iletmeyi amaçlayan bariz sözlü veya sözsüz saldırıları ifade eder. Bunlar ırkçılık, cinsiyetçilik, heteroseksizm ve dini ayrımcılığın açık bir şeklidir. Mikro saldırılarda saldırgan, hedef gruplara kasıtlı olarak aşağılayıcı mesajlar iletir; örneğin, isim takma, kaçınma davranışı veya kasıtlı olarak ayrımcı eylem (örneğin, birine "doğulu" demek veya uçakta bir Müslümanın yanına oturmamayı talep etmek). **Mikro hakaretler**, kabalık veya küçümseme ifade eden kasıtsız yorumlar veya davranışlardır (örneğin, görme engelli bir kişiye sormadan karşıdan karşıya geçmesine yardımcı olmak için kolundan tutmak, engelli kişilerin başkalarının yardımına ihtiyacı olduğu gizli mesajını iletir). **Mikro değersizleştirmeler**, marjinalleştirilmiş bir grubun düşüncelerini, duygularını ve deneyimsel gerçekliğini dışlayan veya göz ardı eden mesajlar ve davranışlardır (Örneğin, Amerika Birleşik Devletleri'nde siyahi olduğu için haksız yere öldürülen bireylere dikkat çekmek için kullanılan "Siyahilerin Yaşamı Önemlidir" sloganının sık sık "Tüm Yaşamlar Önemlidir" ile değiştirilmesi bu grubun yaşadığı sorunları görmezden gelmektir; Sue ve ark., 2007; 2022).

Mikro saldırganlıklar, söylediklerinin veya yaptıklarının etkisinin farkında olmayan iyi niyetli kişiler tarafından sergilendiğinde bile hedef alınan marjinalleştirilmiş grupların psikolojik refahı üzerinde zararlı bir etkiye sahiptir (Sue ve ark., 2022). Bu nedenle ruh sağlığı uzmanlarının mikro saldırganlıkların bir danışanın psikolojik deneyimlerini nasıl belirleyebileceğini, hasara neden olabileceğini öğrenmesi ve anlaması gerekir. Sağlık çalışanlarının kendi ön yargıları, basma kalıpları ve peşin hükümleri nedeniyle danışanlarına karşı nasıl mikro saldırganlık gösterebileceklerinin farkında olmaları da önemlidir.

Kendi kültürel kimliğimizin dünya görüşümüzü, değerlerimizi ve inançlarımızı nasıl etkilediğini keşfetmek, hangi kültürel gruplarla çalışırken daha rahat hissettiğimizi ve bilgi, deneyim eksikliği veya çelişkili düşünceler nedeniyle hangi kültürel gruplara karşı belirli ön yargılara sahip olduğumuzu anlamamıza yardımcı olabilir. Keşfetmemize yardımcı olacak bazı faydalı içebakış soruları şunlar olabilir: (a) "Kendimi hangi kültürlerle özdeşleştiriyorum?", (b) "Kendi kişisel kimliğimi ne oluşturuyor?", (c) "Kişisel değerlerim nelerdir ve bunlar çeşitli danışanlarla çalışmamı nasıl etkileyebilir?", (d) "Kendi cinsiyetçi, ırkçı, heteroseksist ve diğer zararlı tutumlarım, inançlarım ve duygularım nelerdir?" ve (e) "Kültürel çeşitliliğe sahip danışanlarla çalışmamı engelleyebilecek kendi ön yargılarımı, inançlarımı ve duygularımı nasıl daha iyi anlayabilir ve bunların üstesinden gelebilirim?" Bu sorulardan bazılarını yanıtlamak ya da verilen dürüst yanıtları sindirmek zor olabilir. Ancak terapistler kültürel açıdan yetkin olmak istiyorlarsa zor sorular sormaktan başka bir yol yoktur.

Kültürel Etkileşim ve Kültürel Çeşitlilik Deneyimleri

Psikolojik danışma ve terapi küreselleşmeden etkilendiği için bakış açılarımızı genişletmek ve sorunlara kendi kültürümüzün üstünlüğüne inanan bir bakış açısından ziyade küresel bir bakış açısıyla bakmak gerekmektedir. Örneğin, eğitim döneminin belirli bir süresini yurt dışında geçirme ve kültürel çeşitliliklerden öğrenme fırsatını sağlayan uluslararası bir psikolojik danışma dersi almak, sosyal ve küresel farkındalık geliştirmemizi sağlar (McDowell ve ark., 2012). Kim'in (2015) araştırma bulguları, çokkültürlü psikolojik danışma yeterliklerinin yurt dışında eğitim almakla anlamlı ve pozitif bir şekilde ilişkili olduğunu ancak yurt dışına seyahat etmekle ilişkili olmadığını göstermiştir. Benzer şekilde Geerlings ve meslektaşları (2018) kültürlerarası deneyimlerin bireyin çokkültürlü bilgi ve becerileri üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğuna dair kanıtlar sunmuştur. Çeşitli kültürlerle tanışmayı sağlayacak deneyimleri aktif olarak aramak, kişinin kültürel çeşitliliğe ilişkin anlayışını genişletmesine ve bakış açısını zenginleştirmesine yardımcı olacaktır. Uluslararası değişimler yoluyla kültürel açıdan çeşitli deneyimler yaşanabileceği gibi, yerel topluluklar içindeki kültürel açıdan çeşitliliğe sahip grupları tespit ederek ve bu gruplarla etkileşim fırsatları arayarak da bu deneyimler elde edilebilir. Eğitim sürecindeki psikolojik danışmanlar için kültürel çeşitlilik deneyimlerini güçlendirmeye yönelik uygulamalardan biri, hakkında bilgi sahibi olmadıkları, sınırlı temas kurdukları veya ön yargı besledikleri kültürel grupları belirlemek ve kültürel etkileşim yoluyla bu grupları tanımak olabilir. Kültürel etkinliklere, geleneksel uygulamalara, toplum hizmetlerine katılmak ya da kişinin özdeşleşmediği kültürel gruplarla etkileşime girmesi ve ardından deneyimleri üzerinde düşünmesi değerli bir öğrenme ve büyüme fırsatı sağlayabilir. Son olarak, toplumda ruh

sağlığıyla ilgili kaynaklara erişim konusunda eşitsizliğin farkına varılması ve bu eşitsizliği ortadan kaldırmak için aktif olarak çalışılması yönündeki kararlılık, sosyal adalet çabaları yoluyla kişinin kültürel yeterlik gelişimini desteklemeye yardımcı olacaktır (Vera ve Speight, 2003).

Çokkültürlü yeterliğin oluşturulması, lisans ve lisansüstü düzeyde eğitim, klinik süpervizyon, sürekli mesleki eğitim, dürüst öz değerlendirme, kültürel etkileşim ve kültürel açıdan zengin ve çeşitliliği olan deneyimleri kapsayan ancak bunlarla sınırlı olmayan, yaşam boyu süren kişisel ve mesleki bir gelişim sürecidir.

Çokkültürlü Yeterlik Oluşturma ile İlgili Zorluklar

Çokkültürlülük açısıdan yetkin bir terapist olmanın bir parçası, çeşitli danışanların dünya görüşlerini anlama ve onlarla empati kurma becerisiyle ilgilidir (Sue ve ark., 2022). Kültürel açıdan alçakgönüllü ve yetkin bir terapist olma yolculuğu boyunca, eğitim alan psikolojik danışmanlar inançlarını, değerlerini ve bakış açılarını sorgulatan lisans ve lisansüstü düzeyde dersler alırlar. Sue ve meslektaşları (2022) kitaplarını çokkültürlü psikolojik danışma ve terapi sınıflarında kullanırken, eğitmenlerin kitabın içeriğinin birçok beyaz öğrenciyi cinsiyet, cinsel yönelim ve ırksal kimlik gerçeklikleriyle ilgili olarak zorladığını ve kitabın bu öğrencilerin bazılarında sosyo/kültürel/politik yönelimleri nedeniyle derin öfke, savunmacılık, suçluluk, üzüntü ve diğer güçlü duyguları uyandırdığını paylaştıklarını belirtmiştir. Çokkültürlü psikolojik danışma ve terapi dersinde bir kitap okumak bu kadar çok duyguyu ve ön yargıyı ortaya çıkarabiliyorsa, çokkültürlü yeterlik oluşturmayla ilgili olası zorlukların büyüklüğünü ancak hayal edebiliriz.

Hays ve Erford (2018), psikolojik danışma alanındaki ırkçılık, cinsiyetçilik, heteroseksizm ve yaş ayrımcılığı nedeniyle psikolojik danışmada çokkültürlülük hareketine karşı direncin devam ettiğini ve değişimin önünde engeller oluşturduğunu vurgulamıştır. Beyaz psikolojik danışmanların çokkültürlü farkındalık gelişimi üzerine yapılan nitel bir çalışma, çeşitlilikle ilgili erken kişisel deneyimin empati ve baskı anlayışı geliştirmede en önemli etmen olduğunu ve çokkültürlü farkındalık geliştirmeye yönelik sürekli kişisel girişim için zemin hazırladığını göstermiştir (Atkins ve ark., 2017). Bu nedenle çokkültürlü yeterliğin geliştirilmesiyle ilgili zorluklardan biri; ön yargılı inançları, varsayımları ve peşin hükümleri dönüştürmek için bunları unutmanın ve yerine başka şeyleri koymak için yeniden öğrenmenin zorluğuyla ilgilidir. Atkins ve meslektaşları (2017) çokkültürlü farkındalık gelişimiyle ilişkili duygusal zorlukların altını çizmiş ve psikolojik danışma eğitim programlarına kişisel olarak dönüştürücü deneyimlerin dahil edilmesini önermiştir. Benzer şekilde, Malott ve meslektaşları (2023) yetişkin öğrencilerin isteksizlik, tutumsal katılık veya ön yargılı inançların kökleşmesi nedeniyle çokkültürlü psikolojik danışma ve sosyal adalet müfredatına karşı açık bir tutum sergilemekte zorlandıklarını paylaşmıştır.

Bunlara ek olarak, Sue ve meslektaşları (2022) çokkültürlü yeterlik oluşturmanın önündeki şu engellerin altını çizmiştir: (a) Geleneksel terapinin özellikleri (örneğin, sosyal sınıf ayrıcalığına sahip insanların yaşamlarına ve deneyimlerine daha fazla odaklanan Beyaz Avrupa-Amerikan kültürünün değerlerini ve inançlarını yansıtmak); (b)

birey merkezli olmak, sözel/duygusal/davranışsal ifade, içgörüye ağırlık vermek, bilimsel deneyselcilik ve kendini açma, açıklık ve samimiyet etmenleri gibi terapinin kültür temelli değerleri; (c) başka bir ülkeden gelmiş, iki dil konuşan veya düşük sosyoekonomik geçmişe sahip danışanlar için dil engelleri; (d) ekonomik sınıfa dayalı değerler ve bakış açıları ve (e) aşırı genelleme ve kalıplaştırma. Benzer şekilde Lee (2012) psikolojik danışmanlığın kültürel özelliklerini, özellikle de Avrupa-Amerikan orta sınıf kültürünü yansıtmasını ve terapist ile danışan arasındaki güç farklılığında görülen psikolojik danışmanlığın sosyopolitik doğasını dikkate alınması gereken zorluklar olarak vurgulamıştır. Kültürlerarası psikolojik danışmada faydalı olması için şu önerileri paylaşmıştır: (a) Bütün psikolojik danışma etkileşimlerinde kültürel faktörleri göz önünde bulundurmak, (b) kişinin kendi kültürel "geçmişinin yüklerini" incelemek ve değerlendirmek, (c) kültürel ayrıcalığı incelemek ve değerlendirmek, (d) kişinin psikolojik kuram yöneliminin uygunluğunu incelemek ve değerlendirmek, (e) kalıp yargılardan ve tek tip bir bakış açısını benimsemekten kaçınmak, (f) kültürel olarak çeşitli danışanlardan öğrenmeye istekli olmak ve (g) kültürel olarak çeşitli danışanlar için bir savunucu olmak (Lee, 2012). Çokkültürlü yeterlik oluşturmayla ilgili zorluklar çoğunlukla kültür ve sınıfa bağlı dünya görüşlerinden kaynaklanmaktadır. Kişinin dünya görüşü bazen farkına bile varamayabileceği durumlara yol açabilir. Örneğin, danışanla terapötik ilişki kuramamasına, danışma sürecinin erken sonlandırılmasına ve danışanın kültürel olarak baskılanmasına neden olabilir (Sue ve ark., 2022). Çokkültürlü yeterlik geliştirmenin devam eden zorluklarla birlikte geldiğini kabul etmek, bu zorluklarla yüzleşmeye açık olmak ve bu süreç boyunca kişisel ve profesyonel olarak büyümek, çokkültürlü yeterlik gelişimi için esastır.

Sonuç ve Özet

Psikolojinin küreselleşmesi; eğitimcilerin, araştırmacıların, terapistlerin ve politika yapıcıların çalışmalarında kültürel bilgileri içeren ve kapsayıcı yaklaşımları takip etmelerini gerektirmektedir. İnsan hareketliliği ve teknolojik gelişmeler hızla artarken, ruh sağlığı alanında çalışan kişilerin danışanların değişen ihtiyaçlarını karşılamak için yeni bilgi öğrenmeleri, öğrendikleri bazı şeyleri unutmaları ve bunların yerine daha farklı ve doğru bilgileri koymaları gerekmektedir. Bu kitap bölümü, ruh sağlığı uzmanlarına bir çağrıdır. Uzmanlar, psikolojik danışma hizmeti alan ve psikolojik danışmanlığa başvurmayı düşünen bireylerin çeşitli kültürel geçmişlerden geldiğini, marjinalleştirilmiş gruplardan gelenlerin günlük hayatlarında birçok farklı mikro saldırganlık biçimleri yaşadıklarını ve kültürel deneyimlerinin inançlarını, değerlerini ve dünya görüşlerini şekillendirdiğini kabul etmelidir. Bu nedenle kültürel açıdan yetkin bir ruh sağlığı uzmanı olmak, danışanların bireysel, grup ve evrensel düzeylerde kimliklerinin çoklu boyutlarını dikkate almayı ve buna göre hizmet sunmayı gerektirir (Hays ve Erford, 2018; Sue ve ark., 2022).

Bu bölüm, özellikle sosyal adaleti teşvik etme (Chen, 2013; Pieterse ve ark., 2009; Roysircar, 2008; Vera ve Speight, 2003), danışan memnuniyetini artırma (Cole ve ark., 2014; Constantine, 2002; Fuertes ve Brobst, 2002; Tao ve ark., 2015) ve genel psikolojik danışma etkinliğini artırma (Bathje ve ark., 2022; Hayes ve ark., 2015; 2016; Imel ve ark., 2011; Owen ve ark., 2016; Soto ve ark., 2018) açısından psikolojik danışma ve

terapi bağlamında çokkültürlü yeterliğin önemini vurgulamaktadır. Psikolojik danışma ve terapide çokkültürlü yeterliğin oluşturulması, psikolojik danışmanların ve terapistlerin her öğrenme ve deneyimsel fırsatla birlikte daha fazla büyüme ve gelişme yaşadıkları, sürekli gelişen bir süreçtir. Örgün eğitim, klinik süpervizyon, sürekli mesleki eğitim, içe bakış, kültürel etkileşim ve kültürel açıdan çeşitli deneyimler edinme gibi farklı etmenlerin tümü, ruh sağlığı uzmanlarının çokkültürlü yeterlik geliştirmelerine yardımcı olmada rol oynamaktadır. Psikolojik danışmanlar ve terapistler çokkültürlü yeterlik geliştirirken kültüre bağlı terapi değerleri, dil engelleri, sınıfa bağlı bakış açıları, aşırı genelleme ve kalıplaştırma gibi çeşitli zorluklarla karşılaşırlar (Sue ve ark., 2022). Ruh sağlığı uzmanlarının terapi süreci boyunca karşılaşabileceği tüm zorlukların üstesinden gelebilmeleri için terapistin öz farkındalığının, bilgisinin ve çeşitli danışanların psikolojik yardım ihtiyaçlarının karşılanması için gerekli beceri gelişiminin genişletilmesi gerekir.

Kaynakça

American Psychological Association. (2002). *Guidelines on multicultural education, training, research, practice, and organizational change for psychologists.* https://www.apa.org/about/policy/multicultural-guidelines-archived.pdf

American Psychological Association. (2017). *Multicultural guidelines: An ecological approach to context, identity, and intersectionality.* https://www.apa.org/about/policy/multicultural-guidelines.pdf

Atkins, S., Fitzpatrick, M., Poolokasingham, G., Lebeau, M., & Spanierman, L. (2017). Make it personal: A qualitative investigation of White counselors' multicultural awareness development. *The Counseling Psychologist, 45*(5), 669-696. https://doi.org/10.1177/0011000017719458

Bathje, G. J., Pillersdorf, D., & Eddir, H. (2022). Multicultural competence as a common factor in the process and outcome of counseling. *Journal of Humanistic Psychology*. https://doi.org/10.1177/00221678221099679.

Bell, D. A. (1995). Who's afraid of critical race theory? *University of Illinois Law Review, 4,* 893-910.

Boysen, G. A., & Vogel, D. L. (2008). The relationship between level of training, implicit bias, and multicultural competency among counselor trainees. *Training and Education in Professional Psychology, 2*(2), 103-110. https://doi.org/10.1037/1931-3918.2.2.103

Chen, E. C. (2013). Multicultural competence and social justice advocacy in group psychology and group psychotherapy. *The Group Psychologist, 23*(1), 8-9. https://www.apadivisions.org/division-49/publications/newsletter/group-psychologist/2013/04/issue.pdf

Cole, E. M., Piercy, F., Wolfe, E. W., & West, J. M. (2014). Development of the Multicultural Therapy Competency Inventory-Client Version. *Contemporary Family Therapy, 36(4),* 462-473. https://doi.org/10.1007/s10591-014-9320-8

Constantine, M. G. (2002). Predictors of satisfaction with counseling: Racial and ethnic minority clients' attitudes toward counseling and ratings of their counselors' general and

multicultural counseling competence. *Journal of Counseling Psychology, 49*(2), 255-263. https://doi.org/10.1037//0022-0167.49.2.255

Crenshaw, K. (1991). Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color. *Stanford Law Review, 43*(6), 1241-1299. https://doi.org/10.2307/1229039

Davis, D. E., DeBlaere, C., Owen, J., Hook, J. N., Rivera, D. P., Choe, E., Van Tongeren, D. R., Worthington, E. L., & Placeres, V. (2018). The multicultural orientation framework: A narrative review. *Psychotherapy, 55*(1), 89-100. https://doi.org/10.1037/pst0000160

DeBlaere, C., Zelaya, D. G., Dean, J. A. B., Chadwick, C. N., Davis, D. E., Hook, J. N., & Owen, J. (2023). Multiple microaggressions and therapy outcomes: The indirect effects of cultural humility and working alliance with Black, indigenous, women of color clients. *Professional Psychology: Research and Practice, 54*(2), 115-124. https://doi.org/10.1037/pro0000497

Ford, G. G. (2006). *Ethical reasoning for mental health professionals.* SAGE Publications, Inc.

Fuertes, J. N., & Brobst, K. (2002). Clients' ratings of counselor multicultural competency. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology, 8*(3), 214–223. https://doi.org/10.1037/1099-9809.8.3.214

Fuertes, J. N., Stracuzzi, T. I., Bennett, J., Scheinholtz, J., Mislowack, A., Hersh, M., & Cheng, D. (2006). Therapist multicultural competency: A study of therapy dyads. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training, 43*(4), 480-490. https://doi.org/10.1037/0033-3204.43.4.480

Geerlings, L. R. C., Thompson, C. L., Kraaij, V., & Keijsers, G. P. J. (2018). Culturally competent practice: A mixed methods study among students, academics, and alumni of clinical psychology master's programs in the Netherlands. *Europe's Journal of Psychology, 14(1)*, 88-106. https://doi.org/10.5964/ejop.v14i1.1461

Gonzalez-Voller, J., Crunk, A. E., Barden, S. M., Harris, S., & Belser, C. T. (2020). A preliminary longitudinal study of multicultural competence in counselor education. *Journal of Counseling & Development, 98*(3), 308-318. https://doi.org/10.1002/jcad.12325.

Govere, L., & Govere, E. M. (2016). How effective is cultural competence training of healthcare providers on improving patient satisfaction of minority groups? A systematic review of literature. *Worldviews on Evidence-Based Nursing, 13(6),* 402-410. https://doi.org/10.1111/wvn.12176

Hays, D. G., & Erford, B. T. (2018). *Developing multicultural counseling competence: A systems approach* (3rd ed.). Pearson Education, Inc.

Hayes, J. A., Owen, J., & Bieschke, K. J. (2015). Therapist differences in symptom change with racial/ethnic minority clients. *Psychotherapy, 52*(3), 308-314. http://dx.doi.org/10.1037/a0037957

Hayes, J. A., McAleavey, A. A., Castonguay, L. G., & Locke, B. D. (2016). Psychotherapists' outcomes with white and racial/ethnic minority clients: First, the good news. *Journal of Counseling Psychology, 63*(3), 261-268. http://dx.doi.org/10.1037/cou0000098

Imel, Z. E., Baldwin, S., Atkins, D. C., Owen, J., Baardseth, T., & Wampold, B. E. (2011). Racial/ethnic disparities in therapist effectiveness: A conceptualization and initial study of

cultural competence. *Journal of Counseling Psychology, 58*(3), 290-298. https://doi.org/10.1037/a0023284

Ivey, A. E. (2005). Foreward. In M. G. Constantine, & D. W. Sue (Eds.), *Strategies for building multicultural competence in mental health and educational settings* (pp. xi-xii). John Wiley & Sons, Inc.

Kim, W. J. (2015). Enhancing social work students' multicultural counseling competency: Can travel abroad substitute for study abroad? *International Social Work, 58*(1), 88-96. https://doi.org/10.1177/0020872812454313

La Roche, M. J. (2012). *Cultural psychotherapy: Theory, methods, and practice*. SAGE Publications, Inc.

Lee, C. C. (2012). *Multicultural issues in counseling: New approaches to diversity*. (4th ed.). American Counseling Association.

Malott, K. M., Yee, T., & Barraclough, S. (2023). Overcoming barriers to social justice learning in multicultural education. *International Journal for the Advancement of Counselling, 45*, 356-369. https://doi.org/10.1007/s10447-023-09506-3

Martín-Baró, I. (1994). *Writings for a liberation psychology* (A. Aron & S. Corne, Eds.). Harvard University Press.

McDowell, T., Goessling, K., & Melendez, T. (2012). Transformative learning through international immersion: Building multicultural competence in family therapy and counseling. *Journal of Marital and Family Therapy, 38*(2), 365-379. https://doi.org/10.1111/j.1752-0606.2010.00209.x

Mena, J. A., & Rogers, M. R. (2017). Factors associated with multicultural teaching competence: Social justice orientation and multicultural environment. *Training and Education in Professional Psychology, 11*(2), 61-68. https://doi.org/10.1037/tep0000143

Miller, J. B. (1976). *Toward a new psychology of women*. Beacon Press.

Owen, J., Tao, K. W., Drinane, J. M., Hook, J., Davis, D. E., & Kune, N. F. (2016). Client perceptions of therapists' multicultural orientation: Cultural (missed) opportunities and cultural humility. *Professional Psychology: Research and Practice, 47*(1), 30-37. https://doi.org/10.1037/pro0000046

Pieterse, A. L., Evans, S. A., Risner-Butner, A., Collins, N. M., & Mason, L. B. (2009). Multicultural competence and social justice training in counseling psychology and counselor education: A review and analysis of a sample of multicultural course syllabi. *The Counseling Psychologist, 37*(1), 93-115. https://doi.org/10.1177/0011000008319986

Roysircar, G. (2008). A response to "social privilege, social justice, and group counseling: An inquiry": Social privilege: Counselors' competence with systematically determined inequalities. *The Journal for Specialists in Group Work, 33*(4), 377-384. https://doi.org/10.1080/01933920802424456

Singh, A. A., Appling, B., & Trepal, H. (2020). Using the multicultural and social justice counseling competencies to decolonize counseling practice: The important roles of theory, power, and action. *Journal of Counseling & Development, 98*(3), 261-271. https://doi.org/10.1002/jcad.12321

Soto, A., Smith, T. B., Griner, D., Domenech Rodríguez, M., Bernal, G. (2018). Cultural adaptations and therapist multicultural competence: Two meta-analytic reviews. *Journal of Clinical Psychology*, *74*, 1907-1923. https://doi.org/10.1002/jclp.22679

Sue, S. (2006). Cultural competency: From philosophy to research and practice. *Journal of Community Psychology, 34*(2), 237-245. https://doi.org/10.1002/JCOP.20095

Sue, D. W., Arredondo, P., & McDavis, R. J. (1992). Multicultural competencies/standards: A pressing need. *Journal of Counseling and Development, 70*(4), 477-486. https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1992.tb01642.x

Sue, D. W., Capodilupo, C. M., Torino, G. C., Bucceri, J. M., Holder, A. M. B., Nadal, K. L., & Esquilin, M. (2007). Racial microaggressions in everyday life: Implications for clinical practice. *American Psychologist, 62*(4), 271-286. https://doi.org/10.1037/0003-066X.62.4.271

Sue, D. W., Carter, R. T., Casas, J. M., Fouad, N. A., Ivey, A. E., Jensen, M., LaFromboise, T., Manese, J. E., Ponterotto, J. G., & Vazquez-Nutall, E. (1998). *Multicultural counseling competencies: Individual and organizational development*. SAGE Publications, Inc. https://doi.org/10.4135/9781452232027

Sue, D. W., Ivey, A. E., & Pedersen, P. B. (Eds.). (1996). *A theory of multicultural counseling and therapy*. Thompson Brooks/Cole Publishing Co.

Sue, D. W., & Spanierman, L. (2020). Microaggressions in everyday life (2nd ed.). John Wiley & Sons, Inc.

Sue, D. W., Sue, D., Neville, H. A., & Smith, L. (2022). *Counseling the culturally diverse: Theory and practice* (9th ed.). John Wiley & Sons, Inc.

Tao, K., W., Owen, J., Pace, B. T., & Imel, Z. E. (2015). A meta-analysis of multicultural competencies and psychotherapy process and outcome. *Journal of Counseling Psychology, 62*(3), 337-350. http://doi.org/10.1037/cou0000086

Torino, G. C., Rivera, D. P., Capodilupo, C. M., Nadal, K. L., & Sue, D. W. (2019). Microaggression theory: Influence and implications. John Wiley & Sons, Inc.

Vera, E. M., & Speight, S. L. (2003). Multicultural competence, social justice, and counseling psychology: Expanding our roles. *The Counseling Psychologist, 31*(3), 253-272. https://doi.org/10.1177/0011000003031003001

Vereen, L. G., Hill, N. R., & McNeal, D. T. (2008). Perceptions of multicultural counseling competency: Integration of the curricular and the practical. *Journal of Mental Health Counseling, 30*(3), 226-236. https://doi.org/10.17744/MEHC.30.3.G34U122M16Q64G4

BÖLÜM 2

Pamela A. Hays'in ADDRESSING Kavramsal Çerçevesi*

Ord. Prof. Dr. Şenel Poyrazlı

Öğrenme Hedefleri

Bu bölümü okuduktan sonra şunları yapmanız hedeflenmektedir:

- Pamela A. Hays'in ADDRESSING çerçevesinde yer alan dokuz kültürel etkiyi sıralayabilmek.
- Her bir kategoride hangi grupların ayrıcalıklı, hangilerinin dezavantajlı (ezilen) olduğunu açıklayabilmek.
- Bu çerçevenin araştırmalarda, danışma/terapi uygulamalarında, süpervizyon ve öğretim süreçlerinde nasıl kullanıldığını anlayabilmek.
- Kültürel olarak kapsayıcı bir değerlendirme, tanı koyma ve süpervizyon sürecini kolaylaştırmak amacıyla bu çerçevenin nasıl kullanılabileceğini belirleyebilmek.

Pamela Hays, *Danışma ve Klinik Uygulamada Kültürel Karmaşıklıkların Ele Alınması* (Addressing Cultural Complexities in Counseling and Clinical Practice) adlı kitabında (2022) çeşitli kültürel etkilerin ve toplumsal baskı ve ayrıcalıkla ilgili konuların dikkate alınmasının önemini vurgulamıştır. Pamela Hays'in ADDRESSING çerçevesi, farklı kültürel kategorilere dikkat çeker ve bu kategorilerin bir kişinin kimlik gelişimi ve ruh sağlığı üzerindeki etkilerini ortaya koyar. Bu bölümde, ADDRESSING çerçevesinde tanımlanan

* Çokkültürlü ruh sağlığı uygulamalarına yaptığı öncü katkılar ve bu bölüme dair verdiği geri dönüt için sayın Prof. Dr. Pamela Hays'e teşekkür ederim.

dokuz farklı kültürel grubu açıklayacağım; her bir kategoride hangi grupların toplumsal olarak ayrıcalıklı ya da dezavantajlı konumda olabileceğine dair bilgiler vereceğim; bu çerçevenin çokkültürlü kapsayıcılığa sahip danışma ve terapi süreçlerinde nasıl yardımcı olabileceğini tartışacağım ve ayrıca bu çerçevenin araştırmacılar, ruh sağlığı uzmanları, süpervizörler ve kurumlar tarafından nasıl kullanıldığını göstereceğim.

Bu çerçeveyi tam olarak anlayabilmek için, okuyucuların öncelikle **baskın grup** (dominant group) ve **ötekileştirilmiş grup** (minoritized group) kavramlarını kavraması gerekmektedir. Toplumda baskın grup -sayısal çoğunlukta olup olmamasından bağımsız olarak- güce ve ayrıcalığa sahiptir (Conerly ve ark., 2021). Bu baskın grup genellikle toplumsal normları, standartları ve değerleri belirler ve diğer grupların bunlara uyması beklenir. Baskın grup, çoğu zaman hak edilmemiş ayrıcalıklara sahiptir ve örneğin işe alım süreçlerinde tercih edilme, yüksek kaliteli sağlık hizmeti alma veya okul ortamında daha hoşgörülü davranılma ve destek görme gibi imtiyazlara sahip olabilir. Batı kültürü bağlamında örnek vermek gerekirse yetişkin, bedensel olarak sağlıklı, Hristiyan, orta ya da üst-orta sınıfa mensup, beyaz, heteroseksüel, yerli doğumlu vatandaş ve heteroseksüel erkek bireyler toplumda ayrıcalıklıdır ve daha fazla güce sahiptir.

Toplumda sayıca çoğunlukta olsalar bile, ötekileştirilmiş gruplar düşük statüye sahiptir ve güçten yoksundur (Conerly ve ark., 2021). Bu kişiler, baskın grubun ait olduğu kültürel gruptan farklı bir kültürel gruba mensupturlar. Bu farklılık, din/spiritüalite, ırk/etnik grup, cinsel yönelim, milliyet ya da sosyoekonomik durum gibi pek çok unsurdan kaynaklanabilir. Ötekileştirilmiş gruplarda yer alanların arasında çocuklar ve yaşlılar (örneğin, geriatrik gruplar), gelişimsel bir engeli olan bireyler (örneğin, serebral palsi) ya da diğer engelleri olan bireyler (örneğin, psikiyatrik, duyusal ya da zihinsel engeller), Hristiyan olmayan bireyler (örneğin, Müslümanlar ve Hindular), yoksul ya da düşük sosyoekonomik sınıfa ait kişiler, cinsel azınlıklar (örneğin gey, biseksüel bireyler), toplumsal cinsiyet azınlıkları (örneğin trans bireyler, interseks bireyler), mülteciler/sığınmacılar, göçmenler ve uluslararası öğrenciler vardır.

Ötekileştirilmiş gruplar, sistematik ön yargı ve ayrımcılığa maruz kalırlar. Bu durum örneğin, sağlık kuruluşlarında düşük kaliteli hizmet almak, tembel ya da suçlu olarak etiketlenmek, işe alınmamak veya eğitim ortamında öğretmenler, yöneticiler ve diğer öğrenciler tarafından saldırganlık ya da dışlanmaya maruz kalmak gibi biçimlerde ortaya çıkabilir. Bu tür muamele, ayrıcalık ve toplumsal baskının sistemsel niteliğinin bir sonucudur. Toplumun kültürel normları, yasaları ve diğer kurumları, belirli gruplara hak edilmemiş ayrıcalıklar sağlarken; ötekileştirilmiş gruplar için sistemli engeller oluşturur.

Bazı Batı dışı kültürlerde, güç ve ayrıcalık farklı gruplara atanabilir; bu durumun altı çizilmelidir. Örneğin, Yerli Amerikan ve Japon kültürlerinde yaşlı bireyler yüksek düzeyde saygı görür ve değer verilir (Lagemann, 2024); bu nedenle Batı toplumlarındaki akranlarına kıyasla daha fazla güce sahiptirler. Bir başka örnekte ise Sudan'da Sünni Müslümanlar güç ve ayrıcalığa sahipken, Hristiyanlar ayrımcılığa maruz kalmaktadır (Office of International Religious Freedom, 2019).

ADDRESSING Kavramsal Çerçevesi Nedir? Neden Önemlidir?

ADDRESSING kavramsal çerçevesi, bireyin kimlik gelişimini ve psikolojik deneyimlerini daha iyi anlamaya yardımcı olur. Bunu ırkçılık, etnosantrizm, heteroseksizm, sınıfçılık,

milliyetçilik gibi toplumsal baskı ve ayrıcalık sistemlerine ve bu sistemler içinde yer alan ötekileştirilmiş gruplara dikkat çekerek yapar.

Hays (2022), insanların ait olabileceği dokuz farklı çokkültürlü kategori tanımlamış ve bu kategorilere göre kimlik gelişimini etkileyen kültürel unsurları ortaya koymuştur. Hays, her bir kategorinin ilk kelimesinin baş harfini alarak bir hafıza yardımı (mnemonik araç) oluşturmuş ve ADDRESSING kısaltmasını geliştirmiştir:

A – Yaş ve kuşak etkileri (Age and generational influences)

D – Gelişimsel yetersizlik durumu (Developmental disability)

D – Diğer yetersizlikler (Disability, other)

R – Din ve maneviyat (Religion and spirituality)

E – Etnik ve ırksallaştırılmış kimlik (Ethnic and racialized identity)

S – Sosyoekonomik durum, sınıf (Socioeconomic status, class)

S – Cinsel yönelim (Sexual orientation)

I – Yerli köken (Indigenous heritage)

N – Ulusal köken (National origin)

G – Toplumsal cinsiyet (Gender)

Pamela Hays, ADDRESSING kavramsal çerçevesini ilk kez 1995 yılında tanıtmıştır (Hays, 1995). Kısa süre içinde psikoloji, psikolojik danışma ve psikiyatri alanlarında çalışan araştırmacılar, ruh sağlığı uzmanları, süpervizörler ve eğitmenler bu çerçeveyi yaygın biçimde kullanmaya başlamışlardır (Örneğin, Dadlani ve ark., 2012; Hansen ve ark., 2013; Joo, 2005; Nieto, 2010). Bu kavramsal çerçeve, ruh sağlığı uzmanlarının çokkültürlü yeterlik düzeylerini artırmalarına yardımcı olmasının yanı sıra araştırmacıların çalıştıkları değişkenlerle belirli kültürel kimlikler arasında bir ilişki olup olmadığını daha iyi belirlemelerine de katkı sağlar (Warlick, 2023).

Pamela Hays'in ADDRESSING kavramsal çerçevesi üzerine yaptığı çalışmalar, çokkültürlü yeterliği geliştirme sürecinin başında olan bireyler kadar bu alanda kendini daha da geliştirmek isteyen kişiler için de değerli bir kaynaktır (Slater, 2015). Bireyin çokkültürlü yeterliğini geliştirebilmesi için farklı kültürel gruplara dair farkındalık kazanması, bu gruplarla ilgili bilgi düzeyini artırması, kendi yetiştirilme tarzını, sahip olduğu kalıp yargılar ve ön yargıları sorgulaması ve kültürel olarak kapsayıcı ruh sağlığı hizmeti sunma yönünde beceriler geliştirmesi gerekmektedir (Sue ve ark., 2022).

Bir eğitmen olarak, ADDRESSING kavramsal çerçevesi öğrencilerime kültür kavramının yalnızca ırk/etnik gruptan ibaret olmadığını göstermemde bana yardımcı olmaktadır. Çokkültürlü yeterlik dersimin ilk haftasında "kültür" kavramını tanımlamalarını istediğimde, öğrencilerimin büyük çoğunluğu kültürü yalnızca ırk ve etnik grup temelinde tanımlar. Onlara bu çerçeveye göre ırk ve etnik grup dışında dokuz farklı kültürel faktörün daha olduğunu ve bu faktörlere bağlı özelliklerin de farklı kültürlere ve

kültürel uygulamalara yol açabileceğini söylediğimde oldukça şaşırırlar. Bu nedenle ADDRESSING kavramsal çerçevesi, insanlara kültürün yalnızca ırk ve etnik grupla sınırlı olmadığını anlamalarında büyük katkı sağlar.

Öğrencilerimin kültür ve kültürel gruplar konusundaki bakış açılarını genişlettikten sonra, derste ADDRESSING kavramsal çerçevesini izlemeye devam ediyorum ve onları her bir kültürel grup hakkında daha fazla bilgi edinmeye hem davet ediyor hem de cesaretlendiriyorum. Bu süreç, Pamela Hays'in bahsettiği "kişilerarası düzeyde çalışma (interpersonal work)" olgusunun bir parçasıdır (2022, s. 13). Bu kişilerarası düzeyde çalışma kapsamında öğrencilerim çeşitli kültürel etkiler hakkında düşünür ve kişilerarası becerilerini geliştirirler. Sistemsel ayrıcalık ve toplumsal baskıyı (systemic privilege and oppresion) ve bireysel kimliklerin karmaşıklığını daha iyi anlarlar. Örneğin, ABD'deki yerli toplulukları ve bu toplulukların geçmişte ne yaşadıklarını öğrenirler; ardından, bu grupların bazı alt gruplarında neden yüksek oranda depresyon ve alkol kullanımının görüldüğünü sorgularlar.

ADDRESSING kavramsal çerçevesi, ruh sağlığı alanındaki uzmanların ve öğrencilerin kendi öz bilgilerini artırmalarına da büyük katkı sağlar. Bu, Pamela Hays'in "kişisel düzeyde çalışma" (personal work) olarak tanımladığı sürecin bir parçasıdır (2022, s. 13). Bu kavramsal çerçeve, ruh sağlığı uzmanları ve öğrencilerin kendi kültürel bağlamlarına dayalı olarak kendilerini daha iyi tanımalarını sağlayan bir süreci kolaylaştırır (Wright ve ark., 2022). Bu kavramsal çerçeve aracılığıyla derinlemesine düşünen öğrencilerim, kendilerine dair daha fazla bilgi edinir; bu da onların içgörü geliştirmelerine ve kimlik oluşumlarına katkı sağlar. Öğrenciler, ADDRESSING kavramsal çerçevesindeki her bir kategoriyi tartar ve bu gruplarda baskın ya da ötekileştirilmiş konumda olmalarının kimliklerini, ön yargılarını veya kalıp yargılarını nasıl etkileyebileceğini analiz ederler.

ADDRESSING kavramsal çerçevesi, ruh sağlığı alanındaki uzmanların ve eğitimi süren öğrencilerin danışma ve terapiyle ilgili beceri düzeylerini ve etkinliklerini artırmalarında da önemli bir rol oynar (Slater, 2015). Örneğin, Lake ve ark. (2022) bu kavramsal çerçeveyi öğrenen öğrencilerin, çokkültürlü etkenlerin bir danışanın terapiye katılım düzeyini nasıl etkileyebileceğini daha iyi anlayacaklarını ve bu nedenle danışanın katılımını artırmaya yönelik adımlar atacaklarını belirtmiştir. Kendi dersimde, öğrencilerimden kendileri ile danışan arasındaki kültürel benzerlik ve farklılıkların terapi dinamiklerini ve psikoterapötik süreci nasıl etkileyebileceği üzerine düşünmelerini istiyorum. Sonrasında ise pozitif bir terapötik ilişki kurmalarına yardımcı olabilecek stratejiler geliştirmeleri için beyin fırtınası yapmalarını istiyorum. ADDRESSING kavramsal çerçevesine dayanarak, öğrencilerime farklı gruplara dair sahip oldukları ön yargı, örtük ön yargı ya da kalıp yargıların nasıl ayrımcı davranışlara yol açabileceğini gösteriyorum. Aynı zamanda onlara, çokkültürlülüğü kapsayıcı şekilde nasıl hareket edebileceklerini de gösteriyorum. Aşağıda, okuyucuların kendi davranışlarının hangi etkenler tarafından yönlendirilebileceğini ve çokkültürlü yaklaşıma daha uygun bir şekilde nasıl davranabileceklerini düşünmelerine yardımcı olacak bir tablo sunuyorum.

oldukça etkilidir. Bu çerçeve, bir bireyin geçmiş özelliklerine dayanan dokuz farklı çokkültürlü etkiyi listeler, çeşitli kültürel gruplarla ilgili öğrenme sürecini kolaylaştırır ve öğrencileri ile ruh sağlığı uzmanlarını içe bakışa (self-reflection) davet eder. Bu içe bakış sayesinde kişi, sahip olduğu ayrıcalıklı ya da dezavantajlı konumun farkına varır; yetiştirilme tarzını, değerlerini, ön yargılarını, örtük ön yargılarını ve kalıp yargılarını sorgular. Sonrasında bu inanç ve değerlerin danışanlarla çalışırken davranışlarını nasıl etkileyebileceğini eleştirel bir şekilde değerlendirir.

Bu çerçeve, kesişimsellik (intersectionality) kavramını ve vaka analizini, terapötik müdahale stratejilerini uyarlama ve kültürel olarak kapsayıcı ruh sağlığı hizmeti sunma açısından sosyo-kültürel bağlamsal bilgilerin göz önünde bulundurulmasının önemini vurgular. Aynı zamanda kişi bu kavramsal çerçeve sayesinde kültürel olarak daha kapsayıcı bir süpervizör ve araştırmacı olma yolunda daha fazla ilerleme kaydeder.

Kaynakça

Aggarwal, P., Wiese, D. L., & Bhuptani, P. (2021). Relational ecological model of identity: A tool for providing culturally competent clinical care in India. *International Perspectives in Psychology: Research, Practice, Consultation, 11*(1), 18-27. https://doi.org/10.1027/2157-3891/a000014

Brabender, V. M., Fallon, A. E., Padovano, A., & Rutter, P. (2013). Recognizing diversity in adoptive families. In V. M. Brabender & A. E. Fallon, (Eds.), *Working with adoptive parents: Research, theory, and therapeutic interventions* (pp. 105-130). John Wiley & Sons.

Collins, A. L., Russell, M. C., & Figley, C. R. (2024). Toward military cultural competence among new civilian mental health providers. *Traumatology, 30*(3), 288–295. https://doi.org/10.1037/trm0000448

Conerly, T. R., Holmes, K., & Tamang, A. L. (2021). Racial, ethnic, and minority groups. *Introduction to Sociology 3e*. Openstax. https://openstax.org/books/introduction-sociology-3e/pages/11-1-racial-ethnic-and-minority-groups

Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A black feminist Critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *University of Chicago Legal Forum*, *1989*(1), Article 8, 139-167. https://chicagounbound.uchicago.edu/uclf/vol1989/iss1/8

Dadlani, M. B., Overtree, C., & Perry-Jenkins, M. (2012). Culture at the center: A reformulation of diagnostic assessment. *Professional Psychology: Research and Practice, 43*(3), 175-182. https://doi.org/10.1037/a0028152

Hagler, M. A. (2020). LGBQ-affirming and non-affirming supervision: Perspectives from a queer trainee. *Journal of Psychotherapy Integration, 30*(1), 76-83. https://doi.org/10.1037/int0000165

Hansen, H., Dugan, T. M., Becker, A. E., Lewis-Fernández, R., Lu, F. G., Oquendo, M. A., Alarcon, R. D., & Trujillo, M. (2013). Educating psychiatry residents about cultural aspects of care: A qualitative study of approaches used by U.S. expert faculty. *Academic Psychiatry, 37*(6), 412-416. https://doi.org/10.1007/BF03340081

Hays, P. A. (1995). Multicultural applications of cognitive-behavior therapy. *Professional Psychology, Research, and Practice, 26*(3), 309-315. https://doi.org/10.1037/0735-7028.26.3.309

Hays, P. A. (1996). Culturally responsive assessment with diverse older clients. *Professional Psychology, Research, and Practice, 27*(2), 188-193. https://doi.org/10.1037/0735-7028.27.2.188

Hays, P. A. (2009). Integrating evidence-based practice, cognitive-behavior therapy, and multicultural therapy: Ten steps for culturally competent practice. *Professional Psychology, Research and Practice, 40*(4), 354-360. https://doi.org/10.1037/a0016250

Hays, P. (2022). *Addressing cultural complexities in counseling and clinical practice: An intersectional approach (4th edition).* American Psychological Association.

Hays, P. A. (2024). Four steps toward intersectionality in psychotherapy using the ADDRESSING framework. *Professional Psychology: Research and Practice, 55*(5), 454-462. https://dx.doi.org/10.1037/pro0000577

Joo, J. H. (2005). Book review: Cultural assessment in clinical psychiatry, addressing cultural complexities in practice, a framework for clinicians and counselors. *Transcultural Psychiatry, 42*(1), 146-151. https://doi.org/10.1177/1363461505050728

Lagemann, J. (2024). *Mining other cultures for answers to America's ageism problem*. American Society on Aging. https://generations.asaging.org/other-cultures-have-answers-americas-ageism

Lake, A. J., Rodriguez-Quintana, N., Lewis, C. C., & Brothers, B. M. (2022). ADDRESSING diversity: Clinical assessment and outcomes in a psychology training clinic. *Training and Education in Professional Psychology, 16*(3), 229-234. https://doi.org/10.1037/tep0000346

Nieto, L. (2010). Look behind you: Using anti-oppression models to inform a protagonist's psychodrama. In E. Leveton (Ed.), *Healing collective trauma using sociodrama and drama therapy* (pp. 103-123). Springer.

Office of International Religious Freedom (2019). *2019 report on international religious freedom: Sudan.* United States Department of State. https://www.state.gov/reports/2019-report-on-international-religious-freedom/sudan/

Ohio University College of Arts and Sciences (2024). *The ADDRESSING Model*. https://www.ohio.edu/cas/psychology/diversity/addressing-model

Okamoto, A., Dattilio, F. M., Dobson, K. S., & Kazantzis, N. (2019). The therapeutic relationship in cognitive-behavioral therapy: Essential features and common challenges. *Practice Innovations, 4*(2), 112-123. https://doi.org/10.1037/pri0000088

Sayegh, P., Vivian, D., Heller, M. B., Kirk, S., & Kelly, K. (2023). Racial, cultural, and social injustice in psychological assessment: A brief review, call to action, and resources to help reduce inequities and harm. *Training and Education in Professional Psychology, 17*(4), 366-374. https://doi.org/10.1037/tep0000451

Slater, N. (2015). [Review of the book *Connecting across cultures: The helper's toolkit*, by P. A. Hays]. *The Arts in Psychotherapy, 42*, 75-76. https://doi.org/10.1016/j.aip.2014.11.001

Sue, D. W., Sue, D., Neville, H. A., & Smith, L. (2022). *Counseling the culturally diverse: Theory and practice*. John Wiley & Sons.

Taknint, J. T., Depestre, S., Alshabani, N., Martin, A. M., Virkar, S., & Milord, J. (2024). Assessing psychotic spectrum disorders in partnership with patients: Three culturally responsive therapeutic assessment cases. *Practice Innovations*. Advance online publication. https://doi.org/10.1037/pri0000241

Warlick, C. A., Poquiz, J., Huffman, J. M., Standridge, R., DeLong, L., & Nelson, J. (2024). Should discharge be collaborative? Assessing flexible discharge dates in an intensive outpatient dialectical behavior therapy program. *Professional Psychology, Research and Practice, 55*(1), 48-57. https://doi.org/10.1037/pro0000540

Watkins, C. E., Jr., & Hook, J. N. (2016). On a culturally humble psychoanalytic supervision perspective: Creating the cultural third. *Psychoanalytic Psychology, 33*(3), 487-517. https://doi.org/10.1037/pap0000044

Wright, A. J., Pade, H., Gottfried, E. D., Arbisi, P. A., McCord, D. M., & Wygant, D. B. (2022). Evidence-based clinical psychological assessment (EBCPA): Review of current state of the literature and best practices. *Professional Psychology, Research and Practice, 53*(4), 372-386. https://doi.org/10.1037/pro0000447

Zhao, C. J., & Stone-Sabali, S. (2021). Cultural discussions, supervisor self-disclosure, and multicultural orientation: Implications for supervising international trainees. *Training and Education in Professional Psychology, 15*(4), 315-322. https://doi.org/10.1037/tep0000309

BÖLÜM 3

Feminist Çokkültürlü Teori

Doç. Dr. Elif Balın

Pınar Arslan Çetin[*]

Öğrenme Hedefleri

Bu bölümü okuduktan sonra şunları yapabilmelisiniz:

- Feminist Çokkültürlü Teori'nin ortaya çıkışına ilham veren çeşitli feminist perspektiflerin güçlü ve zayıf yönlerini fark etmek.
- Feminist Çokkültürlü Teori'yi uygularken ruh sağlığı çalışanlarına rehberlik edebilecek nitelikteki teorinin temel ilkelerini tanımlamak.
- Feminist Çokkültürlü Teori'den yola çıkarak veya esinlenilen ilgili çerçeveleri ve yaklaşımları keşfederek Feminist Çokkültürlü Teori'nin uyarlamalarına aşina olmak.
- Feminist Çokkültürlü Teori ilkelerinin, ruh sağlığı sorunlarına katkıda bulunan sistemik engelleri belirlemeye ve bunlarla mücadele etmeye yardımcı olup olamayacağı, nasıl yardımcı olabileceği üzerine düşünmek ve çoğunlukla ayrıcalıklı gruplara hizmet veren geleneksel ruh sağlığı hizmet yapılarını sorgulamak.

Bu bölümün amacı, sosyal adalet odaklı psikolojik danışma ve terapi müdahale çerçeveleri oluşturarak feminist ve çokkültürlü perspektifleri bütünleştiren **Feminist Çokkültürlü Teori**'yi tanıtmaktadır. Hem feminist hem de çokkültürlü teori bakış açılarının kökleri, geleneksel danışma ve psikoterapi teorilerinin eleştirisine dayanmaktadır. İkisi de sosyal adalet müdahalesi olarak birey ve toplum ruh sağlığı hizmetlerine özgün ve dinamik yaklaşımlar sunarlar (örneğin, kurumsal engellerin

[*] Bölümü Türkçe'ye çevirmiştir.

ortadan kaldırılması veya ruh sağlığı krizlerinin nedenlerini ya da bu krizlere katkılarını sürdüren sistemik adaletsizliğin giderilmesi). Feminist ve çokkültürlü bakış açılarını bütünleştirmeye yönelik yaklaşımlar, her ikisinin de sınırlılıklarına dayanmaktadır (Bryant-Davis & Moore-Lobnan, 2019). Daha önceki feminist bakış açıları, beyaz ırktan olmayan kadınların ve post-kolonyal/neo-kolonyal, küresel ve ulusötesi bağlamlardaki kadınların deneyimlerine ilişkin kesişimsel ve kapsayıcı bir anlayıştan yoksundu. Öte yandan erken dönem çokkültürlü yaklaşımlar, özellikle beyaz ırktan olmayan kadınlar için analiz ve uygulamalarında toplumsal cinsiyet değişkenini dahil etmeyi ihmal etmişlerdi (Morrow & Hawxhurst, 2012). Feminist Çokkültürlü Teori, kendinden esinlenen çeşitli müdahale modellerinde de (örneğin, womanist ve mujerista psikolojileri; Bryant-Davis & Comas-Díaz, 2016) olduğu gibi bir dizi yol gösterici ilkeye sahip dönüştürücü bir çerçeve olarak görülebilir. Bununla birlikte Feminist Çokkültürlü Teori ilkeleri, feminist ve çokkültürlü psikoloji ve psikolojik danışma alanlarındaki boşlukları doldurmakta ve sosyal adalet odaklı, dönüştürücü ruh sağlığı müdahaleleri önererek güçlü yönlerini bütünleştirmektedir.

Feminist Çokkültürlü Teori, sürekli gelişen bir çerçevede feminist çokkültürlü uygulama (danışma/terapi) araçlarını çeşitli bağlamsal faktörlere (örneğin, ırkçılık, cinsiyetçilik, yabancı düşmanlığı, yoksulluk ve diğer sosyal ve sistemik baskı biçimleri) göre oluşturup ve şekillendirmektedir. Feminist ve çokkültürlü bakış açılarının çeşitliliği göz önünde bulundurulduğunda, bu bölümde Feminist Çokkültürlü Teori olarak ifade edilen şey, başka bir yerde **Çokkültürlü Feminist Teori** olarak adlandırılabilir (Enns vd., 2012). Feminist ve çokkültürlü kelimelerinin sıralaması, ruh sağlığı ve savunuculuk alanlarında hangisinin birincil odağı aldığı veya en önemli hedefin ne olduğunu temsil edebilir (Enns ve ark., 2012). Ayrıca müdahale ortamına, kurumsal misyona veya uygulayıcıların eğitim geçmişlerine ve profesyonel kimliklerine bağlı olarak Feminist Çokkültürlü Terapi veya Danışma olarak da adlandırılabilir. Feminist Çokkültürlü Teori, mesleki köken farketmeksizin (örneğin, psikolojik danışma, psikoloji, sosyal hizmet), uygulayıcıların ve birlikte çalıştıkları toplulukların ihtiyaçlarına yönelik olduğu ve mesleki ve etik sınırlar içinde çalışıldığı sürece her türlü ruh sağlığı hizmetine ve ortamına entegre edilebilir.

Bu bölüm, feminist düşüncenin çeşitliliğini ve diğer bölümlerde daha ayrıntılı olarak ele alınan çokkültürlü ve sosyal adalet yeterlilik çerçevelerinin anlaşılmasını ve uygulanmasını zenginleştirebilecek eleştirel feminist perspektifleri vurgulamaktadır. Bu vurgu, ortak yazarların kadın çalışmaları alanındaki akademik eğitimlerine ve ABD bağlamı içinde ve ötesinde kadınlara ilişkin uzman danışmanlık deneyimlerine dayanmaktadır. Bu nedenle bu bölümde sırayla feminist düşüncenin çeşitliliği, Feminist Çokkültürlü Teori'nin evrimi ve özellikleri, uygulamadaki ilkeleri ve Feminist Çokkültürlü Teori'den kaynaklanan veya ondan büyük ölçüde etkilenen ruh sağlığı yaklaşımlarından örnekler verilmektedir.

Feminist Teori

Feminist Teori'nin gelişimini ve çeşitliliğini anlamak, Feminist Çokkültürlü Teori'nin eleştirel ve sosyal adalet odaklı duruşunu benimsemek için gereklidir. Ancak **Feminist Teori**'yi anlatmak bu bölümün kapsamı dışındadır. Okuyucular feminist teorinin kökeni ve paradigmaları hakkında daha fazla bilgi edinmek için bu bölümde atıfta bulunulan birincil kaynakları inceleyebilirler. Aşağıda feminizme dair olan kısa özet, farklı feminist bakış açılarının Feminist Çokkültürlü Teori'nin ortaya çıkışını nasıl etkilediğini bağlamsallaştırmayı amaçlamaktadır.

Feminist teori veya **feminizm,** feminist "dalgalar" çerçevesiyle (örneğin, birinci dalga, ikinci dalga) tanımlanır (Hewitt, 2010). Bu çerçevede yer alan sosyal hareketler ve etkili figürler farklı dalgalar arasında benzerlik arz etmektedir. "Dalgalar" yaklaşımı, feminist hareketlerin genellikle doğrusal tarihsel anlatımı benimsemesi nedeniyle birçok feminist tarafından eleştirilmektedir. Örneğin, Fernandes (2013) dalga modelinin çokkültürlü kapsayıcılığı, kimlik politikalarını ve kesişimsellik paradigmasını feminizmin üçüncü dalgası altında nasıl yanlış konumlandırdığını vurgulamıştır. Bu tür bir nitelendirme, ikinci dalga feminizm dönemlerinde ABD'li beyaz ırktan olmayan kadınların (özellikle Afrika kökenli siyahi Amerikalı kadınların) ve marjinalleştirilmiş küresel çoğunluk kadınların (örneğin, üçüncü dünya feminizmi de dahil olmak üzere sömürge sonrası ve ulus ötesi feminist bakış açıları) önemli katkılarını göz ardı etmektedir.

Diğer taraftan Ballou ve diğerleri (2017) "dalga" tanımlamasını feminist psikolojinin evrimini kavramsallaştırmak için yararlı bir metafor olarak görmüştür. Feminizm ve psikososyal güçleri anlamaya yönelik eleştirel yaklaşımlar arasındaki gerilimleri ve feminist teoriye benzer şekilde "[dalgaların] birbirinin yerini almadığını, değişim sürecine katkıda bulunduğunu" vurgulayan çok sayıda ve birikimli etki eden faktörler (örneğin, hava durumu gibi diğer faktörlerle birlikte kıyı şeridini şekillendiren dalgalar) olduğunu ifade etmiştir (s. 75). Feminizme dair bir başka aşama yaklaşımı da feminist terapiyi geliştirmek için beş aşama veya dönem oluşturan Brown (2018) tarafından önerilmiştir. Brown, her bir aşama altında, psikoloji içindeki feminist çalışmaları şekillendiren ve bunlar tarafından şekillenen ve birlikte feminist terapiye katkıda bulunan çeşitli dönemlerden (veya dalgalardan) farklı feminist bakış açılarını karşılaştırmıştır. Bu aşamalardan biri Çokkültürlü, Küresel ve Postmodern Feminizmler ve Feminist Terapi'dir. Bu aşama, çokkültürlü ve küresel feminist bakış açılarının feminist terapi üzerindeki dönüştürücü etkisini kabul etmektedir. Örneğin Brown, mujerista psikolojisinin maneviyat nosyonunu ve psikolojik sömürgeleştirme kavramlarını, deneyimleri sömürgeleştirilmiş bir ulusunkine benzeyenler için kültürel ve toplumsal cinsiyet sömürgeciliği arasındaki etkileşim olarak bahsetmiştir (Brown, 2018; Comas-Díaz, 2008). Öte yandan bu aşama, diğer aşamalara kıyasla kısa bir şekilde ele alınmıştır. Çokkültürlü ve küresel feminist perspektiflerin etkisi, Gloria Anzaldúa'nın Sınır Teorisi (Anzaldúa, 1987), Ignacio Martín-Baro'nun kurtuluş psikolojisi (Martín-Baro, 1994) ve Paulo Freire'nin vicdanlaştırma veya eleştirel bilinç yöntemi (Freire, 1970; aktaran Comas-Díaz, 2008) gibi diğer birçok eleştirel perspektife dayanmaktadır. Bu çerçevelerle beraber Feminist Terapi'ye farklı kimliklere değer verme, sistemik adaletsizliklerdeki güç yapılarını ortadan kaldırma ve sosyal değişime yönelik kolektif eylem yaratma konusunda ilham olmuşlardır. Feminist terapi artık yalnızca cisgender kadınlarla (yani,

cinsiyet kimliği doğumda atanan cinsiyetleriyle uyumlu olanlar) ilgili olarak anlaşılmıyor ve çokkültürlü feminist çalışmaları kucaklıyor (Brown, 2018). Öte yandan ABD merkezli çokkültürlülük kavramsallaştırmalarının ötesinde feminist düşüncenin çeşitliliğini keşfetmek, Feminist Çokkültürlü Teori'de mevcut ve gelecekteki olası tüm feminizmleri tanımak için kritik öneme sahiptir.

Feminist teori dalga ve aşama modellerinin daha önce bahsedilen sınırlamalarını ortadan kaldırmak adına kadınların toplumda tarihsel olarak nasıl ezildiğini ve marjinalleştirildiğini araştıran ve ele alan çeşitli fikirler ve yaklaşımlar kümesi olarak anlaşılabilir (Tong ve Botts, 2018). Erken dönem feminist bakış açıları kadın-erkek ikiliğinden ve toplumsal cinsiyet eşitsizliğinden ortaya çıkarken, sonraki feminist bakış açıları kadınların deneyimlerinin ırk, etnik grup, sınıf, cinsiyet, engellilik, vatandaşlık ve göçmenlik durumu gibi çeşitli faktörler tarafından şekillendiğini kabul etmiştir. Yapılan çalışmalarda beyaz ırktan olmayan kadınlara, işçi sınıfından kadınlara, farklı ülkelerden kadınlara, lezbiyen kadınlara ve trans kadınlara daha fazla ilgi gösterildikçe feminist teori gelişmeye devam etmektedir. Ayrıca feminist teori birçok disiplini etkilemiştir (ve onlardan etkilenmiştir). Bu nedenle doğası gereği feminist teori hem disiplinler arası hem de kesişimsel bir yapıya sahiptir ve kategorize edilmesi zordur. Yine de çeşitli feminist perspektiflerin tarihsel gelişimini anlamaya yardımcı olan ve **feminist düşünce kategorileri** olarak adlandırılan bir dizi etiket bulunmaktadır (Tong ve Botts, 2018).

Seçilmiş Feminist Düşünce Kategorileri

Liberal Feminizm. Liberal feminizmin kökleri, on dokuzuncu yüzyılın ortalarında başlayan ve ABD'deki kadınların oy hakkı hareketlerine odaklanan ilk feminist düşünce dalgasına dayanmaktadır (Tong ve Botts, 2018). Liberal feministler, bireysel hak ve özgürlüklere dikkat çekmek için rasyonellik, özerklik ve kendi kaderini tayin etme konularına vurgu yapmıştır. Bu yaklaşım, 1960'larda başlayan ikinci dalganın temelini oluşturmuştur. Kadınların üreme haklarını, sağlık hizmetlerine erişimlerini ve toplumsal cinsiyete dayalı şiddetten korunmalarını savunmak için daha fazla yasal ve siyasal eşitlik talep etmiştir. Daha önceki liberal feminist perspektifler bireyselliğe aşırı vurgu yapmaları ve kesişimselliği ihmal etmeleri nedeniyle eleştirilirken, liberal feminizm 1990'lardaki üçüncü dalga ve sonrasında kesişimsellik teorisini kabul ederek gelişmiştir: toplumsal cinsiyetin ırk, sınıf, cinsellik ve sağlamcılık gibi diğer baskı biçimleriyle kesişiminde yer aldığını ifade etmektedir. Liberal feminist düşünürler temel olarak bireysel hak ve özgürlüklere odaklanmalarının yanı sıra siyaset, eğitim, istihdam gibi diğer alanlarda toplumsal cinsiyet eşitliğine dikkat çekmişlerdir.

Radikal Feminizm. Liberal feminizm, mevcut siyasi ve yasal sistemler içinde çalışarak toplumsal cinsiyet eşitliğini savunurken, radikal feminizm daha sistemik bir değişim yaklaşımı benimseyerek feminist düşünceye katkıda bulunmuştur (Tong ve Botts, 2018). Radikal feministler, bireysel ayrımcılık ve zararlı politikaların ötesinde, ataerkil sosyal sistemin ve kültürel normların derin köklerine meydan okumuşlardır. Örneğin, toplumsal cinsiyet eşitliği veya hakkaniyet yerine, kadınların bir araya gelerek çeşitli kişisel deneyimlerini (örneğin, cinsel taciz, aile içi şiddet ve üreme hakları) sistemik baskı merceğinden paylaştıkları ve inceledikleri bir süreç olan **bilinç yükseltme** yoluyla

sigortası kapsamı, lisansüstü eğitim gereklilikleri, çalışma lisansı kriterleri, farklı eyaletlerde çalışabilmek için çalışma lisansının taşınabilirliği gibi konular uzmanların çeşitlilik gösteren hizmetlerini küçümseyici ve kısıtlayıcı politikalar oluşturmaktadır. Feminist Çokkültürlü Teori ruh sağlığı alanında uzmanların çeşitlilik gösteren hizmetlerinin etkinliğini azaltan politikalardan arındırılması için kullanılabilir. Böylece ruh sağlığı hizmetleri buna en çok ihtiyaç duyan kişilere ulaştırılabilir.

Kaynakça

Adames, H. Y., Chavez-Dueñas, N. Y., Lewis, J. A., Neville, H. A., French, B. H., Chen, G. A., & Mosley, D. V. (2023). Radical healing in psychotherapy: Addressing the wounds of racism-related stress and trauma. *Psychotherapy, 60*(1), 39–50. https://doi.org/10.1037/pst0000435

Anzaldúa, G. (1987). *Borderlands / la frontera: The new Mestiza.* Aunt Lute Books.

Ballou, M., Saleem, R., & Roffman, E. (2017). The evolution of feminist psychology: Integrating feminism and multiculturalism in counseling women. In M. Kopola & M. Keitel (Eds.). *Handbook of counseling women* (2nd ed., pp. 74-88). Sage. https://doi.org/10.4135/9781506300290.n12

Blustein, D. L., Kenny, M. E., Di Fabio, A., & Guichard, J. (2019). Expanding the impact of the psychology of working: Engaging psychology in the struggle for decent work and human rights. *Journal of Career Assessment*, *27*(1), 3-28. https://doi.org/10.1177/1069072718774002

Borràs-Pentinat, S. (2023). Climate migration: A gendered perspective. *Environmental Policy and Law, 53*(5), 385-399. https://doi.org/10.3233/EPL-239008

Brown, L. S. (2018). *Feminist therapy* (2nd ed.). American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/0000092-000

Bryant-Davis, T., & Comas-Díaz, L. (2016). Introduction: womanist and mujerista psychologies. In T. Bryant-Davis & L. Comas-Díaz (Eds.), *Womanist and mujerista psychologies: Voices of fire, acts of courage* (pp. 3–26). American Psychological Association. http://www.jstor.org/stable/j.ctv1chs06c.6

Bryant-Davis, T. & Rajan, I. (2019). Next Steps: An Integrated Model for Conducting Multicultural Feminist Therapy. In T. Bryant-Davis (Ed.), *Multicultural Feminist Therapy: Helping Adolescent Girls of Color to Thrive* (pp. 189–208). American Psychological Association. http://www.jstor.org/stable/j.ctv1chs6fw.11

Bryant-Davis, T., & Moore-Lobban, S. J. (2019). A foundation for multicultural feminist therapy with adolescent girls of color. In T. Bryant-Davis (Ed.), *Multicultural feminist therapy: Helping adolescent girls of color to thrive* (pp. 15-42). American Psychological Association. http://www.jstor.org/stable/j.ctv1chs6fw.

Bryant, T., Enns, C. Z., & Tsong, Y. (2024). Decolonizing feminist therapy. In L. Comas-Díaz, H. Y. Adames, & N. Y. Chavez-Dueñas (Eds.), *Decolonial psychology: Toward anticolonial theories, research, training, and practice* (pp. 345–366). American Psychological Association. https://www.jstor.org/stable/jj.1231873.21

Butler, J. (1990). *Gender trouble: Feminism and the subversion of identity.* Routledge.

Cankurtaran, Ö., & Albayrak, H. (2019). Suriye'den Türkiye'ye kadın olmak [Being a woman from Syria to Turkey]. HÜKSAM. https://dspace.ceid.org.tr/xmlui/handle/1/833

Cannon, K., Patton, J., & Reicherzer, S. (2014). Relational-cultural theory in the context of feminism. In R. D. Parsons & N. Zhang (Eds.), *Counseling theory: Guiding reflective practice* (pp. 343-369). Sage. https://doi.org/10.4135/9781483399621

Collins, P. H. (2022). *Black feminist thought: Knowledge, consciousness, and the politics of Empowerment (30th-anniversary edition)*. Routledge.

Comas-Diaz, L. (2008). 2007 Carolyn Sherif Award address: Spirita: Reclaiming womanist sacredness into feminism. *Psychology of Women Quarterly*, *32*(1), 13–21. https://doi.org/10.1111/j.1471-6402.2007.00403.x

Combahee River Collective. (1979). A Black feminist statement. In Z. Eisenstein (Ed.), *Capitalist patriarchy and the case for socialist feminism* (pp. 135–139). Monthly Review Press.

Crenshaw, K. W. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A Black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory, and antiracist politics. *University of Chicago Legal Forum*, *139*, 139–167.

Enns, C. Z. (1997). *Feminist theories and feminist psychotherapies: Origins, themes, and variations*. Harrington Park.

Enns, C. Z., Williams, E. N., & Fassinger, R. E. (2012). Feminist multicultural psychology: Evolution, change, and challenge. In C. Z. Enns & E. N. Williams (Eds.), *The Oxford handbook of feminist multicultural counseling psychology* (pp. 3–26). Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199744220.013.0001

Enns, C. Z., Díaz, L. C., & Bryant-Davis, T. (2021). Transnational feminist theory and practice: An introduction. *Women & Therapy*, *44*(1-2), 11-26. https://doi.org/10.1080/02703149.2020.1774997

Espín, O. M. (1994). Feminist approaches. In L. Comas-Díaz & B. Greene (Eds.), *Women of color: Integrating ethnic and gender identities in psychotherapy* (pp. 265–286). Guilford.

Fernandes, L. (2013). *Transnational feminism in the United States: Knowledge, ethics, and power.* New York University Press.

French, B. H., Lewis, J. A., Mosley, D. V., Adames, H. Y., Chavez-Dueñas, N. Y., Chen, G. A., & Neville, H. A. (2020). Toward a psychological framework of radical healing in communities of color. *Counseling Psychologist, 48*(1), 14–46. https://doi.org/10.1177/0011000019843506

García, M. A. (2024). Wise face, firm heart: Ethics and decolonial psychology. In L. Comas-Díaz, H. Y. Adames, & N. Y. Chavez-Dueñas (Eds.), *Decolonial Psychology: Toward Anticolonial Theories, Research, Training, and Practice* (pp. 271–292).

American Psychological Association. http://www.jstor.org/stable/jj.1231873.18

Goodman, L. A., Liang, B., Helms, J. E., Latta, R. E., Sparks, E., & Weintraub, S. R. (2004). Training counseling psychologists as social justice agents: Feminist and multicultural principles in action. *The Counseling Psychologist*, *32*(6), 793–836. https://doi.org/10.1177/0011000004268802

Han, E., & Lee, I. (2023). Empowering women in counseling by dismantling internalized sexism: The feminist-multicultural orientation and social justice competencies. *Journal of Mental Health Counseling*, *45*(3), 213–230. https://doi.org/10.17744/mehc.45.3.03

Hewitt, N. A. (2010). *No permanent waves: Recasting histories of U.S. feminism.* Rutgers University Press.

hooks, b. (2000). *Feminism is for everybody: Passionate politics.* South End Press.

hooks, b. (1984). *Feminist theory: From margin to center*. South End Press.

Horne, S. G., & Arora, K. S. K. (2012). Feminist multicultural counseling psychology in transnational contexts. In C. Z. Enns & E. N. Williams (Eds.), *The Oxford handbook of feminist multicultural counseling psychology* (pp. 240–252). Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199744220.013.0013

Hundle, A. K., Szeman, I., & Hoare, J. P. (2019). What is the transnational in transnational feminist research? *Feminist Review*, *121*(1), 3-8. https://doi.org/10.1177/0141778918817525

Jordan, J., & Hartling, L. (2002). New developments in relational-cultural theory. In M. Ballou & L. S. Brown (Eds.), *Rethinking mental health and disorder: Feminist perspectives* (pp. 48-70). Guilford Press.

Kaos-GL (2019). Türkiye'nin LGBTİ mülteciler ile imtihani [Turkey's test with LGBTI refugees]. https://kaosgldernegi.org/images/library/2019lgbti-multeciler-ile-imtihani-web.pdf

Lorde, A. (1984). *Sister outsider: Essays and speeches*. Crossing Press.

McCall, L. (2005). The complexity of intersectionality. *Signs*, *30*(3), 1771–1800. https://doi.org/10.1086/426800

Mohanty, C. T. (2003). "Under Western Eyes" revisited: Feminist solidarity through anticapitalist struggles. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, *28*(2), 499–535. https://doi.org/10.1086/342914

Morrow, S. L., & Hawxhurst, D. M. (1998). Feminist therapy: Integrating political analysis in counseling and psychotherapy. *Women & Therapy*, *21*(2), 37-50. https://doi.org/10.1300/J015v21n02_03

Morrow, S. L., & Hawxhurst, D. (2012). Political analysis: Cornerstone of feminist multicultural counseling and psychotherapy. In E. N. Williams & C. Z. Enns (Eds.), *The Oxford handbook of feminist multicultural counseling psychology* (pp. 3–26). Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199744220.013.0018

Morrow, S. L., Hawxhurst, D. M., Montes de Vegas, A. Y., Abousleman, T. M., & Castañeda, C. L. (2006). Toward a radical feminist multicultural therapy: Renewing a commitment to activism. In R. L. Toporek, L. H. Gerstein, N. A. Fouad, G. Roysircar, & T. Israel (Eds.), *Handbook for social justice in counseling psychology: Leadership, vision, and action* (pp. 231–247). Sage. https://doi.org/10.4135/9781412976220.n17

Mosley, D. V., Jean, P. L., Bridges, B., Sobrino, M., Mejia, J., Adam, S., Ross, G., & Abreu, R. (2024). Moving psychology toward anticolonial queer futures. In L. Comas-Díaz, H. Y. Adames, & N. Y. Chavez-Dueñas (Eds.), *Decolonial psychology: Toward anticolonial theories, research, training, and practice* (pp. 369–388). American Psychological Association. http://www.jstor.org/stable/jj.1231873.22

Mullett, S. (1988). Shifting perspectives: A new approach to ethics. In C. Overall, S. Mullett, & L. Code (Eds.), *Feminist perspectives: Philosophical essays on method and morals (*pp. 109-126). University of Toronto Press.

Nash, J. C. (2008). Re-thinking intersectionality. *Feminist Review*, *89*, 1–15. http://www.jstor.org/stable/40663957

Palinkas, L. A., & Wong, M. (2020). Global climate change and mental health. *Current Opinion in Psychology*, *32*, 12-16. https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2019.06.023

Pompeo-Fargnoli, A. M. (2017). Women and relationships: Introduction to relational-cultural theory. In. J. E. Schwarz (Ed.), *Counseling women across the life span: Empowerment, advocacy, and intervention* (pp. 41-52). Springer. https://doi.org/10.1891/9780826129178.0004

Prilleltensky, I. (1997). Values, assumptions, and practices: Assessing the moral implications of psychological discourse and action. *American Psychologist*, *52*(5), 517-535

Rampton, M. (2015, October 25). *Four waves of feminism*. Pacific University.https://www.pacificu.edu/magazine/four-waves-feminism

Reinharz, S. (1994). Toward an ethnography of "voice" and "silence." In E. J. Trickett, R. J. Watts, & D. Birman (Eds.), *Human diversity: Perspectives on people in context* (pp. 178- 200). Jossey-Bass.

Remer, P. (2007). Empowerment feminist therapy. In K. Jordan (Ed.), *The quick theory reference guide: A resource for expert and novice mental health professionals* (pp. 167-181). Nova Science Publishers.

Shiva, V., & Mies, M. (2014). *Ecofeminism*. Bloomsbury Publishing.

Smith, L., Romero, L., & Baranowski, K. (2014). Poverty at the intersections: Implications for socially just community-based practice. In M. L. Miville & A. D. Ferguson (Eds.), *Handbook of race-ethnicity and gender in psychology (pp. 111-130)*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-8860-6_6

Struyk, R. (2017, August 18). *Blacks and whites see racism in the United States very, very differently.* CNN Politics. https://www.cnn.com/2017/08/16/politics/blacks-white-racism-united-states-polls

Sue, D. W., Capodilupo, C. M., Torino, G. C., Bucceri, J. M., Holder, A. M. B., Nadal, K. L., & Esquilin, M. (2007). Racial microaggressions in everyday life: Implications for clinical practice. *The American Psychologist*, *62*(4), 271–286. https://doi.org/10.1037/0003-066X.62.4.271

Sultana, F. (2021). Climate change, COVID-19, and the co-production of injustices: A feminist reading of overlapping crises. *Social & Cultural Geography*, *22*(4), 447-460. https://doi.org/10.1080/14649365.2021.1910994

Thomas, A. J., Witherspoon, K. M., & Speight, S. L. (2008). Gendered racism, psychological distress, and coping styles of African American women. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology, 14*(4), 307–314. https://doi.org/10.1037/1099-9809.14.4.307

Tiefer, L. (1991). A brief history of the association for women in psychology: 1969–1991.*Psychology of Women Quarterly, 15*(4), 635– 649. https://doi.org/10.1111/j.1471-6402.1991.tb00436.x

Tong, R., & Botts, T. F. (2018). *Feminist thought*: A more comprehensive introduction (5th ed.). Routledge.

Vasquez, M. J. T. (2010). Ethics in multicultural counseling practice. In J. G. Ponterotto, J. M. Casas, L. A. Suzuki, & C. M. Alexander (Eds.), *Handbook of multicultural counseling* (3rd ed., pp. 127–145). Sage.

Weisstein, N. (1993). Psychology constructs the female: or the fantasy life of the male psychologist (with some attention to the fantasies of his friends, the male biologist and the male anthropologist). *Feminism and Psychology, 3*(2), 195–210. https://doi.org/10.1177/0959353593032005 (Reprinted from "Kinder, kuche, kirche as scientific law: Psychology constructs the female," 1968, New England Free Press.)

Williams, E. N., & Enns, C. Z. (2012). Making the political personal. In *The Oxford handbook of feminist multicultural counseling psychology*. Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199744220.013.0026

Zakin, E., & Leeb, C. (2023). Psychoanalytic feminism. In E. N. Zalta & U. Nodelman (Eds.), *The Stanford encylopedia of philosophy* (Winter 2023 ed.). https://plato.stanford.edu/entries/feminism-psychoanalysis/

BÖLÜM 4

Çokkültürlü Pozitif Psikoloji: Ruh Sağlığı Uygulamalarına Etkileri

Prof. Dr. Tuğba Sarı[*]

Yağmur Karakurt[*]

Kaitlyn Arrow

Dr. Dilek Avcı

Öğrenme Hedefleri

Bu bölümü okuduktan sonra şunları yapabilmeniz gerekir:

- Çokkültürlü psikolojik araştırmalara duyulan ihtiyacı anlamak.
- Mutluluk ve iyi oluş gibi pozitif psikoloji kavramlarını anlamak.
- Benlik ve duygusal ifade kavramlarının kültürel farklılıklarını ve bunların iyi oluşla nasıl ilişkili olduğunu keşfetmek.
- Çokkültürlü psikoloji içindeki çerçeveleri anlayarak terapötik uygulamada kültürel alçakgönüllülüğü uygulamak.
- Çokkültürlü bağlamlarda hangi pozitif psikoloji müdahalelerinin etkili olduğunu anlamak.

[*] Bölümü Türkçe'ye çevirmişlerdir.

Pozitif psikoloji, olumlu duyguları, güçlü yönleri ve anlamlı ve tatmin edici bir hayata katkıda bulunan faktörleri anlama ve geliştirmeye odaklanır (Seligman ve Csikzentmihalyi, 2000). Bu yaklaşım, psikolojinin geleneksel olarak zihinsel bozuklukları teşhis ve tedavi etmeye odaklanmasına bir yanıt olarak ortaya çıkmıştır (Seligman, 2019). Ancak pozitif psikoloji alanı büyük ölçüde Batı kültürleri çerçevesinde kavramsallaştırılmış ve araştırılmış; mutluluk ve iyi oluş gibi önemli pozitif psikoloji kavramlarına dair kültürel farklılıkları ise göz ardı etmiştir (Hendriks, Warren, ve diğ., 2018). Çokkültürlü pozitif psikolojinin gelişmesi için benlik anlayışı ile duygusallık arasındaki ilişki ve bunların mutluluk ile iyi oluşun kültürel tanımlarına etkisi incelenmelidir. Bu bölüm, terapistleri "iyi bir hayat" yaşamanın farklı kültürlerde ne anlama geldiği, ayrıca kültürel olarak kapsayıcı bir terapi ortamı oluşturabilecek özel yaklaşımlar ve pozitif psikolojik müdahaleler konusunda bilgilendirmeyi amaçlamaktadır. Bu boyutların incelenmesiyle terapistler pozitif psikolojiye dayalı uygulamaları farklı kültürel bağlamlara saygı göstererek ve adapte ederek geliştirmelerini sağlayacak içgörüler edinebilirler. Sonuç olarak, çeşitli kültürel geçmişlere hitap eden, daha zengin ve etkili bir terapi süreci ortaya çıkar.

Pozitif Psikoloji ve Kültür

Küreselleşmenin giderek arttığı bir dünyada, terapistlerin farklı kültürleri anlaması büyük önem kazanmaktadır. Pozitif psikoloji araştırmaları genellikle *Batılı, Eğitimli, Sanayileşmiş, Zengin ve Demokratik (WEIRD)* toplumlarda yoğunlaşmıştır; ancak bu toplumlar, dünya nüfusunun yalnızca küçük bir kısmını temsil eder. Kim ve çalışma arkadaşları (2018) tarafından yürütülen sistematik bir literatür taramasında pozitif psikoloji araştırmalarının %70'inin Batı ülkelerinde yapıldığı ve sadece Amerika Birleşik Devletleri'nin bu alandaki tüm makalelerin %41'ine katkıda bulunduğu görülmüştür. Benzer şekilde pozitif psikoloji müdahalelerinin danışmada etkinliğini inceleyen randomize kontrollü çalışmaların bibliyometrik analizinde Hendriks, Warren ve çalışma arkadaşları (2018), analizlerine dahil edilen 188 çalışmanın yalnızca 41'inin (%21,8) tamamen WEIRD ülkeler dışında yürütüldüğünü tespit etmiştir.

WEIRD olmayan on ülke temsil edilmesine rağmen (Tayvan, Çin, İran, Malezya, Güney Kore, Filipinler, Türkiye, Güney Afrika, Hindistan ve Japonya) yalnızca yedi ülke (analizdeki toplam çalışmaların %11,7'sini oluşturuyor) WEIRD kriterlerinin hiçbirini karşılamamaktadır (Hendriks, Warren ve diğ., 2018). Üç çalışmaya (toplamın %1,6'sı) ev sahipliği yapan Japonya, Batılı bir ülke olmaması dışında tüm WEIRD kriterlerini karşılamaktadır. Ayrıca üçer çalışma yapılan Tayvan ve Güney Kore ise Batılı ve demokratik olmamak dışında tüm WEIRD kriterlerini karşılamaktadır. Çin'de yapılan 15 çalışmayı değerlendiren yazarlar, 10'unun Hong Kong'da yürütüldüğünü belirtmişler ve Hendriks, Warren ve çalışma arkadaşlarının (2018) kullandığı ölçütlere göre Hong Kong, WEIRD kriterlerini karşılama açısından Tayvan ve Güney Kore'ye benzemektedir. Çin'in bu derlemeye %8 oranında katkısı olmasına rağmen beşi (%2,7) ana karada yapılmış ve bölgeler tamamen WEIRD dışı bağlamlar olarak kabul edilmektedir.

Hendriks, Warren ve diğerlerinin (2018) çalışmasında olduğu gibi küresel kültürlerin temsilini değerlendirirken, yalnızca çalışmaların yapıldığı ülkeler değil, bu ülkelerin nüfus

oranı da dikkate alınmalıdır. Analizlerinde on dört Batılı ülke temsil edilmiştir (Amerika Birleşik Devletleri, Avustralya, Birleşik Krallık, İsviçre, Hollanda, Kanada, İspanya, Almanya, İrlanda, İtalya, İsrail, Norveç, Belçika ve Finlandiya) ve bu ülkeler çalışmaların %78,2'sini oluştururken, dünya nüfusunun yalnızca %9,05'ini kapsamaktadır (Worldometer, t.y.). Öte yandan tüm WEIRD kriterlerini karşılayan ve çalışmaların %11,7'sine katkı sağlayan yedi ülkenin vatandaşları ise dünya nüfusunun %40'ını oluşturmaktadır.

Hendriks, Warren ve çalışma arkadaşlarının (2018) bulguları, Batı kültürlerinin psikoloji üzerindeki ve müdahale uygulamalarındaki yaygın etkisini açıkça ortaya koymaktadır. Bu durumu daha da desteklemek için yazarlar, çalışmaların %21,8'i Batılı olmayan ülkelerde yapılmasına rağmen bu ülkelerde uygulanan pozitif psikoloji müdahalelerinin yalnızca %41,5'inin oluşturuldukları Batılı çerçevelerden kültürel olarak uyarlandığını bulmuşlardır. Bu durum farklı kültürlerin pozitif psikolojinin temel unsurlarını nasıl kavramsallaştırdığına dayalı olarak kültürel açıdan yetkin müdahalelerin sağlanmasının öneminin alanda hâlâ yeterince anlaşılamadığını göstermektedir.

Bu bölümde ruh sağlığı uzmanlarının çokkültürlü pozitif psikolojiyi anlamalarına yardımcı olmayı hedefliyoruz. Bunu, pozitif psikolojiye ait temel kavramları açıklayarak, bu kavramların farklı kültürlerde nasıl hissedilip deneyimlendiğini ortaya koyarak, uzmanların pratiklerinde kültürel alçakgönüllülük bakış açısını benimsemeleri gerektiğine değinerek ve çokkültürlü bağlamlarda etkili olduğu saptanan pozitif psikoloji müdahalerine yer vererek yapacağız. Mevcut ve gelecekteki ruh sağlığı uzmanlarının araştırmacıları çokkültürlü pozitif psikolojinin önemi konusunda bilgilendirerek, ileride yapılacak çalışmaların pozitif psikoloji ve psikoloji alanında kültürel olarak temsil gücü yüksek ve etkili tedavi müdahaleleri bulabilmesini umuyoruz.

Pozitif Psikolojide Kavramlar

İnsanlar genellikle mutluluğu başlarına gelen bir şey olarak algılar; oysa gerçekte mutluluk hem kalıtsal hem de bilinçli öğrenme ve pratik yoluyla erişilebilir bir olgudur (Brooks, 2022). Mutluluk kavramı birçok farklı şekilde tanımlanmıştır. Webster'ın sözlüğü (Webster's Third New International Dictionary of the English Language), mutluluğu "göreli bir kalıcılıkla tanımlanan, ağırlıklı olarak hoş duygulardan oluşan ve basit bir memnuniyetten yaşamda yoğun ve baskın bir sevinç duygusuna kadar uzanabilen bir iyilik hali ve bu durumun devamlılığına yönelik doğal bir arzu" olarak nitelendirir (Gove, 1986, s. 2638). Diğer yaygın tanımlarda ise mutluluk, bir kişinin hayatındaki neşe, haz ve memnuniyet duygularını kapsayan olumlu bir duygusal durum olarak tanımlanır (Sanchez-Sanchez, 2017).

Bununla birlikte psikoloji literatüründe "mutluluk" ve "iyi oluş" terimleri sıklıkla birbirinin yerine kullanılır, ancak iyi oluş kavramı mutluluğun çok ötesine geçer. Diener ve arkadaşlarının (2018) tanımına göre *iyi oluş*, bir bireyin genel mutluluk, sağlık ve memnuniyet durumunu, yani fiziksel, zihinsel ve sosyal varlığının tüm boyutlarını kapsar. İyi oluş, iyi hissetmeyi, tatmin ve amaç bulmayı, fiziksel sağlığın korunmasını ve başkalarıyla anlamlı ilişkiler geliştirmeyi içerir.

Mutluluk ve iyi oluşa dair birçok tanım, bu kavramların belirli yönlerini ve aralarındaki ilişkileri ortaya koyar. Ryff ve Singer (1998) gibi makaleler ise öznel, psikolojik ve hedonik

Kaynakça

Asnaani, A., & Hofmann, S. G. (2012). Collaboration in multicultural therapy: Establishing a strong therapeutic alliance across cultural lines. *Journal of Clinical Psychology*, *68*(2), 187-197. https://doi.org/10.1002/jclp.21829

Brooks, A. C. (2022). *From strength to strength: Finding success, happiness and deep purpose in the second half of life*. Bloomsbury Publishing.

Bryant, F. B., & Veroff, J. (2007). *Savoring: A new model of positive experience*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Buchanan, K. E., & Bardi, A. (2010). Acts of kindness and acts of novelty affect life satisfaction. *Journal of Social Psychology, 150*(3), 235-237. https://doi.org/10.1080/00224540903365554

Chentsova-Dutton, Y. E., & Tsai, J. L. (2010). Self-focused attention and emotional reactivity: The role of culture. *Journal of Personality and Social Psychology, 98*(3), 507–519. http://dx.doi.org/10.1037/a0018534

Cousins, S. D. (1989). Culture and self-perception in Japan and the United States. *Journal of Personality and Social Psychology, 56*(1), 124–131. https://doi.org/10.1037/0022-3514.56.1.124

Davis, D. E., Choe, E., Meyers, J., Wade, N., Varjas, K., Gifford, A., Quinn, A., Hook, J. N., Van Tongeren, D. R., Griffin, B. J., & Worthington Jr, E. L. (2016). Thankful for the little things: A meta-analysis of gratitude interventions. *Journal of Counseling Psychology, 63*(1), 20-31. https://doi.org/10.1037/cou0000107

De Jong, P., & Berg, I. K. (2002). *Interviewing for solutions* (2nd ed.). Thomson Brooks/Cole Publishing Co.

Derakhtkar, A., & Ahangarkani, M. (2016). The effect of forgiveness training on the level of respect to spouse and marital satisfaction in women with marital problems. *Iranian Journal of Psychiatry and Clinical Psychology, 22*(1), 30-38. http://ijpcp.iums.ac.ir/article-1-2567-en.html

Diener, E., Oishi, S., & Tay, L. (2018). Advances in subjective well-being research. *Nature Human Behaviour*, *2*(4), 253-260. https://doi.org/10.1038/s41562-018-0307-6

Ekman, P. (1999). Basic emotions. In T. Dalgleish & M. J. Power (Eds.), *Handbook of cognition and emotion* (pp. 45-60). John Wiley & Sons Ltd. https://doi.org/10.1002/0470013494.ch3

Emmons, R. A., & Stern, R. (2013). Gratitude as a psychotherapeutic intervention. *Journal of Clinical Psychology, 69*(8), 846-855. https://doi.org/10.1002/jclp.22020

Gove, P. B. (Ed.). (1986). *Webster's third new international dictionary of the English language unabridged*. Merriam-Webster Inc.

Gullotta, T. P., Markstrom, C. A., & Adams, G. R. (2000). Chapter 4 - Identity development and self-concept. In T. P. Gullotta, C. A. Markstrom, & G. R. Adams (Eds.), *The adolescent experience* (4th ed., pp. 73–100). Academic Press. https://doi.org/10.1016/b978-012305560-6/50004-6

Hays, P. A. (1995). Multicultural applications of cognitive-behavior therapy. *Professional Psychology: Research and Practice, 26*(3), 309-315. https://doi.org/10.1037/0735-7028.26.3.309

Hendriks, T., Schotanus-Dijkstra, M., Hassankhan, A., Graafsma, T. G. T., Bohlmeijer, E., & de Jong, J. (2018). The efficacy of positive psychological interventions from non-Western countries: A systematic review and meta-analysis. *International Journal of Wellbeing, 8*(1), 71-98. https://doi.org/10.5502/ijw.v8i1.711

Hendriks, T., Warren, M. A., Schotanus-Dijkstra, M., Hassankhan, A., Graafsma, T., Bohlmeijer, E., & de Jong, J. (2018). How WEIRD are positive psychology interventions? A bibliometric analysis of randomized controlled trials on the science of well-being. *The Journal of Positive Psychology, 14*(4), 489-501. https://doi.org/10.1080/17439760.2018.1484941

Hockenbury, D. H., & Hockenbury, S. E. (2010). *Discovering psychology* (5th ed.). Worth Publishers.

Ji, L. -J., Peng, K., & Nisbett, R. E. (2000). Culture, control, and perception of relationships in the environment. *Journal of Personality and Social Psychology, 78*(5), 943-955. https://doi.org/10.1037/0022-3514.78.5.943

Joshanloo, M. (2013). The influence of fear of happiness beliefs on responses to the satisfaction with life scale. *Personality and Individual Differences, 54*(5), 647-651. https://doi.org/10.1016/j.paid.2012.11.011

Kağıtçıbaşı, Ç. (2000). *Kültürel psikoloji: Kültür bağlamında insan ve aile* [Cultural psychology: Human and family in the context of culture]. İstanbul: Evrim Yayınevi.

Karaırmak, Ö. (2008). Çok kültürlülük, kültürel duyarlılık ve psikolojik danışma [Multiculturalism, cultural sensitivity, and psychological counseling]. *Turkish Psychological Counseling & Guidance Journal*, *3*(29), 115-129.

Kim, H., Doiron, K., Warren, M., & Donaldson, S. (2018). The international landscape of positive psychology research: A systematic review. *International Journal of Wellbeing, 8*(1), 50-70. https://doi.org/10.5502/ijw.v8i1.651

King, L. A., Hicks, J. A., Krull, J. L., & Gaiso Del A. K. (2006). Positive affect and the experience of meaning in life. *Journal of Personality and Social Psychology, 90*(1), 179-196. https://doi.org/10.1037/0022-3514.90.1.179

Lu, L. (2001). Understanding happiness: A look into Chinese folk psychology. *Journal of Happiness Studies, 2*, 407– 432. https://doi.org/10.1023/A:1013944228205

Lu, L., & Gilmour, R. (2004). Culture and conceptions of happiness: Individual oriented and social oriented SWB. *Journal of Happiness Studies: An Interdisciplinary Forum on Subjective Well-Being, 5*(3), 269 –291. https://doi.org/10.1007/s10902-004-8789-5

Magyar-Moe, J. L. (2014). Infusing multiculturalism and positive psychology in psychotherapy. In J. T. Pedrotti & L. M. Edwards (Eds.), *Perspectives on the intersection of multiculturalism and positive psychology* (pp. 235-249). Springer Science & Business Media. https://doi.org/10.1007/978-94-017-8654-6_16

Markus, H. R., & Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review, 98*(2), 224–253. https://doi.org/10.1037/0033-295X.98.2.224

Matsumoto, D., & Juang, L. (2017). *Culture and psychology* (6th edition). Cengage Learning.

Mesquita, B., De Leersnyder, J., & Albert, D. (2014). The cultural regulation of emotions. In J. Gross (Ed.), *The handbook of emotion regulation* (2nd ed., pp. 284–304). Guildford Press.

Nguyen, K. N., Mai, V. D., Phan, Q. A., & Baker, S. (2024). Adaptation and adversity acceptance as resilience to flooding at World Heritage Sites: A case study of Hoi an ancient town, Vietnam. *The Historic Environment: Policy & Practice,* 1–26. https://doi.org/10.1080/17567505.2024.2403786

Oishi, S., Graham, J., Kesebir, S., & Galinha, I. C. (2013). Concepts of happiness across time and cultures. *Personality and Social Psychology Bulletin, 39*(5), 559-577. https://doi.org/10.1177/0146167213480042

Peseschkian, N. (1987). *Positive psychotherapy: Theory and practice of a new method* (R. Walker, Trans.). Springer-Verlag. (Original work published 1977).

Rodriguez Mosquera, P. M., Khan, T., & Selya, A. (2013). Coping with the 10th anniversary of 9/11: Muslim Americans' sadness, fear, and anger. *Cognition & Emotion, 27*(5), 932–941. https://doi.org/10.1080/02699931.2012.751358

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, *52*(1), 141-166. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.141

Ryff, C. D., & Singer, B. (1998). The contours of positive human health. *Psychological Inquiry, 9*(1), 1-28. https://doi.org/10.1207/s15327965pli0901_1

Sanchez-Sanchez, C. (2017). Moving towards a general definition of public happiness: A grounded theory approach to the recent academic research on well-being. *World Academy of Science, Engineering and Technology, Open Science Index 127, International Journal of Humanities and Social Sciences, 11*(7), 1736-1751.

Sarı, T. (2015). Pozitif psikoterapi: Gelişimi, temel ilke ve yöntemleri ve Türk kültürüne uygulanabilirliği [Positive psychotherapy: Its development, basic principles and methods, and applicability to Turkish culture]. *The Journal of Happiness & Well-Being, 3*(2), 182–203

Schueller, S. M., & Parks, A. C. (2014). The science of self-help. *European psychologist, 19*(2). https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000181

Seligman, M. (2019). Positive psychology. A personal history. *Annual Review of Clinical Psychology, 15*(1), 1-23. https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-050718-095653

Seligman, M. E., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist, 55*(1), 5–14. https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5

Seligman, M. E. P., Steen, T. A., Park, N., & Peterson C. (2005). Positive psychology progress: Empirical validation of interventions. *American Psychologist, 60*(5), 410–421. https://doi.org/10.1037/0003-066X.60.5.410

Sin, N. L., & Lyubomirsky, S. (2009). Enhancing wellbeing and alleviating depressive symptoms with positive psychology interventions: A practice-friendly meta-analysis. *Journal of Clinical Psychology, 65*(5), 467-487. https://doi.org/10.1002/jclp.20593

Smith, E. J. (2006). The strength-based counseling model. *The Counseling Psychologist, 34*(1), 13-79. https://doi.org/10.1177/0011000005277018

Tervalon, M., & Murray-Garcia, J. (1998). Cultural humility versus cultural competence: A critical distinction in defining physician training outcomes in multicultural education. *Journal of Health Care for the Poor and Underserved, 9*(2), 117-125. https://doi.org/10.1353/hpu.2010.0233

Tracy, J. L., & Matsumoto, D. (2008). The spontaneous expression of pride and shame: Evidence for biologically innate nonverbal displays. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America, 105*(33), 11655–11660. https://doi.org/10.1073/pnas.0802686105

Tsai, J. L., Ang, J. Y., Blevins, E., Goernandt, J., Fung, H. H., Jiang, D., Elliott, J., Kölzer, A., Uchida, Y., Lee, Y.-C., Lin, Y., Zhang, X., Govindama, Y.,& Haddouk, L. (2016). Leaders' smiles reflect cultural differences in ideal affect. *Emotion, 16*(2), 183–195. http://dx.doi.org/10.1037/emo0000133

Tsai, J. L., Louie, J. Y., Chen, E. E., & Uchida, Y. (2007). Learning what feelings to desire: Socialization of ideal affect through children's storybooks. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *33*(1), 17-30. https://doi.org/10.1177/0146167206292749

Vázquez, C., Hervás, G., Rahona, J. J., & Gómez, D. (2009). Psychological well-being and health. Contributions of positive psychology. *Anuario de Psicologia Clinica y de la Salud/Annuary of Clinical and Health Psychology, 5, 15-27.*

Worldometer. (n.d.). *Countries in the world by population (2024).* https://www.worldometers.info/world-population/population-by-country/

BÖLÜM 5

Küresel Bakış Açıları: Psikolojik Danışmada Çok Kültürlü ve Sosyal Adalet Odaklı Yetkinliklere Yönelmek*

Tamara Makki
Wooje Lee
Doç. Dr. Ann M. Shillingford
Prof. Dr. S. Kent Butler

Çevirenler: Doç. Dr. Filiz Gültekin ve Prof. Dr. Figen Akça

Öğrenme Hedefleri

Bu bölümü okuduktan sonra şunları yapabilmelisiniz:

- Çok Kültürlü ve Sosyal Adalet Odaklı Psikolojik Danışma Yetkinlikleri'nin temel unsurlarını ve altında yatan varsayımlarını tanımlayabilmek.
- Çok kültürlülük ve sosyal adalet konularının ve bu konuların terapötik ilişkiler üzerindeki etkilerinin farkında olmak.
- Terapide kültürel tevazunun gerekliliğinin önemini anlamak.
- Sosyal adalet ve savunuculuk odaklı psikolojik danışma müdahalelerine yönelik yaklaşımları açıklayabilmek.

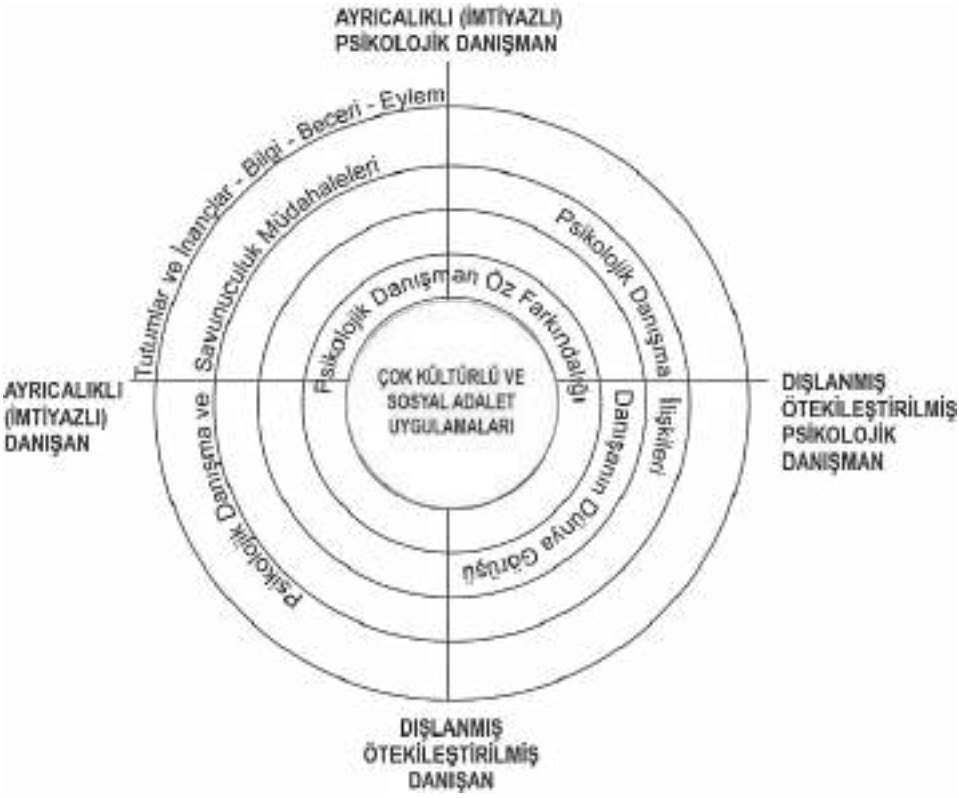
* Çeviri Editörünün Notu: İngilizcede "multicultural" kelimesinin Türkçe alan yazında hem "çokkültürlü" olarak bitişik hem de "çok kültürlü" olarak ayrı olarak yer almasına, Türk Dil Kurumu'nun bu konuda net bir açıklama yapmamasına ve bölüm çevirmenlerinin tercihlerine dayanarak, bu bölümde ilgili kavram ayrı yazılmıştır.

Giriş

1990'lı yıllardan önce psikolojik danışma; 20. yüzyılın başlarında ortaya çıkmış, genellikle Avrupa kökenli beyaz ırktan erkeklerin ruhsal sağlığını desteklemek için geliştirilmiş bir hizmet olarak biliniyordu. Yıllar içinde psikolojik danışma alanının gelişmesiyle birlikte meslek, diğer grupları da kapsar hale geldi. Ancak bu gelişmelere ragmen psikolojik danışma kuramları, beceri ve müdahaleleri, Batılı olmayan bireyleri kapsayacak nitelikte değildi. 1992 yılında Çok Kültürlü Psikolojik Danışma ve Gelişim Derneği'nin (Association for Multicultural Counseling and Development-AMCD), **Çok Kültürlü Psikolojik Danışma Yetkinlikleri'**ni (Multicultural Counseling Competencies-MCC) tanıtmasıyla bu durum değişti. Çok Kültürlü Psikolojik Danışma Yetkinlikleri, danışanların farklı kültürel özelliklerini ve kültürün psikolojik danışma ilişkisindeki kendine özgü etkilerini göz önünde bulundurur (Sue vd., 1992). Mevcut haliyle psikolojik danışma, yeteri kadar kapsayıcı olmayışı ve küresel vatandaşlıkla ilgili farklılıkların tanınmayışı nedeniyle eleştirilmiştir. Ayrıca danışanların ruh sağlığı sorunlarının oluşumundaki sistemik engelleri (Toporek ve Daniels, 2018) ve kişinin yaşamını değiştirebilecek nitelikteki adaletsizliklerde terapistin savunucu rolünün gerekliliğini göz ardı ettiği için de eleştirilmiştir (Singh vd., 2020).

2014 yılında Çok Kültürlü Psikolojik Danışma ve Gelişim Derneği, 1992 Çok Kültürlü Psikolojik Danışma Yetkinlikleri'ni yeniden düzenlemek için cesur bir adım atmış ve bir revizyon komitesi oluşturmuştur. Komite, kesişimsellik (intersectionality) ve sosyal adalet savunuculuğunu, mevcut 22 yıllık yetkinliklere entegre etme görevini üstlenmiştir. Revizyon komitesi, güncellemelerine temel sağlamak için Baskı Kuramı'nın, Ekolojik Model'in ve Kimlik Gelişim Kuramları'nın ilkelerini etkili bir biçimde kullanmıştır. Amaç, mevcut Çok Kültürlü Psikolojik Danışma Yetkinlikleri'nin gücünü artırmak ve ruh sağlığı uzmanlarına farklı kültürel geçmişlere, sosyal çevreye ve dünya görüşüne sahip danışanlarla yetkin bir biçimde çalışabilmeleri için kanıta dayalı bir kılavuz sunmaktı. Kapsamlı literatür incelemesini, tartışma gruplarını, çok kültürlü akademisyenler ve uzmanlarla konsültasyonu, psikolojik danışmanlar ve Çok Kültürlü Psikolojik Danışma ve Gelişim Derneği'nin üyelerinden geri bildirim alınmasını içeren bir yıllık çalışma sonunda, geliştirilmiş ve güncellenmiş Çok Kültürlü ve Sosyal Adalet Odaklı Psikolojik Danışma Yetkinlikleri (Multicultural and Social Justice Counseling Competencies-MSJCC) onaya sunulmuştur. İnceleme sürecinin ardından Çok Kültürlü Psikolojik Danışma ve Gelişim Derneği'nin yönetim kurulu, yeni yetkinlikleri onaylamış ve Amerikan Psikolojik Danışma Derneği Yönetim Konseyi'nin (Governing Council of the American Counseling Association ACA) de onayına sunmuştur.

Çok Kültürlü ve Sosyal Adalet odaklı yaklaşım (Şekil 1) dört ana bölüm (quadrants), dört alan (domains) ve dört yetkinliği (competencies) içerecek şekilde yapılandırılmıştır. Şunu belirtmek gerekir ki sözü edilen tüm bu unsurlar ruh sağlığı uzmanlarının danışanlarına hizmet verirken kültürel açıdan daha kapsayıcı olmalarına yardımcı olmak için bir araya getirilmiştir.



Şekil 1: Çok Kültürlü ve Sosyal Adalet Kavramsal Çerçevesi

Telif Hakkı 2015 M.J. Ratts, A.A. Singh, S. Nassar-McMillan, S.K. Butler, & J.R. McCullough.
İzin alınarak yeniden basılmıştır.

Dört ana bölüm ayrıcalıklı (imtiyazlı) ve dışlanmış/ötekileştirilmiş psikolojik danışman ve danışanları ve bu durumun danışma ilişkisini nasıl etkilediğini temsil etmektedir.

- Ana bölümler (Quadrants): Psikolojik danışman ve danışanın ayrıcalıklı ve dışlanmış/ötekileştirilmiş durumlarını yansıtır:

1. Dışlanmış/ötekileştirilmiş bir danışanla çalışan ayrıcalıklı psikolojik danışman
2. Ayrıcalıklı bir danışanla çalışan ayrıcalıklı psikolojik danışman
3. Ayrıcalıklı bir danışanla çalışan dışlanmış/ötekileştirilmiş psikolojik danışman
4. Dışlanmış/ötekileştirilmiş bir danışanla çalışan dışlanmış/ötekileştirilmiş psikolojik danışman

Kaynakça

Berens, D. E. (2023). Disability, ableism and ageism. In D. G. Hays & B. T. Erford (Eds.), *Developing multicultural counseling competence: A systems approach* (4th ed., pp. 267-300). Pearson.

Cashwell, C. S., & Giordano, A. L. (2023). Spiritual Diversity. In D. G. Hays & B. T. Erford (Eds.), *Developing multicultural counseling competence: A systems approach* (4th ed., pp. 570–602). Pearson.

Cashwell, C. S., & Young, J. S. (Eds.) (2020). *Integrating spirituality in counseling: A guide to competent practice* (3rd ed.). American Counseling Association.

Clark, M (2023). Social class and classism. In D. G. Hays & B. T. Erford (Eds.), *Developing multicultural counseling competence: A systems approach* (4th ed., pp. 225-266). Pearson.

Coates, R. D., Ferber, A. L., & Brunsma, D. L. (2017). *The matrix of race: Social construction, intersectionality, and inequality*. SAGE Publications.

Coma, M. T., & Hunter, Q. (2018). Empathy, humanism, and mindfulness in multicultural counseling and social justice work. *The William & Mary Educational Review*, *6*(1), 6. https://scholarworks.wm.edu/wmer/vol6/iss1/6

Falender, C., Goodyear, R., Duan, C., Al-Darmaki, F., Bang, K., Çiftçi, A., Ruiz González, V., Del Pilar Grazioso, M., Humeidan, M., Jia, X., Kağnıcı, D. Y., & Partridge, S. (2021). Lens on international clinical supervision: Lessons learned from a cross-national comparison of supervision. *Journal of Contemporary Psychotherapy, 51*(3), 181–189. https://doi.org/10.1007/s10879-021-09497-5

Feagin, J. R., & Ducey, K. (2018). *Racist America: Roots, current realities, and future reparations* (4th ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315143460

Gnilka, P. B., O'Hara, C., & Chang, C. Y. (2023). Social justice counseling. In D. G. Hays & B. T. Erford, Eds.). *Developing multicultural counseling competence: A systems approach* (4th ed., pp. 82-108). Pearson.

Hays, D. G., & Gay, J. L., (2023). The culturally competent counselor. In D. G. Hays & B. T. Erford (Eds.), *Developing multicultural counseling competence: A systems approach* (4th ed., pp. 2–45). Pearson.

Hays, D. G., & Shillingford-Butler, A. (2023). Racism and white supremacy. In D. G. Hays & B. T. Erford (Eds.), *Developing multicultural counseling competence: A systems approach* (4th ed., pp. 110–155). Pearson.

Hook, J. N., Davis, D. E., Owen, J., Worthington, E. L., & Utsey, S. O. (2013). Cultural humility: Measuring openness to culturally diverse clients. *Journal of Counseling Psychology*, *60*(3), 353–366. https://doi.org/10.1037/a0032595

Hook, J. N., Farrell, J. E., Davis, D. E., DeBlaere, C., Van Tongeren, D. R., & Utsey, S. O. (2016). Cultural humility and racial microaggressions in counseling. *Journal of Counseling Psychology*, *63*(3), 269–277. https://doi.org/10.1037/cou0000114

Jones, C. P. (2000). Levels of racism: A theoretic framework and a gardener's tale. *American Journal of Public Health*, *90*(8), 1212–1215. https://doi.org/10.2105/ajph.90.8.1212

Kim, U., & Park, Y. (2007). Development of indigenous psychologies: Understanding people in a global context. In M. J. Stevens & U. P. Gielen (Eds.), *Toward a global psychology: Theory, research, intervention, and pedagogy* (pp. 147–172). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

La Roche, M. (2013). *Cultural psychotherapy: theory, methods, and practice*. SAGE Publications, Inc. https://doi.org/10.4135/9781071934142

Lambert, M. J., & Barley, D. E. (2001). Research summary on the therapeutic relationship and psychotherapy outcome. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training, 38*(4), 357–361. https://doi.org/10.1037/0033-3204.38.4.357

Leung, S. A. (2003). A journey worth traveling: Globalization of counseling psychology. *The Counseling Psychologist, 31*(4), 412–419. https://doi.org/10.1177/0011000003031004004

Lewis, J. A., Arnold, M. S., House, R., & Toporek, R. L. (2003). ACA Advocacy Competencies. American Counseling Association. https://www.counseling.org/docs/default-source/competencies/aca-advocacy-competencies-updated-may-2020.pdf?sfvrsn=f410212c_4

Lomas, T. (2015). Self-transcendence through shared suffering: An intersubjective theory of compassion. *Journal of Transpersonal Psychology, 47*(2), 168–187.

Lorelle, S., Byrd, R., & Crockett, S. (2012). Globalization and counseling: Professional issues for counselors. *The Professional Counselor, 2*(2), 115–123. https://doi.org/10.15241/sll.2.2.115

Murphy, B. C., & Dillon, C. (2015). *Interviewing in action in a multicultural world* (5th ed.). Cengage Learning.

Norcross, J. C. (2010). The therapeutic relationship. In B. L. Duncan, S. D. Miller, B. E. Wampold, & M. A. Hubble (Eds.), *The heart and soul of change: Delivering what works in therapy* (2nd ed., pp. 113–141). American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/12075-004

Ratts, M. J., & Pedersen, P. (2014). *Counseling for multiculturalism and social justice: Integration, theory, and application* (4th ed.). American Counseling Association.

Ratts, M. J., Singh, A. A., Butler, S. K., Nassar-McMillan, S., & McCullough, J. R. (2016). Multicultural and social justice counseling competencies: Practical applications in counseling. *Counseling Today, 58*(8), 40-45. https://www.counseling.org/publications/counseling-today-magazine/article-archive/article/legacy/multicultural-and-social-justice-counseling-competencies-practical-applications-in-counseling

Ratts, M. J., Singh, A. A., Nassar-McMillan, S., Butler, S. K., & McCullough, J. R. (2015). *Multicultural and social justice counseling competencies*. https://www.counseling.org/docs/default-source/competencies/multicultural-and-social-justice-counseling-competencies.pdf?sfvrsn=20

Ratts, M. J., Singh, A. A., Nassar-McMillan, S., Butler, S. K., & McCullough, J. R. (2016). Multicultural and social justice counseling competencies: Guidelines for the counseling profession. *Journal of Multicultural Counseling and Development, 44*(1), 28–48. https://doi.org/10.1002/jmcd.12035

Rothbaum, F., Rosen, K., Ujiie, T., & Uchida, N. (2002). Family systems theory, attachment theory, and culture. *Family Process, 41*(3), 328-350. https://doi.org/10.1111/j.1545-5300.2002.41305.x

Singh, A. A., & dickey, l. m. (2017). Introduction. In A. A. Singh & l. m. dickey (Eds.) *Affirmative counseling and psychological practice with transgender and gender nonconforming clients* (pp. 3-18). American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/14957-001

Singh, A.A., & Mingo, T. M. (2023). Gender and sexism. In D. G. Hays & B. T. Erford (Eds.), *Developing multicultural counseling competence: A systems approach* (4th ed., pp. 156–188). Pearson.

Singh, A. A., Nassar, S. C., Arredondo, P., & Toporek, R. (2020). The past guides the future: Implementing the multicultural and social justice counseling competencies. *Journal of Counseling & Development, 98*(3), 238–252. https://doi.org/10.1002/jcad.12319

Smith, H. (2006). *Why religion matters: The fate of the human spirit in an age of disbelief*. HarperCollins Publishers.

Sue, D. W., Arredondo, P., & McDavis, R. J. (1992). Multicultural counseling competencies and standards: A call to the profession. *Journal of Multicultural Counseling and Development, 20*(2), 64–88. https://doi.org/10.1002/j.2161-1912.1992.tb00563.x

Toporek, R. L., & Daniels, J. (2018). American Counseling Association advocacy competencies. https://www.counseling.org/docs/default-source/competencies/aca-advocacy-competencies-updated-may-2020.pdf

Yi, J., Neville, H. A., Todd, N. R., & Mekawi, Y. (2023). Ignoring race and denying racism: A meta-analysis of the associations between colorblind racial ideology, anti-Blackness, and other variables antithetical to racial justice. *Journal of Counseling Psychology*, *70*(3), 258.

You, H. S., & Malley-Morrison, K. (2000). Young adult attachment styles and intimate relationships with close friends: A cross-cultural study of Koreans and Caucasian Americans. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 31*(4), 528–534. https://doi.org/10.1177/0022022100031004006

Youn, J., Napolitano, C. M., Lee, W., Han, D., & Rounds, J. (2023). Meta-analysis of the relationships between parental support and career self-efficacy in South Korea and the US. *Journal of Vocational Behavior, 141*, 103839. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2022.103839

BÖLÜM 6

Tekil Hikayelerin Ötesinde: Ruh Sağlığı Araştırma ve Uygulamalarında Kesişimselliği Anlamak

Doç. Dr. Ayşe S. İkizler
Öykü Altıntaş Atay
Maria Kalantzis

Çeviren: Dr. Esma Daşcı

Öğrenme Hedefleri

Bu bölümü okuduktan sonra şunları yapabilmeniz hedeflenmektedir:

- Kesişimsellik kavramının tanımını ve tarihsel gelişimini anlamak.
- Klinik uygulamalarda kesişimselliği doğru şekilde kullanabilmek için gerekli farkındalık, bilgi ve becerileri nasıl uygulayacağını anlamak.
- Psikolojik araştırmalarda kesişimsel yaklaşımı kullanmak için gerekli farkındalık, bilgi ve becerileri nasıl uygulayacağını anlamak.

Kesişimsellik (intersectionality), "özellikle beyaz ırktan olmayan (azınlık) kadınlar olmak üzere insanların hayatını etkileyen farklı ayrımcılık türlerinin bir araya gelerek yarattığı birikimli etki" olarak tanımlanmaktadır (Samie, 2023). Kesişimsellik, zamanla toplumsal baskı ve ötekileştirme sorunlarını incelemek için giderek genişleyen kuramsal bir yaklaşım haline gelmiştir. Öyle ki sosyologlar, siyaset bilimciler ve azınlık hakları üzerine çalışan akademisyenler bile araştırmalarında bu yöntemi kullanmaya başlamışlardır (Bauer vd., 2021). Fakat başlangıçta kesişimsellik, siyasi savunuculukta, sivil toplum örgütlenmelerinde ve şiddeti önleme ve şiddetle mücadele programlarında kullanılan pratik bir araç olarak ortaya çıktı (Alba, 2023; Marchetti, 2019; Warrier, 2022).

Bu bağlamda kesişimselliği psikolojik danışma ve klinik psikolojide doğru şekilde kullanabilmek için öncelikle kavramın tarihsel temellerini, yanlış anlaşılma noktalarını, pratikte nasıl uygulanacağını, bir düşünme ve analiz aracı olarak değerini anlamamız gerekir (Carbado vd., 2013). Dahası, kesişimsellik tam da "gelişme aşamasında" dinamik ve sürekli evrilen bir kuramken, akademisyenler tarih boyunca kesişimselliği adeta vakumlayarak, onu tarihsel bağlamından *koparmış* ve *dondurmuştur.* Oysa ki kesişimsellik, tam da bu tutumun reddi üzerine kuruludur: Kuramın halihazırda hayat bulduğu alanları görmek ve gelecekte yeşerebileceği yeni uygulama alanlarını keşfetmek!

Bu doğrultuda kesişimsellik hem kuramsal bir çerçeve hem de bir analiz yöntemidir. Bir kuramsal çerçeve olarak kesişimsellik aynı anda birden fazla sosyal kimliğe sahip olmanın getirdiği özgün deneyimleri vurgular. Örneğin, bir kadının dünyayı deneyimleme biçimi erkeklerden farklıdır. Ancak bu deneyim, aynı zamanda siyahi ya da lezbiyen olmak gibi diğer sosyal kimliklerle derinden şekillenir. İşte kesişimsellik tam da bu noktada devreye girer: Bir bireyin yaşantılarını yalnızca tek bir kimlik grubuna aitmiş gibi değil, tüm kimliklerinin bir arada ve etkileşim halinde oluşturduğu bütünsel bir perspektifle anlamamız gerektiğini vurgular. Kesişimsellik, bu bakış açısını bir adım öteye taşıyarak bireylerin ve grupların sahip oldukları çoklu kimlikler nedeniyle sistematik olarak ayrıcalık veya toplumsal baskı deneyimlediklerini ortaya koyar. Dolayısıyla toplumsal güç dinamikleri, kesişimselliği anlamanın bir diğer temel unsurudur. Kesişimsellik, ana akımda kabul görmek için uzun bir yol kat etmiş olsa da, akademik disiplinler ve yaşam öyküleri arasında önemli ölçüde gelişerek; toplumsal adalet, sosyal düşünce ve aktivizm alanlarında güçlü bir araç haline gelmiştir. Feminist araştırmacıların geniş bir kesimi tarafından giderek daha fazla görünür olmuş ve benimsenmiştir (Cho vd., 2013; Collins ve Bilge, 2020; ayrıca bkz. Bilge, 2013).

Başlangıç olarak, kesişimselliğin tarihsel gelişimini ve psikolojik danışma ve psikoloji alanındaki yükselişini ele alacağız. Ardından, Sue ve Sue'nun (2012) öne sürdüğü Çokkültürlü Yeterlik'in üç temel bileşeni olan farkındalık, bilgi ve beceriler bağlamında kesişimselliğin uygulanışını tartışacağız. Çokkültürlü yeterliği bir adım öteye taşıyarak, danışmanların mesleki yaşamlarının ayrılmaz bir parçası olan savunuculuk (advocacy) rolünü de bu kuramsal çerçeveye dahil ettik (Lewis vd. 2002; Toporek vd., 2009). Bu içeriği, bu kitap bölümünde psikolojinin iki alanına ayırarak düzenledik. Bu doğrultuda önce kesişimselliğin psikolojik araştırmalardaki yerini, sonra uygulamalı alandaki rolünü ele alacağız. Araştırma bağlamında kesişimsellik araştırmaları ile geleneksel psikolojik yaklaşımlar arasındaki gerilimi, nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin felsefi temellerini

irdeleyerek analiz edeceğiz. Meşru psikolojik araştırmanın yalnızca pozitivist bakış açısıyla yapılabileceği fikrine, kesişimselliğin bilimsel titizlikle bağdaşmadığı yönündeki ön yargıya karşı çıktığımızı belirteceğiz. Bu doğrultuda nicel ve nitel araştırma yöntemlerinde kesişimselliğin nasıl uygulanabileceğine dair pratik öneriler vereceğiz.

Bölüm boyunca kesişimsellik literatüründe (özellikle ABD merkezli psikoloji çalışmalarında) yaygın olarak kullanılan belirli terimleri kullanıyoruz. Sistematik olarak dezavantajlı gruplar için **marjinalleştirilmiş (marginalized), ezilen (oppressed)** ve **ötekileştirilmiş (minoritized)** gibi kelimeler kullanırken, sistematik olarak güçlü ve mevcut düzenin avantajlarından yararlanan gruplar içinse *ayrıcalıklı (privileged), baskın (dominant)* gibi kelimeleri kullanıyoruz. ABD bağlamında sık görülen örneklerde kadınlar, toplumsal cinsiyet azınlıkları (LGBTQ+ bireyler gibi), beyaz ırktan olmayanlar (Siyahiler, Latinler, Asyalılar vb.) marjinalleştirilmiş gruplar içinde yer almaktadır. Tersine, fiziksel engeli olmayan, heteroseksüel, beyaz, cis (öztoplumsal cinsiyetli) ve erkek bireyler, baskın veya ayrıcalıklı kimlik gruplarının parçası olarak kabul edilir. Bu bağlamlar kesişimsellik açısından önemlidir çünkü bu çerçevenin temelinde, bir bireyin sahip olduğu çoklu kimliklerin kesişimi yatar. Bu kimliklerden bazıları azınlıklaştırılmış konumdayken, aynı bireyin diğer kimlikleri ayrıcalıklı olabilir.

Kesişimsellik Tarihi

Kesişimselliğin Tarihsel Temelleri: Siyahi Hukuk Kuramı, Sosyoloji ve Feminizm

Kesişimsellik kavramı -yani birden fazla sosyal kimlik grubuna üyeliğin daha karmaşık anlamlar ve kimlik gelişimine yol açması- evrensel bir gerçeklik olsa da burada kesişimselliğin resmi bir terim olarak ABD bağlamındaki kökenlerini ele alalım. Kesişimselliğin tanımı bağlam, tarih ve zamana göre şekillenirken "kesişimsellik" terimi, 1980'lerde Columbia Hukuk Fakültesi'nde bir insan hakları aktivisti ve hukuk profesörü olan Kimberlé Crenshaw tarafından ortaya atılmıştır (Samie, 2023). Kesişimsellik, resmi bir kuram olarak 19. yüzyılda Afrika kökenli Amerikalı kölelik karşıtı aktivistlerin yaşam deneyimleri ve mücadeleleri üzerine inşa edilmiştir. Afrika kökenli Amerikalı bir vaiz olan Sojourner Truth, 1851'de *"Ben Bir Kadın Değil miyim? (Ain't I a Woman?)"* adlı konuşmasında hem siyahi hem de kadın olarak bir kölenin yaşadığı çifte baskıyı kendi deneyimlerinden yola çıkarak anlatmıştır. Yeniden Yapılanma Dönemi'nde (Reconstruction Era) yaşamış sosyolog W.E.B. Du Bois ise ırk ve sınıf gibi kesişen kimliklerin marjinalleşme ve toplumsal tabakalaşmayı nasıl pekiştirdiğini inceleyerek çoklu kimliklerin kesişimsel analizine öncülük etmiştir. (Carbado vd., 2013; Hancock, 2005). Örneğin, etnik azınlıklar yüksek nitelikli eğitim ve mesleki fırsatlara erişimde sistematik engellerle karşılaşırken, beyaz ırktan olan çoğunluk, marjinalleştirilmiş siyahi ve diğer azınlık topluluklarına kıyasla genellikle bu kaynaklara daha kolay ulaşabilmektedir (Coley, 2024). Bu bağlamda yüksek sosyoekonomik statüye sahip beyaz ırktan bir aile, mükemmel okulların bulunduğu bir semtte yaşayabilir, kolayca sağlık hizmeti alabilir ve gıda güvencesine sahip olabilirken, düşük gelirli bir siyahi aile hem ırksal kimlikleri hem de ekonomik statüleri nedeniyle aynı kaynaklara erişmekte zorlanabilir. Dolayısıyla hem ırk hem de sınıf, toplumsal konum ve refah düzeyindeki eşitsizlikleri aynı anda pekiştiren faktörler olarak işlev görür. W.E.B. Du Bois'in ırk ve sınıf

üzerine çalışmaları, ABD'deki toplumsal tabakalaşmayı anlamak için temel oluşturdu. Ancak çoklu kimliklerin marjinalleşmesine dair eleştirel diyalogda bir eksik vardı: toplumsal cinsiyet. Sonuç olarak, ırk ve sınıf konuları akademide ilk kez Du Bois tarafından sosyoloji alanında ele alındı. Sojourner Truth, kesişimsellik tartışmalarına toplumsal cinsiyetin dahil edilmesi için mücadele eden ilk aktivistken; Kimberlé Crenshaw, hukuk alanında ırk ve toplumsal cinsiyetin kesişimini akademik olarak inceleyen ilk isim oldu.

1970'lere gelindiğinde ABD'de toplumsal cinsiyet eşitliği ve kadın haklarına dair sivil haklar söylemi merkezi bir mesele haline geldi. Ancak bu söylemde tüm kadınlar eşit şekilde temsil edilmiyordu. Dahası, Ulusal Kadın Örgütü (the National Organization for Women; NOW) gibi büyük ikinci dalga feminist örgütleri öncelikli olarak beyaz ırktan, orta sınıf kadınların çıkarlarını öne çıkarmayı hedefliyordu. Bu örgüt, sistematik bir şekilde siyahi kadınlar başta olmak üzere beyaz ırktan olmayan kadınları dışlıyordu. İşte tam da bu nedenle siyahi feministler hem kadın hem de siyahi olmanın kesişen kimliği üzerine eleştirel söylemler geliştirmek ve siyahi kadınları özgürleştirmek amacıyla Ulusal Siyahi Feminist Örgütü'nü (National Black Feminist Organization) kurdular. Ancak özellikle sınıf ve cinsel kimlik konularında bazı siyahi kadınlar bu örgüt içinde de yeterince temsil edilmediklerini hissettiler. Bu nedenle **Combahee Nehri Kolektifi** (Combahee River Collective), aynı anda ırkçılık, sınıfçılık, cinsiyetçilik ve homofobi deneyimleyen bireylerin iç içe geçmiş bu baskı türlerine özgün bir şekilde eğilmek amacıyla kuruldu (Carastathis, 2016). Bu grupların yürüttüğü çalışmalar sayesinde Crenshaw, hukuk alanında bu iç içe geçmiş baskı biçimlerine ilişkin tartışmaların dahil edilmesi gerektiğini fark etti ve şunu ifade etti: "Siyahi kadınlar, beyaz kadınların ve siyahi erkeklerin yaşadıklarına hem benzer hem de onlardan farklı şekillerde ayrımcılığa maruz kalabilmektedir" (Crenshaw, 1989, s. 149). Crenshaw'ın bu çıkışı, doğrudan işverenlerin ayrımcılık suçlamalarını reddetmesine olanak tanıyan yasal boşlukları açıklamak üzere "kesişimsellik" kavramını ortaya atmasına yol açtı (Bkz. DeGraffenreid v General Motors, 1976). Onun çığır açıcı makalesi *Irk ve Cinsiyetin Kesişimini Marjinalleştirmek: Siyahi Feminist Bir Eleştiri ve Ayrımcılık Karşıtı Doktrin, Feminist Kuram ve Irkçılık Karşıtı Politika*, hem bu tür ayrımcılık karşıtı yasaların geçirilmesini sağlama amacını taşıyordu hem de toplumsal cinsiyet ve ırk kuramlarının farklı bir bakış açısını teşvik ediyordu. Yukarıda da belirtildiği gibi, kesişimselliğin uygulanışı ve kullanımı, içinde bulunduğu bağlama göre değişiklik göstermektedir.

Psikoloji alanı da kesişimselliği hem kuramda hem de uygulamada benimseyen disiplinlerden biri olmuştur. Örneğin, Grzanka ve diğerleri (2017) kesişimselliği "çoklu toplumsal sistemlerin karmaşık eşitsizlikleri nasıl ürettiğini ve sürdürdüğünü inceleyen ve eleştiren bir yaklaşım" (s. 453) olarak tanımlamıştır. Kesişimselliğin yalnızca sosyal adalet savunuculuğu için bir araç olmadığını, aynı zamanda titiz, görgül araştırma yöntemlerine rehberlik edebilecek bir çerçeve sunduğunu vurgulamışlardır. Kesişimselliğin pek çok psikoloğu hem büyülemesinin hem de aklını karıştırmasının nedenlerinden biri, bilimsel bir kuram olmamasına rağmen hem baskı ve ayrıcalığı kavramsallaştırmada güçlü bir araç olması hem de araştırmalar (Cole, 2009; Rosenthal, 2016), eğitim (Case, 2017), uygulama (Adames vd., 2018) ve savunuculuk (Hage vd., 2020) yoluyla sistematik eşitsizliğe meydan okumada etkili olmasıdır.

Özet ve Sonuç

Özetle, kesişimsellik kuramının geniş uygulama alanları olan ve gelişmeye devam eden bir kavramsal çerçeve olduğu kanıtlanmıştır. Başlangıçta hukuk kuramından ödünç alınan bu kavram, son birkaç on yıldır psikolojik danışma ve psikoloji literatüründe yerini sağlamlaştırmıştır. Sıklıkla yanlış anlaşılan ve yanlış temsil edilen bir kavram olmasına rağmen araştırmacılar ve uygulayıcılar kesişimselliği bilinçli şekilde kullanmalı ve bu yaklaşımı farkındalık, bilgi ve becerilerden oluşan çokkültürlü yetkinliklere nasıl uygulayacaklarını düşünmelidir. Bazıları kesişimselliğin yanlışlanabilir olmayan doğası nedeniyle bir kuram olarak daha az kullanışlı olduğunu iddia edebilir. Ancak bu bölümde kesişimselliğin nicel ve nitel araştırma metodolojileri de dahil olmak üzere çeşitli araştırma yöntemlerinde etkili bir şekilde nasıl uygulanabileceğini gösterdik.

Kaynakça

Adames, H. Y., Chavez-Dueñas, N. Y., Sharma, S., & La Roche, M. J. (2018). Intersectionality in psychotherapy: The experiences of an AfroLatinx queer immigrant. *Psychotherapy, 55*(1), 73. https://doi.org/10.1037/pst0000152

Akbar, M., Kelly, J. F., Shullman, S. L., Jernigan, M., & Faye, C. (2024). A historic apology: The American Psychological Association's commitment to dismantling systemic racism and advancing racial equity in psychology. *American Psychologist, 79*(4), 660–673. https://doi.org/10.1037/amp0001381

Alba, J. T. (2023). Intersectionality incarnate: A case study of civil society, social capital, and its metamorphosis. *Journal of Civil Society, 19*(3), 271-290. https://doi.org/10.1080/17448689.2023.2226253

American Psychological Association. (n.d.). *Psychologist's guide to advocacy*. https://www.apaservices.org/advocacy/get-involved/guide

Bauer, G. R., Churchill, S. M., Mahendran, M., Walwyn, C., Lizotte, D., & Villa-Rueda, A. A. (2021). Intersectionality in quantitative research: A systematic review of its emergence and applications of theory and methods. *SSM - Population Health, 14*, 100798. https://doi.org/10.1016/j.ssmph.2021.100798

Bell, A., Evans, C., Holman, D., & Leckie, G. (2023). Extending intersectional Multilevel Analysis of Individual Heterogeneity and Discriminatory Accuracy (MAIHDA) to study individual longitudinal trajectories, with application to mental health in the UK. *Social Science and Medicine, 351*, 116955. https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2024.116955

Baeza-Rivera, M. J., Salazar-Fernández, C., Manríquez-Robles, D., Salinas-Oñate, N., & Smith-Castro, V. (2022). Acculturative stress perceived social support, and mental health: The mediating effect of negative emotions associated with discrimination. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(24), 16522. https://doi.org/10.3390/ijerph192416522

Bilge, S. (2013). Intersectionality undone: Saving intersectionality from feminist intersectionality studies. *Du Bois Review: Social Science Research on Race, 10*(2), 405-424. https://doi-org./10.1017/S1742058X13000283

Bowleg, L. (2008). When Black + lesbian + woman ≠ Black lesbian woman: The methodological challenges of qualitative and quantitative intersectionality research. *Sex Roles: A Journal of Research, 59*(5-6), 312–325. https://doi.org/10.1007/s11199-008-9400-z

Bünz, A. (2017). Is it enough to make the main characters female?: An intersectional and social semiotic reading of the exhibition Prehistories 1 at the National Historical Museum in Stockholm, Sweden. In R. Skeates (Ed.), *Museums and archaeology* (pp. 399-414). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003341888-37

Carastathis, A. (2016). Interlocking systems of oppression. In N. Rodriguez, W. Martino, J. Ingrey, & E. Brockenbrough (Eds.), *Critical concepts in queer studies and education: An international guide for the twenty-first century* (pp. 161-171). Palgrave Macmillan, New York. https://doi.org/10.1057/978-1-137-55425-3_17

Carbado, D. W., Crenshaw, K. W., Mays, V. M., & Tomlinson, B. (2013). Intersectionality: Mapping the movements of a theory. *Du Bois Review: Social Science Research on Race, 10*(2), 303–312. https://doi.org/10.1017/S1742058X13000349

Case, K. A. (2017). Toward an intersectional pedagogy model: Engaged learning for social justice. In K. A. Case (Ed.), *Intersectional pedagogy: Complicating identity and social justice* (pp. 1–24). Routledge/Taylor & Francis Group. https://doi.org/10.4324/9781315672793-1

Cho, S., Crenshaw, K. W., & McCall, L. (2013). Toward a field of intersectionality studies: Theory, applications, and praxis. *Signs: Journal of Women in Culture and Society, 38*(4), 785–810. https://doi.org/10.1086/669608

Christensen, A. D., & Jensen, S. Q. (2012). Doing intersectional analysis: Methodological implications for qualitative research. *Nordic Journal of Feminist and Gender Research, 20*(2), 109–125. https://doi.org/10.1080/08038740.2012.673505

Cole, E. R. (2009). Intersectionality and research in psychology. *American Psychologist, 64*, 170–180. https://doi.org/10.1037/a0014564

Coley, D. (2024). Contemporary probation practice: Some reflections on social class. *Probation Journal, 71*(1), 87-95. https://doi.org/10.1177/02645505231213976

Collins, P. H., & Bilge, S. (2020). *Intersectionality* (2nd ed.). John Wiley & Sons.

Crenshaw, K. (1998). Demarginalizing the intersection of race and sex: A Black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory, and antiracist politics. In A. Phillips (Ed.), *Feminism and politics: Oxford readings in feminism* (online edn, 31 Oct. 2023). Oxford University Press.

Del Toro, J., & Yoshikawa, H. (2016). Invited reflection: Intersectionality in quantitative and qualitative research. *Psychology of Women Quarterly, 40*(3), 347-350. https://doi.org/10.1177/0361684316655768

Dill, B. T., & Kohlman, M. H. (2012). Intersectionality: A transformative paradigm in feminist theory and social justice. In S. N. Hesse-Biber (Ed.), *Handbook of feminist research: Theory and praxis* (2nd ed., pp. 154-174). Sage. https://doi.org/10.4135/9781483384740.n8

Else-Quest, N. M., & Hyde, J. S. (2016a). Intersectionality in quantitative psychological research: I. Theoretical and epistemological issues. *Psychology of Women Quarterly, 40*(2), 155–170. https://doi.org/10.1177/0361684316629797

Else-Quest, N. M., & Hyde, J. S. (2016b). Intersectionality in quantitative psychological research: II. Methods and techniques. *Psychology of Women Quarterly, 40*(3), 319–336. https://doi.org/10.1177/0361684316647953

Else-Quest, N. M., Hyde, J. S., & Linn, M. C. (2010). Cross-national patterns of gender differences in mathematics: A meta-analysis. *Psychological Bulletin, 136*, 103–127. https://doi.org/10.1037/a0018053

Flynn, S., & Smith, N. G. (2021). Interactions between blending and identity concealment: Effects on non-binary people's distress and experiences of victimization. *PLoS ONE, 16*(3), e0248970. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0248970

Frank, H. E., Becker-Haimes, E. M., & Kendall, P. C. (2020). Therapist training in evidence-based interventions for mental health: A systematic review of training approaches and outcomes. *Clinical Psychology: Science and Practice, 27*(3), Article e12330. https://doi.org/10.1111/cpsp.12330

Fung, K. (2015). Acceptance and Commitment Therapy: Western adoption of Buddhist tenets?. *Transcultural Psychiatry, 52*(4), 561-576. https://doi.org/10.1177/1363461514537544

Glare, P., & Appleyard, W. J. (2023). Collaborative treatment planning. In J. E. Mezzich, W. J. Appleyard, P. Glare, J. Snaedal, & C. R. Wilson (Eds.), *Person centered medicine* (pp. 207–219). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-031-17650-0_12

Grabe, S. (2020). Research methods in the study of intersectionality in psychology: Examples informed by a decade of collaborative work with majority world women's grassroots activism. *Frontiers in Psychology, 11*, 494309. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.494309

Grabe, S., Grose, R. G., & Dutt, A. (2015). Women's land ownership and relationship power: A mixed methods approach to understanding structural inequities and violence against women. *Psychology of Women Quarterly, 39*, 7–19. https://doi.org/10.1177/0361684314533485

Grzanka, P. R. (2018). Intersectionality and feminist psychology: Power, knowledge, and process. In C. B. Travis, J. W. White, A. Rutherford, W. S. Williams, S. L. Cook, & K. F. Wyche (Eds.), *APA handbook of the psychology of women: History, theory, and battlegrounds* (pp. 585–602). American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/0000059-030

Grzanka, P. R. (2020). From buzzword to critical psychology: An invitation to take intersectionality seriously. *Women & Therapy, 43*(3-4), 244–261. https://doi.org/10.1080/02703149.2020.1729473

Grzanka, P. R., Santos, C. E., & Moradi, B. (2017). Intersectionality research in counseling psychology. *Journal of Counseling Psychology, 64*(5), 453–457. https://doi.org/10.1037/cou0000237

Grzanka, P. R., & Miles, J. R. (2016). The problem with the phrase "intersecting identities": LGBT affirmative therapy, intersectionality, and neoliberalism. *Sexuality Research & Social Policy: A Journal of the NSRC, 13*(4), 371–389. https://doi.org/10.1007/s13178-016-0240-2

Hage, S. M., Miles, J. R., Lewis, J. A., Grzanka, P. R., & Goodman, L. A. (2020). The social justice practicum in counseling psychology training. *Training and Education in Professional Psychology, 14*(2), 156–166. https://doi.org/10.1037/tep000029

Hancock, A. M. (2005). When multiplication doesn't equal quick addition: Examining intersectionality as a research paradigm. *Perspectives on Politics, 5*(1), 63–79. https://doi.org/10.1017/S1537592707070065

Hancock, A. M. (2007). Intersectionality as a normative and empirical paradigm. *Politics & Gender, 3*(2), 248-254. http://doi:10.1017/S1743923X07000062

Hankivsky, O., Grace, D., Hunting, G., Geisbrecht, M., Fridkin, A., Rudrum, S., Ferlatte, O., & Clark, N. (2014). Intersectionality-based policy analysis framework: Critical reflections on a methodology for advancing equity. *International Journal for Equity in Health, 13,* 119. https://doi.org/10.1186/s12939-014-0119-x

Hayfield, N., & Huxley, C. (2015). Insider and outsider perspectives: Reflections on researcher identities in research with lesbian and bisexual women. *Qualitative Research in Psychology, 12*(2), 91–106. https://doi.org/10.1080/14780887.2014.918224

Heiskanen, T., Otonkorpi-Lehtoranta, K., Leinonen, M., & Ylöstalo, H. (2015). Gender issues on change agenda–Practising intersectionality in action research. *Gender, Work & Organization*, *25*(5), 459-474. https://doi.org/10.1111/gwao.12072

Hulko, W. (2009). The time-and context-contingent nature of intersectionality and interlocking oppressions. *Affilia*, *24*(1), 44-55. https://doi.org/10.1177/0886109908326814

Hunting, G., Grace, D., & Hankivsky, O. (2015). Taking action on stigma and discrimination: An intersectionality-informed model of social inclusion and exclusion. *Intersectionalities: A Global Journal of Social Work Analysis, Research, Polity, and Practice*, *4*(2), 101-125. https://doi.org/10.48336/IJSAFS1477

Jacobson, D., & Mustafa, N. (2019). Social identity map: A reflexivity tool for practicing explicit positionality in critical qualitative research. *International Journal of Qualitative Methods*, *18*. https://doi.org/10.1177/1609406919870075

Jamieson, M. K., Govaart, G. H., & Pownall, M. (2023). Reflexivity in quantitative research: A rationale and beginner's guide. *Social and Personality Psychology Compass*, *17*(4), e12735. https://doi.org/10.1111/spc3.12735

Johnson, A. G. (2018). Privilege, power, and difference (3rd ed.). McGraw Hill.

Johnson, D. J., & Wilson, J. P. (2019). Racial bias in perceptions of size and strength: The impact of stereotypes and group differences. *Psychological Science*, *30*(4), 553-562. https://doi.org/10.1177/0956797619827529

Jones, R. G. (2010). Putting privilege into practice through "intersectional reflexivity": Ruminations, interventions, and possibilities. *Reflections: Narratives of Professional Helping, 16*(1), 122–125. https://reflectionsnarrativesofprofessionalhelping.org/index.php/Reflections/article/view/800

Kang, M. (2010). The managed hand: Race, gender, and the body in beauty service work. University of California Press.

Karnieli-Miller, O, Strier, R, & Pessach, L. (2009). Power relations in qualitative research. *Qualitative Health Research*, *19*(2):279-289. https://doi.org/10.1177/1049732308329306

Kataoka, S., Novins, D. K., & Santiago, C. D. (2010). The practice of evidence-based treatments for ethnic minority youth. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, *19*(4), 775–789. https://doi.org/10.1016/j.chc.2010.07.008

Kozan, S., & Blustein, D. L. (2018). Implementing social change: A qualitative analysis of counseling psychologists' engagement in advocacy. *The Counseling Psychologist*, *46*(2), 154-189. https://doi.org/10.1177/0011000018756882

Li, Y., & Spini, D. (2022). Intersectional social identities and loneliness: Evidence from a municipality in Switzerland. *Journal of Community Psychology*, *50*(8), 3560–3573. https://doi.org/10.1002/jcop.22855

Mahalingam, R. (2007). Essentialism and cultural narratives: A social-marginality perspective. In A. Fuligni (Ed.), *Contesting stereotypes and creating identities: Social categories, social identities, and educational participation* (pp. 42– 65). Sage.

Marchetti, K. (2019). Intersectional advocacy and policymaking across US states. In: Hankivsky, O., Jordan-Zachery, J. S. (Eds.), *The Palgrave handbook of intersectionality in public policy.* Palgrave Macmillan, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-98473-5_20

McCall, L. (2005). The complexity of intersectionality. *Signs: Journal of Women in Culture and Society, 30*(3), 1771–1800. https://doi.org/10.1086/426800

McDowell, L. (2008). Thinking through work: Complex inequalities, constructions of difference and trans-national migrants. *Progress in Human Geography*, *32*(4), 491-507. https://doi.org/10.1177/0309132507088116

Misra, J., Curington, C. V., & Green, V. M. (2020). Methods of intersectional research. *Sociological Spectrum, 41*(1), 9–28. https://doi.org/10.1080/02732173.2020.1791772

Moradi, B., & Grzanka, P. R. (2017). Using intersectionality responsibly: Toward critical epistemology, structural analysis, and social justice activism. *Journal of Counseling Psychology, 64*, 500–513. https://doi.org/10.1037/cou0000203

Motzkus, C., Wells, R. J., Wang, X., Chimienti, S., Plummer, D., Sabin, J., Allison, J., & Cashman, S. (2019). Pre-clinical medical student reflections on implicit bias: Implications for learning and teaching. *PLoS ONE*, *14*(11), e0225058. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0225058

Nash, J. C. (2008). Re-thinking intersectionality. *Feminist Review, 89*(1), 1–15. https://doi.org/10.1057/fr.2008.4

Nölke, A. I. (2018). Making diversity conform? An intersectional, longitudinal analysis of LGBT-specific mainstream media advertisements. *Journal of Homosexuality*, *65*(2), 224–255. https://doi.org/10.1080/00918369.2017.1314163

Pearlin, L. I., Menaghan, E. G., Lieberman, M. A., & Mullan, J. T. (1981). The stress rocess. *Journal of Health and Social Behavior, 22*(4), 337–356. https://doi.org/10.2307/2136676

Pieterse A. L., Evans S. A., Risner-Butner A., Collins N. M., Mason L. B. (2009). Multicultural competence and social justice training in counseling psychology and counselor education: A review and analysis of a sample of multicultural course syllabi. *The Counseling Psychologist*, *37*(1), 93-115. https://doi.org/10.1177/0011000008319986

Pillow, W. S. (2003). Confession, catharsis, or cure? Rethinking the uses of reflexivity as methodological power in qualitative research. *International Journal of Qualitative Studies in Education, 16*(2), 175–196. https://doi.org/10.1080/0951839032000060635

Rodriguez, J. K. (2018). Intersectionality and qualitative research. In Catherine C, Ann L. C. & Gina G. (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative business and management research methods* (pp. 429–462). Sage Publications. https://doi.org/10.4135/9781526430212.n26

Rosenthal, L. (2016). Incorporating intersectionality into psychology: An opportunity to promote social justice and equity. *American Psychologist, 71*(6), 474–485. https://doi.org/10.1037/a0040323

Sabik, N. J., Matsick, J. L., McCormick-Huhn, K., & Cole, E. R. (2021). Bringing an intersectional lens to “open” science: An analysis of representation in the reproducibility project. *Psychology of Women Quarterly*, *45*(4), 475-492. https://doi.org/10.1177/03616843211035678

Salzman, P. C. (2002). On reflexivity. *American Anthropologist*, *104*(3), 805-813. https://doi.org/10.1525/aa.2002.104.3.805

Samie, A. (2023, December 20). *intersectionality*. Encyclopedia Britannica. https://www.britannica.com/topic/intersectionality

Settles, I. H., Warner, L. R., Buchanan, N. T., & Jones, M. K. (2020). Understanding psychology's resistance to intersectionality theory using a framework of epistemic exclusion and invisibility. *Journal of Social Issues*, *76*(4), 796–813. https://doi.org/10.1111/josi.12403

Shields, S. A. (2008). Gender: An intersectionality perspective. *Sex Roles: A Journal of Research, 59*, 301–311. https://doi.org/10.1007/s11199-008-9501-8

Sircar, S. (2021). Emplacing intersectionality: autoethnographic reflections on intersectionality as geographic method. *Gender, Place & Culture, 29*(7), 903–922. https://doi.org/10.1080/0966369X.2021.1891865

Snowden, L. R. (2003). Bias in mental health assessment and intervention: Theory and evidence. *American Journal of Public Health, 93*(2), 239–243. https://doi.org/10.2105/ajph.93.2.239

Stringer, E. T., & Aragón, A. O. (2020). *Action research* (5th ed.). SAGE publications.

Sue, D. W., & Sue, D. (2012). *Counseling the culturally diverse: Theory and practice* (6th ed.). John Wiley & Sons.

Sun, S., Nardi, W., Loucks, E. B., & Operario, D. (2021). Mindfulness-based interventions for sexual and gender minorities: A systematic review and evidence evaluation. *Mindfulness*, *12*(10), 2439–2459. https://doi.org/10.1007/s12671-021-01710-9

Tanti, C., Stukas, A. A., Halloran, M. J., & Foddy, M. (2011). Social identity change: shifts in social identity during adolescence. *Journal of Adolescence*, *34*(3), 555–567. https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2010.05.012

Täuber, S. (2022). Women academics' intersectional experiences of policy ineffectiveness in the European context. *Frontiers in Psychology*, *13*, 810569. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.810569

Toporek, R. L., Lewis, J. A., & Crethar, H. C. (2009). Promoting systemic change through the ACA Advocacy Competencies. *Journal of Counseling and Development*, *87*(3), 260-268. https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2009.tb00105.x

Warrier, S. (2022). Inclusion and exclusion: Intersectionality and gender-based violence. In R. Geffner, J. W. White, L. K. Hamberger, A. Rosenbaum, V. Vaughan-Eden, V. I. Vieth (Eds.). *Handbook of interpersonal violence and abuse across the lifespan: A project of the National Partnership to End Interpersonal Violence Across the Lifespan (NPEIV)*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-89999-2_49

Wyatt, T. R., Johnson, M., & Zaidi, Z. (2022). Intersectionality: A means for centering power and oppression in research. *Advances in Health Sciences Education*, *27*(3), 863–875. https://doi.org/10.1007/s10459-022-10110-0

KISIM II

DÜNYA GENELİNDE ÇOKKÜLTÜRLÜ YETERLİK UYGULAMALARI

BÖLÜM 7

Çokkültürlü Farkındalığa Sahip Ruh Sağlığı Uzmanları için Evrensel İnsan Hakları Perspektifi ve Etiğin Önemi

Prof. Dr. Neal S. Rubin

Çeviren: Dr. Zeynep Erdoğan Yıldırım

Öğrenme hedefleri

Bu bölümü okuduktan sonra şunları yapabilmeniz hedeflenmektedir:

- Çokkültürlü ruh sağlığı uygulamalarını şekillendiren farklı kuruluşlar (örneğin, Amerikan Psikologlar Derneği, Amerikan Psikolojik Danışma Derneği, Kanada Psikoloji Derneği, Uluslararası Psikoloji Bilimi Derneği) tarafından belirlenen etik ilkeleri ve yönergeleri anlamak.
- Dünya çapındaki psikolojik danışmanlar/psikologlar için etik ilkelerde, kültürel farklılıklara neden saygı duyulduğunu açıklayabilmek.
- Psikoloji etiği ile çokkültürlülüğün, Birleşmiş Milletler'in İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi ile nasıl uyumlu olduğunu anlamak.
- Evrensel insan hakları temelli bir bakış açısının, ruh sağlığı uzmanlarını hem bugünkü çalışmalarda etkili hem de geleceğe hazırlıklı duruma nasıl getirdiğini açıklayabilmek.

Psikolojik danışmanlar ve psikologlar için bir temel olan etik, eğitim ve öğretimde uzun süredir çalışma konusu olmuştur. Toplumun, diğer bireylerin yaşadığı acılara yanıt vermesi için güven duyduğu kişilerin mesleki değerlerini ve sorumluluklarını anlaması, etkili ve empati dolu bir psikolojik hizmet açısından hayati önem taşımaktadır. Psikolojik danışma ve psikoloji öğrencileri, kuram ve tekniğin terapötik sürecin önemli bileşenleri olduğunu sınıf ortamında öğrenseler de bir öğrencinin terapötik ilişkinin derinliğini ve kapsamını tam anlamıyla kavrayabilmesi için bir uzmanın kullandığı strateji ve tekniklerin ötesinde mesleki değerlerin de var olduğunu anlaması gerekmektedir. Bu nedenle etik bir çerçeve, öğrencinin hem bilgili ve becerikli bir danışman/terapist olarak gelişmesini sağlamakta hem de mesleğimizin değerlerini özümsemesine zemin hazırlamaktadır (Kitchener, 1984). Ruh sağlığı uygulamalarında çokkültürlü etikle ilgili literatür oldukça geniş olduğu için bu bölüm özellikle danışma psikolojisiyle[3] ilgili literatüre odaklanacaktır.

Psikoloji; akademisyenleri, araştırmacıları, konsültasyon hizmeti sunanları ve ruh sağlığı uzmanlarını kapsayan çok geniş bir alandır. Bu bölümde "psikolojik danışmanlara" ve "psikologlara" yapılan atıflar, topluma yönelik danışma ve klinik hizmetlerde bulunan ruh sağlığı uzmanlarını kapsamaktadır. Okuyucunun da göreceği üzere psikologların hangi alanda çalıştıkları fark etmeksizin, dünya genelindeki psikoloji ve danışma meslek örgütleri tarafından oluşturulan etik ilkeler ve davranış kuralları mesleki uygulamalara rehberlik etmeyi amaçlamaktadır. Bu doğrultuda, bu bölümün odak noktası, tüm mesleki düzeylerde görev yapan ruh sağlığı uzmanları olacaktır.

Danışma psikoloğu kimliğinin ve yetkinliğinin çok önemli bir yönü, çokkültürlü bir bakış açısını klinisyen kimliğine entegre etmesidir. Toplumlar ve topluluklar genelinde bireylerin farklı kültürel kimlikler geliştirdiğini ve aynı zamanda, mesleki standartların her danışan için değişemeyeceğini biliyoruz. Bu yüzden etik standartlarımız, çokkültürlü psikolojik danışman ve psikolog için kültürlerarası bireysel farklılıklara göre yöntem belirlerken, aynı zamanda da mesleki davranışlarla ilgili ortak değerleri nasıl koruyabileceklerine ilişkin bir rehber sunmalıdır (Thompson & Çiftçi, 2020). Ancak bu etik standartları etkili bir şekilde nasıl oluşturabiliriz? Bu hedefe ulaşmamıza yardımcı olabilecek mevcut standartlar var mıdır, gibi sorulara da yanıt vermek önemlidir. Evrensel bir bakış açısından **İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi** ülkeler ve kültürler arasında herkes için saygı ve onuru tanımlayan bir çerçeve sunmaktadır (Velez, 2016). Yine de psikolojik danışmanların ve terapistlerin çokkültürlü bir dünyada etik anlayışımızı temellendirmek için insan hakları rehberliğini takip etmeleri mümkün müdür?

Bu bölümün amacı, çokkültürlü ruh sağlığı uzmanları için etik bir çerçeveyi ana hatlarıyla ortaya koyarak uluslararası ve insan hakları temelli bir bakış açısı sunmak ve bu

[3] Çeviri Editörünün Notu: Bu bölümde kullanılan kavramlardan birisi "Danışma Psikoloğu"dur. Danışma psikologları, klinik psikologlar gibi ruh sağlığı hizmetleri sunarlar ancak odak noktaları ve çalıştıkları yerler genellikle farklılık gösterir. Danışma psikologları genellikle iyi oluş haline ve günlük yaşam zorluklarını ele almaya odaklanırken, klinik psikologlar genellikle daha ciddi ruhsal hastalığı olan bireylerle, çoğunlukla tıbbi ortamlarda çalışırlar. Danışma psikolojisi kültürel faktörlere ve sistemik sorunlara daha fazla vurgu yapma eğilimindedir. Danışma psikologları, danışanların güçlü yönlerini ve kaynaklarını vurgulayarak zorlukların üstesinden gelmelerine ve kişisel gelişimlerine yardımcı olurlar.

doğrultuda yukarıdaki soruları ele almaktır. İlk olarak, etik ilkelerin psikolojik danışmanların/klinisyenlerin gelişimindeki rolü ve mesleki beklentilerin nasıl resmi etik ilkeler haline geldiği açıklanacaktır. Psikolojik danışmanlara rehberlik etme açısından etik ilkelerin güçlü ve zayıf yönlerini göstermek amacıyla seçilmiş bazı etik ilke örnekleri sunulacaktır. Etik sorunların özellikle kültürlerarası bağlamlarda nasıl ortaya çıktığı tartışılacak ve psikologların geçmişte yaşadığı etik kırılmalarla[4] ilgili, tarihsel süreç ve sonuçlara dair ayrıntılı kanıtlar sunulacaktır. Ardından, çokkültürlü bir etik yaklaşımın gerekliliği sunulacaktır. Etik davranışa insan hakları temelli bir yaklaşımın nasıl entegre edilebileceğine dair bir tartışma bizi, Psikologlar için Evrensel Etik İlkeler Bildirgesi'ni incelemeye götürecektir. Bölümün sonunda ise insan haklarının evrenselliği ile çokkültürlü farkındalığın özgünlüğünü dengeleyen bir ruh sağlığı uzmanı eğitimi ve öğretimi modeli önerilecektir.

Uzman Psikolojik Danışman ve Psikologlar için Etik Neden Önemlidir?

Öğrencilikten psikolojik danışman ya da psikolog kimliğine geçiş süreci, bir uzmanın sahip olması gereken tüm yetkinlikleri kazanmayı içermektedir. Uzman bir danışma psikoloğu, kapsamlı kuramsal bir temele ve klinik becerilere sahiptir ve çeşitli müdahale modellerini ustalıkla kullanır. Bu temel unsurların yanı sıra profesyonellik ise alanla ilişkilendirilen değerlere duyulan saygı da dâhil olmak üzere kimliğin başka önemli yönlerinin bütünleştirilmesini gerektirmektedir. Bu değerler, psikologların genel olarak toplum içinde ve özellikle danışanlarla olan ilişkilerinde taşıdığı sorumlulukları kavrayabilmeleri için kritik bir rehber niteliğindedir.

Psikolog olma sürecinin bu yönünün merkezinde, mesleki değerlerimizin etik davranışlarımızda nasıl temsil edildiğini anlamak yer almaktadır (Hailes vd., 2021). Elbette etik, bir konu olarak felsefe alanında uzun bir geçmişe sahiptir. Yüzyıllar boyunca ve farklı uygarlıklarda filozoflar, ahlaki ve etik davranışlarla ilgili olarak insan ilişkilerine dair sorular sormuş ve çeşitli bakış açıları ortaya koymuşlardır (Crisp, 2013). Bizi doğruyu yanlıştan ayırmaya yönlendiren şey nedir? Kararlarımız başkalarını nasıl etkiler? Bu kararları ne yönlendirmelidir? Başkalarına karşı bugün ve yarın ne tür sorumluluklarımız var? Filozoflar bu ve benzeri pek çok soruyu insan deneyimi bağlamında düşünmüşlerdir.

Etikle ilgili bu bakış açıları, sosyal bilimlerin genelinde önemlidir ve psikoloji alanında da uygulanmıştır (Knapp vd., 2013). Psikologlar olarak, bilim insanı, eğitimci, uygulayıcı rollerinin hangisinde olursak olalım, toplum içinde önemli bir sorumluluğumuz söz konusudur. Bireyler, insan davranışını anlamaktan davranışsal sorunların nasıl ele alınacağına, yaşam doyumuna neyin katkı sağladığından sıkıntılara etkili şekilde nasıl yanıt verileceğine kadar pek çok konuda psikologlara güvenmektedirler. Bu açıdan bakıldığında uzman psikolojik danışman ve psikoloğun topluma karşı insan refahına katkıda bulunmak ve her zaman saygılı ve dürüst bir şekilde hareket etmek gibi bir sorumluluğu vardır. Danışma ilişkisinde sergilediğimiz davranışın etik çerçevemizle tutarlı olması ise hem sürecin etkili olmasını sağlamak hem de toplumu korumak

[4] Çevirmenin Notu: Etik kırılma, etik kuralların ihlali ve profesyonel sorumlulukların göz ardı edilmesidir.

eğitimi temeli ve insan farklılıklarına -özellikle kültürel farklılıklara- yönelik gelişmiş farkındalık yer almaktadır. Bu mesleki standartlardaki değişim, geçmişte kültürel farklılıklara saygı gösterilmemesi nedeniyle yaşanan etik kırılmaların sorumluluğunu üstlenme ve bunun hesabını verme gerekliliğiyle de şekillenmektedir. Dolayısıyla psikolojik topluluklar olarak paylaştığımız değerler doğrultusunda meslek anlayışımızı yeniden tanımlamak, çokkültürlülüğe ve temel insan haklarına saygıya önem vermek zorundayız. Bu şekilde hem kendi toplumlarımıza hem de diğer global toplumlara hizmet etmeyi sürdürecek, bugün yetiştirdiğimiz psikolojik danışman ve psikologların yarına hazır olmalarını sağlayacağız.

Kaynakça

American Counseling Association. (2014). *2014 ACA code of ethics*. https://www.counseling.org/docs/default-source/default-document-library/ethics/2014-aca-code-of-ethics.pdf

American Psychological Association. (2017a). Ethical principles of psychologists and code of conduct (2002, amended effective June 1, 2010, and January 1, 2017). https://www.apa.org/ethics/code/

American Psychological Association. (2023). *Report on an offer of apology, on behalf of the American Psychological Association, to First People in the United States.* https://apa.org/pubs/reports/indigenous-apology.pdf

American Psychological Association. (2021). *Apology to people of color for APA's role in promoting, perpetuating, and failing to challenge racism, racial discrimination, and human hierarchy in the U.S.* https://www.apa.org/about/policy/racism-apology

American Psychological Association. (2017b). *Multicultural guidelines: An ecological approach to context, identity, and intersectionality.* http://www.apa.org/about/policy/multicultural-guidelines.pdf

American Psychological Association. (2012). *A practical guidebook for the competency benchmarks*. https://www.apa.org/ed/graduate/benchmarks-guide

Australian Psychological Society. (2017). *APS apology to Aboriginal and Torres Strait Islander People.* https://psychology.org.au/getmedia/dc5eb83c-9be9-4dce-95ec-232ac89e1d14/aps-apology-atsi.pdf

Canadian Psychological Association., & Psychology Foundation of Canada. (2018). *Psychology's response to the Truth and Reconciliation Commission of Canada's report.* https://cpa.ca/docs/File/Task_Forces/TRC Task Force Report_FINAL.pdf

Chung, R. C. Y., & Bemak, F. (2002). The relationship of culture and empathy in cross-cultural counseling. *Journal of Counseling & Development*, *8*(2), 154-159. https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2002.tb00178.x

Crisp, R. (Eds.). (2013). *Oxford Handbook of the History of Ethics*. Oxford, England: Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199545971.001.0001

de la Rey, C., & Thompson, C. E. (2020). Decolonization and liberation psychology: The case of psychology in South Africa. In N. S. Rubin & R. L. Flores (Eds.), *The Cambridge handbook of psychology and human rights* (pp. 461–474). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/9781108348607.032

Gauthier, J., Pettifor, J., & Ferrero, A. (2010). The Universal Declaration of Ethical Principles for Psychologists: A culture-sensitive model for creating and reviewing a code of ethics. *Ethics & Behavior, 20*(3-4), 179-196. https://doi.org/10.1080/10508421003798885

Hagenaars, P., Plavsic, M., Sveaass, N., Wagner, U., & Wainright, T. (Eds.). (2020). *Human rights education for psychologists.* Routledge/Taylor & Francis Group. https://doi.org/10.4324/9780429274312

Hailes, H. P., Ceccolini, C. J., Gutowski, E., & Liang, B. (2021). Ethical guidelines for social justice in psychology. *Professional Psychology: Research and Practice, 52*(1), 1-11. https://doi.org/10.1037/pro0000291

Kitchener, K. S. (1984). Intuition, critical evaluation and ethical principles: The foundation for ethical decisions in counseling psychology. *The Counseling Psychologist*, *12*(3-4), 43-55. https://doi.org/10.1177/0011000084123005

Knapp, S., VandeCreek, L. D., Handelsman, M. M., & Gottlieb, M. (2013). Professional decisions and behaviors on the ethical rim. *Professional Psychology: Research and Practice, 44* (6), 378-383. https://doi.org/10.1037/a0035108

Korkut, Y. (2012). Turkey. In M. M. Leach, M. J. Stevens, G. Lindsay, A. Ferrero, & Y. Korkut (Eds.), *The Oxford handbook of international psychological ethics* (pp. 443–450). Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199739165.013.0031

Leach, M. M., Stevens, M. J., Lindsay, G., Ferrero, A., & Korkut, Y. (Eds.). (2012). *The Oxford handbook of international psychological ethics.* Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199739165.001.0001

Pope-Davis, D., Coleman, H., Liu, W., & Toporek, R. (Eds.). (2003). *Handbook of multicultural competencies in counseling psychology.* Sage Publications, Inc. https://doi.org/10.4135/9781452231693

Rubin, N. S., & Flores, R. L. (Eds.). (2020). *The Cambridge handbook of psychology and human rights*. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/9781108348607

Singh, K. K., & Gibson, G. C. (2020). Psychology and human rights in the age of genomics and neuroscience. In N. S. Rubin & R. L. Flores (Eds.), *The Cambridge handbook of psychology and human rights* (pp. 404-413). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/9781108348607.028

Turkish Psychological Association. (2004). *Turkish Psychological Association Ethics Code.* https://www.cag.edu.tr/uploads/site/lecturer-files/turkish-psychological-association-ethics-code-5z3a.pdf

Thompson, A. D., & Çiftçi, A. (2020). Diversity in psychology education and training: A human rights imperative for a globally inclusive psychology. In N. S. Rubin & R. L. Flores (Eds.), *The Cambridge handbook of psychology and human rights* (pp. 504-519). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/9781108348607.035

United Nations General Assembly. (1948). *Universal Declaration of Human Rights*. https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights

Velez, G. (2016). Introduction to the special issue: The intersection of psychology and human rights. *Psychology & Society*, *8*(2), 1-7.

Young, A N. (2022). Guide to providing culturally competent behavioral health services via telehealth. *Practice Innovations, 7*(3), 170-177. https://doi.org/10.1037/pri0000173

BÖLÜM 8

LGBTQIA+ Bireylerle Danışma

Dr. Vanessa N. Dominguez

Yusuf Barburoğlu

Doç. Dr. Gülşah Kemer

Çeviren: *Dr. Fatma Mahperi Uluyol*

Öğrenme Hedefleri

Bu bölümü okuduktan sonra şunları yapabileceksiniz:

- LGBTQIA+ tarihini Amerika Birleşik Devletleri (ABD) tarihi perspektifinden incelemek.
- LGBTQIA+ bireylerin ruh sağlığı ihtiyaçlarını tartışmak.
- LGBTQIA+ topluluklarıyla çalışan uzman danışmanlar için öz-yansıtma (refleksivite) uygulamasını geliştirecek stratejiler oluşturmak.
- Cinsel/duygusal yönelim ve toplumsal cinsiyet kimliğini (SAIGE) onaylayan danışmanlık için gerekli olan temel yetkinlik alanlarını ve beceri setlerini tanımlamak

Lezbiyen, gey, biseksüel, trans, queer/sorgulayan (questioning), interseks, aseksüel/müttefik (ally) + (LGBTQIA+; buradaki "+" işareti diğer ek kimlikleri ifade eder) topluluklar, dinamik ve canlı gruplardan oluşur. **Harf mafyası**[5] (alphabet mafia) gibi adlandırmaların ötesinde, sürekli gelişen ve karmaşık kimlikleri tanımlayan bir dilin yanı sıra; direniş, tutku, azim ve gurur unsurlarını barındıran zengin bir tarihimiz ve toplumsal hareketimiz vardır. LGBTQIA+ bireyler ve ilişkiler, bu terimlerin ortaya çıkmasından çok önce de vardı. Gey/lezbiyen ilişkiler ve trans bireyler, tarihin farklı dönemlerinde ve dünyanın birçok yerinde -erken dönem yerli topluluklarında, Kuzey, Güney ve Orta Amerika'da, Afrika kıtasında, Antik Roma ve Yunan'da, Osmanlı İmparatorluğu'nda ve bunlarla sınırlı olmamak üzere- varlık göstermiştir.

LGBTQIA+ bireyler tarih boyunca çeşitli yazılı kaynaklarda ve sanat formlarında belgelenmiştir. Günümüzde bildiğimiz modern terimler ve bilgiler, eşitlik yönünde atılan önemli tarihsel olaylar ve kazanımlar sonucunda gelişmiştir. Bu bölümde ağırlıklı olarak Batı bağlamında LGBTQIA+ deneyimlerine odaklanacağız. Bunu yaparken, Amerikan Psikolojik Danışma Derneği (American Counseling Association; ACA); Cinsel, Duygusal, İnterseks ve Geniş Cinsiyet Kimlikleri Topluluğu (Society for Sexual, Affectional, Intersex, and Gender Expansive Identities; SAIGE) ve Amerikan Psikoloji Derneği (American Psychological Association; APA) gibi mesleki kuruluşların standartlarını temel alacak, aynı zamanda küresel olaylara da değineceğiz. Cinsel/duygusal yönelim ve cinsiyet kimliği cinsiyet uyum süreci onaylayıcı danışmanlığını (affirming counseling) dört bölümde ele alacağız: a) Bilgi, b) Farkındalık, c) Beceriler, d) Eylem. Bu yeterlik alanları; **uzman danışmanların**, ırksal olarak çeşitli, kültürel açıdan sürekli dönüşen ve küresel bir toplumda, kültürel bilgileri içeren ve onaylayıcı uygulamalar geliştirmeleri açısından önemlidir.

Bilgi bölümü, LGBTQIA+ tarihine Amerika Birleşik Devletleri (ABD) perspektifinden kısa bir genel bakışla başlayacak, LGBTQIA+ bireylerin ruh sağlığı ihtiyaçlarını ele alacak ve onları destekleyen araştırma bulgularını açıklayacaktır. Ayrıca cinsel/duygusal yönelim ve cinsiyet kimliğini onaylayıcı danışmanlık (affirming counseling) ile ilgili temel kavramlar ve ulusal kuruluşların ayrımcılık karşısındaki tutumları gözden geçirilecektir. Bu bölüm, çalışma belgesine sahip uzman **danışmanların** LGBTQIA+ topluluklarına yönelik tutum, inanç ve dünya görüşlerini değerlendirmelerine yardımcı olmayı amaçlamaktadır. **Farkındalık** bölümü, uzman danışmanların öz-yansıtma (reflexivity) uygulamalarını geliştirmelerine yönelik stratejileri tartışacak; LGBTQIA+ bireylerin ruh sağlığı ihtiyaçlarını nasıl kavramsallaştırabileceklerini ve toplumsal grup statüsü, ayrıcalık ile ötekileştirilmenin danışanlar ve danışma ilişkisi üzerindeki etkilerini anlamalarını sağlayacaktır. **Beceriler** bölümü, SAIGE onaylayıcı danışmanlık için gerekli yetkinlik alanlarını ve becerileri inceleyecektir. Son olarak **Eylem** bölümü, uzman danışmanların LGBTQIA+ bireyler adına savunuculuk yapmaları ve kendi savunuculuk çabalarını desteklemeleri için kullanılabilecek stratejileri kısaca ele alacaktır.

[5] **Harf mafyası** ifadesi; Lezbiyen, Gey, Biseksüel, Transgender ve Queer/Sorgulayan (LGBTQ+) kısaltmasına karşılık gelmekte olup, çoğunlukla sosyal medya bağlamında kullanılmaktadır. Buradaki artı (+) işareti, ek kimlikleri temsil eden başka harflerin de mevcut olduğunu göstermektedir. Söz konusu terimler, bireylerin cinsel/duygusal yönelimlerini ya da cinsiyet kimliklerini tanımlamak amacıyla kullanılmaktadır (Hively, 2021).

Tutum Beyanı (Position Statement)

Yazarlar, LGBTQIA+ topluluklarının hala süregelen baskı ve dışlanmaya rağmen sürekli evrilen çok katmanlı deneyimlerini, saygılı, şefkatli ve kesişimsel bir yaklaşımla yansıtmayı hedeflemektedir. Bu deneyimler, danışma hizmeti veren uzmanların bu toplulukları anlamaları, desteklemeleri ve onlar adına savunuculuk yapmaları açısından önemlidir. Ayrıca tek bir bölümün SAIGE onaylayıcı danışmayı desteklemek için gerekli olan tüm çeşitliliği, deneyim aralığını, bilgi ve becerileri kapsayamayacağının farkındayız. Bu bölümün okuyucularının, kültürel kimliği onaylayan danışmanlığın (culturally-affirming) sürekli öğrenme ve alçakgönüllülük gerektirmesi nedeniyle, bu alanlardaki gelişimlerini sürdürmeleri ve uzmanlıklarını ilerletmeleri beklenmektedir.

Bilgi

Amerika Birleşik Devletleri'nde LGBTQIA+ Tarihi

Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) LGBTQIA+ eşitliği ve özgürlüğüne yönelik yolculuk, 1960'larda gerçekleşen Stonewall ayaklanmalarından çok daha önce başlamıştır (Bronski, 2012). Aslında bu süreç, sömürge dönemi yaşamına ve bağımsız devletin kuruluşuna kadar uzanmaktadır. Avrupa keşifleri ve imparatorluk kurma döneminde LGBTQIA+ bireyler, siyahi, kahverengi ve yerli halklar, kadınlar ve diğer ötekileştirilmiş gruplar yoğun bir baskıya maruz kalmıştır. Bunun sonucunda acı ve travma, LGBTQIA+ tarihinin dokusuna işlemiş ve günümüzdeki ruh sağlığı ihtiyaçlarını derinden etkilemiştir. LGBTQIA+ yaşamına dair erken dönem anlatılar, Batılı/beyaz gözlemcilerin önyargılarıyla şekillenmiş ve bu durum, eşcinselliğin ahlaksız, vahşi, sapkın ya da düşük statülü olarak görülmesini pekiştirmiştir (Morris, 2023). İki ruhlu (two-spirit) kimlikleri ve eşcinsel ilişkileri benimseyen yerli kültürler, Avrupalı sömürgeciler tarafından ahlaka aykırı ve kabul edilemez bulunmuştur (Jacobs ve ark., 1997; Morris, 2023). LGBTQIA+ toplumsal hareketi ise bu topluluklara yönelik yüzyıllardır süregelen baskıya doğrudan bir yanıt olarak doğmuş; ancak bu hikaye, ırk, toplumsal cinsiyet ve cinselliğin iç içe geçtiği gerçeği nedeniyle siyahi, kahverengi ve yerli halkların sesleri olmadan anlatılamaz (Carbado ve ark., 2013).

Sömürge dönemi yaşamı, Hristiyanlığın toplumsal yaşamın belirli rol ve beklentilerini tanımladığı Püriten ahlak anlayışı (Puritan morality) çerçevesinde şekillenmiştir. Temel amaç dini inancı yaymaktı; bu doğrultuda aile birimi tüm kurumların, hükümet, tıp, eğitim ve kilise dahil olmak üzere, temeli haline getirilmiştir (Morris, 2023). Bu sistem, özellikle toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin belirli beklentiler ortaya koymuş ve bireyler bu kurallara uymuştur. Bu normlar günümüzde de etkilerini sürdüren cis/heteronormativite, beyaz üstünlüğü ve ataerkillik kavramlarının kökenleriyle bağlantılıdır (Bronski, 2012). Sömürge yaşamı geliştikçe, ideal bir Hristiyan toplumu inşa etmeyi amaçlayan yasa ve kurallar oluşturulmuş; bu çerçevenin dışında kalan cinsellik ve cinsiyet ifadeleri şeytanlaştırılmıştır. Bu dönemde belgelenmiş en erken dava 1624'te gerçekleşmiş; Richard Cornish, erkekler arası cinsel ilişki (livata) nedeniyle yargılanarak idam edilmiştir. Belgelenmiş en erken lezbiyen davranış ise 1649'da kaydedilmiş; Sarah White Norman ve Mary Vincent Hammon, "müstehcen davranış" gerekçesiyle suçlu bulunmuştur (Our Family Coalition, 2023). Toplumsal cinsiyet normlarına uymayan

Bir bütün olarak ele alındığında, danışmanlar LGBTQIA+ danışanların ve toplulukların büyüme ve iyileşme süreçlerini şu yollarla destekleyebilirler:

1. Cinsiyet, cinsellik, iyi oluş, özgünlük (authenticity) ve güçlü yönlere ilişkin özgün bireysel deneyimlere odaklanarak (Berke ve ark., 2016),
2. Özgürleşme (liberation) ve toplumsal baskı arasındaki iyileştirici diyalektiğin deneyimlenebilmesi için alan açarak (French ve ark., 2020),
3. Toplulukla bağlantının geliştirilmesi yoluyla kamusal faydaya katkıyı güçlendirerek.

Özet ve Sonuç

Çokkültürlü ve Sosyal Adalet Danışma Yetkinlikleri'ne (Multicultural and Social Justice Counseling Competencies – MSJCC; Ratts ve ark., 2016; Sue ve Torrino, 2005) göre uzman danışmanların uygulama alanlarında cinsel/duygusal yönelim ve cinsiyet kimliğini (SAIGE) onaylayıcı danışmanlık dört temel boyutta ele alınmıştır: a) Bilgi, b) Farkındalık, c) Beceriler ve d) Eylem. Bilgi boyutunu geliştirmek için uzman danışmanlar, kendi ulusal bağlamları açısından LGBTQIA+ tarihini inceleyebilir, LGBTQIA+ bireylerin ruh sağlığı ihtiyaçlarını araştırabilir ve bu bireyleri daha iyi desteklemek için yürütülen çalışmaları öğrenebilirler. Ayrıca, SAIGE-onaylayıcı danışmanlık ile ilgili kritik kavram ve terimlerin yanı sıra ulusal kuruluşların ayrımcılığa yönelik tutumlarına dair bilgi edinmek de danışmanlara, LGBTQIA+ topluluklarına yönelik kendi tutum, inanç ve dünya görüşlerini değerlendirebilecekleri yansıtıcı bir alan sağlayabilir. Bu süreç aracılığıyla uzman danışmanların hem kendilerine hem de başkalarına yönelik farkındalıkları derinleşebilir; LGBTQIA+ bireylerin ruh sağlığı ihtiyaçlarını kavramsallaştırmaları gelişebilir ve sosyal grup statüsü, ayrıcalık ile ötekileştirilmenin danışanlara ve danışma ilişkisine etkilerini daha iyi anlayabilirler. Uzman danışmanların LGBTQIA+ bireylerle çalışmalarına getirdikleri beceriler (örneğin, yansıtıcı dinleme) SAIGE-onaylayıcı danışma açısından kritik öneme sahiptir. Son olarak, uzman danışmanlar LGBTQIA+ danışanlar için savunuculuk yapma, onların toplumsal konumlarını sömürgesizleştirme ve patolojikleştirmeden uzaklaştırma, ayrıca topluluk, aidiyet ve dayanışma duygularının gelişimine katkı sağlama noktasında aktif eylem **aktörleri** olarak özgün bir konuma sahiptirler.

Kaynakça

APA. (2023). *APA Dictionary of Psychology*. American Psychological Association. https://dictionary.apa.org/advocacy

ACLU. (2023, July 28). *Mapping Attacks on LGBTQ Rights in U.S. State Legislatures*. ACLU. https://www.aclu.org/legislative-attacks-on-lgbtq-rights

Bass, B., & Nagy, H. (2022, October 3). *Cultural competence in the care of LGBTQ patients*. National Library of Medicine. https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK563176/

Berke, D. S., Maples-Keller, J. L., & Richards, P. (2016). LGBTQ perceptions of psychotherapy: A consensual qualitative analysis. *Professional Psychology: Research and Practice, 47*(6), 373–382. https://doi.org/10.1037/pro0000099

Binaohan, B. (2014). *Decolonizing trans/gender 101.* Biyuti Publishing.

Birkett, M., Espelage, D. L., & Koenig, B. (2009). LGB and questioning students in schools: The moderating effects of homophobic bullying and school climate on negative outcomes. *Journal of Youth and Adolescence*, *38*, 989-1000. https://doi.org/10.1007/s10964-008-9389-1

Bockting, W. O., Miner, M. H., Swinburne Romine, R. E., Hamilton, A., & Coleman, E. (2013). Stigma, mental health, and resilience in an online sample of the US transgender population. *American Journal of Public Health, 103*(5), 943-951. https://doi.org/10.2105/AJPH.2013.301241

Bostwick, W. B., Meyer, I., Aranda, F., Russell, S., Hughes, T., Birkett, M., & Mustanski, B. (2014). Mental health and suicidality among racially/ethnically diverse sexual minority youths. *American Journal of Public Health*, *104*(6), 1129–1136. https://doi.org/10.2105/AJPH.2013.301749

Bronski, M. (2012). *A queer history of the United States* (Vol. 1). Beacon Press.

Brown v. Board of Education, 347 U.S. 483 (1954)

Brown J., & Cooper, T. (2022) *An epidemic of violence 2022: Fatal violence against transgender and gender non-conforming people in the United States in 2022*. Human Rights Campaign, Inc. Retrieved from https://reports.hrc.org/an-epidemic-of-violence-2022

Budge, S. L., Schoenike, D., Lee, J., Norton, M., & Sinnard, M. T. (2023). Transgender and nonbinary patients' psychotherapy goals: A secondary analysis from a randomized controlled trial. *Journal of Psychiatric Research, 159*, 82-86. https://doi.org/10.1016/j.jpsychires.2023.01.027

Carbado, D.W., Crenshaw, K.W., Mays, V.M., & Tomlinson, B. (2013). Intersectionality. *Du Bois Review, 10*(2), 303-312. https://doi.org/10.1017/S1742058X13000349

Cerezo, A., Cummings, M., Holmes, M., & Williams, C. (2020). Identity as Resistance: Identity Formation at the Intersection of Race, Gender Identity, and Sexual Orientation. *Psychology of Women Quarterly*, *44*(1), 67–83. https://doi.org/10.1177/0361684319875977

Chakravarty, D., & English, M. (2021). 'I don't like going to gay pride': Experiences of negotiating LGBTQIA Mormon identity in Utah. *Sexuality & Culture: An Interdisciplinary Quarterly, 25*(1), 235–254. https://doi-org.turing.library.northwestern.edu/10.1007/s12119-020-09767-9

Chan, K. K. S., & Leung, D. C. K. (2021). The impact of mindfulness on self-stigma and affective symptoms among sexual minorities. *Journal of Affective Disorders, 286*, 213-219. https://doi.org/10.1016/j.jad.2021.02.057

Chinni, D. (2022, July 3). *1 in 5 adult members of Gen Z self-identify as LGBTQ*. NBC News. https://www.nbcnews.com/meet-the-press/news/one-five-adult-members-gen-z-self-identifies-lgbtq-rcna36147

Clarke, M., Farnan, A., Barba, A., Giovanni, K., Brymer, M. & Julian, J., (2022) *Gender-affirming care is trauma-informed care.* National Center for Child Traumatic Stress.

CNN. (2022, October 23). *LGBTQ Rights Milestones Fast Facts*. CNN. https://www.cnn.com/2015/06/19/us/lgbt-rights-milestones-fast-facts/index.html

Dentato, M. P. (2012, April 1). The minority stress perspective. *Psychology and AIDS Exchange Newsletter*. https://www.apa.org/pi/aids/resources/exchange/2012/04/minority-stress

DePaul, J., Walsh, M.E., & Dam, U.C. (2009). The role of school counselors in addressing sexual orientation. *Professional School Counseling, 12*(4), 300-308. https://doi.org/10.1177/2156759X0901200402

Dominguez, V. N. (2020, November 12). *How to support your transgender youth.* Choosing Therapy. https://www.choosingtherapy.com/support-trans-nonconforming-youth/

Durso, L. E., & Gates, G. J. (2012). *Serving Our Youth: Findings from a National Survey of Service Providers Working with Lesbian, Gay, Bisexual, and Transgender Youth who are Homeless or At Risk of Becoming Homeless*. Los Angeles: The Williams Institute with True Colors Fund and The Palette Fund. https://williamsinstitute.law.ucla.edu/wp-content/uploads/Serving-Our-Youth-July-2012.pdf

Evnen, E., & Potter, J. (2021, February 19). *Trauma Informed Care for LGBTQIA+ Patients*. National LGBTQIA+ Health Education Center. Retrieved from https://www.lgbtqiahealtheducation.org/wp-content/uploads/2021/03/Trauma-Informed-Care-2021.pdf

Feinstein, B. A., Dyar, C., Li, D. H., Whitton, S. W., Newcomb, M. E., & Mustanski, B. (2019). The longitudinal associations between outness and health outcomes among gay/lesbian versus bisexual emerging adults. *Archives of Sexual Behavior, 48*, 1111-1126. https://doi.org/10.1007/s10508-018-1221-8

Freire, P. (2000). *Pedagogy of the oppressed* (30th anniversary ed.). Continuum.

French, B. H., Lewis, J. A., Mosley, D. V., Adames, H. Y., Chavez-Dueñas, N. Y., Chen, G. A., & Neville, H. A. (2020). Toward a psychological framework of radical healing in communities of color. *The Counseling Psychologist, 48*(1), 14-46. https://doi.org/10.1177/0011000019843 50

GLAAD. (2023). *Accelerating acceptance*. GLAAD. https://glaad.org/publications/accelerating-acceptance-2023/

GLAAD, F. M. (2023). *GLAAD Media Reference Guide: 11th Edition*. GLAAD. https://glaad.org/reference/

GLAAD. (2023) Gay. *In GLAAD's Media Reference Guide: Glossary of Terms*. Retrieved March 11, 2024, from https://glaad.org/reference/terms

GLAAD. (2023) Gender identity. I*n GLAAD's Media Reference Guide: Glossary of Terms*. Retrieved March 11, 2024, from https://glaad.org/reference/terms

GLAAD. (2023) Two-Spirit. *In GLAAD's Media Reference Guide: Glossary of Terms*. Retrieved March 11, 2024, from https://glaad.org/reference/terms

GLAAD, F. M. (2023). *Religion and faith*. GLAAD.https://glaad.org/religion/?gad_source=1&gclid=Cj0KCQjwq86wBhDiARIsAJhuphlxp5HUMBijz0hUI0YlkLp-z0vhsYCxUHpgxpQaX5BCzTD88ZY-DSUaAkrGEALw_wcB

Hively, P. (2021, March 29). *Origins of "Alphabet Mafia" and the need for LGBTQ+ awareness*. The Eagle Times. https://aghseagletimes.com/1195/features/origins-of-alphabet-mafia-and-the-need-for-lgbtq-awareness/

Human Rights Campaign, INC. (HRC; 2023, May 31) Asexual. *In Human Rights Campaign Glossary of Terms*. Retrieved March 11, 2024, from https://www.hrc.org/resources/glossary-of-terms?utm_source=ads_ms_HRC_20240306-HRC-AW-GS-Natl-GlossaryRP_GlossaryKeywords_a001-dynamic-rst_b:all%20lgbt%20terms&gad_source=1&gclid=Cj0KCQjwq86wBhDiARIsAJhuphkx0jR1hg-6BGwWi4Dz6ZQjm_WQ-yi5Cr0H1FRVvLEAQXCuVlKzGZgaAqp4EALw_wcB

Human Rights Campaign, INC. (HRC; 2023, May 31) Bisexual. *In Human Rights Campaign Glossary of Terms*. Retrieved March 11, 2024, from https://www.hrc.org/resources/glossary-of-terms?utm_source=ads_ms_HRC_20240306-HRC-AW-GS-Natl-GlossaryRP_GlossaryKeywords_a001-dynamic-rst_b:all%20lgbt%20terms&gad_source=1&gclid=Cj0KCQjwq86wBhDiARIsAJhuphkx0jR1hg-6BGwWi4Dz6ZQjm_WQ-yi5Cr0H1FRVvLEAQXCuVlKzGZgaAqp4EALw_wcB

Human Rights Campaign, INC. (HRC; 2023, May 31) Cisgender. *In Human Rights Campaign Glossary of Terms*. Retrieved March 11, 2024, from https://www.hrc.org/resources/glossary-of-terms?utm_source=ads_ms_HRC_20240306-HRC-AW-GS-Natl-GlossaryRP_GlossaryKeywords_a001-dynamic-rst_b:all%20lgbt%20terms&gad_source=1&gclid=Cj0KCQjwq86wBhDiARIsAJhuphkx0jR1hg-6BGwWi4Dz6ZQjm_WQ-yi5Cr0H1FRVvLEAQXCuVlKzGZgaAqp4EALw_wcB

Human Rights Campaign, INC. (HRC; 2023, May 31) Intersex. *In Human Rights Campaign Glossary of Terms*. Retrieved March 11, 2024, from https://www.hrc.org/resources/glossary-of-terms?utm_source=ads_ms_HRC_20240306-HRC-AW-GS-Natl-GlossaryRP_GlossaryKeywords_a001-dynamic-rst_b:all%20lgbt%20terms&gad_source=1&gclid=Cj0KCQjwq86wBhDiARIsAJhuphkx0jR1hg-6BGwWi4Dz6ZQjm_WQ-yi5Cr0H1FRVvLEAQXCuVlKzGZgaAqp4EALw_wcB

Human Rights Campaign, INC. (HRC; 2023, May 31) Lesbian. I*n Human Rights Campaign Glossary of Terms*. Retrieved March 11, 2024, from https://www.hrc.org/resources/glossary-of-terms?utm_source=ads_ms_HRC_20240306-HRC-AW-GS-Natl-GlossaryRP_GlossaryKeywords_a001-dynamic-rst_b:all%20lgbt%20terms&gad_source=1&gclid=Cj0KCQjwq86wBhDiARIsAJhuphkx0jR1hg-6BGwWi4Dz6ZQjm_WQ-yi5Cr0H1FRVvLEAQXCuVlKzGZgaAqp4EALw_wcB

Human Rights Campaign, INC. (HRC; 2023, May 31) Non-binary. *In Human Rights Campaign Glossary of Terms*. Retrieved March 11, 2024, from https://www.hrc.org/resources/glossary-of-terms?utm_source=ads_ms_HRC_20240306-HRC-AW-GS-Natl-GlossaryRP_GlossaryKeywords_a001-dynamic-rst_b:all%20lgbt%20terms&gad_source=1&gclid=Cj0KCQjwq86wBhDiARIsAJhuphkx0jR1hg-6BGwWi4Dz6ZQjm_WQ-yi5Cr0H1FRVvLEAQXCuVlKzGZgaAqp4EALw_wcB

Human Rights Campaign, INC. (HRC; 2023, May 31) Pansexual. *In Human Rights Campaign Glossary of Terms*. Retrieved March 11, 2024, from https://www.hrc.org/resources/glossary-of-terms?utm_source=ads_ms_HRC_20240306-HRC-AW-GS-Natl-GlossaryRP_GlossaryKeywords_a001-dynamic-rst_b:all%20lgbt%20terms&gad_source=1&gclid=Cj0KCQjwq86wBhDiARIsAJhuphkx0jR1hg-6BGwWi4Dz6ZQjm_WQ-yi5Cr0H1FRVvLEAQXCuVlKzGZgaAqp4EALw_wcB

Human Rights Campaign, INC. (HRC; 2023, May 31) Queer. I*n Human Rights Campaign Glossary of Terms*. Retrieved March 11, 2024, from https://www.hrc.org/resources/glossary-of-terms?utm_source=ads_ms_HRC_20240306-HRC-AW-GS-Natl-GlossaryRP_GlossaryKeywords_a001-dynamic-rst_b:all%20lgbt%20terms&gad_source=1&gclid=Cj0KCQjwq86wBhDiARIsAJhuphkx0jR1hg-6BGwWi4Dz6ZQjm_WQ-yi5Cr0H1FRVvLEAQXCuVlKzGZgaAqp4EALw_wcB

Human Rights Campaign, INC. (HRC; 2023, May 31) Questioning. *In Human Rights Campaign Glossary of Terms*. Retrieved March 11, 2024, from https://www.hrc.org/resources/glossary-of-terms?utm_source=ads_ms_HRC_20240306-HRC-AW-GS-Natl-GlossaryRP_GlossaryKeywords_a001-dynamic-rst_b:all%20lgbt%20terms&gad_source=1&gclid=Cj0KCQjwq86wBhDiARIsAJhuphkx0jR1hg-6BGwWi4Dz6ZQjm_WQ-yi5Cr0H1FRVvLEAQXCuVlKzGZgaAqp4EALw_wcB

Human Rights Campaign, INC. (HRC; 2023, May 31) Sexual orientation. *In Human Rights Campaign Glossary of Terms*. Retrieved March 11, 2024, from https://www.hrc.org/resources/glossary-of-terms?utm_source=ads_ms_HRC_20240306-HRC-AW-GS-Natl-GlossaryRP_GlossaryKeywords_a001-dynamic-rst_b:all%20lgbt%20terms&gad_source=1&gclid=Cj0KCQjwq86wBhDiARIsAJhuphkx0jR1hg-6BGwWi4Dz6ZQjm_WQ-yi5Cr0H1FRVvLEAQXCuVlKzGZgaAqp4EALw_wcB

Human Rights Campaign, INC. (HRC; 2023, May 31) Transgender. *In Human Rights Campaign Glossary of Terms*. Retrieved March 11, 2024, from https://www.hrc.org/resources/glossary-of-terms?utm_source=ads_ms_HRC_20240306-HRC-AW-GS-Natl-GlossaryRP_GlossaryKeywords_a001-dynamic-rst_b:all%20lgbt%20terms&gad_source=1&gclid=Cj0KCQjwq86wBhDiARIsAJhuphkx0jR1hg-6BGwWi4Dz6ZQjm_WQ-yi5Cr0H1FRVvLEAQXCuVlKzGZgaAqp4EALw_wcB

ILGA-Europe. (2024). Annual Review of the Human Rights Situation of Lesbian, Gay, Bisexual, Trans and Intersex People in Europe and Central Asia 2024. ILGA-Europe. https://www.ilga-europe.org/report/annual-review-2024/

James, S. E., Herman, J., Keisling, M., Mottet, L., & Anafi, M. (2015) *U.S. transgender survey (USTS)*. Inter-university Consortium for Political and Social Research [distributor], 2019-05-22. https://doi.org/10.3886/ICPSR37229.v1

Kahn, E., Johnson, A., Lee, M., & Miranda, L. (2018). *LGBTQ youth report*. Human Rights Campaign. Retrieved from https://hrc-prod-requests.s3-us-west-2.amazonaws.com/files/assets/resources/2018-YouthReport-NoVid.pdf

Kates, J., Ranji, U., Beamesderfer, A., Salganicoff, A., & Dawson, L. (2016). *Health and access to care and coverage for lesbian, gay, bisexual, and transgender individuals in the U.S.* Retrieved from http://kff.org/report-section/health-and-access-to-care-and-coverage-for-lesbian-gay-bisexual-and-transgender-health-challenges/

Kinsey, A. C. (Alfred C., Pomeroy, W. B., & Martin, C. E. (Clyde E. (1948). *Sexual behavior in the human male*. W.B. Saunders Co.

Kinsey, A. C., Pomeroy, W. B., Martin, C. E., & Gebhard, P. H. (1953). *Sexual behavior in the human female*. W.B. Saunders Co.

Kiperman, S., Schacter, H. L., Judge, M., & DeLong, G. (2022). LGBTQ+ youth's identity development in the context of peer victimization: A mixed methods investigation. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 19*(7), 3921. https://doi.org/10.3390/ijerph19073921

Kosciw, J.G., Clark, C.M., Truong, N.L., & Zongrone, A.D. (2020). *The 2019 National School Climate Survey.* GLSEN. https://www.glsen.org/sites/default/files/2020-10/NSCS-2019-Full-Report_0.pdf

Kosciw, J.G., Palmer, N.A., Kull, R.M., & Greytak, E.A. (2013). The effect of negative school climate on academic outcomes for LGBT youth and the role of in-school supports. *Journal of School Violence, 12*, 45-63. https://doi.org/10.1080/15388220.2012.732546

Kumpasoğlu, G. B., Hasdemir, D., & Canel-Çınarbaş, D. (2022). Between two worlds: Turkish religious LGBTs relationships with islam and coping strategies. *Psychology & Sexuality, 13*(2), 302–316. https://doiorg.turing.library.northwestern.edu/10.1080/19419899.2020.1772354

Lee, K. A., & Kelley-Petersen, D. J. (2018). Service learning in human development: Promoting social justice perspectives in counseling. *The Professional Counselor*, *8*(2), 146-158. https://doi.org/10.15241/kal.8.2.146

Library of Congress. (Date retrieved March 11, 2023). *About*. Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender and Queer Pride Month. https://www.loc.gov/lgbt-pride-month/about/

Luoma, J. B., Hayes, S. C., & Walser, R. D. (2007). *Learning ACT: An acceptance & commitment therapy skills-training manual for therapists.* New Harbinger Publications.

Mallory, A. B., Russell, S. T., & Meyer, I. H. (2023). Intersections of race, gender, and sexual identity attributions toward discrimination and mental health across three cohorts of lesbian, gay, and bisexual adults. *Psychology of Sexual Orientation and Gender Diversity*. https://doi.org/10.1037/sgd0000675

Mason, D. L., & Rosenholtz, C. E. (2012). *Missing voices: A study of religious voices in mainstream media reports about LGBT equality*. University of Missouri Center on Religion & the Professions.

Medley, G. L. R. N., Lipari, R. N., Bose, J., Cribb, D. S., Kroutil, L. A., & McHenry, G. (2016). Sexual orientation and estimates of adult substance use and mental health: Results from the 2015 National Survey on Drug Use and Health. *NSDUH data review*, *10*, 1-54.

Meyer, I. H. (2003). Prejudice, social stress, and mental health in lesbian, gay, and bisexual populations: Conceptual issues and research evidence. *Psychological Bulletin*, *129*(5), 674–697. https://doi.org/10.1037/0033-2909.129.5.674

Modi, R., Graves-Fitzsimmmons, G., Siddiqi, M. & Malik, R. (2020, December 21). *How Religion and LGBTQ Rights Intersect in Media Coverage*. Center for American Progress. https://www.americanprogress.org/article/religion-lgbtq-rights-intersect-media-coverage/

Moncrieff, J. (2010). Psychiatric diagnosis as a political device. *Social Theory & Health, 8*(4), 370–382. https://doi.org/10.1057/sth.2009.11

Morris, B. J. (2023, March 16). *A brief history of lesbian, gay, bisexual, and transgender social movements*. American Psychological Association. https://www.apa.org/topics/lgbtq/history

Movement Advancement Project. (MAP; 2024, April 4). *Snapshot: LGBTQ Equality By State*. Movement Advancement Project. https://www.lgbtmap.org/equality-maps

NAMI. (2023). *LGBTQ+*. Identity and Cultural Dimensions. https://www.nami.org/Your-Journey/Identity-and-Cultural-Dimensions/LGBTQ

The New York Historical. (Date retrieved March 11, 2024). *Life Story: The Public Universal Friend (1752–1819)*. Women and the American Story. https://wams.nyhistory.org/settler-colonialism-and-revolution/settler-colonialism/public-universal-friend/

Obergefell v. Hodges, 576 U.S. 644 (2015)

Our Family Coalition. (Date retrieved March 11, 2023). *LGBTQ Rights Timeline in American History*. Teaching LGBTQ History. https://lgbtqhistory.org/lgbt-rights-timeline-in-american-history/

Peitzmeier, S. M., Malik, M., Kattari, S. K., Marrow, E., Stephenson, R., Agénor, M., & Reisner, S. L. (2020). Intimate partner violence in transgender populations: Systematic review and meta-analysis of prevalence and correlates. *American Journal of Public Health*, *110*(9), e1-e14. https://doi.org/10.2105/AJPH.2020.305774

Perrin, P. B., Sutter, M. E., Trujillo, M. A., Henry, R. S., & Pugh, M., Jr (2020). The minority strengths model: Development and initial path analytic validation in racially/ethnically diverse LGBTQ individuals. *Journal of Clinical Psychology*, *76*(1), 118–136. https://doi.org/10.1002/jclp.22850

PFLAG. (Date retrieved March 11, 2023). *PFLAG National Glossary of Terms*. Retrieved from https://pflag.org/glossary/

Proujansky, R. A., & Pachankis, J. E. (2014). Toward formulating evidence-based principles of LGB-affirmative psychotherapy. *Pragmatic Case Studies in Psychotherapy, 10*(2), 117–131. https://doi.org/10.14713/pcsp.v10i2.1854

Ratts, M. J., Singh, A. A., Nassar-McMillan, S., Butler, S. K., & McCullough, J. R. (2016). Multicultural and social justice counseling competencies: Guidelines for the counseling profession. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, *44*(1), 28-48. https://doi.org/10.1002/jmcd.12035

Rodriguez, E. M., & Ouellette, S. C. (2000). Gay and lesbian Christians: Homosexual and religious identity integration in the members and participants of a gay-positive church. Journal for the Scientific Study of Religion, 39(3), 333–347. https://doi.org/10.1111/0021-8294.00028

Roe v. Wade, 410 U.S. 113, Supreme Court of the United States, 1973

Rogers, C. R. (1992). The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 60*, 827-832. https://doi.org/10.1037/0022-006X.60.6.827

Rogers, M. L., Hom, M. A., Janakiraman, R., & Joiner, T. E. (2021). Examination of minority stress pathways to suicidal ideation among sexual minority adults: The moderating role of LGBT community connectedness. *Psychology of Sexual Orientation and Gender Diversity, 8*(1), 38. https://doi.org/10.1037/sgd0000409

ALGBTIC LGBQQIA Competencies Taskforce, Harper, A., Finnerty, P., Martinez, M., Brace, A., Crethar, H. C., Loos, B., Harper, B., Graham, S., Singh, A., Kocet, M., Travis, L., Lambert, S., Burnes, T., Dickey, L. M., & Hammer, T. R. (2013). Association for Lesbian, Gay, Bisexual, and Transgender Issues in Counseling Competencies for Counseling with Lesbian, Gay, Bisexual, Queer, Questioning, Intersex, and Ally Individuals: Approved by the ALGBTIC Board on June 22, 2012. *Journal of LGBT Issues in Counseling*, *7*(1), 2–43. https://doi.org/10.1080/15538605.2013.755444

Toplu-Demirtaş, E., & Akçabozan- Kayabol, N.B. (2018). "Öteki" ile karşılaşmak: Psikolojik danışman eğitiminde LGBTİ meselesi ve ayrımcılık karşıtı ders [Meeting the "Other": LGBTI issues in psychological counseling education and Classes against Discrimination]. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, *8*(51), 107-142.

Trevor Project. (2021). *Navigating LGBTQ Identities and Religion*. The Trevor Project. https://www.thetrevorproject.org/resources/article/navigating-lgbtq-identities-and-religion/?gad_source=1&gclid=Cj0KCQjwq86wBhDiARIsAJhuphk381C4aQbVophuBgDM4RwKDI6PIG2iSatgCeqV0kCueqRLFhkUm0caApwdEALw_wcB

Trevor Project. (2022). *2022 National Survey on LGBTQ Youth Mental Health*. The Trevor Project. https://www.thetrevorproject.org/survey-2022/

Tudge, J. R., Mokrova, I., Hatfield, B. E., & Karnik, R. B. (2009). Uses and misuses of Bronfenbrenner's bioecological theory of human development. *Journal of Family Theory & Review*, *1*(4), 198-210. https://doi.org/10.1111/j.1756-2589.2009.00026.x

Wanta, J.W., Niforatos, J.D., Durbak, E., Viguera, A., & Altinay, M. (2019). Mental health diagnoses among transgender patients in the clinical setting: An all-payer electronic health record study. *Transgender Health, 4*(1), 313-315. https://doi.org/10.1089/trgh.2019.0029

Wilson, K. (2018). Pulling together: Foundations guide. *Pulling Together: A Guide for Indigenization of Post-Secondary Institutions*.

Yolaç, E., & Meriç, M. (2021). Internalized homophobia and depression levels in LGBT individuals. *Perspectives in Psychiatric Care*, 57, 304-310. https://doi.org/10.1111/ppc.12564

BÖLÜM 9

Amerika Birleşik Devletleri'nde Çeşitli Gruplarla Çokkültürlü Yeterlik Uygulaması ve Pratiği: Din ve Maneviyat

Doç. Dr. Stephanie Winkeljohn Black
Caroline Kaufman
Kathleen Pait
*Sanskriti Shrivastava**
*Dana Awlia**

Çeviren: *Dr. Ahmet Altınok*

Öğrenme Hedefleri

Bu bölümü okuduktan sonra şunları yapabilmeniz hedeflenmektedir:

- Dini ve manevi kimlikleri ve aidiyetleri, toplum genelinde/birey içinde değişken ve akışkan yapılar olarak tanıyabilmek ve tanımlayabilmek; bu kimlik ve deneyimleri etkileyen kesişimsel (intersectional) ve yapısal güçleri belirleyebilmek.
- Dini başa çıkma, manevi zorluklar ve daha yüksek bir güce bağlanma gibi yaygın dini ve manevi kavramların hem sıkıntıya hem de iyi oluş haline yol açabileceğini ve

* *Bu yazarlar eşit ortak yazarlığa sahiptir.*

psikolojik deneyimler/psikolojik hizmetler üstünde etkisinin olabileceğini görebilmek ve bunu anlatabilmek.

- Danışanların dini ve manevi ihtiyaçlarını bütünleştiren, bilimsel olarak desteklenen tedavi yöntemlerini açıklayabilmek.
- Dini ve manevi açıdan çeşitli danışanlarla daha etkili çalışabilmek için yeni önerilen bir kültürel çerçeveden alınan kavramların danışma ve terapiye nasıl entegre edilebileceğini belirleyebilmek.

Din ve maneviyat, insanların dünyayı algılayışını ve günlük alışkanlıklarını şekillendirir, hayatlarına anlam kazandırır ve başa çıkma stratejilerini etkiler. Din ve maneviyat hem ruh sağlığına olumlu katkılarla hem de sıkıntılarla ilişkilidir (genel bir değerlendirme için bkz. Lucchetti vd., 2021). Bu nedenle dinin ve maneviliğin insan çeşitliliği içindeki rolünü anlamak ve bu kavramları psikoterapi kuramına ve tedavi sürecine entegre etmek büyük önem taşımaktadır (Vieten ve Lukoff, 2022). Bu nedenle bu bölümün amacı, psikoterapi sürecinde dini ve manevi konularla çalışırken faydalı olabilecek bazı temel kavramlara kısa bir genel bakış sunmaktır. İlk olarak, Amerika Birleşik Devletleri'ndeki (ABD) değişen dini yapıya kısaca değineceğiz. Sonraki bölümde, dini/manevi süreçlerin hem sıkıntıyla hem de iyi oluş haliyle nasıl ilişkili olabileceğini ele alacağız. Bölümü, danışma ve terapi eğitiminde dini/manevi yetkinlikleri geliştirmeye yardımcı olabilecek, kanıta dayalı bazı çerçevelerin özetini sunarak tamamlayacağız.

Din ve maneviyat genellikle birlikte ele alınan ancak birbirinden farklı iki kavramdır. Din, bir topluluğun paylaştığı inançlar ve ritüeller bütünüyle bu topluluğa bağlılık anlamına gelirken; maneviyat, kişinin "kendinin ötesinde bir şeyle bağlantı kurma hissi" anlamına gelir (Vieten ve Lukoff, 2022, s. 27). Ateizm (yani, tanrının/tanrıların ve/veya insan yaşamını etkileyebilecek doğaüstü güçlerin varlığına inanmayan ya da bunu reddeden kişi) ve agnostisizm (yani, tanrının/tanrıların varlığı konusunda kararsız olan ya da bu konuya ilgisiz kalan kişi) de dini/manevi çeşitliliği anlamaya çalışırken dikkate alınması gereken önemli inançlar ve kimliklerdir. Bu nedenle alan, ateist ve agnostik deneyimleri de kapsayacak şekilde genişlemiş ve bu kimlikleri, dini ve manevi (religious/spiritual) açıdan eşit derecede önemli olarak kabul etmektedir (bkz. Coleman vd., 2018). Kısalık ve netlik arasında bir denge sağlamak amacıyla bölümün geri kalanında "din/maneviyat" (religion/spirituality) ifadesi, din ve/veya maneviliği ifade etmek için kullanılacaktır. Sadece din ya da sadece maneviyat söz konusu olduğunda yalnızca ilgili kavram belirtilerek kullanılacaktır.

(Değişen) Dini ve Manevi Ortam

ABD'de insanların çoğu kendini Hristiyan olarak tanımlamaktadır (%64). Bunu, herhangi bir dini inancı olmayan kişiler (%33 civarı) takip etmektedir. Diğer dini gruplar (örneğin, Yahudiler, Hindular, Müslümanlar) ise toplam nüfusun yaklaşık %6'sını oluşturmaktadır (Pew Research Center, 2022). Ancak dini aidiyetler hızla değişmektedir. Bir dini gruptan başka bir gruba geçme ya da bir dine bağlı olmaktan tamamen bağımsız hale gelme anlamına gelen "dini geçiş" oranı artmaktadır. Kendini Hristiyan olarak tanımlayanların sayısı azalırken, herhangi bir dine bağlı olmayanların sayısı artmaktadır (Pew Research

Center, 2014). Bu veriler birçok insan için dindar/manevi kimliklerin ve inanç bağlılıklarının zamanla değişken (akışkan) olduğunu göstermektedir.

Kesişimselliği Dikkate Almak

Terapistler, danışanın yaşadığı toplumsal bağlamı ve sahip olduğu farklı kimliklerin kesişimini göz önünde bulundurarak, onun deneyimlerini bütüncül bir şekilde anlamaya çalışmalıdır. Örneğin, bir danışanın cinsiyeti, onun din ve maneviyatla nasıl etkileşim kurduğunu veya bağ kurduğunu etkileyebilir; kadınların belirli bir dini takip ettiğini belirtme olasılığı erkeklere göre daha yüksektir ve erkeklere göre daha sık ibadet etmektedirler. Ayrıca dindar/manevi kimlikler ile diğer kimlikler arasındaki kesişimler, psikolojik hizmetler açısından ele alınması gereken karmaşıklıklar doğurabilir. Örneğin, dindar/manevi kimlikler ile LGBTQ kimliklerin kesişimine dair yapılan güncel araştırmalar, bir bireyi sahip olduğu kimliklerin, ayrıcalıkların ve maruz kaldığı toplumsal baskıların bütünü olarak görmenin ne kadar önemli olduğunu göstermektedir (bu kesişen kimliklere sahip bireylerin deneyimlerini inceleyen nitel bir çalışma için bkz. Lockett vd., 2023). Dindar/manevi ve LGBTQ kimlikler birçok kişi için çatışma ve sıkıntı yaratabilir; bu da terapistleri, danışanın kimliklerinden birini diğerine göre önceliklendirmeye yöneltebilir. Ancak belirli bir din ya da maneviyatı takip etmenin LGBTQ bireyler için olumlu etkileri de olabilir ve danışanın isteğine bağlı olarak bu yönler de terapide kapsamlı şekilde ele alınmalıdır (Lockett vd., 2023).

Yapısal Baskılar Bağlamında Din ve Maneviyat

Çokkültürlü psikolojiyle ilgili son dönemlerdeki tartışmalar, yapısal baskı (structural oppression) ve yapısal yetkinlikler (structural competencies) kavramlarını vurgulamaktadır (Grzanka, 2020; Wilcox vd., 2022). Yapısal baskı, kültürel ya da politik düzeyde (yani makrosistemde) ortaya çıkan baskıcı uygulama ya da politikaları ifade eder. Bu nedenle yapısal yetkinlikler, terapistlerin baskıyı bireysel değil, sistemsel bir düzeyde anlamlandırmalarını gerektirir. Başka bir deyişle, terapistler hem kendi dini/manevi deneyimlerinin hem de danışanlarının bu deneyimlerinin, içinde bulundukları sosyo-politik bağlam tarafından nasıl şekillendiğini kavramalıdır. Ayrıca geçmişteki dini/manevi ayrıcalıklar ve baskılarla ilgili tarihsel örüntülerin, günümüzdeki sosyo-politik ortamı en az güncel politikalar kadar etkilediğini fark etmeleri gerekir.

Her bölgenin kendine özgü sosyo-politik geçmişi ve bağlamı vardır; bu da yapısal ve kişilerarası düzeyde ortaya çıkan belirli dini önyargı biçimlerine yol açar. İslamofobi yeni bir kavram olmasa da (Lee vd., 2009), 11 Eylül olaylarından sonra Batı'da İslamofobik inanç ve eylemlerin hızla artmasıyla bu terim daha fazla dikkat çekmeye başlamıştır (Rippy ve Newman, 2006). Tahmin edileceği üzere, İslamofobiye maruz kalan Müslümanlar, psikolojik ve sosyal açıdan daha düşük bir iyi oluş haline sahip olma riskiyle karşı karşıyadır (Samari vd., 2018). Ayrıca ABD'de aşırı sağın savunduğu Batılı ve/veya beyaz Hristiyan milliyetçiliği söylemi altında antisemitizm de kamusal alanda giderek daha fazla dikkat çekmekte ve ivme kazanmaktadır (Wright vd., 2021). Bu tür dini/manevi ön yargı örüntüleri, tıpkı dini/manevi aidiyetler gibi, ön yargıların ve diğer sosyo-politik dinamiklerin de sürekli değişim içinde olduğunu ve sürekli göz önünde bulundurulması gerektiğini göstermektedir. Dine/maneviliğe dair tarihsel süreçleri ve günümüzdeki kültürel, politik ve yasal değerleri anlamak, terapistlerin çoğunluk ya da

azınlık dini/manevi gruplara ait danışanlarının günlük yaşamlarında karşılaştıkları ayrıcalıkları ya da stres kaynaklarını daha iyi kavramalarına yardımcı olacaktır.

Sıkıntı ve İyi Oluş Haliyle İlişkili Dini/Manevi Süreçlere Dair Bilimsel Kanıtlar

Dini ya da manevi yönü güçlü danışanlarla etkili bir terapi süreci yürütmek için terapistlerin farklı inanç sistemlerinde ortak şekilde görülebilen bazı dini ve manevi süreçler hakkında temel bilgiye sahip olması gerekmektedir. Aşağıda açıklanan dini/manevi süreçler bu bilgilerin hepsini kapsamamaktadır fakat danışanı anlamlandırma ve terapi planlamasında sıkça karşılaşılabilecek temel kavramlara kısa bir giriş sunmaktadır. Bu süreçler, dini başa çıkma yöntemlerini dini/manevi ilişkileri, sosyal desteği ve ruhsal kaçınmayı (spiritual bypass) içermektedir.

Dini Başa Çıkma (Religious Coping)

Diğer başa çıkma stratejileri gibi dini başa çıkma da hem olumlu hem olumsuz şekilde ortaya çıkabilir. Lazarus ve Folkman'ın (1984) başa çıkma kuramına aşina olan terapistler aşağıda açıklanan birçok yöntemi tanıyacaktır. Abu-Raiya ve Pargament (2015), dini başa çıkmayı tüm dinleri ve inanç sistemlerini kapsayan "evrensel bir olgu" (s. 30) olarak tanımlar; ancak her dini/manevi geleneğin başa çıkma yöntemlerinin farklılık gösterebileceğini de belirtirler. Dini başa çıkma yolları grup düzeyinde çeşitlilik gösterebildiği gibi, bireysel farklılıklar da özellikle kesişimsellik bağlamında mutlaka dikkate alınmalıdır. Örneğin, azınlıklaştırılmış bir sosyal gruba ait olmak ve kadın olmak daha yüksek düzeyde dini başa çıkma davranışlarını öngörmektedir (diğer öngörücüler arasında daha yüksek düzeyde dindarlık, düşük sosyoekonomik statü, ileri yaş ve stresli yaşam olayları yer almaktadır; Pargament ve Abu-Raiya, 2007). Pozitif dini başa çıkma davranışlarına dikkat etmek önemlidir çünkü bu, çokkültürel olarak kapsamlı terapilerde sıklıkla vurgulanan güçlü yönlere dayalı danışma yaklaşımını yansıtır.

Olumlu dini başa çıkma yöntemleri arasında stresli bir durumu yeniden değerlendirmek (örneğin, "Tanrı bu zamanı bana bir şey öğretmek için kullanıyor"), kişinin olaylar üzerindeki sınırlı kontrolünü kabul etmek (yani neyin kontrol edilebilir, neyin edilemez olduğunu fark edip, kontrol altında tutulamayan stres kaynaklarını yüce bir güce bırakmak) ve ibadet etmek ya da din görevlilerinden ya da cemaatten destek aramak yer alır. Olumlu dini başa çıkma stratejileri, yüce bir güçle güvenli bir bağ kurmakla ve daha yüksek manevi iyi oluş (spiritual well-being) düzeyleriyle ilişkilidir. Aynı zamanda depresyon, kaygı, stres ve travma sonrası stres bozukluğu (TSSB/PTSD) belirtilerinin daha düşük düzeyde görülmesiyle ve yaşam doyumunun daha yüksek olmasıyla bağlantılıdır (Abu-Raiya ve Pargament, 2015).

İnsanlar olumsuz dini başa çıkma yöntemlerinden daha çok olumlu dini başa çıkma yöntemlerine yönelirler. Olumsuz dini başa çıkma yöntemleri arasında manevi mücadeleler (spiritual struggles) (Abu-Raiya ve Pargament, 2015; Exline, 2013) ve manevi kaçınma (spiritual bypass) (Cashwell vd., 2007) gibi durumlar vardır. Manevi kaçınma, duygusal veya psikolojik sıkıntıdan kaçmak veya onu bastırmak için dini/manevi inançlara ya da deneyimlere sığınmaktır. Bu durum, kişiler arası ilişkilerde sorunlara ve sorunlu davranışların dışa atılmasına (başkalarına yansıtılmasına) yol

bir duruş içermektedir. Sonuç olarak, dinin/maneviyatın vaka analizi ve müdahalelerine entegre edilmesi, daha yüksek düzeyde terapötik ilişki ve sonuçlar sağlamaktadır (Captari vd., 2022). Dini/manevi yetkinliklere yönelik sistematik eğitim, çoğu klinik ve danışma programında henüz yeterince gelişmemiş olsa da (Vieten ve Lukoff, 2022), ruh sağlığı uzmanlarının dindar ya da maneviyat inancı yüksek danışanlarla çalışırken gerekli olan yetkinlik ve alçakgönüllülüğü artıracak yeni ve deneysel olarak desteklenmiş mesleki gelişim kaynakları (ör. Pearce vd., 2019; 2020), psikoterapi müdahaleleri (ör. SPIRIT ve BSS) ve eğitim yöntemleri (ör. maksatlı ve planlanmış uygulama; Rousmaniere vd., 2017) mevcuttur.

Kaynakça

Abu-Raiya, H., & Pargament, K. I. (2015). Religious coping among diverse religions: Commonalities and divergences. *Psychology of Religion and Spirituality*, *7*(1), 24-33. https://doi.org/10.1037/a0037652

Bagasra, A. (2023). Religious interpretations of mental illness and help-seeking experiences among Muslim Americans: Implications for clinical practice. *Spirituality in Clinical Practice*, *10*(1), 20-31. https://doi.org/10.1037/scp0000299

Basri, T., Radhakrishnan, K., & Rolin, D. (2022). Barriers to and facilitators of mental health help seeking behaviors among South Asian American college students. *Journal of Psychosocial Nursing and Mental Health Services, 60*(7), 32-38. https://doi.org/10.3928/02793695-20211215-01

Bradshaw, M., & Kent, B. V. (2018). Prayer, attachment to God, and changes in psychological well-being later in life. *Journal of Aging and Health, 30*(50), 667-691. https://doi.org/10.1177/0898264316688116

Byerly, T. R. (2023). Agnostics who accept God's supposed love experience greater well-being. *Mental Health, Religion & Culture*, 26(1), 1-14. https://doi.org/10.1080/13674676.2023.2183187

Captari, L. E., Sandage, S. J., & Vandiver, R. A. (2022). Spiritually integrated psychotherapies in real-world clinical practice: Synthesizing the literature to identify best practices and future research directions. *Psychotherapy*, *59*(3), 307-320. https://doi.org/10.1037/pst0000407

Cashwell, C. S., Bentley, P. B., & Yarborough, J. P. (2007). The only way out is through: The peril of spiritual bypass. *Counseling and Values*, *51*(2), 139-148. https://doi.org/10.1002/j.2161-007X.2007.tb00071.x

Coleman III, T. J., Hood Jr, R. W., & Streib, H. (2018). An introduction to atheism, agnosticism, and nonreligious worldviews. *Psychology of Religion and Spirituality*, *10*(3), 203-206. https://doi.org/10.1037/rel0000213

Currier, J. M., McDermott, R. C., McCormick, W. H., Churchwell, M. C., & Milkeris, L. (2018). Exploring cross-lagged associations between spiritual struggles and risk for suicidal behavior in a community sample of military veterans. *Journal of Affective Disorders, 230*, 93-100. https://doi.org/10.1016/j.jad.2018.01.009

Davis, D. E., DeBlaere, C., Hook, J. N., Choe, E., Worthington Jr., E. L., Owen, J., Rivera, D. P. Van Tongeren, D. R., & Paceres, V. (2018). The multicultural orientation framework: A narrative review. *Psychotherapy, 55*(1), 89-100. http://dx.doi.org/10.1037/pst0000160

Exline, J. J. (Ed.). (2013). Religious and spiritual struggles. In K. I. Pargament, J. J. Exline, & J. W. Jones (Eds.), *APA handbook of psychology, religion, and spirituality (Vol. 1): Context, theory, and research* (pp. 459–475). American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/14045-025

Exline, J. J., Pargament, K. I., Grubbs, J. B., & Yali, A. M. (2014). The Religious and Spiritual Struggles Scale: Development and initial validation. *Psychology of Religion and Spirituality*, *6*(3), 208-222. https://doi.org/10.1037/a0036465

Fiala, W. E., Bjorck, J. P., & Gorsuch, R. (2002). The Religious Support Scale: Construction, validation, and cross-validation. *American Journal of Community Psychology*, *30*(6), 761-786. https://doi.org/10.1023/A:1020264718397

Fox, J., Cashwell, C. S., & Picciotto, G. (2017). The opiate of the masses: Measuring spiritual bypass and its relationship to spirituality, religion, mindfulness, psychological distress, and personality. *Spirituality in Clinical Practice, 4*(4), 274-287. https://doi.org/10.1037/scp0000141

Grzanka, P. R. (2020). From buzzword to critical psychology: An invitation to take intersectionality seriously. *Women & Therapy, 43*(3-4), 244-261. https://doi.org/10.1080/02703149.2020.1729473

Harris, J. I., Erbes, C. R., Engdahl, B. E., Thuras, P., Murray-Swank, N., Grace, D., Ogden, H., Olson, R. H. A., Winskowski, A. M., Bacon, R., Malec, C., Campion, K., & Le, T. (2011). The effectiveness of a trauma focused spiritually integrated intervention for veterans exposed to trauma. *Journal of Clinical Psychology*, *67*(4), 425-438. https://doi.org/10.1002/jclp.20777

Harris, J. I., Usset, T., Voecks, C., Thuras, P., Currier, J., & Erbes, C. (2018). Spiritually integrated care for PTSD: A randomized controlled trial of "Building Spiritual Strength". *Psychiatry Research*, *267*, 420-428. https://doi.org/10.1016/j.psychres.2018.06.045

Hays, K., & Payne, J. S. (2020). Lived experience, transparency, help, and humility: Four characteristics of clergy responding to mental and emotional problems. *Journal of Pastoral Care & Counseling*, *74*(1), 4-11. https://doi.org/10.1177/1542305019872437

Henderson, W. M., & Kent, B. V. (2022). Attachment to God and psychological distress: Evidence of a curvilinear relationship. *Journal for the Scientific Study of Religion*, *61*(1), 161-177. https://doi.org/10.1111/jssr.12767

Hope, M. O., Assari, S., Cole-Lewis, Y. C., & Caldwell, C. H. (2017). Religious social support, discrimination, and psychiatric disorders among Black adolescents. *Race and Social Problems*, *9*, 102-114. https://doi.org/10.1007/s12552-016-9192-7

Jimenez, D., & Bartels, S. (2012). Cultural beliefs and mental health treatment preferences of ethnically diverse older adult consumers in primary care. *American Journal of Geriatric Psychiatry, 20*, 533–542. https://doi.org/10.1097/JGP.0b013e318227f876

Kaufman, C. C., Rosmarin, D. H., & Connery, H. (2022). Integrating spirituality in group psychotherapy with first responders: Addressing trauma and substance misuse. *Religions*, *13*(12), 1132. https://doi.org/10.3390/rel13121132

Koenig, H. G. (2012). Religion, spirituality, and health: The research and clinical implications. *International Scholarly Research Notices*, *2012*, 278730 https://doi.org/10.5402/2012/278730

Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer Publishing Company.

Le, D., Holt, C. L., Hosack, D. P., Huang, J., & Clark, E. M. (2016). Religious participation is associated with increases in religious social support in a national longitudinal study of African Americans. *Journal of Religion and Health*, *55*, 1449-1460. https://doi.org/10.1007/s10943-015-0143-1

Lee, S. A., Gibbons, J. A., Thompson, J. M., & Timani, H. S. (2009). The Islamophobia Scale: Instrument development and initial validation. *The International Journal for the Psychology of Religion*, *19*(2), 92-105. https://doi.org/10.1080/10508610802711137

Lockett, G. M., Brooks, J. E., Abreu, R. L., & Sostre, J. P. (2023). "I want to go to a place that's openly talking about the experiences of people of color who also identify as LGBTQ+": Cultural, religious, and spiritual experiences of LGBTQ people of color. *Spirituality in Clinical Practice*. *10*(3), 261–270. https://doi.org/10.1037/scp0000288

Lucchetti, G., Koenig, H. G., & Lucchetti, A. L. G. (2021). Spirituality, religiousness, and mental health: A review of the current scientific evidence. *World Journal of Clinical Cases, 9*(26), 7620-7631. https://doi.org/10.12998/wjcc.v9.i26.7620

Lukoff, D. (2014). From personal experience to clinical practice to research: A career path leading to public policy changes in integrating spirituality into mental health. *Spirituality in Clinical Practice, 1*(2), 145-152. https://doi.org/10.1037/scp0000016

Mahoney, A., Pargament, K. I., Cole, B., Jewell, T., Magyar, G. M., Tarakeshwar, N., Murray-Swank, N. A., & Phillips, R. (2005). RESEARCH: "A higher purpose: The sanctification of strivings in a community sample". *The International Journal for the Psychology of Religion*, *15*(3), 239-262. https://doi.org/10.1207/s15327582ijpr1503_4

Mahoney, A., Wong, S., Pomerleau, J. M., & Pargament, K. I. (2022). Sanctification of diverse aspects of life and psychosocial functioning: A meta-analysis of studies from 1999 to 2019. *Psychology of Religion and Spirituality*, *14*(4), 585-598. https://doi.org/10.1037/rel0000354

Nguyen, A. W. (2017). Mosque-based social support and collective and personal self-esteem among young Muslim American adults. *Race and Social Problems*, *9*(2), 95-101. https://doi.org/10.1007/s12552-017-9196-y

Owen, J. (2013). Early career perspectives on psychotherapy research and practice: Psychotherapist effects, multicultural orientation, and couple interventions. *Psychotherapy*, *50*(4), 496-502. https://doi.org/10.1037/a0034617

Owen, J., Tao, K. W., Drinane, J. M., Hook, J., Davis, D. E., & Kune, N. F. (2016). Client perceptions of therapists' multicultural orientation: Cultural (missed) opportunities and cultural humility. *Professional Psychology: Research and Practice, 47*(1), 30-37. https://doi.org/10.1037/pro0000046

Pargament, K. I., & Abu-Raiya, H. (2007). A decade of research on the psychology of religion and coping: Things we assumed and lessons we learned. *Psyke & Logos, 28*, 742–766. https://doi.org/10.7146/pl.v28i2.8398

Pargament, K. I., & Exline, J. J. (2022). *Working with spiritual struggles in psychotherapy: From research to practice*. Guilford Press.

Payne, J. S., & Hays, K. (2016). A spectrum of belief: A qualitative exploration of candid discussions of clergy on mental health and healing. *Mental Health, Religion and Culture, 19*(6), 600–612. https://doi.org/10.1080/13674676.2016.1221916

Pearce, M. J., Pargament, K. I., Oxhandler, H. K., Vieten, C., & Wong, S. (2019). A novel training program for mental health providers in religious and spiritual competencies. *Spirituality in Clinical Practice*, *6*(2), 73-82. https://doi.org/10.1037/scp0000195

Pearce, M. J., Pargament, K. I., Oxhandler, H. K., Vieten, C., & Wong, S. (2020). Novel online training program improves spiritual competencies in mental health care. *Spirituality in Clinical Practice*, *7*(3), 145-161. https://doi.org/10.1037/scp0000208

Pew Research Center. (2014). America's changing religious landscape. https://www.pewresearch.org/religion/dataset/pew-research-center-2014-u-s-religious-landscape-study/

Pew Research Center. (2022). Modeling the future of religion in America. https://www.pewresearch.org/religion/2022/09/13/modeling-the-future-of-religion-in-america/

Picciotto, G., Fox, J., & Neto, X. (2018). A phenomenology of spiritual bypass: Causes, consequences, and implications. *Journal of Spirituality in Mental Health*, *20*(4), 333-354. https://doi.org/10.1080/19349637.2017.1417756

Richards, P. S., & Worthington, E. L., Jr. (2010). The need for evidence-based, spiritually oriented psychotherapies. *Professional Psychology: Research and Practice, 41*(5), 363-370. https://doi.org/10.1037/a0019469

Rippy, A. E., & Newman, E. (2006). Perceived religious discrimination and its relationship to anxiety and paranoia among Muslim Americans. *Journal of Muslim Mental Health*, *1*(1), 5-20. https://doi.org/10.1080/15564900600654351

Rosmarin, D. H., Pirutinsky, S., Schuttenberg, E. M., & Silveri, M. M. (2022). Why is spiritual psychotherapy for inpatient, residential, and inpatient treatment (SPIRIT) more effective when provided by nonreligious clinicians?. *Psychotherapy*, *59*(3), 374-381. https://doi.org/10.1037/pst0000400

Rosmarin, D. H., Salcone, S., Harper, D. G., & Forester, B. (2021). Predictors of patients' responses to spiritual psychotherapy for inpatient, residential, and intensive treatment (SPIRIT). *Psychiatric Services*, *72*(5), 507-513. https://doi.org/10.1176/appi.ps.202000331

Rosmarin, D. H., Salcone, S., Harper, D., & Forester, B. P. (2019). Spiritual psychotherapy for inpatient, residential, and intensive treatment. *American Journal of Psychotherapy*, *72*(3), 75-83. https://doi.org/10.1176/appi.psychotherapy.20180046

Rousmaniere, T., Goodyear, R. K., Miller, S. D., & Wampold, B. E. (Eds.). (2017). *The cycle of excellence: Using deliberate practice to improve supervision and training.* Wiley Blackwell. https://doi.org/10.1002/9781119165590

Samari, G., Alcalá, H. E., & Sharif, M. Z. (2018). Islamophobia, health, and public health: A systematic literature review. *American Journal of Public Health*, *108*(6), e1-e9. https://doi.org/10.2105/AJPH.2018.304402

Sedlar, A. E., Stauner, N., Pargament, K. I., Exline, J. J., Grubbs, J. B., & Bradley, D. F. (2018). Spiritual struggles among atheists: Links to psychological distress and well-being. *Religions, 9*, 242. https://doi.org/10.3390/rel9080242

Sue, D. W., Arredondo, P., & McDavis, R. J. (1992). Multicultural counseling competencies and standards: A call to the profession. *Journal of Counseling & Development, 70*(4), 477-486. https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1992.tb01642.x

Trusty, W. T., Swift, J. K., Winkeljohn Black, S., Dimmick, A. A., & Penix, E. A. (2022). Religious microaggressions in psychotherapy: A mixed methods examination of client perspectives. *Psychotherapy*, *59*(3), 351-362. https://doi.org/10.1037/pst0000408

Upenieks, L. (2022). Perceptions of dignity, attachment to God, and mental health in a national US sample. *Journal of Religion and Health*, *61*(5), 3615-3636. https://doi.org/10.1007/s10943-022-01559-9

Vieten, C., & Lukoff, D. (2022). Spiritual and religious competencies in psychology. *American Psychologist, 77*(1), 26-38. https://doi.org/10.1037/amp0000821

Vieten, C., Oxhandler, H. K., Pearce, M., Fry, N., Tanega, C., & Pargament, K. (2023). Mental health professionals' perspectives on the relevance of religion and spirituality to mental health care. *BMC Psychology, 11*(1), 439 – 449. https://doi.org/10.1186/s40359-023-01466-y

Wilcox, M., Shaffer, K., Marks, L. R., Hutchison, A., & Hargons, C. (2022). Answering the call for systems change: Facilitating the development of a social justice theoretical orientation and skills in counselor trainees. *Journal for Social Action in Counseling & Psychology*, *14*(2), 2-24. https://doi.org/10.33043/JSACP.14.2.2-24

Wilt, J. A., Exline, J. J., & Pargament, K. I. (2022). Daily measures of religious/spiritual struggles: Relations to depression, anxiety, satisfaction with life, and meaning. *Psychology of Religion and Spirituality, 14*(3), 312-324.https://doi.org/10.1037/rel0000399

Wright, G., Volodarsky, S., Hecht, S., & Saxe, L. (2021). Trends in Jewish young adult experiences and perceptions of antisemitism in America from 2017 to 2019. *Contemporary Jewry, 41*, 461–481. https://doi.org/10.1007/s12397-021-09354-6

BÖLÜM 10

Güney Kore'de Çokkültürlü Yeterlik Uygulamaları ve Pratikleri*

Prof. Dr. Ji-yeon Lee

Dain Kang

Çeviren: *Dr. Dilek Avcı*

Öğrenme Hedefleri

Bu bölümü okuduktan sonra şunları gerçekleştirmeniz hedeflenmektedir:

- Güney Kore'de çokkültürlü yeterliğin ne anlama geldiğini kavrayabilme.
- Güney Kore'deki göçmenlerin, kadınların, yaşlı bireylerin, farklı sosyoekonomik statüdeki kişilerin ve LGBTQ+ gruplarının karşılaştığı belirli zorlukları tanımlayabilme.
- Sosyal adalet, eşitlik ve çeşitliliği teşvik etmek için psikolojik danışma/terapi stratejileri geliştirme.

* Çeviren'in Notu: Bu bölümün çevrilmesi sürecinde verdiği destek ve yardım için sayın hocam Prof. Dr. İbrahim Keklik'e teşekkürlerimi sunarım.

Çokkültürlülük Güney Kore'de nispeten yeni bir olgudur. Güney Koreliler 1960'lardan 1980'lerin ortalarına kadar daha iyi iş olanakları için yurtdışına göç etmiştir. 1980'lerin sonlarından itibaren yaşanan hızlı ekonomik büyüme Güney Kore'ye diğer ülkelerden yoğun göçe yol açmıştır. 1980'lerin sonunda Güney Kore, işgücü gönderen bir ülkeden aktif bir yabancı işgücü alıcısına dönüşerek yoğun bir göç geçişi yaşamıştır (Park, 1991). Ayrıca, özellikle 1990'lardan itibaren kırsal bölgelerde yaşayan Güney Koreli erkeklere, gelişmekte olan başka bir ülkede yaşayan kadınlar arasında evlenebilecekleri bir eş bulma sürecinde yardım eden "profesyonel aracılar" vasıtasıyla artan bir evlilik göçü gerçekleşmiştir (Lee, 2014; Yoo, 2022). 2021 Ulusal Çokkültürlü Aileler Araştırması'na (Ministry of Gender Equality and Family, 2022) göre ülkenin yükselen kültürel profili (K-pop, Kore filmleri ve Kore yemeklerine yönelik küresel çılgınlıkla birleştiğinde) göç yollarının ve amaçlarının çeşitlenmesine yol açmış olsa da çokkültürlü ailelerin %82,4'ü evli göçmenlerden oluşmaktadır (Yonhap News Agency, 2023). Yine de Güney Kore'deki çokkültürlü psikolojik danışma araştırmalarının ana odağı çokkültürlü aileler, yabancı işçiler ve uluslararası öğrenciler gibi milliyet veya ırk temelli gruplar olmuştur (Choi, 2018).

Çokkültürlülüğün Tanımlanması

Güney Kore'de çokkültürlülük kavramı ve tanımı tam olarak oturmuş ve netlik kazanmış olmayıp halen tartışılmaktadır. Güney Kore'nin ulusal homojenliğe verdiği ağır önem nedeniyle, çokkültürlülük yoğunlukla farklı ırklar veya etnik gruplara dair düşünülen bir konudur. Amerika Birleşik Devletleri'nde ise çokkültürlülük kavramı yaş, cinsel yönelim, ekonomik durum, din ve fiziksel veya zihinsel engellerle ilgili bir dizi özelliği kapsayan daha kapsayıcı bir kavramdır (Hays, 2008). 2000'li yıllardan bu yana Güney Kore'de çokkültürlü psikolojik danışma ile ilgili araştırmalar hızla artmaktadır (Choi vd., 2016; Kim ve Son, 2014). Yine de çokkültürlü psikolojik danışma araştırmalarının çoğunun milliyet veya etnik gruba odaklanması halen bir sınırlılıktır (Choi, 2018).

On yıl öncesine kadar Güney Kore, çokkültürlülüğün tanımlanmasında uzlaşmaya dayalı bir çerçeveye bağlıydı. Güney Kore'ye döndükten birkaç yıl sonra, ilk yazar Ji-yeon Lee, Kore Danışma Psikolojisi Derneği tarafından düzenlenen Kore danışmanlık çalışma belgesini almak için girdiği sözlü mülakattaki diyaloğu şu şekilde ifade etmiştir: "Mülakatı yapan kişi bana Güney Kore'de çokkültürlü danışmanlığın ne olduğunu sordu. O sırada, Amerikan Psikoloji Derneği'nin yıllık kongresinde bu konuyla ilgili bir sunum yapmıştım, bu nedenle 'Güney Kore'deki çokkültürlülük, cinsiyet farklılıkları, ekonomik durum, cinsel yönelim ve kuşak farklılıkları da dahil olmak üzere etnik çeşitliliğin ötesine geçiyor (Kişisel İletişim, Ağustos 2017). Güney Kore'nin tek bir grup ve tek kültüre odaklı anlayışından ötürü toplumumuzdaki çeşitliliğe yeterince saygı gösterilmiyor, bu nedenle çokkültürlülüğe daha geniş bir perspektiften yaklaşmanın ve homojenliğe değer verilen kültürde kapsama ve dışlamanın anlamını vurgulamanın çok önemli olduğunu düşünüyorum'. Cevabımı duyan üç görüşmeci yüksek sesle güldü ve bahsettiğim şeyin çokkültürlü danışma olmadığını söyledi. Bana Güney Kore'deki çokkültürlülüğün kırsal bölgelerde yaşayan Güney Koreli erkeklerle evlenen Vietnamlı kadınlar gibi göçmen kadınlarla ilgili olduğunu söylediler, bu yüzden mülakatta başarısız olduğum söylendi ve başvurum reddedildi, ret nedeni olarak tek bir satır yazıldı: 'Çokkültürlü danışma

konusunda anlayış eksikliği.” Bu olayın 2017 yılında Kore Danışma Psikolojisi Derneği'nde yaşandığı düşünüldüğünde, son yıllarda kültürel çeşitlilik üzerine yapılan araştırmaların kapsamının, cinsel yönelimi de bu çeşitliliğin bir parçası olarak içerecek şekilde genişlemiş olması çarpıcıdır (Jeong vd., 2023).

Güney Kore Bağlamında Çokkültürlü Psikolojik Danışma

Güney Kore'de çokkültürlü psikolojik danışma en çok yabancı işçilere ve uluslararası evlilikle oluşmuş ailelere odaklanmaktadır. Bu dar odak elbette çokkültürlü psikolojik danışmanın kapsamını sınırlandırmıştır. Bu sorunu ele almak ve çokkültürlülüğün kapsamını genişletmek için Güney Kore toplumundaki çeşitli azınlık grupları derinlemesine anlamayı amaçlayan kapsamlı eğitim ve araştırmalara yatırım yapmak şarttır. Bu tür çabalar, Kim ve diğerlerinin (2019) vurguladığı gibi, bu grupların yaşadığı zorlukların ve mücadelelerin tanımlanmasını da içermelidir. Güney Kore kültüründe hiyerarşi insan ilişkilerinde derinlemesine nüfuz etmiş olup (Li, 2013), böyle bir kültürel bağlam belli gruplara ait bireylerin dışlanma ve ayrımcılığa maruz kalmalarına katkıda bulunabilir. Bu nedenle çokkültürlü psikolojik danışmaya yönelik kapsamlı bir yaklaşım, tüm bireylerin ihtiyaçlarını etkili bir şekilde ele almak için bu kültürel faktörleri dikkate almalıdır.

Toplumun genel anlayışı benzerliğe ve ortak noktalara vurgu yaparken, bireyler arasındaki farklılıklardan kaynaklanan çatışmalar, cinsiyet eşitsizliği, sosyoekonomik eşitsizlik ve kuşaklar arası uçurumların artması nedeniyle yoğunlaşmaktadır. Çeşitliliğe değer vermeyen bir toplumda, bu tür kutuplaşmalar bireylerin ruh sağlığını önemli ölçüde etkilemektedir. Sosyal azınlıklar, açık mikro hakaret veya mikro saldırı biçimlerine daha yüksek oranda ve sıklıkla örtük ön yargı ve kalıp yargılar gibi mikro saldırılarla karşılaşmaktadır (Choi ve Song, 2022; Lee, 2023). Hal böyle olunca karşılaştıkları ayrımcılık, genellikle örtük veya görünmez biçimler alarak, anlaşılması ve tanımlanması zor olmaktadır. Bu algılanması güç ayrımcılık biçimlerine karşılık olarak, azınlıklar kaçınma stratejileri benimseyebilir veya durumla doğrudan yüzleşmek yerine görmezden gelmeyi seçebilirler. Bu da sosyal azınlıkların maruz kaldıkları ayrımcılık nedeniyle sosyal geri çekilme yaşamaya ve kimlik hasarına uğramaya daha yatkın olduklarını göstermektedir (Choi ve Song, 2022).

Çokkültürlü psikolojik danışma Güney Kore'de hâlâ yeni bir alan olmasına ve sınırlı sayıda danışma psikolojisi programında çokkültürlü psikolojik danışma dersleri verilmesine rağmen, ilk yazar Ji-yeon Lee, 2014 yılında Hankuk Yabancı Çalışmalar Üniversitesi'nde çokkültürlü psikolojik danışma dersi vermeye başlamıştır ve bilindiği kadarıyla bu ders Güney Kore'de verilen ilk çokkültürlü psikolojik danışma dersidir. Güney Kore'deki birçok uzman çokkültürlü psikolojik danışma konusunda yeterli bilgi ve beceriye sahip değildir (Hwang, 2012). Sonuç olarak, çokkültürlü psikolojik danışma hizmetlerine ihtiyaç duyan birçok birey kaliteli danışma hizmetlerine erişememektedir ve etkili çokkültürlü psikolojik danışma müdahalelerini inceleyen araştırmaların sayısı sınırlıdır (Jeong vd., 2023; Kim ve Lee, 2019).

Güney Kore kültürü için geliştirilmiş çokkültürlü bir psikolojik danışma müfredatının önemini ortaya koyan sadece bir tane araştırma bulunmaktadır (Kim vd., 2019). Söz

konusu çalışma, geleceğin danışmanlarının farklı kültürel gruplara etkili bir şekilde psikolojik danışma hizmeti sunmaları için gerekli bilgi, beceri ve tutumları kazanmaları için lisansüstü düzeyde çokkültürlü psikolojik danışma müfredatı önermiştir. Adı geçen makalenin Güney Kore için önermiş olduğu çokkültürlü psikolojik danışma müfredatı, Hays'in (2016) ADDRESSING Çerçevesinde (ADDRESSING Framework) önerdiği "yaş ve nesil, gelişimsel engellilik, engellilik (edinilmiş), din, etnik grup ve ırk, sosyoekonomik durum, cinsel yönelim, kesişimsellik (intersectionality), ulusal köken, dil ve toplumsal cinsiyet" gibi temel kültürel boyutlardan farklı bir şekilde tanımlamaktadır (Kim vd., 2019). Önerilen Güney Kore çokkültürlü psikolojik danışma müfredatı, Güney Kore bağlamında önemli kültürel boyutlar olarak çokkültürlü aileleri, Kuzey Koreli sığınmacıları, yaşı ve bölgesel farklılıkları (kentsel ve kırsal; ülkenin batı yakası ve güneydoğu yakası) dahil ederek bunu genişletmektedir (Kim vd., 2019). Aşağıdaki bölümde Güney Kore'de önem verilmesi gereken birkaç önemli kültürel boyuta değineceğiz.

Güney Kore'deki Farklı Topluluklarda Çokkültürlü Yeterlik Uygulamaları

Göçmenler. Güney Kore toplumu, tek bir ırksal ve etnik kimliği vurgulayan ve bundan büyük gurur duyan uzun bir geçmişe sahiptir. Ancak homojenliğin vurgulanması, etnik azınlıklar için sosyal kabul ve kapsayıcılıkta zorluklara yol açmaktadır (Byoun vd., 2021). 2018 Ulusal Çokkültürlü Kabul Anketi'ne göre Koreliler "çokkültürlü kabul ölçeğinde 100 üzerinden 52,81 puan" almıştır (Ministry of Gender Equality and Family, 2018, s. 213). Güney Kore'de göçmenlerin sosyal entegrasyonu, Ayrımcılık Karşıtı Yasa Tasarısı'nın (Ulusal Meclis Yasa Tasarısı No. 2007-106) tartışıldığı ve Çokkültürlü Aile Destek Yasası'nın (Yasa No. 8937, 22 Eylül 2008) uygulamaya konulduğu Aralık 2007'de ciddi bir şekilde ele alınmaya başlanmıştır. Göçmenler, 27 Ocak 2005 tarihli 7374 sayılı Kore'de Yabancılara Muamele Yasası ve 16 Ağustos 2003 tarihli 6964 sayılı Yabancı İşçilerin İstihdamı vb. Hakkındaki Yasa (S. Kor.) gibi yasaların revizyonu yoluyla yasal koruma kapsamına alınmış olsalar da gerçekte Güney Koreli işçilerle aynı haklara ve çalışma koşullarına sahip değildirler ve göçmen kadınlar insan hakları ihlallerine maruz kalmaktadır (Yoon, 2022).

Dikkate alınması gereken bir diğer önemli konu da özellikle uluslararası evlilikler yoluyla kurulan çokkültürlü ailelerin entegrasyonudur. Çokkültürlü aile terimi ilk olarak Güney Kore'de göçmenlerle ilgili olarak ve insan haklarını ihlal eden "karışık ırk" teriminin yerine kullanılmak üzere ortaya çıkmıştır (Ryu ve Lee, 2021). Güney Kore'nin çokkültürlülük söylemi başlangıçta aile politikaları, özellikle de çocuk yetiştirme ile ilgili politikalar çerçevesinde yer almıştır. Bununla birlikte, çokkültürlü ailelerle ilgili yasal düzenlemeler öncelikli olarak düşük gelirli ailelerin refahına odaklanmış olup bu bireylerin birer vatandaş olarak tüm hak ve sorumluluklarını yeterince ele almamıştır (Ryu ve Lee, 2021). Bu göz ardı, özellikle fiziksel görünümleri farklı olarak algılanan çift ırklı çocukların "ötekilik" duygularıyla boğuşmalarına neden olmuştur (Lee ve Song, 2011). Ne yazık ki özellikle ebeveynlerinden biri gelişmekte olan bir ülkeden geliyorsa veya ten rengi Güney Korelilerin çoğundan daha koyuysa, çokkültürlü çocukların birçoğu okulda şiddet durumlarına maruz kalabilmektedir (Lee ve Song, 2011). Bu okul şiddeti vakaları incelendiğinde genellikle ebeveyn geçmişi veya ten renginden ötürü

danışmayı nasıl benimsedikleri ve uyguladıkları konusunda uluslararası değişimleri ve tartışmaları teşvik etmek de önemlidir. Bu diyalog sadece ruh sağlığı uzmanlarının anlayışını zenginleştirmekle kalmayacak, aynı zamanda psikolojik danışma ve psikolojinin uluslararasılaşmasının pratikte gerçekleşmesine de katkıda bulunacaktır.

Kaynakça

Byoun, S.-J., Jung, H.-S., Kim, K.-T., Lee, C.-W., & Kim, H.-J. (2021). *Another view of social integration: Korean society's inclusivity as perceived by migrants* (Report No. 2021-37). Seoul: Korea Institute for Health and Social Affairs. https://www.kihasa.re.kr/en/publish/paper/research/view?page=18&seq=42925

Chang, J. Y. (2017). Jealousy and envy made by relative evaluation and the opportunity to build "the good life"- the Korean drama "cheese in the trap". *Journal of Popular Narrative, 23*(2), 352-380. https://doi.org/10.18856/jpn.2017.23.2.011

Choi, G. (2018). Social justice and counseling psychologists' roles. *Korean Journal of Counseling and Psychotherapy*, *30*(2), 249-271. https://doi.org/10.23844/kjcp.2018.05.30.2.249

Choi, M., Oh, E.-K., & Choi, H.-N. (2016). The trend of multi-cultural counseling studies in South Korea: Analysis of academic journal and thesis (1993 ~ 2016.7). *Korean Journal of Counseling Research*, *17*(5), 223-242.

Choi, Y.-M., & Song, Y.-H. (2022). A qualitative research on microaggression experiences and coping-response of immigrant youth. *The Journal of Multicultural Society*, *15*(2), 171-204. https://doi.org/10.14431/jms.2022.6.15.2.171

Collins, P. H. (1990). *Black feminist thought: Knowledge, consciousness, and the politics of empowerment*. Routledge.

Deal, J. J. (2007*). Retiring the generation gap: How employees young and old can find common ground*. John Wiley & Sons.

Fong, C. (2001). Social preferences, self-interest, and the demand for redistribution. *Journal of Public Economics*, *82*(2), 225-246. https://doi.org/10.1016/S0047-2727(00)00141-9

Hays, D. G. (2008). Assessing multicultural competence in counselor trainees: A review of instrumentation and future directions. *Journal of Counseling & Development*, *86*(1), 95-101. https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2008.tb00630.x

Hays, P. A. (2016) *Addressing cultural complexities in practice: Assessment, diagnosis, and therapy* (3rd ed.). American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/14801-000

Hwang, M.-K. (2012). A study on the multicultural competence and service quality of the human resources about multicultural agency - Focusing on the multicultural family support centers in Seoul city and GyeongGi Do -. *Multicultural Education Research*, *5*(2), 115-146.

Inglehart, R. (1997). Modernization, postmodernization and changing perceptions of risk. *International Review of Sociology*, *7*(3), 449-459. https://doi.org/10.1080/03906701.1997.9971250

Jang, S.-J. (2011). Political economy of happiness: Effects of perceptions of income inequality on the life-satisfaction among Koreans. *Korean Political Science Association Journal*, *10*(2), 43-66.

Jang, S.-J., & Kim, S. -Y. (2014). Cultural disposition and sense of community in different age groups. The *Korean Journal of Social and Personality*, *28*(2), 1-27. http://dx.doi.org/10.21193/kjspp.2014.28.2.001

Jeong, D. E., & Lee, J. Y. (2023). Relationship between Instagram use and bulimia nervosa symptoms: Focusing on body avoidance and body checking. *Journal of Human Understanding and Counseling, 44*(1), 1-20. https://doi.org/10.30593/JHUC.44.1.1

Jeong, S.-D., Jeong, J.-H., & Kim, M.-R. (2016). The effects of ageism and age integration on intergenerational conflict perception: Focused on age group comparisons. *Korean Journal of Social Welfare*, *68*(4), 5-24. https://doi.org/10.20970/kasw.2016.68.4.001

Kang, H.-W. (2006). Integration of Korean multicultural society: Factors and policy directions. *Journal of Korean Association of Local Government Studi*es, *21*(3), 161-186.

Kang, S.-J., & Lee, J.-H. (2009). Psychological understanding of Saeteomin through MMPI results: Based on Gayang-Dong Saeteomin. *Korean Journal of Counseling Research*, *10*(1), 235-250.

Kim, C., & Son, E. (2014). Literature review of multicultural counseling studies in South Korea. *Korean Journal of Counseling*, *15*(6), 2209-2223.

Kim, E., & Jang, Y. (2015). Adlerian Counseling for Women Experiencing Hwabyung: Changes on Hwabyung, Depression, and Psychological Well-Being. The *Korean Journal of Women Psychology*, *20*(4), 469-491. https://doi.org/10.18205/kpa.2015.20.4.002

Kim, E., & Lee, J. (2021). A qualitative study on the effects of hidden cameras on the everyday lives and romantic relationships of female college students. *Asian Women (Seoul, Korea), 37*(3), 75-94. https://doi.org/10.14431/aw.2021.9.37.3.75

Kim, E., Shin, Y.-J., & Lee, J.-Y. (2019). Research on the Development of a Multicultural Counseling Course for Graduate Students in Counseling Programs. *Korean Journal of Counseling and Psychotherapy*, *31*(4), 1321-1364. https://doi.org/10.23844/kjcp.2019.11.31.4.1321

Kim, G.-Y., & Lee, J.-Y. (2021). The relationship between belief in a just world and hopelessness depression in adult women: moderated mediation of women's solidarity through sense of control. *Korean Journal of Psychology: Women*, *26*(3), 225-242.

Kim, H.-J., & Lee, D.-H. (2021). Cultural self-construal and characteristics in interpersonal communication competence of Koreans in different age groups. *Journal of Social Science, 60*(3), 455-480. https://doi.org/10.22418/JSS.2021.12.60.3.455

Kim, K., Jo, Y., & Bae, J. (2020). Exploratory study on countering internet hate speech: Focusing on case study of exposure to internet hate speech and experts' in-depth interview. *The Journal of the Korea Contents Association*, *20*(2), 499-510. https://doi.org/10.5392/JKCA.2020.20.02.499

Kim, R., Lim, J., Kim, S., Kim, J., Lee, J., Choi, W., Jung, S., Seo, H., Choi, E., & Kim, D. (2016). Current trends in intervention studies of hwa-byung in Korean medicine. *Journal of the Korean Neuropsychiatric Association.* 27(4), 261-274.

Kim, S. (2019). Critical Discourse Analysis for the Issue of Gender Conflict in Media Reports. *Journal of Media and Defamation Law, 5*(1), 95-139.

Kim, S. (2022). A socio-psychological approach to low fertility: Who can't, and why can't they dream of marriage and childbearing?, *Survey Research, 23*(2), 1-33. https://doi.org/10.20997/SR.23.2.1

Kim, T.-H. (2009). A Multicultural Approach for Effectiveness and Ethics on Counseling. *Study on Multicultural Education, 2*(1), 54-76. https://doi.org/10.22446/mnpisk.2009.3.2.003

Korean Women's Federation. (2017, Sep 28). *2017 Gender Discrimination Report Conference Proceedings.* https://www.womenlink.or.kr/publications/19433

Korea Institute of Labor. (2022). *Dynamic Analysis of Labor and Fertility Intentions*. https://www.kli.re.kr/kli/rschRptpView.es?pblct_sn=9837&mid=a10102060000&nPage=1&sch_yr=&sch_type=&sch_keyword=%EC%B6%9C%EC%82%B0&sch_rsch_fld_no=

Kwon, J.-H., Kim, J.-W., Park, D.-G., Lee, M.-S., Min, S.-G., & Kwon, H.-I. (2008). Development and validation of the Hwabyung scale. *Korean Journal of Clinical Psychology*, *27*(1), 237-252.

Lee, B.-C., & Song, D.-Y. (2011). A qualitative study on school adaptation of multicultural family youth from accompanied entry. *Korean Journal of Social Welfare Studies*, *63*(4), 131-154.

Lee, E.-M., & Kim, Y.-J. (2016). The effects of body image discrepancy, body respect, interpersonal relationship stress, and socio-cultural attitudes on appearance-related social pressure among high school students. *Stress Research*, 322-322.

Lee, H.-K. (2014). Research trends in international migration and multicultural studies in South Korea. *Korean Social Research*, *15*(1), 129-161.

Lee, J.-B., & Yeon, K.-J. (2022). The Relation between Gender Microaggressions and Psychological Distress Among women in their 20s and 30s: Moderated Mediation effect of Anger and Feminist Identity Dimensions. *The Korean Journal of Woman Psychotherapy*, *34*(4), 1331-1357.

Lee, J.-Y. (2017, August). Personal communication.

Lee, J.-Y., Ko, D.-W., & Choi, H.-Y. (in press). Testing the KKondae scale with the U.S. sample, and the preliminary study of predictors and consequences of Kkondae. *BMC Psychology*.

Lee, J.-Y., Ko, D.-W., & Choi, K.-C. (2021). Development and validation of the Kkondae scale. *Korean Journal of Contents Studies*, *21*(9), 164-175.

Lee, J.-Y., Lee, A., & Yoon, E.-H. (2020). Difficulties and facilitators perceived by counselors in counseling with LGBT clients. *Asian Educational Studies*, *21*(2), 577-612.

Lee, J.-Y., Yoon, E.-H., & Lee, A. (2020). Development and validation of the Korean counselor LGBT counseling competency scale. *Korean Journal of Counseling Research*, *21*(2), 339-359.

Lee, S.-Y. (2015). A study of college students' intention to avoid Facebook usage: focusing on theory of reasoned action, upward social comparison, passive following. *Journal of Cybercommunication Academic Society*, *32*(4), 5-42.

Lee, S., Shin, Y., & Yoon, M. (2022). The effects of relative deprivation of youth on suicide: the serial mediation effect of prospects and social isolation. *Health and Social Welfare Review*, *42*(2), 369-389. https://doi.org/10.15709/hswr.2022.42.2.369

Lee, W., Phillips, J., & Yi, J. (2019). LGBTQ+ rights in South Korea – East Asia's 'Christian' country. *Australian Journal of Asian Law*, *20*(1), Article 6, 69-85.

Lee, W.-W., Kim, M.-J., & Choi, Y. (2016). Dynamics of Subjective Class Identification and Upward Mobility Consciousness in Korea: Time Trends and Age-Period-Cohort Effects. *Korean Journal of Sociology*, *50*(5), 247-284. UCI: G704-000205.2016.50.5.001

Lee, Y.-Y. (2023). Theoretical Issues and Challenges of Symbolic Violence against Minority Group in Korean Society: Focusing on the Attitude of Accepting Migrants, Discrimination, and Perceived Risk Perception. *Contemporary Society and Multiculturalism*, *13*(2), 121-150.

Li, J. (2013, August 2). *[Living in South Korea] A society where age becomes a 'class' is baffling*. Busan Ilbo. https://www.busan.com/view/busan/view.php?code=20130802000062

Lin, K.-L., Raval, V.-V., & Lee, J. (2021). Body image and acceptance of plastic surgery among college students in South Korea: Testing the mediating role of fear of negative evaluation and moderating role of filial piety. *International Perspectives in Psychology: Research, Practice, Consultation, 10*(2), 104-115. https://doi.org/10.1027/2157-3891/a000011

Min, S.-G. (1989). A study of the concept of Hwabyung (火病). *Journal of the Korean Neuropsychiatric Association*, *28*(4), 604-616.

Ministry of Gender Equality and Family. (2018). *2018 National Multicultural Acceptance Survey Report*. Ministry of Gender Equality and Family. Retrieved from https://www.mogef.go.kr/mp/pcd/mp_pcd_s001d.do?bbtSn=704816&mid=plc503

Ministry of Gender Equality and Family. (2022). *2022 national survey of multicultural families*. Retrieved from https://www.data.go.kr/data/15114756/fileData.do

Na, D.-S. (2013). A study on the protect of the human rights about the socially disadvantaged and minority and the direction of human rights education. *Journal of Law and Human Rights Education*, *6*(3), 23-55. UCI: G704-SER000002674.2013.6.3.004

Na, E.-Y., & Cha, Y.-R. (2010). Trends of value changes in Korea: based on 1979, 1998, and 2010 survey. *Korean Journal of Psychology: Social and Personality*, *24*(4), 63-92. https://doi.org/10.21193/kjspp.2010.24.4.004

National Human Rights Commission of Korea. (2020). *Transgender hate discrimination survey: Research report on the human rights situation*. Retrieved from https://www.sungshin.ac.kr/bbs/rights/4168/101471/artclView.do

News & Views. (2021). *Transgender people face challenges due to gender marking in ID numbers*. Retrieved from https://www.abckr.net/news/articleView.html?idxno=47680

NH Investment & Securities. (2022). *Middle class report*. NH Investment & Securities 100-Year Life Institute. Retrieved from https://download.nhqv.com/CommFile/3000000000/152/9/20220921143009409.pdf

Oh, J.-H., Han, K.-R., & Ham, K.-S. (2015). The effects of the appearance management behavior according to sociocultural pressure of female college students' appearance on their weight control behavior. *The Korean Society of Sport Science*, *24*(6), 51-61.

Oh, S.-E., & Choi, B.-S. (2020). How Do Appearance and Authenticity Affect the Quality of Life? : Focusing on the Cases of High School and College Students. *Korean Sociological Review*, *54*(2), 99-146. https://doi.org/10.21562/kjs.2020.05.54.2.99

Park, G. (2022). Discursive politics and changes in societal perceptions of gender inequality. Master's thesis (Doctoral dissertation). Graduate School of Seoul National University, Seoul, South Korea. https://doi.org/10.23170/snu.000000171143.11032.0001082

Park, J. (2010). Generation conflicts in Korea: Power, ideological and cultural conflicts. *Korean Journal of Population Studies*, *33*(3), 75–99.

Park, S.-K., & Lee, J.-Y. (2020). A qualitative study on perceived constraints and coping strategies in career decision-making in female college students using the psychology of working theory. *Korean Journal of Counseling and Psychotherapy*, *32*(4), 2001-2035. http://dx.doi.org/10.23844/kjcp.2020.11.32.4.2001

Park, Y. B. (1991). Foreign labour in Korea: Issues and policy options. *In Second Japan-ASEAN Forum on International Labour Migration in East Asia*, Tokyo (pp. 26-27).

Rapport, J. (1984). Studies in empowerment: Introduction to the issue. *Prevention in Human Services*, *3*, 1-7.

Ryu, L.-H., & Lee, D.-L. (2021, August). A Comparative Study of Policy Discourse Between North Korean Defectors and Multicultural Families -Based on the WPR (What's the Problem Represented to be). *Paper presented at the Korean Association for Immigration Policy Conference*, 319-342. https://doi.org/10.35281/cms.2021.11.11.4.131

Seo, M. (2017). Influences of SNS use on life satisfaction via upward social comparison, relative deprivation and underestimation of economic status. *Korean Journal of Communication & Information*, *83*, 72-95. https://doi.org/10.46407/kjci.2017.06.83.72

Seo, S.-H., Heo, T.-K., & Han, M. (2016). An empirical research on the 'Eogul'. *Korean Journal of Cultural and Social Issues*, *22*(4), 643-674. https://doi.org/10.20406/kjcs.2016.11.22.4.643

Seong, S. (2016). *A systematic review of clinical studies for Hwa-byung in Korea journal*. Daegu Oriental Medical University, Gyeongsangbuk-do, South Korea.

Sexual Orientation & Gender Identity Policy Institute. (2014). *Survey on social needs of the Korean LGBTI community: Final report publication*. *Chingusai.* Retrieved from https://cdn.chingusai.net/files/research2014/%ED%95%9C%EA%B5%AD%20LGBTI%20%EC%BB%A4%EB%AE%A4%EB%8B%88%ED%8B%B0%20%EC%82%AC%ED%9A%8C%EC%A0%81%20%EC%9A%95%EA%B5%AC%EC%A1%B0%EC%82%AC%20%EC%B5%9C%EC%A2%85%20%EB%B3%B4%EA%B3%A0%EC%84%9C.pdf

Smith, H. J., Pettigrew, T. F., Pippin, G. M., & Bialosiewicz, S. (2011). Relative deprivation: A theoretical and meta-analytic review. *Personality and Social Psychology Review*, *16*(3), 203-232. https://doi.org/10.1177/1088868311430825

Son, B.-K., Park, K.-M., Yoo, S.-J., & Jung, H.-W. (2019). The analysis of the causes of generational conflict: The generational conflict between age groups of the 20s and the 70s from the perspective of the generation status theory. *Conflict Resolution Studies*, *17*(2), 5-37. https://doi.org/10.16958/drsr.2019.17.2.5

Son, I.-S., & Kim, S.-S. (2015). A systematic review of research on perceived discrimination and health in South Korea. *Health and Social Welfare Review*, *35*(1), 26-57. https://doi.org/10.15709/hswr.2015.35.1.26

Son, I., Lee, H., Park, J., & Kim, S.-S. (2017). Social stigma and medical marginalization in healthcare service among transgender people in South Korea. *Korean Journal of Sociology*, *51*(2), 155-189. https://doi.org/10.21562/kjs.2017.05.51.2.155

Sue, D. W., & Sue, D. (2012). *Counseling the culturally diverse: Theory and practice* (H. Ha, T. Kim, I. Kim, J. Lee, & E. Lim, Trans.). Seoul: Hakjisa. (Original work published 2008).

We Are Social. (2020). *Digital 2020: South Korea*. We Are Social. Retrieved from https://www.google.co.kr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwiA16iuxMGJAxV5bPUHHfS6MQ0QFnoECBUQAQ&url=https%3A%2F%2Fdatareportal.com%2Freports%2Fdigital-2020-south-korea&usg=AOvVaw0_L9ZZx4XbZpwsJO1f7mh3&opi=89978449

Wolff, T. (2014). Community psychology practice: Expanding the impact of psychology's work. *American Psychologist*, *69*(8), 803. https://doi.org/10.1037/a0037426

Woo, Y.-H. (2021). A qualitative Study on the 'Glass Cliff' experience of high-ranking female public of officials. *Women's Studies*, *108*(1), 5-38. https://doi.org/10.33949/tws.2021.108.1.001

World Inequality Lab. (2022). *World Inequality Report 2022. World Inequality Lab*. https://wid.world/publications/world-inequality-report-2022/

Yonhap News Agency. (2016, May 17). *Gangnam Station murder sparks debate on misogyny in South Korea*. Yonhap News. https://en.yna.co.kr/view/AEN20160517000100320

Yonhap News Agency. (2023, November 2). *South Korea's multicultural households diversify amid K-pop boom*. Yonhap News. https://en.yna.co.kr/view/AEN20231102000100320

Yoo, D.-K. (2022). *A study on multicultural awareness improvement education: Focused on middle school teachers based on critical multiculturalism*. Master's Thesis (Doctorate dissertation), Catholic University of Daegu, Korea

Yoo, I.-H., & Lee, D.-R. (2021). A comparative study of North Korean defectors and multicultural family policy discourses: Based on the WPR (What's the Problem Represented to be) Approach. *Contemporary Society and Multiculturalism*, *11*(4), 131-164. https://doi.org/10.35281/cms.2021.11.11.4.131

Yoo, K.-J. (2018). Income inequality in Korea: Current status and issues. *Korean Economic Analysis*, *24*(3), 107-135. https://doi.org/10.22823/jkea.24.3.201812.107

Yoo, H.-J. (2023, July 14). *Korea is the most prosperous country since Dangun: A chance to create new architecture*. *Chosun Ilbo* [Specialist column]. Retrieved from https://www.chosun.com/opinion/specialist_column/2023/07/14/ERNFXCS3OBAE3GM33H4MBKZTU4/?utm_source=naver&utm_medium=referral&utm_campaign=naver-news

Yoon, H.-J., Kim, J.-S., Lee, G.-H., & Shin, Y.-J. (2023). A consensual qualitative study on the discrimination experience of transgender and gender non-binary (TGNB). *Korean Journal of Counseling and Psychotherapy*, *35*(1), 251-291.

Yoon, I.-J. (2022). Immigrants' rights and Korean society's perceptions. *Korean Journal of Migration Studies*, *9*(2), 98-118. https://www.dbpia.co.kr/Journal/articleDetail?nodeId=NODE11342753

BÖLÜM 11

Tayvan'da Çokkültürlü Psikolojik Danışma

Doç. Dr. Yuan-Hsien Lin
*Prof. Dr. Chiachih DC Wang**

Çevirenler: *Fuat Aydoğdu ve Mehmet Demir**

Öğrenme Hedefleri

Bu bölümü okuduktan sonra şunları yapabilmeniz beklenmektedir:

- Tayvan toplumunda çokkültürlü psikolojik danışmanın gelişimini teşvik eden tarihsel ve sosyo-kültürel etmenleri açıklayabilmek.
- Tayvanlı bilim insanları tarafından önerilen yerelleştirilmiş çokkültürlü psikolojik danışma kuramsal çerçevesini sıralayabilmek.
- Tayvan toplumunda yeterince temsil edilmeyen gruplara yönelik çokkültürlü psikolojik danışmanın uygulanmasına dair en az iki somut örnek verebilmek.
- Tayvan'daki mevcut çokkültürlü psikolojik danışma eğitiminde yer alan en az iki sınırlılığı eleştirel bir bakışla değerlendirebilmek.

* Bu bölümün yazılmasına her iki yazar ve her iki çevirmen eşit düzeyde katkıda bulunmuştur. Yazar ve çevirmen adları, soyadlarının alfabetik sırasına göre listelenmiştir.

1990'lı yıllarda Tayvan toplumunda ruh sağlığı hizmeti sunan uzmanlara, eğiticilere ve araştırmacılara tanıtılmasından bu yana çokkültürlü psikolojik danışma son otuz yıl içinde araştırma, eğitim ve mesleki yeterlik gereklilikleri alanlarında giderek önem kazanan bir odak alanı hâline gelmiştir. **Çokkültürlü** (multicultural) ve **çokkültürlü psikolojik danışma** (multicultural counseling) anahtar kelimeleri kullanılarak Tayvan'ın Airiti Kütüphanesi (https://www.airitilibrary.com/Home/Index) aracılığıyla psikolojik danışma ve rehberlik, danışma psikolojisi, psikoloji ve diğer ilgili alanlardaki hakemli Çince dergilerde yayımlanmış makaleler tarandığında, 2002 - 2022 yılları arasında yayımlanmış toplam 51 dergi makalesi tespit edilmiştir.

Bu bölüm, söz konusu 51 dergi makalesinin içeriğine dair bütüncül bir derlemeyi içermekte ve Tayvan'daki çokkültürlü psikolojik danışmanın gelişimine ilişkin ek yorumlar ve öneriler sunmaktadır. Özellikle şu dört genel alana odaklanılacaktır: (a) Tayvan'da çokkültürlü psikolojik danışmanın ortaya çıkışına katkıda bulunan bağlamsal ve sosyo-kültürel etmenler, (b) çokkültürlü psikolojik danışmanın kuramsal çerçevesi, (c) Tayvan'daki çokkültürlü psikolojik danışma uygulamalarına dair örnekler ve (d) çokkültürlü psikolojik danışma eğitimi ve buna ilişkin konular. Ayrıca Tayvan'da çokkültürlü psikolojik danışmanın gelecekteki gelişimi de tartışılacaktır. Bu bölümde **psikolojik danışma** (counseling) terimi (psikolojik danışma ve terapi ya da psikoterapi yerine) kullanılacaktır; çünkü bu terim, Tayvan'daki çokkültürlü psikolojik danışma alanyazınında ve çokkültürlü eğitim ve hizmet sunan uzmanlar tarafından en yaygın kullanılan ifadedir.

Bağlamsal ve Sosyo-Kültürel Etmenler

Tayvan, Batı Pasifik Okyanusu'nda yer alan bir adadır; kuzey-güney doğrultusunda yaklaşık 395 kilometre, doğu ve batı kıyıları arasında yaklaşık 145 kilometre uzunluğundadır. Çin'in güneydoğu kıyısından yalnızca yaklaşık 160 kilometre uzaklıktadır. Benzersiz coğrafi konumu nedeniyle Tayvan, 17. yüzyıldan bu yana Hollanda, İspanya, Japonya, Çin'in Ming ve Qing Hanedanları (Andrade, 2008) ile günümüzdeki Tayvan hükümetinin resmi adı olan Çin Cumhuriyeti de dâhil olmak üzere çeşitli imparatorluklar ve ülkeler tarafından yönetilmiştir. II. Dünya Savaşı'ndan sonra Tayvan toplumu, Amerika Birleşik Devletleri, Çin, Japonya ve Güneydoğu Asya ülkelerinden gelen çeşitli kültürel ve politik etkenlerin etkisinde kalmaya devam etmiştir. Örneğin, günümüzdeki Tayvan nüfusunun yaklaşık %90'ının atalarının Qing Hanedanlığı döneminde Çin'den göç etmiş olması nedeniyle Tayvanlıların kullandığı temel diller, yazı karakterleri ve biçimleri, bayramlar, aile büyüklerine saygı anlayışı ve Konfüçyüsçü düşünce Çin kültürüyle benzerlik göstermektedir (Andrade, 2008). Bununla birlikte, Japonya'nın 1895'te Qing Hanedanlığı'ndan Tayvan'ı devralmasından bu yana geçen 120 yılı aşkın bir sürede Japonya'nın, II. Dünya Savaşı sonrasında Amerika Birleşik Devletleri'nin ve diğer Güneydoğu Asya ülkelerinin kültürel ve politik etkileri sonucunda Tayvan toplumu zamanla Tayvan mutfağı, yaşam tarzı, dini inançlar ve demokratik değerlere saygı gibi geleneksel Çin kültüründen farklı, kendine özgü ve bütünleştirici bazı sosyo-kültürel ve politik özellikler geliştirmiştir (李雪萍, 2013). Her ne kadar küresel topluma görünür biçimde katkı sağlıyor olsa da Tayvan'ın resmi uluslararası statüsü hâlen karmaşık bir

jeopolitik sorun olarak varlığını sürdürmektedir. Bununla birlikte, bu tarihsel ve sosyo-politik karmaşıklık, adada zengin bir çokkültürlü atmosferin oluşmasına zemin hazırlamaktadır. 1987 yılında yaklaşık 40 yıl süren sıkıyönetimin kaldırılmasıyla Tayvan'da demokratikleşme süreci başlamıştır. Bu sürecin hemen ardından çokkültürlü psikolojik danışma kavramı, büyük ölçüde Amerika Birleşik Devletleri'nde yüksek lisans düzeyinde danışma eğitimi almış uzmanlar aracılığıyla Tayvan'daki danışma camiasına tanıtılmıştır. Bu girişim, toplumsal düzeyde yükselen yeni bir soruna yanıt niteliğindeydi. Tayvan ekonomisi 1980'li ve 1990'lı yıllarda hızlı bir yükseliş gösterirken, 1990'ların ortalarından itibaren Tayvanlı erkeklerin Çin'in ve Güneydoğu Asya ülkelerinin yoksul kırsal bölgelerinden kadınlarla evlenip onları Tayvan'a getirmelerinde belirgin bir artış yaşanmıştır. Bu göçmen gelinler ve çocukları "yeni sakinler" olarak adlandırılmaktadır (Wang, 2012). Tayvan İçişleri Bakanlığı Göçmenlik Ajansı'nın (內政部移民署, 2023) verilerine göre Tayvan'ın nüfusu yaklaşık 23,4 milyondur ve bu nüfusun yaklaşık 594.000'i (çoğunluğu kadın) yeni sakinlerden oluşmaktadır; bu da toplam nüfusun %2,36'sına denk gelmektedir. Bu yeni sakinlerin içinde Çinli eşler 384.381 kişiyle %65'lik bir oranı oluştururken, Güneydoğu Asya kökenli kadın göçmenlerin sayısı yaklaşık 209.961 kişiyle %35'tir. Güneydoğu Asya kökenliler arasında ise Vietnamlılar %19,7 ile ilk sırada yer alırken, onları sırasıyla Endonezyalılar (%5,4), Filipinliler (%2,0), Taylar (%1,7), Japonlar (%1) ve Kamboçyalılar (%0,7) izlemektedir.

Dünyanın diğer ülkelerindeki göçmen topluluklarda olduğu gibi Tayvan'daki yeni sakinler de birçok zorlukla karşılaşmaktadır. Bu potansiyel sorunlar arasında -ancak bunlarla sınırlı olmamak üzere- dil güçlükleri, çocuk yetiştirme uygulamaları, sosyal destek ağlarının yetersizliği, işlevsiz evlilik ilişkileri, aile içi şiddet ve Tayvanlı erkeklerle göçmen eşlerin boşanma kararı almasının ardından ortaya çıkan tek ebeveynli ailelerin artışı yer almaktadır (Wang, 2012). Bu sorunlar, söz konusu nüfusta sosyal yardım talebinde artışa, işsizlik ve yoksulluk oranlarının yükselmesine, düşük vasıflı iş gücüne, istikrarsız istihdam ve ikamet durumlarına ve toplumsal ayrımcılığa yol açmıştır (Wang, 2012). Yeni sakinlerle ilişkilendirilen bu sorunlardaki keskin artış, Tayvan hükümetinin bu özgün nüfusa daha fazla dikkat göstermesine ve çokkültürlü hizmetler sunmak üzere daha fazla sosyal kaynak ayırmasına neden olmuştur. Bu gelişmeler son yirmi yılda çokkültürlü psikolojik danışmanın gelişimine de katkı sağlamıştır.

Bazı araştırmacılar Tayvan'da çokkültürlü psikolojik danışmanın yükselişinin, 1980'lerden bu yana Tayvanlıların yurt dışında eğitim, seyahat ve ticari ilişkiler yoluyla dünyanın farklı ülkelerinden insanlarla sık etkileşimde bulunmalarının da bir sonucu olduğunu öne sürmektedir (劉福鎔, 2003). Ruh sağlığı hizmetlerinin odağı yalnızca psikopatolojilerin tedavisinden çıkıp, gündelik yaşam sorunlarını ele almak ve bireysel iyi oluş ile yaşam doyumunu artırmak yönünde genişledikçe, farklı yaş, cinsiyet, dil, din ve yaşam tarzlarına sahip bireylere etkili hizmet sunabilmek için kültürün temel bir unsur olarak ele alınması zorunlu hâle gelmiştir. Başka bir deyişle, postmodernizmin etkisiyle Tayvan'daki ruh sağlığı danışmanları, farklı bölgelerde ve kuşaklarda yetişmiş danışanlarının çeşitli dünya görüşlerine, değerlere, tercihlere ve yaşam tarzlarına sahip olabileceğini kabul etmektedir (洪莉竹 & 陳秉華, 2005). Ruh sağlığı danışmanları ancak sürekli öğrenme ve kültürel olarak uygun müdahaleleri uygulama yoluyla, kendi kültürel

ilkeleri uyguladığı ve olumlu sonuçlar elde ettiği açıktır. Tayvan'da çokkültürlü psikolojik danışmanın geleceğinin daha güçlü ve dinamik olması beklenmektedir.

Kaynakça

Andrade, T. (2008). *How Taiwan become Chinese: Dutch, Spanish, and Han colonization in the seventeenth century.* Columbia University Press.

Chiou, H. C., Chen, P.-H., & Lih, M.-S. (2013). From “authoritarian-regard” to “self-regard”: Exploring Taiwanese play therapists’ transitions of parenting conceptions from multicultural perspectives. *Chinese Journal of Guidance and Counseling*, 117-154.

Hsu, W., & Wang, C. D. C. (2011). Integrating Asian clients’ filial piety beliefs into solution-focused brief therapy. *International Journal for the Advancement of Counseling, 33*, 322-334. https://doi.org/10.1007/s10447-011-9133-5

Hung, L. C. (2003). Counseling professional ethics on the issue of multiculture. *Counseling & Guidance, 215*, 30-34.

Liu, A. C. (2006). Multicultural counseling competencies and counselor training-new challenges for counselor training. *Studies in the Humanities and Social Science*, 4, 167-185.

Sue, D. W., Arredondo, P., McDavid, R. J. (1992). Multicultural counseling competencies and standards: A call to the profession. *Journal of Multicultural Counseling and Development, 70*(4), 477-486. https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1992.tb01642.x

Sue, D. W., & Sue. D. (2003). *Counseling the culturally diverse: Theory and practice*. (4th ed.). John Wiley & Sons Inc.

Sue, D. W., & Sue, D. (2016). *Counseling the culturally diverse: Theory and practice* (7th ed.). John Wiley.

Taiwan Guidance and Counseling Association (2022). *Professional codes of ethics. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.guidance.org.tw/ethic202210.pdf*

Wang, Y. H. (2012). Ambiguous belonging, strategic negotiation: National identification of Southeast-Asian immigrant wives in Taiwan. *A Radical Quarterly in Social Studies*, 89, 83-126. https://www.airitilibrary.com/Article/Detail/10219528-201212-201401060027-201401060027-83-125

Wang, Y. H. (2020). Exploring multicultural counseling practice experiences of counseling psychologists: The case of female new immigrant clients. *Chinese Journal of Guidance and Counseling*, *58*, 127-160.

内政部移民署（2023）. **外籍配偶人數與大陸（含港澳）配偶人數** [The number of foreign spouses and spouses from Mainland China, including Hong Kong and Macau] . **取自**https://www.immigration.gov.tw/media/51915/2-1-

考試院（2018）. **專門職業及技術人員高等考試心理師考試規則 [The advanced examination for professional and technical personnel: The regulations for psychologist examination].**

https://wwwc.moex.gov.tw/main/ExamLaws/wfrmExamLaws.aspx?kind=3&menu_id=320&laws_id=113

李雪萍（2013）. 多元文化諮商觀點省思 [Reflections on multicultural counseling perspectives]. *諮商與輔導, 336*, 8-11.

吳昶興 、 宋政鴻、 葉笛生 （2022）. 以多元文化諮商探討孝親費文化與影響 [Exploring filial piety culture and its impact through multicultural counseling]. *諮商與輔導, 435*, 15-17

邱獻輝（2013). 兒童遊戲治療的多元文化考量 [Multicultural consideration in play therapy with children] . *輔導季刊, 41*(2), 1-8.

柯善程 (2002) . 多元文化的省思 [Reflections on multiculturalism] . *諮商與輔導，200*, x2-x2.

洪莉竹（2003). 諮商專業倫理中的多元文化議題 [Multicultural issues in professional ethics of counseling]。*諮商與輔導，215*, 30-34.

洪莉竹， & 陳秉華（2005). 台灣諮商人員對西方諮商與華人文化信念衝突的轉化經驗 [Taiwanese counselors' experiences of transforming conflicts between Western counseling and Chinese cultural beliefs]. *心理教育學報，37*(1)，79-98。

陳秉華主編（2017). 多元文化諮商在台灣 [Multicultural counseling in Taiwan]. 台北市：心理出版社。

黃瑛琪（2004). 諮商師教育訓練中"多元文化諮商能力"與諮商倫理議題之探討 [Exploring topics related to multicultural counseling competencies and counseling ethics during counselors' educational and training process]. *輔導季刊，40*(4), 1-8.

黃慧森（2019）. 美國芝加哥GSU「多元文化諮商研究」課程的觸動與反思 [Reactions to and reflections on the multicultural counseling research courses from the GSU in Chicago US]. *諮商與輔導, 402*, 28-31.

張瑋珊（2007). 團體諮商的多元文化議題～以「脊髓損傷者職業生涯探索團體」為例 [Multicultural issues in group counseling: Using a spinal cord injury career exploration group as an example]. *輔導季刊, 43-3*, 52-60.

葉寶玲（2016). 多元文化諮商的核心：社會正義諮商 [The core of multicultural counseling: Social justice counseling]. *輔導季刊, 52*(2), 13-21.

潘昱萱、蕭秋萍、& 楊凱程（2016）. 以多元文化的觀點來看校園同志學生之輔導 [School guidance for LGBTQ+ students in grade schools from the multicultural viewpoint]. *諮商與輔導，362*，53-56.

劉福鎔（2003). 多元文化諮商理論及其對諮商工作的意義 [Multicultural counseling theory and its meanings for counseling practice]. *諮商與輔導，213*, 23-27.

劉安真（2006). 諮商師訓練的新挑戰–論多元文化諮商能力與訓練 [The new challenges in counselor training: Exploring multicultural counseling competencies and training]. *弘光人文社會學報, 4*, 167-185.

謝璦如 (2009). 多元文化諮商師應有的知能 [Competencies required for multicultural counselors]. *諮商與輔導，282*，26-29。

BÖLÜM 12

Kültürel Kapsayıcılık ve Ruh Sağlığı: Afrika Toplulukları için En İyi Uygulamalar

Dr. Moshood Olanrewaju

Oluwaseun Ayotunde Jegede

Çeviren: *Dr. Fatma Aysazcı Çakar*

Öğrenme Hedefleri

Bu bölümü okuduktan sonra şunları yapabilmeniz hedeflenmektedir:

- Eğitim, bireysel algı ve yardım arama tutumları dahil olmak üzere Afrikalı topluluklarda ruh sağlığı kavramını anlamak.
- Afrikalı toplulukların ruh sağlığı hizmetlerine erişimde ve bu hizmetlerin sağlanmasında karşılaştıkları bazı kalıp düşünce (stereotipler) ve ön yargıları tartışmak.
- Afrikalı bir toplulukla çalışacak ruh sağlığı uzmanları için gerekli olabilecek becerileri tanımlamak.

Afrika'da Ruh Sağlığı Nedir?

Dünya Sağlık Örgütü Genel Direktörü Dr. Tedros Adhanom Ghebreyesus, "İyi bir ruh sağlığı ve esenlik; hepimizin tatmin edici bir yaşam sürmesi, tüm potansiyelimizi gerçekleştirmesi, topluma üretken bir şekilde katılması, stres ve sıkıntılar karşısında

dayanıklılık göstermesi için gereklidir," demiştir (Dünya Sağlık Örgütü, 2021, önsöz bölümü, s. V). Buna ilave olarak "Ruh sağlığı hizmetlerinin, sağlık hizmetlerinin ve evrensel sağlık kavramının temel bir bileşeni" olduğunu belirtmiştir (Dünya Sağlık Örgütü, 2021, önsöz bölümü, s. V). Bu açıklamalar Afrika topluluklarında ruh sağlığı hizmetlerinin kullanılabilirliğini, erişilebilirliğini ve sunumunu sorgulatmaktadır. Çoğu Afrika topluluğu düşük gelir, bulaşıcı hastalık ve yetersiz beslenme, düşük yaşam kalitesi ve sunulan yetersiz hizmetleri ile karakterize edilir (Dünya Sağlık Örgütü, 2012). Ruh sağlığı sorunları, kanun koyucular için öncelikler listesinde genellikle en son sırada yer alır (Desjarlais, 1995). Pek çok Afrika ülkesinde resmi ruh sağlığı politikası, programı veya eylem planı yoktur. Genel olarak ise sağlık hizmetlerine sunulan ekonomik destek hala yetersizdir. Çoğu sağlık sistemi; sağlık hizmetlerini dünyanın kuzey ülkelerindekilere benzeyecek şekilde oluşturmuştur. Bu durum, bireylerin günde 2 dolardan daha az bir gelirle yaşadığı ülkelerde vatandaşların sağlık hizmetleri için ceplerinden ödeme yapmalarına neden olmaktadır (Mooney, 2012). Afrika sağlık sistemi hala büyük ölçüde yıllardır sürmekte olan sömürge kurallarını takip etmektedir (Azevedo ve Azevedo, 2017).

Afrika'nın 1870'ten I. Dünya Savaşı'nın (1914) patlak vermesine kadar olan genişlemesinin tarihi, ağırlıklı olarak Avrupalı emperyal güçlerin mineral bakımından zengin olan kıta üzerindeki egemenliklerini genişletmek adına toprak ele geçirme niyetlerini anlatır. Afrika için olan bu mücadelede *(The Scramble for Africa*[10]; Chamberlain, 2010) pek çok Afrikalı krallık yok olmuştur: 1551'den 1912'ye kadar resmi olarak Osmanlı İmparatorluğu tarafından yönetilen Trablus Naipliği (Dzanic, 2020); MS 700'den beri var olan Ashanti Krallığı (Reindorf, 2007); Burundi Krallığı (Watt, 2016); Kilwa Krallığı (Chittick, 1963); kıtadaki en zengin ve en güçlü krallıklardan biri olarak kabul edilen Mali İmparatorluğu (Canós-Donnay, 2019) ve diğer komşu krallıklar üzerinde kurdukları hakimiyet nedeniyle 17. yüzyılın ortalarından 18. yüzyılın sonlarına kadar siyasi açıdan en etkili krallık olarak kabul edilen Oyo İmparatorluğu (Law, 1977) bunlar arasında yer almaktadır. Bu 30 yıllık acımasız çatışmalar; yerel zenginlerin itirazının fazla olmadığı, hayali siyasi sınırlara sahip yeni Afrika devletlerinin oluşumuna zemin hazırladı. Bu durumsa Afrika halkının yaklaşık %90'ının topraklarının, su yollarının ve doğal kaynaklarının İngiltere, İtalya, Portekiz, Fransa, Belçika, İspanya ve Almanya'nın kontrolü altına girmesiyle sonuçlandı. Siyasi sınırlar mevcut coğrafi ya da kabile sınırlarına göre değil, kaynakların hacmine göre yapılmıştı. Yeni sınırlar kabileleri ikiye böldü,kontrol edilmesi zor olan büyük bölgeleri ise birleştirdi. "Afrika için Mücadele" (The Scramble for Africa) sırasında 5-8 milyon arasında insanın öldüğü ve on milyonlarca insanın da yerinden edildiği tahmin edilmektedir (Gunther, 1946). Dini inanış, kültürel-dilsel farklılıklar ya da sosyoekonomik statü gibi bireysel kimlikler açısından bakıldığında; bu keyfi sınırlar Afrikalıların yaşam biçimini yeniden şekillendirerek topluluklar arasında süregelen kabile çatışmalarını ve etnik huzursuzlukları artırmıştır.

Afrika şu anda Batı Sahra ve Kanarya Adaları gibi tartışmalı (Avrupa ülkesi mi yoksa Afrika ülkesi mi olduğuna dair tartışmalar) bölgeler hariç 54 ülkeye ev sahipliği yapmaktadır. Kıtada eğitime erişim, dini gruplaşma, aşırı yoksulluk ve dil farklılıkları da

[10] Çevirmenin Notu: '*Scramble for Africa'* terimi tarihsel bir olgu olarak 19.yüzyıl sonları ve 20. yüzyıl başlarında Afrika kıtasının Avrupalı emperyalist 7 ülke tarafından kolonizeleştirilmesi olgusuna karşılık gelmektedir.

dahil olmak üzere birçok faktör ruh sağlığı sorunlarıyla ilişkilidir. Afrikalılar, dünyada bilinen dillerin üçte birini konuşmaktadır (Smitherman, 1991). Araştırmacılar hizmet verenler ile toplum bireylerinin dili ve etkili ruh sağlığı hizmetlerine erişimdeki ilişkiyi araştırmıştır (Mirza vd., 2020). Örneğin, Frankofon Afrika[11]'da sömürge döneminde konuşulan Fransızca dil çeşitleri Afrika Boynuzu'ndaki (African Horn)[12] topluluklarda ana dilleri asimile etmiş ve sağlığı tanımlamak için kullanılan sözcüklerde tutarsız ifadelere yol açarak birçok zorluk yaratmıştır (Kohnert, 2022). Dolayısıyla Frankofon Afrika'da ruh sağlığı hizmetlerinin sağlanmasında dil engelleriyle karşılaşılmıştır.

Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu'na (UNICEF) göre Afrika inancı ve geleneksel şifa yöntemleri, özellikle köleleştirilen Afrikalılar aracılığıyla Afro-kökenli geleneksel ilaçların Amerika'ya gelmesi ve kalıcı olarak yerleşmesi, dünya üzerindeki toplumlar için oldukça faydalı bir kaynak olmuştur. Örneğin; ritüeller, kimlik duygusu ve ortak anlayışlar inananların günlük zihinsel süreçlerine rehberlik etmek için Candomblé[13] uygulamasına yerleşmiştir (Daniel, 2007). Ne yazık ki İslam ve Hıristiyanlığın popüler olarak benimsenmesi Afrika'nın geleneksel yöntemlerinin göz ardı edilmesine yol açmıştır (Thomas, 2015).

Afrikalıların büyük bir yüzdesi sosyo-politik olarak evsizdir ve bu popülasyon psikolojik olarak da sığınacak bir barınak aramaktadır (Olanrewaju, 2022), hatta **Nekroşiddet** (Necroviolence/ saldırgan tarafından gerçekleştirilen iğrenç, kutsallığa aykırı veya insanlık dışı olarak algılanan cesetlere yönelik eylemler yoluyla üretilen şiddet) yaşama durumu söz konusu olsa bile (De León, 2015). Afrikalı ulusların her biri ruh sağlığı sorunlarını farklı şekilde anlamakta ve ele almaktadır. Moritanya, Senegal, Mali, Nijer, Çad ve Sudan'ı içeren Sahel bölgesinde bulunan yerel topluluklar ağırlıklı olarak Sünni Müslümanlardan oluşmaktadır. Bu ülkeler psikolojik yardım aramanın tabu olduğunu ve Sünni uygulamalara aykırı olduğunu düşünme eğilimindedir; bu da ruh sağlığı sorunlarının genellikle kültürel olarak kötü etiketlenmesi anlamına gelmektedir. Mağrip bölgesinde bulunan etnik gruplara yakın olan Berberiler, Kabiliye, Kuzey Afrika Sefaradları, Gnawa, Zulu, Shona, Sukuma, Kikuyu, Kongo, Mongo, Luba ve Swahili toplulukları da ruh sağlığı konusunda benzer inançları paylaşmaktadırlar. Diğer gruplar arasında ise Etiyopya'daki en büyük etnik grup olan Amhara ve Sahra Çölü bölgesinde İslam'ı kabul edip Nijer, Nijerya ve diğer Batı Afrika ülkelerinde yaşayan geleneksel göçebe bir kabile olan Hausa yer almaktadır.

Son zamanlarda Afrika'daki ruh sağlığına yönelik farklı bakış açılarını etkileyen başka bir faktör de iklim krizinden kaynaklanan artan kuraklıktır (Lawrance ve ark., 2022). Kuraklıklar doğal olarak meydana gelir, ancak iklim değişikliği genel olarak suyla ilişkili iklimsel süreçlerin aşırılıklarının daha hızlı ve daha yoğun hale gelmelerine neden olur. Bu durum da orman yangını riskinin artması gibi birçok sonucu doğurur (Mukherjee vd.,

[11] Çevirmen Notu: *Frankofan Afrika*, Fransızcanın resmi veya yaygın bir dil olarak kullanıldığı Afrika ülkelerini ifade etmektedir.

[12] Çevirmen Notu: *African Horn* terimi Afrika kıtasında Somali'nin de üzerinde bulunduğu boynuz biçimini andıran bir coğrafi bölgedir.

[13] Çevirmen Notu: *Candomblé;* ritüel, müzik, dans, davul çalma, dua ve kurban verme uygulamalarına dayanan Afrika kökenli dini bir gelenektir.

2018). Afrika kıtasında kuraklıkla ilişkili olan sağlık problemleri kataloğu halen oluşturulmakta olup bu listenin hazırlanması aktif bir araştırma alanıdır. Bu doğrultuda çeşitli sağlık problemleri tespit edilmiştir. Kuraklık tarımsal üretimi tehlikeye atarak gıda güvenliğini azaltırken, geçim kaynaklarını ise tehdit etmektedir (Olsson vd., 2014). Örneğin, **eko-kaygı** (ecoanxiety) ya da **eko-keder** (ecogrief) (yaşamsal temel ürünleri yetiştirmek için tarım arazilerine erişimin kaybedilmesinden dolayı hissedilen kaygı, üzüntü ya da yas) Afrikalıların ruh sağlığını olumsuz yönde etkilemektedir (Boafo ve Yeboah, 2024). Kuraklık koşulları tatlı su rezervlerini azaltarak hijyen eksikliğinden kaynaklanan hastalıkların görülme riskini artırmaktadır (Kim vd., 2014). Havadaki toz ve partiküllerin artması astım, solunum yolu alerjileri ve hava yolu hastalıklarını şiddetlendirmektedir (Portier vd., 2020). Birleşmiş Milletler, hava kirliliğinden kaynaklanan ölümlerin %60'ının kadın ve çocuklardan oluştuğunu tahmin etmektedir (Birleşmiş Milletler, 2023).

Bu etkilerin büyüklüğüne rağmen kuraklığın sonuçlarına ilişkin literatür; özellikle ruh sağlığı alanındaki çalışmalarda nispeten yetersiz kalmaktadır. Literatür eksikliğine rağmen kuraklığın ruh sağlığı, madde bağımlılığı, aile içi şiddet ve ekonomik koşulları nasıl etkilediğine dair örnekler mevcuttur (Epstein vd., 2020). Sonuç olarak pek çok Afrikalı travma yaratan ortamdan kaçamadığı için Travma Sonrası Stres Bozukluğu'nu (TSSB) tanımlayacak hiçbir belirti yoktur (Musisi, 2004). Afrikalı kadınlar hem insan eliyle hem de doğal afetlerle doğrudan bağlantılı olarak meydana gelen, sürekli ve müdahaleci olumsuz zihinsel süreçlerle aşırı uyarılmış durumdadır. Özellikle kadınlardan hem ev içi rollerini yönetmeleri hem de iş gücüne katılmaları beklendiğinden kadınlarda görülen doğum sonrası depresyon normal popülasyona göre daha fazla deneyimlenmektedir (Hill ve ark., 2022). Toplumsal cinsiyete özgü diğer faktörler arasında çok eşli evliliklerin dinamikleri ve toplumsal cinsiyete dayalı şiddetin yaygınlığı da yer almaktadır (Jansen ve Agadjarian, 2016). Birçok durumda insanlar tedavi edilmemiş travmalara (örneğin, doğum sonrasında yaşanan travma) karşı savunmasızdır (Seng, 2023). Çok eşli hanelerde doğrudan saldırganlık (Lawson ve Gibson, 2018), romantik reddedilme, kusurlu boşanmaya (bir kocanın aynı topluluk içinde daha genç bir kızla evlenmesinin yarattığı utanç) yol açan evlilik şiddeti, yas (sevilen kişilerin kaybından kaynaklanan kalıcı keder) ve iş kaybı gibi durumlarda görülür. Grup/akran tecavüzü ve toplum içinde aşağılanma (kirayı ödeyemediği için kiraladığı daireden atılma), toplumsal cinsiyet rolü beklentileri ile reddedilme arasında sıkışıp kalan genç erkekler/kadınlar (evin geçimini sağlayan kişi rolünü yerine getirememe), nöropsikiyatrik durumlarla ilgili ruhsal sıkıntılar ve bipolar bozukluklar gibi diğer nedenlerden dolayı utanç yaşanır. Afrika kıtasında şu anda 35'ten fazla uluslararası olmayan silahlı çatışma (non-international armed conflicts-NIAC) bulunmaktadır. Savaş, yerinden edilme ve ayrımcılığa uğrama yaşantıları genellikle TSSB ve travma ile ilgili diğer sorunlara yol açmaktadır (Knuckey vd., 2020).

Afrika'da 10 yaşından küçük pek çok çocuk, şiddetli duygusal acı ve başarısızlık ya da sürekli reddedilme nedeniyle Reddedilme Duyarlılığı Rahatsızlığı'nın çeşitli biçimlerini deneyimlemektedir (Gregorowski & Seedat, 2013). Benzer şekilde çoğu insan sosyo-fiziksel-çevresel tükenme durumlarını deneyimleyerek yetişkinliğe doğru ilerler (Weber ve ark., 2022). Fiziksel güvenlik ve duygusal güvenlik arayışına meraklı olanlar ise ya tehlikeli dış göç yolculuklarına çıkar ya da kendilerine sahte peygamberler ararlar (Magowan, 2002). Daha büyük bir yüzde ise bağımlılık yapıcı madde ararken, çok azı

Bunlara ek olarak, Afrikalı topluluklarla çalışan terapistler, terapi seanslarına psikospiritüel temaların dahil edilmesi fikrine önemli faydalar sağlayabileceği için açık olmalıdır. Dua, inanış, inanç sistemleri ve oruç tutma gibi konular gündeme gelebilir; bu da terapistin bu alanlarda yetkin ve kapsayıcı bir şekilde ilerlemesini gerektirir. Bu konulara karşı tutumları iletişimin etkinliğini güçlendirebilir ya da zayıflatabilir. Bu durum da, danışan-uzman etkileşimini önemli ölçüde şekillendirebilir (Swatta, 2006). Kültürel duyarlılık, ruh sağlığı uzmanları Afrikalı danışanlarla çalışırken sahip olmaları gereken bir başka vazgeçilmez beceri olarak öne çıkar. Bu beceri; iletişimin saygı çerçevesinde yürütülmesini ve terapötik sürecin ilerlemesini sağlar. Kültür ve maneviyatın kesişim noktasını göz önünde bulundurmak, Afrika kültürel bağlamındaki farklılıklar ve karışıklar açısından keskin bir farkındalık gerektirir.

Öte yandan empati becerisi, terapötik süreci zenginleştiren ve danışan ile ruh sağlığı uzmanı arasındaki anlamlı ilişkiyi teşvik eden temel bir beceridir. Uzman, danışanın duygularına ve deneyimlerine empatik bir şekilde uyum sağlayarak her iki taraf için de iyileşmeye ve büyümeye elverişli, güvenli ve onaylayıcı bir alan yaratmış olur.

Özet ve Sonuç

Bu bölüm, Afrika topluluklarındaki ruh sağlığı sorunlarının ele alınmasında kültürel yeterliliğin önemini vurgulamaktadır. Ruh sağlığı uzmanları; hizmet verdikleri bireylerin kültürleri hakkında aktif bir öğrenme süreci içerisinde olmalı, kültürel tevazuyu benimsemeli ve uygulamalarını danışanların kültürel bağlamlarıyla uyumlu hale getirecek şekilde uyarlamalıdırlar. Ayrıca yerli tedavi yöntemlerinin, dini inanışların ve topluluk dinamiklerinin etkisini tanımalı ve saygı göstermelidirler. Kültürel farkındalık ve duyarlılık yalnızca terapötik ilişkiyi güçlendirmekle kalmaz; aynı zamanda Afrikalı bireylerin genel refahına ve güçlenmelerine de katkıda bulunur. Bu ilkeleri uygulamalarına dahil eden terapistler; daha kapsayıcı, saygılı ve etkili bir ruh sağlığı hizmeti sunabilirler. Kültürel olarak kapsayıcı bir yaklaşım; yardım arama engellerini aşmak ve ruh sağlığı hizmetinin tüm bireyler için erişilebilir ve kabul edilebilir (kültürel geçmişlerinden bağımsız olarak) olması açısından çok önemlidir.

Kaynakça

Adeleye, B. (2023). *Nigerian Immigrants in the United States and Their Treatment Needs*. The Chicago School of Professional Psychology.

Ayoola, E. O. (2023). *"Because I can't just 'go back to Africa…'": How place, race and political grace affect the mental health and identity of African adolescent refugees growing up in London* (Doctoral dissertation, University of Brighton).

Azevedo, M. J., & Azevedo, M. J. (2017). The state of health system (s) in Africa: challenges and opportunities. *Historical perspectives on the state of health and health systems in Africa, volume II: the modern era*, 1-73.

Bila, N. J., & Carbonatto, C. L. (2022). Culture and help-seeking behavior in the rural communities of Limpopo, South Africa: Unearthing beliefs of mental health care users and caregivers. *Mental Health, Religion & Culture*, *25*(6), 543-562. https://doi.org/10.1080/13674676.2022.2097210

Boafo, J., & Yeboah, T. (2024). Understanding ecological grief as a response to climate change-induced loss in Ghana. *Climate and Development*, 1–11. https://doi.org/10.1080/17565529.2024.2407342

Burns, J. K., & Tomita, A. (2015). Traditional and religious healers in the pathway to care for people with mental disorders in Africa: A systematic review and meta-analysis. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, *50*(6), 867-877. https://doi.org/10.1007/s00127-014-0989-7

Canós-Donnay, S. (2019). The Empire of Mali. *Oxford Research Encyclopedia of African History*. Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190277734.013.266

Chamberlain, M. E. (2010). *The scramble for Africa* (3rd ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315833668

Chittick, N. (1963). Kilwa and the Arab settlement of the east African coast. *The Journal of African History, 4*(2), 179-190. https://doi.org/10.1017/S0021853700004011

Daniel, K. (2007). Understanding mental health from a Candomblé perspective". *Independent Study Project (ISP) Collection, 176*.

https://digitalcollections.sit.edu/isp_collection/176

De León, J. (2015). *The land of open graves: Living and dying on the migrant trail*. University of California Press. https://www.jstor.org/stable/10.1525/j.ctv1xxvch

Desjarlais, R., Eisenberg, L., Good, B., & Kleinman, A. (1995). *World mental health: Problems and priorities in low-income countries.* Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/oso/9780195095401.001.0001

Donaldson, K. (2001). Shattering the denial. Westport, CT: Bergin & Garvey

Dzanic, D. (2020). The regency of Tripoli in French imperial thought. *The Maghreb Review, 45*(2), 347-371. https://dx.doi.org/10.1353/tmr.2020.0030.

Edwards, Y. (2024). *African Americans Seek Mental Health Treatment at Alarmingly Low Rates* (Doctoral dissertation, Regent University).

Egwuonwu, C. C., Kanma-Okafor, O. J., Ogunyemi, A. O., Yusuf, H. O., & Adeyemi, J. D. (2019). Depression-related knowledge, attitude, and help-seeking behavior among residents of Surulere Local Government Area, Lagos State. *Journal of Clinical Sciences*, *16*(2), 49-56. https://ir.unilag.edu.ng/handle/123456789/11075

Epstein A, Bendavid E, Nash D, Charlebois ED, Weiser SD (2020) Drought and intimate partner violence towards women in 19 countries in sub-Saharan Africa during 2011-2018: A population-based study. *PLOS Medicine, 17*(3), e1003064. https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1003064

Gay, G. (2000). The importance of multicultural education. *Educational Leadership, 61*(4), 30.

Giarelli, G. (1994). *Healers in Tharaka: A case-study of the development of a professional jurisdiction*. University of London, University College London (United Kingdom).

Gutmann, A. (1993). The challenge of multiculturalism in political ethics. *Philosophy & Public Affairs, 22*(3), p. 171-206. https://www.jstor.org/stable/2265304

Gregorowski, C., & Seedat, S. (2013). Addressing childhood trauma in a developmental context. *Journal of Child & Adolescent Mental Health*, *25*(2), 105–118. https://doi.org/10.2989/17280583.2013.795154

Hill, L., Artiga, S., & Ranji, U. (2022). Racial disparities in maternal and infant health: Current status and efforts to address them. *Kaiser Family Foundation*,

Jansen, N. A., & Agadjarian, V. (2016). Polygyny and intimate partner violence in a rural sub-Saharan setting. *Population Association of America, Washington DC*.

Knuckey, S., Moorehead, A., McCalley, A., & Brown, A. (2020). The Proportionality Rule and Mental Health Harm in War.

Kim, K. H., Kabir, E., & Ara Jahan, S. (2014). A review of the consequences of global climate change on human health. *Journal of Environmental Science and Health, Part C, 32*(3), 299–318. https://doi.org/10.1080/10590501.2014.941279

Kohnert, D. (2022). Francophonie in Sub-Saharan Africa: Post-colonial dependence or self-determination. http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.4295136

Law, R. (1977). *The Ọyọ Empire, c.1600-c.1836: A West African imperialism in the era of the Atlantic slave trade***.** Oxford Studies in African Affairs, Oxford University Press.

Lawrance, E. L., Thompson, R., Newberry Le Vay, J., Page, L., & Jennings, N. (2022). The Impact of Climate Change on Mental Health and Emotional Wellbeing: A Narrative Review of Current Evidence, and its Implications. *International Review of Psychiatry*, *34*(5), 443–498. https://doi.org/10.1080/09540261.2022.2128725

Lawson, D. W., & Gibson, M. A. (2018). Polygynous marriage and child health in sub-Saharan Africa: What is the evidence for harm?. *Demographic Research*, *39*, 177-208.

Lekas, H. M., Pahl, K., & Fuller Lewis, C. (2020). Rethinking cultural competence: Shifting to cultural humility. *Health Services Insights*, *13*, 1178632920970580. https://doi.org/10.1177/1178632920970580

Magowan, R. (2002). *Improbable Journeys*. Northwestern University Press.

Musisi S. (2004). Mass trauma and mental health in Africa. *African Health Science, 4*(2), 80–82.

Mirza, M., Harrison, E., Bentley, J., Chang, H-C., & Birman, D. (2020) Language discordance in mental health services: An exploratory survey of mental health providers and interpreters. *Societies, 10*(3), 66. https://doi.org/10.3390/soc10030066

Mooney, G. (2012). *The health of nations: Towards a new political economy*. Bloomsbury Publishing.

Moore, G., Campbell, M., Copeland, L., Craig, P., Movsisyan, A., Hoddinott, P., Littlecott, H., O'Cathain, A., Pfadenhauer, L., Rehfuess, E., & Segrott, J. (2021). Adapting interventions to new contexts—the ADAPT guidance. *British Medical Journal, 374*, n1679. https://doi.org.10.1136/bmj.n1679

Mukherjee, S., Mishra, A., & Trenberth, K. E. (2018). Climate change and drought: A perspective on drought indices. *Current Climate Change Reports, 4*, 145–163. https://doi.org/10.1007/s40641-018-0098-x

Ogueji, I. A., & Okoloba, M. M. (2022). Seeking professional help for mental illness: A mixed-methods study of black family members in the UK and Nigeria. *Psychological Studies*, *67*(2), 164-177. https://doi.org/10.1007/s12646-022-00650-1

Ogbonnaya, A. O. (1994). Person as community: An African understanding of the person as an intrapsychic community. *Journal of Black Psychology*, *20*(1), 75-87.

Okasha A., & Karam E. (1998). Mental health services and research in the Arab World. *Acta Psychiatr Scand, 98*, 406–413. https://doi.org/10.1111/j.1600-0447.1998.tb10106.x.

Olanrewaju, M., & Olson, B. (2022). Socio-politically homeless:

Analysis of Black migrant experience inside and outside of Africa. *The Community Psychologist*. APA Division 52 Newsletter.

Olsson, L., Opondo, M., Tschakert, P., Agrawal, A., Eriksen, S., Ma, S., ... & Zakieldeen, S. (2014). Livelihoods and poverty. In *Climate Change 2014 Impacts, Adaptation and Vulnerability: Part A: Global and Sectoral Aspects* (pp. 793-832). Cambridge University Press.

Onosu, O. G. (2020). Cultural immersion: A trigger for transformative learning. *Social Sciences*, *9*(2), 20. https://doi.org/10.3390/socsci9020020

Onwukwe, L. C., & Madu, S. N. (2020). The Usefulness of The Core Qualities Of A Client-Centered Psychotherapist To African Clients. *International Journal for Psychotherapy In Africa*, *4*(1), 16-24.

Parekh, B. (2000). *Rethinking multiculturalism: Cultural diversity and political theory.* Harvard University Press.

Pearson, J., Jackson, G., & McNamara, K. E. (2023). Climate-driven losses to knowledge systems and cultural heritage: A literature review exploring the impacts on Indigenous and local cultures. *The Anthropocene Review*, *10*(2), 343-366. https://doi.org/10.1177/20530196211005482

Portier, C. J., Thigpen, T. K., Carter, S. R., Dilworth, C. H., Grambsch, A. E., Gohlke, J., Hess, J., Howard, S. N., Luber, G., Lutz, J. T., Maslak, T., Prudent, N., Radtke, M., Rosenthal, J. P., Rowles, T., Sandifer, P. A., Scheraga, J., Schramm, P. J., Strickman, … Whung, P. -Y. (2010). *A human health perspective on climate change: A report outlining the research needs on the human health effects of climate change*. Environmental Health Perspectives/National Institute of Environmental Health. https://www.niehs.nih.gov/climatereport

Reindorf, C. C. (2007). *History of the Gold Coast and Asante*. Ghana Universities Press.

Seng, J. (2023). Maltreatment Trauma, Post-traumatic Stress, and the Embodied Experience of Pregnancy and Childbirth of Child Abuse Survivors. In *Perinatal Care and Considerations for Survivors of Child Abuse: Challenges and Opportunities* (pp. 49-73). Springer International Publishing.

Smitherman, G. (1991). "What Is Africa to Me?": Language, Ideology, and African American. *American Speech*, *66*(2), 115–132. https://doi.org/10.2307/455881

Somé, M. P. (1999). *The healing wisdom of Africa: Finding life purpose through nature, ritual, and community*. Penguin.

Swatta, C. A. (2006). *The secrets that we keep: Secret keeping behaviors of clients in psychotherapy and its effect on treatment satisfaction*. The Wright Institute.

Thomas, D. E. (2015). *African traditional religion in the modern world*. McFarland.

Watt, N. (2016). *Burundi: The biography of a small African country*. Hurst & Company.

Watson, S. (2017). Making multiculturalism. *Ethnic and racial studies*, *40*(15), 2635-2652.

Weber, C., Monero Flores, V., Wheele, T. P., Miedema, E., & White, E. V. (2022) Patients' health and well-being in inpatient mental health-care facilities: A systematic review. *Front. Psychiatry, 12*, 758039. https//doi.org/10.3389/fpsyt.2021.758039

World Health Organization. (2021). Comprehensive Mental Health Action Plan 2013–2030. License: CC BY-NC-SA 3.0 IGO. Cataloguing-in-Publication, Geneva.

KISIM III

TÜRKİYE BAĞLAMINDA ÇOKKÜLTÜRLÜ YETERLİK

BÖLÜM 13

Çokkültürlülük ve Etik: Türkiye'de Psikolojik Danışman ve Terapist Eğitimi

*Dr. F. Zehra Ünlü Kaynakçı**

Öğrenme Hedefleri

Bu bölümü tamamladığınızda aşağıdaki bilgi ve becerileri edinmiş olmanız beklenmektedir:

- Türkiye'de psikolojik danışma ve terapi uygulamalarında çokkültürlü etiğin önemini açıklayabilme.
- Türkiye'de ruh sağlığı uygulamalarına ilişkin etik kurallar hakkında bilgi edinme.
- Türkiye'deki çokkültürlük ve etik eğitimi örneklerini eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirebilme.

Mesleki etik, ruh sağlığı alanında çalışan meslek grupları için uygun davranışları düzenleyen ve kabul edilebilir uygulamaları tanımlayan, kolektif olarak belirlenmiş yönergeleri, ilkeleri ve standartları kapsar (Corey vd., 2007). Çeşitli ruh sağlığı örgütleri ve dernekleri, bu meslek grupları için belirli etik kodlar oluşturmuştur. Dikkat çekici örnekler arasında Amerikan Psikolojik Danışma Derneği (ACA, 2014), Amerikan Psikoloji Derneği (APA, 2017) ve Amerikan Okul Psikolojik Danışma Derneği (ASCA, 2016)

* Bölümü yazar kendisi Türkçe'ye çevirmiştir.

tarafından yayınlanan etik kodlar yer almaktadır. Türkiye bağlamında, Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği (Türk PDR-DER) Etik Kodu (İkiz vd., 2022), Türk Psikologlar Derneği Etik Yönetmeliği (TPD, 2004) ve Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Etik Yönergesi (MEB, 2020) bu tür etik çerçevelerin örneklerindendir. Genel olarak bu etik kurallar, refahın teşviki (yararlı olma), zarardan kaçınma (kötülük yapmama), adil ve eşit muamelenin sağlanması (adalet), danışan özerkliğine saygı (kendi kaderini tayin etme) gibi temel ilkeler ve diğer genel etik prensiplere dayalı olarak yapılandırılmıştır.

Çokkültürlülük, psikolojik danışma ve terapi uygulamalarında kullanılan etik çerçevenin temel bir bileşenidir (Fisher, 2014; Watson vd., 2006). Çokkültürlülük yalnızca ırk ve etnik grupla sınırlı olmayıp, cinsiyet, cinsel yönelim, yaş, engellilik durumu, sosyo-ekonomik düzey ve diğer birçok kültürel faktörü de kapsar (Sue vd., 2019). Hays ve Erford'a (2018) göre kültürel faktörler belirli sosyal gruplara avantaj sağlayabilir ve bu avantajlı konum onların başkaları üzerinde güç sahibi olmalarına yol açabilir. Bu olgu ayrıcalık (privilege) olarak nitelendirilir (Lenski, 2013). Diğerleri ise başkaları üzerindeki sınırlı etkilerinden kaynaklanan çeşitli zorluklarla karşılaşabilir, bu durum ise baskı (oppression) olarak tanımlanır (Lenski, 2013). Etik ilkeler çerçevesinde, temel unsur, zararı önleme yükümlülüğünü vurgulayan "zarar vermeme" ilkesidir. Bir psikolojik danışman ve terapist ezilen bir danışanın karşılaştığı ayrımcılığı ve zorlukları görmezden geldiğinde, uygun yardımı sağlama konusunda başarısız olma riskiyle karşı karşıya kalabilir. Ayrıca toplumsal olarak ayrıcalıklı bir statüye sahip olan bir psikolojik danışman ve terapist, danışana kasıtlı ya da kasıtsız olarak zarar verebilir. Bu bağlamda etik mesleki standartlara uymak için psikolojik danışmanların ve terapistlerin danışanı her açıdan kapsamlı bir şekilde anlamaları ve kültürel bağlamın farkında olmaları gerekir (Erkan, 2023; Ratts vd., 2016).

Çokkültürlülük ile etik arasındaki ilişkiyi daha açık hale getirmek için bu kısımda bazı örnekler sunmaya çalıştım. Örneğin, bir okul ortamında çalışan psikolojik danışmanın, farklı sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencileri desteklemekle sorumlu olduğunu düşünelim. Psikolojik danışman, sosyo-ekonomik faktörlerin öğrencilerin akademik başarısı ve genel iyi oluşu üzerindeki etkisini kabul eder. Bu doğrultuda eğitimdeki eşitsizlikleri gidermeye yönelik müdahaleler uygular ve tüm öğrencilerin eğitim kaynaklarına eşit erişimini savunur. Çokkültürlülük ve sosyal adalet ilkelerini rehber edinerek her öğrencinin benzersiz deneyimlerine saygı duyan ve onları kapsayan bir ortam oluşturur. Şimdi de farklı kültürel geçmişe sahip bir danışana, kültürel nüanslarını dikkate almayan bir psikolojik danışman veya terapistin kültürel ön yargılarla şekillenmiş bir psikolojik danışma kuramını temel alarak müdahalede bulunduğu bir senaryoyu düşünelim. Böyle bir yaklaşım danışan için faydalı olmayabilir hatta danışana zarar verebilir ve dolayısıyla etik açıdan uygun olmayan psikolojik sonuçlar doğurabilir (Pack-Brown vd., 2008; Sue ve Sue, 2003). Diğer bir deyişle, danışanın kültürel değerleri, normları ve deneyimleri psikolojik danışma veya psikoterapi kuramının yerleşik varsayımlarıyla uyuşmuyorsa, bu durum terapötik süreci olumsuz yönde etkileyebilir. Bu örnekler kültürel olarak kapsayıcı ve etkili ruh sağlığı uygulamalarını sağlamak için çokkültürlü bakış açılarını dahil etmenin önemini vurgular. Bu nedenle çokkültürlü yeterliğe sahip olmak, bu konudaki farkındalıklarını, bilgilerini ve becerilerini sürekli

olarak geliştirmeleri gereken psikolojik danışmanlar ve terapistler için çok elzemdir (Ivey vd., 2018).

Bu hususta aşağıdaki bölümlerde (a) Türkiye'de çokkültürlülük bağlamında etik yönergelerin kısa bir incelemesi ve (b) Türkiye'de psikolojik danışma ve psikoloji eğitiminde çokkültürlülük ve etik eğitimi ele alınmaktadır.

Çokkültürlülük Bağlamında Türkiye'deki Etik İlkelerin Kısa Bir İncelemesi

Bu bölümde, Türkiye'deki etik ilkeler, özellikle çokkültürlülük bağlamında değerlendirilerek Türk Psikologlar Derneği Etik Kodu (2004), Türk Psikolojik Danışman ve Rehberlik Etik Kodu (TPCGA, 2022) ve Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Etik Yönergesi (MEB, 2020) incelendi.

Psikologlar, Türk Psikologlar Derneği Etik Yönetmeliği'ne (2004) uymakla yükümlüdür. Yönetmelik, her koşulda insan haklarına ve onuruna saygı göstermenin önemini açıkça vurgular ve yaş, kimlik, cinsiyet, cinsel kimlik, cinsel yönelim, etnik grup, din, mezhep, sosyo-ekonomik durum veya engellilik gibi çeşitli faktörlere dayalı ayrımcılığa engel olur (böl. 5, s. 13). Ayrıca yönetmelik; gizliliğe saygı gösterme, danışanların özgürlük ve seçim haklarını savunma, meslektaşlar arasındaki çeşitliliği kabul etme, kişisel ön yargıların farkında olma ve uzmanlıklarının bireylerin temel haklarına ve değerlerine zarar vermek veya onları manipüle etmek için kullanılmamasını sağlama konusunda yönergeler sağlar. Yani, Türk Psikologlar Derneği Etik Kuralları, çokkültürlü gruplara yönelik kapsamlı bir çerçeve sunmaktadır.

Psikolojik danışmanların, Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği Etik İlkeleri ve Kuralları'na uymaları gerekmektedir. Türk psikolojik danışma etik kodları ile ilgili tarihsel geçmişe baktığımızda dört kritik yayın karşımıza çıkar. "Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği Etik Kuralları" başlıklı ilk etik kodlar 1995 yılında yayınlandı. Ardından 2006 yılında etik kodların revize edilmiş hali yayınlandı. Üçüncü yayın 2021 yılında, üçüncü yayınla ilgili ikinci baskı ise 2022 yılında yayınlandı. Tüm bu etik kurallar psikolojik danışmanların bireysel ve kültürel farklılıklara özen gösterme sorumluluklarını belirtmesine rağmen Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği Etik Kodları'nın yalnızca son versiyonunda bu konuya özel "Kültüre Duyarlı Psikolojik Danışma Etik Standartları" (Mert, 2022) başlıklı bir bölüm eklendi. Bu bölümde Sue vd. (1992) tarafından belirtilen farkındalık, bilgi ve becerileri içeren çokkültürlü psikolojik danışma yetkinliklerine dayalı olarak çokkültürlü etik hakkında ayrıntılı bilgiler sağlandı. Bu yetkinlikler üç alt boyutta daha ayrıntılı olarak açıklandı: İnançlar ve tutumlar, bilgi ve beceriler. Bir örnek olarak farkındalık yeterliğinin alt boyutlarına ilişkin etik sorumluluklar Tablo 1'de sunulmaktadır.

kariyerleri boyunca gelişen etik standartlar ve uygulamalar hakkında güncel kalmaları sağlanmalı.

- Psikolojik danışmanlara ve terapistlere çokkültürlülükle ilgili etik zorluklar hakkında etkili bir şekilde eğitim vermek için rol oynama, grup tartışmaları ve film analizi gibi deneyimsel öğretim yöntemleri entegre edilmeli. Bu yöntemler pratik becerileri ve farkındalığı artırabilir.
- Hermeneutik Model gibi etik karar modelleri etik eğitimine dahil edilmeli. Kültürel açıdan kapsayıcı bir şekilde etik karar almayı vurgulayan bu modeller, öğrencilerin çokkültürlü etik ile ilgili farkındalık, bilgi ve beceriler geliştirmelerine yardımcı olabilir.

Özet ve Sonuç

Çokkültürlülük ve etik, psikolojik danışma ve terapide önemli bir rol oynar ve uzmanların etkili ve kültürel açıdan kapsayıcı hizmetler sunmalarına rehberlik eder. Türkiye'de Türk Psikologlar Derneği ve Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği gibi kuruluşların etik yönergeleri çokkültürlülük konularının önemini açıkça belirtir. Bu yönergeler; ayrımcılığa karşı koruyucu bir çerçeve sunar, ruh sağlığı uygulamalarında kültürel kapsayıcılığa duyulan ihtiyacı ve çokkültürlülük konularında psikolojik danışmanların ve terapistlerin yeterliklerini sürekli olarak geliştirmelerinin gerekliliğini vurgular. Ancak Türkiye'deki ruh sağlığı uzmanlarının çokkültürlülük ve etik konularında eğitimlerine dair sorunlar devam etmektedir. Örneğin, çokkültürlü psikolojik danışma veya terapi dersleri genellikle seçmeli ders olarak sunulmakta olup, bu durum birçok öğrencinin eğitiminde önemli bir eksikliğe yol açmaktadır. Araştırmalar da çokkültürlü psikolojik danışma veya terapi ile ilgili formal eğitimin yetersizliğine ve uzmanların çokkültürlülük konularında kendilerini yetersiz hissettiklerine işaret etmektedir. Çokkültürlülük ve etik ile ilgili konuların eğitim programlarına entegre edilmesi, toplumda kültürel çeşitliliği kapsamlı ve etkili bir şekilde ele almayı sağlayacaktır. Bu kapsamlı yaklaşım, refahı teşvik etme, adaleti sağlama ve farklı kültürel özelliklere sahip danışanların özerkliğine ve onuruna saygı gösterme etik ilkeleriyle örtüşmektedir ve nihai olarak Türkiye'de daha etkili bir psikolojik danışma ve terapi uygulamalarını desteklemektedir.

Kaynakça

AEATEP. (2020). Association for Evaluation and Accreditation of Teacher Education Programs. https://epdad.org.tr/?sDil=2

American Counseling Association. (2014). *Code of ethics*. Alexandria: ACA.

American Psychological Association. (2017). Ethical principles of psychologists and code of conduct. https://www.apa.org/ethics/code/ethics-code-2017.pdf

American School Counselor Association. (2016). ASCA ethical standards for school counselors. https://www.schoolcounselor.org/asca/media/asca/Ethics/EthicalStandards2016.pdf

Arslan, U. (2016). *Issues of ethics training in Turkish counselor education as associated with accreditation, certification, and licensure* (Publication No. 10130179). [Doctoral dissertation, University of Montana]. ProQuest Dissertations and Theses Global.

Arslan, Ü., Karataş, U. Y., & Dostuoğlu, E. (2019). Psikolojik danışmanlık alanında mevcut ve gelişen etik sorunlar [Current and developing ethical problems in psychological counseling field]. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *15*(1), 86-103. https://doi.org/10.17860/mersinefd.515865

Bemak, F., & Chung, R. C.-Y. (2007). Training counselors in social justice. In C. C. Lee (Ed.), *Counseling for social justice* (pp. 239–257). American Counseling Association.

Caner Yam, F. (2023). Investigation of the effectiveness of professional ethics and legal issues course on ethical competencies of counselor candidates. *International Journal of Ethics Education*, *8*(1), 129-141. https://doi.org/10.1007/s40889-022-00151-9

Çetin, M., Gül, F. Ö., & Erol, I. (2018). An analysis of school psychological counselors' dealing with differences in multicultural contexts. *International Journal of Progressive Education*, *14*(3), 93-112. https://doi.org/10.29329/ijpe.2018.146.7

Corey, G., Corey, M. S., & Callanan, P. (2007). *Issues and ethics in the helping professions*. Thomson, Brooks/Cole.

Coşkun, İ., & Emin, M. N. (2016). Education of Syrian children in Turkey: Policies for basic education. *Middle East Journal of Refugee Studies*, *1*(2), 91-107.https://doi.org/10.12738/mejrs.2016.1.2.0005

D'andrea, M., & Daniels, J. (1991). Exploring the different levels of multicultural counseling training in counselor education. *Journal of Counseling & Development*, *70*(1), 78-85. https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1991.tb01565.x

Erkan, S. (2023). *Kültüre duyarlı psikolojik danışma [Culturally sensitive counseling]*. Pegem.

Fisher, C. B. (2014). Multicultural ethics in professional psychology practice, consulting, and training. In F. T. L. Leong, L. Comas-Díaz, G. C. Nagayama Hall, V. C. McLoyd, & J. E. Trimble (Eds.), *APA handbook of multicultural psychology, Vol. 2. Applications and training* (pp. 35–57). American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/14187-003

Hays, D. G., & Erford, B. T. (2018). *Developing multicultural counseling competence*. Pearson.

Hays, P. (2022). *Addressing cultural complexities in counseling and clinical practice*. American Psychological Association.

Hill, A. L. (2004). Ethical analysis in counseling: A case for narrative ethics, moral visions, and virtue ethics. *Counseling and Values*, *48*(2), 131-148. https://doi.org/10.1002/j.2161-007X.2004.tb00240.x

Houser, R., Wilczenski, F. L., & Ham, M. (2006). *Culturally relevant ethical decision-making in counseling*. Sage Publications.

İkiz, F. E., Baş, A. U., & Arslan, Ü. (Eds.) (2022). *Counseling code of ethics* (2nd ed.). Turkish Psychological Counseling and Guidance.

İkiz, F. E., Baş, A. U., & Arslan, Ü. (Eds.) (2021). *Counseling code of ethics*. Turkish Psychological Counseling and Guidance.

Ivey, A. E., Ivey, M. B., & Zalaquett, C. P. (2018). *Intentional interviewing and counseling: Facilitating client development in a multicultural society*. Cengage Learning.

Kağnıcı, D. Y. (2011). Teaching multicultural counseling: An example from a Turkish counseling undergraduate program. *Eurasian Journal of Educational Research*, *44*(3), 111-128.

Kagnici, D. Y. (2014). Reflections of a multicultural counseling course: A qualitative study with counseling students and counselors. *Educational Sciences: Theory and Practice*, *14*(1), 53-62.

Kağnıcı, D. Y., & Denizli, S. (2018). Examining mental health professionals' social justice attitudes in Turkey. *Eurasian Journal of Educational Research, 18*(75), 19-36.

Kağnıcı, D. Y. (2019). *Kültür ve psikolojik danışma [Culture and psychological counseling]*. Pegem Akademi.

Keklik, İ. (2023). Internationalization of counseling: Integrating the Western theories and practices into the local ways. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, *51*(2), 128-135. https://doi.org/10.1002/jmcd.12252

Koc, N. (2015). *Multicultural counseling competency of counselors in Turkey* (Publication No. 30266273) [Doctoral dissertation, Auburn University]. ProQuest Dissertations and Theses Global.

Korkut, Y., & Aktaş, A. (2019). Türkiye'de Psikoloji etiği öğretimi: Bir uygulama çalışmasının etik davranış, ahlaki değerler ve etik kuralları benimseme açısından değerlendirilmesi [Teaching Psychology ethics in Turkey: The evaluation of a study in terms of adoption of ethical behavior, moral values and ethical rules]. *Klinik Psikoloji Dergisi*, *3*(2), 55-68. https://doi.org/10.5455/kpd.2602443816052019m000011

Korkut-Owen, F. K., & Güneri, O. Y. (2015). Counseling in Turkey. In T. H. Hohenshil, N. E. Amundson, & S. G. Niles (Eds.), *Counseling around the world: An international handbook* (pp. 293–302). Wiley Online Library. https://doi.org/10.1002/9781119222736. ch31

Lambie, G. W., Leva, K. P., Mullen, P. R, & Hayes, B. G. (2011). Ego development, ethical decision making and legal and ethical knowledge in school counselors. *Journal of Adult Development, 18* (1), 50-59. https://doi.org/10.1007/s10804-010-9105-8

Lenski, G. E. (2013). *Power and privilege: A theory of social stratification*. The University of North Carolina Press.

Mert, A. (2022). Kültüre duyarlı psikolojik danışmanlık etik standartları [Ethical standards for culturally sensitive psychological counseling]. In F. E. İkiz, A. Uz Baş, & U. Arslan (Eds.), *Türk PDR Derneği psikolojik danışma etik kodları* (2nd ed., pp. 161-168). Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği Yayınları.

Ministry of National Education (MONE, 2020). Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Etik Yönergesi [The Ethical Guidelines for Guidance and Psychological Counseling Services of the Ministry of National Education]. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_08/31230349_RPDH_Etik_Yonergesi_.pdf

Özyürek, R., Topkaya, N., Haktanir, A., Hamamci, Z., Can, A., Duy, B., Akçıl, S., & Yılmaz, O. (2021). An examination of the opinions of faculty members on critical accreditation issues in counselor education in Turkey. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, *11*(63), 433-455. https://doi.org/10.17066/tpdrd.1050739

Pack-Brown, S. P., Thomas, T. L., & Seymour, J. M. (2008). Infusing professional ethics into counselor education programs: A multicultural/social justice perspective. *Journal of Counseling & Development*, *86*(3), 296-302. https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2008.tb00512.x

Poyrazli, S., Dogan, S., & Eskin, M. (2013). Western theories and culturally inclusive methods. In R. Moodley, U. Gielen, & R. W. (Eds.), *Handbook of counseling and psychotherapy in an international context* (pp.1624-1667). https://dx.doi.org/10.4324/9780203864906-41

Ratts, M. J., Singh, A. A., Nassar-McMillan, S., Butler, S. K., & McCullough, J. R. (2016). Multicultural and social justice counseling competencies: Guidelines for the counseling profession. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, *44*(1), 28-48. https://doi.org/10.1002/jmcd.12035

Sisko, S. (2021). *Key principles for multicultural perspectives and responsiveness in counselling and psychology*. In V. Hutton, & S. Sisko (Eds.) Multicultural responsiveness in counselling and psychology: Working with Australian populations (pp. 287-296). Palgrave Macmillan.

Sivis-Cetinkaya, R. (2015). Ethical judgments of counselors: Results from a Turkish sample. *Ethics & Behavior, 25*(5), 400-417. https://doi.org/10.1080/10508422.2014.941981

Sue, D. W., & Sue, D. (2003). *Counseling the culturally diverse* (4th ed.). John Wiley & Sons.

Sue, D. W., Arrendondo, P., & McDavis, R. J. (1992). Multicultural counseling competencies and standards: A call to professionals. *Journal of Counseling and Development*, *70*, 477- 486.

Sue, D. W., Sue, D., Neville, H. A., & Smith, L. (2019). *Counseling the culturally diverse: Theory and practice*. John Wiley & Sons.

Sümer, N., Sümer, H. C., & Eskin M. (2020). *The Journey of Psychology Education in Turkey: Challenges And Opportunities*. In G.J. Rich, L. Ebersöhn, J. Taylor, S. Morrissey, & A. Padilla-López, (Eds.), Teaching psychology around the world (Vol.5, pp. 302-315). Cambridge Scholars Publishing.

Türk Psikologlar Derneği. (2004). Türk Psikologlar Derneği Etik Yönetmeliği [Turkish Psychological Association code of ethics]. https://psikolog.org.tr/belgeler/etik-yonetmeligi-qbf8w.pdf

Turkish Psychological Association (TPA) (2024). *Accreditation*. https://psikolog.org.tr/akreditasyon/#programlar

Watson, Z. E., Herlihy, B. R., & Pierce, L. A. (2006). Forging the link between multicultural competence and ethical counseling practice: A historical perspective. *Counseling and Values*, *50*(2), 99-107. https://doi.org/10.1002/j.2161-007X.2006.tb00046.x

Yalçın-Güler, İ. (2020). *Okul psikolojik danışmanlarının Suriyelilere yönelik kaygı ve sosyal temaslarının çokkültürlü psikolojik danışma yeterlik algılarıyla ilişkisi* [The relation between school counselors' anxiety and social contacts with Syrians and multicultural counseling self-efficacy], (Publication No. 621178). [Master's thesis, Eğitim Bilimleri Enstitüsü].

Yam, F. C. (2023). Investigation of the effectiveness of professional ethics and legal issues course on ethical competencies of counselor candidates. *International Journal of Ethics Education, 8*(1), 129-141. https://doi.org/10.1007/s40889-022-00151-9

Yöntem, M. K., Jencius, M., & Kandemir, M. (2022). Turkish school counsellors' views of the importance of multicultural awareness, knowledge, and skills. *Open Journal for Educational* Research, *6*(1), 19-32. https://doi.org/10.32591/coas.ojer.0601.02019y

Not: Bu bölümün İngilizce'den Türkçeye çevirisi için OpenAI'ın ChatGPT dil modelinden destek alınmıştır. Ancak çeviri sonrasında metin ayrıntılı bir şekilde gözden geçirilmiş ve gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

BÖLÜM 14

Türkiye'de Psikoterapi ve Danışma Bağlamında Sosyal Sınıf Farkındalığı

Dr. Kutlu Kağan Türkarslan[*]

Ekin Doğa Kozak[*]

Prof. Dr. Deniz Canel Çınarbaş

Öğrenme Hedefleri

Bu bölümü okuduktan sonra şunları yapabilmelisiniz:

- Sosyal sınıf, sosyoekonomik statü ve sosyal sınıf kimliği kavramlarını tanımlayabilme ve birbirinden ayırabilme ve Türkiye'nin sosyal sınıf demografisini analiz edebilme.
- Sınıfçılık kavramını inceleyebilme ve ırk, cinsiyet, etnik grup gibi kimliklerin sosyal sınıfla kesişerek nasıl benzersiz zorluklar ve engeller yarattığını irdeleyebilme.
- Daha alt sosyal sınıftan gelen danışanlara psikoterapi/danışma hizmeti sunarken karşılaşılan zorlukları ve dikkat edilmesi gereken hususları değerlendirebilme, sosyal sınıfın psikoterapist/danışman olma üzerindeki etkisini anlayabilme ve psikoterapist/danışmanlar ile danışanlar arasındaki sosyal sınıf farklılıklarının etkilerini ele alabilme.
- Psikoterapi/danışmada sosyal sınıfla ilgili çokkültürlü yeterlik için gerekli bilgi, farkındalık ve becerileri geliştirme.

[*] Bölümü Türkçe'ye çevirmişlerdir.

Sosyal Sınıf ve Sosyal Sınıf Kimliği

Psikoloji, sosyal sınıf ve sosyoekonomik statü (SES) kavramlarının nasıl tanımlandığı konusunda hala bir netliğe ulaşamadığı için sınıf kavramını tanımlamak için sosyoloji gibi ilgili disiplinlere başvurulabilir (Lui ve ark., 2010). **Sosyal sınıf,** benzer sosyal statü ve ekonomik kaynaklara aynı düzeyde erişime sahip bir grup bireyi tanımlamaktadır (Giddens ve Sutton, 2021). Marksist kuramda sosyal sınıf, sosyal tabakalaşmanın nihai temsili olarak kabul edilir ve maddi üretim araçlarını kimin kontrol ettiğine göre ayırt edilerek burjuvazi ve işçiler olmak üzere iki grupta tanımlanır (Burris, 1987). Sosyal sınıf kavramına daha farklı bir perspektiften yaklaşan Max Weber, sosyal sınıfı statü ve güç ile beraber sosyal tabakalaşmanın diğer bir yönü olarak kavramsallaştırmış ve her bireyin yaşam standardını yükseltmek için sahip olduğu imkanlar olarak tanımlamıştır (Breen, 2005). Sosyal sınıf kavramı çoğunlukla kişinin mevcut ekonomik konumuyla ilgili olan SES ile eş görülerek kullanılsa da (Manstead, 2018); sosyal sınıf, bireyin sosyo-kültürel geçmişi ve nesiller boyunca süren istikrarı düşünüldüğünde sosyoekonomik düzeyden ayırt edilebilmektedir (Rubin ve ark., 2014). Giddens ve Sutton'a (2021) göre sosyal sınıflar kast sistemi gibi diğer tabakalaşma türlerinden farklıdır; çünkü sosyal sınıflar akışkandır (net sınırları yoktur), kazanılır (sosyal hareketlilik içerir), ekonomik temellidir (ekonomik kaynaklara sahip olma ile ilişkilidir) ve kişisel değildir (eşitsizlik büyük gruplarda deneyimlenir).

Sosyal sınıf Amerikan Psikoloji Derneği'nin (APA, 2017) en güncel çokkültürlü yeterlik kılavuzunda, önemli bir kültürel kimlik grubu olarak yerini almıştır (Clauss-Ehlers ve ark., 2019). **Sosyal sınıf kimliği**, bireylerin sosyal sınıf statülerinden kaynaklanan düşünce, duygu ve davranışlarının bir bütünü olarak tanımlanabilir (Ladany ve Krikorian, 2013). Sosyal sınıf ve psikoterapi/danışma arasındaki ilişkiye değinen Sue ve arkadaşları (2019) bize, "...psikoterapiyle ilişkili değerlerin, varsayımların ve hedeflerin büyük ölçüde yoksulluk yaşayan insanlarınkinden ziyade sosyal sınıf ayrıcalığına sahip insanların yaşamlarına ve deneyimlerine karşılık geldiğini" (s. 259) hatırlatmaktadır. Dolayısıyla bu bölümde, Türkiye'de sosyal sınıf/SES ile psikoterapi/danışma uygulamaları arasındaki uzun süredir ihmal edilen ilişkiyi gözden geçireceğiz. İlk olarak, Türkiye'de sosyal sınıflara dair demografik özelliklerden bahsedeceğiz. Daha sonra sosyal sınıf ve psikoterapi/danışma arasındaki ilişkiyi sınıfçılık, sosyal sınıfın psikoterapi/danışma üzerindeki etkisi, psikoterapi ve danışmada sosyal sınıfla ilgili zorluklar, psikoterapist/danışmanlar ve danışanlar arasındaki sosyal sınıf uyumu-uyumsuzluğu ve sosyal sınıfın psikoterapist/danışman olma üzerindeki etkisi gibi bir dizi konu üzerinden inceleyeceğiz. Son olarak, sosyal sınıf farkındalığına sahip psikoterapi/danışmada çokkültürlü yeterlik geliştirmeye yönelik bilgi, farkındalık ve becerilere ilişkin öneriler sunacağız.

Türkiye'de Sosyal Sınıf Demografisi

Türkiye İstatistik Kurumu'nun (TÜİK) son istatistikleri, Türkiye'de yaklaşık 33 milyon kişinin istihdam edildiğini ve bunların yaklaşık 15 milyonunun ücretli çalışan olduğunu göstermektedir (TÜİK, 2024a; 2024b). Servet dağılımı açısından Türkiye nüfusunun en zengin %20'lik dilimi toplam gelirin %48,7'sini kazanırken, en yoksul %20'lik dilimin payı

sadece %6,1'dir (TÜİK, 2024c). Diğer bir deyişle en üstteki %20'lik kesim toplam gelirin yaklaşık %50'sine sahipken, geri kalan %80'lik kesim ise toplam gelirin diğer yarısını elinde tutmaktadır. Türkiye'deki gelir eşitsizliği son on yılda artma eğilimi göstermiştir (TÜİK, 2024c) ve Avrupa ülkeleri arasında en yüksek seviyeye ulaşmıştır (Türkiye Devrimci İşçi Sendikaları Konfederasyonu Araştırma Merkezi, 2021). Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD, 2024) üyelerine yönelik 2023 istatistikleri, Türkiye'nin 45,5 saat ile en uzun ikinci ortalama haftalık çalışma saatine sahip olduğunu göstermektedir (OECD ülkelerindeki ortalama 38,16 saattir). Türkiye Devrimci İşçi Sendikaları Konfederasyonu Araştırma Merkezi'nin (2018), çalışanların %47'si evli ve ortalama iki çocuk sahibi olduğunu, %54'ü ay sonunu zor getirdiğini ve %43'ü ne kendilerine ne de ailelerine ayıracak boş zamanları olmadığını belirtmiştir. Ayrıca düşük ücretler ve uzun çalışma saatleri işçilerin en yaygın memnuniyetsizlik kaynaklarını oluşturmaktadır.

2000-2010 yılları arasında Türkiye'de yaklaşık 6 milyon kişi üniversite diploması alarak orta sınıfın potansiyel üyeleri haline gelmiştir (Keyder, 2013). KONDA araştırma ajansı, 2017 yılında yayınladıkları "Ekonomik Sınıflar ve Sınıf Algısı" raporunda hane halkı sayısı, hane halkı geliri, otomobil sahipliği ve ikamet yeri değişkenlerine göre nüfusun %18'inin alt sınıfta, %32'sinin alt-orta sınıfta, %24'ünün orta sınıfta ve %25'inin üst sınıfta konumlandığını tespit etmiştir (KONDA, 2017). Ancak bu bireylere "yoksul, ortanın altı, ortanın üstü, zengin" (KONDA, 2017, s. 8) kategorilerine göre algıladıkları refah düzeyi sorulduğunda; %12'si kendini yoksul, %53'ü ortanın altı, %34'ü ortanın üstü ve %1'i zengin olarak tanımlamıştır. Bu öznel refah değerlendirmeleri büyük oranda eğitim seviyesi, çalışma durumu, ikamet yeri ve etnik gruba dayanmaktadır.

Psikoterapi ve Danışmada Sosyal Sınıfla İlişkili Meseleler

Kaçınılmaz varlığına rağmen sosyal sınıfın psikoterapi/danışmadaki rolü genellikle göz ardı edilmektedir. Bir yandan küresel olarak üst ve alt sınıflar arasındaki eşitsizlik yadsınamaz bir düzeye gelmişken, diğer yandan sosyal sınıf ve onun psikoterapi/danışma süreçleri üzerindeki etkileri psikoterapi/danışma söylemlerinde (neredeyse) hiç yer almamaktadır (Ryan, 2017). Ryan (2017) bu olguyu **yokluk varlığı** (absent presence) olarak adlandırmaktadır. Sosyal sınıfla ilgili deneyimler, geçmişin şimdiki zamanda nasıl işlediğinin en belirgin örnekleri olarak değerlendirildiğinde, psikoterapi/danışma alanının önemli bir konusu haline gelmektedir. Dahası bu deneyimler sosyal sınıfın bireyin alt sınıftan üst sınıfa geçmesi gibi sosyal koşullarında meydana gelen önemli değişikliklerden sonra bile ruhsallığı nasıl etkilediğini ve etkisini nasıl sürdürdüğünü anlamayı gerekli kılmaktadır (Ryan, 2017). Sosyal sınıfın bu kalıcı etkisi genellikle bireysel düzeyin ötesine uzanır ve bireylerin nesilleri boyunca deneyimlenir (Rubin ve ark., 2014). Sosyal sınıfla ilgili deneyimlerin önemi psikoterapi/danışma uygulamalarında genellikle ihmal edildiğinden hem psikoterapist ve danışmanlar hem de danışanlar bilinçli ya da bilinçdışı olarak farklı sınıfçılık (classism) türlerini sergiliyor olabilirler.

Sınıfçılık

Sınıfçılık, alt sınıflardan bireyleri sosyal sınıf statülerine göre değersizleştiren bir dizi ayrımcı tutum, inanç, davranış ve kurumsal uygulamayı içeren bir baskı biçimidir (Smith, 2005; Sue, 2010). Sınıf temelli güç farklılıklarının sürdürülmesi ve meşrulaştırılması, orta ve üst sınıf grupların ayrıcalıklarını (kazanılmamış avantaj ve bahşedilmiş hakimiyet) sürdürürken, alt sınıfları dezavantajlı bir hale getirmektedir (Bullock, 1995; Lott, 2002). Diğer ayrımcılık türlerinde de olduğu gibi (örneğin, ırkçılık, cinsiyetçilik, heteroseksizm, vb.) sosyal sınıf ayrımcılığına maruz kalan bireyler, **içselleştirilmiş sınıfçılık** (internalized classism) olarak adlandırılan güç farklılıklarına dair değerleri benimseyebilirler (Lui ve ark., 2004). Kişilerarası ve kurumsal sınıfçılık analizleri, klinik uygulamalarda ve psikolojik araştırmalarda sınıfçılığın tezahürleri hakkında yeni sorular ortaya çıkarmaktadır. Sınıfçı tutumların çok yaygın iki örneğini; (1) alt sınıflardan gelen bireylerin sırf bu yüzden psikolojik iyilik haline sahip olamayacakları inancı ve (2) bu bireylerin psikolojik zorluklarını, kendi iç dinamiklerini göz ardı ederek hızlı ve kolay bir açıklama olarak dezavantajlı yaşam koşullarına bağlamak oluşturmaktadır (Lott, 2002; Lott ve Bullock, 2007). Ruh sağlığı alanı alt sınıflardan bireyleri araştırma ve kuramsallaştırma süreçlerinden dışladığında (ve görmezden geldiğinde), onların damgalanması ve izolasyonunun ruh sağlığı uzmanları (iyi niyetli olanlar da dahil) açısından daha da görünmez hale getirmesi şaşırtıcı değildir. Lott (2002) bu olguyu **yoksullara mesafelenme** (distancing from the poor) olarak tanımlamış ve alt sınıftan gelen psikologların bile orta sınıf bir yaşam tarzı edinmeyi tercih ettiklerini belirtmiştir. Bu durum, alt sınıflardan gelen bireylerin birçok psikoloğun profesyonel ve kişisel yaşamlarının dışında kalmasına yol açmakta ve büyük ölçüde görmezden gelinmelerine sebep olmaktadır. Ruh sağlığı çalışanları sosyal sınıf ayrımcılığı yapmaktan muaf değildirler. Onlar da farkında olmadan ön yargılar sergileyerek danışanlarına karşı mikro saldırganlıklarda bulunabilirler. Ruh sağlığı çalışanlarının açık bir şekilde sınıfçı (veya herhangi bir ayrımcı) tutum veya davranış sergilememesi beklenirken, **sınıfçı mikro saldırganlıklar** bazen göz önünde olmalarına rağmen fark edilemezler (Smith ve Redington, 2010). Sue ve arkadaşları (2007) mikro saldırganlıkların üç düzeyde ortaya çıktığını belirtmektedir: mikro saldırılar (microassaults), mikro hakaretler (microinsults) ve mikro değersizleştirme (microinvalidations). Bu sınıfçılık biçimlerini daha iyi anlamak için her birine daha yakından bakalım.

Sınıfçı Mikro Saldırılar

Mikro saldırılar; isim takma, ayrımcı eylemler veya kaçınmacı davranışlar yoluyla mağduru incitmeyi amaçlayan sözlü/sözsüz ve açıkça değersizleştirici eylemleri ifade etmektedir (Smith ve Redington, 2010). Bu eylemler büyük ölçüde kasıtlı ve bilinçlidir ancak her zaman öyle olmayabilirler. Danışanları, kendi hataları veya tembellikleri sebebiyle olumsuz hayat koşullarından sorumlu tutmak **meritokrasi miti** (the myth of meritocracy) olarak adlandırılmaktadır (Smith ve Redington, 2010). Alt sınıflardan gelen bireylere yönelik bu tür bir tutum, sınıfçı mikro saldırı sayılabilir. Zeybek ve arkadaşları (2022), Türkiye'deki psikoterapist ve danışanlarla yaptıkları bir çalışmada, psikoterapistin danışanı "tembel" hissettirdiği bir örnek paylaşmışlardır: "Psikoterapistim yeterince çalışmadığım için fakir olduğumu ima ediyor. İçinde bulunduğum zorluklara yaklaşımını, tembelim ve bu yüzden ağlamaya hakkım yok

bölümde sunduğumuz bilgilere dayanarak, Türkiye'deki psikoterapist/danışmanlara uygulamalarını daha iyi bir hale getirebilmeleri için kültürel yeterliklerini üst düzeye taşımaları ve sosyal sınıfa dair konulara ilişkin bilgi, farkındalık ve becerilerini artırmaları önerilmektedir.

Kaynakça

American Psychological Association Task Force on Socioeconomic Status. (2007). *Report of the APA Task Force on socioeconomic status*. American Psychological Association. https://www.apa.org/pi/ses/resources/publications/task-force-2006.pdf

American Psychological Association. (2017). Multicultural guidelines: An ecological approach to context, identity, and intersectionality. Retrieved from http://www.apa.org/about/policy/multicultural-guidelines.aspx

Anderson, S., Brownlie, J. ve Given, L. (2009). Therapy culture? Attitudes towards emotional support in Britain. A. Park, J. Curtice, K. Thomson, M. Phillips ve E. Clery (Ed.), *British social attitudes: The 25th report* içinde (s. 155-172). Sage.

Aronson, H. (2006). Treating "the Poor"—Classism or a rigid loyalty to theory?: Comment. *American Psychologist*, *61*(4), 335–336. https://doi.org/10.1037/0003-066X.61.4.335

Atkinson, D. R., Thompson, C. E. ve Grant, S. K. (1993). A three-dimensional model for counseling racial/ethnic minorities. *The Counseling Psychologist*, *21*(2), 257-277. https://doi.org/10.1177/0011000093212010

Ballinger, L. ve Wright, J. (2007). 'Does class count?': Social class and counselling, *Counselling and Psychotherapy Research*, *7*(3), 157–163. https://doi.org/10.1080/14733140701571316

Bilir, M. K. ve Artvinli, F. (2021). The history of mental health policy in Turkey: tradition, transition and transformation. *History of Psychiatry*, *32*(1), 3-19. https://doi.org/10.1177/0957154X20966178

Bodnar, S. (2004). Remember where you come from: Dissociative process in multicultural individuals. *Psychoanalytic Dialogues*, *14*(5), 581–603. https://doi.org/10.1080/10481880409353128

Breen, R. (2005). Foundations of a neo-Weberian class analysis. E. O. Wright (Ed.), *Approaches to class analysis* içinde (s. 31-50). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511488900

Bullock, H. E. (1995). Class acts: Middle-class responses to the poor. B. Lott & D. Maluso (Ed.), *The social psychology of interpersonal discrimination* içinde (s. 118–159). Guilford Press.

Burris, V. (1987). The neo-Marxist synthesis of Marx and Weber on class. N. Wiley (Ed.), *The Marx-Weber debate* içinde (s. 67–90). Sage.

Campbell, L. F. ve Nelson-Selby, E. M. (2020). Bringing psychotherapy to people living in poverty. J. Zimmerman, J. E. Barnett ve L. Campbell (Ed.), *Bringing psychotherapy to the underserved: Challenges and strategies* içinde (s. 98–122). Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/med-psych/9780190912727.003.0005

Case, A. S., Allan, B. A., Murphy, P. K. ve Nikalje, A. (2023). Development and validation of the Privileged Social Class Attitudes Scale (PSCAS). *The Counseling Psychologist*, *51*(5), 655–683. https://doi.org/10.1177/00110000231165453

Clark, A. J. (2010). Empathy and sympathy: Therapeutic distinctions in counseling. *Journal of Mental Health Counseling*, *32*(2), 95–101. https://doi.org/10.17744/mehc.32.2.228n116thw397504

Clauss-Ehlers, C. S., Chiriboga, D. A., Hunter, S. J., Roysircar, G. ve Tummala-Narra, P. (2019). APA Multicultural Guidelines executive summary: Ecological approach to context, identity, and intersectionality. *American Psychologist*, *74*(2), 232–244. https://doi.org/10.1037/amp0000382

Delgadillo, J., Asaria, M., Ali, S. ve Gilbody, S. (2016). On poverty, politics and psychology: The socioeconomic gradient of mental healthcare utilisation and outcomes. *The British Journal of Psychiatry*, *209*(5), 429–430. https://doi.org/10.1192/bjp.bp.115.171017

Delgadillo, J., Farnfield, A. ve North, A. (2018). Social inequalities in the demand, supply and utilisation of psychological treatment. *Counselling and Psychotherapy Research*, *18*(2), 114–121. https://doi.org/10.1002/capr.12169

Demir, A. E. (2024, Ocak 12). Ruh sağlığına erişimdeki eşitsizlikler: Sınıf farkları ve toplumsal felaketler. Birikim. https://birikimdergisi.com/guncel/11605/ruh-sagligina-erisimdeki-esitsizlikler-sinif-farklari-ve-toplumsal-felaketler

Epping, J., Muschik, D. ve Geyer, S. (2017). Social inequalities in the utilization of outpatient psychotherapy: Analyses of registry data from German statutory health insurance. *International Journal for Equity in Health*, *16*, 147. https://doi.org/10.1186/s12939-017-0644-5

Finegan, M., Firth, N., Wojnarowski, C. ve Delgadillo, J. (2018). Associations between socioeconomic status and psychological therapy outcomes: A systematic review and meta-analysis. *Depression and Anxiety*, *35*(6), 560-573. https://doi.org/10.1002/da.22765

Giddens, A. ve Sutton, P. W. (2021). *Sociology*. Polity Press.

Giebel, C., Corcoran, R., Goodall, M., Campbell, N., Gabbay, M., Daras, K., Barr, B., Wilson, T. ve Kullu, C. (2020). Do people living in disadvantaged circumstances receive different mental health treatments than those from less disadvantaged backgrounds? *BMC Public Health*, *20*, 651. https://doi.org/10.1186/s12889-020-08820-4

Gilbert, P., Hughes, W. ve Dryden, W. (2014). The therapist as a crucial variable in psychotherapy. W. Dryden & L. Spurling (Ed.), *On becoming a psychotherapist* içinde (s. 2-12). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315796932

Gözen, Ö. ve Buz, S. (2020). Türkiye'de koruyucu ve önleyici ruh sağlığı uygulamaları: Sosyal hizmet uzmanları ve hastaların deneyimlerine dair nitel bir araştırma. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, *12*(Suppl 1), 18-42. https://doi.org/10.18863/pgy.662628

Gupta, A. E. ve Huston, A. C. (2009). Depressive symptoms and economic outcomes of low-income women: A review of the social causation, social selection, and interactionist hypotheses. *Social Issues and Policy Review*, *3*(1), 103-140. https://doi.org/10.1111/j.1751-2409.2009.01012.x

Güneş-Çakmak, S. (2020). *Investigating intentions to seek psychological help from professionals in Köklük village, Ordu: A mixed method study*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Orta Doğu Teknik Üniversitesi.

Hakulinen, C., Komulainen, K., Suokas, K., Pirkola, S., Pulkki-Råback, L., Lumme, S., Elovainio, M. ve Böckerman, P. (2023). Socioeconomic position at the age of 30 and the later risk of a mental disorder: A nationwide population-based register study. *Journal of Epidemiology and Community Health*, *77*(5), 298–304. https://doi.org/10.1136/jech-2022-219674

Hashmi, R., Alam, K., Gow, J. ve March, S. (2021). Prevalence of mental disorders by socioeconomic status in Australia: A cross-sectional epidemiological study. *American Journal of Health Promotion*, *35*(4), 533–542. https://doi.org/10.1177/0890117120968656

Hawley, L. D., Leibert, T. W. ve Lane, J. A. (2014). The relationship between socioeconomic status and counseling outcomes. *Professional Counselor*, *4*(4), 390–403. https://doi.org/10.15241/ldh.4.4.390

Hempeler, C., Schneider-Reuter, L., Windel, A.-S., Carlet, J., Philipsen, L., Juckel, G., … Faissner, M. (2024). Intersectional Discrimination in Mental Health Care: A Systematic Review with Qualitative Evidence Synthesis. *Psychiatric Services*. Advance online publication. https://doi.org/10.1176/appi.ps.20230252

Hill, M. (2000). For love and money. M. Hill ve E. Kaschak (Ed.), *For love or money: The fee in feminist therapy* içinde (s. 1-3). Routledge.

Holman, D. (2014). 'What help can you get talking to somebody? 'Explaining class differences in the use of talking treatments. *Sociology of Health & Illness*, *36*(4), 531-548. https://doi.org/10.1111/1467-9566.12082

Hudson, C. G. (2005). Socioeconomic status and mental illness: Tests of the social causation and selection hypotheses. *American Journal of Orthopsychiatry*, *75*(1), 3–18. https://doi.org/10.1037/0002-9432.75.1.3

Jacobi, F., Höfler, M., Strehle, J., Mack, S., Gerschler, A., Scholl, L., Busch, M. A., Maske, U., Hapke, U., Gaebel, W., Maier, W., Wagner, M., Zielasek, J. ve Wittchen, H.-U. (2014). Psychische störungen in der allgemeinbevölkerung. *Der Nervenarzt*, *85*(1), 77–87. https://doi.org/10.1007/s00115-013-3961-y

Jin, Y., Zhu, D. ve He, P. (2020). Social causation or social selection? The longitudinal interrelationship between poverty and depressive symptoms in China. *Social Science & Medicine*, *249*, 112848. https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2020.112848

Keyder, Ç. (2013). Yeni orta sınıf. *Bilim Akademisi*, *34*(179/148), 1-4.

Kochhar, R. (2023, Mart 1). *The Enduring Grip of the Gender Pay Gap*. Pew Research Center. https://www.pewresearch.org/social-trends/2023/03/01/the-enduring-grip-of-the-gender-pay-gap/

KONDA. (2017). *Ekonomik Sınıflar ve Sınıf Algısı*. https://konda.com.tr/uploads/tr1703-barometre74-ekonomik-siniflar-ve-sinif-algisi-85fa744fa99596ca784567fcba23b08fdea90c2983e370b0f4ac33775fabdf28.pdf

Kozak, E. D., Zeybek, G. S., Türkarslan, K. K. ve Canel Çınarbaş, D. (2023, Haziran 21-24). Class as a cultural variable in psychotherapy [Sözlü Sunum]. 54th Annual International Meeting of the Society for Psychotherapy Research, Dublin, Ireland.

Kozak, E. D. ve Türkarslan, K.K. (2024). Class as a cultural variable in psychotherapy: A qualitative study with psychotherapists and clients [Yayımlanmamış Makale].

Kröger, H., Pakpahan, E. ve Hoffmann, R. (2015). What causes health inequality? A systematic review on the relative importance of social causation and health selection. European Journal of Public Health, 25(6), 951–960. https://doi.org/10.1093/eurpub/ckv111

Kugelmass, H. (2016). "Sorry, I'm Not Accepting New Patients" an audit study of access to mental health care. *Journal of Health and Social Behavior*, 57(2), 168-183. https://doi.org/10.1177/0022146516647098

Ladany, N. ve Krikorian, M. (2013). Psychotherapy process and social class. W. M. Liu (Ed.), *The Oxford handbook of social class in counseling* içinde (s. 118–121). Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195398250.013.0007

Liu, W. M. (2001). Expanding our understanding of multiculturalism: Developing a social class worldview model. D. B. Pope-Davis ve H. L. K. Coleman. (Ed.), *The intersection of race, class, and gender in multicultural counseling* içinde (s. 127-170). Sage Publications Inc.

Liu, W. M., Corkery, J. ve Thome, J. (2010). Developing competency in social class and classism in counseling and psychotherapy. J. A. E. Cornish, B. A. Schreier, L. I. Nadkarni, L. H. Metzger ve E. R. Rodolfa (Ed.), *Handbook of multicultural counseling competencies* içinde (s. 351–378). John Wiley & Sons, Inc.

Liu, W. M., Soleck, G., Hopps, J., Dunston, K. ve Pickett, T. (2004). A new framework to understand social class in counseling: The social class worldview and modern classism theory. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, *32*(2), 95–122. https://doi.org/10.1002/j.2161-1912.2004.tb00364.x

Lott, B. (2002). Cognitive and behavioral distancing from the poor. *American Psychologist*, *57*(2), 100–110. https://doi.org/10.1037/0003-066X.57.2.100

Lott, B. ve Bullock, H. E. (2007*). Psychology and economic injustice: Personal, professional, and political intersections*. American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/11501-000

Manstead, A. S. R. (2018). The psychology of social class: How socioeconomic status impacts thought, feelings, and behaviour. *British Journal of Social Psychology*, *57*(2), 267–291. https://doi.org/10.1111/bjso.12251

McIntosh, M. L. (2019). Compound fractures: Healing the intersectionality of racism, classism and trauma in schools with a trauma-informed approach as part of a social justice framework. *Journal of Educational Leadership and Policy Studies*, *3*(1), n1.

Mossakowski, K. N. (2014). Social causation and social selection. W. C. Cockerham, R. Dingwall ve S. Quah (Ed.), *The Wiley Blackwell encyclopedia of health, illness, behavior, and society* içinde (s. 2154–2160). Wiley. https://doi.org/10.1002/9781118410868.wbehibs262

Ngamini Ngui, A., Perreault, M., Fleury, M.-J. ve Caron, J. (2012). A multi-level study of the determinants of mental health service utilization. *Revue d'Épidémiologie et de Santé Publique*, *60*(2), 85–93. https://doi.org/10.1016/j.respe.2011.09.007

Niemeyer, H. ve Knaevelsrud, C. (2023). Socioeconomic status and access to psychotherapy. *Journal of Clinical Psychology*, *79*(4), 937–953. https://doi.org/10.1002/jclp.23449

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2024). *Average usual weekly hours worked on the main job* [Veri seti]. 2 Kasım 2024 tarihinde https://stats.oecd.org/Index.aspx?DataSetCode=AVE_HRS adresinden edinilmiştir.

Perry, M. J. (1996). The relationship between social class and mental disorder. *Journal of Primary Prevention*, *17*(1), 17–30. https://doi.org/10.1007/BF02262736

Reiss, F., Meyrose, A.-K., Otto, C., Lampert, T., Klasen, F. ve Ravens-Sieberer, U. (2019). Socioeconomic status, stressful life situations and mental health problems in children and adolescents: Results of the German BELLA cohort-study. *PLoS ONE*, *14*(3), e0213700. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0213700

Rubin, M., Denson, N., Kilpatrick, S., Matthews, K. E., Stehlik, T. ve Zyngier, D. (2014). "I Am Working-Class": Subjective Self-Definition as a Missing Measure of Social Class and Socioeconomic Status in Higher Education Research. *Educational Researcher*, *43*(4), 196-200. https://doi.org/10.3102/0013189X14528373

Ryan, J. (2017). *Class and psychoanalysis: Landscapes of inequality*. Routledge.

Smith, L. (2005). Psychotherapy, classism, and the poor: Conspicuous by their absence. *American Psychologist*, *60*(7), 687-696. https://doi.org/10.1037/0003-066X.60.7.687

Smith, L. ve Redington, R. M. (2010). Class dismissed: Making the case for the study of classist microaggressions. D. W. Sue (Ed), *Microaggressions and marginality: Manifestation, dynamics, and impact* içinde (s. 269-286). John Wiley & Sons, Inc.

Stewart, A. J. ve McDermott, C. (2004). Gender and psychology. *Annual Review of Psychology*, *55*, 519–544. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.55.090902.141537

Sue, W. D. (2010). Microaggressions, marginality, and oppression: An introduction. D. W. Sue (Ed), *Microaggressions and marginality: Manifestation, dynamics, and impact* içinde (s. vii-xi). John Wiley & Sons, Inc.

Sue, D. W., Capodilupo, C. M., Torino, G. C., Bucceri, J. M., Holder, A. M. B., Nadal, K. L. ve Esquilin, M. (2007). Racial microaggressions in everyday life: Implications for clinical practice. *American Psychologist*, *62*(4), 271–286. https://doi.org/10.1037/0003-066X.62.4.271

Sue, D. W., Sue, D., Neville, H. A. ve Smith, L. (2019). Multicultural barriers and the helping professional: The individual interplay of cultural perspectives. Sue, D.W, Sue, D., Neville, H. A., Smith, L. (Ed.), *Counseling the culturally diverse: Theory and practice* içinde (s. 281–310). Wiley.

Swift, J. K. ve Greenberg, R. P. (2012). Premature discontinuation in adult psychotherapy: A meta-analysis. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *80*(4), 547–559. https://doi.org/10.1037/a0028226

Şeker, U. ve Keklik, İ. (2023). Sosyal Sınıf ve Sınıfçılık: Psikolojik Danışmadaki Yansımaları. *Humanistic Perspective*, *5*(2), 760-782. https://doi.org/10.47793/hp.1266728

Thompson, M. N., Goldberg, S. B. ve Nielsen, S. L. (2018). Patient financial distress and treatment outcomes in naturalistic psychotherapy. *Journal of Counseling Psychology*, *65*(4), 523–530. https://doi.org/10.1037/cou0000264

Türkiye Devrimci İşçi Sendikaları Konfederasyonu Araştırma Merkezi. (2018). *Türkiye İşçi Sınıfı Gerçeği*. https://disk.org.tr/wp-content/uploads/2018/02/DISK-Turkiye-Isci-Sinifi-Arastirmasi-Basin-Toplantisi-Ozet-Rapor-1.pdf

Türkiye Devrimci İşçi Sendikaları Konfederasyonu Araştırma Merkezi. (2021). *Türkiye Gelir Eşitsizliğinde Avrupa Birincisi!*. https://arastirma.disk.org.tr/wp-content/uploads/2021/06/DISK-AR-Turkiye-Gelir-Esitsizliginde-Avrupa-birincisi-Arastirma-Bulteni.pdf

Türkiye İstatistik Kurumu. (2024a, Eylül 10). *İşgücü İstatistikleri, Temmuz 2024*. TÜİK Kurumsal. https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Isgucu-Istatistikleri-Temmuz-2024-53513

Türkiye İstatistik Kurumu. (2024b, Eylül 16). *Ücretli Çalışan İstatistikleri, Temmuz 2024*. TÜİK Kurumsal. https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Ucretli-Calisan-Istatistikleri-Temmuz-2024-53580

Türkiye İstatistik Kurumu. (2024c, Ocak 29). *Gelir Dağılımı İstatistikleri, 2023*. TÜİK Kurumsal. https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Gelir-Dagilimi-Istatistikleri-2023-53840&dil=1

Türkarslan, K. K. (2025). Türkiye'deki Psikoterapistlerin Demografik Özellikleri Nelerdir?. *Psikoterapide Dair Sorular ve Cevaplar* içinde (s. 38-56). Nobel Yayınevi.

Vontress, C. E. (2011). Social class influences on counseling. *Counseling and Human Development*, *44*(1), 1–12.

Wang, Y., Chung, M. C., Wang, N., Yu, X. ve Kenardy, J. (2021). Social support and posttraumatic stress disorder: A meta-analysis of longitudinal studies. *Clinical Psychology Review, 85*, 101998. https://doi.org/10.1016/j.cpr.2021.101998

Wolgast, M., Despotovski, D., Olsson, J. L. ve Wolgast, S. (2022). Socioeconomic status and the therapeutic alliance: An empirical investigation using structural equation modeling. *Journal of Clinical Psychology*, *78*(6), 1058–1073. https://doi.org/10.1002/jclp.23290

Zeybek, S. G., Kozak, E. D. ve Selçuk, O. C. (2022). Türkiye'de psikoterapiye sınıf kavramı ile bakış. D. Canel Çınarbaş (Ed.), *Psikoterapide Kültürel Konular* içinde (s. 197-230). Nobel Yayınları.

BÖLÜM 15

Türkiye'de Kadınlar ve Psikolojik Danışma ve Terapi

Dr. Pınar İlkkaracan
Doç. Dr. Deniz Albayrak Kaymak

Öğrenme Hedefleri

Bu bölümü okuduktan sonra şunları yapabiliyor olmanız hedeflenmiştir:

- Kadınların ruh sağlığı üzerindeki toplumsal, kültürel ve siyasi etmenlerin etkisinin farkına varmak.
- Cinsiyet ayrımcılığının, kalıplandırmanın ve kızlara/kadınlara karşı olan bedensel ve cinsel şiddetin önemini kavramak.
- Toplumsal ya da biyolojik cinsiyet gibi insanların yalnızca tek bir özelliğine dayalı olarak yapılan varsayımları eleştirel bir şekilde incelemek.
- Cinsiyete kapsayıcı yaklaşan danışman/terapist eğitiminin önemini kabul etmek.
- Kadınların daha bütüncül bir şekilde anlaşılması ve desteklenmesi için onların karşılaştığı çok disiplinli yaklaşımlar ve yasal düzenlemeler gerektiren sorunları saptamak.

Psikoloji son yirmi yılda cinsiyet, cinsel yönelim, ırk, etnik grup ve egemen kültürün ruh sağlığı üzerindeki etkilerine önem verme yönünde bir evrim geçirmiştir. Araştırmalar, dünya genelinde kadınlar ve kız çocuklarına özgü birçok sorunun; cinsiyet ayrımcılığı, kalıplandırma, kadınlar ve kızlar üzerinde yaygın şiddet ve özgür seçim, eğitim, gelir ile toplumsal ve siyasi katılımda cinsiyet dengesizliklerinin kadınları ve kızları ruh sağlığı açısından erkeklere göre daha savunmasız hale getirdiğini göstermektedir (Campbell vd., 2021; Chandra vd., 2017; Dennerstein, 1993). Ancak yalnızca cinsiyete dayalı varsayımlar yapmaktan kaçınılması gerekir, çünkü bir kişinin kimliği çok yönlüdür ve tek başına hiçbir özellik, kişiyi tanımlamak için yeterli değildir. Cinsiyetin yaş, eğitim, gelir, ırk ya da etnik grup, kentsel/kırsal ortam, toplumsal ve ekonomik durum, cinsel yönelim, din, yeti ya da bedensel görünümle kesişimselliği, kadınlar ve kızların ruh sağlığı üzerinde önemli rol oynar (Crenshaw, 1991; Hankivsky vd., 2010; Seng vd., 2012).

Bu bölümde kadınların ve kızların ruh sağlığı sorunlarını gözden geçirmeyi, tarihsel ve çağdaş kuramların bu sorunlara nasıl yaklaştığına ışık tutmayı ve Türkiye'de kadınların ruh sağlığını etkileyen etmenleri özetlemeyi amaçlıyoruz. Özellikle cinsiyet eşitsizliği, kadınlara yönelik şiddet, aile içi şiddet ve kadınların ailede ve iş gücünde çoklu rolleri üzerinde duruyor, danışman/terapistlerin bilgi temeli, kapsayıcı cinsiyet tutumları, süreç ve becerilerini dahil ediyoruz. Bu bölümde ele aldığımız konular, “cisgender” kimliklere (biyolojik ve toplumsal kimlik örtüşmesine) sahip olmayan bireyleri de etkilemekle birlikte, burada yalnızca kimlikleri doğuştan kadın olarak atanmış ve Türkiye bağlamında kendilerini kadın olarak tanımlamayı sürdüren “cis kadınlar” üzerinde duruyoruz. Trans kadınlar (LGBTQI+) dahil olmak üzere diğer cinsel yönelim ve cinsiyet kimlikleri ile ilgili ruh sağlığı sorunları için lütfen bu kitaptaki ilgili bölümlere bakınız.

Kadın ve Kızların Ruh Sağlığındaki Sorunlarını Anlama

Bundan bir yüzyıl önce psikiyatrlar kadınların ruhsal hastalıklara olan yatkınlığını açıklamak için kadınlara özgü biyolojik özelliklere odaklanıyorlardı. Çağdaş psikolog ve psikiyatrlar 19. yüzyıl sonlarındaki psikiyatrların kadınlar ve toplumsal düzen hakkındaki ön yargılarına artık katılmasalar da aşağıda tartışıldığı gibi, kadın biyolojisine verilen önem ve ruhsal hastalıkları kadın biyolojisi ile açıklayan önceki yaklaşımlar bugün halen yaygınlığını korumaktadır.

Türkiye’de son on yılda giderek büyüyen cinsiyet karşıtı hareket ve cinsiyetin siyasallaştırılması sonucunda kadın ve erkekler arasındaki farkların tümünü biyolojide temellendirilen düşünce daha da yaygınlık kazanmıştır. Dünya Sağlık Örgütü’nün (DSÖ [WHO], 2024) cinsiyet kavramı; kadınların, erkeklerin, kız ve oğlan çocuklarının toplumsal olarak inşa edilen özelliklerine gönderme yapar. Bu gönderme kadın, erkek, kız ya da oğlan çocuğu olmakla ilintilendirilmiş normlar, davranışlar ve rollerin yanı sıra her birinin birbiriyle olan ilişkilerini de içerir. Toplumsal bir yapı olarak cinsiyet, toplumdan topluma farklılık gösterir ve zaman içinde değişebilir (DSÖ, 2024). Türkiye’deki çeşitli Müslüman tarikatlarla birlikte, köktendincilerin cinsiyet-karşıtı söylemi bu toplumsal inşa kavramını reddeder ve kadınlar ile erkekler arasındaki tüm farkların onların biyolojilerine dayandığını savunur, böylece nihayetinde kadınları

"üreme rolüne" indirger. Sözümona geleneksel aile değerlerinin savunması olarak ve aynı cinsiyete yönelimi teşvik ettiği iddiasıyla "toplumsal cinsiyet" kavramına karşı çıkar.

On dokuzuncu yüzyıldan beri kadınlar ve erkekler ile kız ve oğlan çocukları arasındaki psikolojik farkların belirleyicilerinin biyolojik etmenler olduğu yanlış varsayımlarına biyolojik bilimlerin nasıl katkı ve destekte bulunduğu tartışması bu yazının sınırları dışına taşar. Yine de kadın ve erkekler arasındaki farkların biyolojik açıklamalarının yaygınlığı ve bunların dünya çapında ve Türkiye'de kadınların ruh sağlığı üzerindeki etkisi düşünüldüğünde, kadınların ruh sağlığını belirleyici biyolojik ve toplumsal etmenler üzerine olan temel kuram ve güncel araştırmalara bakmak zorunludur.

Belirleyiciler Biyolojik mi, Toplumsal mı?

Anne Fausto-Sterling (1987) kendi çalıştığı biyoloji ve tıp alanından yaptığı çıkarımlara ve farklı disiplinlerden gelen araştırmalara dayanarak biyolojik temelli cinsiyet açıklamalarına yöntemsel ve içeriksel bir eleştiri getirmiştir. Bilimsel kuramlar, cinsiyet gibi toplumsal kavramları anlamaya yardımcı olsa da, Fausto-Sterling, kültürel cinsiyet anlayışlarının, doğanın sözümona nesnel anlayışlarını etkilediğini savunmuştur. Biyolojik temelli cinsiyet farkları hakkındaki fikirlerin arkasında şaşırtıcı bir içerik boşluğu olduğunu ileri sürmüştür (Fausto-Sterling, 1987; 1992).

Kadınları erkeklerden daha duygusal görmenin uzun bir tarihçesi vardır (Shields, 2007). "Duygusal" terimi, "dengesiz" ve "mantıksız" olmakla eş anlamlı tutulan aşağılayıcı bir etiket olarak kullanılmış, kadınların siyasetçi, yönetici ya da şirket müdürü gibi birçok liderlik konumuna uygun görülmemelerine yol açmıştır. On sekizinci ve on dokuzuncu yüzyıllarda kadınlar, kadınlara özgü bir sorun olarak düşünülen histeriye yatkın olarak kabul edilmiştir (Faber, 2007; Tasca vd., 2017). En yaygın görüş, kadınların duygusal, dengesiz ve rahimlerinden dolayı davranışsal sorunlar geliştirmeye yatkın oldukları; erkeklerinse, rahimleri olmadığından, böyle olmadıkları yönündedir. Histerik olarak etiketlenen kadınlar, ruhsal hastalıklarının "sağaltımı" için çoğu zaman rahim ve servikslerinin alındığı histerektemi gibi gibi ağır cerrahi yöntemlere maruz bırakılmışlardır.

Uzun bir süre "histeri", cinsiyet ve toplumsal cinsiyetle ilgili zararlı kalıpları pekiştiren, çok çeşitli ve oldukça farklı belirtileri kapsayan şemsiye bir terim olmuştur. Bu görüş, uzmanlar arasında zamanla değişmiş olsa da sokaktaki biri için histerik halen özel olarak kadınlara atfedilen, hastalıklı değilse bile mantıksız davranışlar ve sürekli doyumsuzluk durumunu adlandırmak için kullanılan bir terimdir. Bu bakış, edebiyatta adını G. Flaubert'in romanındaki baş karakterden alan Madam Bovary Belirtisi ile resmedilmiş (Giesler, 2020) ve hemen hemen tüm klasik operalarda kadın karakterler dramatik hareketler, ölüm ya da diğer trajik sonlarla betimlenmiştir.

Kadınlara özgü bulunan duygusallık, kadınların oy kullanma hakkına karşı çıkmanın başlıca gerekçelerden biriydi. Örneğin, İngiltere'de 1917 yılında 30 yaş ve üzeri kadınlara oy verme hakkı getiren yasa tasarısının kabulünden yalnızca birkaç ay öncesine kadar Britanya Parlamentosu'ndaki güç sahibi erkekler, bu duygusallık iddiasına dayanarak kadınların oy kullanmalarını engellemeye çalışıyordu. Londra Şehri Milletvekili Frederick

Banbury'nin şu konuşması bu bakışa örnektir: "Kadınlar, duygusal durumlarının rüzgar ve dalgalarından kolayca etkilenebilirler… Duygusal yapıları onları buna mecbur bırakır. Ancak bu kişiler, dünya işleri için ne bu Meclis'te oturmaya ne de bu yasanın kendilerine vereceği büyük gücü emanet etmeye en uygun kişiler olabilirler" (Gilette, 2018).

Bir kadının savunduğu görüş duygularına atfedildiğinde, bu atıf, onun açık ve mantıklı düşünmediği algısı yaratır, dolayısıyla savunduklarının haklılığı zayıflatılmış olur. "Ya biri/ya öteki" tarzındaki bu indirgeyici düşünme biçimi halen oldukça yaygındır. Georgetown Üniversitesi'ndeki güncel bir araştırma, Amerikalıların %13'ünün, her sekiz kişiden birinin, kadınların siyasi bir görevde bulunmaya duygusal açıdan erkekler kadar uygun olmadığını düşündüğünü göstermiştir (Carnevale vd., 2019). Araştırmacılar her ne kadar bu oranlar geçmiş yıllara göre belirgin şekilde azalmışsa da kadınların siyasi görevler almasına engel olacak kadar çok sayıda Amerikalının halen bu görüşte olduğuna dikkat çekmişlerdir. Peki, araştırmalar bu konuda ne söylemektedir? Biyolojik cinsiyet farkları nedeniyle kadınlar erkeklerden daha mı duygusaldır? Sıradan insanların inancına ve psikiyatrik ön yargılara karşın, duygusal tepkilerdeki cinsiyet farklılıkları üzerine olan görgül bulgular karışıktır (Grossman ve Wood, 1993; Labouvie-Vief vd., 2003; Seidlitz ve Diener, 1998; Wager vd., 2003).

Kadınların üreme kapasitesine özgü olan adet döngüsü (regl) sıklıkla kadınların duygusallığını etkileyen, ruh halinde iniş çıkışlara, sinirliliğe, depresyon, öfke ve duygularını düzenleyememeye ya da benzeri davranışsal değişimlere yol açan Adet Öncesi Gerginlik Belirtisi (Premenstruel Syndrome, PMS) olarak tanımlanan biyolojik bir etmen olarak ele alınır. Adet döngüsünün kadınlar üzerinde etkilerine ilişkin yanlış inanç ve hatalı anlayışlar, bizzat kadınlar arasında bile oldukça yaygın kabul görür. Bunlar o kadar güçlüdür ki, kadınlar adet öncesi dönemde karşılaştıkları gerginliklere olan psikolojik duygusal tepkilerinin biyolojik bir olgu olarak PMS'den kaynaklandığını düşünür ya da o gerginliklere PMS'nin neden olduğunu sanırlar, ortada hiç bir belirti olmasa bile (King, 2020). Türkiyeli kadınlarla 30 yılı aşkın süredir psikoterapist olarak çalışmış olan ilk yazar, adet öncesi dönemdeki kadınların birikmiş ve bastırılmış öfkelerini ifade etmede PMS'yi geçerli bir neden olarak kullandıklarını gözlemlemiştir. Benzer şekilde psikolojik yardımın erişilemez ya da kabul edilemez olduğu ortamlarda kadınların yaşantılarını bedenselleştirdikleri ve bedensel şikayetlerle doktora başvurdukları her iki yazarın da günlük gözlemleri arasındadır. Bu bağlamda, biyolojinin kadınlara, başka türlü duyulmamakta olan acılarını ifade etmede çevre tarafından geçerli bulunabilen bir neden sağladığı düşünülebilir. Ancak organik bir nedeni olmayan şikayetlerin tıbbi sağaltımı mümkün olamayacağından, bu kadınlar danışma/psikoterapi desteği almadıkları sürece çaresiz kalmayı sürdürmektedirler.

Türkiye'deki birçok kadın ve kız çocuğu için adet başlangıcı ve adet görmeyle ilgili sorunlar yalnızca aynı cinsiyet ve yaş grubundakilerle paylaşılabilen tabular olarak görülür. Elpeze Ergec vd. (2023) araştırmasına göre kız çocuklarının üçte ikisi adet hakkında bilgiyi yalnızca annelerinden edindiklerini ve üçte biri bu döneme yeterli bilgi sahibi olmadan korku ve kaygı içinde girdiklerini belirtmiştir. Kadınların üçte biri "ayıp" olduğu için adet dönemi hakkında konuşmaktan kaçındığını ya da erkeklerin yanında konuşmalarına izin olmadığını ifade etmiştir. Erkek bedenini normal, adet gören bedeni ise anormal gören bir anlayışa dayanarak adet görme etiketi gizlilik ve sessizlik altında

kuşaktan kuşağa aktarılır (Yıkmış, 2020). Türkiye'de sıklıkla kullanılan bir kentsel sözlük ve forum olan Ekşi Sözlük'e adet görme başlığı altına yapılmış bazı girdiler (2024) adet görmenin kadınların psikolojisi üzerindeki etkileri hakkında erkeklerin olumsuz ve aşağılayıcı yanlış kavrayışlarını yansıtmaktadır: "Kadınların mantıksız şeyler yaptıklarını iddia ettikleri dönem. Bu dönemlerde kadınlar her şeyi yapabilir, ama bundan sorumlu değillerdir," "…. mızmız ya da baş belası olursunuz. Bu dönemde kadınlardan uzak durmak sağlığınız için yararlıdır," "Kadınların üreme sistemlerini formatladıkları ve tonlarca sistem hatası verip insanları deli ettikleri dönem".

King (2020) 16. yüzyıla kadar adet döngüsüyle ilgili belirtilerin doğasının her zaman bedensel olarak tanımlandığını ancak 17. yüzyıl ve sonrasında daha çok "duygusal" olarak görülmeye başlandığını belirtmiştir. Bu durum kadınların daha zayıf bir bedene, sinirli bir yapıya ve bu nedenle duygusal dengesizliğe sahip oldukları iddiasıyla histerinin 17. yüzyılda kadınlarda yaygın bir sinirsel durum olarak yeniden sınıflandırılmasından kaynaklıdır. PMS'nin tanısal ölçütlerinde ruh haline dayalı bir öncelik olmasını sorgulayan King, adet öncesi belirtileri psikolojik temelli görme eğiliminin "mantıksız kadın efsanesi, üreme biyolojilerinden dolayı kadınların mantık kapasitelerinin azaldığı fikrini" içeren geçmişin cinsiyetçi varsayımından etkilendiğini savunmuştur (King, 2020, s. 287).

Adet döngüsünün kadınlar üzerindeki etkisi hakkındaki yanlış kavrayışları araştıran çalışmalar, PMS'nin tüm kadınları etkileyen genel bir olgu olduğu toplumsal inancına karşın, çoğu kadın için adet döngüsünün ruh halinde ya da davranışta önemli değişikliklere neden olmadığını göstermektedir. Kullanılan tanı ölçütleri, veri toplama araçları ve tanısal işlemlere bağlı olarak PMS yaşayanların oranı %20-40 arasında değişmektedir (Chumpalova vd., 2020; Epperson vd., 2012; Matsumoto vd., 2012). PMS genellikle kadınların yaşamını sekteye uğratmaz. Dahası, bu tanının biyolojik geçerliği belirsizdir (Naik vd., 2023) ve kadınların en az %5-15 kadarının adet öncesi dönemde olumlu değişiklikler deneyimleyebileceğine ilişkin veri vardır (Logue ve Moss, 1988). Weigard vd. (2021) yumurtalık hormonundaki dalgalanmaların özellikle duygulanımda duygusal değişkenliğe yol açtığı varsayımını araştırmıştır. Sonuçları erkek ve kadınlar arasında farklılıklardan çok benzerlikleri destekler yönde olmuştur. Var olan farklar küçüktür ve yumurtalık hormonlarının kadınlarda duygulanım değişkenliğine, erkeklerde günlük duyguyu etkileyen biyopsikososyal etmenlerden daha fazla olduğuna ilişkin çok az gösterge sağlamıştır.

PMS'nin kadınlar üzerindeki etkileri abartılı görünse de kadın ve kızların küçük bir yüzdesi şiddetli adet öncesi belirtiler yaşamaktadır. Bu durumu "bozukluk" olarak adlandırmayı daha geçerli kılmak ve adetin yumurtlama sonrasındaki (luteal faz) döngüsünün kadınların ruh sağlığı üzerindeki duygusal etkisini anlamak üzere 2013 yılında Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabı'na (DSM-5), 2019 yılında da Hastalıkların ve İlişkili Sağlık Sorunlarının Uluslararası Sayımsal Sınıflandırması'na (ICD-11) "Adet Öncesi Huzursuzluk (Disfori) Bozukluğu" (PMDD) adında yeni bir bozukluk eklenmiştir. DSM'nin en son sürümünde, DSM-5 (Amerikan Psikiyatri Derneği [American Psychiatric Association], 2013) ruh sağlığına odaklı olan PMDD tanısı, PMS'ye göre daha katı ölçütler gerektirmektedir. Kişide dört temel belirtiden en az biri ve ek yedi belirtiden biri olmak üzere toplam beş belirtiden birinin bulunması, bu belirtilerin adet akışının başlamasından bir hafta önce belirmesi ve son bir yıl içinde döngüsel bir örüntü

cinsiyetlendirilmiş tutumların içselleştirilip içselleştirilmediğini belirlemek için yaşam öykülerini dinlemek esastır. Bu görevi gerçekleştirebilmek için, danışmanların/terapistlerin öncelikle kendi bakış çerçevelerinin, özellikle de ön yargılarının farkında olmaları şarttır. Fişek ve Kağıtçıbaşı (1998) danışan-danışman/terapist ikilisi arasındaki ilişkisel dinamiğin önemine, bunun, baskın kültürün değerlerini yansıtabileceğine ve etkili olabilmek için gerekli ortaklık kurulmasını engelleyebileceğine dikkat çekmişlerdir. Özellikle eğer kadın danışanlar, danışma/terapi kültürüne (demokratik, eşitlikçi) aşina değillerse, terapistin üzerine bilirkişi (uzman, danışman) beklentisi oturtur ve süreçte etkin katılımcı olmaktan kaçınabilirler. Benzer şekilde, danışman/terapistlerin çoğu orta ya da üst toplumsal sınıf kökenli olduklarından, bazı danışanların yaşamlarındaki acımasız gerçekliklerden habersiz olabilirler. Bu nedenle uzmanlar, danışanlarına umut aşılamak üzere onların içindeki güç ve ellerindeki kaynakları ararken danışanlarından öğrenmeye hazır ve açık olmalıdırlar.

Danışmanlar/terapistler, tekniklerden birinin kadınlarda, bir diğerinin erkeklerde daha fazla işe yaradığını iddia edemezler, çünkü tek bir vaka bu tür kesin ayrımları geçersiz kılmaya yeter. Unutmamamız gerekir ki her ne kadar danışmada/terapide ortak teknikler varsa da teknik çeşitliliği ve kullanımı sınırsızdır ve sürekli yenileri gelişmektedir. Danışma/terapi süreci benzer aşamalarla ilerleyebilir ama her adım ve her ilerleme özgündür ve bu nedenle teknikler her bir danışanla birlikte (yeniden) keşfedilmelidir. Bu yaratıcı sürecin ve dönüşümün bir parçası olmak, ruh sağlığı uygulayıcısını, insanın gelişim yolculuğu boyunca yaşadığı büyüleyici keşif macerasına bağlı tutan şeydir. Eğer danışmanlar/terapistler, danışanlarıyla birlikte değişmeye hazır değillerse, danışanlarının yaşamın zorluklarıyla yüzleşmelerinde onlara destekleyici olmak yerine onların büyümelerini engelleyici olacaklardır.

Kaynakça

Akgün, R. (2017). *Adam öldürme suçundan cezaevine giren kadınları suça götüren nedenler ve cezaevi sürecinin incelenmesi* [Reasons promting women to murder and the examination of prison life] [Doktora tezi] [Doctoral dissertation], Ankara Üniversitesi.

Aköz, F., & Eroğlu Durkal, F. (2021). Çalışma hayatında kadınların karşılaştıkları sorunlar: Kayseri ilinde çalışan kadın öğretmenler üzerinde bir araştırma [Problems encountered by women in work life: A research on female teachers working in Kayseri]. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi* [*Journal of Erciyes University Faculty of Economic and Administrative Sciences*], *59*, 141-176. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1315450

Albayrak, E., & Günay, O. (2007). State and trait anxiety levels of childless women in Kayseri, Turkey. *The European Journal of Contraception & Reproductive Health Care*, *12*(4), 385-90. https://doi.org/10.1080/13625180701475665

Altındağ, A., Özkan, M., & Oto, R. (2005). Suicide in Batman, Southeastern Turkey. *Suicide and Life Threatening Behavior*, *35*(4), 478-482. https://doi.org/10.1521/suli.2005.35.4.478

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596

Aydın, B., Akbaş, S., Turla, A., Dündar, C., Yüce, M., & Karabekiroğlu, K. (2015). Child sexual abuse in Turkey: An analysis of 1002 cases. *Journal of Forensic Sciences*, *60*(1), 61-65. https://doi.org/10.1111/1556-4029.12566

Ayrancı, Ü., Günay, Y., & Ünlüoğlu, İ. (2002). Hamilelikte aile içi eş siddeti: Birinci basamak sağlık kurumlarına başvuran kadınlar arasında bir araştırma [Spouse violence during pregnancy: A research among women attending to primary health care]. *Anadolu Psikiyatri Dergisi* **[***Journal of Anatolian Psychiatry***]**, *3*(2), 75-87.

Bektaş, Y. (2006). Kültüre duyarlı psikolojik danışma yeterlikleri ve psikolojik danışman eğitimindeki yeri [Multicultural counseling competency and the place of multicultural competence in counseling education], *Ege Eğitim* Dergisi Journal of Aegean Education, *7*(1), 43–59. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/57079

Black, D. S., Sussman, S., & Unger, J. B. (2010). A further look at the intergenerational transmission of violence: Witnessing interparental violence in emerging adulthood, *Journal of Interpersonal Violence*, *25*(6), 1022-1042. https://doi.org/10.1177/0886260509340539

Brown, L. S. (2018). Front matter. In L. S. Brown (Ed.). *Feminist therapy* (2nd ed., pp. i–viii). American Psychological Association. http://www.jstor.org/stable/j.ctv18phgwt.1

Burgess, R. A., Jeffery, M., Odero, S. A., Rose-Clarke, K., & Devakumar, D. (2022). Overlooked and unaddressed: A narrative review of mental health consequences of child marriages. *PLOS Global Public Health*, *2*(1), e0000131. https://doi.org/10.1371/journal.pgph.0000131

Buzawa, E.S., & Buzawa, C.G. (1990). *Domestic violence: The criminal response*. Sage.

Campbell, JC (2002). Health consequences of intimate partner violence. *The Lancet, 359*(9314),1331-1336. https://doi.org/10.1016/S0140-6736(02)08336-8

Campbell, O. L. K., Bann, D., & Patalay, P. (2021). The gender gap in adolescent mental health: A cross-national investigation of 566,829 adolescents across 73 countries. *SSM - Population Health*, *13*, 100742. https://doi.org/10.1016/j.ssmph.2021.100742

Caner, A., Güven, C., Ökten, Ç., & Orcan Sakallı, S. (2016). Gender roles and the education gender gap in Turkey. *Social Indicators Research*, *129*, 1231–1254. https://doi.org/10.1007/s11205-015-1163-7

Carnevale, A.P., Smith, N., & Campbell, K.P. (2019). *May the best woman win? Education and bias against women in American politics*. Georgetown University, Mc Court School of Public Policy. https://cew.georgetown.edu/wp-content/uploads/Women_in_Politics.pdf

Chandra, P. S., Varghese, M., & Supraja, T.A. (2017). Women's mental health. In S. R. Quah (Ed.), *International encyclopedia of public health* (pp. 434-443). Academic Press. https://doi.org/10.1016/B978-0-12-803678-5.00496-3

Chumpalova, P., Iakimova, R., Stoimenova-Popova, M., Aptalidis, D., Pandova, M., Stoyanova, M., & Fountoulakis, K. M. (2020). Prevalence and clinical picture of premenstrual syndrome in females from Bulgaria. *Annals of General Psychiatry*, *19*(3). https://doi.org/10.1186/s12991-019-0255-1

Cılga, İ. (2002). Batman'da genç kız intiharları [Young girl suicides in Batman]. *Toplum ve Sosyal Hizmet* [*Society and Social Work*], *13*(1), 36-54. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/797339

Council of Europe Convention on Preventing and Combating Violence against Women and Domestic Violence, May 11, 2011. https://rm.coe.int/168046031c

Crenshaw, K. (1991). Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color. *Stanford Law Review, 43*(6), 1241-1299. https://doi.org/10.2307/1229039

Çınar, K., & Köse, T. (2018). The determinants of women's empowerment in Turkey: A multilevel analysis. *South European Society and Politics*, *23*(3), 365–386. https://doi.org/10.1080/13608746.2018.1511077

Çakıroğlu Çevik, A., & Gündüz Hoşgör, A. (2020). Women in higher education in Turkey: What has changed in 100 years? *Journal of Higher Education and Science*, *10*(1), 45-55. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1711808

Çavlin Bozbeyoğlu, A., Koyuncu, E., Kardam, F., & Sungur, A. (2010). Ailenin karanlık yüzü: Türkiye'de ensest [The dark side of the family: Incest in Turkey], *Sosyoloji Araştırmaları Dergisi* [*Journal of Sociological Research*], *13*(1), 37. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/117716

Çilli, B., Ateş, N. A., & Küğçümen, G. (2019). Gebelikte fiziksel ve ruhsal şiddet durumunda ebelik yaklaşımı [Midwifery approach in physical and spiritual violence in pregnancy]. *Haliç Üniversitesi Sağlık Bilim Dergisi* [*Haliç University Journal of Health Sciences*], *2*(2), 1-14. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/767488

Dennerstein, L. (1993). Psychosocial and mental health aspects of women's health. *World Health Statistics Quarterly*, *46*(4), 234–236.

Doğan, B. (2016). Çalışma hayatının kadının beden ve ruh sağlığına etkisi [The impact of work life on women's body and mental health], *Karatahta İş Yazıları Dergisi* [*Journal of Blackboard Work Articles*], *6*, 51-76. http://www.dergikaratahta.com/files/6/3.pdf

Duman, A. (2023). The gendered relationship between temporary, informal employment and wages: Evidence from the Turkish labor market. *Feminist Economics, 29*(4), 194–222. https://doi.org/10.1080/13545701.2023.2249000

Eagly, A. H. (1987). *Sex differences in social behavior: A social-role interpretation.* Lawrence Erlbaum Associates.

Eagly, A. H., & Wood, W. (2012). Social role theory. In P. A. M. van Lange, A. W. Kruglanski, & E. T. Higgins (Eds.), *Handbook of theories of social psychology* (pp. 458–476). Sage Publications. https://doi.org/10.4135/9781446249222.n49

Eccles, J. S., Jacobs, J. E., & Harold, R. D. (1990). Gender role stereotypes, expectancy effects, and parents' socialization of gender differences. *Journal of Social Issues*, *46*(2), 183-201. https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1990.tb01929.x

Ekşi Sözlük [Sour Dictionary] (n.d.). Adet dönemi [Menstrual period]. Retrieved April 5, 2024, from https://eksisozluk.com/adet-donemi--38033

Elpeze Ergeç, N., Kantar Davran, M., Yarpuz Bozdoğan, N., Avcıbay, B., Yazgan, H., & Karacan, O. (2023). Regl döneminin sosyal, kültürel ve ekonomik açıdan incelenmesi [A social, cultural and economic examination of the menstruation period]. *İstanbul Üniversitesi Kadın Araştırmaları Dergisi* [*İstanbul University Journal of Women's Studies*], *27*, 20–40. https://doi.org/10.26650/iukad.2023.1293397

Engin, C., Hürman, H., & Harvey, K. (2020). Marriage and family in Turkey: Trends and attitudes. In D. N. Farris, & A. J. J. Bourque (Eds.), *International handbook on the demography of marriage and the family*. International handbooks of population, Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-35079-6_8

Epperson, C. N., Steiner M., Hartlage S. A., Eriksson E., Schmidt P. J., Jones I., & Yonkers K. A. (2012). Premenstrual dysphoric disorder: Evidence for a new category for DSM-5. *American Journal of Psychiatry*, *169*(5), 465-75. https://doi.org/10.1176/appi.ajp.2012.11081302

Erdoğan, G. (2021). Evaluation of Turkish women's thoughts on their first sexual experience. *Cureus, 13*(3), Article e14096. https://doi.org/10.7759/cureus.14096

Ergöçmen, A. B., Keskin, F., & Yüksel-Kaptaonoğlu, I. (2020). *Child, early and forced marriage in Turkey: Data analysis of Turkey demographic and health surveys 1993-2018*. United Nations Population Fund (UNFPA). https://turkiye.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/ingilizce_web_son_pdf.pdf

Faber, D. (2007). Hysteria in the eighteenth century. In: Whitaker, H., Smith, C.U.M., Finger, S. (Eds.) Brain, mind and medicine: Essays in eighteenth-century neuroscience. Springer, Boston, MA. https://doi.org/10.1007/978-0-387-70967-3_23

Fausto-Sterling, A. (1987). Society writes biology/biology constructs gender. *Daedelus*, *116*(4), 61-76. https://www.jstor.org/stable/20025124

Fausto-Sterling, A. (1992). *Myths of gender: Biological theories about women and men*. Basic Books.

Fişek, G. O., & Kağıtçıbaşı, Ç. (1998). Multiculturalism and psychotherapy: The Turkish case. In P. Pedersen (Ed.), *Multiculturalism as a fourth force* (pp. 75-92). Routledge.

Giesler, A. C. (2020). *Madame Bovary Syndrome: The female protagonist's plight* [Honor thesis, Eastern Kentucky University], Encompass Archive. https://encompass.eku.edu/honors_theses/780

Gilette, F. (2018, April 29). Women's suffrage: 10 reasons why men opposed votes for women. *BBC News*. https://www.bbc.com/news/uk-43740033

Giray, H., Keskinoğlu, P., Sönmez, Y., Mesen, R., Karakus, N., Yüceten, N., & Günay, T. (2005). Gebelikte aile içi fiziksel şiddet ve etkileyen etmenler [Domestic violence and associations during pregnancy]. *STED/Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi* [STED/Journal of Continuous Medical Education], *14*(10), 217-220.

Göksel, I. (2013). Female labor force participation in Turkey: The role of conservatism. *Women's Studies International Forum*, *41*, 45-54. https://doi.org/10.1016/j.wsif.2013.04.006

Grossman, M., & Wood, W. (1993). Sex differences in intensity of emotional experience: A social role interpretation. *Journal of Personality and Social Psychology, 65*(5), 1010–1022. https://doi.org/10.1037/0022-3514.65.5.1010

Gündüz-Hoşgör, A., & Smits, J. (2008). Variation in labor market participation of married women in Turkey, *Women's Studies International Forum*, *31*(2), 104-117. https://doi.org/10.1016/j.wsif.2008.03.003.

Hacettepe University Institute of Population Studies. (2015). *Research on domestic violence against women in Turkey in 2014*. Hacettepe University. https://fs.hacettepe.edu.tr/hips/dosyalar/Ara%C5%9Ft%C4%B1rmalar%20-%20raporlar/Aile%20i%C3%A7i%20%C5%9Eiddet%20Ara%C5%9Ft%C4%B1rmalar%C4%B1/2014_english_main_report_kyais.pdf

Hacettepe University Institute of Population Studies. (2019). *2018 Turkey demographic and health survey*. Hacettepe University Institute of Population Studies, T.R. Presidency of Turkey

Directorate of Strategy and Budget and TÜBİTAK. https://dhsprogram.com/pubs/pdf/FR372/FR372.pdf

Hankivsky, O., Reid, C., Cormier, R., Varcoe, C., Clark, N., Benoit, C., & Brotman, S. (2010). Exploring the promises of intersectionality for advancing women's health research. *International Journal of Equity and Health, 9*(5). https://doi.org/10.1186/1475-9276-9-5

Houskamp, B. M., & Foy, D. W. (1991). The assessment of posttraumatic stress disorder in battered women. *Journal of Interpersonal Violence, 6*(3), 367–375. https://doi.org/10.1177/088626091006003008

Human Rights Watch (2022). *Combatting domestic violence in Turkey: The deadly impact of failure to protect*. https://www.hrw.org/report/2022/05/26/combatting-domestic-violence-turkey/deadly-impact-failure-protect

Hürtaş, S. (2014). *Canına tak eden kadınlar* [Women who have had enough]. İletişim Yayınları [Book].

İlkkaracan, P. (2007). Re/forming the penal code in Turkey: The campaign for the reform of the Turkish penal code from a gender perspective, In J. Gaventa, & R. McGee (Eds.), *Citizen action and national policy reform* (pp. 195 -214). Zed Books.

Kadın Cinayetlerini Durduracağız Platformu [We will Stop Femicide Platform]. (2024). *2023 Yılı Raporu* [2023 Annual report]. https://kadincinayetlerinidurduracagiz.net/veriler/3088/2023-yillik-veri-raporu

Karakurt G., Smith D., & Whiting J. (2014). Impact of intimate partner violence on women's mental health. *Journal of Family Violence*, 29(7), 693-702. https://doi.org/10.1007/s10896-014-9633-2.

Kardam, F., & Bandemci, E. (2013). Mothers in cases of incest in Turkey: Views and experiences of professionals, *Journal of Family Violence*, *28*, 253-263. https://link.springer.com/article/10.1007/s10896-013-9495-z

Kardelen-Bilir, M., & Artvinli, F. (2020). The history of mental health policy in Turkey: Tradition, transition and transformation. *History of Psychiatry*, *32*(1), 3-19. https://doi.org/10.1177/0957154X20966178

Katkat Özçelik, M. (2017). Çalışma hayatında kadının yeri ve kariyer gelişimengelleri [Women's place and career development barriers in working life]. *ASOS Journal Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi* [*ASOS The Journal of Academic Social Science*], *52*, 49–70. https://openaccess.artvin.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/11494/4683/Katkat%20%c3%96z%c3%a7elik%2c%20M%c3%bcnevver.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Kendrick, L. (September 16, 2024). "How, who, and why questions remain unanswered in the Narin Güran case." *Mediascopetv*. https://medyascope.tv/2024/09/16/how-who-and-why-questions-remain-unanswered-in-the-narin-guran-case/

King, S. (2020). Premenstrual syndrome (PMS) and the myth of the irrational female. In C. Bobel, I. T. Winkler, B. Fahs, K. A. Hasson, E. A. Kissling, & T. A. Roberts (Eds.), *The Palgrave handbook of critical menstruation studies,* (pp. 287-302). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-981-15-0614-7_23

Koçyiğit, M. (2021). The effect of gender equality course on Turkish counselor candidates' gender role attitudes and their sexism. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET), 8*(2). 916-931. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1294037.pdf

Koçyiğit, O. (2012). Infertilite ve sosyo-kültürel etkileri [Infertility and its socio-cultural impacts]. *İnsanbilim Dergisi* [*Journal of Human Science*], *1*(1), 27-38. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/98105

Kokaçya, M. H., Çöpoğlu, Ü. S., Dua Demirkıran, S., & Arslan, M. M. (2015). Toplumumuzdaki erkek cocuk baskısına bağlı depresyon ve kız cocuk ihmali [Depression and neglect of a girl child due to baby boy pressure of the society]. *Çukurova Medical Journal, 40*(1),79-83. https://dergipark.org.tr/en/pub/cumj/issue/4207/55563

Köse, T. (2020). Gender, income and mental health: The Turkish case. *Plos One*, *15*(4), e0232344. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0232344

Köse, R. (1998). Başarı yönelimlerindeki cinsiyet farklılıklarının akademik seçim ve edinimlere dönük etkileri [Effects of gender differences in achievement orientations on academic preference and acquisition]. *Eğitim ve Bilim* [*Education and Science*], *22*(107), 36-45. https://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5213

Labouvie-Vief, G., Lumley, M. A., Jain, E., & Heinze, H. (2003). Age and gender differences in cardiac reactivity and subjective emotion responses to emotional autobiographical memories. *Emotion, 3*(2), 115–126. https://doi.org/10.1037/1528-3542.3.2.115

Lasco, C. (2002). Virginity testing in Turkey: A violation of women's human rights. *Human Rights Brief, 9*(3), 10-13.

Lawrence, M., Maguire., & Campling, J. (1997). *Psychotherapy with women: Feminist perspectives*. Springer.

Logue, C. M., & Moos, R. H. (1988). Positive perimenstrual changes: Toward a new perspective on the menstrual cycle. *Journal of Psychosomatic Research*, *32*(1), 31-40. https://doi.org/10.1016/0022-3999(88)90086-4

Matsumoto, T., Asakura, H., & Hayashi, T. (2012). Biopsychosocial aspects of premenstrual syndrome and premenstrual dysphoric disorder. *Gynecological Endocrinology*, *29*(1), 67–73. https://doi.org/10.3109/09513590.2012.705383

Matud, M. P. (2006). The psychological impact of domestic violence on Spanish women. *Journal of Applied Social Psychology*, *35*(11), 2310-2322. https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2005.tb02104.x

Mete, S., Fata, S., & Aluş Tokat, M. (2020). Feelings, opinions and experiences of Turkish women with infertility: A qualitative study. *Health Informatics Journal*, *26*(1), 528–538. https://doi.org/10.1177/1460458219839628

Minority Rights Group (n.d.) *Kurds in Türkiye*. Retrieved April 25, 2024 from https://minorityrights.org/communities/kurds-2/

Naik, S. S., Nidhi, Y., Kumar, K., & Grover, S. (2023). Diagnostic validity of premenstrual dysphoric disorder: Revisited. *Frontiers in Global Women`s Health, 4*, 1181583. https://doi.org/10.3389/fgwh.2023.1181583

Pence, E., Duprey, M., Paymar, M., & McDonell, C. (1985). *The justice system's response to domestic assault cases: A guide for policy development*. Domestic Abuse Intervention Project. Duluth, Minnesota.

Philpot, C. L., Brooks, G. R., Lusterman, D. D., & Nutt, R. L. (1997). Gender-sensitive psychotherapy. In C.L. Philpot, G.R. Brooks, D.D. Lusterman, & R.L. Nutt (Eds.), *Bridging separate gender worlds: Why men and women clash and how therapists can bring them*

together, (pp. 163–182). American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/10263-006

Reilly, T.J., Patel, S., Unachukwu, I.C., Knox, C.L., Wilson, C.A., Craig, M.C., Schmalenberger, K.M., Eisenlohr-Moul, T.A., & Cullen, A.E. (2024). The prevalence of premenstrual dysphoric disorder: Systematic review and meta-analysis. *Journal of Affective Disorders*, *349*, 534-540. https://doi.org/10.1016/j.jad.2024.01.066

Saraç, S. (2016). The grammatical gender and the sexist vocabulary, idioms and proverbs in Turkish and Russian. *Belleten*, *64*(1), 125-1397. https://tdkbelleten.gov.tr/tam-metin-pdf/947/tur

Shields, S. A. (2007). Passionate men, emotional women: Psychology constructs gender difference in the late 19th century. *History of Psychology, 10(*2), 92–110. https://doi.org/10.1037/1093-4510.10.2.92

Schliebner, C. T. (1994). Gender-sensitive therapy: An alternative for women in substance abuse treatment. *Journal of Substance Abuse Treatment, 11*(6), 511–515. https://doi.org/10.1016/0740-5472(94)90002-7

Schwarz, J. E. (2017). *Counseling women across the life span: Empowerment, advocacy, and intervention*. Springer.

Seidlitz, L., & Diener, E. (1998). Sex differences in the recall of affective experiences. *Journal of Personality and Social Psychology, 74*(1), 262–271. https://doi.org/10.1037/0022-3514.74.1.262

Seng, J. S., Lopez, W. D., Sperlich, M., Hamama, L., & Reed Meldrum, C. D. (2012). Marginalized identities, discrimination burden, and mental health: Empirical exploration of an interpersonal-level approach to modeling intersectionality. *Social Science & Medicine*, *75*(12), 2437–2445. https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2012.09.023

Shi, P., Yang, A., Zhao, Q., Chen, Z., Ren, X., & Dai, Q. (2021). A hypothesis of gender differences in self-reporting symptom of depression: Implications to solve under-diagnosis and under-treatment of depression in males. *Frontiers in Psychiatry*, *12*, 589687. https://doi.org/10.3389/fpsyt.2021.589687

Songur, C., Saylavcı, E., & Kıran, S. (2017). Avrupa`da ve Türkiye`de ruh sağlığı hizmetlerinin karşılıklı olarak incelenmesi [A comparative examination of mental health services in Europe and Turkey]. *Social Sciences Studies Journal*, *3*(7), 276-289. http://dx.doi.org/10.26449/sssj.36

Soylu, N., & Ayaz, M. (2013). Adli değerlendirme için yönlendirilen küçük yaşta evlendirilmiş kız çocuklarının sosyodemografik özellikleri ve ruhsal değerlendirmesi [Sociodemographic characteristics and psychiatric evaluation of girls who were married at younger age and referred for criminal evaluation]. *Anadolu Psikiyatri Dergisi* [*Journal of Anatolian Psychiatry*], *14*, 136-144. http://dx.doi.org/10.5455/apd.36694

Tasca, C., Rapetti, M, Carta, M. G., & Fadda, B. (2012). Women and hysteria in the history of mental health. *Clinical Practice and Epidemiology in Mental Health*. 2012(8), 110-119. https://doi.org/10.2174/1745017901208010110

Tunalı, A. (2023). *Maternal ambivalence: Interviewing mothers*. [Unpublished master's thesis]. Boğaziçi University.

Türkiye Kadın Dernekleri Federasyonu (TKDF) ve Birleşmiş Milletler Nüfus Fonu [The Federation of Women's Associations of Türkiye (TKDF) and the United Nations Population Fund]. (2023). *Ev içi siddet acil yardım hattı 2007-2021 yılları arası verilerinin istatistiksel analizi* [*TKDF*

domestic violence emergency hotline- A statistical analysis of data collected between 2007 and 2021]. Türkiye Kadın Dernekleri Federasyonu ve Birleşmiş Milletler Nüfus Fonu. https://turkiye.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/tkdf_ev_ici_siddet_acil_yardim_hatti_2023_raporu_1.pdf

Turkstat. (2024, February). *Marriage and divorce statistics*, 2023. Turkish Statistical Institute. https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Marriage-and-Divorce-Statistics-2023-53707&dil=2

Üstunel, A. Ö., Boratav, H. B., & Okman Fişek, G. (2022). Negotiating power and relationship throughout marital life: Narratives of middle-aged women from Turkey. *Journal of Family Studies*, *29*(3) 1319–1345. https://doi.org/10.1080/13229400.2022.2045211

Van Tilburg, M.A.L., Unterberg, M.L., & Vingerhoets, J.J.M. (2010). Crying during adolescence: The role of gender, menarche, and empathy. *British Journal of Developmental Psychology*, *20*(1), 77-87. https://doi.org/10.1348/026151002166334

Vigod, S.N., & Rochon, P.A. (2020). The impact of gender discrimination on a woman's mental health. *EClinicalMedicine*, *20*, 100311. https://doi.org/10.1016/j.eclinm.2020.100311

Vingerhoets, A. (2013). *Why only humans weep: Unravelling the mysteries of tears.* Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198570240.001.0001

Vingerhoets A., & Scheirs J. (2000). Sex differences in crying: Empirical findings and explanations. In A. H. Fischer, (Ed.), *Gender and emotion: Social psychological perspectives,* (pp. 143–165). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511628191.008

Wager, T. D., Phan, K.L., Liberzon, I., & Taylor, S. F. (2003). Valence, gender, and lateralization of functional brain anatomy in emotion: A meta-analysis of findings from neuroimaging. *Neuroimage, 19*(3), 513-31. https://doi.org/10.1016/s1053-8119(03)00078-8

Weigard, A., Loviska, A. M., & Beltz, A. M. (2021). Little evidence for sex or ovarian hormone influences on affective variability. *Scientific Reports*, *11*, 20925. https://doi.org/10.1038/s41598-021-00143-7

Whittington, R., Haines-Delmont, A., & Bjørngaard, J. H. (2023). Femicide trends at the start of the 21st. century: Prevalence, risk factors and national public health actions. *Global Public Health*, *18*(1), *2225576.* https://doi.org/10.1080/17441692.2023.2225576

World Economic Forum. (2022, July 13). *Global gender gap report 2022*. https://www.weforum.org/publications/global-gender-gap-report-2022/

World Economic Forum. (2023, June 20). *Global gender gap report 2023*. https://www.weforum.org/publications/global-gender-gap-report-2023/

World Health Organization (n.d.). *Gender and health*. Retrieved April 5, 2024 from https://www.who.int/health-topics/gender#tab=tab_1

World Health Organization. (2019). *International statistical classification of diseases and related health problems* (11th ed.). https://icd.who.int/

Yıkmış, M. S. (2020). Adet kanaması: Dört kuşağın bilgi ve deneyimleri [Menstruation: Lore and experience of four generations]. *Kadın* [*Woman*] *2000*, *21*(2), 107-126. https://doi.org/10.33831/jws.v21i2.150

Zeren, F., & Gürsoy, E. (2018). Neden cinsel sağlık eğitimi? [Why sexual health education?]. *Düzce Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi* [*Journal of Duzce University Health Sciences Institute*], *8*(1), 29-33.

BÖLÜM 16

Türkiye'de Psikolojik Danışma ve Psikoterapi Sürecinde Erkeklerle Çalışmak: Ruh Sağlığı Uzmanları için Öneriler

Dr. Anıl Özge Üstünel

Dr. Büşra Yalçınöz Uçan

Öğrenme Hedefleri

Bu bölümü okuduktan sonra şu hedeflere ulaşabilirsiniz:

- Erkeklik ve erkeklerin ruh sağlığına dair literatürle ilgili bilginizi artırmak.
- Kendi erkeklik tanımlarınızın farkına varmak ve bunun danışma ve terapi uygulamalarınız üzerindeki etkilerini anlamak.
- Erkeklerle çalışırken ihtiyaç duyulan etkili danışma ve terapi uygulamaları hakkında bilgi edinmek.
- Türkiye'deki erkeklik normlarının ve rollerinin erkeklerin ruh sağlığı sorunlarını, yardım arama ve destek alma tutumlarını nasıl şekillendirdiğini anlamak.

Bu bölümde, ruh sağlığı uzmanlarına erkeklerle çalışırken çokkültürlü ve yetkin bir danışma ve psikoterapi uygulaması geliştirmeleri için bir çerçeve sunuyoruz. Erkeklik, belirli bir toplumda erkekler için tanımlanan normları, rolleri ve idealleri ifade eder. Danışma ve psikoterapi uygulamalarının erkeklik kültürü bağlamında yeniden düzenlenmesi, çokkültürlü yetkinliğin bir yönü olarak tartışılmıştır çünkü erkeklik; normları, kuralları ve kendine özgü anlamlandırma biçimleriyle başlı başına bir kültür olarak değerlendirilir (Beel ve ark., 2018; Good ve ark., 2005). Güncel literatür incelendiğinde bu tür uygulamaların (a) uzmanın erkekler, erkeklik ve toplumsal cinsiyet rolleriyle ilgili sosyalleşme süreçleri hakkında bilgi sahibi olmasını, (b) erkekliklere dair farkındalık ve düşünümsellik geliştirmesini ve (c) farklı erkeklerle etkili bir şekilde etkileşim kurabilen ve onları destekleyebilen danışma becerilerine sahip olmasını gerektirdiği görülmektedir.

Bu bölümde cis (cisgender) heteroseksüel erkeklere odaklanacağız ve LGBTQ+ erkeklerin ve bireylerin karşılaştığı kendine özgü sorunları ele almayacağız. Bölüme, uluslararası literatürde ve Türkiye'de erkeklik ve ruh sağlığına ilişkin temel terimleri tanıtarak başlayacağız. Ardından sosyo-kültürel bağlamda erkeklik normları ve rollerine ilişkin bilginin uzmanların farkındalığını nasıl artırabileceğini ve düşünümselliği (reflexivity) nasıl kolaylaştırabileceğini tartışacağız. Son bölümde, çokkültürlü feminist yaklaşımlardan beslenen danışma becerilerini ele alıp; bu uygulamaların erkeklerin psikolojik iyilik hallerini ve sağlıklı ilişkisel işleyişlerini nasıl etkili bir şekilde destekleyebileceğini açıklayacağız.

Erkeklik Normları ve Rollerine Dair Literatür

1. Erkeklik Normları ve Rolleri

Erkeklik, erkeklere yönelik toplumsal beklentileri, erkekliğe dair anlayışları, erkeklerden beklenen veya erkeklere atfedilen davranış biçimlerini ve özellikleri ifade eder (Addis ve Cohane, 2005; Beel ve ark., 2018). Genel olarak erkeklik güç, otorite, kontrol, rekabet, saldırganlık, homofobi, rasyonellik ve duygusal ifade eksikliği gibi kavramlarla tanımlanır (Kimmel ve Messner, 2007). Erkeklerden, feminenliğin karşıtı olan nitelikleri sergilemeleri beklenir (Kimmel, 2001; Kimmel ve Messner, 2007). Bu betimlemeye rağmen ruh sağlığı uzmanları, erkekliğin tekil bir olgu olmadığını, kültür, sosyo-ekonomik durum, cinsel yönelim ve diğer sosyal boyutlara bağlı olarak çeşitlilik gösterdiğini vurgularlar. Son yıllarda cinsiyetin ırk, sınıf ve etnik kimlikle kesişimlerini temel alan kesişimsel feminist yaklaşımlar, erkeklerin çeşitli yaşam alanlarındaki deneyimlerini ve pratiklerini keşfetmenin ve anlamanın önemine dikkat çekmiştir.

Bu çeşitliliğin bir yönü, erkeklikler arasındaki güç ilişkileriyle ilgilidir. Connell (2001), erkeklerin kendi arasındaki ve erkeklerle kadınlar arasındaki eşitsiz güç ilişkilerini açıklamak ve tanımlamak için "hegemonik erkeklik" (hegemonic masculinity) terimini ortaya atmıştır. Connell'ın modeline göre (2001) hegemonik erkeklik, erkeklerin kadınlar ve diğer hegemonik olmayan erkeklikler (örneğin, eşcinsel veya işsiz erkekler) üzerinde egemenlik kurmasını sağlayan ve bunu meşrulaştıran bir ilişkisel örüntü ve toplumsal cinsiyet pratiğidir. Bu modelde kontrol, şiddet, rekabet ve heteroseksüellik gibi bazı özellikler, hegemonik erkekliğin idealize edilen temsilleri haline gelir. Ancak bu özellikler,

toplumdaki cinsiyet ilişkilerini dönüştüren sosyal, kurumsal veya tarihsel değişimlerle birlikte şekillenir (Messerschmidt, 2019). Hegemonik erkekliğe ek olarak, Connell (2001) "alt/ikincil konumdaki erkeklik" (subordinate masculinity) ve "işbirlikçi" (complicit masculinity) erkeklikleri de tanımlamıştır. Alt/ikincil konumdaki erkeklik, hegemonik erkeklik normlarına uymayanları (örneğin, eşcinsel ya da trans erkekler) tanımlar. İşbirlikçi erkeklik, hegemonik erkekliği açıkça benimsemeyen ya da onu desteklemeyen, ancak erkek egemenliğinden gelen ayrıcalıklardan faydalanan erkekleri ifade eder. Bu bölümde Connell'ın modelinde yer alan hegemonik ve hegemonik olmayan erkekliklere değinmemizin nedeni, erkekliğin çeşitli biçimlerde tanımlanabildiğini göstermektir. Bu bağlamda erkeklerin kişisel, ilişkisel ve toplumsal yaşamlarındaki deneyimlerinin, sosyal konumlarına bağlı olarak farklılık gösterebileceğini vurgulamak istiyoruz. Ayrıca bu model aracılığıyla hegemonik olmayan erkeklik biçimlerinin ve erkekler arasındaki egemenlik ve güç örüntülerinin çeşitliliğine de dikkat çekmek istiyoruz.

2. Erkeklik ve Erkeklerin Ruh Sağlığı

Erkekler çeşitli faktörlere bağlı olarak hegemonik erkeklik normlarıyla farklı şekillerde ilişkilenir. Bazı erkekler bu normlara sıkı bir şekilde uyar ve bu normların belirlediği imkânsız standartlara ulaşmaya çalışır. Bazı erkekler ise toplumsal dezavantajlar (örneğin, eğitim veya iş fırsatlarına erişememe) veya ruhsal sağlık sorunları (örneğin, anksiyete, depresyon) nedeniyle bu normlara uyum sağlayamayabilir; bu da utanma duygusuna ve kendilerini yenik düşmüş hissetmelerine sebep olabilir. Bazı erkekler ise bu normlara karşı bilinçli olarak direnç gösterir ve "erkek olmak" kavramının anlamını olumlu bir şekilde dönüştürmeye çalışırlar (örneğin, pro-feminist erkekler). Bu nedenle erkeklik ve hegemonik erkeklik biçimleri hakkında bilgi sahibi olmak, ruh sağlığı uzmanlarına fayda sağlayabilir. Bu bilgilerin erkek danışanların yaşamlarında, ilişkilerinde karşılaştıkları sorunları bağlamsal olarak değerlendirmek için gerekli olduğunu düşünüyoruz.

Erkeklik normları, erkeklerin ruh sağlığını iki önemli şekilde etkileyebilir. İlk olarak, hegemonik erkeklik normlarının, erkeklerin iş, aile ve sosyal bağlamlardaki ruh sağlıkları ve uyumları üzerindeki olumsuz etkilerinin bilinmesi önemlidir. Literatürdeki çalışmalar, erkeklik ideolojisine güçlü bir şekilde bağlı olmanın, madde ve alkol bağımlılığı, anksiyete, aleksitimi (duyguları hissetme zorluğu) ve intihar gibi ruh sağlığı sorunlarıyla ilişkili olduğunu göstermektedir (Addis ve Cohane, 2005; Fisher ve ark., 2021; Good ve ark., 2005; Gough ve Novikova, 2020). Diğer riskli ve zararlı davranış kalıpları da erkeklik ile ilişkilendirilmiştir; bunlar arasında cinsel taciz, erken cinsel deneyim, suça yönelme ve zorbalık bulunmaktadır (Messerschmidt, 2007). Bu bulgular erkeklik sosyalizasyonunun ve hegemonik normların baskısının psikolojik sonuçları olarak açıklanmaktadır (Addis ve Cohane, 2005). Çünkü erkeklik sosyalizasyonu, kontrolü, gücü, rekabeti, duygulardan ve yakınlıktan kaçınmayı vurgular; bunun da erkeklerin gelişimlerini engellediği, sağlıklı ve güvenli ilişkiler kurma kapasitelerini kısıtladığı düşünülmektedir (Mintz ve Tager, 2012).

İkinci olarak, ruh sağlığı uzmanlarının, erkeklerin yardım ararken karşılaştıkları engellerin farkında olmaları gerekmektedir. Birçok çalışma, erkeklerin uzmanlara daha az başvuru

yaptığını, tedaviyi bırakma oranlarının yüksek olduğunu ve danışma ve psikoterapiye sınırlı şekilde katıldıklarını belirtmektedir (Addis ve Cohane, 2005; Siedler ve ark., 2018; Wolf ve ark., 2018). Bunun bir nedeni erkeklerin sosyalizasyon süreçlerinde genellikle kırılganlıklarını reddetmeyi ve bağımsız, dayanıklı bir imaj sergilemeyi öğrenmeleridir. Bu öğrenme süreci, olumsuz ya da kırılgan duyguları tanımlama ve ifade etme konusunda zorluk yaşanmasına neden olabilir (Good ve ark., 2005). Wolf ve meslektaşları (2018) erkeklik sosyalizasyonunun, erkeklerin olumsuz duyguları (örneğin, üzüntü, korku veya depresyon) ifade etmelerini engelleyen bir etkisinin olduğunu belirtmiş; erkeklik ideallerinin duygusal anlamda sınırlayıcı ve güçsüzleştirici olduğuna vurgu yapmışlardır. Benzer şekilde Siedler ve meslektaşları (2016), geleneksel erkeklik normlarına sıkı sıkıya bağlı olmanın ve erkekliğin duygusuzluk, dokunulmazlık ve bağımsızlık etrafında tanımlanmasının erkeklerin depresyon için yardım arama süreçlerini engellediğini savunmaktadır. Bu durum duygusal belirtilerin ciddiyetinin küçümsenmesine veya duygu ifadesi için sınırlı bir kelime dağarcığına sahip olunmasına yol açabilmektedir. Bu nedenle danışma ve geleneksel psikoterapi kültüründe duyguların ifade edilmesine yapılan vurgu, özellikle hegemonik ideallere bağlı olan erkeklere yabancı gelebilir ve bu desteklerin onlar için erişilebilirliklerini azaltabilir (Good ve ark., 2005; Mahalik ve ark., 2012).

Erkeklik, erkeklerin ruh sağlığı ve yardım arama tutumları arasındaki ilişkiler hakkında bilgi sahibi olmak, erkeklerle etkili bir şekilde etkileşim kurabilen çokkültürlü bir uygulama geliştirmek için önemlidir. Burada bir uyarı olarak, bu konuların bağlamsal meseleler olarak tartışıldığını ve erkeklerle ilgili stereotipleri pekiştirme amacı taşımadığını belirtmek isteriz. Sonraki bölümde, Türkiye'de erkeklerin ruh sağlığı sorunlarını ve yardım arama tutumlarını şekillendiren erkeklik ideallerini özetleyeceğiz.

3. Türkiye'de Erkeklik Normları ve Rolleri

Türkiye'deki erkeklik normları ve rollerinin incelenmesi, erkeklerin eşlerini, ailelerini ve arkadaşlarını da etkileyen ruh sağlığı sorunlarını anlamak için önemli bağlamsal bilgiler sunar. Türkiye'de otoriter aile reisi ve geçim sağlayıcı rollerinin geleneksel erkekliğin belirleyici özellikleri olduğu görülmektedir (Bolak Boratav ve ark., 2017; Sancar, 2009). Evlenmek, çocuk sahibi olmak, çalışmak ve aileyi geçindirmek, bir erkeğin hegemonik ideallere dayalı kimlik inşası için kritik geçişlerdir (Bolak Boratav ve ark., 2014). Geleneksel aile ilişkilerinde, erkeklerin aile adına karar verme yetkisine sahip olduğu, otorite kullandığı, eşlerinin davranışlarını kontrol etme hakkını kendinde gördüğü ve şiddete başvurabileceği net bir patriyarkal cinsiyet hiyerarşisi vardır (Sunar ve Fişek, 2005; Tol ve Taşkan, 2018). Bu hiyerarşi, kısmen, erkeklerin ailesinin "namusunu", yani eşlerinin ve kadın akrabalarının davranışlarını ve cinselliğini kontrol ederek ailenin sosyal statüsünü ve itibarını koruma sorumluluğunu üstlenmeleriyle ilgilidir (Sunar ve Fişek, 2005). Kadına yönelik şiddet, Türkiye'de hala önemli bir sorun olmaya devam etmektedir. 2014 yılına ait son ulusal araştırmaya göre Türkiye'de kadınların en az %38'i partnerlerinden fiziksel ya da duygusal şiddet görmüştür (Türkiye Cumhuriyeti Başbakanlık Kadın Statüsü Genel Müdürlüğü, 2014; Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü [OECD], 2019), ancak gayriresmi oranların çok daha yüksek olduğu düşünülmektedir. Babalık konusunda ise hiyerarşik üstünlük, mesafe, saygı ve itaat gibi

kavramlar, erkeklerin çocuklarıyla olan ilişkilerini tanımlar (Sunar ve Fişek, 2005). Tol ve Taşkan'ın (2018) son raporu, babaların %35,5'inin, kızlarının davranışlarını sıkı bir şekilde disiplin altına alma, şiddet ve fiziksel cezaya karşı hoşgörülü tutum sergileme ve geleneksel koruyucu ve geçim sağlayıcı rolünü sürdürme gibi otoriter bir modelde kalmak istediklerini göstermektedir.

Artan muhafazakâr cinsiyet düzenine rağmen toplumsal değişiklikler Türkiye'deki erkeklik anlayışlarını ve pratiklerini etkilemekte ve dönüştürmektedir. Yüksek öğrenime erişimin artması, sosyo-ekonomik statüde yükselme ve kentleşme gibi değişiklikler, erkeklerin farklı yaşam biçimleri ve erkeklik modelleriyle karşılaşmalarını sağlamaktadır (Bolak Boratav ve ark., 2014; Sunar ve Fisek, 2005). Bu bağlamda geleneksel erkekliğin muhafazakâr ve patriyarkal tanımının yanı sıra değişime daha açık ve toplumsal cinsiyet eşitliğini destekleyen ilerici erkeklik biçimleri de vardır. Babalık, sosyal değişimlerin olumlu etkilerinin daha belirgin olduğu bir alandır. Son araştırmalar bazı babaların, "istekli babalık" (%23,5) ve "çaba gösteren babalık" (%11,5) gibi gruplarda yer aldıklarını ve çocuk bakımıyla ilgilendiklerini, çocuklarıyla ilişkilerinin kalitesini ve iletişimlerini önemsediklerini göstermektedir (Tol ve Taşkan, 2018). Kız çocuk sahibi olmak, onun geleceği konusunda endişeler taşımak ve kız çocukları şiddet ile cinsel saldırıdan korumak, bu olumlu dönüşümde merkezi bir rol oynamaktadır (Tol ve Taşkan, 2018). Ayrıca birçok baba, kendi babalarının otoriter, mesafeli, birlikte nadiren zaman geçirdikleri figürler olduğunu belirtmiş; geçmişlerindeki bu eksikliğin onları kendi çocuklarıyla daha yakın bir ilişki kurmaya yönelttiğini ifade etmiştir (Gaunt ve Bassi, 2012).

Öte yandan evlilik ve yakın ilişkiler, erkeklerin değişime karşı daha dirençli olduğu ve geleneksel kalıpların daha çok sürdüğü bir alan gibi görünmektedir. Bu, evdeki cinsiyet temelli iş bölümünün ve erkeklerin hiyerarşik üstünlüğünün korunması, evlilik ilişkisinde duygusal yakınlık ve sözlü paylaşıma öncelikli önem verilmemesi gibi durumlarda belirgindir (Bolak Boratav ve ark., 2014). Ancak bu geleneksel kalıpların sürdürülmesi erkekler için bir ikileme de neden olabilmektedir; bu ikilem, duygusal olarak daha yakın ilişkiler kurma isteği ile otorite ve gücü koruma isteği arasındaki çatışmadan kaynaklanmaktadır (Bolak Boratav ve ark., 2014). Tol ve Taşkan'a (2018) göre eşitlikçi ve geleneksel idealler arasında sıkışıp kalan çelişkili bir grup erkek, bu farklı ideallere uyum göstermeye çalışmaktadır. Eşitlikçi ve ilerici olarak tanımlanabilecek erkekliklerin ise, erkeklik rollerini eleştiren ve kadın haklarını desteklemek için aktif bir çaba gösteren, eğitimli ve kentli bir azınlık olduğu belirtilmektedir.

Bu bölümde uluslararası literatür ve Türkiye'deki erkeklik normları ve rollerini özetledik. Bir sonraki bölümde, erkeklerle etkili bir danışma ve terapi pratiği geliştirmek için uzmanların bu normlar ve rollerle ilgili bilgi, farkındalık ve düşünümsellik (reflexivity) pratiklerinin önemini tartışacağız.

Özet ve Sonuç

Bu bölümde, erkeklerle yapılan psikolojik danışma ve terapide çokkültürlü ve toplumsal cinsiyete duyarlı bir perspektif geliştirme yollarını tartıştık. Erkeklerin cinsiyet sosyalleşmeleri nedeniyle ruh sağlığı konusunda karşılaştıkları bazı zorlukları özetledik; konuşma ve duygusal ifadeye dayalı geleneksel psikoterapiye katılımda yaşadıkları güçlükleri sunduk. Bu tartışmalar ışığında, toplumsal cinsiyet ve çeşitli erkeklikler konularının klinik ve danışma pratiğine dahil edilmesinin önemini vurgulamayı amaçladık. Ruh sağlığı uzmanlarına, erkeklik normları ve rollerine dair bilgi ve eleştirel farkındalıklarını artırmalarını ve sürekli olarak düşünümsel bir yaklaşım benimsemelerini öneriyoruz. Bu bölümde ayrıca, danışma ve psikoterapi uygulamalarını erkek danışanlar için daha erişilebilir hale getiren bazı düzenlemeleri özetledik. Erkeklerin duygusal ve ilişkisel becerilerinin gelişimini destekleyen ve dirençle başa çıkmaya yardımcı olan bağlamsal, güçlü yanlara odaklanan, işbirlikçi bir yaklaşım önerdik. Bu nedenle, bu tür yaklaşımların farklı sosyo-kültürel ortamlarda ve farklı erkeklerle yapılan uygulamalarda merkezde yer alması gerektiğini savunuyoruz. Türkiye ve diğer toplumlarda erkeklikler sürekli değişmekte olup, bu değişimler erkeklerin aile, iş ve sosyal ilişkilerindeki rollerine dair değişikliklere ve belirsizliklere yol açmaktadır. Babalık, erkeklerin eylemliliklerini kullandıkları ve çocukları için duyarlı bağlanma figürleri olmaya çalıştıkları özel bir alan gibi görünmektedir. Bu değişen erkeklik normları ve rollerine uygun danışma ve psikoterapi uygulamaları, erkeklerin iyilik hallerini desteklemeye, ilerici ve eşitlikçi erkekliklere doğru olumlu dönüşümler sağlamaya yardımcı olabilir.

Teşekkür Notu:
Bu bölüm için yaptığımız literatür taramasında bize yardımcı olan Abdullah Cankut Gültüter'e teşekkür ederiz.

Kaynakça

Addis, M. E., & Cohane, G. H. (2005). Social scientific paradigms of masculinity and their implications for research and practice in men's mental health. *Journal of Clinical Psychology*, *61*(6), 633-647. https://doi.org/10.1002/jclp.20099

Addis, M. E., & Mahalik, J. R. (2003). Men, masculinity, and contexts of help seeking. *American Psychologist, 58*(1), 5–14. https://doi.org/10.1037/0003-066X.58.1.5

Beel, N., Jeffries, C., Brownlow, C., Winterbotham, S., & du Preez, J. (2018). Recommendations for male-friendly individual counseling with men: A qualitative systematic literature review for the period 1995–2016. *Psychology of Men & Masculinity*, *19*(4), 600-611. https://doi.org/10.1037/men0000137

Bolak Boratav, H. , Fişek, G. O., & Ziya, H. E. (2014). Unpacking masculinities in the context of social change: Internal complexities of the identities of married men in Turkey. *Men and Masculinities*, *17*(3), 299-324. https://doi.org/10.1177/1097184X14539511

Bolak Boratav H., Okman Fişek, G., & Eslen Ziya, H. (2017). *Erkekliğin Türkiye halleri*. Istanbul Bilgi Universitesi Yayinlari.

Connell, R. W. (2001). The social organization of masculinity. In S. M. Whitehead and F. J. Barrett (Eds.), *The masculinities reader* (pp. 30-50). Polity Press.

Crooks, C. V., Jaffe, P., Dunlop, C., Kerry, A., & Exner-Cortens, D. (2019). Preventing gender-based violence among adolescents and young adults: Lessons from 25 years of program

development and evaluation. *Violence against Women*, *25*(1), 29-55. https://doi.org/10.1177/1077801218815778

Englar-Carlson, M., & Kiselica, M. S. (2013). Affirming the strengths in men: A positive masculinity approach to assisting male clients. *Journal of Counseling & Development*, *91*(4), 399-409. https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.2013.00111.x

Fisher, K., Seidler, Z. E., King, K., Oliffe, J. L., & Rice, S. M. (2021). Men's anxiety: A systematic review. *Journal of Affective Disorders, 295*, 688-702. https://doi.org/10.1016/j.jad.2021.08.136

Gaunt, R., & Bassi, L. (2012). Modeling and compensatory processes underlying involvement in child care among kibbutz-reared fathers. *Journal of Family Issues, 33(6)*, 823-848. https://doi.org/10.1177/0192513X11428440

Good, G. E., & Mintz, L. B. (2005). Integrative therapy for men. In G. Good and G. Brooks (Eds.), *The new handbook of psychotherapy and counseling with men* (pp. 248–263). San Francisco: Jossey-Bass.

Good, G. E., Thomson, D. A., & Brathwaite, A. D. (2005). Men and therapy: Critical concepts, theoretical frameworks, and research recommendations. *Journal of Clinical Psychology*, *61*(6), 699-711. https://doi.org/10.1002/jclp.20104

Gough, B., & Novikova, I. (2020). *Mental health, men and culture: How do sociocultural constructions of masculinities relate to men's mental health help-seeking behaviour in the WHO European Region?* World Health Organization. https://eprints.leedsbeckett.ac.uk/id/eprint/7159/1/MentalHealthMenAndCulturePV-GOUGH.pdf

Kahn, J. S. (2010). Feminist therapy for men: Challenging assumptions and moving forward. *Women & Therapy, 34*(1-2), 59-76. https://doi.org/10.1080/02703149.2011.532458

Kimmel, M. S. (2001). Masculinity as homophobia: Fear, shame and silence in the construction of gender identity. In S. M. Whitehead and F. J. Barrett (Eds.), *The masculinities reader* (pp. 266-287). Polity Press.

Kimmel, M. S. & Messner, M. A. (2007). Introduction. In M. S. Kimmel and M. A. Messner (Eds.), *Men's lives* (pp. xv-xxiii). Pearson Allyn and Bacon.

Kiselica, M. S., Benton-Wright, S., & Englar-Carlson, M. (2016). Accentuating positive masculinity: A new foundation for the psychology of boys, men, and masculinity. In Y. J. Wong and S. R. Wester (Eds.), *APA handbook of men and masculinities* (pp. 123–143). American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/14594-006

Mahalik, J. R., Good, G. E., Tager, D., Levant, R. F., & Mackowiak, C. (2012). Developing a taxonomy of helpful and harmful practices for clinical work with boys and men. *Journal of Counseling Psychology, 59*(4), 591–603. https://doi.org/10.1037/a0030130

Messerschmidt, J. (2007). Varieties of "real men". In M. S. Kimmel and M. A. Messner (Eds.), *Men's lives* (pp. 3-20). Pearson Allyn and Bacon.

Messerschmidt, J. W. (2019). The salience of "hegemonic masculinity". *Men and Masculinities, 22*(1), 85-91. https://doi.org/10.1177/1097184X18805555

Mintz, L. B., & Tager, D. (2012). Feminist therapy with male clients: Empowering men to be their whole. In C. Z. Enns and E. N. Williams (Eds.), *The Oxford handbook of feminist counseling psychology* (pp. 322-338). Oxford University Press.

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2019). *Intimate partner violence*. https://web-archive.oecd.org/2020-04-06/104754-SF-3-4-Intimate-Partner-Violence.pdf

Ratele, K. (2015). Working through resistance in engaging boys and men towards gender equality and progressive masculinities. *Culture, Health & Sexuality, 17*(sup2), 144–158. https://doi.org/10.1080/13691058.2015.1048527

Republic of Turkey Prime Ministry Directorate General on the Status of Women. (2014). *2014 Research on domestic violence against women in Turkey summary report*. https://hips.hacettepe.edu.tr/en/analysis_and_report-316

Ruane-McAteer, E., Amin, A., Hanratty, J., Lynn, F., Corbijn van Willenswaard, K., Reid, E., Khosla, R., & Lohan, M. (2019). Interventions addressing men, masculinities and gender equality in sexual and reproductive health and rights: An evidence and gap map and systematic review of reviews. *BMJ Global Health, 4*(5), e001634. https://doi.org/10.1136/bmjgh-2019-001634

Sancar, S. (2009). *Erkeklik: İmkansız iktidar ailede, piyasada ve sokakta erkekler*. Metis Yayınları.

Sayilan, G., Akyuz, S., Ok, O. C., Sunbuloglu, N. Y., & Gunay-Erkol, C. (2024). Şiddetsiz erkeklik: Erkekleri cinsiyet eşitliği projelerine dahil etmek mümkün mü? In A. Cavdar, A. O. Ustunel and Z. Maçkalı (Eds.), *Şiddetsiz birey, aile ve toplum: Ruh sağlığı alanında şiddetsizlik odaklı yaklaşım ve uygulamalar* (p.196-221). Istanbul Bilgi Universitesi Yayinları.

Sayilan, G., Sunbuloglu, N. Y., Barutcu, A., Turkoglu, B., Ok, O. C., & Akyuz, S. (2023). Lise çağındaki genç erkekler için E-Gen (Eşitlik kuşağı) modülü el kitabı. https://siddetsizerkeklik.com/wp-content/uploads/2023/01/e-genSiddetsiz-Erkeklik-El-Kitabi.pdf

Seidler, Z. E., Dawes, A. J., Rice, S. M., Oliffe, J. L., & Dhillon, H. M. (2016). The role of masculinity in men's help-seeking for depression: A systematic review. *Clinical Psychology Review*, *49*, 106-118. https://doi.org/10.1016/j.cpr.2016.09.002

Seidler, Z. E., Rice, S. M., River, J., Oliffe J. L., & Dhillon, H. M. (2018). Men's mental health services: The case for a masculinities model. *Journal of Men's Studies, 26*(1), 92–104. https://doi.org/10.1177/1060826517729406

Sunar, D., & Fişek G. O. (2005). Contemporary Turkish families. In J. L. Roopnarine and U. P. Gieler (Eds.), *Families in global perspective* (pp. 169-183). Pearson/Allyn and Bacon.

Sünbüloğlu, N. Y., Gözcü, B., Günay-Erkol, Ç., Sayılan, G., ve Akyüz, S. (2020). *Şiddetsiz erkeklik atölyeleri el kitabı*. https://siddetsizerkeklik.com/wp-content/uploads/2021/01/Siddetsiz_erkeklik_el_kitabi.pdf

Tol, U. U., & Taskan, D. (2018). *Erkeklik ve babalık halleri*. https://dspace.ceid.org.tr/xmlui/bitstream/handle/1/804/ErkeklikVeBabalikHalleri.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Ustunel, A. O. (2020). A feminist approach to dating violence prevention: Creating change towards safety, equality and mutuality. *Feminism & Psychology, 30*(2), 143-164. https://doi.org/10.1177/0959353519882462

Ustunel, A. O. (2023). "Violence is just an expression of love and spontaneity": Young men's processes of resistance to change after a dating violence prevention program in Turkey. *Journal of Family Viol*ence. https://doi.org/10.1007/s10896-023-00588-6

Wolf, J., Williams, E. N., Darby, M., Herald, J., & Schultz, C. (2018). Just for women? Feminist multicultural therapy with male clients. *Sex Roles*, *78*, 439-450. https://doi.org/10.1007/s11199-017-0819-y

BÖLÜM 17

Engelli Danışanlarla Çalışmak

Dr. Elif Emir Öksüz[*]

Öğrenme Hedefleri

Bu bölümü okuduktan sonra aşağıdaki kazanımları edinmeniz hedeflenmektedir:

- Çeşitli engellilik modellerini ve bunların danışanlar üzerindeki etkilerini analiz etmek ve bu perspektiflerin bireysel deneyimleri ve psikolojik hizmetlerin sunumunu nasıl etkilediğine dair anlayışınızı geliştirmek.
- Fiziksel, tutumsal ve sistemik bariyerlerin engelli bireyleri, günlük yaşamda karşılaştıkları ayrımcılık ve ön yargılar da dahil olmak üzere, nasıl etkilediğini belirlemek ve değerlendirmek.
- Engelliliği diğer kimliklerle kesişen bir kimlik ve kültür olarak tanımak ve bu kesişimselliğin toplum içindeki baskılanma ve ayrıcalık deneyimleriyle nasıl ilişkili olduğunu anlamak.
- Engelli danışanlarla çalışma yetkinlikleri ile ilgili mesleki standartlar ve belgelere aşina hale gelmek ve sunulan ruh sağlığı hizmetlerini geliştirmek için belli başlı kişisel ve mesleki gelişim alanları belirlemek.

Psikolojik hizmetler sunan meslek elemanları, etkili ve aynı zamanda çokkültürel hizmetler sağlayabilmek için engelli bireyleri kapsamlı bir şekilde anlamalıdır. Bu anlayış, psikolojik destek sürecinde duyarlılık ve empati geliştirmek için engelli bireylerin karşılaştığı duruma özgü zorlukların ve damgalamanın farkında olmakla başlar. Çeşitli engeller ve bunların etkileri hakkında derinlemesine bilgi sahibi olmak, ruh sağlığı

[*] Bu bölümün çevirisi yazarın kendisi tarafından yapılmıştır.

uzmanlarının farkındalıklarını arttırmalarını ve en iyi uygulamaları kullanmalarını sağlar. Engele özgü iletişim yöntemleri kullanmak ve destekleyici ve güçlendirici terapötik teknikler gibi özel bazı beceriler geliştirmek, uzmanların bireysel ihtiyaçlara göre uyarlanmış etkili ve erişilebilir destek sağlamasına olanak tanır. Savunuculuk da kritik bir öneme sahiptir; çünkü engelli bireylerin haklarını ve iyilik halini desteklemeyi, sistemsel değişimlerin gerçekleşmesini teşvik etmeyi ve psikolojik hizmetlere eşit erişimi sağlamayı içerir. Ruh sağlığı uzmanları bu unsurları bir araya getirerek, engelli bireylere saygı duyan ve onları güçlendiren, diğer bir deyişle kapsayıcı olan yani bütüncül ve kültürel açıdan yetkin bir hizmet sunabilir. Bu yaklaşım sadece terapötik ilişkiyi geliştirmekle kalmaz, aynı zamanda sosyal adaleti de teşvik eder ve engelli tüm danışanların engelleri ne olursa olsun en yüksek standartta hizmet ve destek almasını sağlar.

Engellilik Tanımı ve İstatistikleri

"Engellilik" dediğimizde bu kavram, her zaman aynı şekilde anlaşılmayabilir. Kimin engelli sayılacağı ya da engelliliği belirleyen faktörlerin tanımı, tanımlayan kurumlara bağlı olarak değişebilmektedir (Aydemir Döke ve Emir Öksüz, 2018; Smart, 2016). Dolayısıyla bölüme net bir tanımla başlamanın faydalı olacağı düşünülmektedir. Bu bölüm kapsamında *engellilik* dendiğinde neyin kastedildiğini açıklığa kavuşturmak için küresel olarak en güncel ve en yaygın kabul gören tanımı paylaşmak yerinde olacaktır. Birleşmiş Milletler Engelli Hakları Sözleşmesi (United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities; UNCRPD, 2006) ve Dünya Sağlık Örgütü'ne (DSÖ, 2023) göre **engellilik**; yeti yitimi, aktivite kısıtlılıkları ve yaşamın farklı alanlarına katılımda yaşanan sınırlılıklardan kaynaklanan pek çok farklı durumu kapsamaktadır. Yaşamın iş, hareketlilik, iletişim, öğrenme ve sosyal etkileşim gibi çeşitli alanlarında zorluklara yol açabilen fiziksel, duyusal, zihinsel ve psikolojik sağlık alanlarındaki yeti kayıplarını içermektedir. Bu kurumlarca engellilik, yeti kaybı yaşayan bireyler ile çevrelerindeki tutumsal, fiziksel ve kurumsal engeller de dahil olmak üzere, mevcut bariyerler arasındaki etkileşimden kaynaklanan toplumsal bir olgu olarak kabul edilmektedir.

Bu tanım devrim niteliğindedir; çünkü engelliliği, bireylerin yeti kayıpları ile ön yargılar, fiziksel yetersizlikler ve kurumsal uygulamalar gibi toplumsal bariyerler arasındaki etkileşimle şekillenen toplumsal bir olgu olarak görmektedir. Bu tanım, odağımızı engelliliği yalnızca tıbbi bir durum olarak görmekten uzaklaştırarak, kapsayıcı ortamların gerekliliğine ve toplumsal değişim ihtiyacına yöneltmektedir. Türkiye, Birleşmiş Milletler Engelli Hakları Sözleşmesi'ni 2007 yılında imzalamış ve 2009 yılında onaylamıştır. Dolayısıyla bu tanım, Türkiye için yasal olarak bağlayıcıdır. Nitekim 5378 sayılı Engelliler Hakkında Kanun metninde yapılan değişiklikler, Türkiye'nin engellilik tanımını Birleşmiş Milletler Engelli Hakları Sözleşmesi ile uyumlu hale getirmiştir (Aydemir Döke ve Emir Öksüz, 2018).

Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı tarafından hazırlanan bir raporda, Türkiye'de 2002 yılında nüfusun %12,29'unun engelli olduğu belirtilmiştir (T.C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, 2002). Bundan yaklaşık on yıl kadar sonra, 2011 yılında Türkiye'de yaklaşık beş milyon kişinin (nüfusun %6,9'unun) en az bir tür engeli olduğu rapor edilmiştir (Türkiye

İstatistik Kurumu, 2015). Değerlerdeki bu keskin düşüş, engellilikle ilgili verilerin toplanmasında kullanılan sorulardaki değişiklikten kaynaklanmaktadır. Türkiye, 2011 yılında Washington Grubu'nun Uluslararası İşlevsellik, Engellilik ve Sağlık Sınıflandırması (International Classification of Functioning, Disability, and Health- ICF) ile uyumlu sorularını kullanarak altı işlevsellik alanına ilişkin veri toplamıştır: görme, işitme, hareketlilik, bilişsel, öz bakım ve iletişim. Katılımcılar, yeti kayıplarının bu alanlarda işlevlerini yerine getirirken yaşadıkları zorluk düzeyini *hiç zorluk* yaşamama, *biraz zorluk* yaşama, *çok zorluk* yaşama ya da *hiç yapamama* şeklinde belirtebilmektedir. Katılımcılardan, herhangi bir alanda yalnızca *çok zorlandığını* veya o alandaki faaliyeti *hiç yapamadığını* bildirenler engelli olarak sınıflandırılmıştır, yani engellilik yaygınlığının resmi kaydı artık yalnızca ağır engelli olanları yansıtmaktadır (Aydemir Döke ve Emir Öksüz, 2018).

Dünya genelinde insanların yaklaşık %15'i, günlük yaşamlarında birçok zorlukla karşılaşmalarına neden olan bir engel durumuna sahiptir. Dünya nüfusunun yüzde 2 ila 4'ü ise daha da önemli zorluklar yaşamaktadır. Dünya Sağlık Örgütü engellilik yaygınlığının raporlanmasında gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeler arasında bir eşitsizlik gözlemlemiştir; gelişmekte olan ülkeler, verileri nasıl ölçtükleri ve topladıkları konusundaki farklılıklar nedeniyle genellikle daha düşük oranlar bildirmektedir (DSÖ ve Dünya Bankası, 2011). Veri toplamadaki farklılıklar, engellilik oranlarında 2002'den 2011'e kadar gözlenen düşüşü ve kabaca aynı dönem içerisinde Türkiye'nin istatistikleri ve küresel istatistikler arasındaki farkları açıklayabilir. Aslında yaşlı nüfusun genel nüfusa oranının artması, kronik hastalıkların yaygınlaşması ve engelliliğin daha iyi ölçülmesi gibi faktörler nedeniyle bugün hem dünyada hem de Türkiye'de engelli olarak yaşayan insan sayısının daha da yüksek olması beklenmektedir (DSÖ ve Dünya Bankası, 2011).

Engelli bireyler; yaş, cinsiyet, cinsel yönelim, etnik grup, eğitim düzeyi, engelliliğe bakış açıları ile dini ve siyasi görüşler bakımından farklılık gösteren, çeşitli yaşam deneyimlerine ve ihtiyaçlara sahip geniş bir gruptur. Sosyodemografik özellikler (cinsiyet, eğitim, gelir düzeyi), başkalarının (aile, arkadaşlar, toplum) engelliliğe ilişkin tepkileri, psikososyal kaynaklar (psikolojik iyi oluş, destek sistemleri, başa çıkma stratejileri) ve engelliliğe ilişkin değişkenler (engelin nasıl ve ne zaman ortaya çıktığı, şiddeti, işlevselliği etkileyen yeti kayıpları, görünürlüğü) gibi faktörler engelliliğin nasıl deneyimlendiğini etkilemektedir (Emir Öksüz ve Brubaker, 2020; Olkin, 1999; Olkin ve Pledger, 2003; Smart, 2018; Smart ve Smart, 2006; Smith ve ark, 2008). Örneğin, engelli bir birey iş bulma konusunda zorluklarla karşılaşabilir ve sosyal destek ödemelerine bağımlı kalarak engelli kimliğini benimsemekte zorlanabilir. Buna karşılık, yaşamının ilerleyen dönemlerinde hastalık nedeniyle engelli olan başka bir birey, bir yandan başarılı bir kariyer sürdürmeye devam ederken, bir yandan da engelli kimliğiyle güçlü bir özdeşim kurabilir ve savunuculuk yapabilir. Her ikisi de engelli olmasına rağmen bu kişilerin hayat hikayeleri ve engelliliğe yaklaşımları önemli ölçüde farklılık gösterebilir. Bu nedenle, engellilik deneyiminin her birey için benzersiz olduğunu söyleyebiliriz. Bu benzersizlik de uzmanların bir yandan kültürel tevazuyu benimseyen ve etkili hizmet sunan bir yandan da engelli kişilerin haklarını, özerkliğini ve onurunu koruyan birey merkezli bir yaklaşım benimsemeleri gerektiğini vurgulamaktadır.

Engellilik Modelleri ve Kimlik

Engellilik, her biri durumun farklı yönlerini vurgulayan çeşitli perspektiflerden görülebilen karmaşık ve çok yönlü bir olgudur. Bakış açısına bağlı olarak engelliliğin tanımı, sorun alanlarının belirlenmesi, nedenlerin ve sorumlulukların atfedilmesi, engelli bireylerin ihtiyaçlarının değerlendirilmesini ve psikolojik yardım mesleklerinde çalışan uzmanları önemli ölçüde değişebilir (Smart, 2016). Engellilik modelleri olarak adlandırılan bu perspektifler, bu konuları farklı şekillerde yorumlamamıza ve ele almamıza olanak tanımaktadır. Bu modelleri anlamak toplumsal dinamikleri, engelli bireylerin kendilerini ve çevrelerini nasıl algıladıklarını ve ruh sağlığı uzmanlarının engelliliği nasıl kavramsallaştırdıklarını analiz etmek için faydalıdır (Olkin, 2002).

Engellilikle ilgili tartışmalarda ahlaki, tıbbi ve sosyal modeller ön plana çıkmaktadır (Olkin, 2002). Dini öğretilerden etkilenen ahlaki model, engelliliği günahın ya da ahlaki çöküntünün bir sonucu olarak yorumlamakta ve bireysel ya da toplu olarak hissedilen utanç ve sorumluluk duygularına yol açmaktadır (Andrews, 2017; Smart ve Smart, 2006). Bu model kapsamında, geleneksel şifacılar tövbe, dua veya tecrit yoluyla engellilik sorununu çözmeye çalışabilir (Smart, 2016).

Ağırlıklı olarak tıp alanındaki uzmanlar tarafından şekillendirilen tıbbi model, engelliliği bireye ait bir bozukluk veya eksiklik olarak görür ve kişiyi "düzeltmek" için tıbbi müdahalelere odaklanır (Olkin, 2002; Smart, 2016). Bu model, engelli kişileri profesyonel yardımla çevrelerine uyum sağlayan pasif bir role koyar ve engelliliği iyileştirmeye ve önlemeye yönelik politikaları etkiler. Ancak genellikle kapsamlı bir toplumsal katılımı göz ardı eder (Andrews, 2017).

Buna karşılık sosyal model, engelliliği kişinin yeti kayıplarından ziyade damgalama, ön yargı ve yetersiz makul uyumlaştırmalardan kaynaklanan sosyal bir mesele olarak algılar (Andrews, 2017; Smart ve Smart, 2006). Sosyal model evrensel tasarımı, eşit erişim yasalarını ve engelleri ortadan kaldırmaya yönelik toplumsal eylemleri savunur (Smart, 2016). Sosyal model aynı zamanda pozitif engelli kimliğini ve toplumsal savunuculuğu da vurgular (Smart ve Smart, 2006). Ek olarak, sosyal modelle paralellik gösteren azınlık modeli, engelliliği sosyal bir kimlik olarak ele alır ve engellilerin ötekileştirilmiş bir grup olduğunu savunur (Olkin, 1999).

Engelli kimliği, engelliliğin demografik bir kategori veya bir sağlık sorunu olarak görülmesinin ötesinde, engelli bireylerin kendilerini, bedenlerini ve dünyayla etkileşimlerini nasıl algıladıklarını şekillendiren özgül bir olgu olarak kabul edilebilir (Forber-Pratt ve ark., 2017). Sosyal kimlik teorisi, ötekileştirilmiş grup üyelerinin ya çoğunluğun üyeleri gibi "görünerek" ya da kendi ötekileştirilmiş gruplarıyla özdeşleşerek damgalanmayla başa çıktıklarını öne sürmektedir (Tajfel ve Turner, 1979). Olumlu bir engelli kimliği benimsemek bazı bireyler için öz saygıyı, iyi olma halini, onuru, aidiyet duygusunu, kolektif öz yeterliliği ve savunuculuk çabalarını artırabilir (Bogart, 2014; Caldwell, 2011; Chalk, 2015; Nario-Redmond ve ark., 2012; Nario-Redmond ve Oleson, 2016; Raver ve ark., 2018). Tersine kimi insanlar, günlük faaliyetlerini kısıtlayan yeti kayıpları olsa bile kendilerini engelli olarak tanımlamaktan kaçınabilir (Asaba ve Jackson, 2011). Damgalanmayı daha güçlü şekilde hisseden ve daha ağır engel durumlarına sahip kişilerin kendilerini engelli olarak tanımlama olasılıklarının daha yüksek olduğu öne

önerilmektedir. Ruh sağlığı uzmanları sürekli olarak eğitim almalı ve gerektiğinde süpervizyon ve konsültasyon almalıdır. Bu sayede söz konusu uzmanlar, en iyi uygulamalardan haberdar olarak güncel kalabilirler ve karmaşık vakalara destek alabilirler. Böylece engelli bireyler için etkili destek ve müdahale sağlama becerilerini sürekli geliştirmiş olurlar.

Kaynakça

American Counseling Association. (2014). *2014 ACA Code of Ethics*. https://www.counseling.org/docs/de fault-source/default-document-library/ethics/2014-aca-code-of-ethics.pdf

American Psychological Association. (2019). Resolution on the support of universal design and accessibility in education, training and practice. https://apa.org/about/policy/resolution-support-universal-design-accessibility-education.pdf

American Psychological Association. (2020). *Publication manual of American Psychological Association: The official guide to APA style* (7th ed.).

American Psychological Association. (2022). *Guidelines for Assessment and Intervention with Persons with Disabilities.* https://www.apa.org/about/policy/guidelines-assessment-intervention-disabilities.pdf

Andrews, E. E. (2017). Disability models. In M. A. Budd, S. Hough & S. T. Wegener (Eds.), *Practical psychology in medical rehabilitation* (pp. 77-83). Springer.

Andrews, E. E., Forber-Pratt, A. J., Mona, L. R., Lund, E. M., Pilarski, C. R., & Balter, R. (2019). #SaytheWord: A disability culture commentary on the erasure of "disability." *Rehabilitation Psychology, 64*(2), 111–118. https://doi.org/10.1037/rep0000258

Asaba, E., & Jackson, J. (2011). Social ideologies embedded in everyday life: A narrative analysis about disability, identities, and occupation. *Journal of Occupational Science*, *18*(2), 139–152. https://doi.org/10.1080/14427591.2011.579234

Aydemir Döke, D., & Emir Öksüz, E. (2018). Rehabilitation services in Türkiye. In D. A. Harley, N. Ysasi, M. Bishop, & A. Fleming (Eds.), *Disability and vocational rehabilitation in rural settings* (pp. 399-419). Springer Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-64786-9_22

Aydemir-Döke, D., & Herbert, J. T. (2022). Development and validation of the ableist microaggression impact questionnaire. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, *66*(1), 36-45. https://doi.org/10.1177/00343552211014259

Benomir, A. M., Nicolson, R. I., & Beail, N. (2016). Attitudes towards people with intellectual disability in the UK and Libya: A cross-cultural comparison. *Research in developmental disabilities*, *51*, 1-9. https://doi.org/10.1016/j.ridd.2015.12.009

Bogart, K. R. (2014). The role of disability self-concept in adaptation to congenital or acquired disability. *Rehabilitation Psychology, 59*(1), 107-115. https://doi.org/10.1037/a0035800

Bogart, K. R., Rottenstein, A. T., Lund, E. M., & Bouchard, L. (2017). Who identifies as disabled? An examination of impairment and contextual predictors. *Rehabilitation Psychology, 62*(4), 553–562. https://doi.org/10.1037/rep0000132

Bruce, S. M., Luckner, J. L., & Ferrell, K. A. (2017). Assessment of students with sensory disabilities: Evidence-based practices. *Assessment for Effective Intervention, 43* (2), 79–89. https://doi.org/10.1177/1534508417708311

Caldwell, J. (2011). Disability identity of leaders in the self-advocacy movement. *Intellectual and Developmental Disabilities, 49*(5), 315-326. https://doi.org/10.1352/1934-9556- 49.5.315

Canel-Çinarbaş, D., Kaymak, D. A., & Sart, Z. H. (2022). Disability and discrimination: Microaggression experiences of people with disabilities in Turkey. In H. Çakal & S. Husnu (Eds.), *Examining complex intergroup relations: Through the lens of Turkey* (pp. 47–66). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003182436

Cannella, A. (2015). *The relationship of school counselors' disabilities competence with self-efficacy and pre-service training and the influence of experience, training, and self-efficacy on disabilities competence* [Doctoral dissertation, Montclair State University]. Montclair State University Digital Commons. https://digitalcommons.montclair.edu/etd/176/

Carlson, W., & Witschey, H. (2018). Undergraduate students' attitudes toward individuals with disabilities: Integrating psychology disability curriculum and service-learning. *Teaching of Psychology, 45*(2)*, 189-192.* https://doi.org/10.1177/0098628318762929

Chalk, H. M. (2015). Disability self-categorization in emerging adults: Relationship with self-esteem, perceived esteem, mindfulness, and markers of adulthood. *Emerging Adulthood,* Advance Online Publication. https://doi.org/10.1177/2167696815584540

Chapin, M., McCarthy, H., Shaw, L., Bradham-Cousar, M., Chapman, R., Nosek, M., Peterson, S., Yilmaz, Z., & Ysasi, N. (2018). Disability-related counseling competencies. https://www.counseling.org/docs/default-source/competencies/arca-disability-related-counseling-competencies-v51519.pdf?sfvrsn=984f4bd0_1

Chen, R. K., Brodwin, M. G., Cardoso, E., & Chan, F. (2002). Attitudes toward people with disabilities in the social context of dating and marriage: A comparison of American, Taiwanese, and Singaporean college students. *Journal of Rehabilitation, 68*(4), 5–11.

Cimsir, E., & Carney, J. L. V. (2016). School counsellor training, attitudes, and perceptions of preparedness to provide services to students with disabilities in inclusive schools in Turkey. *European Journal of Special Needs Education*, *32*(3), 346–361. https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1240340

Crenshaw, K. W. (2017). *On intersectionality: Essential writings.* The New Press.

Cuddy, A. J., Fiske, S. T., & Glick, P. (2007). The BIAS map: Behaviors from intergroup affect and stereotypes. *Journal of Personality and Social Psychology, 92*, 631-648. https://doi.org/10.1037/0022-3514.92.4.631

Çalışkan Sarı, A., Emir Öksüz, E., Akkaya, E. C., Kodak, R. N., & Yalçınkaya Alkar, Ö. (2022). Psikolojik bozukluklar ve engelli hakları [Psychological disorders and disability rights]. In A. R. Aydın ve İ. Keskin (Ed.), *Engellilik Araştırmaları Yazıları [Disability Research Writings]* (pp. 71-95*).* İstanbul Üniversitesi Yayınları.

Darling, R. B., & Heckert, D. A. (2010). Orientations toward disability: Differences over the life course. *International Journal of Disability Development and Education, 57*(2), 131–143. http://dx.doi.org/10.1080/10349121003750489

Deroche, M. D., Herlihy, B., & Lyons, M. L. (2020). Counselor trainee self-perceived disability competence: Implications for training. *Counselor Education and Supervision, 59*(3), 187-199. https://doi.org/10.1002/ceas.12183

Dirth, T. P., & Branscombe, N. R. (2018). The social identity approach to disability: Bridging disability studies and psychological science. *Psychological Bulletin, 144*(12), 1300-1329. https://doi.org/10.1037/bul0000156

Dunn, D. S. (2016). Teaching about psychosocial aspects of disability: Emphasizing person-environment relations. *Teaching of Psychology*, *43*(3), 255-262. https://doi.org/10.1177/0098628316649492

Dunn, D. S., & Burcaw, S. (2013). Disability identity: Exploring narrative accounts of disability. *Rehabilitation Psychology, 58*, 148–157. http://dx.doi.org/10.1037/a0031691

Efendioğlu, K., & Emir Öksüz, E. (2024). Implicit attitudes towards people with disabilities. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *33*(1), 31-46. https://doi.org/10.35379/cusosbil.1295030

Emir Öksüz, E. (2019). *Training and contact: Do they have an impact on disability competence?* [Unpublished Doctoral Dissertation]. University of Cincinnati.

Emir Öksüz, E., & Brubaker, M. B. (2020). Deconstructing disability training in counseling: A critical examination and call to the profession. *Journal of Counselor Leadership and Advocacy, 7*(2), 163–175 https://doi.org/10.1080/2326716X.2020.1820407

Emir Öksüz, E., Brubaker, M. D., & Aydemir-Döke, D. (2024). Disability training and programme conduciveness in counselor education: A preliminary assessment. *International Journal of Disability, Development and Education*, 1–15. https://doi.org/10.1080/1034912X.2024.2361255

Emir Öksüz, E., & Nergiz, H. (2023). Engelliliğin psikolojideki yeri: Türkiye'deki güncel durum [The place of disability in psychology: The current situation in Türkiye]. In Y. Bayar & M. Kavaklı (Eds.), *Cumhuriyet'in 100. Yılına armağan sosyal ve beşeri bilimler: Psikoloji [Social and Human Sciences in Honor of the 100th Anniversary of the Republic of Türkiye: Psychology]* (pp. 123-146). Necmettin Erbakan Üniversitesi Yayınları.

Evans, S. G. (2017). *Mental health counselors working with individuals with developmental disabilities: A phenomenological investigation.* [Doctoral dissertation, University of Arkansas]. ScholarWorks at the University of Arkansas. https://scholarworks.uark.edu/etd/1894

Fazio, R. H., & Olson, M. A. (2003). Implicit measures in social cognition research: Their meaning and use. *Annual Review of Psychology, 54,* 297–327. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.54.101601.145225

Feather, K., A. (2017). *A phenomenological investigation of counselor competencies in working with children diagnosed with autism spectrum disorder and their families.* [Doctoral dissertation, University of South Carolina]. USC Theses and Dissertations. https://scholarcommons.sc.edu/etd/4215

Feather, K. A., & Carlson, R. G. (2019). An initial investigation of individual instructors' self-perceived competence and incorporation of disability content into CACREP-accredited programs: Rethinking training in counselor education. *Journal of Multicultural Counseling and Development, 47*(1), 19-36. https://doi.org/10.1002/jmcd.12118

Foley-Nicpon, M. & Lee, S. (2012). Disability research in counseling psychology journals: A 20-year content analysis. *Journal of Counseling Psychology, 59*(3), 392-398. https://doi.org/10.1037/a0028743

Forber-Pratt, A. J., Lyew, D. A., Mueller, C., & Samples, L. B. (2017). Disability identity development: A systematic review of the literature. *Rehabilitation Psychology, 62*(2), 198-207. https://doi.org/10.1037/rep0000134

Forber-Pratt, A. J., & Zape, M. P. (2017). Disability identity development model: Voices from the ADA-generation. *Disability and Health Journal, 10*(2), 350-355. http://dx.doi.org/10.1016/j.dhjo.2016.12.013

Gibson, J. (2006). Disability and clinical competency: An introduction. *The California Psychologist, 39*, 6 –10. https://www.disabilitypsychology.com/wp-content/uploads/2010/11/Disability-and-Clinical-Competency-Article.pdf

Gill, C. J. (1997). Four types of integration in disability identity development. *Journal of Vocational Rehabilitation, 9*(1), 39-46. https://doi.org/10.3233/JVR-1997-9106

Goldstein, S. B., Siegel, D., & Seaman, J. (2010). Limited access: The status of disability in introductory psychology textbooks. *Teaching of Psychology, 37*(1), 21–27. https://doi.org/10.1080/00986280903426290

Goodley, D., & Lawthom, R. (Eds.). (2006). *Disability and psychology: Critical introductions and reflections*. Macmillan International Higher Education.

Hahn, H. D., & Belt, T. L. (2004). Disability identity and attitudes toward cure in a sample of disabled activists. *Journal of Health and Social Behavior, 45*(4), 453–464. http://dx.doi.org/10.1177/002214650404500407

Haskan Avcı, Ö. (2023). It's a taboo: Women with disabilities applying for psychological counseling due to romantic relationship and sexual problems. *Sexuality and Disability*, *41*(2), 335-355. https://doi.org/10.1007/s11195-023-09779-x

Hauser, P. C., Maxwell-McCaw, D. L., Leigh, I. W., & Gutman, V. A. (2000). Internship accessibility issues for deaf and hard-of-hearing applications: No cause for complacency. *Professional Psychology: Research and Practice, 31*(5), 569-574. http://dx.doi.org/10.1037//0735-7028.31.5.569

İlhan-IIdız, G., & Tezel, D. (2018). Engelli bireylere yönelik tutumlara ilişkin Türkiye'de gerçekleştirilen çalışmaların incelenmesi [An examination of studies conducted in Türkiye on attitudes towards people with disabilities]. *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi (IBAD), 3*(2), 599-609. https://doi.org/10.21733/ibad.428743

Institute of Medicine. (2015). *Psychological testing in the service of disability determination*. National Academies Press. https://doi.org/10.17226/21704

Karakaya, M. E., Arabacı, S., & Emir Öksüz, E. (2024). A systematic review of the studies focusing on attitudes toward individuals with disabilities in Türkiye. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 33*(2), 720-737. https://doi.org/10.35379/cusosbil.1421593

Kattari, S. K. (2020). Ableist microaggressions and the mental health of disabled adults. *Community Mental Health Journal, 56*(6), 1170–1179. https://doi.org/10.1007/s10597-020-00615-6

Kemp, N. T., & Mallinckrodt, B. (1996). Impact of professional training on case conceptualization of clients with a disability. *Professional Psychology: Research and Practice, 27*(4), 378-385. https://doi.org/10.1037/0735-7028.27.4.378

Law #5378. (2005). *Engelliler Hakkında Kanun [The law about People with Disabilities].* T.C. Resmî Gazete (25868, 7 Temmuz 2005). https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2005/07/20050707-2.htm

McLennon, S. M. (2012). *Knowledge, attitudes, and skills related to disabilities among psychologists: Are we competent to practice in this multicultural domain?* [Unpublished doctoral dissertation] Seton Hall University.

Moriña, A., & Carnerero, F. (2020). Conceptions of disability at education: A systematic review. *International Journal of Disability, Development and Education*, *69*(3), 1032–1046. https://doi.org/10.1080/1034912X.2020.1749239

Nario-Redmond, M. R. (2010). Cultural stereotypes of disabled and non-disabled men and women: Consensus for global category representations and diagnostic domains. *British Journal of Social Psychology, 49*(3), 471-488. https://doi.org/10.1348/014466609X468411

Nario-Redmond, M. R. (2020). *Ableism: The causes and consequences of disability prejudice.* Wiley Blackwell.

Nario-Redmond, M. R., Noel, J. G., & Fern, E. (2012). Redefining disability, re-imagining the self: Disability identification predicts self-esteem and strategic responses to stigma. *Self and Identity, 12*(5), 468-488. https://doi.org/10.1080/15298868.2012.681118

Nario-Redmond, M. R., & Oleson, K. C. (2016). Disability group identification and disability-rights advocacy: Contingencies among emerging and other adults. *Emerging Adulthood, 4*(3), 207-218. http://dx.doi.org/10.1177/2167696815579830

Olkin, R. (1999). *What psychotherapists should know about disability*. Guilford Press.

Olkin, R. (2002). Could you hold the door for me? Including disability in diversity. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology, 8*(2), 130-137. https://doi.org/10.1037/1099-9809.8.2.130

Olkin, R. (2004). Making research accessible to participants with disabilities. *Journal of Multicultural Counseling and Development, 32*, 332-343.

Olkin, R., & Pledger, C. (2003). Can disability studies and psychology join hands? *American Psychologist, 58*(4), 296-304. https://doi.org/10.1037/0003-066X.58.4.296

Pieterse, A. L., Evans, S. A., Risner-Butner, A., Collins, N. M., & Mason, L. B. (2009). Multicultural competence and social justice training in counseling psychology and counselor education: A review and analysis of a sample of multicultural course syllabi. *The Counseling Psychologist, 37*(1), 93-115. https://doi.org/10.1177/0011000008319986

Priester, P. E., Jones, J. E., Jackson-Bailey, C. M., Jana-Masri, A., Jordan, E. X., & Metz, A. J. (2008). An analysis of content and instructional strategies in multicultural counseling courses. *Journal of Multicultural Counseling and Development, 36*(1), 29-39. https://doi.org/10.1002/j.2161-1912.2008.tb00067.x

Putnam, M. (2005). Conceptualizing disability: Developing a framework for political disability identity. *Journal of Disability Policy Studies, 16*(3), 188–198. http://dx.doi.org/10.1177/10442073050160030601

Raver, A., Murchake, H., & Chalk, H. M. (2018). Positive disability identity predicts sense of belonging in emerging adults with a disability. *Psi Chi Journal of Psychological Research*, *23*(2), 157-165. https://doi.org/10.24839/2325-7342.JN23.2.157

Ren, L. R., Paetzold, R. L., & Colella, A. (2008). A meta-analysis of experimental studies on the effects of disability on human resource judgments. *Human Resource Management Review, 18*(3), 191-203. https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2008.07.001

Richard, S., & Hennekam, S. (2021). Constructing a positive identity as a disabled worker through social comparison: The role of stigma and disability characteristics. *Journal of Vocational Behavior*, *125*, 103528. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2020.103528

Rivas, M., & Hill, N. R. (2018). Counselor trainees' experiences counseling disability: A phenomenological study. *Counselor Education and Supervision, 57*(2), 116-131. https://doi.org/10.1002/ceas.12097

Robey, K. L., Beckley, L., & Kirschner, M. (2006). Implicit infantilizing attitudes about disability. *Journal of Developmental and Physical Disabilities, 18*, 441-453. https://doi.org/10.1007/s10882-006-9027-3

Rojahn, J., Komelasky, K. G., & Man, M. (2008). Implicit attitudes and explicit ratings of romantic attraction of college students toward opposite-sex peers with physical disabilities. *Journal of Developmental and Physical Disabilities, 20*, 389-397. https://doi.org/10.1007/s10882-008-9108-6

Rosa, N. M., Bogart, K. R., Bonnett, A. K., Estill, M. C., & Colton, C. E. (2016). Teaching about disability in psychology: An analysis of disability curricula in U.S. undergraduate psychology programs. *Teaching of Psychology, 43*(1), 59–62. https://doi.org/10.1177/0098628315620885

Smart, J. F. (2016). *Disability, society and the individual* (3rd ed.). Pro-Ed, Inc.

Smart, J. F. (2018). *Disability definitions, diagnoses, and practice implications: An introduction for counselors*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315276694

Smart, J. F., & Smart, D. W. (2006). Models of disability: Implications for the counseling profession. *Journal of Counseling & Development, 84*(1), 29-40 https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2006.tb00377.x

Smith, L., Foley, P. F., & Chaney, M. P. (2008). Addressing classism, ableism, and heterosexism in counselor education. *Journal of Counseling & Development, 86*(3), 303-309. https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2008.tb00513.x

Strike, D. L., Skovholt, T. M., & Hummel, T. J. (2004). Mental health professionals' disability competence: Measuring self-awareness, perceived knowledge, and perceived skills. *Rehabilitation Psychology, 49*(4), 321-327. https://doi.org/10.1037/0090-5550.49.4.321

Sue, D. W., Arredondo, P., & McDavis, R. J. (1992). Multicultural counseling competencies and standards: A call to the profession. *Journal of Counseling & Development, 70*(4), 477-486. https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1992.tb01642.x

Sue, D. W., Bernier, J. E., Durran, A., Feinberg, L., Pedersen, P., Smith, E. J., & Vasquez-Nuttall, E. (1982). Position paper: Cross-cultural counseling competencies. *The Counseling Psychologist, 10*(2), 45-52. https://doi.org/10.1177/0011000082102008

Sue, D. W., Sue, D., Neville, H. A., & Smith, L. (2019). *Counseling the culturally diverse: Theory and Practice* (8th ed.). Wiley.

Tajfel, H., & Turner, J. C. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. In W. G. Austin & S. Worchel (Eds.), *The social psychology of intergroup relations* (pp. 33-48). Brooks/Cole.

T.C. Ministry of Family and Social Policies. (2002). *Türkiye disability survey 2002.* T.C. Ministry of Family and Social Policies.

Turkish Statistical Institute. (2015). *World population day report* [Press release]. https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Dunya-Nufus-Gunu-2015-18617

United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD). December 13, 2006. https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html

Vernon, M., & Leigh, I. W. (2007). Mental health services for people who are deaf. *American Annals of the Deaf*, *152*(4), 374-381. https://doi.org/10.1353/aad.2008.0005

Wang, K., & Ashburn-Nardo, L. (2019). Disability stigma: Causes, consequences, and strategies for change. In D. S. Dunn (Ed.), *Understanding the experience of disability: Perspectives from social and rehabilitation psychology* (pp. 11–23). Oxford University Press.

Wilson, T. D., Lindsey, S., & Schooler, T. Y. (2000). A model of dual attitudes. *Psychological Review, 107*(1), 101–126. https://doi.org/10.1037/0033-295X.107.1.101

World Health Organization & World Bank. (2011). *World report on disability.* https://www.who.int/teams/noncommunicable-diseases/sensory-functions-disability-and-rehabilitation/world-report-on-disability

World Health Organization. (2023). *Disability*. https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/disability-and-health

Woo, H., Goo, M., & Lee, M. (2016). A content analysis of research on disability: American Counseling Association journals between 2003 and 2013. *Journal of Multicultural Counseling and Development, 44*(4), 228-244. https://doi.org/10.1002/jmcd.12051

BÖLÜM 18

Türkiye'de Cinsel Azınlıklar: Danışma ve Terapiye Yönelik Uygulamalar

Doç. Dr. Zeynep Tekkuş Set[*]

Prof. Dr. Mehmet Eskin

Prof. Dr. Marissa A. Harrison

Öğrenme Hedefleri

Bu bölümü okuduktan sonra şunları yapabiliyor olmalısınız:

- Türkiye'deki cinsel azınlıklarla ilgili mevcut sosyokültürel durumu değerlendirmek.
- Heteroseksüel olmayan yönelimin gelişimi ve bunun insan çeşitliliğinin normal bir parçası olarak kabulüyle ilgili kanıtları değerlendirmek.
- Cinsel azınlık danışanlarla çalışırken uygulanabilecek en iyi yöntemleri tanımlamak.
- Türkiye'de cinsel azınlıkları savunmanın yollarını açıklamak.

Cinsel yönelim, bir kişinin kadınlara, erkeklere veya her ikisine yönelik erotik/cinsel çekimini ifade eder (Bailey vd., 2016). Heteroseksüel olmayanların tam yaygınlığını belirlemek zor olsa da istatistiksel olarak çoğu insanın heteroseksüel olduğu yönündeki kanıtlar tutarlıdır; yani karşı cinse romantik ve fiziksel olarak çekim duyarlar (Gates,

[*] Bölümü Türkçe'ye çevirmiştir.

2011; Savin-Williams, 2009). Aynı cinse ilgi duyan ve cinsel azınlık olarak kabul edilen insanlar-gey veya lezbiyen kişiler-sıklıkla damgalanmakta ve marjinalleştirilmektedir. Cinsel yönelimin bir süreklilik üzerinde yer aldığını kabul etmek önemlidir. Tamamen, çoğunlukla ya da kısmen bir veya her iki cinse çekim duyan insanlar kesinlikle vardır. İlişkili tutum ve davranışları raporlamanın ve ölçmenin çeşitli yolları vardır (bkz. Bailey vd., 2016). Bu bölümde cinsel azınlıklardan, heteroseksüel olmayanlar olarak tek bir yapı halinde bahsedeceğiz.

Pek çok çalışma ve kuruluşun lezbiyen, gey, biseksüel, trans bireyler ve queer kişilere (LGBTQ+) savunuculuk ve araştırmalarında tek bir grup olarak atıfta bulunduğunu belirtmek önemlidir. Artı işareti (+), diğer kimlikleri kapsayıcı olmak adına eklenmiştir (Human Rights Campaign, 2023). Bu yazıda, cinsel yönelimi azınlık olan bireylerle ilgili araştırmalar ve terapi yaklaşımları üzerine odaklanıyoruz.

Bu bölümde, Türkiye'deki cinsel azınlık bireylerin yaşamlarına derinlemesine bakıyor, kişisel yolculuklarını, karşılaştıkları engelleri ve ihtiyaç duydukları psikolojik desteği inceliyoruz. Toplumsal ve kültürel ön yargıların, tutumların ve zorlukların sosyal ve kültürel temellerinin farkında olarak, Türkiye'deki cinsel azınlıklara ruh sağlığı hizmeti sunarken daha destekleyici, kapsayıcı ve etkili psikolojik müdahaleler ile terapötik stratejiler geliştirmek hayati öneme sahiptir.

Türkiye'de Cinsel Azınlık Bireylere Yönelik Tutumlar

Türkiye'de cinsel azınlık olan kişiler neredeyse her bağlamda yaygın olarak kabul görmeme ile karşılaşmaktadır. Amnesty International (2011), Türkiye'deki LGBTQ+ topluluğunun taciz, ayrımcılık ve hatta şiddete maruz kaldığını raporlamaktadır. Yılmaz ve Göçmen (2016) cinsel azınlık üyelerinin "Türkiye vatandaşlığı haklarından mahrum bırakıldığını" vurgulamıştır (s. 470). Gey, lezbiyen ve biseksüel bireylerin **Heteroseksizm'e** maruz kaldıklarını; yani sağlık hizmetleri, barınma ve iş piyasasında eşit muamele görmediklerini gösteren kanıtlar sunmuşlardır. Ampirik kanıtları özetleyen Ince Yenilmez (2021), Türkiye'de cinsel azınlıkların eşit olmayan muamelesinin yasal olarak onaylanmış uygulamalar ve toplumsal normlara dayandığını vurgulamıştır. Bu nedenle eşitliği teşvik etmenin tek yolu, bu politika ve yaklaşımlara meydan okumaktır. Cinsel yönelimin temeline dair daha derin bir kavrayış ve bilgiye dayalı terapötik yollar, bu amaca yardımcı olabilir.

Ince Yenilmez (2021) ve Ahuwalia vd. (2024) uzun süredir var olan toplumsal normların insanların tutumlarını etkileyebileceğini belirtmişlerdir. Bu nedenle yüksek düzeyde dindarlık ve muhafazakarlık, aynı cinsiyete yönelik cinsel yönelime karşı olumsuz tutum ve davranışları etkiler. Araştırmalar, artan dindarlık düzeylerinin cinsel azınlık bireylere yönelik daha olumsuz tutum ve davranışlara yol açtığını göstermiştir (Whitley, 2009). Tek tanrılı dinlerin (örneğin, Musevilik, Hristiyanlık, İslam) aynı cinsiyete yönelik cinsel yönelime karşı tarihsel ve uzun vadeli olumsuz yorumları bulunmaktadır. Türkiye'de nüfusun çoğunluğu Müslümandır. Kur'an-ı Kerim, Müslüman dünyasında birincil otoritedir; burada iki ayet hemcinsler arası ilişkilere atıfta bulunur ve onları yasaklar (İnşirah, 84; Araf, 80; Yazır, 2014). Türkiye laik bir toplumdur ve hemcinsler arası ilişkiler, bazı diğer Müslüman toplumlarda olduğu gibi yasalarca cezalandırılmaz; ancak

insanlar hâlâ kabul etmeme ve birinin cinsel azınlık statüsünü açıkça ifade etmesine ya da sergilemesine karşı toplumsal tabuyu sürdürmektedir (Gerhards, 2007).

Bireylerin hemcins cinsel yönelim hakkında sahip oldukları sınırlı bilgi ya da yanlış bilgilendirme, olumsuz tutumlara yol açabilir. Türkiye'deki eğitim kurumlarında cinsellik ve cinsel yönelim üzerine sınırlı resmi eğitim bulunmaktadır, bu da bireylerin bilim dışı bilgilere dayanarak olumsuz tutum ve davranışlar geliştirmelerine neden olur; bu bilgiler, hemcins cinsel yönelimi bir hastalık ya da sapkınlık olarak algılamayı da içerebilir (Gelbal ve Duyan, 2006).

Öte yandan, Türkiye popülasyonları üzerine yapılan araştırmalar da göstermektedir ki, cinsel azınlık bireylerle tanışıklık ve bu bireylerle kurulan sosyal ilişkiler, onlara karşı olumlu tutum ve davranışları artırmaktadır. Araştırmacılar onlarca yıldır, hemcins cinsel yönelime sahip kişilerle artan temasın, bu topluluğa karşı olumlu tutumları artırabileceğini bilmektedir; Türkiye'deki sonuçlar da bu durumu desteklemektedir (Sakallı ve Uğurlu, 2001).

Cinsel Yönelim Bir Seçim midir? Terapistlerin Bilmesi Gerekenler

Türkiye'de, hemcins cinsel yönelimin sosyal ve ahlaki değerlendirilmesi genellikle, kişinin bu tartışmanın hangi tarafını benimsediğine bağlıdır—yani cinsel yönelimin kişisel bir tercih mi yoksa doğuştan gelen bir özellik mi olduğuna. Psikoloji alanı, geleneksel olarak psikanalitik yaklaşımlardan (örneğin Sigmund Freud'un kuramı) ve davranışçı akımdan güçlü bir şekilde etkilenmiştir; bu teoriler Türkiye'deki psikolojik danışma programlarında da yaygın olarak öğretilmektedir. Bu nedenle, uzun bir süre boyunca, Türkiye'deki ruh sağlığı uzmanları arasında hâkim olan görüş, insanların doğuştan herhangi bir özgül yönelime sahip olmadan Tabula Rasa oldukları—yani heteroseksüel, gey ya da lezbiyen olmalarının zamanla gelişen bir seçim olduğuydu. Eğer bir kişi, hemcins cinsel yönelimin bir tercih olduğuna inanırsa, aynı kişi bunun "düzeltilebileceğine" de kolayca inanabilir. Ancak çağdaş araştırmacıların vurguladığı gibi, cinsel yönelimin biyolojik bir temeli vardır; muhtemelen genetik ve hormonal süreçler, cinsel ve romantik çekimin temelini oluşturmaktadır (Wang vd., 2019). Duygusal ve romantik çekimin kökeninin kişisel tercih ya da sosyal etkenlerden kaynaklandığına dair ikna edici bilimsel bir kanıt yoktur (Cook, 2020). Türkiye'de çalışan ruh sağlığı uzmanları ve ilgili bölümlerdeki üniversite öğrencileri, bir kişinin heteroseksüel doğup doğmadığı ya da bunun kişisel bir tercih meselesi olup olmadığı konusundaki görüşlerini hâlâ değişik biçimlerde sürdürebilir. Açıklık getirmek adına, aşağıda heteroseksüel olmayan gelişimle ilgili geleneksel ve çağdaş kuramlar özetlenmektedir.

Psikodinamik Kuram

Psikodinamik kuramlar, bilinçli ve bilinçdışı dürtülerimiz arasındaki mücadeleye vurgu yapar ve bu dürtülerin özellikle erken gelişim sürecinde normal ya da anormal düşünce, arzu ve davranışları yönlendirdiğini belirtir. Bu kuramcılar, kişinin bilinçdışı çatışmalarını

büyük zorluklar sayılabilir (Perry ve ark., 2023; Scott ve ark., 2023; Ventriglio ve ark., 2021).

Özet ve Sonuç

Bu bölümde, Türkiye'de yaşayan cinsel azınlıkları ve karşılaştıkları ön yargı ile ayrımcılığı tartıştık. Ayrıca Türkiye'de eğitim almış ve çalışan ruh sağlığı uzmanlarının eğitimi ve bazı psikodinamik, davranışçı ve öğrenme kuramlarının, bu uzmanları cinsel azınlık olmanın biyolojik değil; çocukluk deneyimlerine veya öğrenilmiş davranışlara dayandığına inandırma potansiyelini ele aldık. Bu bölümü okuduktan sonra, umuyoruz ki Türkiye'de çalışan tüm sağlığı uzmanları, cinsel yönelimin kişisel bir tercih değil, doğuştan gelen bir özellik olduğu konusunda hemfikir olacak ve bu doğrultuda hareket edecektir. Ayrıca, bu uzmanların dönüşüm terapilerinin tehlikelerini anlayıp bu uygulamalara karşı seslerini yükselteceklerini de umuyoruz.

Türkiye'de, anayasadaki eşitlik ilkesine rağmen cinsel yönelim ve cinsiyet kimliğiyle ilgili koruyucu hiçbir yasal hüküm bulunmamaktadır. Cinsel azınlık bireyler, toplumsal ayrımcılık ve homofobi nedeniyle günlük yaşamlarında pek çok zorlukla karşı karşıya kalmaktadır.

Bu zorluklar göz önüne alındığında psikolojik destek son derece önemli hale gelmektedir. Ruh sağlığı uzmanları, kendi ön yargılarını değerlendirmeli, sürekli eğitime ve gelişime açık olmalı ve cinsel azınlık bireylerle çalışırken güncel literatürü yakından takip etmelidir.

Kaynakça

Ahuwalia, D. C., Singh, P. Jami, H., Ummak, E., & Osin, E. (2024). The damaging legacy of damage-centered LGBTIQ+ research: Implications for healthcare and LGBTIQ+ health, *Journal of Social Issues*, Online first publication, 10.1111/josi.12641, https://doi.org/10.1111/josi.12644

Andersen, J. P., & Blosnich, J. (2013). Disparities in adverse childhood experiences among sexual minority and heterosexual adults: Results from a multi-state probability-based sample. *PLoS One, 8*(1), l e54691. https://doi.org10.1371/journal.pone.0054691

American Psychological Association. (2014). *Resolution on gender and sexual orientation diversity in children and adolescents in schools*. https://www.apa.org/about/policy/orientation-diversity

American Psychological Association. (2017). *Ethical principles of psychologists and code of conduct*. https://www.apa.org/ethics/code

American Psychological Association. (2018). Oedipus complex. *APA Dictionary of Psychology*. https://dictionary.apa.org/oedipus-complex

American Psychological Association. (2019). Sexual orientation. https://apastyle.apa.org/style-grammar-guidelines/bias-free-language/sexual-orientation

American Psychological Association. (2024). *What is cognitive behavioral therapy?* https://www.apa.org/ptsd-guideline/patients-and-families/cognitive-behavioral

Amnesty International. (2011). *'Not an illness nor a crime': Lesbian, gay, bisexual and transgender people in Turkey demand equality.* https://www.amnesty.org/en/documents/eur44/001/2011/en/

Ates, M. F. (2020). Farklı cinsel yönelimi olan bireylerin psikolojik iyi oluş düzeylerinin azınlık stresi ve benlik saygısı açısından incelenmesi [Examining the psychological well-being levels of individuals with different sexual orientations in terms of minority stress and self-esteem]. *Türkiye Bütüncül Psikoterapi Dergisi, 5,* 78-96

Bailey, J. M., Vasey, P. L., Diamond, L. M., Breedlove, S. M., Vilain, E., & Epprecht, M. (2016). Sexual orientation, controversy, and science. *Psychological Science in the Public Interest, 17*(2), 45-101. https://doi.org/10.1177/1529100616637616

Churchill, W. (1967). *Homosexual behavior among males*. New York: Hawthorne Books.

Cook, C. C. H. (2020). The causes of human sexual orientation. *Theology & Sexuality, 27*(1), 1-19. https://doi.org/10.1080/13558358.2020.1818541

Coleman-Fountain, E. (2014). Lesbian and gay youth and the question of labels. *Sexualities, 17*(7), 802-817. https://doi.org/10.1177/136346071453

Council of Europe. (2000). European Union Council Directive 2000/78/EC of 27 November 2000 establishing a general framework for equal treatment in employment and occupation, *OJ L 303, 2.12.2000, p. 16–22.* http://data.europa.eu/eli/dir/2000/78/oj

Daae, E., Feragen, K. B., Waehre, A., Nermoen, I., & Falhammar, H. (2020). Sexual orientation in individuals with congenital adrenal hyperplasia: A systematic review. *Frontiers in Behavioral Neuroscience, 14* (38), 1-22. https://doi.org/10.3389/fnbeh.2020.00038

Drescher, J. (2015). Out of DSM: Depathologizing homosexuality. *Behavioral Sciences, 5*(4), 565-575. https://doi.org/10.3390/bs5040565

Drescher, J., Schartz, A, Casoy, F., McIntosh, C. A., Hurley, B., Ashley, K., Barber, M., Goldenberg, D., Herbert, S. E., Lothwell, L. E., Mattson, M. R, McAfee, S. G., Pula, J., Rosario, V., & Tompkins, D. A. (2016). The growing regulation of conversion therapy. *Journal of Medical Regulation, 102*(2), 7-12. https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5040471/

Eskin, M., Kaynak-Demir, H., & Demir, S. (2005). Same-sex sexual orientation, childhood sexual abuse, and suicidal behavior in university students in Turkey. *Archives of Sexual Behavior, 34*, 185-195. https://doi.org/10.1007/s10508-005-1796-8

Flanders, S., Ladame, F., Carlsberg, A., Heymanns, P., Naziri, D., & Panitz, D. (2016). On the subject of homosexuality: What Freud said. *The International Journal of Psychoanalysis, 97*(3), 933-950. https://doi.org/10.1111/1745-8315.12520

Flentje, A., Heck, N. C., & Cochran, B. N. (2014). Experiences of ex-ex-gay individuals in sexual reorientation therapy: Reasons for seeking treatment, perceived helpfulness and harmfulness of treatment, and post-treatment identification. *Journal of Homosexuality, 61*(9), 1242-1268. https://doi.org/10.1080/00918369.2014.926763

Fordham, B., Sugavanam, T., Edwards, K., Stallard, P., Howard, R., das Nair, R., Copsey, B., Lee, H., Howick, J., & Hemming, K. (2021). The evidence for cognitive behavioural therapy in any condition, population or context: A meta-review of systematic reviews and panoramic meta-analysis. *Psychological Medicine, 51*(1), 21-29. https://doi.org/10.1017/S0033291720005292

Freud, S. (1905). On sexuality: Three essays on the theory of sexuality and other works. Penguin Books. https://ia601508.us.archive.org/12/items/in.ernet.dli.2015.65743/2015.65743.On-Sexuality-Three-Essays-On-The-Theory-Of-Sexuality-Vol-7_text.pdf

Friedman, R. C. (1991). Contemporary psychoanalysis and homosexuality. *Experimental and Clinical Endocrinology and Diabetes, 98*(5), 155-161.

Frigerio, A., Ballerini, L., & Valdés Hernández, M. (2021). Structural, functional, and metabolic brain differences as a function of gender identity and sexual orientation: A systematic review of the human neuroimaging literature. *Archives of Sexual Behavior, 50*, 3329-3352. https://doi.org/10.1007/s10508-021-02005-9

Ganna, A., Verweij, K. J. H., Nivard, M. G., Maier, R., Wedow, R., Busch, A. S., Abdellaoui, A., Guo, S, Sathirapongsasuti, J.F., Lichtenstein, P., Lundström, S., Långström, N., Auton, A., Harris, M. H., Beecham, G. W., Martin, E. R., Sanders, A. R., Perry, J. R. B., Neale, B. M., & Zietsch, B. P. (2019). Large-scale GWAS reveals insights into the genetic architecture of same-sex sexual behavior. *Science, 365*(6456), eaat7693. https://doi.org/10.1126/science.aat7693

Gates, G. J. (2011). How many people are lesbian, gay, bisexual, and transgender? *The Williams Institute*. https://www.jstor.org/stable/resrep35566

Gelbal, S., & Duyan, V. (2006). Attitudes of university students toward lesbians and gay men in Turkey. *Sex Roles, 55, 573-579.* https://doi.org/10.1007/s11199-006-9112-1

Gerhards, J. (2007). *Cultural overstretch? The enlargement of the European Union and the cultural differences between old and new member status and Turkey*. Routledge.

Herek, G. M., Gillis, J. R., & Cogan, J. C. (1999). Psychological Sequelae of Hate-Crime Victimization Among Lesbian, Gay, and Bisexual Adults. *Journal of Consulting and Clinical Psychology. 67*(6), 945-951 https://doi.org/10.1177/0146167296224007

Human Rights Campaign. (2023). *Glossary of terms*. https://www.hrc.org/resources/glossary-of-terms

Ince Yenilmez, M. (2021). LGBTQIs in Turkey: The challenges and resilience of this marginalized group. *Sexuality Research and Social Policy, 18*(4), 440-449. https://doi.org/10.1007/s13178-020-00471-9

Jenkins, D., & Johnston, L. B. (2004). Unethical treatment of gay and lesbian people with conversion therapy. *Families in Society, 85*(4), 557-561. https://doi.org/10.1177/104438940408500414

Keely, E., & Malcolm, J. (2012). Congenital adrenal hyperplasia in pregnancy: Approach depends on who is the 'patient'. *Obstetric Medicine, 5*(4), 154-160. https://doi.org/10.1258/om.2012.12001

Khan, M., & Haider, K. (2015). Girls' first love; their fathers: Freudian theory Electra complex. *Research Journal of Language, Literature and Humanities, 2*(11), 1-4. https://www.researchgate.net/publication/319164982_Girls'_First_Love_Their_Fathers_Freudian_Theory_Electra_complex

Manzouri, A., & Savic, I. (2017). Cerebral sex dimorphism and sexual orientation. *Human Brain Mapping, 39*(3), 1175-1186. https://doi.org/10.1002/hbm.23908

McCarthy, M. M. (2016). Sex differences in the developing brain as a source of inherent risk./ Diferencias por sexo en el desarrollo cerebral como fuente de riesgo inherente. *Dialogues in Clinical Neuroscience, 18*(4), 361-372. https://doi.org/10.31887/DCNS.2016.18.4/mmccarthy

Ngun, T. C., & Vilain, E. (2014). The biological basis of human sexual orientation: Is there a role for epigenetics? In Yamamoto, D. (Ed.) *Advances in Genetics*. Academic Press, Elsevier. https://doi.org/10.1016/B978-0-12-800222-3.00008-5

Perry, N., Goldenberg, T., Huebner, D., Brown, A. L., Ware, D., Meanley, S., Haberlen, S., Brennan-Ing, M., Egan, J. E., Teplin, L., Ho, K., Detels, R., Friedman, M. R., & Plankey, M. (2023). Longitudinal associations of relationship support and strain and internalized homophobia with mental health among middle-aged and older gay and bisexual men. *Aging & Mental Health, 27*(8), 1609-1618. https://doi.org/10.1080/13607863.2022.2146656

Poyrazli, S., & Eskin, M. (2013). Bisexual identity in a traditional culture: A case study from Turkey. In S. Poyrazli & C. E. Thompson (Eds.), *International case studies in mental health* (pp. 69-83). Sage Publications.

Rey, R., Josso, N., & Racine, C. (2020). Sexual differentiation. *Endotext, National Library of Medicine*. https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK279001/

Salway, T., Juwono, S., Klassen, B., Ferlatte, O., Ablona, A., Pruden, H., Morgan, J., Kwag, M., Card, K., Knight, R., & Lachowsky, N. J. (2021). Experiences with sexual orientation and gender identity conversion therapy practices among sexual minority men in Canada, 2019-2020. *PLOS ONE 16*(6), e0252539. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0252539

Sakallı, N., & Uğurlu, O. (2001). Effects of social contact with homosexuals on heterosexual Turkish University students' attitudes toward homosexuality. *Journal of Homosexuality, 42*(1), 53-62. https://doi.org/10.1300/J082v42n01_03

Savin-Williams, R.C. (2009). How many gays are there? It depends. In Hope, D.A. (ed.), Contemporary perspectives on lesbian, gay, and bisexual identities. *Nebraska Symposium on Motivation, 54*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-0-387-09556-1_2

Scott, S. B., Parsons, A. M., Do, Q. A., Knopp, K., & Rhoades, G. K. (2023). Actor-partner effects of sexual minority stress on relationship quality in female same-gender couples. *Couple and Family Psychology: Research and Practice, 12*(2), 73-91. https://doi.org/10.1037/cfp0000183

Set, Z. (2021) *LGB bireylerde baglanma ve ruh sagligi* [Attachment and mental health of LGB individuals]. Artikel Publishers.

Set, Z., Altinok, A. (2016). In lesbian, gay and bisexual individuals: Attachment, self-compassion and internalized homophobia: A theoretical study. *Journal of Cognitive Behavioral Psychotherapy Research, 5*(3), 135-144. https://doi.org/10.5455/JCBPR.239260

Sheldon, J. P., Pfeffer, C. A., Jayaratne, T. E., Feldbaum, M., & Petty E. M. (2007). Beliefs about the etiology of homosexuality and about the ramifications of discovering its possible genetic origin. *Journal of Homosexuality, 52*(3-4), 111-50. https://doi.org/10.1300/J082v52n03_06

Shidlo, A., & Schroeder, M. (2002). Changing sexual orientation: A consumers' report. *Professional Psychology: Research and Practice, 33*(3), 249–259. https://doi.org/10.1037/0735-7028.33.3.249

Smith, B. A., Murib, Z., Motta, M., Callaghan, T. H., & Theys, M. (2017). "Gay" or "homosexual"? The implications of social category labels for the structure of mass attitudes. *American Politics Research, 46*(2), 336-372. mccarth

Spitzer, R. L. (2012) Spitzer reassesses his 2003 study of reparative therapy of homosexuality. *Archives of Sexual Behavior, 41*, 757. https://doi.org/10.1007/s10508-012-9966-y

Stevenson, M. R. (2008). Public policy, homosexuality, and the sexual coercion of children. *Journal of Psychology and Human Sexuality, 12*(4), 1-19. https://doi.org/10.1300/J056v12n04_01

Stoller, R. J., & Herdt, G. H. (1985). Theories of origins of male homosexuality. A cross-cultural look. *Archives of General Psychiatry, 42*(4), 399-404. https://doi.org/10.1001/archpsyc.1985.01790270089010

Tarzian, M., Ndrio, M., & Fakoya, A. O. (2023). An introduction and brief overview of psychoanalysis. *Cureus, 15*(9), e4571. https://doi.org/10.7759/cureus.45171

Terry, A. N. (2016). Sexual behavior in prison populations understood through the framework of rational choice and exchange theory. *Inquiries Journal, 8*(1), 1-3. http://www.inquiriesjournal.com/articles/1328/2/sexual-behavior-in-prison-populations-understood-through-the-framework-of-rational-choice-and-exchange-theory

Thorndike, E. L. (1898). Animal intelligence: An experimental study of the associative processes in animals. *The Psychological Review: Monograph Supplements, 2*(4), i–109. https://doi.org/10.1037/h0092987

Ummak, U. (2017). *Homofobiyle bas etme: Grup rehberligi programi [Coping with homophobia: Group guidance program*]. Ani Yayincilik.

United Nations. (2020). 'Conversion therapy' can amount to torture and should be banned says UN expert. https://www.ohchr.org/en/stories/2020/07/conversion-therapy-can-amount-torture-and-should-be-banned-says-un-expert

Urquhart, E. (12 March 2015). The femme renaissance. *Slate*. https://slate.com/human-interest/2015/03/femme-lesbians-shouldnt-be-defined-by-their-butches.html

Venn-Brown, A. (2015). Sexual orientation change efforts within religious contexts: A personal account of the battle to heal homosexuals. *Sensoria A Journal of Mind Brain and Culture, 11*(1), 10-7790.

Van Wyk, P. H., & Geist, C. S. (1984). Psychosocial development of heterosexual, bisexual, and homosexual behavior. *Archives of Sexual Behavior, 13*, 505-544. https://doi.org/10.1007/BF01542088

Ventriglio, A., Castaldelli-Maia, J. M., Torales, J., De Berardis, D., & Bhugra, D. (2021). Homophobia and mental health: A scourge of modern era. *Epidemiology and Psychiatric Sciences, 30*, e52. https://doi.org/10.1017/S2045796021000391

Wang, D., Han, L., Xi, C., Xu, Y., Lai, J., Lu, S., Huang, M., Hu, J., Wei, N., Xu, W., Zhou, W., Lu, Q., He, H., & Hu, S. (2020). Interactive effects of gender and sexual orientation on cortical thickness, surface area and gray matter volume: a structural brain MRI study. *Quantitative Imaging in Medicine and Surgery, 10*(4), 835-846. https://doi.org/10.21037/qims.2020.03.07

Wang, Y., Han, L., Xi, C., Xu, Y., Lai, J., Lu, S., Huang, M., Hu, J., Wei, N., Xu, W., Zhou, W., Lu, Q., He, H., & Hu, S. (2019). The biological basis of sexual orientation: How hormonal, genetic, and environmental factors influence to whom we are sexually attracted. *Frontiers in Neuroendocrinology, 55*, 100798. https://doi.org/10.1016/j.yfrne.2019.100798

Weinberg, G. (1972). *Society and the healthy homosexual*. St. Martin's Press.

Whitley, B. (2009). Religiosity and attitudes toward lesbians and gay men: A meta-analysis. *International Journal for the Psychology of Religion, 19*(1), 21-38, https://doi.org/10.1080/10508610802471104

Yazır, E. H. (2014). *Kur'an-ı Kerim Türkçe meali [Holy Quran Turkish translation]*. Gece Kitaplığı.

Yılmaz, V., & Göçmen, İ. (2016). Denied citizens of Turkey: Experiences of discrimination among LGBT individuals in employment, housing and health care. *Gender, Work, & Organization, 23*(5), 470-488. https://doi.org/10.1111/gwao.12122

BÖLÜM 19

Türkiye'de Göçmenler ve Mülteciler: Ruh Sağlığı Uzmanları için Öneriler

Dr. Onur Özmen[*]

Ord. Prof. Dr. Şenel Poyrazlı

Öğrenme Hedefleri

Bu bölümü okuduktan sonra:

- Türkiye'de farklı mülteci/göçmen gruplarının yapısını anlayabileceksiniz.
- Mülteci/göçmen topluluklarıyla çalışırken ayrıcalık ve baskı meselelerini eleştirel bir şekilde değerlendirebileceksiniz.
- Türkiye'de mültecilerin/göçmenlerin yaşadığı yaygın ruhsal zorlukları açıklayabileceksiniz.
- Türkiye bağlamında mültecilerle/göçmenlerle çalışırken çokkültürlü yeterliği artırmanın yollarını belirleyebileceksiniz.

Türkiye, çevre ülkelerde yaşayan insanlar için bir sığınma yeri konumundadır. Türkiye'deki mülteci ve göçmen sayısı, özellikle 1991'de Irak'ta başlayan Birinci Körfez Savaşı, 1990'lardaki eski Yugoslavya'daki iç savaş, 2011'de patlak veren Suriye İç Savaşı

[*] Bölümü Türkçe'ye çevirmiştir.

ve 2021'de ABD askeri kuvvetlerinin Afganistan'dan çekilmesiyle istikrarlı bir şekilde artmaktadır. 2022'de başlayan Rusya-Ukrayna Savaşı da yeni bir göçmen ve mülteci dalgasına yol açmıştır. 2022 yılında Türkiye'ye en fazla göç veren ülkeler Rusya, Ukrayna, İran, Afganistan ve Irak olmuştur (Türkiye İstatistik Kurumu, 2023). Şu anda en büyük grup, yaklaşık dört milyon kişiyi bulan ve geçici koruma statüsüyle mülteci kamplarında (geçici barınma merkezlerinde) veya özel konutlarda yaşayan Suriyeli mültecilerdir (Türkiye Göç İdaresi Başkanlığı, 2024a). Ancak kayıt altında olmayanlar ve göçmenlik statüsü almış olanlarla birlikte, Türkiye'de yaşayan Suriyelilerin sayısının dört milyondan çok daha fazla olduğu tahmin edilmektedir (BBC, 2024). Çevre ülkelerden gelen göçmenlere ek olarak Türkiye, Afrika kıtasından da önemli sayıda mülteci almaktadır (Karadağ Caman & Bahar Özvarış, 2010).

Yukarıda belirtilen mülteci gruplarının yanı sıra Türkiye'de yaşayan önemli sayıda başka mülteci grupları ve göçmenler de bulunmaktadır. 1980'ler ile 2000'lerin başı arasında, örneğin Bulgaristan, Bosna, Kosova ve Makedonya'dan yaklaşık yarım milyon insan mülteci veya göçmen statüsü almak amacıyla Türkiye'ye göç etmiştir (Göç İdaresi Başkanlığı, 2024b). Bu gruplardaki çoğu insan günümüzde vatandaşlık statüsü almış olsa da hâlâ kendi yerel kültürlerinin birçok unsurunu yaşamlarında sürdürmektedir.

Türkiye'de mülteciler ve göçmenlerle çalışırken etkili bir ruh sağlığı uzmanı olabilmek için kişinin çokkültürlü yetkinliklerini artırması son derece önemlidir. Çokkültürlü yeterlik düzeyini artırmak için kişi üç temel konuda istekli olmalıdır: (a) Çokkültürlü gruplarla ilgili bilgisini artırmak, (b) kendi kalıp yargıları, inançları ve ön yargıları ile bunların rehberlik ettiği davranışlarına dair farkındalık kazanmak ve (c) bu bilgi ve farkındalığı kullanarak danışma ve terapi becerilerini ve uygulamalarını değiştirmek (Sue ve ark., 2022; Sue & Torino, 2005).

Bu bölümde, Türkiye'deki mülteci ve göçmenlerin psikolojik deneyimlerine odaklanarak okuyucuların farklı göçmen ve mülteci gruplarına yönelik kendi kalıp yargıları ve algıları konusunda farkındalık kazanmalarına yardımcı olacak bilgilere ve araçlara odaklandık. Ayrıca ruh sağlığı uzmanlarının bu gruplarla çalışırken kullanabileceği bir dizi öneride bulunduk.

Türkiye'deki Mülteciler ve Göçmenler Arasında Ruh Sağlığı Sorunları ve Zorluklar

Suriye'den gelen mültecilerin sayısının oldukça yüksek olması nedeniyle son dönemde yapılan birçok araştırma Suriyeli mültecilere odaklanmaktadır. Alanyazın, Suriyeli mülteciler arasında büyük bir oranda kaygı bozukluğu, depresyon ve travma sonrası stres bozukluğu (TSSB) görülebileceğini göstermektedir (Acartürk ve ark., 2021; Tekeli-Yeşil ve ark., 2018). Bu psikolojik durumların nedenleri arasında savaşa tanık olma, bir aile üyesini kaybetme veya bir öldürme olayına şahit olma gibi Suriyeli mülteciler arasında yaygın olarak deneyimlenen travmatik olaylar yer almaktadır (Karadağ ve ark., 2021).

Psikolojik belirtilerin yanı sıra mültecilerde bedensel (somatik) semptomlar da görülebilmektedir. Örneğin, McGrath ve arkadaşlarının (2020) yaptığı bir çalışma, Türkiye'deki Suriyeli mültecilerin neredeyse yarısının somatik sıkıntılar yaşadığını ortaya

koymuştur. Aynı çalışmada, somatik sıkıntılar yaşayan grubun depresyon, kaygı (anksiyete) ve travma sonrası stres bozukluğu gibi psikolojik belirtilerinin de yüksek olduğu bulunmuştur. Psikolojik deneyimlerin bedenselleştirilmesine (somatizasyon) ruh sağlığı hizmeti aramaya karşı damgalanma da (stigma) eklendiğinde bu mültecilerin psikolojik tedavi yerine tıbbi (fiziksel) tedaviye yönelmelerine neden olabilmektedir. Nitekim alanyazın ruh sağlığı desteğine ihtiyaç duyan Suriyeli mültecilerin %10'undan azının psikolojik yardım almak için başvurduğunu, bunun temel nedenleri olarak da bu hizmetler hakkında bilgi eksikliğini ve Türkçe dil zorluklarını göstermektedir (Karadağ ve ark., 2021).

Türkiye'de devlet okullarında öğrenim gören mülteci çocukların da psikolojik deneyimlerini ele alan çok sayıda araştırma bulunmaktadır. Örneğin, Karabacak (2020) okul çağındaki Suriyeli mülteci çocukların iletişim ve dil zorlukları yaşadığını ve bunun akademik sorunlara yol açtığını belirlemiştir. Bu çocuklar yalnızlık, depresyon ve travma gibi yaşantılar ile de boğuşmaktadır. Yiğit ve arkadaşlarının (2021) yaptığı bir diğer araştırma ise öğretmenleri ve akranları tarafından destekleyici bir yaklaşım ve kabul gördüklerinde Suriyeli öğrencilerin okula uyum sağlamakta daha kolay bir süreç yaşadıklarını ortaya koymuştur. Öte yandan, çalışmada Türkiye'li öğrencilerin Suriyeli öğrencilere karşı hoşgörüsüz, ön yargılı ve düşmanca tutum sergilemesi durumunda Suriyeli öğrencilerin okula uyum sağlamada zorluk yaşadığı gösterilmiştir.

Ruh sağlığı uzmanlarının bu yaygın ruh sağlığı sorunlarına yönelik anlayış geliştirmelerinin yanı sıra düşük sosyoekonomik statüye sahip Suriyeli mülteci grupları gibi belli grupların daha fazla psikolojik sorun yaşayabileceğini de göz önünde bulundurması gerekmektedir. Alanyazında vurgulandığı gibi düşük sosyoekonomik gruplardan gelen mülteciler, ruh sağlığı açısından daha fazla risk altında olma eğilimindedir (Saleh ve ark., 2018). Bu nedenle risk altındaki bu gruplara ulaşmak özellikle önemlidir.

Güç, Ayrıcalık ve (Toplumsal) Baskı

Kültürel çeşitliliğin tipik olduğu toplumlarda çeşitli tarihsel, kültürel ve sosyal faktörlerden etkilenen, o topluma özgü bir toplumsal yapı bulunabilir. Bu yapıda bazı grupların baskın olması mümkündür ve bu durum, ayrıcalıklı grupların servet, eğitim veya sosyal ağlar gibi kaynaklara ve fırsatlara daha fazla erişim sağlamalarına olanak tanır. İnsanlar sosyal ve kültürel varlıklar olarak bireysel düzeyde çevrelerindeki toplumsal yapıdan etkilenirler. Bu nedenle toplumdaki güç kavramını açıklamak ve bunun ayrıcalık ve baskı ile nasıl kesiştiğini incelemek büyük önem taşımaktadır.

Toplumdaki güç kavramı, bir grubun diğer grup üzerindeki etki derecesini ifade eder ve bu etki, baskın grubun boyun eğdirme kapasitesine bağlı olarak boyun eğen grubun gösterdiği direnç düzeyiyle ölçülür (Emerson, 2019). Toplumda güç kavramı farklı biçimlerde kendini gösterir ve çoğu zaman kültürel, tarihsel ve sosyoekonomik dinamiklere dayanır. Baskın gruplar, toplum içinde hiyerarşiler oluşturan ve eşitsizlikleri sürdüren sosyal yapıların şekillendirilmesinde daha fazla kontrole sahip olabilir.

Ayrıcalık bu dengesizliğin bir sonucu olarak ortaya çıkar ve kaynaklara, fırsatlara erişimi baskın grupların lehine olacak şekilde etkiler. **Ayrıcalık**, sosyal adalet çerçevesinde düşünülecek olursa, bilinçli veya bilinçsiz olarak bireyin toplumda farklı avantajlara ve önceliklere sahip olmasını ifade eden bir kavramdır. McIntosh (2001) ve Kendall'ın (2006) beyaz ayrıcalığı üzerine olan fikirlerine dayanarak Case ve ark. (2012) "ayrıcalığın ilişkisel terimlerle ve sosyal gruplar bağlamında tanımlandığını ve toplumsal baskı sistemleri içinde güçlü sosyal gruplara verilen hak edilmemiş faydaları ifade ettiğini" belirtmektedir (s. 3).

Black ve Stone (2005) ise büyük ölçüde McIntosh'un çalışmasına dayanarak ayrıcalığın beş temel bileşenini tanımlamaktadır:

(a) Özel bir avantaj sağlar,

(b) Hak edilmemiştir,

(c) Yalnızca statüye dayalı olarak haklar verir,

(d) Kullanımı diğerlerini daha da marjinalleştirir,

(e) Ayrıcalıklı kişiler, sahip oldukları avantajların farkında değildir.

Sonuçta ayrıcalık çoğunlukla bilinçli veya bilinçsiz bir şekilde, ayrıcalığı olmayan diğerlerine karşı bir baskı aracı olarak kullanılmaktadır. Böylece baskın gruplar sosyal, kültürel veya politik olarak ayrıcalıklı olmanın avantajlarından faydalanarak toplumda benzersiz güç dengesizlikleri içeren görece istikrarlı bir dinamik yapı oluştururlar. Ayrıcalığın bireysel ve/veya altkültürel düzeydeki toplumsal sonuçlarını daha iyi anlamak için daha fazla tartışmaya ihtiyaç duyulsa da bu konu bu bölümün kapsamı dışındadır. Bununla birlikte Türkiye'de bir ruh sağlığı uzmanı olarak kültürel açıdan yetkin bir danışman/terapistin, göçmen ve mülteci gruplarla olan ilişkilerinde güç ve ayrıcalığın etkisini göz önünde bulundurmasının önemli olduğunu vurgulamak isteriz.

Ruh Sağlığı Uygulamalarında Güç, Ayrıcalık ve (Tomplumsal) Baskının Rolü

Özellikle baskın ve marjinalleştirilmiş gruplar çerçevesinde, toplumda güç dinamiklerinin nasıl ortaya çıktığına dair temel bir anlayışa sahip olarak, şimdi odağımızı Türkiye'nin özel bağlamına çevirelim. Yukarıda belirtildiği gibi Türkiye çeşitli kültürel geçmişlere sahip çok sayıda göçmen ve mülteciye ev sahipliği yapan bir ülkedir. Türkiye'ye göç eden göçmenler ve mülteciler, kendileri için yeni olan bir sistemi anlamada ve ona uyum sağlamada zorlanmaktadır ve bu durum bireysel düzeyde çeşitli sonuçlar doğurabilir.

Güç, ayrıcalık ve (toplumsal) baskı kavramları, göçmenler, mülteciler ve ev sahibi ülkenin vatandaşları da dahil olmak üzere toplumda yaşayan herkesi etkiler. Bireyler; toplumsal cinsiyet, yaş, sosyal sınıf, etnik grup, dini aidiyet, cinsiyet ve cinsel yönelim, nöroçeşitlilik gibi farklı faktörlere dayalı olarak kesişen (birkaç özelliği bir arada barındıran) kimliklere sahiptir. Bu kimlikler, bireylere ya zorluklar (örneğin, ön yargı ve ayrımcılık) ya da hak edilmemiş avantajlar (Hays, 2022) getirebilir. Kimliklerin karmaşık kesişimi, ruh sağlığı uzmanlarının bireyin yalnızca içsel deneyimlerini değerlendirmek veya gözlemlemekle

yetinmeyip, onları kültürel varlıklar olarak kabul etmelerini de gerektirir. Benzer şekilde dışarıdan gözlem yapan bir uzman perspektifi yerine, ruh sağlığı uzmanları bu özelliklere kendilerini de dahil eden bir bakış açısını benimseyerek bu geniş toplumsal çerçevedeki kendi yerlerini ve mülteciler ve göçmenlerle olan çokkültürlü karşılaşmalarındaki güç dengesizliğine kendi katkılarını daha iyi anlamalıdır. Ruh sağlığı uzmanı bu şekilde hizmet verdiği gruplara uygun müdahaleler geliştirebilmek için çalıştığı çevre ile yakından etkileşime girebilir. Bu nedenle kimlik meselelerine dair farkındalık, ruh sağlığı uygulamalarında hayati bir öneme sahiptir. Bu farkındalık hem uzmanlara hem de danışanlarına bireysel kimliklerin daha geniş toplumsal yapılarla nasıl kesiştiğini ve iyi oluşu nasıl etkilediğini keşfetme fırsatı sunar.

Türkiye bağlamına özgü bir çerçeve geliştirebilmek için ülkenin tarihsel, sosyolojik ve kültürel faktörlerinin ayrıntılı bir şekilde ele alınması gerekmektedir. Ancak, böyle bir inceleme bu bölümün kapsamını aşmaktadır. Bunun yerine güç, ayrıcalık ve baskı yapısını oluşturan faktörleri ve bunun gerektirdiği karmaşık bakış açısını tartışabiliriz. Bu faktörlerden kaynaklanan sonuçlar ve sistematik eşitsizlikler, özellikle belirli gruplar için iyi oluş ve ruh sağlığı açısından zararlı olabilir.

Örneğin, Türkiye'de kadınlara yönelik şiddet yaygın bir sorundur ve bu durum sosyokültürel ve/veya hukuki açmazlar nedeniyle süregelmiştir (Alkan ve ark., 2022; Dikmen ve Gönenç, 2020). Türkiye'deki ruh sağlığı uzmanlarının toplumda hâlihazırda yaşananları bilmenin ötesinde bazı ek hususları da göz önünde bulundurması gerekmektedir. Örneğin, bir ruh sağlığı uzmanı açısından kültürel yeterlilik geliştirebilmek için yerel topluluk yapısını anlamak büyük önem taşır. Bununla birlikte, edinilen bilgilerin, bireylerin veya grupların güç, ayrıcalık ve toplumsal baskı kavramlarına dair öznel algılarını süreçte genellemelere dayanmadan ve bireylerin iyi oluşu üzerindeki etkilerini dikkate alarak tanıyacak şekilde terapötik ve müdahale becerilerine dönüştürülmesi de gereklidir.

Bunu başarabilmek için ruh sağlığı uzmanlarının, bireylere sundukları ilişki ortamına kendi katkılarını keşfetmeleri ve danışanlarının kendilerini güç, ayrıcalık ve baskı bağlamında nasıl algıladıklarını dikkate almaları gerekir. Öznel bir konu olarak bu meselenin terapötik ilişkide kendini göstereceği bilinmelidir.

Örneğin, Türkiye'de yaşayan bir mülteci ile bir ruh sağlığı uzmanı arasındaki ilişkiyi ele alalım. Ruh sağlığı uzmanı, alanındaki uzmanlığı nedeniyle güç sahibi bir konumda olurken, mülteci ise yasal statüsü, ruh sağlığı desteğiyle ilgili olası bilgisizliği ve yabancı olarak sınırlı kültürel kaynaklara sahip olması nedeniyle daha savunmasız bir pozisyonda olacaktır. Ruh sağlığı uzmanı dil ve kültürel normlar konusunda daha bilgili ve daha geniş sosyal ağlara sahipken, mülteci dil bariyerleri, sosyal izolasyon ve uyum sorunları yaşayabilir. Bu örnekte, mültecinin güç ve ayrıcalık konusundaki öznel deneyimi büyük olasılıkla terapötik ilişkiye de yansıyacaktır. Klinisyenin mülteci danışan için güvenli bir terapötik ortam sağlamada bu etmenleri ele alması gerekir.

Kaynakça

Acarturk, C., McGrath, M., Roberts, B., Ilkkursun, Z., Cuijpers, P., Sijbrandij, M., Sondorp, E., Ventevogel, P., McKee, M., & Fuhr, D. C. (2021). Prevalence and predictors of common mental disorders among Syrian refugees in Istanbul, Türkiye: A cross-sectional study. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology, 56*(4), 475-484. https://doi.org/10.1007/s00127-020-01941-6

Alkan, Ö., Serçemeli, C., & Özmen, K. (2022). Verbal and psychological violence against women in Turkey and its determinants. *PLoS ONE, 17*(10), e0275950. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0275950

American Psychological Association. (2017). Ethical principles of psychologists and code of conduct (2002, amended effective June 1, 2010, and January 1, 2017). http://www.apa.org/ethics/code/index.html

American Psychological Association. (2017). Multicultural Guidelines: An Ecological Approach to Context, Identity, and Intersectionality. http://www.apa.org/about/policy/multicultural-guidelines.pdf

Arredondo, P. (1999). Multicultural counseling competencies as tools to address oppression and racism. *Journal of Counseling & Development, 77*(1), 102-108. https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1999.tb02427.x

BBC. (2024, March 28). Türkiye'de kaç Suriyeli var, en çok Suriyeli nüfusu hangi şehirde yaşıyor? [How many Syrians are in Türkiye, what city they live in the most?]. BBC Türkçe. Retrieved from https://www.bbc.com/turkce/haberler-Türkiye-49150143.

Black, L. L., & Stone, D. (2005). Expanding the definition of privilege: The concept of social privilege. *Journal of Multicultural Counseling and Development, 33*(4), 243-255. https://doi.org/10.1002/j.2161-1912.2005.tb00020.x

Bozdağ, F., & Ergün, N. Okulda ruh sağlığı hizmetleri kapsamında mülteci çocuklar [Refugee children within the scope of mental health services at school]. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar-Current Approaches in Psychiatry, 14*(1), 157-170. https://doi.org/10.18863/pgy.1168359

Case, K. A., Iuzzini, J., & Hopkins, M. (2012). Systems of privilege: Intersections, awareness, and applications. *Journal of Social Issues, 68*(1), 1-10. https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.2011.01732.x

Coughlan, M., Cronin, P., & Ryan, F. (2007). Step-by-step guide to critiquing research. Part 1: Quantitative research. *British Journal of Nursing, 16*(11), 658-663. https://doi.org/10.12968/bjon.2007.16.11.23681

Çocuklara yönelik insani yardım faaliyetleri. (n.d.). UNICEF Türkiye. https://www.unicef.org/Türkiye/%C3%A7ocuklara-y%C3%B6nelik-insani-yard%C4%B1m-faaliyetleri

Demir, S. B., & Özgül, V. (2019). Syrian refugee minors in Turkey. Why and how are they discriminated against and ostracized? *Child Indicators Research, 12*(6), 1989-2011.

Dikmen, H. A., & Gönenç, I. M. (2020). The relationship between domestic violence and the attitudes of women towards honor, gender roles, and wife-beating in Turkey. *Archives of Psychiatric Nursing, 34*(5), 421-426. https://doi.org/10.1016/j.apnu.2020.07.012

Dovidio, J. F., Kawakami, K., & Gaertner, S. L. (2002). Implicit and explicit prejudice and interracial interaction. *Journal of personality and social psychology, 82*(1), 62. https://doi.org/10.1037/0022-3514.82.1.62

Ekmekci, P. E. (2017). Syrian refugees, health and migration legislation in Turkey. *Journal of Immigrant and Minority Health, 19*(6), 1434–1441. https://doi.org/10.1007/s10903-016-0405-3

Emerson, R. M. (2019). Power-dependence relations. In M. E. Olsen & M. N. Marger (Eds.), *Power in modern societies* (pp. 48-58). Routledge.

Fındık, O. T. P., Ceri, V., Ünver, H., Fiş, N. P., Arman, A. R., Beşer, C., Fadıloğlu, E., & Anagnostopoulos, D. (2021). Mental health need and psychiatric service utilization patterns of refugee children in Türkiye: A comparative study. *Children and Youth Services Review,* 124, 105970. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2021.105970

Global Compact on Refugees. (2024). Promoting integration of Syrian kids in Turkish education system (PIKTES). Retrieved from https://globalcompactrefugees.org/good-practices/promoting-integration-syrian-kids-turkish-education-system-piktes

Hays, P. (2022). *Addressing cultural complexities in counseling and clinical practice: An intersectional approach (4th edition).* American Psychological Association.

Karabacak, N. (2020). An examination of Syrian students' educational experiences at school from the reflections of teachers. *Problems of Education in the 21st Century, 78*(5), 754-776. https://doi.org/10.33225/pec/20.78.754

Karadag Caman, O., & Bahar Ozvaris, S. (2010). Uluslararasi goc ve kadin sagligi [International migration and women's health]. *Sağlık ve Toplum, 20*(4), 3-14. https://ssyv.org.tr/wp-content/uploads/2019/08/Uluslararas%C4%B1-Goc-ve-Kad%C4%B1n-Sagl%C4%B1g%C4%B1.pdf

Karadag, O., Kilic, C., Kaya, E., & Uner, S. (2021). Challenges and lessons learned in mental health research among refugees: A community-based study in Türkiye. *BMC Public Health, 21*, 1537 (2021). https://doi.org/10.1186/s12889-021-11571-5

Karakaya-Aydın, Ş. (2019). *Arap zorunlu göçmenlerde travmatik yaşantılar, göç sonrası yaşam zorlukları ve manevi başa çıkma ve sosyal destek bağlamında psikolojik dayanıklık [Psychological resilience in the context of traumatic experiences, post-migration life difficulties, and spiritual coping and social support in Arabic involuntary refugees]* [Master's thesis, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversity, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü].

Kaya, Ö. S., & Keklik, İ. (2022). Adjustment experiences of Syrian immigrant university students in Türkiye. *Current Psychology, 41*(11), 7751-7761. https://doi.org/10.1007/s12144-020-01233-x

Kendall, F. E. (2006). What's in it for us? In F. E. Kendall (Ed.), *Understanding white privilege: Creating pathways to authentic relationships across race* (2nd ed., pp. 19-40). Routledge.

Kim, D., Pan, Y., & Park, H. S. (1998). High-versus low-context culture: A comparison of Chinese, Korean, and American cultures. *Psychology & Marketing, 15*(6), 507-521.

Kurt, G., Acar, İ. H., Ilkkursun, Z., Yurtbakan, T., Acar, B., Uygun, E., & Acarturk, C. (2021). Traumatic experiences, acculturation, and psychological distress among Syrian refugees in Türkiye: The mediating role of coping strategies. *International Journal of Intercultural Relations, 81*, 214-225. https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2021.02.001

McGrath, M., Acarturk, C., Roberts, B., Ilkkursun, Z., Sondorp, E., Sijbrandij, M., Cuijpers, P., Ventevogel, P., McKee, M., & Fuhr, D. C. (2020). Somatic distress among Syrian refugees in Istanbul, Türkiye: A cross-sectional study. *Journal of Psychosomatic Research, 132*, Article 109993. https://doi.org/10.1016/j.jpsychores.2020.109993

McIntosh, P. (2001). White privilege and male privilege: A personal account of coming to see correspondences through work in women's studies (1988). In M. L. Anderson & P. H. Collins (Eds.) *Race, class, and gender: An anthology*, (4th ed., pp. 95-105).

Mocan-Aydin, G. (2000). Western models of counseling and psychotherapy within Türkiye: Crossing cultural boundaries. *The Counseling Psychologist, 28*(2), 281-298. https://doi.org/10.1177/0011000000282007

PIKTES. (n.d.). Promoting inclusive education for kids in the Turkish education system. Retrieved from https://piktes.gov.tr/eng.

Qureshi, A. (2005). Dialogical relationship and cultural imagination: A hermeneutic approach to intercultural psychotherapy. *American Journal of Psychotherapy, 59*(2), 119-135. https://doi.org/10.1176/appi.psychotherapy.2005.59.2.119

Ratts, M. J., Singh, A. A., Nassar-McMillan, S., Butler, S. K., & McCullough, J. R. (2016). Multicultural and social justice counseling competencies: Guidelines for the counseling profession. *Journal of Multicultural Counseling and Development, 44*(1), 28-48. https://doi.org/10.1002/jmcd.12035

Refugee Rights Turkey. (2024). https://www.mhd.org.tr/en/

Sağaltıcı, E., Alpak, G., & Altindag, A. (2020). Traumatic life events and severity of posttraumatic stress disorder among Syrian refugees residing in a camp in Türkiye. *Journal of Loss and Trauma, 25*(1), 47-60. https://doi.org/10.1080/15325024.2019.1654691

Sıhhat Project (n.d.). Project Activities through Infographics. Retrieved from https://eng.sihhatproject.org/project-achievements-through-infographics_0-684

Saleh, A., Aydin, S., & Kocak, O. (2018). A comparative study of Syrian refugees in Türkiye, Lebanon, and Jordan: Healthcare Access and delivery. *International Journal of Society Researchers, 8*(14), 449-460. https://doi.org/10.26466/opus.376351

Selimbeyoğlu, E. (2022). Göç sürecine travma perspektifinden bir bakış [A look at the migration process from the perspective of trauma]. *Toplumsal Politika Dergisi, 3*(1), 1-11.

Sperry, L., & Sperry, J. (2020). *Case conceptualization: Mastering this competency with ease and confidence*. Routledge.

Sue, D. W., Sue, D., Neville, H. A., & Smith, L. (2022). *Counseling the culturally diverse: Theory and practice*. John Wiley & Sons.

Sue, D. W., & Torino, G. C. (2005). Racial-cultural competence: Awareness, knowledge, and skills. In R. T. Carter (Ed.), *Handbook of racial-cultural psychology and counseling, Vol. 2. Training and practice* (pp. 3–18). John Wiley & Sons, Inc.

Şirin, H. (2020). Göçmen gençlerde sağlık okuryazarlığı ve ruh sağlığının güçlendirilmesi [Strengthening health literacy and mental health in immigrant youth]. *Türkiye Health Literacy Journal, 1*(1), 48-50. https://doi.org/10.54247/SOYD.2020.5

Tekeli-Yesil, S., Isik, E., Unal, Y., Almossa, F. A., Konsuk Unlu, H., & Ajer, A. T. (2018). Determinants of mental disorders in Syrian refugees in Türkiye versus internally displaced persons in Syria. American Journal of Public Health, 108 (7), 938-945. https://doi.org/10.2105/AJPH.2018.304405

Turkish Presidency of Migration Management. (2024a). Geçici korumamız altındaki Suriyeliler [Syrian under temporary protection]. https://www.goc.gov.tr/gecici-korumamiz-altindaki-suriyeliler

Turkish Presidency of Migration Management. (2024b). History of migration. https://en.goc.gov.tr/history-of-migration

Turkish Statistics Agency. (2023). International migration statistics. https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Uluslararasi-Goc-Istatistikleri-2022-49457

Türkiye Sağlık Bakanlığı, (2011). Ulusal ruh sağlığı eylem planı (2011-2023). Ankara, T.C. Sağlık Bakanlığı.

Yiğit, A., Şanlı, E., & Gökalp, M. (2021). Türkiye'deki Suriyeli öğrencilerin okula uyumlarına yönelik öğretmen, okul yöneticileri ve öğrencilerin görüşleri [Perceptions of teachers, school administrators, and students regarding Syrian students' school adjustment]. *OMU Journal of Education Faculty, 40*(1), 471-496. https://doi.org/10.7822/omuefd.856750

Eğitimde Etkili İletişim Becerileri

Editör

Prof. Dr. Abdulkadir MASKAN

Yazarlar

Prof. Dr. Abdulkadir MASKAN

Prof. Dr. Medine BARAN TÜRKAN

Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Tahir KAVAK

2. Baskı

Ankara

2025

Eğitimde Etkili İletişim Becerileri

Editör
Prof. Dr. Abdulkadir MASKAN

Yazarlar
Prof. Dr. Abdulkadir MASKAN
Prof. Dr. Medine BARAN TÜRKAN
Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Tahir KAVAK

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

Yayıncı Sertifika No	: 49260
Matbaa Sertifika No	: 49363
ISBN	: 978-625-95329-8-1
e-ISBN	: 978-625-95329-9-8
ROR	: 01ek5g375
ISNI	: 0000000485146649
Kapak Tasarımı	: Keziban Kılıçoğlu
Mizanpaj	: Keziban Kılıçoğlu
Dil Kontrol	: Anı Yayıncılık
Baskı	: Sözkesen Matbaacılık
Adres	: İvedik OSB 1518. Sokak Mat-Sit İş Mrk. No: 2/40 Yenimahalle-ANKARA
Tel	: 0 312 395 21 10

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

Eğitimde Etkili İletişim Becerileri
Editör: MASKAN, Abdulkadir

Anı Yayıncılık, 2.Baskı Ankara/Türkiye
2025, xii + 196 sf, 16 x 24 cm

ISBN	: 978-625-95329-8-1
e-ISBN	: 978-625-95329-9-8
ROR	: 01ek5g375
ISNI	: 0000000485146649

Eğitim, Eğitimde İletişim
Eğitim, İletişim, Eğitimde İletişim, Etkili İletişim Becerileri, Yüz Yüze Eğitimde İletişim, Uzaktan Eğitimde İletişim, Örgütsel İletişim, İletişim Çatışmaları, Eğitimde Bazı Dezavantajlı Gruplarla İletişim, Ergenlerle ve Gençlerle İletişim, İletişimde Bazı Temel Modeller

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

A harfinin evrimi

SUNUŞ MESAJI

Bilimsel çalışmalar sonucunda elde edilen bilgilere göre yeryüzündeki bütün canlılar (insanlar, hayvanlar ve bitkiler) içsel ve dışsal olarak bir şekilde iletişim kurarak varlıklarını sürdürmektedirler. İnsanlar için iletişim, uygarlık tarihinin temel ve belirleyici özelliklerinden biridir. Bu nedenle yaşamın kendisi iletişim ağını ve iletişim faaliyetlerini içeren bir olaydır. İnsanlar bilgi, düşünce, duygu, beceri ve deneyimlerini iletişim yoluyla aktarırken zaman içinde iletişim araçlarında ve teknolojide de büyük değişimlere öncülük etmişlerdir. İletişim, tarih boyunca toplumların gelişmesinde ve kültürel değişimde çok önemli bir rol oynamıştır. İlk insanlar sadece sesleriyle veya basit işaretlerle (duman sinyalleri ve taş kabartmalar vb.) iletişim kurabiliyorlardı. Daha sonra yazının icadıyla bilgi iletişimi kalıcı ve yayılabilir hale geldi. Örneğin, yazının icadından önce mağara duvarlarına çizilen figürler, eski uygarlıkların çivi yazılı tabletleri, deri ve kağıt üzerine yazılmış metinler bilginin kuşaktan kuşağa aktarılmasını sağlamıştır. Matbaanın icadıyla kitap, gazete ve dergi gibi yayınlar artmış ve kitle iletişimi yaygınlaşmıştır. Sanayi Devrimi ile telgraf ve telefon gibi teknolojiler çok uzak bölgeler arasındaki iletişimi daha hızlı ve kolay hale getirmiştir. Yirminci yüzyılın ikinci yarısında bilgisayar teknolojisinin gelişmesiyle Dijital İletişim Çağı başlamış, bu dönemde internetin hayatımıza girmesiyle birlikte iletişimde sınırlar ortadan kalkmıştır. İnternet; e-posta, anlık mesajlaşma ve sosyal medya gibi araçlar, insanların dünyanın herhangi bir yerindeki diğer insanlarla sesli veya görüntülü olarak anında iletişim kurmasını sağlamıştır. Ancak yirmi birinci yüzyılın başından itibaren iletişim araçları gelişerek yapay zeka destekli iletişim araçlarına doğru ilerlemiştir. Böylece iletişim araçları yapay zeka ve derin öğrenme gibi teknolojilerle daha da gelişmiştir. Sesli asistanlar, otomatik çeviri sistemleri, öneri motorları ve duygusal analiz araçları gibi yapay zeka destekli iletişim teknolojileri; insanların daha etkili ve kişiselleştirilmiş bir şekilde iletişim kurmasını sağlamıştır. Kişiler arası iletişimde bu önemli gelişmeler yaşanırken insanların farklı iletişim tarzları, hedefleri, değer yargıları, kültürleri, tutumları ve yetenekleri gibi özelliklere sahip olmaları nedeniyle "iletişim çatışmaları" da sıklıkla ortaya çıkabilmektedir. Bununla birlikte, iletişim çatışmaları bazı durumlarda sorunlu olabilirken diğerlerinde faydalı olabilmektedir. Doğru yaklaşım ve yöntemlerle ele alındığında iletişimde çatışma, ilişkilerin derinleşmesine ve güçlenmesine yardımcı olabilir. Bu nedenle iletişim çatışması doğru yönetilmesi gereken bir süreçtir. İletişim çatışmalarının doğru yönetilmesi durumu bireylerin ve kurumların farklı çözümler bulmasını, motivasyonun artmasını ve farklı fikirleri doğru tartışmasını sağlar.

İnsanlık tarihi boyunca iletişim alanında yaşanan önemli gelişmeler, insanların daha etkili iletişim kurarak birçok alanda başarılı olmalarını sağlamaktadır. Bu durumda eğitim, en çok etkilenen alanlardan biridir. İyi eğitim ve öğretimin nitelikli bir iletişimin ürünü olarak ortaya çıktığı söylenebilir. Eğitim ve öğretim; insanların bilgiyi aktarmaları ve paylaşmaları, dünyayı anlamaları, olumlu tutum, davranış ve beceriler geliştirmeleri ve sosyal etkileşimde bulunmaları için hayati bir süreçtir. Bu nedenle eğitim ve öğretimin başarısı sadece öğretilecek bilgilerle sınırlı değildir. İletişim de bu eğitim ve öğretim süreçlerinin temel bir bileşenidir. Hatta eğitim-öğretim süreçlerinin kendisinin bir iletişim etkinliği olduğu göz önüne alınırsa iletişim olmadan bu süreçlerin yürütülmesinin mümkün olmadığını söylemek mümkündür. O halde iletişim; “eğitim sürecinin kalbidir” benzetmesi yapılabilir. Çünkü etkili öğrenme ve öğretme ancak iyi bir iletişimle gerçek-

leşebilir. Eğitimde iletişim, çoğu zaman alıcı olan öğrencilerin öğrenme deneyimlerini zenginleştirirken aynı zamanda kaynak olan öğretmenlerin de bilgiyi etkili bir şekilde aktarmasına olanak tanır. Eğitimde iletişim; sınıf içi etkileşimlerden öğrenci-öğretmen ilişkilerine, afetlerden etkilenen çocuklarla/öğrencilerle iletişimden öğretmenler ve dezavantajlı öğrenciler ve diğer öğrenciler arasındaki iletişime, okul yönetimiyle görüşmelerden veli-öğrenci iletişimine kadar geniş bir yelpazeyi kapsar. Bu nedenle iletişim becerileri, öğrencilerin anlama ve ifade etme yeteneklerini geliştirir; yalnızca ders içeriğini değil, aynı zamanda duygusal ihtiyaçlarını ve kişisel gelişimlerini de kapsar. Ayrıca sınıf ortamında iyi bir iletişim, öğrencilerin dersleri anlamalarına ve düşüncelerini etkili bir şekilde ifade etmelerine yardımcı olur. Bu nedenle öğretmenler için eğitimde etkili iletişim; sınıf yönetiminde, öğrenci motivasyonunda ve başarının artırılmasında gerekli bir unsur olarak kabul edilmektedir.

Bu kitap, eğitimde iletişimin önemini vurgulayarak hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmak amacıyla hazırlanmıştır. İletişim, eğitimin her aşamasındaki başarısı için önemli bir araçtır ve bu kitap, okuyuculara bu alan hakkında derinlemesine bir anlayış kazandırmayı amaçlamaktadır. Öğretmenler iletişimin sadece bir konuşma süreci olmadığını; aynı zamanda dinleme, anlama, empati kurma ve etkili tepki verme gibi önemli beceriler gerektirdiğini de bilmelidirler.

Bu kitap; yirmi birinci yüzyıldaki gelişmeleri de içine alarak iletişimin tarihini, evrimini ve eğitimdeki rolünü anlamak isteyen başta öğretmenler ve öğretmen adayları olmak üzere herkese yol göstermeyi amaçlamaktadır. Bütün bunlarla beraber kitabın, iletişimin insanın gelişimindeki önemli rolünü anlamanıza ve gelecekteki iletişim eğilimlerini daha iyi değerlendirmenize yardımcı olacağını umuyoruz. Okuduğunuz bu kitapta daha önceden okumuş olduğunuz kitaplardan farklı olarak “Önsöz” yerine “Sunuş Mesajı” ve “Sonsöz” yerineyse “Bitiş Mesajı” başlıkları yazılmıştır. Bu ifadeler bilinçli bir şekilde seçilmiş olup iletişimin sürekli bir döngü ve karşılıklı etkileşimden ibaret olduğu düşüncesini pekiştirmek için önemlidir. Çünkü "Önsöz" ve "Sonsöz" terimleri çoğunlukla tek yönlü bir anlatımı veya bir sonlanmayı çağrıştırmaktadır. "Sunuş Mesajı" (okuyucunun iletişim sürecine davet edilmesi) ve "Bitiş Mesajı" (kitabın sonlanması yerine, yeni tartışmalar ve düşünceler için bir zemin hazırlama) terimleriyse bir diyaloğun içinde yer alan mesajların sürece dahil olduğu izlenimini vermektedir. Buradaki "Sunuş Mesajı" ve "Bitiş Mesajı" terimlerinin kullanımı kitap okurlarına iletişimde sürdürülebilir bir bağlam sunar ve kitabın bir başlangıç ve sonlanmadan ziyade süreklilik arz eden bir etkileşim aracı olduğunu vurgulamaktadır. Böylece kitabı okuyan okurlar (özellikle eğiticiler ve öğrenciler) kitabın verdiği bilgiyi alıp kendi dünyalarında sürdürebilecek bir iletişim döngüsünün parçası haline getirmeleri amaçlanmıştır.

Kitabı okuyan meslektaşlarımız ve öğrencilerimiz kitapla ilgili değerli düşüncelerini ve önerilerini bizlerle paylaşırlarsa bundan memnuniyet duyarız. Kitabın yayınlanmasında emeği geçen başta Anı Yayıncılık Yönetim Kurulu Başkanı Özer Daşcan olmak üzere tüm Anı Yayıncılık çalışanlarına teşekkür ederiz.

Saygılarımızla.

Yazarlar - 2024

İKİNCİ BASKININ SUNUŞ MESAJI

Eğitimde Etkili İletişim Becerileri kitabının birinci baskısı yayımlandıktan sonra kitabı kaynak olarak derslerde kullanan meslektaşlarımızdan, öğretmen adayı öğrencilerimizden ve diğer okurlarımızdan gelen değerlendirmeler sonucu kitabı gözden geçirmeyi ve bazı eklemeler yapmayı uygun gördük. Kitabın ikinci baskısının meslektaşlarımıza, öğretmen adaylarına ve diğer okurlarımıza yararlı olacağını umut ediyoruz. Bu kitabı okuyacak veya derste kaynak kitap olarak kullanacak olan meslektaşlarımızın kitapla ilgili değerli görüşlerini ve düşüncelerini bizimle paylaşmalarından memnuniyet duyacağız.

Eğitimde Etkili İletişim Becerileri kitabının ikinci baskısında yer alan bazı görseller yapay zekadan yararlanılarak üretilmiştir. Kitabın dil bilgisi ve anlam özellikleri bakımından gözden geçirmemize yardımcı olan ve oldukça yararlı katkılarda bulunan Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni sayın Hacer Baltaş'a çok teşekkür ederiz. Ayrıca kitabın basılmasında emeği geçen başta Anı Yayıncılık Yönetim Kurulu Başkanı Özer Daşcan olmak üzere tüm Anı Yayıncılık çalışanlarına teşekkürlerimizi sunarız.

Saygılarımızla.

Yazarlar - 2025

İÇİNDEKİLER

SUNUŞ MESAJI ..... **iii**

İKİNCİ BASKININ SUNUŞ MESAJI ..... **v**

BÖLÜM 1 ..... **1**

İLETİŞİM 1

İLETİŞİM NEDİR 1

BÖLÜM 2 ..... **15**

İLETİŞİMİN AMAÇLARI, ÖNEMİ VE SAĞLIKLI İLETİŞİM 15

BÖLÜM 3 ..... **21**

İLETİŞİMİN ÖGELERİ 21

BÖLÜM 4 ..... **35**

İLETİŞİMİN ÖZELLİKLERİ VE İLETİŞİMİ ETKİLEYEN DURUMLAR 35

İLETİŞİMİN TEMEL ÖZELLİKLERİ 35

BÖLÜM 5 ..... **41**

İLETİŞİMİN SINIFLANDIRILMASI 41

İLETİŞİMİN NİTELİK AÇISINDAN SINIFLANDIRILMASI 41

BÖLÜM 6 ..... **67**

YÜZ YÜZE EĞİTİMDE İLETİŞİM 67

BÖLÜM 7 ..... **77**

UZAKTAN EĞİTİMDE İLETİŞİM 77

BÖLÜM 8 ..... **83**

ÖRGÜTSEL İLETİŞİM 83

BÖLÜM 9 91

ERGENLERLE VE GENÇLERLE İLETİŞİM 91

BÖLÜM 10 95

EĞİTİMDE BAZI DEZAVANTAJLI GRUPLARLA İLETİŞİM
(ENGELLİLER, GÖÇMENLER VE MÜLTECİLER) 95

BÖLÜM 11 129

AFETLERDEN ETKİLENEN İNSANLARLA İLETİŞİM 129

AFET NEDİR? 129

BÖLÜM 12 141

İLETİŞİM ÇATIŞMALARI 141

BÖLÜM 13 161

İLETİŞİMİ BİTİRME 161

BİR İLETİŞİMİ BİTİRME DURUMU DA ÖNEMLİDİR 161

BÖLÜM 14 163

İLETİŞİMDE BAZI TEMEL MODELLER 163

KAYNAKÇA 181

ŞEKİLLER

Şekil 1. Doğru Kurulan İletişimin Gücü 2
Şekil 2. İletişim Tarihi (İletişimin ve akıllı telefonun geçmiş, şimdi ve gelecek evrimi (lightttheminds.com) 4
Şekil 3. Eski Dünya Maymunlarının İletişim Şekilleri 9
Şekil 4. Komşu Bitkiler Arasındaki Yer Etkileşimlerinin Hafif Dokunuşlarla Grafiksel Gösterimi ve Bunların Yer Altı İletişimi Üzerindeki Etkileri 10
Şekil 5. Kuantum Dolanıklığı 12
Şekil 6. Kişiler Arası İletişimin Ögeleri 20
Şekil 7. Ortak Yaşantı Alanı ve Kodlama-Kod Açma Süreci 29
Şekil 8. İletişim Engelleri 37
Şekil 9. Kişiler Arası İletişimde İfade Biçimi 42
Şekil 10. Dış Dünyadan Gelen Verilerin Algılanma Durumu 43
Şekil 11. İletişimde Kişiler Arası Mesafe 44
Şekil 12. Sözel Olmayan İletişimde Beden Dilinin Etkisi 52
Şekil 13. Sınıf İçi İletişim 65
Şekil 14. Endüstri 4.0 Bileşenleri 75
Şekil 15. İletişim Kurma ve Sohbet Etme Becerileri Vimeo (2020) (Modül 17) 107
Şekil 16. Temel Tepki Öğretimi Modeli 110
Şekil 17. İyi İletişim Dayanışmayı Artırır. 127
Şekil 18. Afetten Sonra Bilgi Akışı 128
Şekil 19. Afette Aktif Dinleme 128
Şekil 20. Afetlerden Etkilenen Çocuklar 129

Şekil 21. Afetlerden Etkilenen Çocuklarla Yapılan Etkinlikler.....131
Şekil 22. Doğal Afetten Çocuklarla Duygu Paylaşımı 132
Şekil 23. Afetten Sonra Geleceğe Yönelik Yapılan Planlar *132*
Şekil 24. Geleneksel Yaklaşımda Çatışma-Örgütsel Performans İlişkisi..... 149
Şekil 25. Kişiler Arası Çatışma Yönetimi Biçimlerine İlişkin Model..... 153
Şekil 26. Aristoteles'in İletişim Modeli..... 161
Şekil 27. Shannon ve Weaver'ın İletişim Modeli 162
Şekil 28. Berlo İletişim Modeli..... 164
Şekil 29. Lasswell'in İletişim Modeli..... 165
Şekil 30. Dance İletişim Modeli 167
Şekil 31. Osgood ve Schramm'ın Döngüsel İletişim Modeli..... 169
Şekil 32. İnternet Tabanlı İletişim Modeli 173
Şekil 33. Değiştirilmiş Bilgi Kuramı Modeli..... 175

TABLOLAR

Tablo 1. İki Yaşına Kadar Olan Bebeklerin İletişim Gelişim Dönemleri ve İletişimsel Davranışları..... 51
Tablo 2. Sözlü ve Sözsüz İletişimin Karşılaştırılması..... 55
Tablo 3. Eğitim Sürecinde Etkileşim Türleri..... 78
Tablo 4. Geleneksel ve Etkileşimsel Yönetim Anlayışının Çatışma Yaklaşımı. 153

EDİTÖR VE YAZARLAR HAKKINDA

Prof. Dr. Abdulkadir MASKAN

Lisans, yüksek lisans ve doktora eğitimini Dicle Üniversitesi'nde tamamladı. Kısa bir süre Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde fizik öğretmeni olarak görev yaptıktan sonra Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Fizik Eğitimi Anabilim Dalı'nda araştırma görevlisi olarak akademik hayatına başladı. Halen aynı fakültede Fizik Eğitimi Anabilim Dalı'nda Profesör Doktor unvanıyla görev yapmaktadır. Fizik eğitimi, çevre eğitimi, STEAM (Fen, Teknoloji, Mühendislik, Sanat ve Matematik) ve eğitimde iletişim alanlarında yurt içi ve yurt dışında yayımlanmış makaleleri, kitap bölümleri, araştırma projeleri ve konferans bildirileri bulunmaktadır. Almanya'da Dortmund Teknik Üniversitesi'nde Çok Kültürlü Öğretmen Eğitimi ve İsviçre'de St. Gallen Üniversitesi'nde Öğretmen Eğitiminde Sürdürülebilir Kalkınma Eğitimi projelerinde araştırmacı olarak görev aldı. Ayrıca fizik eğitimi ve öğretmen eğitimi alanlarında birçok yüksek lisans ve doktora tezine danışmanlık yaptı. Öğretmenlere ve üniversite öğretim elemanlarına yönelik olarak öğretmen eğitimi ve eğitimde iletişim konularında çeşitli konferanslar, seminerler ve hizmet içi eğitimleri verdi. Dicle Üniversitesi ile İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün ortak STEAM Komisyonu Başkanlığı görevini yürüttü. Halen lisans, yüksek lisans ve doktora düzeylerinde fizik, fizik eğitimi, eğitimde iletişim, eğitim toplum teknoloji ve çevre ve öğretmen eğitimi dersleri vermeye ve araştırmalarına devam etmektedir.

Prof. Dr. Medine BARAN TÜRKAN

Dicle Üniversitesi'nde lisans, yüksek lisans ve doktora eğitimini tamamlayan Prof. Dr. Medine Baran Türkan, akademik kariyerine aynı üniversitede araştırma görevlisi olarak başlamıştır. Fizik Eğitimi Anabilim Dalı'nda görev yapmakta olan Prof. Baran Türkan, fizik eğitimi, STEAM eğitimi ve eğitimde etkili iletişim alanlarında ulusal ve uluslararası düzeyde çok sayıda makale, kitap bölümü ve bildiri yayınlamıştır. Kariyeri boyunca Norveç ve Galler'deki üniversitelerde araştırmalarda bulunarak uluslararası bir bakış açısı kazanmıştır. Halen Dicle Üniversitesi'nde hem eğitim hem de araştırma faaliyetlerine aktif olarak devam etmektedir.

Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Tahir KAVAK

Lisans eğitimini Dicle Üniversitesi'nde, yüksek lisansını Stirling Ünivesitesi'nde ve doktora eğitimini Dundee Ünivesitesi'nde tamamladı. Kısa bir süre Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde fizik öğretmeni olarak görev yaptıktan sonra Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Fizik Eğitimi Anabilim Dalı'nda araştırma görevlisi olarak akademik hayatına başladı. Halen aynı fakültede Fizik Eğitimi Anabilim Dalı'nda Doktor unvanıyla görev yapmaktadır. Fizik eğitimi, çevre eğitimi, uzaktan algılama, coğrafi bilgi sistemleri ve eğitimde iletişim alanlarında yurt içi ve yurt dışında yayımlanmış makaleleri, kitap bölümleri, araştırma projeleri ve konferans bildirileri bulunmaktadır. Uzaktan Eğitim, Strengthening the Climate Change Adaptation Throught the Mapping of Sea Grass Meadows MPA's in the Black Sea projelerinde araştırmacı olarak görev aldı. Ayrıca fizik eğitimi ve öğretmen eğitimi alanlarında yüksek lisans danışmanlığı yaptı. Halen lisans ve yüksek lisans düzeylerinde fizik eğitimi, eğitimde iletişim ve öğretmen eğitimi dersleri vermeye ve araştırmalarına devam etmektedir.

BÖLÜM 1

İLETİŞİM

İletişim Nedir?

Bilginin, bilgi kaynağından tek yönlü iletilmesine “bilgilendirme” (enformasyon); karşılıklı bilgi alışverişine de “iletişim” (komünikasyon) denir. Türkçede “iletişim” sözcüğü, İngilizce "communication" sözcüğünün karşılığı olarak kullanılmaktadır. İletişim sözcüğünün kökü Latince "communis" sözcüğüdür ve bu sözcük; açığa çıkarmak, katılmak ve paylaşmak anlamına gelir. Bu noktadan yola çıkarak iletişimin aslında sadece mesaj aktarmaktan ziyade sosyal etkileşimi de içerdiğini söylemek mümkündür (Zıllıoğlu, 1993; Zıllıoğlu 2007).

Bütün canlılar bir şekilde içsel ve dışsal iletişim kurarak hayatta kalırlar. Bu nedenle yaşamın kendisi, iletişim ağını ve iletişim faaliyetlerini içeren bir olaydır. Başta insanlar olmak üzere tüm canlılar, var oldukları andan itibaren çevreyle sürekli bir iletişim ve etkileşim içinde olmuşlardır. Özellikle insanlar bazen farkında olmadan çevreyi etkilemeye ve değiştirmeye başlarlar, bazen de bilinçsizce çevreden etkilenmeye ve uyum sağlarlar. Bu iki yönlü iletişim, insanlar için yaşam boyu devam eder.

Cansız nesneler için iletişimin var olup olmadığı henüz kesin olarak bilinmemektedir (bugünün olanakları dahilinde). Ancak insanlar ile cansız varlıklar olan bazı yapay zeka araçları arasında iletişim vardır. Böylece teknoloji, işletmelerin ileri düzeyde iletişim kurmasına ve iş birliği yapmasına olanak tanıyan yeni bir iletişim türünün yolunu açmıştır. Yani insanların çeşitli teknolojik makinelerle de iletişim halinde olacağı söylenebilir. Yirmi birinci yüzyılın başlarından itibaren insanların Web 2.0, Web 3.0, Web 4.0 ve hatta daha gelişmiş web teknolojileriyle olan iletişimini gelecek için de düşünmek mümkün. Örneğin, insanlar bu teknolojik aletlere çeşitli şekillerde komutlar verirler. Bu araçlar bu komuta anlam verir ve onu belirli bir sisteme göre yerine getirir. Bu, bir tür insan ile cansız bir nesne arasındaki iletişim olarak düşünülebilir.

Başta insan olmak üzere tüm canlılar için iletişim çok önemlidir. Hayatın her alanında (köyde ya da kentte, evde, apartmanda, mahallede, okulda, iş yerinde, çarşıda, pazarda, trafikte vb.) var olan sorunların büyük bir kısmının iletişim eksikliğinden kaynaklandığı söylenebilir. Bu nedenle iletişim, insanlık tarihiyle başlayan ve insanlar için zorunlu bir ihtiyaç haline gelen süreçtir. İletişim becerileri insanlara doğuştan verilen bir beceri değildir, zamanla öğrenilebilen ve geliştirilebilen bir beceridir. İletişim becerileri, insanların olaylara farklı açılardan bakma esnekliğine sahip olmalarını gerektirir. Karşılaştığımız olaylarda meseleye "tersten bakabilme" becerisi kazanmak önemlidir. Tek bir açıya bağlı kalmak, iletişim becerilerini iletişim dışı becerilere dönüştürebilir (Özer, 2021). İnsanlar için iletişim; hayatın her alanında kullanılan bilgi, duygu ve düşüncelerin üretilmesi ve aktarılması, çevresindekilerle paylaşılması, anlam verilmesi ve kendini ifade etmesi süreci olarak tanımlanabilir. İletişim aynı zamanda anlatmayı ve anlamayı başarabilme eylemidir. İletişim, bireyler arasında anlamların paylaşıldığı temel bir insan faaliyetidir ve sosyal bir çevrede birlikte yaşamak için vazgeçilmezdir. İletişimin bireyler

arasında toplumsal bir eylem olarak gerçekleşmesi, iletişim sürecinde bireysel özelliklerin önemi hakkında fikir vermektedir (Dursun ve Aydın, 2011). İletişim süreci; söylenen ve söylenmeyen, yapılan ve yapılmayan her şeyin anlam kazandığı bir süreçtir. İletişim kavramı birçok kişi tarafından farklı şekillerde tanımlanabilir. Erdoğan'a (2011) göre iletişim; insanın biyolojik, psikolojik ve sosyal varlığını üretebilmesi ve geliştirebilmesi için gerekli bir koşul olan düşünsel ve ilişkisel faaliyetler bütünüdür. Cüceloğlu (2002) iletişimi, "iki insanın birbirinin farkına vardığı andan itibaren başlayan bir süreç" olarak yorumlar. Dökmen'e (1994) göre iletişim kısaca "bilginin üretilmesi, aktarılması ve yorumlanması süreci" olarak tanımlanmaktadır. Hoben (1954) iletişimi, düşünce ve görüşlerin sözlü olarak karşılıklı alışveriş süreci olarak tanımlar. Tella, Berelson ve Steiner'e (1968) göreyse iletişim; bilgi, düşünce, yetenek ve duyguların semboller, sözcükler, resimler ve grafikler aracılığıyla iletilmesidir.

Miller ve Seligman (1975) iletişimin, alıcının davranışını değiştirmek için mesajların kaynaktan alıcıya bilinçli bir şekilde gönderilmesi olduğunu ifade eder. Yüksel ve Gürcan'a (2005) göreyse iletişim; duygu, düşünce ya da bilginin akla gelebilecek her şekilde başkalarına aktarılması ve taraflarca yaratılan ortak anlamların paylaşılması şeklinde işleyen bir süreç olarak tanımlanmaktadır. Aziz (2013) iletişimi; "her türlü bilgi, haber, duygu, düşünce ve insan deneyiminin dolaylı olarak (çeşitli yollarla; internet, telefon, televizyon, radyo, gazete vb.) ya da doğrudan doğruya topluma ya da bireye, insan ilişkilerini sağlayan bir araç, insanlar arasında sembolik bir etkileşimi sağlayan bir faaliyet" olarak tanımlar. Aziz (2013) iletişimi; "bilgi, tutum ve davranışların kişiden kişiye, kişiden topluluğa, gruptan kişiye, gruptan topluluğa, uygun ortam ve kanallar kullanılarak aktarılmasıdır" şeklinde ifade etmektedir. DeVito (1988) ise iletişimi, bir ya da daha fazla bireyin katılımıyla gerçekleşen, bir bağlam içinde gerçekleşen, bazı etkileri olan ve ortamdaki gürültüden az ya da çok etkilenen bir eylem türü olarak açıklar ve bunun sonucunda bazı geri bildirim olanaklarının olduğunu ifade eder. Aslında iletişim döngüsel bir süreç olarak düşünülebilir. Çünkü iletişim kuran kişiler aynı anda mesaj alır, yorum yapar, gönderir ve geri bildirimde bulunur. Bu döngüde mesajı anlamak, anlaşılan mesajı test etmek, gönderilen mesaja zamanında geri bildirim vermede hassasiyet göstermek, iletişimde empati kurmak ve iletişimde yeterince açık olmak önemlidir. Bütün bunların sonucu olarak denilebilir ki doğru kurulan iletişimin gücü hayatı güzelleştirir (Şekil 1).

Şekil 1. Doğru Kurulan İletişimin Gücü

Eğitimde Etkili İletişim

İnsanın çevresindeki diğer canlılarla kurduğu iletişimin sağlıklı olması ve amacına ulaşması önemlidir. Bunu başarmak için iletişimin etkili olması gerekir. Etkili iletişim; kaynağın aktardığı bilgi, duygu ve düşüncelerin kaynağın amacına, beklenti ve isteklerine uygun olarak alıcı tarafından deşifre edilerek anlaşılması ve alıcının da buna göre hareket etmesi anlamına gelir (Köknel, 1986; Orta, 2009). İletişim sürecinde iletilmek istenen mesaj, kaynağın amaçladığı şekilde iletilebiliyorsa, istenilene ulaşılabiliyorsa ve gerekli tepki uyandırılabiliyorsa bu etkili bir iletişimdir. Böylece kaynağın orijinal mesajı ile alıcının algıladığı mesaj arasındaki fark azaldıkça iletişim etkili olur, aralarındaki fark arttıkça iletişim sürecinde sapmalar meydana gelir. Etkili iletişimin amacının karşımızdaki kişiye iletmek istediklerimizi amaçladığımız şekilde iletebilmek, arzu edileni elde edebilmek ve beklenen tepkiyi uyandırabilmek olduğunu ifade etmek mümkündür. Etkili iletişimin ilk adımı anlamak, ikinci adımıysa açıklamaktır. Birbirini anlamak için insanın önce kendini sonra da karşısındakini anlaması ve duygu ve düşüncelerini ona ifade edebilmesi gerekir (Eroğlu ve ark. 2013). Sınıfta işlenen dersi sıkıcı olmaktan çıkarıp daha dinamik hale gelmesindeki en önemli etkenlerden biri de öğretmenlerin etkili iletişim için kullandıkları yöntemler ve ders materyalleridir. Ancak son yıllarda teknolojinin hızla gelişmesiyle birlikte eğitim, teknolojik araçlar kullanılarak sınıf içi (yüz yüze) eğitim ve uzaktan eğitim olarak verilmeye başlanmıştır. Eğitimin teorik kısmını kendi başına ve dijital ortamda deneyim yoluyla öğrenen bireyler, sınıf ortamında proje tabanlı pratik uygulamalarla (maker etkinlikleri) öğrendiklerini gerçek birer deneyime dönüştürmektedirler.

İletişimin Kısa Tarihsel Gelişimi

Evrensel bir kavram olan iletişimin tarihi çok eski bir geçmişe sahiptir ve insanlar arasındaki iletişim biçimleri zaman içinde büyük ölçüde evrim geçirmiştir. Zamanla iletişim giderek insanın hayatta kalması için zorunlu bir ihtiyaç haline geldi. İnsanların daha sağlıklı ve kolay iletişim kurma ihtiyaçlarını karşılayabilmeleri için zaman içerisinde bu alanda sürekli gelişmeler meydana gelmiştir. Ateşin keşfinden ve mağaralarda yaşayan ilk insanların mağara duvarlarına çizdikleri resimlerden günümüze kadar iletişim alanında sürekli olarak önemli ilerlemeler kaydedilmiştir. Bu nedenle iletişim tarihi, insanlık tarihiyle yakından ilişkilidir ve zaman içinde birçok önemli süreç ve gelişme yaşanmıştır. Bu süreçlerden ve gelişmelerden önemli olanları kısaca şu şekilde özetlenebilir:

- Ateş yakarak dumanın çıkarılması ve uzaklarda görülmesi,
- Mağara duvarlarına resim ve işaretlerin çizilmesi,
- Geleneksel dans ve müzik gösterilerinin sergilenmesi,
- Hesap taşının kullanılması,
- Yazının ve alfabenin keşfi,
- Kâğıdın icat edilmesi,
- Matbaayı bulma.

On sekizinci yüzyılda Avrupa'da elektriğin kullanılmaya başlanması ve telgrafın iletişime dahil olmasıyla başlayan Sanayi Devrimi;

BÖLÜM 2

İLETİŞİMİN AMAÇLARI, ÖNEMİ VE SAĞLIKLI İLETİŞİM KURMANIN TEMEL DOĞRULARI

İletişimin Amaçları

Doğadaki canlılar arasındaki iletişim belirli ihtiyaçlardan doğar. İhtiyaçlar beraberinde amaçlı insan ve yaşam faaliyetlerini getirir. Kitabın bundan sonraki bölümleri, iletişimi insan faaliyetleri açısından ele almaktadır. Amaç her bireysel veya toplumsal eylemin yönünü belirleyen unsurdur. İnsanlar arasında karşılıklı amaçların gerçekleştirilmesini sağlayan iletişim, amaçlı insan faaliyetlerinden biridir. En amaçsız göründüğü durumlarda bile iletişimin belirli bir amacı vardır. İletişimin temel amaçları aşağıdaki şekilde sıralanabilir (Karaköse, 2005):

- Bilgilendirme,
- Denetleme,
- Bilgi ve becerileri iletebilme,
- Eğitme,
- Duyguları ifade etme,
- Sosyal ilişkiler kurma,
- Sorun çözme ve
- Gerekli rolleri üstlenme.

Toplumsal açıdan bakıldığında iletişimin işlevi; kaynak açısından ele alındığında bilgilendirmek, öğretmek ve ikna etmektir. Alıcı yani hedef kitle açısından bakıldığındaysa anlama, öğrenme ve karar verme başlıkları altında değerlendirilir. Bireysel açıdansa iletişim, bireyler arasındaki etkileşimin temeli olarak kabul edilir ve bilgilerin, deneyimlerin, düşüncelerin, duyguların ve tepkilerin paylaşılmasını sağlar.

İletişimin Önemi

İnsanların en önemli özelliklerinden biri de diğer tüm canlılardan daha zeki olmaları ve bu sayede iyi iletişim kurma yeteneğine sahip olmalarıdır. İnsanlar için iletişim, doğuştan sahip olunması gereken bir yetenekten ziyade, sonradan edinilebilecek ve öğrenilebilecek bir beceri olarak düşünülmelidir. Çünkü insanlar doğdukları andan itibaren sürekli olarak çevrelerindeki canlılarla bilinçli ya da bilinçsiz bir şekilde iletişim kurmaya çalışırlar. İnsanlar konuşarak, yazarak, çizerek, sessiz kalarak, bakarak, oturuş ve ayakta durma şekilleriyle diğer insanlara (ve bazen de diğer canlılara) çeşitli anlamlar aktarmaktadır. Bir insanın duygu ve düşüncelerini başkalarına aktaramadığı sürece hayatta kalmasının çok zor olacağı ifade edilebilir. Bir anlamda insanın sosyal bir varlık özelliklerine sahip olabilmesi ve hayatını bu bağlamda sürdürebilmesi için diğer insanlarla iletişim kurması bir ihtiyaç olarak görülebilir. Bazı hayvanların, insanlar kadar olmasa da kendilerine özgü uyarıcılarla iletişim kurabildikleri bilinmektedir (Tekeli, 2018). Teknolojinin hızla geliştiği yirmi birinci yüzyılda insanların sahip olması gereken öğrenme ve yenilenme becerileri şu şekilde sıralanabilir:

- Öğrenme ve buluş (inovasyon) becerileri,
- Yaratıcılık ve buluş becerileri,
- Eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri,
- İletişim becerileri,
- İş birliği yapabilme becerisi,
- Yaşam ve kariyer becerileri,
- Esneklik ve uyum becerisi,
- Sosyal ve kültürlerarası beceriler,
- Liderlik etme ve hesap verebilirlik becerileri,
- Sorumluluk alabilme becerisi,
- Verimlilik becerisi,
- Bilgi, medya ve teknoloji becerileri (Fen okuryazarlığı becerileri, medya okuryazarlığı becerileri ve bilgi ve iletişim teknolojileri becerileri),
- Girişimci olma ve kendini yönetme becerileri.

Sayılan yirmi birinci yüzyıl becerileri arasında iletişim önemli bir yere sahiptir. Acaba iletişim insanlar için neden bu kadar önemli ve gereklidir? İnsanlar yaşadıkları çevrede olup bitenleri anlamak, çevresindekilere kendilerini ifade edebilmek, duygu ve düşüncelerini aktarabilmek, birbirlerini tanımak ve sevmek, ilişkiler geliştirmek ya da sonlandırmak, kendimiz ve başkaları hakkında daha fazla bilgi edinmek için çevreleriyle sürekli iletişim kurmaya ihtiyaç duyarlar. Bu nedenle insanlar çevrelerinde iletişim kurmak için çok fazla zaman harcarlar. Bu alanda yapılan bazı araştırmalara göre insan uyku dışında günlük hayatının %75'ini konuşarak, dinleyerek, izleyerek ya da yazarak yani iletişim kurarak geçirmektedir (Binbaşıoğlu, 1975).

Son yıllarda, özellikle Amerika'da iletişimle ilgili yapılan araştırmalarda ortalama olarak bir kişinin günlük zamanının %80 ile %90'ını iletişim kurarak geçirdiği bulgusuna ulaşılmıştır. 2019 yılında başlayan pandemiden sonra insanların görüntülü konferans (Zoom vb) kullanımında %700'den fazla bir artış görülmüştür. 2022 yılında yapılan araştırmalarda ise yetişkinlerin %45'inin çevrim içi araçlarla, %30'unun e-posta, %12'sinin yüz yüze ve yalnızca %6'sının ise iletişimde telefon görüşmelerini tercih ettiğini verileri elde edilmiştir (Weshare, 2024).

Yine istatistikler; çalışanların zamanlarının %70-85'ini yöneticilerle, iş arkadaşlarıyla, iş ortaklarıyla veya müşterilerle iletişim kurarak geçirdiklerini gösteriyor. Bir iletişim süreci olarak anlaşılan bu çabalar, uygun kullanılmadığında olumsuz sonuçlar doğuran ancak uygun kullanıldığında ise olumlu sonuçlar doğuran bir etki aracı olarak değerlendirilmelidir. Bu nedenle taraflar arasında doğru iletişimin kurulması, yanlış anlamaların ve yanlış anlaşılmaların önüne geçilmesi önem arz etmektedir. İletişim sadece konuşmakla ilgili değildir; aynı zamanda neyi, nasıl, ne zaman ve nerede en iyi söyleyeceğinizi bilmekle de ilgilidir. Huzurlu bir yaşam ortamı oluşturmak sağlıklı bir iletişim ile mümkündür. Uzun bir süre boyunca yapılan araştırmalar göstermiştir ki iş hayatındaki başarının %85'inin doğru iletişime dayandığı bilinmektedir (Engelking, 2023). Başka bir deyişle başarılı insan ilişkilerine sahip olan kişilerin iş hayatında başarılı olma olasılıkları çok daha yüksektir. Bu nedenle bir kişinin iş hayatında ve kariyerinde ilerlemesinin en önemli yollarından biri, iş ortamındaki insanlarla etkili ve sağlıklı bir şekilde iletişim

kurabilmesidir. İş hayatında kusurların %75'i iletişimsizlikten, kayıpların ise %80'i zayıf iletişimden kaynaklanmaktadır (Seçkin, 2024).

İnsanlar doğru iletişim kurabildiği sürece bilim, eğitim, sanat, teknoloji, kültür ve uygarlık içerisinde varlığını sürdürmekte, gelişmekte ve ilerlemektedir. İletişimin bilinmesi ve öğrenilebilen becerilerle uygulanması da bireyler için önemlidir. Ayrıca iletişim, toplumların ve toplumlar arası ilişkilerin sağlıklı bir şekilde gelişmesi için önemli bir konumdadır (Orta, 2009). İnsanların her davranışı, konuşması, sessizliği, duruşu, mimikleri ve oturuş şekli kendini ifade etme çabasından kaynaklanır. Bu nedenle iletişim içinde olmak insanları sosyalleştirir ve toplumların kültürlerinin oluşmasını ve bunların nesilden nesile aktarılmasını sağlar. Genel olarak iletişim yoluyla insanlar birbirlerini fark etmeye ve anlamaya, sevmeyi öğrenmeye, ilişkilere başlamaya ve bitirmeye, kendileri hakkında daha fazla şey öğrenmeye ve insanların birbirlerini nasıl algıladıklarını öğrenmeye başlarlar.

İletişimde Algılama Kapasitesinin Önemi

Algılama kapasitesi, bir bireyin veya bir organizmanın çevresindeki bilgileri algılama yeteneğini ifade eder. Algılama kapasitesinin iletişimdeki önemi ve rolü oldukça büyüktür. Bu nedenle algılama kapasitesi, iletişimde mesajları etkili bir şekilde anlamak, yorumlamak, geribildirim vermek, empati kurmak ve bilgi akışını yönetmek için önemli bir beceri olarak kabul edilir. Algılama becerisi, kişisel ve profesyonel ilişkilerde daha güçlü iletişim temelleri oluşturabilir. İletişimde algılama kapasitesinin önemi ile ilgili bazı temel noktalar aşağıdaki gibi sıralanabilir:

Doğru Anlama ve Yorumlama: Algılama kapasitesi, iletişimi doğru anlama ve yorumlama yeteneği ile doğrudan ilişkilidir. İletişimde sözel kavramları ve sözel olmayan işaretleri doğru algılamak ve karşıdaki kişinin mesajını doğru bir şekilde anlamak temel bir adımdır.

***Empati Geliştirme*:** İletişimde algılama kapasitesi, başkalarının duygu ve düşüncelerini anlamayı sağlar. Bu nedenle kişinin algılama kapasitesi empatik iletişim kurmada önemlidir. Bir kişi empati geliştirdiğinde, karşılıklı anlayışı artırarak daha etkili iletişim kurabilir.

Bedensel Dil ve İfade: Bir kişinin algılama kapasitesi, bedensel dili ve ifadeyi doğru anlamakla doğrudan ilişkilidir. Karşıdaki kişinin mimikleri, jestleri ve ses tonu gibi sözsüz iletişim unsurlarının doğru algılanması iletişimi kolaylaştırır.

Problem Çözme Yeteneği: Bir kişinin algılama kapasitesi, iletişimde ortaya çıkan sorunları doğru bir şekilde tanımlama ve anlama yeteneğiyle ilgilidir. Bu nedenle normal bir algılama kapasitesine sahip olmak, sorunları etkili bir şekilde çözmeye yardımcı olur.

İletişimde Güvenin Oluşması: İletişimde algının doğru olması, insanlar arasında güven oluşmasına katkı sağlar. İnsanlar, karşı tarafın mesajını doğru anladıklarını hissettikleri ölçüde iletişimde kendilerini güvende hissederler.

Bilgi Akışı ve Değerli İletişim: Kişinin algılama kapasitesi bilgi akışını artırır ve iletişimi daha değerli hale getirir. Böylece doğru algı, iletişimde bilgi kaybını önler ve mesajı veren ile alan arasında daha etkili bir iletişim süreci oluşturur.

Çatışma Yönetimi: Kişinin algılama kapasitesi, iletişimdeki çatışmaları doğru bir şekilde anlamaya ve çözmeye yardımcı olur. Çatışma yönetiminde algının başarısı hem taraflar arasındaki farklılıkların doğru algılanmasına hem de çatışmaların sağlıklı bir şekilde yönetilmesine yardımcı olur. Sonuç olarak herkes iletişimde belirli bir algılama kapasitesine sahip olabilir. Bunun sonucu olarak herkes algıladığı ölçüde iletişimde başarılı olabilir. Herkes aynı durumları farklı algılayabilir ve farklı şekillerde öğrenme ve sonuçlar çıkarabilir.

İletişimde Empati Kurmanın Önemi

İnsan yaşamının her alanında olduğu gibi iletişimde de önemli bir rol oynayan empati, tarihte ilk olarak Aristoteles'in *Retorik* adlı eserinde dile getirilmiştir. Yunanca “empathia” sözcüğünden kaynaklanır. Etimolojik olarak "em" eki "içeride, içinde" anlamına gelir ve "pathia" eki "hissetmek" anlamına gelir. Empati kavramı, ilk olarak 1897 yılında Scripture ve Lipps 1898 tarafından Almanca “Einfühlung” sözcüğünün karşılığı olarak kullanılmıştır (Basch, 1983; Sharma, 1992). Lipps, "Einfühlung"u "bir kişinin kendisini karşısındaki bir nesneye yansıtması, onun içinde hissetmesi ve bu şekilde o nesneyi özümseyerek anlaması süreci" olarak tanımlıyor. Almancada empati için kullanılan "Einfühlung" sözcüğü, aynı zamanda “başkasının yerine geçebilme yeteneği” anlamına da geliyor. Genellikle empati ile karıştırılan “sempati” (sympathia) sözcüğündeki "sym" veya "syn" ön eki "ile" ya da "birlikte" anlamına gelir. Eski Yunancadaki “sympatheia” teriminden İngilizceye “sympathy” olarak çevrilen terimin gerçek anlamı, “biriyle birlikte acı çekmek”tir. "Empati" sözcüğünün "birlikte hissetmek" olarak kullanılması, empati ve sempati arasında karışıklığa yol açmaktadır (Arkonaç, 1999; Sharma, 1992; Shlien, 1997). Empati, duygusal bir bağlantı kurmayı ve başka bir kişinin duygularını içselleştirmeyi içerirken; sempati, anlayış ve destek sağlamayı, ancak kişinin kendi duygusal deneyimini korumayı içerir. Sempatinin odak noktası, diğerinin "iyiliği"dir. Duruma bağlı olarak empati zamanla sempatiye dönüşebilir. Örneğin, bir kişi tehdit altındaysa, onu koruma ve ona bakma arzusu ortaya çıkıyorsa empatiden sempatik bir yaklaşıma geçilebilir. Empati genel olarak üçe ayrılır: Bilişsel empati, duygusal empati ve somatik empati (Kampüs, 2024; Memorial, 2024).

1- Bilişsel Empati

Bilişsel empati, başka bir kişinin zihinsel olarak ne hissettiğini ve buna tepki olarak ne düşünebileceğini anlar ve hisseder. Yani bir kişinin zihinsel durumunu ve bu duruma yanıt olarak ne düşündüğünü anlayabilmeyi içerir. Bilişsel empati becerisi yüksek olan kişiler, karşısındakinin nasıl düşündüğünü anlar ve çözülmesi gereken sorunlara çözüm önerileri sunabilir. Bilişsel empatinin bilgilendirici analizi, mantıksal-rasyonel unsurlara odaklanır ve gelecekte öngörülebilir duygusal bağıntıları denklemden çıkarır.

2- Duygusal Empati

Duygusal empati, diğer insanların duygularını anlama ve bunlara cevap verme yeteneğine sahip kişilerde görülür. Bu tür bir duygusal empati, bir başkası için endişe duymaya

BÖLÜM 4

İLETİŞİMİN ÖZELLİKLERİ VE İLETİŞİMİ ETKİLEYEN DURUMLAR

İletişimin Temel Özellikleri

Bir sosyal etkileşim aracı olan iletişim, aynı zamanda insan ihtiyaçlarından kaynaklanan temel faaliyetlerden biri olarak kabul edilmektedir. Bu nedenle iletişimin bazı temel özelliklere sahip olması gerekir. İletişimin özellikleri aşağıdaki şekilde sıralanabilir (Ellis, 2003; Kaya, 2010; Tutar, Yılmaz ve Erdönmez. 2003):

İletişim dinamik bir olgudur. Kültürel yapının değişmesine paralel olarak iletişim de zaman içinde değişmektedir. Değişimlere paralel olarak bazı sözcük ve kavramlar yenileriyle değiştirilmektedir. Teknolojinin getirdiği bilgi işlem sisteminde meydana gelen gelişmeler, belgelerin değerlendirilmesinde yeni bir dilin doğmasına neden olmuştur. İnsan-teknoloji ilişkisi, iletişimde yeni kavramların gelişmesine yol açmaktadır.

İletişim belirli kalıplara bağlıdır. İletişimde belirli kalıplara bağlılık, genel kültürel yapıya bağlı olarak gruplar tarafından oluşturulur ve insanların kabul etmesiyle kalıcı hâle gelir. Okullarda yer alan uyarı yazıları, işyerlerinde yer alan emir ya da bilgilendirme formları ve makinelerin üzerine konulan uyarı işaretleri birer iletişim kalıbıdır. İletişim, çoğunlukla insan davranışlarının bir ürünü olarak süreklilik oluşturmaktadır. İletişim olgusu tüm insan toplumlarında karşımıza çıkmaktadır ve hatta toplumların varlığı bile grupların devamlılığı için gerekli olan birincil değişkenlerden biridir. İnsanoğlu her zaman iletişim ihtiyacını hissetmiştir ve hissetmeye de devam edecektir:

- İletişim, bilinçli veya bilinçsiz olarak gerçekleşebilir.
- İletişimde kullanılan sembollere alıcı ve kaynak tarafından farklı anlamlar verilebilir.
- İletişim, sözel (sözcüklerle) ve sözsüz (beden diliyle) şekilde gerçekleşebilir.
- Sözel olmayan iletişim, duyu organları aracılığıyla algılanabilir.
- İletişim, geribildirim gerektiren iki yönlü bir eylemdir.
- İletişim, yapıldığı ortamdan etkilenir.

Bir iletişimin etkili bir şekilde kurulabilmesi için şu özelliklere sahip olması gerekir:

- İletişim sürecinde mesaj, hedef kitlenin dikkatini çekecek şekilde oluşturulmalıdır. Mesajın kodlanmasında, yayınlanmasında ve dağıtımında buna özellikle dikkat edilmelidir.
- Mesajın, mesajı alacak ve algılayacak olan hedef kadar mesajı gönderen tarafından da bilinen simgelerden olmasına özen gösterilmelidir.

- İletişimin etkili olabilmesi için mesajın insanların bireysel ihtiyaçlarına hitap etmesi ve bu ihtiyaçları fark etmelerine ve karşılamalarına yardımcı olması gerekir.
- Hedefin temel değerlerini, tutumlarını, grup normlarını bilmek ve mesajı buna göre kodlamak iletişimin etkinliğini artırır.
- Mesajın hedef tarafından tam olarak algılanabilmesi için en uygun kanal türünün seçilmesi gerekir.
- Mesajlarda yer alan bilgilerin dikkat çekebilmesi ve kolay algılanabilmesi için alıcının çok yabancı olduğu bir mesajı göndermekten kaçınmak gerekir.
- Etkili iletişim kurabilmek için hazırlayıcı iletişim süreciyle hedef kitlenin bilgi/algı düzeyinin artırılması gerekir.

Bilinmelidir ki hazırlayıcı iletişim çabalarına rağmen iletişimde kırılamayan dirençler olacaktır.

Mesaj başlangıçta hedefin değerleri, tutumları, beklentileri ve davranış kalıplarına ters düşmemeli; hedef mesajı kabul edilmeye hazır hale getirmelidir. Doğru mesaj, doğru zamanda verilirse etkin olur.

Sağlıklı İletişimi Engelleyen Bazı Durumlar

İletişim Engeli Nedir ve İletişim Engelleri Neden Kullanılır?

İletişime geçen kişinin kendinden ya da karşıdaki kişiden kaynaklanan, iletişimi engelleyen ya da iletişimi bozan tutum ve davranışlar iletişim engeli olarak tanımlanabilir. İletişim engelleri, insanlar arasındaki iletişimi etkileyen ve iletişimi zorlaştıran herhangi bir faktör veya durumu ifade eder. Bazen insan, çevresindeki insanların sorunlarından rahatsız olabilir ya da üzülmeye dayanamaz. Bunlardan kurtulmak için de hemen sorundan kurtulmak ister. Bu nedenle kişi, karşısındakinin sorununun çözümüne yardımcı olmak yerine, tavsiyeler vererek ve farklı çözüm önerileri sunarak ondan kurtulmaya çalışır. Bu nedenle kişi, iletişim engellerini bir yöntem olarak kullanma eğilimindedir. Böylelikle iletişim engelleri, iletişimin yanlış anlaşılmasına, iletişimin aksamasına ve etkili iletişimden uzaklaşılmasına yol açabilir.

İletişim engelleri aşağıdaki gibi sıralanabilir (DeVito, 2015; Karaköse, 2005; Yanpar Yelken, 2017):

- Psikolojik engeller,
- Semantik engeller,
- Kişilik farklılıkları,
- Eğitimsel farklılıklar,
- Sosyal, kültürel ve çevresel farklılıklar,
- Fiziksel görünüş,
- İhtiyaçlar,
- Konuşanın sözünü kesmek,

- Saldırgan tavırlı olmak,
- Gereksiz itiraz etmek,
- Çok fazla konuşmak,
- İlgisiz yorum yapmak,
- Uygun tepki vermemek,
- İletişimdeki kişinin yüzüne bakmamak,
- Diğer işlerle uğraşmak,
- Konuyu saptırmak, şaka yapmak,
- Duygusal engeller,
- Algı engelleri,
- Statü,
- Korunma,
- Teknolojik engeller (İletişim tekniklerinin eksikliği),
- Mekân ve fiziksel engeller,
- Zaman engelleri,
- Hiyerarşi,
- Uyutma,
- Sınırlama.

Yargılayıcı olarak kullanılan engeller;

- Yargılamak, eleştirmek ve suçlamak,
- Alay etmek, isim takmak,
- Alay konusu yapmak ve gülünç duruma düşürme,
- İnsanları utandırmak,
- Analiz etmek, teşhis etmek ve tanı koymak.

Sorunu hafifletmek veya örtbas etmek için kullanılan engeller;

- Övgü, görüşüne katılma,
- Güven vericilik ve teselli edicilik,
- Konuyu değiştirme, işi alaya vurma.

Çözüm üreteci olarak kullanılan engeller;

- Emir vermek, emretmek,
- Yönetme, yönlendirmek,
- Uyarmak, tehdit etmek, gözdağı vermek,
- Ahlak dersi vermek,
- Tavsiye vermek, fikir vermek,
- Mantık yoluyla inandırmak,
- Araştırmak, sorgulamak.

Şekil 8. İletişim Engelleri (Günay, 2020)

Çevre ve Kalabalık Ortamın İletişime Etkisi

İnsan iletişiminde çevre ve mekân önemli bir yere sahiptir. İnsanların yaşadığı doğal çevreden şehir planlarına, mimariden oda tasarımlarına kadar pek çok unsur aynı zamanda iletişim amaçlı olarak da kullanılmıştır. Sözsüz iletişimin bu alandaki çalışmalarına "proxemics" adı verilir. Hall, 1968 yılında yayımlanan makalesinde, çevrenin, mimarinin ve mesafenin kültürün özel bir oluşumu olarak ele alındığı çalışmalara atıfta bulunmak için bu kavramı ortaya atmıştır (Leathers, 1997). Bu alan içerisinde çevre, mesafe, mimari ve mekânın iletişim üzerindeki etkileri, nedenleri ve çözümlemeleri değerlendirilir. Her insan farklı yerlerde yaşar. Yaşadığımız çevrenin özellikleri de iletişim tarzlarını etkilemektedir. Örneğin, şehirlerde yaşayan insanlar, kırsal kesimde yaşayanlara göre daha fazla insanla iletişim kurar. Bu yüzden mesajlarını daha geniş bir insan yelpazesine göre uyarlamak zorundalar ya da yine şehirlerde yaşayan insanlar, kırsal kesimde yaşayanlara göre çok daha fazla mesaj bombardımanına maruz kalıyor ve bunun için de kendilerince algı süzgeçleri geliştirmişlerdir. Aynı durum kırsal kesimde yaşayanlar için doğa olaylarıyla ilgili olarak geçerlidir.

1. Doğal Çevre

Sadece kent ve kırsal arasında ayrım yapmak iletişim durumunu anlamak için yeterli değildir. Coğrafi farklılıklar da insanların yaşam tarzlarında ve iletişimlerinde farklılıklar göstermektedir. Örneğin, tropikal iklimlerde yaşayanlar daha az üretken bir hayat yaşarken daha soğuk bölgelerde yaşayanların imkânları daha kısıtlı olduğu için paylaşımı sağlayabilmek adına çok daha fazla kural oluşturmuşlar. Ayrıca, buradaki insanların sosyal ilişkileri daha karmaşıktır ve kurallar daha katıdır (Knapp and Hall, 1997). İklim ve sıcaklığın da insan iletişimi ve etkileşimi üzerindeki etkileri üzerine araştırmalar yapılmıştır. Düşük barometrik basınç sağlıkla ilişkilendirilirken yüksek barometrik basınç ağrı ve depresyonla ilişkilendirilmiştir. Öğrencilerinse düşük barometrik basınçta, hafif rüzgârlarda ve serin günlerde iletişimde daha başarılı oldukları gözlemlenmiştir. Hindistan'daysa 22 yıllık bir araştırmada, sosyal olayların ve çatışmaların en çok sıcaklığın 40 derece ve üzerinde olduğu zamanlarda yoğunluk kazandığı saptanmıştır. Bunların yanı sıra ayın hareketlerinin de insanların davranışları üzerinde etkisi olduğunu iddia eden çalışmalar da mevcuttur. Ancak bu çalışmalar büyük eleştiriler almıştır. Çünkü bunlar,

BÖLÜM 6

YÜZ YÜZE EĞİTİMDE İLETİŞİM

Yüz yüze eğitim; öğrenci ve öğretmenlerin aynı fiziksel mekânda birbirlerini görebildikleri, eş zamanlı (kaynak ve alıcının aynı yer ve zamanda bir arada olduğu durumda) ve genellikle yüz yüze etkileşimin mümkün olduğu bir eğitim sistemi olarak tanımlanabilir.

Sınıf Yönetimi ve Sınıf İçi İletişim

Eğitimin temel unsurları olarak kabul edilen öğrencilerin, öğretmenlerin, programların ve kaynakların bulunduğu ve kalıcı öğrenme için gerekli koşulların sağlandığı fiziksel ortam sınıf olarak tanımlanabilir. Olumlu bir öğrenme-öğretme ortamı oluşturmak için öğretmenin sınıf içinde çift yönlü bir iletişim ortamı oluşturması gerekir. Başar'a (2006) göre sınıf, öğrencilerin ve öğretmenlerin eğitim amaçlarına ulaşmak için çeşitli iletişim araçları aracılığıyla sağladıkları bilgi ve deneyimlerini uygun bir düzenleme içinde paylaştıkları bir ortamdır. Bu ortamda öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin, ilgi ve ihtiyaçlarının, yeterliliklerinin, olanaklarının, ders hedeflerinin, ders araçlarının ve ders planlamalarının öğretmenin rehberliğinde belirlenmesi sistemli bir iletişimiyle mümkündür. Bu nedenle sınıf ortamında gerçekleştirilen eğitim ve öğretim faaliyetleri temel olarak öğretmen-öğrenci, bazen öğrenci-öğretmen bazen de öğrenci-öğrenci iletişim faaliyetleri olarak değerlendirilebilir.

Öğrenme, iletişimin bir sonucu olarak alıcının bilgi, tutum ve davranışlarında bir değişikliğin oluşmasıdır (Çoğu zaman kalıcı bir davranış değişikliği). İyi bir öğrenmenin, iyi bir iletişimin ürünü olarak ortaya çıktığı söylenebilir. Çoğu zaman öğretmenin sınıf içindeki görevi olan eğitim ve öğretimin gerçekleştirilmesinde ve hedeflenen kişilerde veya grupta istenilen davranış değişikliği oluşturmada gerekli olanın iletişimin temel unsurlarını başarılı bir şekilde uygulama yeteneği olduğu bilinmektedir (Ergin ve Birol, 2005).

Şekil 13. Sınıf İçi İletişim (Öndeş, 2018)

Öğretmen merkezli eğitimde iletişim sürecinin kaynağı öğretmen, alıcısı ise öğrencilerdir. Oysa yapılandırmacı gibi yirmi birinci yüzyılda tercih edilen eğitim-öğretim yaklaşımlarında iletişimin kaynağı bazen öğretmen ve alıcı öğrenci, bazen de kaynak öğrenci alıcı öğretmen olabilir. Burada mesaj bir ders kitabı, program içeriği ya da öğretmen veya öğrenci tarafından verilen bilgi veya konuşmalar olabilir. Kanal ise öğretim süreçleri ve bu süreçte kullanılan tüm araç gereçlerdir. Öğretmen veya öğrenci tepkileri geri bildirimi yansıtır. Sınıf ortamında öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişimi kolaylaştırmak için öğretmenlerin öğrencilerin söylediklerini, öğrencilerin de öğretmenlerin söylediklerini dikkatle dinlemeleri ve doğru yanlara vurgu yapmaları önemlidir. Sınıf içi iletişim aynı zamanda öğretmenden öğrencilere, öğrencilerden birbirlerine, öğrencilerden öğretmene çok yönlü bilgi akışı anlamına gelir. Eğitim ve öğretim ortamında tek yönlü iletişim sıkıcıdır. Bu nedenle öğrenci motivasyonunu azaltır ve geri bildirimin faydalarından uzaklaşmayı sağlar. Öğretmen öğrencileri dinleyerek onlara neyi, ne zaman söyleyecekleri konusunda da ipuçları verir. Öğrencilerden gelen geri bildirimler, öğretmenin uygun eylemleri seçmesini ve hedeflere ulaşmasını kolaylaştırır, performansı artırır ve çabalarını arzu edilir ve faydalı hale getirir (Baba ve Ace, 1989).

Eğitim ortamlarında iletişimin başarısı, öğretmen-öğrenci etkileşiminin yönüne bağlı olarak değişebilir. Öğretmen-öğrenci ilişkileri incelendiğinde her sınıfın öğrenmeyi olumlu ve olumsuz yönde etkileyecek bir havası, iklimi ve atmosferi bulunmaktadır. Sınıf atmosferi; öğretmenin izlediği öğretim yaklaşımı, stratejisi, yöntemi ve tekniği, kullandığı araç gereçlerle takip ettiği iletişim sanatıyla sağlanır. Çağdaş eğitim ve öğretim yaklaşımlarında öğretmen, iyi bir iletişim becerisiyle sınıfta öğrenciler için kalıcı bir öğrenme ortamı ve öğrenme iklimi oluşturmada rehberlik etmek zorundadır. Bu nedenle yirmi birinci yüzyılda öğretmen merkezli geleneksel eğitim anlayışı artık yerini öğrenci merkezli çağdaş eğitim anlayışına bırakmaktadır. Ancak yine de birçok uygulama "eğitimin öğretmen merkezli olduğunu" ve öğretmenin "Ben sadece sorumlu olduğum dersi öğretirim, gerisi beni ilgilendirmez." anlayışına sahip olduğunu gösteriyor. Bu, öğrencilere yirmi birinci yüzyılın gerçekleri doğrultusunda gerekli bilgi, tutum, düşünce ve becerileri kazandırarak öğrencilerde davranış değişikliği meydana getirmekten uzak bir eğitim ve öğretim anlayışı olmaktadır.

Öğretmenin iletişim dilini iyi kullanma becerisi yoksa öğrenci başarısına katkısı yeterli olmaz. Öğrenci-öğretmen iletişiminde mesajlar açık ve kolay anlaşılır olmalıdır. Bu, öğretmenin konunun amaçlarıyla tutarlı olarak öğrencinin seviyesine uygun olarak konuşmasını gerektirir. Sınıftaki herkes öğretmenin konuşmasından aynı anlam ve sonuçları çıkarmazsa, eksik ve yanlış anlamalar kaçınılmaz olacaktır. Etkili bir sınıf yönetiminin sağlanabilmesi için öğretmenin öncelikle öğrencileriyle ve öğrencilerin kendi aralarında etkili bir iletişim kurmalarının sağlanması gerekir. Öğretmenlerin sınıflarında etkili iletişim becerilerini uygulayabilmeleri için öğretmen olarak sınıftaki rollerini ve bu rolleri kaynaklık eden inançları ayrıntılı olarak analiz etmeleri gerekir. Gordon (1996), öğretmenin sınıftaki rolüne ilişkin yerleşik inançların sınıftaki iletişim örüntüsünü belirlemede etkili olduğunu belirtmektedir. Öğretmenin sınıftaki rolüyle ilgili bazı yerleşik inançlar aşağıda listelenmiştir:

- "İyi bir öğretmen sakindir, her zaman soğukkanlıdır, telaşlanmaz veya sinirlenmez."
- "İyi bir öğretmen gerçek duygularını öğrencilerine göstermez."
- "İyi bir öğretmen tutarlıdır, hata yapmaz ve aşırı tepki vermez."
- "İyi bir öğretmen tüm soruların cevaplarını bilir ve öğrencilerden daha akıllı ve daha bilgilidir."
- "İyi bir öğretmen, sınıfta ve diğer zamanlarda öğrencileri için iyi bir dinleyicidir."

Bu gibi inançlar, doğal olarak öğretmen-öğrenci iletişimine yansıyan ve etkileşimin kalitesini belirleyen öğretmenin rol tanımını etkiler.

Öğretmenin sınıftaki rolüne ilişkin yukarıda belirtilen yerleşik geleneksel yargılar; öğrencileri sürekli kontrol altında tutmaya çalışan, sınıfta açık vermemeye uğraşan ve öğrencilere yaptığı her muameleyi onların iyiliği için haklı gören öğretmen tutumunun ana kaynağıdır. Oysa öğretmen ve öğrenci arasındaki etkili iletişimin temelini oluşturan inançlarsa koşulsuz kabul ve saygı, samimiyet ve açıklık ve empatik anlayış gerektirmektedir.

Sınıfta Etkili İletişim

İletişimin genel olarak eğitimde ve özellikle sınıftaki öğretmen-öğrenci ilişkilerinde hayati öneme sahip olduğu artık açıkça bilinmektedir. Öğretmenin en önemli görevlerinden biri de sınıf içi iletişimi en iyi şekilde düzenlemektir.

İyi bir sınıf yönetimi, öğretmenin öğrencileriyle ve öğrencilerin de birbirleriyle etkili bir iletişim kurmasıyla mümkündür. Sınıfta işlenen dersin monoton bir ortamdan daha dinamik hale gelmesinde ve dersin anlaşılmasında en önemli etkenler öğretmenlerin etkili iletişim için kullandıkları model, strateji, yöntem, teknik ve ders materyalleridir. Gürşimşek (1999) etkili bir sınıf yönetiminin sağlanabilmesi için öğretmenin öğrencileriyle ve öğrencilerin de birbirleriyle etkili bir iletişim kurması gerektiğini belirtmektedir. Sınıf ortamında öğretmen ve öğrenci arasında etkili iletişimin temelini oluşturan inançlar; koşulsuz kabul ve saygı, samimiyet ve açıklık ve empatik anlayış gerektirir. Sınıf içinde etkili iletişimi sağlamanın yolları, sınıf içi iletişim süreçlerinin gerçekleştirilmesinde öğretmenin dikkate alması gereken bazı unsurlar vardır. Aşağıda öğretmenlerin öğrencileriyle etkili bir şekilde iletişim kurmasına yardımcı olabilecek bazı ilkeler bulunmaktadır (Gordon, 1996; Gürşimşek, 1999; Rinne, 1997).

Sınıf içinde etkili iletişimin kurulabilmesi için öğretmenin bazı önemli süreçleri bilmesinde fayda vardır:

- Öğretmen sınıfa gelmeden önce dersini iyi planlamalıdır.
- İletişimi engelleyen en önemli unsurlardan biri olan negatif bir psikolojiyle değil, öğretmen sınıfa pozitif bir psikolojiyle girmelidir.

BÖLÜM 7

UZAKTAN EĞİTİMDE İLETİŞİM

Hızla gelişen teknoloji, hayatın her alanında olduğu gibi eğitimde de etkisini ve önemini göstermektedir. Eğitim ve öğretim faaliyetlerinde öğreten ile öğrenen arasındaki mesafeleri ortadan kaldıran teknolojik iletişim araçları sayesinde artık insanların yeni bilgiler üretme, paylaşma, uygulama ve çevredeki diğer insanlara aktarma sürecinde aynı fiziksel mekânlarda yüz yüze olmalarına gerek kalmamaktadır. Uzaktan eğitim olarak adlandırılan bu eğitim şekli, "istediğin yerde, istediğin zaman ve istediğin şeyi öğren" yaklaşımıyla eğitim faaliyetleri için zaman ve mekân kavramlarında yenilikler getirmiştir.

Uzaktan Eğitimde İletişimin Önemi

Gelişen teknoloji ve buna bağlı olarak değişen yaşam koşulları nedeniyle son yıllarda giderek daha fazla kullanılmaya başlanan uzaktan eğitim, *yüz yüze eğitime bir alternatif olarak değil, destekleyici ve tamamlayıcı bir eğitim şekli olarak hizmet vermektedir*.

Amfi, derslik, atölye ve laboratuvar gibi fiziki mekânlarda özellikle normal zamanlarda ya da olağanüstü durumlarda yapılmayan veya yapılamayan derslerin uzaktan eğitim olarak tamamlanması, öğrencilerin eğitiminde yaşanabilecek olası zaman kayıplarının önüne geçmektedir. Bazı yönleriyle yüz yüze eğitimden farklı sayılabilecek olan uzaktan eğitim, öğrenme içeriğini merkeze alması, öğrencilerin farklı zamanlarda ders çalışma ve tekrar etme imkânına sahip olması, zaman ve mekân sınırlamasının olmaması, bireysel öğrenmeyi teşvik etmesi, eğitimciyle teknoloji aracılığıyla iletişim kurma imkânı sağlaması, teknolojinin gelişmesiyle eğitim maliyetlerinin düşmesi, öğrenme materyallerinin sürekli güncellenebilmesi öğrencilerin kişisel testlerle kendilerini değerlendirebilmesi, geri bildirim olanaklarının olması, tüm öğrenme etkinliklerinin raporlanması ve eşit bilgi sağlanması açısından olumlu katkı sağladığı düşünülebilir (Elcil ve Şahiner, 2014).

Uzaktan Eğitimde Etkileşim

Yüz yüze eğitimde olduğu gibi uzaktan eğitimde de iyi bir eğitim alabilmek için etkileşimin önemli bir etkisinin var olduğu bir gerçektir. Uzaktan eğitimde etkileşim; öğretmen ve öğrenci ilişkilerini, grup iletişimini, ders yönetimini, öğretim strateji, yöntem-teknik ve araçlarının kullanımını, öğretmen ve öğrencilerin çok boyutlu özelliklerini ve davranışlarını tüm yönleriyle içerir. Eğitimde iletişim sanatını başarılı bir şekilde uygulayabilmek, öğretmen-öğrenci etkileşiminin yönüne bağlıdır (Demirel, 2002). Etkileşim, aşağıdaki süreçlerin deneyimlenmesiyle eğitim durumlarında etkili olan bir gerekliliktir:

- Dikkati uyarma,
- Dikkati çekme,
- Dikkati sürdürme,
- Öğrencileri öğrenme hedefleri hakkında bilgilendirme,
- Bilgiyi temsil etme,

- Soru sorma ve soruları cevaplama,
- Performans hakkında geri bildirim sağlama.

Tüm öğretme ve öğrenme modelleri, öğrenme için bir gereklilik olarak belirli bir düzeyde etkileşimi kabul eder. Ayrıca öğrenciler iş birlikçi öğrenmede ve dersle ilgili kendi duygu ve düşüncelerini paylaşarak diğer öğrencilerle etkileşime girerler. Uzaktan eğitim uygulamalarında etkileşim, derslerin öğrencilere ulaştırılmasına bağlıdır. Başka bir deyişle etkileşim, derslerin öğrencilere sunulma şekline dayanmaktadır. Son yıllarda gelişen teknolojiyle birlikte uydu, video, ses, grafik, bilgisayar ve multimedya teknolojisi gibi araçlar yardımıyla uzaktaki öğrencilere eğitim verilmektedir (Arslan, 2011). Web teknolojilerinin (Web 1.0, Web 2.0, Web 3.0 ve Web 4.0) gelişmesi iş ve eğitimde kolaylıklar getirmiştir. Teknolojik gelişmelere göre sınıflandırılan bu araçlar eğitimde yenilik yaratan ve değişime açık e-eğitim uygulamalarıdır. E-öğrenmenin temel unsurları haline gelen Web 2.0, Web 3.0 ve Web 4.0 teknolojileri son yıllarda eğitim alanında daha fazla kullanılmaya başlanmış ve uzaktan eğitimde önemli etkileşim araçları haline gelmiştir. Giderek eğitimde daha fazla kullanılması beklenen Web 4.0, yapay zekanın olanak sağladığı bir akıllı web olacaktır. Yirminci yüzyılın ikinci yarısından sonra Endüstri 3.0 bilgisayar ve elektronik sistemleri, daha sonra da Endüstri 4.0 siber-fiziksel sistemler ve bileşenleri eğitimde etkin bir şekilde kullanılmaya başlanmıştır. Endüstri 4.0'ın en önemli bileşenleri arasında 3D tasarım ve modelleme, bulut bilişim sistemleri, robotik ve programlama, simülasyon, sanal ve artırılmış gerçeklik, yapay zeka ve büyük veri yer almaktadır (Akgündüz, 2019).

Şekil 14. Endüstri 4.0 Bileşenleri (Ürün Tasarım Şirketi | Epsilon [epsilonelectronics. İn])

Uzaktan eğitim derslerinin sunum yöntemi ile kullanılan teknolojinin yetenekleri, sunum yönteminin etkileşimi için parametreleri belirlemektedir. Bu sistemler öğrencilere tüm soruları cevaplama fırsatı sunar. Bu sistemler aynı zamanda öğrenci verilerini kaydeder, sorulan sorulara yanıt verme yeteneği sağlar ve öğrenmelerinin bir denetimi olarak öğrencilere tekrar etme imkânı verir. Uzaktan eğitim sürecinde dört etkileşim söz konusudur. Bunlar; öğrenci-içerik, öğrenci-öğretmen, öğrenci-öğrenci ve öğrenci-çevre etkileşimi (Kaya, 2002). Eğitim sürecindeki bu etkileşim türleri Tablo 3'te verilmiştir (uzaktan-egitim.net, 2023).

Tablo 3. Eğitim Sürecinde Etkileşim Türleri

TÜR	AÇIKLAMA	AMAÇ VEYA ETKİ
Öğrenci-içerik etkileşimi	Eğitimle ilgili bilgi ve fikirleri öğrenciler kendi kendine tartışır.	Bu etkileşim, öğrencilerin yeni bilgileri hatırlamalarını sağlamak için mevcut bilgilerle bazı ilişkiler bulmalarını sağlamaktır.
Öğrenci-öğretmen (uygulayıcı) etkileşimi	Eğitimde temsil edilen bilgi ve fikirler hakkında öğrenci ile öğretmen veya uygulayıcı arasındaki etkileşimdir.	Öğretmenler ve uygulayıcılar bu etkileşimi son derece arzu edilir olarak görürler ve öğrenciler bunun gerekli olduğunu düşünürler.
Öğrenci-öğrenci etkileşimi	Öğrenciler eğitimdeki bilgi ve fikirlerle ilgili olarak diğer ögencilerle etkileşime girer.	Öğrenciler bu etkileşimin eksikliğinden şikâyet ederler.
Öğrenci-çevre etkileşimi	Öğrenciler ve öğretmenler veya uygulayıcılar, içerikle etkileşim kurmak için öncelikle teknolojiyle etkileşime girer.	Etkileşim çok fazla çaba gerektiriyorsa öğrenme ve etkileşimler diğerlerinden daha az olabilir.

Tablo 3'te görüldüğü gibi ilk etkileşim türü öğrenci-içerik etkileşimidir (Moore, 1989). Bu tür bir etkileşim, aynı zamanda her öğrencinin eğitimde yer alan bilgi ve fikirler hakkında kendi kendine konuşmasını içerir (Moore and Kearsley, 1996). Bu tür bir etkileşimin amacı, öğrencilerin yeni bilgilerle mevcut bilgiler arasında bazı ilişkiler bulmalarına yardımcı olmaktır. Eğitimin içeriğini, eğitimciler ve öğrencilerin etkileşimi yoluyla eğitimin "tanımlanmış özelliği" olarak kabul ederler.

İkinci bir etkileşim, öğrenci-öğretmen veya öğrenci-uygulayıcı etkileşimidir. Bu, öğretmenin veya uygulayıcının öğrencilerle bilgi ve fikirlerle ilgili etkileşimidir. Öğretmenler ve uygulayıcılar, bu tür bir etkileşimi öğrenme süreci için son derece arzu edilir olarak görürler ve öğrenciler bunu öğrenme süreci için gerekli olarak görürler.

Öğrencilerin birbirleriyle olan etkileşimi üçüncü bir etkileşimidir. Bu, öğrencilerin eğitimde temsil edilen bilgi ve fikirlerle ilgili olarak birbirleriyle olan etkileşimidir. Bu tür

BÖLÜM 8

ÖRGÜTSEL İLETİŞİM

Çağlar boyunca insanlar sahip oldukları bilgi, yetenek, beceri, güç ve zamalarının kendi istek ve ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz olduğunu anlamışlar ve bu yüzden her zaman iş birliği yapma ihtiyacı hissetmişlerdir. İnsanlar, karşılaştıkları sorunların üstesinden gelmek ve ortak hedeflerine ulaşmak için belirli yapılara, kurallara ve süreçlere bağlı olarak bir araya gelme ihtiyacı da duymuşlardır. Böylece örgüt ve örgüt yapısı kavramları ortaya çıkmıştır.

Örgütlenme, esas olarak bir grup insanın belirli bir amaç doğrultusunda güçlerini birleştirdiği, bu birliğe gerektiğinde fiziki araçlar da kattığı, ilişkilerini belirli bir yönetim temelinde düzenlediği bir sosyal sistem olarak tanımlanmaktadır. Bu nedenle örgütler insanların ihtiyaçlarına cevap olarak ortaya çıkan yapılardır (Aşkun, 1981).

Örgütler genel olarak bireylerden oluştuğu için anlaşılır bir yapı oluşturmak ve işin doğru bir şekilde yürütülmesi için her yerde olduğu gibi burada da iletişim gereklidir. Örgütsel iletişim, örgütsel ve yönetsel faaliyetlerin yürütülmesini sağlamak ve örgütsel hedeflere ulaşmak için örgütün unsurları arasında (iç çevre) ve örgütle dış çevresi arasında bilgi, beceri ve fikir alışverişidir. Tesadüfler dışında örgütlerde iletişim fonksiyonu olmadan hiçbir iş yapılamaz. Başka bir deyişle örgütsel iletişim, birden fazla kişinin bir amaç etrafında toplanmasını sağlar ve bir araya gelen kişilerin güçlerini birleştirebilmeleri ve örgütün hedefleri doğrultusunda etkin bir şekilde çalışabilmeleri için çevreleriyle iş birliği ve uyumun sağlanmasında önemli bir role sahiptir. Ayrıca örgütsel iletişim, "biçimsel ve biçimsel olmayan yapılarda anlam yükü taşıyan her türlü insani faaliyetin paylaşılması" olarak da tanımlanmaktadır (Karakoç, 1989). Örgütsel iletişim tek yönlü bir süreç değildir. Örgütsel iletişim, örgütsel hedeflere ulaşmak için gerçekleştirilen işlemlerden ve eylemlerden elde edilen geri bildirimler yoluyla verilen tepkileri ve yanıtları da içerir. Geri bildirim kanalı kapalıysa bu iletişim süreci sağlıklı değil anlamındadır. Örgütsel iletişim hem yöneticinin çalışan üzerindeki etkisini hem de çalışanın yöneticiye verdiği yanıtı içeren iki yönlü bir iletişim süreci olarak gerçekleşir (Kurudayıoğlu ve Deniz, 2001). Örgütsel iletişimin amaçları şöyledir:

- Yönetici ve çalışanların, kuruluşun temel uygulamaları, sorunları ve hedefleri hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlamak,
- Örgüt yapısını ve çalışanlarını etkileyecek önemli gelişmeler hakkında hem yöneticileri hem de çalışanları bilgilendirmek,
- Yöneticiler ve çalışanlar arasında dayanışmayı sağlamak ve çalışanları teşvik etmek,
- Örgüt çalışanlarının yönetime katılımını sağlamak ve bilgi taleplerini yerine getirmek.

Gürsel (2006) örgütsel iletişim türlerini resmi (formal) ve gayriresmi (informal) olmak üzere ikiye ayırır. Resmi iletişim, kuruluştaki hiyerarşik otorite yapısıyla ilgili rasyonel ve planlı bilgi akışının sağladığı kararlardan oluşur. Örgütsel şemalar ve yönetme-

likler kimin kiminle iletişim kuracağını açıkça belirtir. Resmi iletişimle kurum içindeki iletişim kanalları düzenlenir ve bazı kısıtlamalar getirilir. Resmi iletişim;

1. Yukarıdan aşağıya iletişim,
2. Aşağıdan yukarıya iletişim,
3. Yatay iletişim ve
4. Çapraz iletişim

olarak dörde ayrılır.

Gayriresmi (informal) iletişim, Kişiler arası ilişkiler ağı aracılığıyla çalışır ve örgütün gayriresmi tarafını çalıştırır. Gayriresmi iletişim, üyelerin örgüte karşı tutumlarının bir göstergesidir. Bir örgütsel yapıda resmi iletişim sistemi ne kadar yozlaşmışsa, gayriresmi iletişim ve söylentiler o kadar artar. Bu söylentilerin harekete geçirici, saptırıcı, ortadan kaldırıcı ve alevlendirici gibi özellikleri ve etkileri vardır. Bu nedenlerle örgüt içindeki temel işlevi uyum sağlama ve kaynaştırma olan iletişim, bazı durumlarda çözülme işlevi de görebilmektedir. Bunun sonucunda örgütteki gruplar dağılır, ilişkiler bozulur ve moral düşer vb. durumlar ortaya çıkmaya başlar.

Örgütsel İletişimi Engelleyen Faktörler

İnsanlar arasında görülebilecek iletişim engelleri gibi, örgütsel iletişimi engelleyen bazı faktörler vardır. Bu faktörler hakkında farklı araştırmacılar tarafından farklı görüşler belirtilmektedir. Bu konuda Bursalıoğlu (2005) örgütsel iletişimin önündeki engelleri 8 madde olarak ele almıştır. Bu faktörler aşağıdaki gibi yazılabilir:

1. ***Psikolojik:*** Kaynağın ve alıcının bakış açıları, heyecanları ve duyguları, kişileştirilmiş kavramlar ve takıntılar.

2. ***Semantik:*** Konuşma ve yazım dilindeki karışıklık veya inceliklerden kaynaklanan farklılıklar ve anlaşmazlıklar.

3. ***Statü:*** İletişimdeki kaynağın ve alıcının sosyal durumu ve resmi statüleri, akademik ve mesleki gelişim farklılıkları, kaynaklara erişiminde karşılaşılan sorunlar ve ayrımcılık.

4. ***Korunma:*** Kaynağın belirli yüklenmeler altında kalması durumunda önceden hazırlayacağı savunma mekanizmalarıdır.

5. ***Alan:*** İletişim merkezleri ve birimler arasındaki mesafeler.

6. ***Hiyerarşi:*** Üst-ast ilişkilerinde çatışmalar, çok az ya da çok yetki devri, çok dar ya da çok geniş kontrol alanı ve düzensiz bilgi akışı.

7. ***Uyutma:*** Karar verme sürecine katılma fırsatı verilmeyen uygulayıcıların, emirleri görmezden gelmesi veya önemsiz sayması.

8. ***Sınırlama:*** Kuruluşun amaç ve görevleri nedeniyle bazı bilgi ve kapsamları sınırlamak veya gizli tutmak.

Açıkalın (2016) ise örgütsel iletişimin önündeki engelleri aşağıdaki gibi belirtmiştir:

- Amacın açıkça belirtilmemesi,
- Mesajlar düzenlenirken alıcının iyi tanımlanmamış olması,
- Orta kademe yöneticilerin mesajları süzgeçten geçirdikten sonra iletmeleri,
- Geribildirime dayalı değerlendirme boyutunun ciddiye alınmaması ve bireylerin iletişimci bir kişilik kazanmamaları şeklinde açıklanmaktadır.

Örgütsel İletişimin Önemi

Örgüt aynı zamanda bir yetki hiyerarşisi içinde ve genel olarak ortak bir amaca ulaşmak için bir araya gelen kişilerin, iş ve işlev bölümü yaparak gerçekleştirdikleri faaliyetlerin koordinasyonudur. Bu tanım, bir örgütte çalışan kişilerin önceden tanımlanmış belirli rollere girmeleri ve bu rollerin gerekliliklerini hiyerarşik bir düzen içinde yerine getirmeye çalışmaları anlamına gelir. Örgütlerin işleyişi sırasında, örgüt üyeleri arasında bazı çatışmalar meydana gelebilir. Örgütlerin özelliklerine ilişkin örgüt içi çatışmaların birçok türü olabilse de en sık karşılaşılan çatışmalar "rol çatışmaları" ve "üst-ast" ilişkilerinden kaynaklanan çatışmalar olmak üzere iki grupta toplanabilir. Örgüt üyelerinin belirli işleri kendi rolleri içinde algılayıp algılamadıkları ya da sahip oldukları rolleri kendilerine uygun bulup bulmadıkları, örgüt içi çatışmalarda belirleyici bir faktör olabilir (Dökmen, 2005).

Örgüt, bir yapı olarak; yönetim ise onu çalıştıran güç olarak tanımlanır. Yönetim, bir örgütte hedeflere ulaşmak için iş birliği yapılmasını ve hedef doğrultusunda düzenli olarak çalışma yapılmasını sağlar. Yönetimin çalışma alanı; koordinasyonun nasıl yürütüleceği, iş bölümü yöntemleri, hiyerarşik otorite yapısının ve iletişim ağının kurulması, örgüt üyelerinin örgüte katılma motivasyonlarının etkilenmesi, üyelerin örgütün kurallarına uygun ve etkin bir şekilde hareket edip etmediklerinin izlenmesi ve bunların çözümüne ilişkin karar ve uygulamalara ilişkin sorunlardan oluşmaktadır. Tüm örgütler insanlardan oluşmaktadır. *Bir örgütte iletişim ve insan ilişkileri geliştirilemezse başarı, verimlilik ve kalite sağlanamaz*. Bilgiyi işleyen ve ona değer katan kişiler örgütte çalışan kişilerdir. Bu nedenle kurum içinde etkili bir iletişim ve bilgi alışverişinin sağlanması çok önemlidir (Acet, 2006).

Hem bireysel hem de kamusal alanda açık ve sağlıklı bir iletişim kurmadan herhangi bir görevin amaçlanan yönde başarılması mümkün değildir. Bilgi paylaşımı, insanlar örgütlerini geliştirmek için birbirlerini desteklemeye başladıklarında gerçekleşir. İş birliğine dayalı bilgi paylaşımı sonucunda ortaya çıkan bilgi kapasitesi, bir grup bireyin sahip olduğu bilgi birikiminin toplamına eşittir. Bilginin iş birliği temelinde bütünleşmesi ve takım ruhunun aşılanması ancak etkili bir örgütsel iletişim ile mümkündür. Kuruluşun çeşitli birimleri ve çalışanları arasında bilgi, duygu, anlayış ve yaklaşım paylaşımını, bu paylaşım sürecindeki her türlü araç gereçle yönetimi, bu paylaşımla ilgili kanalları ve mesaj formatını içerir. Kurum içinde etkili iletişimin kurulması aynı zamanda yapıyı, kültürü, çalışanlar arasındaki ilişkileri, teknoloji kullanımını, raporlamayı ve bilgi akışını da etkilemektedir. Bu, örgütteki çalışanların davranışlarını etkileyecek, böylece kişisel performansı ve örgütsel verimliliği artıracak ve hedeflere ulaşmayı sağlayacaktır. Hatır-

BÖLÜM 10

EĞİTİMDE BAZI DEZAVANTAJLI GRUPLARLA İLETİŞİM (ENGELLİLER, GÖÇMENLER VE MÜLTECİLER)

Dezavantajlı Gruplar

"Dezavantaj" sözcüğü Türkçeye Fransızcadan (désavantage) girmiş bir sözcüktür. Türk Dil Kurumu tarafından "Avantajlı olamama durumu" olarak tanımlanmaktadır. Avantajlı olmayan kişilerin oluşturduğu gruba "Dezavantajlı Gruplar" denir. Ayrıca kavram olarak "kendi kendine yetemeyen ve avantajını kaybetmiş kişilere" verilen anlam olarak da ifade edilmektedir. Son yıllarda dil, din, ırk ve cinsiyet gibi sosyokültürel nedenlerle yaşadıkları toplumda ayrımcı davranışlara maruz kalan bireyler olarak da tanımlanmaktadırlar (Aksoy, 2019; Kaynar, 2014). Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO) dezavantajlı grupları şöyle tanımlamaktadır: Dezavantajlı gruplar, ekonomik durumları, cinsiyetleri, etnik veya dilsel kökenleri, dinleri veya siyasi statüleri (mülteciler gibi) nedeniyle sosyal ve ekonomik entegrasyon şansı diğer insanlardan daha düşük olan kişilerden oluşur. Bu gruptaki insanlar, toprağa veya diğer gelir getirici araçlara sahip olamayan ve genellikle sağlık, barınma ve eğitim gibi temel sosyal ihtiyaçlardan yoksun olan kişilerdir (Caillods, 1998).

Dünya Sağlık Örgütü (WHO) dezavantajlı grupların dezavantajlı olmasının nedenleriniyse işsizlik, kazanç, eğitim, ırk, din, dil, cinsiyet ve sosyoekonomik durum olarak tanımlamaktadır. Ayrıca bazı uluslararası kaynaklardaysa savunmasız veya korunmasız gruplar olarak da tanımlanmaktadırlar (Aksoy, 2019). Dezavantajlı grup genellikle çocuklar, gençler, yaşlılar, engelliler, göçmenler, mülteciler, azınlıklar, eski hükümlüler, kadınlar, tek ebeveynli aileler ve yoksullardan oluşmaktadır.

21. yüzyılda dezavantajlı gruplara yönelik eğitim ve öğretim, tüm dünya ülkeleri için önemli bir ilgi alanı ve sorun oluşmuştur. Bu bireylerin eğitim ve öğretim gibi faaliyetlerden yeterince yararlanamamaları ya da onlardan uzaklaşmaları ekonomik ve sosyal süreçlere zarar vermektedir (UNESCO, 1997). Bu nedenle dezavantajlı gruplardaki öğrencilerin eğitimine yapılan vurgu son yıllarda tüm ülkelerde giderek daha fazla öne çıkmaya başlamıştır. Yapılan araştırmalarda öğretmenlerin bu gruplardaki öğrencilere yeteneklerine göre bilgi ve beceri kazandırarak ilgi, tutum ve yeteneklerini geliştirerek eğitimlerinde önemli bir rol oynadığını ifade edilmektedir (Čáp and Mareš, 2007; Gürdoğan Bayır, 2019; Petr Šafránková and ZÁTopkovÁ, 2017). Dezavantajlı gruplardaki öğrencilerin eğitimi ve öğretimi için öğretmenlerin sahip olması gereken belki de en önemli beceri iletişim becerisidir. Bu bölümde eğitimin temelde bir iletişim süreci olduğu ilkesinden hareketle öncelikle engelli bireylerle iletişim konusuna, daha sonra engelli bireylerin eğitiminde öğretmenlerin iletişimde dikkat etmesi gereken durumlara odaklanacağız. Bölümün son kısmında ise göçmen ve mülteci öğrencilerinin de yer aldığı sınıflardaki öğretmenlerin eğitim süreçlerinde göz önünde bulundurulması gereken etkili iletişim konusu ele alınacaktır.

Engelli İnsanlarla İletişim

Kimler Engellidir?

Doğuştan ya da sonradan gelen herhangi bir nedenle bedensel, zihinsel, ruhsal, duyusal ve sosyal yeteneklerini çeşitli derecelerde kaybetmesi nedeniyle toplumsal yaşama uyum sağlamada ve günlük gereksinimlerini karşılamada güçlük çeken, korunma, bakım, iyileştirme, danışmanlık ve destek hizmetlerine gereksinim duyan kişi "engelli (engelli birey)" olarak tanımlanmaktadır (5378 Sayılı Özürlüler [Engelliler] Kanunu). Son zamanlarda "engelli veya engelli kişi" terimleri yerine "özel gereksinimli kişi" terimi de tercih edilmektedir.

Türkiye'de günlük yaşamda engelli bireylerle evde, sokakta, iş yerlerinde, eğitim kurumlarında ve ibadethanelerde iletişim kurma ve sosyal hayatı paylaşma konusunda çok az deneyime sahibiz. Bu durum büyük ölçüde engelli bireylerin sosyal alanlarda (sokak, market, okul, işyeri vb.) yeterince yer alamamasından kaynaklanmaktadır. Binaların engelli bireyler için uygun olmaması, bilgilerin engelli bireylerin yararlanacağı şekilde sunulmaması, engelliler hakkındaki olumsuz düşünce ve tutumlar gibi sosyal engeller, engelli bireylerin engelli olmayanlarla aynı imkânları elde etmelerini zorlaştırmaktadır. Engelli bireylerin çoğu sadece engelli olarak tanımlanma, görmezden gelinme, acınma ve dışlanma gibi tutumlara maruz kalmaktadır. Ancak hatırlanmalıdır ki engelli olmak, engelli bireylerin birçok özelliğinden sadece bir tanesidir. Bu nedenle Dünya'nın engelli bireyler için yaşanabilir olması için engelli olmayan bireylerin de büyük çaba sarf etmesi gerekmektedir. Bunun yolu da onları uygun yöntemlerle eğitmek, tanımak, haklarını kısıtlamadan sunmak, yaşadıklarını anlamaya çalışmaktan geçmektedir. Baykoç D. (2010), engelli bireylere yönelik özel eğitimi, "Bedensel, zihinsel, iletişimsel, sosyal ve duygusal gelişimlerinin özellikleri nedeniyle normal gelişimden farklı olup normal eğitim ve öğretimden yararlanamayan, kısmen yararlanan veya yararlandığı halde destek programları ile öğrenimine devam edebilen kişiler için özel eğitim almış personel tarafından, ekip yaklaşımı ile sunulan özel yöntem ve araçlarla, gerektiğinde ise özel gereksinimi olan her grup için farklı geliştirilen özel programlarla, özel mekânlarda verilen eğitim" olarak tanımlamaktadır.

Eğitim temelde bir iletişim süreci olduğu için engelli bireylerin eğitiminde de iletişime büyük önem vermek gerekmektedir. Ancak sadece eğitimde değil, hayatın her alanında engelli bireylerle iletişim kurarken ve sosyal hayatı paylaşırken bazı temel koşulların göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Bu temel durumlar aşağıda açıklanmıştır (Meb.k12, 2024; Onanbilgi, 2020):

1. Engelli olmayan bireylere nasıl davranılıyorsa engelli bireylere de aynı şekilde davranılmalıdır.

Öncelikle engelli bireyle iletişimde en önemli husus, engelli bireyin kendine özgü bir kişiliğe sahip ve kendi kararlarını verebilen bir birey olarak görülmesinin gerektiğidir. Engelli bireylerin özel durumları nedeniyle farklı ihtiyaçları olduğu için ortak yaşam alanlarındaki iletişim sırasında dikkat edilmesi gereken bazı durumların olabileceğinin farkında olunması gerekmektedir. Engelli bireyler de özel ihtiyaçları dışında, diğer tüm insanlar gibi birey olarak saygı görmek, sevilmek ve dikkate alınmak isterler. Ancak özel durumları nedeniyle onlara verilen aşırı ilgi ya da ilgisizlik onları olumsuz yönde etkile-

mektedir. Bu nedenle iletişim sırasında diğer insanlara nasıl davranılıyorsa engelli bireylere de aynı şekilde davranılmalıdır.

2. Yardım etmeden önce izin istenmelidir.

Engelli bir kişinin kesinlikle yardıma ihtiyacı olduğu anlayışı, diğer insanlar arasında yaygın olarak mevcuttur. Uygun yaşam koşulları oluşturulduğunda engelli bireylerin kendi işlerini yapabilecekleri bilinmelidir. Ancak engelli bireyin yardıma ihtiyacı olan durumlar söz konusu ise yardım teklifinde bulunmanın daha uygun olacağı düşünülmelidir.

3. Fiziksel temas konusunda dikkatli olunmalıdır.

Bazı engelli bireyler denge için kollarından çeşitli araçlarla destek alırlar. Onları kollarından tutmak (amacınız yardım etmek olsa bile) dengelerini bozabilir. Engelli kişinin başına, tekerlekli sandalyesine ve koltuk değneklerine dokunmamaya dikkat etmek gerekir. Engelli bireyler kullandıkları yardımcı cihazları kendilerinin bir parçası olarak görürler. Bu nedenle yardım edilmesi durumunda engelli bireylerden diğer bireyleri yönlendirmeleri istenmelidir.

4. Konuşurken engelli bireye yönelinmelidir.

Sosyal hayatta yapılan hatalardan biri de engelli bir birey ile konuşurken yanındaki kişiye yönelerek onu muhatap almaktır. Böyle üzücü bir durumdan kaçınmak için her zaman doğrudan engelli kişiyle konuşmak önemlidir. Bu nedenle ona eşlik eden kişiyle, yardımcısıyla ya da işaret dili tercümanıyla değil, engelli bireyle doğrudan görüşmek gerekir.

5. Engelli bireylerle iletişimde sözcükleri dikkatli seçmek gerekir.

Engelli bireylerle insan ilişkilerinde ve iletişimde dikkatli olmak önemlidir. Engelli birey, bir engel grubunun temsilcisi olarak değil, kendine özgü karakteri ve kişiliği olan bir birey olarak görülmelidir. Bu nedenle engellilikten bahsederken kullanılan ifadeler konusunda seçici davranılmalıdır. Acıma, küçümseme gibi anlamlar çağrıştıran ve yanlış anlaşılmaya yol açan ifadeler içeren cümleler kullanılmamalıdır. Bununla birlikte çoğu engelli birey içtenlikle ve uygun bir şekilde sorulduğunda engelleri hakkında sorular sorulmasından ve yanıtlanmasından herhangi bir rahatsızlık duymaz.

6. Engelli bireyler dikkatle dinlenmelidir.

Bazı konuşma bozukluğu olan bireylerin ne dediğini anlamak zaman alabilir. Onların kendilerini ifade etmeleri için sabırla beklemek gerekir. Engelli bireyin ne dediği anlaşılmadığında anlıyormuş gibi yapmadan, söylediklerini tekrar etmesini istemek en doğrusudur.

7. Engelli bireylere ön yargıyla yaklaşılmamalıdır.

Engelli bireyler neyi yapıp neyi yapamayacaklarına kendileri karar verebilirler. Günlük hayatta herhangi bir aktiviteye katılıp katılamayacaklarına başkalarının kendi adlarına karar vermeleri doğru değildir. Sınırları başkaları tarafından belirlenmemelidir.

BÖLÜM 11

AFETLERDEN ETKİLENEN İNSANLARLA İLETİŞİM

Afet Nedir?

İnsanların ve diğer canlıların yaşam koşullarını olumsuz yönde etkileyen afetler geçmişten günümüze hep var olmuş ve bundan sonra da var olmaya devam edecektir. Afet, "çeşitli doğa olaylarının neden olduğu tahribat" (Türk Dil Kurumu, 2023) veya "toplumun tamamı veya belirli bir kesimi için büyük kayıplara neden olan ve toplumdaki bireylerin baş etme kapasitelerini aşan durum" olarak tanımlanmaktadır (AFAD, 2023). Afetler genel olarak doğal ya da insan kaynaklı olmak üzere iki büyük gruba ayrılabilir.

Doğal afetler şunları içerebilir:

1. Meteorolojik Afetler: Fırtına, kasırga, tayfun, şiddetli yağmur, kar fırtınası ve hortum gibi hava olaylar.
2. Jeolojik Afetler: Deprem, volkanik patlama, heyelan ve tsunami gibi yer kabuğu hareketlerinden kaynaklanan olaylar.
3. Hidrolojik Afetler: Sel, taşkın, erozyon, kuraklık gibi su ile ilgili afetler.
4. Biyolojik Afetler: Salgın hastalıklar, covid, veba ve grip gibi hastalıkların yayılması.

İnsan kaynaklı afetler ise şunları içerebilir:

1. Teknolojik Afetler: Nükleer kazalar, endüstriyel kazalar, patlamalar gibi insan etkisiyle meydana gelen afetler.
2. Kirlilikler: Yanlış yapılaşmanın neden olduğu su, hava, toprak, ışık, ambalaj atıkları, gürültü ve mimari/görsel kirlilik gibi çevresel faktörler.

Doğal jeolojik afetler kategorisinde yer alan ve özel bir anlam taşıyan deprem, oldukça önemli bir doğa olayıdır. Depremleri diğer afet türlerinden ayıran en önemli fark, beklenmedik bir anda meydana gelmesi ve büyük bir yıkıma yol açmasıdır (Sabuncuoğlu, Çevikaslan ve Berkem, 2003). Kitabın bu bölümünde doğal afetlerden etkilenen insanlarla (özellikle çocuklarla) iletişime daha fazla odaklanmanın faydalı olacağını tahmin ediyoruz.

Doğal Afetlerden Etkilenen İnsanlarla İletişim

Doğal afetlerden etkilenen insanlarla iletişimde önemli olan onlara karşı anlayışlı olmak, sabırlı olmak, yardımcı olmak, güçlü bir dayanışma içinde bulunmak, empati kurmayı bilmek ve etkili iletişim kurabilmektir. Bu süreçte kurulabilen iyi bir iletişim ve verilen doğru bilgiler afetzedelerin kaygısını önemli ölçüde azaltarak dayanma güçlerini arttırır.

Şekil 17. İyi İletişim Dayanışmayı Artırır (Yeşilay, 2024)

Bu durumdaki insanlara destek olmak ve ihtiyaçlarını karşılamak için hassas ve özenli olmak önemlidir. Doğal afetzedelerle iletişim kurarken yetkililerin ve diğer kişilerin göz önünde bulundurması gereken bazı temel durumlar şu şekilde sıralanabilir (Koç A, 2017; Yeşilay, 2024):

1. Doğal Afetten Etkilenen İnsanlara Empati Göstermek: Doğal afetler insanların hayatlarını ciddi şekilde etkileyebileceğinden, onların duygularını anlamanın en önemli yollarından biri empati göstermektir. Onların duygularını anlamaya çalışmak ve yaşadıkları zorlukları takdir etmek gerekir.

2. Doğal Afetzedelere Karşı Duyarlı Olmak: Doğal afetzedelerle iletişim kurarken kibar olmak ve hassas bir dil kullanmak önemlidir. Alışılmadık derecede zor bir dönemden geçen bu insanlarla konuşurken sakin kalmak ve duygularına saygı duymak gerekir.

3. Doğal Afetzede Kişilere Destek ve Yardım Sağlamak: Başta yetkililer olmak üzere doğal afet bölgesine destek için gelenlerin, afetzede kişilere ihtiyaç duyulan yardımı sağlamaya hazır olduklarını belirtmeleri, onların hayata dair duygu ve düşünceleri

üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Yardım ve destek sunmaya gidenlerin afete uğramış insanlara yardımcı olmak için ne tür kaynaklara veya bilgilere sahip olduklarını paylaşmaları inandırıcılığı ve güvenilirliği artırır.

4. Doğal Afetzedelere Güvenilir Bilgi Vermek: İnsanlar, afet sonrası ne yapacakları hakkında belirsizlik yaşayabilirler. Bu nedenle doğru bilgiye ihtiyaç duyabilirler. Doğal afetlerden mağdur durumundaki bu insanlara neler olduğunu ve durumun nasıl yönetildiği hakkında açık, net, doğru ve güvenilir bilgi vermek gerekir. Bu süreçte güvenilir bilgilerle donanmış olmak ve gerçekçi beklentiler yaratmaya çalışmak en iyisidir. Özellikle karmaşık ve uzun açıklamalardan kaçınmak doğru olur. Durumun gelişimine göre bilgi akışının sürekli güncellenmesi ve güncellenen bilgilerin afetzedeler tarafından takip edilmesi çok önemlidir.

Şekil 18. Afetten Sonra Bilgi Akışı

5. Doğal Afetzedeleri Dinlemek: Afet mağdurları, yaşadıkları zorlukları ve korkuları dile getirmek isteyebilirler. Bu durumda, onları dinlemek, hislerini anlamak ve onlara söz hakkı tanımak çok yararlı olur. Afette aktif dinleme, kişilere kendilerini değerli ve anlaşılmış hissettirir. Bu şekilde geliştirilen bir iletişim ile doğal afetzedelerin ihtiyaçlarını anlayarak sorunların üstesinden gelmede başarılı olunabilir. Bu nedenle afete uğramış kişilerin duygu ve düşüncelerini her zaman önemsemek gerekir (Şekil 19).

Şekil 19. Afette Aktif Dinleme

6. Doğal Afetten Etkilenen Kişilere Gerekli Yardımın Sağlanması İçin Koordinasyonun Sağlanması: Doğal afetten etkilenen kişilerin ihtiyaçlarının karşılanması ve sorunlarının erken dönemde çözülmesi için gerekli yardım ve kaynaklar için uygun kurum veya kuruluşlarla iletişim kurarak koordineli bir şekilde hareket edilmesi hayati önem taşımaktadır.

7. Doğal Afetten Etkilenen İnsanlar İçin Güvenlik ve Aciliyetin Vurgulanması: Doğal afetten etkilenen insanların güvenliklerinin ve acil ihtiyaçlarının önemini vurgulayarak ve tehlikelerden kaçınma konusunda rehberlik sağlayarak desteklenmesi gerekmektedir.

8. Doğal Afetzedelere Umut ve Moral Vermek: Doğal afetzedeler için en çok ihtiyaç duyulan desteklerden biri ve belki de en önemlisi yaşama umududur. Bu nedenle onlara umut vermeye çalışmak ve insanlara daha iyi bir geleceğin mümkün olduğunu hatırlatmak çok faydalıdır. Bunların yanında, ilgili uzmanların toplum dayanışması ve dayanıklılığına odaklanarak afetzedelerin moralini yükseltme konusunda çok çaba harcamaları da çok gereklidir.

9. Hayatta Kalanların Güçlendirilmesi Gerekli: Doğal afetzedeler için geçim kaynaklarının yeniden tesis edilmesi, sağlık sorunlarının çözülmesi ve okul çağındaki çocukların eğitimlerine hızla devam edilebilmesi güven duygusu sağlar.

10. Hassas Gruplara Dikkat Edilmeli: Doğal Afetlerde engelli bireylerin, yaşlıların, kronik hastalığı olanların ve diğer hassas grupların ihtiyaçları öncelikle göz önünde bulundurulmalıdır. Başta afet görevlileri olmak üzere bütün ilgililerin iletişim yöntemlerini bu gruplara uygun şekilde uyarlamaları gerekmektedir.

Doğal Afetler Hakkında Çocuklarla Doğru İletişim

Doğal afet zamanlarında evlerini ve ailelerini kaybetmiş, arkadaşlarından ve yaşam alanlarından uzakta kalmış çocuklarla iletişim kurmak çok önemli bir konu haline gelmektedir. Çünkü afetlerden en çok etkilenen kesim çocuklar ve gençlerdir. Başa çıkma mekanizmaları henüz gelişmemiştir ve korku, kaygı gibi duyguları yetişkinlere göre daha yoğun hissederler.

Şekil 20. Afetlerden Etkilenen Çocuklar

Doğal afetler, özellikle duygusal ve zihinsel gelişimini henüz tamamlamamış çocukluk çağı mağdurları için uzun vadeli ciddi olumsuz sonuçlara neden olabilir. Bu zorlu sürecin verimli geçmesi, afetin çocuklar üzerinde baskı ve korku yaratmasını önlemek için konuya hassasiyetle ve ciddiyetle yaklaşmak çok önemlidir. Bu nedenle çocukların hayal dünyasını bozan, hayatlarını derinden etkileyen ve kalıcı etkileri olan bu felaketlerde iletişime yardımcı olabilecek birkaç öneriyi burada vermek gerekir (ÇHGM-PSD GUIDE, 2024; Tokgöz, 2023; Unicefturk, 2024):

- Doğal afet mağduriyetinde soruna değil, çocuğa odaklanmak gerekiyor. İletişim sürecinde öncelikle çocuklardan izin alarak konu hakkında konuşmaya başlamak doğru olacaktır. Konuşmayı yönetmelerine izin verilmeli ve konuşmak istemiyorlarsa zorlanmamalıdır. Çocuklara, ilgili kişiyle veya güvendikleri diğer yetişkinlerle istedikleri zaman konuşabilecekleri hatırlatılmalıdır. Resim çizmek, hikâyeler okumak ve diğer benzer etkinlikler bir sohbet başlatmaya yardımcı olabilir. İletişimde bulunan kişi, konuşmada çocuğu anladığını açıkça gösterdiğinden emin olmalıdır.

- Doğrular açıkça söylenmelidir. Çocukları stresten ve sorunlardan korumak yetişkin insanların sorumluluğu olduğu gibi, çocukların da doğru bilgiye ulaşma hakkı vardır. Onlarla konuşurken yaşlarına uygun bir dil kullanılmalı, tepkilerine dikkat edilmeli ve kaygı düzeylerine duyarlı olunmalıdır. Bazen çocukların

BÖLÜM 12

İLETİŞİM ÇATIŞMALARI

Çatışma Kavramı

En genel anlamda çatışma, iki veya daha fazla kişi veya grup arasındaki uyuşmazlık veya anlaşmazlık durumudur. Çatışma, öncelikle insanların iç dünyalarında meydana gelen ve tarafların birbirlerinin iletişim tarzları, tavır, tutum ve davranışları konusunda tedirgin olmaları ile başlayan bir süreçtir. Psikologlara göre çatışma, rekabet halinde olanların içsel durumları olarak tanımlanırken, sosyologlar bunu gözlemlenebilir davranışlar olarak tanımlar. Bireyler arasında bir çatışma olduğunu söyleyebilmek için en az iki kişi arasında algılanan ve çatışan amaçlara ilişkin meydana gelen anlaşmazlığın dışa vurulması gerekir. Çatışma kavramının evrensel bir tanımı olmamakla birlikte, çatışma temel olarak şu unsurları içermektedir (Köksal, 2023; Soyalp, 2001):

- Bir süreç niteliği taşır.
- Çatışmanın, çatışan taraflarca algılanması gerekir.
- Çatışmanın olumlu ve olumsuz yönleri vardır.
- Çatışma, iki veya daha fazla seçenek arasında seçim yapılması güçlüğünü içerir.
- Çatışmada fikirler, amaçlar, çıkarlar ve düşünceler gibi farklılıklardan kaynaklanan çelişkiler, sürtüşmeler ve anlaşmazlıklar olduğu kabul edilmektedir.

Kişiler Arası İletişim Çatışmalarının Başlangıç Nedenleri

Bireylerde, örgütlerde veya organizasyonlarda çeşitli düzeylerde ve çeşitli taraflar arasında ortaya çıkan çatışmaların nedenlerinin bilinmesi, çatışma yönetimi için geliştirilecek çözümler açısından önemlidir. Bu çatışmaların farklı nedenleri ve kaynakları olabilir. Bazı çatışmalar kaynağı kişilerin içinde, bazıları bireyler arasında, bazıları ise kuruluş veya kuruluştaki çeşitli birimler arasında ortaya çıkabilir. Kişiler arası iletişim çatışmaları; çoğu zaman insanların farklı iletişim tarzları, hedefleri, değer yargıları, kültürleri, tutumları ve yetenekleri gibi farklı özelliklere sahip olmaları nedeniyle ortaya çıkar. İletişim çatışmalarının nedenlerini şöyle özetlemek mümkündür (Akat, 2002; Koçel, 2007):

- Farklı biliş, algı, duygu,
- Bilinç dışı ihtiyaçlar,

İletişim eksiklikleri ve iletişim becerileri gibi faktörler,

- İletişim sürecinde verilen mesajın niteliği,
- Kültürel faktörler,
- Rol farklılıkları,

- Sosyal ve fiziksel ortamlar,
- Öfke kontrolü ve duygusal kontrol eksiklikleri,
- Stres yönetimi ve zaman yönetimindeki yetersizlikler,
- Organizasyonda belirli kaynakların paylaşılması,
- Organizasyondaki işler arasında fonksiyonel karşılıklı bağımlılık (zamanlamadan kaynaklanan aksaklıklar),
- Yönetim tarzları arasındaki farklılıklar,
- Statü farklılıkları;
- Örgüt içindeki güç mücadelesi ve
- Çıkar farklılıklarından kaynaklanıyor olabilir.

Çatışmayı tamamlamak için gerekli unsurlar ise;

- En az iki kişi olmalı,
- Algılanan ve birbiriyle çelişen amaçlara sahip olunması,
- Dışa vurulmuş bir mücadele unsurunun olması şeklinde sıralanabilir.

Çatışma sürecinin aşamaları şu şekilde sıralanabilir:

- Çatışma öncesi,
- Fark etme,
- Aktif çatışma,
- Çözüm,
- Çatışma sonrası ve
- Çatışma türleri.

Çatışma öncesi;

- Anlaşmazlık aşamasını hazırlayan şartlar,
- Kişiler arası farklılıkların olduğunun fark edildiği aşama,
- Rol beklentileri,
- Algılar,
- Amaçlar ve
- Kaynak paylaşımı aşamalarından oluşmaktadır.

Fark etme;

- Kişiler arası iletişim kuran iki kişiden biri, farklılıkların giderek artan bir sorun olduğunu fark etmiş olması.

- İnsanlar istedikleri hedefe ulaşamayacaklarını fark ederler ya da başkalarının istedikleri hedefe ulaşmalarını engellediğini öğrenmiş olmaları.

Aktif çatışma;

Kişiler arası iletişimde, kişi veya kişilerle arasındaki anlaşmazlıkların veya zıtlıkların ortaya çıktığı ve belirgin bir biçimde görüldüğü mücadele durumdur. Aktif çatışmalar, sözlü tartışmalardan fiziksel mücadelelere kadar birçok şekilde kendini gösterebilir.

Çözüm;

Çatışma yönetilmeye başlandığında çözüm aşaması da başlamıştır. Bu aşamada genellikle istekli olanlar çözüm ararken, isteksiz olanlar bahaneler ve engeller ararlar. Çatışmaların her zaman kesin bir çözüme ulaştığını söylemek güçtür.

Çatışma Türleri

Genel olarak, çatışma farklı düzeylerde ve türlerde ortaya çıkabilir. Bu konuda yapılan farklı sınıflandırmalardan biri de örgütlerde çatışmaya taraf olabilecek kişilerle ilgilidir. Bu bağlamda, bir organizasyonda beş tür çatışma olabilir (Karcıoğlu ve Alioğulları, 2012; Koçel, 2003, 2007; Köksal, 2019).

Çatışmaya Taraf Olanlara Göre Sınıflandırma

Bu tür çatışmalar beş grupta incelenebilir:

1. İnsanların kendi içlerindeki çatışma (İç çatışma),

2. Kişiler arası çatışma,

3. Bireyler ve gruplar arasındaki çatışmalar,

4. Gruplar içi ve gruplar arası çatışmalar,

5. Organizasyonlar arası çatışmalar şeklinde yazılabilir.

1) Kişinin Kendi İçindeki İletişim Çatışması, İç Çatışma: Kişinin kendisinden ne beklendiğinden emin olamaması, farklı ve çelişkili şeyler (davranışlar, kararlar vb.) beklenmesi ya da yapabileceğinden daha fazlasının beklenmesi durumunda ortaya çıkar ve rahatsızlık, hayal kırıklığı, baskı ve strese neden olan iletişimsel çatışmadır (Koçel, 2007; Köksal, 2019).

İç çatışmalar;

- Yaklaşma-Yaklaşma
- Kaçınma-Kaçınma
- Yanaşma-Kaçınma şeklinde olabilir.

Yaklaşma- Yaklaşma Çatışması

Yaklaşma-yaklaşma çatışmasında birey aynı anda iki amacın çekici etkisi altındadır. Her iki durum da olumludur.

BÖLÜM 14

İLETİŞİMDE BAZI TEMEL MODELLER

Genel olarak bir model, bir nesnenin veya olgunun sistematik simgeleştirilmesi olarak tanımlanabilir. Modeller, bir süreci veya yapıyı oluşturan ana unsurları ve bu unsurlar arasındaki temel ilişkileri göstermeye çalışan basitleştirilmiş temsiller olarak da tanımlanabilir. İletişimde model, iletişim süreçlerini anlamak, açıklamak ve yönetmek için kullanılan bir çerçeve veya teorik yaklaşımdır. Bu modeller, iletişimdeki temel unsurları, etkileşimleri ve dinamikleri anlamaya çalışarak iletişimdeki karmaşık süreçleri sistematik ve basit bir şekilde açıklamayı amaçlamaktadır. Modellerin analiz edilmesinde ve değerlendirilmesinde iki önemli ilke öne çıkmaktadır:

1. Doğruluk İlkesi: Bir modelin temsil etmeyi amaçladığı olguyu doğru bir şekilde temsil edebilme derecesi.

2. Yararlılık İlkesi: Bir modelin ne ölçüde yararlı olabileceğinin derecesidir.

Genel iletişim modelleri; sözlü ve sözlü olmayan iletişimin yanı sıra görsel, işitsel ve kokusal biçimler de dahil olmak üzere tüm biçimlerini tanımlamaya çalışır (Ergin, 2014). En geniş anlamıyla, iletişim insanlarla sınırlı değildir, aynı zamanda hayvanlar arasında ve türler arasında da gerçekleşebilmektedir. Bununla birlikte, iletişim modelleri normalde en belirgin biçim olarak insan iletişimine odaklanır. Genellikle, mesajların iki veya daha fazla taraf arasında değiş tokuş edildiği bir tür etkileşimi içerirler. Bir bütün olarak iletişimde süreç çok karmaşıktır. Bu nedenle iletişim modelleri, ana bileşenlerinin nasıl çalıştığını ve etkileşime girdiğini göstererek yalnızca en göze çarpan özelliklerini sunar (Craig, 1999). Dance'e (2006) göre her biri yalnızca belirli yönleri vurguladığı ve diğerlerini çarpıttığı için tek bir kapsamlı iletişim modeli yoktur. Bu nedenle farklı modellerden oluşan bir aileyi benimsememizi önermektedir. İletişim modellerinin çeşitli işlevlere sahip olduğu söylenebilir. Bunun için iletişimin basitleştirilmiş sunumları, öğrencilerin ve araştırmacıların iletişimin ana adımlarını belirlemelerine ve iletişimle ilgili kavramları gerçek dünyadaki durumlara uygulamalarına yardımcı olur. Ayrıca, gözlemlenen olayların tanımlanması ve açıklanmasının, modeller tarafından sağlanan birleşik görüntülerle kolaylaştırıldığı söylenebilir. Bunların yanı sıra, iletişimsel süreçlerin nasıl gelişeceğine dair hipotezlerin ve tahminlerin oluşturulmasına rehberlik edebilir ve bu süreçlerin nasıl ölçülebileceğini gösterebilir (Narula, 2006).

Bir iletişim modelinin genellikle aşağıdaki temel unsurları içermesi beklenir:

1.Gönderen (İletici): Mesajı iletmek isteyen kişi veya taraf.

2.Alıcı: İletiyi alan kişi veya taraf.

3.Mesaj (İleti): İletmek istenen bilgi, duygu ve düşünce.

4.Kanal: Mesajı iletmek için kullanılan ortam veya araç (örneğin, konuşma, yazı, görsel medya vb.).

5.Geri Bildirim: Alıcının iletişim sürecine verdiği tepki veya geribildirim.

6.Bağlam: İletişim sürecinin gerçekleştiği ortam veya durum.

7.Gürültü: İletişimi etkileyebilecek dış faktörler veya engelleyici unsurlar.

İletişim süreciyle ilgili olarak, özellikle eğitim ve öğretim ortamlarındaki kullanım durumları açısından herkes kendi iletişim modelini geliştirebilir ya da mevcut modellere eklemeler yaparak kendi amaçları doğrultusunda kullanabilir. Aslında, iletişim modellerinin çokluğu, tek bir evrensel iletişim biçiminin olmamasının bir sonucu olarak düşünülebilir. Kitabın bu bölümünde eğitim-öğretim süreçleri açısından bilinmesinde fayda olan bazı iletişim modelleri ele alınacak ve değerlendirilecektir.

İletişimle ilgili mevcut modeller genel olarak üç şekilde sınıflandırılmaktadır:

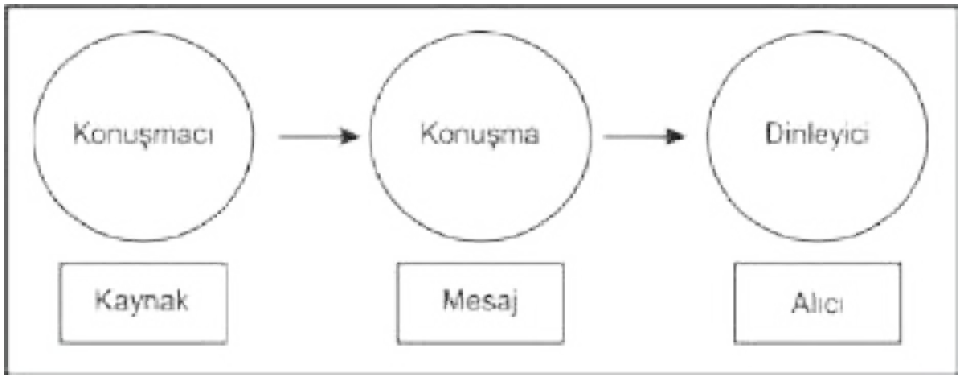
- Doğrusal modeller
- Dairesel modeller
- Sarmal modeller

Doğrusal Modeller

Doğrusal modelde iletişim, kaynak-kod-kanal-mesaj-hedef ögelerinden oluşan tek yönlü bir süreç olarak ele alınır. Zamanla bu sistemin iletişim sürecini açıklamakta yetersiz kaldığı görülmüştür. Bu modelin en bilinen temsilcileri ise; Aristoteles, Lasswell, Shannon-Weaver ve Berlo'dur.

Aristoteles İletişim Modeli

En eski iletişim modellerinden biri Aristoteles tarafından geliştirilmiştir. MÖ 5. ve 4. yüzyıllarda ortaya konmuştur. Rhetoric adlı eserinde iletişimden bahseder ve onu bir techne (eski Yunancada "techne" kavramı hem güzel sanatlar, el sanatları hem de beceriyle ilgili faaliyetleri içeren bir sözcüktür) veya sanat olarak tanımlar. Bu model öncelikle topluluk önünde konuşma ile ilgilidir ve üç unsurdan oluşur. Bu ögeler konuşmacı, konuşma (mesaj) ve dinleyicidir. Aristoteles'in iletişim modeline göre konuşmacı dinleyiciler üzerinde onları bir görüşe veya bir eylem planına ikna etmek gibi belirli bir etki yaratmak ister. Aynı mesaj, dinleyiciye ve duruma bağlı olarak çok farklı etkilere sahip olabilir. Bu nedenle konuşmacı bu faktörleri göz önünde bulundurmalı ve mesajını buna göre oluşturmalıdır. Ona göre iletişim tek yönlüdür ve başkalarını etkilemeye bağlıdır. Bu durum Aristoteles'in yaşadığı dönemin yaşam koşulları için geçerli olabilir (Ancak bilindiği gibi o yıllarda şiirsel anlatımlara önem verilirdi. Düşüncelerin topluluklara şiir yoluyla ifade edilmesi daha yaygındı. Şekil 26). Ancak bu iletişim modeli günümüz kitle kültürlerinde mevcut değildir (Güngör, 2020; Oyero, 2010).



Şekil 26 . Aristoteles'in İletişim Modeli

Aristoteles modeli incelendiğinde temel iletişim unsurları olarak kabul edilen kanalların ve geri bildirim süreçlerinin yer almadığı görülmektedir. Aristoteles'in iletişim modeli, çağımızdaki iletişim sürecini, özellikle eğitim-öğretim ortamında gerçekleşen iletişim sürecini, tam olarak açıklamak için yetersiz kalsa da iletişim modeli oluşturmanın en eski örneği olarak önem taşımaktadır. Aristotelesçi iletişim modelinin temel unsurlarının çoğu hâlâ çağdaş iletişim modellerde yer almakta olduğu görülmektedir (Ergin, 2014).

Shannon ve Weaver'in İletişim Modeli

Claude Shannon ve Warren Weaver'ın modeli iletişimi basit, doğrusal bir bilgi iletme süreci olarak anlamak için temel bir çerçeve sağlar. Shannon ve Weaver tarafından 1949 yılında yazılan ve daha sonra kitap haline getirilen makaleye göre bir iletişim sistemi, Şekil 27'de şematik olarak gösterilen türden bir sistemi ifade eder (Shannon and Weaver, 1998). Bu model matematiksel bir kuramsal model olup kaynaktan gönderilen mesajın kanal aracılığıyla alıcı kitleye ulaştığı ve alıcı kitlenin verici tarafından gerçekleştirilen işlemin tersini gerçekleştirerek iletiyi tekrar bir mesaja dönüştürdüğü ve bu mesajı hedefe ulaştırdığı iletişim sürecini tanımlar. Esas olarak, Shannon ve Weaver'ın iletişim modeli aşağıdaki unsurlardan oluşur:

a. Kaynak (Gönderen): Bilgiyi ileten veya iletmek isteyen kişi veya kuruluş.

b. Kodlama: Kaynak tarafından iletilmek istenen mesajın semboller ya da işaretler aracılığıyla dönüştürülmesi işlemidir.

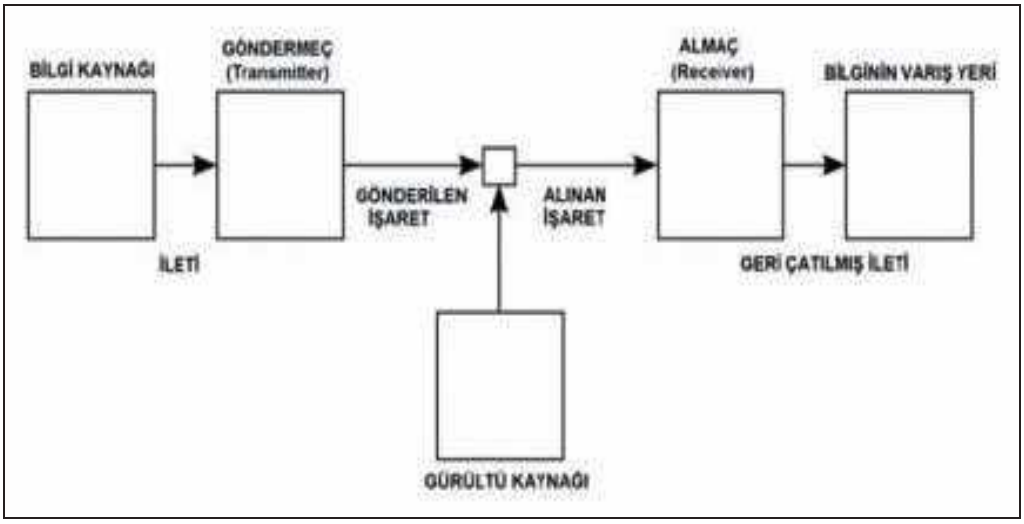
c. İletim Kanalı: Mesajı kaynaktan alıcıya iletmek için kullanılan ortam veya araçlardır. Örneğin, konuşma, yazma, radyo, televizyon veya internet gibi iletişim kanalları.

d. Alıcı (Kod çözme): Alıcı tarafından alınan sembollerin veya işaretlerin orijinal mesaja dönüştürülmesi işlemidir.

e. Hedef (Alıcı): Mesajı alan kişi ya da kişilerdir.

f. Gürültü: İletim işlemi sırasında meydana gelen herhangi bir engel veya bozucu faktör. Fiziksel gürültü (radyo frekanslarındaki parazit gibi), anlamsal gürültü (kavramsal anlam kaybı) veya psikolojik gürültü (dikkat eksikliği gibi) olabilir.

Shannon-Weaver modeli başlangıçta telefon görüşmelerinin nasıl çalıştığına benzetilerek formüle edildi. Ancak daha sonra tüm iletişim biçimleri için genel bir model olarak tasarlandı. Sabit hatlı bir telefon görüşmesi düşünüldüğünde; arayan kaynaktır, telefonu mesajı elektrik sinyaline dönüştüren vericidir, kablo kanaldır, aramayı alan kişi hedeftir ve telefonu alıcıdır. Bu modelde kaynak (sınıftaki öğretmen) ve hedef (sınıftaki öğrenci) unsurları insanları, verici ve alıcı elemanlar ise teknik kısımları ifade etmektedir. Shannon-Weaver modelinde geri bildirime yer verilmemiş olması en büyük eksiklik olarak bilinmektedir. Bu yapısı ile model, iletişimin tek yönlü bir süreç olarak algılanmasına neden olmuştur. Bununla birlikte, eğitim ve öğretim ortamında iletişimde geribildirimin önemi birçok açıdan görülebilir. Öğrenmede oldukça önemli bir işleve sahip olan iletişimde geribildirim; öğrencilerin öğrenme süreçlerini iyileştirir, motivasyonlarını artırır, iletişim becerilerini geliştirir ve öğretmenlerin öğrencilerden aldıkları geri bildirimler sayesinde öğretim yöntemlerini gözden geçirmelerine ve geliştirmelerine yardımcı olur.



Şekil 27. Shannon ve Weaver'ın İletişim Modeli

Ancak bu süreçte ne yazık ki bilgi kaynağı tarafından iletilmek istenmeyen bazı şeyler de mesaja ekleniyor. İletilen sinyaldeki bu değişikliklere gürültü denir (Çalışkan, 2009). Burada, sinyalin gürültü kaynağından etkilenme olasılığı nedeniyle, aynı kanalda aynı anda çok sayıda sinyalin olması durumunda bozulmaya neden olabileceği belirtilmektedir. Sinyal bozulması durumunda, iletilen ve alınan sinyaller arasında farka neden olabilir. Bu, iletişim kurarken, kaynak tarafından gönderilen ve hedef tarafından alınan mesajların her zaman aynı olmayabileceği gerçeğine yol açabilir. Mesaj farklılaşmasının anlaşılamaması iletişim başarısızlığına neden olur.

KAYNAKÇA

Acet, Ö. (2006). İlköğretim Okullarında Örgüt İklimi ile Karara Katılma Süreci Arasındaki İlişki. (Yüksek Lisans), Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Acıbadem. (2020). Otizm Spektrum Bozukluğu. Retrieved from https://www.acibadem.com.tr/ilgi-alani/otizm-spektrum-bozuklugu/

Açıkalın, A. (2016). Toplumsal, Kurumsal ve Teknik Yönleriyle Okul Yöneticiliği: Ankara Pegem Akademi Yayıncılık.

Afzalur Rahim, M. (2002). Toward A Theory of Managing Organizational Conflict. International Journal of Conflict Management, 13(3), 206-235.

Ainscow, M. (2005). Developing Inclusive Education Systems: What Are the Levers for Change? Journal of Educational Change, 6(2), 109-124.

Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. (2006). Improving schools, developing inclusion: Routledge.

Akat, İ. V. B. G. (2002). İşletme Yönetimi. İzmir: Barış Yayınları.

Akgündüz, D. (2019). Fen ve Matematik Eğitiminde Teknolojik Yaklaşımlar. Ankara: Anı yayıncılık.

Akıncı, Z. B. (1998). Kurum Kültürü ve Örgütsel İletişim. İstanbul: İletişim Yayınları.

Akkirman, A. D. (2016). Etkin Çatişma Yönetimi ve Müdahale Stratejileri. Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 13(2), 1-11.

Aksoy, İ. İ. (2019). Dezavantajlı Grupların İstihdamına Yönelik Politikalar: Gelişmiş Ülke Örnekleri ve Türkiye İçin Politika Önerileri / Policies for The Employment Of Disadvantaged Gruops: Examples From Developed Countries and Policy Recommendations for Turkey. (MSc), Erciyes Üniversitesi.

Aktaş, E. & Bayram, B. (2018). Türkçe Öğretiminde Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Kullanımı Üzerine Bir İnceleme. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Eylül 2018. 22(3): 1401-1414.

Alcock, J. (2009). Animal behavior: An evolutionary approach (9 ed.). Sunderland, MA: Sinauer Associates.

Altıntaş, M. E. (2018). DKAB Öğretmenlerine Göre Suriyeli Çocukların Devlet Okullarında Karşılaştıkları Sorunlar (Nitel Bir Araştırma). Marife Dini Araştırmalar Dergisi, 18(2), 469-499.

Anitaş, Ö., Göncü, S. & Mevliyaoğulları, E. (2015). The Studies on Pheromones and Using Possibilities in Cattle Reproduction. Çukurova Üniversitesi Ziraat Fakültesi Dergisi, 30(1), 17-24.

Aral, N. (2023). Depremin Çocuklar Üzerindeki Etkileri, Çocuk ve Gelişim Dergisi, 6 (11), 93-105.

Archunan, G. (2009). Vertebrate Pheromones and Their Biological Importance. J. Exp. Zool. India, 12, 227-239.

Arkonaç, O. (1999). Açıklamalı Psikiyatri Sözlüğü. İstanbul.

Arslan, M. (2011). Ulaknet 2011 Çalıştayı Uzaktan Eğitim Sunumu, V. ULAKNET Çalıştay ve Eğitimi Sunumu, (ss.1–39) Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon (15–18 Mayıs) Tübitak Ulakbim.

Aşkun, İ. C. (1981). Örgütsel İletişim ve Küçük Grup Boyutlari. Kurgu, 4(1), 1-39.

Atmaca, T. & Bergut, M. (2024). Göçmen Öğrencilerin Yoğun Olduğu Okullarda Okul ve Sınıf Yönetiminde Karşilaşilan Durumlar. Trakya Eğitim Dergisi, 14(1), 121-147.

Avramidis, E., Bayliss, P. & Burden, R. (2000). Student Teachers' Attitudes Towards The İnclusion of Children With Special Educational Needs in The Ordinary School. Teaching and Teacher Education, 16(3), 277-293.

Aydın, M. (1984). Örgütlerde Çatışma, Bas Yay Matbaası, Ankara.

Aydın, M. (1994). Eğitim yönetimi: Kavramlar, Kuramlar, Süreçler, İlişkiler: Hatiboğlu yayınevi.

Aziz, A. (2013). İletişime Giriş. İstanbul: Hiperlink Yayınları.

Baba, V. V. & Ace, M. E. (1989). Serendipity in Leadership: Initiating Structure and Consideration in the Classroom. Human Relations, 42(6), 509-525.

Bahçeci, B. (2009). İletişim Becerilerinin Kazanılmasında Yoğunlaştırılmış Karşılıklı Etkileşim Yönteminin Etkililiğinin Değerlendirilmesi. (MSc), Selçuk Üniversitesi Konya.

Bakan, İ. & Büyükbeşe, T. (2004). Örgütsel İletişim ile İş Tatmini Unsurları Arasındaki İlişkiler: Akademik Örgütler İçin Bir Alan Araştırması. Akdeniz İİBF Dergisi, 4(7), 1-30.

Balcı, A. (1995). Örgütsel Gelişme, Pegem Yayınları, Ankara.

Balcı, A. (2016). Açıklamalı Eğitim Yönetimi Terimleri Sözlüğü. (Genişletilmiş 3. baskı ed.). Ankara: Pegem Akademi.

Baluska, F., Mancuso, S. & Volkmann, D. (2006). Communication in Plants: Neuronal Aspects of Plant Life. Springer-Verlag Berlin Heidelberg. Almanya.

Baran, M. & Maskan, A. (2010). The Effect of Project-Based Learning on Pre-Service Physics Teachers' Electrostatic Achievements. Cypriot Journal of Educational Sciences, 5. 243-257.

Başar, H. (2006). Sınıf Yönetimi. Ankara: Anı Yayıncılık.

Başaran, İ. E. (1989). Yönetim. Ankara: Gül Yayınevi.

Basch, M. F. (1983). Empathic Understanding: A Review of The Concept and Some Theoretical Considerations. J Am Psychoanal Assoc, 31(1), 101-126.

Batu, S. & Kırcaali-İftar, G. (2006). Kaynaştırma. Ankara: Kök Yayıncılık.

Baykara, K. (2011). Öğretmen Adaylarının Bilişötesi Öğrenme Stratejileri ile Öğretmen Yeterlik Algıları Üzerine Bir Çalışma. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 40(40), 80-92.

Baykoç D., N. (2010). Öğretmenlik Programları İçin Özel Eğitim. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Bayrak, S. (1996). Örgütlerde Etkili İletişim ve Yönetimi, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Bayraktar, Ş. (2008). Yaklasan Saat. Retrieved from http://www.yaklasansaat.com/dunyamiz/canlilar/karincalar.asp.

Belton, H., Hue, L. & Yang, H. (2014). Communicating and Networking with Websites. Blogs, Wikis, and More.

Berlach, R. G. & Chambers, D. J. J. (2011). Interpreting Inclusivity: An Endeavour of Great Proportions. 15(5), 529-539.

Bilgili, S. (2020). Aile İletişim Kalıplarının Ebeveyn Tutumları ile İlişkisinin İncelenmesi (MSc), Istanbul Commerce University, Istanbul, Turkey. Retrieved from https://avesis.ticaret.edu.tr/yonetilen-tez/c7e97926-7a00-4592-ae10-4e5a92ca73bb/aile-iletisim-kaliplarinin-ebeveyn-tutumlari-ile-iliskisinin-incelenmesi

Bilgir, D. (2018). İlkokullarda Öğretmen-Yönetici Çatışmaları ve Çözüm Yöntemleri. (MSc), T.C. İstanbul Kültür Üniversitesi, İstanbul. Retrieved from https://openaccess.iku.edu.tr/entities/publication/0dec01d3-1412-4c36-93ff-ca26248e8a48.

Binbaşıoğlu, C. (1975). Gelişim Psikolojisi (Üçüncü Baski ed.). Ankara: Gazi Eğitim Enstitüsü.

Bingöl, D. (1990). Personel yönetimi ve beşerî ilişkiler: Atatürk Üniversitesi.

Bingöl, D. (1996). Personel yönetimi: Beta Basım Yayım Dağıtım.

Birol, B. (1990). İşletmelerde Organizasyon Geliştirme ve Çatışma Yönetimi, Bizim Büro Basımevi, Ankara.

Birkan, B. (2009). Genel Eğitim Okullarında Özel Gereksinimli Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim (G. A. Akçamete Ed.). Ankara: Kök Yayıncılık.

Blake, R. & Mouton, J. (1964). The Managerial Grid: The Key to leadership Excellence (Vol. 350). J Houston: Gulf Publishing Co.

Bonk, C. & King, K. (2001). Electronic Collaborators: Learner-Centered Technologies for Literacy, Apprenticeship, and Discourse. The Journal of Higher Education, 72.

Bransford, J. D. & Brown, A. L. (1999). How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School: National Academy Press.

Browder, D. M. (2001). Curriculum and Assessment for Students with Moderate and Severe Disabilities 1st Edition. New York: The Guilford Press.

Burke, J. C. & Cerniglia, L. (1990). Stimulus Complexity and Autistic Children's Responsivity: Assessing and Training A Pivotal Behavior. Journal of Autism and Developmental Disorders, 20(2), 233-253.

Bursalıoğlu, Z. (2002). Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış, (12.Baskı ed.). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Bursalıoğlu, Z. (2005). Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış (13. Basım ed.). Ankara: Pegem.

Bursalıoğlu, Z. (2008). Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış (14. basım ed.). Ankara: Pegem Akademi.

Bursalıoğlu, Z. (2010). Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış. Ankara: Pegem Akademi.

Büyüker, S. (2021). Hayvanlar Arasında Yaygın Olan İlginç İletişim Yöntemleri. Retrieved from https://dergice.com/hayvanlar-arasinda-yaygin-olan-ilginc-iletisim-yontemleri.

Büyüker, S. (2024). Hayvanlar Arasında Yaygın Olan İlginç İletişim Yöntemleri. Retrieved from https://dergice.com/hayvanlar-arasinda-yaygin-olan-ilginc-iletisim-yontemleri

Çağlayan, S. (2006). [Migration Theories, Relationship of Migration and Emigrant]. Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (17), 67-91.

Caillods, F. (1998). Education Strategies for Disadvantaged Groups: Some Basic Issues. Paris: International Institute for Educational Planning/UNESCO7- 9 rue Eugène-Delacroix, 75116 Paris© UNESCO 1998International Institute for Educational Planning.

Çakıcı, D., Alver, B. & Ada, Ş. (2010). [Anlamli Öğrenmenİn Öğretimde Uygulanmasi]. Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, 0(13), 71-80.

Çalışkan, B. (2009). Enformasyonun Metalaşması Üzerine. Marmara İletişim Dergisi (15), 0-0.

Çamdereli, M. (2008). İletişime Giriş. Dem Yayınları, İstanbul.

Can Yaşar, M. (2017). İletişim Süreçlerine İlişkin Modeller. In (pp. 93-122).

Čáp, J. & Mareš, J. (2007). Psychology for Teachers (Psychologie pro učitele) (2 ed.). Prague: Portál.

Carnegie, D. (2016). Dost Kazanma ve İnsanları Etkileme Sanatı (N. Uzunali, Trans. M. Erkmen Ed.): Epsilon Yayınevi- Dale Carnegie Dizisi.

Carnegie, D. (2018). Dost Kazanma ve İnsanları Etkileme Sanatı (5.Baskı), Epsilon yayınevi, İstanbul.

Carroll, A., Forlin, C. & Jobling, A. (2003). The Impact of Teacher Training in Special Education on the Attitudes of Australian Preservice General Educators towards People with Disabilities, Teacher Education Quarterly, 30 (3), p. 65-79.

Celep, C. (2000). Eğitimde Örgütsel Adanma ve Öğretmenler. Ankara: Anı Yayıncılık.

Çelik, A. (2011). Spor Kulübü Yöneticilerinin Çatişmayi Yönetme Stratejilerinin Mükemmeliyetçilik Özellikleriyle İlişkisi. Kastamonu Eğitim Dergisi, 19(2), 623-636.

Cheney, D. L. & Seyfarth, R. M. (1990). How Monkeys See the World: Inside the Mind of Another Species: University of Chicago Press.

Cook, B., Tankersley, M., Cook, L. & Landrum, T. (2000). Teachers' Attitudes Toward Their Included Students with Disabilities, Exceptional Children, 67(1), p. 115-135.

Craig, R. T. (1999). Communication Theory as a Field. 9(2), 119-161. https://Doi.org/10.1111/j.1468-2885.1999.tb00355.

Çubukçu, Z. & Gültekin, M. (2006). [Social Skills That Need to be Gained by Primary School Students]. Bilig (37), 155-174.

Cüceloğlu, D. (2002). İletişim Donanımları (5. Baskı ed.). İstanbul: Remzi Kitabevi.

ÇHGM-PSD REHBER (2024). Psikososyal Destek Çalışmalarında Afet Döneminde Çocuklara Yaklaşım Rehberi, Aile ve Sosyal Hizmetle Bakanlığı, https://www.aile.gov.tr/media/131751/psd_rehber_20230315_poz_baski_web-1.pdf.

Dance, F. E. X. (2006). Frank E. X. Dance, 1982 President, National Communication Association1. Review of Communication, 6(3), 221-227.

De Boer, A., Pijl, S. J. & Minnaert, A. (2011). Regular Primary Schoolteachers' Attitudes Towards Inclusive Education: A Review of The Literature. International Journal of Inclusive Education, 15(3), 331-353.

Demir, R. & Okşar, Y. (2018). Suriyeli Öğrencilerin Din Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar: Kilis İli Örneği. Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi (ÇÜİFD), 18(1), 285-312.

Demirel, Ö. (2002). Programdan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı. Ankara: Pegem Yayınları

Demirkaya, Y. (2012). Okul Müdürlerinin Çatışma Yönetimi Stratejileri ve İletişim Tarzlarına Yönelik Öğretmen Algıları. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.

Demirtaş, Ş. & Aykut, Ç. (2021). Temel Tepki Öğretimi'nin Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklara Sözel İletişim Becerilerinin Kazandırılmasında Etkililiği. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 36(2), 430-449.

DeVito, J. A. (1988). Human Communication: The Basic Course: Harper & Row.

DeVito, J. A. (2015). The Interpersonal Communication Book (10th ed. ed.). India: Pearson.

Dimitrova-Radojichikj, D. & Chichevska-Jovanova, N. (2015). Teacher's Acceptance of Students with Disability. Chemistry: Bulgarian Journal of Science Education, Education: Theory & Practice, 647-656.

Doğan, Ş. & Şeşen, E. (2019). Engelli Öğrencilerin Sınıf İçi İletişimi: Niğde Örneğin,de İlköğretim Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine Dair Görüşleri. Aksaray İletişim Dergisi, 1(2), 136-155.

Dökmen, Ü. (1994). İletişim Çatışmaları ve Empati. İstanbul: Sistem Yayıncılık

Dökmen, Ü. (1998). İletişim Çatışmalari ve Empati. İstanbul: Sistem Yayınları.

Dökmen, Ü. (2001). İletişim Çatışmaları ve Empati. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Dökmen, Ü. (2005). İletişim Çatişmalari ve Empati. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Drew, C. (2019). Westley and Maclean Model of Communication (9 Key Elements). Helpful Professor.

Dunlap, G., Koegel, R. L. & Burke, J. C. (1981). Educational Implications of Stimulus Over Selectivity in Autistic Children. 2(3), 37-49.

Duran D, A. (2018). İlkokullarda Kaynaştırma Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri. (MSc), Pamukkale Üniversitesi Denizli. Retrieved from https://gcris.pau.edu.tr/bitstream/11499/3143/1/Ayten%20Duran%20D%C3%BC%C5%9F%C3%BCn%C3%BCr%20Y%C3%9Ck.Lis.E%C4%9Fitim%20Blm..pdf

Durgun, S. (2017). Veritabanlı Pazarlama Yapan Firmalarda Müşteri İlişkileri Yönetiminin Marka Sadakatine Etkisi. Sosyal Bilimler Enstitüsü / İşletme Ana Bilim Dalı, Bahçeşehir Üniversitesi.

Dursun, Ö. Ö. & Aydın, H. C. (2011). İletişimci Biçimleri Ölçeğinin Türkçeye Çevirisi, Uyarlanması, Geçerlik ve Güvenirliğinin Sağlanması. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İŞbBF Dergisi, 6(2), 263-286.

Durukan, E. & Maden, S. (2010). Türkçe Öğretmenlerinin İletişim Becerileri Üzerine Bir Araştırma. Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi, 5(1), 59-74.

Eğinli, A. & Bitirim, S. (2013). Kurumsal Başarının Önündeki Engel: Zehirli (Toksik) İletişim. Selçuk İletişim, 5(3), 124-140.

Elcil, Ş. & Şahiner, D. S. (2014). Uzaktan eğitimde İletişimmsel Engeller. Sosyal ve Beşerî Bilimler Dergisi, 6(1), 21-33.

Elemen, B. (2014). İkinci Dil Olarak Türkçeyi Öğrenen Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Lisans Düzeyinde Kullandıkları Dinleme Stratejileri. (Yüksek Lisans Tezi), Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.

Elgünler, T. Ç. & Fener, T. Ç. (2011). İletişimin Kalitesini Etkileyen Engeller ve Bu Engellerin Giderilmesi. Turkish Online Journal of Design Art and Communication, 1(1), 35-39.

Elhakeem, A., Markovic, D., Broberg, A., Anten, N. P. R. & Ninkovic, V. (2018). Aboveground Mechanical Stimuli Affect Below-Ground Plant-Plant Communication. PLOS ONE, 13(5): e0195646.

Elliott, S., Kratochwill, T. & Travers, J. (1996). Educational Psychology (2nd ed.). Dubuque: A Times Mirror Company.

Ellis, R. (2003). Communication Skills: Stepladders to Success for the Professional: Intellect Books. Barnes & Noble.

Engelking, W. (2023). Thomas Mann's Political Writings Between 1914 and 1918. Oxford German Studies, 52(4), 504-533.

Epçaçan, C. (2013). Temel Bir Dil Becerisi Olarak Dinleme ve Dinleme Eğitimi. Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. (11), 331-352.

Erdogan, I. (2011). İletişimi Anlamak (Geliştirilmiş 4. Baskı). Pozitif Matbaacılık, Ankara.

Erdoğan, İ. (2014). Eğitim ve Okul Yönetimi (3. Baskı). Alfa yayım. İstanbul:

Eren, E. (1989), Yönetim Psikolojisi (3.baskı), İ.Ü. İşletme Fakültesi Yayınları.

Ergin, A. (2008). Eğitimde Etkili İletişim (4. Baskı ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.

Ergin, A. (2014). Eğitimde Etkili İletişim (7. Baskı ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.

Ergin, A., & Birol, C. (2005). Eğitimde İletişim. Ankara: Anı Yayıncılık.

Ergün, E. (1997). Örgütlerde Çatışma Yönetimi ve Bir Uygulama, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, GYTE Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.

Eripek, S. (2003). Engelli Çocukların Normal Sınıflara Yerleştirilmesi, Anadolu

Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1 (2), s.157-167.

Eroğlu, E., Ataizi, M., Yüksel, N. A. & Yüksel, A. H. (2013). Etkili İletişim Teknikleri. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Eunson, B. (2012) Academic Writing: The Essay. In Communicating in the 21st Century (3rd Edition, pp. 224–253). John Wiley and Sons.

Fisher, D. (1996). Communication in Organizations, Indiana Ü Üniversitesi, West Publishing Company, USA.

Fiske, J. (2003). İletişim Çalışmalarına Giriş, (2 ed.). Ankara: Bilim ve Sanat Yayınlar.

Forouzan, B. A. (2007). Data Communications and Networking (4th Edition ed.). New York. McGraw Hill Higher Education.

Fortuna, P., Soler, J. & Wanner, L. (2020). Toxic, Hateful, Offensive or Abusive? What Are We Really Classifying? An Empirical Analysis of Hate Speech Datasets. Paper presented at the International Conference on Language Resources and Evaluation.

Friedman, R. A., Tidd, S. T., Currall, S. C. & Tsai, J. C. (2000). What Goes Around Comes Around: The Impact Of Personal Conflict Style On Work Conflict And Stress. International Journal of Conflict Management, 11(1), 32-55.

Fromm, J. & Lautner, S. (2007). Electrical Signals and Their Physiological Significance in Plants. Plant, Cell & Environment, 30(3), 249-257.

Foulger, D. (2004). Models of the Communication Process. Draft: February 25. Retrieved from https://davis.foulger.info/papers/ecologicalModelofCommunication.htm

Gagliano, M., Mancuso, S. & Robert, D. (2012). Towards Understanding Plant Bioacoustics. Trends Plant Sci, 17(6), 323-325.

Gillam, E (2011). An Introduction to Animal Communication. Nature Education Knowledge, 2(11): 10. URL http://www.nature.com/scitable/knowledge/library/an-introduction-to-animal-communication-23648715.

Golembiewski, R. T. (2000). Handbook of Organizational Behavior, Revised and Expanded: Taylor & Francis.

Gombrich, E. H. & Marmor, M. (1992). The Literature of Art. Art Documentation: Journal of the Art Libraries Society of North America, 11(1), 3-8.

Goodwin, C. (2000). Action and Embodiment Within Situated Human Interaction. Journal of Pragmatics, 32(10), 1489-1522.

Gordon, T. (1996). Etkili Öğretmenlik Eğitimi. Istanbul: Sistem Yay.

Görgin, E.G. (2003). İlköğretim Yöneticilerinin Çatışmaya Bakış Açıları ve Çatışmayı Yönetme Biçimleri Siirt İli Örneği, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.

Groce, N. E. & Bakhshi, P. (2011). Illiteracy Among Adults with Disabilities in the

Developing World: A Review of the Literature and a Call for Action, International Journal of Inclusive Education, 15, p. 1153-1168.

Güçlü, N. (2007). İletişim. In L. Küçükahmet (Ed.), Sınıf Yönetimi: Pegem Akademi Yayıncılıkk.

Güleryüz, Ş. O. (2009). Kaynaştırma Eğitimine Devam Eden Engelli Öğrencilerin Akranları ile İlişkilerinde Karşılaştıkları Sorunların Değerlendirilmesi. (Yayımlanmış yüksek lisans tezi), Selçuk Üniversitesi, Konya.

Gümüşeli, A. İ. (1994). İzmir Ortaöğretim Okulları Yöneticilerinin Öğretmenler ile Aralarındaki Çatışmaları Yönetme Biçimleri. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Güney, S. (2007). Yönetim ve organizasyon (2. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.

Güngör, N. (2020). İletişim: Siyasal Kitabevi- Akademik Kitaplar.

Gürdoğan Bayır, Ö. (2019). Dezavantajlı Gruptaki Çocuklarla Eğitim Süreci: Sınıf Öğretmeni Adaylarının Görüşleri. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 20, 451-464.

Gürsel, M. (1997). Okul Yönetimi (Kuramsal ve Uygulamalı. Konya: Mikro ayınları.

Gürsel, M. (2006). Eğitimde yönetim ve sisteme ilişkin çeşitlemeler. Eğitim Kitabevi. Konya.

Gürses, Y. (2006). Eğitim Örgütlerinde Yöneticilerin Etkili İletişim Kurma Becerilerinin Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma (Kütahya merkez ilçe örneği). (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Dumlupınar Üniversitesi Kütahya.

Gürşimşek, I. (1999). Etkin sınıf yönetimi için etkili iletişim becerileri. Eğitim ve Bilim, 23(112), 40-44.

Hall, E. T. (1966). The Hidden Dimension: Knopf Doubleday Publishing Group.

Hall, E. T. (1990). The Hidden Dimension: Knopf Doubleday Publishing Group.

Hart, S. & Hodson, V. K. (2004). The Compassionate Classroom: Relationship Based Teaching and Learning: Puddledancer Press.

Haykin, S. (2013). Digital Communication Systems: Wiley.

Hess, U. (2016). Nonverbal Communication. Encyclopedia of Mental Health.

Ho, T. (2008). A Study of Leisure Attitudes and Benefits for Senior High School Students At Ping Tung City and Country in Taiwan. (Unpublished doctoral dissertation), Daphne, AL.

Hoben, J. B. (1954). English Communication at Colgate Re-examined. J. Commun., 4(3), 76-83.

Horasan, M. M. & Birkan, B. (2015). Fırsat Öğretiminin Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklara Kaybolan Nesnelerini Sözcük Kullanarak İsteme Becerisinin Öğretiminde Etkililiği. International Journal of Early Childhood Special Education (INT-JECSE), 7(2), 361-383.

Howlin, P. (2005). The effectiveness of interventions for children with autism. Neurodevelopmental disorders, 101-119.

Hull, I. V. (2020). Leonard V. Smith. Sovereignty at the Paris Peace Conference of 1919. The American Historical Review, 125(2), 713-714.

İftar, M. & Güler, G. (2020). Attitudes and Behaviors of University Students Towards Dating Violence. International Anatolia Academic Online Journal Health Sciences, 6(2), 151-167.

Ilgar, L. (1996). Eğitim yönetimi, okul yönetimi, sınıf yönetimi. İstanbul: Beta Yayınevi.

İplikçi, H. G. (2015). İletişimde temel modeller ve kitle İletişim modelleri. Sosyal ve Beşerî Bilimler Dergisi, 7(2), 15-25.

James, S. & Quaglia, L. (2024). Emergent regime complexity and epistemic barriers in 'bigtech' finance. New Political Economy, 1-14.

Juang, L. P. & Schachner, M. K. (2020). Cultural Diversity, Migration and Education. International Journal of Psychology, 55(5), 695-701.

Kabay, M. (2011). Hayvanlarda İletişim. Retrieved from https://www.zaferdergisi.com/makale/13511-hayvanlarda-iletisim.html.

Kahya, O. & Hoşgörür, V. (2018). Comparing İnclusive Education in Turkey and Argentina. International Online Journal of Education and Teaching (IOJET), 5(1), 82-92.

Kampüs, K. (2024). Empati Çeşitleri, https://www.kolaykampus.com/blog-detay/empati-cesitleri.

Kapur, R. (2017). The Process of Communication. International Journal of Development in Socıal Sciences and Humanities. Vol. No. 3, Jan-Jun.

Karacaoğlu, İ. (2008). İlköğretim Okullarında Görev Yapmakta Olan Öğretmenlerin Okul

İklimi Algıları ile Kaynaştırmaya İlişkin Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi,

Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Karakoç, N. (1989). Örgütsel İletişim ve Örgütsel Zaman Arasindaki Ilişkiler. Kurgu, 6(2), 80-89.

Karaköse, R. (2005). Ergenlerle Etkili İletişim. Ankara: Nobel Basımevi.

Karcıoğlu, F. & Alioğulları, Z. (2012). Çatişmanin Nedenleri ve Çatışma Yönetim Tarzları İlişkisi. Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, 26(3-4), 215-237.

Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: Tanımı, Gelişimi ve İlkeleri. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 5(02).

Kargın, T. (2007). Eğitsel Değerlendirme ve Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Hazırlama Süreci. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 0011-0016.

Karip, E. (2015). Çatışma Yönetimi. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Karip, E. (2003). Çatişma Yönetimi. PegemA Yayıncılık, Ankara.

Karip, E. & Köksal, K. (1999). Okul Yöneticilerinin Yetiştirilmesi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 18(18), 193-207.

Kaya, A. (2010). Kişiler arası İlişkiler ve Etkili İletişim İçinde, (s. 2-32) (A. Kaya Ed.). Ankara: Pagem.

Kaya, Y. (2024). Sözlü İletişim ve Sözsüz İletişim Arasındaki Farklar Nelerdir. Retrieved from https://farkinedir.com/sozlu-iletisim-ve-sozsuz-iletisim-arasindaki-farklar-nelerdir.

Kaya, Z. (2002). Uzaktan Eğitim. (1.Baskı) Pegem A Yayıncılık, Ankara.

Kaya, Z. (2006). Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme, Pegem Akademi Yayınları. Ankara.

Kaynar, M. N. (2014). Dezavantajlı Grupların Eğitim Sürecine Kazandırılmasında Yerel Yönetimlerin Katkısı. (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul.

Keçecioğlu, T. (1999). Örgütlerde Çatışma ve Yönetimi, Türkiye Metal Sanayicileri

Sendikası Dergisi, Sayı: 14, İstanbul.Kerim, N. (2010). İstanbul İli Avrupa Bölgesinde Kamu ve Özel Hastanelerinde Çalışan Yönetici Hemşirelerin Liderlik Davranış Özeellikleri, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Danışman Hemşirelikte Yönetim Anabilim Dalı Hemşirelikte Yönetim Programı, İstanbul.

Keyton, J. (2010). Communication and Organizational Culture: A Key to Understanding Work Experience ISBN: 9781412980227.

Keyton, J. (2014). Communication, Organizational Culture, and Organizational Climate. In B. Schneider & K. M. Barbera (Eds.), The Oxford Handbook of Organizational Climate and Culture (pp. 0): Oxford University Press.

Kirte, S. (2024). İletişim Süreci. Retrieved from https://kirtesedef.wordpress.com/teorik-calismalarim/iletisim-sureci.

Kizilabdullah, Y. & Yuruk, T. (2018). The Contribution of The Religious Culture And Ethics Course on The İntegration of Children of Syrians in Adana, Turkey. Religious Education, 113(3), 289-301.

Kılınç, T. (1985). Örgütlerde Çatışma: Mahiyetleri ve Nedenleri, İstanbul: İ.Ü. İşletme

Fakültesi Dergisi, cilt no:14, sayı no:1.

Kızır, M. (2021). Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylere İletişim Becerilerinin Öğretiminde Uzaktan Aile Eğitim Uygulamaları. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 22(1), 253-281.

Knapp, M. L. & Hall, J. A. (1997). Nonverbal Communication in Human Interaction: Harcourt Brace College Publishers.

Knoors, H. & Marschark, M. (2014). Teaching Deaf Learners: Psychological and developmental foundations: Oxford University Press.

Kobiruzzaman, M. M. (2019). Communication Elements 9 Elements of Communication Process, [Online]. Available: https://newsmoor.com/communication-elements-9-components-of-basiccommunication-proces.

Koç A, S. (2017). State of Emergency, Communication and News Reporting Approaches. TRT Akademi, 2(3), 6-47.

Koçel, T. (2003). İşletme Yöneticiliği: Yönetim ve Organizasyon, Organizasyonlarda Davranış, Klasik, Modern, Çağdaş ve Güncel Yaklaşımlar: Arıkan Basım Yayın Dağıtım.

Koçel, T. (2005). İşletme Yöneticiliği: Yönetim ve Organizasyon, Organizasyonlarda Davranış, Klasik, Modern, Çağdaş ve Güncel Yaklaşımlar: Arıkan Basım Yayın Dağıtım.

Koçel, T. (2007). İşletme Yöneticiliği, Yönetim ve Organizasyon-Organizasyonlarda Davranış-Klasik-Modern-Çağdaş Yaklaşımlar, İstanbul.

Koegel, L. K. & Koegel, R. L. (2006). Pivotal Response Treatments for Autism Communication, Social and Academic Development. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

Koegel, R. L. & Koegel, L. K. (2012). The PRT Pocket Guide, Pivotal Response Treatment for Autism Spectrum Disorders. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

Koegel, L. K., Koegel, R. L. & Carter, C. M. (1999). Pivotal Teaching Interactions for Children With Autism. School Psychology Review, 28(4), 576-594.

Koegel, L. K., Koegel, R. L., Harrower, J. K. & Carter, C. M. (1999). Pivotal Response Intervention I: Overview of Approach. Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps, 24(3), 174-185.

Koegel, R. L. & Egel, A. L. (1979). Motivating Autistic Children. J. Abnorm. Psychol. 88(4), 418-426.

Koegel, R. L., Koegel, L. K., & Carter, C. M. (1999). Pivotal Teaching Interactions for Children with Autism. School Psychology Review, 28(4), 576-594.

Koegel, R. L., Koegel, L. K., & McNerney, E. K. (2001). Pivotal Areas in Intervention for Autism. Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 30(1), 19-32.

Koegel, R. L. & Mentis, M. (1985). Motivation in Childhood Autism: Can They or Won't They? J. Child Psychol. Psychiatry, 26(2), 185-191.

Köknel, Ö. (1986). İnsanı Anlamak: Altın Kitaplar, İlim Kitabevi.

Köksal, L. (2019). Kişiler arası İletişim Çatışmaları ve Yönetim. Retrieved from file:///C:/Users/mtkav/Downloads/8-catisma%20ve%20t%C3%BCrleri%20(3).pdf.

Köksal, L. (2023). Kişiler arası İletişim Çatışmaları ve Yönetimi, Marmara Üniversitesi. Sağlık Bilimleri Fakültesi. Sağlık Yönetimi Bölümü. https://avys.omu.edu.tr/storage/app/public/haytekin/134598/8 catisma%20ve%20t%C3%BCrleri.pdf.

Kolb, S. (2012). Grounded Theory and The Constant Comparative Method: Valid Research Strategies for Educators. Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies, 3, 83-86.

Korkmaz, M. (1994). Örgütlerde çatışma ve nedenleri. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi Ankara.

Köse, H. S. & Sönmez-Kartal, M. (2021). The Effectiveness of Video Prompts Created With Animations in Teaching Car Wash Skills. Education Information Technologies, 27, 2083- 2097.

Kroodsma, D., Marler, P. & Slabbekoorn, H. (2004). Nature's Music: the Science of Birdsong. San Diego. USA: Elsevier Academic Press.

Küçükalkan, K., Beyazsaçlı, M. & Öz, A. (2019). A Meta-Analysis Examines The Effects of Computer-Based Mathematics İnstruction Methods in Children With Mathematical Learning Difficulties. Behavior & Information Technology, 38, 1-11.

Küçükalkan, Y. (2017). İletişim türleri. (E. Akbulut, Ed.). İletişime Giriş içinde. 57-73, Erzurum: Atatürk Üniversitesi.

Kurudayıoğlu, M. ve Deniz, K. (2001). İletişim. Ankara: Gazi Üniversitesi.

Lassig, C. (2009). Teachers' Attitudes Towards The Gifted: The Importance of Professional Development and School Culture. Australasian Journal of Gifted Education, 18(2), 32-42.

Lasswell, H. D. (1948). The Structure and Function of Communication in Society. In L. Bryson (Ed.), The communication of ideas (pp. 37-51). New York: Harper and Row.

Leathers, G.D (1997). Successful Nonverbal Communication: (2nd Ed.), USA: Allyn and Bacon.

Leavitt, H. J. & Mueller, R. A. H. (1951). Some Effects of Feedback on Communication. Human Relations, 4, 401-410.

Lunenburg, F. C. (2010). Communication: The Process, Barriers, and Improving Effectiveness. Schooling, 1, 1-11.

Ma, Z., Lee, Y. & Yu, K.-H. (2008). Ten Years of Conflict Management Studies: Themes, Concepts, and Relationships. Int. J. Confl. Manag., 19(3), 234-248.

Malandro, L. A., Barker, L. L. & Barker, D. A. (1989). Nonverbal Communication: McGraw-Hill.

Marschark, M. & Knoors, H. (2012). Educating Deaf Children: Language, Cognition, and Learning. Deafness & Education International, 14(3), 136-160.

McGregor, J. E., McGregor, T. & McGregor, T. (2013). The Empathy Trap: Understanding Antisocial Personalities: Sheldon Press.

McLean, S. (2005). The Basics of Interpersonal Communication: Pearson/A and B.

McQuail, D. & Windahl, S. (2016). Communication Models for The Study of Mass Communications (2 ed.). London, England: Routledge.

MEB. (2008). Öğretmen Yeterlikleri: Öğretmenlik Mesleği Genel ve Özel Alan Yeterlikleri. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

MEB. (2011). Gazetecilik İletişim Süreci ve Türleri.

https://megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller_pdf/%C4%B0leti%C5%9Fim%20S%C3%BCreci%20ve%20T%C3%BCrleri.pdf.

MEB. (2012). Öğretmen-Öğrenci Etkileşimi. http://sso.meb.k12.tr/icerikler/ogretmen-ogrenci-etkilesimi_96957.html.

MEB. (2014). Halkla İlişkiler ve Organizasyon Hizmetleri; İş Hayatında İletişim. MEGEP 2014.pdf.

MEB. (2015). Mesleki Gelişim; Etkili İletişim.

https://megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller_pdf/Etkili%20%C4%B0leti%C5%9Fim.pdf.

MEB. (2020). Etkili İletişim Kitapçığı. İletişim Meb 2020.pdf.

MEB. (2022). Elektronik Eğitim İçerikleri Rehberi. MEB, 2022. Pdf.

Meb.k12. (2024). Engelli Bireylerle Nasıl İletişim Kurmalıyız? https://firdevsgurel.meb.k12.tr/meb_iys_dosyalar/45/15/747163/dosyalar/2016_10/20101456_engellbreylerlenasilletsmkurmaliyiz.docx.

Medical park. (2023). Ayrık Omurga Hastalığı (Spina Bifida) Nedir? Tedavisi Nasıl Olur? Retrieved from https://www.medicalpark.com.tr/spina-bifida-nedir/hg-2047.

Medical park. (2023). What Is Cerebral Palsy? What Are the Symptoms of Cerebral Palsy? Retrieved from https://www.memorial.com.tr/hastaliklar/serebral-palsi-nedir-belirtileri-neler?

Medical park (2025). homeostazi-nedir? https://www.medicalpark.com.tr/saglik-rehberi/homeostazi-nedir?

Medoff, N. J. & Kaye, B. K. (2016). Electronic Media: Then, Now, and Later: Taylor & Francis.

Memorial. (2023). Epilepsi (Sara Hastalığı) Nedir? Retrieved from https://www.memorial.com.tr/hastaliklar/epilepsi-nedir?

Memorial. (2024). Empati Nedir? Empati Kurmak Ne Demek? https://www.memorial.com.tr/saglik-rehberi/empati-nedir-nasil-kurulur.

Memorial. (2024). Tourette Sendromu Nedir? Nedenleri, Belirtileri ve Tedavisi, https://www.memorial.com.tr/hastaliklar/tourette-sendromu-ne-dir#:~:text=Tourette%20sendromu%2C%20basit%C3%A7e%20istemsiz%20tikler,ve%20sesler%20%C3%A7%C4%B1karmaya%20neden%20olur.

Miller, W. R. & Seligman, M. E. (1975). Depression and Learned Helplessness in Man. J. Abnorm. Psychol., 84(3), 228-238.

Milsom, A. & Glanville, J. L. (2009). Factors Mediating the Relationship Between Social Skills and Academic Grades in a Sample of Students Diagnosed With Learning Disabilities or Emotional Disturbance. Remedial and Special Education, 31(4), 241-251.

Moberg, P. J. (2001). Linking Conflict Strategy To The Five-Factor Model: Theoretical And Empirical Foundations. International Journal of Conflict Management, 12(1), 47-68.

Moore, M. & Kearsley, G. (1996). Distance Education: A Systems View. Edition, 2, illustrated. Publisher, Wadsworth Publishing Company.

Moore, M. G. (1989). There Are Types of Interaction. The American Journal of Distance Education (2), 1-6.

Mundy, P. & Newell, L. (2007). Attention, Joint Attention, and Social Cognition. Current directions in psychological science, 16(5), 269-274.

Murphy, J. (1997). Managing Conflict at Work. London, England: Prentice Hall & IBD.

NAC, (2009). National Standards Report. ABD: NAC.

Narula, U. (2006). Handbook of Communication Models, Perspectives, Strategies: Atlantic Publishers & Dist.

Nield, D. (2020). Plants Can Secretly Send Underground Electrical Signals. Here's How They Do It, https://www.sciencealert.com/here-s-how-plants-can-secretly-send-each-other-underground-electrical-signals.

Norton, R. W. (1983). Communicator style: theory, applications, and measures. Beverly Hills, CA: Sage.

Odluyurt, S., Tutuk, H. C. & Çavuşoğlu, T. (2018). Otizmli Çocuklar ve Alternatif Destekleyici İletişim Sistemleri: Alanyazın İncelemesi. İlköğr. Online.

OER. (2023). Com 1010: Foundatıons of Communıcatıon.

Onan Bilgi. (2018). Onan Bilgi özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi. Engelli Bireylerle İletişim Kurma Yolları ttps://onanbilgi.com/blog/engelli-bireylerle-iletisim-kurma-yollari.

Orta, A. Z. (2009). Etkili İletişim Sürecinde Kişiler arası İletişim Becerileri ve Yaratıcı Drama Uygulama Örneği, T.C. İstanbul Kültür Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Osgood, C. E. (1952). The Nature and Measurement of Meaning. Psychological Bulletin, 49(3), 197-237.

Oyero, S.O. (2008). Communication and Economic Development: An Assessment of the Impact of the Nigerian Press on NEEDS. In (pp. 43-53).

Oyero, S. O. (2010). One to One, to Many to Many. In R. A. Akinfeye (Ed.), Mass Communication: A Book of Readings (pp. 14-31).

Özalp, İ. (1989). Örgütlerde Çatişma. Anadolu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 7(1), 81-114.

Özdemir, M. (2008). Kurum İçi Çatışmaların Yönetilmesi ve Eğitim Kurumlarında Çatışma Yönetiminin İş Tatminine Etkisi (Yayımlanmaış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul.

Özden, Y. (2003). Öğrenme ve Öğretme. Ankara: Pegem Yayınları.

ÖZEK. (2021). Çoklu Yetersizlik. Retrieved from https://ozek2021.aydin.edu.tr/coklu-yetersizlik.

Özer, A. K. (2021). İletişimsizlik Becerisi. İstanbul: Aura Kitapları.

Özgözgü, S. (2008). İlköğretim ve Ortaöğretim Öğretmenlerinin, Denetmenlerin İletişim Becerilerine İlişkin Algı ve Beklentileri. Eğitim Bilim Toplum Dergisi, 6(23), 70-93.

Özkul, A. S. (2017). Dinleme Türleri ve Etkin Dinleme. In Editör. Arklan Ümit. Sözlü İletişim ve Hitabet. Atatürk Üniversitesi Açık öğretim Fakültesi Yayını (pp. 149-168).

Özsoy, D. (2017). İletişime Giriş içinde Medya Okuryazarlığı. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.

Öztekin, H. (2016). Zor insanlar ile anlaşmak: Karşımıza kim çıkarsa çıksın anlaşmak zorundayız. Antalya: Nokta e Kitap.

Öztürk, H. (2024). Hayvanlarda İletişim ve İletişim Fizyolojisi. Retrieved from https://acikders.ankara.edu.tr/mod/resource/view.php?id=164799.

Pala, A. (2006). İlköğretim Birinci Kademe Öğretmenlerinin Eğitim Teknolojilerine Yönelik Tutumlari. Sosyal Bilimler Dergisi, 16.

Patterson, C. H. (1985). Respect (Unconditional positive regard), Therapeutic Relationship. Monterey: CA: Brooks/Cole.

Paul, R. & Norbury, C. (2012). Language Disorders From Infancy Through Adolescence-E-Book: Listening, Speaking, Reading, Writing, and Communicating: Elsevier Health Sciences.

Pehlivan, K. B. (2005). Öğretmen Adaylarının İletişim Becerisi Algıları Üzerine Bir Çalışma. İlköğretim Online, 4(2), 17-23.

Petr Šafránková, A. & ZÁTopkovÁ, K. (2017). Teachers' Evaluation of Importance of Selected Determinants of Education of Socially Disadvantaged Pupils. Journal on Efficiency and Responsibility in Education and Science, 10, 24-33.

Pira, A. & Sohodol, Ç. (2020). Kriz Yönetimi Halkla İlişkiler Açısından Bir Değerlendirme (6 ed.): İletişim Yayınları, İstanbul.

Pitler, H., Hubbell, E. R. & Kuhn, M. (2014). Using Technology With Classroom Instruction That Works (2 ed.). Alexandria, VA: Association for Supervision & Curriculum Development.

Prithiviraj, B., Paschke, M. W. & Vivanco, J. M. (2004). Root Communication: The Role of Root Exudates. In Encyclopedia of Plant and Crop Science (pp. 1-4): CRC Press.

Rahim, M. A. (1983). A Measure of Styles of Handling Interpersonal Conflict. Academy of Management Journal, 26(2), 368-376.

Rahim, M. A. & Bonoma, T. V. (1979). Managing Organizational Conflict: A Model for Diagnosis and Intervention, Psychological Reports, 44: 1323–1344.

Rahim, M. A., Garrett, J. E. & Buntzman, G. F. (1992). Ethics of Managing Interpersonal Conflict In Organizations. Journal of Business Ethics, 11(5), 423-432.

Rahim, M. A. & Magner, N. R. (1995). Confirmatory Factor Analysis of The Styles of Handling Interpersonal Conflict: First-Order Factor Model And Its Invariance Across Groups. Journal of Applied Psychology, 80(1), 122-132.

Rahim, M., Psenicka, C., Polychroniou, P., Yu, C.-S., Alves, M., Lee, C.-W., . . & Van Wyk, R. (2002). A model of Emotional Intelligence and Conflict Management Strategies: A Study In Seven Countries. International Journal of Organizational Analysis, Vol:10, No. 4, pp. 302–326.

Renshaw, T. L. & Kuriakose, S. (2011). Pivotal Response Treatment for Children With Autism: Core Principles and Applications for School Psychologists. J. Appl. Sch. Psychol., 27(2), 181-200.

Richmond, V. & McCroskey, J. (2000). The İmpact of Supervisor and Subordinate Immediacy on Relational and Organizational Outcomes. Communication Monographs-Commun Monogr, 67, 85-95.

Rinne, C. H. (1997). Excellent Classroom Management: Wadsworth Publishing Company.

Rocha, M. L., Schreibman, L. & Stahmer, A. C. (2007). Effectiveness of Training Parents to Teach Joint Attention in Children With Autism. Journal of Early Intervention, 29(2), 154-172.

Rosenberg, M. B. (1999). Nonviolent Communication: A Language of Compassion. Del Mar, CA: Puddle Dancer Press.

Russo, A., Pollastri, S., Ruocco, M., Monti, M. M. & Loreto, F. (2022). Volatile Organic Compounds in The Interaction Between Plants and Beneficial Microorganisms. J. Plant Interact., 17(1), 840-852.

Sagun, K., Medallon, K. & Tan, A. J. (2019). Inclusive Classrooms: Making it Work for Peers of Children with Disability, International Journal of Inclusive Education, 3, p. 117.

Sakız, H. & Baş, G. (2019). Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların ve Ebeveynlerinin Yaşam Kalitesi Algılarının Belirlenmesi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 20(1), 53-72.

Sakız, H.& Woods, C. (2014). Achieving Inclusion of Students with Disabilities in Turkey: Current Challenges and Future Prospects, International Journal of Inclusive Education, 3116 (April), p. 1-15.

Sarıer, Y. (2020). Türkiye'de Mülteci Öğrencilerin Eğitimi Üzerine Bir Meta-Sentez Çalışması: Sorunlar ve Çözüm Önerileri, Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Dergisi. 3(1), 80-111.

Schramm, W. (1954). Procedures and Effects of Mass Communication. 55(10), 113-138.

Schramm, W. L. (1948). Communications in Modern Society. University of Illinois Press.

Schwartz, I. S. (1987). A review of Techniques for Naturalistic Language Training. Child

Language Teaching and Therapy, 3(3), 267-276.

Seçkin, C. (2024). İş Hayatında İletişim ve Etkin Liderlik, Retrieved from http://www1.mmo.org.tr/resimler/dosya_ekler/675079f5f7ed972_ek.pdf?tipi=2&turu=X&sube 2.

Selanik Ay, T. (2015). Etkili İletişim Becerileri Açısından Eğitimciler. The Journal of Academic Social Science Studies, 41, 367-381.

Selvi, K. (2010). Teachers' Competencies. Cultura. International Journal of Philosophy of Culture and Axiology, 7, 167-175.

Selvi, E. (2016). Bitki Farkındalığı ve İletişimi. Orman ve Av Dergisi 4: 33-40.

Senemoğlu, N. (2004). Gelişim Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya. Ankara: Gazi Kitabevi.

Severin, W. J. & Tankard, J. W. (1992). Communication Theories: Origins, Methods, and Uses in the Mass Media. London: Longman Group Ltd.

Seyfarth, R. M. & Cheney, D. L. (2010). The Ontogeny of Vervet monkey Alarm Calling Behavior: A Preliminary Report. Z. Tierpsychol., 54(1), 37-56.

Shannon, C. E. & Weaver, W. (1998). The Mathematical Theory of Communication: University of Illinois Press.

Sharma, R. M. (1992). Empathy--A Retrospective On Its Development in Psychotherapy. Aust N Z J Psychiatry, 26(3), 377-390.

Shlien, J. (1997). Empathy in Psychotherapy: A Vital Mechanism? Yes. Therapist's Conceit? All too Often. By Itself Enough? No. In Empathy Reconsidered: New Directions in Psychotherapy. (pp. 63-80). Washington, DC, US: American Psychological Association.

Simon, D., Grimes, M. & Roch, S. (2018). Communication for Business Professionals. eCampusOntario. Toronto, Ontario, Canada.

Şimşek, M.Ş. (1987). Örgütlerde Çatışma ve Yaratıcılığın Yönetimi, Atatürk Üniv. İ.İ.B.F. Dergisi, Cilt:7, Sayı:1–2.

Şimşek, M.Ş. (2002). Yönetim ve Organizasyon (7.Baskı ed.). Konya.

Sluková, P. Z. (2007). Studies of Information and Knowledge Management in the European Context. Prague: Charles University in Prague Institute of Information Studies and Librarianship.

Sophos Akademi (2025). Canlı - Cansız Ayrımına Dair Bir Paradoks - Sophos Akademi.org.

Soyalp, A. (2001). Halk Eğitim Merkez Müdürlerinin Çatışma Çözümleme Stra- Tejileri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Sperber, D. & Wilson, D. (1995). Relevance: Communication and Cognition, 2nd ed. Malden: Blackwell Publishing.

Stahmer, A. C., Suhrheinrich, J., Reed, S., Bolduc, C. & Schreibman, L. (2010). Pivotal Response Teaching in the Classroom Setting. Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth, 54(4), 265-274.

Su, H., Lai, L. & Rivera, H. J. (2010). Using an Exploratory Approach to Help Children with Autism Learn Mathematics. Creative Education, 01, 149-153.

Susskind, L. J. (2012). The transfer of entanglement: the case for firewalls. arXiv: High Energy Physics - Theory},url={https://api.semanticscholar.org/CorpusID:117804020.

Szente, J., Hoot, J. & Taylor, D. (2006). Responding to the Special Needs of Refugee Children: Practical Ideas for Teachers. Early Childhood Education Journal, 34, 15-20.

Tager-Flusberg, H. & Kasari, C. (2013). Minimally Verbal School-Aged Children With Autism Spectrum Disorder: The Neglected End of The Spectrum. Autism Res, 6(6), 468-478.

Tan, Ç. & Tan, S. (2015). Öğretmen Adaylarının İletişim Becerileri ile Sınıfı Yönetme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Gaziantep Üniversitesi, 10. Ulusal Eğitim Yönetimi' Kongresi (pp. 7-09).

Tanenbaum, A. S. & Wetherall, D. J. (2010). Computer Networks, Fifth Edition: Prentice Hall.

Tanrıkulu, F. (2017). Türkiye'de Yaşayan Suriyeli Çocukların Eğitim Sorunu ve Çözüm Önerileri. Liberal Düşünce Dergisi (86), 127-144.

Taşkıran, M. (2016). Hayvanlar Aleminde İletişim. Middle Black Sea Journal of Communication Studies, 1(1), 36-45.

Taşlıyan, M. & Karayılan, D. (2006). Modern Yönetim Tekniklerinden Seçmeler, Kavramları, Kapsamları ve Uygulama Yöntemleri. Ankara: Gün Yayıncılık.

Taştan, A. (2003). Yurda Dönen İşçilerin Uyum Sorunları ve Din. Kayseri: Laçin Yayınları.

Taylor, H. R. (1962). A Model for the Communication Process. STWP Review, 9(3), 8-10.

Tella, T. S. D., Berelson, B. & Steiner, G. (1968). Human Behavior: An Inventory of Scientific Findings. Desarrollo Econ., 8(29), 165.

Temiz, G. (2014). Anne Çocuk İletişim Becerileri Eğitiminin Çocukların Duyguları Tanıma ve İfade Etme Becerilerine Etkisi. (Doktora), Selçuk Üniversitesi Konya.

Tengilimoğlu, D. (1991). Kişiler arası Çatışma ve Çatışmayı Teşhis Modelleri. Amme İdaresi Dergisi, 24(2), 123-144.

Tjosvold, D. (1991). Rights and Responsibilities of Dissent: Cooperative Conflict. Employee Responsibilities and Rights Journal, 4(1), 13-23.

Tokgöz, M. (2023). Afet Sırasında ve Sonrasında Çocuklara Nasıl Yaklaşılmalı. Retrieved from https://www.medicalpark.com.tr/deprem-ve-afet-sonrasi-travma/hg-2927

Toprakçı, E. (2001). Güç Merkezleri Açısından Okulun Örgütsel Farklılıkları. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 26(26), 277-287.

Tosun, M. (1981). Örgütsel Etkililik. TODAİE Yayınları, Ankara.

Tutar, H. (2006). Sanal Ofislerde Koordinasyon ve İletişim: Teorik Bir Çerçeve. Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi (2), 20-28.

Tutar, H., Yılmaz, M. & Erdönmez, C. (2003). Genel ve Teknik İletişim (General and Technical Communications). 1. J Baskı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Tutar, H., Yılmaz, M. & Erdönmez, C. (2003). Genel ve Teknik İletişim, 1. Baskı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Ünal, F. (2014). Çocuklarla İletişim Kurma. Her Yönü ile Okul Öncesi Eğitimi-Etkili İletişim. Ed.: Prof. Dr. F. Abide Güngör Aytar. Hedef Cs. Basın Yayın. Ankara.

Ünlü, E., Kargın, T., Batu, E. S., Özen, A., Çiftçi Tekinarslan, İ., Avcıoğlu, H., . . & Sak, U. (2008). Diken, İ (Edt.) Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim, Ankara: Pegem Akademi.

Unicefturk, (2024). Felaketler Hakkında Çocuklarla Doğru İletişim Kurmak, https://www.unicefturk.org/yazi/cocuklarladogruiletisim).

Ünver, S. (2002). Örgütsel Çatışma ve Çatışma Çözümleme Yaklaşımlarının İncelenmesi, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İzmir.

Ural, A. (1997). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretmenlerle Aralarındaki Çatışmaları Yönetme Yöntemleri (PhD), Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu. Retrieved from https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=3g-OhRJ_kOHQukcnX6pAVA&no=3g-OhRJ_kOHQukcnX6pAVA.

Ural, E. G. (2001). Kurum İçi İletişim Sürecinde Etkin İletişim Aracı Olarak İntranet. Maltepe Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi, 1, 105-113.

Uysal, C. T. (2012). Resmi ve Özel İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Çatışma Yönetimi Stratejilerinin İncelenmesi: İstanbul ili Anadolu yakası örneği. (MSc), MALTEPE ÜNİVERSİTESİ, Retrieved from https://acikbilim.yok.gov.tr/handle/20.500.12812/664677.

Uysal, İ. (2004). "Örgütsel Çatışma Yönetimi ve Türkiye Cumhuriyeti Merkez Bankası'na Yönelik Bir Uygulama" Uzmanlık Yeterlilik Tezi. TCMB, Ankara.

Uysal Ü, E. & Koyuncu, F. (2023). Afet Sonrası Okul ve Eğitim: Sağlık ve Eğitim Vakfı.

Uztuğ, F. (2009). Halkla İlişkiler ve İletişim. Eskişehir: Web-Ofset Tesisleri.

Volkov, A.G. (2012). Plant Electrophysiology: Signaling and Responses. Springer.

Wapling, L. (2016). Inclusive Education and Children with Disabilities: Quality Education for All in Low and Middle-income Countries, CBM.

Westwood, P. & Graham, L. (2003). How many Children with Special Needs in Regular Classes? Official Predictions vs Teachers' Perceptions in South Australia and New South Wales, Australian Journal of Learning Disabilities, 5(3), p. 24-35.

Weshare.net. (2024). General Communication Statistics - Source: Weshare.net https://www.weshare.net/statistics/communication-statistics.

Wetherby, A. M. & Prizant, B. M. (2000). Autism Spectrum Disorders: A Transactional Developmental Perspective: P.H. Brookes Pub.

Williams Roger, E. (1979). Genel İletişim Kavramı ve Modeller (Çeviri:Akın Ergüden), Kurgu 2,1-2:280-304.

Wood, J.T. (2015). Interpersonal Communication: Everyday Encounters, Cengage Learning, (Kindle Edition, 38. Basım), USA.

Woolfolk Hoy, A. (2003). Self-Efficacy in College Teaching. Essays on Teaching Excellence. Toward the Best in the Academy, 15(7).

Wrench, J. S., Punyanunt-Carter, N. M., Thweatt, K. S. (2022). Overview of Interpersonal Communication. https://oercollective.caul.edu.au/communication/chapter/interpersonal-communication.

Yağcı, T. & Uçar, M. (2018). İletişimde Engeller ve Etkinlik. Al Farabi Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi, 2(3 Ek), 142-160.

Yanpar Yelken, T. (2017). Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı. 14. Baskı, Anı Yayıncılık

Yarımkaya, E., İlhan, E. L. & Karasu, N. (2017). Akran Aracılı Uyarlanmış Fiziksel Aktivitelere Katılan Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bir Bireyin İletişim Becerilerindeki Değişimlerin İncelenmesi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 18(02), 225-252.

Yaşın, C. & Özsoy, S. (2018). İletişim Ansiklopedisi İletişim Bilimleri Hiper Görsel Kaynak, http://yenimedya.info/2018/04/09/paul-lazarsfeld

Yeşilay. (2024). Retrieved from https://www.yesilay.org.tr/tr/makaleler/iyi-iletisim-ve-dogru-bilgi-kaygiyi-azaltir

Yıldız, D., Kılıç, M. Y. & Yavuz, M. (2018). The Teachers' Communication Skills Assessment Scale Development Study. Ana Dili Eğitimi Dergisi, 6(1), 48-67.

Yılmaz, P. A. (2019). Sosyal Bilgiler Dersinde Kültüre Duyarlı Eğitim Uygulamaları: Mülteci Öğrencilerle Etkileşim. Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi.

Yücesoy, Ö. Ş. (2009). Zihin Yetersizliği Olan Öğrencilere Yönelik Hazırlanan Kendini Yönetme Stratejileri Öğretim Paketinin Etkililiği. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Yücesoy, Ö. Ş. (2011). Examination of Single Subject Studies Conducted on Individuals with Disabilities by Using Self Management Strategies: A Meta-Analysis Study. Educational Sciences: Theory and Practice, 795-821.

Yüksel, A. H. (2013). Etkili İletişim Teknikleri, T.C. Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını No: 1733.

Yüksel, E. & Gürcan, H. İ. (2005). Haber Toplama ve Yazma. In İletişim Nedir? Cem Yayınevi. İstanbul.

Yürür, S. (2009). Yöneticilerin Çatışma Yönetim Tarzları ve Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişkinin Analizine Yönelik Bir Araştırma. Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, 10(1), 23-42.

Yun, H. J. (2023). Wilbur Schramm. In Encyclopedia Britannica.

Zıllıoğlu, M. (1993). İletişim Nedir? Cem Yayınevi, İstanbul:

Zıllıoğlu, M. (2007). İletişim Nedir? Cem Yayınevi, İstanbul.

Zlatić, L., Bjekić, D., Marinković, S. & Bojović, M. (2014). Development of Teacher Communication Competence. Procedia- Social and Behavioral Sciences, 116, 606-610.

EĞİTİM HAKKI

Prof. Dr. Ali ÜNAL
Prof. Dr. Ruhi SARPKAYA

3. Baskı

Ankara
2025

EĞİTİM HAKKI

Prof. Dr. Ali ÜNAL
ORCID: 0000-0003-2967-2444
Prof. Dr. Ruhi SARPKAYA
ORCID: 0000-0001-5476-0716

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

Yayıncı Sertifika No	: 49260
Matbaa Sertifika No	: 47479
ISBN	: 978-605-170-694-8
e-ISBN	: 978-605-170-695-5
ROR	: 01ek5g375
ISNI	: 0000000485146649
Kapak Tasarımı	: Anı Yayıncılık
Mizanpaj	: Anı Yayıncılık
Dil Kontrol	: Anı Yayıncılık
Baskı	: Vadi Grafik Tasarım Ltd. Şti.
Adres	: İvedik Org. San. Bölgesi 88 Oto 3. Bölge 1420. Cad. No: 58/5 Yenimahalle-ANKARA
Tel	: 0 312 395 85 71

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

EĞİTİM HAKKI
ÜNAL, Ali - SARPKAYA, Ruhi

Anı Yayıncılık, Ankara/Türkiye
2025, 3. Baskı, viii+208 sf., 13,5x21 cm

ISBN	: 978-605-170-694-8
e-ISBN	: 978-605-170-695-5
ROR	: 01ek5g375
ISNI	: 0000000485146649

Eğitim Hakkı, Hukuk, Eğitim
İnsan Hakkı, Çocuk, Yarar, Eğitim Hakkı, Erişim Hakkı, İlköğretim, Parasız Eğitim, Ayrımcılık Yasağı, Engelli Ayrımcılığı, Irk, Etnik Köken, Mülteci, Nitelikli Eğitim, Saygı Hakkı, Katılım Hakkı, Onura Saygı, Oyun, Eğlence

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

A harfinin evrimi

ÖN SÖZ

İnsan hakları tarihinde en önemli belgelerden birisi, kuşkusuz Pers Kralı II. Kiros (Cyrus) tarafından M.Ö. 539'da Babil'de yazdırılmış Cyrus Silindiri'dir. II. Kiros, Silindir'de temel olarak halka can, mal, namus güvencesi verdiğini; dil, din özgürlüğü tanıdığını; kimsenin inancına karışmadığını, her türlü inanca saygı gösterdiğini; ırk ayrımcılığını ortadan kaldırdığını; yöneticilerini seçme hakkı tanıdığını; devletler arasındaki anlaşmazlıkların barışçıl yollardan çözümü için uğraştığını anlatıyor. Kiros'un bildirisi, temel olarak Babilli kölelerin serbest ve özgür olması gerektiğinden bahsettiği için, kimileri tarafından "İlk İnsan Hakları Bildirisi" olarak da kabul edilmektedir. Magna Carta, Amerika Birleşik Devletleri Bağımsızlık Bildirisi, Fransız Devrimi sonrası yayımlanan İnsan ve Vatandaş Hakları Bildirisi ve en son, İnsan Hakları Evrensel Bildirisi insan hakları olgusunun gelişiminde önemli kilometre taşlarıdır. Eğitim hakkı da anlam ve içeriği zaman içinde değişerek insan hakları içinde yerini almıştır. Eğitim hakkının anlam ve içeriği zaman içinde yine değişecek, güncelliği ve önemi, bugün olduğu gibi gelecekte de vurgulanacak ve tartışılacaktır.

Eğitim hakkının temel bir insan hakkı olmasının altında, insan onuru ve eğitimin insanın insanlaşma sürecindeki kritik etkisi yatar. Bu noktada eğitimin günümüzdeki işlevlerine göz atmak, eğitim hakkının öneminin anlaşılmasına yardımcı olabilir. Eğitimin insanları toplumsallaştırma, kültür aktarma, bilinçli üretim ve tüketim yapma, eş seçme, tanıdık sağlama gibi açık ve gizli işlevleri vardır. Günümüzde bir ülkede bu işlevlerin bir an için hiç gerçekleşmediğini ya da kısmen gerçekleştiğini düşünelim. Gözünüzün önüne muhtemelen Orta Çağ ya da ilkel toplulukların yaşam manzaraları gelecektir. İşte eğer eğitimi temel bir insan hakkı olarak görmezsek insanların çoğu eğitime erişemeyecek, dolayısıyla çağın koşullarına uygun olarak toplumsallaşamayacak, üretemeyecek, tüketemeyecek, kendisi olamayacak böylece başkalarına bağımlı, itaatkâr kişiler olacaklardır. Ayrıca eğitimin insanlara/ülkelere demokrasiyi, dünya barışını, işkenceye karşı çıkmayı, onurlu bir yaşamı, bireylerin kendi gizil güçlerini geliştirmeyi, eleştirel düşünebilmeyi, özgür ve bağımsız olabilmeyi de kazandırması beklenir. Tüm bunlarla birlikte insan hakları, insanın insan olmasından kaynaklanır ve insanın, başkalarını kendi çıkarlarını sağlamanın basit bir aracı olarak göremeyeceğini anlatır. Dolayısıyla başka neden

aramaya gerek kalmaksızın bir insan hakkı olarak eğitim hakkının gerekçesi aslında sadece insan olmaktır.

Eğitim hakkı, ulusal ve uluslararası hukukta tanınmış olmasına rağmen bu hakkın özü itibariyle ne anlama geldiğine ilişkin belirsizlikler bulunmaktadır. Bu kapsamda istisnasız bütün devletler eğitimi bir hak olarak kabul etmekte ancak bunu çok farklı şekillerde anlamakta ve uygulamaktadırlar. Eğitimin ve dolayısıyla eğitim hakkının ne anlama geldiğine ilişkin eğitimciler arasında da ortak bir anlayış yoktur. Eğitim hakkının evrensel bir anlamı ve bu hakla sağlanan evrensel bir tanım olmaksızın hakkın korunması ve uygulanması çok zordur. Özü itibarıyla bu kitabın yazılış gerekçesi de bu belirsizliğin ortadan kaldırılmasına katkı sağlama düşüncesidir.

Kitap, daha önce yazdığımız, "Eğitim Hukuku Herkese Nitelikli Eğitim" kitabının yalnızca eğitim hakkı konularının ele alındığı daha kısa bir halidir. Bununla birlikte eğitim hakkı kavramını, eğitim hukukunun formal yapısından bağımsız olarak ele aldığımızdan kavramı açıklamak için tabii ki önceki kitaptaki açıklamalarımıza ekleme ve çıkarmalar yaptık.

Kitabı yazarken dünyada insan hakları uygulamalarında özellikle Batı ve Kuzey ülkelerinde görece ilerleme kaydedilirken dünyanın birçok yerinde de insan hakları ihlallerinin korkunç düzeylere ulaştığını görmenin acısını yaşadık. Bu nedenle eğitim hakkının kazanılması ve yaygınlaştırılmasının, çarpan etkisi yaparak diğer insan hakları ihlallerini de ortadan kaldıracağını gördük.

Kitabın son okumalarını yapan Dr. Tahir Yılmaz, Dr. Burcu Altun ve Sadi Üreyen'e emekleri ve önerileri için teşekkür ederiz.

Daha barışçıl ve refah içinde yaşanılacak bir dünya, büyük oranda eğitim hakkının gerçekleşmesi ile olanaklı olacaktır. İyi okumalar dileriz.

Saygılarımızla
Aralık 2021

Prof. Dr. Ali ÜNAL
NEÜ Eğt. Fak.
aliunal37@hotmail.com

Prof. Dr. Ruhi SARPKAYA
ADÜ Eğt. Fak.
ruhi@sarpkaya.net

İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ ..... **iii**

GİRİŞ **1**

Eğitim, Çarpan Etkisi Yapan Bir İnsan Hakkıdır **13**
Eğitimin Bireysel Yararları 14
Eğitimin Toplumsal Yararları 18
Devletin Eğitim Hakkına İlişkin Yükümlülükleri **21**
4A Modeli 21
Devletin Yükümlülüklerinin İçeriği 23
Saygı Duyma *25*
Koruma *27*
Yerine Getirme *29*
Eğitim Hakkının Kullanılmasında Temel İlke: Çocuğun Yüksek Yararı **31**
Yüksek Yararın Değerlendirilmesi ve Belirlenmesi 33
Çocuğun Yüksek Yararının Eğitime Uygulanmasına Yönelik İlkeler . 34
Çocuğun Yüksek Yararı Değerlendirilirken Dikkate Alınacak Ögeler . 35
Çocuğun Yüksek Yararının Yaşama Geçirilmesinde Usule Dair Güvenceler 39
Eğitim Hakkına Duyarlı Eğitimin Amaçları ve İçeriği **43**
Eğitimin Amaçları 43
Eğitimin İçeriği 54
Eğitimin İçeriğinde Olması Gerekenler *55*
İçeriğin Uygulanması: Beyin Yıkama Yasağı 61

ERİŞİM HAKKI **67**

Çocukluğun Tüm Aşamalarında ve Sonrasında Eğitime Erişim **69**
İlköğretim 69
Mevcut ve Erişilebilir Ortaöğretim 70

Mevcut ve Erişilebilir Meslekî ve Teknik Eğitim 72
Eşit ve Erişilebilir Yükseköğretim 74
Temel Öğrenme İhtiyaçlarının Karşılanması 75
Parasız Eğitim 76
Erken Çocukluk Eğitimi 80
Ayrımcılık Yasağı 82
Resmî/Hukuki Eşitlik 84
Fiilî Eşitlik 84
Dönüştürücü Eşitlik 85
Yasaklı Ayrımcılık Biçimleri 87
Doğrudan Ayrımcılık 87
Dolaylı Ayrımcılık 88
Makul Düzenlemenin Reddi 89
Taciz 90
Dolayısıyla Ayrımcılık 91
Çoklu Ayrımcılık 91
Yasaklanmış Ayrımcılık Gerekçeleri 92
Engelli Ayrımcılığı Yasağı 92
Nitelikli Eğitim 95
Öz Saygı ve Kendine Yetme 95
Okul Sisteminde Eğitim 96
Kariyer Eğitimi ve Meslekî Eğitim 96
Boş Zaman ve Kültürel Etkinlikler 97
Kapsayıcı Eğitim 98
Irk ve Etnik Köken Ayrımı Yasağı 103
Dezavantajlı ve Korunmaya Muhtaç Kişilere Ayrımcılık Yasağı 108
Çocuk İşçiliği 109
Mülteci/Göçmen Çocuklar 112
Korunmaya Muhtaç Çocuklar 117
Sokak Çocukları 118
Tutuklu ve Hükümlü/Özgürlüğünden Yoksun Çocuklar 120

NİTELİKLİ EĞİTİM HAKKI 123

Nitelikli Eğitimi Sağlamak İçin Öğrenci Düzeyinde Unsurlar 131
Nitelikli Eğitimi Sağlamak İçin Eğitim Sistemi Düzeyinde Unsurlar . 133

Nitelikli Eğitimin Unsurları 136
Nitelikli Öğretmenler 136
Nitelikli Öğretmenler 136
Nitelikli Araçlar 137
Nitelikli Öğrenme Ortamları 137

SAYGI HAKKI..... 139

Kimliğe Saygı 141
Din ve İnançlara Saygı 141
Ana Dilinin Kullanılması, Öğrenilmesi ve Öğretilmesine Saygı 147
Farklı Cinsel Yönelimlere Saygı 155
Katılım Haklarına Saygı 160
Onura Saygı 167
Okullarda Şiddet Biçimleri 169
Fiziksel ve Psikolojik Ceza 169
Cinsel ve Cinsiyet Temelli Şiddet 172
Zorbalık 174
Okullarda Şiddetin Nedenleri 177
Okulda Şiddetin Önlenmesi 178
Çocuğun Oyun, Eğlence, Kültürel ve Sanatsal Etkinliklere Katılma Hakkına Saygı 181
Çocuğun Oyun, Eğlence, Kültürel ve Sanatsal Etkinliklere Katılma Hakkının Gerçekleştirilmesindeki Güçlükler…….……186

SONUÇ 195

DİZİN 205

GİRİŞ

Eğitim, günümüzde neo-liberal politikaların tüm baskılarına rağmen yine de önemli bir kamusal hizmet olarak görülmekte; devletten eğitim hakkının düzenleyicisi ve eğitimin temel finans kaynağı olması beklenmektedir.[1] Bu aşamaya gelinmesi kolay olmamıştır. Eğitim hakkı ile ilgili tarihsel süreç; eğitim standartlarını genellikle dinî değerler, politik ihtiyaçlar ve üretim sistemlerinin belirlediğini; eğitimin gerçekte bireylerin sosyal gruplarındaki rolleriyle ilgili beklentilere tabi olduğunu göstermektedir.[2] Tarihsel süreçte, devletin eğitimin temel finans kaynağı olması; bir insanın vergilerinin başka bir insanın çocuklarının okula gitmesini finanse etmek için, kamu gelirlerinin eğitim için kullanılması gerektiği fikrini kabul etmek kolay olmamıştır.[3]

Eğitimin bir insan hakkı ve kamusal bir hizmet olduğu fikrinin gelişiminin birinci dönemi, tarihin başlangıcından 1776 tarihli Amerikan ve 1789 tarihli Fransız Devrimi'ne kadar olan, hukukta temel hakların ilk defa ortaya konulduğu, insan haklarının gebelik dönemidir.[4] İkinci dönem, Amerikan ve Fransız devrimleri ile başlayıp İkinci Dünya Savaşı'na kadar devam eden dönemdir. Bu dönemde temel haklar, ilk kez bugünkü anlamda pozitif hukukta yer almaya başlamıştır. Bu dönemde, yine ilk kez, devlet özel hayatın bazı alanlarının dışında tutulmuş, kişi hakları ve siyasî haklar hukuksal olarak düzenlenmiştir. Düzenlenen bu haklar, aynı zamanda temel

---

[1] Klaus Dieter Beiter, ***The Protection of The Right to Education by International Law****,* Leiden: Martinus Nijhoff Publishers, *2005,* s. 21.

[2] Caetano Pimentel, The Human Right to Education: Freedom and Empowerment. **Multicultural Education**, C. 13, S. 4, ss.2-10, 2006, s. 3.

[3] A. Michael Huberman, **The Present Situation and Future Prospects**, In Mialaret, G. (Ed.), The Child's Right to Education, Paris: UNESCO, 1979, s. 57.

[4] Turgay Cin, **İnsan Hakları ve Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi,** İzmir: Ege Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Yayın No: 9, 2019, s. 152-192.

hak ve özgürlükler, diğer bir ifade ile birinci kuşak insan haklarıdır.[5]

Amerika Birleşik Devletleri Kongresi, 1776 yılında Bağımsızlık (Haklar) Bildirisi'ni onaylamıştır. Bu bildiride, insanların eşit yaratıldığı; yaratılıştan itibaren mülkiyet, mutluluk ve güvenlik arama ve bunlara erişebilme gibi vazgeçilmez birtakım haklara sahip oldukları ve devletin bu haklardan yararlanmayı sağlamakla yükümlü olduğu vurgulanmıştır. Bu bildiri, tarihsel olarak insan haklarının güvenceye alındığı ilk pozitif hukuksal metindir.[6]

1789 tarihli Fransız İnsan ve Yurttaş Hakları Bildirisi, liberal bir yaklaşımla, insanın doğuştan bazı haklara sahip olduğunu ve bunların devlete karşı korunması gerektiği düşüncesini ortaya koymuştur. Fransız devrimcilerine göre özgürlük, eşitlik, kardeşlik ilkeleri; eğitimsiz gerçekleşmeyecektir. Bu düşünce, 1793 tarihli Fransa Anayasası'nda, "Öğrenim herkesin ihtiyacıdır. Toplum, kamu eğitiminin gelişmesine bütün gücüyle yardım etmek ve öğrenim imkânlarını bütün vatandaşlara sağlamak zorundadır." şeklinde yer almıştır. Bu Anayasa, eğitim hakkının anayasal boyutta yer aldığı ilk hukukî metindir.[7]

Amerikan ve Fransız devrimlerinin iki temel sonucu olmuştur. Birincisi, bazı insanların özel sınıflara ait olarak doğmaları (aristokrasi) nedeniyle özel haklara layık olduğu fikri reddedilmiş; yerini, tüm insanların yasalara göre eşit doğdukları ve hiçbir bireyin veya grubun özel haklara sahip olmadığını ifade eden eşitlik kavramı almıştır. İkincisi, bireyin doğal hak ve özgürlüklerinin, yaratıcının eliyle, yaratıcının yetkisi altında verildiği ve bu hakların hem doğal hem de devredilemez olduğu kabul edilmiştir.[8] Bu kabul sonrasında Batı demokrasilerinde sosyal, politik, kültürel ve ekonomik değişikliklere kaynaklık eden dört ana eğilim ortaya çıkmıştır: Ulus devletler, kentleşme ve sanayileşme, sekülerleşme ve halkın katılımı.[9]

---

[5] Turgay Cin, **a.g.e.**, s. 189.
[6] Turgay Cin, **a.g.e.**, s. 175.
[7] Yüksel Çallı, **Türk Anayasa Hukukunda Eğitim Hakkı,** Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 2009, s. 17.
[8] Joe Karmel, **The Right to Education: Examining its Meaning and Implications**, University of Victoria, Department of Curriculum and Instruction Unpublished PhD dissertation, 2008, s. 38.
[9] Caetano Pimentel, **a.g.e.**, s. 4.

Eğitim, ebeveynlerin ve dinî kurumların sorumluluğundayken;[10] Fransız ve Amerikan devrimleri sonrasında ilk defa kamusal bir işlev olarak kabul edilmiş;[11] vatandaşları aydınlatmak, demokratik idealleri yerine getirmek ve nitelikli iş gücü yetiştirmek için bir araç olarak devletin görevi haline gelmiştir. Bununla birlikte, İngiliz Haklar Bildirisi, Amerikan Bağımsızlık Bildirisi ve Fransız İnsan ve Yurttaş Hakları Bildirisi gibi dönemin klasik insan hakları belgeleri; keyfî tutuklanmama, ifade özgürlüğü, din özgürlüğü, kişinin yaşam ve güvenlik hakkı, mülkiyet hakkı, eşitlik ve oy hakkı gibi sivil ve siyasî haklara odaklanmış, eğitim hakkını doğrudan ele almamıştır. Bunun nedeni, bireysel özgürlük için potansiyel bir tehdit olarak görülmesi nedeniyle devletin sivil toplumun işlerine karışmaktan mümkün olduğunca uzak durması gerektiği düşüncesidir.[12]

Fransız ve Amerikan devrimleri sonrasında devletin, eğitim alanında daha aktif bir rol üstlenerek, herkesin ücretsiz olarak erişilebilir eğitim idealini teşvik edebileceği anlaşılmış; eğitim daha önce üst sosyal sınıfların ayrıcalığıyken halk eğitimi, bu devrimlerin dayandığı eşitlikçi idealleri gerçekleştirmenin bir yolu olarak algılanmaya başlamıştır.[13] Antik çağlara dayanan halk eğitimi bu şekilde yeni ve daha geniş bir anlam kazanmıştır. Eğitim, artık Eski Yunan siyaseti ve etiği tarafından önerildiği gibi, belirli bir sosyal sınıfı, seçkin birkaç kişiyi eğitmek amacıyla kullanılmayacak; bunun yerine, faydaları çoğunluğa sağlanacak, demokratik hale getirilecektir.[14] Bununla birlikte, ebeveynlerin çocuklarına yeterli eğitim vermek için birincil olarak sorumlu olduğu düşüncesi de devam etmiş; devletin yükümlülüğü, ebeveynlerin yükümlülüklerini yerine getirmesini sağlamak olarak

[10] Klaus Dieter Beiter, **a.g.e.,** s.37**.**
[11] Volio Fernando, **The child's right to education**. A survey. İçinde Mialaret, G. (Ed.). The child's right to education, Paris: Unesco, 1979. s. 22.
[12] Klaus Dieter Beiter, ***a.g.e.,*** s. 22.
[13] Klaus Dieter Beiter, ***a.g.e.,*** s. 21.
[14] Volio Fernando, **a.g.e.,** s. 21.

Devletin Eğitim Hakkına İlişkin Yükümlülükleri

Uluslararası insan hakları hukuku; insan haklarıyla ilgili devlet yükümlülüklerini harekete geçme ve tepki verme, belirli davranışlar sergileme ve belirli bir sonuca ulaşma olarak belirlemiştir. Eğitim konusunda bu yükümlülüklerini yerine getirmek için devletin önemli rollerinden biri; eğitim stratejisini, standartlarını belirlemek ve uygulamak, stratejinin uygulanmasını izlemek ve düzeltici eylemlerde bulunmaktır. Bu kapsamda, devlet yükümlülüklerinin temel çerçevesi; uluslararası insan hakları sözleşmelerinde, ulusal anayasalarda ve iç hukukta eğitim hakkının bir dizi açık güvencesiyle garanti altına alınmıştır. Buna göre, devletlerin eğitim hakkına ilişkin yükümlülükleri; "eğitimi" mevcut, erişilebilir, kabul edilebilir ve uyarlanabilir özelliklere uygun gerçekleştirmelerini gerektirmektedir.[78] Söz konusu yükümlülükleri belirleyen BM Eğitim Hakkı Özel Raportörü Katarina Tomaševski, yükümlülükleri, adlarının ilk harflerine göre 4A modeli olarak ifade etmiştir (Availability - Mevcudiyet, Accessibility - Erişilebilirlik, Acceptability - Kabul Edilebilirlik, Adaptability - Uyarlanabilirlik).[79] 4A Modeli, daha sonra Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Komitesi tarafından eğitim hakkına ilişkin Genel Yorum 13'te[80] kabul edilerek eğitimle ilgili insan hakları belgelerinde yerini almıştır.

4A Modeli

Mevcudiyet, devletin yetkisi altında yeterli sayıda ve işlevsel halde eğitim kurumları ve programlarının mevcut olması anlamına gelmektedir.[81] Eğitim kurumunun varlığı, mevcudiyetin varlığı için yeterli değildir; mevcudiyet için var olan kurumun aynı zamanda işlevsel olması gereklidir. İşlevsellik; eğitim kurumları ve programlarının gelişme imkânları da dâhil olmak üzere bina ihtiyacının karşılanması veya korunması, her iki cinsiyet için de sağlık

---

[78] Katarina Tomaševski, **Human Rights Obligations: Making Education Available, Accessible, Acceptable And Adaptable**. Education Primers Nº 3 Novum Grafiska AB, Gothenburg, Sweden, 2001, s. 13.

[79] Katarina Tomaševski, Human Rights Obligations: Making Education Available, Accessible, Acceptable And Adaptable, **a.g.e.**, s. 13.

[80] Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Komitesi Genel Yorum 13 Eğitim Hakkı, **a.g.e.**, Parag. 6.

[81] Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Komitesi Genel Yorum 13 Eğitim Hakkı, **a.g.e.**, Parag. 6/a.

imkânları, temiz içme suyu, eğitimli ve göreceli olarak uygun ücret alan öğretmen kadrosu, eğitim materyalleri vb. ihtiyaçların karşılanması anlamına gelmektedir.[82]

Erişilebilirlik, bütün eğitim kurumları ve programların, ayrım gözetilmeksizin devletin yetkisi altındaki herkes için erişilebilir olmasıdır. Erişilebilirlik; ayrımcılık gözetmeme, fiziksel erişilebilirlik ve ekonomik erişilebilirlik olmak birbiriyle kesişen üç boyuttan oluşur.[83] Erişilebilirlik üst kavramdır; ayrımcılık yasağı ile fırsat eşitliği, erişilebilirliğin unsurlarıdır.[84]

Kabul edilebilirlik, eğitimin amaçlarıyla ilgili olup amaca ulaşmak için eğitimin niteliğine işaret etmektedir. Kabul edilebilirlik kapsamında devletlerin görevi, eğitimin mevcudiyetini ve erişilebilirliğini sağlamanın yanında eğitimi en iyi nitelikte gerçekleştirmektir. Niteliği sağlamak için, devletler tarafından öncelikle hem kamu hem de özel sektöre yönelik asgarî sağlık ve güvenlik standartlarının ve öğretmenler için meslekî gerekliliklerin düzenlenmesi gerekmektedir.[85,] Kabul edilebilirlikle ilgili bu düzenlemeler; ders kitaplarının içeriği, azınlık hakları, ana dilde eğitim hakkı, bedensel cezalandırma yasağı, okul disiplini[86] ve öğretmen standartlarıyla da ilgilidir.

Uyarlanabilirlik, eğitimin, toplumların değişen ihtiyaçlarına uyarlanabilecek kadar esnek olması ve farklı sosyal ve kültürel ortamlardaki öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verebilmesi anlamına gelmektedir.[87] Uyarlanabilirlik, çocuk haklarının temel ilkesini, yani

---

[82] Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Komitesi Genel Yorum 13 Eğitim Hakkı, **a.g.e.**, Parag. 6/a.
[83] Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Komitesi Genel Yorum 13 Eğitim Hakkı, **a.g.e.**, Parag. 6/b.
[84] İdil Işıl Gül, **Eğitime Erişim: Eğitimde Ayrımcılık Yasağı ve Fırsat Eşitliği**, İçinde, Eğitim Hakkı ve Eğitimde Haklar: Uluslararası İnsan Hakları Belgeleri Işığında Ulusal Mevzuatın Değerlendirilmesi, İstanbul: ERG. 2009, s. 21.
[85] Katarina Tomaševski, Human Rights Obligations: Making Education Available, Accessible, Acceptable And Adaptable, **a.g.e.**, s. 13.
[86] UNESCO, Right to Education Handbook, **a.g.e.,** s. 77.
[87] Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Komitesi Genel Yorum 13 Eğitim Hakkı, **a.g.e.**, Parag. 6/d.

eğitimin her çocuğun yüksek yararı için çalışması ve buna uyarlanması gerektiğini vurgulamaktadır.[88] Uyarlanabilirlik; aynı zamanda eğitim sisteminde öğrenenlerin, ebeveynlerin ve toplumun çeşitli ve değişen ihtiyaçlarına uyum sağlama kapasitesini, eğitimin toplumun değişen ihtiyaçlarına göre evrilebileceğini, cinsiyet ayrımcılığı gibi zorlu eşitsizliklerin ortadan kalkmasına katkıda bulunabileceğini ve bağlamına uygun şekilde yerel olarak uyum sağlayabileceğini ifade eder.[89]

Kitabı okumayı tamamlayan okuyucular, UNESCO ve UNICEF tarafından[90] ve bu kitabın yazımında benimsenen eğitime erişim, kaliteli eğitim ve saygı başlıklarında kategorileştirilen eğitim hakkının, 4A modelinde ise devletin yükümlülükleri bakış açısından tanımladığını ve açıklandığını göreceklerdir. Bir başka deyişle eğitim hakkını açıklayan 4A Modeli ile UNESCO ve UNICEF tarafından geliştiren çerçevenin içeriği, belli açılardan örtüşmektedir. 4A Modeli, devletin yükümlülüklerini gösterirken UNESCO ve UNICEF çerçevesi konuyu hak sahipleri açısından açıklamaktadır. Biz bu kitapta daha anlaşılır olduğunu düşündümüz UNESCO ve UNICEF çerçevesini kullanmayı tercih ederek konuyu hak sahipleri açısından ele aldık.

Devletin Yükümlülüklerinin İçeriği

Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Uluslararası Sözleşmesi'nin 13. maddesi, eğitimin sağlanmasına ilişkin temel yükümlülüğün çoğu durumda devletlere ait olduğunu açık bir şekilde ortaya koymaktadır.[91] Devletin eğitim haklarına ilişkin yükümlülüklerinin içeriğinin ayrıntıları, Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Komitesi tarafından eğitim hakkına ilişkin Genel Yorum'da eğitim hakkının, diğer tüm insan hakları gibi devletlere *saygı duyma,*

[88] Katarina Tomaševski, **Manual on Rights-based Education: Global Human Rights Requirements Made Simple**, United Nations Education, Scientific and Cultural Organisation (UNESCO), Bangkok, 2004, s. 7.
[89] Kate Moriarty, **a.g.e.**, s. 9.
[90] UNESCO ve UNICEF, A Human Rights-Based Approach to Education for All, **a.g.e.**
[91] Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Komitesi, Eğitim Hakkı, Genel Yorum No. 13, **a.g.e**., Parag. 6.

koruma ve yerine getirme yükümlülüğü getirdiği[92] şeklinde açıklanmıştır. Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Hakların İhlallerine İlişkin Maastricht Rehber İlkeleri[93] de devletlerin, bireylerin ekonomik, sosyal ve kültürel haklarına saygı duyma, koruma ve yerine getirme yükümlülüklerinden herhangi birini yerine getirmemesinin ekonomik, sosyal ve kültürel hakların ihlali anlamına geldiğini belirtmektedir.[94] Dolayısıyla bir devlet, eğitim hakkını garanti eden bir sözleşmeyi onayladığında, eğitim hakkına saygı göstermek, korumak ve yerine getirmekle yükümlü olmaktadır.[95] Bu yükümlülükler, devletlerin yapması gereken eylemleri ve bunun sonucunda gerçekleştirmeleri gerekenleri kapsar. Aynı yükümlülükler, devletlerin kendi adlarına hizmet sunmak veya program yürütmek için iş verdikleri şirketler, kâr amacı gütmeyen kuruluşlar ve diğer gruplar için de geçerlidir.[96]

---

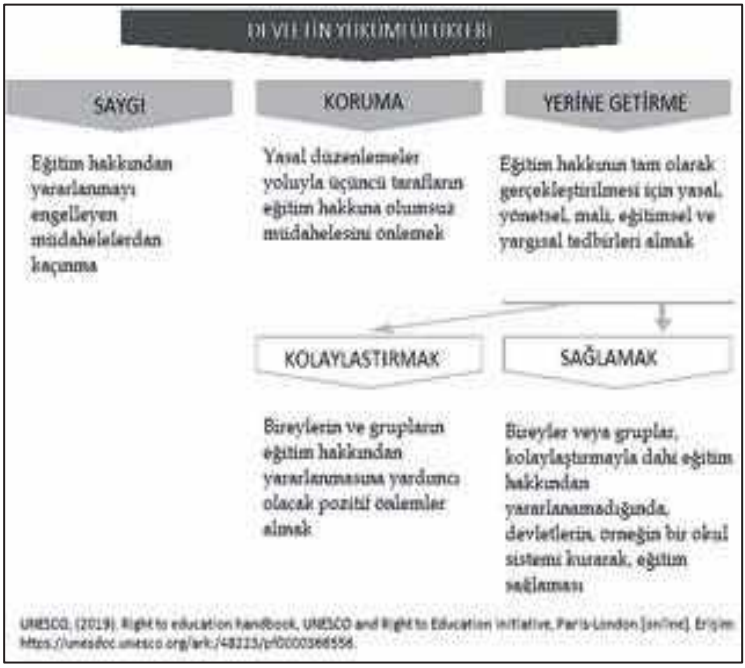
[92] Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Komitesi, Eğitim Hakkı, Genel Yorum No. 13, **a.g.e**., Parag. 46.

[93] Hollanda'nın Maastricht kentindeki Limburg Üniversitesinde 1986'da, bir araya gelen uluslararası hukuk alanında bir grup uluslararası uzman; Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklara İlişkin Uluslararası Sözleşme'nin Uygulanmasına İlişkin Limburg İlkeleri adı verilen bir dizi ilke geliştirmiştir. Bu ilkeler, Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklara İlişkin Uluslararası Sözleşme'de bulunan normların yasal doğasını anlamak için kapsamlı bir çerçeve sağlamakta ve bu normları yorumlamak için yaygın olarak kullanılmaktadır. Limburg İlkeleri, aynı zamanda devletlerin Sözleşme'ye uyup uymadıklarıyla ilgili raporlamayla ilgilenmektedir. Limburg İlkeleri, 1997'de Maastricht'te bir başka uluslararası hukuk uzmanları toplantısında hazırlanan kriterlerle tamamlanmıştır. Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Hakların İhlallerine İlişkin Maastricht Kriterleri; ekonomik, sosyal ve kültürel hakların önemini, bu hakların komisyon ve ihmal eylemleri yoluyla ihlallerini, ihlallerin sorumluluğunu ve mağdurların etkili hukuk yollarına başvurma haklarını tartışmaktadır.

[94] **The Maastricht Guidelines on Violations of Economic, Social and Cultural Rights**, January 22-26, 1997, Md. 6. Erişim: http://hrlibrary.umn.edu/instree/Maastrichtguidelines_.html

[95] Right to Education, **Initiative Understanding Education As a Right, What are states' obligations?,**. t.y., Parag. 6. Erişim: https://www.right-to-education.org/page/understanding-education-right

[96] Çocuk Hakları Komitesi, **Genel Yorum 16, Özel Sektörün Çocuk Hakları Üzerindeki Etkileri Konusunda Devletin Yükümlülüklerine İlişkin Genel Yorum,** 2013, Parag. 42, 46, 51, 52. Erişim: http://www.cocukhaklariizleme.org/wp-content/uploads/CRC16-R.pdf



Şekil 1. Devletin Eğitim Hakkına İlişkin Yükümlülüklerinin İçeriği

Saygı Duyma

Saygı duyma, bir hakkın kullanılmasına müdahale etmemek[97] anlamına gelmekte ve devletlerin bazı durumlardan kaçınmasını gerektirmektedir. Kaçınma gerektiren bu durumlar, bireylerin bütünlüğünü ihlal eden yasal tedbirler; ekonomik, sosyal ve kültürel hakları elde etmek için uygun buldukları diğer kaynaklar veya bu kaynakları kullanma özgürlüklerini ihlal eden herhangi bir uygulama, politika veya yasal önlemi uygulama, destekleme veya hoş görmedir. Saygı duyma yükümlülüğü genel olarak şu hak ve özgürlüklerle ilgilidir:[98]

[97] Kate Moriarty, **a.g.e.**, s. 8.
[98] United Nations Office of the High Commissioner for Human Rights, **Economic, Social and Cultural Rights Handbook for National Human Rights Institutions**, New York: United Nations, 2005, s. 15 Erişim: https://www.ohchr.org/Documents/Publications/ training12en.pdf

- Her türlü ayrımcılığa uğramama hakkı;
- Vatandaşların ilgili yasaları veya politikaları etkileme hakkı dâhil olmak üzere katılım hakkı;
- Özellikle toplum temelli ve sivil toplum kuruluşlarında örgütlenme, toplantı ve dernek hakları;
- Özellikle kaynakların tahsisinde ve krediye erişimde eşit muamele görme hakkı;
- Devletin keyfî müdahalesi olmaksızın hâlihazırda elde edilmiş haklardan yararlanma özgürlüğü;
- Okula, hastaneye veya ekonomik, sosyal ve kültürel haklarla ilgili diğer hizmetlere erişimden keyfî olarak dışlanmama hakkı.

Saygı duyma yükümlülüğü, eğitim açısından devletlerin eğitim hakkının kullanılmasını engelleyecek tedbirlerden kaçınması anlamına gelmektedir.[99] Bu anlam; devletlerin hiçbir zaman çocuk hakları ihlali yapmaması, desteklememesi, izin vermemesi veya onaylamaması gerektiği anlamında yorumlanmalıdır. Örneğin, devletin ebeveynlerinin çocukları için okul seçme özgürlüğüne saygı göstermesi bu kapsamdadır.[100]

Saygı duyma yükümlülüğü, aynı zamanda devletlerin eğitim hakkından yararlanmayı yasaklayan veya engelleyen uygulamaları ortadan kaldırmasını gerektirir.[101] Örneğin devletler, eğitim alanında yasaklanmış sebeplerden herhangi birine dayalı olarak bireylere veya gruplara karşı ayrımcılık yapan mevzuat getiremezler. Asgarî eğitim standartlarına uymaları koşuluyla, devlet tarafından açılanlardan farklı eğitim kurumları açma hakkı gibi eğitim özgürlüklerinin kullanılmasına haksız yere müdahale edemezler. Bu, yerli halkların ve etnik, dinî ve dilsel azınlıkların kendi eğitim sistemlerini kurma haklarını da içermektedir. Devletler, okulları kapatmak ya da eğitim hakkından yararlanmak için gerekli olan mevzuatı yürürlükten kaldırmak gibi geriye dönük tedbirler alarak halkın mevcut eğitime erişimini olumsuz etkileyemezler. Aynı şekilde, devletler, diğer insan hakları konusundaki eylemlere, örneğin okullarda bir

[99] Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Komites, Eğitim Hakkı, Genel Yorum No. 13, **a.g.e**., Parag. 29..
[100] Right to Education, Initiative Understanding Education As a Right, What is the content of the right to education,. **a.g.e.**, Parag. 4.
[101] Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Komitesi, Eğitim Hakkı, Genel Yorum No. 13, **a.g.e**., Parag. 47.

disiplin aracı olarak bedensel cezaya izin vererek eğitim hakkını ihlal edemezler.[102]

Devletler, eğitim hakkı kapsamında, özel sektörün de çocuk haklarına saygı duymasını sağlamalıdır. Özel sektör; işleriyle ilgili yasaları, politikaları, kuralları ve kararları konusunda açık olmalı ve kendi faaliyetlerinin çocuklar üzerinde yol açtığı gerçek veya potansiyel olumsuz etkileri düşünmeli; malların ve hizmetlerin, örneğin kölelik ya da zorla çalıştırma gibi ciddi çocuk hakları ihlalleri içermemesi gibi uygulamalarını raporlamalıdır.[103]

Devletler ayrıca, işletmelerle çalışırken ya da işletmelerin yaptığı şeyleri yaparken çocukların haklarına saygı duymalıdır. Örneğin, bir hükümet kamu alımları olarak bilinen bir süreçle mal veya hizmet sunmak için bir şirket ile çalışmaya karar verirse iyi bir sicile sahip ve çocuk haklarına saygı göstermeyi taahhüt eden bir şirket seçmelidir. Aynı şekilde, devletler sadece çocuk haklarını destekleyen şirketlere para ve kaynak aktarmalıdır.[104]

Koruma

Koruma yükümlülüğü; üçüncü tarafların eğitim hakkının engellenmesine ilişkin müdahalesini önlemeyi, durdurmayı, telafisini, cezalandırmayı veya hakkı elde etmek için gerekli olan devlet eylemine vurgu yapmaktadır.[105] Diğer bir deyişle koruma yükümlülüğü, devletlerin herhangi bir bireyin haklarının başka bir birey veya devlet dışı aktör tarafından ihlal edilmesini önlemesini gerektirir. Üçüncü bir tarafın ekonomik, sosyal ve kültürel hakları ihlal ettiği durumlarda, kamu makamları, daha fazla ihlalin önüne geçmek ve ihlalin mağdurları için yasal çözümlere erişimi garanti altına al-

---

[102] UNESCO, Right to Education Handbook, **a.g.e.**, Parag. 57.

[103] Çocuk Hakları Komitesi, Genel Yorum 16, Özel Sektörün Çocuk Hakları Üzerindeki Etkileri Konusunda Devletin Yükümlülüklerine İlişkin Genel Yorum, **a.g.e.**, Parag. 65.

[104] Çocuk Hakları Komitesi, Genel Yorum 16, Özel Sektörün Çocuk Hakları Üzerindeki Etkileri Konusunda Devletin Yükümlülüklerine İlişkin Genel Yorum, **a.g.e.**, Parag. 45/b.

[105] Advocates for Justice and Human Rights, **State Obligations Stemming From International Law**. t.y., Parag. 1.2. Erişim: https://www.icj.org/chapter-2-esc-rights-under-international-law-and-the-role-of-judicial-and-quasi-judicial-bodies-2/2-3-identifying-breaches-of-international-obligations-of-states-pertaining-to-esc-rights/2-3-1-state-obligations-stemming-from-international-law/

mak için harekete geçmelidir. Devlet ayrıca, kişileri ırksal veya diğer ayrımcılık biçimlerinden, tacizden, hizmetlerin geri çekilmesinden veya diğer tehditlerden korumak için etkili önlemler almalıdır.[106]

Eğitim hakkını koruma yükümlülüğü, devletlerin üçüncü kişilerin eğitim hakkına müdahalelerini engellemeye yönelik tedbirler almalarını gerektirmekte[107] olup öncelikle etkili düzenleme ve çözümler yoluyla başkalarının müdahalesini engellemek anlamına gelmektedir.[108] Örneğin devletin, ebeveynler dâhil üçüncü tarafların kızların okula gitmesini engellememesini sağlaması, koruma yükümlülüğü kapsamındadır.[109] Bunun dışında, devletlerin, hamile kız çocuklarının eğitim hakkının elinden alınması gibi ayrımcılık uygulamalarını sonlandırması, programın amaçlara uygun olarak hazırlanıp uygulanması, öğretmen niteliği ve bedensel ceza yasağı için düzenlemeler yapması ve izlemesi de bu kapsam içinde değerlendirilebilir.[110]

İş açısından bakıldığında koruma, devletlerin işletmelerin en başta çocuk haklarını suistimal etmesini veya çocuk haklarının devam eden ihlallerinin daha da kötüleşmesini önlemek için mümkün olan her şeyi yapması gerektiği anlamına gelir. Bunu göz önünde bulundurarak devletler işletmenin çocukların haklarını nasıl etkilediğini kontrol etmek için yasalar, düzenlemeler ve politikalar oluşturmalıdır. Kurallara uyulduğunu doğrulamaları, işletmelerin çocuk haklarını ihlal ettikleri durumları incelemelreri ve çocuk mağdurlar için doğru şeyleri yapmaya yardımcı olmaları gerekir. Devletler bunları yapmadığında, işletmelerin çocuk haklarını ihlal etmesini engellememekten sorumlu tutulabilirler.[111]

---

[106] United Nations Office of the High Commissioner for Human Rights, **a.g.e.**, s. 17.
[107] Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Komitesi, Eğitim Hakkı, Genel Yorum No. 13, **a.g.e**., Parag. 47.
[108] Kate Moriarty, **a.g.e.**, s. 8.
[109] Right to Education, Initiative Understanding Education As a Right, What are states' obligations?,. **a.g.e.**, Parag. 6.
[110] Right to Education, Initiative Understanding Education As a Right, What are states' obligations?,. **a.g.e.**, Parag. 146.
[111] Çocuk Hakları Komitesi, Genel Yorum 16, Özel Sektörün Çocuk Hakları Üzerindeki Etkileri Konusunda Devletin Yükümlülüklerine İlişkin Genel Yorum, **a.g.e.**, Parag. 26,27.

Yerine Getirme

Devletin ekonomik, sosyal ve kültürel hakları yerine getirme yükümlülüğü; diğer tedbirlerin bu hakların tam olarak gerçekleştirilmesini sağlamada başarılı olmaması durumunda pozitif tedbirler alınmasını gerektirir. Bu yükümlülük; kamu harcamaları, ekonominin yönetimsel düzenlemesi, temel kamu hizmetlerinin ve altyapısının sağlanması, vergilendirme ve diğer yeniden dağıtıcı ekonomik önlemler gibi konuları içerebilir. Yerine getirme yükümlülüğü, bir devletin kendi yetki alanı içindeki her bir kişinin, yalnızca kişisel çabalarla elde edilemeyen ekonomik, sosyal ve kültürel haklara tam olarak erişmesini garanti etmek için gerekli olan aktif önlemlerini içerir. [112]

Eğitim hakkını yerine getirme yükümlülüğü; devletlerin bireylerin ve toplulukların eğitim hakkından yararlanmalarını sağlayacak olumlu önlemleri alması,[113] bireyleri haklarını kullanmaya teşvik etmesi, haklara erişimi kolaylaştırması ve hakkın kullanımını sağlaması gerektiği anlamına gelir.[114] Yerine getirme yükümlülüğü, aynı zamanda kolaylaştırma ve sağlama yükümlüğü anlamına gelmektedir.[115] Kolaylaştırma; devletin ekonomik, sosyal ve kültürel haklardan tam olarak yararlanılmasını sağlamak için pozitif girişimlerini içerir. Sağlama ise bireylerin veya grupların kendi kontrolleri dışındaki nedenlerle, ellerinde bulunan araçlarla hakkı kendilerinin gerçekleştiremediği durumlarda, doğrudan veya dolaylı sağladığı devlet hizmetlerini içerir.[116] Bu, genel bir kural olarak devletlerin kendi kontrolleri dışında olan nedenlerle eğitim haklarını ellerindeki imkânlar aracılığıyla kullanamayacak durumda olan birey veya gruplara, bu konuda özel bir hak tanıma yükümlülüğü anlamına gelmektedir.[117]

---

[112] United Nations Office of the High Commissioner for Human Rights, **a.g.e.**, s. 18,19.
[113] Right to Education, Initiative Understanding Education As a Right, What are states' obligations?,. **a.g.e.**, Parag. 6.
[114] Kate Moriarty, **a.g.e.**, s. 8.
[115] Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Komitesi, Eğitim Hakkı, Genel Yorum No. 13, **a.g.e**., Parag. 47.
[116] United Nations Office of the High Commissioner for Human Rights, **a.g.e.**, s. 19.
[117] Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Komitesi, Eğitim Hakkı, Genel Yorum No. 13, **a.g.e**., Parag. 47.

Devletlerin yerine getirme yükümlülüklerinin parametreleri, uluslararası sözleşmelerde tüm eğitim seviyeleri için aynı değildir. Örneğin, uluslararası sözleşmelere göre eğitim hakkı, ilköğretimin verilmesinin evrensel, zorunlu ve ücretsiz olmasını gerektirirken, diğer eğitim düzeyleri için bu önlemlerin kademeli olarak alınmasını yeterli görmektedir. Bununla birlikte devletin; tipik olarak sınıflar inşa etmek, programlar sunmak, öğretim materyalleri sağlamak, öğretmenleri eğitmek, onlara yeterli maaş ödemek ve onların maddî koşullarını iyileştirmek gibi aktif bir okul sistemi geliştirerek, sağlama yükümlülüğüne uyması gerekir.[118]

Yerine getirme yükümlülüğü, bir devletin uluslararası yardım ve iş birliği de dâhil olmak üzere hakların tam olarak gerçekleştirilmesine yönelik yasal, idarî, bütçe, yargı ve diğer tedbirleri almasını gerektirir. Buradaki genel kural; devletlerin yasal, kurumsal, idarî ve usul koşulları yaratmaları ve ayrımcılık yapmadan belirli hakların gerçekleştirilmesi için maddî kaynaklar ayırmaları gerektiğidir.[119] Örneğin, devletin eğitimin kültürel olarak azınlıklar ve yerli halklar için uygun ve herkes için iyi nitelikte olmasını sağlamak için önlemler alması bu kapsamdadır.[120]

Yerine getirme yükümlülüğü, devletlerin çocuk haklarını gerçekleştirmek için yasalar, sistemler ve işletmeler için destek yoluyla adımlar atmasını gerektirir. Hükümetler; iş, sağlık, güvenlik, çevre, toprak, vergiler ve yolsuzluk gibi çocukları etkileyen konularda yüksek, açık ve tutarlı beklentiler içinde olmalıdır. [121]

---

[118] UNESCO, Right to Education Handbook, **a.g.e.,** s.146.
[119] Advocates for Justice and Human Rights, State Obligations Stemming From İnternational Law, **a.g.e.**, Parag. 1.2.
[120] Right to Education, Initiative Understanding Education As a Right, What are states' obligations?,. **a.g.e.**, Parag. 6.
[121] Çocuk Hakları Komitesi, Genel Yorum 16, Özel Sektörün Çocuk Hakları Üzerindeki Etkileri Konusunda Devletin Yükümlülüklerine İlişkin Genel Yorum, **a.g.e.**, Parag. 29.

Eğitim hakkının anlamını ve bağlamını saptamak için hazırlanan bu kitapta, eğitim hakkının çerçevesi; İnsan Hakları Evrensel Bildirisi'nin 26. maddesi ekseninde, Eğitimde Ayrımcılığa Karşı Sözleşme, ÇHS, Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Uluslararası Sözleşmesi, BM Engelli Hakları Sözleşmesi, Kadınlara Karşı Her Türlü Ayrımcılığın Önlenmesi Sözleşmesi ve bu sözleşmeler doğrultusunda kurulan komitelerin yorumları kapsamında açıklanmaya çalışılmıştır.[568] Eğitim hakkı ile ilgili yaptığımız saptamalar, üç ilkede özetlenebilir:

(1) Eğitim, temel bir insan hakkıdır ve güçlendirici bir haktır. Eğitim aracılığıyla ülkeler nitelikli insan gücüne sahip olurlar ve yurttaşlarının sosyal ve ekonomik refahını, iyi olma durumlarını yükseltirler. Ülkeler nitelikli eğitim verdikleri zaman, vatandaşların eğitim hakkıyla birlikte diğer temel insan haklarının bilincinde olma ve insan haklarını savunma olasılıkları da artmakta; vatandaşlar kadın olmak, fakir olmak, kırsalda yaşamak ve çoğunluktan farklı olmak gibi dezavantajlardan daha az etkilenmektedir. Bu nedenle eğitim; yaşama, sağlık, düşünce özgürlüğü, konut dokulmazlığı hakkı gibi diğer hakların yerelde ve evrensel olarak öğrenilmesinde ve yaşama geçirilmesinde önemli bir rol üstlenmektedir. Devletler, eğitim hakkını yerine getirmek için kimseyi geride bırakmadan kapsayıcı, eşitlikçi, adaletli ve nitelikli eğitime ücretsiz şekilde eşit erişimi sağlamalıdır. Eğitim; insan kişiliğinin tam gelişimini amaçlamalı ve karşılıklı anlayışı, hoşgörüyü, dostluğu ve barışı teşvik etmelidir.

(2) Eğitim, devletin sorumluluğunda olan bir kamu malıdır. Eğitim, kapsayıcı bir kamu politikası oluşturma ve uygulama sürecini ifa eden

---

[568] UNESCO, **Education 2030 Incheon Declaration and Framework for Action: Towards Inclusive and Equitable Quality Education and Lifelong Learning for All**, Paris, UNESCO, 2016, Target, 4.1. Erişim: http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-for-action-implementation-of-sdg4-2016-en_2.pdf

ortak bir toplumsal çabadır. Kaliteli eğitim hakkının gerçekleştirilmesinde sivil toplum, öğretmenler ve eğitimciler, özel sektör, topluluklar, aileler, gençler ve çocuklar önemli rollere sahiptir. Standartların ve normların belirlenmesinde ve düzenlenmesinde devletin rolü esastır. Çünkü çağdaş devlet anlayışında devletin varlık nedeni, yurttaşların insanca yaşayacakları koşulları oluşturmaktır. Öyleyse hiç kimsenin, bir insanı eğitim hizmetinden yoksun bırakarak sen insanca yaşayamazsın, insan olamazsın deme hakkı yoktur. Bu bağlamda devlet, okulöncesinden üniversiteye hatta yaşam boyu sürecek devasa bir eğitim örgütlemesinin planlamasını yapabilecek ve finanse edebilecek tek örgüttür. Finansmanın devlet tarafından karşılanmadığı durumlarda, nitelikli eğitimden ancak küçük bir azınlık yararlanabilir. Bu durumda toplumun büyük bir bölümü, çağın koşullarına ayak uyduramaz; yurttaşlar, gönenç içinde mutlu yaşayamazlar.

(3) Cinsiyet eşitliği, herkes için eğitim hakkıyla ayrılmaz bir şekilde bağlantılıdır. Cinsiyet eşitliğinin sağlanması, kız ve erkek çocukların, kadınların ve erkeklerin yalnızca eğitim döngülerine erişmelerini ve bunları tamamlamalarını değil aynı zamanda eğitimde ve eğitim yoluyla eşit olarak yetkilendirilmelerini sağlayan hak temelli bir yaklaşımı gerektirir. Dünya nüfüsunun yarısı kadınlardan yarısı erkeklerden oluşur. Bu gerçekten hareketle; insanlığın ilerlemesi, refah ve barış içinde yaşaması ancak iki cinsin de eşit ve adaletli bir biçimde eğitim almalarıyla olanaklıdır. Bu durumu en iyi, en açık şekilde Mustafa Kemal Atatürk ifade etmiştir: *Bir toplum, bir millet erkek ve kadın denilen iki cins insandan oluşmaktadır. Mümkün müdür ki bir toplumun yarısı topraklara zincirlerle bağlı kaldıkça diğer kısmı göklere yükselebilsin? Şüphe yok ilerleme adımları dediğim gibi iki cins tarafından beraber, arkadaşça atılmak ve gelişme sahalarında ve yenilikte birlikte mesafe almaları lazımdır…*

Buradaki cinsiyet eşitliği, toplumsal cinsiyet kapsamında düşünülmelidir. Bu anlamda toplumsal cinsiyet, kadınların ve erkeklerin toplumsal yaşamın her alanına (hukuksal, ekonomik, seyahat hakkı vb.) eşit katılımları demektir. Bu alanların en önemlilerinden bir tanesi de eğitimdir. Dünya çapında eğitime erişim konusunda dezavantajlı durumda olan kadınlar oldukça yol almışlardır. Ancak eğitim sonrasında işe alınmama, işte erkeklere göre düşük ücretle çalıştırılma, işyerinde yıldırmaya maruz kalma, ev işleri ve çocuk bakımı gibi kadınların eğitimlerine uygun olmayan ve yaşamalarını kısıtlayıcı sorunlar hala sürmektedir. İşte bu noktada eğitim, kadınları her alanda

kapsayıcı biçimde kurgulanırsa eğitim sonrası kadınların çalışmaları ve çalışırken tüm haklardan erkeklerle eşit olarak yararlanmaları, dolayısıyla da toplumun bireysel ve toplumsal refaha ulaşması daha olanaklı olabilir.

Eğitim; hayata ve mesleğe hazırladığı ve okullara çoğunlukla çocuklar devam ettiği için bir çocuk hakkı olarak görülür. Oysa eğitim sadece çocuklar için değil, temel bir insan hakkı olarak herkesin hakkıdır. Ayrıca okul ve eğitim eş anlamlı değildir. Çocuklar okul dışında da eğitim görebileceği gibi yetişkinler de okulda eğitim görebilirler. Eğitim hakkından ayrımcılık gözetilmeksizin herkesin yararlanmasını sağlamak devletin görevidir. Eğitim hakkının çekirdek içeriğini erişim hakkı, nitelikli eğitim ve saygı hakkı oluşturmaktadır. [569]

Eğitime Erişim Hakkı

Eğitime erişim hakkı üç unsurdan oluşmaktadır: Herkes için eğitim hedefleriyle tutarlı olarak çocukluğun ve ötesinin tüm aşamalarında eğitim sağlanması; yeterli, erişilebilir okul yerleri veya öğrenme fırsatları sağlanması ve fırsat eşitliği. Bunları sağlamak için yapılabilecekler aşağıdaki gibi özetlenebilir:

- Ücretsiz ve zorunlu ilköğretimi sağlamak
- Herkesin ulaşabileceği ve erişebileceği ortaöğretim sağlamak ve ihtiyaç durumunda ücretsiz eğitim ve mali yardım sağlamak için önlemler almak.
- Kapasite esasına göre uygun yöntemle erişilebilen yükseköğrenim sağlamak.
- Erişilebilir eğitim, mesleki bilgi ve rehberlik sağlamak.
- Düzenli katılımı teşvik etmek ve okulu terk oranlarını azaltmak için önlemler almak.
- Fırsat eşitliği temelinde eğitim sağlamak.
- Herhangi bir nedenle ayrımcılık yapmadan eğitim hakkına saygı gösterilmesini sağlamak.
- Her düzeyde kapsayıcı bir eğitim sistemi sağlamak.
- Engelli çocukların mümkün olan en iyi sosyal entegrasyona ulaşmaya elverişli bir şekilde etkili erişime sahip olmalarını ve eğitim almalarını sağlamak için makul konaklama ve destek tedbirlerini sağlamak.

---

[569] UNESCO ve UNICEF, A Human Rights-Based Approach to Education for All, **a.g.e.**, s. 27-37.

- Fiziksel, zihinsel, ruhsal, ahlâki ve sosyal gelişim için yeterli bir yaşam standardı sağlamak.
- Mülteci olan veya sığınma talebinde bulunan çocukların haklarına saygı gösterilmesini sağlamak için koruma ve yardım sağlamak.
- Ekonomik sömürüye, eğitime müdahale eden kişiler ve çevrelere karşı çocuklara koruma sağlamak.

Yukarıdaki liste gözden geçirildiğinde eğitime erişim hakkının gerçekleşebilmesi için eğitimin kamusal bir hizmet olduğu gerçeğinin istikrarlı bir biçimde savunulması ve gereğinin yerine getirilmelisinin şart olduğu net şekilde görülmektedir. Eğitime erişimin her düzeyde fiili olarak gerçekleşebilmesi için devletlerin zorunlu ve gerçekten parasız eğitimi yaygınlaştıracak ve sürekliliğini koruyacak yasal zemini sağlamlaştırmaları ve ciddi olarak takip etmeleri gerekmektedir.

Nitelikli Eğitim Hakkı

Eğitime erişim hakkının birçok ülkede niceliksel olarak büyük oranda sağlandığı söylenebilir. Ancak nitelikli eğitim sözkonusu olduğunda aynı şeyleri söylemek kolay değil. Nitelikli eğitim; öğrenenleri yalnızca akademik başarıya değil, aynı zamanda yaşama hazırlar. Bunun için de nitelikli eğitim; öğrenenlerin eleştirel düşünmesini, yaratıcılıklarını, problem çözme gibi becerilerini ve hoşgörü, empati, barış, dayanışma ve insan haklarına saygı gibi iyi duygularını geliştirmeye odaklanır.

Nitelikli eğitime erişememek; birey olamama, demokrasi bilincine sahip olamama gibi pek çok sorunu da beraberinde getirir. Bunların yanında nitelikli eğitime erişemeyen bireyler, mezuniyet sonrasında daha iyi bir iş, saygınlık ve ekonomik kazançtan da yoksun kalmaktadırlar. Mezunlar, yeterli beceri kazanamadıkları için iş bulmakta da zorluk çekerler ya da hiç iş bulamazlar. Bu durum velilerin çocuklarını okuldan almalarına ya da hiç göndermemelerine yol açarak ciddi bir okulsuzlaşma sorunuyla karşı karşıya kalınmasına neden olabilir. Bu nedenle devletlerin, nitelikli eğitim hakkına yönelik olarak nitelikli eğitim sistemini yapılandırmak ve sürdürülebilirliğini sağlamak için yapabilecekleri şu şekilde özetlenebilir:

- Çocukların kişiliklerini, zihinsel ve fiziksel yeteneklerini potansiyelleri ölçüsünde tam olarak geliştirmek.

- İnsan haklarına ve temel özgürlüklere saygıyı teşvik etmek ve çocukları barış, hoşgörü, eşitlik ve dostluk ruhuyla sorumlu bir hayata hazırlamak.
- Çocuğa, ailesine ve başkalarının kültürel kimliğine, diline ve değerlerine saygıyı teşvik etmek.
- Doğal çevreye saygıyı teşvik etmek.
- Çocuğun bilgilere çeşitli kaynaklardan erişmesini sağlamak.
- Çocukların yüksek yararını gözetmek.
- Haklarını kullanırken kapasitelerini geleştirmeleri nedeniyle çocuklarını haklarını kullanmalarını teşvik etmek.
- Çocukların dinlenme, boş zamanlarını değerlendirme, oyun oynama, rekreasyon, sanat ve kültüre katılım haklarına saygı göstermek.

Saygı Hakkı

Her bireyin saygınlığı, uluslararası insan hakları hukukunun temel ilkelerindendir. Bu nedenle ÇHS öncelikle çocuğa yol gösterme ve onu yönlendirme konusunda ebeveynlerin sorumluluklarına, haklarına ve ödevlerine saygı gösterilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Sözleşme, sonrasında devletlerin okul disiplininin çocuğun insan olarak taşıdığı saygınlıkla bağdaşır biçimde yürütülmesi zorunluluğunu getirmiştir. Sözleşme, bu kapsamda, özel olarak çocuğun kendini ilgilendiren her konuda görüşlerini serbestçe ifade etme ve çocuğun kültürel ve sanatsal yaşama tam olarak katılma hakkına saygı duyulması şartını getirmiştir. Sözleşme'ye göre saygı, somut olarak, ebeveynlerin çocuklarının eğitimini yönlendirebilmesi, çocukların okulda insan saygınlığı ile bağdaşan disiplin uygulamalarına maruz kalması, görüş beyan etmesi ve kültürel, sanatsal yaşama katılması anlamına gelmektedir. Saygı hakkını sağlamak için yapılabilecekler şunlardır:

- Herhangi bir nedenle ayrımcılık yapmadan her çocuğa eşit saygı göstermek.
- Anlayış, barış, hoşgörü, eşitlik ve dostluğun olduğu bir toplumda insan haklarına ve temel özgürlüklere, farklılıklara ve yaşama saygı göstermek.
- Çocuğun yüksek yararını öncelikli olarak düşünmek.
- Çocuğun gelişen kapasitesine saygı göstermek.

EĞİTİM VE SOSYOLOJİDE **KRİZ**

Prof. Dr. Mahmut Tezcan

Ankara
2025

EĞİTİM VE SOSYOLOJİDE KRİZ
Prof. Dr. Mahmut Tezcan

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

Yayıncı Sertifika No : 49260
e-ISBN : 978-625-5525-20-8
ROR : 01ek5g375
ISNI : 0000000485146649
Kapak Tasarımı : Anı Yayıncılık
Mizanpaj : Anı Yayıncılık
Dil Kontrol : Anı Yayıncılık

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

EĞİTİM VE SOSYOLOJİDE KRİZ
Prof. Dr. Mahmut Tezcan

Anı Yayıncılık, Ankara/Türkiye
2025, 1. Baskı, viii + 124 sf., 13,5x21 cm

e-ISBN : 978-625-5525-20-8
ROR : 01ek5g375
ISNI : 0000000485146649

Sosyoloji, Eğitim
Sosyoloji, Eğitim, Eğitim ve Sosyolojide Kriz, Modernleşme, Eleştirel Kuram ve Eğitim, Postmodern Çağda Eğitim, Yeni Eğitim Sosyolojisi, Okullarda Şiddet, Medya ve Şiddet

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

ÖNSÖZ

Şimdiye değin açıklamalarda sosyolojinin olumlu özellikleri gerekliliği konusuna yer verilmiştir. Fakat bunlar şimdi eleştirilmektedir. Çünkü ülkemiz sosyolojisi temelde Batı sosyolojisine dayanmaktadır. 1970'li yıllardan sonra Batı sosyolojisi yoğun bir eleştiriye uğramıştır. Sosyoloji, Batı'daki toplumsal değişmeler karşısında yetersiz kalmış, toplumu açıklayamaz olmuştur. Yani sosyolojinin artık bir kriz içinde olduğu anlaşılmaktadır. Bu nedenle çalışmamızda bu krizden ve yoğun eleştirilerden, eğitim bilimleri bakımından ilgilenmekteyiz. Bu gelişmeler eğitim bilimlerinde ne gibi değişmelere yol açmıştır?

Henüz ortada yaygın bir durum söz konusu değildir. Her ülke kendi sorunlarını sosyolojiye taşımış da değil. Belli bir zamana gereksinim olduğu ortada fakat şimdiye değin birçok şeyler söylendi. Biz de burada, bu söylenenler ve kendi açıklamalarımıza değineceğiz. Kesin ve ciddi araştırmalar daha sonraları ortaya çıktığı zaman daha fazla bilgiye sahip olacağımız açıktır.

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ..... iii

I. BÖLÜM
KRİZ (BUNALIM) KAVRAMI..... 1

Giriş..... 1

II. BÖLÜM
MODERNLEŞME KURAMININ GENEL NİTELİKLERİ 5

III. BÖLÜM
MODERNLEŞME KURAMLARINDAN ELEŞTİRİLER 9

Robert N. Bellah ve Modernleşme Süreçlerinde Dinin Araçsallığı 9

Barrington Moore ve Tarihin Yardıma Çağrılması 9

Reinhard Bendix ve Gelenek-Modernlik Uyuşmazlığı Tezinin Eleştirisi 10

Cyril E. Black ve Modernleşmenin Evrenselliği 11

Eleştirel Kuram 13

Eleştirel Kuram ve Eğitim 15

Hayali Modernlik 18

Düşünümsel Modernlik: Modernliğin Zevaline ve Gönlüne Razı Olmamak..... 19

Düşünümsel Modernleşme..... 19

Anthony Giddens: Radikalleşen Modernlik ve Riskler 21

IV. BÖLÜM
SOSYOLOJİDE KRİZ I 25

V. BÖLÜM
SOSYOLOJİDE KRİZ KONUSUNDA YENİ GELİŞMELER II .. 29

Postmodernizmin İddiaları 30

VI. BÖLÜM
BATI SOSYOLOJİSİNE İLİŞKİN
ENTELEKTÜEL İLGİLER 37

VII. BÖLÜM
GİDDENS VE SOSYOLOJİK KRİZ 45

Kriz ve Başka Çözüm Görüşleri 50

Felsefe ve Sosyoloji Bağlantısı 57

Tarih ve Sosyoloji İlişkisi 57

Beck'in "Kriz Toplumu" Kuramı Eleştirisi
(Sosyolojideki Kriz Eleştirisi) 60

VIII. BÖLÜM
KRİZİN EĞİTİME YANSIMASI
(ÖZELLİKLE EĞİTİM SOSYOLOJİSİ) 63

Sosyolojinin Krizinden Eğitim Sosyolojisinin Krizine 63

Yeni Eğitim Sosyolojisi Anlayışı 67

Yeni Eğitim Sosyolojisi 67

Eğitim Sosyolojisinde Kriz ve Türkiye'ye Yansımaları 69

IX. SONUÇ 71

A. Ev Gençliği Tipolojisi 73

B. Ortak Değerler Erozyonu 74
1. Sosyolojinin Kendisi 75
2. Modernleşmenin Kendi Sorumluluğu 76
Üniversite Eğitimine Talep Azalması 81

X. BÖLÜM
TEKNOLOJİ-DİJİTAL BAĞIMLILIK 83
1. İnternet Bağımlılığı 83
2. Akıllı Telefon Bağımlılığı 85
3. Sosyal Medya Bağımlılığı 85
4. Dijital Oyunlar Bağımlılığı 86

XI. BÖLÜM
POSTMODERNİZM VE EĞİTİM 91
Modernizm-Postmodernizmin Farklılaşması 91
Postmodernizm ve Eğitim 92
Giriş 92
Postmodernizm Kavramı 93

I. POSTMODERN ÇAĞDA EĞİTİM 93

II. ALVIN TOFFLER'A GÖRE
POSTMODERNİZMDE EĞİTİM 94
Farklı Okullara Devam 98
Eğitim Araçları 98
Açık Sınıflar 99

Öğretmen Grubu ile Öğretim 99
Projeler Yoluyla Öğretim 100

III. POSTMODERN EĞİTİMİN TÜRKİYE'YE YANSIMASI 102
A. Örgün Eğitim Yönünden 102
B. Kişilik Yönünden 103
Sonuç 105
Postmodernizm ve Eğitim 106
Postmodernizmin Özellikleri 108
Postmodernizmin Eğitime Yansımaları 110
Sonuç 115
KAYNAKLAR 118

I. BÖLÜM
KRİZ (BUNALIM) KAVRAMI

Çok yönlü bunalım, toplumda değer yargılarının aşınması, yozlaşması ya da yitirilmesidir. Yani, ülkemizin hızlı gelişme ve değişme karşısında uyum sağlarken karşılaştığı sorunları, yeterli bir toplumsal değişme perspektifine sahip olamadığı için doğru olarak algılayamayışı ve değerlendiremeyişi, bunları çözecek kapasiteleri oluşturmaması ya da yanlış çözümleri uygulamasıdır. Bunalımların saptanması ve demokratik çıkış yollarının bulunması önemlidir.

Giriş

Ülkemiz geleneğin ve modernitenin, din ve laikliğin, halifelik mirasının ve ulus devletin, imparatorluk mirasının ve yeni demokratik uluslar üstü özlemlerin birbiriyle çatışan istekleri içerisinde bulunan ülkelerden biridir. Böylece küreselleşme; alternatif modernite, siyaset-kültür ilişkisi, azınlıklara çokkültürlü bir demokrasi çabası bağlamında yeni ufuklar ve düşünceler içeriyor. Yerel olanla küresel olanın birbirinden ayrılamadığı, küresel perspektiflerin yerel olana nüfuz ettiği bir ortamda yaşıyoruz. 1923'ten beri ülkemiz modern bir toplum olarak inşa edilmiş ve yeniden inşa edilmeyi istiyor. Bu çabada süreklilik, kırılma, çelişki, belirsizlikler çatışma ve muğlaklar içinde çaba sarf ediyor. Modernleşme, demokratikleşme, küreselleşme ve Avrupalılaşma ekseni üzerinde sorunlarla uğraşıyor. Karmaşık bir toplum yaşanıyor. Modernleşme, demokratikleşme ikilemi burada kendini gösteriyor. Bu durumda bu ikilemin çözümü gerekiyor. Yani toplum/birey ilişkilerinin düzenlenmesi öncelik kazanıyor. Böylece sosyoloji ve eğitimin önemi artıyor.

Modernleşme kuramının ortaya çıktığı ve etkili olduğu dönem 1950'li ve 1960'lı yıllardır. Kuram, 1960'ların sonlarıyla 1970'lerin başından itibaren sarsıcı eleştirilere muhatap olur ve egemen söylem olma özelliğini yitirir. (Altun, 2002:26).

Bugünkü Türkçede: *Bunalım*

Osmanlı Türkçesinde: *Buhran*

Batı dillerinde: *Krisis* (Yunanca, Latince) olarak bilinir.

Anlam: Tehlikeli, karışık ve çözüm bekleyen, dönüm noktasındaki sorun ya da durum.

Psikolojik anlamı: Kişi düzeyinde bunalım, çeşitli ruhsal sorunlar ve bozuklukları.

Ekonomideki anlamı: Üretim, dolaşım, tüketim gibi ekonomik etkinlikler arasındaki ilişkilerin çökmesiyle iflasların, işsizliğin ve açlığın ortaya çıkması.

Siyasal anlamı: Yasama, yürütme ve yargı arasındaki ilişkilerin bozulması ya da kopmasıyla ortaya çıkmakta ve "hükümet bunalımı" ve "askeri darbe" gibi görünümler kazanır.

Felsefeciler düzeyinde: Modern çağın sürekli bir değişim ve bunalım çağı olduğu vurgulanmıştır. Bunalımlar her zaman ve her toplumda var olmuştur. Çağımızda toplumsal değişimin ivmesinin artmasıyla bunalımlar derinleşmiş, yaygınlaşmış ve doğallaşmıştır.

Ekonomik, toplumsal ve kültürel alanlarda yeniden üretim, değişim ve dönüşüm süreçlerinin ürünüdür.

Kültürel yapıların sorunlarından birisi de "Anlam Kaybı"dır. Kültürel yeniden üretim süreçleri, bir toplumda eski değerler ve anlamlarla yeni durumlarda ortaya çıkan değerler ve anlamlar arasında ilişki kurarak geleneğin sürekliliği sağlanır. Aynı biçimde kültürel değerlerin ve bilgilerin iç tutarlılığının oluşması da bu süreçlerle sağlanır.

Hızlı değişmeler sonucunda bu süreçte aksaklıklar olursa kültürel çerçevede nesneleri, insanları, ilişkileri ve yaşamı anlamlandırmak olanaksızlaşır. Anlam ve kültür bunalımı ortaya çıkar. "Değerler kaybı" diye bilinen olay, bu süreçlerle ilgilidir. Bizde de bu sorun yoğun olarak görülür. Ancak toplum düzeyinde, kültürel yeniden üretim süreçlerinde bozukluklar ortaya çıktığında bunlar belirli bir sürede giderilmemişse karşılıklı insan ilişkilerinde meşruiyetin ortadan kalkması olan bir bunalım ortaya çıkar. Anomi ya da kuralsızlığa yol açan süreçlerden birisi de buradadır. Günümüzde hızlı değişme durumunda başka bir bozulma göstergesiyse "değer kaybı"dır. Bu kavram, belirli bir ahlak, görgü, bilgi ve beğeni düzeyinin bir gelenek oluşturarak kuşaktan kuşağa geçmediği durumlarda ortaya çıkar. Böylece eğitim, sanat ve bilim kurumları değer aktarma ve yüksek düzeyli değer yaratma işlevini yerine getirememekte ve sonuçta "değer kaybı" ortaya çıkar. Tutarsız ve keyfi otorite ilişkileri görülür. "Çoğunluğun yaptığı normaldir" yargısı yerleşir. Bu durum, anlam ve değer kaybı sonucudur. Bireylerin karşılıklı ilişki kurmaları, yeti ve becerilerinde aksama olursa uyumsuzluk ya da bozukluk gibi bunalımlar ortaya çıkar; ruhsal sorunlar artar. Bireyler ve aileler ağır yük altına girerler. İşsizlik sonucunda intihar gibi durumlar görülür. Ruhsal sorunlar ve bunalımlar yayılır. Temel güven duygusu kişisel benliğe yerleşemez, bireyler kendilerine, topluma, devlete ve siyasete güvensizliklerine yol açar. Topluluk ve grup normlarına uyum için gerekli duygusal motivasyon oluşmayınca heyecan eksikliği, isteksizlik, ilgi azlığı, nemelazımcılık ve yabancılaşma yaygınlaşır. Bunalımdan çıkış için çeşitli yollar aranıyor. Küreselleşme, bilgi toplumu, post fordist üretim gibi yeni bir aşamaya girilmiştir. Bunlara uyumsuzluk, bunalımları çoğaltacaktır. Ulus devleti çok radikal bir reformla yapı değiştirmelidir.

II. BÖLÜM

MODERLEŞME KURAMININ GENEL NİTELİKLERİ

Burjuvazi, sömürgecilik sayesinde yaşar. Burjuva sosyolojisi de sömürgeciliği esas alan ve onu savunan burjuva sosyolojisidir. Bu dalın öncüleri ve çağdaşları, sömürgeciliği meşru görmüşlerdir. Modernleşme, Batı'nın sosyo-ekonomik, siyasal ve kültürel sistemlerine doğru değişme süreci biçiminde tanımlanır. Bu kavram, Doğu toplumları için yegane kurtuluş yolu olarak gösterilir. Batı burjuva düzeni modernlik olarak; Batı dışı dünyaysa modernlik dışı (barbar, ilkel) olarak kavramlaştırılır.

Modernleşme kuramına göre dünya, modernliğin başat olduğu Batı toplumları ve onun söylemlerini içselleştirememiş Doğu toplumları biçiminde ikiye ayrılmıştır.

Modernleşme kuramı, Doğu toplumlarının modern toplumlarına doğru dönüşmesini; yani gelenekten modernliğe geçiş sürecini temel almıştır. Doğu toplumlarından kendi geleneksel özelliklerini terk etmeleri istenmiş, Batı toplumlarının değer sistemlerinin benimsenmesi üzerinde durulmuştur.

Modernleşme kuramı, ekonomik alanda kapitalizmi ve siyasal alanlarda da liberal demokrasiyi idealleştirmektedir.

Modernleşme kuramı; siyasal partiler, parlamentolar ve oy hakkı gibi katılımcı karar vermeyi destekleyen ana kurumları kapsar.

Siyasal modernleşme; laikleşmeyi referans alır.

Kültürel modernleşme; büyüyen iş bölümü, teknolojinin ilerlemesi ve ticari yeteneklerin artması gibi ögeleri içerir.

Ekonomik modernleşme; geleneksel otoritenin azalması, okuma yazma oranının artması ve kentleşme sürecinin gelişmesi. Sosyal modernleşme gibi değişik yönlere sahiptir (Kızılçelik, 2013: 248).

Modernleşme kuramcıları; kentleşmeyi, hareketliliği, okuryazarlığı, katılımı, para ekonomisini, ticareti ve bürokrasiyi modernleşmenin zorunlu koşulları olarak görmüşlerdir.

Eisenstadt'a göre ekonomik alanda modernleşme; sanayi, ticaret ve hizmet sektörlerinin tarım sektörünün önüne geçmesi, mal, işgücü ve para piyasalarının gelişmesidir.

Siyasal alanda modernleşme, siyasal gücün kapsamının genişlemesi ve merkezi otoritenin elinde yoğunlaşması, rejimin demokratik ve halka dayanmasıdır. Kültürel düzeyde modernleşme ise dinin, felsefenin ve bilimin birbirinden ayrılması, laik eğitimin ve laikliğin gelişmesidir (Kızılçelik, 2013: 248).

Modernleşme kuramına göre Doğu toplumlarının modernleşme amacına ulaşabilmeleri için modernliğin önünü tıkayan geleneksel ögelerini yok etmesi, içsel tasfiyeye gitmesi, bunun için de dışsal müdahalelere açık olması gerekir. Doğu toplumlarında dışsal müdahale süreçleri söz konusu olduğunda, Batı imgesi ve onun pratik bir göstergesi olarak Amerikan modeli kutsanır.

Lerner modernleşmeyi, Batı modelini evrensel sayma ve Batılılaşma olarak tanımlamıştır. Modernleşme kuramcıları, modernleşme sürecini evrensel görmüşlerdir. Onlara göre Doğu toplumları bu süreci yaşamak ve Batı toplumlarının geçirmiş oldukları aşamalardan geçmek zorunluğundadır. Demek ki modernleşme kuramı, Batı sistemini tek bir sistem olarak görmüş, Batı'nın üstünlüğünün tartışılmazlığını gündeme getirmiş, Doğu'nun Batı sistemiyle bütünleştirilmesi zorunluluğuna değinmiştir.

Eisenstadt'a göre yapısal farklılaşmanın, kentleşmenin, sanayileşmenin ve haberleşmenin artması gibi birbirlerine çok yakından bağlı yapısal ve örgütsel yönleri ya da boyutları olan "orijinal" modernlik Batı'da gelişti.

Modernleşme kuramı, Batı'nın ırk ve kültür yönünden üstün olduğunu savunmuş, burjuva düzenini mutlaklaştırmış, yüceltmiş, onun çıkarlarının savunuculuğunu üstlenmiş, geriye kalan sistemleri aşağılamış, insanlığa tek kurtuluş/çıkış yolu olarak sömürgeci Batı sistemini göstermiştir. Modernleşme kuramı, sömürgeciliği meşru görmüş ve Doğu toplumlarında sorunsuz bir biçimde benimsenmesini istemiştir (Kızılçelik, 2013: 250).

Modernliğe değin A. Giddens'in *Modernliğin Sonuçları* adlı çalışmasının temel tezi, modernliğin tüm geleneksel toplumsal yaşam biçimlerinden köklü bir kopuşu ifade ettiği düşüncesine dayanır. Modernleşme eleştirilerinin en önemlisi bu noktadır. Çünkü modernleşmede çok yönlü toplumsal dönüşümler söz konusudur. Giddens, modernliği diğer geleneksel toplumun düzenlerinden ayıran süreksizlikleri; değişim hızı, değişim alanı ve modern kurumların doğasının özü olmak üzere üç grupta ele almaktadır.

Değişim hızı, modernliğin ulaştığı devingenlik boyutuyla ilgilidir. Süreksizlik olan değişim alanı, modernliğin etkilerinin dünya ölçeğine yayılmasıyla ilgilidir. Modernlikteki değişimler onun doğası gereği tüm dünyada etkisini hissettirmektedir. Modernliğin süreksizliği, modernliğin kurumlarının kendine özgü doğasıyla açıklanmaktadır. Modernlik, en önemlisi ulus-devlet olan belirli ayırt edici sosyal formlar üretmiştir. Sosyo-politik bir varlık olarak ulus-devlet, geleneksel düzenin birçok biçimiyle karşıtlık oluşturmaktadır.

Sembolik işaretler; bireyler arasında arabuluculuk sağlayan bağımsız alışveriş araçlarıdır. Bunlara en iyi örnek, paradır. Sembolik işaretler, standart duruma gelmiş sosyal ve politik ilişkilerin orijinal bağlamına yeni bağlamlar katarak onları değiştirmektedir.

Uzmanlık sistemleri; bağlamlar arasındaki sosyal ilişkileri değiştirmeye çalışır. Ancak bunu bilgi sistemleri aracılığıyla gerçekleştirir. Giddens, uzmanlık sistemleriyle, içinde yaşadığımız maddi ve sosyal çevreyi düzenleyen teknik beceri ya da profesyonel uzmanlık sistemlerini ifade etmektedir. Bu nedenle uzman sistemlerin bilimsel ve teknolojik ilerlemenin bir sonucu olduğu söylenebilir. Modern dünya, uzmanlık sistemlerinin yaşamınızı sürekli bir biçimde etkilediği bir alandır. Uzmanlık sistemleri de sosyal ilişkileri bağlamın dolaysızlığından söküp atar. Bu etkileşimlerin lokal bağlamlarından koparmakla mümkün olur. Modernliğe özgü yaşam biçimlerinin yeni bağlamları uzman sistemlerle yeniden yapılaşır.

III. BÖLÜM
MODERNLEŞME KURAMLARINDAN ELEŞTİRİLER

I. Robert N. Bellah ve Modernleşme Süreçlerinde Dinin Araçsallığı

Bellah'ın temelde modernleşme çözümlemesi, Batı dışı toplumların modernleşme süreçlerinin hızlandırılmasında kültürel etmenlerin rolüyle ilgilenir. Bellah, Batı dışı toplumların gelişmesini toplumsal alanların modernleşmesine bağlar (Altun, 2002: 159). O, modernleşme sürecinin kültürde yer alan geleneksel ögelerin tümüyle ortadan kaldırılmamasının, hatta bu ögelerden yararlanmanın gerektiğini öne sürer. Bellah, modernleşme-kültür ilişkisini çözümlerken, gelişmekte olan ülkelerde dinin oynadığı rol üzerinde durur ve bunu merkeze oturtur.

Bellah, Japonya'nın modernleşme sürecinde dinin olumlu bir rol oynadığını belirtir. Oysa Türkiye'de dinin modernleşme sürecinin hızlandırılmasına katkı sağlayamadığını ifade etmektedir. Ona göre Türk modernleşmesi, toplum genelinde meşruiyet kazanmış bir ideoloji üretememiştir. Bunun nedeni, tahrip edilen geleneksel yapıların sunduğu kültürel temelin Türk modernleştirici elitlerince yok sayılmasıdır (Altun, 2002: 160).

II. Barrington Moore ve Tarihin Yardıma Çağrılması

Moore, dünyanın modernleşme süreçlerini tarihsel ve toplumsal yanlarıyla anlamaya çalışır. Batı dışı dünyanın gelişmesiyle ilgili olarak tek bir Batı modelinden çok, farklı alternatiflerin varlığından söz eder. Modern dünyaya üç farklı yoldan varılacağını vurgular (Altun, 2002: 165). Tarihsel olarak varlık bulan üç modelden

söz etmektedir. Bu modellerden ilki, ABD, İngiltere ve Fransa gibi "Demokratik yol" dur.

İkinci model, Japonya ve Almanya örneklerinde olduğu gibi "Tepeden inmeci devrimciler"dir.

Üçüncü model de Rusya ve Çin örneği gibi "Komünizm"dir. Moore, ABD modelinin üstünlüğünü belirtir. Gelişmekte olan toplumların kendi özgün koşullarının da dikkate alınması gerektiğini ifade ederek "Özellikle kır yaşamının gereklilikleri göz önüne alınmalıdır," der.

Devrimci gelişmenin Batı dışı dünya için yıkıcı bir rol oynayacağını belirterek demokrasinin yaşatıldığı bir gelişme modeline önem verir. Gelişme uygulamasına hız kazandırılabilmesi için çoklu açıklamaları öngörür. Kültürel ögeler, siyasal beceri kişisel önderlik ve ekonomik çıkarımların yönlendirilmesi ve değerlendirilmesine dikkati çeker. Bu etmenler farklı coğrafyalarda farklı etkilerde bulunurlar. Bunlar, tarihsel gerçekliklerden bağımsız olarak değerlendirilemezler. Ona göre toplumları oyun hamuru gibi biçimden biçime sokmak olanaklı değildir. Toplumlar arasındaki yapısal farklılıklara dikkati çekerek modernleşmenin bir çırpıda yakalanacak bir şey olmadığını belirtir (Altun, 2002: 167).

III. Reinhard Bendix ve Gelenek-Modernlik Uyuşmazlığı Tezinin Eleştirisi

Bendix, yeni ulusların gelişmesi sorununu merkeze almakta, bu toplumların gelişme süreçlerine etki eden siyasal gerçeklikleri araştırma konusu yapmaktadır (Altun, 2002: 168). Weber ekolüne mensuptur. Evrimci kuramlara ve Marksist toplum çözümlemelerine karşı bir yaklaşım geliştirme arayışındadır.

Bendix, Weber'in "İdeal tip" yaklaşımından esinlenmiştir. "Az gelişmiş bölgeler"in gelişmesi sorununa sanayileşme bağlamında ilgi duymuştur (Altun 2002: 169). Sosyal yapı, ideoloji ve sanayileşme arasındaki ilişkileri tarihsel bir zeminde ve karşılaş-

tırmalı bir tutumla yaklaşır. Onun modernleşme yaklaşımı, bütünüyle klasik modernleşme açıklamalarıyla özdeş tutulabilecek nitelikte değildir. Bendix'in modernleşme çözümlemesinin, klasik modernleşme yaklaşımlarına sunduğu en temel itiraz, geleneksel ve modernliği birbirlerine zıt şeyler olarak nitelenerek yaşanan sürecin basitleştirilmesidir. Ona göre modernlik ve evrensellik durumları tümüyle geleneğin karşısında yer almamaktadır. Gelenek ve modernlik, bütünüyle birbirlerini dışlamak zorunda değildirler. Örneğin modern toplumsal yapılar içerisinde de geleneksel ögeler varlıklarını sürdürebilirler ya da bunun tam tersi bir durum açığa çıkabilir (Altun, 2002: 170).

Cyril E. Black ve Modernleşmenin Evrenselliği

Black, toplumların geleneksel, tarımsal, kırsal bir yaşam biçiminden akılcı, endüstriyel ve kentsel bir yaşam biçimine doğru hareketini konu edinen modernleşme çalışmalarının üretimine katkıda bulunmaktadır (Altun, 2002: 171). Klasik modernleşme çalışmalarını değerlendirerek bilgi artışı, siyasal gelişme, ekonomik büyüme, toplumsal hareketlilik ve kişisel farklılaşma gibi modernleşmenin vazgeçilmezleriyle ilgilenir ancak bu ögeler arasındaki ilişkiyi yeterince ortaya koyamamaktadır. Dolayısıyla bu ögeler tek tek ele alınmakta ve sorun yeterince kavranamamaktadır. Ona göre bu süreçteki değişim ve dönüşümler birbirlerini besleyeceklerinden birlikte değerlendirilmeleri gerekmektedir. Aslında bu ögeler, toplumsal alanın farklı parçaları olarak varlık kazanmışlarsa da hep birlikte genel toplumsal süreci etkileyeceklerdir.

Black'in klasik modernleşme yaklaşımlarına yönelttiği ikinci eleştiri, bu yaklaşımların Batılılaşma sürecini kendi dışındaki dünyaya fazlaca dayattığı yönündedir. Ona göre Batılı modernleşme yaklaşımları, genel bir modernleşme alanına yatırım yapmalı ve özel olarak da kendi kimliğini öne çıkarmamalıdır. Aksine, Batı dışı toplumları için önerilen gelişme paketleri işlevsiz ve hatta yanıtsız kalacaktır.

IV. BÖLÜM
SOSYOLOJİDE KRİZ -I-

Türk sosyolojisi hala Batı sosyolojisine endekslidir. Sosyal gerçekliğimiz, Batı'dan aktarılan kuramlarla çözümlenmeye çalışılmaktadır. Oysa referans aldığımız Batı sosyolojisinin bugün bir kriz içinde olduğu ve toplumsal gerçekleri açıklayamadığı iddia edilmektedir. Batı sosyolojisi, tarihsel gerçekliklerden koparılmış doğası, pozitivizmle biçimlenmiş temelleri ve amacı kapsamında kendi başına sorunsal olarak görülmektedir. Sosyolojinin Batı'da belirsizlik ve kriz içinde bir bilim olarak görülmesi birçok kuramsal kabulün meşruiyetini de sorgulamaktadır.

Sosyoloji özellikle 1970'li yıllardan sonra Batı'da hem kuramsal hem de metodolojik dayanakları bakımından yoğun eleştirilerle karşılaşmıştır. 19. yüzyıldan beri görevini layıkıyla yerine getiren sosyolojinin toplumsal gelişmelere koşut olarak yetersiz kaldığı, bu nedenle kendini yenilemesi gerektiği düşüncesi egemen olmaya başlamıştır. Batılı sosyologlar bunun nedenini, hızlı toplumsal değişmelere bağlamaktadırlar. Onlara göre içinde yaşadığımız dünya artık 19. yüzyılın dünyası değildir. Sosyo-ekonomik ve siyasal bağlamlar tümüyle değişmiştir. Örneğin günümüzde kapitalizm ve buna bağlı toplumsal sistem, yeni yeni bir görünüm almış, ulusal ve uluslararası egemenlik ilişkilerinin niteliği farklı bir yapıya bürünmüştür. Sosyolojiye yeni bir görünüm ve bilimsel meşruiyet sağlanmalıdır.

Sosyolojinin konusu, artık toplumsal sorunlar değil, bizatihi sosyolojinin kendisidir. Büyük boy sosyolojik kuramcılar, sosyolojinin kendisine dönmesini ve kendi açmazlarının neler olduğunu belirlenmesini önermektedirler.

Sosyolojinin krizi, öncelikle sosyolojik kuramın merkezinde bulunan sorunlara dayandırılmaktadır. Bu sorunların saptanması ve sosyolojik kuramın yeniden tanımlanması gerekmektedir. İlk adımda şimdiye değin kabul edilen öncü sosyologların kuramcılar

tartışmaya açılmaktadır. Örneğin Marx, Durkheim ve Weber gibi klasik sosyologların yanılgıları, günümüz koşulları bağlamında yeniden değerlendirilmektedir (Esgin, 2008: 497). Bu konuda günümüze değin epeyce yol alınmıştır. Sosyolojik kuramlar bugün birçok konuyu açıklamakta yetersiz kalmaktadır. Küreselleşme, güç dağılımı, risk, savaşlar, hızlı toplumsal dönüşümler vs. yeterli açıklama düzeyine getirilememiştir. Bunun nedeni, sosyolojik kuramının neliğinin ve nesnesinin ne olduğuna ilişkin yaşadığı belirsizliktir. Öyle ki söz konusu belirsizlik, sosyolojinin tanımlanmasında bile görülmektedir. Bu yeni tanımlamayı daha önce belirtmiştik.

Sosyolojik kuramın konusu, kimilerince toplumsal yapılar, kimilerince de insan eylemleri ve etkileşimleridir. Sosyolojik kuramın konusunu "yapı" olarak belirleyenler, toplumsal yapılara vurgu yaparlarken, toplumsal yapının önemli bir ögesi olan bireyleri ve bireyler arası ilişkilerin ürünü olan insan eylemlerini ihmal etmekte ve bireyi yok saymaktadırlar. Diğer yandan sosyolojik kuramın konusunu "insan eylemleri ve etkileşimleri" olarak belirleyenler, toplumsal yapı ögesini ve onun belirleyici etkilerini göz ardı etmektedirler (Esgin, 2008: 497). Bu durumda sosyolojik kuramın içinde bulunduğu belirsizliğe ve krize neden olan önemli etkenin sosyolojik kuramdaki yapı-eylem, toplum-birey, makro-mikro ayrımının yarattığı ikilik olduğu ileri sürülmektedir. Bu ikilik belirli bir aşamadan sonra sosyolojik kuramda kriz diye nitelendirilmiştir. Sosyolojik kuramın günümüzdeki merkezi sorunu/krizi söz konusu, ikiliktir.

Kriz durumu, sosyolojinin yeniden tanımlanmasının ve onun neliğinin, konusunun ve amaçlarının yeniden sorgulanmasının kapısını açmıştır. Sosyoloji, kriz durumundan kurtulmak ve toplumsal gelişmeleri açıklama noktasında yeterli bir bilim durumuna gelmek istiyorsa öncelikle bütün bunlara neden olan ikilik sorununu aşması gerekmektedir. Sosyolojik kuram yeniden tanımlanmalıdır (Esgin, 2008: 498).

Sosyolojik kuram, pozitivizmle sınırlanamaz. Kendini tarih ve felsefeyle bütünleştirmesi gerekir. Kuramdan yoksun ampirik

araştırmaların varlığı, sosyolojinin krizi söylemlerinde önemli nedenlerden birisidir (Esgin, 2008: 499). Sosyolojinin varlık koşulu, kuram üretmesine bağlıdır.

Sosyolojik kuram, sosyolojinin beynidir, merkezi amacıdır. Sosyolojik kuramı yalnızca ampirik verilerin sonuçlarından çıkan genellemeler olarak kavramak hatalıdır. Bu anlayış, Parsons sosyolojisinin ürettiği metodolojik belirlemedir. Oysa doğa bilimcilerinin bilimsel mantığı olan pozitivizmle insanı ele alan sosyolojinin ne derecede uyumlu olduğu tartışmalıdır.

Özetle sosyoloji, kuramsal düzeydeki yetersizliklerine neden olan parçalanma eğilimlerinden kurtulmalı, felsefe ve tarihle bütünleşmeli ve diğer toplumsal bilimlerin verilerini de dikkate alan bir kuram anlayışı geliştirmelidir.

Kriz, modernliğin bilimi olan sosyolojinin krizidir. Postmodernizmle birlikte modernliğe ilişkin tüm oluşumlar yok sayılmıştır. Sosyoloji de artık gereksiz bir bilim niteliğine bürünmüştür. Başka bir deyişle postmodernizm, Jean Bouldrillard "toplumsalın sonu"nu dolayısıyla da "sosyolojinin ölümünü" ilan etmiştir. Postmodernizmin yeni görünümü olan neo-liberalizmin felsefi arka planı olduğu düşünüldüğünde bu iddianın rastlantısal olmadığı görülebilir. Batılı çoğu sosyoloğun belirttiği gibi neo-liberalizm dalgasıyla gelişen küreselleşmeyle birlikte, sosyolojinin nesnesi olan toplum yok sayılmış ve sosyolojiye artık gereksinim kalmadığı öne sürülmüştür.

Yerli sosyologlarımızdan Sezer, Eğribel ve Özcan'ın değindiği gibi sosyolojinin krizi konusu, aslında Batı'ya özgü bir tanımlamadır ve Batı'nın günümüzdeki çıkarlarıyla örtüşmektedir. Sosyolojik kuramların geçersizleştiği iddialarını öne çıkaran Batı'nın amacı, kendi çıkarlarını meşrulaştırma temelinde artık gereksinim duymadığı sosyolojinin postmodern söylemlerle sonunu ilan etmektedir. Çünkü hem Batı egemenliğini meşrulaştırma hem de toplum içi çekişme ve çatışmalardan kaynaklanan sorunları burjuva lehine çözme aracı olan sosyolojiye, egemen sınıfın kendi

geleceğiyle ilgili kaygılarının ortadan kalkması ve sosyalist yapılanmanın çözülmesiyle birlikte gereksinim kalmamıştır.

Sosyolojik kuramın krizi ya da sosyolojinin sonuna gelindiği iddiaları bu yüzden yapılmaktadır. Bu türden söylemlerin Batı'ya özgü kaygılardan kaynaklandığı bilinmelidir. Batı'nın çıkarlarını yansıtan sosyolojinin krizi, Batı'ya özgüdür. Dolayısıyla bizim sosyolojimiz için geçerli değildir. Sosyolojinin, toplumların kendileri hakkında bilinçlenme biçimi olduğu düşünüldüğünde ona hala gereksinim vardır. "Bu nedenle, yapılması gereken, sosyolojiyi yadsımak ya da onun sonunu ilan etmek değil, geçmiş sosyoloji geleneğine sahip çıkan, kendine özgü gerçeklikler üzerine bilgi üreten bir sosyoloji anlayışı inşa etmektir. Sosyolojiden vazgeçmek, toplumların kendi çıkar ve sorunları önünde bilinçlenme çabalarından vazgeçmektir" (Esgin, 2008: 509-510).

Mevcut kriz, Batı sosyolojisinin krizidir. Batılılar sosyolojiyi belirsizlikten kurtulma, sosyolojik kuramın neliğini, konusunu ve amacını yeniden belirleme çabası göstermişlerdir. Bu çabada Giddens, Elias, Touraine, Habermas, Bauman, Alexander, Wallerstein, Lemert, Layder, Dahrendorf, Seidman, Bourdieu gibi pek çok ünlü sosyolog yer almaktadır. Çoğu, yapı-eylem ikiliği konusuna eğilmiştir. Ancak bu sorunu aşma konusunda yeterli olunmamıştır.

V. BÖLÜM

SOSYOLOJİDE KRİZ KONUSUNDA YENİ GELİŞMELER -II-

Sosyolojideki kriz konusunda yeni gelişmeler de olmuştur. Bu bölümde Türk sosyolojisinden söz edeceğiz. Ayrıca yeni gelişmelere de değineceğiz. Batılı sosyologların son dönemdeki entelektüel ilgisi, iki kritik konuya odaklanmıştır (Esgin, 2006).

Birincisi, artık sosyolojinin sonunun geldiği ya da sosyolojiye artık gerek kalmadığı biçimindeki iddiaların nasıl bertaraf edileceği ve sosyolojinin eski egemen konumuna yeniden nasıl kavuşturulacağı konusudur. Nedeniyse sosyolojinin günümüzde kuramsal ve metodolojik anlamda önemli eleştirilerle yüzleşmek zorunda kalmasıdır. Sosyoloji bugün belirsizlik ve kriz yaşanan bir bilim olarak tanımlanmaktadır (s. 34). Hatta ona alternatif olabilecek yeni toplumsal bilim arayışına dahi girilmiştir. Sosyoloji, küreselleşmeyle birlikte değişen yeni kapitalist anlayışın "tarihin sonu" tezlerinin ve postmodern kuramın kendisine karşı geliştirdiği yıkıcı söylemlerle karşı karşıyadır. Üstelik sosyolojinin söz konusu söylemleri haksız çıkaracak ve yapılan eleştirileri mantıklı düzeyde reddedecek sağlam temelleri artık yoktur. Çünkü kendi varlık koşulu olan toplumun hızla değişmesine karşın sosyoloji, değişime katı bir biçimde direnmiştir. Kendini yenilemek şöyle dursun, klasik ve çağdaş sosyoloji geleneklerinin temel anlayışını sürdürme çabasına girmiştir. Örneğin sosyoloji, uzun vadeli gelişmelere yoğunlaşarak toplum ve düzeni sağlamlaştıran kurum ve değerlere yöneldiğinden krize neden olabilecek işlev bozucu görüşleri öne çıkarmada yetersiz kalmıştır.

Ayrıca çağdaş olguların ve sorunların ampirik incelemelerle anlaşılması gerektiği yönündeki ısrarı, sosyolojinin sosyal sorunlar karşısında etkisini azaltmıştır. Kuramdan soyutlanmış ampirik araştırmalar yüceltilmiştir. Bu durum onu tek yönlü bir yöntemciliğe sürüklemiştir. Bu nedenle de tarih ve biyografi sorunlarından giderek uzaklaşmış ve temellerinden kopmuş bir görünüme bürünmüştür. "Bugün Batı'da metateorik tartışmaların hızlandığı, sosyolojinin mantığının ve metodolojisinin dışarıdan ve kendi içinden gelen eleştirilerle yeniden kurgulandığı yoğun bir entelektüel süreç yaşanmaktadır."

İkinci konuysa toplumsalın yeniden inşasının zorunluluğu üzerine odaklanan görüşlerin sosyolojiyle bağlantısını kurmaktır. Buradaki amaç, günümüz dünyasının yeni bir dünya olduğu, dolayısıyla yeniden anlamlandırılması gerektiği düşüncesini sosyoloji çatısı altında toplamaktır.

Küreselleşme, ağ toplumu, yüksek modernlik, risk toplumu gibi sosyolojik kuramlar bu türden çabalar olarak değerlendirilebilir. Söz konusu kuramların hepsi klasik sosyoloji geleneğinin 19. yüzyılda yaptığı gibi benzer kurgularla ama farklı terminolojiler kullanarak kapitalizmin ya da modernliğin biçim değiştirmiş koşullarını meşrulaştırmayı amaçlamaktadırlar. Dolayısıyla sosyoloji aracılığıyla inşa edilen bu tarz kuramlar hem hızlı dönüşümler yaşayan dünyanın yeniden kavramlaştırılmasının hem de böylelikle sosyolojiye olan gereksinimin hala canlılığını koruduğu düşüncesinin Batı sosyolojisi nezdinde benimsenmesinin önünü açmaktadır.

Postmodernizmin iddiaları

Postmodernizm doğrudan sosyolojinin gereksizliğini koşullamaktadır. Sosyal yaşamı oluşturan koşulların anlatımını üstlenen sosyolojiyi bertaraf etmek için metin, antiözcülük ve olasılık düşünceleri üzerinde yoğunlaşmıştır. Sosyolojinin görevini tamamladığını ve artık bir kenara çekilmesinin zorunlu olduğunu vurgulamıştır.

Postmodernizme göre sosyoloji, çıkmaz bir yola girmiş, sosyal ve entelektüel önemini kaybetmiştir. Postmodernizm açısından sosyoloji, büyük anlatıların biçimlendirdiği modernliğin bir ürünüdür ve çağımızda büyük anlatılar iflas etmiştir. Hatta postmodernizme göre sosyolojinin nesnesi olan toplumsalın bile sonu gelmiştir (s. 236). Dolayısıyla sosyolojinin sonunun geldiği iddialarının temelinde postmodern söylemler bulunmaktadır.

Postmodernizm, sosyolojinin üstlendiği görevi, onu tümden reddederek kendi başına üstlenmekte ve küresel dünya düzeninde egemenliğini ilan etmektedir. İşte bu nedenle postmodernizm aynı amacı gütse de sosyolojinin günümüze ilişkin geliştirdiği kuramlar içinde ayrıcalıklı bir konuma sahiptir. Diğer sosyolojik kuramlar ısrarla sosyolojiye yaslanıp onun gerekliliğine vurgu yaparken; postmodernizm, modernliğin ürünü olan tüm oluşumlar gibi sosyolojiyi de reddetmektedir.

Mevcut sosyolojik kuramların çoğunun Batı'nın çıkarlarını meşrulaştırma amacını taşıdığı bilinmektedir. Söz konusu kuramların kendi gerçekliğimizi açıklamak için tartışmasız kabul edilmesi ve temel sosyolojik malzeme olarak görülmesi, sosyolojimizi Batı sosyolojisinin düştüğü kriz durumundan daha vahim bir duruma getirecektir.

Sosyolojinin toplumların kendileri hakkında bilinçlenme biçimi olduğu düşünüldüğünde sosyolojiye hala gereksinim vardır. Bu nedenle yapılması gereken, sosyolojiyi yadsımak ya da onun sonunu ilan etmek değil, aksine geçmiş sosyoloji geleneğine sahip çıkan, kendine özgü gerçeklikler üzerine bilgi üreten bir sosyoloji anlayışı inşa etmektir. Sosyolojiden vazgeçmek, toplumların çıkar ve sorunları önünde bilinçlenme çabalarından vazgeçmektir. Bu çerçevede Türkiye'de sosyolojinin ilk ve ana sorunu önce Batı sosyolojisiyle ilişkisini iyi belirleyebilmesi ve Türk toplumunun ve gerçeklerinin aydınlanmasında tartışılması gerekli tutumun ne olduğunu saptayabilmelidir.

VI. BÖLÜM
BATI SOSYOLOJİSİNE İLİŞKİN ENTELEKTÜEL İLGİLER

Gelişme sosyolojisi yazınının, gelişmemiş ülkelerin kalkınma süreçlerine ciddi bir katkıda bulunmadığı sonucuna varılmıştır. Modernleşme okulu ister istemez bazen açık, bazen örtük olarak ABD ve Batı Avrupa ülkelerinin çıkarlarını savunmak durumunda kalmıştır.

Modernleşme kuramcıları, tüm dünya ülkelerini kendi yarattıkları bir evrim ölçeğine göre sıraya sokmuşlardır. Bu evrim sürecinin en üst kesiminde de Batılı ülkeler yer almaktadır. Ülkeler ne ölçüde Batı ülkelerine yaklaşırlarsa o ölçüde kalkınmışlardır, denmektedir. Bunun için de bu kuramların pekçoğuna göre bir ülkenin kalkınamamasının temel nedeni, ülkede yaşanan dahili sorunlardır.

Ülkelerin kalkınmaları kendi ellerindedir. Örneğin kültürel yaşamlarını -bu arada dinlerini- kalkınma sürecine adapte edebilmiş toplumlar kalkınmayı başarmışlardır. Bir ülkenin kalkınmasını sağlamak demek, ilkin onun iç işlerinin/yapılarının düzenlenmesi demektir. Bu da ayrı bir süreçtir (Cirhinlioğlu, 1999: 195 vd.). Bu sürecin başarıyla tamamlanabilmesi, ilkin o ülke halkının elinde olmasına rağmen temel görev daha çok ülke aydınlarına düşmektedir (Cirhinlioğlu, 1999: 196). Aydınlar, halklarını ne ölçüde geleneksel değerlerden koparıp Batılı değerlere yaklaştırırlarsa o ölçüde ülkelerinin kalkınmalarına hizmet etmiş olmaktadırlar (Cirhinlioğlu, 1999: 197).

Modernleşme kuramları, az gelişmiş ülkelerin kalkınmalarına yardım edilmesi gerektiğini savunmuşlardır. Bu ülkelerin iç sorunlarını kendi başlarına çözemeyecekleri düşüncesinin kuramsal zeminleri hazırlanmış olmaktadır. Genel olarak, Par-

sons'ın işlevselcilik kuramından etkilenen "modernleşme" kuramları, son yıllarda bu savlarını biraz daha yumuşatmıştır. Bir ülkenin kalkınamamasının sadece iç nedenlerde değil, dış nedenlerde de aranabileceği kabul görmeye başlanmıştır (Cirhinlioğlu, 1999: 197).

Gerek Osmanlı'nın gerekse modern Türkiye'nin göreli geri kalmışlığı her iki kuramda iddia edildiğinden daha karmaşık bir olgu gibi durmaktadır. Kuşkusuz Osmanlı İmparatorluğu'nun çökmesinde en önemli etkenlerden birisi, Avrupa'nın teknolojik ve bilimsel devrimine ayak uyduramaması ya da benzer dönüşümlerin ülke içinde yaratılamamış olmasıdır (Cirhinlioğlu, 1999: 205).

Modern Türkiye daha hızlı ve daha kalıcı bir biçimde gelişebilmesi için iç dinamiklerini düzenlemek durumundadır. O halde, şurası açık ki gelişme süreci en azından kendi ülkemiz açısından bir yönüyle, iç koşulların/dinamiklerin düzenlenmesiyle yakından ilgilidir.

"Bağımlılık" kuramları bu dinamiklerin varlığını yadsımakla ya da çözümlemelerinin dışında bırakmakla hatalı görünmektedirler. Uluslararası ilişkiler söz konusu olduğunda Osmanlı ve modern Türk devletlerinin kalkınamamışlığı en iyi biçimde bağımlılık kuramlarınca açıklanabilmektedir (Cirhinlioğlu, 1999: 209).

Özetle, kendi tarihsel deneyimlerimize göre bir bakıma modernleşme kuramlarının temel sayıltılarının, diğer bakımdan bağımlılık kuramlarının temel sayıltılarının doğru olduğu söylenebilir. Çünkü gelişme kavramı iki yönlüdür. Bir yönüyle ülkenin iç dinamiklerini/koşullarını, diğer yönüyle dış dinamiklerini/koşullarını dile getirmektedir (Cirhinlioğlu, 1999: 209). Bir ülkenin kalkınması/gelişmesi hem iç dinamiklerinin koşullarının hem de dış dinamiklerinin koşullarının değişmesiyle mümkün olmaktadır.

Gelişme sosyolojisi genel olarak, Batı Avrupa kaynaklıdır. Bu ülkelerin bilim adamlarının neden az gelişmiş ülkelerin kalkınma sorunlarıyla uğraştıkları az gelişmiş ülkelerde yaşayan ay-

dınlarca dikkatli sorgulanmalıdır. Bu alanda üretilen bilgilerin yeniden değerlendirilmesi köktenci bir biçimde yapılmadan, gelişmekte olan ülkelerin gerçekten kalkınmalarına yardımcı olacağı kuşkuludur. Bu haliyle gelişme sosyolojisi sadece gelişmiş ülkelerin dış politikalarını nasıl yönlendireceklerine hizmet etmektedir.

Sosyolojinin bu alanı her ülkenin özgün tarihi göz önünde bulundurularak yeniden ele alınabilir. Araştırmacılar artık tek nedenli açıklama biçimini terk etmek üzeredirler. Ülkelerin kalkınmaları şimdilerde çok boyutlu bir çerçevede incelenmektedir. Bu bağlamda araştırmacılar ne sadece motivasyon sorunuyla ne de eşit olmayan ilişkilerle ilgilenmektedirler. Bütün bu özellikler bir potada eritilmeye çalışılmaktadır. Ayrıca günümüz koşullarında kalkınma sürecinin modernleşme kuramlarında iddia edildiği gibi sadece rahatlık getiremeyebileceği kabul görmektedir. Araştırmacılar kalkınmanın/gelişmenin hem yararlı hem de sarsıcı yanlarını dile getirmeye başlamışlardır.

Gelişmiş ülkelerin aydınlarının az gelişmiş ülkeleri kalkındırmak gibi bir kaygıları yoktur. Tarih boyunca bir ülkenin kalkınması, göreli dahi olsa, diğer bir ülkenin yoksullaşmasıyla gerçekleşmiştir. Yeni yaklaşımlar, iç ve dış dinamiklerin kalkınma sürecini birlikte etkiledikleri düşüncesini temel alacaklardır (Cirhinlioğlu, 1999: 210).

Artık kuramlararası rekabetin son bulacağı ve modeller arasında bir uzlaşının ortaya çıkacağı kesindir. En azından kendi deneyimlerimiz böyle bir uzlaşının zorunluluğuna değinmektedir.

Osmanlı aydını, kendi gelişim çizgisini özgün bir biçimde ortaya koyamadığı için yok oldu. Modern Türkiye aydınıysa böyle bir çizgiyi yakalayabilmek için tarihi bir fırsatı elinde tutuyor gibi görünmektedir. Aşağıdaki çizelge, bu hususta bir fikir vermektedir.

Tablo 1. Klasik Modernleşme ve klasik bağımlılık kuramlarının karşılaştırılması

BENZERLİKLER		
Araştırma Konusu	Üçüncü Dünya Ülkelerinin Aynı Gelişmesi	Aynı
Metodoloji	Yüksek Düzeyde Soyutlama	Aynı
Kuramda Dile Getirilen Zıtlıklar	Aynı Gelişmenin Genel Süreci Üzerinde Yoğunlaşma Geleneksellik-Modernite	Merkez-Çevre
FARKLILIKLAR		
Kuramsal Miras	Evrimsel ve İşlevsel Kuramlar	EGLA ve Radikal Neo-Marksist Kuramlar
Az gelişmenin Nedenleri	Çoğunlukla İç Nedenler	Çoğunlukla Dış Nedenler
Gelişmenin Etkisi	Genellikle Faydalı	Sarsıcı
Gelişmenin Yönüne İlişkin	İyimser	Kötümser
Yordama	Batı ile Daha Fazla Bağlantı	Merkezle Daha Az Bağlantı,
Gelişebilmek İçin Çözüm Önerileri		Sosyalist Bir Devrim

Kaynak: Cirhinlioğlu, 1999: 199

VII. BÖLÜM
GİDDENS VE SOSYOLOJİK KRİZ

"Sosyolojiyi böyle nitelemek istemiyorsak onun merkezi sorunlarını görmeliyiz," der Giddens (Esgin, 2006: 239). Onun projesinde üç amaç bulunmaktadır. Bunların ilki, 19. ve 20. yüzyıl sosyal düşünce tarihini yeniden değerlendirmektir.

İkinci amaç, sosyolojideki yöntem ve mantığı yeniden yapılandırmak ya da sosyolojideki yetersizliklere neden olan epistemolojik ve ontolojik temelleri sağlamlaştıracak yeni bir kuramsal bakış açısı geliştirmektir. Onun yapılandırma kuramı böyle bir üründür.

Üçüncü amaçsa sosyolojideki temel sorunlar nedeniyle yetersiz ya da yanlış olan modernliğe ve onun kuramlarına ilişkin çözümlemelere yapılaşma kuramı aracılığıyla yeni bir bakış geliştirmektir (Esgin, 2006: 141-142).

Giddens değişen dünyayı ve modernliğin kurumlarını daha anlaşılır duruma getirmek için öncelikle sosyolojinin sorunlu doğası ve mantığını çözümlemek gerektiğini düşünür. Bunun için sosyolojinin epistemolojik ve ontolojik sorunlarının kaynağı olarak gördüğü ve sosyolojide yapı-eylem, toplum-birey, makro-mikro düalizmi biçiminde kendini gösteren karşıtlıkları belirleyerek işe başlamalıdır. Ona göre sosyoloji, kendini öncelikle 19. yüzyıl toplum felsefesi ve düşüncesinden arda kalan düalizmlerden, ikili karşıtlıklardan kurtarmalıdır. Çünkü sosyolojinin belirsizlik ve kriz içinde olduğu iddialarının dayandığı asıl nokta, söz konusu ikilik durumudur. Sosyolojinin en önemli merkezi sorunu, onu belirsizlik ve yetersizlik içine sürükleyen, dolayısıyla onun toplumsal gerçekliği açıklamasına engel oluşturan yapı-eylem ikiliği konusudur.

Yapı-eylem ikiliği sorunu, sosyolojinin toplumsal yapıları konu edinmesi gerektiğini vurgulayan kuramlarla, sosyolojinin insan eylemlerini incelemesi gerektiğini öne süren kuramların varlığı/karşıtlığı sonucunda gelişmiştir. Sosyoloji, yapı merkezli kuramlarla eylem merkezli kuramlar arasında iki ana kampa bölünmüştür. Yapı merkezli kuramlar, yapı sistem ve kurum gibi makro ölçekli konulara öncelik verirken, birey ve etkileşim gibi mikro düzeydeki konuları göz ardı etmiştir. Eylem merkezli kuramlarsa yapıya odaklanan kuramların aksine, bireyin dünyası, benliği, bireylerarası etkileşimler ve davranış gibi mikro ölçekli konulara öncelik verirken, yapı merkezli kurumların ilgisine katılmamıştır. Bu ikilik metodolojik anlamda pozitivizm-hermeneutik biçimde ayrılan bir kampı da ortaya çıkarmıştır. Böylece sosyolojinin neliğinin belirsizliği hat safhaya gelmiştir.

Sosyolojinin nesnesi ve metodolojisinin ne olduğuna ilişkin bu ikircikli durum kriz yaratmıştır. Kriz içindeki Batı sosyolojisinin epistemolojik ve ontolojik temelleri, doyum sağlayıcı bir toplumsal gerçeklik kavrayışı sunamamıştır. Sosyoloji hem toplumsal aktörleri hem de toplumsal bütünlüğü aynı anda açıklayabilecek bir olgunluğa henüz ulaşamamıştır. Çünkü sosyoloji, epistemolojik bağlamda pozitivizm ile hermeneutiğin, ontolojik düzeydeyse yapı-eylem ikiliği sorununun etkisi altındadır.

Toplumsal sorunları çözümlemeye yönelen sosyoloji, analiz birimi olarak yalnızca yapı ya da eyleme odaklandığından toplumsal gerçekliği bütünsel bir biçimde açıklayamamış, sorunların belirlenmesinde ve çözümünde yetersiz kalmıştır. Bu nedenle Giddens'a göre sosyolojiyi, onu yetersiz kılan söz konusu ikiliklerden kurtarmak için radikal anlamda revizyondan geçirilmeli ve yeniden değerlendirilmelidir. Bu revizyonun dört ayağı vardır. Bunlar sosyoloji anlayışımızı biçimlendiren, dolayısıyla yapı-eylem, birey-toplum ve pozitivizm-hermeneutik biçiminde ortaya çıkan ikiliklerin de temel kaynağı olan, Marksizm, yapısalcılık, işlevselcilik ve eylem merkezli kuramlardır.

Giddens'a göre sosyolojinin içinde bulunduğu belirsizlik ve kriz durumundan bu dört kuramsal yönelim eşit ölçüde sorumludurlar. Her birinin kendi içinde eksiklikleri bulunmaktadır. Sosyoloji toplumsal dünyayı tüm gerçekliğiyle açıklamak istiyorsa bu geleneklerin yol açtığı çelişki ve yetersizliklerden kurtarılmalıdır.

Sosyolojideki sorunların nedeni olan bu ikilik, önce klasik temsilcilerin, sonra çağdaş kuramcıların yapıtlarında yer almıştır. Nitekim Marx, Durkheim ve Weber gibi sosyolojinin klasik düşünürleri kendi içlerinde birçok sınırlılıklar taşımaktadırlar. Bu sınırlılıklardan en önemlisi, sosyolojinin geleneksel biçimlerinde, insan aktörlerin düşünümsel anlamdaki eylemlerinin geri planda bırakılması; eylemlerin kaynağının toplumsal yapılar olarak tanımlanmasıdır. Burada yapı, sabit ve Durkheimcı biçimde toplumsal aktörlere dışsal bir olgu biçiminde ele alındığından eylemi mümkün kılan değil, daha çok onu kısıtlayan bir olgu olarak tasarlanmıştır. Bu nedenle sosyolojinin klasik geleneği, yapısalcı ve işlevselci düşünce bağlamında insan eyleminin doğasını açıklama noktasında yetersiz kalmıştır. Daha sonraysa sosyolojide uzun yıllar akademik bir oydaşma temelinde hüküm süren Parsons'un işlevselci sosyolojisi, bu düşünceyi toplumsal düzene vurgu yaparak onu meşrulaştırmak adına sürdürmüştür. Kısaca sosyolojinin öncüleri; insana, eyleme anlam yükleyen aktif irade sahibi bir fail, yani toplumu üreten başat etken olmaktan çok toplumsal etkilerin edilgen bir alıcısı anlamlarına gelen "sosyolojik insan" muamelesi yapmıştır.

Giddens'in eylemci sosyoloji anlayışı yapı merkezli sosyoloji kuramlarının aksine, sosyal kurumların doğası ve toplumsal yapıdaki güç ögesi gibi bazı konuları ihmal ederek bütünsel bir gerçeklik kurgusuna ulaşmada başarısız olmuştur. Eylem kuramları (sembolik) etkileşimcilik, dramaturji, etnometodoloji, fenomenoloji gibi) yapısalcılık, işlevselcilik ve Marksizmin yapı merkezli açıklamaları karşısında, bireyi ve onun eylemlerini merkeze koyan bir gelenek olarak tanımlanmıştır. Söz konusu gelenek Weber'in izinden giderek sosyolojiyi, sosyal eylemlerin anlamını yorumlama çabasında olan bir bilim, eylemin anlamıysa sosyolojik

VIII. BÖLÜM
KRİZİN EĞİTİME YANSIMASI (ÖZELLİKLE EĞİTİM SOSYOLOJİSİ)

Sosyolojinin Krizinden Eğitim Sosyolojisinin Krizine

Bugün sosyolojinin ontolojik, epistemolojik, metodolojik ve kuramsal dayanakları eleştirilmektedir. Alvin Gouldner (1970), Zygmunt Bauman (2002) Alain Touraine (1999), Jurgen Habermas (1998) ve Anthony Giddens (1990) gibi Batılı kuramcılar, sosyolojinin kriz içinde olduğunu belirtmişlerdir. Onlara göre krizin öncelikli nedeni, sosyolojinin konusunun ve metodolojisinin ne olması gerektiğine dair ortaya çıkan belirsizlik sorunuyla ilgilidir.

Sosyoloji, sosyal yapıları ya da toplumu incelemelidir. Ayrıca toplumun konusu olan bireyler ve eylemleri de incelenir. Kuramsal düzeyde yapı-eylem, toplum-birey ya da makro-mikro ayrışma biçiminde tanımlanan, metodolojik düzeydeyse pozitivizm, hermeneutik ikiliği olarak betimlenen bu ikircikli durum, sosyolojide bir belirsizlik durumunu yaratarak krize neden olmuştur. Kriz içindeki sosyolojinin, epistemolojik ve ontolojik temelleri tartışmalı duruma gelmiş, sosyoloji hem sosyal aktörleri hem de sosyal bütünlüğü bir arada açıklayabilecek bir yetkinliğe ulaşamamıştır. Sosyal alana ilişkin sorunları çözümlemeye odaklanan sosyoloji, sadece yapı ya da eylem merkezli kuramlara yöneldiğinden, bu sorunları bütünsel bir biçimde çözümleyememiş, sosyal yaşamın tüm yönlerini kapsama konusunda başarı gösterememiştir (Esgin).

Batılı sosyologlara göre krizi tanımlayan başka bir öge de sosyolojide uzun bir süre egemen durumda olan kuramsal ve metodolojik yönelimlerin kısırlığıdır. Bu kısırlık, sosyolojide egemen

olan anlayışların tek yönlülüğünden ve yetersizliklerinden kaynaklanmaktadır. Bu anlamda özellikle akademik sosyolojinin baskın bilimsel yönelimi olan işlevselcilik, kriz iddialarını güçlendirmiştir. Uzun vadeli gelişmelerle düzen ve istikrar odaklı çıkarımlara yoğunlaşan işlevselcilik, toplumsal alandaki hızlı değişimleri, çatışmaları ve işlev bozucu ögeleri göz ardı etmiş, sosyolojinin toplumsal gerçekliğe ilişkin saptamalarının yüzeysel ve yetersiz kalmasına yol açmıştır. Bu anlayıştaki sosyoloji değişime katı bir biçimde direnmiş, işlevselci anlayış çerçevesinde biçimlendirdiği kuramsal ve metodolojik yönelimlerinde statükocu bir tutum izlemiştir. Böylece sosyoloji kendini yenilemeyip, sahip olduğu bilimsel kabullere, özellikle işlevselci geleneğe tutunmakta ısrarcı olmuştur. Oysa işlevselcilik anlayışı, Esgin'in belirttiği gibi artık sorunludur ve sosyal gerçekliği açıklamakta yetersiz kalmıştır (Esgin, 2012).

Kriz iddialarının bir diğer yönü, sosyolojinin toplumsal sorunların incelenmesinde ampirik araştırmaların başat öge olması gerektiği yönündeki ısrarı oluşturmaktadır. Başlangıçtan beri doğa bilimi modeline göre biçimlenen sosyoloji, bu anlayışa göre adeta kuramdan soyutlanmış bir yöntemcilik içine girmiştir. Dolayısıyla toplumsal alana ilişkin çözümlemelerinde tarih, bireysellik ve öznellik gibi belirleyici toplumsal süreçleri göz ardı etmiştir (Giddens, 2003).

Sosyoloji, kuramdan kendisini soyutlarken, aşırı deneyselciliği, istatiksel değerlendirmeleri ve verilerin genelleştirilmiş sunumunu içeren tek yönlü metodolojik anlayışı ön plana çıkarmıştır. Ancak pozitivist doğa bilimi modeli çerçevesinde biçimlenen böyle bir metodolojik yönelim, doğal dünyadan pek çok bakımdan farklılıkları olan toplumsal dünyanın tanımlanmasında sosyolojiyi açmazlara sokmuştur. Asıl toplumsal dünya ele alınmalıydı.

Batılı sosyologlar için bu eleştirilerle sosyolojinin bu biçimiyle kabul edilebilir çözümlemeler yapamayacağı yönündedir. O halde Batılı sosyologlara göre bu eleştirilerden kurtulabilmenin yolu, sosyoloji adına söz konusu eleştirileri karşılayacak ve sosyolojiyi tekrar meşru bir bilim durumuna getirecek yeni kuramsal ve

metodolojik açılımlar geliştirmektir. Bu husus onlar için hem tarihsel bir sorumluluk hem de bilimsel bir gerekliliktir (Esgin, 2008).

Bilindiği gibi 1970'li yıllardan itibaren Batı'da sosyolojinin birçok yenilikler içerisine girdiği görülmektedir. Örneğin artık sosyolojinin kendine döndüğü, kuramsal ve metodolojik yönelimlerin sorgulandığı, yetersizliklerinin tanımlanmaya çalışıldığı ve sosyolojiye dair yeni arayışların etkin olduğu yoğun bir tartışma sürecine girilmiştir. Bu husus sosyolojinin lehine olmuştur.

Söz konusu tartışmalardaki temel eğilim, sosyolojinin belirsizlik ve kriz iddialarından kurtularak yeni epistemolojik ve ontolojik temellere yönelmesi gerektiğidir. Bu kapsamda özellikle işlevselci sosyoloji ve onun en çok yansıdığı/benimsendiği Amerikan sosyolojisi anlayışı kademeli bir biçimde terk edildi. Yapı-eylem ve pozitivizm hermeneutik ikiliği biçiminde tanımlanan belirsizlik durumuysa yeni açılımlarla aşılmaya çalışılmıştır. Bunların başlıcaları şunlardır:

- Anthony Giddens'in Yapılaşma Kuramı
- Jurgen Habermas'ın İletişimsel Eylem Kuramı
- Jeffrey Alexander'ın Yeni İşlevselciliği
- Alain Touraine'ın Eylemci Sosyolojisi
- Pierre Bourdie'nin Pratik Kuramı vd.

Sosyolojiye ilişkin tartışılan sorunların çoğu, kuşkusuz eğitim sosyolojisinin de sorunudur. Çünkü eğitim sosyolojisi, sosyolojinin bir alt disiplinidir. Örneğin sosyolojinin kuramsal ve metodolojik yönelimlerindeki yetersizlikleri, sahip olduğu statükocu bilim tanımına ve gelecekteki bilimsel konumuna ilişkin yapılan tüm eleştiriler, eğitim sosyolojisi için de geçerlidir (Shain ve Ozga, 2001).

Eğitim sosyolojisinin uygulayıcıları, başından beri "eğitim" konusunu toplumsal süreçlerle bütünüyle ilişkilendirmek yerine, onu marjinal konularla ve belirli sorun alanlarıyla sınırlı bir alan olarak tanımlamışlardır. Ayrıca sosyolojinin kendi iç dinamikleri

ya da benimsediği bilimsel kabuller, eğitim sosyolojisinin de karakteristiklerini belirler. Dolayısıyla sosyolojide yaşanan yapı-eylem, toplum-birey ve makro-mikro ayrımının yarattığı kriz ve belirsizlik durumundan eğitim sosyolojisi de etkilenmiştir. Eğitim sosyolojisindeki tartışmalar ve disiplinin krizde olduğu iddiaları, sosyolojideki epistemolojik ve ontolojik temel arayıcı tartışmaların bir yansımasıdır.

Eğitim sosyolojisinin kendi içsel dinamiklerini oluşturacak temel arayıcı söylemlerden geniş ölçüde yoksun olmasıdır. Ayrıca eğitim sosyolojisi, sosyolojide egemen olan kuramsal geleneklere yaslanırken bile kuramsal bağlantıları ve bilimsel uygulamaları bütünüyle değerlendirme girişiminde bulunmuştur. Bu nedenle alanın dayandığı kuramsal ve metodolojik temeller oldukça zayıf ve yüzeysel kalmıştır. Sosyolojiden beslenen eğitim sosyolojisinden kavramlaştırmalar derinlikten uzaklaşmış, metodolojik tartışmalara ise hemen hemen hiç girilmemiştir.

Eğitim sosyolojisi, kriz iddialarını, onun kuramsal ve metodolojik tartışmalardan kendini soyutlamasıyla da gerçeklik kazanmıştır. Dayanacağı güçlü bir geleneği olmamıştır. Bu nedenle bilimsel anlamda zayıflama olmuştur. Bu durum eğitim sosyolojisinde bir özeleştiriye yol açmıştır. Bu eleştiri, eğitim sosyolojisinin sahip olduğu bilimsel kabullerin bilim pratiklerini ve gelecekteki konumunun sorgulanmasına ve yeni arayışların hız kazanmasına yol açmıştır. Bu eleştiriler 1970'li yıllarda başlamıştır. En önemli tartışma, onun neden geçmişteki konumundan daha olumsuz duruma gelmesidir. Bunun öncelikli nedeni, eğitim sosyolojisinin bilim algısı ve metodolojik uygulamalar kapsamında sosyal yaşamın gündelik sorunlarından kendini giderek daha fazla soyutlamasıdır. Bu soyutlama eski eğitim sosyolojisi anlayışının bir ürünüdür. Eski eğitim sosyolojisi, eğitim ve toplum arasındaki ilişkileri anlama ve olası sorunları çözme konusunda kısmen başarısız kalmıştır. Statükoyu savunan ve hala ona destek veren eski eğitim sosyolojisi, yetersizliklerle doludur. Bu eleştirilerin kaynağı 1960'lı yıllara dayanır. Özellikle eleştirel kuramın sosyolojiye yap-

tığı etki, eğitim sosyolojisine de yansımıştır. Eğitim sosyolojisi alanında "yeni eğitim sosyolojisi" akımı egemen olmuştur. Bu akımla ve eleştirel kuramın da etkisiyle işlevselci sosyolojiye karşı çıkılmıştır. Yeni eğitim sosyolojisinin başlıca amaçları şunlardır:

- Eğitim sosyolojisinin sahip olduğu bilimsel kabuller.
- Kuramsal ve metodolojik yönelimler.
- Temel işlevlerini yeniden değerlendirmek.

Böylece işlevselci sosyologların dayanaklarına ve bununla bağlantılı pozitivist anlayışa karşı çıkılmış, Ortodoks Marksizm'e de önemli eleştiriler getirmişlerdir.

Yeni Eğitim Sosyolojisi Anlayışı

Çağdaş toplum, değişim ve çatışma bütünleşir. Değişimin boyutu tüm yönleriyle irdelenmelidir. Oysa işlevci gelenek, değer içermeyen nesnellik ve ideolojik tarafsızlık konusunda ısrar ettiği için statükocu bir anlayışa kapılmıştır. Bu nedenle değişim konusunu açıklamakta başarısız kalmıştır.

Güncel sorunları ve bunların nedenlerini gerçekçi bir biçimde ortaya koyamamıştır. Çünkü güncel sorunlara el atılmamıştır. İşlevselcilik statükocu yapısıyla sorunları yüzeyselleştirmiş, düzenin meşruiyetine hizmet etmiştir. Eğitimin doğasının işlevselcilikle açıklanamayacağı netlik kazanmıştır. Çünkü işlevselcilik, eğitimin ve toplumsal alanın sürekli değişen doğasını ve bu değişimin belirleyici koşullarını kavramaya eğilimli olamamıştır. Örneğin eğitimde fırsat eşitliği ya da çatışmayı yok sayan sınıf ortamı konusunda işlevselci anlayışla çözüm bulunamamıştır.

Yeni Eğitim Sosyolojisi

Yeni eğitim sosyolojisinde bilgi sosyolojisi çalışmaları üzerine odaklanılmalı, kavramsal ve metodolojik dayanaklar gözden geçirmelidir. Ayrıca bilginin sosyal örgütlenme biçimine yansımaları

ya da belirli bir bilginin neden ve nasıl eğitimin temel konusu olduğu tartışılmalıdır. Gelinen aşamada Batı'nın eğitim sosyolojisi, eski ve yeni eğitim sosyolojisi olmak üzere iki ana eğilim içerisinde kutuplaşmıştır. Bunlardan biri, ABD'de etkili olan, genellikle eğitim sosyolojisinin eleştirilen sınırlılıklarını sürdüren eski eğitim sosyolojisidir. İkincisi, kıta Avrupa'sında özellikle İngiltere'de ortaya çıkan yeni eğitim sosyolojisidir.

Eski eğitim sosyolojisi, eskiden beri nicel veri ağırlıklı pozitivist sosyolojiyi temsil eden Amerikan sosyolojisinin bir yansıması olan geleneğiyle eşitlenmektedir. Dolayısıyla Amerikan eğitim sosyolojisi geleneği, eğitim sosyolojisine ilişkin eleştirilerin ve kriz iddialarının geniş çaptaki muhatabıdır. Nitekim birçok eğitim sosyoloğuna göre (Simbori, 1979: 393-413) işlevselci Amerikan eğitim sosyolojisi hem kendisini mikro sosyolojik çözümlemeler ve istatistiksel verilerle sınırladığından hem de kuramsal çözümlemeleri geri planda bırakarak yalnızca uygulamalı amaçlara yöneldiğinden eğitim ve toplum etkileşimini açıklamada yetersiz kalmıştır. Statik bilim algısı ve statükocu yapısıyla Amerikan eğitim sosyolojisi adeta derinliği olmayan bir sosyoloji anlayışı olmuştur.

Oysaki yeni eğitim sosyolojisi, Amerikan eğitim sosyolojisinde somutlaşan sorunları aşma amacıyla gelişmiş daha eleştirel bir tutum izleyen, pesimisttik özelliği olan dinamik bir sosyoloji anlayışını benimsemiştir. Yeni eğitim sosyolojisinde amaç, alanı içinde bulunduğu açmazlardan kurtararak, onun temel arayışı çabalarına katkı sunmaktır. Eğitim sosyolojisi kendisine dönmeli, kuramsal ve metodolojik düzeyde kendi yetersizliklerini belirlemelidir. Aksi durumda eğitim sosyolojisi alanının bilimsel ve toplumsal anlamda meşruiyeti kalmayacaktır. Batı'da son dönemde eğitim sosyolojisinde eğitim ve toplum etkileşimini baskın işlevselci gelenek ve tek yönlü nicel veri ağırlıklı çözümlemelerle açıklama çabasının artık rağbet edilmediğini görüyoruz. Bu türden bir bilim uygulaması, Amerika'da belli bir oranda sürdürülmektedir. Fakat birçok eğitim sosyoloğu, eğitim sosyolojisinin dayandığı ku-

ramsal ve metodolojik yönelimlerdeki yetersizlikleri aşma, disipline, toplumsal sorunlara çözüm üretme meşruiyetini yeniden kazandırma çabalarını sürdürmektedir (Shilling, 1992; Shain ve Ozga, 2001; Young, 2002; Saha, 2008).

Eğitim Sosyolojisinde Kriz ve Türkiye'ye Yansımaları

Sosyoloji, Batı'da bir bilim olarak ortaya çıktıktan kısa bir zaman sonra ülkemize girerek Batı'dakine benzer bir çizgide biçimlenmiştir. Fransa'da ve diğer Avrupa ülkelerinde ekonomik, siyasal ve toplumsal sorunlara çözüm bulma aracı olarak gelişen sosyoloji, daha sonra benzer sorunlarla karşılaşan Osmanlı düşünürleri için de bir dayanak olmuştur. Daha sonra Batı'yla paralel bir çizgide kurumsallaşmıştır (Erkul, 2000). Sosyoloji, ülkemizde dünyanın en eski kürsülerinden biri olarak 1914 yılında üniversiteye girmiştir. 1960'lı yıllarda bağımsız bir bölüm kimliğini kazanmıştır.

Türk sosyolojisi başından beri Batı sosyolojisine bağımlı kalmıştır. İlk zamanlarda kuramsal, felsefi çeviri amacıyla Batı'daki kuramsal metinler aktarılmıştır. Daha sonralarıysa varsayımsız, sorunsuz ve kuramsal temellerden yoksun alan araştırmaları ortaya çıkmıştır. Bu arada anket tekniği tek geçerli çözümleme aracı olarak görülmüştür (Deneysel çalışmalar). Böylece sosyolojinin ülkemizdeki gelişim çizgisi Batı'ya çok benzemiştir. Kuşkusuz bazı farklılıklar söz konusudur. Örneğin Batı sosyolojisi kendi gelişim dinamiklerini, bilimsel kabullerini ve dayanaklarını kuramsal ve metodolojik düzeyde canlı tutmuştur.

Türk sosyologlarının tutucu ve daha çok aktarmacılığa dayalı bir bilim pratiğine sahip olduğu görülmüş, Türk sosyolojisinde sosyolojinin kimliğine ilişkin kuramsal ve metodolojik yönelimlerine ilişkin tartışmalar geri planda kalmıştır. Bu hususlar ülkemizde hiç sorgulanmadan egemen bilimsel kabuller çerçevesinde sürdürülmüştür. Avrupa'dan sonra Amerikan sosyolojisi egemen bilimsel yönelim durumunu almıştır. Bu durum 1960'lardan sonra bize de yansımıştır.

Sosyolojiden beslenen eğitim sosyolojisi çalışmalarında konuların belirlenmesinden, araştırmalarda kullanılacak tekniklerin seçilmesine değin aynı anlayış geçerli olmuştur. Eğitim sosyologları kullandıkları kavramları ve kuramları çeviri yoluyla alana aktarmış, bunlar Türkiye'deki eğitim ve toplum etkileşimlerini ve sorunlarını açıklayıcı temeller olarak sunulmuştur. Bu kitaplarda eğitim, okul, sınıf, aile, kültür, tabakalaşma ve fırsat eşitliği gibi belirli konulara işlevselci Amerikan sosyologlarının tanımları çerçevesinde yaklaşan ve genellikle yüzeysel değerlendirmelerle sınırlı kalmıştır. Batı kaynaklı kuramsal metinler, onların tarihsel ve toplumsal yapımızla bağlantıları irdelenmemiştir (Kayalı: 2005, 12).

IX. BÖLÜM
SONUÇ

İşlevselci pragmatik Amerikan eğitim sosyolojisi geleneğini tartışmasız kabul eden sosyologlarımız, onun bilimsellik adına yetersizliklerini göz ardı etmiş, eğitim sosyolojisini dar bir çerçeve içine sıkıştırmışlardır.

Nitekim Amerikan sosyologları, eğitimi daha çok toplumsal sorunları çözmek için bir araç olarak görmüşlerdir. Amerikan sosyolojisi saf akademik nedenlerden değil, pratik gereksinimlere yanıt olarak gelişmiştir.

Batı'da 1970'li yıllardan sonra Amerikan eğitim sosyolojisi anlayışına karşı gelişen direnç, alanın kuramsal ve metodolojik yönelimlerinin sorgulanmasına ve alternatif temel arayışlarının hız kazanmasına neden olmuştur. Oysa ülkemizde bu tartışmalara hemen hemen hiç girilmemiş, aktarmacı bir anlayışla işlevselci yaklaşımın tanımları ve metodolojik yönelimleri çerçevesinde sorunlar çözülmeye çalışılmıştır. Diğer sosyolojik çalışmaların çoğunda olduğu gibi, eğitim sosyolojisinde de Amerika'da ileri sürülen ve o toplum için geçerli olan kuramlar toplumumuza uyarlanmış, kuramların geçerliliği veriler kullanılarak kanıtlanmaya çalışılmıştır.

Bilimsel analizler felsefi ve kuramsal temellerden kopuk, nicel veri çözümlemelerine dönüşmüştür. Eğitim ve toplum ilişkisine ait sorunlar, çatışma, çelişki ve zıtlıkları geri plana itip daha çok düzen, denge, değer ve normlara önem veren, oydaşım ve bütünleşmeyi temel alan işlevselci sınırlılıklar çerçevesinde tanımlanmıştır. Kısacası, Batı sosyolojisine sadık bir biçimde bağlanan sosyolojik duruşlar sonucunda ülkemizde kendi toplum gerçeğinden uzaklaşmış ve yüzünü Batı'ya çevirmiş sosyoloji anlayışı etkili olmuştur (Kızılçelik: 2005).

Batı'da ortaya çıkan gelişmelere ve onların toplum sorunları için geliştirdikleri çözüm yollarını izlemeye odaklanan sosyo-

lojimiz, kendi gelişmesiyle ve geçmişiyle ilgilenmemiş, temel toplumsal sorunlarına çözüm üretememiş, daha çok Batı aktarmacılığıyla yetinmiştir (Kızılçelik, 2000: 129; Erkul 2000: 32).

Eğitim sosyolojisi, eğitimle ilgili toplumsal süreçleri, yapıları ve uygulamaları sosyolojik açıdan inceleyen bir disiplindir. Eğitim sosyolojisi hem mikro hem de makro düzeyde kuramlar ve yöntemler kullanarak eğitim kurumları ve toplum arasındaki ilişkiyi daha iyi anlamayı ve çözümlemeyi amaçlar (Saha: 2008). Bu çerçevede eğitim sosyolojisi üç yönlü bir çalışma alanıdır. Bu alanlar; bilimsel yön olarak çözümlerde bulunma, teknolojik yönden çeşitli uygulamaları içerme ve düşünüş biçimi olarak kuram oluşumudur (Akyüz: 1992). Başka bir ifadeyle eğitim sosyolojisi; kuram, metodoloji ve uygulama alanlarının toplamından oluşmaktadır. Kuram, alana ilişkin değerlendirmelere ve düşünsel temellere karşılık gelen kavram öngörüsüdür. Eğitim ve toplum ilişkisinin tarihsel, felsefi ve bilimsel yönlerine dair düşünsel çıkarımlardır.

Metodoloji, bilimsel çözümlemeler yapmak için gerekli olan yöntem ve tekniklerin bütünüdür. Metodoloji, toplumsal gerçekliği tanımlayıcı bilgiye ulaşma yollarını kapsamaktadır. Dolayısıyla kuramlardan kopuk metodolojik çözümlemeler ya da metodolojik temellendirmelerden uzak kuramsal soyutlamalar bilimsellik tanımlamaları için yeterli değildir. Ayrıca eğitim sosyolojisi, dinamik bir alan olduğu için onun kuramsal ve metodolojik yönelimleri sürekli gelişim göstermelidir. Zira konu alanı olan toplum değişmektedir.

Batı'da özellikle 20. yüzyılın son çeyreğinde eğitim sosyolojisinin bilimsel dayanakları önemli eleştirilere uğramıştır. Eleştiriler, alanın kendine dönmesini, kuramsal ve metodolojik yönelimlerini yeniden değerlendirmesini sağlamıştır. Bu değerlendirmeler bağlamında Batılı sosyologlar eğitim sosyolojisinin kendi adına gelecekte üstlenmesi gereken bazı sorumluluklara değinmişlerdir. Bunlardan ilki, eğitim sosyolojisinin metodolojik yönelimlerinde pozitivizmden ve pozitivizm kaynaklı ampirik araştırma modelinden farklı yeni bir epistemolojik temel arayışına

girmesidir. İkincisi, sosyolojinin ve dolayısıyla eğitim sosyolojisinin kuramsal kırılmalar nedeniyle oluşan ikilik sorunlarıyla yüzleşmesidir. Üçüncüsü ise eğitim sosyolojisinin yeni kuramsal yaklaşımların yarattığı zorlukları çözmek zorunda olmasıdır.

Eğitim sosyolojisinin içinde bulunduğu kriz durumundan kurtulmanın koşulu, toplumsal dönüşümleri, yeni siyasal süreçleri ve ekonomik gelişmeleri hesaba katan güçlü bir bilimsel yeteneğe sahip olmaktan geçmektedir. Bunun için öncelikle yapı-eylem, toplum-birey ayrımı ya da makro-mikro bölünme biçiminde tanımlanan ve sosyolojik kuramın merkezi sorunları olarak nitelenen sorunları kendi bağlamında yeniden değerlendirilmesi gerekmektedir.

Ayrıca alanın metodolojik yönelimlerini belirleyen pozitivist paradigmanın yetersizliklerine ilişkin eleştirel bir tutum geliştirmeli, alternatif paradigmaları içeriklerini değerlendirmelidir (Shain ve Ozga, 2001). Genellikle toplumsal bilimler, özelde sosyoloji, toplumsal dünyaya özgü nitelik ve sorunları çok boyutlu olarak kavrayabilecek bilimsel temel arayışlarını canlı tutmalıdır. Aksi durumda eğitim sosyolojisi meşruiyet zeminini yitirerek değer kaybına uğramayı sürdürecektir.

A. "Ev Gençliği" Tipolojisi

Deva Partisi Genel Başkanı Ali Babacan bir televizyon programında pandemiyle yeni bir gençlik tipinin ortaya çıktığından söz etti. Kendisi ekonomist ama sosyolojik bir kavramdan söz etti. Bu gençlik tipinin kendine özgü özellikleri var:

- Öncelikle hepsi işsizler.
- Hepsi evde oturuyorlar.
- Çoğu okumuşlar, üniversite mezunu, yüksek lisans, doktora derecesine sahipler.
- Radyo dinliyorlar, TV izliyorlar, kitap okuyorlar vs.
- Kimseyle arkadaşlık, dostluk ilişkileri yok.
- Evde soyutlanmış durumdalar.

- Evde sıkıntıdan mutfağa girip çıkıyorlar, ikide bir buzdolabından bir şeyler atıştırıp duruyorlar. Böylece hepsi kilo alıyorlar.
- Kimileri hanımlarla mutfakta çeşitli yemekler, pastalar yapıyorlar vs.
- Neşeli değiller, çünkü hayal kırıklığı içindeler.
- Parasız pulsuzlar, masrafları yok.
- Bazıları tarıma yönelmişler, hayvancılık, sebze-meyve üretimi yapıyorlar.

"*Hürriyet*, 6 Mart: 2021, EV GENÇLERİ"

Bunlar ne eğitimde ne stajda ne de işte artık iş aramaktan vazgeçmişler. OECD, "EV GENÇLERİ" diyor. Oran giderek yükseliyor. Ülkemizde birinci sırada. "Boş gezen" de deniyor. Gelecek için "alarm" veriyorlar. Pandemi de bütün dünyayı eve hapsediyor.

18-24 yaş arasında bulunuyorlar. Girişimci olma yönünde diğer gruplara oranla daha az bir motivasyon taşıyorlar.

- Temel gereksinimlerini karşılamada bile ev ahalisine bağlılar.
- Sermayeye erişim yönünden bağımlılar. Şimdi dünya ülkeleri bu gençlere çözüm bulmak için formül arayışında.

B. Ortak Değerler Erozyonu

Pandemi döneminde hemen her alanda pek çok sorunumuz oldu. Asıl önemli olan, kaybolan ortak değerlerimiz. Artık bu gerçeğin farkına varalım. Neden?

Biz bizi yapan değerlerimiz yok olduğunda önce sıradanlaşır, sonra da kaotik yaşamın içerisinde kaybolup gideriz.

Eğitimin asli görevlerinden biri de bu. Yani ortak değerlerimizi pekiştirmek. Ama bu, uzaktan zor oluyor ya da olmuyor.

X. BÖLÜM
TEKNOLOJİ-DİJİTAL BAĞIMLILIK

TEKNOLOJİ-DİJİTAL BAĞIMLILIK

Teknoloji ve dijital bağımlılık, yeni yetişen çocuklar ve gençler açısından ciddi sorunları da beraberinde getirmektedir. Teknoloji bağımlılığı onların yaşamlarında gerek zihinsel (depresyon), biyolojik ve fiziksel sağlıklarını (obezite), başarılarını (notlarında düşüklük, dikkat dağınıklığı) gerekse toplumsal çevresiyle olan ilişkilerini (soyutlaşma, toplumsal beceri eksiklikleri, toplumsal bağların azalması) olumsuz etkilediği, yapılan bir çalışmada ortaya konulmuştur.

Teknoloji bağımlılığı; internet bağımlılığı, akıllı telefon bağımlılığı, sosyal medya bağımlılığı ve dijital oyunlar bağımlılığı olmak üzere dört başlıkta incelenebilir (Ünal, 2019).

1. İnternet Bağımlılığı

İnternet toplumsal yaşamda birçok zorluğu kolaylaştırıp, uzakları yakınlaştırır.

Yararları:

- İnternet, dünyanın en büyük bilgi havuzudur.
- Sanal bir kütüphanedir.
- Pek çok kişi birbirleriyle zaman ve mekan kısıtlaması olmadan görüşebilmektedir.
- Her türlü zaman ve daha fazla para kaybına yol açacak işler (bankacılık işlemleri, fatura yatırma, alışveriş yapma, vergi ödeme gibi) internet üzerinden yapabilmektedir).

Zararları

- Şiddet ağırlıklı oyunlar, şiddet ve pornografik bilgiler içeren siteler toplumun ruh sağlığını bozmaktadır.

- İnternetin başında geçirilen uzun zaman, internete bağımlılık gelişmesine neden olmaktadır.

Bu süreçte yapılabilecek sosyal sportif ve sanatsal etkinliklerden yoksun kalınmaktadır.

- İnternette fazla zaman geçiren gençler giderek yalnız kalmakta ve yüz yüze ilişki kurmakta güçlük çekmektedirler.

- İnternet kullanım süresi arttıkça saldırganlık, genel sağlık durumunda bozulma (göz yorgunluğu, sırt, boyun ağrıları, uykusuzluk, yorgunluk, hareketsiz kalma vb.) depresif belirtiler görülme olasılığı artmaktadır.

- İnternet bağımlılığı, internetin aşırı kullanılması isteğinin engellenememesi, zaman içerisinde internette geçirilen zamanın arttırılmasına daha fazla gereksinim duyulması, internet olmadan geçirilen vaktin önemsiz bir durum olması, yoksun kalındığında gerginlik, sinirlilik ve huzursuzluk gibi durumların ortaya çıkması ve bireyin aile, iş ve toplumsal yaşamının giderek bozulması olarak tanımlanabilir.

- İnternet bağımlılığı bireylerde çoklu kimlik sorunları başta olmak üzere dikkat eksikliği, duygu durum bozuklukları, tutum ve uyum bozuklukları, görme, işitme ve algı bozuklukları, psikopatolojik sorunların yanı sıra toplumsal izolasyona neden olduğu ortaya konulmuştur.

- Diğer yandan dijital temasın yoğunluğunun bağımlılık karakteristiği taşıdığından ötürü, madde bağımlılığına benzer özellikler taşımakta olduğu da bilinmektedir.

2. Akıllı Telefon Bağımlılığı

Bilgi teknolojisi aletleri yaşamı kolaylaştırdığı gibi, bu teknolojilere gerektiğinden fazla vakit ayırmak bağımlılık düzeyine ulaşmasıyla sonuçlanabilmektedir. Çocuklar evde bu teknolojilere kolayca ulaşabildikleri için bağımlı olabilmektedirler.

Akıllı telefonların taşınabilir olması, çok amaçlı kullanılması, sürekli erişim ve ulaşılabilirliği sağlaması ve sosyal ağ hizmetlerinin kullanıcılar arasında popülaritesini artırmıştır. Mobil telefonların kullanımı dünya genelinde özellikle de gençler arasında artmaktadır. Mobil telefon bağımlılığı, ergenlerde dikkat eksikliği, hiperaktivite, depresyon, anksiyete, sosyal fobi gibi psikolojik durumlara neden olduğu belirtilmiştir.

Akıllı telefon hem diğer insanlarla sözlü ya da yazılı olarak iletişim kurmak hem de internete bağlanarak eğlenceli vakit geçirmek, oyun oynamak ya da müzik dinlemek için zorunlu bir araç olarak görülmeye başlanmıştır. Akıllı telefon bağımlılığının tolerans, geri çekilme, duygu düzenleyememe, zihin meşguliyeti, denetim kaybı gibi bir takım bağımlılık özellikleri taşıdığı belirtilmektedir. Ayrıca kompulsif davranış, işlevsellikte bozulma, yoksunluk ve tolerans gelişimi gibi pek çok benzer özellik akıllı telefon bağımlılığında da bulunmaktadır.

Yapılan çalışmalarda cep telefonu bağımlılığı, bireylerin yaşam kalitesini bozduğu, uyku bozukluğu, mental rahatsızlıklar meydana getirdiği, telefon olmadığında büyük huzursuzluk duyduğu, dikkat bozukluklarına neden olduğu ve buna bağlı olarak trafik kazalarında artış olduğu, özellikle gençlerin topluma uyum göstermekte zorlandığı, sağlık ve iletişim sorunları yaşadığı anlaşılmaktadır.

3. Sosyal Medya Bağımlılığı

Sosyal medya, insanların görüntülü, sesli ya da yazılı biçimde diğer insanlarla etkileşim kurabildiği duygu, düşünce ve davranışlarına yönelik paylaşımlar yapıldığı internet tabanlı araçlardır.

Sosyal medya, internet kullanıcılarının birbirleriyle bilgi, görüş, ilgi alanlarını yazılı görsel ya da işitsel bir biçimde paylaşarak iletişim kurmaları için olanak sağlayan araçları ve web sitelerini içermektedir.

Sosyal medyanın zararları

- Birçok zararlı yazılım, sosyal medya kanalıyla bulaşmaktadır. Paylaşılan kişisel bilgi ve resimler kayıt altındadır ve tehlikeli kullanıma açıktır.
- Zararlı toplumsal örgütlenmeler olabilir.
- Sosyal medya aynı zamanda kullanıcıların dilini yozlaştırmaktadır.

Ülkemizde toplam 51 milyon sosyal medya kullanıcısının olduğu ileri sürülmektedir. Kullanıcıların ağırlıklı olarak sosyal medya platformlarından YouTube, Facebook, Instagram, WhatsApp, Twitter, Google vb. ağlarını kullandıkları görülmektedir.

Z kuşağındakilerin %95'i bir video paylaşım sitesinin bağımlısı olduğu yapılan araştırmalarda belli olmuştur.

Aşırı sosyal medya kullanımından bağımlılık gibi psikolojik sorunlar, uyku bozuklukları ve el, baş, sırt gibi bir takım fiziksel ağrıların ortaya çıktığı belirtilmektedir.

Sosyal medya kullanıcılarının artmasındaki önemli nedenlerden biri de küreselleşmeyle birlikte kalabalıkların içinde yalnızlaşan insanların sanal ortamlarda bu yalnızlığını gidermenin yollarını aramalarıdır.

4. Dijital Oyun Bağımlılığı

Bilgisayar, video ya da elektronik cihazlarla oynanan oyunlar olarak tanımlanan dijital oyunlar, görsel bir ortamla birlikte bireylere sunulmaktadır. Zamanının çoğunu bu oyunlarla geçiren bire-

XI. BÖLÜM
POSTMODERNİZM VE EĞİTİM

19. yüzyıldan itibaren yaşanan değişiklikler modernizm olarak adlandırılır. 1930'lardan sonra başlanan süreç, postmodernizm olarak adlandırılır. Bu kavramı ilk kullanan Arnold Toynbee'dir. Postmodernizmin öncüleri ve kurucuları; Nietzsche, Heideger, Derlida, Foucault, Witgenstein, Feyerabent, Baudrillard, Lyotard.

Postmodernizm; sanat, edebiyat, felsefe, eğitim, mimari, kültür vb. gibi her alanı etkilemiştir. Sözcük olarak "modern ötesi, modern sonrası" anlamına gelir. Günlük dildeyse alışılmış olanın dışına çıkma, yeni karşılaşılan olgu ve durumlara karşılık olarak da kullanılır.

Millers'ın tanımı; postmodernizmi toplumsal, söylemsel, kültürel ve politik bir dönüş olarak modernizmin geleneksel düşünme ve yaşam biçimlerinden uzaklaşmayı öneren bir yaklaşım, bir dönüşüm olarak tanımlanır.

Aydın (2006) postmodernizmi sanat, felsefe, feminizm, eleştiri, dilbilim, antropoloji, psikanaliz, psikoloji, sosyoloji, teoloji gibi pek çok alanda köklere sahip olan, temel savı, nesnel ve salt doğruluğun yadsınması düşüncesinde odaklanan bir hareket olarak tanımlamıştır. Üst genellemeleri reddeden, bölünmeyi öne çıkaran, toplumsal yaşamda özneler arası etkileşimi vurgulayarak modernizmin değerlerini temelden sarsan bir dönemi ifade eder.

Modernizmin Postmodernizmden Farklılaşması

- Modernizm; aydınlanma düşüncesini temel alan ve akıl ile bilimin toplumların gelişmesinde temel araç olarak kullandığı bir dönemdir.

- Postmodernizm; modernizm sonrası dönemdir. Modern dönemin tüm ilkelerini tersine çevirmeyi amaçlar. Aynı zamanda modernizmle hesaplaşmadır, onu eleştirir. Her türlü bütünleştirici ve genelleştirici yaklaşımları reddeder. Egemen ifadeler ya da anlamlara karşı bir başkaldırı hareketidir.

POSTMODERNİZM VE EĞİTİM

Giriş

Sanayi Devrimi, Fransız İhtilali ve bilimsel ussallığın laikleştirici etkisinin öncülük ettiği dönem olarak "Modernite" ve 19. yüzyılın sonlarına doğru toplumsal bilimlerde bir paradigma değişimini ifade eden "Modernizm" artık aşılmıştır. Postmodernizm denen yeni çağ bazı ülkelerde başlamıştır. Artık yaygın ideolojileri kırılan modernizm ve modernite, giderek köktenci bir yeniden yapılanmaya uğramaktadır.

Postmodernizm, kültürel açıdan yeni biçimsel özelliklere yeni bir toplumsal yaşam tipine ve yeni bir ekonomik düzene işaret eden bir dönemdir. Sanayi sonrası toplumunu ifade eden ve bugün yeni bir uygarlığı, çağı temsil eden postmodernizm geniş kapsamlı bir kavramdır. Mimari, sanat, politika, ekonomi gibi çok geniş bir alanı kapsayan ve her birinde kendine özgü özellikler taşıyan postmodernizm, eğitim alanında da yenilikleri ve yeni anlayışları beraberinde getirmektedir.

Bu bölümde eğitimdeki yenilikleri ve yeni anlayışları ele alarak bunların gençliğe yansıması ve Türkiye'de etkisine değineceğiz.

Postmodernizm Kavramı

Aslında postmodernizm kavramı tam anlamıyla oturmuş olmamakla birlikte, yine de bazı belirgin özellikleri taşımaktadır. Postmodernizm, klasik modernizm anlayışı dışındaki çağdaş bir yaşam geleneğini kurma arayışı olarak tanımlanabilir. Sürekli bir arayışı ifade eden postmodernizmin bugün çok yinelenen görünümü, onun emek-üretim paradigmasından enformasyon paradigmasına geçişini ifade etmektedir. Konunun ilk kuramcısı, Amerikalı Daniel Bell, kavramı "Sanayi Sonrası Toplum" olarak niteler. Fransız Alain Touraine de aynı görüştedir. Bell'e göre postmodernizm şu özelliklere sahiptir: El işinin azalışı, beyaz yakalı işlerin hızla artışı, hizmet sanayi, mesleksel gruplar, yüksek eğitime, araştırma ve kalkınmaya büyük giderlerin yapılması.

Postmodernizm anti endüstriyeldir; çok daha teknolojiktir, elektronik makinelara sahip, bilginin temel alındığı, bilgi giderlerine dayalı yeni bir yaşam biçimini ifade etmektedir. Yukarıda belirtilen düşünürler, "Bilgi Toplumu" kavramını merkezi konu olarak ele almışlardır. ABD, Japonya ve Avrupa ülkeleri gibi bu çağı yaşadığı belirtilir.

I. POSTMODERN ÇAĞDA EĞİTİM

Postmodern çağdaki eğitim, bir önceki dönem olan sanayi toplumundan oldukça farklıdır. Örneğin sanayi toplumunda çocuklar kendilerine gösterilen yerlerde oturmuş, sert adımlarla yürümeyi öğrenmiş, ders saatleri zillerle başlayıp bitmiştir. Bireycilikten uzak, sert ve katı gruplandırma sistemleri, notlarla değerlendirme, öğretmenin otoriter tutumu sanayi dönemi eğitiminde en belirgin özelliklerdi. Bunların ağırlığı toplum tiplerine göre değişiyordu. Nitekim gelişmekte olan, modernleşen ülkelerde bu özellikler çok belirgindi.

KAYNAKLAR

Altun, Fahrettin: Modernleşme Kuramı: Eleştirel Bir Giriş, İstanbul, 2002, Yöneliş Yayıncılık.

Alakuş, Meral., Bilgi Toplumu, Ankara 1992, Kültür Bakanlığı Yayını.

Akay, Ali: Postmodernizm, İst. 2005.

Akyüz, H.: 1992, Eğitim Sosyolojisinin Temel Kavram ve Alanları Üzerine Bir Araştırma, İst. MEB. Yayınları.

A. Solak, (Ed.) Okullarda Şiddet ve Çocuk Suçluluğu, Hegem Yayınları

Beck, Ulrich: Siyasallığın İcadı (Çev.: Nihat Ülner,) İstanbul, 1999, İletişim Yayınları

Beck: 1999 Kriz Toplumu Kavramı Eleştirisi.

Beck, Ulrich: Risk Toplumu, Başka Bir Modernliğe Doğru (Çev: Özdoğan, K. Doğan. B), İstanbul 2011, İthaki Yayınları

Cirhinlioğlu, Zafer: Azgelişmişliğin Toplumsal Boyutu, Ankara, 1999, İmge Kitabevi Yayınları.

Çalık, T. Ve Kunt, T. (2009) Eğitim ve Şiddet Ed. A. Solak, Ankara, Hegem Yay.

Demirkasımoğlu, Etik ve Eğitim, Ankara, 2020, Anı Yayıncılık

Drucker, F. Peter., Yeni Gerçekler. (Çev. Birtane Karanakçı), Ankara, 1991, İş Bankası Yayını.

Erkul, A: 2000, "Türk Sosyolojisi Tartışmaları", Baykan Sezer'in Sosyoloji Anlayışı İçinde.

Esgin, Ali: Sosyolojik Soruşturmalar Gündelik Olanın Analizinden Kesitler, Ankara, Siyasal Kitabevi Yayınları

Esgin, Ali: Sosyolojide Temel Kavramlar, Çev. Ali Esgin, Ankara, 2014, Phoenix Yayınları

Esgin, Ali: "Batı Sosyolojisinin Gündemindeki Entelektüel İlgiler ve Anthony Giddens, Doğu-Batı, Sayı: 35, Ankara, 2006)

Esgin, Ali: "Eğitim Sosyolojisinin Krizi ve Türkiye'deki Yansımaları": 1. Uluslararası Eğitim Sosyolojisi Sempozyumu, 10-11 Mayıs, 2012, Dilbilimi Kitapları, 2008, 2012, 2014, 2018.

Esgin, Ali: Anthony Giddens Sosyolojisi, Ankara, 2008, Anı Yayınları, 2.Baskı.

Frankel, Boris., Sanayi Sonrası Ütopyalar. Çev. Kamil Durand), İstanbul, 1991, Ayrıntı Yayınları.

Giddens, Anthony: Siyasi, Sosyoloji ve Toplumsal Teori, Çev: T. Birkan, İstanbul, 2000, Metis Yayınları

Gouldner, Alvin: Batı Sosyolojisinin Yaklaşan Krizi (Çev.: Mesut Şenol), 2015, Sakarya Üniversitesi Kültür Yay.)

Gidden: Ve Sosyolojik Kriz: 1993, 2003.

Giddens, Anthony: İleri Toplumların Sınıf Yapısı, İstanbul, 1999, Paradigma Yayınları

Giddens, Anthony: Sosyolojik Yönetimin Kuralları, İstanbul, 2003, Paradigma Yayınları

Gözütok, F.D. (2008), Eğitim ve Şiddet, Ankara: Gazi Kitabevi.

Güneş, A. (2018). Şiddet: Din Eğitimi ve Değerler (2.Baskı) İstanbul Arı Sanat Yayınları.

Güçlü, Abbas: Milliyet, 24 Mart, 2021

Havighurst, H.R., Neugarten, B.L., Society and Education, USA., 1975, th. Ed.

Hürriyet Gazetesi: 26 Mart, 2021

Kaçmazoğlu, H.B.: Türk Sosyoloji Tarihi Üzerine Araştırmaları, İstanbul, 2010

Kayan, İbrahim: Sosyal Teori ve Geç Modernlikler Türk Deneyimi, 2006.

Kayalı, K.: 2005, "Sosyolojinin Yapı Taşlarını Oluşturmak", Sorgulanan Sosyoloji İçinde.

Kızılçelik, S.: Sosyal Bilimleri Yeniden Yapılandırmak, 2000, 2004, 2013.

Kızılçelik, S.: Baykan Sezer'in Sosyoloji Anlayışı, 2000.

Kızılçelik, Sezgin: Baykan Sezer'in Sosyoloji Anlayışı, 2000, Anı Yayınları

Kızılçelik, Sezgin: Burjuva Sosyolojisi, 2.Baskı, Ankara, 2013, Anı Yayınları

Kızılçelik, Sezgin: Çağdaş Sosyal Teorisyenler (3), Ankara, 2021, Anı Yayınları.

Kızılçelik, Sezgin: Burjuva Sosyolojisi, Ankara, 2013,2. Baskı, Anı Yayınları

Kızılçelik, Sezgin: Sosyal Bilimleri Yeniden Yapılandırmak, Ankara, 2004, Anı Yayınları

Kızılçelik, Sezgin: Sosyal Bilimleri Yeniden Yapılandırmak, Ankara, 2005, Anı Yayınları

Kızılçelik, Sezgin (2004), Sosyal Bilimleri Yeniden Yapılandırmak, Ankara, Anı Yayınları

Kızılçelik, Sezgin (2005): Batı Bataklığı, Anı Yayınları, Ankara

Kongar, Emre., 21. Yüzyılda Dünya, Türkiye ve Kamuoyu, İstanbul 1992, Simavi Yayınları.

Özpolat, V. Ve Bayındır, N. (2007), Vaka Sorgulama Tekniği ile Okulda Fiziksel Ceza ve Çocuk Saldırganlığı

Parelius and Parelius: The Sociology of Education, U.S.A., 1978.

Saha, L. J.: (2008) Sociology of Education, 21st Country Education, Sage Publication.

Saha, L. J. (2008) Sociology of Education, 21 St Century Education, Sage Publication

Shain ve Ozga, Identitiy Crisis: 2001 British Journal of Sosciology of Education, Vol: 21, No:109

Sezer, Baykan: Sosyolojide Yöntem Tartışmaları, İstanbul, 1993, Sümer Kitabevi

Shilling: "Reconceptuallising Structure and Agency in the Sociology of Education", 1992

Shilling: "Reconceptualising structure and Agency in the Sociology of Education", 1992.

Shimbori, M: Sociology of Education Internatiolan Rewiev of Education, Vol. 25, 1979 No:2-3.

Shimbori, M: 1979, Sociology of Education, International Rewiev of Education, Vol.25, No:2-3, s.393-413.

Tezcan, Mahmut: Değerler Eğitimi- Sosyolojik Yaklaşım, Ankara, 2018, Anı Yayınları

Tezcan, Mahmut: Eğitim Sosyolojisi, Ankara, 1992.

Tezcan, Mahmut: Postmodernizm ve Eğitim, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri, Fak. Derg. Cilt 26, Sayı 1, Ankara, 1995

Tezcan, Mahmut: Eğitim Sosyolojisi, Ankara, 2016, 20. Baskı, Anı Yay.

Toffler, Alvin., Üçüncü Dalga. (Çev. Ali Seden). İstanbul 1981, Altın Kitaplar.

Toffler, Alvin., Learning For Tomorrow. The Role of the Future in Education, U.S.A., 1974.

Uz, Rüçhan, Okullarda Şiddet, Bursa, 2018, Sentez Yayıncılık.

Ünsal, Çetin (Ed.): Ankara: 2018, Nobel Yayınları.

Ünsal, Çetin (Ed.): Ankara, 2018, Nobel Yay.

Ünal, Vehbi: "Teknoloji/Dijital Bağımlılık", Sosyal Sorunlarda Güncel Tartışmalar, Ed. Yılmaz Daşlı, Ankara 2019, Anı Yayınları

Yıldırım, Ergün: Hayali Modernlik, Türk Modernliğinin İcadı, İstanbul, 2012, Doğu Kitabevi Yayınları

Yıldırım, Ergün: Türkiye'de Bunalım ve Demokratik Çıkış Yolları, Proje Raporu, Ankara, 1998, TÜBA Yayınları

YAYINLAR

Akyüz, H. (1992): Eğitim Sosyolojisinin Temel Kavram ve Alanları Üzerine Bir Araştırma, MEB Yayınları, İstanbul

Erkul, A. (2000): Türk Sosyolojisi Tartışmaları, Anı Yayınları, Sezgin Kızılçelik, Baykan Sezer'in Sosyoloji Anlayışı

Habermas, J. (1998): Sosyal Bilimlerin Mantığı Üzerine (Çev. M. Tüzel, İst. Kabalcı Yay.

Kaçmazoğlu, H.B (2010): Türk Sosyoloji Tarihi Üzerine Araştırmalar, Kitabevi Yay. İst.

Kayalı, K. (2005): Sosyolojinin Yapı Taşlarını Oluşturmak, Sorgulama Sosyolojisi, Ed. Ç. Özdemir, eylül Yay. Ankara

Shain, F. ve Ozga, J. (2001). Identity Crisis? Problems and Issues in the Sociology of Education, British Journal of Sociology of Education Vol.21, No:1, s.109-120

Shimbori, M. (1979), Sociology of Education, International Rewiev of Education Vol.25, No: 2-3, s.393-410

Ünsal, Çetin: 2018

Akay, ali: Postmodernizm, İst. 2005

Esgin, Ali: Anthony Giddens Sosyolojisi, Ank. 2008, Anı Yayınları, 2. Baskı

Shain ve Ozga: "Identity Crisis?....2001, s.109. Journal of Sociology of Education" 1992

Shimbori, M. (1979), Sociology of Education, International Rewiev of Education Vol.25, No: 2-3, s.393-413

Erkul, A: 2000 "Türk Sosyoloji Tartışmaları" Baykan Sezer'in Sosyoloji Anlayışı İçinde

Kaçmazoğlu, K.: 2005 "Sosyolojinin, Yapı taşlarını Oluşturmak" Sorgulanan Sosyoloji İçinde.

Kızılçelik, Sezgin: Baykan Sezer'in Sosyoloji Anlayışı, 2000

Saha, L.J.: 2008 "Sociology of Education", Century Education Sage Pub.

Akyüz, H.: 1992, eğitim Sosyolojisinin Temel Kavram ve Alanları Üzerine Bir Araştırma, İst. MEB. Yayınları.

BÖLÜM NOTLARI

1. Milliyet: 4.8.1995

2. Milliyet: 28.5.1995

3. Milliyet: 29.9.1995

4. Tan, Mine: “Dayak ve Eğitim”, Cumhuriyet, 22.1.1992

5. Milliyet: 5.1.1995, s.18

6. Kahraman, Bülent: “Şiddeti Kader Yapmamak”, Sabah Gazetesi, 14.6.2009

Gözütok, Dilek: Eğitim ve Şiddet

İnal, Kemal: “Popülizm Çözüm Geliştirmez”, Radikal, 28 Mart, 2006

İnal, K.: A.g.yazı

Debarbieux, Eric: Okulda Şiddet, 2009, s.15

Kayaalp, Levent: Okulda Şiddet, 2009 (Önsöz)

Kayaalp, Levent: A.G.yazı (Önsöz)

Öğülmüş, Selahiddin: “Okulda Şiddet ve Alınabilecek Önlemler”, Eğitime Bakış, Yıl 2, Sayı 7, 2007.

EĞİTİMDE
KLİNİK DENETİM

Zümre Temelli Klinik Denetim Modeli

Prof. Dr. Ali SABANCI
Doç. Dr. Gülnar ÖZYILDIRIM

3. Baskı

Ankara
2025

EĞİTİMDE KLİNİK DENETİM

Zümre Temelli Klinik Denetim Modeli

Prof. Dr. Ali SABANCI
ORCID: 0000-0002-2508-7339

Doç. Dr. Gülnar ÖZYILDIRIM
ORCID:0000-0003-3768-0516

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

Yayıncı Sertifika No	: 49260
Matbaa Sertifika No	: 47479
ISBN	: 978-605-170-772-3
e-ISBN	: 978-605-170-722-8
ROR	: 01ek5g375
ISNI	: 0000000485146649
Kapak Tasarımı	: Anı Yayıncılık
Mizanpaj	: Anı Yayıncılık
Dil Kontrol	: Anı Yayıncılık
Baskı	: Vadi Grafik Tasarım Ltd. Şti.
Adres	: İvedik Org. San. Bölgesi 88 Oto 3. Bölge 1420. Cad. No: 58/5 Yenimahalle-ANKARA
Tel	: 0 312 395 85 71

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

SABANCI, Ali
ÖZYILDIRIM, Gülnar

Eğitimde Klinik Denetim: Zümre Temelli Klinik Denetim Modeli
Anı Yayıncılık, Ankara/ Türkiye
2025, 3. Baskı, xiv+210 sf., 16x24 cm

ISBN : 978-605-170-772-3
e-ISBN : 978-605-170-722-8
ROR : 01ek5g375
ISNI : 0000000485146649

Eğitim, Eğitim Denetimi, Klinik Denetim
Sanatsal Denetim, Teknik-Öğretici Denetim, Gelişimsel Denetim, Standartlar Yaklaşımı, Yeterlik Temelli Yaklaşım, Klinik Denetimde Yaklaşımlar, Zümre Temelli Klinik Denetim Modeli

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

A harfinin evrimi

YAZARLAR HAKKINDA

Prof. Dr. Ali SABANCI

1991 yılında Hacettepe Üniversitesi İngiliz Dilbilimi Programından mezun oldu. 1991-1999 yılları arasında Millî Eğitim Bakanlığında İngilizce öğretmeni olarak görev yaptı. 1994 yılında İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Programında yüksek lisans eğitimini, 1999 yılında Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Programında doktora eğitimini tamamladı. Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümünde 1999-2011 yılları arasında Yardımcı Doçent ve 2011-2018 yılları arasında Doçent olarak görev yaptı. 2018'den bu yana aynı üniversite ve bölümde Profesör olarak görev yapmaktadır.

Doç. Dr. Gülnar ÖZYILDIRIM

2010 yılında Hacettepe Üniversitesi İngiliz Dili Eğitimi Programından mezun oldu. 2010-2013 yılları arasında Millî Eğitim Bakanlığında İngilizce öğretmeni olarak görev yaptı. 2014 yılında Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Programında yüksek lisans eğitimini, 2018 yılında ise aynı üniversite ve programda doktora eğitimini tamamladı. 2013-2022 yılları arasında Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümünde araştırma görevlisi olarak görev yapmıştır. Şu anda Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümünde Doçent olarak çalışmalarına devam etmektedir.

ÖNSÖZ

Önsöz 1

Bir öğretmenin sınıf yaşantısı öğrencileri ile olan ilişki, iletişim ve etkileşimleri ile doludur. Bütünde okul, öğretmen, eğitim programları, eğitim-öğretimin etkili olmasına katkı veren eğitim araç-gereçleri ve diğer tüm unsurlar, her bir öğrencinin bireysel anlamda bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor açıdan en güçlü şekilde gelişimini, toplumsal açıdan ise "iyi" ve "üretken" olmasını, başka bir değişle topluma yararlı olmasını sağlamak için tasarlanmıştır. Bireyi önemseyen ancak toplu olarak gerçekleştirilmeye çalışılan bu sürecin etkililiği ve verimliliği hem öğrencilerin bireysel ve toplu olarak hem öğretmenin kişisel ve meslekî olarak sınıfta psikolojik, sosyolojik ve ekonomik açıdan rahat ve güvende hissetmeleri ve tüm çevresel faktörlerin bu süreci destekleyici nitelikte olması ile doğru orantılıdır. Bütünde okul, özelde ise sınıf kendine özgü yapılardır ve insan ilişkileri ile şekillenir. Öğrenme-öğretme ortamının gücü de öğrencilerin hazırbulunuşluğu, ortamın ve programların niteliği, öğretmenlerin kişisel özellikleri, öğretmenlerin yeterlikleri vb. pek çok değişkenle birlikte sınıf kültürü ve iklimi ile anlamlandırılabilir. Öğretmenin öğrencilerin dikkatini derse odaklama ve devamında geliştirdiği her eylem ve etkinlikle sınıfı tam da öğrenme aşamasına geçirebildiğini hissettiği "an"lar; her bir öğrencinin zihnini tüm diğer bağlamlardan uzaklaştırarak işlenen temayla zihinsel, duyuşsal ve bilişsel açıdan ilişki kurması ile tam da öğrendiği duygusunu edindiği "an"lar, deyim yerindeyse "trans" haliyle tanımlanabilecek eşsiz bir duruma işaret eder. Denetim kavramı tam da bu noktada bu anların çoğaltılması için çalışmak anlamında olmalıdır. Öğretmen sınıfta "yalnız"dır. Bunun anlamı hem öğretmenlik performansı, hem öğretim ile ilgili plan, program, uygulama ve ölçme ve değerlendirme ile ilgili kararları, gözlem ve değerlendirmeleri açısından temelde "bir başına" olmasıdır. Öğretmen sınıftaki "kendi" ve meslekî uygulamaları ile ilgili dönütleri de kendi kendine oluşturmak ve geliştirmekle karşı karşıyadır. Öğretmen, bir başka gözle kendini görmeye, yapıp ettikleri ile ilgili dönüt almaya, ihtiyaç duyduğu konularda yeni öğrenme süreçlerine ve bütünde kendini yenilemeye ve geliştirmeye ihtiyaç duyar. Bu, bir yandan öğretmenin kişisel ihtiyaç ve beklentileri ile bir yandan da örgütün ihtiyaç ve beklentileri ile değerlendirilebilir. Bu çerçevede denetim kavramı dışsal bir nitelikle oluşturulduğu ölçüde işlevsel açıdan belirli bir ölçütle kontrol, eksikliklerin tespiti ve düzeltme kavramları ile psikolojik açıdan ise yetersizlik, korku, kaygı vb. kavramlarla ilişkilendirilir. Bunun tersi içsel nitelikte (sınıfın bir parçası olan/olabilen) tanımlandığı ölçüde de eğitim-öğretim sürecinin doğal akışına uygun olan sevgi, samimiyet, gelişme veya yaratıcılık kavramlarına yaklaşır. Türk Eğitim sisteminde öğretmenin performansı ile eğitim öğretim sürecinin geliştirilmesi dışsal odaklı bir anlayışla müfettiş ya da okul müdürlerinin görev ve sorumluluk alanı olarak günümüze kadar uygulanagelmiştir. Bu kitapta ele alınan klinik denetim modeli ve son bölümde önerilen zümre içi ikili çalışma gruplarının birlikte çalışma ve birlikte öğrenmesini öngören Zümre Temelli Klinik Denetim modeli ile içsel nitelikli, aynı ihtiyaçlarla taraflara sınıfın doğal işleyişi içinde, birlikte planlama, uygulama ve gözlem yapma, süreci ve sonuçları birlikte anlamlandırmalarına fırsat ve olanak sağlanabileceği düşünülmüştür. Bu model çerçevesinde zümreler hem ikili çalışma grupları yoluyla öğretmenlerin

kişisel ve meslekî gelişiminin merkezinde yer alacaklardır hem de eğitim öğretim sürecinin gelişimine daha güçlü bir katkı sağlayabileceklerdir. "Zümre Temelli Klinik Denetim Modeli"nin tasarımında öncelikli amaç, zümre temelinde ders ve öğretmen denetimi; rehberlik ve işbaşında yetiştirme konusunda katılımcıların inandığı, gönüllülükle ve ikna olarak katıldığı, ihtiyaçtan hareket eden, uygulanabilir, öğrenme ve öğretme sürecini güçlendirebilecek, tarafların ve bütünde okulun gelişimine katkı sağlayabilecek bir sürece ilham kaynağı olmaktır.

Bir kitabın ortaya çıkması için ayrılan zaman, harcanan emek, duygusal ve zihinsel odaklanma yazar açısından aynı zamanda yaşamın olağan akışında pek çok şeyin ihmal edilmesi anlamına geliyor. Bunların başında da ne yazık ki yaşam sebebimiz de olan aile geliyor. Bu bakımdan en büyük teşekkürü eşimin ve oğlumun hak ettiğini düşünüyorum. Bu süreçte daima sabırla aralarına dönmemi bekleyen, çalışmaya odaklanabilmem için hiçbir fedakârlıktan kaçınmayan sevgili eşim, Hacer Hadduroğlu SABANCI'ya ve biricik oğlumuz, Meriç SABANCI'ya sonsuz derecede minnettarım.

Bu kitabın yazılmasında benimle eşit derecede emek harcayan Dr. Gülnar ÖZYILDIRIM'a teşekkür ederim.

Kitabın düzenlenmesinde katkısını esirgemeyen Doç. Dr. Ahmet ŞAHİN'e teşekkür ederim.

Akademik emek bireysel bir emek gibi görülse de birikimin kaynakları açısından akademik ortamı oluşturan meslektaşların, öğrencilerin ve fikirlere ilham veren eserlerin yazarlarının da özel bir teşekkürü hak ettiği kanaatindeyim.

Prof. Dr. Ali SABANCI

Antalya, 2022

Önsöz 2

Eğitim denetimi alanında her kuramsal ve uygulamalı çalışma, Türk eğitim sisteminin daha etkili ve verimli hale gelmesini sağlayacak bir adımdır. Bu amaçla Türkiye'de araştırmacılar gelişimsel, farklılaştırılmış, sanatsal ve klinik olmak üzere birçok denetim modeli ile ilgili çalışmaya yönelmişlerdir. Klinik denetim, Google arama motorunda Türkçe olarak arandığında yaklaşık 548.000 sonuç vermektedir. Aynı arama motoru, "Eğitimde klinik denetim"in İngilizce karşılığı olan "Clinical supervision in education" ile ilgili 112.000.000 kadar sonuç vermektedir. Bu durum, klinik denetimin ne kadar ilgi gördüğünün bir kanıtı olarak değerlendirilebilir.

Bu çalışmada emeği geçen herkese teşekkürü borç bilirim. Sadece mutluluğumu değil, üzüntülerimi ve stresimi paylaşan annem Füğen ÖZYILDIRIM ve babam İlhan ÖZYILDIRIM'a, hayatımın her döneminde bana rehber olan ablam Doç. Dr. Feride ÖZYILDIRIM GÜMÜŞ'e, esprileri ile beni güldürmeye çalışmaktan vazgeçmeyen enişte Dr. Öğretim Üyesi Erinç GÜMÜŞ'e çok çok teşekkür ederim. Tabii ki ailemizin neşe kaynağı, teyzesinin bir tanesi Neva Deniz'e teşekkür ederim. İyi ki varsın teyzeciğim…

Çalışmalarımın her aşamasında bana hem akademik hem de manevî olarak destek olan Prof. Dr. Ali SABANCI'ya, kitap tasarımı konusunda destek veren sayın Doç. Dr. Ahmet ŞAHİN'e ayrıca teşekkür ederim.

Doç. Dr. Gülnar ÖZYILDIRIM

Antalya, 2022

KİTAP HAKKINDA

Eğitimde Klinik Denetim: Zümre Temelli Klinik Denetim Modeli olarak adlandırdığımız kitabın birinci bölümünde paradigma ve denetim kavramları ele alınmıştır. Bu çerçevede 20. yüzyıl paradigmalarının, eğitim örgütlerinde eğitim denetimini nasıl şekillendirdiği, denetime ne anlam yüklendiği ve denetimin nasıl uygulandığı incelenmiştir.

Kitabın ikinci bölümünde öncelikle denetim kavramının genel olarak anlamı ve tanımları irdelenmiştir. Bu bölümde denetim kavramının örgütsel açıdan tanımları ve işlevleri açıklanmış ve eğitim örgütlerinde örgüt ve birey açısından değerlendirilmiştir.

Sullivan ve Glanz (2009)'in vurguladığı gibi tarih bugünkü uygulamaların anlaşılmasında ve gelecek için daha yararlı kararlar verilmesinde yol göstericidir. Bu bakış açısıyla kitabın üçüncü bölümünde eğitim örgütlerinde denetimin tarihçesi incelenmiştir. Bu bölüm bilimsel denetim ve bürokrasi anlayışı, insan ilişkileri ve demokratik denetim ve 1960'lardan sonra denetim şeklinde üç başlık altında değerlendirilmiştir.

Kitabın dördüncü bölümünde klinik denetim ile ilgili literatür incelenmiş, elde edilen bilgiler bütüncül bir bakış açısı ile analiz edilmiş, değerlendirilmiş klinik denetimin kavranmasına ve uygulanmasına kaynaklık edebilecek başlıklar altında toplanarak sunulmuştur. Bu başlıklar altında toplanan bilgilerin, klinik denetim anlayışının uygulanması halinde okullarda var olan sosyal gerçekliği doğal ortamında ve derinlemesine kavramaya yardımcı olabileceği düşünülmüştür.

Kitabın beşinci bölümünde klinik denetim modelleri ele alınmıştır. Konu ile ilgili yapılan çalışmalarda klinik denetim adı altında farklı yaklaşımların birbirinden bağımsız kullanıldığı görülmektedir. Acheson ve Gall (2003), klinik denetim yaklaşımlarının tümünün orijinal klinik modele dayandığını, bu nedenle hiçbirinin tam anlamıyla yeni bir model olduğunun ya da herhangi birinin yanlış olduğunun söylenemeyeceğini ve birden fazla klinik denetim modelinin varlığının, her bir modelin farklı bir konuya odaklanmasından kaynaklandığını belirtir. Bu çalışmada amaç, klinik denetim ana fikri içinde geliştirildiği söylenebilecek olan farklı klinik denetim modellerini benzerlik ve farklılıklarıyla bir bütün olarak değerlendirme olanağı yaratmaktır.

Kitabın altıncı bölümünde Millî Eğitim Bakanlığı Denetim Alt Sistemi amaç, yapı ve işleyiş bakımından incelenmiştir. Bu incelemede denetim alt sistemine ilişkin sıklıkla değiştirilen kanunlar, yönetmelikler ve yönergelerdeki değişimi görebilmek açısından öncelikle kronolojik izleme yapılmış ve bütünlüğü görülebilir şekilde verebilmek açısından tablolar halinde sunulması tercih edilmiştir. Yine devamında Milli Eğitim Bakanlığının denetleme görevi, Milli Eğitim Bakanlığı Denetim Alt Sisteminin örgütsel yapısı ve denetim alt sistemi mevzuatında kavram tercihleri, Milli Eğitim Bakanlığı denetim alt sisteminde Teftiş Kurulu Başkanlığının ve müfettişlerin görevleri ile ilgili kanunlar, tüzükler, yönetmelikler ve yönergelerde yapılan düzenlemeler, karşılaştırmaya olanak sağlayacak şekilde yer yer gereken kısımlar vurgulanarak, yer yer de ilgisiz kısımlar çıkarılarak tablolar halinde sunulmuştur. Denetim alt sisteminin bu şekilde yansıtılmasındaki amaç, geçmişten günümüze çıkarılan kanun, tüzük, yönetmelik ve yönergelerde yer alan düzenlemeleri en çarpıcı, açık, anlaşılır ve karşılaştırılabilir şekilde aktarabilmektir. Müfettiş yar-

dımcılığına atama ve yetiştirilme konusundaki Millî Eğitim Bakanlığı mevzuatı sunulurken geçmişten günümüze değişimleri izleyebilmek açısından geçmiş uygulamalarla güncel uygulama arasındaki benzerlikleri tablolar içinde işaretleme, farklılıkları özetleme şeklinde bir yöntemin daha işlevsel olacağı düşünülmüştür.

Kitabın yedinci bölümünde klinik denetimde denetmen kavramı ele alınmış, hem literatürde denetmen rolünü kimin üstleneceği ile ilgili tartışmalar verilmiş hem de Türkiye'de ders ve öğretmen denetimi konusunda yapılan araştırma sonuçları değerlendirilmiştir. Bu çerçevede ders ve öğretmen denetiminde müfettiş odaklı ve okul müdürü odaklı çalışmalar incelenmiştir. Hem kuramsal açıdan hem de uygulama boyutunda her iki uygulama ile ilgili güçlü ve zayıf yönler irdelenmiştir. Bu bölümde öğretmen odaklı başka bir değişle meslektaş denetimi kavramı ile örtüşen teorik çerçeve ve az da olsa Türkiye'de yapılan araştırma sonuçları yansıtılmıştır.

Kitabın sekizinci ve son bölümünde bu kitabın diğer bölümlerinde kapsamlı bir şekilde incelenen klinik denetim kavram, kuram ve uygulamalarından, Türk Eğitim Sistemi Denetim Alt Sisteminin amaç, yapı ve süreç boyutları ile incelenmesi sonucunda oluşan kanaatlerden, Türkiye'de yapılan araştırma sonuçlarından ve Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Ana Bilim Dalında akademisyenlik yaşantısı içinde öğretmenlerle, okul yöneticileriyle ve müfettişlerle yürütülen lisansüstü derslerdeki karşılıklı değerlendirmeler, özellikle "Eğitim Denetimi" derslerinde yürütülen tartışmalardan, bu konuda yaptırılan lisansüstü proje ve tezlerden ilham alarak öğretmen ve ders denetimi ile ilgili olarak "Zümre Temelli Klinik Denetim" modeli önerilmiştir. Bu modelle daha önce uygulanmış ve mevcut olarak uygulanan modellerde daha çok zayıf yönleri olarak tartışma konusu oluşturan uygulama ve sonuçların en aza indirilmesinin mümkün olacağı düşünülmüştür. Bununla birlikte önerilen bu modelin de "sihirli bir değnek" olmadığını belirtmek gerekir. Eğitim sisteminde herhangi bir değişken ile ilgili bir sorun durumunun ya da değişimin, yine birden fazla değişkene bağlı olduğunu, sorun ya da değişim önerisinin bütüncül bir yaklaşım gerektirdiğini vurgulamakta yarar vardır.

İÇİNDEKİLER

YAZARLAR HAKKINDA ..... **iii**

ÖNSÖZ ..... **v**

KİTAP HAKKINDA ..... **ix**

BÖLÜM 1 ..... **1**

EĞİTİMDE VE EĞİTİM DENETİMİNDE PARADİGMA **1**

1.1 Paradigma ve Eğitim **4**

1.2 Paradigma ve Denetim **16**

1.2.1 Modern Öncesi Dönemde Denetim 17

1.2.2 Modern Dönemde Denetim 18

1.2.3 Postmodern Dönemde Denetim 19

BÖLÜM 2 ..... **23**

DENETİM KAVRAMI **23**

2.1 Birey İçin Denetim **24**

2.2 Örgüt İçin Denetim **27**

BÖLÜM 3 ..... **37**

EĞİTİM ÖRGÜTLERİNDE DENETİMİN TARİHÇESİ **37**

3.1 Denetimin İlk Uygulamaları **39**

3.2 Bilimsel Denetim ve Bürokrasi Anlayışı **40**

3.3 İnsan İlişkileri ve Demokratik Denetim **43**

3.4 Denetimde Yeni Arayışlar **45**

BÖLÜM 4 ..... **49**

KLİNİK DENETİMİN TEMELLERİ **49**

4.1 Genel Denetim Klinik Denetim Ayrımı **49**

4.2 Denetimde Klinik Fikri **51**

4.3 Hizmet Öncesi Öğretmen Yetiştirme Sürecinde Klinik Denetim 52
4.4 Klinik Denetimin İmajı 52
4.5 Klinik Denetimin Önemi..... 53
4.6 Klinik Denetimin Amaçları 54
4.7 Klinik Denetim Tanımları 55
4.8 Klinik Denetimin Temel Varsayımları..... 56
4.9 Klinik Denetimde Temel İlkeler..... 59
4.10 Klinik Denetimde Etik 61

BÖLÜM 5.....65
KLİNİK DENETİM MODELLERİ 65
5.1 Orijinal Klinik Denetim Modeli..... 67
5.1.1 Denetim Döngüsü ve Denetimin Aşamaları 68
5.2 Klinik Denetimde Sanatsal Model (Humanistic/Artistic) 71
5.4 Klinik Denetimde Gelişimsel Model (Developmental)..... 78
5.5 Klinik Denetimde Yansıtıcı Model (Reflective) 82
5.6 Klinik Denetimde Standartlar Yaklaşımı..... 85
5.7 Klinik Denetimde Yeterlik Temelli Yaklaşım..... 88

BÖLÜM 6.....93
TÜRK EĞİTİM SİSTEMİ DENETİM ALT SİSTEMİ 93
6.1 Millî Eğitim Bakanlığı Denetim Alt Sisteminin Yapısı ve İşleyişi 93
6.1.1 Millî Eğitim Bakanlığı Denetim Alt Sistemine İlişkin Kanun, Tüzük, Yönetmelik ve Yönergelerin Yürürlük Kronolojisi 94
6.1.1.1 Denetim Alt Sistemine İlişkin Kanunlar 94
6.1.1.2 Denetim Alt Sistemine İlişkin Yönetmelikler..... 96
6.1.1.3 Denetim Alt Sistemine İlişkin Yönergeler, Yönergelerin Yasal Dayanakları, Yürürlükten Kaldırılan Yönergeler 101
6.1.2 Millî Eğitim Bakanlığının Denetleme Görevi..... 105
6.1.3 Millî Eğitim Bakanlığı Denetim Alt Sisteminin Örgütsel Yapısı ve Denetim Alt Sistemi Mevzuatında Kavram Tercihleri..... 107

6.1.3.1 Millî Eğitim Bakanlığı Denetim Alt Sisteminin Örgütsel Yapısı 107

6.1.3.2 Millî Eğitim Bakanlığı Denetim Alt Sistemi Mevzuatında Kavram Tercihleri 110

6.1.4 Millî Eğitim Bakanlığı Denetim Alt Sisteminde Teftiş Kurulu Başkanlığının ve Müfettişlerin Görevleri..... 113

6.1.4.1 Teftiş Kurulu Başkanlığının Görevleri 113

6.1.4.2 Müfettişlerin Görevleri 118

6.1.5 Müfettiş Yardımcılığına Atama ve Yetiştirilme 123

6.1.5.1 Merkez ve İl Eğitim Müdürlüklerinde Denetmen İhtiyacının Belirlenmesi..... 123

6.1.5.2 Yarışma Sınavına Katılacaklarda Aranacak Şartlar, Giriş Sınavı ve (İlk) Atama 124

6.1.5.3 Müfettiş Yardımcılarının Yetiştirilmesi, Yeterlik Sınavı ve Müfettiş Yardımcılığına (Asaleten) Atama 129

6.1.6 Okul Müdürlerinin Denetim Görevleri..... 135

6.1.6.1 Örgüt ve Yönetim Kuramlarında Okul Müdürünün Ders ve Öğretmen Denetimi Görevleri ve Okul Müdürünün Öğretimsel Liderlik Rolü 136

6.1.6.2 Okul Müdürlerinin Denetim Görevlerine İlişkin Yasal Dayanaklar..... 137

BÖLÜM 7 141

TÜRK EĞİTİM SİSTEMİ DENETİM ALT SİSTEMİNDE KLİNİKSEL DENETİM 141

7.1 Klinik Denetimde Denetmen..... 141

7.1.1 Müfettişe Dayalı Klinik Denetim Modelinin Zayıf Yönleri 146

7.1.2 Türkiye'de Ders ve Öğretmen Denetiminde Müfettiş Odaklı Uygulama ile İlgili Araştırma Sonuçları..... 150

7.1.3 Okul Müdürüne Dayalı Klinik Denetim Modelinin Zayıf Yönleri 158

7.1.4 Türkiye'de Ders ve Öğretmen Denetiminde Okul Müdürü Odaklı Uygulama ile İlgili Araştırma Sonuçları 158

7.1.5 Öğretmene Dayalı Klinik Denetim Modeli..... 161

BÖLÜM 8 165

BİR MODEL ÖNERİSİ: ZÜMRE TEMELLİ KLİNİK DENETİM 165

Giriş..... 165

8.1 Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurulları ve Zümreleri Yönergesi Çerçevesinde Yapı, İşleyiş ve Görev Bakımından Zümreler 166

8.2 Zümre Temelli Klinik Denetim Modeli..... 170

8.2.1 Zümre Temelli Klinik Denetim Döngüsü..... 171

8.2.2 Zümre Temelli Klinik Denetimin Aşamaları 176

8.2.2.1 Birinci Aşama: Sınıf/Alan Zümreleri, Zümre Öğretmenler Kurulu Toplantısı..... 176

8.2.2.1.1 Zümre Çalışmalarının Genel Planlaması..... 177

8.2.2.1.2 Zümre İçi İkili Çalışma Gruplarının Belirlenmesi ve Denetim Takvimi 182

8.2.2.2 İkinci Aşama: Zümre İçi İkili Çalışma Gruplarının Klinik Denetim Uygulamaları187

KAYNAKÇA 193

BÖLÜM 1

EĞİTİMDE VE EĞİTİM DENETİMİNDE PARADİGMA

Bir paradigma, bir dizi farklı fakat birbiriyle ilişkili unsuru kapsar. Kültür ve toplum, farklı insanlar tarafından benimsenen dünya görüşlerinin veya paradigmaların karmaşıklıklarını ve farklılıklarını anlamamıza yardımcı olabilecek unsurlar arasındadır. Bu terimlerin her biri kullanıldıkları bağlama ve kullanıcılarının sahip olduğu dünya görüşüne bağlı olarak çeşitli anlam ve şekillerde kullanılır. Örneğin, bu kavramların her biri, kullanıcılarının elinde, ya birlik ve iş birliği için çok güçlü ve olumlu bir güç ya da bölücülük ve egemenlik için eşit derecede kuvvetli ve olumsuz bir güç olabilir. Paradigmalar veya dünya görüşleri aynı anda bir toplumdaki insanlar tarafından paylaşılan kurumları ve süreçleri şekillendirir ve yansıtır. Bununla birlikte, belirli paradigmatik ögelerde (bir paradigmayı oluşturan parçalarda) ve aynı toplumdaki farklı kişilerin bu parçaları paylaşma derecesinde büyük farklılıklar vardır. Paradigmatik unsurlar, kültürleri oluşturan etnisite ve ırk gibi kavramlara çoklu anlamlar veren süreçleri, inançları, değerleri ve ürünleri içerir. Bunlar sanat, müzik, bilim, felsefe, din, siyaset, ekonomi, boş zaman, iş ve eğitim gibi çok çeşitli kültür ifadelerini içerir ve bunlara yansır (Schriver, 2015, s.16). Paradigma kavramı, bilimdeki değişim, dönüşüm ve yeni oluşumları daha iyi anlayabilmek için kullanılmaktadır. Paradigma, belli bir zaman dilimi içinde bir grubun ya da topluluğun düşünme biçimi ve davranışlarını belirleyen bir dünya görüşü, bilgi dayanağı, bir izlenceler bütünü, bir perspektif, bir model olarak tanımlanabilir (Güngör, 2014, s. 26). Kuhn, paradigma kavramını biraz daha geniş tarzda kullanarak, belli bir bilimsel yaklaşımın doğayı sorgulamak ve doğada bir ilişkiler bütünü bulmak için kullandığı açık ya da örtülü bütün inançları, kuralları, değerleri ve kavramsal/deneysel araçları kapsayacak biçimde ele almıştır (Kuyaş, 1995, s.10). Paradigmalar tıpkı biyolojik sistemler gibi bir yaşam döngüsüne sahiptir. Önce önemsenmezler, fakat hâkim paradigma karşılaşılan sorunları çözmedikçe, taraftar sayısını arttırarak gelişir ve büyürler. İlerleyen zamanda hâkim paradigmanın yerine geçerler. Aynı şekilde ilerleyen süreçlerde bu hâkim paradigma da yine karşılaşılan sorunları çözmede yetersiz kaldıkça, eski gücünü ve etkisini yitirerek yerini başka bir paradigmaya terk eder (Şimşek, 2015, s.28). Paradigma, kültür, ideoloji ve politika birbiriyle ilişkili kavramlardır. Bir paradigma kültürlerin, ideolojilerin, sosyal teorilerin ve sağduyunun en soyut ama aynı zamanda en derin özelliklerini içerir ve bu özellikler; a) epistemoloji ve ontoloji (insan görüşü, toplum görüşü, devlet görüşü, bilgi görüşü vb.) b) eğitimin toplumdaki ve bireydeki rolüne bir bakış, c) söylem ve politikalar düzeyinde yer alır (Daun, 2018).

Fiero (2011) 20. yüzyıl paradigmalarını; modernizm, postmodernizm ve global yaklaşım temelinde şöyle açıklamaktadır:

- ✓ Modernist Saldırı (1900-1950)
- ✓ Freudyen Devrim (1900-1950)
- ✓ Savaş, Totalitarizm ve Sanat (1900–1950)
- ✓ Anlam Arayışı (1940-1960)
- ✓ Özgürlük ve Eşitlik (1930-Günümüz)

- ✓ Bilgi Çağı (1960-Günümüz)
- ✓ Küreselleşme: Çağdaş Dünya (1970-Günümüz)

Modernist Saldırı (1900-1950): Medeniyetin doğuşundan bu yana hiçbir çağ, gelenekten 20. yüzyıldan daha radikal veya daha bilinçli bir şekilde kopmamıştır. İlk dönemde, bu yeni yönün ruhu ve tarzı "modernizm" olarak adlandırılmıştır. Modernizm, yenilik, deney ve en uç noktasında anarşi lehine eski kültürel değerleri ve sözleşmeleri reddetmiş, yerleşik normların mutlak çözülmesine yol açmıştır. Yaratıcı sanatlardaki modernist devrim, bilim ve teknolojide de eşit derecede kendini göstermiştir. Teknolojideki dönüşüm 19. yüzyılın sonunda telefonun (1876), kablosuz telgrafın (1891) ve ilk benzinle çalışan otomobilleri mümkün kılan içten yanmalı motorun (1892) icadıyla başlamıştır. Modernleşme, ekonomik ilerlemenin geleneksel yapılar ve kültürler üzerindeki etkilerini belirtmek için kalkınma sosyolojisinde yaygın olarak kullanılır. Modernleşme teorisi aynı zamanda 'sanayileşme, bilim ve teknolojinin büyümesi, modern ulus devlet, kapitalist dünya pazarı, kentleşme ve diğer altyapı unsurlarına dayanan toplumsal gelişme aşamalarını belirtmek için kullanılır. Artan sekülerleşmeye ve kendini geliştirme ruhuna dayalı kültürel değişimlerin modernleşme sürecinden kaynaklandığı varsayılmaktadır. Postmodernleşmede ise benzer bir sosyal süreç ve kurumsal değişim tanımına ulaşılması gerektiği düşünülür (Hassard,1993).

Freudyen Devrim (1900-1950): Modern batı tarihinde hiçbir figür, kendimizi algılamamız üzerinde Sigmund Freud'dan daha fazla etkiye sahip olmamıştır. Freud'un teorileri, bilinçli benliğin kişinin fiziksel yaşamının yalnızca küçük bir parçası olduğunu öne sürmüştür. Freud 20. yüzyılın sanatlarında yankı uyandıracak, edebiyatı ve tiyatroyu, müziği ve film de dahil olmak üzere görsel sanatları etkileyecek nitelikte insan zihninin bir modelini sunmuştur. Freud, teorisiyle bilinçdışının gizemli alanını açığa çıkarırken, aklın insan davranışının temel izleyicisi olduğuna dair uzun süredir devam eden inanca meydan okumuştur.

Savaş, Totalitarizm ve Sanat (1900-1950): Temelde birbiriyle ilişkili iki felaket, 20. yüzyılın başına bela olmuştur. Bunlar: Topyekûn savaşlar ve totaliter diktatörlüktür. Sofistike askeri teknoloji ve elektronik kitle iletişim biçimlerinin kolaylaştırdığı topyekûn savaş ve totaliterlik, 20. yüzyılın dünya tarihinin en kanlı yüzyılı olmasına neden olmuştur. Bu insan yapımı felaketler sadece teknolojinin insan yaşam kalitesini iyileştireceği inancını zayıflatmıştır.

Anlam Arayışı (1940-1960): II. Dünya Savaşı'nı sona erdiren anlaşmalar, bireysel siyasî, sosyal ve ideolojik amaçlarını ilerletmek için iki büyük güçlü ulus bloğunu birbirine düşman bırakmıştır. Bu dönemde komünizm ve kapitalist demokrasi karşı karşıya gelmiştir. İki dünya savaşına eşlik eden karamsarlık, önceki yüzyılların temel inançlarına olan inancın kaybıyla daha da arttı. Siper savaşı, Holokost ve Hiroşima gerçekleri, insanın doğası gereği rasyonel olduğunu, teknolojinin insan mutluluğunu ilerletmek için çalışacağına ve evrenin hayırsever bir Tanrı tarafından yönetildiğine ilişkin algıları zayıflatmıştır. Yüzyıl ortalarına gelindiğinde, anlam arayışı, varoluşçuluk felsefesini üretmiştir.

Özgürlük ve Eşitlik (1930-Günümüz): Yirminci yüzyılın ikinci yarısına iki büyük özgürlük hareketi damgasını vurmuştur. Birincisi sömürge ulusların siyasî, ekonomik, dini ve etnik bağımsızlığını güvence altına alma çabalarını içermektedir. İkinci özgürlük hareketi ise

ırksal, etnik ve cinsiyet eşitliği talebiyle ortaya çıkmıştır. Bu hareketler 20. ve 21. yüzyılın edebiyat, sanat ve müzik eserlerini etkilemiştir.

Bilgi Çağı (1960-Günümüz): Bazı tarihçiler, modernizmin sonunu İkinci Dünya Savaşı'nın yarattığı yıkıma bağlamaktadır. Bu durum aynı zamanda çiftçilik ve imalatın hâkim olduğu sanayi çağından, iletişim teknolojisinde bilgiyi alma ve işleme şeklimizdeki köklü değişikliklerin hâkim olduğu bilgi çağına postmodern bir geçişe zemin hazırlamıştır. Yüksek teknoloji ürünleri, kitle iletişim araçları ve elektronik iletişim biçimleri bu değişimi kolaylaştırmıştır.

Postmodernizm: "Postmodernizm" terimi, İkinci Dünya Savaşı'ndan kısa bir süre önce modernizme bir tepki olarak ortaya çıkmış, ancak 1960'ların sonunda, 20. yüzyılın sonlarının kültürel durumunu belirlemeye başlamıştır. İster modernizme karşı bir tepki olarak ister modernizmin tamamen yeni bir biçimi olarak tanımlansın, postmodernizm, esas olarak Batı'da ortaya çıkan bir olgudur. Postmodernizm çoğulcudur, yani anlamın mutlak ve sabit değil, çok yönlü ve geçici olduğunu öne sürer. Postmodernizme göre birey, sayısız ve çoğu zaman çelişkili kimliklere sahiptir. Postmodernizm nedir? En yalın anlamıyla, postmodernizm 'aklın ölümü' anlamına gelir (Power 1990). Postmodernizm metodolojik birliğe cepheden bir saldırıdır. Bu nedenle postmodernizmin ilk karakteristik özelliği, referansın temsil biçimleri (kelimeler, görüntüler vb.) ile nesnel dış dünya arasında tek anlamlı bir ilişki olduğu veya olabileceği fikrini reddetmesidir. Doğayla bir ilişkinin düzenlenebileceğine inancı temel alan modernizmin aksine, postmodernizm eş zamanlı olarak 'doğal dünyadan özgürleşmeye ve kültürün ayrık küreler şeklinde bölünmesine' yol açar (Hassard, 1993).

Küreselleşme: Çağdaş Dünya (1970-Günümüz): 1962'de Kanadalı iletişim kuramcısı Marshall McLuhan, dünyanın elektronik bir "küresel köy"e dönüşeceğini öngörmüştür. Bu öngörüye göre küresel köyde, dünyanın coğrafî olarak uzak bölgeleri arasındaki iletişim neredeyse anında gerçekleşecek ve her önemli yeni gelişme -teknolojik, ekolojik, politik, ekonomik ve entelektüel- her "köylü"yü bir dereceye kadar etkileyecekti. Sosyal ve coğrafî hareketlilik, değişime açık olma ve kollektivite duygusu, bu yeni dünya topluluğunun ayırt edici özellikleri olacaktır. Son elli yılda McLuhan'ın fütürist vizyonunun gerçekleştiği görülmektedir. Küreselleşmenin kökleri 19. yüzyılın sonlarındaki endüstriyel ve ticarî teknolojiye kadar uzanır. Ancak dünyanın tüm bölgelerini anında bilgi ve fikir alışverişinde bir araya getirebilen en önemli faktör, elektronik ve daha yakın zamanda dijital teknolojidir.

Küreselleşme, uluslararasılaşmadan daha fazlasıdır. Batılı küreselleşme, dünyanın (uzayda ve zamanda) bilgi işlem teknolojileri, küresel erişim içinde karşılıklı ekonomik bağımlılıklar ve bir ideoloji aracılığı ile veya "bir bütün olarak dünyanın bilincinin yoğunlaştırılması" aracılığıyla baskı altına alınması süreci olarak tanımlanabilir. Batılı küreselleşme, diğer şeylerin yanı sıra ulusal ve yerel kültürlere karşı bir meydan okuma ve onları sorgulama; bilgi ve fikirlerin belirli yönlerinin evrenselleştirilmesi ve diğerlerinin özelleştirilmesi; ulusal devletin evrenselleşmeye aracılık etmesi ve rekabet edebilirliği teşvik etmesi için yeni bir rol ve liberal demokrasi ve insan haklarının genişletilmesini ifade eder (Daun, 2018).

BÖLÜM 2

DENETİM KAVRAMI

Denetim kavramı neredeyse tüm meslek alanları için oldukça önemli bir yere sahiptir. Merriam-Webster çevrimiçi sözlük, denetim kavramını etimolojik olarak Latince kökenli olan "gözetleyip denetlemek (supervise)" kavramına karşılık olarak vermektedir. Denetim kavramının İngilizcedeki kullanımına 1645 yılında rastlanmıştır (Bernard ve Goodyear, 2014). Denetim, günlük hayatta kontrol, teftiş, inceleme, izleme ve gözetim kavramlarıyla açıklanmakta (Glickman, Gordon ve Ross-Gordon, 2018) ve çoğu zaman bu kavramlarla eş anlamlı olarak kullanılmaktadır (Akyel ve Köse, 2010). Çünkü denetim kavramı içerisinde kontrol ve uyum, izleme ve değerlendirme, güven ve yetkilendirme ve meslekî gelişim kavramlarını barındırmaktadır (Zepeda ve Ponticell, 2018). Denetim kavramının içeriğinde gözlem, değerlendirme, geri bildirim, denetlenen kişinin öz değerlendirmesini kolaylaştırma ve öğretim, model alma, karşılıklı problem çözme yoluyla bilgi ve becerilerin edinilmesi ve denetlenen kişinin güçlü yanlarının ve yeteneklerinin tanınmasına dayanarak, öz yeterliliğin gelişimi bulunmaktadır (Falender ve Shafranske, 2004).

Alanyazında denetimin anlamının ne olduğu ya da bu kavramın ne anlama gelmesi gerektiği konusunda bir uzlaşı bulunmamaktadır. Denetimin anlamı ile ilgili bu belirsizliğin kaynağı, araştırmacıların farklı eğitim ve ilgi alanlarından olmasıdır (Bernard ve Goodyear, 2014). Denetim konusunu çalışan bir kişi program geliştirme, personel geliştirme, okul düzeyli reform stratejileri, eylem araştırmaları ve mentörlük ile ilgileniyor demektir. Denetim, çok çeşitli öğretim ihtiyaçlarını karşılayacak kadar esnek, farklı taleplere yanıt verebilecek nitelikte amaçlı bir girişimdir (Glanz, 1997). Ayrıca araştırmacıların bu kavrama yönelik farklı nitelendirmeler yapmaları (gelişimsel, farklılaştırılmış, eğitimsel veya öğretimsel gibi), etkili öğretime yönelik algıları, eğitim ve eğitim çalışanlarıyla ilgili yasal düzenlemeler ve denetimsel uygulamalara ilişkin farklı düşüncelere sahip olmaları ile ilişkilidir (Oliva ve Pawlas, 2001). Denetim kavramı bir süreç olarak ele alınmakta ve kimi zaman denetmenlerin işlevi, görevleri, amaçları veya etkinlikleri vasıtasıyla tanımlanmaktadır (Gordon, 2005, s. 23). Bununla birlikte denetim alanıyla ilgilenen araştırmacılar yapılan denetim tanımlarında ortak terimlerin varlığına işaret etmektedirler. Örneğin, Goldhammer, Anderson ve Krajewski (1980) denetim kavramının eğitim yönetimi ve eğitimsel liderlik kavramlarıyla ilişkisine dikkat çekmiş ve denetim tanımlarında "öğretim süreci, iletişim becerileri veya problem çözme alanlarında personel gelişimine" odaklanıldığını ifade etmişlerdir. Denetim tanımlarında sıkça tekrarlandığı gözlemlenen diğer kavramlar ise "hizmet, iş birliği ve demokrasi" olmuştur (Oliva ve Pawlas, 2001).

Aydın (2007, s. 11)'a göre denetim hem örgüt hem de yönetim süreci için bir gerekliliktir. Denetim, örgütsel eylemlerin kabul edilen amaçlar doğrultusunda, saptanan ilke ve kurallara uygun olup olmadığının anlaşılması süreci olarak düşünülebilir. Başar (2000), denetim kavramını yönetim süreci olarak ele alır ve durumu saptama, değerlendirme ve düzeltme ve geliştirme olmak üzere üç öge vasıtasıyla açıklar. Başar, ilk iki ögenin temelinde kontrol amacı olduğunu vurgular. Denetimin durumu saptama ögesi istenilen

durum ile mevcut durumun karşılaştırılmasına, bir başka deyişle kontrol etmeye dayanır. Denetimin ikinci ögesi olan değerlendirme ise durum saptama ögesinden elde edilen verilerle ölçütlerin kıyaslanmasıdır. Kavramın üçüncü ögesi düzeltme ve geliştirme de çabaların amaçlara doğru yönetilmesine yardım etmedir.

Eğitimsel liderlik kavramıyla ilişkilendirildiğinde ise denetim, "öğretimin iyileştirilmesi ve öğrenci başarısını arttırma amacıyla öğretmenleri öğretimsel diyaloğa dâhil etmedir." (Sullivan ve Glanz, 2009, s. 4). Oliva ve Pawlas (2001) ise "hizmet ve yardım" kavramlarını vurgulamış; denetimi öğretimsel, programsal ve personel gelişimi alanlarında öğretmenler için bireysel ya da grup olarak sunulan bir hizmet ve öğretimi iyileştirmek için uzman yardımı olarak tanımlamışlardır.

Brech (1969) yönetim kavramının sosyal bir süreç olduğunu vurgular. Brech'e göre yönetim iki temel etkinlikten oluşmaktadır: Bunlardan ilki, plana uygun olarak işlemlerin oluşturulması ve devamlılığının sağlanması; diğeri ise çalışanların yönlendirilmesi, bütünleştirilmesi ve denetimidir. Baird, Post ve Mahon (1990) ise yönetimin planlama, örgütleme, yöneltme ve denetim olmak üzere dört ögesi olduğunu belirtmektedirler. Etkili denetim çalışanların çabalarını hedeflere yöneltir (Diwan, 1998). Bununla birlikte denetim, diğer yönetim ögeleri gibi, örgütte belirsizliği ortadan kaldırır ve dengeyi sağlar (Baird ve diğerleri, 1990). Cogan'a göre ise denetim, yönetim sürecinin kısmî sorumluluğu olarak değil, tam zamanlı bir gereklilik olarak görülmelidir (Garman, 1986).

Denetim, değerlendirme, öğretimin analizi çoğu zaman birbirinin yerine kullanılan kavramlardır. Bu kavramları birbirinden ayıran özellikleri ise bu eylemleri kimin ve neden yaptığıdır (Acheson ve Gall, 2003). Denetim sürecini belirleyen iki önemli unsurun bulunduğu söylenebilir. Bunlar birincisi, denetimi gerçekleştiren kişi ve gerçekleştirme sebebi, ikincisi ise denetlenen kişi ve eylemlerini konu alan değişkenlerdir. Bu çerçevede denetim birey ve örgüt açısından değerlendirilebilir.

2.1 Birey İçin Denetim

Denetim kavramının sözlük anlamı bir insanı veya etkinliği izleme ve her şeyin doğru ve güvenli olduğu kabul edilen gibi belirlenmiş bir ölçüte uygun olarak yapıldığından emin olmadır (Cambridge, 2012). Alanyazında denetimi yapan kişi, bireyin kendisi ve izlediği etkinlik kendi etkinlikleri ise "öz kontrol" (self-control), "öz denetim" (self-supervision) ve öz değerlendirme (self-evaluation) kavramlarıyla karşılaşılmaktadır.

Öz kontrol, birbiriyle rekabet halinde olan güdülerle mücadele ederek kişinin davranışlarıyla niyetlerini bağdaştırabilme kapasitesidir. Felsefe ve psikoloji alanında öz kontrol bugünkü küçük ödüllerden feragat ederek gelecekteki daha büyük ödülü seçme olarak da bilinmektedir (Henden, 2008). Öz kontrol, kişinin davranışlarının farkında olmasını, onları değerlendirmesini, eylem seçenekleri arasından tercih yapmasını ve seçiminin sonuçlarını algılamasını gerektirir (Rosenberg, 1993). Öz kontrol, istenilen sonuca ulaşmak için kritik öneme sahiptir (Timpano ve Schmidt, 2013). Çünkü öz kontrol davranışı onarıcı, yenileyici ve yaşantısal işlevlere sahiptir. Öz kontrolün onarıcı işlevi kişilerin olumsuz

duygusal deneyimlerini kontrol etmeyi, yenileyici işlevi yeni davranışları gerçekleştirmesini ve yaşantısal işlevi kişinin yapmayı sevdiği davranışları deneyimlemesini sağlar (Rosenberg, 1993).

Öz denetim ise daha çok psikolojik danışma alanında kullanılan bir kavramdır. Öz denetim kişinin terapi sürecinde kendi terapi davranışlarını izlemesi, daha etkili terapi davranışlarıyla karşılaştırması ve kendi terapi davranışlarını onlara uygun hale getirmeye çalışmasıdır (Todd, 2002). Öz denetim, kendisinden daha deneyimli olan denetmenin bir kişi için yaptığı davranışları, o kişinin kendisi için yapması olarak da açıklanabilir. Öz denetim kavramıyla hizmet örgütlerinde de karşılaşılır. Mills ve Posner (1982), Cummings (1978)'in iş örgütlerinde kendini yöneten gruplara ilişkin çalışmalarından hareketle öz denetim kavramını açıklamışlardır. Buna göre öz denetim kendisinden üst pozisyonda olan kişinin yapması gereken düzenleme ve kontrol işlevlerini bir alt düzeydeki çalışanın kendi kendine uygulaması (Mills ve Posner, 1982); bir başka deyişle, dış denetimin kullanılmaması olarak anlaşılabilir (Cummings, 1978). Üretim sürecinin sonucunda ortaya çıkan ürünlerin saklanamadığı hizmet örgütlerinde öz denetimin daha uygun olduğu belirtilmektedir (Mills ve Posner, 1982).

MacBeath (2006)'e göre öz değerlendirme (self-evaluation) öz değer biçme (self-assessment) ile yaygın bir şekilde eş anlamlı olarak kullanılmaktadır. Değerlendirme (evaluation), değer biçme (assesment) gibi bir sürecin ne ölçüde etkili olduğunu eleştirel bir şekilde incelemekle ilgilenir ve süreç veya sonuç hakkında değerlendirici bir yargı getirir. Birleşik Krallık'ta değer biçme (assesment), öğrenciler tarafından kazanılan bilgi, beceri ve tutumları ifade eder ve hem özetleyici (test uygulamalarında olduğu gibi) hem de biçimlendirici (öğretimin değerlendirilmesi ile ilgili uygulamalarda olduğu gibi) olarak kullanılır. MacBeath (2006)'in öz denetim ve öz değerlendirme kavramları arasındaki farklara ilişkin görüşleri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Öz Denetim ve Öz Değerlendirme Kavramları Arasındaki Farklar

Öz Denetim	Öz Değerlendirme
• Yukarıdan aşağıyadır.	• Aşağıdan yukarıyadır.
• Tek seferlik bir olaydır.	• Öğretmenlerin ve okul müdürlerinin doğasında saklıdır ve süreklidir.
• Anlık görüntü sağlar.	• Hareketli bir resimdir.
• Zaman alıcıdır.	• Zaman kazandırır.
• Gelişmeden çok hesap verebilirlikle ilgilidir.	• Hesap verebilirlikten çok gelişme ile ilgilidir.
• Ortak bir çerçeve uygular.	• Esnek ve kendiliğindendir.
• Önceden belirlenmiş bir dizi kriter kullanır.	• Gerekli kriterleri kullanır, uyarlar ve oluşturur.
• Direnç yaratma eğilimindedir.	• İnsanları sürecin bir parçası yapar.
• Öğrenmeyi ve öğretmeyi azaltabilir.	• Öğrenmeyi ve öğretmeyi geliştirir.
• Güvenli oynamayı teşvik eder.	• Risk alır.
• Fikir birliği gerektirir.	• Farklılığı dikkate alır.

MacBeath, J. (2006). *School inspection and self-evaluation.* London: Routledge. s.57.

Bireye bir başkası tarafından uygulanan denetim ise meslekte daha kıdemli olan bir kişinin ya da aynı meslekten olmayan bir iş arkadaşının diğerine müdahalesi olarak tanımlanabilir. Bu kavramın özellikleri şunlardır: 1) İki kişi arasındaki ilişki değerlendirici ve hiyerarşiktir, 2) bu ilişki bir süreci kapsar, 3) bireyin verdiği hizmetin niteliğini görmesi sağlar ve meslekî bilgi ve becerisini geliştirir ve 4) kişinin girmek isteği mesleğe bir giriş kapısıdır (Bernard ve Goodyear, 2014). Bu bakış açısıyla denetim denetimsel ilişki, sorgulama ve eğitim olmak üzere üç ayaklı bir temele sahiptir. Her bir ayak, denetim sürecini geliştiren veya tehlikeye atan sinerjik bir birleşme yoluyla diğerlerine dayanır ve katkıda bulunur. Denetimsel ilişki denetmen ile denetlenen kişi arasında doğal ve nitelikli bir ilişki kurulmasını sağlar. Sorgulama denetim sürecinin tamamında denetlenen kişinin meslekî ve kişisel farkındalığını arttırmayı amaçlayan eleştirel anlayışın oluşmasını amaçlar. Eğitim ise denetlenen kişinin bilgi ve becerisini artıracak öğretim, gözlem veya rol oynama gibi farklı öğrenme yöntemlerinin kullanılmasıdır (Falender ve Shafranske, 2004).

Denetim öğretim, rehberlik ve danışma ile benzer ve farklı özeliklere sahiptir (Bernard ve Goodyear, 2014). Belirtilen özelliklere ilişkin farklılıklar Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Denetim ile Öğretim, Rehberlik ya da Terapi ve Danışma Alanlarının Karşılaştırılması

	Denetim ile Benzerlikler	Denetim ile Farklılıklar
Öğretim	• Her ikisinin yeni beceriler ve bilgiler kazandırma amacı vardır. • Her ikisinin değerlendirici ve kapı bekçiliği işlevleri vardır.	• Öğretim, belirlenmiş bir müfredat veya protokol ile yürütülürken, denetim, denetlenen kişinin ve hizmet verdiği kişilerin ihtiyaçları tarafından yönlendirilir.
Rehberlik ve Terapi	• Her ikisi de danışanın problemli davranış, düşünce veya duygularını ele alır.	• Danışana yapılan herhangi bir iyileştirici çalışma, yalnızca danışanla birlikte çalışmanın etkinliğini arttırmak için olmalıdır. • Denetim değerlendiricidir, oysa rehberlik değerlendirici değildir. • Danışanların terapistlerini seçme olanakları denetlenenlerin denetmenlerini seçme olanağından daha fazladır.
Danışmanlık	• Her ikisi de hizmet alan kişinin daha profesyonel bir şekilde çalışmasına yardımcı olmakla ilgilenir. Daha ileri seviyedeki kişiler için bu iki işlev ayırt edilemez hale gelebilir.	• Danışma eşitler arasındaki bir ilişkidir, oysa denetim hiyerarşiktir. • Danışma tek seferlik bir olay olabilirken, denetim zaman içinde gerçekleşir. • Danışma denetimle karşılaştırıldığında ihtiyaç sahipleri tarafından daha özgürce talep edilebilir. • Denetim değerlendiricidir, oysa danışma değerli değildir.

Bernard, J. M. ve Goodyear, R. K. (2014). Fundamentals of clinical supervision. United States of America: Pearson Education Limited. s.10.

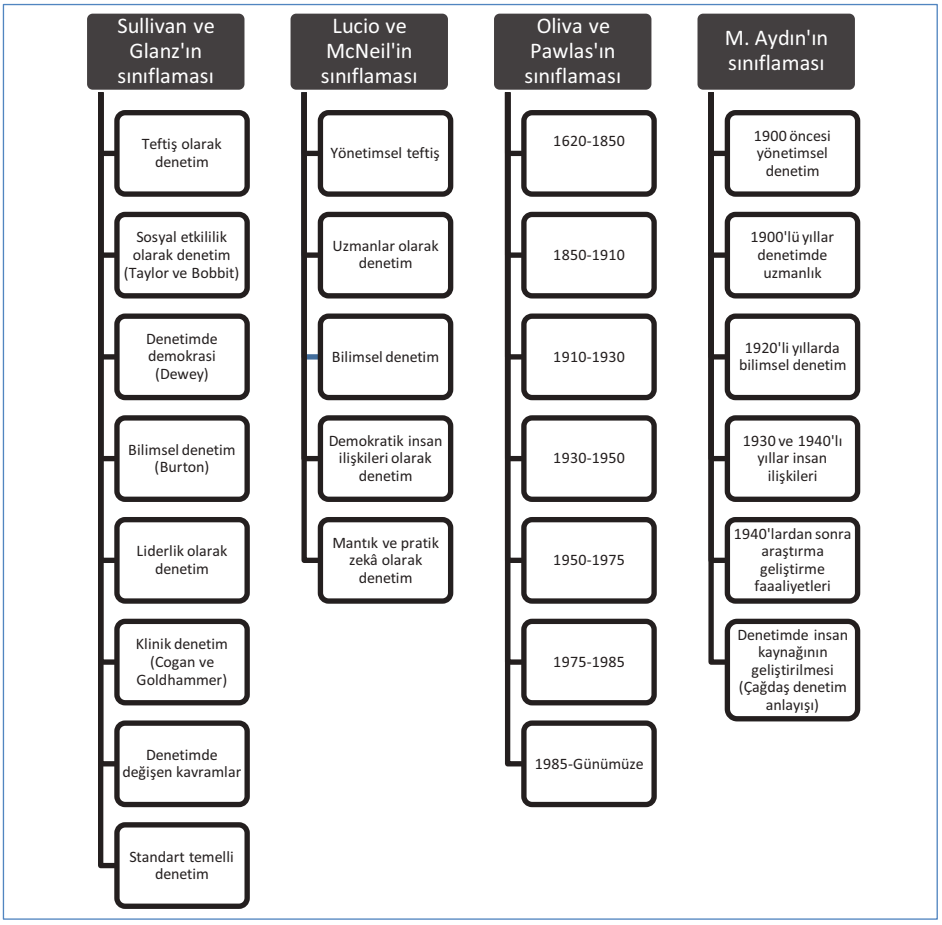
BÖLÜM 3

EĞİTİM ÖRGÜTLERİNDE DENETİMİN TARİHÇESİ

Denetim, öğretimin meslek olarak kabul edilmesi ve 19. yüzyılda okullaşma hareketinin yaygın hale gelmesiyle 20. yüzyılda ortaya çıkan bir kavramdır (Glanz, 1991). Waite (1995), bir denetim modelinin, belirli bir epistemolojiyi ve onunla ilgili pedagojiyi vurgularken, diğerlerini ihmal ettiğini veya reddettiğini vurgular. Waite, hiçbir denetimin eğitim sürecinin tüm ayrıntılarını ele alamayacağını ancak okullaşmanın belirli unsurları ile ilgili duyarlılık temelinde ihtiyaçlara cevap verebileceğini ifade eder.

Denetim kavramının bugünkü anlamını ve uygulamalarını bütünsel açıdan değerlendirebilmek için önce tarihsel açıdan bu kavramın ve uygulamalarının incelenmesi yararlı olacaktır. Tarih bugünkü uygulamaların anlaşılmasında ve gelecek için daha yararlı kararlar verilmesinde yol göstericidir. Denetimin tarihçesi ve geçmişteki uygulamalarının bugünkü uygulamalara etkisinin anlaşılması, hem mevcut durumdaki siyasî, teknolojik, sosyal ve ahlâkî konuların ele almasını mümkün kılacak hem de etkili denetim uygulamaları için gerekli bilgi, beceri ve tutumun ortaya çıkmasını sağlayacaktır (Sullivan ve Glanz, 2009). Dönemin siyasî, sosyo-kültürel ve endüstriyel özellikleri denetim davranışları ve uygulamalarına yansır (Oliva ve Pawlas, 2001). Denetim kavramı liderlik, politika, öğretmenlerin meslekî gelişimi ve öğretmen eğitimi alanlarında kritik öneme sahiptir (Zepeda ve Ponticell, 2018). Denetimsel rollerin belirlenmesinde ve rollerin dağılımında da aslında kişisel değerler, siyasal eğilimler ve eğitim felsefesi belirleyici rol oynar (Goldhammer ve diğerleri, 1980). Bütünde okullaşmanın tarihi öğrenci, sınıf, öğretmen, okul ve eğitim denetimi kavramlarına bakışı değiştirmektedir (Ingle ve Lindle, 2019). Denetimin tarihçesinde denetim anlayışının, hata bulmaya ve öğretmenlerin yeteneklerinden şüphe duymaya yönelik bürokratik anlayış temelli yaklaşımdan demokratik, katılımcı denetime doğru geçiş yaptığı görülmektedir. Artık denetimin, öğrenci ve öğretmen ihtiyaçlarına cevap verebildiği ölçüde etkili bir uygulama olduğu kabul edilmektedir (Sullivan ve Glanz, 2009).

Alanyazında denetim kavramının tarihçesi konusunda farklı sınıflandırmalar yapılmıştır. Bazı dönemler ilgili yıl ya da yüzyıl ismiyle, bazı dönemler ise ilgili zamanda hâkim olan yönetim kuramı veya denetim modellerinin ismiyle adlandırılmıştır. Şekil 4'te denetim tarihçesi konusunda bazı araştırmacıların yaptıkları sınıflandırmalar karşılaştırılarak sunulmuştur.



Şekil 4. Denetim tarihçesine ilişkin alanyazındaki bazı sınıflamaların karşılaştırılması

Şekil 4'te denetim kavramına ilişkin farklı araştırmacıların yaptığı dört farklı sınıflama verilmiştir. Araştırmacıların kendi ülkelerindeki veya bölgelerindeki denetim uygulamalarını ele almış olmaları bu farklılığın kaynağı olabilir. Her ne kadar bu sınıflandırmalarda kavramsal ve dönemsel farklılıklar olsa da sınıflandırmalardaki benzer noktalar da dikkat çekmektedir. Tüm sınıflandırmalarda denetimin ilk uygulamaları bazen teftiş, bazen yönetimsel bir kavram olarak isimlendirilse de hepsinde denetimin ilk ortaya çıktığı dönem kontrol uygulaması olarak ele alınmıştır. Bir başka benzerlik ise bilimsel yönetim ve insan ilişkileri kuramların tüm sınıflandırmalarda ilgili dönemin adı olacak kadar etkili olmasıdır. Son olarak bilimsel yönetim ve insan ilişkileri dönemlerinden sonraki dönemsel sınıflandırmalarda farklı denetimsel modellere yönelik bir arayış olduğu fark edilmektedir.

Bu çalışmada ise denetim tarihçesi yukarıda bahsedilen dört sınıflandırmanın benzer yönlerini temel alarak dört dönem altında incelenmiştir. Bu dönemler denetimin ilk uygulamaları, bilimsel denetim ve bürokrasi anlayışı, insan ilişkileri ve demokratik denetim ve denetimde yeni arayışlardır.

3.1 Denetimin İlk Uygulamaları

Orta Çağ Latincesinde denetim, "orijinal metinden hatalar veya sapmalar için bir metnin incelenmesi veya taranması süreci" olarak tanımlanır (Smyth, 1991, s.30; akt. Sullivan ve Glanz, 2009, s.8). Bu anlayışın denetimin ilk uygulamalarına da yansıdığı iddia edilebilir. 1642'den başlayarak 18. yüzyılın sonlarına kadar denetim uygulamaları öğretimsel niteliği olmayan okul denetimi özelliği taşımaktadır. Bu süreçte denetim yerel resmî görevliler veya dinî liderler ya da halk içinden seçilen özel komiteler tarafından yürütülmektedir. Bu dönemde geçerli olan yaklaşımlar; 1) otorite ve buna dayalı kurallar, 2) kontrole dayalı denetime (inspection) vurgu ve zayıf öğretmenlerin ayıklanması, 3) halk içinden seçilen özel komitenin oluşturduğu standartlara uygunluk şeklindedir (Sullivan, 1980). Bu dönemde denetim kavramında daha çok kontrol vurgusu vardır (Duffy, 2016). Çünkü devlet denetim uygulamalarıyla okullara ayırdığı bütçenin kullanımını ve eğitim standartlarını takip etmeyi amaçlamaktadır (MacBeath, 2006). Bu nedenle denetim öncelikli olarak eğitim öğretim sürecinin iyileştirilmesine yönelik değil, mevcut işleyişin korunması ve devamlılığının sağlanması amacıyla kullanılan bir araçtır (Sullivan ve Glanz, 2009).

Denetim, önceleri okulun fizikî koşulları ve öğretimin kanuna uygun şekilde gerçekleştirilip gerçekleştirilmediğine göre yapılmakta ve öğretmeni kontrol etmeyi amaçlamaktadır (Aydın, 2013; Gwynn, 1968; Sullivan ve Glanz, 2009). Çünkü bu dönemde denetim uygulamalarının temelinde öğretmenlerin gerektiği kadar çalışmadıkları düşüncesi hâkimdir (Spears, 1956). Bu nedenle öğretmenlerin görev yönergelerine uyumunu ve öğretim sonuçlarını değerlendirmek için sınıf ziyaretleri düzenlenmektedir (Oliva ve Pawlas, 2001). Bu dönemde denetim sürecinin niteliğini ortaya koyan kavramlar öğretim sürecindeki yanlışları bulma, sıkı kontrol ve yakından izleme şeklindedir (Sullivan ve Glanz, 2009). Özetle, 18. yüzyılda denetim, öğretim yöntemlerinin kullanımını izlemek, öğretmenlerin çalışmalarını kontrol etmek ve onların yeterliğini sorgulamak olarak düşünülmektedir. Bu yaklaşıma bağlı olarak denetim sonucunda öğretmenler yetersiz görüldükleri alanlarda geliştirilme çabası yerine, işten çıkarılma ile karşı karşıya bırakılmıştır (Lucio ve McNeil, 1962). Bu dönemdeki denetim uygulamaları günümüzdeki denetim uygulamalarına göre oldukça basit olarak değerlendirilebilir (Waite, 1995). Çünkü bu dönemde denetmenlerin uyması gereken herhangi bir kriter ve yönerge yoktu. Denetmenler okulların işleyişini kendi deneyimlerini ve kişisel bilgilerini temel alarak değerlendirirlerdi (MacBeath, 2006).

On dokuzuncu yüzyılın sonlarında denetim geliştikçe odak noktası, bir reçete veya kontrol aracı olmaktan çok yardım etmek ve içsel motivasyon sağlamak şeklinde farklılaş-

BÖLÜM 4

KLİNİK DENETİMİN TEMELLERİ

4.1 Genel Denetim Klinik Denetim Ayrımı

Klinik denetim ile genel denetim arasında ayrım yapma, zorlama çabalar olarak görülse de bu ayrımın yapılması yine de önemlidir. Genel denetim, temelde sınıf dışında yapılan denetsel etkinlikleri kapsar. Genel denetim içinde, öğretim programının yazılması ve gözden geçirilmesi, öğretim materyallerinin hazırlanması, ailelere bilgi verilebilmesi için gerekli araçların ve süreçlerin geliştirilmesi ve bütünde eğitim programının değerlendirilmesi ile ilgili genel konular bulunmaktadır (Cogan, 1973). Goldhammer ve diğerleri (1980) denetim kapsamında yönetsel konuların, programla ilgili ve öğretimsel boyutların yer aldığını; genel denetim içinde öğretimsel ve klinik denetimin daha fazla yer alması gerektiğini belirtmişlerdir. Sergiovanni ve Starratt (2002)'a göre aslında genel denetim ve klinik denetim birbirinden bağımsızdır. Bununla birlikte, genel denetim etkili denetimin önemli ve gerekli bir bileşenidir ancak klinik denetim olmadan etkili bir şekilde uygulanamaz. Sergiovanni ve Starratt (1988) klinik denetimi genel denetimden ayıran temel özelliğin, klinik denetimin öğretmene farklı açıdan bakması olduğunu ileri sürmektedirler. Buna göre klinik denetimde genel denetimin aksine öğretmenler meslekî gelişim için istekli ve zor işlerle uğraşmayı seven, hatta yetenekli oldukları halde yeteneklerini kullanmayan kişiler olarak değerlendirilmektedir. Krey, Netzer ve Eye (1977) da klinik denetimin, denetim işlevine tam bir yaklaşımdan ziyade, denetim kapsamında bir teknik olarak değerlendirilebileceği görüşündedir. Klinik denetimi öğretimsel denetimin içinde gerçek öğretim uygulamalarının gözlenmesi ile öğretim davranışlarının ve öğretim faaliyetlerinin birinci elden veri elde edilen ve denetmenle öğretmen arasında yüz yüze etkileşimin sağlandığı bir aşama olarak görmek gerekir. Denetimin bu klinik boyutunun öğretimsel denetimin genel boyutlarına göre daha açıkça tanımlandığı ve daha az rol karmaşasına yol açtığı söylenebilir (Goldhammer ve diğerleri, 1980).

Denetim sadece gözlem ve değerlendirme süreçlerinin gerektirdiklerini uygulamak ya da denetlenenlere teknik beceriler öğretmek değildir (Slick, 1998). Klinik denetim, bilime dayalı uygulamayı geliştirmeyi amaçlayan eğitim ve öğretimin işbirlikçi kişiler arası bir süreç yoluyla kolaylaştırıldığı farklı bir profesyonel faaliyettir (Falender ve Shafranske, 2004). McGreal (1983) klinik denetimin hem bir süreç hem de bir felsefe olarak ele alınması gerektiğini vurgular. Klinik denetim öğretmenin sınıf içi öğretim etkinliklerinin geliştirilmesine odaklanır. Ibara (2013)'ya göre klinik denetimin odak noktası öğretmenin bir denetmen eşliğinde uygulamalarını yansıtabilmesidir. Klinik denetimin temel veri kaynakları öğretme-öğrenme sürecinde öğretmenin ve öğrencilerin sınıfta ne yaptıkları ile ilgili kayıtlardır. Bu kayıtlar öğrencilerin ve öğretmenlerin öğretime katkı sağlayacak türden bilgileri, tutum, inanç ve algıları ile desteklenir (Cogan, 1973).

Özetle, klinik denetim öğretime ve meslekî gelişime odaklıdır ve öğretmen hakkında yargıya varma veya puanlama yapmaktan ziyade öğretmenin performansını geliştirmek

için kaynaklık yapmaktadır. Klinik denetim öğretmenlerde bürokratik olarak hesap verebilmeyi değil, sürekli gelişmeyi merkeze alan meslekî hesap verebilirliği vurgular (Sergiovanni ve Starratt, 1988). Denetim sürecindeki karşılıklı etkileşim vurgusu, bu yaklaşımın psikoloji alanını temel aldığını işaret etmektedir (Reavis, 1977). Destekleyici, sistematik, analitik ve yargılayıcı olmayan bir iklim oluşturulması, danışmanlık yeteneği ve yetenek öğreticiliği gerektirir (Ibara, 2013). Bu nedenle klinik denetim öğretmenle ilgili yönetimsel bir karar alma amaçlı bir performans değerlendirme değildir. Klinik denetim öğretmene öğretimi planlamada ve bir eylem planı uygulamada yargılayıcı olmayan yardımdır (Glickman ve diğerleri, 2010).

Klinik denetimi diğer denetim türlerinden ayıran özellikler şunlardır (Hopkins ve Moore, 1995, s. 33-35):

1. Klinik denetim, öğretmenin kusurlarını değil, gelişimini vurgular. Klinik denetime göre öğretmen problemlerini çözümleyebilecek güce sahiptir. Denetmen ona problemi belirlemede, veri toplamada ve çözüm üretmede yardımcı olur.

2. Klinik denetimde denetmenin öğretmenin meslekî gelişimini en üst düzeyde sağlamak için sınıfta olanlardan haberdar olması önemli bir koşuldur. Bu amaçla denetmenin gözlem sürecinde sınıftaki varlığı önemlidir.

3. Klinik denetimde denetmen sonuç odaklı değil, biçimlendirici dönüt vermelidir. Verilen dönüt öğretmen açısından gelecekteki öğretim etkinlikleri için bir rehber olmalıdır.

4. Klinik denetim, öğretimsel gelişim için verilerin sistematik olarak yorumlanmasıdır. Denetmen gözlem verilerini temel almalıdır.

5. Klinik denetim, sözel etkileşime dayalı öğretmen merkezli bir etkinliktir. Denetmen öğretim sürecini iyileştirmek için öğretimsel değişkenlerini ele alır ve olayları tartar.

6. Klinik denetim etik çerçevede ve ön yargısız bir süreçtir. Nesnel ve güvenilir bilgi toplamak için bu kriterler önemlidir.

7. Klinik denetim, yansıtıcı düşünmeyi ve öğretmen bağımsızlığını teşvik eder. Tüm denetim sürecine öğretmen katılımına vurgu yapan klinik denetimin doğası, öğretmenleri bağımsız olmaya, denetçinin sorumlulukları azalırken kademeli olarak daha büyük sorumluluklar almaya teşvik eder.

8. Klinik denetim güven ilişkisine dayanır. Denetmen sürecin başında öğretmene güven duygusunu aşılamalıdır. Olumlu ilişkiler, öğretmenin meslekî gelişimi ve değişimi için önemli bir anahtardır.

9. Örnek öğretmen öğretim etkinlikleri, toplam öğretmen öğretim etkinliklerinin yansımasıdır. Bir öğretmenin sınıfındaki tüm öğretim etkinliklerini gözlemlemek imkânsızdır.

4.2 Denetimde Klinik Fikri

Klinik denetimin ortaya çıkışı Moris Cogan'ın hem öğretmen hem de öğretmen eğitimcisi olduğu dönemlerde tıp ve eğitim alanlarını kıyaslayarak öğretmenlik mesleğinin tanınırlığına ilişkin bir sorgulama yapmasına dayanır (Garman, 1986). Cogan, bu denetim yaklaşımını tıp alanındaki çalışmalarla benzerliği nedeniyle "klinik" olarak nitelendirmiştir. Fakat Cogan'ın belirttiğine göre klinik kavramının alanda denetimle ilişkilendirilmesi kolay olmamıştır. Başlangıçta meslektaşları, Cogan'ı sözcüğün hastane, hasta yatağı veya ölümcül hastalıklar ile bağlantılı anlamlarını ve çağrışımlarını kullanarak kimi zaman sert kimi zamanda alaycı bir tarzda eleştirmişlerdir (Cogan, 1973). Hatta "Klinik, soğuk bir mermer levha üzerinde çıplak uzanmayı düşündürürken, denetim, denetlenen birçok kişi için, levhadaki yaratığa yukarıdan bakmayı ve güçlü yönler ve ihtiyaçlardan ziyade siğilleri ve benleri incelemeyi çağrıştırır." Çünkü klinik kelimesi patoloji alanıyla ilişkilidir ve bu durum klinik denetimin de kusurlu veya sağlıksız olarak nitelendirilen davranışlara yönelik tedavi yöntemi olarak anlaşılmasına sebep olabilmektedir (Acheson ve Gall, 2003, s.3).

Klinik kavramı hastalıkları araştıran ve teşhis koyan doktorları ve laboratuvar teknisyenleri akla getirebilir. Klinik denetime yönelik bu algı kesinlikle yanlıştır. Analiz, teşhis ve tedavi kavramları eğitim alanıyla tıp, diş hekimliği ve atletizm alanlarının ortak kavramlardır (Oliva ve Pawlas, 2001). "Klinik" kavramı denetim kavramında gerçekliğe, olayların gözlemine, analiz ve deneysel denenceler oluşturma konusunda eğitimli kişilerin varlığına işaret etmektedir (Garman, 1986). Klinik, uygulayıcıların uzmanlık bilgi ve becerilerini eksiksiz hale getirme süreci anlamında da kullanılmaktadır (Pajak, 2003).

Klinik terimi, genel denetimi sınıf içi denetimden ayırmak ve profesyonel denetim uygulamasını, yakın gözlemleri, ayrıntılı gözlem verilerini, denetmen ve öğretmen arasındaki yüz yüze etkileşimi ve bu konuyu birbirine bağlayan bir odağı içerecek şekilde, vurgulamak için kullanılmıştır (English, 2006). Ayrıca "klinik" kavramı aslında denetimin gerçekleştiği yere yani sınıfa atıf yapar (Acheson ve Gall, 2003). Klinik denetim, pedagojik becerilerin uygulandığı yere yani sınıfa odaklanır. Yüz yüze etkileşim öğretmen ve öğrencilerin süreçteki davranışlarını uzaktan değil, birebir incelemeye olanak sağlar (Hopkins ve Moore 1995).

Cogan (1973)'a göre klinik denetim kavramı teoriden çok deneyimlerden öğrenilenlere (rationale) dayanır. Başka bir değişle klinik denetimde yol gösterici olan tecrübe ve araştırma bulgularının birleşimidir. Bu çerçevede denetimde klinik fikrinin temelinde yer alan bilimsel yöntem çerçevesinde;

1. Denetmenler etkili bir yoruma ulaşmak için bilimin entelektüel birikimine ve disiplinine başvurmayı ve davranış biliminin az ve kısmi bulguları içindeki yararlı bulguları kullanmayı öğrenmelidir. Klinik denetmen kendi deneyimleriyle kazandıklarını güçlendirmek için davranış bilimlerinin analiz etme ve duyarlılık kazanma kavramlarına güvenmelidir.
2. Denetmenler bilimin özelikleri olan delil ve ispat süreçlerini, eleştirel olmayan duygusal yönelimler ve demokratik denetim gibi denetsel inançlar (kültler) arasında denge unsuru olarak içselleştirmelidir.

BÖLÜM 5

KLİNİK DENETİM MODELLERİ

Klinik denetim, 1950 ve 1960'larda Harvard Üniversitesinde Morris Cogan tarafından geliştirilmiş, daha sonra Robert Goldhammer, Keith Acheson Meredith Gall, Madeline Hunter, Carl Glickman, Noreen Garman, Kenneth Zeichner ve Daniel Liston ve John Smyth dâhil olmak üzere pek çok yazar, o zamandan beri klinik denetim kavramına ve uygulamasına kendi yorumlarıyla katkıda bulunmuşlardır (Waite, 1995). Bu nedenle alanyazında klinik denetim konusunda farklı yaklaşımlar olduğu gözlemlenmektedir. Bu yaklaşımların tümü, orijinal klinik modele dayanır, bu nedenle hiçbirinin tam anlamıyla yeni bir model olduğu ya da herhangi birinin yanlış olduğu söylenemez. Birden fazla klinik denetim modelinin varlığı, her bir modelin farklı bir konuya odaklanmasından kaynaklanmaktadır (Acheson ve Gall, 2003). Uygulamalarda farklılıklar olsa da denetim süreci, öğretmenin kendini güvenli ve desteklendiğini hissettiği meslektaş ilişkisi kurması, sürece ilişkin çıktıların öğretmen kontrolü dâhilinde olması, gerçek öğrenme-öğretme süreci ile ilgili açık kayıtların temele alınması ve bütünde hem öğretmenin hem de denetmenin yansıtmaları sonucunda öğretmenin öğretimsel düşünme biçimi ve davranışları üzerinde önemli değişimler sağlayacaktır (Nolan, 1993). Pajak (2003), bu yaklaşımların ortak özelliklerini temel alarak klinik denetim yaklaşımlarını beş grupta sınıflandırmıştır. Bunlar; 1) Orijinal klinik denetim modeli, 2) Sanatsal (İnsanî Yaklaşım), 3) Teknik/Öğretici Model, 4) Gelişimsel Model, 5) Yansıtıcı Modeldir. Bunlardan başka klinik denetim modelleri arasında bulunan 6) Stotko ve diğerleri (2005) tarafından ortaya konulan "Klinik Denetimde Standartlar Yaklaşımı" ile 7) Falender ve Shafranske (2004) tarafından savunulan "Klinik Denetimde Yeterlik Temelli Yaklaşım"a yer verilmiştir. Her bir modelin eğitim paydaşlarının denetim ve öğretim kavramlarına farklı açılardan bakmalarını sağlayacak zihinsel süreçleri etkin hale getirebileceği düşünülebilir (Acheson ve Gall, 2003). Bu bölümde klinik denetim modelleri ile ilgili kısa açıklamalara yer verdikten sonra her bir model ile ilgili daha kapsamlı bilgiler sunulmuştur:

- ✓ *Orijinal Klinik Denetim Modeli:* Cogan ve Goldhammer'ın çalışmalarıyla oluşan bir modeldir. Bu model klinik denetimi ampirik, davranışçı, olgusal ve gelişimsel açıdan ele almıştır. Öğretmenleri meslektaş olarak görme, ilişkilerdeki işbirlikli olma ve kişiye özgü öğretim yöntemlerinin gelişimi konularına odaklanır (Pajak, 2003). Bu modelde odaklanılan konular işbirlikli ortam oluşturulması ve öğretmen ile denetmen ilişkisinin eşit hak ve sorumluluğa dayalı olmasıdır (McGreal, 1983).
- ✓ *Sanatsal/İnsanî Yaklaşım:* Eisner ve Blumberg'in çalışmalarıyla oluşan bir modeldir. Bu model, denetim sürecini sınırları belli aşamalardan oluşan bir süreç olarak görmez, öğretimin sanatsal yönüne, kişilerin sezgilerine ve özgünlüğe dayanır (Pajak, 2003). Sanatsal modelin odak noktası yalnızca gözlemlenen davranışların değil, aynı zamanda sözel ve sözel olmayan ifadelerin anlamını derinlemesine incelemektir (Eisner, 2001).

- ✓ *Teknik/Öğretici Model:* Bu model Acheson ve Gall ve Hunter tarafından ortaya konulmuştur. Model etkili öğretim araştırmalarına dayanmaktadır. Denetim sürecinde gözlem ve geribildirim tekniklerine odaklanır. Böylece öğretmenlerin uygulamaya çalıştığı etkili öğretim davranışlarını güçlendirmeye çalışır (Pajak, 2003). Teknik ve öğretici modeli denetim sürecinde pragmatik açıdan etkili öğretim kavramını temel alır (Acheson ve Gall, 2003).
- ✓ *Gelişimsel Model:* Bu model Glickman, Costa ve Garmston, Zeichner ve Liston, Garman, Smyth ve Waite'in çalışmalarına dayanmaktadır. Bireysel farklılıkları ve öğretimin sosyal, örgütsel, politik ve kültürel boyutlarını dikkate alır. Denetim sürecinde öğretmenin yansıtıcılığı, meslekî gelişim, adalet ve eşitlik kavramları vurgulanır (Pajak, 2003). Gelişimsel modelin odak noktası öğretmenlerin gelişim düzeylerinin farklı olması nedeniyle etkili bir denetim süreci için denetimsel davranışların da farklılaşması gerekliliğidir (Glickman ve diğerleri, 2010).
- ✓ *Yansıtıcı Model:* Eğitim alanında yansıtıcılık konusunda çalışma yapan Donald Schon, Kenneth Zeichner, Daniel Liston, Noreen Garman, John Smyth, John Rettalick, C. A. Bowers, David Flinders ve Duncan Waite, aslında bu kavramın denetim süreciyle ilişkilendirilmesine de katkı sunmuşlardır (Pajak, 2003). Dewey, yansıtıcılığın problemlerle yüzleşmeye ve tepki geliştirmeye dayalı bütüncül bir yol olduğunu savunur (Zeichner ve Liston, 1996, s. 9).
- ✓ *Klinik Denetimde Standartlar Yaklaşımı:* Klinik denetimde standartlar yaklaşımı her sınıfta eşitliği ve mükemmelliği hedefler. Geleneksel klinik denetim modelinde öğrencilerin başarısını etkileyen değişkenlerden ve çıktılardan çok öğretmen davranışının öğrenci davranışı üzerindeki planlanan veya arzu edilen etkisi üzerinde çalışılır (Stotko ve diğerleri, 2005, s. 126).
- ✓ *Klinik Denetimde Yeterlik Temelli Yaklaşım:* Yeterlik temelli yaklaşım eğitimde yenilikler içerir; gerçek dünyadaki bilgi ve becerileri kullanabilme yeterliğine vurgu yapar ve çıktıları hem öğrenenleri hem de yetiştirme programını değerlendirmek için bir ölçüt olarak kullanır (Falender ve Shafranske, 2004, s. 20).

Clifford ve diğerleri (2005), orijinal klinik denetim modeli, sanatsal/insanî yaklaşım, teknik/öğretici, gelişimsel ve yansıtıcı modellerde denetimin amacı, denetmenin rolü ve öğretmen algısı ile ilgili bakış açılarını, Tablo 7'de özetlemişlerdir. Denetimde standartlar yaklaşımı ile klinik denetimde yeterlik temelli yaklaşımda öngörülen denetimin amacı, denetmenin rolü ve öğretmen algısı da Tablo 7'ye eklenerek sunulmuştur.

Tablo 7. Klinik Denetim Modellerinde Denetimin Amacı, Denetmenin Rolü ve Öğretmen Algısı ile İlgili Bakış Açıları

Model	Denetimin Amacı	Denetmenin Rolü	Öğretmen Algısı
Orijinal klinik denetim	Öğretmenin kendine özgü öğretim stilini keşfetmesine ve iyileştirmesine yardım etme	Öğretmenin öğretim stilini ve güçlü yönlerini keşfetmesine yardım eder.	Kendine özgü stili olan bir birey
Sanatsal	Öğretmeninin güçlü yönlerini ve yeteneklerini tanımlamak ve etkililiği arttırmak için yetenekleri artıma	Bir koç gibi öğretmene rehberlik eden öğretim eleştirmeni olarak görev yapar.	Kendine özgü stili olan bir birey
Gelişimsel	Öğretmenin daha bağımsız, daha iyi karar alıcı ve daha etkili problem çözücü olma yolunda geliştirilmesi	Öğretmenin gelişimini değerlendirir, uygun şekilde destek düzeyini azaltır.	Öğretmen geliştikçe sorumluluğunun ve inisiyatifinin artması
Teknik/ Öğretici	Davranışsal dönütler vererek öğretim etkinliklerini arttırma	Öğretim bilgisi olan bir uzman	Bilgi alıcısı
Yansıtıcı	Öz değerlendirme yoluyla uygulamalarını yansıtmaya yardımcı olma	Seçimlerinin ve eylemlerinin diğerleri üzerindeki etkisini analiz etme ve eleştirme konusunda yardım etme.	Gelişen problem çözücü
Denetimde standartlar yaklaşımı	Her çocuk için, her sınıf ve okulda ve ülkenin her yerinde benzer ve yüksek standartlı öğrenme fırsatları sunmak için yüksek standartlar oluşturma	Öğretmenlere anlamlı ve düzenli dönütler sağlamak, iyi öğretimi modellemek	Programdan ne beklendiğinin bilincinde olmasını sağlama
Klinik denetimde yeterlik temelli yaklaşım	Yeterlikleri geliştirme amacını taşır.	Yeterlik gelişimi için açık ve belirgin süreçler geliştirmek	Bireysel değerlendirme ve işbirlikçi hedef oluşturma

Kaynak: Clifford, J. R., Macy, M. G., Albi, L. D., Bricker, D. D., ve Rahn, N. L. (2005). A model of clinical supervision for preservice professionals in early intervention and early childhood special education. *Topics in Early Childhood Special Education, 25*(3), 169.

5.1 Orijinal Klinik Denetim Modeli

Cogan ve Goldhammer'in çalışmalarıyla oluşan bir modeldir. Bu model klinik denetimi ampirik, davranışçı, olgusal ve gelişimsel açıdan ele almıştır (Pajak, 2003). Cogan ve meslektaşları, öğretme eyleminin anlaşılabilen ve kontrol edilebilen bir davranışlar bütünü olduğunu ve öğretim davranışlarının hem tek başına hem de birbiriyle etkileşim halindeyken gözlemlenebileceğini savunurlar. Öğretimsel iyileştirme, bu öğretimsel

BÖLÜM 6

TÜRK EĞİTİM SİSTEMİ DENETİM ALT SİSTEMİ

Bu bölümde T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Denetim Alt Sisteminin amaçları, yapısı ve işleyişi incelenmiştir. Millî Eğitim Bakanlığının görevleri ve teşkilat yapısı, Cumhurbaşkanlığı Teşkilatı Hakkında Cumhurbaşkanlığı Kararnamesinin (2018) altıncı kısmında, Bakanlıklar başlığı altında on birinci bölümde düzenlenmiştir. Buna göre Millî Eğitim Bakanlığı; merkez, taşra ve yurt dışı teşkilatından oluşur (Madde 302). Teftiş Kurulu Başkanlığı, Millî Eğitim Bakanlığı Teşkilat yapısı içinde Hizmet Birimleri arasında gösterilmiştir (Madde 303). Bu çerçevede Teftiş Kurulu Başkanlığının görevleri, 320. maddede düzenlenmiştir. Millî Eğitim Bakanlığı Taşra teşkilatı 327. maddede düzenlenmiş ve bu çerçevede ilgili maddenin 3. fıkrasında İl Müdürlükleri bünyesinde eğitim müfettişi ve eğitim müfettiş yardımcısı istihdamı ile ilgili düzenlemeye yer verilmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı Denetim Alt Sistemi ile ilgili daha kapsamlı bir görüş elde edebilmek amacıyla Cumhurbaşkanlığı Teşkilatı Hakkında Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi (2018)'inde düzenlenen Milli Eğitim Bakanlığı Denetim Alt Sistemi ile ilgili hükümler, 652 sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararnamede (2011) düzenlenen hükümler ile bu kanunda değişiklik yapan 6528 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun (2014) ve 6764 sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanunlarda yer alan hükümler, Milli Eğitim Temel Kanununda yer alan ilgili hükümler (1973), yürürlükten kaldırılan 3797 sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanunda (1992) yer verilen hükümler, ayrıca, bu kanunların gereği olarak düzenlenmiş olan 2017, 2014, 2011, 1999, 1993 tarihli Milli Eğitim Bakanlığı Denetim Alt Sistemi ile ilgili temel yönetmeliklerde yer verilen düzenlemeler, bu yönetmeliklerde değişiklik yapmak üzere çıkarılmış olan diğer yönetmeliklerde yer verilen düzenlemeler de dikkate alınarak, karşılaştırmalı olarak incelenmiş ve sunulmuştur.

6.1 Millî Eğitim Bakanlığı Denetim Alt Sisteminin Yapısı ve İşleyişi

Millî Eğitim Bakanlığı Denetim Alt Sisteminin yapı ve işleyişine ilişkin kapsamlı bir çerçeve oluşturabilmek amacıyla hem mevzuat hem de literatür incelenmiştir. Bu amaçla ilk olarak, Millî Eğitim Bakanlığı Denetim Alt Sistemine ilişkin kanun, tüzük, yönetmelik ve yönergelerin yürürlük kronolojisi verilmiştir. Bu çerçevede Denetim Alt Sistemine ilişkin kanunlar, yönetmelikler ve yönergeler incelenmiş ve tablolar halinde verilmiştir. İkinci olarak, Millî Eğitim Bakanlığının denetleme görevleri ile ilgili düzenlemeler sunulmuştur. Üçüncü olarak, Millî Eğitim Bakanlığı Denetim Alt Sisteminin örgütsel yapısı ve Denetim Alt Sistemi mevzuatında kavram tercihleri incelenmiş ve tablolar halinde verilmiştir. Dördüncü olarak, Teftiş Kurulu Başkanlığının ve Müfettişlerin görevleri incelenmiştir. Beşinci olarak, Müfettiş Yardımcılığına Atama ve Yetiştirilme ile ilgili düzenleme-

ler sunulmuştur. Bu çerçevede yarışma sınavına katılacaklarda aranacak şartlar, giriş sınavı ve (ilk) atama, müfettiş yardımcılarının yetiştirilmesi, yeterlik sınavı ve müfettiş yardımcılığına (asil) atama tablolar halinde sunulmuş ve değerlendirilmiştir. Altıncı olarak, Millî Eğitim Bakanlığı Denetim Alt Sisteminin yapı ve işleyişine ilişkin araştırma sonuçları aktarılmıştır. Bu bölümde son olarak okul müdürlerinin denetim görevleri ile ilgili yasal dayanaklar, kuramsal çerçeve ve Türkiye'de konu ile ilgili yapılan araştırmalar değerlendirilmiştir.

6.1.1 Millî Eğitim Bakanlığı Denetim Alt Sistemine İlişkin Kanun, Tüzük, Yönetmelik ve Yönergelerin Yürürlük Kronolojisi

6.1.1.1 Denetim Alt Sistemine İlişkin Kanunlar

Millî Eğitim Bakanlığı Denetim Alt Sistemi ile ilgili başlıca kanunlar, kronolojik olarak verilmiştir. Bu çerçevede ilgili kanunlar, bu kanunlara dayanak teşkil eden kanunlar, denetim sistemi ile ilgili değişiklik yapan başlıca kanunlar ve bu kanunla yürürlükten kaldırılan kanunlar esas alınarak işlenmiş ve Tablo 10'da sunulmuştur.

BÖLÜM 7

TÜRK EĞİTİM SİSTEMİ DENETİM ALT SİSTEMİNDE KLİNİKSEL DENETİM

7.1 Klinik Denetimde Denetmen

Cogan (1973)'ın aday öğretmen yetiştirme sürecini geliştirme fikri ile başlayan ve sınıfta eğitim-öğretim kalitesini arttırmak amacıyla öğretmen ve ders denetimine yönelen klinik denetim yaklaşımında, denetimi gerçekleştirecek uzman olarak müfettiş merkezde yer alsa da farklı paydaşların da bu rolü üstlenebileceğine ilişkin görüşler bulunmakta; bu çerçevede farklı modeller tartışılmaktadır.

Sergiovanni ve Starratt (2002), klinik denetimin zaman kaybettiren ve günümüzdeki eğitim sisteminin mevcut bürokratik kalıpları dikkate alındığında başarı elde etmek açısından çok çaba gerektiren bir uygulama olduğunu ancak, yine de okulu geliştirmeyi hedefleyen öğretmen ve yöneticilere gösterdikleri çabaya değecek nitelikte güçlü ve cazip bir strateji sunduğu görüşündedirler. Yazarlara göre geleneksel denetim modelinde denetimler, "tek tük" yapılmakta ve az bir zaman almaktadır. Klinik denetim ise bir denetmenin her bir öğretmenle haftada 2-3 saat çalışmasını gerektirmektedir. Cogan (1973), denetmenle öğretmenin sıkça bir araya geldiğini ve denetmenin öğretmen merkezli olsa bile sorgulayıcı varlığı nedeniyle bu denetim uygulamasının bunaltıcı bir ilişki biçimi doğurma tehlikesi ile karşı karşıya olduğuna dikkat çekmiştir. Cogan (1973)'a göre denetimin hangi zaman diliminde, hangi yoğunlukta ve hangi sıklıkta yapılacağı temel sorun alanlarından biridir. Bu nedenle klinik denetimin tüm bu sorunlara cevap verebilen etkili bir modelinin geliştirilmesine ihtiyaç vardır. Sullivan (1980) da klinik denetimin mevcut hali ile ilgili yeni bakış açılarına, açıklamalara ve belki de değişikliklere ihtiyacı olduğunu belirtmiştir. Bu çerçevede aşağıda verilen sorular, hem kuramcılara ve araştırmacılara hem de uygulamacılara rehberlik edebilecek niteliktedir:

1. Öğretmenin denetim sürecine katılımcı olarak dâhil olması öğretmenin; a) denetime ilişkin duygularını, b) davranışlarını etkilemekte midir?
2. Öğretim, denetmen, yönetici veya sistem tarafından bir ölçme aracıyla sağlanan sonuçları öğretmene geri bildirim olarak vermek yerine ona önem verdiği konularda dönüt verilerek daha etkili bir şekilde geliştirilebilir mi?
3. Denetmenin öğretmenle analiz yapması öğretmenin gelişmesine yardım eder mi?
4. Klinik denetimin hizmet içindeki öğretmen ile hizmet öncesi öğretmene farklı etkileri mi olur?
5. Hangi planlama ve gözlem sonrası görüşme yöntemleri daha etkilidir?
6. Klinik denetim öğretmenlerin öz değerlendirme yapmalarını sağlar mı?
7. Klinik denetim hem denetmene hem de öğretmene karşılıklı yarar sağlayan bir süreç olarak varsayılır. Öğretmene ve denetmene ayrı ayrı yararları nelerdir?

8. Klinik denetimin etkili bir şekilde uygulanabilmesi için denetmenin ve öğretmenin sahip olması gereken beceriler ve özellikler nelerdir?

9. Klinik denetim süreci göreve yeni başlayan öğretmenler için farklı, deneyimli öğretmenler için farklı mı olmalıdır?

Glickman ve diğerleri (2018, s. 285) öğretmen denetiminde yeni bir bakış açısına duyulan ihtiyacı aşağıdaki maddelerle özetlemişlerdir:

1. Geleneksel değerlendirme sistemleriyle ilgili bir sorun öğretmenlerden beklentilerinin net olmamasıdır.
2. Alışılmış olarak, öğretimin değerlendirilmesi, "yeterli" ve "yetersiz" veya "mükemmel", "kabul edilebilir" ve "geliştirilmeye ihtiyaç duyuyor" gibi aşırı genel performans kategorilerine sahip kontrol listelerine odaklanmıştır.
3. Geleneksel değerlendirme sistemlerindeki kriterlerin çoğunun öğretimle hiçbir ilgisi yoktur.
4. Değerlendiriciler, değerlendirme süreci ve değerlendirme araçları hakkında bilgi sahibi değildirler ya da ön yargılıdırlar.
5. Değerlendiricilerin, özellikle müdür ve müdür yardımcıları, genellikle değerlendirdikleri öğretmenin alanıyla ilgili bilgi sahibi değildirler. Ayrıca okul yöneticileri değerlendirme yapmak için zaman ayıramamaktadırlar.
6. Öğrenci test puanlarının öğretmen değerlendirmesiyle ilişkilendirilmesi sorunludur. Öğrenci başarısını etkileyen tek unsur öğretmen değildir. Öğrenci başarısını etkileyen birçok faktörden söz edilebilir. Bu faktörlerden bazıları öğrencinin geçmiş öğrenmeleri, diğer öğretmenleri, sınıfının büyüklüğü, arkadaşları, okul ortamı, müfredatı, öğretim kaynakları ve bir dizi sosyal ve ekonomik özelliklerdir.

Aseltine ve diğerlerine (2006) göre ise öğretmen değerlendirmesi ile ilgili yeni bakış açılarına olan ihtiyacın nedenleri şöyle sıralanabilir:

1. Son dönemde eğitimde odak noktası öğretimden öğrenci öğrenmesine (öğrenmeyi öğrenme) yönelmiştir.

2. Hesap verebilirliğin daha fazla önemsendiği bir çağdayız.

3. Eğitim alanında ve meslekî gelişim konusunda çalışanlar karar vermede daha fazla veri tabanlı süreçlere odaklanmışlardır.

4. Geleneksel denetim ve değerlendirme modelleri öğretmenlerin çıktılarından çok çalışma süreçlerine odaklanmışlardır.

5. Öğretim sürecine geleneksel yaklaşım öğretmenlerin meslekî gelişimini sınırlandırmaktadır.

6. Geleneksel öğretmen denetleme ve değerlendirme yaklaşımları öğretim ve öğrenci öğrenmesi arasında açık bir ilişki kuramamakta ya da farklı öğretim uygulamalarına olanak sağlamamaktadır.

7. Geleneksel öğretmen değerlendirme yöntemleri öğretmenlerin meslekî gelişimleri ile standartlaştırılmış test sonuçları ve okul gelişim planında gösterilen gerçek öğrenci öğrenme ihtiyaçları arasında bağlantı kurmalarına ancak düşük düzeyde bir yardım sağlayabilir.

Klinik denetimin okulun farklı paydaşları tarafından yapılabileceğine ilişkin alanyazında çeşitli görüşler bulunmaktadır. Örneğin, Garman (1986) Cogan'ın tüm çalışmalarında öğretmenlerin bir meslek uzmanı olarak görülmesi gerektiği fikrinin öne çıktığını dile getirmiştir. Pajak ve Arrington (2004)'a göre yönetsel değerlendirme ve öğretimsel değerlendirme arasında bir denge kurarak etkili öğretim uygulamaları yapmak ve sistem genelinde öğretmen kalitesini geliştirmek mümkündür. Bu konuda öğretmenlik mesleğini güçlendirmek için geliştirilebilecek öneriler üç başlıkta toplanabilir. 1) öğretmen sendikaları öğretmen kalitesini arttırmada aktif olarak sürece katılabilir. 2) Tıp fakültelerinde uygulanan probleme dayalı öğretim modeli kullanılarak öğretmen adaylarının akademik bilgileri ile öğretmen bilgi ve becerileri geliştirilebilir. 3) Ulusal "Öğretmen fırsatları standartları" uyarlanarak tüm öğretmenlerin çalışma şartları iyileştirilebilir. Cogan (1973)'a göre denetmen öğretmenin öğretim becerilerini geliştirmesi için ihtiyaç duyulan alanların hepsinde yeterli olmayabilir. Bu durumda denetmenin yeterli olmadığı alanlarda ihtiyaçları karşılamak üzere yardım alabileceği uzman nitelikli yardımcı personel örgütlenmesi çözüm olarak düşünülebilir. Gerçekte bu nitelikteki personelin okulun personeli olarak görev yapması çok az okulda mümkündür. Uzman denetmenlerin yeter sayıda var olduğu kabul edilirse, destek hizmeti sağlayacak personel;

- ✓ Bilim, sanat, dil, sosyal çalışmalar gibi tüm disiplinler ile tedavi edici alanlarda uzmanlaşmış,
- ✓ Psikolog, psikiyatr, danışman, fizikçi ve üniversite personeli,
- ✓ Öğretimi analiz etmede uzman, gözlem araçları ile elde edilen verileri yorumlama ve kullanmada uzman, eğitim ve denetim alanlarında araştırmacı,
- ✓ Kişiler arası ilişkileri, yöneticileri, halkla ilişkiler personelini programı yönetmede uzman ve proje geliştirici,
- ✓ Tamamlayıcı ve meslekî eğitim konularında uzman olmalıdır.

Glickman (2002)'a göre öğretim çok yönlü bir yapıya sahiptir. Bu nedenle tek bir yapının ölçülmesi veya standart ölçüm araçlarının kullanılması öğretimin çok yönlü yapısını değerlendirmede yetersiz kalmaktadır. Klinik denetim sınıf öğretmenleriyle doğrudan çalışılmasını sağlayan en eski, en çok kabul gören ve en iyi bilinen bir denetim türüdür. Klinik denetim denetmen-denetlenen, müdür-müdür yardımcısı, zümre başkanı-öğretmen, mentör öğretmen-öğretmen, danışman öğretmen-öğretmen adayı ve usta öğretmen-stajyer öğretmen arasındaki doğrusal bir ilişki kapsamında kullanılır. Stotko ve diğerleri (2005) klinik denetimin öğretmenler, mentörler, akran koçları, takım liderleri, bölüm başkanları, müdürler, alan uzmanları ya da akademisyenler gibi farklı rollere sahip insanlar tarafından yapılabileceğini belirtmiştir. Benzer şekilde Sergiovanni ve Starratt (2002) da klinik denetimin okul müdürleri, bölüm başkanları (zümre), personel gelişiminden sorumlu uzmanlar ve uzman öğretmenler (danışman öğretmenler) tarafından gerçekleştirilebileceğini savunmuşlardır.

Türkiye'de de yapılan ders ve öğretmen denetimini konusundaki çalışmalarda denetim sürecinde müfettiş ve okul müdüründen başka paydaşlara da yer verilebileceği konusunda farklı fikirlerin tartışıldığı görülmektedir. Bu çerçevede örneğin, Arslantaş ve Gedikoğlu (2007)'na göre süreç odaklı meslekî yardım ve rehberlik, eğitim-öğretim sürecini ve öğretmeni geliştirmek amacındadır. Bu nedenle süreç odaklı meslekî yardım ve rehberlik belli bir noktada sonlanan bir etkinlik değildir. Sürekli olarak eğitim-öğretim sürecindeki değişikliklere ve yeniliklere bağlı olarak daha iyiyi, daha güzeli ve daha etkiliyi arama çabalarını içerir. Şahin, Bilecik ve Saçlı (2020) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre bulgular öğretmenler açısından iyi bir sınıf içi denetim sürecinin süreç odaklı ve öğretmeni geliştirici yönde olması gerektiğine işaret etmektedir. Denetmenlerin tarafsız, kurallı ve liyakat sahibi oldukları bir denetim süreci arzulanmaktadır. Sınıf içi denetim sürecinin tek bir zaman dilimine göre değil sürece yayılarak döngüsel şekilde yapılması gerekmektedir. Denetimde öğretmeni geliştirme esas alınmalı ve denetim sürecinde eğitim öğretime müdahale edilmemelidir. Sonuçlar aynı zamanda denetmenlerin yapıcı, geliştirici, güler yüzü, moral verici ve işbirlikçi- demokratik özelliklere sahip olması ile iyi birer rehber, iletişim uzmanı ve gözlemci konumunda olmaları gerektiğine işaret etmektedir. Şahin ve diğerlerine (2020) göre bütünde değerlendirildiğinde öğretmenlerin, öğretmende gelişim sağlayan, süreç odaklı değerlendirmeyi esas alan, yapıcı-insancıl, demokratik, tarafsız ve belli kuralar doğrultusunda işleyen bir denetim sürecini arzuladıkları söylenebilir.

Terzioğlu Barış ve Şahin (2018) öğretmenlerin denetimi ile ilgili yeni uygulamalara ihtiyaç duyulduğunu vurgulamıştır. Hem denetmenler hem de öğretmenler denetimde iyileştirici çözümlere ve düzenlemelere ihtiyaç duyulduğu hususunda hemfikirdir (Usta ve Özyurt, 2021). Memduhoğlu ve Zengin, (2012) Türk eğitim sisteminde, öğretimsel denetim anlayışına uygun olarak, öğrenme-öğretme sürecinin geliştirilmesine, öğretmenlere bu doğrultuda gerekli meslekî yardımın yapılmasına ve denetim hizmetlerinin etkililiğinin arttırılmasına yönelik girişimler sürdürülmekle birlikte, daha köklü reformlara, yeni yaklaşımlara ve etkili önlemlere gereksinim duyulmaktadır. Güzel, Arslan ve Aktekin (2020)'e göre Ofsted örneği dikkate alındığında, denetim uygulamalarının okul geliştirme sürecindeki güçlü etkileri göz ardı edilmemeli, bu çerçevede denetim sistemleri tasarlanırken okul gelişimini destekleyici niteliği pekiştirilecek şekilde bütüncül bir yaklaşım sergilenmelidir. Güzel ve diğerlerine (2020) göre Ofsted örneği dikkate alındığında, denetim uygulamalarının okul geliştirme sürecindeki güçlü etkileri göz ardı edilmemeli, bu çerçevede denetim sistemleri tasarlanırken okul gelişimini destekleyici niteliği pekiştirilecek şekilde bütüncül bir yaklaşım sergilenmelidir. Özan ve Nanto (2018) denetim sürecinin etkili ve verimli bir şekilde uygulanabilmesi konusunda okul yöneticilerinin görüşlerine başvurduklarında süreç odaklı, rehberlik, hizmet içi eğitim, objektif olma, branş bazında denetim, kurum dışından denetmen, önceden duyurma, iş birliği, performans odaklı, yaptırım gücü kavramlarına vurgu yaptıklarını belirlemişlerdir.

Koruç (2005) öğretmenlerin mevcut denetim sistemini etkin etkileşim ve denetim öncesi ve sonrası aşamalarında teknolojinin kullanımı açısından yetersiz bulduklarını belirlemiştir. Ayrıca araştırmacı elde edilen bulgular ışığında denetim öncesi ve sonrası tek-

nolojik araçlarla, gözlem sürecinin yüz yüze sınıf ortamında gerçekleşeceği video-konferans destekli bir klinik denetim modeli önermiştir. Memduhoğlu ve Taymur (2014) Türkiye'de eğitim denetimi alt sisteminin amaç, yapı, süreç ve işleyiş boyutlarının yeniden yapılandırılmasına yönelik, mevcut literatür, yapılan araştırmalar ve milli eğitim şuralarında alınan kararlar sistematik ve bütüncül bir şekilde değerlendirilerek geliştirilen öneriler ve alınan kararlar doğrultusunda yeni bir denetim alt sistemi modeli geliştirdiklerini belirtmişlerdir. Modelde rehberlik ve denetim faaliyetleri doğrudan Bakanlığa bağlı olan Rehberlik ve Denetim Başkanlığı tarafından koordine edilmektedir. Rehberlik ve Denetim Başkanlığı bünyesinde bakanlık merkez örgütünde merkez eğitim müfettişleri, taşra teşkilatında ise bölge eğitim müfettişleri başkanlıkları bulunmaktadır. Bölge eğitim müfettişleri başkanlığı bünyesinde rehberlik ve denetim grupları ile inceleme ve soruşturma grupları yer almaktadır. Gündüz ve Balyer (2011), geleneksel denetim yaklaşımlarıyla karşılaştırıldığında, bilişsel koçluk, mentörlük, meslektaş yardımı, portföy değerlendirmesi, meslektaş değerlendirmesi ve aksiyon araştırması gibi alternatif denetim yaklaşımlarının, öğretmenin yeterlik algısını ve kendi farkındalığını arttırarak bireysel özerklik ve iş birliği duygusunu geliştirdiğini; öğretmene daha fazla sürece katılma olanağı tanıdığını, meslekî deneyimlerinden yararlanma ve kendilerini rahat ifade etme fırsatı bulmalarına olanak sağladığını, böylece kendi gelişimlerine katkıda bulunma fırsatı yarattığını ifade etmiştir. Yazıcı ve Uğurlu (2021) sınıf öğretmenlerinin meslekî gelişim ihtiyaçlarının Millî Eğitim Bakanlığının uygulamalı, interaktif, katılımlı olarak düzenleyeceği kurslarla, seminerlerle, eğitimlerle ve alanında uzman kişiler tarafından sunulacak yaparak, yaşayarak öğrenme ortamları, konferanslar, eğitimlerle, verilecek pratik bilgilerle karşılanabileceğini düşündüklerini belirlemiştir. Yazıcı ve Uğurlu (2021)'ya göre sınıf öğretmenleri meslekî gelişim konusunda meslektaşlarından da destek almak istemektedir. Öğretmenler deneyimli, işi iyi bilen meslektaşlarıyla düzenlenecek toplantılar ve eğitimlerle de meslekî gelişim ihtiyaçlarının karşılanabileceğini düşünmektedirler. Çetin (2020) öğretmenlerde eğitim sistemimizde denetim ve rehberlik faaliyetlerinin yürütülmesinde maarif müfettişlerinin devre dışı bırakılmaması fikrinin ağır bastığı ancak birden fazla paydaşın (müfettiş, okul müdürü, zümre öğretmenleri, vb.) da bu sürece dahil edilebileceği fikrinin oluştuğu ifade edilebilir. Diğer taraftan öğretmenler tarafından maarif müfettişi, okul müdürü ve zümre öğretmenleri öğretmen denetim sürecinde kesinlikle yer alması gereken paydaşlar olarak algılanırken, il-ilçe yöneticileri, veli ve öğrenciler ise öğretmen denetim sürecinde kesinlikle yer almaması gereken paydaşlar olarak algılanmaktadır.

Bütünde değerlendirildiğinde klinik denetim anlayışı içinde denetmen rolünün eğitim-öğretim sürecinde yer alan çeşitli rol ve statüdeki birey ve gruplar tarafından uygulanmasının mümkün olduğu anlaşılmaktadır. Bu çerçevede klinik denetimin müfettişler, okul müdürleri, zümre başkanları, başöğretmen ve uzman öğretmen gibi farklı statü ve hiyerarşi gözetilerek ya da meslektaş, akran, alan/zümre öğretmenleri (ikili çalışma grupları) gibi uzmanlık temelinde denetmen rolü yapılandırılması ve uygulanması mümkün görünmektedir.

BÖLÜM 8

BİR MODEL ÖNERİSİ: ZÜMRE TEMELLİ KLİNİK DENETİM

Giriş

Türk Eğitim Sistemi Denetim Alt Sisteminin Amaçları, Yapısı ve İşleyişi 6. bölümde kapsamlı olarak incelenmiştir. Millî Eğitim İstatistikleri: Örgün Eğitim 2020/'21 (2022) verilerine göre Türkiye'de örgün eğitimde 53620 resmî, 13501 özel ve 4 açık öğretim okulu olmak üzere 67125 okul bulunmaktadır. Bu okullarda 593632 resmî, 138749 özel olmak üzere toplam 732381 derslik bulunmaktadır. Türkiye'de Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde 950090'ı resmî, 162215'i özel kurumlarda olmak üzere toplam 1.112.305 öğretmen görev yapmaktadır. Teftiş kurulu başkanlığının ve müfettişlerin görev alanında bulunan Yaygın Eğitim Kurumları'nda ise 1477 resmî ve 16615 özel olmak üzere toplam 18092 kurum bulunmaktadır. Bu kurumlarda 7595 resmî, 115 505 özel olmak üzere toplam 123100 derslik bulunmaktadır. Bu kurumlarda 15470'i resmî, 77272'i özel olmak üzere 92742 öğretmen görev yapmaktadır. Bu verilere göre 85217 örgün ve yaygın eğitim kurumu, bu kurumlarda 855.481 derslik ve toplamda 1.205.047 görevli öğretmen bulunmaktadır. Öte yandan Millî Eğitim Bakanlığı 2018 Yılı Sayıştay Denetim Raporu (2019)'na göre Bakanlık Maarif Müfettişliği ve yardımcılıkları için ihdas edilen kadro sayısı 750 olup, bu kadroların halen 498'i dolu bulunmaktadır. İllerde ise 1539 maarif müfettişi görev yapmaktadır. 2020 Yılı İdare Faaliyet Raporu (2021)'na göre 2020 yılında ülke genelinde; 154 anaokulu, 358 ilkokul, 338 ortaokul, 316 ortaöğretim okulu olmak üzere toplam 1.166 resmî/özel okulda rehberlik ve denetim çalışmaları yapılmıştır.

Gerek yukarıda verilen Türk Eğitim Sisteminin nicel büyüklüğü gerekse uygulama ve araştırma sonuçları ışığında değerlendirme yapıldığında, Türkiye'de müfettişlerin diğer görevlerinin yanında ders ve öğretmen denetiminde yeterli ve gerekli hizmeti sunmalarının mümkün olmadığı anlaşılmaktadır. Benzer şekilde okul müdürlerine dayalı ders ve öğretmen denetleme yöntemine ilişkin Türkiye'de yapılan araştırmalarda müfettişlerin, yöneticilerin ve öğretmenlerin bu denetim modelini müfettiş modeline göre daha olumlu algıladığı ancak bu yöntemin de beklenen hizmeti hem nicelik hem de nitelik yönüyle karşılayamadığı görülmektedir. Bu bölümde öğretmen ve ders denetimi açısından daha etkili, işlevsel ve ekonomik olabilecek bir model üzerinde durulmuştur. Model Türk Milli Eğitim Sisteminin mevcut amaç, yapı ve süreci içinde köklü bir değişiklikten çok mevcut yapı içinde uygulanabilir bir model olarak tasarlanmış ve klinik denetim ilke ve uygulamaları çerçevesinde oluşturulmuştur. Model temelde okul merkezli işleyiş içinde mevcut mevzuatla tanımlanmış olan sınıf/alan zümrelerinin, zümre başkanlar kurulunun, sınıf/şube öğretmenler kurulunun ve öğretmenler kurulunun etkinleştirilmesine yönelik bir yaklaşımla okulu bir bütün olarak geliştirmeye odaklıdır. Bununla birlikte bu çalışmada önerilen model zümre temelli olarak tasarlanmıştır. Modelin sınıf/alan zümreleri, zümre başkanlar kurulu, sınıf/şube öğretmenler kurulu ve öğretmenler ku-

rulu esasında ve bütünde okulun tüm paydaşlarının dahil olabileceği şekilde geliştirilmesi ve yapılandırılması mümkündür. Bu modelin kapsamında yer alan zümre odaklı klinik denetimin bütünle ilişkisini gösterebilmek açısından zümre başkanlar kurulunun, sınıf/şube öğretmenler kurulunun ve öğretmenler kurulunun toplantıları da modelin çalışma takviminde (Tablo 28), Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurulları ve Zümreleri Yönergesi (2019)'nde öngörüldüğü şekilde gösterilmiştir. Sınıf/alan zümrelerinin çalışma takvimi ise model çerçevesinde yeniden yapılandırılmıştır. Model iki temel düşünceye dayanmaktadır. Birincisi denetim modelinin seçimi ile ikincisi ise denetleyen ve denetlenen kavramlarına yüklenen anlamların ve denetim süreçlerinin belirlenmesi ile ilgilidir. Bu kitapta önerilen denetim modeli Cogan'ın çalışmalarıyla başlayan ve Goldhammer'in katkısıyla gelişen geleneksel klinik denetim modeli ve bu modelin ön gördüğü yaklaşıma uygun olarak düşünülmüştür. Bununla birlikte geleneksel denetim modelini diğer klinik denetim modellerinden kesin çizgilerle ayırmanın da mümkün olmadığından hareketle klinik denetim modelleri içinde yer alan tüm modellerin fikir ve uygulamalarıyla uygulayıcılara ilham verebileceğini kabul etmek gerekir. Modelde denetleyen ve denetlenen olarak alan zümrelerinde görev yapan öğretmenlerden oluşturulacak ikili çalışma grupları belirlenmiştir. İkili çalışma gruplarında temel fikir değişen zaman ve uygulamalarda tarafların her iki rolü de üstlenebileceğidir. Bu modele göre denetleyen öğretmen eşleştiği öğretmenin sınıfında birlikte çalışma olanağı bulan öğretmen anlamında kullanılmaktadır. Denetlenen öğretmen ise yine eşleştiği öğretmenle kendi sınıfında çalışma olanağı bulan öğretmen anlamındadır. Modelde yer verilen ikili çalışma grupları ile ilgili önemli bir konu da bir öğretmenin yıl boyunca klinik denetim partnerini değiştirerek zümre içinde bulunan tüm iş arkadaşlarıyla çalışabilme fırsatı bulmasıdır. İkili çalışma gruplarının klinik denetim sürecinde ve sonucunda edindikleri öğrenmeler birincisi, zümre çalışmalarında paylaşılarak değerlendirildiğinde zümrenin öğretmekle yükümlü olduğu branşla ilgili sorumluluğunu etkin bir şekilde yerine getirebilmesine olanak sağlayacaktır. İkinci olarak ikili çalışma gruplarının klinik denetim süreç ve öğrenmeleri hem aynı zamanda şube öğretmenler kurulu üyesi olan zümre üyeleri hem de zümre başkanlar kurulu aracılığı ile tüm şube öğretmenler kurullarına, öğretmenler kuruluna ve bütünde "okula" öğrenme-öğretme süreci üzerinde etkisi olan tüm değişkenlerle ilgili derinlemesine elde edilmiş çok yönlü veri sağlama işlevini üstlenmiş olacaktır.

8.1 Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurulları ve Zümreleri Yönergesi Çerçevesinde Yapı, İşleyiş ve Görev Bakımından Zümreler

Bu kısımda Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurulları ve Zümreleri Yönergesi (2019) çerçevesinde oluşturulan zümrelerin yapısı, işleyişi ve görevleri sunulmuştur.

Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurulları ve Zümreleri Yönergesi (2019)'nde okul bütünlüğü içinde dört temel yapı tanımlanmıştır. Bunlar; a) öğretmenler kurulu, b) sınıf/şube öğretmenler kurulu, c) zümre başkanlar kurulu ve d) sınıf/alan zümreleridir:

a) Öğretmenler kurulu; eğitim kurumu müdürünün başkanlığında, müdür başyardımcısı, müdür yardımcıları, öğretmenler, uzman ve eğitici personelden oluşur. Öğretmenler Kurulunun toplantı takvimi Tablo 24'te gösterilmiştir.

Tablo 24. Öğretmenler Kurulunun Toplantı Takvimi

Öğretmenler Kurulu	Okul müdürlüğü koordinesi ve başkanlığında Katılımcılar: Eğitim kurumunun tüm öğretmenleri	• Eylül ayının ilk işgününde • İkinci dönemin ilk işgününde • Ders yılı bitimini takip eden haftanın ilk işgününde

b) Sınıf öğretmenler kurulu aynı sınıf seviyesinde, şube öğretmenler kurulu ise aynı şubede ders okutan öğretmenler ile rehberlik öğretmenlerinden oluşur. Sınıf/Şube Öğretmenler Kurulunun toplantı takvimi Tablo 25'te gösterilmiştir.

Tablo 25. Sınıf/Şube Öğretmenler Kurulunun Toplantı Takvimi

Sınıf/Şube Öğretmenler Kurulu	Koordine: Okul müdürlüğü koordinesi ve başkanlığında Katılımcılar: İlgili sınıf/şube öğretmenler	• Ortaokul ve imam hatip ortaokullarında; ekim, şubat ve haziran ayları içinde • Ortaöğretim kurumlarında; kasım ve nisan aylarında

c) Eğitim Kurumu Sınıf/Alan Zümre Başkanları Kurulunun toplantı takvimi, Tablo 26'da gösterilmiştir.

Tablo 26. Sınıf/Alan Zümre Başkanları Kurulunun Toplantı Takvimi

Eğitim Kurumu Sınıf/Alan Zümre Başkanları Kurulu	Koordine: Eğitim kurumu müdürlüğünün koordinesi ve başkanlığında Katılımcılar: Sınıf/alan zümre başkanları	• Ders yılı başlamadan önce, ikinci dönem başında ve ders yılı sonunda eğitim kurumu sınıf/alan zümreleri toplantılarını takip eden işgününde • İhtiyaç duyulması hâlinde eğitim kurumu müdürü/kurul başkanının çağrısı veya üyelerin salt çoğunluğunun yazılı talebi üzerine

d) Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurulları ve Zümreleri Yönergesi (2019)'nin 12. maddesinde "eğitim kurumu sınıf/alan zümreleri; eğitim kurumunda aynı sınıfı okutan veya alanı aynı olan öğretmenlerden oluşur. Ancak ilkokullarda zümreler; aynı sınıfı okutan öğretmenler ile varsa o sınıfta/sınıflarda derse giren alan öğretmenlerinden oluşur." şeklinde tanımlanmıştır. Aynı yönergenin 11. maddesinde ise oluşturulan zümrelere yere verilmiştir. Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurulları ve Zümreleri Yönergesi (2019)'nde gösterilen zümreler, Tablo 27'de sunulmuştur.

Tablo 27. Eğitim Kurumu Sınıf/Alan Zümreleri ve Toplantı Takvimi

1. Okul öncesi eğitim kurumları zümreleri	**2. Ortaokullar zümresi**	**3. Ortaöğretim kurumları zümreleri**
1) Anasınıfları 2) Uygulama sınıfları 3) Anaokulları 4) Özel eğitim anaokulu, özel eğitim anasınıfı	1) Ortaokullar ile imam hatip ortaokulları zümresi 2) Özel eğitim zümresi	1) Ortaöğretim kurumları alan zümreleri 2) Meslekî ve teknik ortaöğretim kurumları meslek alan zümreleri 3) İmam hatip liseleri meslek dersleri alan zümreleri 4) Özel eğitim zümresi
1. İlkokullar zümresi	2. Yaygın eğitim kurumları zümresi	
Birinci sınıflar 1) İkinci sınıflar 2) Üçüncü sınıflar 3) Dördüncü sınıflar 4) Alan öğretmenleri 5) Birleştirilmiş sınıflar 6) Özel eğitim zümresi		
Eğitim kurumu sınıf/alan zümreleri toplantı takvimi		
• Zümre toplantıları; ders yılı başlamadan önce, ikinci dönem başında ve ders yılı sonunda, • Ayrıca ortaöğretim kurumlarında kasım ve nisan ayları içinde eğitim kurumu müdürlüğünce planlanan tarihte bir işgünü içinde yapılır. • İhtiyaç duyulması hâlinde eğitim kurumu müdürü/zümre başkanının çağrısı veya üyelerin salt çoğunluğunun yazılı talebi üzerine (…) aynı esas ve usulle ara zümre toplantıları yapılır.		

KAYNAKÇA

Acheson, K. A. & Gall, M. D. (2003). *Clinical supervision and teacher development: Preservice and inservice applications*. John Wiley ve Sons, Inc., 111 River Street, Hoboken, NJ 07030.

Ağaoğlu, S. & Ağaoğlu, Y. S. (2020). Okul müdürlerinin okul denetim sorumlulukları. *Tokat Gazi-osmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 15/1, 219-226.

Akan, D. & Sağır, M. & Göksoy, S. (2009). Bölgelere göre denetim hizmetlerinin yürütülmesinde ilköğretim müfettişlerinin stratejik yönetim yaklaşımına ilişkin görüşleri. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi. 8*(2), 447-477.

Akbaba, A. (2013). Okul müdürlerinin, eğitim müfettişlerinin denetim olgusu ve süreçleriyle ilgili algısı. *Electronic Turkish Studies*, *8*(12), 1-13.

Akbaba Altun, S. & Memişoğlu, S. P. (2008). Performans değerlendirmesine ilişkin öğretmen, yönetici ve müfettiş görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 53*, 7-24.

Akbaşlı, S. & Tunç, Z. (2019), İlkokul öğretmenlerinin müdürlerin ders denetimine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21*(3),75- 92. https://doi.org/10.17556/erziefd.474511.

Akçay, C. & Başar, M. A. (2004). İlköğretim okulu müdürlerinin yönetsel görevlere ayırdıkları zaman ve bunları önemli görme dereceleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 10* (38), 170–197.

Aküzüm, C. & Özmen, F. (2013). Eğitim denetmelerinin rollerini gerçekleştirme yeterlikleri. *EKEV Akademi Dergisi, 56,* 97-120.

Akyel, R. & Köse, H. Ö. (2010), Kamu yönetiminde etkinlik arayışı: etkin kamu yönetimi için etkin denetimin gerekliliği, Türk İdare Dergisi, 466, 9-45.

Altınok, F. (2013). *İlkokul ve ortaokullarda yapılan sınıf içi denetim etkinliklerinin klinik denetim modeli açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Antalya.

Altun, B. (2014). *Denetime eleştirel yaklaşım: Öğretmen denetimi nasıl olmalı?* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

Altun, M., Şanlı, Ö., & Tan, Ç. (2015). Maarif müfettişlerin, okul müdürlerinin denetmenlik görevleri hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Electronic Turkish Studies,* 10(3), 79-96. http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.7913

Altunay, E. (2020). Okul yöneticilerinin ders denetimlerine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (55), 95-127.

Arslantaş, H. İ. & Gedikoğlu, T. (2007). *Süreç odaklı meslekî yardım ve rehberlik.* Gaziantep Üniversitesi/Muallim Rıfat Eğitim Fakültesi, Gaziantep Üniversitesi/Eğitim Fakültesi, Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları. Gaziantep.

Aseltine, J. M., Faryniarz, J. O., & Rigazio-Digilio, A. J. (2006). *Supervision for learning: A performance-based approach to teacher development and school ımprovement.* Alexandria, VA, USA: Association for Supervision ve Curriculum Development.

Aslan, B. (2010). Bir yönetim fonksiyonu olarak iç denetim. *Sayıştay Dergisi, 77*, 63-86.

Aslanargun, E., & Göksoy, S. (2013). Öğretmen denetimini kim yapmalıdır?. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *6* (ÖYGE Özel Sayısı), 98-121.

Aslanargun, E. & Tarku, E. (2014). Öğretmenlerin meslekî denetim ve rehberlik konusunda müfettişlerden beklentileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 20*(3), 281-306.

Audi, R. (General Editor) (1999). *The cambridge dictionary of philosophy* (Second Edition). Cambridge: Cambridge University Press.

Aydın, İ. (2013). *Eğitimde denetim durum saptama değerlendirme ve geliştirme.* Ankara: Pegem Akademi.

Aydın, M. (2007). *Çağdaş eğitim denetimi.* Ankara: Hatiboğlu Yayınevi.

Bafadal, I., Supriyanto, A., & Arifin, I. (2019). The effect of artistic supervision approach toward pedagogic competency of elementary school teachers. *Academic Research International*, *10*(1), 81-87.

Baird, L. S., Post, J. E. & Mahon, J. F. (1990). *Management: Functions and responsibilities*. New York: Harper and Row.

Bakanlık Maarif Müfettişleri Görev Standartları (2019) T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Başkanlığı, Teftiş Kurulu Başkanlığı Kalite Standartları ve Projeler Daire Başkanlığı, Yayın No:11 Ankara.

Bakioğlu, A. & Hacıfazlıoğlu, Ö. (2000). Eğitim denetmenleri ve mentörlük. *Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 12,* 21-39.

Balcı, A. (2010). *Açıklamalı eğitim yönetimi terimleri sözlüğü*. Ankara: Pegem Akademi.

Balcı, A. (2002). *Etkili okul.* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Bakhtin, M. (1981). *The dialogical imagination.* Austin: University of Texas Press.

Baransel, A. (1979). *Çağdaş yönetim düşüncesinin evrimi: Klasik ve neo klasik yönetim ve örgüt teorileri.* Cilt 1. İstanbul: Fatih Yayınevi Matbaası.

Başar, H. (2000). *Eğitim denetçisi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Bates, A. J., & Burbank, M. D. (2019). *Agency in teacher supervision and mentoring: Reinvigorating the practice.* New York: Routledge.

Beck, C. & Kosnik, C. (2006). *Innovations in teacher education: A social constructivist approach.* Albany, NY: State University of New York Press.

Beck, L. G. & Murphy, J. (1993). *Understanding the principalship: Metaphorical themes, 1920s - 1990s.* New York: Teachers College Press.

Bernard, J. M. & Goodyear, R. K. (2014). *Fundamentals of clinical supervision.* United States of America: Pearson Education Limited.

Best, S. & Kellner, D. (1991). *Postmodern theory.* New York: The Guilford Press.

Beycioğlu, K., & Dönmez, B. (2009). Eğitim denetimini yeniden düşünmek. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *10*(2), 71-93.

Beytekin, O. F. & Turan, B. A. (2019). Öğretmenlerinin öğretimsel denetim uygulamalarına ilişkin metaforik algılarının incelenmesi. *TURAN-SAM Uluslararası Bilimsel Hakemli Dergisi, 11*(44), 325-335.

Bilgin Aksu, M., Aksu, T., Apaydın, Ç., Kasalak, G., Tan, O. & Şenol, Y. (2015). Aday öğretmenlerin uygulamalı eğitim sürecinin akran danışma ve kliniksel denetim yoluyla desteklenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi. (21)*2, 131-160.

Birel, F. K., & Erçek, M. K. (2019). Okul müdürlerinin ders denetimine ilişkin görüşleri. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, *2*(3), 169-177.

Blase, J. & Blase, J. (2000). Effective instructional leadership: Teachers' perspectives on how principals promote teaching and learning in schools. *Journal of Educational Administration*. *38*(2), 130-141.

Boddy, D. (2008). *Management: An introduction,* (4. Baskı). Harlow, UK: Pearson.

Bostancı, A. B., Şanlı Bulut, M. & Özbey, H. (2011). Öğretmen denetiminde sanatsal denetim yaklaşımının uygulamasına yönelik öğretmen ve denetmen görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *1*(22), 238-254.

Bozak, A. (2017). Maarif müfettişlerinin denetim sistemi hakkında yapılan yasal düzenlemelere ve müfettişlik mesleğine ilişkin görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 14*(38), 90 -110.

Bozok, A., & Demirtaş, H. (2017). Alternatif bir meslekî gelişim yöntemi olarak meslektaş rehberliğinin uygulanabilirliği ve etkililiği. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, *8*(2), 16-40.

Brooks, J. G., & Brooks, M. G. (1999). *In search of understanding: The case for constructivist classrooms*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Burden, P. (1982). Developmental supervision: Reducing teacher stress at different career stages. *Paper presented at the Association of Teacher Educators National Conference*, Phoenix, AZ.

Burgaz, B. (1995). İlköğretim kurumlarının denetiminde yeterince yerine getirilmediği görülen bazı denetim rolleri ve nedenleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11,* 127-134.

Bursalıoğlu, Z. (2012). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış.* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Buzzi, M. J. (1990). *The relationship of school effectiveness to selected dimensions of principals' instructional leadership in elementary schools in the state of Connecticut* (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Bridgeport: University of Bridgeport.

Brech, E.F.L., (1969). *Management: Its nature and significance*. London: Pitman & Sons, Ltd.

Cambridge Dictionary (2012). Cambridge advanced learners dictionary. (4. Baskı). Cambridge: Cambridge University Press.

Can, E. & Gündüz, Y. (2016). İlkokullarda çalışan öğretmenlerin, maarif müfettişleri ve okul müdürlerinin yapmış olduğu rehberlik çalışmalarından yararlanma düzeylerinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 22*(1), 1-28.

Caspi, J. & Reid, W. J. (2002). *Educational supervision in social work.* New York, NY: Columbia University Press.

Ceylan, M. & Can, S. (2019), Okul müdürlerinin ders denetimine ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry (TOJQI), 10*(4): 490-510. https://doi.org/10.17569/tojqi.624748.

Clifford, J. R., Macy, M. G., Albi, L. D., Bricker, D. D., & Rahn, N. L. (2005). A model of clinical supervision for preservice professionals in early intervention and early childhood special education. *Topics in Early Childhood Special Education, 25*(3), 167–176. https://doi.org/10.1177/02711214050250030401

Cogan, M. L. (1973). *Clinical supervision.* Boston, United States of America: Houghton Mifflin Company.

Costa, A. L., & Garmston, R. J. (1994). *Cognitive coaching: A foundation for renaissance schools.* Norwood, MA: Christopher.

Costa, C. L., Garmston. R. J., Hayes, C. & Ellison, J. (2015). *Cognitive coaching: Developing self-directed leaders and learners.* Lanham, MD: Roman & Littlefield Publishing Co.

Cotton, K. (2000). *The schooling practices that matter most.* Portland, OR, and Alexandria, VA: Northwest Regional Educational Laboratory and the Association for Supervision and Curriculum Development.

Craft, A. (2002) *Continuing professional development: A practical guide for teachers and schools.* London: Routledge.

Crow, G. M., Hausman, C. S., & Scribner, J. P. (2002). Reshaping the role of the school principal. İçinde J. Murphy (Ed.), *The educational leadership challenge: Redefining leadership for the 21st century; 101st yearbook of the National Society for the Study of Education* (Vol. 101, Pt. 1, pp. 189-210). Chicago: University of Chicago Press.

Cumhurbaşkanlığı Teşkilatı Hakkında Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi (2018). *Resmî Gazete* (Tarih/Sayı: 10.7.2018/30474). Cumhurbaşkanlığı Kararnamesinin Sayısı: 1.

Cumhurbaşkanlığı Teşkilatı Hakkında Cumhurbaşkanlığı Kararnamesinde Değişiklik Yapılmasına Dair Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi (2021). *Resmî Gazete* (Tarih/Sayı: 03.12.2021/31678). Cumhurbaşkanlığ Kararname Numarası: 87.

Cummings, T. G. (1978). *Self-regulating work groups: A socio-technical synthesis. Academy of Management Review, 3(3), 625–634.* doi:10.5465/amr.1978.4305900.

Çelik, R. (2017). *Denetimin sınıf öğretmenlerinin sınıf içi motivasyonlarına etkisi.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi, Antalya.

Çetin, R. B. (2020). *Türk eğitim sisteminde denetim alt sisteminin analizi ve bir model önerisi.* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Malatya.

Daun, H. (2018). Globalisations, meta-ideological hegemony and paradigm shifts in education. İçinde J. Zajda (Ed.), *Globalisation and education reforms: Paradigms and ideologies* (pp. 15−39). Dordrecht: Springer.

Davys, A. & Beddoe, L. (2010). *Best practice in professional supervision: A guide for the helping professions.* Philadelphia, PA, United States of America.

Derek, M. (2009). *Evidence-based clinical supervision: Principles and practice.* West Sussex: John Wiley ve Sons Ltd.

Demirdağ, S., Ecer, E., Aydoğan, K. & Tunç, Ş. (2017). Öğretmenlerin Milli Eğitim müfettişlerinin okul yönetimine yönelik rehberlik rollerine ilişkin algıları. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi, 5*(1), 89-101.

Demirtaş, H. & Akarsu, M. (2016). Öğretmen teftişini müfettiş yerine okul müdürünün yapmasına ilişkin öğretmen görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17*(2), 69-93. doi: 10.17679/iuefd.17251239.

Denetim Görevlilerinin Uyacakları Meslekî Etik Davranış İlkeleri Hakkında Yönetmelik (2010). *Resmî Gazete.* Tarih/Sayı: 14.09.2010 / 27699. Erişim Tarihi: 31.05.2021, Erişim Adresi: https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=14273&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5.

Devlet Memurları Kanunu (1965). *Resmî Gazete*. Kanun Numarası: 657. Kabul Tarihi: 14/7/1965 Tarih/Sayı: 23.7.1965/12056.

Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process.* Lexington, Massachusetts: D. C. Heath and Company.

Dewey, J. (1929). *The sources of a science of education*. The Kappa Delta Pi Lecture Series, New York: Horace Overlight.

DiPaola, M. F. & Hoy, W. K. (2014). *Improving instruction through supervision, evaluation, and professional development.* Charlotte, NC: Information Age.

Diwan, P. (1998). *Management principles and practices.* New Delhi: Anurag Jain.

Dönmez, G. (2021). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin ilköğretim müfettişlerine ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Eğitim ve Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, *4*(2), 129-140.

Dönmez, B. (2002). Müfettiş, okul müdürü ve öğretmen algılarına göre ilköğretim okulu müdürlerinin yeterlikleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 8* (29), 27–45.

Dönmez, B. & Demirtaş, Ç. (2018) Okul müdürlerinin ders denetimi görevlerine ilişkin okul müdürleri ve öğretmenlerin görüşleri (Adıyaman İli Örneği). *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 29*, 454-478.

Döş, İ. (2010). Aday öğretmenlerin müfettişlik kavramına yönelik metafor algıları. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 9(*3), 607-629.

Duffy, F. M. (2016). Organizational arrangement: Supervision and administration-past, present, and future. İçinde J. Glanz & S. J. Zepeda (Eds.), *Supervision: New perspective for theory and practice* (pp. 81–96). Lanham, MD: Rowman & Littlefield.

Durmuş, G. (2014). *Öğretmenlerin klinik denetim algıları* (Kırıkkale ili örneği). (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fatih Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.

Eisner, E. W. (1982). The artistic approach to supervision. İçinde T. Sergiovanni (Ed.), *Supervision of teaching: 1982 yearbook of the Association for Supervision and Curriculum Development* (pp. 53-66). Virginia: ASCD.

Eisner, E. W. (1983). The art and craft of teaching. *Educational Leadership, 40*(4), 4–13.

Eisner, E. (2005). *Reimagining schools: The selected works of Elliot W. Eisner*. London: Routledge.

Ekleme, Y. (2001). *İlköğretim okulu yöneticilerinin denetim ile ilgili görevlerini yerine getirme düzeyleri.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

English, F. W. (Ed) (2006). *Encyclopedia of educational leadership and administration.* London, United Kingdom: Sage Publications, Inc.

English, F. W. (1997). The cupboard is bare: The postmodern critique of educational administration. *Journal of School Leadership*, 7, 4–26.

Erdem, A. R. & Eroğul, M. G. (2012). Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre ders denetiminde eğitim müfettişlerinin öğretmene ilişkin tutumları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 31*(31), 13–26.

Ergen, H. & Eşiyok, İ. (2017). Okul müdürlerinin ders denetimi yapmalarına ilişkin öğretmen görüşleri. Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi, 3(1), 2-19.

Ergüneş, Y. & Ovalı, Ç. (2011). Balıkesir ilinde ilköğretim müfettişlerinin rehberlik rollerini yerine getirme düzeyine ilişkin müfettiş ve öğretmen görüşleri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 14,* 25-30.

Everard, K.B.; Morris, G.; Wilson, I. (2004). *Effective school management*; SAGE: Newcastle upon Tyne, UK.

Eye, G. G. (1975). As far as eye can see: The evolution of art. *Journal of Educational Research, 69*(1), 14-19.

Falender, C. A., & Shafranske, E. P. (2004). *Clinical supervision: A Competency-based approach.* London, England: American Psychological Association.

Fırıncıoğlu Bige, E. (2014). İlkokul müdürlerinin ders denetimleri ile ilgili öğretmen görüşleri (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Aydın.

Fiero, G. K. (2011). *The Humanistic tradition, book 6 modernism, postmodernism, and the global perspective,* Seventh Edition. New York: McGraw-Hill Education.

Flowers, L. A. (2006). Organizational design. İçinde F. W. English, (Ed). *Encyclopedia of educational leadership and administration.* (pp. 714-715). London, United Kingdom: Sage Publications, Inc.

Garman, N. B. (1986). Reflection, the heart of clinical supervision: A modern rationale for professional practice. *Journal of Curriculum and Supervision, 2(*1), 1-24.

Garman, N. B., Glickman, C. D., Hunter, M., & Haggerson, N. L. (1987). Conflicting conceptions of clinical supervision and the enhancement of professional growth and renewal: Point and counterpoint. *Journal of Curriculum and* Supervision, *2*(2), 152-177.

Gallacher, K. K. (1997). Supervision, mentoring, and coaching: Methods for supporting personel development. İçinde P. J. Winton., J. A. McCollum & C. Catlett (Eds.), *Reforming personnel preparation in early intervention: Issues, models, and practical strategies*. Maryland: Paul H. Brookes Publishing.

Glanz, J. (2000). Supervision: Dont Discount the Value of the Modern. İçinde. J. Glanz & L. S. Behar-Horenstien (Eds). *Paradigm debates in curriculum and supervision: Modern and postmodern perspectives.* (pp,70-92). London: Bergin & Garvey, Greenwood Publishing Group.

Glanz, J. (1997). The Tao of supervision: Taoist insights into the theory and practice of educational supervision. *Journal of Curriculum and Supervision, 12*(3), 193-211.

Glanz, J. (1991). *Bureaucracy and professionalism: The evolution of public school supervision.* Cranbury, NJ: Associated University Presses.

Glickman, C. (2002). *Leadership for learning*. Alexandria, VA: ASCD.

Glickman, C. (1985). *Supervision of instruction: A developmental approach*. Newton, MA: Allyn & Bacon.

Glickman, C. D., & Gordon, S. P. (1987). Clarifying developmental supervision. Supervision in context. *Educational Leadership*, *44*, 64-68.

Glickman, C.D., Gordon, S.P., Ross-Gordon, J.M. (2018). *Supervision and instructional leadership.* Boston: Pearson Education, Inc.

Glickman, C.D., Gordon, S.P., Ross-Gordon, J.M. (2010). *Supervision and instructional leadership*. Boston: Pearson Education, Inc.

Glickman, C. D., Gordon, S. P., & Ross-Gordon, J. M. (1995). *Supervision of instruction: A developmental approach*. Boston: Allyn and Bacon.

Goldhammer, R. (1969). *Clinical supervision: Special methods for the supervision of teachers.* New York: Holt, Rinehart & Winston.

Goldhammer, R. Anderson, R. H. & Krajewski, R. J. (1993). *Clinical supervision: Special methods for the supervision of teachers.* New York: Holt, Rhinehart, and Winston.

Goldhammer, R., Anderson, R. H. & Krajewski, R. J. (1980). *Clinical supervision: Special methods for the supervision of teachers* (Second Edition b.). New York, United States of America: Holt, Rinehart and Winston.

Goldsberry, L. (1988). Three functional methods of supervision. *Action in Teacher Education*, *10*(1), 1-10.

Gordon, S. (ed.) (2005). *Standards for instructional supervision: Enhancing teaching and learning.* Larchmont, NY: Eye on Education.

Gordon, S. P. (1997). Has the field of supervision evolved to a point that it should be called something else? Yes. In J. Glanz & R. F. Neville (Eds.), *Educational supervision: Perspectives, issues, and controversie*s (pp. 114-123). Norwood, MA: Christopher-Gordon Publishers.

Gordon, S., P. (1992). Perspectives, and imperatives: Paradigms, transitions, and the new supervision. *Journal of Curriculum and Supervision, 8*. (1). 62-76.

Gökçe, D. & Atanur Baskan, G. (2012). Eğitim denetçilerinin iletişim becerileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 42*, 200-211.

Göksoy, S. & Öztürk, Z. (2018). Kliniksel denetim modelinin meslekî ve teknik anadolu lisesinde uygulanabilirliği ile ilgili yönetici ve öğretmen görüşler. *İlköğretim Online, 17*(4), 1830-1846.

Gökyer, N. (2011). İlköğretim okullari II. kademe (branş) öğretmenlerinin eğitim müfettişlerinin yeterlik alanlarina ilişkin algıları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *21*(1), 129-147.

Grimmett, P. & Crehan, E. P. (1992). The nature of collegiality in teacher development, The case of clinical Supervision, İçinde: M. Fullan & A. Hargreaves (Eds) *Teacher development and educational change.* London & New York: Falmer Press.

Gustafsson, J. E., Ehren, M. C., Conyngham, G., McNamara, G., Altrichter, H. & O'Hara, J. (2015). From inspection to quality: Ways in which school inspection influences change in schools. *Studies in Educational Evaluation* (47), 47-57.

Gümüşeli, A. İ. (2014). *Eğitim ve öğretim yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.

Gündüz, Y. (2017). A study on fulfillment levels of supervisory duties of school principals in primary schools. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, *25*(5), 1681-1694.

Gündüz, Y. (2010). İlköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin ilköğretim müfettişlerine ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 11(*2), 1–23.

Gündüz, Y. & Balyer, A. (2011). Eğitim denetiminde alternatif yaklaşımlar. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 33*, 61-78.

Gündüz, Y. & Coşkun, K. (2011). Teftiş uygulamalarının öğretmenlerde yarattığı stres düzeyinin incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 24*(2), 367-388.

Gündüz, Y. & Göker, S. D., (2017). Eğitim denetimi sürecinde hesap verebilirlik ve şeffaflık uygulamaları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *36*(1), 83-93.

Güngör, S. (2014). Eğitim ve eğitim yönetiminde paradigmalar. *E – Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi, 1*(3), 26-40.

Güzel, S., Arslan, M. & Aytekin, S. (2020). Okul gelişimi kapsamında denetim uygulamaları: OFSTED örneği. *Milli Eğitim, 49*(226), 5-34.

Gwynn, J. M. (1968). *Theory and practice of supervision*. (7th ed.). NewYork, Toronto: Dod, Mead & Company.

Hallinger, P. (2011). A review of three decades of doctoral studies using the principal instructional management rating scale: A lens on methodological progress in educational leadership. *Educational Administration Quarterly, 47*(2), 271-306.

Hallinger, P. (1990). *Principal instructional management rating scale*. Sarasota, FL: Leading Development Associates.

Hallinger, P. (1982). *Principal instructional management rating scale*. Sarasota, FL: Leading Development Associates.

Hallinger, P. & Heck, R.H. (1996). Reassessing the principal's role in school effectiveness: A review of empirical research, 1980-1995. *Educational Administration Quarterly, (32)* 1, 5-44.

Hassard, J. (1995). *Sociology and organization theory: Positivism, paradigms, and postmodernity* (No. 20). Cambridge: Cambridge University Press.

Heck, R. H., Larsen, T. J. & Marcoulides, G. A. (1990). Instructional leadership and school achievement: Validation of a causal model. *Educational Administration Quarterly*, *26*(2), 94-125.

Henden, E. (2008). *What is self-control? Philosophical psychology, 21*(1), 69–90. doi:10.1080/09515080701874092.

Holland, P. E., & Adams, P. (2002). Through the horns of dilemma between instructional supervision and the summative evaluation of teaching. *Journal of Educational Leadership, 5* (3), 227-247.

Holland P. E. & Obermiller, M. (2000). Possibilities of Postmodern Supervision. İçinde J. Glanz & L. S. Behar-Horenstien (Eds). *Paradigm debates in curriculum and supervision: Modern and postmodern perspectives.* (pp,212-228). London: Bergin & Garvey, Greenwood Publishing Group.

Hopkins, W. S. & Moore, K. D. (1995) Clinical supervision: A neo-progressive approach, *The Teacher Educator, 30*(3), 31-43, doi: 10.1080/08878739509555085.

Hopkins, W. S. & Moore, K. D. (1993). *Clinical supervision.* Oxford: Brown ve Bencmark Publishers.

Hoy, W. & Forsyth, P. (1986). *Effective supervision: Theory into practice.* New York: Random House.

Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (2010). *Eğitim yönetimi, teori, araştırma ve uygulama* (7.Baskı). (Çev. Edt. Turan, S.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Hyde, B. (2020) Constructivist and constructionist epistemologies in a globalised world: Clarifying the constructs. İçinde J. Zajda (Ed.), *Globalisation, ideology and education reforms* (pp. 125-138). Dordrecht: Springer.

Ibara E. C. (2013) Exploring clinical supervision as instrument for effective teacher supervision, *Africa Education Review, 10*(2), 238-252, doi: 10.1080/18146627.2013.812283.

Illeris, K. (2009). A comprehensive understanding of human learning. İçinde, K. Illeris, (Ed.). *Contemporary theories of learning: Learning theorists in their own words,* (pp.7-20). London/New York: Routledge.

Ingle, W. K., & Lindle, J. C. (2019). A policy and political history of educational supervision. İçinde S. J. Zepeda & J. A. Ponticell (Eds.), *The Wiley handbook of educational supervision* (pp. 17-43). USA: John Wiley & Sons.

İl İdaresi Kanunu (1949). Resmî Gazete Tarih/Sayı: 18.06.1949/7236 sayılı. Erişim tarihi: 30.05.2019 Erişim adresi: www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.3.5442.pdf adresinden alınmıştır.

İlğan, A. (2008). Klinik denetimden gelişimsel ve yansıtıcı denetime geçiş. *Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *25*, 263-282.

İlğan, A. (2006). *Adana, K. Maraş ve Hatay ili ilköğretim müfettişleri ve öğretmenlerinin farklılaştırılmış denetim modelini benimseme ve kamu ilköğretim okullarında uygulanabilir bulma düzeyleri.* (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara, Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Jamers, C. (1964). *Supervision in today's elementary schools.* New York: The MacMillian Company.

Jeffrey, B. & Woods, P. (2005). *Testing teachers: The effect of school ınspections on primary teachers.* London, United Kingdom: Falmer Press, Taylor ve Francis Inc.

Jung, C. G. (1964). *Man and his symbols.* New York: Ferguson Publishing.

Kaplan, İ. & Gülcan, M. G. (2021). Maarif müfettişleri ve okul müdürlerinin öğretim denetimlerinin karşılaştırılması. *International Pegem Conference on Education Tam Metin Kitapçığı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 237-248.

Karabay, H. (2014). *Okul yöneticilerinin ders denetimleri yönüyle branş öğretmenlerinin meslekî gelişimlerine katkıları.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İstanbul.

Karakuş, M. (2010). Çağdaş denetim ve yaklaşımları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *20*(2), 181-200.

Kapusuzoğlu, Ş. (2012). Denetim uygulamalarının genel nitelikleri ve denetimsel davranış özelliklerinin uygulanma durumunun analizi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *2012*(43), 282-293.

Karasu, Y. & Cömert, M. (2019). İlköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin ders denetimine ilişkin kaygı düzeyleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 31,* 93-120.

Kavrayıcı, C., ve Ağaoğlu, E. (2019). İl eğitim denetmenlerinin rehberlik ve iş başında yetiştirme görevleri ile ilgili görüşlerine dayalı eğitim istekliliklerinin belirlenmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International, 9*(2), 484-520.

Kaya, G. (2021). *Öğretmenlerin kendi yönetim yönelimleri ile müdürlerinin ders denetimi yeterliklerine ilişkin görüşleri arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Kaya, A., Balay, R., & Taşdemir, A. (2016). İl eğitim denetmenlerinin liderlik, yöneticilik ve rehberlik rollerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Harran Maarif Dergisi*, *1*(1), 44-60.

Kayıkçı, K., Cantürk, G. & Yılmaz, O. (2014). Okul müdürlerinin kliniksel denetime ilişkin genel algı ve değerlendirmeleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 20*(2), 217-249.

Kayıkçı, K., Özdemir, İ., & Özyıldırım, G. (2018). Denetim anlayışı ve uygulamalarındaki değişimler hakkında okul müdürlerinin görüşleri. *İlköğretim Online*, *17*(4), 2170-2187. https://doi.org/10.17051/ilkonline.2019.506995.

Kayıkçı, K., & Özyıldırım, G. (2019). İl maarif müfettişlerinin hissettikleri yalnızlık duygusu: Nedenleri ve başa çıkmada kullandıkları yollar. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, *7*(4), 1500-1524.

Kayıkçı, K. & Özyıldırım, G. (2016). Supervision as a personnel development device. İçinde R. V. Nata (Ed). *Progress in Education*, (Volume 38), (pp. 87-106). Nova Publications: NewYork.

Kel, M. A. & Akın, U. (2021). Değişim sürecindeki eğitim denetimi: Müfettişler, okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşleri. *TEBD, 19*(1), 219-243. https://doi.org/10.37217/tebd.851827.

Kılıç, A., Aslanargun, E., & Arseven, Z. (2013). Eğitim denetmenlerinin rehberlik, denetim, inceleme ve soruşturma görevlerine yönelik bir olgubilim araştirması. *Milli Eğitim Dergisi*, *43*(197), 5-24.

Kıral, E. & Aksoy, V. (2018). Öğretmen algılarına göre maarif müfettişlerinin öğretimsel liderlik roller. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi, 5*(2), 192-209.

Konan, N. & Yılmaz, S. (2018). Öğretmen performans değerlendirmeye ilişkin öğretmen görüşleri: bir karma yöntem araştırması. *Millî Eğitim Dergisi, 219,* 137-160.

Koruç, S. (2005). *İlköğretim kurumlarına klinik denetim modeli önerisi.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Kütahya.

Koşar, S. & Buran, K. (2019). Okul müdürlerinin ders denetim faaliyetlerinin öğretimsel liderlik bağlamında incelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, 7*(3), 1232-1265. doi: 10.14689/issn.2148-2624.1.7c.3s.14.m.

Köklü, M. (1996). Etkili denetim. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, *6*, 259-268.

Köklü, M. & Kunduz, E. (2011). İlköğretim müfettişlerinin çağdaş eğitim denetimi ilkelerine ve kliniksel denetime yönelik davranışlarına ilişkin öğretmen algıları. *E-Journal of New World Sciences Academy, 6*(1), 621-631.

Köybaşı, F., Uğurlu, C.T., Ağıroğlu Bakır, A. & Karakuş, B. (2017). İlkokullarda ders denetimine ilişkin öğretmen görüşleri. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume, 12*(4), 327-344. http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.11176.

Kritt, D. (2018). Teaching as if children matter. İçinde D. W. Kritt (Ed), *Constructivist education in an age of accountability.* London: Palgrave Press.

Kuhn, T. S. (1995). *Bilimsel devrimlerin yapısı.* (Çev.: Kuyaş, N.). (Dördüncü Baskı). İstanbul: Alan Yayıncılık

Krey, R. D., Netzer, L. A., & Eye, G. G. (1977). Assumptions supporting structure in clinical supervision. *Contemporary Education, 49*(1), 16-23.

Lefrançois, G. R. (2000). *Theories of human learning: What the old man said* (4th ed.). Belmont, CA: Wadsworth.

Levine, D. U. & Lezotte, L. W. (1990). *Unusually effective schools: A review and analysis of research and practice.* Madison, WI: The National Center for Effective Schools Research and Development.

Leonard, E. &Trusty, K. (2016). *Supervision: Concepts and practices of management*. Boston, MA: Cengage Learning.

Lucio, W. H. & McNeil, J. D. (1962). *Supervision: A synthesis of thought and action.* New York: McGraw-Hill.

MacBeath, J. (2006). *School inspection and self-evaluation: Working with the new relationship.* London: Routledge.

MacBeath, J. & McGlynn A. (2002). *Self-evaluation – What's in it for schools?* Abingdon: Routledge Falmer.

Makam Oluruna Dayalı (Mucipli) Öğretmen Denetimi Rehberi (2021). T.C. Mîllî Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Başkanlığı, Ankara.

Mahfooz, S.B. & Hovde, K. (2010). *Supervision of primary and secondary education: A five-country comparison.* (No. 10146). New York: The World Bank.

Mandes, E. (2007). Behaviorism. G. Ritzer (Ed.). (2007). *The blackwell encyclopedia of sociology* (Vol. 1479). New York: Blackwell Publishing.

Marzano, R. J., Frontier, T. & Livingston, D. (2011). Effective supervision: Supporting the art and science of teaching. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

McGreal, T. L. (1983). *Successful teacher evaluation*. Publications, Association for Supervision and Curriculum Development, 225 North Washington Street, Alexandria, VA 22314.

McNeil, J. D. (1982). A scientific approach to Supervision. İçinde T. J. Sergiovanni (Ed). *Supervision of teaching.* (18-34). Alexandria, Va,: Association for Supervision and Curriculum Development.

McShane, S. L. & Von Glinow, M. A. (2010). *Organizational Behavior: Emerging knowledge and practice for the real world.* (Fifth edition.). New York: McGraw-Hill/Irwin.

Memduhoğlu, H. B. (2012). Öğretmen, yönetici, denetmen ve öğretim üyelerinin görüşlerine göre Türkiye'de eğitim denetimi sorunsalı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 12*(1), 135-156.

Memduhoğlu, H. B., & Taymur, A. (2014). Türkiye'de eğitim denetimi alt sisteminin yeniden yapılandırılmasına ilişkin bir model önerisi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 4*(2), 25-44.

Memduhoğlu, H. B., & Zengin, M. (2012). Çağdaş eğitim denetimi modeli olarak öğretimsel denetimin türk eğitim sisteminde uygulanabilirliği. *Journal of Theoretical Educational Science/Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 5*(1), 131-142.

Memişoğlu, S. P., & Sağır, M. (2008). İlköğretim kurumlarında görevli öğretmenlerin işbaşında yetişmelerinde müfettişlerin denetim rolüne ilişkin yönetici algıları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *8*(2), 69-84.

Memişoğlu, S. P., & Tabak, I. Maarif Müfettişlerin Görüşlerine Göre Eğitim Denetiminde Yaşanan Sorunlar. *Ege Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, *4*(1), 34-61.

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2000). 2508 sayılı Tebliğler Dergisi: Okul müdürünün görev, yetki ve sorumluluğu. MEB: Ankara.

Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği (1999). *Resmî Gazete* (Tarih/Sayı: 13.08.1999/23785). Erişim tarihi: 31.12.2019, Erişim adresi: https://docplayer.biz.tr/2814484-Milli-egitim-bakanligi-ilkogretim-mufettisleri-baskanliklari-yonetmeligi-yayimlandigi-resmi-gazete-tarih-13-08-1999-sayi-23785.html.

Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik (2006). *Resmî Gazete* (Tarih/Sayı: 8.8.2006/26253 RG).

Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik (2005). *Resmî Gazete* (Tarih/Sayı: 21.07.2005/ 25882 RG). Erişim tarihi: 31.12.2019, Erişim adresi: https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2005/07/20050721-7.htm

Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurulları ve Zümreleri Yönergesi (2019). Millî Eğitim Bakanlığı, Ortaöğretim Genel Müdürlüğü. *Resmî Gazete* (Tarih/Sayı:27.8.2019/83203306-10.04-E.15362682).

Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Müfettişleri Yönetmeliği (2022). *Resmî Gazete* (Tarih/Sayı: 01.03.2022/31765). Erişim tarihi: 3.03.2022, Erişim adresi: https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2022/03/20220301-9.htm.

Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği (2011). *Resmî Gazete* (Tarih/Sayı: 24.06.2011/27974). Erişim tarihi: 31.12.2019, Erişim adresi: https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2011/06/20110624-1.htm.

Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim ve Öğretim Çalışmalarının Plânlı Yürütülmesine İlişkin Yönerge (2003). *Tebliğler Dergisi.* (Tarih/Sayı: Ağustos 2003/2551).

Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği (MEB) (2014). *Resmî Gazete* (Tarih/Sayı: 26.07.2014/29072). Erişim tarihi: 31.12.2019, Erişim adresi: http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1703.pdf.

Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği. (MEB) (2013). *Resmî Gazete* (Tarih/Sayı 07.09.2013/28758). Erişim tarihi: 30.05.2019, Erişim adresi: https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2013/09/20130907-4.htm.

Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Denetim Başkanlığı ile Maarif Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik (2016). *Resmî Gazete* (Tarih/Sayı 16.03.2016/29655). Erişim tarihi: 30/05/2021, Erişim adresi: https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2016/03/20160316-7.htm.

Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Denetim Başkanlığı ile Maarif Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği (2014). *Resmî Gazete* (Tarih/Sayı 24.05.2014/29009). Erişim tarihi: 30.05.2019, Erişim adresi: https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/05/20140524-18.htm.

Millî Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Yönetmeliği (2017). *Resmî Gazete* (Tarih/Sayı 20.08.2017/30160). Erişim tarihi: 30/05/2021, Erişim adresi: https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2017/08/20170820-1.htm.

Millî Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik (2005). *Resmî Gazete* (Tarih/Sayı: 21.7.2005/25882). Erişim tarihi: 30/05/2021, Erişim adresi: https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2005/01/20050127-15.htm

Millî Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik (2001). *Resmî Gazete* (Tarih/Sayı: 30.6.2001/24448). Erişim tarihi: 30/05/2021, Erişim adresi: https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2001/06/20010630.htm

Millî Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik (1998). *Resmî Gazete* (Tarih/Sayı: 12.9.1998/23461).

Millî Eğitim Temel Kanunu ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun (2014). *Resmî Gazete* (Tarih/Sayı: 14.3.2014/28941). Kanun Numarası: 6528, (Md. 17, 22, 23, 26 ve 27). Erişim tarihi: 30/05/2021, Erişim adresi: https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/03/20140314-1.htm

Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun (2016). *Resmî Gazete* (Tarih/Sayı: 09.12.2016/29913). Kanun No. 6764, Md. 6. Erişim tarihi: 30/05/2021, Erişim adresi: https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2016/12/20161209-5.htm

Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun (1992). (13.12.1983 tarihli ve 179 sayılı, 8.6.1984 tarihli ve 208 sayılı,23.10.1989 tarihli ve 385 sayılı, 9.4.1990 tarihli ve 419 sayılı, 28.8.1991 tarihli ve 454 sayılı Kanun Hükmünde Kararnamelerin Değiştirilerek Kabulü Hakkında Kanun). *Resmî Gazete* (Tarih/Sayı: 12.5.1992/21226). Kanun Numarası: 3797. Erişim tarihi: 30/05/2021, Erişim adresi: https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/5.5.3797.pdf

Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname (2011). *Resmî Gazete* (Tarih/Sayı: 14.9.2011/28054). Karar sayısı: KHK/652. Erişim tarihi: 30/05/2021, Erişim adresi: https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2011/09/20110914-1.htm

Millî Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Tüzüğü (1993). *Resmî Gazete* (Tarih/Sayı: 19.2.1993/21501). Kanun Numarası: 3797. Bakanlar Kurulu Kararının Tarihi: 20/1/1993. Erişim tarihi: 30/05/2021, Erişim adresi: https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/21501.pdf

Millî Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Yönetmeliği (2017). *Resmî Gazete* (Tarih/Sayı: 20.08.2017/30160). Erişim tarihi: 30/05/2021, Erişim adresi: https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2017/08/20170820.pdf

Millî Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Yönetmeliği (1993). *Resmî Gazete* (Tarih/Sayı: 03.10.1993/21717). Erişim tarihi: 30/05/2021, Erişim adresi: https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/21717.pdf

Milli Eğitim Temel Kanunu (1973). *Resmî Gazete* (Tarih/Sayı: 24.6.1973/14574). Kanun Numarası: 1739 Kabul Tarihi: 14/6/1973 Yayımlandığı Düstur: Tertip: 5 Cilt: 12 Sayfa: 2342. Erişim tarihi: 30/05/2021, Erişim adresi: https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf

Miller, R., & Miller, K. (1987). Clinical supervision: History, practice, perspective. *NASSP bulletin*, *71*(503), 18-22. doi: 10.1177/019263658707150305.

Mills, P. K., & Posner, B. Z. (1982). The relationships among self-supervision, structure, and technology in professional service organizations. *Academy of Management Journal, 25*(2), 437-443.

Milne, D. (2009). *Evidence-based clinical supervision: Principles and practice.* West Sussex, United Kingdom: British Psychological Society and Blackwell Publishing Ltd.

Mitchell, C., & Castle, J. B. (2005). The instructional role of elementary school principals. *Canadian Journal of Education*/Revue canadienne de l'education, *28*(3), 409-433.

Moss, C. M. (2013). Research on classroom summative assessment. İçinde J. H. McMillan (Ed.), *SAGE handbook of research on classroom assessment* (pp. 235–255). Thousand Oaks, CA: Sage.

Moss, C. M. & Brookhart, S. M. (2009). *Advancing formative assessment in every classroom: A guıde for instructıonal leaders.* Alexandria, Virginia, USA: ASCD publications.

Mowrer, R. R. & Klein, S. B. (2001). The transitive nature of contemporary learning theory. İçinde R. R. Mowrer & S. B. Klein (Eds) *Handbook of contemporary learning theories.* (pp. 1–21). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Murphy, J. (1998). What's ahead for tomorrow's principals. *Principal Magazine, 78* (1), 13-14.

Murphy, J. (1990). Principal's instructional leadership. *Advances in Educational Administration, 1*, 163-200.

Nafiah, N., Bafadal, I., Supriyanto, A., & Arifin, I. (2019). Competence of Primary School Teachers (İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Geliştirilmiş Pedagojik Yeterliliğine Yönelik Sanatsal Denetim Modeli Geliştirme). *Elementary Education Online, 18*(3), 1260-1286. doi:10.17051/ilkonline.2019.612140.

Newell, T. (2014). *Five paradigms for education: Foundational views and key issues.* New York, NY: Palgrave Macmillan.

Nolan, J. (1993). Case studies: Windows onto clinical supervision. *Educational Leadership, 51*(2), 52-56.

Oliva, P. F. & Pawlas, G. E. (2001). *Supervision for today's schools*. NewYork: John Willey ve Sons.

Öğretmen Denetim Rehberi (2010). Millî Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Başkanlığı, Ankara.

Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri (2017). Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. Erişim Adresi: https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLEYY_GENEL_YETERLYKLERY.pdf

Öncel, Y. (2006). *İlköğretim okulu müdürlerinin denetimdeki rol ve yeterlilikleri.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Şanlıurfa.

Özan, M. B., & Nanto, Z. (2018). Okul yöneticilerinin gözünden geçmişten günümüze denetim. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, *4*(2), 19-37.

Özbaş, M. (2002). *İlköğretim okulu müdürlerinin sınıf içi etkinliklerin denetimde yapmaları gereken ve yapmakta oldukları işler konusunda müdür ve öğretmen görüşleri.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara.

Özgözgü, S. (2008). İlköğretim ve ortaöğretim öğretmenlerinin, denetmenlerin iletişim becerilerine ilişkin algı ve beklentileri. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi, 6*(23), 70-93.

Özmen, F. (2000). Klinik denetim öngörüleri çerçevesinde denetçi görüşleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 10*(1), 119-157.

Özmen, F. & Batmaz, C. (2006). İlköğretim okul müdürlerinin öğretmen denetimindeki etkililikleri: hizmet yılı ve görev türü değişkenine göre öğretmen görüşleri. *Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi, (1)*2, 102-120.

Özmen, F. & Güngör, A. (2008). Eğitim denetiminde etik. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *9*(15), 137-155.

Pajak, E. (2003). *Honoring diverse teaching styles: A guide for supervisors.* Alexandria, VA, USA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Pajak, E. (2001). Clinical supervision in a standards-based environment: Opportunities and challenges. *Journal of Teacher Education, 52*(3), 233-243.

Pajak, E. (1993). *Approaches to clinical supervision: Alternatives for improving teaching.* California: Corwin Press.

Pajak, E., & Arrington, A. (2004). Empowering a Profession: Rethinking the roles of administrative evaluation and instructional supervision in improving teacher quality. İçinde M. A. Smylie, & D. Miretzky (Eds.). *Developing the teacher workforce, (103rd Yearbook of the National Society for the Study of Education)* (pp, 228-253). Chicago: National Society for the Study of Education.

Pajak, E. & Evans, K. K. (2000). Communicative Action: A Postmodern Bridge for Supervision in School Organizations. İçinde J. Glanz & L. S. Behar-Horenstien (Eds). *Paradigm debates in curriculum and supervision: Modern and postmodern perspectives.* (pp,229-244). London: Bergin & Garvey, Greenwood Publishing Group.

Parlak Aras, D., Erdoğan, İ. C. & Sabancı, A. (2021). Okul müdürlerinin ve öğretmenlerin okul müdürlerinin ders denetimine ilişkin algıları: Metafor çalışması, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 12*(4), 151-172. doi: https://doi.org/10.19160/e-ijer.970558.

Powell, K. C., & Kalina, C. J. (2009). Cognitive and social constructivism: Developing tools for an effective classroom. *Education*, *130* (2): 241–250.

Pritchard, A. (2005). *Ways of learning, learning theories and learning styles in the classroom*. London: Fulton Publishers

Reavis, C. A. (1977). A test of the clinical supervision model. *The Journal of Educational Research, 70*(6), 311-315.

Richardson, V. (1997). Constructivist teaching and teacher education: Theory and practice. İçinde V. Richardson (Ed.), *Constructivist teacher education: building new understandings* (pp. 3–14). London: The Falmer Press.

Robbins, S. P., DeCenzo, D. A., Coulter, M. & Anderson, I. (2013). *Fundamentals of management*. (7th Canadian Edition). *Pearson: New Jersey*.

Rosenbaum, M. (1993). The three functions of self-control behaviour: Redressive, reformative and experiential. *Work ve Stress, 7(1), 33–46.* doi:10.1080/02678379308257048.

Runes, D. D. (1984). *Dictionary of philosophy.* Totowa, New Jersey: Rowman & Allanheld.

Sabancı, A. & Akcan, N. (2019). Okul müdürlerinin ders denetimi görevlerinin rehberlik etkililiği açısından değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *27*(5), 1893-1910.

Sabancı, A. & Atıcı, M. (2013). *Akran denetimi yaklaşımının eğitim denetiminde etik kavramı açısından doğurguları.* II. Kamu Etiği, Ankara, Türkiye, 27 – 28. 03. 2013, cilt.1, ss.466-483.

Sabancı, A., & Günbayı, İ. (2004). İlköğretim denetmenlerinin görev alanlarının ve yüklerinin yeterlik alanları açısından değerlendirilmesi. *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *1*, 114-121.

Sabancı, A. & Ömeroğlu M. (2013). Views of independent kindergarten teachers about inspection done by province inspectors. *International Online Journal of Educational Sciences, 5*(3), 667-700.

Sabancı, A. & Yücel E. (2014). Öğretmenlerin görüşlerine göre denetmenlerin etik dışı davranma düzeyleri. *E-International Journal of Educational Research, 5*(2), 1-19.

Sağır, M. (2016). Örgüt ve yönetim kuramlarında denetim. İçinde M. Sağır & S. Göksoy (Eds). *Eğitimde denetim ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Sağır, M. & Memişoğlu, S. P. (2012). İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerine ilişkin öğretmen ve yönetici algıları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 1*(2), 1-12.

Sağlamer, E. (1975). *Eğitimde teftiş ve teknikleri*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

Sağnak, M. (2008). Eğitim denetimde modern ve postmodern yaklaşımların karşılaştırılması. *Çağdaş Eğitim Dergisi, 33* (356), 6-13.

Semadeni, J. H. (2009). Taking charge of professional development: A practical model for your school. Alexandria, VA: ASCD.

Schriver, J. M. (2015). *Human behavior and the social environment: Shifting paradigms in essential knowledge for social work practice*. Sixth edition, Boston: Pearson Education, Inc.

Schunk, D.H. (2014). *Learning theories: An educational perspective* (6th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.

Seçkin, N. (1998). Denetime yeni bir yaklaşım: Sanatsal denetim. Türkiye'de eğitim yönetimi. İçinde H. Taymaz ve M. Hesapcıoğlu (Eds). *Prof. Dr. Ziya Bursalıoğlu'na Armağan*. İstanbul: Kültür Koleji Egitim Vakfı Yayınları.

Sergiovanni, T. J. (1991). *The principalship: A reflective practice perspective* (2nd ed.). Needham, MA: Allyn & Bacon

Sergiovanni, T. J. & Starratt, R. J. (2002). *Supervision: A redefinition.* New York: McGraw-Hill Companies, Inc.

Sergiovanni, T. J. & Starratt, R. J. (1988). *Supervision: Human perspectives*. New York: McGraw-Hill Companies, Inc.

Sharp, C. (1990). Supervision of student teachers: The role of the college supervisor. *Education*, *111*(1), 53-56.

Sheppard, B. (1996). Exploring the transformational nature of instructional leadership. *The Alberta Journal of Educational Research, (42)*4, 325-44.

Sicina, E. M. (1996). *Perception of the principal as the instructional leader and teacher participation in decision-making* (Doctoral Dissertation). Erişim: ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 9708265).

Slick, S. K. (1998). The university supervisor: A disenfranchised outsider. *Teaching and Teacher Education, 14*(8), 821–834.

Smith, W., & Andrews, R. (1989). *Instructional leadership: How principals make a difference.* Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Smyth, W. J. (1986). Cinderella syndrome: A philosophical view of supervision as a field of study. *Paper presented to the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.*

Spears, H. (1956). *Improving the supervision of instruction* (4th ed.). USA: PrenticeHall, INC

Spellman, S. O. & Jacko, C. M. (1988) Clinical supervision: An powerful tool for teacher education, *Action in Teacher Education, 10*(1), 25-29. doi: 10.1080/01626620.1988.10519372

Stotko, E., Pajak, E. & Goldsberry, L. (2005). Standards for clinical supervision. İçinde S. P. Gordon, *Standards for instructional supervision: Enhancing teaching and learning* (pp. 123-138). Larchmont: Eye on Education, Inc.

Sullivan, C. G. (1980). *Clinical supervision: A state of the art review.* Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.

Sullivan, S. & Glanz, J. (2009). *Supervision that improves teaching and learning: Strategies and techniques.* California: Corwin, A Sage Company.

Şahin, İ. (2017). Öğretmen ve müfettiş penceresinden rehberlik ve denetim çalışmalarına bakış. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi, 10* (2), 251-273.

Şahin, S., & Avan, Y. (2020). Değişim yönetimi bağlamında: Türk eğitim denetim sistemindeki değişimlere ilişkin maarif müfettişlerinin görüşleri. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, *7*(1), 110-122.

Şahin, A., Bilecik, T. & Saçlı, B. (2020). Ortaokul öğretmenlerinin sınıf içi denetime ilişkin görüşleri, *Asya Studies, 4*(13), 1–15.

Şenol, Y. (2009). *Probleme dayalı öğrenme sürecinde bir klinik denetim ve akran danışma uygulaması: Akdeniz Üniversitesi Tıp Fakültesi örneği.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Antalya.

Şimşek (2015). Eğitim ve eğitim yönetiminin kurgusal temelleri, İçinde H. Şimşek ve M Bilgin Aksu (Eds). *Eğitim ve toplum yazıları*. Ankara: Gazi Kitapevi.

Şişman, M. (2002). *Öğretim liderliği,* Ankara: Pegema Yayıncılık.

Taylor, G. R. & MacKenney, L. (2008). *Improving human learning in the classroom. Theories and teaching practices*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publishers

Taymaz, H. (2011). *İlköğretim ve ortaöğretim okul müdürleri için okul yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Terzioğlu Barış, E. & Şahin, M. (2018). Öğretmenlerin denetim sistemi ile ilgili görüşlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Researcher*, *6*(1), 163-178.

Timpano, K. R. & Schmidt, N. B. (2013). The relationship between self-control deficits and hoarding: A multimethod investigation across three samples. *The Journal of Abnormal Psychology, 122*(1), 13–25.

Todd, T. C. (2002). Self-supervision as universal supervisory goal. İçinde T. C. Todd ve C. L. Storm (Eds.).*The complete systemic supervisor: Context, philosophy, and pragmatics*. Boston: Allyn and Bacon.

Togneri, W. & Anderson, S. E. (2003). How higher poverty districts improve? A national study uncovers the policies and practices of high-poverty districts that have improved achievement across multiple schools, *Leadership, 33*(1), 12-16.

Tonbul, Y. & Baysülen, E. (2017). Ders denetimi ile ilgili yönetmelik değişikliğinin maarif müfettişlerinin, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri açısından değerlendirilmesi. *İlköğretim Online, 16(*1), 299-311.

Topçu, İ. (2010). Devlet ve özel ilköğretim okullarında yöneticilerin öğretimin denetimi görevlerini yerine getirme biçimleri. *Cumhuriyet Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *34*(2), 31-39.

Topçu, İ. & Aslan, B. (2009). İlköğretim okullarında yöneticilerin öğretimin denetimi görevlerini yerine getirme biçimleri. *I. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi Bildiri Kitapçığı*, Çanakkale.

Türkiye Cumhuriyeti Anayasası (1982) Kanun Numarası: 2709. Kabul Tarihi: 18/10/1982. Yayımlandığı Resmî Gazete: Tarih/Sayı: 9/11/1982/ 17863 (Mükerrer)

Uğurlu, C. T. (2013). Sanatsal denetim ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalısması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 1*, 119-134.

Uğurlu, C. T., Mermer, S., & Ertaş, B. (2013). Denetimlerin sanatsal denetim anlayışına uygunluğuna ilişkin öğretmen görüşleri. *İlkogretim Online, 12*(2), 597-613.

Usher, R. & Edwards, R. (1994). *Postmodernism and education.* New York: Routledge.

Uslu, B. (2013). Eğitim Denetmenlerinin seçimi, atamaları ve mali hakları ile yetiştirilmelerine ilişkin sorunların incelenmesi. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *11*(02), 191-205.

Usta, M. E. & Özyurt, D. (2021). Yönetici ve öğretmen görüşlerine göre okul denetiminde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *5*(7), 35-61.

Uygur, M. (2020). Sınıf öğretmenlerinin ders denetimine ilişkin görüşlerinin incelenmesi, *Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi, 3*(1), 400-411. https://dergipark.org.tr/tr/pub/josse/issue/54491/716229.

Ünal, A. & Kantar, Ş. (2011). İlköğretim denetçi yardımcılarının sorunları. *İlköğretim Online, 10*(1), 180-196.

Ülger, S. (2005). *Kara Kuvvetleri Komutanlığına bağlı askerî liselerde, klinik denetim modeline göre gösterilmesi gereken ve bölüm başkanları tarafından gösterilen davranışlara ilişkin öğretmen görüşleri.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.

Waite, D. (1995). *Rethinking instructional supervision: Notes on its language and culture.* London: The Falmer Press.

Yang, C. S. (1996). *Instructional leadership behaviors of elementary school principals in Taiwan, Republic of China* (Unpublished doctoral dissertation). University of Northern Colorado: Greeley, CO.

Yavuz, Y. (1995). *Öğretmenlerin denetim etkinliklerini klinik denetim ilkeleri açısından değerlendirmeleri (İzmir Örneği).* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: İzmir.

Yazıcı, S. & Uğurlu, C. T. (2021). Sınıf öğretmenlerinin meslekî gelişim ihtiyaçları ve denetim uygulamalarıyla meslekî gelişim ihtiyaçlarının karşılanmasına ilişkin görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *5*(7), 297-318.

Yeşil, D. & Kış, A. (2015). Okul müdürlerinin ders denetimi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 2*(3), 27-45.

Yıldırım, M. K. (2013). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, müdürlerin denetim görevini gerçekleştirmelerine ilişkin algılarının örgütsel bağlılıklarına etkisi (Elâzığ örneği).* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Elâzığ.

Yıldırım, N. (2012). Eğitim denetmeni ve bakanlık denetmeni imajları üzerine karşılaştırmalı bir çalışma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, *18*(1), 143-166.

Yıldırım, M. C. & Demirtaş, H. (2012). Yapılandırmacı öğrenme paradigması ilkeleri açısından ilköğretim okullarında öğretmen denetimi uygulamalarının değerlendirilesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 43,* 495-507.

Yılmaz, K. (2009). Okul müdürlerinin denetim görevi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10*(1), 19-35.

Yılmaz, K. (2004). Sanatsal denetim. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, *38*, 292-311.

Yurdakul, A. & Tok, T.N. (2017). Maarif müfettişlerinin görev alanlarına ilişkin görüşleri. *Journal of Human Sciences, 14*(4), 5008-5019.

Zajda, J. (2020). Globalisation and education reforms: emerging research ıssues. İçinde J. Zajda (Ed.), *Globalisation, ideology and education reforms* (pp. 1-11). Dordrecht: Springer.

Zeichner, K. M., & Liston, D. P. (1996). *Reflective teaching: An introduction.* Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc.

Zepeda, S. J. (2006). Supervision. İçinde F. W. English*, (Ed). Encyclopedia of educational leadership and administration*. (pp. 978-980). London, United Kingdom: Sage Publications, Inc.

Zepeda, S. J. (2017). *Instructional supervision: Applying tools and concepts.* New York: Taylor & Francis.

Zepeda, S. J. & Ponticell, J. A. (Eds.). (2018). *The Wiley handbook of educational supervision*. USA: John Wiley & Sons.

2020-2021 Millî Eğitim İstatistikleri: Örgün Eğitim 2020/'21 (2022) Resmi İstatistik. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı. Erişim Adresi: https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_09/10141326_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2020_2021.pdf. İndirilme tarihi: 24.02.2022.

2020 Yılı İdare Faaliyet Raporu (2021). Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı: Ankara.

2018 Yılı Sayıştay Denetim Raporu (2019). Millî Eğitim Bakanlığı 2018 Yılı Sayıştay Düzenlilik Denetim Raporu. T.C. Sayıştay Başkanlığı: Ankara.

EĞİTİMDE STRATEJİK GÜÇLER

Psikolojik Harp Tekniklerinin ve İstihbarat Servislerinin Eğitime Etkileri

Doç. Dr. Umut Birkan ÖZKAN

Ankara
2025

EĞİTİMDE STRATEJİK GÜÇLER

Psikolojik Harp Tekniklerinin ve İstihbarat Servislerinin Eğitime Etkileri

Doç. Dr. Umut Birkan ÖZKAN

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

Yayıncı Sertifika No	: 49260
Matbaa Sertifika No	: 47479
ISBN	: 978-625-5525-06-2
e-ISBN	: 978-625-5525-07-9
ROR	: 01ek5g375
ISNI	: 0000000485146649
Editör	: Murat Kara
Kapak Tasarımı	: Anı Yayıncılık
Mizanpaj	: Anı Yayıncılık
Baskı	: Vadi Grafik Tasarım Ltd. Şti.
Adres	: İvedik Org. San. Bölgesi 88 Oto 3. Bölge 1420. Cad. No: 58/5 Yenimahalle-ANKARA
Tel	: 0 312 395 85 71

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

EĞİTİMDE STRATEJİK GÜÇLER
Psikolojik Harp Tekniklerinin ve İstihbarat Servislerinin Eğitime Etkileri

ÖZKAN, Umut Birkan
Anı Yayıncılık, 1. Baskı, Ankara/Türkiye
2025, xii + 316 sf., 135 x 210 mm

ISBN	: 978-625-5525-06-2
e-ISBN	: 978-625-5525-07-9
ROR	: 01ek5g375
ISNI	: 0000000485146649

Eğitim, Eğitim Sistemleri, Eğitimde İstihbarat
Eğitim, İstihbarat, Eğitimde İstihbarat, İstihbarat Yöntemleri, Psikolojik Harp, Propaganda, Eğitimde Strateji, İstihbaratın Temelleri, Psikolojik Harp, Propaganda Teknikleri, Eğitim Politikaları, Bilgi Savaşlarında Eğitimin Rolü, Eğitim ve İstihbarat, Eğitim ve İstihbaratın Entegrasyonu, Sessiz Kuşatma, Yabancı İstihbarat Servislerinin Türk Eğitim Sistemi Üzerindeki Etkileri

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

A harfinin evrimi

Umut Birkan ÖZKAN

1977 yılında Bursa'da doğan Doç. Dr. Umut Birkan ÖZKAN, lisans öğrenimini Gazi Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi'nde tamamlamıştır. 1999 yılında teğmen rütbesiyle başladığı Türk Silahlı Kuvvetleri'nde çeşitli görevlerde bulunmuş, 30 Ağustos 2024 tarihinde kıdemli albay rütbesiyle emekli olmuştur.

Akademik kariyerine mühendislik ve eğitim bilimleri alanlarında disiplinler arası bir yaklaşımla yönelen ÖZKAN, 2005 yılında İnşaat Mühendisliği alanında yüksek lisans derecesini, 2011 yılında Eğitim Programları ve Öğretim alanında ikinci yüksek lisans derecesini tamamlamıştır. 2016 yılında Eğitim Programları ve Öğretim alanında doktora derecesini elde etmiş ve 2022 yılında doçent unvanını almıştır.

Emekliliğinin ardından İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü'nde tam zamanlı öğretim üyesi olarak görev yapmaya başlayan Doç. Dr. ÖZKAN, akademik çalışmalarını eğitim bilimleri alanında sürdürmektedir. Araştırma alanları arasında eğitim programlarının geliştirilmesi, öğretmen eğitimi, öğretim tasarımı, akademik başarı, büyük ölçekli değerlendirmeler ve öğretim teknolojileri bulunmaktadır.

Doç. Dr. Umut Birkan ÖZKAN'ın ulusal ve uluslararası indekslerde taranan dergilerde yayımlanmış çok sayıda makalesi, uluslararası kongrelerde sunulmuş bildirileri ile kitapları ve kitap bölümleri bulunmaktadır. Çalışmalarıyla eğitim bilimi literatürüne katkı sağlamaya devam etmektedir.

İÇİNDEKİLER

SUNUŞ *xi*

GİRİŞ */ 1*

- İstihbarat ve Psikolojik Harbin Birleşimi / 2
- Kitabın Amacı ve Kapsamı / 5
- Metodoloji ve Kaynaklar / 6

BÖLÜM 1: İSTİHBARATIN TEMELLERİ / 7

- **İstihbaratın Tanımı ve Kapsamı** / 7
- **İstihbaratın Tarihsel Evrimi ve Önemli Dönüm Noktaları** / 22
- **İstihbaratın Genel Amaçları ve Stratejik Hedefleri** / 41
- **İstihbarat Yöntemleri ve Araçları** / 55
  - İstihbarat Yöntemleri / 56
  - İstihbarat Teknikleri / 69
  - İstihbarat Araçları / 76
- **Millî İstihbarat Teşkilatı (MİT)** / 85

BÖLÜM 2: PSİKOLOJİK HARBİN TEMELLERİ / 97

- **Psikolojik Harbin Tanımı ve Tarihsel Arka Plan** / 98
  - Psikolojik Harbin Tanımı ve Kapsamı / 99
  - Psikolojik Harbin Tarihsel Evrimi ve Gelişimi / 100
  - Modern Dünyadaki Psikolojik Harp Trendleri / 104
- **Temel Amaçlar ve Stratejik Hedefler** / 106
  - Düşmanın Düşünce Yapısını Anlama / 106
  - Toplumsal Dinamikleri Değerlendirme / 107

- Duygusal Tepkileri Öngörme / 108
- Stratejik İletişim ve Propaganda / 110
- Düşmanı Demoralize Etme / 121
- Hedeflenen Topluluk Üzerinde Kontrol Sağlama / 127

- **Psikolojik Harbin Araçları** / 133
  - Propaganda Teknikleri / 133
  - Medya Manipülasyonu Stratejileri / 140
  - Sahte Haberler ve Bilgi Kirliliği Yöntemleri / 146
  - Sosyal Medyanın Rolü ve Etkileri / 148
  - Algı Yönetimi Stratejileri / 149
  - Kültürel İnfiltrasyon ve Etkileri / 151
- **Psikolojik Harbin Genel Etkileri ve Sonuçları** / 153

BÖLÜM 3: ÜLKELERİN EĞİTİM PARADİGMALARINA PSİKOLOJİK HARBİN ETKİLERİ / 163

- **ABD ve Sovyetler Birliği Örneği** / 166
- **Diğer Ülkelerdeki Deneyimler ve Çalışmalar** / 174
  - Çin / 174
  - Rusya / 182
  - Türkiye / 187
- **Eğitim Sistemlerine Yansımalar** / 204
  - Eğitim Politikaları / 205
  - Eğitim Programlarında Değişiklikler / 210
  - Öğretim Metotları / 215
- **Bilgi Savaşları ve Eğitimdeki Rolü** / 219
  - Bilgi Savaşlarının Tanımı ve Özellikleri / 219

- Eğitim Sistemlerindeki Yansımaları / 224
- Bilgi Savaşlarında Eğitimin Rolü ve Önemi / 227

BÖLÜM 4: EĞİTİM VE İSTİHBARATIN ENTEGRASYONU: FELSEFELER, POLİTİKALAR VE PROGRAMLAR / 229

- **Eğitim ve İstihbarat: Stratejik Ortaklıklar ve Geleceğe Yönelik Vizyonlar** / 230
- **Eğitim Felsefelerinin Şekillenmesinde İstihbaratın Etkisi** / 236
- **Eğitim Politikalarının Şekillendirilmesinde İstihbaratın Rolü** / 245
- **Eğitim Programlarının Tasarımında İstihbaratın Önemi** / 251
- **Eğitim Programlarının Değerlendirilmesinde İstihbaratın Rolü** / 259
- **Sessiz Kuşatma: Türk Eğitim Sistemine Yabancı Etkileri ve Operasyonları** / 261
  - Yabancı İstihbarat Servislerinin Türk Eğitim Sistemi Üzerindeki Etkileri / 263
  - Kültürel Diplomasi ve Kamu Vakıfları Aracılığıyla Etki / 275
  - Türk Eğitim Sistemi Üzerine Yabancı Operasyonların Amaçları / 277
  - Türkiye'nin Karşı Stratejileri / 281

SONSÖZ / 285

KAYNAKÇA / 292

KISALTMALAR

CIA: Merkezî Haber Alma Ajansı (ABD)

CSIS: Kanada İstihbarat Teşkilatı (Kanada)

FBI: Federal Soruşturma Bürosu (ABD)

FSB: Federal İstihbarat Servisi (Rusya)

GRU: Baş İstihbarat Servisi (Rusya)

KGB: Devlet Güvenlik Komitesi (SSCB)

MI5: İngiliz İç İstihbaratı (İngiltere)

MI6: İngiliz Dış İstihbaratı (İngiltere)

MİT: Millî İstihbarat Teşkilatı

MOSSAD: İstihbarat ve Özel Harekatlar Enstitüsü (İsrail)

NSA: Ulusal Güvenlik Ajansı (ABD)

SVR: Dış İstihbarat Servisi (Rusya)

Şin Bet: Genel Güvenlik Servisi (İsrail)

USMA: West Point Askeri Akademisi (ABD)

Onurlu ruhu tüm dünyaya ilham kaynağı olan
Mustafa Kemal Atatürk'e…

SUNUŞ

Günümüz dünyasında bilgi, güç demektir. Ancak bu bilgi, her zaman doğru ve güvenilir olmayabilir. Toplumların düşünce yapıları, duygusal tepkileri ve davranışları, istihbarat ve psikolojik harp teknikleriyle manipüle edilebilir. Bu iki disiplin, çağlar boyunca stratejik hedeflere ulaşmak için kullanılmış ve günümüzde de etkilerini sürdürmektedir.

Elinizdeki kitapta eğitim sistemlerinin bu güçlerden nasıl etkilenip şekillendiği derinlemesine incelenmiştir. Eğitim, yalnızca bilgi aktarma süreci değil; aynı zamanda bireyin ve toplumun geleceğini inşa eden, değerlerini ve inançlarını şekillendiren bir süreçtir. Ancak bu süreç, dış etkenlerden ve müdahalelerden bağımsız olmadığı gibi, eğitim sistemlerinin dış etkilerce nasıl şekillendiği de genellikle göz ardı edilir. Amacım istihbarat ve psikolojik harbin eğitim sistemleri üzerindeki derin etkilerini inceleyerek bu konudaki farkındalığı artırmak ve okuyuculara geniş bir perspektif sunmaktır.

Stratejik bilgi toplama ve analiz etme süreci olan istihbarat, askeri ve siyasi alanlarda olduğu kadar, eğitim alanında da kritik bir rol oynamaktadır. Eğitim politikaları, programları ve felsefeleri, istihbarat verileri ve analizleri doğrultusunda şekillenebilir. İstihbarat süreci sonunda elde edilen bilgiler, eğitim sistemlerinin daha etkili ve verimli hale getirilmesine yardımcı olabilir.

Psikolojik harp ise insanların düşüncelerini, duygularını ve davranışlarını kontrol etmeyi amaçlayan bir stratejidir. Çağlar boyunca, devletler ve gruplar, bu stratejiyi kullanarak rakiplerini zayıflatmış, toplumları manipüle etmiş ve kendi hedeflerine ulaşmıştır. Medya manipülasyonu, propaganda, sahte haberler ve bilgi kirliliği gibi yöntemler, psikolojik harbin modern dünyadaki araçlarıdır. Bu araçlar, eğitim sistemleri üzerinde de büyük etkiler yaratmaktadır.

Bu kitap, istihbarat faaliyetleri ve psikolojik harbin eğitim üzerindeki etkilerini anlamak için yola çıkan herkes için bir rehberdir. Kitap boyunca bu iki disiplinin tarihsel gelişimi, modern dünyadaki uygulamaları ve eğitim sistemlerine yansımaları incelenmiştir. Ana hedef, okuyuculara bu konular hakkında kapsamlı bir anlayış kazandırarak eğitim sistemlerinin daha dirençli ve etkili hale getirilmesine katkıda bulunmaktır.

Bu yolculukta istihbarat ve psikolojik harbin eğitim sistemleri üzerindeki etkilerini anlamak, geleceğin toplumlarını inşa etmek için kritik bir öneme sahiptir. Bu kitap, bu süreçte okuyucusuna rehberlik etmeyi ve perspektiflerini genişletmeyi amaçlamaktadır. Eğitim, bilgi savaşlarının ve psikolojik harbin arttığı dünyada en değerli ve güçlü araçlardan biridir. Bu aracı daha etkin kullanabilmek için bu kitabın sayfalarında sunulan bilgileri ve analizleri dikkate almanız dileğiyle…

Doç. Dr. Umut Birkan ÖZKAN

GİRİŞ

"Dünyada yalnızca iki güç vardır; kılıç ve akıl.
Uzun vadede kılıç her zaman akıl tarafından yenilir."

Napolyon Bonapart

Devletler arasındaki rekabet sadece askeri güç ve ekonomik avantajlarla sınırlı değildir. Bu rekabet giderek daha karmaşık ve çeşitli bir boyut kazanmaktadır. Globalleşme, teknolojik ilerlemeler ve iletişim teknolojilerindeki gelişmeler, rekabetin daha karmaşık ve çeşitli bir hal almasına yol açmıştır. Devletler sadece kara sınırları içinde değil, aynı zamanda siber alanda, bilgi savaşlarında ve toplumların zihinsel dünyasında da mücadele etmektedirler[1]. Bu bağlamda devletlerin stratejik

[1] Çin Halk Cumhuriyeti'nin siber alan üzerindeki etkisi ve müdahalesi incelenmeye değerdir. Çin'in siber alandaki varlığı, devlet destekli bilgisayar korsanı (hacker) gruplarının diğer ülkelerin kurumlarına ve şirketlerine siber saldırılar düzenlemesiyle bilinir. Bu saldırılar, fikri mülkiyet hırsızlığı, bilgi sızdırma ve diğer ülkelerin siber altyapısına yönelik istihbarat toplama amacı taşıyabilir. Ayrıca, Çin'in internet sansürü ve bilgi kontrolü politikaları da uluslararası arenada tartışma konusu olmuştur. Çin'in siber alan üzerindeki etkisi ve politikaları, diğer devletlerin bilgi güvenliğine ve toplumların zihinsel dünyasına etkide bulunabilecek bir faktör olarak dikkate alınmaktadır. 2015 yılında Amerika Birleşik Devletleri'nin (ABD) federal hükümet kurumlarına yönelik büyük çaplı bir siber saldırıya ilişkin olarak Çin'in adı sıkça geçmiştir. Bu saldırıda, Çin'in devlet destekli bilgisayar korsanı grupları, ABD federal hükümetine ait birçok kurumun bilgisayar sistemlerine sızarak hassas bilgilere erişmişlerdir. Saldırının hedefleri arasında kişisel bilgiler, güvenlik sicili bilgileri ve diğer hassas veriler bulunmaktaydı. Gootman (2016), Personel Yönetimi Ofisinin (Office of Personnel Management, OPM) hacklenmesi olayına ilişkin yürütülen soruşturmada 21,5 milyon federal çalışanın geçmiş bilgilerinin ve 5,6 milyon parmak izinin çalınmasından bir grup Çinli bilgisayar korsanının sorumlu tutulduğunu belirtmiştir. Bu olay, ABD ve Çin arasındaki siber güvenlik tartışmalarını körüklemiş ve uluslararası ilişkilerde gerginliğe yol açmıştır. Harvey ve Evans (2016) OPM ile ilgili olarak ABD'nin, fail olduğu iddia edilen Çin'e yönelik bilinen herhangi bir misillemeden kaçındığını öne sürmüşlerdir. Yazarlara göre bu olayda Çin hükümetinin mi yoksa devlet dışı aktörlerin mi sorumlu olduğu belirsizliğini korumaktadır. Eylül 2015'te Başkan Xi Jinping'in yaptığı devlet ziyaretinden kısa bir süre önce Çin

hedeflerine ulaşma konusundaki araçları arasında istihbarat ve psikolojik harp faaliyetleri ön plana çıkmaktadır. Bu faaliyetlerin temel amacı, bir devletin veya örgütün siyasi, askeri, ekonomik veya ideolojik hedeflerini desteklemek veya korumak için zihinsel ve duygusal etkileşimleri manipüle etmektir.

İstihbarat faaliyetleri, düşmanın niyetini, kapasitesini ve hareketini anlamak için bilgi toplama ve analiz etme sürecidir. İnsana dayalı istihbarat, sinyal istihbaratı, takip ve gözetleme, elektronik istihbarat ve açık kaynak istihbaratı gibi çeşitli yöntemlerle gerçekleştirilir. İstihbarat, bir devletin stratejik karar alma sürecinde kritik bir rol oynar ve stratejik güvenlik çıkarlarını korumak için bilgi sağlar.

Psikolojik harp ise düşmanın zihinsel yapısını etkilemeyi amaçlar. Bu, düşmanın moralini, motivasyonunu ve savaşma yeteneğini zayıflatmak için psikolojik baskılar, propaganda, yanıltma ve manipülasyon tekniklerini kullanmayı içerir. Aynı zamanda kendi askeri birimlerinin ve halkının moralini yükseltmek ve desteklerini sağlamak için psikolojik operasyonlar da gerçekleştirilebilir.

Günümüzde istihbarat ve psikolojik harp faaliyetleri, geleneksel savaş alanlarının yanı sıra bilgi teknolojilerinin ve iletişim araçlarının öneminin artmasıyla daha da önemli hale gelmiştir. Bu faaliyetler ulusal güvenliği korumak, stratejik hedefleri desteklemek ve ulusal çıkarları güvence altına almak için devletlerin kullandığı önemli araçlardır.

İstihbarat ve Psikolojik Harbin Birleşimi

İstihbarat faaliyetleri, bir devletin kendi güvenliğini sağlama ve stratejik hedeflerine ulaşma adına rakip devletlerin faaliyetlerini anlama ve değerlendirme amacını taşır. Psikolojik harpse bir ulusun düşmanını sadece fiziksel olarak zayıflatma amacını aşarak, onun zihinsel ve duygusal durumunu da etkileme stratejisini içerir. Bu strateji, toplumların algılarını şekillendirme, düşmanları kötüleştirme ve kendi değerleri üzerinde odaklanma sürecini içerir. İstihbarat ve psikolojik harp, birlikte çalışarak ve birbirini tamamlayarak devletlerin ulusal çıkarları doğrultusunda etkili birer enstrüman haline gelmiştir.

---

hükümeti, OPM veri ihlalinden sorumlu olduğunu söylediği bir avuç bilgisayar korsanını tutuklamıştır.

Özellikle Soğuk Savaş döneminde Amerikan Merkezi İstihbarat Teşkilatı'nın (Central Intelligence Agency, [CIA]) Latin Amerika ülkelerinde gerçekleştirdiği operasyonlar, istihbarat ve psikolojik harbin birleşimini gösteren spesifik örneklerdir. 1950'lerden 1980'lere kadar süren dönemde CIA, Latin Amerika ülkelerinde Sovyet Sosyalist Cumhuriyetler Birliği (SSCB) destekli hükümetlere karşı çıkmak ve ABD'nin etkisini artırmak için bir dizi operasyon düzenlemiştir. Bir örnek olarak, CIA'in 1973'te Şili'de gerçekleştirdiği örtülü operasyonlar dikkat çekicidir. Salvador Allende'nin solcu hükümetinin devrilmesiyle sonuçlanan bu operasyonlar, ABD'nin Latin Amerika'daki etkisini artırmak ve Sovyet etkisini sınırlamak amacıyla yürütülmüştür. CIA hem psikolojik harp stratejileri hem de istihbarat faaliyetleri kullanarak Allende hükümetini karalamak, protesto ve direniş hareketlerini desteklemek ve sonunda darbeye zemin hazırlamak için çeşitli yöntemler uygulamıştır[2]. Bu örnek istihbarat ve psikolojik harp birleşiminin ulusal çıkarlar doğrultusunda nasıl kullanılabileceğini gösteren somut bir örnektir.

Psikolojik harp sadece savaş zamanlarında değil, aynı zamanda barış dönemlerinde de etkili olabilir. İstihbarat örgütleri, bu psikolojik harp stratejilerini belirleyen, geliştiren ve uygulayan ana aktörlerden biridir. Bu birleşim, istihbarat ve psikolojik harp arasında karşılıklı bağımlılığı vurgular çünkü başarılı bir psikolojik harp stratejisi, doğru bilgiye dayanmalı ve düşmanın zayıf noktalarını etkili bir şekilde tespit etmelidir.

Bu bağlamda istihbarat örgütleri, psikolojik harp stratejilerinin oluşturulmasında kilit bir rol oynar. Düşmanın düşünce yapısını anlamak, toplumsal dinamikleri değerlendirmek ve duygusal tepkileri öngörmek için istihbaratın bilgi toplama ve analiz yetenekleri kritik öneme sahiptir. Bu bilgiler, psikolojik harp stratejilerinin etkili bir şekilde uygulanmasını sağlar ve hedeflenen topluluk veya düşman üzerinde istenen etkiyi yaratır. İstihbarat ve psikolojik harbin birleşimi, güvenlik stratejilerini bütünleştirir ve modern devletlerin karşılaştığı karmaşık güvenlik

[2] Taban ve Kasım (2022) gizliliği kaldırılan 2200 CIA belgesini inceledikleri çalışmada, CIA'in ABD tarafından tehdit olarak algılanan Marksist Başkan Salvador Allende'yi engellemek için Allende karşıtı muhaliflere, askerlere ve medyaya maddi, teknik ve stratejik destek verdiğini ve "İki Yol" (Two Tracks) isimli operasyonu yürüttüğünü ifade etmişlerdir. Yazarlara göre bu operasyonlar kısa vadede Allende'nin başkan olmasını engelleyemese de uzun vadede Allende'nin devrilmesine doğrudan etki etmiştir.

zorluklarına daha etkili çözümler sunma potansiyeline sahiptir. Özellikle Soğuk Savaş döneminde ABD ve SSCB arasındaki ideolojik mücadelede istihbaratın rolü önemli bir vurgu kazanmıştır. Her iki taraf da kendi ideolojilerini güçlendirmek ve rakip toplumları etkilemek amacıyla yoğun bir propagandaya başvurmuştur. Radyo, televizyon, basılı yayınlar ve diğer medya araçları kullanılarak halkı yönlendiren bilgilerle toplumların algısını şekillendirme çabaları ön plandaydı. Örneğin ABD'nin Özgür Avrupa Radyosu (Radio Free Europe, RFE) gibi medya araçlarıyla Doğu Bloku ülkelerine yönelik yürüttüğü yayınlar sadece bilgi aktarmakla kalmayıp, aynı zamanda psikolojik harp stratejilerinin bir parçası olarak düşünülmüştür[3]. Bu yayınlar Sovyet ideolojisinin karşısına özgürlük ve demokrasi gibi kavramları yerleştirerek halkın düşünce yapısını etkilemeyi amaçlamıştır.

Türkiye'nin güvenlik ve istihbarat alanındaki deneyimlerine bakıldığında, ülkenin terörle mücadele stratejileri önemli bir örnek teşkil etmektedir. Terör örgütleriyle mücadelede istihbaratın etkin kullanımı, psikolojik harp stratejilerini de beraberinde getirmiştir. Örgütlerin finansal kaynaklarına ulaşma, lider kadrolarını dezorganize etme ve propaganda faaliyetlerini engelleme amacıyla gerçekleştirilen istihbarat operasyonları sadece askeri başarıları değil, aynı zamanda toplumun güvenliği ve psikolojik dengesine de katkıda bulunmuştur.

Bu örnekler istihbaratın sadece bilgi toplama ve analiz etme süreçlerinin ötesinde, psikolojik harp stratejilerinin belirlenmesinde ve uygulanmasında nasıl kilit bir rol oynadığını göstermektedir. Bu birleşim, devletlerin güvenlik politikalarını etkilemenin yanı sıra toplumların düşünsel yapısını şekillendirme ve stratejik hedeflere ulaşma konusunda etkili bir araç haline gelmiştir.

---

[3] Öztürk'ün (2017) bir propaganda aracı olarak radyoyu incelediği araştırmasında, Sovyet siyasetinin en büyük propaganda aracının Moskova Radyosu olduğu ve buna karşılık olarak ABD'nin uluslararası yayıncılığının önemli unsurlarını Amerika'nın Sesi, Özgürlük Radyosu (Radio Liberty) ve Özgür Avrupa Radyosu'nun oluşturduğu vurgulanmıştır. Antikomünist propaganda yolunda yoğun ölçüde yararlanılan Özgür Avrupa Radyosu'nun ABD Kongresi tarafından desteklendiğini belirten Öztürk (2017), tüm bu adımların Soğuk Savaş'ın psikolojik zeminini güçlendirmek için önemli olduğunu öne sürmektedir.

Kitabın Amacı ve Kapsamı

Bu kitapta istihbarat, psikolojik harp ve eğitim arasındaki karmaşık ilişkiyi anlamak için bir adım atılmaya çalışıldı. İstihbaratın bu süreçteki rolü ele alınarak devletlerin stratejik hedeflerine ulaşma yolunda nasıl bir bilgi avantajı sağladığı açıklandı. Ardından, psikolojik harbin temel kavramlarına odaklanarak bu stratejinin nasıl evirildiği ve devletlerin bu alanda nasıl yetenekler geliştirdiği incelendi. Son olarak, istihbarat ve psikolojik harbin eğitim sistemlerine olan etkileri değerlendirilerek bu unsurların toplumların düşünsel ve eğitimsel yapıları üzerindeki potansiyel etkilerine vurgu yapıldı. Böylece istihbarat, psikolojik harp ve eğitim arasındaki bu dinamik ilişkilerin üzerine daha derinlemesine bir bakış sunmak amaçlandı. Okurlara konumuz dahilinde kapsamlı bir anlayış kazandırmak ve istihbarat ile psikolojik harp araçlarının günümüz dünyasındaki etkilerini daha iyi kavramalarına yardımcı olmak hedeflendi.

İstihbarat, psikolojik harp ve eğitim alanlarının birleşim noktasına odaklanan kitabımızda temel mesele, sözü edilen kritik konuların derinliklerine inerek anlamlı bir perspektif sunmaktır. İstihbaratın eğitim sistemleri üzerindeki etkilerini değerlendirmek, psikolojik harbin etkilerini anlamak ve bu dinamiklerin ülkelerin genel eğitim paradigmalarına nasıl yansıdığını görmek, günümüz dünyasında giderek daha önemli hale gelmiş meselelerin kapsamlı bir şekilde ele alınmasını gerektirir.

Günümüz dünyasındaki devletlerarası rekabetin evrimini anlamak ve bu rekabetin içerisindeki istihbarat, psikolojik harp ve eğitim dinamiklerine derinlemesine bir bakış sunmak için yazılan elinizdeki kitapta askeri güç ve ekonomik avantajların ötesine geçen bu rekabet, psikolojik boyutuyla her geçen dönemde daha fazla önem kazandığını örnekleriyle açıklamaktadır. Kitabın temel amacı istihbarat, psikolojik harp ve eğitim alanlarının birbirine olan etkileşimini ortaya koymak ve bu dinamiklerin ülkelerin genel eğitim paradigmalarına nasıl yansıdığını anlatmaktır. Devletlerin stratejik hedeflerine ulaşma yolunda nasıl bir bilgi avantajı elde ettiği anlamaya çalışılmış, psikolojik harbin temel kavramlarına odaklanarak bu stratejinin tarih içindeki evrimi takip edilmiştir. Ayrıca istihbarat ve psikolojik harbin eğitim sistemlerine olan etkileri değerlendirilerek, bu unsurların toplumların düşünsel ve eğitimsel yapıları üzerindeki potansiyel etkileri anlamaya çalışılmıştır.

Bu kitap, okuyuculara bu karmaşık alanlarda berrak bir bakış sunarak günümüz dünyasında devletlerin stratejik hamlelerinde nasıl şekillendiklerini de anlama fırsatı verecektir. Aynı zamanda istihbarat, psikolojik harp ve eğitim alanlarının entegre bir perspektifle nasıl ele alınabileceğini göstererek, bu konulara duyulan ilgiyi daha da derinleştirmeyi amaçlamaktadır.

Metodoloji ve Kaynaklar

Kitabın yazılması sürecinde kullanılan metodoloji ve kaynaklar, bilimsel bir temelde bu konuların ele alınmasına olanak tanıdı. İstihbarat ve psikolojik harp literatüründen derinlemesine bilgi çekerek, bu alandaki uzman görüşleri bir araya getirildi. Öncelikle istihbarat ve psikolojik harp konularında geniş bir literatür taraması yapılarak akademik makaleler, kitaplar, konferans bildirileri ve diğer güvenilir kaynaklardan konunun tarihçesi, temel kavramlar ve güncel gelişmeler hakkında geniş bir anlayış elde edilmiştir. İstihbarat ve psikolojik harp alanlarında uzman görüşlerine dayanarak konuya ilişkin farklı perspektifleri anlamak ve çeşitli analizleri bir araya getirmek amacıyla uzmanlarla mülakatlar gerçekleştirilmiştir. Bu mülakatlar, konunun daha iyi anlaşılmasına ve çalışmanın metodolojik temelinin güçlendirilmesine de katkı sağlamıştır. Bu metodoloji, okurlara güçlü ve güvenilir bir içerik sunma amacını desteklemektedir. Elde edilen bilgiler, karşılaştırmalı analizlerle incelenmiştir. İstihbarat, psikolojik harp ve eğitim alanlarının birbirleriyle nasıl etkileşim içinde bulunduğunu anlamak için bu analizler, benzerlikleri, farkları ve bu alanların birbirine olan etkilerini ortaya koymak adına kullanılmıştır. Kitapta psikoloji, sosyoloji, askeri bilimler ve eğitim alanlarını içeren çok disiplinli bir yaklaşım benimsemiştir. Bu çok disiplinli yaklaşım, istihbarat ve psikolojik harbin sadece tek perspektiften değil, birçok disiplinden ele alınması gerektiğini vurgulamaktadır.

BÖLÜM 1

İSTİHBARATIN TEMELLERİ

"Yolunda yürüyen bir yolcunun yalnızca ufku görmesi kâfi değildir, muhakkak ufkun ötesini de görmesi lazım."

Mustafa Kemal Atatürk

İstihbarat, devletlerin güvenlik ve ulusal çıkarlarını korumak, stratejik hedeflerine ulaşmak ve tehditleri önceden belirleyerek önlem almak için kritik bir rol oynar. İstihbarat faaliyetleri; bilgi toplama, analiz etme, değerlendirme ve raporlama süreçlerini içerir. Bu süreçler çeşitli kaynaklardan gelen bilgileri kullanarak istihbarat üretimini sağlar. Bununla birlikte, istihbaratın sadece askeri alanda değil, aynı zamanda siyasi, ekonomik, sosyal ve teknolojik alanlarda da büyük önemi vardır. İstihbaratın hedefleri arasında düşmanın düşünce yapısını anlama, toplumsal dinamikleri değerlendirme, duygusal tepkileri öngörme, stratejik iletişim ve propaganda, düşmanı demoralize etme ve hedeflenen topluluk üzerinde kontrol sağlama gibi stratejik amaçlar bulunur.

Bu bölümde, istihbaratın bu temel kavramlarına derinlemesine bir bakış sunularak okurlara istihbaratın eğitim sistemleri üzerindeki etkilerini daha iyi anlama fırsatı verilecektir. İstihbaratın eğitim sistemlerine olan etkileri ve bu etkilerin nasıl şekillendiği, özellikle bilgi savaşları ve psikolojik harp bağlamında ele alınacaktır. Bu sayede istihbaratın eğitim alanındaki önemi ve rolü daha kapsamlı bir şekilde değerlendirilecektir.

İstihbaratın Tanımı ve Kapsamı

İstihbarat, devletlerin iç ve dış tehditlere karşı kendilerini korumak, ulusal güvenliği sağlamak, stratejik karar alma süreçlerini desteklemek ve ulusal çıkarlarını korumak amacıyla topladığı, analiz ettiği ve bu bilgileri

işleyerek kullanılabilir hale getirdiği bilgilerin genel adıdır[4]. Bu bilgiler genellikle gizli kaynaklardan elde edilir ve çeşitli yöntemlerle toplanır; bu yöntemler arasında insan kaynakları, teknik istihbarat, açık kaynak analizi, elektronik izleme, haber alma ve gözetleme gibi teknikler bulunur.

İstihbaratın temel amacı, düşmanların niyetlerini anlamak, potansiyel tehditleri belirlemek, güvenlik risklerini değerlendirmek ve stratejik kararlar alırken kullanılan verileri sağlamaktır[5]. Bu veriler askeri, siyasi, ekonomik, teknolojik ve sosyal alanlardan elde edilebilir ve devletin genel güvenlik stratejilerine ve politikalarına katkıda bulunur.

İstihbarat, genellikle belirli bir süreci izler: Bilgi toplama, bilgi analizi, bilgi değerlendirme ve bilgiyi kullanma. Bu süreçler istihbarat örgütleri tarafından özel teknikler ve metotlar kullanılarak gerçekleştirilir. Aynı zamanda bu süreçler istihbarat örgütlerinin geniş bir veri yelpaze-

---

[4] Scott ve Jackson'a (2004) göre çoğu çağdaş analizde istihbarat; bilginin toplanması, analiz edilmesi ve kullanılması süreci olarak anlaşılmaktadır. Yazarlar, bu tür temel tanımların ötesinde istihbaratın tam olarak ne olduğu ve ne işe yaradığına dair farklı anlayışlar olduğunu öne sürmektedirler. İstihbarat çalışmalarına yönelik çeşitli yaklaşımlara ilişkin kısa bir incelemenin, istihbarat konusunda kapsayıcı bir tanım arayışında var olan zorlukları aydınlatabileceğini düşünmektedirler. Pek çok gözlemci istihbaratı öncelikle dış ve savunma politikası oluşturmanın bir aracı olarak anlama eğilimindedir. Diğerleriyse iç güvenlikteki rolüne odaklanmaktadır. Bazıları da istihbarat servislerinin *devlet baskı mekanizmaları* olarak oynadığı role odaklanmaktadır. Nihayetinde Scott ve Jackson'ın (2004) vardığı sonuç, hangi formülasyon benimsenirse benimsensin ve sunulan istihbaratın kalitesi ne olursa olsun, en önemli şey siyasi liderlerin yargısı ve onların istihbaratın değeri ve sınırlarına ilişkin kavrayışlarıdır. Koca'ya (2019) göre de istihbarat, liderlerin stratejilerini belirlerken gereksinim duydukları bilgiyi temsil etmektedir. Beşe ve Seren'e (2011) göre istihbarat, belirli bir olguyu tanıma, açığa çıkarma, anlama, planlama, karar verme, önleme, harekete geçme, strateji geliştirme, politika üretme gibi amaçlar doğrultusunda özel araçlar veya metotolojilerle bilgi toplama ve bu bilgiyi analiz edip eyleme dönüştürme sürecini içermektedir. Çıtak (2015) ise istihbaratı açık ve gizli kaynaklardan gelen bilgilerin belirli amaçlar doğrultusunda işlenerek istihbarat ürünleri oluşturma süreci olarak tanımlamaktadır.

[5] Günümüzde bilginin son derece etkili bir güç haline geldiğine vurgu yapan Bayraktar'a (2014) göre istihbaratın öncelikli amacı da bu gücü (bilgiyi) elde etmektir.

siyle çalışma imkanı sağlayarak bilgileri anlamlandırma ve etkili kullanma yeteneklerini de artırmıştır. Özellikle teknolojinin gelişimiyle birlikte istihbarat toplama ve analiz süreçleri daha sofistike hale gelmiş ve büyük veri analitiği gibi teknolojilerin kullanımıyla geniş veri havuzlarından faydalanma imkanı doğmuştur. Bu sayede istihbarat örgütleri, daha etkili, hızlı ve doğru bilgi sağlayarak devletlerin güvenlik ve istikrarını sağlamada kritik bir rol oynamaktadır.

İstihbaratın kapsamı oldukça geniştir ve farklı alanlarda kullanılır. Bu alanlar genellikle askeri, siyasi, ekonomik ve teknolojik olarak dört ana kategoride incelenir. Askeri istihbarat, düşman askeri güçlerinin faaliyetlerini, hareketlerini, stratejilerini ve kapasitelerini izler. Bu kapsamda düşmanın silahlanma, askeri tatbikatları, savunma sistemleri ve operasyonel yetenekleri gibi konular detaylı bir şekilde incelenir. Askeri istihbaratın amacı, olası askeri tehditleri önceden belirleyerek savunma stratejilerini güçlendirmektir. Afganistan'da Taliban'a karşı yürütülen operasyonlar sırasında yürütülen istihbarat faaliyetleri, askeri istihbaratın rolüne bir örnek olarak verilebilir.

Afganistan'da Taliban'ın faaliyetleri ve güç dinamikleri[6], askeri istihbaratın detaylı bir şekilde izlediği konulardan biridir. Özellikle Taliban'ın silahlanma durumu, stratejik hareketleri, askeri tatbikatları, savunma sistemleri ve operasyonel yetenekleri, askeri istihbarat birimleri tarafından sürekli olarak incelenir ve analiz edilir[7].

---

[6] Johnson & Mason'a (2007) göre Taliban'ın basitçe radikal bir Afgan İslamcı hareketi olduğu yönündeki ortak görüş çok basittir; çünkü bu örgüt, kritik ve dinamik bir kırsal destek tabanını harekete geçirmek için kabilesel akrabalık ağları ve karizmatik bir molla fenomeni üzerine inşa etmeyi başarmıştır.

[7] Charters (2012), Afganistan'daki Kanada askeri istihbaratının faaliyetlerini analiz ettiği makalesinde Kanada'nın Aralık 2001'de Afganistan'da El Kaide'ye karşı yürütülen terörle mücadele kampanyası olan Sonsuz Özgürlük Operasyonu'na (Enduring Freedom Operation) mütevazı bir katkıyla başlamasının aynı zamanda Kanada tarihindeki en uzun savaşın başlaması anlamına geldiğini yazmaktadır. Charters (2012) ayrıca genişleyen ve değişen operasyonla uyumlu olarak Afganistan'daki Kanada askeri istihbarat varlığının da büyüdüğünü ve değiştiğini vurgulamaktadır. Yazara göre Kanada askeri istihbarat faaliyetleri Taliban'a karşı taktiksel seviyede etkili bir şekilde uyum sağlayarak isyancıları avlayan kuvvetlere güvenilir istihbarat sağladı ve gizli el yapımı patlayıcıların (EYP) yerlerini tespit etti. Müttefik destekçilerin ve istihbarat paylaşımının destekle-

Bu çerçevede Afganistan'da Taliban'a karşı yürütülen operasyonlarda, askeri istihbarat birimleri tarafından elde edilen bilgilerin, operasyon planlaması ve hedef belirlemede kritik bir rol oynadığı bilinmektedir[8]. Bu bilgiler düşmanın güç dinamikleri, stratejik hedefleri ve operasyonel yetenekleri konusunda sağlam bir zemin oluşturarak askeri operasyonların etkin ve başarılı bir şekilde yürütülmesine katkı sağlamıştır.

Siyasi istihbarat diğer ülkelerin siyasi politikalarını, liderlik yapısını, niyetlerini ve iç siyasi dinamiklerini izler. Bu alan, diplomatik ilişkilerde ve uluslararası politika alanında önemli bir role sahiptir. Siyasi istihbaratın amacı, ülkenin dış politika stratejilerini güçlendirmek, müttefikleriyle ilişkilerini yönetmek ve potansiyel siyasi riskleri önceden tespit etmektir. 2013- 2015 yılları arasında gerçekleşen ABD ve İran arasındaki nükleer anlaşma[9] görüşmelerinde siyasi istihbaratın kullanılması incelemeye değer bir örnektir. Bu görüşmeler sırasında her iki taraf da siyasi istihbarat faaliyetlerini yoğun bir şekilde kullandı. Diplomatik kanallar ve açık kaynaklar aracılığıyla karşı tarafın pozisyonları ve kırmızı çizgileri hakkında bilgi edinildi. İstihbarat operasyonları ve casusluk yoluyla karşı tarafın nükleer programı ve niyetleri hakkında bilgi sahibi olundu. Siyasi istihbarat, müzakerecilere karşı tarafın niyetlerini ve kırmızı çizgilerini anlamalarına yardımcı oldu. Mümkün olan en iyi anlaşmaya varmak için potansiyel tavizleri ve uzlaşma alanlarını belirlemek için kullanıldı. Bunun yanında anlaşmanın uygulanmasını izlemek ve olası ihlalleri tespit etmek için de siyasi istihbarata başvuruldu.

---

diği Kanada Kuvvetleri askeri istihbaratı, Kandahar vilayetinin kontrolü için yapılan taktik savaşta etkili bir şekilde kullanılan, zamanında ve faydalı tüm kaynaklardan istihbarat üretebildi. Özellikle yerel Taliban liderlerine karşı ve onların EYP ağlarını bozmada etkili oldu. Bu, başarılı EYP saldırılarının sayısını ve neden oldukları kayıpları önemli ölçüde azalttı.

[8] Bazai Rehman, Magasi ve Batool'ün (2019) Afganistan'daki Taliban'ın yükselişini inceledikleri makalelerinde, gerçek suçluyu yakalamak ve Afganistan'a yeni isyancıların akışını durdurmak için müttefik güçler arasında kapsamlı bir soruşturma ve istihbarat işbirliğine duyulan ihtiyacın çok önemli olduğu belirtilmektedir.

[9] Şen (2022), Kapsamlı Ortak Eylem Planı'nın (KOEP), İran ile P5+1 ülkeleri arasında (ABD, Almanya, Çin, Fransa, İngiltere ve Rusya) yapılan yoğun diplomatik çalışmaların sonucunda 14 Temmuz 2015'te imzalandığını belirtmektedir. Bu anlaşma genellikle "Nükleer Anlaşma" adıyla bilinmektedir.

BÖLÜM 2

PSİKOLOJİK HARBİN TEMELLERİ

"Düşmanı savaşmadan mağlup etmek en üstün erdemdir."
Sun Tzu

"Düşmanın zihni ve liderlerinin iradesi,
birliklerinin bedenlerinden çok daha önemli bir hedeftir."
Mao Zedong

"Yeterince sık söylenen bir yalan gerçeğe dönüşür."
Vladimir İlyiç Lenin

Günümüz dünyasında devletlerarası rekabetin doğası sadece askeri güç ve ekonomik avantajlar üzerine değil, aynı zamanda zihinsel düzeyde yürütülen etkileme ve yönlendirme çabalarıyla da şekillenmektedir. Devletler yalnızca fiziksel sınırları değil, aynı zamanda rakip toplumların algılarını da şekillendirerek stratejik hedeflerine ulaşma yolunda yeni arayışlara girmektedir. Bu bağlamda, psikolojik harp stratejileri giderek daha fazla önem kazanmakta ve devletler, bu stratejilerin etkili bir şekilde kullanılabilmesi için çeşitli yöntemlere başvurmaktadır.

Psikolojik harp, elektronik ve yazılı medya gibi çeşitli yöntemlerle sosyal medyanın cephaneliğinde bulunan çok çeşitli sistem ve araçlar aracılığıyla, düşmanın bilişsel alanına karşı psikolojik avantaj elde etmek için bilgi, propaganda ve aldatmanın planlı bir şekilde kullanılmasını ifade eder[104]. Bu, sadece propagandadan ibaret değildir; aynı zamanda bilgi manipülasyonu, algı yönetimi ve toplumsal dinamiklere müdahale etme amacını da içerir. Psikolojik harbin evrimi, sadece teknolojik ilerlemelerle değil, aynı zamanda kültürel, siyasi ve sosyal değişimlerle de

[104] Bu tanımı yapan Ahluwalia'ya (2020) göre psikolojik harp; psikolojik operasyonlar, algı yönetimi, etkileme operasyonları, kamuyu bilgilendirme ve propaganda gibi neredeyse benzer anlam ve işlevlere sahip birçok terim vardır.

şekillenir. Bu evrim, psikolojik harbin günümüzdeki karmaşıklığını anlamamıza ve değerlendirmemize olanak tanır.

Bir devletin psikolojik harp stratejilerine başvurmasının temel nedeni, sadece askeri güç kullanarak değil, aynı zamanda toplumların düşünce yapısını, duygusal tepkilerini ve genel algılarını etkileyerek stratejik avantajlar elde etmektir. Bu sadece bir düşmanın zayıf noktalarını vurmakla sınırlı değildir, aynı zamanda kendi toplumunu güçlendirmek ve korumak için de kullanılır[105]. Psikolojik harbin etkili bir şekilde uygulanması, devletlerin karşılaştığı karmaşık güvenlik zorluklarına daha etkili çözümler sunma potansiyeline sahiptir.

Bu bölümde psikolojik harbin temel kavramlarına ve evrimine derinlemesine bir bakış açısı sunmak amaçlanmıştır. Bu stratejilerin nasıl geliştiğini, nasıl kullanıldığını ve günümüz dünyasında nasıl bir etki yarattığını anlamak, devletlerarası ilişkilerin karmaşıklığının değerlendirilmesine olanak tanıyacaktır.

Psikolojik Harbin Tanımı ve Tarihsel Arka Plan

Psikolojik harp, çağdaş savaş ve çatışma ortamlarında giderek daha fazla stratejik öneme sahip olan bir kavramdır. Geleneksel silahlı çatışmaların yanı sıra bilgi teknolojilerinin hızla ilerlemesi ve iletişim araçlarının yaygınlaşmasıyla birlikte, düşmanları etkileme ve yönlendirme amacıyla kullanılarak daha da karmaşık hale gelmiştir.

Psikolojik harp kavramı sadece askeri alanda değil, aynı zamanda politik, ekonomik, sosyal ve kültürel alanlarda da etkili bir rol oynamaktadır. Günümüzde uluslararası ilişkilerin dinamikleri üzerinde belirgin bir etkiye sahip olan psikolojik harp stratejileri, devletlerin ve aktörlerin savaş ve barış arasındaki dengeyi sağlama çabalarında önemli bir araç

---

[105] Buna güzel bir örnek olarak Osmanlı İmparatorluğu döneminde Harbiye Nezareti tarafından yayımlanan *Harp Mecmuası* gösterilebilir. Sediroğlu'na (2018) göre Osmanlı Devleti'nin yöneticileri, I. Dünya Savaşı sırasında *Harp Mecmuası* adlı dergiyi halkla paylaşarak medyanın sinerjik gücünden yararlanma stratejisini benimsemişlerdir. *Harp Mecmuası* öncelikle görsel içeriklere yer vermiş, şiir ve makalelerle milli duyguları güçlendirmiş, cephe hattındaki askerlerin mektuplarını ve onlara yönelik yazıları yayımlayarak etkin bir yöntem izlemiştir. Dergi savaşın sona ermesinden önce resmi bir açıklama yapılmaksızın yayımına son vermiştir.

haline gelmiştir. Psikolojik harbin etkili bir şekilde uygulanması, hedeflenen toplumların algılarını, davranışlarını ve duygusal durumlarını etkileyerek stratejik hedeflere ulaşmayı amaçlar.

Bu bölüm, psikolojik harbin tarihsel kökenlerinden modern dünyadaki uygulamalarına kadar geniş bir perspektif sunacaktır. Psikolojik harbin evrimi, geçmişten günümüze kadar olan süreçte nasıl şekillendiğini anlamamıza yardımcı olacak ve stratejinin gelecekteki potansiyel yönlerini de değerlendirecektir. Ayrıca, teknolojik ilerlemelerin ve küreselleşmenin psikolojik harp stratejilerini nasıl etkilediği ve değiştirdiği üzerinde durulacak ve bu bağlamda modern dünyanın zorlukları ve fırsatları tartışılacaktır.

Psikolojik Harbin Tanımı ve Kapsamı

Psikolojik harp, bir devletin veya aktörün düşman veya rakip toplumları zihinsel düzeyde etkileme ve yönlendirme çabasıdır. Aslında psikolojik harbin ne psikoloji ne de savaş olduğu söylenebilir, psikolojik savaş terimi siyaset, dış ilişkiler, iletişim, tanıtım ve propaganda alanlarındaki bir faaliyet alanını kapsamaktadır[106]. Daha kapsamlı bir tanımlamaya göre psikolojik harp, belirli bir alanda toplumsal kanaati etkilemeye yönelik ve kitle iletişim araçları yayın politikası ve özellikle buna karşılık gelen internet medya politikasından oluşan çok yönlü düzenli eylemlerin bir göstergesidir[107]. Bu stratejik yaklaşım sadece askeri güç kullanmaksızın bilgi savaşı, propaganda, bilgi manipülasyonu ve algı yönetimi gibi araçları kullanarak hedeflenen toplulukların düşünce yapısını, duygusal tepkilerini ve genel algılarını etkilemeyi amaçlar.

---

[106] Mark Twain'in bir keresinde Hıristiyan biliminin ne Hıristiyan ne de bilim olduğunu söylediğini hatırlatarak bu tanımlamayı yapan Padover'a (1951) göre psikolojik savaş, düşmanın savaşma iradesini yok etmek amacıyla mevcut tüm iletişim araçlarının kullanılması anlamına gelmektedir.

[107] Blokh ve Alexandrov (2016) bu tanımı yaparken genellikle iletişim ağlarının devre dışı bırakılması, TV ve radyo yayınlarının engellenmesi, kitle iletişim araçlarından propaganda yapılması gibi eylemleri içeren "bilgi savaşı" teriminin de psikolojik savaşa yakın bir anlam içerdiğinin altını çizmektedir. Ancak yazarlara göre psikolojik savaş, diğer insanlarda planlı bir psikolojik tepki uyandırmayı ve kamuoyunu değiştirmeyi amaçlayan eylemlere odaklanmaktadır.

Psikolojik harp; düşman veya rakip toplumların direncini kırmak, moralini bozmak, karar alma süreçlerini etkilemek ve genel olarak stratejik avantajlar elde etmek amacıyla kullanılır. Bu strateji, sadece askeri zaferlere odaklanmaz, aynı zamanda düşman veya rakip toplumların zihinsel durumlarını etkileyerek stratejik hedeflere ulaşmayı içerir.

Temel olarak psikolojik harp, savaşın sadece silahlar arası çatışma olmadığını, aynı zamanda düşmanın zihinsel ve duygusal alanında da gerçekleştiğini vurgular. Bu strateji, bilinçli olarak bilgiyi manipüle ederek, propagandayı kullanarak veya toplumların algısını yönlendirerek hedeflerine ulaşmayı amaçlar.

Psikolojik harbin tanımı, zaman içinde çeşitlenmiş ve genişlemiştir. Başlangıçta sadece propaganda araçlarını içeriyorken, günümüzde dijital medyanın etkin kullanımı, kültürel diplomasi ve siber stratejiler de bu tanıma dahil olmuştur. Sadece devletlerarası ilişkilerde değil, aynı zamanda terör örgütleri, ayrılıkçı gruplar ve diğer aktörler arasında da yaygın olarak görülmektedir.

Psikolojik Harbin Tarihsel Evrimi ve Gelişimi

Bu stratejinin tarihsel evrimi, insanlığın savaş ve çatışma tarihine dayanmaktadır. Antik çağlardan itibaren ordular sadece fiziksel güç kullanmamış, aynı zamanda düşmanlarını korkutma, demoralize etme ve teslim olma eğiliminde bırakma amacını gütmüşlerdir. Ortaçağ'da şövalyelerin amblemleri, Osmanlı'nın psikolojik taktikleri, Napolyon'un propagandacılığı gibi örnekler tarihsel süreç içinde psikolojik harbin farklı yönlerini yansıtmaktadır.

Ortaçağ'da şövalyelerin amblemleri sadece ordular arasında tanınma amacı taşımıyor, aynı zamanda düşmanları üzerinde bir psikolojik etki yaratma amacını güdüyordu. Bu semboller düşmanlar üzerinde korku ve şaşkınlık uyandırmak, kendi askerlerineyse güç ve motivasyon sağlamak amacını taşıyordu. Şövalyelerin kullandığı semboller ve amblemler sadece görsel olarak tanımlanmakla kalmıyor, aynı zamanda sembollerin taşıdığı anlamlar da psikolojik etki yaratmada önemli bir rol oynuyordu[108]. Örneğin bir şövalyenin ambleminde kullanılan kırmızı renk, savaşçının cesaretini simgeliyordu.

[108] Bu konuda ayrıntılı bilgi için Ragen'in (1994) çalışması incelenebilir.

BÖLÜM 3

ÜLKELERİN EĞİTİM PARADİGMALARINA PSİKOLOJİK HARBİN ETKİLERİ

"Dostça mücadele alanlarına, diğer günlerde ve başka alanlarda zaferin meyvelerini verecek olan tohumlar ekilir."

General Douglas MacArthur

Eğitim, toplumların temel yapı taşlarından biri olarak kabul edilmektedir. Eğitim sistemleri, bir ülkenin kültürel, ekonomik ve sosyal gelişimine doğrudan katkı sağlamaktadır. Ancak eğitim sistemi sadece bilgi ve becerilerin aktarılmasıyla sınırlı değildir; aynı zamanda toplumların değerleri, inançları ve davranışları üzerinde de derin etkileri bulunmaktadır.

Eğitim sistemleri, psikolojik harp operasyonlarına karşı savunmasız değildir ve zaman zaman psikolojik harbin en önemli alanlarından biri haline gelmiştir. Psikolojik harbin eğitim sistemlerine etkisi, toplumların düşünce yapısını ve değerlerini şekillendirmede güçlü bir rol oynamaktadır. Eğitim kurumları genç nesillerin ideolojik yönelimlerini ve bakış açılarını şekillendirmede önemli bir araç olarak görülmektedir. Bu nedenle psikolojik harbin eğitim sistemlerine olan etkisi, bir ülkenin geleceği ve ulusal güvenliği üzerinde ciddi sonuçlar doğurabilir.

Modern toplumların temel taşlarından birini oluşturan eğitim sistemleri sadece bilgi aktarımı değil, aynı zamanda toplumun değerlerinin, normlarının ve ideolojisinin şekillenmesinde de kritik bir rol oynar. Örneğin, birçok eğitim sistemi, demokrasi, insan hakları ve eşitlik gibi değerleri öğretir. Bazı eğitim sistemleri, milliyetçilik veya sosyalizm gibi ideolojileri teşvik eder. Ancak eğitim kurumları, sadece bilgi ve beceri sağlayan mekanizmalar değildir; aynı zamanda toplumun ve devletin çıkarlarını koruma ve ilerletme aracı olarak da görülürler. Ülkelerin eğitim sistemleri, vatandaşlarına vatanseverlik ve itaat duygusu aşılar.

Psikolojik harp operasyonları, eğitim sistemlerinin gücünü ve etkisini bilir, bu nedenle eğitim kurumlarını hedef alır. Eğitim, bireylerin düşünce yapılarını, ideolojik yönelimlerini ve değer sistemlerini oluştururken; aynı zamanda toplumun genel görüşlerini ve gelecek nesillerin bakış açılarını da şekillendirir. Dolayısıyla psikolojik harbin eğitim sistemlerine etkisi, bir ülkenin sosyal ve siyasal dokusunu derinden etkileyebilir. Endonezya örneği, psikolojik harp operasyonlarının eğitim sistemlerini nasıl etkileyebileceğini ve bunun sonuçlarını açıkça göstermektedir.

Endonezya'daki eğitim sisteminin maruz kaldığı psikolojik harp operasyonları Suharto Rejimi (1967-1998)[165] tarafından yönlendirildi. Suharto rejimi, kendi ideolojisini yaymak ve siyasi hedeflerine ulaşmak için eğitim sisteminden yararlandı. Eğitim programları, anti-komünist propaganda ve Suharto rejimini yücelten içeriklerle doluydu[166]. Öğretmenler rejime bağlı olmalı ve ideolojiyi yaymaya yardımcı olmalıydı.

---

[165] Çolakoğlu ve Güler (2011), 1959-1965 yılları arasında Endonezya'yı otoriter bir rejimle yöneten Sukarno'nun kilit siyasi ve askeri yetkileri 1966 yılında General Suharto'ya devrettiğini, hemen ardından 1967 yılında ise General Suharto'nun Cumhurbaşkanı adına vekil tayin edildiğini ifade etmektedir. Yazarlara göre Cumhurbaşkanı Suharto, ülke siyasetine getirdiği Yeni Düzen ile iç ve dış politika eksenini değiştirmiş, ekonomik kalkınmayı ana hedefi olarak belirlemiştir. 1968 yılında Meclis tarafından resmen Cumhurbaşkanı seçilen Suharto 30 yıl boyunca Endonezya'yı yönetmiştir.

[166] 1966-1969 yılları arasında Suharto'nun eğitim stratejisi arayışını inceleyen çalışmasında Kelabora (1983), Mayıs 1967'de meclise sunulan tasarının son derece dindar olduğunu yazmaktadır. Yazara göre Suharto'nun tasarısı ilk olarak ülkedeki tüm eğitim faaliyetlerini ve eğitim sistemini kapsayan yeni bir milli eğitim anlayışını getirdi. Tasarıdaki önerilere göre özel Müslüman okulları hükümetten fon ve personel desteği alabilecekti. Din, eğitim programının özü haline geldi. Okul öncesinden üçüncü seviyeye kadar herkes için zorunlu olacaktı. Milli eğitim sisteminin temelini ve amaçlarını oluşturdu. Din çocuklara ancak vasıflı ve dinine bağlı öğretmenler tarafından öğretilecekti. Ayrıca tüm öğretmenlerin Cenab-ı Hakk'a saygı ve bağlılık vasıflarını sergilemeleri gerekiyordu. Hatta yabancı dillerin eğitim programına dahil edilmesini öngören hükümlerde bile Arapça herkese emredilen ve zorunlu kılınan ilk yabancı dil olmuştur. 31 bölüm ve 84 maddeye bölünmüş yedi bölümden oluşan tasarı, Endonezya eğitim sistemini 1965 sonrası durumda yeniden tanımlamaya yönelik kapsamlı bir öneriydi ve bu sistemi siyasi yelpazenin sağına yerleştirdi. Tasarıda eğitimsel açıdan aslında hiçbir yeni kavram yoktu. Tasarı, 1965'ten önce gelişen temel kavramların çoğunu koruyordu. Eğitim alanındaki tasarının ana hamlesi, ideolojik vurguyu Marksist yönelimden İslami yönelime kaydırmaktı.

Okullarda rejimi destekleyen posterler, sloganlar ve diğer propaganda materyalleri kullanıldı. Resmi öğrenci örgütleri, rejimi desteklemek ve muhalefeti bastırmak için kullanıldı.

Suharto rejimi, eğitim sistemi aracılığıyla insanların düşünce yapılarını kontrol etmeyi başararak rejimin değer sistemini gelecek nesillere aktarmak için kullanıldı. Bununla birlikte Endonezya toplumunun sosyal ve siyasal dokusunu derinden etkiledi. Suharto rejimi 1998 yılında sona ermiş olsa da eğitim sistemi üzerindeki etkileri hala devam etmektedir. Endonezya'da eğitim sistemi hala geçmişin ideolojik mirasıyla mücadele ediyor ve daha demokratik ve kapsayıcı bir hale gelmeye çalışıyor.

Eğitim kurumları genç nesillerin bilinçaltına yerleşen ideolojik ve kültürel değerleri pekiştirerek toplumun genel normlarına uyum sağlamalarını sağlar. Psikolojik harp, bu kurumları kullanarak toplumun algısını manipüle edebilir, belirli bir ideolojiyi benimsetebilir ve hatta düşmanca eğilimleri teşvik edebilir. Bu durum, bir ülkenin geleceği ve ulusal güvenliği açısından ciddi sonuçlar doğurabilir çünkü genç nesillerin şekillendirdiği değerler, o ülkenin uzun vadeli stratejik hedeflerini belirler. Örneğin Ruanda Soykırımı'nın gerçekleştirilmesinde eğitim sisteminin önemli bir rol oynadığı düşünülmektedir.

Ruanda'da eğitim sisteminin soykırımı teşvik etmek için kullandığı yöntemlerden biri de eğitim programlarının Hutu ve Tutsi grupları arasındaki etnik gerginliği körükleyecek şekilde tasarlanmış olmasıdır. Tarih ve diğer dersler, Hutuların Tutsilerden üstün olduğunu öğreten bir bakış açısıyla sunuldu. Ayrıca öğretmenlerin çoğu Hutu idi ve Tutsilere karşı nefreti teşvik eden propaganda yaymaya teşvik edildi. Okullarda Tutsilere karşı şiddeti teşvik eden posterler, sloganlar ve diğer propaganda materyalleri kullanıldı. Interahamwe[167] gibi Hutu gençlik örgütleri, Tutsilere karşı şiddeti planlamak ve uygulamak için kullanıldı.

Ruanda'daki eğitim sistemi, Hutu ve Tutsi grupları arasında nefret yaymak, Hutu ve Tutsi grupları arasındaki etnik ayrımcılığı teşvik etmek için kullanıldı. Ayrıca eğitim sistemi Tutsilere karşı şiddeti meşrulaştırmak için de kullanıldı. Ruanda örneği, eğitim sistemlerinin nasıl nefret

[167] Sharlach (1999) çalışmasında Ruanda ordusu ve Interahamwe (birlikte savaşanlar) olarak bilinen Hutu milislerinin, sivillerin yardımıyla, üç aydan kısa bir süre içinde bir milyondan fazla insanı öldürdüğünü ve binlercesini sakat bıraktığını belirtmektedir.

ve şiddeti yaymak ve soykırımı teşvik etmek için kullanılabileceğini göstermektedir.

Bu bağlamda psikolojik harbin eğitim sistemlerine olan etkisi, bir ülkenin iç yapısını ve dış ilişkilerini derinden etkileyebilir. Eğitim sistemlerinin bu etkileri anlamak, psikolojik harp operasyonlarının hedeflerini ve stratejilerini belirlemede önemli bir adımdır.

Bu bölümde farklı ülkelerin eğitim paradigmalarına psikolojik harbin etkileri incelenecektir. Özellikle ABD ve Sovyetler Birliği'nin Soğuk Savaş dönemindeki deneyimlerinden başlayarak farklı ülkelerin eğitim sistemlerine yansıyan psikolojik harp stratejileri ele alınacaktır. Ayrıca diğer ülkelerdeki deneyimler ve çalışmaları da incelerken, psikolojik harbin eğitim sistemlerine etkisi derinlemesine analiz edilecektir.

Bu bölüm, psikolojik harbin eğitim alanındaki güçlü etkilerinin ve bu etkilerin toplumların düşünce yapısını nasıl şekillendirdiğinin anlaşılmasına yardımcı olacaktır. Bu etkilerin ulusal güvenlik ve küresel istikrar üzerindeki potansiyel etkilerini değerlendirecek ve uygun politika ve stratejilerin geliştirilmesine katkı sağlayacaktır.

ABD ve Sovyetler Birliği Örneği

ABD ve Sovyetler Birliği[168], Soğuk Savaş döneminde ideolojik rekabetin merkezinde yer alıyordu. Her iki ülke de kendi ideolojilerini savunmak

[168] Bhattacharyya (2020) kitabında Sovyet Birliği'nin dağılma sürecini ana hatlarıyla özetlemektedir. Yazara göre Doğu Bloku'nun çöküşü, Moskova'daki liderlik eksikliği ve şiddetli ekonomik kriz, Sovyetler Birliği'nde milliyetçi duyguları ateşledi. Doğu Avrupa'daki olaylar, artık Sovyetler Birliği'ne de bulaşmaya başlayan sosyalist ideolojiyi itibarsızlaştırdı. Sosyalizm, çeşitli ülkeleri bir arada tutan ideolojik yapıştırıcıydı. Bu ideoloji varoluşsal bir meydan okumayla karşı karşıyayken, kurucu cumhuriyetlerdeki pek çok kişi, Sovyet sonrası dönemde ulus inşasının temeli olarak güçlü ulusal kimliği tercih etti. Sovyet sistemi vatandaşların temel ekonomik ihtiyaçlarını karşılayamadığı için ulusal kimliğe dayalı politikalar tüm kurucu cumhuriyetlerde ilgi görmeye başladı. 1990'a gelindiğinde Baltık ve Kafkaslarda güçlü ayrılıkçı hareketler patlak verdi. Estonya, Litvanya, Letonya, Ermenistan, Gürcistan ve Azerbaycan cumhuriyetleri Moskova'dan yarı bağımsızlıklarını ilan ettiler. Bu ortamda dönemin SSCB lideri Gorbaçov, birliği korumak için Yeni Birlik Antlaşması'nı önerdi. Yeni Birlik Antlaşması, önemli yetkilerin kurucu cumhuriyetlere devredildiği gevşek bir birlik öngörüyordu. 17

BÖLÜM 4

EĞİTİM VE İSTİHBARATIN ENTEGRASYONU: FELSEFELER, POLİTİKALAR VE PROGRAMLAR

"Zihnin güvenlik duvarı yoktur."

Timothy L. Thomas

Eğitimde istihbaratın rolü, günümüzün karmaşık ve hızla değişen dünyasında giderek daha fazla önem kazanmaktadır. Ülkelerin eğitim sistemlerini şekillendirmede, programları tasarlama süreçlerinde, felsefelerini belirleme aşamalarında ve mevcut programların etkinliğini değerlendirme süreçlerinde istihbaratın sağladığı bilgi ve analizler, stratejik karar alma süreçlerinde kritik bir rol oynamaktadır.

Bu açılardan bakıldığında eğitimde istihbaratın rolü sadece bilgi toplama ve analiz yapma süreçlerini içermez. Aynı zamanda bu bilgilerin stratejik karar alma süreçlerine entegre edilmesi ve eğitim sistemlerinin daha etkili bir şekilde yönetilmesine katkı sağlaması da önemlidir. İstihbaratın eğitimdeki bu kapsamlı rolü, günümüzün dinamik ve rekabetçi eğitim ortamında önemli bir avantaj sağlayabilir.

Bu bölümde, istihbaratın eğitim alanındaki önemli rolü incelenmektedir. Eğitim felsefelerinin şekillenmesinde istihbaratın etkisi, eğitim politikalarının oluşturulmasında istihbaratın rolü, eğitim programlarının tasarımında ve değerlendirilmesinde istihbaratın önemi konularında geniş bir perspektif sunulmaktadır. Böylece okurlara istihbaratın eğitim sistemleri üzerindeki derin etkisini anlama ve bu etkinin önemini kavrama fırsatı sunması amaçlanmaktadır. İstihbaratın eğitimdeki stratejik değeri ve bu alandaki katkılarına odaklanarak geleceğin eğitim politikalarının ve programlarının daha etkili ve yönlendirici olabilmesi için sağlam bir temel oluşturmak hedeflenmektedir.

Eğitim ve İstihbarat: Stratejik Ortaklıklar ve Geleceğe Yönelik Vizyonlar

Ülkelerin istihbarat örgütleri genellikle ulusal güvenlik, terörle mücadele, dış politika analizi gibi alanlarda çalışırlar. Ancak bazı durumlarda istihbarat analizleri eğitim alanında da kullanılabilir. İstihbarat kuruluşlarının eğitim alanında çalıştırılmasında uzmanlık alanları, odaklanma ve kaynaklar, gizlilik ve güvenlik endişeleri ve uzun vadeli etkiler konuları önemli noktalar olarak göz önünde bulundurulmalıdır.

Uzmanlık Alanları

İstihbarat kuruluşları genellikle ulusal güvenlik, terörle mücadele, dış politika gibi alanlarda uzmanlaşmışlardır. Eğitim alanında uzmanlık gerektiren konularsa farklılık gösterebilir. Bu nedenle istihbarat kuruluşları doğrudan eğitim alanında çalıştırılabileceği gibi, eğitim konularında uzmanlaşmış kurumlar veya uzmanlarla işbirliği yapılması daha etkili olabilir.

Odaklanma ve Kaynaklar

İstihbarat kuruluşlarının görevleri genellikle ulusal güvenlik ve stratejik değerlendirmeler üzerinedir. Eğitim alanındaki çalışmalar, bu odak alanlarından ayrılmalarına ve kaynakların dağıtılmasına neden olabilir. Bu durumda eğitim alanında uzmanlaşmış kurumlarla yapılan işbirlikleri daha verimli olabilir.

Gizlilik ve Güvenlik Endişeleri

İstihbarat çalışmaları genellikle gizlilik ve güvenlikle ilgilidir. Eğitim alanında çalışan kişilerin güvenlik risklerini artırabilecek bilgilere erişmesi, istihbarat operasyonlarına zarar verebilir. Bu nedenle istihbarat kuruluşlarının eğitim alanında çalıştırılması, güvenlik endişeleri doğurabilir.

Uzun Vadeli Etkiler

İstihbarat çalışmaları genellikle kısa vadeli stratejik hedeflere odaklanırken, eğitim alanı daha uzun vadeli ve sürdürülebilir stratejiler gerektirir. İstihbarat kuruluşlarının bu uzun vadeli hedeflere uygun çalışmalar yürütmesi zor olabilir.

İstihbarat kuruluşlarının eğitimde oynayabileceği rolleri ve görevleri, ülkeden ülkeye değişiklik gösterebilir. Bazı ülkelerde istihbarat kuruluşları, eğitim politikalarının geliştirilmesinde doğrudan rol alırken, diğer ülkelerde daha danışmanlık rolü üstlenirler. İstihbarat kuruluşları, eğitim sistemiyle ilgili geniş bir yelpazede bilgi toplayabilir. Bu, öğrenci performansı, öğretmen yeterliği, okul altyapısı ve eğitimde karşılaşılan zorluklar gibi konuları içerir. İstihbarat kuruluşları, toplanan bilgileri analiz ederek ve değerlendirerek eğitim sisteminin güçlü ve zayıf yönlerini belirleyebilir. Bunun yanında eğitimle ilgili trendleri ve gelişmeleri takip ederek gelecekteki ihtiyaçları ve zorlukları öngörebilirler. Ayrıca eğitim sistemini etkileyebilecek potansiyel riskleri ve tehditleri belirleyebilirler. Tüm bunlara ilave olarak istihbarat kuruluşları, toplanan bilgileri ve analizleri kullanarak eğitim politikaları ve programları için tavsiyelerde bulunabilirler.

İstihbarat kuruluşlarının eğitimde kullanımı, bazı tartışmalara da yol açmaktadır. Tartışmanın bir tarafı istihbarat sisteminden eğitim alanında faydalanılmasını desteklerken diğer taraf, istihbarat kuruluşlarının eğitim politikalarını ve programlarını etkilemek için çok fazla güce sahip olabileceğinden endişe duymaktadır. Ayrıca istihbarat kuruluşlarının topladığı bilgilerin nasıl kullanılacağı ve gizliliğin nasıl korunacağı konusunda da endişeler vardır. İstihbarat kuruluşlarının eğitimde kullanılması, öğrenci ve öğretmenlerin gizliliğinin ihlal edilmesi endişelerini gündeme getirebilir[255]. İstihbarat kuruluşlarının faaliyetleri genellikle

[255] 2002 yılında Amerika Birleşik Devletleri'nde kabul edilen "Hiçbir Çocuk Geride Kalmasın (No Child Left Behind, NCLB)" yasası, eğitim sisteminde istihbarat kuruluşlarının rolüyle ilgili endişelere yol açan bir örnektir. NCLB Yasası, her öğrencinin belirli standartlara ulaşmasını sağlamayı amaçlayan federal bir eğitim reform yasasıydı. Yasa, eğitim programlarını değerlendirmek ve okulları sorumlu tutmak için test tabanlı bir hesap verebilirlik sistemi kullandı. NCLB yasasının uygulanmasında, eğitimde istihbarat kuruluşlarının kullanımıyla ilgili endişeler ortaya çıktı. NCLB yasası, öğrenciler ve okullar hakkında büyük miktarda veri toplanmasını gerektiriyordu. Bu verilerin bir kısmı, eğitim politikalarını ve programlarını geliştirmek için kullanılan istihbarat kuruluşları tarafından toplandı. Bazı kişiler, bu verilerin nasıl toplandığı ve kullanıldığı konusunda şeffaflık eksikliği olduğunu savundu. NCLB Yasası'nın topladığı verilerin öğrenci ve öğretmenlerin gizliliğini ihlal edebileceği endişeleri vardı. Bazı kişiler, bu verilerin nasıl saklandığı ve korunduğu konusunda endişelerini dile getirdi. Bu endişeler, NCLB yasasının uygulanmasıyla ilgili yasal zorluklara yol açtı. 2007 yılında, Amerika Birleşik Devletleri Sivil Özgürlükler Birliği (ACLU), NCLB yasasının topladığı

gizlidir. Bu durum, eğitim politikalarının ve programlarının nasıl geliştirildiği ve uygulandığı konusunda şeffaflık eksikliğine yol açabilir. Bunun yanında istihbarat kuruluşlarının eğitimde kullanılması, eğitim sisteminin militarize edilmesi endişelerini gündeme getirebilir.

İstihbarat kuruluşları, eğitim felsefelerinin şekillenmesinde, eğitim politikalarının oluşturulmasında, eğitim programlarının tasarımında ve değerlendirilmesinde önemli bir rol oynayabilir. Ancak bu kuruluşların eğitimde sorumlu bir şekilde kullanılması ve gizliliğin korunması önemlidir. İstihbarat kuruluşlarından eğitim alanında faydalanılması hem olumlu hem de olumsuz sonuçlar doğurabilecek zor bir konudur. Herhangi bir karar vermeden önce bu konunun tüm yönlerinin dikkatlice değerlendirilmesi önemlidir.

İstihbarat kuruluşlarından eğitim alanında faydalanılması, birçok ülkede işe koşulmaktadır. Amerika Birleşik Devletleri, CIA vasıtasıyla eğitim programlarını geliştirmek ve uygulamak için yabancı hükümetlerle işbirliği yapmıştır. Örneğin CIA, 1950'lerde ve 1960'larda Asya, Afrika ve Latin Amerika'daki ülkelerde eğitim programları geliştirmek için çalışmıştır. Bunun yanında Ulusal Güvenlik Ajansı (NSA), eğitimde veri toplama ve analiz tekniklerini kullanmaktadır. NSA, öğrenci performansını izlemek ve eğitimde dolandırıcılığı tespit etmek için veri madenciliği tekniklerini kullanmıştır.

CIA'in Guatemala'daki eğitim programları, istihbarat kuruluşlarının eğitim alanında oynayabileceği rolleri ve bu kuruluşların faaliyetlerinin potansiyel sonuçlarını gösteren bir örnektir. 1950'lerde ve 1960'larda CIA, Guatemala'da eğitim programları geliştirmek ve uygulamak için yabancı hükümetlerle işbirliği yaptı[256]. Bu programlar, Guatemala'da komünizmi engellemeyi ve ABD'ye dost bir hükümet kurmayı

verilerin öğrenci gizliliğini ihlal ettiği gerekçesiyle hükümete dava açtı. ACLU, hükümetin bu verileri nasıl topladığı ve kullandığı konusunda şeffaflık eksikliği olduğunu savundu. Dava, 2013 yılında hükümetin lehine sonuçlandı, ancak bu dava, eğitimde istihbarat kuruluşlarının rolüyle ilgili endişeleri gündeme getirmeye devam etti.

[256] 2003 yılında CIA ve ABD Dışişleri Bakanlığı, Arbenz rejiminin çöküşüne ilişkin belgelerin gizliliğini kaldırmasının ardından Fraser (2005) bir makale yayımladı. Fraser (2005) bu makalesinde, yeni bilgilerin, eylemin nedenleri ve sonuçlarına ilişkin genel tartışmayı önemli ölçüde değiştirmese de operasyonun daha önce görülenden daha zengin ve daha karmaşık bir portresini sunduğunu ileri sürdü. Yarım asırdır gizlenen operasyonun ayrıntılarını ortaya koyan bu yeni belgeler

KAYNAKÇA

Abueleyan, A. (2022). *İsrail istihbaratının Filistin ve komşu Arap ülkelerdeki faaliyetleri 1948-2014* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Sakarya Üniversitesi.

Abu-Manneh, B. (2010). Lübnan ve Filistin. XIX. Yüzyıl. *TDV İslâm Ansiklopedisi* içinde (Cilt 39, s. 529-531). Türkiye Diyanet Vakfı.

Acun, F. (2015). Robert kolej mezunları ve meşhurları. *Turkish History Education Journal*, *4*(2), 136-164.

Adamo, N., Al-Ansari, N., Sissakian, V., Laue, J., & Knutsson, S. (2021). Dam safety: Hazards created by human failings and actions. *Journal of Earth Sciences and Geotechnical Engineering*, *11*(1), 65-107.

Adams, W. J., Gavas, E., Lacey, T., & Leblanc, S. P. (2009). Collective views of the NSA/CSS cyber defense exercise on curricula and learning objectives. *2nd conference on Cyber security experimentation and test* Konferansında sunulan bildiri. Montreal, Kanada.

Ahluwalia, V. K. (2020). Psychological warfare: Call out adversaries' designs. *CLAWS Journal*, *13*(2), 12-41.

Aid, M. M. (2001). The national security agency and the cold war. *Intelligence & National Security*, *16*(1), 27-66.

Akan, M. (2017). Sosyalist gerçekçilik üzerine kısa bir değerlendirme. U. Üren ve D. Çatalkılıç (Eds.), *İtil Suwi Aka Turur* içinde (s. 371-382). Ege Üniversitesi Basımevi.

Akgemci E (2015). Neoliberalizmin laboratuvarında direniş: Şili Kışı'nın penguenleri. *Mülkiye Dergisi, 39*(2), 179-216.

Aksoy, E. (2015). Başlangıcından günümüze Türkiye'de Fransız okulları. *Synergies Turquie*, *8*, 29-46.

Alagöz, E. A. (2019). Stratejik kültür perspektifinden Kuzey Kore'nin nükleer programı. *Uluslararası İlişkiler Dergisi, 16*(61), 111-126.

AlDaajeh, S., Saleous, H., Alrabaee, S., Barka, E., Breitinger, F., & Choo, K. K. R. (2022). The role of national cybersecurity strategies on the improvement of cybersecurity education. *Computers & Security*, *119*, 1-21.

Alexander, K. P. (2019). Forwarding literacy in I Am Malala. *College English*, *81*(3), 183-213.

Aliyev, T. (2020). The new stage in the US-China rivalry: The quantum computer. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, *7*(11), 214-230.

Alkhadra, R., Abuzaid, J., AlShammari, M., & Mohammad, N. (2021, Temmuz). Solar winds hack: In-depth analysis and countermeasures. *2021 12th International Conference on Computing Communication and Networking Technologies (ICCCNT)* içinde (s. 1-7). IEEE.

Alperen, Ü. (2018). "Bir Kuşak Bir Yol" girişimi ve Çin'in Orta Asya politikası. *Bilge Strateji*, *10*(19), 17-38.

Amos, A., & Haglund, M. (2000). From social taboo to "torch of freedom": The marketing of cigarettes to women. *Tobacco control*, *9*(1), 3-8.

Apak, D. (2018). *Soğuk savaş döneminde algı yönetimi ve haber-propaganda ilişkisi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Marmara Üniversitesi.

Arnold, K. L., Ducheine, P. A., & Pijpers, P. B. (2023). *Comprehensive cyberattack chain*. Amsterdam Law School Research Paper, (2023-02).

Arold, B. W., & Shakeel, M. (2021). *The unintended effects of the common core state standards on non-targeted subjects*. ifo Working Paper Series 354, ifo Institute - Leibniz Institute for Economic Research at the University of Munich.

Aslanyürek, M. (2016). İnternet ve sosyal medya kullanıcılarının internet güvenliği ve çevrimiçi gizlilik ile ilgili kanaatleri ve farkındalıkları. *Maltepe Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, *3*(1), 80-106.

Ataç, K. K., & Özcan, B. S. (2021). 1962 Küba krizi: Amerikan arşivleri üzerinden bir okuma. *Güvenlik Stratejileri Dergisi*, *17*(39), 521-562.

Ataseven, U. (2018). Hititlerin Mısır'a uyguladığı casusluk politikaları üzerine değerlendirme. *Eskiçağ Araştırmaları Dergisi, 1*(3), 16-22.

Ataş, D. (2019). *Psikolojik savaş: Propaganda ve meşrulaştırma stratejileri* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.

Auclair, S. R. (2017). *The politics of education: Guatemalan campus culture in the Cold War* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. The University of Texas.

Australian Government. (2016). *Australia's cyber security strategy*. Commonwealth of Australia.

Ayar, S. (2007). *Uluslararası ilişkilerde bir aktör olarak George Soros ve faaliyetleri* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ankara Üniversitesi.

Aydın Çolak, E., Şeren, N., Tut, E., & Kıroğlu, M. K. (2023). Türkiye ve Almanya'daki bazı ilkokul öğretim programlarının teknoloji eğitimi bağlamında karşılaştırılması. *Mehmet Akif Ersoy University Journal of Education Faculty*, (66), 600-630.

Ayhan, V. (2012). Tunus isyanı: Arapların devrim ateşini yakması. *Ortadoğu Etütleri, 3*(2), 59-94.

Aysal, N., & Arslan, L. (2021). Siyasal ve Kültürel Diplomasi Sarmalında Türk-Amerikan İlişkilerinin Gelişimi:"Fulbright Programı Anlaşması". *OPUS International Journal of Society Researches*, *18*(42), 5999-6024.

Aytaç, İ. D. (2008). *Marshall planı filmleri (1948-1953): Türkiye örneği* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.

Babacan, M., Haşlak, İ., & İsmail, H. (2011). Sosyal medya ve Arap baharı. *Akademik İncelemeler Dergisi*, *6*(2), 63-92.

Bækken, H. (2022). Guns and Glory. A Dualistic Perspective on Resurgent Militarism in Russia. S. Šrāders & G. S. Terry (Eds.), *A Restless Embrace of the Past* içinde, (s. 26–37). University of Tartu Press.

Baker, F. (1993). The Berlin Wall: Production, preservation and consumption of a 20th-century monument. *Antiquity*, *67*(257), 709-733.

Bayraktar, G. (2014). Harbin beşinci boyutunun yeni gereksinimi: Siber istihbarat. *Güvenlik Stratejileri Dergisi*, *10*(20), 119-147.

Bayramoğlu, R. (2023). Rekabetçi otoriter rejim örneği olarak Fidezs Partisi ve Viktor Orban. *Journal of International Relations and Political Science Studies*, (8), 81-97.

Bazai, F., Rehman, R., Magasi, H. A., & Batool, R. (2019). The rise of the Afghan Taliban. *Balochistan Review*, *40*, 339-354.

Bellino, M. (2016). Learning through silence in "Postwar" Guatemala. *History Education in Divided and Postwar Societies*, 177-190.

Bennett, W. L., & Manheim, J. B. (1993). Taking the public by storm: Information, cuing, and the democratic process in the Gulf conflict. *Political Communication*, *10*(4), 331-351.

Berkkan, K. (2017). *İstihbarat Savaşları*. Eftalya Kitap.

Bermeo, E. (2014). South Korea's successful education system: Lessons and policy implications for Peru. *Korean Social Science Journal*, *41*, 135-151.

Beşe, E., & Seren, M. (2011). Stratejik istihbarat olgusunun teorik çerçevesi, unsurları ve terörle mücadele politikaları açısından rolü ve önemi. *Turkish Journal of Police Studies/Polis Bilimleri Dergisi*, *13*(3), 123-145.

Bhattacharyya, S. (2020). *A History of Global Capitalism: Feuding Elites and Imperial Expansion*. Springer.

Bissell, T. (2023). Teaching in the upside down: What anti-critical race theory laws tell us about the first Amendment. *Stanford Law Review*, *75*(1), 205-259.

Blank, S., & Kim, Y. (2016). Economic warfare a la Russe: The energy weapon and Russian national security strategy. *Journal of East Asian Affairs*, *30*(1), 1-39.

Bleakley, P. (2023). Panic, pizza and mainstreaming the alt-right: A social media analysis of Pizzagate and the rise of the QAnon conspiracy. *Current Sociology*, *71*(3), 509-525.

Blokh, I., & Alexandrov, V. (2016). Psychological warfare analysis using network science approach. *Procedia Computer Science*, *80*, 1856-1864.

Bogdanova, S., Goncharova, T., Kaverina, O., Kalinina, V., & Noskova, M. (2019). Theoretical background for successful implementation of critical thinking in Russian education. D. Karim-Sultanovich Bataev, S. Aidievich Gapurov, A. Dogievich Osmaev, V. Khumaidovich Akaev, L. Musaevna Idigova, M. Rukmanovich Ovhadov, A. Ruslanovich Salgiriev, & M. Muslamovna Betilmerzaeva (Eds.), *Social and Cultural Transformations in the Context of Modern Globalism, vol 76. European Proceedings of Social and Behavioural Sciences* içinde (s. 447-454). Future Academy.

Bouvet, J. F. (2004). *Doğada maskeli balo. Göz boyama, taklit, kılık değiştirme, aldatma* (çev. Ela Güntekin). Kitap Yayinevi Ltd.

Bowers, S. R. (1984). The political evolution of intelligence. *Faculty Publications and Presentations, 62*, 168-177.

Breeze, D. J., & Dobson, B. (1972). Hadrian's wall: Some problems. *Britannia*, *3*, 182-208.

Bukrieieva, I., & Afanasieva, L. (2023). The Russian occupation of Melitopol, Ukraine. *Journal of Developing Societies*, *39*(2), 236-252.

Bulut, A. (2019). *Terörizm ve istihbarat etkileşimsel dönüşüm* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Hasan Kalyoncu Üniversitesi.

Bulut, F. (2020). Kültürün reklamı: İngiliz ve Alman geleneklerinde kültür diplomasisi. *TRT Akademi*, *5*(10), 870-881.

Bulut, S. (2019). Söylemin kapatılma ve açımlama savaşımında Edward Snowden. *Etkileşim*, (3), 128-140.

Bulut, S. (2021). İran'ın siber alan faaliyetleri: Kapsamlı Ortak Eylem Planı (KOEP) sürecine dair bulgular. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, *20*(1), 166-191.

Busey, C. L., & Coleman-King, C. (2023). All around the world same song: Transnational anti-Black racism and new (and old) directions for critical race theory in educational research. *Urban Education*, *58*(6), 1327-1354.

Bülbül, A. (2020). Asgari egemenlik azami istihbarat: Soğuk savaşta Federal Almanya Cumhuriyeti dış istihbarat servisi'nin (BND) Ortadoğu'daki faaliyetleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (50), 321-352.

Büttner, H., & Schwope, M. (2016). The aftermath of prism: The international legal framework for surveillance and the radius of operation for German Intelligence Agencies from a human rights perspective. A. von Arnauld & K. Odendahl (Eds.), *German Yearbook of International Law - Jahrbuch für Internationales Recht.: Vol. 58* içinde (s. 465–480). Duncker & Humblot GmbH.

Caelli, B., & Liu, V. (2018). Cybersecurity education at formal university level: An Australian perspective. *The Journal for the Colloquium for Information Systems Security Education, 5*(2), 1-18.

Cahill, W. (2019). Strategic Air Command SIGINT support to the Vietnam War. *Air Power History*, *66*(4), 29-42.

Caliendo, M., & Hogenacker, J. (2012). The German labor market after the Great Recession: Successful reforms and future challenges. *IZA Journal of European Labor Studies*, *1*, 1-24.

Camilli, G., & Hira, R. (2019). Introduction to special issue—STEM workforce: STEM education and the post-scientific society. *Journal of Science Education and Technology*, *28*, 1-8.

Candan, H., & Işık, M. (2019). İdeolojik devletin siyasal toplumsallaşma aracı olarak okulun işlevi: Kavramsal bir analiz. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, *24*(3), 567-585.

Caroli, D. (2018). The representation of wars in history textbooks for secondary schools in the Soviet Union (1940–50). E. Roldán Vera and E. Fuchs (Eds.), *Textbooks and War: Historical and Multinational Perspectives* içinde (s. 255-287). Palgrave Studies in Educational Media.

Cencich, J. R. (2009). International criminal investigations of genocide and crimes against humanity: A war crimes investigator's perspective. *International Criminal Justice Review*, *19*(2), 175-191.

Cengiz, T. (2022). Hititlerde diplomasi aracı olarak siyasi evlilikler. *Archivum Anatolicum-Anadolu Arşivleri*, *16*(2), 277-297.

Cevizliler, E. (2014). XX. Yüzyıl başlarında Osmanlı Devletindeki İngiliz okulları üzerine bir inceleme. *Tarihin Peşinde Uluslararası Tarih ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12, 119-155.

Ceylan Yiğit, S. (2022). Osmanlı Devleti'nde misyonerlik faaliyetleri üzerine bir inceleme: Ruhsatsız okullar örneği. Z. Polat, A. Çekiç, S. Mengirkaon, A. Fedai (Eds.), *Genç Akademisyenlerin Kaleminden Sosyal Bilimler* içinde (s. 267-283). İlahiyat Yayın.

Chandler, D. P., Kiernan, B., & Boua, C. (1988). *Pol Pot plans the future: Confidential leadership documents from Democratic Kampuchea, 1976-1977*. Yale Center for International and Area Studies.

Charters, D. A. (2012). Canadian military intelligence in Afghanistan. *International journal of intelligence and counterintelligence*, *25*(3), 470-507.

Clayton, T. (1998). Building the new Cambodia: Educational destruction and construction under the Khmer Rouge, 1975–1979. *History of Education Quarterly*, *38*(1), 1-16.

Clements, J. (1982). Air defence mythology. *The RUSI Journal*, *127*(3), 27-32.

Cohen, A., & Szaszdi, L. F. (2009). Russia's drive for global economic power: A challenge for the Obama administration. *Backgrounder*, *2235*, 1-14.

Collins, R. (2012). *Hadrian's wall and the end of empire: The Roman frontier in the 4th and 5th centuries*. Routledge.

Conti, G., Hill, J., Lathrop, S., Alford, K., & Ragsdale, D. (2003). A comprehensive undergraduate information assurance program. C. Irvine & H. Armstrong (Eds.), *Security Education and Critical Infrastructures. WISE 2003. IFIP Advances in Information and Communication Technology, vol 125* içinde (s. 243-260). Springer.

Coşğun-Kandal, S. (2017). Kuruluşu, öğrencileri, etkisi: Amerikalı seyyah diplomat ve misyonerlerin anılarıyla Robert Kolej. *International Journal of New Approaches in Social Studies, 1*(1), 91-105.

Crosby, A. (2021). The racialized logics of settler colonial policing: Indigenous 'communities of concern' and critical infrastructure in Canada. *Settler Colonial Studies*, *11*(4), 411-430.

Crosby, A., & Monaghan, J. (2012). Settler governmentality in Canada and the Algonquins of Barriere Lake. *Security Dialogue*, *43*(5), 421-438.

Çağlak, E. (2019). Medyada algı yönetimi aracılığıyla kamuoyu oluşturulması: 1915 Avusturalyasında Broken Hill olayı üzerinden savaş söylemi çözümlemesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *21*, 109-125.

Çağlar, S. K., & Koç, C. (2023). Köy Enstitüleri'nin Türkiye'de Kırsal Alan Kalkınmasında ve Planlamasındaki Yeri ve Önemi. *Kent Akademisi*, *16*(3), 1620-1638.

Çakır, M. F. (2020). Yasadışı uyuşturucu ticaretinin terör örgütleri üzerinde etkileri. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 20*(1), 303-324.

Çapan, F. (2020). VI. Asrın başlangıcından Bulgarların Hristiyanlığı kabul etmesine kadar Doğu Roma İmparatorluğu ile Bulgarlar arasındaki siyasi ilişkiler. *History Studies*, *12*(4), 1543-1560.

Çelik, H. İ. (2019). *İkinci Meşrutiyet'ten Fulbright Komisyonu'na; Türk eğitim sisteminde batı etkisi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.

Çelik, S. (2021). Kuantum kriptolojisi ve siber güvenlik. *Bilişim Teknolojileri Dergisi*, *14*(1), 53-64.

Çelik, Ş. (2014). Suriye İç Savaşı'nda silahlı çatışma hukuku ihlalleri. *İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *1*(2), 37-65.

Çetin, M., & Toprak, Y. E. (2016). Çerçeveleme kuramı bağlamında kamuoyu oluşturmada spin: Birinci Körfez Savaşı. *İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi*, (42), 213-232.

Çıtak, E. (2015). Çağımızın gerekliliği olarak sinyal istihbaratı. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *8*(2), 751-769.

Çokgüçlü, Y. (2021). ABD'nin Kuzey Kore politikası çerçevesinde nükleersiz bir Kuzey Kore mümkün mü? *International Journal of Social Inquiry, 14*(2), 509-540.

Çolakoğlu, S., & Güler, A. (2011). *Türkiye-Endonezya ilişkileri: Dostluktan ortaklığa*. International Strategic Research Organization (USAK).

Çoruh, H. (2017). Kyzikos deniz savaşı. *Sosyal Bilimler Dergisi, 4*(10), 321-331.

Dağcı, K., & Keskin, M. (2013). Çin'in Doğu Türkistan politikası ve azınlık hakları bağlamında hak ihlalleri. *Barış Araştırmaları ve Çatışma Çözümleri Dergisi*, *1*(2), 11-29.

Daş Darıcı, M. G. (2024). Osmanlı yeniçağının iki asırlık istihbarat serüveni (16. ve 17. yüzyıllar). *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 12*(148), 95-105.

Daş Darıcı, M. G. (2018). *Osmanlılarda istihbarat faaliyetleri (1300-1750)* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Sivas Cumhuriyet Üniversitesi.

Datta, P. (2022). Hannibal at the gates: Cyberwarfare & the Solarwinds sunburst hack. *Journal of Information Technology Teaching Cases*, *12*(2), 115-120.

Dean, B. (2015). MS Alfhem Affair. *Encyclopedia of U.S. Intelligence* içinde (s. 587-591). Taylor and Francis.

Demirel, G. (2015). Fotoğrafın manipülasyon ve gündem saptama gücü. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, *1*(2), 758-771.

Demirkaya, Y., & Çelik, F. (2021). Kamu destekli sivil örgütlenme gücü: Yunus Emre Enstitüsü (YEE). *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi, 10*(Özel Sayı), 137-156.

Denny, A. (1951). Soviet propaganda. *The Military Engineer*, *43*(294), 259-262.

Diler, Z., & Karadağ, E. (2023). Afrika'da göç ve zenofobi: Güney Afrika Cumhuriyeti örneği. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *11*(Afrika), 31-45.

Diriöz, A. O. (2012). Mübarek öncesi Mısır: Jeopolitik konum, iç ve dış politika. *Ortadoğu Analiz*, *4*(37), 83-88.

Dixson, A. D. & Anderson, C. K. R. (2017). Critical race theory and education: Singing a "new" song. Adrienne D. Dixson, Celia K. Rousseau Anderson, & Jamel K. Donnor (Eds.), *Critical race theory in education: All God's children got a son* içinde (s. 1-8). Routledge Taylor & Francis.

Dobell, G. (2016). Australia's defence white papers by the numbers. *Security Challenges*, *12*(2), 1-8.

Dori, A., & Thomas, M. A. (2021). A comparative analysis of governance in cyber security strategies of Australia and New Zealand. *The Pacific Asia Conference on Information Systems (PACIS) Proceedings* içinde (107). https://aisel.aisnet.org/pacis2021/107

Doyon, J. (2020). The strength of a weak organization: The Communist Youth League as a path to power in post-Mao China. *The China Quarterly*, *243*, 780-800.

Dumont, M., Yzerbyt, V., Wigboldus, D., & Gordijn, E. H. (2003). Social categorization and fear reactions to the September 11th terrorist attacks. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *29*(12), 1509-1520.

Dündar, A. (2020). *Ölüm kaygısının tüketici davranışları üzerindeki etkisi: Soğuk savaş döneminde ABD toplumu* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Başkent Üniversitesi.

Egri, A. (2019). *James Bond filmlerinin insan istihbaratı açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Aydın Üniversitesi.

Ekinci, A. (2016). Ortaçağ İslam dünyasında muhalif ve suikastçı gruplar: İsma'ili ve Nizariler. *Şehir ve İrfan Araştırmaları Dergisi*, (2), 32-47.

Ekmen, B. (2021). Zorlayıcı diplomasi ve Küba füze krizi. *Diplomasi Araştırmaları Dergisi*, *3*(1), 91-108.

Ellison, S., & Allen, B. (2018). Disruptive innovation, labor markets, and Big Valley STEM School: network analysis in STEM education. *Cultural Studies of Science Education*, *13*, 267-298.

Eralp, İ. (2018). Çin'in 21. Yüzyıl stratejisi: Kuşak, yol girişimi ve Türkiye. *Türkiye Günlüğü*, *138*(2), 6-24.

Erentürk, G. (2017). *Uluslararası yayıncılık telif ve danışmanlık merkezi projesi (YATEDAM): Uluslararası yayıncılık raporu*. Basın Yayın Birliği.

Erken, A. (2017). Soğuk savaşın kurumsal araçları: ODTÜ ve Robert Koleji Mühendislik Fakültesi, 1950-1970. *Tarihin Peşinde Uluslararası Tarih ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 18, 25-42.

Ersoy, F. & Şahin, T. (2012). Sosyal bilgiler ders kitaplarının değerler eğitimi yaklaşımları açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, *12*(2), 1535-1558.

Eryılmaz Ballı, F. & Kartal, S. (2020). Eğitimin siyasal işlevi; sosyal bilgiler ders kitabı örneği. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, *11*(1), 36-49.

Esen, B. (2023). *Türkiye ve Fransa'da hazırlanan Fransızca ders kitaplarının kültür aktarımı açısından karşılaştırılması* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi.

Federick, A. (2020). Finland education system. *International Journal of Science and Society*, *2*(2), 21-32.

Finck, C., & Dohrmann, T. A. (2023). *Decade after Stuxnet: How Siemens S7 is still an Attacker's Heaven*. Black Hat Conference Europe (6 Aralık 2023), Londra, İngiltere.

Finlan, A. (2002). British Special Forces and the Falklands conflict: Twenty years on. *Defense & Security Analysis*, *18*(4), 319-332.

Fraser, A. (2005). Architecture of a broken dream: The CIA and Guatemala, 1952–54. *Intelligence and National Security*, *20*(3), 486-508.

Freedman, L. (1986). Intelligence operations in the Falklands. *Intelligence and National Security*, *1*(3), 309-335.

Fuchs, K., Werner, A., & Wallau, F. (2008). Entrepreneurship education in Germany and Sweden: What role do different school systems play? *Journal of Small Business and Enterprise Development*, *15*(2), 365-381.

Fulgham, C., Johnson, J., Crandall, M., Jackson, L., & Burrows, N. (2011). The FBI gets agile. *IT Professional*, *13*(5), 57-59.

Gilcher-Holtey, I. (2008). The dynamic of protest: May 1968 in France. *Critique*, *36*(2), 201-218.

Giraldi, P. (2010). The World's hardest target: United States intelligence on Iran. *Mediterranean Quarterly*, *21*(3), 16-25.

Gootman, S. (2016). OPM hack: The most dangerous threat to the federal government today. *Journal of Applied Security Research*, *11*(4), 517-525.

Gökçe, A. F. (2018). Terörizmle mücadele politikaları. C. Babaoğlu & E. Akman (Eds.), *Kamu politikası analizi Türkiye uygulamaları* içinde (s. 367-396). Gazi Kitabevi.

Gölcü, A., & Nurlanova, A. (2022). Savaşın söylemi, söylemin savaşı: Sputnik Haber Ajansının Rusya-Ukrayna çatışması haberlerinin söylemi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (49), 231-250.

Gör, E. (2015). *II. Abdülhamid'in Hafiye Teşkilatı ve Teşkilat Hakkında Bir Risale Örneği: Hafiyelerin Listesi*. Ötüken Neşriyat.

Gözcü, A. (2007). Bir intiharın sosyo-ekonomik arka planı: Dünya ekonomik bunalımının İzmir örneğinde gündelik yaşama yansımaları. *Çağdaş Türkiye Tarihi Araştırmaları Dergisi*, *6*(14), 85-101.

Gözlü, A., & Efe, A. (2023). Hegemonya ve Peloponnessos Savaşları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (59), 3-23.

Gözütok, F. D. (2010). Milli Eğitim, çocuklara ulusal değerleri kazandırmaktan neden vazgeçiyor?. *İlköğretim Online*, *9*(2), 601-629.

Graziani, S. (2021). Between Chinese youth and the Party: The Communist Youth League's revival and adjustments in the early post-Mao era. *Journal of the European Association for Chinese Studies*, *2*, 83-125.

Guo, S. J. (2017). The 2013 Boston marathon bombing: Publics' emotions, coping, and organizational engagement. *Public Relations Review*, *43*(4), 755-767.

Gül, O. (2007). *Normandiya Çıkarması D-Day 6 Haziran 1944* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Yeditepe Üniversitesi.

Gümüş, İ. (2020). Apartheıd döneminde Güney Aafrika ve Uluslararası Çalışma Örgütü ilişkileri. *Uluslararası Afro-Avrasya Araştırmaları Dergisi*, *5*(10), 25-37.

Günar, A. (2017). Küresel ekonomide meydana gelen gelişmelerin Avrupa Birliği ticaret politikasına etkisi: Kanada kapsamlı ekonomik ve ticaret anlaşması örneği. *Ekonomi Politika ve Finans Araştırmaları Dergisi*, *2*(2), 127-145.

Güneş, G. (2013). Teşkilat-ı Mahsusa ve Birinci Dünya Savaşı Yıllarındaki Faaliyetleri. *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, *29*(85), 101-130.

Gürel, E., & Bakır, U. (2008). Reklamda provokasyon ve şok: Oliviero Toscani ve Benetton reklam kampanyası. *Pi–Pazarlama ve İletişim Kültürü Dergisi, 7*(26), 35-47.

Gürsakal, N. & Çelik, S. (2020). Kuantum bilgisayarlar teknolojik anlamda ne getirecek? Bekir Pakdemirli, Necmi Gürsakal, Zülfikar Bayraktar & Sefa Takmaz (Eds.), *Küresel ekonomiye yön veren yeni teknolojiler* içinde (s. 23-50). Akçağ Yayınları.

Güzel, D., & Şimşek, A. (2012). Milli Eğitim Sûralarında ders kitapları. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *23*, 172-216.

Haigh, M., Haigh, T., & Kozak, N. I. (2018). Stopping fake news: The work practices of peer-to-peer counter propaganda. *Journalism studies*, *19*(14), 2062-2087.

Hall, J. L., & Rao, A. (2020, April). Non-Technical skills needed by cyber security graduates. *2020 IEEE Global Engineering Education Conference (EDUCON)* içinde (s. 354-358). IEEE.

Harel, I. (2013). *The House on Garibaldi Street*. Routledge.

Harper, D. J., Ellis, D., & Tucker, I. (2022). Covert aspects of surveillance and the ethical issues they raise. R. Iphofen & Dónal O'Mathúna (Eds.), *Ethical Issues in Covert, Security and Surveillance Research Advances in Research Ethics and Integrity* içinde (s. 177-197). Emerald Publishing Limited.

Harvey, S., & Evans, D. (2016). Defending against cyber espionage: The US office of personnel management hack as a case study in information assurance. *Proceedings of the National Conference On Undergraduate Research (NCUR) 2016.* University of North Carolina Asheville Asheville, North Carolina April 7-9, 2016.

Hasgüler, M., & Uludağ, M. B. (2009). " Üçüncü Dünya" Yolunda Rusya ve Orta Asya. *İstanbul Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, (41), 39-60.

Hecht, S. S., & Hatsukami, D. K. (Eds.). (2022). *Tobacco and cancer: The science and the story*. World Scientific.

Heilemann, U., & Schnorr-Bäcker, S. (2019). Could the start of the German recession 2008–2009 have been foreseen? Evidence from real-time data. *Jahrbücher für Nationalökonomie und Statistik*, *237*(1), 29-62.

Hekimler, O. (2018). Üstesinden gelebilir (mi) yiz: Federal Almanya'nın yeni sığınmacı politikası ve yansımaları. *Ulisa: Uluslararası Çalışmalar Dergisi*, *2*(1), 17-40.

Helgesen, G. (1991). Political revolution in a cultural continuum: Preliminary observations on the North Korean "juche" ideology with its intrinsic cult of personality. *Asian Perspective*, *15*(1), 187-213.

Herman, A. (2022). *Advancing the quantum advantage: Hybrid quantum systems and the future of American high-tech leadership*. Hudson Institute

Hewstone, M., Cairns, E., Voci, A., Hamberger, J., & Niens, U. (2006). Intergroup contact, forgiveness, and experience of "The Troubles" in Northern Ireland. *Journal of social issues*, *62*(1), 99-120.

Hoogenboezem, J. (2015) Churchill's radical war leadership. *Open Journal of Leadership*, 4, 1-11.

Inclusive Peace & Transition Initiative. (2018). *Women in peace & transition processes. Northern Ireland (1996–1998)*. Inclusive Peace & Transition Initiative (The Graduate Institute of International and Development Studies).

Inman, D. (2020). Rejewski & Enigma. *Patterns*, *1*(1), 1-2.

İzmir, B. (2017). İki müttefik, bir kriz: Türk-Amerikan ilişkilerinde Jüpiter füzeleri krizi. *HUMANITAS-Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, *5*(10), 177-192.

Johnson, J. M., & Richards, J. B. (2017). Language orientations in Guatemala: Toward language as a resource. N. H. Hornberger (Ed.), *Honoring Richard Ruiz and his work on language planning and bilingual education* içinde (s. 316-337). Multilingual Matters.

Johnson, T. H., & Mason, M. C. (2007). Understanding the Taliban and insurgency in Afghanistan. *Orbis*, *51*(1), 71-89.

Jowett, G. S. (1993). Propaganda and the Gulf war. *Critical Studies in Mass Communication*, *10*, 287-300.

Kaerwer, K., & Pritchett, M. (2023). Critical race theory in education: How banning its tenets undermines our best hope for equity in education. *Behavior and Social Issues*, *32*(1), 300-313.

Kalkan, Ç. M. (2021). Çin'deki azınlıklar için 20. yy. iki dilli eğitim politikaları üzerine bir inceleme. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, (45), 49-62.

Kansanen, P., & Meri, M. (2006). Finland. W. Hörner, H. Döbert, B. V. Kopp, W. Mitter (Eds.), *The education systems of Europe* içinde (s. 251-262). Springer.

Kaplan, H., Çimen, İ., & Balcı, E. (2022). Türkiye'nin eğitim diplomasisinde Türkiye Maarif Vakfının rolü. *Akdeniz Havzası ve Afrika Medeniyetleri Dergisi*, *4*(2), 120-128.

Kapluhan, E. (2012). Atatürk dönemi eğitim seferberliği ve köy enstitüleri. *Marmara coğrafya dergisi*, (26), 172-194.

Karaca, M., Çakı, C., & Dar, A. B. (2021). Soğuk Savaş döneminde Sovyetler Birliği'nin ABD karşıtı propagandasında duygu merkezli dil kullanımı. *Uluslararası Politik Araştırmalar Dergisi*, *7*(3), 1-14.

Karacan, H. (2013). Cumhuriyet döneminde Türkiye-SSCB eğitim ilişkileri: 1921-1936 yılları arası. *International Journal of Russian Studies Issue, 2*(2), 1-8.

Karahan, M., & Abbas, Z. (2022). Türk dış politikasında yumuşak güç kullanımı: Sahra altı Afrika ülkelerinde Maarif Vakfı faaliyetleri. *Research Studies Anatolia Journal*, *5*(1), 1-25.

Karasu Avcı, E. & Ketenoğlu Kayabaşı, Z. E. (2018). Hayat bilgisi dersi öğretim programlarının amaçlarındaki değerlerin içerik analizi (1936-2018). *Değerler Eğitimi Dergisi*, *16*(35), 27-56.

Karataş, İ. (2020). Arap baharı ve sosyal medya. *3rd ECLSS International online conference on economics and social sciences proceedings books* içinde (s. 122-131). ECLSS.

Karluk, A. C. (2021). Ana hatları ile Çin-Vietnam ilişkileri. A. Merthan Dündar (Ed.), *Türkiye'de Vietnam Çalışmaları - I* içinde (s. 109-136). Ankara Üniversitesi Yayınları.

Kartal, A. B. (2018). Uluslararası terörizmin değişen yapısı ve terör örgütlerinin sosyal medyayı kullanması: Suriye'de DAEŞ ve YPG örneği. *Güvenlik Stratejileri Dergisi, 14*(27), 39-77.

Kaya, M. (2019). ABD-Çin ticaret savaşları ve Türkiye. *Türkiye Mesleki ve Sosyal Bilimler Dergisi*, (2), 18-30.

Kaya, M. M. (2017). "Ana Sözü" gazetesi örneğinden hareketle Gagauz Türkçesinin söz varlığına bir bakış. *TÜRÜK Uluslararası Dil Edebiyat ve Halk Bilimi Araştırmaları Dergisi*, *1*(10), 158-173.

Kay-Raining Bird, E. (2011). Health, education, language, dialect, and culture in First Nations, Inuit, and Mtis communities in Canada: An overview. *Canadian Journal of Speech-Language Pathology & Audiology*, *35*(2), 110-124.

Kelabora, L. (1983). Indonesia: Suharto's search for an educatioanl strategy 1966-1969. *Paedagogica Historica*, *23*(1), 43-66.

Kelly, L. B. (2023). What do so-called critical race theory bans say? *Educational Researcher*, *52*(4), 248-250.

Kemiksiz, N. N. (2022). İkinci Dünya Savaşı'nda bilimsel ve teknolojik istihbarat. *Tesam Akademi Dergisi, 9*(2), 621-647.

Khawaja, M. (2021). Consequences and remedies of indigenous language loss in Canada. *Societies*, *11*(3), 89-101.

Kırık, A. M. (2012). Arap Baharı bağlamında sosyal medya-birey etkileşimi ve toplumsal dönüşüm. 21. *Yüzyılda Eğitim ve Toplum Dergisi*, *1*(3), 87-98.

Kibaroğlu, M. (2011). Arap baharı ve Türkiye. *Adam Akademi*, *2*(2), 6-36.

Koca, H. İ. (2019). Stratejik İstihbarat. *Akademik Tarih ve Düşünce Dergisi*, *6*(4), 2187-2198.

Koçakoğlu, M. A., & Özaydın, A. (2020). Yeni korumacılık: Ticaret savaşı mı? Küresel liderlik savaşı mı? *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, *19*(74), 630-646.

Köksoy, E., & Kavoğlu, S. (2023). Savaş iletişimi: Rusya-Ukrayna savaşı üzerine bir inceleme. *Akdeniz İletişim*, (41), 94-116.

Kuhn, F. (2021). Much more than tribute: The foreign policy instruments of the Ming Empire. *Journal of Chinese History*, *5*(1), 59-82.

Kumar, S. (2018). Reforming elementary education and skill development in India. *Journal of Commerce and Trade*, *13*(2), 30-37.

Lake, J., & Hutchings, F. (2009). The enigma of place: Reading the values of Bletchley Park. Neil Forbes, Robin Page & Guillermo Pérez (Eds.), *Europe's Deadly Century: Perspectives on 20th Century Conflict Heritage* içinde (s. 87-97). English Heritage.

Lam, C. C., Alviar-Martin, T., Adler, S. A., & Sim, J. B. Y. (2013). Curriculum integration in Singapore: Teachers' perspectives and practice. *Teaching and Teacher Education*, *31*, 23-34.

Lavonen, J. (2020). Curriculum and teacher education reforms in Finland that support the development of competences for the twenty-first century. Fernando M. Reimers (Ed.), *Audacious Education Purposes. How Governments Transform the Goals of Education Systems* içinde (s. 65-80). Springer.

Lee, D. H. L., Hong, H., & Niemi, H. (2014). A contextualized account of holistic education in Finland and Singapore: Implications on Singapore educational context. *The Asia-Pacific Education Researcher*, *23*, 871-884.

Lee, J. (2020). Review of the mueller report. *Journal of Business Ethics*, 163, 167-172.

Lee, J. K. (2006). Educational fever and South Korean higher education. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, *8*(1), 1-14.

Lindsay, J. R. (2024). Abducted by hackers: Using the case of Bletchley Park to construct a theory of intelligence performance that generalizes to cybersecurity. *Journal of Peace Research*, *61*(1), 87-102.

Liu, C., & Ma, X. (2018). Popular threats and nationalistic propaganda: Political logic of China's patriotic campaign. *Security Studies*, *27*(4), 633-664.

Loeb, C. (2006). Planning reunification: The planning history of the fall of the Berlin Wall. *Planning Perspectives*, *21*(1), 67-87.

Lukoff, L., & Botelho, V. (2018). Ames, Aldrich. *Encyclopedia of US Intelligence* içinde (s. 1-9). Taylor & Francis.

Lysenko, T., & Wang, Q. (2023). College location and labor market outcomes for STEM graduates in the US. *GeoJournal*, *88*(2), 1469-1491.

Machado, C., Kira, B., Narayanan, V., Kollanyi, B., & Howard, P. (2019, Mayıs). A study of misinformation in WhatsApp groups with a focus on the Brazilian presidential elections. *Companion proceedings of the 2019 World Wide Web conference* içinde (s. 1013-1019). Association for Computing Machinery.

Malejane, A. B., & Diraditsile, K. (2019). Botswana's education system: A relative analysis with South Korean education system. *Journal of Education, Society and Behavioural Science*, *32*(2), 1-8.

Mandaloğlu, M. (2024). Eski Türklerde İstihbarat ve Casusluk Faaliyetleri. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *15*(2), 487-521.

Männistö, A. (2016). The Boston Marathon bombing investigation as an example of networked journalism and the power of big data analytics. Edgar Gómez Cruz & Asko Lehmuskallio (Eds.), *Digital photography and everyday life* içinde (s. 86-97). Routledge.

Marelli, M. (2022). The SolarWinds hack: Lessons for international humanitarian organizations. *International Review of the Red Cross*, *104*(919), 1267-1284.

McEwen, J. T., & Taxman, F. S. (1995). Applications of computer mapping to police operations. *Crime and Place*, *4*, 259-284.

McIvor, O. (2013). Protective effects of language learning, use and culture on the health and well-being of Indigenous people in Canada. *Proceedings of the 17th FEL Conference. FEL XVII: Endangered Languages Beyond Boundaries: Community Connections, Collaborative Approaches and Cross-Disciplinary Research, Ottawa, ON* içinde (s. 123-131). Foundation for Endangered Languages in association with Carleton University.

Mecklin, J. (2021). Alan Miller: How the News Literacy Project teaches schoolchildren (and adults) to dismiss and debunk internet disinformation. *Bulletin of the Atomic Scientists*, *77*(3), 111-115.

Miaoyan, Y., & Dunzhu, N. (2015). Assimilation or ethnicization: An exploration of inland Tibet class education policy and practice. *Chinese Education & Society*, *48*(5), 341-352.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2023). *T.C. Millî Eğitim Bakanlığı 2024-2028 stratejik planı*. Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı.

Mirzayev, S. (2021). Mehter müziğine Avrupalı bakışı ve Mehteranın klasik Batı müziği üzerindeki etkileri. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Akademik Müzik Araştırmaları Dergisi*, *7*(13), 34-44.

Miş, N., & Özdemir, Ö. B. (2014). Suriye 2013. K. İnat & M. Ataman (Eds.), *Ortadoğu Yıllığı 2013* içinde (s. 195-220). Açılım Kitap.

Morgan, H. (2014). Review of research: The education system in Finland: A success story other countries can emulate. *Childhood Education*, *90*(6), 453-457.

Morris, J. S. (2005). The Fox news factor. *Harvard international journal of press/politics*, *10*(3), 56-79.

Musahan, A. Y. (2015). Sovyet Rejiminin Müslümanlar üzerindeki inanç, ahlak ve aile politikası. *İlahiyat Tetkikleri Dergisi*, (44), 227-246.

Musakhanov, D. (2023). The International consequences of cyber warfare: A study of the "stuxnet" case. *Acta of Turin Polytechnic University in Tashkent*, *13*(3), 47-50.

Mutlu, N. (2021). Kuşak ve Yol Girişimi (KYG) projelerinin incelenmesi; Türkiye için öneriler. *Asya Araştırmaları Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, *5*(2), 129-150.

Mutlu, Ş. (2015). İstanbul'da Faaliyet Gösteren Yabancı Misyoner Okulları. *Büyük İstanbul Tarihi*, *9*, 192-204.

Nagle, J. (2018). Between conflict and peace: An analysis of the complex consequences of the Good Friday Agreement. *Parliamentary Affairs*, *71*(2), 395-416.

Narayanaswami, K. (2011). *Analysis of Nazi propaganda*. https://blogs.harvard.edu/karthik/files/2011/04/HIST-1572-Analysis-of-Nazi-Propaganda-KNarayanaswami.pdf

Ned Lebow, R. (2007). Revisiting the Falklands intelligence failures. *The RUSI Journal*, *152*(4), 68-73.

Ng, P. T. (2008). Educational reform in Singapore: From quantity to quality. *Educational Research for Policy and Practice*, *7*, 5-15.

Ng, P. T. (2020). The paradoxes of student well-being in Singapore. *ECNU Review of Education*, *3*(3), 437-451.

Nguyen, H. P. (2023). Mobilizing a nation: Persuasive appeals in Vietnamese war posters. *Journal of Macromarketing*, *43*(2), 129-153.

Nowell, C. E. (1947). The old man of the mountain. *Speculum*, *22*(4), 497-519.

Oğuz, G. (2022). Trump dönemi Amerikan dış politikasında yeni tarz-ı siyaset: Hegemonyanın gerileyişi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *19*(2), 980-988.

Oh, S., & Kais, S. (2022). Statistical analysis on random quantum circuit sampling by Sycamore and Zuchongzhi quantum processors. *Physical Review A*, *106*(3), 1-6.

Olszewski, L., & Wingreen, S. C. (2011). The FBI sentinel project. *Journal of Cases on Information Technology (JCIT)*, *13*(3), 84-102.

Özcan, G. (2020). Türkiye'nin Balkanlara Yönelik Dış Politikası. M. Hacısalihoğlu (Ed.), *Bölgesel ve Uluslararası İşbirliği Sahası Olarak Karadeniz* içinde (s. 111-129). BALKAR & TÜMBİFED.

Özdemir, B. (2018). Sovyetler Birliği'nde komünist ideolojinin eğitime yansımaları: 1920'li ve 1930'lu yıllar. *Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, *3*(1), 103-111.

Özdemir, M. (2015). *Uluslararası ilişkilerde istihbarat örgütlerinin rolü açısından Türkiye* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Yeni Yüzyıl Üniversitesi.

Öztürk, E. (2018). Türkiye Ve Fransa'da 1968: Fransa'daki mayıs ayaklanmasını başlatan öğrenci hareketinden farklı yönleriyle Türkiye'de sosyalist öğrenci hareketi. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *19*(34), 371-415.

Öztürk, G. (2017). Bir propaganda aracı olarak radyo. *Abant Kültürel Araştırmalar Dergisi*, *2*(3), 157-174.

Padover, S. K. (1951). Psychological warfare and foreign policy. *The American Scholar*, 151-161.

Pascovich, E. (2017). Shin Bet and the challenge of right-wing political extremism in Israel. *International Journal of Intelligence and CounterIntelligence*, *30*(2), 269-309.

Peters, M. A. (2022). The Chinese dream, Belt and Road Initiative and the future of education: A philosophical postscript. *Educational Philosophy and Theory*, *54*(7), 857-862.

Phillips, H. S. (1963). Development administration and the alliance for progress. *International Review of Administrative Sciences*, *29*(1), 5-12.

Playfair, E. (1988). Israel's security needs in the West Bank, real and contrived. *Arab Studies Quarterly*, 406-423.

Plokhy, S. (2021). *Nuclear Folly: A History of the Cuban Missile Crisis.* WW Norton & Company.

Polat, D. Ş. (2020). Türkiye'nin Suriye'nin kuzeyindeki askerî harekatının amaçları ve sonuçları. *Güvenlik Stratejileri Dergisi*, *16*(33), 53-96.

Polat, İ. (1988). Osmanlı İmparatorluğu'nda Açılan Amerikan Okulları Üzerine Bir İnceleme. *Belleten*, *52*(203), 627-652.

Ponomarev, M. A. (2021). Pedagogical support of young army cadets. *Педагогический журнал [Pedagogicheskii zhurnal/Pedagogical Journal]*, *11*(6-1), 512-517.

Porter, A., McMaken, J., Hwang, J., & Yang, R. (2011). Common core standards: The new US intended curriculum. *Educational Researcher*, *40*(3), 103-116.

Pradana, A. (2022). *Quantum information technology applications with squeezing: Quantum key distribution and entanglement* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Nanyang Technological University.

Prasse-Freeman, E. (2017). The Rohingya crisis. *Anthropology Today*, *33*(6), 1-2.

Purbrick, M. (2019). A report of the 2019 Hong Kong protests. *Asian Affairs*, *50*(4), 465-487.

Ragen, B. A. (1994). Semiotics and heraldry. *Semiotica, 100*(1), 5-34.

Reader, K. A., & Wadia, K. (2016). *The May 1968 events in France: reproductions and interpretations*. Springer.

Recuero, R., Soares, F. B., & Vinhas, O. (2021). Discursive strategies for disinformation on WhatsApp and Twitter during the 2018 Brazilian presidential election. *First Monday*, *26*(1).

Reed, G. G. (1997). Globalisation and education: The case of North Korea. *Compare*, *27*(2), 167-178.

Rice, E. (1999). Representations of Janissary music (mehter) as musical exoticism in western compositions, 1670–1824. *Journal of Musicological Research*, *19*(1), 41-88.

Rinne, U., & Zimmermann, K. F. (2012). Another economic miracle? The German labor market and the Great Recession. *IZA journal of labor policy*, *1*, 1-21.

Ryder, P. (2021). Strategy and Semiosis: Insights from Operation Fortitude. *Southern Semiotic Review*, (14), 36-49.

Sahlberg, P. (2009). Educational change in Finland. A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, D. Hopkins (Eds), *Second international handbook of educational change* içinde (s. 323-348). Springer.

Sakin, Ş. (2023). Şolohov'un "Durgun Don" adlı eseri üzerinden sosyalist gerçekçilik. A. Balcı ve İ. D. Dokur (Eds.), *Öd Tengri Yaşar* içinde (s. 213-228). Ege Üniversitesi Yayınları.

Salameh, R. A. & Abuhasirah, R. (2022). Stereotyping the Arab character on Netflix: The Spy series as a case study. *American Communication Journal, 24*(2), 1-11.

Sandıklı, A. & Semin, A. (2012). *Bütün boyutlarıyla Suriye krizi ve Türkiye*. Bilgesam Yayınları.

Sarmina, A. (2018). Fact-checking as defence against propaganda in the Digital age. Oliver Hahn & Florian Stalph (Eds.), *Digital investigative journalism: Data, visual analytics and innovative methodologies in international reporting* içinde (s. 193-202). Palgrave Macmillan.

Scott, L., & Jackson, P. (2004). The study of intelligence in theory and practice. *Intelligence & National Security*, *19*(2), 139-169.

Sediroğlu, S. C. (2018). I. Dünya Savaşı yıllarında psikolojik harp vasıtası olarak "Harb Mecmû'ası". *History Studies*, *10*(1), 223-246.

Sekmen, Z. S. (2021). "1994 Ruanda soykırımı ve çatışma sonrası dönemin stratejik diyalog modeliyle analizi. *Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences, 7*(38), 377-388.

Selth, A. (2018). *Myanmar's armed forces and the Rohingya crisis*. United States Institute of Peace.

Seren, M. (2021). Türk istihbaratının değişen dinamikleri: Son 10 yılda reform, siyasa ve operasyonel açılım. *Tesam Akademi Dergisi*, 1-35.

Sezgin, F. (2014). Edward Snowden olayının ABD-Rusya ilişkileri üzerindeki etkileri. *Uluslararası Yönetim ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *1*(1), 24-31.

Shamieh, L., & Szenes, Z. (2015). The propaganda of ISIS/DAESH through the virtual space. *Defence Against Terrorism Review, 7*(1), 7-31.

Sharlach, L. (1999). Gender and genocide in Rwanda: Women as agents and objects of Genocide. *Journal of Genocide Research*, *1*(3), 387-399.

Sharma, J., & Sharma, R. (2017). Analysis of key photo manipulation cases and their impact on photography. *The IISU-JOA Journal of Arts, 6*(1), 88-99.

Smetherman, R. M., & Smetherman, B. B. (1972). The alliance for progress: Promises unfulfilled. *The American Journal of Economics and Sociology*, *31*(1), 79-85.

Sobacı, M. (2011). Politika Transferi Bağlamında Kamu Yönetiminde Neo-Liberal Reformların Yayılması: Açık Toplum Enstitüsünün Rolü. *Sosyoekonomi*, *16*(16), 191-210.

Somel, S. A. (2007). Osmanlı Ermenilerinde kültür modernleşmesi, cemaat okulları ve Abdülhamid rejimi. *Tarih ve Toplum: Yeni Yaklaşımlar*, (5), 71-92.

Soyluk, A., Yıldız, A., & Sarıcıoğlu, P. (2018). Geçmişten günümüze sınır duvarları. *Asia Minor Studies, 6*, 1-17.

Söylemez, Z. (2019). *Ulusal güvenlik ve Türk istihbarat sistemi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Karabük Üniversitesi.

Stabile, B., Grant, A., Purohit, H., & Harris, K. (2019). Sex, lies, and stereotypes: Gendered implications of fake news for women in politics. *Public Integrity*, *21*(5), 491-502.

Stenström, M. L., & Virolainen, M. (2014). *The current state and challenges of vocational education and training in Finland*. Nord-VET.

Sterle, L., & Bhunia, S. (2021, Ekim). On solarwinds orion platform security breach. *2021 IEEE SmartWorld, Ubiquitous Intelligence & Computing, Advanced & Trusted Computing, Scalable Computing & Communications, Internet of People and Smart City Innovation (SmartWorld/SCALCOM/UIC/ATC/IOP/SCI)* içinde (s. 636-641). IEEE.

Sulmeyer, M. (2017). Cyberspace: A growing domain for Iranian disruption. Kathleen H. Hicks & Melissa G. Dalton (Eds.), *Deterring Iran after the Nuclear Deal* içinde (s. 34-43). Center for Strategic and International Studies.

Svantesson, D. J. B., & Kloza, D. (2017). Preface: Yet another book about Snowden and Safe Harbor? D. J. B. Svantesson & D. Kloza (Eds.), *Trans-Atlantic data privacy relations as a challenge for democracy* içnde (s. ix-xxii). Intersentia.

Sivitski, A. (2016). *Belarus in the context of a new cold war: Challenges and implications.* Ukraine Analytica, 3(5), 62-68.

Şahin, B. (2016). Terörizmi yok edecek gümüş kurşun. H. Kara (Ed.), *Terörizm: Türkiye'nin terörizmle mücadelesine farklı açılardan bakış* içinde (s. 55-74). SAGE Matbaacılık.

Şanlıoğlu, Ö. (2005). Almanya'da ekonomik durgunluğun sebepleri ve geleceği. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, *10*(1), 349-368.

Şen, G. (2022). Nükleer anlaşma bağlamında İran-ABD ilişkilerinde fırsat ve krizler: 2013-2018 dönemine yeniden bakış. *Türkiye İran Araştırmaları Dergisi, 1*(2), 56-75.

Taban, M. H., & Kasım, K. (2022). CIA istihbarat raporları ve Salvador Allende. *Savunma Bilimleri Dergisi*, *1*(41), 281-303.

Tagızade, L. (2006). Sosyalist realizm: Kökeni, oluşum süreci ve kavramı. *Modern Türklük Araştırmaları Dergisi*, *3*(4), 7-24.

Tapia, A. H., & LaLone, N. J. (2014). Crowdsourcing investigations: Crowd participation in identifying the bomb and bomber from the Boston marathon bombing. *International Journal of Information Systems for Crisis Response and Management (IJISCRAM)*, *6*(4), 60-75.

Taşcıoğlu, Ö. L. (2019). Milli güvenlik konsepti ve milli güvenliğin Türkiye ve diğer devletler açısından önemi. *The Journal of Academic Social Science*, *67*(67), 286-299.

Taşkesen, A. (2011). Arap Dünyası'nda demokratikleşme hareketleri. *Akademik İncelemeler Dergisi, 6*(2), 259-270.

Teirilä, O. J., & Nykänen, H. J. (2016). The public dimension of intelligence culture: The search for support and legitimacy. *International Journal of Intelligence and CounterIntelligence*, *29*(2), 278-298.

Telli Serpin, A. T. (2018). ABD'nin Ortadoğu'da başat aktör haline gelmesinde Eisenhower doktrininin rolü. Ö. Kalkan Küçüksolak & A. M. Yıldız (Eds.), *Current debates in internatıonal relations & law* içinde, (s. 87-98). IJOPEC Publication.

Thacker, T. (2009). *Joseph Goebbels Life and Death*. Palgrave Macmillan.

Thapliyal, N., & Dhariwal, S. (2023). Protecting a nuclear power plant against a stuxnet attack: Power of computer security. *2023 International Conference on Communication, Security and Artificial Intelligence (ICCSAI)* içinde (s. 598-603). IEEE.

Topal, A. (2009). Ulusal kalkınmacılıktan küresel neoliberalizme anti-emperyalizm: Latin Amerika Deneyimi. *İstanbul Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, (41), 113-138.

Topić, M. (2021). An analysis of the smoking debate ahead of Bernays'"Torches of Freedom" campaign through the lens of the New York Times coverage (1870–1929). *Journal of Historical Research in Marketing*, *13*(3/4), 214-230.

Tsimonis, K. (2018). "Keep the party assured and the youth [not] satisfied": The Communist Youth League and Chinese university students. *Modern China*, *44*(2), 170-207.

Tudoroiu, T. (2014). Social media and revolutionary waves: The case of the Arab spring. *New Political Science*, *36*(3), 346-365.

Tully, M., Maksl, A., Ashley, S., Vraga, E. K., & Craft, S. (2022). Defining and conceptualizing news literacy. *Journalism*, *23*(8), 1589-1606.

Tuna Kocaoğlu, C. (2020). Soğuk Savaş yıllarında Türkiye'de komünizm karşıtı propaganda kitaplarında anti-komünist söylem. *Düşünce ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi*, (2), 33-51.

Turan, O. (2017). Kyzikos deniz muharebesi özelinde Persler'in deniz gücüne bakışı. *Tarih Okulu Dergisi*, *10*(32), 885-900.

Turan, R. (2022). Türk eğitim sisteminde sivil toplum etkisi: Tarih vakfı eğitim projeleri örneği. *Kesit Akademi Dergisi, 8*(33), 557-584.

Turan, R. (2013). Azerbaycan'da okutulan tarih ders kitaplarında Stalin ve uygulamalarına yaklaşım. *Bilig, Güz*, (67), 273-294.

Tüzün, I. (2017). *Türkiye'de mülteci çocukların eğitim hakkını ve karşılıklı uyumu destekleyen yaklaşımlar, politikalar ve uygulamalar*. European Liberal Forum.

Uçan, Y. E. (2015). İngiltere himayesinde bir eğitim müessesesi: İzmir Evangelik Rum Okulu. *The Journal of Academic Social Science Studies*, *36*, 429-447.

Ulus, H. İ. (2017). *Kurum içi saldırılara karşı sunucu izleme ve takip sistemi geliştirilmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.

Ulutaş, M. (2021). Teknoloji yönetimi: Almanya, Japonya ve Türkiye karşılaştırılması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *25*(4), 1609-1625.

Uygur, E. (2005). Sosyalist realizm kavramının ortaya çıkış süreci. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *9*(1-2), 23-30.

Uzun, C. D., Akgün, M. H., & Yücel, H. (2017). İddianamelerde 15 Temmuz darbe girişimi ve FETÖ. SETA.

Vlad, R. O. (2023). The perils of presidential openness: Strikes, secrecy and performative opacity. *Intelligence and National Security*, *38*(6), 956-977.

Walia, P., & Walia, P. (2017). Issues and concerns towards performance of elementary school students. *Upstream Research International Journal, 5*(3), 61-70.

Wang, Z. (2008). National humiliation, history education, and the politics of historical memory: Patriotic education campaign in China. *International Studies Quarterly*, *52*(4), 783-806.

Ward, M. (2011). Aid to education: The case of Sarva Shiksha Abhiyan in India and the role of development partners. *Journal of education policy*, *26*(4), 543-556.

Wolfsfeld, G., Segev, E., & Sheafer, T. (2013). Social media and the Arab spring: Politics comes first. *The International Journal of Press/Politics*, *18*(2), 115-137.

Woodwell, D. (2005). The "Troubles" of Northern Ireland. Paul Collier and Nicholas Sambanis (Eds.), *Understanding civil war* içinde, (s. 161-189). The International Bank for Reconstruction and Development / The World Bank.

Wright, K. J. (2016). *Portrayals of Pinochet: Historical narratives in Chilean schools* [Honors Theses]. University of Mississippi.

Wright, R., Ellis, M., & Townley, M. (2017). The matching of STEM degree holders with STEM occupations in large metropolitan labor markets in the United States. *Economic Geography*, *93*(2), 185-201.

Yadav, S. K., Sharma, R. S., & Birua, M. (2018). Sarva shiksha abhiyan: Achievements, problems and future prospects: A comparative analysis of some indian states. *Reflecting on India's Development: Employment, Skill and Health* içinde (s. 175-201). Springer Nature Singapore Pte Ltd.

Yamaner, O. (2012). Bizans ikonakırıcılığı üzerine bir inceleme: III. Leon ve ikonakırıcılık. *Akademik Bakış Dergisi, 29*, 1-10.

Yavuz, U. G. (2012). Savaş fotoğrafı tarihinde dijitalleşme süreci ve fotografik etkisi. *Turkish Online Journal of Design Art and Communication*, *2*(2), 79-88.

Yenilmez, G. (2011). Japonya'daki deprem ve tsunami erken uyarı sistemleri ve 11 Mart 2011 "Büyük Doğu Japonya Afeti"ndeki performansları. 1. *Türkiye deprem mühendisliği ve sismoloji konferansı*, 11-14.

Yıldız, Ö. & Yavaşer, R. (2016). İstanbul Robert Koleji üzerine bir değerlendirme. *Tarih Okulu Dergisi, 9*(25), 578-597.

Yoon, K. (2014). The change and structure of Korean education policy in history. *Italian Journal of Sociology of Education*, *6*(Italian Journal of Sociology of Education 6/2), 173-200.

Yüksel, Ç. (2019). *Birinci Dünya Savaşı Yıllarında Teşkilat-I Mahsusa* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Pamukkale Üniversitesi.

Zajda, J., & Zajda, R. (2003). The politics of rewriting history: New history textbooks and curriculum materials in Russia. *International Rreview of Education*, *49*, 363-384.

Zhao, S. (1998). A state-led nationalism: The patriotic education campaign in post-Tiananmen China. *Communist and Post-communist Studies*, *31*(3), 287-302.

ENGELLİLİK SOSYOLOJİSİ

Esra BURCU

Genişletilmiş 3. Baskı

Ankara
2025

ENGELLİLİK SOSYOLOJİSİ

Esra BURCU

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

Yayıncı Sertifika No : 49260
Matbaa Sertifika No : 47479
ISBN : 978-625-5525-66-6
e-ISBN : 978-625-5525-67-3
ROR : 01ek5g375
ISNI : 0000000485146649
Kapak Tasarımı : Keziban Kılıçoğlu
Mizanpaj : Keziban Kılıçoğlu
Baskı : Vadi Grafik Tasarım Ltd. Şti.
Adres : İvedik Org. San. Bölgesi 88 Oto 3. Bölge
1420. Cad. No: 58/5 Yenimahalle-ANKARA
Tel : 0 312 395 85 71

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

BURCU, Esra
ENGELLİLİK SOSYOLOJİSİ

Anı Yayıncılık, Genişletilmiş 3. Baskı, Ankara/Türkiye
2025, xii + 668 Sf, 16 x 24 cm

ISBN : 978-625-5525-66-6
e-ISBN : 978-625-5525-67-3
ROR : 01ek5g375
ISNI : 0000000485146649

Sosyoloji
Engellilik, Kuram, Sosyolojik Kuramlar, Birey, Kültür, Aile, Toplum, Sosyal Riskler

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

A harfinin evrimi

Naçizane akademik bilgi üretme sürecimde

daima sabrı ve özverisiyle yanımda olan

biricik annem ***Melike BURCU*** *için*

İÇİNDEKİLER

SUNUŞ ..... **ix**

GİRİŞ **1**
Kısa Bir Tarihçe 1

BÖLÜM 1
1. Engellilik ve Engelli Birey Olmanın Sosyolojik Açıklaması 13

BÖLÜM 2
2. Engellilik Sosyolojisinin Kuramsal Temelleri 27
2.1. Engellilik Modelleri 27
2.1.1. Gelenekçi Bireyci Tıbbi Model 33
2.1.2. Sosyal Model 36
2.1.3. Alternatif Modeller -Alt Sosyal Modeller 41
2.2. Engelliliği Açıklayan Sosyolojik Kuramlar 52
2.2.1. Yapısal - İşlevselci Yaklaşımda Engellilik 57
2.2.2. Çatışmacı Yaklaşımda Engellilik 62
2.2.3. Sembolik Etkileşimci Yaklaşımda Engellilik 66
2.2.4. Sosyal İnşacı Yaklaşımda Engellilik 71
2.2.5. Postyapısalcı ve Postmodern Yaklaşımda Engellilik 80
2.2.6. Feminist Yaklaşımda Engellilik 84

BÖLÜM 3
3. Engellilik Araştırmalarında Metodoloji 93

BÖLÜM 4

4. Sosyal Bağlam İçinde Engellilik 101
4.1. Engellilik ve Toplumsal Cinsiyet 101
4.2. Engellilik ve Aile 119
4.3. Engellilik ve Eğitim 130
4.4. Engellilik ve Gençlik 134
4.5. Engellilik ve Kültür 147
4.5.1. Engellilik – Beden ve Kültür 149
4.5.2. 'Yeni' Engellilik Kültürü 154
4.5.3. Engelliliğin Kültürel Resmedilmesi: Engelliliğin Olumsuz Kültürel Tanımlaması 157
4.6. Engellilik ve Yaşanılan Bölge: Kent ve Kırsal Yaşam 163
4.7. Engellilik ve Afet – Deprem 172
4.7.1. Afet Adaleti ve Engellilik Adaleti 187

BÖLÜM 5

5. Engellilik ve Sosyal Riskler 193
5.1. Engellilik ve Toplumsal Eşitsizlik 196
5.2. Engellilik - Sosyal Dışlanma ve Ayrımcılık 205
5.3. Engellilik - Sosyal İzolasyon ve Sosyal Yalnızlık 214
5.4. Engellilik ve Damgalanma 217
5.5. Engellilik ve İntihar 227

BÖLÜM 6

6. Türkiye'ye İlişkin Değerlendirmeler 235
6.1. Engellilik Üzerine Türkiye'de Yapılmış Bazı Sosyolojik Çalışmalar 236
6.2. Hak Temelli Yaklaşım ve Engelli Hakları Hareketi: Dünya ve Türkiye Üzerinden Bir Değerlendirme 246

SONUÇ YERİNE 258

EK 265
1. Türkiye'de 2025 Yılına Kadar Yapılmış Engellilik Çalışmaları Üzerine Bir Derleme 265
1.1. Engellilik Konusunu İçeren Makaleler.....267
1.1.1. Engellilik, Engelli Birey ve Sorunlarına Odaklanan Makaleler (Yıllara Göre) 267
1.1.2. Engellilik Konusunu İçeren Kitaplar ve Kitap Bölümleri (Yıllara Göre).....352
1.1.3. Engellilik Konusunu İçeren Kitaplar ve Kitap Bölümleri (Yıllara Göre).....399
1.2. Engellilik Konusunda Yazılan Tezler (Alanlarına ve Yıllara Göre) 408

Kaynakça 633

SUNUŞ

Engelli bireyler son yıllarda Türkiye'de ve dünyada sık sık gündeme gelen ve sosyolojik anlamda göz ardı edilmemesi gereken önemli bir toplumsal kategoridir. Bireyin fiziksel ve/veya zihinsel işlevlerindeki bozukluk, eksiklik ya da yeti yitimi bu durumu yaşayan bireylerin hareketlerinde kısıtlılık yaratırken bireyler bu özelliklerinden dolayı yaşadıkları toplumda ayrı ve farklı görülebilir. Toplumdaki ev, hastane, okul, ulaşım sistemi, alış-veriş merkezleri… gibi kullanım alanları engelli bireyleri kapsayıcı şekilde düzenlenmişse bireyler engellerini hissetmeden yaşayabilirler. Yine toplumdaki iletişim sistemi herkesin birbirini olduğu gibi kabul ettiği şekilde gerçekleşiyorsa, engelli bireyler de engeli olmayan diğer insanlar gibi yaşamlarını sürdürebilirler.

Bu bağlamda engelliliğin nedenlerinin araştırılması kadar var olan engelli bireylerin yaşama, gelişme, yetişme, korunma ve katılım haklarının geliştirilmesi de önemli bir ihtiyaç olarak ortaya çıkmaktadır. İnsanca yaşama açısından engelli bireylerin kişisel ve sosyo-kültürel hakları konusu günümüzde üzerinde durulması gereken önemli bir alandır. Toplumların sosyo-kültürel bütünleşme ve gelişmişlik düzeyleri, çağdaş uygarlık seviyeleri, engeli olan ya da olmayan bütün bireylerine sağlık, eğitim, ulaşım, sosyal güvenlik, istihdam, adalet, vb. hizmetleri yeterli düzeyde sağlayıp sağlayamadıkları ile doğru orantılıdır.

Prof. Dr. Esra Burcu, Türkiye'de Engellilik Sosyolojisi ve uygulamaları alanında öncü bir isimdir. Kuruluşundan itibaren Hacettepe Üniversitesi Engellilik Araştırma ve Uygulama Merkezi'nde görev alan ve yöneticilik yapan Burcu, 2012-2015 yılları arasında bu merkezin müdürlüğünü üstlenmiş; merkez müdürü olarak engelli öğrencilerle çok sayıda etkinlik düzenlemiş ve gerçekleştirmiştir. Türkiye'de lisans ve lisansüstü düzeyde 'Engellilik Sosyolojisi' derslerinin verilme sürecini başlatan Burcu, uzun yıllardır Lisans, Yüksek Lisans ve Doktora düzeylerinde Engellilik Sosyolo-

jisi dersleri vermekte ve yine Lisans, Yüksek Lisans ve Doktora düzeylerinde Engellilik üzerine tez çalışmaları yürütmektedir. Aynı zamanda Araştırma Yöntem ve Teknikleri üzerine de ihtisas sahibi olan Burcu, nicel ve nitel araştırma tekniklerini kullanarak, Türkiye'deki farklı engel türüne sahip bireyler üzerinde çok sayıda araştırma gerçekleştirmiştir. Konu ile ilgili çok sayıda ilmi makale ve bildirisi bulunan Burcu'nun Türkiye çapında yürüttüğü bir araştırmanın kitabı olarak yayımlanan *Türkiye'de Özürlü Birey Olma:Temel Sosyolojik Özellikleri ve Sorunları Üzerine Bir Araştırma* adlı kitap, Türkiye'de bu konuda sahada gerçekleştirilmiş ilk kapsamlı ve sosyolojik bir çalışmadır.

Prof. Dr. Esra Burcu Engellilik Sosyolojisi alanında üç adet proje yürütmüş, birçok kuruma bu alanda proje danışmanlığı yapmıştır. Burcu, 2025 yılında TÜBİTAK Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Projelerini Destekleme Programı kapsamında desteklenen TÜBİTAK 1001 programı dahilinde *Engellilik Adaleti ve Afet Adaleti Kesişiminde Engel Türü Farklı Bireylerin Deprem Sürecine İlişkin Düşünceleri ve Farkındalıkları* adlı projesini tamamlamıştır. Bu proje Türkiye'de afet ve depremde farklı engel türlerini ve engelli bireylerin kendi düşüncelerini dikkate alarak afet, engellilik ve adalet kesişiminin önemini vurgulaması açısından belirtilen program kapsamdaki ilk sosyolojik proje olarak nitelendirilebilir.

Prof. Dr. Esra Burcu'nun *Engellilik Sosyolojisi* kitabı; engelliliğin ve engellilik sosyolojisinin dünyadaki ve Türkiye'deki tarihî gelişimini verdikten ve engelliliği farklı bağlamlarda açıkladıktan sonra, sosyal bağlamlardaki görünümlerini de incelemektedir. Eserde engelliliği açıklayan belli başlı modeller ve sosyoloji kuramları ortaya konulmuş, engellilik sosyal riskler bağlamında da tartışılmıştır. Burcu bu eserinde ayrıca, Türkiye'de engellilik üzerine yapılan çalışmaları değerlendirmiş ve engelli bireylerin temel hakları üzerinde durmuş, engellilik araştırmalarında kullanılan metodoloji konusunda aydınlatıcı açıklamalar getirmiştir.

Prof. Dr. Esra Burcu'nun *Engellilik Sosyolojisi* kitabı 3. baskısı ile okuyucuları ile buluşmuştur. Her yeni baskısında olduğu gibi Burcu, güncel sosyolojik gelişmelere bağlı olarak kitabını yeniden revize ederek ve engelilikle ilgili yeni konular ekleyerek Kitabın yeni baskılarını gerçekleştirmektedir. Bu çerçevede Burcu'nun *Engellilik Sosyolojisi* kitabının 3. genişletilmiş

baskısında Türkiye'nin güncel bir sorunu olarak afet ve deprem ile engelliliğin kesişiminin sosyolojik boyutlarla yansıtıldığı görülmektedir.

Prof. Dr. Esra Burcu'nun *Engellilik Sosyolojisi* kitabı Üniversitelerin Sosyoloji bölümlerinde okutulan Engellilik Sosyolojisi dersleri için temel kaynak niteliğinde olduğu gibi, engellilik konusuyla ilgilenen, bu konuda çalışma yapacak olan araştırmacılar, kişi ve kurumlar için de faydalanılabilecek zengin muhtevalı, temel bir eserdir.

Prof. Dr. Nevin GÜNGÖR ERGAN

Farklılıkları kutlayarak, insanlık ailesine katılmayı

ve dolayısıyla insanlığı kutlamayı başarmış olacağız

V. Finkelstein

GİRİŞ

Kısa Bir Tarihçe

Sosyolojide birçok konunun gelişimi gibi engellilik konusunun da akademik gelişimi Batı ülkelerinde olmuştur. Engelliliğe ilişkin ilk olarak kabul edilebilecek ciddi akademik adımlar İngiltere'de 1970'li yılların sonlarına rastlamaktadır. İngiltere'de ve diğer Avrupa ülkelerindeki engellilik konusundaki tartışmalar öncelikle kendini tıbbi bir model çerçevesinde göstermiştir. Engellilik olgusu tıp alanının bir problemi olarak incelenmiş ve tıbbi tanımlamalarla açıklanmıştır. Ancak özellikle İngiltere'de ve diğer ülkelerdeki engelli nüfusunun nicel boyutuna dikkatler yöneldiğinde, giderek engelli bireylerin sosyal boyutuyla da ele alınması gerektiği düşünülmeye başlanmış ve bu bağlamda tıbbi modelleme sürecinin çok uzun sürmediği görülmüştür.

Dünyada ne kadar engelli birey yaşadığı ve bunların engellilik türüne ilişkin net dağılımlarını yansıtan veriler çoğu zaman gerçek rakamın daha altını göstermektedir. Kaynakların göstermediği ve hemen her toplumda birçok engelli insanın yaşadığı gerçekliği verilen rakamları daha da yukarıya çekmektedir. Uluslararası boyutta düşünüldüğünde, Avrupa'da 50 milyon civarında ve dünyada ise yaklaşık olarak 500 milyon insan engelli olarak yaşamaktadır (Barnes 1998:65).

Engelli nüfusun daha çok gelişmemiş ya da gelişmekte olan ülkelerde yoğunluk gösterdiği kanısının aksine literatüre ve istatistiklere bakıldığında, gelişmiş ülkelerde de engelli nüfusun fazlalığı dikkat çekmektedir. Ülkelerin gelişmişlik durumlarına göre değişen durum aslında engelliliğin nedenleri, sosyo-demografik farklılıkları, sorunları ve sorunlara ilişkin

getirilen çözüm uygulamalarında kendini göstermektedir. Bu duruma dikkat çeken Helander (1995) ve Barnes (1998), gelişmiş ülkelerdeki engelli nüfusun büyük bir oranının yaşlı nüfus olduğunu, sosyal, ekonomik, teknolojik gelişmelere paralel olarak insana yönelik tıbbi müdahalelerin ömrü uzatan etkilere sahip olduğunu belirtmişlerdir.

Farklı nedenlere bağlı da olsa giderek artan engelli nüfusla birlikte, sadece konuyu tıbbi odaklanma ile ele almanın yetersizliği ortaya konulmuş ve bu çerçevede *tıbbi model*e önemli eleştiriler getirilmiştir. Özellikle bu eleştiriler İngiltere'de engelli bireylerin kendileri tarafından ele alınmış ve bu eleştiriler çerçevesinde engelli bireyler yer aldıkları çeşitli organizasyonlar ve/veya birliklerde seslerini duyurmaya çalışmışlardır.

Engelli bireylerin kendi güçlerinin devreye girdiği diğer bir ifadeyle, sorunlarının tespitinde, dillendirilmesinde ve çözümlerin üretilmesinde engelli bireylerin kendilerinin söz sahibi olduğu önemli örgütlenmelerden biri 1981 yılında kurulan BCODP (British Council of Organizations of Disabled People) organizasyonudur. Bu organizasyon yerel ve ulusal çeşitli alt birlikler şeklinde yayılmasının yanısıra, Barnes (1998:65-67) (akt. Burcu 2007a:61-66)'in de belirttiği gibi, İngiltere'de bu organizasyonu oluşturan engellilik hareketlerinin temelinin BDA (British Deaf Association) ve NLB (National League of the Blind) adlı topluluklarla 1960'larda atıldığı kabul edilmektedir. Bu yıllardaki organizasyonlar ülkede engellilik hareketlerinin başlamasına ve gelişimine ön ayak olmuşlardır. Örneğin, 1965 yılında DIG (Disablement Income Group) adlı bir gruba dahil olan iki engelli kadının (Megan Bosson ve Berit Moore) engellilik haklarına yönelik çabaları yoksulluk ve sakatlık arasındaki politik zinciri ilk kez vurgulaması açısından önemli kabul edilmektedir (Oliver 1996). Yine 1972'de kurulan DA (Disability Alliance) engellilik konusunda hem engelli bireyleri hem de engelli olmayan bireyleri aynı organizasyon çatısı altında ilk olarak biraraya getirmiştir. Bu şekildeki sivil toplum kuruluşlarının oluşumuna paralel olarak çeşitli politik kampanyalar ve gösteriler de söz konusu olmuştur. Aslında İngiltere'deki tüm bu hareketlilik engelli bireylerin dışlanmalarıyla sistematik mücadelelerini içeren politikaların oluşumuna önayak olmuştur. Diğer taraftan bu hareketlilik sadece engelli bireylerin politik mücadeleleri olmamış, aynı zamanda devletin sınıf, cinsiyet, yaş, ırk far-

ketmeksizin engelli vatandaşlarının sosyal ve ekonomik hayatlarını sürdürmesine ilişkin politikalar geliştirmesinde de etkili olmuştur. Konuyla ilgili birçok araştırmacı (Barnes 1998, Doyle 1995, Gooding 1994, Hasler 1993, Oliver 1996) bu şekilde ortaya çıkan gelişimin diğer bir ifadeyle engelli bireylerin politikleşmesinin altında engelliliğe *sosyal model*e bakılmasının yattığını kabul etmektedirler (Burcu 2007a:61-66).

Engelliğe ilişkin tıbbi açıklamalarda ya da son dönem tanımlamasıyla *geleneksel bireyci tıbbi model*de (traditional individualistic medical model), öncelikle hastalık ve sakatlığın tıbbi açıklanması üzerinde durulmuştur. Bu modelin temsilcileri engelli bireylerin sosyal hareketleriyle ilgilenmek yerine onların hastalık ve sakatlık durumlarını iyileştirme çabasında olmuşlardır. *Tıbbi* ya da *geleneksel bireyci tıbbi model*de engelli bireylerin sosyal yaşamlarında karşı karşıya kaldıkları sosyal, kültürel ve çevresel engellemelerle, sosyal hareketleri, politikleşmeleri ve örgütlenmeleriyle ilgilenilmemiştir. Engellilik, normal bedenin anatomisi ve işleyişi dışında olma şeklinde betimlenmiştir. Zamanla bu modeli benimseyenler arasında engelliliğin sadece bu şekilde, tıbbi gözlükle tanımlanmasına şüpheyle bakılmaya ve akut ya da kronik olsun hastalığın ve engelin yansımalarının toplumsal sonuçlarıyla ilgilenilmeye başlanılmıştır. Bu durum da konuya ilişkin sosyal açıklamaları ön plana çıkarmış ve engelliliğin *sosyo-tıbbi model*i (socio-medical model of disability) olarak ortak açıklamalar ağırlık kazanmıştır. Bu geçiş modelinde ağırlık zaman içinde yerini *sosyal model*e bırakmıştır.

Geleneksel bireyci tıbbi model başlangıçta Dünya Sağlık Örgütü'nün (WHO) (World Health Organization) de benimsediği temel yaklaşım olmuştur. Tıbbi yaklaşım çerçevesinde Dünya Sağlık Örgütü (WHO) ve onun uzantısı olan ICIDH (International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps), *sakatlığı*, anotomik yapıda ya da işlevdeki psikolojik, fizyolojik normal dışılık / anormallik ya da herhangi bir yoksunluk / kayıp olarak, *engelliliği*, sakatlık sonucu bir insanın normal kabul edilenleri yapabilmesinde ve belli bir tavırda beklenilen aktivitelerini sergilemesinde gerekli olan performansını gösterme yeteneğindeki yoksunluk ve/veya sınırlılık olarak tanımlamıştır (Wood 1980:27-29). *Tıbbi model* yaklaşımı çerçevesinde üretilen bu tipoloji daha önce de vurgulanan, 1981'de kuru-

lan BCODP (British Council of Organizations of Disabled People) ve DPI (Disabled Peoples' International) tarafından diğer bir ifadeyle, engelli bireylerce kurulmuş olan organizasyonlar tarafından reddedilmiştir (Barnes 1998:67). Bu kuruluşlar tarafından Dünya Sağlık Örgütü (WHO) özellikle *engellilik* açıklamasından dolayı eleştirilmiştir. Bu kuruluşlara göre Dünya Sağlık Örgütü (WHO)'nün *engellilik* tanımlamasında bireyin karşılaştığı yoksunluklar ve yetersizlikler göz ardı edilmiştir. Oysaki BCODP ve DPI *sosyal model* temelinde *sakatlık* ve *engellilik* kavramlarını birbirinden ayrı düşünürlerken, engelliliğin tanımlanmasının temeline sosyal faktörleri koymuşlar ve tek bir tanım üzerinde uzlaşmışlardır. Dünya Sağlık Örgütü (WHO)'nün tanımına rağmen bu kuruluşların kabul ettikleri *engellilik* tanımı 1994 yılında WHO'nun uzantısı olan ICIDH tarafından da artık kabul edilmiştir ve kullanılmaktadır. Buna göre, *sakatlık*, biyolojik olarak vücudun mekanizmasında ve kol-bacak aksamının tamamında ya da bir kısmındaki eksiklik-sınırlılık-kayıptır. Sosyal anlamda *engellilik* ise, aktivite sınırlılığının yarattığı avantajsız durumu yaşayan bireylerin çağdaş sosyal organizasyonlar tarafından göz ardı edilmesi ya da çok az dikkate değer görülmesiyle, bu insanların sosyal hayatın içine girmelerinde, sosyal aktivitelerini sürdürmelerinde gerekli katılımlardan uzak tutulması durumudur (Barnes 1998:73). Belirtilen önemli kuruluşlardaki *engellilik* tanımının değişmesiyle birlikte artık engelliliği anlamada biyolojik faktörlerden çok sosyal faktörler ön plana çıkarılmıştır.

Avrupa'da özellikle İngiltere'de yaşanan bu gelişmeleri özellikle kuramsal temelde 1970'lerin başında Amerika'da da görmek mümkündür. Özellikle Amerikalı engelli gençlerin girişimleri dikkat çekmiş ve engellilik araştırmaları sosyo-politik bir yaklaşım çerçevesinde şekillenmiştir.

Sosyolojik kuramlar bağlamında (yapısal-işlevselci, sembolik etkileşimci ve çatışmacı kuramlar) engellilik konusunun 'refah devleti', 'bağımsız yaşam', 'etiketlenme', 'dışlanma', 'ayrımcılık', 'işlevsel olma', 'güç', 'engelliliğin meşrulaşması', 'sosyal inşa' gibi kavramlar odağında incelenmesi, Amerikalı araştırmacıları *tıbbi model* den uzaklaştırarak *sosyal model*e yöneltmiştir. Örneğin, Amerikalı sosyologlardan Dejong (1979) (akt. Barnes 1998) engelliliğin, sosyal inşanın önemli bir parçası olduğunu belirterek, engelli birey olmanın sosyal kurgulamasında çevresel faktörlerin

önemliliğinden bahsetmiştir. Ona göre, çevresel faktörler en az biofiziksel faktörler kadar engelli insanların bağımsız yaşama kapasitelerini belirlemektedir.

Amerika'da 1980'li yıllara gelindiğinde, engellilik konusuna o güne kadar ihmal edildiği söylenen tarihsel perspektifte bakılmaya başlanmıştır. Örneğin, Stone (1996) Weber'in bürokrasi görüşünün etkisi altında, kapitalist büyümeye bürokratikleşme ve rasyonelleşmenin eşlik ettiğini belirterek, İngiltere ve Amerika'daki engellilik konusundaki gelişmelerin, aslında 'iş dağılımını / işi paylaşmayı, mal üretimini ve dağıtımını' kapsayan kompleks sistemin toplumsal işlevleri boyutunda değerlendirilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Stone (1996) bu kompleks kapitalist sistemde herkesin bir işi yapabilme yeterliliğinin olmamasının, iş ve ihtiyacın dengelenmesinde kaynakların dağılımı problemini beraberinde getirdiğini belirtmiştir. Ona göre, engellilik konusunda ortaya çıkan bu probleme 'bireysel sorumluluk' ve 'önleme' bağlamında yeni vurgularla çözüm üretilebilir. Diğer bir sosyolog olan Wolfensberg (1989), Batı toplumlarının son dönem yaşantılarının kısa bir tarihsel analizini yapmıştır. Wolfensberg (1989)'e göre, engelliliğin sosyal inşası ve bağımlılık, hizmet endüstrisinin olağanüstü büyümesinin gizli bir fonksiyonudur ki bu hizmet 1945'lerin sonundan itibaren rehabilitasyon ve yasal uzmanlaşmalar şeklinde kendini göstermiştir. Ona göre, insanlığa yönelik hizmet endüstrisinin gizil işlevi, diğerlerine göre daha az güvenli bir ortamda olanların (engelli bireyler gibi) bağımlılığını yaratmak ve bunu sürdürmektir. Aslında bu tür insanların durumlarını iyileştirmeden çok, bir 'pazar' yaratma asıl amaçtır. Wolfensberg (1989)'in bu yaklaşımını benimseyen diğer bir sosyolog da Albrecht (1992)'dir. O, *The Disability Business* adlı çalışmasında, engelliliğe 'tıbbi şartlarla', 'politik ve azınlık grup mantığıyla' ve 'sosyal sapma odağı' ile bakmanın yerine artık engelliliğe bir 'iş / görev' (disability business) olarak bakılması gerektiğini önermiştir. Antropolojik ve tarihsel materyallerden faydalanan Albrecht (1992), 'ekolojik çevre' kavramını kullanarak, fiziksel, bio-fiziksel ve kültürel çevrenin sakatlıklara / bozukluklara yönelik sosyal tepkileri ne şekilde belirledikleri ve etkiledikleri üzerinde durmuştur (akt. Burcu 2007a:61-66).

Gelişen insan hizmet sektörünün hakim olmaya ve önemli bir pazar oluşturmaya başladığı endüstrileşen modern Amerikan toplumunda, engellilik hareketleri özellikle Amerikalı engelli bireylerin hakları yönünde politikleşmiş ve bir çok araştırmacı tarafından bu durum 'engellilikten rehabilitasyona dönüş' olarak nitelendirilmiştir.

Amerika'da toplumun ekonomik ve sosyal geleceğine ilişkin olarak engelliliğin yeniden tanımlanmasına ve böylece gelecek için sorun yaratabilecek riskli durumların önüne geçilebileceğine inanan sosyologlar, çözüm olarak engelliliğin 'kişisel yeniden tanımlanmasına' ve engelliliğin 'hemen herkes tarafından kabul edilen sosyal tanımına' doğru bir *sosyal inşalaştırılmaya* ihtiyaç olduğunu belirtmişlerdir. Bugün engelliliğin ve engellilik kültürünün engelli bireylerin bakış açısıyla yeniden şekillendirilmesi yönünde ciddi organize adımlar söz konusudur.

Engellilik hareketliliğinin gelişiminin ve engellilik kavramındaki dönüşümün bu kısa tarihi, engellilik gerçekliğinin akademik düzeydeki söylemlerinin gelişimini de göstermektedir. Öncelikle ve özellikle Batı dünyasında, tüm gerçekliği tıp penceresinden görüp, engelliliği 'normal insan' biyolojisine aykırı (organ yokluğu-işlev eksikliği / yokluğu) durumlar olarak gören tıbbi söylem daha sonra yerini engellilik hareketlerinin ve organizasyonlarının politik temelde faaliyete geçmesi ile yakından ilgilenen ve bu dinamizmin temeline engelli bireylerin sosyal ve kültürel engellemelerle sistematik mücadelesini koyan sosyal söyleme bırakmıştır. Bu dönüşüm Williams (1998:235)'ın da belirttiği gibi sosyolojinin sağlık konuları ve sorunlarıyla ilgili kendi otonomisini artırmasına neden olmuştur. Burcu (2023:35)'nun da belirttiği üzere 20. yüzyıl sonlarından itibaren engelli bireyi hasta rolü odağından uzaklaştırma çabası içinde olan sosyolojik tartışmalarda özellikle 'etiketlenme', 'damgalanma' ve 'sapmış birey' üzerinde odaklanmalar söz konusu olmuş ve daha sonra bu odak 'haklar' üzerinde yoğunlaşmaya başlamıştır.

Belirtilen Batı kaynaklı gelişmelerin[1] yanı sıra gelişmemiş ya da gelişmekte olan ülkelerde hala tıbbi söylemin hakimiyetinden bahsetmek

[1] Engellilik sosyolojisinin Batı'daki gelişimi ile ilgili geniş bilgi için Engellilik Sosyolojisi Araştırma Yazıları (2023) kitabı içinde yer alan *Engellilik Sosyolojisi Ne Söyler? Neyi Tartışır?: Engellilik Sosyolojisinin Gelişimsel Süreci Üzerine Bir Değerlendirme* (E. Burcu, ss:25-61) okunabilir.

mümkündür. Türkiye'deki duruma bakıldığında ise özellikle AB süreciyle birlikte engellilik konusunda sosyal söylemin benimsenmeye başlandığını belirtmek mümkün gözükmektedir.

Batıdaki resmi kurumlaşması 1970'lere denk gelen ama temellerinin 1960'larda atıldığı engellilik hareketlerini kapsayan sistemli mücadeleler, engellilik konusuna ilişkin bilimsel bakışın da gelişimine neden olmuştur. Benzer bir sürecin Türkiye için gelişim gösterip-göstermediği düşünüldüğünde, olukça gecikmeli olarak ve sistemli mücadeleleri içermeyen ama yine de engellilik olgusunu az da olsa canlandıran bir kıpırdanmanın özellikle 1990'lı yılların sonuna rastladığını söylemek mümkündür. Türkiye'de engellilik hareketlerinin engelli bireylerin kendi bilinçlenmeleriyle organize olarak şekillenmesi 2000'li yıllarda hareketlense de hala çok ses getirdiği söylenemez.

Engelliliğe ilişkin devlet politikalarının şekillenmesinin Cumhuriyet yıllarından itibaren ele alınmaya başlamasına ancak özellikle engellilik hakları çerçevesinde düzenlemelerin 1980'lerde hızlanmasına rağmen, bugün önemli bir eksiklik, hemen tüm gelişmiş Avrupa ülkelerinin ve Amerika'nın aksine Türkiye'deki engelli nüfusun betimsel özelliklerine ilişkin ciddi / mümkün olduğu kadar tam rakamları sergileyecek istatistiki veri tabanının olmayışıdır. Ancak 2000'li yıllardan itibaren engelli nüfusa ilişkin istatistiki veri tabanlarının sistemli bir şekilde oluşturulma çabası içine girildiği söylenebilir.

Türkiye'deki engelli nüfusa ilişkin sistematik bilgi ilk kez 2000 yılında gerçekleştirilen Genel Nüfus Sayımı'nda elde edilmiştir. Daha önceki yıllarda gerçekleştirilen nüfus sayımlarında ve diğer istatistiki verilerde engelli nüfusa ilişkin detaylı bilgilere rastlanmamıştır. 2000 Genel Nüfus Sayımı'nda elde edilen veriler engelli nüfusun demografik niteliklerini içermektedir.

Engelli nüfusa ilişkin veri ve bilgi eksikliğini gidermek amacıyla Başbakanlık Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) ve Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı (yeni yapılanmasıyla Başbakanlık Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü) işbirliği ile gerçekleştirilen ve Türkiye'de yaşayan engelli nüfusun niteliklerine ilişkin ilk kapsamlı çalışma olarak değerlendiri-

lebilecek olan çalışma *Türkiye Özürlüler Araştırması* (2002)'dır. Bu araştırmada, Türkiye'de yaşayan engelli bireylerin sosyo-demografik, sosyo-ekonomik özellikleri, beklentileri, engel türleri, engel nedenleri ve bölgesel farklılıkları tespit edilmiştir. Araştırma, Türkiye'deki tüm engelli bireyleri temsil eden, ülkenin 7 coğrafi bölge ve yerleşim yeri tahminlerini verecek şekilde 2117001 engelli birey ile gerçekleştirilmiştir.

Türkiye'de engelli nüfusun sosyo-demografik özellikleri, *2000 Genel Nüfus Sayımı* ve *Türkiye Özürlüler Araştırması* (2002) sonuçları birlikte değerlendirildiğinde, 2000 yılında Türkiye nüfusu içerisinde engelli nüfusun oranı %3.12'dir. Bu oranın %1.83'ünü engelli erkekler %1.29'unu da engelli kadınlar oluşturmaktadır. Kadın ve erkek engelli nüfusu arasında çok büyük bir fark gözükmemektedir. Engelli nüfusun çoğunluğu gençtir. Kentte yaşayanlar daha fazladır. Eğitim düzeyleri düşüktür. Çoğunluğu evlidir ve istihdam edilme oranları oldukça düşüktür.

Türkiye'de Cumhuriyet döneminde imzalanan Cenevre Sözleşmesi (Kasım 1923) ile engelli bireylere ilişkin politikalar uluslararası nitelikte şekillendirilmeye çalışılmış, özellikle çocuk hakları bağlamında engelli çocuklardan söz edilmiştir (I. Özürlüler Şurası 1999). Türkiye'de 1950'li yıllarda *özel eğitim* açısından çeşitli çalışmalar yapılmış, böyle bir çalışma o güne kadar Sağlık Bakanlığı'nca şekillendirilen özel eğitim hizmetlerinin sadece sağlıkla ilgili bir konu olmaktan çıkmasına ve eğitim yönüyle ağırlık kazanmasına yol açmıştır. Müfredat ve ilgili mevzuat 1983 ve 1997 yılında yeniden düzenlenmiştir (Coşansu Yalazan 2002). Bu yıllarda engellilerin organizasyonları açısından önemli bir gelişme de *Altı Nokta Körler Derneği*'nin kurulmasıdır. Bu derneğin en önemli etkisinin, engelli bireylere ilişkin hükümleri anayasaya koydurmayı başarması ve konuya ilişkin diğer sivil toplum örgütlerinin kurulmasına ön ayak olmasıdır (I. Özürlüler Şurası 1999).

Cumhuriyet dönemiyle başlangıcı yapılan ve 1950'lerde hem devlet kurumlarınca farklı alanlarda ele alınan hem de sivil toplum kuruluşlarınca önemsenmeye başlanan engelli bireyler, 1960'lı yıllardan itibaren toplumsal konumları noktasında dikkat çekmeye başlamışlardır. 1970'li yıllarda engelli bireylerin ekonomik durumları bağlamında iş yaşamına katılmaları ve mesleki donanımlarının sağlanabilmesi yönünde politikalar

üretilmeye başlanmıştır. 1976 yılında işsiz engelli bireyleri ve 65 yaş üzerindeki yaşlıları belirli bir gelire kavuşturan 2022 sayılı yasa çıkartılmıştır. 1980'li yıllarda ise, engelli bireylere ilişkin politikaların yapılandırılması Anayasa ve Kalkınma Planlarında yer almaya başlamıştır. Diğer taraftan *engellilik* tanımlamaları da bu yıllarda şekillenmeye başlamıştır. 1983 yılında yürürlüğe giren Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Kanunu ile *'engellilik'* tanımı yapılmış ve *bedensel, zihinsel ve ruhsal özelliklerinde belli oranda fonksiyon kaybına neden olan organ yokluğu veya bozukluğu sonucu normal yaşamın gereklerine uyamama durumunda olup, korunmaya, bakıma, yardıma ve yetiştirilmeye muhtaç kişi*, engelli olarak tanımlanmıştır (I. Özürlüler Şurası 1999). 1990'lı yılların ortalarında Türkiye'de engelli bireylerin sorunlarına ilişkin araştırmaların gerçekleştirilmesi, stratejilerin belirlenmesi ve politikaların üretilmesi yönünde kurumsallaşmalara gidilmiş, engelli bireylere ilişkin Kanun Hükmünde Kararnameler derinleştirilmiş, Başbakanlığa bağlı Özürlüler İdaresi Başkanlığı (1997) kurulmuştur. Özürlüler İdaresi Başkanlığı bünyesinde ulusal politikaları belirlemek amacıyla Özürlüler Yüksek Kurulu oluşturulmuş ve belirli aralıklarda Özürlüler Şurası organize edilmiştir. Başbakanlığa bağlı Özürlüler İdaresi Başkanlığı'nın kuruluşu ile 1999 yılında Türkiye'de ilk kez gerçekleştirilen 'I. Özürlüler Şurası' nın temel kararları arasında engelliler kanununun çıkarılması yer almıştır. Bunu 2005 yılında ikincisi, 2007 yılında üçüncüsü, 2009 yılında dördüncüsü ve 2011 yılında da beşincisi takip etmiştir. Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı 2011 yılında kapatılarak bu kuruma ait sorumluluklar Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü'ne devredilmiştir. Bu kurum 2011 yılından itibaren engelli bireylere ve yaşlılara ilişkin çalışmalar sürdürmektedir. Bu kurumun amacı *dünyada değişen koşullara göre engelli bireylere yönelik çeşitli politikalar, normlar ve standartların ülkemizde de engellilik konusunun değerlendirilmesinde ve politikalarının belirlenmesinde etkili olduğu düşünülerek engelli bireylere ilişkin hizmetlerin düzenli ve verimli bir şekilde yürütülmesini* temin etmektir (www. eyh.gov.tr).

2000'li yıllarda ise Aysoy (2004:76-77)'un da belirttiği gibi, engellilik konusunda yeni bir politika aracı olarak nitelendirilen yeni biçimlendirilmiş kanunlar üzerinde çalışılmış / çalışılmakta, bu bağlamda insan hakları ve ayrımcılık merkezli temalarıyla engellilik olgusuna yeni bir yaklaşım

getirilmektedir. 2000'li yıllarda-özellikle Türkiye'nin Avrupa Birliği sürecine girme girişimleriyle Türkiye'de engelli bireylere ilişkin olarak geliştirilen politikalar daha ciddi kurumsallaşma ile ele alınmaya başlanmıştır. Engellilik konusunda mevcut yetersiz altyapı ve kurumlaşmayı orta ve uzun vadede gidermek amacıyla, öncelikle engellilerin sosyal hakları insan hakları çerçevesinde daha dikkate değer bulunmaya başlanmış ve bu çerçevede sivil inisiyatife, engelli dostu sosyal politikaya önem veren bir gelişme çizgisine yer verilmeye başlanmıştır. Bu durum en çok engelli odaklı sosyal hizmetlerde kendini göstermekte ve bu yöndeki akademik çalışmalara hız kazandırmaktadır.

Diğer taraftan Türkiye engellilik konusunda ilk uluslararası sözleşme olan Birleşmiş Milletler Engelli Hakları Sözleşmesi'ni (2006) 2007 yılında imzalamıştır (Resmi Gazete, 2009). Bu sözleşmede yer alan maddeler gereği engelli bireylerin istihdamından korunması ve güvenliğinin sağlanmasına kadar bir çok konudaki hakları ön plana çıkarılmıştır. Günümüzde Türkiye, Sürdürülebilir Kalkınma Planlaması çerçevesinde 2030 Engelsiz Vizyon- Engelli Hakları Ulusal Eylem Planı 2023-2025 (T.C. Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, 2022) kapsamında tüm dünyada benimsendiği şekliyle engelli bireylere ilişkin kapsayıcı ve hak temelli sosyal politika hedeflerini belirlemiştir. Planda engelli bireylerin toplumsal yaşamda herkesle eşit haklara sahip olduğu kapsayıcı bir sistemin inşasında engelli bireylerin sosyal yaşamdaki ihtiyaç analizlerinin yapılması önemsenmiştir.

Belirtilen gelişmeler Türkiye'de yavaş yavaş da olsa engelli bireylerin sorunlarına sadece *tıbbi model*de değil *sosyal model*de de bakıldığını göstermektedir. Ancak daha önce de vurgulandığı gibi, Türkiye'de engellilerin kendi sosyal hareketliliği ile sosyal engellemelere karşı olan sistematik mücadeleleri Batı örneklerinde olduğu gibi etkin değildir. Diğer taraftan Türkiye'de görülen önemli bir eksiklik de engelliliğin toplumsal boyutunu tartışmada sosyolojik veri tabanı oluşturabilecek kuramsal ve amprik araştırmaların / çalışmaların yetersizliğidir (Burcu 2007a:76). Önemli olan Türkiye'de bu alandaki yetersiz yapılanmanın farkına varılarak bunun giderilmesi yönünde çalışmalara hız verilmesidir.

Tüm bu belirtilenler, engellilik konusunun doğrudan sosyal faktörleri kapsayan bir alan olduğunu, dolayısıyla sosyal bilimler içinde özellikle de sosyolojinin kavramları, kuramları ve metodolojisi çerçevesinde incelenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Engellilik sosyolojisi, sosyolojinin bir alt alanı olarak son 40 yılda kendini göstermektedir. Türkiye'de ise 2000'li yılların başından itibaren engelli bireyler sosyolojik araştırmalara dayalı olarak tartışılmaya ve incelenmeye başlanmıştır. Bu konuda nitel yöntemin kullanıldığı *Üniversitede Okuyan Özürlü Öğrencilerin Sorunları: Hacettepe-Beytepe Kampüsü Öğrencileri Örneği* (Burcu 2002) adlı araştırma ve geniş kapsamlı bir surveyi kapsayan *Türkiye'de Özürlü Birey Olma: Temel Sosyolojik Özellikleri ve Sorunları Üzerine Bir Araştırma* (Burcu 2007a) adlı çalışmalar engellilik sosyolojisi alanında ilklerden sayılabilecek önemli araştırmalardandır. Daha önce de vurgulandığı gibi, Türkiye'de engelli bireylerin haklarına, sorunlarına ve çözüm stratejilerine ilişkin önemli adımlar sosyal söylemin benimsenmesiyle sağlamlaşacaktır ve bunun için de olanı olduğu gibi yansıtan ve bu yansımalar üzerine açıklamalar ve çözümler getiren sosyal bilimlerin desteğine özellikle sosyolojinin desteğine ihtiyaç vardır.

Son olarak belirtilmelidir ki engellilik açıklamalarında sosyal faktörleri değerlendiren, engelli bireyin sosyal bir varlık olduğunu hatırlatan ve insan haklarıyla ilgili politik mesajları barındıran *sosyal model* (Dewsbury ve diğerleri 2004:2) bağlamında Vasey (1992:4)'in vurgusunu unutmamak gerekmektedir.

> *Herkes, engeli bulunan herkes, hareket edemeyen biri ya da yarın ölecek olan biri bile yaşama ve saygı görme hakkına sahiptir.*

BÖLÜM 1

1. Engellilik ve Engelli Birey Olmanın Sosyolojik Açıklaması

İnsan sosyal bir varlıktır. İnsanlar bir arada iken birbirleriyle geliştirdikleri anlamlı etkileşimler ile sosyal varlık alanını oluştururlar. Bu sosyal varlık alanında cinsiyete, yaşa, etnik kökene, mensup olunan mezhebe, sınıfa, saç ve göz rengi gibi ırksal farklılıklara bağlı olarak bireylerin çeşitliliğinden bahsetmek mümkündür. Bu çeşitlilik doğaldır tıpkı bedene ait özelliklerin tek tip olmaması gibi.

Engelli birey sosyal varoluşun çeşitliliği içinde yer alan ve aynı zamanda bu çeşitliliğe katkı sağlayan olarak kabul edilir. Bu noktada bedensel bazı özelliklerinin dezavantajlı farklılığının dışında, sosyal anlamda engelli bireylerin engeli olmayanlardan farklı oldukları söylenemez. Bu anlamda bedene ait özelliklerin farklılığı diğer bir ifadeyle engellilik gerçeği kabul edilerek, engelli bireyler ile engelli olmayan diğer bireyler arasındaki sosyal mesafeyi sorgulamak gerekmektedir. Asıl farklılığı oluşturan engelli bireylerin sosyal sistem içinde göz ardı edilmesidir. Engelli bedene sahip olanların bedensel farklılıklarından dolayı sosyal varlık alanında etkileşim içinde bulundukları diğerleri ve sosyal organizasyonlar tarafından göz ardı edilmeleri sosyolojik anlamda engellilik meselesini gündeme getirmektedir. Oliver (1996)'ın da belirttiği gibi, toplumda engelli bireylere uygun hizmetlerin verilememesi ve ihtiyaçlarının giderilememesi sosyal organizasyonun başarısızlığının bir göstergesidir. Zira başarılı bir sosyal organizasyon içinde bu ihtiyaçların dikkate alınması gerekmektedir.

Diğer taraftan başa gelen şanssız ve trajik bir durum olarak algılanan engelliliğe ve dolayısıyla bireyin bedenine odaklanmaktan öte onu sosyal alanda görünmez kılan engellemeleri inşa eden egemen toplumsal pratikler üzerinde odaklanmak gerekir. Sorunun kaynağı engel durumu değil, engellenmişlik durumu ve bunu inşa eden sosyal ve kültürel faktörlerdir. Thomas (2002)'ın da belirttiği gibi engelli bireylerin toplumsal faaliyetlerini sekteye uğratan ya da onun gerçekleşmesini engelleyen engelli olmayan diğer bireylerin inşa ettiği bariyerlerdir. Aşağıdaki tanımlamalarda Thomas (2002)'ın vurguladığı bu engellenme durumunun dikkate alındığı görülmektedir.

> *Engellilik, engelli olan bireyleri göz ardı eden ya da çok az dikkate değer bulan ve dolayısıyla çoğunluğun katıldığı toplumsal etkinliklerden dışlayan toplumsal düzenin inşa ettiği hareket kısıtlaması ya da dezavantajlı durumdur* (UPIAS-Union of the Physically Impaired Against Segregation, akt. Oliver 1996:22).

> *Engellilik, bireyin engelliliğinden dolayı yaş, cinsiyet, toplumsal ve kültürel etkenlere bağlı olarak bir rolü yerine getirmesini sınırlayan ya da engelleyen dezavantajlı durumdur* (ICIDH, International Classification of Impairments, Disabilities, and Handicaps, akt. Oliver 1996:40).

Bu bağlamda sosyolojik bakış açısında engellilik, Oliver (1990)'ın da belirttiği gibi engel durumunun yol açtığı bir şeyden ziyade engelli olanlar ve engelli olmayanlar arasındaki sosyal mesafe ya da sosyal ilişkilerden kaynaklı olarak düşünülmesi gereken bir sosyal olgudur. Dolayısıyla engelli bireylerin yaşadıkları toplumda karşı karşıya kaldıkları engellenmeler 'engellilik durumunu' 'sosyal engellenme' haline dönüştürmektedir. Sosyal engellenmeler sosyal sistemde engelli bireylerin faaliyetlerini kısıtlamakta ve onların birçok sorunlarla yüz yüze kalmalarına neden olmaktadır.

Engelli birey olmaya ilişkin sosyolojik açıklamalar çoğunlukla engelli bireye ilişkin kimlik algılanması ve engelli bireyin diğerleriyle olan sosyal etkileşimi bağlamında şekillenmiştir. Engelli bireyler toplumda baskı altındaki insanlardır. Örneğin bedenlerindeki herhangi bir organ kaybı ya

da bedene ait işlevlerdeki yitim ya da kısıtlılık engelli bireyler için sosyal ilişkilerde avantajsız durumlar yaratabilmektedir. Çünkü engelli bireylerin engel durumu sosyal ilişki ağı içinde aktivitelerinin kısıtlanması ve bu bağlamda sosyal ilişkilere katılım yönünde başarısız olarak nitelendirilmesine neden olmaktadır. Dolayısıyla engelli bireyin bedenine ait bir kısıtlılık sosyal ilişkilerinin inşasında diğer bir ifadeyle kurulmasında, devam ettirilmesinde/sürdürülmesinde çeşitli sorunları beraberinde getirebilmektedir.

Sosyolojik bakış açısıyla 'engellilik' ve 'engelli birey olma' tanımlamaları ve açıklamaları sosyal kimlik söylemi içinde ağırlık kazanır.

Engelli birey olmayı sosyal kimlik söylemi içinde açıklama çabası engellilik kavramının dönüşümüne yol açmıştır. Engelliğin kavramsal dönüşümü sakatlıktan (impairment) (biyo-fiziksel bozukluktan) ('ben sakatımdan') engelliliğe (disability) ('ben engelliyime') doğru olan bir süreci kapsar. Bu dönüşüm beraberinde 'engelli olmamanın cazibesinden', 'engelli olmanın normalliğine' doğru bir değişimi de getirmiştir. Dolayısıyla bu dönüşüm engelli olmanın 'bağımlılık' özelliğine ve 'anormal görülmesine' ilişkin tartışmalardan 'engelli olma kimliği ile gurur duyma' ve 'farklılıkların kutlanmasına / farklılıklarla barışık olmaya' doğrudur. Böylece 'kişisellikten' 'sosyalliğe' ve 'politikliğe' doğru değişen bir engellilik söylemi olduğu kabul edilmektedir. Diğer bir ifadeyle, kişisel kimlikteki değişmelerden çok politik- ortak / kolektif birleşmelere doğru bir dönüşüm olmuştur. Zira bir kolektif süreç olarak bu dönüşümde, engelli olmanın ötesinde sosyal olarak engellenmelere karşı kampanya ve protestolar gibi ortak / kolektif aksiyonlar söz konusudur. Örneğin, Batıda *Engelli Sanat Hareketleri* (Disability Art Movement) gelişmiştir. Bu tür kolektif faaliyetlerle, engelli bireyin kimlik algısı 'engelli olma'dan 'engeliyle gurur duyulan' kolektif kutlamalara doğru dönüşmektedir (Cameron 1998:77).

'Normal' ve 'engelli' arasındaki yanlış ayrımın yok edilmesi çabaları ve bu noktada şekillenen söylemlerin öncülerinden, Sutherland, Shakespeare ve Finkelstein'a göre fiziksel normallikle ilgili tüm kavramsallaştırmalarla mücadele edilmesi gereklidir. Sutherland (1981), engelliliğin yalnızca insanların küçük bir azınlığının fiziksel durumu olmadığının hatırlanması

gerektiğini belirtmiş ve engelliliği insanlığın normal bir durumu olarak algılanması gerektiğini vurgulamıştır. Shakespeare (2004:23)'e göre ise,

> *Hiç kimsenin bedeni mükemmel, tutarlı ve ebedi bir biçimde çalışamaz. Hepimiz bir açıdan bozulmuşuzdur. Hastalık insan koşuludur. Ölümlülük canlı olmanın kaçınılmaz özüdür. Engelli insanların medikal trajediler yaşadığı şeklindeki geleneksel görüşün aksine, bozukluğun ve fiziksel sınırlılığın her yerde bulunabilir bir durum olduğunun kabulü bozukluk (beden) ve engellilik (sosyal yaratım) arasındaki bağı kırmaktadır. Engelli insanlarla engelli olmayan insanlar arasındaki farklılık, engellilerin çalışmayan bedenlere veya zihinlere sahip olması değildir sadece engelleştiren bir toplum içerisindeki ezilen bir azınlığı temsil etmesinden kaynaklanmaktadır. Engelli insanlarla engelli olmayanlar arasında nitel bir farklılık yoktur. Çünkü hepimiz noksanız. Noksanlık engelliliğin esas parçası değildir (tıbbi modelin önermiş olduğu gibi), o insanlığın asıl parçasıdır. Engeli olmayan bedene sahip olmak ve bu şekilde normal olmanın ya da normalliğin topluma katılımın bir kriter olarak kurulumu, elbette bedenleri farklı olan insanları toplumdan aktif bir biçimde hariç tutmaya yol açmaktadır. Böylece engellilik yani bedensel bozukluk ya da normalin dışında olma bu durumda olanların sosyal biçimde de daimi sosyal statüsüdür. Engellilik sosyal ayrımcılığın belirli bir biçimidir.*

Diğer taraftan engellilik, normların dışında ya da karşısında bir kimlik edinimi sürecidir. Corker (1997:47)'a göre, biyo-fiziksel görünümündeki farklılıktan dolayı baskı gören / damgalanan bir engelli birey, bu baskılanmanın da etkisiyle 'kendini farklı görme duygusu' ile bütünleşir. Corker (1997)'a göre, engelli birey için 'kimliğin kendi bildirimi,' içinde yaşadığı toplumda daha 'düşük' değere sahip bir gruba kendini ait hissetmesi ile netleşmektedir. Bu ortaya çıkış, hakim ideolojilerin karşısında alternatif süreçlerin oluşması şeklindedir. Diğer bir ifadeyle, engelli bireyler hakim 'normallik' ideolojisi ile karşı karşıyadırlar.

Engelli bireylere toplum tarafından 'normalliğe' yakın olmayı amaçlamalarına ilişkin baskıların olduğu söylenebilir. 'Normalliği başarmaya' iten bu baskılanma sürecinde kimlik edinimi çift yönlü yaşanmaktadır. Bir

yanda engelli bireyin kendisinin kabulü diğer tarafta da toplumun baskıları söz konusudur. Bu çerçevede Cameron (1998)'un da belirttiği gibi hem kişisel olarak hem de toplumsal olarak 'engelli' etiketlemesinin ve 'kimlik edinimi'nin anlamının tartışılması önemli gözükmektedir. Priestley (1999:94) kimliğin, bireyin kendisi hakkında konuşarak ve kendi bilgisi çevresinde öğrendiğini belirtmektedir. Bu biçimde birey kimlik edinme sürecinin hem içinde olmakta hem de bunu kendisi oluşturmaktadır.

Engellilik olgusunun anlaşılmasında, birçok yaklaşım öne sürülmekle birlikte, yukarıda belirtilen noktayı açıklama bağlamında birbiriyle ilişkili üç önemli söylemden söz etmek gerekir. Bunlardan biri 'sosyal kimlik' söylemini, diğeri 'etiketleme' söylemini ve bir diğeri ise 'sosyal inşacılık' söylemini oluşturan tartışmalardır.

Sosyal kimlik söylemi: Tajfel (1981)'e göre sosyal kimlik, beğenilse de beğenilmese de bireyin kişiliğine özgü algılanan tutumlarını ve bir sosyal grup tarafından algılanan karakteristiklerini kapsar. Daha açık bir ifadeyle, sosyal kimlik, toplum-birey ilişkisi bağlamında bireyin üyesi bulunduğu grup ve grubun toplumdaki diğer gruplarla ilişkileri çerçevesinde 'kendi kimliğini' edinmesi sürecidir. Ona göre, toplumda farklı gruplar -engelli gruplar gibi- hem grup üyelerince hem de grubun dışındakilerce tanımlanmaktadır. Bu gruba ait kimlik edinme sürecinde önemli olan bireyler arası benzerlik değil, bireylerin kendileri ve diğerlerince aynı grubun üyesi olarak tanımlanmalarıdır. Tajfel (1981)'e göre bireylerin üyesi oldukları toplumdaki konumları onların kendilik değerlerini etkileyerek sosyal kimliklerini belirler. Bu açıklama 'engelli birey' için düşünüldüğünde, özellikle engelli olmayan kişinin kendine özgü özelliklerinin yansıdığı kimlikten, engelli kişinin kendine özgü özelliklerinin yansıdığı kimliğe doğru etkisel bir hareketlilik söz konusudur. Engelli olan bireyin kimliğinin oluşumu aslında engelli olmayanların kimlik oluşumu sürecini etkileyen faktörlerce baskı altına alınmaktadır. Engelli bireyin kendine saygısı, engelli bir grubun üyesi olarak kişinin engelli olmayan diğerleri gibi tutumlar geliştirmesine ve bu anlamda başarılar elde etmesine bağlıdır ve ancak bu şekilde kimliği pozitif bir hal alır ya da tam tersi söz konusu olur.

Tajfel (1978) ve Tajfel ve Turner (1979,1986) sosyal kimlik ediniminde üç temel vurguyu belirtirler. Bunlardan biri bireylerin diğerlerine değil de

BÖLÜM 2

2. Engellilik Sosyolojisinin Kuramsal Temelleri

2. 1. Engellilik Modelleri

Engellilik üzerine yapılan akademik ve çok yönlü tartışmalar, konuya ilişkin açıklama odaklarının farklılık gösterdiği ve zaman zaman da birbirini desteklediği modellerin şekillenmesine neden olmuştur.

Engelliliği açıklamayı amaçlayan modeller, bedenin ve engelliliğin anlaşılmasını ve yeniden biçimlendirilmesini amaçlayan araştırmacılar tarafından ortaya atılan bir tartışma odağı olarak üretilmişlerdir. Miller (2005)'in belirttiği gibi, bu tartışmalardaki anahtar vurgu 'bireyler bozukluklara sahip olabilirken, toplumun onları engellileştirmesidir'. Bu tartışmalar en genel biçimiyle *tıbbi (medikal ya da biyotıbbi)* ve *sosyal model* olarak ayrımlaştırılmıştır (Burcu 2010:69).

Tıbbi model (medika model, biyotıbbi model ya da *geleneksel bireyci tıbbi model)*, engelliliği birey üzerinden açıklayan geleneksel yaklaşımdır. Bu modeldeki müdahaleler bedenin fonksiyonunu optimum (bilinen, istenen, normal kabul edilen) seviyeye getirmek içindir ve düzenleme bireyi hedeflemektedir. Bu modelin geniş ölçüde kabul edilmiş tıbbi uzmanlığı beraberinde getiren uzun bir geçmişi vardır. Model engelliliğin tamamıyla bireysel bir deneyim olduğu fikrine bilimsel meşruluk kazandırma çabasında olmuş ve tıbbi bir dille engelliliği açıklamaya çalışmıştır.

*Tıbbi model*in altında yatan sayıltı, engelliliğin bireyin kendine ait olduğu ve kendi içinde yer aldığı nesnel koşullara bağlı olduğudur. Bu 'nes-

neleştirme' süreci kişiyi insanlık dışı kılmaya kapı aralamaktadır çünkü dikkat varsayılan patolojiye odaklanmaktadır. Bu modelin engellilik tanımında sorun ve tedavinin bireyde başlayıp bireyde bittiği kabulü vardır (Smart ve Smart 2006). Bickenbach (1993) böyle bir engellilik tanımını 'sapma' olarak ifade etmiştir. Ona göre engellilik konusunda bu modelle ilgili en yaygın inanış, eksikliğin, yetersizliğin, işlevsizliğin, anormalliğin, başarısızlığın ya da tıbbi sorunun bireyde bulunduğudur. Engelliliğin özü, engelli insanlarda bir şeylerin ters olduğu noktasındadır. Bu bağlamda engelli olmayan bireylerle karşılaştırma yapıldığında engelli bireyin durumunun 'aşağılık', 'bozukluk', 'patoloji' ve 'sapma' olarak görülmesinde belirgin bir normatif boyut bulunmaktadır. Böylece engelli bir birey becerileri ve yetenekleri ne olursa olsun değersiz bir gruba ait olduğunu anlamaktadır. Engelli birey diğerlerinin gözünde engelli olarak yaşamını sürdürürken kendisine yapılacak yatırımlar açısından daha değersiz olduğunu farz etmeye başlamıştır. Dahası birçok engelli birey kendisini otomatik olarak küçümseyen ve hastalıklı gören bir toplumla bütünleşmeye çok da değer atfetmemektedir. Bu bağlamda *tıbbi model*in en uç noktadaki normatif boyutu 'engelliliğin olmadığı, engel durumunu ve engelli insanları elemek için tıp uzmanlarının yetkili olduğu ve böylece engellilikten arınmış mükemmel bir dünya çizmesidir'.

Diğer taraftan Bickenbach (1993)'ı destekler şekilde Smart ve Smart (2006) *tıbbi model*in engelli bireylerin toplumda 'kör', 'felçli', 'akıl hastası' gibi kategorilerde görülerek damgalanmasına da güçlü bir zemin hazırladığını belirtmektedirler. Bu nedenle onlara göre *tıbbi model*in gücü ve saygınlığı yüzünden, hem engelli olmayan bireyler hem de engelli bireylerin kendileri engelli olan insanları kategorik olarak görmeye başlamışlardır. Bu durum engelliliğin 'bireyselleştirilmesine', 'kişiselleştirilmesine' ve 'tıbbileştirilmesine' yol açmakta ve buna bağlı olarak *tıbbi model* bireye indirgediği engellilik meselesini sosyal zemine taşımamış ve özellikle sosyal adalet konusunda oldukça sessiz kalmıştır.

Tıbbi model çerçevesinde Albert (2004:2)'in de belirttiği gibi engellilik insanların sağlığındaki sorun ya da hata / yanlışlık olarak ifade edilmekte ve bu bakış 'engelliliği' 'sakatlıkla / bozuklukla' eşdeğer kılmaktadır. Bu bağlamda engelli bireyler körlük, sağırlık ve konuşma, yürüme zorlukları

çekenlerdir ya da zihinsel hastalıklar yaşayanlardır. Bu bakış engelliliğin tıbbileştirilmiş bakış açısıdır ve engelliliğin *tıbbi model*i olarak tanımlanır. Ancak yine Albert (2004:2)'in vurguladığı gibi insanların bireysel sağlık durumu olarak kavramsallaştırılan engellilik, süreç içerisinde sosyal olarak tasarlanabilir hale gelmiştir. Bu bağlamda *tıbbi model*in engelli bireyleri 'damgalanabilir', 'anormal', 'hasta olarak tedavi edilen ya da rehabilite edilen' bağımlı nesneler şeklinde kabul edilebilir hale getirmesi tartışılmaya başlanmıştır. Ayrıca Albert (2004)'e göre *tıbbi model*in bu kabulüne bağlı olarak otomatikman engelli bireyler için 'koruyucu sağlık hizmetlerine' ve engelli bireyleri iyileştirici ya da rehabilite edici 'profesyonelleşmelere' yönelim söz konusu olmuştur. Engelli birey engeli ya da sakatlığı yüzünden talihsiz / şanssız / trajik konumda algılanandır ve bu algı engelli bireyin profesyonel yardım edilmesi gereken bir nesne gibi tanımlanmasını oluşturarak sosyal dışlanmanın temelini atmıştır. Albert (2004)'e göre zamanla önceleri benimsenen 'engelli birey tedavi edilmeli, rehabilite edilmelidir' anlayışı zamanla yerini 'engelli bireyin toplumsal sistemde yer alan kurumlarda ayrı tutulmaları ya da farklı görülmeleri' yönündeki tartışmaya bırakmıştır. Bu tartışmaların etkisiyle engelliliğin *geleneksel bireyselleşmiş tıbbi model*ine radikal bir alternatif olarak *sosyal model* şekillenmeye başlamıştır. Bu şekillenen yeni modelde (sosyal model) Albert (2004)'in de vurguladığı gibi engelli bireylerin sakatlıklarının ya da engel durumlarının onlar için dezavantaj olmadığı iddia edilerek dezavantajı yaratanın 'engellileştirme' olduğu kabul edilmeye başlanmıştır. Zira çevresel, ekonomik, sosyal ve kültürel engeller, engelli bireylerin zorunlu olarak sınırlandırılmasına neden olmaktadır. Engellilik sağlıkla ilgili değildir ya da patolojik bir durum değildir ancak engellilik sosyal dışlama ve ayrımcılıkla ilgilidir. Bu açıdan *tıbbi model*in bireyin anormalliği ve tedavinin üstünlüğünü vurgulayan yönünün aksine *sosyal model* tıbbi aracılığı reddeden ve sakatlığın 'normalliğini' tamamıyla kabul eden bir benimseyiş içinde olmuştur. Diğer taraftan belirtilmelidir ki süreç içinde *sosyal model* engelli bireylerin verimliliğini artırıcı şekilde tıbbi ilerlemeyi kabul edilir bulmuştur çünkü her insanın uzun yaşamak istemesi kadar hastalıklara ve zararlara karşı da korunmak istemesi doğal bir gerçekliktir.

Yukarıdaki açıklamalardan da anlaşıldığı üzere *tıbbi model*de engellilik tümüyle bireyde var olur ve dolayısıyla bu sorunun sorumlusu olan birey

BÖLÜM 3

3. Engellilik Araştırmalarında Metodoloji

Önceleri ağırlıklı olarak tıp bağlamında ele alınan engellilik Bury (1996, 1997)'nin de belirttiği gibi özellikle İngiltere'de engellilik araştırma alanlarının ve politikalarının yetersizliğinin göze çarpmasına paralel olarak sosyal bilim bakış açısıyla araştırılmaya başlanmıştır.

Engelliliğin sosyolojik araştırılmasında, sosyologlar zarar gören ya da avantajsız durumda olan engelli bireylerle ilgilenirken onların sosyal yönlerini ya da görünüşlerini ortaya koymayı amaçlamışlardır.

Bu çerçevede yapılan engellilik araştırmalarının çoğunluğu engelliliğin ya da sosyal engellenmenin yaygınlığı ya da hakimiyeti ile ilgilenmiştir. Ancak bu çerçevede geliştirilen engellilik araştırmalarında engelliliğin tanımı ve ölçümüne ilişkin olarak bir ortaklık ya da hemfikirlilik oluşturulamamıştır. Williams (1998:236)'ın da belirttiği gibi bu ortaklığın şekillenmesinde Dünya Sağlık Örgütü (World Health Organization-WHO) (1980)'nün altında gelişen International Classification of Impairment, Disability and, Handicaps (ICIDH)'in çabaları önemli olmuştur. Bu çabalar, öncelerde 'iyi niyetli bir paternalizm' olarak görülmüş ve engelliliği anlamada insan bedeninin anatomik - patolojik analizinden devlet düşüncesine doğru gelişimi sağlamıştır.

Bu gelişim sürecinde engelliliğin engellenmesi ve engelliliğin yaygınlığının realistik bir temelde ele alınması hedeflenmiş ve araştırmalar bu ortaklık içinde gerçekleştirilmiştir. 70'li yılların sonuna kadar süren bu dönemden sonra 'refah devletinin' gücü ve zayıflıkları yönünde tartışmalar ağırlık kazanmıştır. Bu şekildeki epidemiyolojik, ekonomik ve politik

nedenleri bulma çabası engellilik araştırmalarını medikal hedeften sosyo-medikal hedefe yönlendirmiş ve engellilik tanımlanması sosyo-medikal çerçeveden ele alınmaya başlanmıştır. Diğer bir ifadeyle, 'refah devleti' tartışmaları hakim *tıbbi model*le desteklenen kaza ya da hastalık sonucu klinik olarak tespit edilen 'sakatlıkları' ya da 'engelleri' artık psikolojik, sosyal ve ekonomik etkileri ile ele almaya başlamış ve engellilik araştırmaları, engelliliğin klinik nedenlerinden öte onun yarattığı sonuçları farketmek gerektiği düşüncesiyle sosyal sonuçlarına odaklı bir şekil almıştır. Sosyo-medikal tavırdaki engellilik araştırmalarında medikalin 'sakat'ya da 'engel' tanısının yarattığı ya da yaratabileceği sosyal, ekonomik ve politik sonuçlarını farkedebilmek önemlidir.

Bu gelişme sosyal bilimcilerin bu alana yönelik büyüyen ilgisi ile daha farklı şekillere bürünmüş ve engellilik olgusu farklı bakış açılarından ele alınmaya başlanmıştır. Williams (1998:237)'ın da belirttiği gibi birçok sosyal bilimci engellilik olgusunu kendine özgü olarak görmeye ve konuyu teorik ve ampriksel bakış açısıyla incelemeye başlamıştır. Bu durum artık engellilik araştırmalarının sosyo-medikal tanım odağını sosyal tanım odağına doğru çevirmiştir. Bu çerçevede özellikle Goffman (1968)'ın *Stigma* çalışması engelliler hakkında yazma ve araştırmanın farklı biçimlerinin meşrulaştırılması açısından oldukça önemlidir. Goffman sembolik etkileşimci yaklaşım içinde bireysel roller ve kimlikler nosyonu üzerinde durmuş ve bu anahtarlarla (rol ve kimlik) ilgilenerek engellilik konusunda sosyolojik araştırmalar yapmanın en önemli metodolojik temelini atmıştır.

Engelliliğin *sosyal model*inin gelişiminin sadece engelliğin tanımlanması üzerinde özgürleştirici etkisi olmamıştır aynı zamanda engelli bireylerin deneyimleri hakkında da araştırmalar gerçekleştirilmesine ilişkin önemli sonuçları vardır. Buna göre inceleme altındaki konu *sosyal model* çerçevesinde 'sakatlık' ya da 'engel' durumu odaklı değil 'engellileştirici bariyerler' ya da 'sosyal engellenmeler' odaklı olduğu zaman araştırmanın uygulanmasıyla ilgili bütün vurgular değişebilmektedir (Morris 2001). Bu değişimin temel örneği, 1980'lerin sonlarında İngiliz hükümeti tarafından uygulanan engelli bireylere yönelik bir surveyde (Office of Population Census and Surveys / Nüfus Sayımları ve Araştırmaları Ofisi 1988) sorulan

soruların eleştirisinde kendini göstermektedir. Bu sorular kendisi de engelli bir kişi olan ve dolayısıyla engelliliğe ilişkin deneyimlere sahip olan Mike Oliver tarafından eleştirilerek revize edilmiştir. Buna göre 'sakatlığın' ya da 'engel durumunun' kişisel deneyimi hakkındaki surveyin araştırma soruları 'sakatlık' ya da 'engel durumu' odaklı değil 'engellileştirici bariyerler' odaklı olarak değiştirilerek sorulmuştur (Oliver 1992:104). Örneğin,

> "*Sizin sıkıntınız şeyleri tutmada, kavramada veya döndürmede ne tür şikâyetlere yol açmaktadır?"* sorusu
>
> "*Şişeler, kavanozlar ve konserveler gibi günlük eşyaların dizaynında ne tür kusurlar sizin onları tutmanızda, kavramanızda veya döndürmenizde ne tür zorluklara yol açmaktadır?"* haline gelmiştir.

Ya da,

> *"Uzun dönem sağlık problemleriniz nedeniyle özel bir okula katıldınız mı?"* sorusu
>
> *"Eğitim otoritesi tarafından sizin gibi sakatlığa / engel durumuna sahip olan insanların biraraya getirildiği kurumlara mı gönderildiniz?"* haline gelmiştir.

Ya da,

> *"Sağlık probleminiz / engel durumunuz otobüsle seyahat etmeyi sizin için zor hale getirmekte midir"?* sorusu
>
> *"İyi olmayan bir biçimde dizayn edilmiş otobüsler sizin gibi kişilerin onları kullanmasını zor hale getirmekte midir?"* haline gelmiştir.

Ya da,

> *"Sizinle ilgili neyin yanlış olduğunu bize söyleyebilir misiniz?* sorusu
>
> *"Sizin dışlandığınızı düşündüğünüz toplumda neyin yanlış olduğunu bize söyleyebilir misiniz?"* haline gelmiştir.

Morris ve Oliver'ın bu örnek sorular çerçevesindeki vurgusu engelli bireylerin deneyimlerinin araştırma sorularına yansıtılması yönündedir. Bu deneyimlerin yansıtılması dolayısıyla engellilik araştırmalarına ilişkin bakış açısının değişimi, yukarıdaki örneklerde de görüldüğü gibi araştırma sorularının biçimini ve içeriğini de değiştirici etkide bulunmuştur.

Belirtilenlerin ışığında engellilik araştırmalarının *iki paradigma* odaklı olduğu söylenebilir. *'Eski paradigma'* olarak kabul edilen tıbbi perspektiften bakılan engellilik araştırmaları ve *'yeni paradigma'* olarak adlandırılan ve engellilik araştırmalarına sosyal önem kazandıran sosyal perspektiften bakılan araştırmalardır. Dolayısıyla engel durumunun ya da sakatlığın tıbbi tanısını ve iyileştirme yollarını arayan araştırmalar artık yerini sosyal faktörlerin engeli olan bireyi nasıl etkilediği, neden etkilediği ve engeli olan birey ve ailesi için hangi sosyal sonuçları doğurduğu yönündeki araştırmalara bırakmıştır.

Bu bağlamda Turnbull ve diğerleri (2004)'nin de ifade ettikleri gibi '*yeni paradigma'* ile gerçekleştirilen ya da gerçekleştirilecek olan araştırmaların engelli bireyi ve ailesini etkilediğini kabul etmektedir. Daha açık bir ifadeyle engelli bireyler ve aileleri araştırmanın her aşamasında yer almalıdırlar çünkü 'yeni paradigma'nın kabul ettiği araştırma 'katılımcı eylem' araştırmasıdır. Bu araştırma yaklaşımı 1980-90'larda benimsenmiştir. Creswell (2007:21)'in de belirttiği gibi bu araştırma yaklaşımının temelindeki benimseyiş pozitivizmin ve kullanılan teorilerin toplumdaki marjinal bireyleri kapsamadığı ve onlara yönelik açıklamalar getirmediği için yeni bir tavır benimsemek gerektiğidir.

Yönlendirici / katılımcı eylem araştırmanın amaçları arasında öncelikle özel konumlardaki bireylere yardım etmek, özellikle medyada, gündelik dilde, eğitim sürecinde maruz kaldığı sınırlamalardan ve baskılardan kurtulmalarını sağlamak gelmektedir. Erkin/iktidarın bu bireyler üzerindeki etkilerini azaltmak gerektiğine inanılır. Bu nedenle bireylerin özgürleştirilmesi önemli bir hedeftir. Özgür iradeyi haksız ve mantıksız bir şekilde sınırlayan tüm yapılardan kurtulmak hedeflenir. Hedef, çözüm getirmektir. Bir araştırmacı siyaset ile iç içe geçmiş olmalıdır. Bir dava için yönlendirici olmalıdır. Araştırmacı, reformlar öne sürerek katılımcıların yaşamlarını değiştirmeyi araştırma sonuçlarıyla sağlamayı hedeflemelidir. Bu bağ-

BÖLÜM 4

4. Sosyal Bağlam İçinde Engellilik

Engellilik konusu sosyolojik olarak tartışılırken sosyal bağlam içinde ele alınmıştır. Engellilik belirgin bir sosyal farklılaşma anlamı taşımaktadır. Engelli bireyin sosyal statüsü ve saygınlık düzeyi, içinde bulunduğu daha geniş toplumun sosyal ve kültürel şartları ve ilişkileri ile ilgilidir. Bu şartlar ve ilişkiler engelli bireyin ekonomik bağımsızlığını, eğitim, iş, meslek ve aile gibi alanlardaki sosyal statülerini belirlemektedir. Sosyal statüler kültürel imajlar tarafından etkilenmekte ve bu çerçevede engellilik sosyolojisinde toplumsal cinsiyet, aile, eğitim, gençlik, kent ve kültür açısından engelliliğin nasıl bir görünüm aldığı birçok araştırmacının üzerinde durduğu noktalar olmuştur.

4. 1. Engellilik ve Toplumsal Cinsiyet

Kabul edildiği üzere 'cinsiyet (sex)' ve 'toplumsal cinsiyet (gender)' arasında bir ayrım bulunmaktadır. 'Cinsiyet', kişinin biyolojik durumunu ya da anatomik özelliklerini karşılarken 'toplumsal cinsiyet', bireyin sosyal ve kültürel özelliklerini temsil etmektedir. Bu ayrım, aslında toplumsal yapıda 'erkeklik' ve 'kadınlık' ayrımı olarak karşımıza çıkmaktadır ve erkek ve kadın arasındaki toplumsal farklılıkları vurgulamaktadır. Bu bağlamda engelliliğin tanımlanmasının kültürlere göre değişmesi gibi kültürün yüklediği anlamlara bağlı olarak 'erkek' ve 'kadın' olmanın kültürel tanımlamaları da farklılaşmaktadır. Tıpkı kültüre bağlı olarak inşa edilen ve engelli olmayan bireyden engelli bireyi ayrı tutan duygu, düşünce, tutum ve davranışlar gibi 'kadın' da 'erkek'ten farklı tutulmaktadır.

Toplumsal yaşamda bireylerden beklenen rollerin kadın ve erkekler için farklı olması bir sorun alanı olarak da karşımıza çıkmaktadır (Burcu, Kamanlıoğlu ve Şahin 2008). Connel (1987:47-50) 'toplumsal cinsiyet' kavramının, 'sosyal yaşamda kadınlara ve erkeklere farklı rol tanımlarının yapılması ve onlardan beklenilen davranışlar üzerinden değerlendirmelerde bulunulması' noktasında netleştiğini ifade etmiş ve rollerin biyolojik temele dayalı tanımlanmasının ötesinde artık kültürün de önemli bir faktör olduğunu belirtmiştir. Buna göre, toplumsal rollerde bireylerin cinsiyet farklılıklarının, onların biyolojik ve kültürel özelliklerinin karşılıklı etkileşimiyle şekillendiği söylenebilir. Bu cinsiyete dayalı roller, Connel (1987)'e göre erkeği dış yaşama, kadını ise ev içi alanlara yönlendiren rolleri içermektedir. Literatürde bireylerden beklenilen rollerin cinsiyete dayalı olarak kültürden kültüre farklılaştığını gösteren birçok çalışma (Benedict 1959, Booth ve Worthman 1998) bulunmaktadır.

Hemen her toplumda kadın ve erkek kendi kültürel atmosferleri içinde rollerine oryante olmaktadırlar. Örneğin, bir toplumda kadın olmak, sosyalizasyon süreci boyunca, 'annelik', 'kadınlık', erkek olma ise 'babalık', 'erkeklik', 'aileyi geçindirme' gibi toplumsal cinsiyet rollerine ait tanımlamalarla şekillenebilir. Toplumda aile, okul, medya, yaşanılan sosyal çevre gibi kanallarla bireylere çeşitli toplumsal cinsiyet rolleri aşılanmaktadır (Burcu, Kamanlıoğlu ve Şahin 2008).

Toplumsal cinsiyete ilişkin açıklamalar arasında kadın olmanın toplumsal rollerini 'annelik, eş olma, ev kadınlığı, akrabalık, mesleki, topluluk ve bireylik rolü' şeklinde yedi temel rol olarak belirleyen Oppong ve Abu (1985)' ya göre *annelik rolü*, kadının çocuğunu yetiştirmesi ve topluma hazırlaması ile ilgilidir. Aile içinde ve aile dışında çocuğun bakımına ve yetiştirilmesine katkı olsa da, bu konuda asıl görevli kişi topluma göre kadındır. *Eşlik rolü*, toplumun kadından eşini rahat ettirmeyi, onun isteklerini karşılamayı, ona sadık olmayı beklemesidir. *Ev kadınlığı rolü*, kadının aile grubu içinde, evde oynadığı role işaret eder ve toplum kadından evlenmemiş olsa bile ev işleriyle ve evin bakımıyla ilgilenmesini bekler. *Akrabalık rolü*, kadının çeşitli akrabalık pozisyonları içinde oynadığı rollerin toplamıdır. Toplumun akrabalık rolü beklentisi, aile ve akrabalık ilişkilerinin sıkı olduğu toplumlarda daha katı ve daha yapılaşmıştır. *Mesleki*

rol, kadının gelir getirici mal ve hizmet üretimine katılması ile oynamaya başladığı roldür. Fakat kadının temel rolü annelik ve ev kadınlığıdır. *Topluluk rolü*, kadının içinde yaşadığı ve aile ile mesleki rolünü gerçekleştirdiği mekânların dışında kalan alanlardaki, örneğin dini gruptaki rolleri, dernek üyelikleri ve politik örgütlenmelerdeki faaliyetleri gibi rolleri içerir. Ancak bu da yine kadından beklenen temel rollerden sonra gelmektedir. Son olarak *bireylik rolü* ise, kişinin kişisel gelişimini ve kendini ortaya koymayı içeren arkadaşlık ilişkileri ve boş zaman faaliyetleri gibi alanlarda kendini gösterir. Bu rol de mesleki ve topluluk rolü gibi kadından beklenen temel roller arasında değildir.

Toplum tarafından kadına yüklenen tüm bu toplumsal roller içinde Oppong ve Abu (1985) ile Booth ve Worthman (1998)'un da belirttiği gibi en önemli rollerin annelik ve eş olmada odaklandığını söylemek mümkündür. Özellikle geleneksel toplumlarda kadına ilişkin bu rollerin önemi daha da ön plana çıkmaktadır. Türkiye için de benzer bir durumun sergilendiği Acar (1993), Kağıtçıbaşı (1982) ve Kandiyoti (1982)'nin yaptığı araştırma sonuçlarına yansımıştır. Kağıtçıbaşı (1982)'nın çalışmasında kadınların kendi kız çocuklarından bekledikleri öncelikli rol 'iyi bir eş olma ve mutlu bir evliliği sürdürmeleri' iken benzer şekilde Kandiyoti (1982)'nin çalışmasında da kadınlar başarılı bir kadını 'iyi bir eş' ve 'iyi bir anne' olarak belirtmişlerdir. Acar (1993)'ın çalışmasında ise, kadının en önemli görevi; 'ev işlerini yapması, çocuklarına ve kocasına bakması' şeklindedir (akt. Burcu, Kamanlıoğlu ve Şahin 2008).

Bu bağlamda toplumsal cinsiyete bağlı beklenilen roller zaman zaman kadınlar için erkeklere göre daha dezavantajlı durumları yaratabilmektedir. Booth ve Worthman (1998)'ın çalışmasına göre kadınlar ideal bir eş ve anne olamamaktan dolayı erkeklere göre kendilerini daha suçlu görmektedirler. Geleneksel olarak kadın ve erkeğin eşinde bulunmasını istediği özellikler toplum tarafından şekillendiği için bu durum hem erkekleri hem de kadınları fakat özellikle kadınları olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Kadınların geleneksel olarak şekillenen cinsiyet rollerinin ön planda olması onların sosyal yaşamlarına bazı kısıtlamaları getirdiği gibi - örneğin çalışma hayatına geçiş sürecinde ya da eğitim fırsatlarını yakalayabilme sürecinde - kadının kamusal alandan uzaklaştırılarak özel alanında kalma-

sına ve geleceğe ilişkin hedeflerini geliştirmesi yönünde daraltılmalara da neden olabilmektedir. Bu durumu destekleyici yönde Çelebi (1990)'nin çalışma sonucu önemli gözükmektedir. Cinsiyet rolleriyle ilgili tutumları ölçmeye ilişkin çalışmada, kadınlar, sosyalizasyon sürecinde kendilerine öğretilen ve içselleştirilen aile içi rolleri asli görev olarak tanımlamakta ve çalışma yaşamına girseler bile maddi kazançlarını aile bütçesine katkı olarak kabul etmekte ve böylece iş hayatında olmayı özel alan rollerine dahil ederek adeta meşrulaştırdıkları ifade edilmiştir (akt.Burcu, Kamanlıoğlu ve Şahin 2008).

Diğer taraftan erkeğin de kendisinden beklenen geleneksel rolleri sergilemesindeki aksamalar, onlar için de sosyal ilişkiler açısından sorunlar doğurabilir. Örneğin, toplumun bir erkekten cinsiyetine dayalı olarak yerine getirmesini beklediği 'erkeklik (bir kadını anne yapabilmesinin beklenilmesi)', 'ailesini geçindirebilme' ve 'onu koruyabilme' gibi rollerini sergileyememesi toplumsal konumu ve sosyal ilişkileri açısından sorunlar doğurabilmektedir (Burcu, Kamanlıoğlu, Şahin 2008). Erkeğin toplumsal cinsiyet rolleri üzerinde yapılan bazı çalışmalarda (Levant ve diğerleri 1992, Lobel 1994, Richardson 1993, O'Reilly 1988, Whitehead 1996) erkeğe ilişkin toplumsal cinsiyet rollerinin sosyalizasyon süreci içinde toplumun kültürel beklentileri çerçevesinde aktarıldığı belirtilmiştir.

Yukarıda örneklendirilen çalışmaların üzerinde durduğu noktaların yansıttığı gibi kadına ve erkeğe yüklenen cinsiyete bağlı toplumsal roller, kadın ve erkeğin yaşamı için özellikle rollerin yerine getirilememesi ya da getirilmemesi noktasında bazı sorunların yaşanmasına neden olabilmektedir. Benzer şekilde kadının ve erkeğin bedenlerine ait özellikleri - ki toplumun 'normal' kabul ettiği bedensel özelliklerin dışında olma durumu söz konusuysa - kadın ve erkeğin toplumsal yaşamda kendilerinden beklenen toplumsal cinsiyet rollerini yerine getirme noktasında ayrı bir sorun kaynağı oluşturabilmektedir.

'Cinsiyet' ve 'engelli bedene sahip olma'ya bağlı olarak bireyin toplumsal yaşamda karşılaştığı sorunların onlara biçilen toplumsal rollerle ilişkili olduğu söylenebilir. Bu bağlamda toplumda kadının ya da erkeğin toplumsal cinsiyet rolleri açısından beklentileri yerine getirmesi beklentisine ilişkin sorunlar onların 'engelli olma' durumu ile biraraya geldiğinde

BÖLÜM 5

5. Engellilik ve Sosyal Riskler

Engelliliğin 'hastalık', 'anormallik', 'patolojik durum' olarak kabul edilen fizyolojik bozuklukların bir sonucu olarak görülmemesi gerektiğini vurgulayan ve engelliliğin toplumsal olarak yapılandırıldığını öne süren *sosyal model*in açıklamaları engellilik konusunu tartışmanın en önemli adımıdır. *Sosyal model*e göre engellilik, bireyler arasındaki fiziksel, zihinsel vb. farklılıklardan ziyade, toplumdaki önyargının, ayrımcılığın, dışlanmanın ve eşitsizliğin bir ürünüdür. Bireylerin engel durumundan çok 'engelli olarak tanımlanması' diğer bir ifadeyle sosyal engellenme süreci içine itilmesi onların toplumla bütünleşmesini engellemekte ve bir tür sosyal izolasyon yaşamalarına neden olmaktadır. Bu durum şüphesiz engelli bireyi toplum içinde diğerleriyle beraberken sosyal olarak yalnızlaştırabilmektedir. Sosyolojik bakış açsısında engellilik, fiziksel bir durumun ortaya koyduğu gerçeklikten hareketle, sosyal çevreye, sosyal tutumlara, sosyal rollere, sosyal izolasyona ve sosyal bütünleşmeye ağırlık veren bir anlam içermektedir (Burcu 2002:84-86).

Engelli bireyin, engelinden dolayı toplumda 'normal' kabul edilen sosyal rolleri ve sorumlulukları yerine getiremeyeceği şeklindeki önyargı, engelli bireylerin sosyal ilişkilerde kayıplar yaşamasına neden olmaktadır (Burcu 2004b:26).

Engelli bireyin karşılaştığı 'engelin' temelinde, sahip olunan 'engel' değil engelin yarattığı farklılığı bahane eden toplumun, engelliye karşı geliştirdiği 'engelleyici tutumlar' yatmaktadır. Sosyal etkileşim bağlamında engelli bireyin yapmış olduğu veya yapacağı her türlü eylem, bireyin engeline yönelik tepkilerle karşılaşmaktadır. Engelli bireylerin meslekleri-

ni yapamaması, kalıplaşmış işlerde çalıştırılmak istenmesi, sportif ve sanatsal faaliyetlerde başarısız olacağı gibi engelli olmayanların bakış açısını yansıtan durumlar engelli bireyleri sosyal yaşamdan uzaklaştırmaktadır. Bu bağlamda Morris (1991), Oliver (1996), Ross (1997)'un belirttikleri gibi sakatlık / engel durumu fiziksel ya da zihinsel bir durum iken engellilik sosyo-kültürel bir yapıda inşa edilmektedir. Onlara göre sakatlık / engel durumu engelliliğe özgü bir durum değildir çünkü engelliliğe toplum neden olur ki toplum fiziksel ya da zihinsel engele sahip bireylerin engelli hale gelmesinde onların ihtiyaçlarının karşılanmamasında 'başarısızlığıyla' bu durumu yaratmaktadır. Toplum engelli bireylerin karşılaştıkları engelleri ya da bariyerleri ortadan kaldırmada 'başarısız' olduğu zaman engelliliği inşa etmektedir. Örneğin, 'başarısız' bir toplumda çevre düzenlemeleri hareketlilik problemi yaşayan insanların bu sorunlarını aşmasına izin vermemektedir. Diğer taraftan 'başarısız' bir toplum engelli bireyi hastalığa sahip trajik bir durumdaymış gibi düşünen ve bu bağlamda olumsuz biçimlerde onları etkileyendir. Bu tür olumsuz düşünceler engelli bireylerin sosyal ilişkilerini de olumsuz olarak etiketlerken sosyal yaşamlarında dışlanmalara, ayrımcılığa, izolasyona ve yalnızlaştırılmalara yol açmaktadır. Engelli bireyin sosyal pozisyonu ve saygınlık düzeyi içinde bulunduğu toplumun sosyal şartları ve sosyal çevresiyle geliştirdiği / geliştirebildiği ilişkiler bağlamında ortaya çıkmaktadır. Engelli bireylerin yaşadıkları toplumda iş - meslek edinme, evlilik, serbest zaman değerlendirme, eğitimi sürdürebilme durumları engelli bireylerin çeşitli sosyal kurumlarla olan ilişkilerini yansıtırken bu durum engelli bireylerin sosyal statülerini de belirlemektedir. Örneğin, işsiz bir engelli bireyin ekonomi kurumu içindeki sosyal pozisyonu 'yük' olarak görülebilir. Yine aile kurumunda engelli bireyin sosyal pozisyonu 'acınan / zavallı / şanssız / muhtaç' olarak şekillenebilir.

Engellilik sosyolojisinin önemli isimleri arasında yer alan Whyte ve Ingstand (1995) kültürler arası engellilik araştırmalarının cevap araması gereken soruları *'İnsanların biyolojik farklılıkları, diğerleri arasında kişilik ve kültürel tanımlamalarını nasıl etkilemektedir*?' ve *'Engelli birey toplum içinde diğer bireylerden daha değersiz olarak mı konumlanmaktadır?'* olarak belirlemişlerdir. Whyte ve Ingstand'ın belirttiği bu sorulara cevap arayan, engellilikle ilgili toplumun bakış açısını yansıtan ve kültürel tanım-

lamaları inceleyen çalışmalarda farklı toplumlarda ortak bazı kültürel tanımlamaların olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre birçok toplumda ve toplumumuzda 'acınan', 'zavallı', 'hasta', 'deforme', 'deli', 'çirkin', 'yaşlı', 'sakat', 'dertli', 'divane', 'anormal', 'aykırı', 'yük', 'aşağı' veya 'güçten düşmüş' gibi çeşitli ortak kültürel tanımlamarın varlığından söz etmek mümkündür.

Burcu (2004b, 2007a, 2011a)'nun Türkiye'de engelli bireylere ilişkin kültürel tanımlamaların tespiti ile ilgili çalışmalarında da 'acınan', 'dışlanan', 'alay edilen / ikinci sınıf görülen' ve 'güvenilmeyen' şeklinde dört temel kültürel tanımlamaya ulaşıldığı görülmektedir. Benzer şekilde Wolfe (1996) çeşitli kültürleri inceleyen çalışmasında, engellilere karşı toplumsal tutumun genellikle 'acınan', 'cahil' ve 'merak edilen' şeklinde bir 'kalıp yargı (stereotip)' ile özdeşleştiğini belirtmektedir. Yine Ghai (2002) Hindistan'da yaptığı çalışmada, engelli bireyin 'zavallı (bechara)' olarak etiketlendiğini ve engelli bireyin statüsünün toplumda 'kurban' olarak vurgulandığını tespit etmiştir. Ghai (2002)'ye göre, bu etiketlemenin temelinde o toplumun kültürel anlayışı yatmaktadır ve engelli beden, 'kader kurbanı' ve 'çaresiz / ıslah edilemez' olandır.

Tüm bu olumsuz kültürel tanımlamalar aslında toplumun gözünde varolan ve sürdürülmek istenen standartlara uymayan bedenleri değersizleştirerek dezavantajlı bireyler haline getirmektedir. Kültür engelli bireylere yönelik algıyı belirleyerek tüm sapmaları mükemmel bedendeki anormallik anlamına gelen 'özür', 'eksiklik' ya da 'çarpıklık' şeklinde sunmaktadır. Ayrıca daha önce de vurgulandığı gibi kültür engelli bireylere yönelik 'yapamaz', 'işe yaramaz' duygularının iletiminde de rol oynayarak engelliliği 'başarısızlık' ve 'kişisel trajediyle' sergilemektedir. Bu çerçevede Peters (2000)'in de belirttiği gibi engelli bireyin tüm yaşamı boyunca edindiği deneyimler onun kültürel kimliğinin yaratımını oluşturmaktadır. Buna göre engelli bireyin dünya görüşünün, fikirlerinin ve deneyimlerinin şekillenmesi diğerleriyle birlikteyken söz konusudur ve dolayısıyla engelli bireyin kültürel kimliğinin yaratımı (kendini bilme) diğerlerinin aracılığıyla ifade edilmektedir. Birçok toplumda ya da farklı kültürlerde engelli bireylerin kültürel kimlikleri 'sağır', 'geri zekâlı', 'zavallı', 'kader kurbanı', 'tekerlekli sandalyeye mahkûm' gibi tanımlamalarla şekillenirken günümüz-

de birçok gelişmiş ülkede bu tür tanımlamalara karşı çıkılmakta ve bu kavramlar 'insanlık dışı' ve 'insan haklarını zedeleyici' olarak görülmektedir. Bu bağlamda bugün bu ifadelerin yerine 'tekerlekli sandalye kullanıcısı', 'işitme ve zihinsel yetilerinde zorlanan' gibi tanımlamalar kullanılmaktadır.

Yukarıda vurgulanan ve birçok toplumda örneklendirilebilen kültürel tanımlamalar, engelli bireylerin toplumsal konumunu olumsuz yönde etkilemektedir. Bu olumsuz etkilenmeler toplumlarda eşitsizlikleri, dışlanmaları, ayrı tutulmaları sürekli ve yeniden inşa etmektedir. Bu durum engelli bireylerin toplumsal konumları açısından çeşitli ilişki risklerini beraberinde getirmektedir. Bu bağlamda aşağıda engellilik sosyolojisinin önemsediği 'toplumsal eşitsizlikler, sosyal dışlanma, ayrımcılık, sosyal izolasyon, sosyal yalnızlık ve intihar' gibi bazı sosyal risklerden bahsedilmiştir.

5. 1. Engellilik ve Toplumsal Eşitsizlik

Bir biyolojik varlık olarak dünyaya gelen her insan toplumla yüzleştiği andan itibaren birer sosyal varlık halini almaktadır. Şüphesiz her bireyin bulunduğu sosyal ortam ve dolayısıyla bu ortamın bireylere sunduğu imkânlar farklıdır. Sosyal ortamlarının yanı sıra bireylerin kendilerine ait özellikleri, yetenekleri ve kapasiteleri de birbirinin aynı değildir. Bireylerin cinsiyet, yaş, ırk, bedensel özellikler, toplumsal statü, gelir, din ve inanç, etnik ve aile kökenine bağlı farklılıkları söz konusudur. Bireyler arasındaki bu farklılıklara rağmen onların insan olmasına yüklenen değer çerçevesinde tüm insanların eşit olduğu kabul edilmektedir. Eşitlik bütün insanların yasalar karşısında eşit olması ilkesine dayanmaktadır. Bu bağlamda toplumsal eşitlik, farklılıklarına rağmen insanların birer sosyal varlık olarak toplumsal, ekonomik, hukuksal ve siyasal haklar açısından ayrımcılığa uğramamasıdır (Burcu 2014). Belirtilenin tam aksi durum toplumsal eşitsizlikleri yaratmaktadır.

Toplumsal eşitsizlik Habibis ve Walter (2015:3) ve Marshall (1998:313)'ın tanımlamalarıyla, kaynakların ve fırsatların bireyler veya gruplar arasında sosyal farklılıkları üzerinden eşitsiz olarak dağıtıldığı

BÖLÜM 6

6. Türkiye'ye İlişkin Değerlendirmeler

Engellilik konusunda Batı ülkelerindeki farklı disiplinlerde ve sosyoloji alanında yapılmış çalışmaların sıklığı ve konuya ilişkin tartışma zeminine katkıları önemlidir. Bu çerçevede Türkiye için özellikle sosyolojik açıdan konuyu ele alan çalışmaların hem geç başladığı hem de henüz istenilen doyuma ulaşmadığını söylemek mümkündür. Ancak belirtilmelidir ki 1990'lı yılların sonundan itibaren Türkiye'de sosyoloji alanında E. Burcu'nun engelli bireyler konusunda yaptığı ampirik ve kuramsal çalışmalar (Burcu 2001, 2002, 2004a, 2004b, 2005, 2006a, 2006b, 2007a, 2007b, 2008, 2010, 2011a, 2011b, 2013, 2015, 2017, 2019) sosyolojinin bir alt uzmanlık alanı olarak 'engellilik sosyolojisi'ne dikkati çekmiştir. Ayrıca Burcu engellik konusunun sosyolojik yönüyle incelendiği ve engelli bireylerin sosyal konumlarının tartışıldığı 'Engellilik Sosyolojisi' alanının bir ders olarak üniversite programlarında yer alması konusunda da öncülük etmiştir.

Diğer taraftan günümüzde genç sosyologlar giderek engellilik konusunun sosyolojik yönüyle incelenmesine ilgi duymaya başlamışlardır. 2000'li yıllardan itibaren konuya ilişkin lisans düzeyinde (Der 2013, Güldüren 2014, Gündüz 2003, Kaya 2014, Kamanlıoğlu 2003, Üzer 2013, Yılmaz 2013) lisansüstü düzeyde akademik tez çalışmalarının (Sanıyaman 2023, Eker 2023, Ardahanlıoğlu 2022, Su 2016, Aydın 2013, Evren 2012, Polat 2011, Erdil 2010, Dalbay 2009, Kamanlıoğlu 2002) ve çeşitli akademik makalelerin (Altuntaş Duman ve Doğanay 2017, Duman, Tosun ve Güleç

2015, Parlak 2015, Polat 2010, Güllü 2010, Eroğlu 2013, Meşe 2013, 2014) sayılarının artmaya başladığı görülmektedir.

Diğer taraftan farklı disiplinlerin çatısı altında engellilik alanında yapılmış birçok çalışma da bulunmaktadır. Türkiye'de *tıp* alanında (Ünsaldı 1990, Tufan 2003) engellilik çalışmaları yoğun olmakla birlikte özellikle *sosyal bilimler* alanında çeşitli disiplinlerde önemli çalışmalar yer almaktadır. *Sosyal hizmetler* alanında Acar (2001), Arıkan (2001, 2002), Cankurtaran Öntaş (2001), Çamur, Duyan ve Karataş (2005), Işıkhan (2001), İkizoğlu (2001, 2005), Karataş (2001, 2002)'ın, *eğitim alanında* Girgin (2003), İrdem (2001), Kargın, Akçamete ve Baydık (2001), Kuz (2001), Mutluoğlu (2001), Uğurlu (2001) ve Yalçın (2002)'ın ve *psikoloji* alanında Karancı (1997)'nın çalışmalarını örnek vermek mümkündür.

6. 1. Engellilik Üzerine Türkiye'de Yapılmış Bazı Sosyolojik Çalışmalar

Batıda 1960'larda temelleri atılan ve giderek gelişim gösteren 'engellilik hareketleri', sosyal engellemelere karşı engelli bireylerin kendilerinin de yer aldığı sistemli mücadeleleri beraberinde getirmiştir. Türkiye'de böyle bir hareketin gelişim gösterip göstermediği düşünüldüğünde sistemli mücadeleleri içermeyen ancak gecikmeli de olsa engellilik tartışmalarını canlandıran bir kıpırdanmanın özellikle 1990'lı yılların sonuna rastladığını söylemek mümkündür. Bununla birlikte Türkiye'de engelli bireylerin sistemli mücadelelerde 'birarada olmak gerektiği' yönündeki bilinçlenmeleri 2000'li yıllarda bir ortak hareketlenmeye yönlendirse de hâlâ ses getiren bir organize 'engellilik hareketi' kendini net bir şekilde göstermemiştir.

Engelliğe ilişkin devlet politikaları Cumhuriyet yıllarından itibaren ele alınmaya başlanmış ve özellikle engellilik hakları çerçevesinde resmi düzenlemeler 1980'lerde hızlanmıştır. Ancak bugün öncelikli bir eksiklik olarak söylenebilir ki gelişmiş Avrupa ülkelerinin ve Amerika'nın aksine Türkiye'de mevcut engelli nüfusun betimsel özelliklerine ilişkin ciddi / mümkün olduğu kadar tam sayıyı yansıtacak istatistiki veriler bulunmamaktadır. 2000'li yıllardan itibaren engelli nüfusa ilişkin istatistiki veri

tabanlarının sistemli bir şekilde oluşturulma çabası içine girildiği de ifade edilmelidir (Burcu 2006b:73-74).

Türkiye'deki engelli nüfusa ilişkin sistematik bilgi ilk kez 2000 yılında gerçekleştirilen *Genel Nüfus Sayımı*'nda elde edilmiştir. Daha önceki yıllarda gerçekleştirilen nüfus sayımlarında ve diğer istatistiki verilerde engelli nüfusa ilişkin herhangi bir bilgi toplanmamıştır. *2000 Genel Nüfus Sayımı*'nda elde edilen veriler engelli nüfusun demografik niteliklerini içermektedir.

Engelli nüfusa ilişkin veri ve bilgi eksikliğini gidermek amacıyla Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü Başkanlığı ve Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı işbirliği ile gerçekleştirilen ve Türkiye'de yaşayan engelli nüfusun niteliklerine ilişkin ilk kapsamlı çalışma olarak değerlendirilebilecek olan çalışma *Türkiye Özürlüler Araştırması* (2002)'dır. Bu araştırmada Türkiye'de yaşayan engelli bireylerin sayısı, sosyo - demografik yapıları, sosyo - ekonomik yapıları, beklentileri, engel türleri, engellilik nedenleri ve bölgesel farklılıkları tespit edilmiştir. Araştırma Türkiye'deki tüm engelli bireyleri temsil eden ülkenin 7 coğrafi bölge ve yerleşim yeri tahminlerini verecek şekilde, 2117001 engelli birey ile gerçekleştirilmiştir. *Özürlülerin Sorun ve Beklentileri Araştırması* (TÜİK 2010)'nda ise Türkiye'de yaşayan engelli bireylerin %62,4'ü kentte, %37,6'sı ise kırsal alanlarda ikamet etmektedirler.

Türkiye'de engelli nüfusun sosyo - demografik özellikleri, *2000 Genel Nüfus Sayımı* ve *Türkiye Özürlüler Araştırması* (2002) sonuçları birlikte değerlendirildiğinde 2000 yılında Türkiye nüfusu içerisinde engelli nüfusun oranı %3.12'dir. Bu oranın %1.83'ünü engelli erkekler %1.29'unu da engelli kadınlar oluşturmaktadır. Kadın ve erkek engelli nüfusu arasında çok büyük bir fark gözükmemektedir. Engelli nüfusun çoğunluğu gençtir. Kentte yaşayanlar daha fazladır. Eğitim düzeyleri düşüktür. Çoğunluğu evlidir ve istihdam edilme oranları oldukça düşüktür (Burcu 2006b:74).

2011 *Nüfus ve Konut Araştırması* (NKA) sonuçlarına göre ise 3 ve daha büyük yaşta olanlar arasında en az bir engeli olan nüfusun oranı %6.9'dur. Cinsiyete göre ise bu oran erkeklerde %5.9, kadınlarda %7.9'dur.

Diğer taraftan Türkiye'de engelli nüfusa ilişkin veri ihtiyacını gidermek için T.C. Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı bünyesinde kamu kurum ve kuruşlarındaki 'Engelli Sağlık Kurulu Raporları'nı esas alan *'Ulusal Engelli Veri Sistemi'* oluşturulmuştur. *Ulusal Engelli Veri Sistemi* bilgilerine göre 'Engelli Sağlık Kurulu Raporu' almak için yetkili hastanelere başvurmamış ve hizmet almak için devletle temasa geçmemiş sisteme kayıtlı Türkiye'de yaşayan 1.423.350 erkek, 1.103.535 kadın olmak üzere toplam 2.526.885 engelli birey bulunmaktadır. Bu veri tabanına göre ağır engeli olan kişi sayısı 755.587'dir (Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü 2020:16).

Yine Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) tarafından 2008 yılından itibaren iki yılda bir düzenli olarak gerçekleştiren *Türkiye Sağlık Araştırması*'nın 2016 verilerine göre de temel faaliyetleri yerine getirmede zorluk yaşayan 15 ve üzeri yaştaki bireyler arasında %6.9'u görme, %4.5'i işitme, %6.5'i yürüyememe, %5.1'i öğrenme güçlüğü / sorunu yaşamaktadır (Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü 2020:9-13). Tüm bu istatistiki veri tabanı oluşturma çabalarına rağmen herhangi bir problemi için resmi bir kuruma başvursa da başvurmasa da Türkiye'de yaşayan engelli bireylerin sosyo-demografik özelliklerini yansıtan detaylı profilllerinin özellikle tam rakama ulaşmayı hedefleyecek yönde geliştirilmesine ihtiyaç vardır.

Türkiye'de Cumhuriyet döneminde imzalanan *Cenevre Sözleşmesi* (Kasım 1923) ile engelli bireylere ilişkin politikalar uluslararası nitelikte şekillendirilmeye çalışılmış özellikle çocuk hakları bağlamında engelli çocuklardan söz edilmiştir (I. Özürlüler Şurası 1999). Türkiye'de 1950'li yıllarda 'özel eğitim' açısından çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Böyle bir çalışma o güne kadar Sağlık Bakanlığı'nca şekillendirilen 'özel eğitim hizmetleri'nin sadece sağlıkla ilgili bir konu olmaktan çıkmasına ve eğitim yönüyle ağırlık kazanmasına yol açmıştır. Müfredat ve ilgili mevzuat 1983 ve 1997 yılında yeniden düzenlenmiştir (Coşansu Yalazan 2002). Bu yıllarda engelli bireylerin organizasyonları açısından önemli bir gelişme de *Altı Nokta Körler Derneği'*nin kurulmasıdır. Bu derneğin en önemli etkisinin engelli bireylere ilişkin hükümleri anayasaya koydurmayı başarması ve konuya ilişkin diğer sivil toplum örgütlerinin kurulmasına önayak olmasıdır (I. Özürlüler Şurası 1999).

Türkiye'de Cumhuriyet dönemiyle başlangıcı yapılan ve 1950'lerde hem devlet kurumlarınca farklı alanlarda ele alınan hem de sivil toplum kuruluşlarınca önemsenmeye başlanan engelli bireyler, 1960'lı yıllardan itibaren 'toplumsal konumları' noktasında dikkat çekmeye başlamışlardır. 1970'li yıllarda 'engelli bireylerin ekonomik durumları bağlamında iş yaşamına katılmaları ve mesleki donanımlarının sağlanabilmesi' yönünde politikalar üretilmeye başlanmıştır. 1976 yılında işsiz engelli bireyleri ve 65 yaş üzerindeki yaşlıları belirli bir gelire kavuşturan 2022 sayılı yasa çıkartılmıştır. Bu kanun '65 yaşını doldurmuş muhtaç, güçsüz ve kimsesiz Türk vatandaşlarına aylık bağlaması hakkında kanun' olarak da adlandırılmaktadır. Bu kanunda belirtilen kategoriye dahil olan engelli, muhtaç Türk vatandaşlarına aylık yardım sağlanması amaçlanmıştır

1980'li yıllarda ise engelli bireylere ilişkin politikaların yapılandırılması *Anayasa ve Kalkınma Planları*nda yer almaya başlamıştır. Diğer taraftan 'engellilik' tanımlamaları da bu yıllarda şekillenmeye başlamıştır (Burcu 2006b:75). 1983 yılında yürürlüğe giren Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Kanunu ile 'özürlülük' tanımı yapılmış ve *bedensel, zihinsel ve ruhsal özelliklerinde belli oranda fonksiyon kaybına neden olan organ yokluğu veya bozukluğu sonucu normal yaşamın gereklerine uyamama durumunda olup korunmaya, bakıma, yardıma ve yetiştirilmeye muhtaç kişi* özürlü olarak tanımlanmıştır (I. Özürlüler Şurası 1999).

1990'lı yılların ortalarında Türkiye'de engelli bireylerin sorunlarına ilişkin araştırmalar gerçekleştirilmeye başlanmış, stratejilerin belirlenmesi ve politikaların üretilmesi yönünde kurumsallaşmalara gidilmiş, engelli bireylere ilişkin Kanun Hükmü Kararnameleri derinleştirilmiş, Başbakanlığa bağlı *Özürlüler İdaresi Başkanlığı* kurulmuştur (1997). *Özürlüler İdaresi Başkanlığı* bünyesinde ise ulusal politika belirlenmesine yardımcı olmak üzere *Özürlüler Yüksek Kurulu* oluşturulmuş ve *Özürlüler Şurası* belirli aralıklarda düzenlenmiştir. Başbakanlığa bağlı Özürlüler İdaresi Başkanlığı'nın kuruluşu ile 1999 yılında Türkiye'de ilk kez gerçekleştirilen 'I. Özürlüler Şurası' nın temel kararları arasında özürlüler kanununun çıkarılması yer almıştır. Bunu 2005 yılında ikincisi, 2007 yılında üçüncüsü, 2009 yılında dördüncüsü ve 2011 yılında da beşincisi takip etmiştir.

2000'li yıllarda ise Aysoy (2004:76-77)'un da belirttiği gibi engellilik konusunda yeni bir politika aracı olarak nitelendirilen yeni biçimlendirilmiş kanunlar üzerinde çalışılmış bu bağlamda 'insan hakları' ve 'ayrımcılık' merkezli temalarıyla engellilik olgusuna yeni bir yaklaşım getirilme çabası içine girilmiştir. 2011 yılında kapatılan *Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı* yerine aynı yıl *Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü* kurulmuştur. *Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü'*nün genel amacı, 'engelli bireylerin ve yaşlıların ayrımcılığa uğramadan insan haklarından yararlanarak toplumsal hayata katılmaları için ulusal düzeyde politika ve stratejilerin belirlenmesi yönünde çalışmaları koordine etmek, engelli bireylere ve yaşlılara yönelik yürütülen sosyal hizmet faaalieyetlerine ilişkin ilke, usul ve standartları belirlemek ve bu alanda ilgili kamu kurum ve kuruluşları ile gönüllü kuruluşlar arasında işbirliği ve koordinasyonu sağlamak' olarak belirtilmiştir.

2000'li yıllarda - özellikle Türkiye'nin Avrupa Birliği sürecine girme girişimleriyle - Türkiye'de engelli bireylere ilişkin olarak geliştirilen politikalar daha ciddi bir kurumsallaşma sürecine girmiştir. Engellilik konusunda mevcut yetersiz altyapı ve kurumlaşmayı orta ve uzun vadede gidermek amacıyla öncelikle engelli bireylerin sosyal hakları 'insan hakları' çerçevesinde daha dikkate değer bulunmaya başlanmış ve bu çerçevede sivil inisiyatife, engelli dostu sosyal politikaya önem veren bir gelişme çizgisinde yer alınmaya başlanmıştır. Bu durum en çok engelli odaklı sosyal hizmetlerde kendini göstermiştir ve bu anlamda akademik çalışmalar hız kazanmıştır (Burcu 2006b:75-76).

Diğer taraftan 2005 yılında Resmi Gazete'de yayınlanan *Engelliler Hakkında Kanun* engellilik konusundaki güncel tartışmalara bağlı olarak ve hak temelli yaklaşım vurgulanarak revize edilmiştir. Kanunun 2014 yılı düzenlemesine göre amacı; *engellilerin temel hak ve özgürlüklerden faydalanmasını teşvik ve temin ederek ve doğuştan sahip oldukları onura saygıyı güçlendirerek toplumsal hayata diğer bireylerle eşit koşullarda tam ve etkin katılımlarının sağlanması ve engelliliği önleyici tedbirlerin alınması için gerekli düzenlemelerin yapılmasını sağlamaktır.* Bu amaç sadece engelli bireyleri değil engelli bireylerin ailelerini ve hizmet veren tüm kurum ve kuruluşlarını kapsamaktadır. 2014 yılındaki bu düzen-

lemeden önce 2013 yılında 6462 sayılı kanun ile öncelikle kanunun isimlendirilmesi ve içinde geçen kavramlar değiştirilmiştir. Artık resmi kullanımıyla *'Özürlüler ve Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılması'* ibaresi *'Engelliler Hakkında Kanun*' olarak ve içinde geçen *'özürlüler'* ve *'özürlülük'* ibareleri de *'engelli'* ve *'engellilik'* şeklinde değiştirilmiştir. 2014 düzenlemesinde Kanunun uygulanmasında güncel tartışmalarda yer alan 'doğrudan ayrımcılık'[3], 'dolaylı ayrımcılık'[4], 'engelli'[5], 'engelliliğe dayalı ayrımcılık'[6], 'engellilik durumu'[7], 'erişilebilirlik'[8], 'erişilebilirlik standardı'[9], 'habilitasyon'[10], 'korumalı işyeri'[11], 'makul

[3] *Doğrudan ayrımcılık*: Engelliliğe dayalı ayrımcılık temeline dayanan ve engellinin hak ve özgürlüklerden karşılaştırılabilir durumdakilere kıyasla eşit şekilde yararlanmasını engelleyen, kısıtlayan veya zorlaştıran her türlü farklı muameleyi kapsar.

[4] *Dolaylı ayrımcılık:* Görünüşte ayrımcı olmayan her türlü eylem, işlem ve uygulamalar sonucunda engelliliğe dayalı ayrımcılık temeliyle bağlantılı olarak, engellinin hak ve özgürlüklerden yararlanması bakımından nesnel olarak haklılaştırılamayan dezavantajlı bir konuma sokulmasını kapsar.

[5] *Engelli:* Fiziksel, zihinsel, ruhsal ve duyusal yetilerinde çeşitli düzeyde kayıplarından dolayı toplumda diğer bireyler ile birlikte eşit koşullarda tam ve etkin katılımını kısıtlayan tutum ve çevre koşullarından etkilenen bireyi kapsar.

[6] *Engelliliğe dayalı ayrımcılık:* Siyasi, ekonomik, sosyal, kültürel, medeni veya başka herhangi bir alanda insan hak ve temel özgürlüklerinin tam ve diğerleri ile eşit koşullar altında kullanılması veya bunlardan yararlanılması önünde engelliliğe dayalı olarak gerçekleştirilen her türlü ayrım, dışlama veya kısıtlamayı kapsar.

[7] *Engellilik durumu:* Bireyin engelliliğini ve engellilikten kaynaklanan özel gereksinimlerini, uluslararası yöntemleri temel alarak belirleyen derecelendirmeler, sınıflandırmalar ve tanılamaları kapsar.

[8] *Erişilebilirlik:* Binaların, açık alanların, ulaşım ve bilgilendirme hizmetleri ile bilgi ve iletişim teknolojisinin, engelliler tarafından güvenli ve bağımsız olarak ulaşılabilir ve kullanılabilir olmasını kapsar.

[9] *Erişilebilirlik standartları:* Türk Standardları Enstitüsünün erişilebilirlikle ilgili yayımladığı standartları kapsar.

[10] *Habilitasyon:* Engellinin bireysel ve toplumsal ihtiyaçlarını karşılayabilmesini ve yaşamını bağımsız bir şekilde sürdürebilmesini sağlamayı amaçlayan fiziksel, sosyal, zihinsel ve mesleki beceriler kazandırmaya yönelik hizmetleri kapsar.

[11] *Korumalı işyeri:* İş gücü piyasasına kazandırılmaları güç olan zihinsel veya ruhsal engellilere mesleki rehabilitasyon sağlamak ve istihdam oluşturmak amacıyla Devlet tarafından teknik ve mali yönden desteklenen ve çalışma ortamı özel olarak düzenlenen işyerini kapsar.

düzenleme'[12], 'rehabilitasyon'[13] ve 'umuma açık hizmet veren yapı'[14] gibi önemli kavramlar dikkate alınmış ve tanımlamaları yapılmıştır. 2000'li yıllarda Türkiye'de belirtilen bu gelişmeler arasında birçok ülkede olduğu gibi Türkiye'nin de engellilik konusunda ilk uluslararası sözleşme olan Birleşmiş Milletler Engelli Hakları Sözleşmesi'ni (2006) 2007 yılında imzalamış olması önemlidir. Bu sözleşme ile Türkiye de engelli bireylerin sosyal yaşamın her alanında haklarının ön plana çıkarılmasında sorumluluğu kabul etmiştir. Engelli bireylerin bu sözleşmeye imza atan diğer ülkelerde olduğu gibi Türkiye'de de kanunlar çerçevesinde hakların korunduğu ve güvenliğin sağlandığı bir düzenlemeye dahil edilmeleri benimsenmiştir. Bugün Türkiye, Sürdürülebilir Kalkınma Planlaması çerçevesinde 2030 Engelsiz Vizyon kapsamındaki Engelli Hakları Ulusal Eylem Planı 2023-2025 (T.C. Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, 2022) ile engelli bireylere ilişkin kapsayıcı ve hak temelli sosyal politika hedeflerini belirlemiştir. Planda engelli bireylerin toplumsal yaşamda herkesle eşit haklara sahip olduğu kapsayıcı bir sistemin inşasında ihtiyaç analizlerinin yapılması önemsenmiştir.

Tüm bu gelişmeler Türkiye'de yavaş yavaş da olsa engelli bireylerin sorunlarına sadece *tıbbi model*den değil *sosyal model*den de bakıldığını göstermektedir. Ancak daha önce de vurgulandığı gibi Türkiye'de engelli bireylerin kendilerinin içinde yer aldıkları organize hareketliliği aracılığıyla sosyal engellemelere karşı geliştirilen sistematik mücadeleleri Batı örneklerinde olduğu gibi henüz etkin bir konumda değildir ancak gelişme potansiyelini taşımaktadır. Bugün engellilik konusu artık 'hak temelli' bakış

[12] *Makul düzenleme:* Engellilerin insan haklarını ve temel özgürlüklerini tam ve diğer bireylerle eşit şekilde kullanmasını veya bunlardan yararlanmasını sağlamak üzere belirli bir durumda ihtiyaç duyulan, ölçüsüz veya aşırı bir yük getirmeyen, gerekli ve uygun değişiklik ve tedbirleri kapsar.

[13] *Rehabilitasyon:* Herhangi bir nedenle oluşan engelin etkilerini mümkün olan en az düzeye indirmeyi ve engellinin hayatını bağımsız bir şekilde sürdürebilmesini sağlamayı amaçlayan fiziksel, sosyal, zihinsel ve mesleki beceriler geliştirmeye yönelik hizmetleri kapsar.

[14] *Umuma açık hizmet veren yapı:* Kamu hizmeti için kullanılan resmî binalar, ibadet yerleri, özel eğitim ve özel sağlık tesisleri; sinema, tiyatro, opera, müze, kütüphane, konferans salonu gibi kültürel binalar ile gazino, düğün salonu gibi eğlence yapıları; otel, özel yurt, iş hanı, büro, pasaj, çarşı gibi ticari yapılar; spor tesisleri, genel otopark ve buna benzer umuma ait binaları kapsar.

açısı ile ele alınmaktadır. Bu 'hak temelli bakış açısı' engelli bireylerin kendilerinin dahil olduğu mücadelelerinde de önemli bir dayanak noktasıdır.

Türkiye'de yukarıda kısaca verilen engellilikle ilgili kurumsallaşma çabalarının hem desteklediği hem de beslendiği bilimsel araştırmaların varlığı henüz istenen düzeyde değildir. Özellikle bu araştırmalar sosyal bilimlerin yelpazesi altında daha kısıtlı gözükmektedir.

Engelliliğin toplumsal boyutunu tartışmada sosyolojik veri tabanı oluşturabilecek kuramsal ve ampriksel araştırmaların / çalışmaların yetersiz olduğu ve bu veri tabanının gelişmesi gerektiğini söylemek mümkündür. Burcu (2006b:76)'nun da belirttiği gibi Türkiye'de bu alandaki 'yetersiz' yapılanmanın farkına varılarak bunun giderilmesi yönünde çalışmalara hız kazandırılmalıdır.

Türkiye'de hala kısıtlı ve ancak hızla ilgi odağı olan engellilik sosyolojisi çalışmaları arasında engelli bireylerin kimlikleşme ve etiketlenme süreçlerini ele alan çalışmaların sonuçlarını bir kez daha vurgulamak Türkiye'deki engelli bireylerin sosyolojik konumunu değerlendirmek açısından destekleyici olacaktır. Bu çerçevedeki sosyolojik çalışmaların (Burcu 2001, 2002, 2004b, 2007a, 2008, 2011a) sonuçları engelli bireyler hakkında önemli ipuçları vermektedir. Bu ipuçları engelli bireylerin sosyal konumlarını anlamada ve açıklamada yol göstericidir.

Buna göre çalışmaların en kritik vurgusu Burcu (2006b:76)'nun da tespit ettiği gibi engelli bireylerin sosyal kimlik edinimlerinde bir yandan 'normalliğin' hakim ideolojisinin ön plana çıkarıldığı, bu noktada 'normal'den ayrılmanın engelli bireylerin diğerleri tarafından 'etiketleme' sürecini pekiştirdiği, diğer yandan da 'engelli bireylerin kendi bakış açılarının' kimlik edinme sürecinde etkili olduğudur. Barton (1998:54-55)'ın engelli bireyler için belirlediği 'tehdit edici', 'yük', 'aciz' şeklindeki *üç etiketleme* biçimi ve bu etiketlemelerin engelli bireylere yönelik olumsuz anlamları pekiştirerek yönde 'şekli bozuk olan', 'zihinsel anormalliği olan', 'acınan', 'verimsiz / üretemeyen', 'korunmaya muhtaç olan' kişiler olarak görülmeleri göz önünde bulundurulduğunda tespit edilen bu tür etiketlemelerin Türkiye'de yaşayan engelli bireyler için de benzerlik gös-

terdiğini söylemek mümkündür. Burcu ve Çetin (2004b)'in *Özürlülüğe İlişkin Düşüncelerin Homojenleştirme Analizi ile İncelenmesi: Ankara Örneği* adlı çalışmasında, 'engelli bireyler' engelli olmayanlar tarafından 'acınan', 'dışlanan', 'yetersiz bulunan' olarak etiketlenmektedirler. *Türkiye'de Özürlü Birey Olma: Temel Sosyolojik Özellikleri ve Sorunları* (Burcu 2007a) adlı araştırma sonuçlarında da engelli bireylerin düşüncelerinde, toplumdaki engelli olmayan bireylerin 'engelli birey' tanımlamasının 'acınan', 'dışlanan / reddedilen' ve 'alay edilen / küçümsenen / yetersiz görülen' şeklinde olduğudur. Bu çerçevede engelli bireyler yaşadıkları toplumda en fazla 'acınacak kişi' etiketlemesine maruz kaldıklarını belirtmişlerdir. Bu tanımlamaları sırasıyla, 'reddedilme / dışlanma / istenmeme' ile 'alay edilme / küçük görülme' takip etmektedir. Bu tür etiketlemeler şüphesiz engelli bireylerin toplumla bütünleşme sürecini sekteye uğratmaktadır.

Bir toplumda bu tür kültürel tanımlamaların varlığının ve devamlılığının olumsuz etkisinin engelli bireylerin toplumda engelli olmayanlara göre 'farklı olduğunun' vurgulanması ve bu 'farklı oluşun' kuşaklar boyu pekiştirilerek aktarılması olduğu söylenebilir. Bu pekiştirmeler toplumda farklı olduğu düşünülene ilişkin kutuplaşmalara yol açarken bu durum Burcu (2006b:77)'nun da belirttiği gibi engelli bireyleri toplumsal yaşam içinde sosyal yalnızlığa itebilmekte ve engelli bireylerde çoğu zaman sosyal olarak izole edildiği düşüncesini oluşturmaktadır.

Türkiye'de engelli bireylerin kendilerinin toplumsal konumlarına ilişkin bakış açılarını yansıtan 'toplumda dışlanan ve istenilmeyen kişiler oldukları' şeklindeki gelenekselleşmiş kabullerinin *Türkiye'de Özürlü Birey Olma: Temel Sosyolojik Özellikleri ve Sorunları* (2007a) adlı araştırma sonuçlarında bir yapıbozumuna dönüşmeye başladığının sinyallerinin görüldüğü söylenebilir. Bu çerçevede Türkiye'de engelli bireyler belirtilen gelenekselleşmiş söylemin daha çok toplumdaki 'diğerleri' (engelli olmayanlar) tarafından inşa edildiğini düşünmekte olup bu olumsuz düşüncenin değişimine ivme kazandıracak yönde kendilerine ilişkin olumlu düşünceleri de geliştirmeye başlamışlardır. Engelli bireylerin benimsedikleri bu olumlu tanımlamalar geleneksel kabulün giderek kabuğunun kırılmaya

başlandığının da bir göstergesidir. Araştırma sonuçlarının gösterdiği bu tanımlamalar aşağıdaki şekildedir:

Engelini kabullenip bu anlamda engeli ile birlikte yaşamaya pozitif bakan kendisiyle barışık bireyler,

Kendini engelli olarak kabul etmeyip diğerlerinden farklı olduğunu düşünmeyen ve bu anlamda kendisiyle barışık bireyler,

Engelli olmanın getirdiği zorlukların farkında olan diğer insanlardan farklı olduğunu düşünen, ancak yine de daha kötü durumda olanlara göre 'haline şükreden' bireyler,

Engelli olmanın yarattığı sorunlarla başedemeyen kendini yetersiz gören umutsuz bireyler,

Engelli olmayı diğer insanlara göre üstün bir özellik olarak tanımlayan bireyler,

Birçok toplumda olduğu gibi Türkiye'de de - ki yukarıda belirtilen araştırma sonuçlarınında gösterdiği gibi - engelli bireyler kendilerinin toplum tarafından 'acınan', 'reddedilen', 'küçümsenen' olarak görüldüğünün farkındadırlar. Bu durum engelli bireylerin kendilerine ilişkin tanımlamalarını olumsuz yönde inşa etmelerinde rol oynamaktadır. Engelli bireylerin kendilerine ilişkin olumsuz tanımlamaları dahil oldukları toplumda engelli olmayanlarla girdikleri ilişkilerde inşa edilirken bu inşa edilen olumsuz kültürel anlamlar aslında engelli bireylerin kendilerine ilişkin düşüncelerini de olumsuz yönde etkilemektedir. Toplumda 'istenilmeme', 'dışlanma' şeklindeki etiketleme süreçleri birçok engelli bireyde 'engelli olmaya / engel durumuna' karşı bir tepkide bulunmalarına neden olmaktadır. Dolayısıyla Cameron (1998:75)'un da belirttiği gibi engelli birey çoğu zaman 'engelini reddeden bir kimlik edinme süreci' içine girmektedir. Bu süreç içinde engelli bireye yönelik baskı biçimleri doğmakta, karmaşıklık / kaos oluşmakta, bu karmaşıklık ya da kendini baskılama da bireyin 'kendi kendini cezalandırması', 'inkâr / yadsıma' ve 'intihar' şeklinde tepkiler yaratmasına yol açmaktadır.

Belirtilen vurgular Türkiye için *Gençlik ve İntihar İlişkisi Çerçevesinde Özürlü Olma* (Burcu 2001) adlı çalışmanın sonuçlarında da gözlemlenmektedir. Bu çalışma sonuçlarına göre engelli gençlerin karşılaştığı 'dışlanma', 'istenilmeme' ve 'izole edilme' şeklindeki etiketleme süreci onlarda intihar düşüncesini oluşturmakta ve intihar girişiminde bulunma davranışına zemin hazırlamaktadır. Diğer taraftan yukarıda belirtilen Burcu (2007a)'nun araştırman sonuçlarının da gösterdiği gibi Türkiye'de engelli bireylerin kendilerine ilişkin tanımlamaları giderek daha olumlu bir manzarayı yansıtmaktadır. Zira engelli bireylerde 'engeli ile barışık dolayısıyla hayata pozitif bakan kişiler' olarak kendilerini tanımlama eğilimi ağırlık kazanmaktadır. Bu durum değişen engellilik paradigmasının itici rolüne paralel olarak 'hak temelli yaklaşımın' gündeme gelmesi ve bu yaklaşımın engelli bireylerin kendilerinin toplumsal konumlarına ilişkin farkındalıklarının yükselmesinde önemli rol oynaması ile açıklanabilir. Diğer taraftan toplumlarda engellilik üzerine olumsuz kültürel anlamların inşasında hem engeli bulunmayanların hem de engeli olan bireylerin karşılıklı etkisinin söz konusu olduğu ifade edilebilir.

6. 2. Hak Temelli Yaklaşım ve Engelli Hakları Hareketi: Dünya ve Türkiye Üzerinden Bir Değerlendirme

İster sosyal - psikolojik ister sosyal faktörler üzerinden açıklansın bilinen bir gerçeklik engelliliğe ilişkin kimlik edinimi sürecinde toplum tarafından onaylanan 'normal olana' doğru bir yönelimin olmasıdır. Burcu (2006b:78)'nun da belirttiği gibi engelliliğin marjinalizasyonu ve dışlanması aslında 'engelli olmayanların hakim ideolojilerinin' etkisiyledir çünkü hakim ideoloji hemen her bireyden ideal olanı yakalamaya yönelik çaba sarf etmesini beklemektedir. Bu hakim ideoloji engelliliği, hakim ideolojinin belirlediği istenen ya da ideal olandan sapma olarak görmektedir. Cameron (l998)'un da belirttiği gibi engellilik bir sosyal edinimdir ve hem bu edinim hem de engelli bireylere yönelik sosyal baskı ve bir dizi dışlama yolları engelliliğin sosyal inşası içinde belirmektedir. Özellikle dışlama biçimlerinin inşasında ve bu durumla mücadelede haklar ve özgürlükler önemli tartışma alanlarıdır.

*Engellilik hakları hareketi*nin genel amacı, temsil edilen farklılıklar ne olursa olsun fırsat eşitliğinin sağlanması ve ayrımcılığın ortadan kalıdırılmasıdır. Böylece bireylerin sınıfsal ya da bedene ait ayrımlaştırılmaları yapılmadan kişisel becerileri, başarıları ya da herşeyden önemlisi onurlu yaşama hakkı ön plana çıkarılacaktır. *Engellilik hakları hareketliliği* bu bağlamda bu durumu deneyimleyenlerin organize mücadelelerini temsil etmektedir. Stenfield ve Maisel (2012)'in de belirttiği gibi bu mücadele hareketlerinde, diğer ayrımcılık mücadelesini yansıtan hareketlerden farklı olarak çevresel tasarımın görünen ya da görünmeyen detaylarının daha kritik bir önemi olduğudur.

1960'ların sosyal hareketliliği çerçevesinde İngiltere ve Amerika'da yeşeren *engellilik hakları hareketliliği* döneme ait savaşların bir sonucu olarak engelli nüfusunun artışıyla gündeme gelmiştir. Bu dönemlerden bu yana engelli bireylerin kimliği, deneyimleri ve haklarını vurgulayan *engellilik hareketi* ortaya çıkmıştır. Bu hareketin verdiği ivme ile engellilik araştırmaları bir akademik çalışma alanı olarak hız kazanmıştır (Bezmez, Yardımcı ve Şentürk 2011:17). *Engellilik hakları hareketliliği* engelli bireylerin haysiyetini ve haklarını vurgulayan kapsamlı bir çerçeve benimsemektedir. Bu bağlamda *engellilik hakları hareketliliği* engelli bireyleri 'insan hakları' söyleminde güçlendirerek bir paradigma değişimini de temsil etmektedir. *Engellilik hakları hareketliliği* engelliliği insanı insan kılan saç, göz rengi farklılığı gibi bir çeşitlilik olarak görürken engelliliğin insanın doğal bir parçası olarak kabul edilmesi yönünde mücadeleyi benimsemektedir. Ayrıca *engellilik hakları hareketliliği*nde engelli bireyler için yalnızca mevcut sistemleri eleştirmenin ötesine geçilmelidir ve engelli bireylerin yaşamlarını etkileyen politikaları şekillendirmesinde aktif olarak dahil olduğu bir sistemin inşası içi gerekli mücadeleler ve savunuculuk yapılmalıdır. Böylece daha kapsayıcı ve adil bir toplum yapısı teşvik edilecektir.

Haklar üzerine yoğunlaşan hemen her araştırma sosyo-politik bir mücadele temelinde engelli bireylerin toplumsal konumlarını tartışmıştır. Sosyopolitik bağlamda ve hak temelli bakış açısında engelli bireyler için ana benimseyişler şunlar olmalıdır.

(a) Engelliliği engelli insanlar tanımlamalıdırlar,

(b) Engelli insanlar engelliliği tanımlamak, yaşamlarını yönlendirmek ve yaşam kalitelerini yargılamak için uzmanları izlemekten çok kendileri mücadele etmelidirler,

(c) Engelli insanlar sapkın ve patolojik engelli rolünü reddetmelidirler. Böylece bireyci geleneksel tıbbi modelin benimsediği 'denetleyen uzman' kabulü silinebilecektir,

(d) Engelli insanların haklarını geliştirmek ve toplumu herkese uygun şekilde değiştirmek amaç olmalıdır,

(f) Engeli yaratan bireydeki eksiklikler değildir toplumda insanları dışlayan bir örgütlenmenin var olmasıdır. Bu çerçevede amaç, engelli bireylerin örgütlenmeleri ve birleşerek hakları konusunda giderek güçlenen bir mücadele oluşturmasıdır,

(g) Hakların engelli bireylerin kendi ağzından söylenmesi önemlidir. Engelli olmayan kişilerin ya da engelliliği deneyimlememiş kişilerin engelli bireylerin rollerini, haklarını ifade etmeleri ve ortaya koydukları kurallara uyumun olmasını beklemeleri çok zordur ve uyum sağlayamayanlar için sosyal izolasyon ve sosyal yalnızlık söz konusu olacaktır,

(h) Engellilik sosyal etkileşim içinde tanımlanır. Bu açıdan toplumun kültürel özellikleri göz önünde tutulmalıdır, gizli / gömülü olumsuz kültürel anlamların tespit edilmesi ve değiştirilmesi gereklidir,

(ı) Engellilik kişisel bir trajedi değil kamusal bir meseledir,

(j) Engelli insanlara yöneltilen önyargı ve ayrımcılık başka herhangi bir gruba yöneltilen baskı ve ayrımcılıktan daha yaygındır.

Engellilik hakları hareketliliği engelli insanlara olan baskılara karşı bir tepki olarak ortaya çıkmıştır. Bu hareketliliği sağlayan tepki noktaları '*yadsınan vatandaşlık'*, *'kaynak yetersizliği'* ve *'toplumda itibar / saygı görme meselesi'* olarak belirtilebilir. Engelli bireyler belirtilen tepki noktaları çerçevesinde geliştirdikleri toplumsal hareketle eğitim, ev, iş gibi

alanlar ile sosyal ve ekonomik yaşamın diğer alanlarında dışlanma ile mücadele etmişlerdir / etmektedirler.

Engellilik sosyolojisi desteğiyle gelişen sosyal söylem çerçevesinde *engellilik hakları hareketi* tıbbi söylemin hakimiyetinden uzaklaşarak 'liberallik / bağımsızlık ve özgürlük' değerlerini benimsemiştir. Buna göre sosyal bilimcilerin özellikle sosyologların engelliliği bir sosyal fenomen olarak görmeleriyle *engellilik hakları hareketi* odağında konu teorik ve amprik olarak incelenmeye değer bulunmuştur. Bu bağlamda 'sosyal birey olma', 'sosyal adalet', 'bağımsızlık', 'eşitsizlikler' ve 'haklar' odak kavramlar halini almıştır.

Engelliliğin *sosyal model*i, engelli bireyin toplumsal yaşama katılımında, çevresel ve sosyal engeller / engellemeler üzerinde durmaktadır. Bu model 'sakatlık' ve 'engellilik' arasındaki açık farklılığı vurgulayarak insanlar arasında beden ve zihne ilişkin 'farklılıkların' zaman içinde toplumun bu insanların ihtiyaçlarını karşılamadaki başarısızlığı nedeniyle 'engelliliğe' dönüştüğünü kabul etmektedir. Şu bir gerçektir ki Barnes (1998)'in de belirttiği gibi, 'sakatlık' ya da 'engel durumu'nun kendisi önemlidir ve yadsınamamalıdır. Ancak insan bedeninin bu görünen ve 'normal'den farklı yönlerine odaklanarak geliştirilen politikalar ve stratejiler şüphesiz 'sakatlığa' ya da 'engel durumuna' sahip kişileri 'beceriksiz' ve 'yetersiz' bağlamda tanımlamanın / görmenin bir göstergesi halini almamalıdır ve bu açıdan mücadele öne çıkarılmalıdır.

Son dönemlerde sosyolojik bakış açısını benimseyen ve engellilik konusuna eleştirel bir gözle bakan 'yeni engellilik araştırmaları', engellilik söylemini *'engelli insanlara önem verilme ve onlara yetki verilme'* noktasında dönüştürmeye gayret etmektedir. Bu çaba engellilik konusunu birey üzerinden değil de toplum başarısızlığı üzerinden görme hususunda engellililk araştırmalarına önemli mesafeler kaydettirmiştir. Bu noktada benimsediği eleştirel yaklaşımla 'yeni engellilik çalışmaları', engelli insanların dışlandıklarını ve içinde problemlerle karşı karşıya kaldıkları bir sosyal, kültürel, politik ve entelektüel dünyanın parçası olarak görüldüklerini vurgulamaktadırlar.

Sosyolojinin ürettiği bilimsel bilgi engelli bireylerin sosyal organizasyon içinde dışlandıklarını doğrulamakta ve bu dışlanmanın desteklendiği ve hâlâ devam ettiği bilgisini de sunmaktadır. Engellilik alanındaki yeni sosyolojik bilgi, engelli bireylere yönelik 'baskının' anlaşılmasını, yeni noktalarıyla tartışılmasını ve baskılanmanın yarattığı durumların objektif ve güvenilir şekilde yeniden değerlendirilmesini kapsamaktadır / kapsamalıdır. Bu açıdan 'yeni engellilik araştırmaları' sosyolojik çalışmalar olarak kabul edilebilir. 'Yeni sosyolojik engelli araştırmaları', engelli bireyleri tarihsel süreçte *'engellilik hakları hareketliliği', 'yadsınan vatandaşlık', 'kaynak yetersizliği'* ve *'toplumda itibar / saygı görme meselesi'* gibi odak noktaları çerçevesinde incelemeyi hedeflemiştir.

Engellilik kimliği hem engelli bireyin bakış açısınca hem de onun etkileşimde bulunduğu sosyal gruplardaki diğer insanlarca inşa edilen ve sürdürülen etiketlemelerin yarattığı sosyal baskılama ile ele alınması gereklidir. Shakespeare (1996)'in de vurguladığı gibi engellilik kimliği hem sınıf gibi sosyal güçler tarafından hem de bedenin fiziksel durumuna ait sübjektif edinimler tarafından 'farklılığın' pekiştirilmesi ve ön plana çıkarılmasıyla şekillenmektedir.

Engellilik kimliğine ilişkin kültürel anlamlar zaman zaman toplumlarda açıkça görülür ve işletilirken zaman zaman da açıkça görülmeyebilir ve sosyal yapının içinde gömülü olabilir. İşte bu noktada gömülü gizli anlamları yapının içinde araştırmak ve keşfedilen ya da görünen olumsuz anlamların sökülerek yapıbozumunu sağlamak ve yerine yeni / olumlu anlamların konulması yönünde araştırmalar yapmak gereklidir ki bu da sosyolojik bir sorumluluktur. Bu sorumluluk özellikle toplumsal yapıda varolan ve neredeyse 'normalleştirilen' eşitsizliğe karşı haklar ve adalet kavramını güçlendirecektir / güçlendirmektedir.

Dünya Engellilik Raporu (2011)'nda da belirtildiği gibi engel durumu düşük gelirli ülkelerde yüksek gelirli ülkelere göre daha yaygındır. Aynı zamanda en yoksul beşte birlik refah diliminde yer alan insanlarda, özellikle kadınlarda ve yaşlılarda engellilik daha fazla yaygınlık göstermektedir. Düşük gelire sahip olan, çalışma yaşamının dışında kalan veya daha düşük eğitsel vasıflara sahip olan insanlar daha yüksek engellilik riski taşımaktadırlar. Tüm bu farklılıklar konunun ciddi bir bilimsel perspektiften

ele alınması sorumluluğunu getirmektedir. Bu sorumluluk çerçevesinde yapılacak / yapılan çalışmalara tüm toplumlarda olduğu gibi Türkiye'de de özellikle sosyal sistemdeki eksiklikler ve yetersizlikler düşünüldüğünde gereksinim vardır. Bu tür çalışmalar hem *engelli hakları hareketliliğini* artıracak hem de bu hareketten beslenecektir.

Vurgulanmalıdır ki *engelli hakları hareketlerinde* asıl aktörler olarak engelli bireylerin kendileri ve özellikle de organize birliktelikleri rol oynamaktadır. Ancak bu durum sadece engelli insanlarla da sınırlandırılmamalıdır. *Engellilik hakları hareketliliği* mümkün olduğunca engelli olmayan insanların da engelli insanlarla birleştirilebilir politikalar içine dahil edilmesiyle güçlenecektir. Burcu (2006b:79)'nun da belirttiği gibi ayrımcılığın ve baskının ortadan kaldırılması yönünde kişisel ve politik olarak birleşik çabalar içinde olunmalıdır. Bu çaba *'engelli bireye karşı ya da engelliliğe karşı güçlü'* olmaktan öte *'engelli (!) topluma karşı olma ya da toplumun engelliliğine karşı güçlü olmak'* demektir.

Belirtilenlerin ışığında 'engel durumunun' değil 'engellenmişliğin' ya da 'sosyal engellenmenin' ortadan kaldırılmasının önemli olduğunu bir kez daha vurgulamak gerekmektedir. Engelli bireyin yaşamının her alanındaki her türlü ayrımcılığın ve dışarıda bırakılmanın önüne geçilmesinde şüphesiz *sosyal model* çerçevesinde engelliliği ele alan bir yaklaşımla şekillenen yasal düzenlemeler önemli rol oynamaktadır. Bu konu engelli bireylerin vatandaş olarak hak ve sorumluluklarını yeniden tartışmak gerekliliğini doğurmaktadır. Engelli bireylerin hakları üzerinden gerçekleştirilecek her tür yapılanmada konunun asıl aktörleri olan 'engelli bireylerin' aktif rolü ön planda olmalıdır.

Diğer bir ifadeyle engelli bireyler mücadelenin ana aktörleridir. Daha önce de belirtildiği gibi Batıda engellilik haklarının şekillenmesinde *'engellilik hakları hareketliliği'* önemli bir toplumsal hareketlilik olarak kendini göstermiştir. Engellilik hakları hareketliliği engelli insanlara olan baskılara, dışlanmaya, izolasyona, ayrımcılığa uğramaya, ötekileştirilmeye ve marjinalleştirilmeye karşı bir tepki olarak ortaya çıkmıştır. Çünkü engelli bireyler diğer bireyler gibi toplumsal alanda varlık gösterebilme özgürlüğüne sahip olamamışlardır. Bu bağlamda *'hak temelli yaklaşım'* benimsenmiş ve benimsetilmek istenmiştir. *Engellilik hakları hareketliliği,* 'gö-

zardı edilen vatandaşlık', 'kaynak yetersizliği ya da kaynakların eşit kullanılmaması', 'toplumun birçok alanından mahrum edilme' ve 'itibarsızlaştırılma' gibi durumlardan ve bunlarla mücadeleden beslenmiştir.

Engellilik hakları hareketliliğinin en önemli hedefi 'dışlanmayla' ve 'görünmez kılınmayla' mücadele etmektir. Ayrıca *engellilik hakları hareketliliğinde* geliştirilen ve benimsenen resmi söylem, startejiler ve politikalar, zihnin ve bedenin 'eksikliği' ya da 'farklılığı' üzerinde odaklanılması ve sosyal yönün ön plana çıkarılmaması açısından şiddetli bir şekilde eleştirilmektedir.

Engellilik hakları hareketliliğinin temel inancı, toplumun farklılıkları ne olursa olsun tüm insanların ihtiyaçlarını karşılamadaki başarısızlığı nedeniyle 'engel durumunun' ya da 'beden ve zihne ait biyo - fiziksel farklılıkların' 'engellenmişliğe / engelliliğe' dönüşümünde mücadelenin her zaman sürdürülebileceğidir.

Bilindiği gibi yukarıdaki mücadeleye en önemli destek insan haklarını tanımlayan ve teminat altına alan *Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi*'dir. İnsan hakları birçok kaynakta da kabul edildiği tanımıyla, tüm insanların doğuştan sahip oldukları, vazgeçilmez ve devredilmez nitelikteki haklardır. İnsan hakları uluslararası ve ulusal sözleşmelerde teminat altına alınmıştır ve herkes için geçerlidir. İnsan olmak kendi başına bir ayrıcalıktır. Bu ayrıcalık herkes için özellikleri ne olursa olsun tüm insanlar için tam ve eşit hakları beraberinde getirir ki bu insan hakları olarak benimsenir. Bu bildirge 2006 yılında *Engellilerin Haklarına İlişkin Birleşmiş Milletler Sözleşmesi*'ni (CRPD) uluslararası düzlemde benimsemiştir. Türkiye, *Engellilerin Haklarına İlişkin Birleşmiş Milletler Sözleşmesi*'ni (CRPD) 30 Mart 2007'de imzalamış ve bu sözleşme 2008'de TBMM tarafından onaylanmıştır. *Engellilerin Haklarına İlişkin Birleşmiş Milletler Sözleşmesi*'nde (CRPD) engelli bireylerin temel hak ve özgürlükleri tanımlanırken 'ayrımcılık' dikkate değer en önemli nokta olarak kabul edilmiştir. Zira bu bildirgeye göre ayrımcılık bir insan hakkı ihlalidir. Ayrımcılık en genel açıklamasıyla, toplumun bütününden ya da genel geçer durumundan farklı olanların gizli ya da açık bir şekilde dışlanmaya maruz kalmaları, herkesin ya da çoğunluğun sahip olduğu haklardan mahrum bırakılmalarıdır. Bu bağlamda ayrımcılık bir insan hakkı ihlali ve özgürlüğün kısıtlan-

ması durumudur. Engelli bireylerin yukarıda da belirtilen yadsınma, göz önünde bulundurulmama temeline dayalı ayrımcılığa uğramaları onların sosyal engellenme, haklar ve özgürlükler sorununu beraberinde getirmekle birlikte mücadele biçimlerini de ön plana çıkarmaktadır.

Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Bildirgesi'nin 2. maddesine göre 'engelliliğe dayalı ayrımcılık' siyasi, ekonomik, sosyal, kültürel, medeni veya başka herhangi bir alandaki tüm insan hak ve temel özgürlüklerinin diğerleri ile eşit bir şekilde yararlanmasını veya bunları kullanması imkânını ortadan kaldıran veya bunu engelleyen her türlü ayrımın, dışlamanın veya kısıtlamanın engelliliğe dayalı olarak yapılmasıdır. Engelliliğe dayalı ayrımcılık, makul uyumlaştırmanın yapılmaması dahil her türlü ayrımcılığı kapsamaktadır. 'Makul uyumlaştırma', engellilerin tüm insan haklarını ve temel özgürlüklerinden diğerleriyle eşit şekilde kullanmasını veya bunlardan yararlanmasını sağlamak üzere somut durumda ihtiyaç duyulan, ölçülü ve aşırı bir yük getirmeyen, gerekli ve uygun değişiklik ve uyarlamaları ifade etmektedir. Ancak belirtilmelidir ki bu mücadelelerin doğru ve etkili şekilde yapılması ve sonuç verebilmesi için engelli bireylere ilişkin insan hakları odaklı *sosyal model* yaklaşımını tam olarak benimsemek gerekmektedir. Bu bağlamda öncelikle engelli bireylerin toplumdaki sosyo - demografik dağılımlarına ilişkin tam bilgilere ihtiyaç vardır. Ayrıca engelli bireylerin engellilik hikâyelerinin bilinmesi, hangi sorunları yaşadıkları onlar üzerinden tespit edilmelidir. Bu betimsellik şüphesiz haklar ve mücadeleler konusunda önemli ipuçları verecektir.

Tüm bu belirtilenleri Türkiye için değerlendirmek gerekirse öncelikle oldukça yol alınması gerektiği söylenebilir. Türkiye'de yaşayan engelli bireylerin yaklaşık 15 milyon civarında olduğu tahmin edilmektedir. Bu bireyler doğrudan ilişkide bulundukları aileleriyle birlikte düşünüldüğünde 'engellilik' konusu yaklaşık 40-45 milyon kişiyi öncelikli olarak ilgilendirmektedir.

1990'lı yılların sonundan bu yana gerçekleştirilen sosyolojik araştırmaların sonuçları da göz önünde tutulduğunda Türkiye'de engelli bireyler sosyal yaşamın birçok alanında önemli kısıtlılıklar yaşamaktadırlar. Her insan gibi engelli bireyler de sosyal yaşamlarında insan olmanın onuruyla yaşama hakkına sahiptirler ve ancak bunun için de henüz yeni yeni canla-

nan bilinçli ve organize bir mücadele içine girilmeye başlanmıştır. Türkiye'de özellikle AB süreciyle birlikte ve son yıllarda engellilik konusunda sosyal söylemin benimsenmeye başlandığını söylemek yanlış değildir. Batıda 1970'lere denk gelen ve temellerinin 1960'larda atıldığı *engellilik hakları hareketlerine* benzer bir süreci Türkiye yaşamamıştır. Türkiye'de sistemli mücadeleler net bir şekilde gözlemlenmemiştir. Yine de 1990'lı yılların sonundan itibaren engellilik olgusu sosyal perspektifte canlanmaya başlamış ve 2000'li yıllarda Türkiye'de engelli bireylere ilişkin olarak geliştirilen politikalar daha ciddi yönde kurumsallaşmıştır. Türkiye'de engellilik konusunda mevcut ve yetersiz olan altyapı ve uygulamalara rağmen giderek engelli bireylerin sosyal hakları insan hakları çerçevesinde dikkate değer bulunmaya başlanmıştır. Sivil inisiyatif, engelli dostu sosyal politikalar tartışma konuları haline gelmiş ve artık bu tartışmalar engelli bireylerin kendi ağzından çıkmaya başlamıştır.

Diğer taraftan giderek engelli bireyler kendi deneyimleri üzerinden yaşadıkları sorunları tek ses olmaya yönelik örgütlenmelerle seslendirmeye de başlamışlardır. Bu gelişmelere rağmen hala yapılması gereken çok şey vardır. Öncelikle Türkiye'de engellilik konusunda oluşturulacak uzun soluklu ve kapsayıcı sosyal politikalara ihtiyaç vardır. Bu ihtiyacın giderilmesinde dikkat edilmesi gerek önemli nokta ise 'insan olma onurunu koruyucu' ve 'eşitsizliği ve ayrımcılığı önleyici'şekilde yapılanmasıdır. Belirtilmelidir ki günümüzde engelli bireyler ister gelişmiş ister gelişmekte olan isterse gelişmemiş ülkelerde olsun sıklıkla cinsiyeti, gelir durumu, istihdamı, etnik kökeni, sosyal güvencesi, meslek edinmesi, eğitimi, serbest zamanını değerlendirmesi, sosyal çevreye dâhil olması, ihtiyaçlarını karşılayabilmesi, sağlık desteği alması, sosyal ilişkileri, sosyal rolleri yerine getirmesi gibi durumlara bağlı olarak eşitsizliklerle karşılaşma riski altındadır. Ancak hemen herkes için ve tabii ki engeli olan bireyler için bu riskler yaşamın her alanında olsa da önemli olan yaşanan sorunları çözebilecek ve bu çözümü *insan onurunu zedelemeden eşitlikçi bir şekilde* düzenleyebilecek yöndeki yol gösterici bir kapsayıcı sosyal organizasyonun oluşturulmasıdır. Nitekim toplumsal eşitsizliklerin engelli bireylerin sosyal sistem içinde yalnızlaşmasına diğer bir deyişle izole edilmesine, dışlanmasına yol açtığı ve özellikle toplumdaki 'öteki' algısının da bu eşitsizliği süreklileştirdiği bir gerçektir. Bu bağlamda toplumsal eşitliğin özünde

demokratik toplum olma özelliğinin yattığını ve böyle bir toplumun kim olursa olsun 'ideal eşitliği' hedeflediğini unutmamak gerekir. Demokratik toplumlarda engelli bireyler yaşamlarında dezavantajlı konumlarına mahkûm edilemezler. Bu bireyler ve gruplar için toplumsal eşitliği sağlayacak fırsatların hayata geçirilmesinde rasyonel, çok yönlü ve tüm çeşitlilik içinde ihtiyaçlara cevap verebilecek sosyal politikaların oluşturulması ve uygulanması gerekir. Aksi halde toplumsal eşitsizlikler bireylerin özellikle dezavantajlı bireylerin "kaderi" halini alabilir. Buna göre Türkiye'de sosyal politikalarının yukarıda belirttilen vurgularla güçlendirilmesi eşitsizliği engelleyici önemli bir adım olarak düşünülebilir.

Daha önce de belirtildiği gibi bugün Türkiye'de engelli bireylere ilişkin ilk nüfus bilgisini 2000 yılı *Genel Nüfus Sayımı* istatistiklerinde rastlarken, 2002 *Türkiye Özürlüler Araştırması* bir örneklem üzerinden ilgili verileri sağlamaktadır. Bu örnekleme göre, engelli nüfusun Türkiye'de toplam nüfusa tahmini oranı %12.29'dur. Bu sayı yalnızca bir tahmindir. Yine TÜİK, Engelliler ve Yaşlılar Genel Müdürlüğü'nce güncellenen çalışmalarda hala kısıtlı örneklemler üzerinden ve bazı tahminler üzerinden sayısal güncellemeler ilerletilmiştir. Oysaki bugün gelişmiş ülkelerin nüfus istatistiklerine bakıldığında engelli nüfusa ilişkin resmi net ve güncel istatistikleri bulunmaktadır. Örneğin, İrlanda'da 2006 verilerine göre nüfusun %9.3'ü engellidir. Türkiye'de ise hâlâ engelli bireylerin sosyo - demografik bilgilerine ilişkin net ve tam sayıya ulaştıracak kaynaklar bulunmamaktadır. Bu durum engelli bireylerin hem resmi söylemde hem de kültürel odaklı olarak toplumda gözardı edildiklerinin önemli bir kanıtıdır. Bu bağlamda uluslararası ya da ulusal sözleşmelerde, bildirgelerde, anayasalarda, yasalarda engelli bireylerin haklarına ilişkin birçok düzenleme olsa da sosyolojik olarak görünen şudur ki engelli bireyler birçok toplumda ve Türkiye'de kültürel bakış açısına bağlı olarak bir biçimde görmezden gelinmekte, aşağılanmakta, zavallı ve ikinci sınıf görülmekte ve dışlanmaktadır. Öteki kılınan engelli bireylerin hakları uygulama zemininde işlevsel hal alamamaktadır.

Türkiye'de *engellilik hakları hareketliliğinin* şekillenmesinde özellikle engelli bireylerin birleştirici ve mücadele içeren bilinçli yaklaşımları önemli bir adım olacaktır. Türkiye'de engelli bireyler sosyal hukuk devletinin gerektirdiği şekilde temel hak ve özgürlüklerini hem oluşturabilecek hem de kullanabilecek yönde mücadelelerini ön plana çıkarmalıdırlar. Diğer taraftan da resmi söylemin eşitlikçi ve birleştirici yaklaşımı da şüphesiz önemlidir. Sorunların tespitinde ve çözümlenmesinde ve bu bağlamdaki mücadelelerde hem engelli bireylerin hem de engelli olmayan bireylerin konuya ilişkin bakış açılarının yönü değişmelidir. Toplumun kültürel bakışı açısının 'acınan, yetersiz, işe yaramayan, yük getiren' şeklindeki resmi 'işe yarayan, yeterli, becerikli, herkes gibi' şeklindeki bakış açısına dönüşmelidir. Kültürel bakış açısındaki bu dönüşüm şüphesiz engelli bireylerin hakları meselesine ve mücadele taraflı örgütlenmesine de önemli katkı sağlayacaktır. Bunun yanısıra engelli bireylerin kendi hakları konusundaki bilgi donanımları ve bilinçlenmeleri de onların örgütlenme becerisini artıracaktır. Bu çerçevede engelli bireylerin eğitim, iş, sağlık, ulaşılabilirlik ve erişilebilirlik konularında sivil toplum kuruluşlarının da desteklerini vermeleri gereklidir.

Engelli bireylere ilişkin hak kısıtlamaları Dünya Engellilik Raporu (2011)'nun da belirttiği gibi engelli bireyin hemen tüm sosyal yaşam alanını kapsamaktadır. Bu rapora göre engelli bireylerin sosyal yaşamında onları engelleyici ve dolayısıyla haklarını kısıtlayıcı faktörler, yetersiz politikalar ve standartlar, olumsuz tavırlar, yeterli hizmet sağlanmaması, hizmet iletimi sorunları, yetersiz finansman, yetersiz erişilebilirlik, danışma ve katılım yetersizliği, veri ve bulgu yetersizliği olarak sıralanabilir. Yine aynı raporun ışığında bu engelleyici faktörlerin engelli bireylerin yaşamında hakları konusunda gelişimi engellemesiyle ilintili olarak insanların yaşadıkları dezavantajları arttırdığı da söylenebilir. Bu kısıtlılıklar engelli bireylerin daha kötü sağlık durumuna, daha düşük eğitim başarısına, daha az ekonomik katılıma, artan bağımlılık ve kısıtlanan katılıma, daha yüksek oranda yoksulluğa yol açabilmektedir.

Bugün Batıda bilinen ve kabul edilen gerçeklik, engelliliğin resmi, sosyal ve kültürel anlamının *engellilik hakları hareketiyle* engelli bireylerin kendi ellerinden yeniden inşa edildiğidir. Bu inşa sürecinde sosyal baskı, ayrımcılık ve dışlanma ile mücadele esas alınmıştır. Türkiye için bu süreç henüz çok yenidir. Umut edilen, sosyal bakış ile haklar yönündeki mücadelenin engelli bireylerin kendi etkin rolleriyle şekillenmesi ve bu şekillenme sürecine toplumun diğer üyelerinin, devletin ve sivil toplum kuruluşlarının destek vermesidir. Bu başarıldığı takdirde engelliliğin kültürel resmi artık dışarda bırakılacak atipik bir görünüm olmaktan uzaklaşacak ve kapsayıcı sistem içinde nötürleşecektir.

SONUÇ YERİNE

Bu kitap Türkiye'de uzun yıllardır ihmal edilen engellilik ve sosyoloji ilişkisini bilimsel bakış açısıyla göstermeyi amaçlayan ve alanının ilk kitabı olan *Engellilik Sosyolojisi* (2015) kitabının geliştirilmiş ve düzeltilmiş üçüncü baskısıdır. Bu çalışmada sosyolojinin bir alt uzmanlık alanı olarak 'engellilik sosyolojisi' kendine özgü kavramları, kuramları ve metodolojisi ile alanın ilgililerine sunulmuştur.

Engelliliğin sosyolojik yorumunda ilk adım 'engellilik' gerçeğinin kabul edilmesidir. Siebers (2001)'in de belirttiği gibi öncelikle hem toplumun hem de engelli bireylerin gözünde 'engelli olma' gerçeği kabul edilmelidir. Önemli olan engelli bireylerin engelini olağanüstü bir güce ya da alternatif yeteneğe adapte etmek değildir, önemli olan engelli bireyleri işlevsel kılabilmektir. Toplumun ve engelli bireylerin bakış açısında, engelli bireylerin engelleriyle yaşamayı, bedenlerini tanımayı, ne yapabilecekleri konusunda gerçekçi olmayı ya da ne yapabileceklerini kabul etmeyi öğrenmeleri sağlanmalı ve yapabilecekleri şeyleri devam ettirme isteklerine olanaklar sunulmalıdır. Engelli bireyler bağımlı oldukları diğer bireyler tarafından yönetiliyormuş duygusunu verecek bir sosyal organizasyona tabi tutulmamalıdırlar. Zira engelli bireyler kendilerinden utanılmayan ya da utanmadıkları bir dünyada yaşamak isterler. Bu bağlamda engelli bireyler sistemin içerisine dahil olan bir kapsayıcılığın içinde yer almalıdır.

Bu noktada engellilik sosyolojisi 'stratejik bir inşacılık' tavrı içinde olmanın yollarını göstermeyi kendine ana hedef edinmiştir. Thomsan (1997b)'ın da belirttiği gibi 'stratejik bir inşacılık' engellilik damgasını siler, farklılığı ilişkisel olarak kurar, normalliğin doğallığını sorgulanır hale getirir ve görünüşlerin hiyerarşisine meydan okur. Böylece toplumda engeliliğe ve engeli olan bireye ilişkin yeni olumlu anlamların sistematik ve planlı inşası sağlanmış olur.

Engellilik, engeli olan insanı göz ardı eden ya da çok az göz önünde bulunduran ve bu insanları 'normal' faaliyetlerinden dışlayan bir toplumun neden olduğu dezavantajlı kısıtlayıcı durumdur. Dolayısıyla engellilik ırkçılık, cinsiyetçilik gibi bir ayrımcılığı ifade eder ve bir sosyal baskının varlığını gösterir (Morris 2001). Engellilik sosyolojisi engelli bireyin sosyal ilişkilerini 'sosyal baskı' kavramı üzerinden ele alırken bu durumu engelli bireylerin toplumda 'normalleştirilme' çabasıyla birlikte tarihsel olarak görmeye çalışmıştır. Bu süreci incelerken engellilik sosyolojisi ya dışarıda bırakılan ya da 'normalliği' beceremeyen olarak göz ardı edilen engelli bireyin sosyal ve kültürel konumu ve tanımlanmasıyla ilgilenmiştir. Engellilik sosyolojisinin bu ilgisi hem toplumlar arası karşılaştırmaları hem de aynı toplumda tarihsel süreci gösteren çalışmalarla kendini yansıtmıştır.

Engellilik sosyolojisi bireyi bulunduğu toplumun sosyal organizasyonu içinde görür. Bu bağlamda engellilik sosyolojisi eleştirel tavrıyla sosyal organizasyonun engelli bireyi pasivize eden ısrarcı şekillendirmesine karşı çıkarak bu ısrarcı görüşü kırılabilecek gücü engelli hakları ve hareketlerinde görür. Bu noktada 'yeni engellilik kültürünün' inşasına odaklanılmasına dikkat çeker. Siebers (2001)'in de belirttiği gibi engellilik sosyolojisi açısından en acil konu engellilerin politik mücadelesidir ancak bu mücadele engelli bedenine ilişkin gerçekçi bir bakış açısı geliştirmeyi de gerektirmektedir. Siebers (2001:742)'e göre,

> *Pratikte engelli bedene ilişkin gerçekçi bakış açısında engelli bedenin modern ideolojiler tarafından ortaya konmuş 'yanlış' gerçekliği yıkmak için kullanılabilecek bir güç ya da silah olarak görülmesine karşı durulmalıdır. Buna ek olarak bu bakış açısı engelli bireylerin 'muhtaç', 'bencil', 'kırılgan', 'küskün' bireyler oldukları ve sosyal kaynaklardan hak ettiklerinden daha fazla pay aldıkları inşasının karşısında olmalıdır. Engelli bireyler engel durumlarıyla birlikte yaşamaları gerektiğinin farkına varmalıdırlar. Onlar için asıl mücadele konusu engelliliği sıradışı bir güce dönüştürmek ya da alternatif yeterlilik imajları geliştirmek değildir, önemli olan kendi işini görebilme nokasında mücadeleleri geliştirmektir. Engelli bireyler kendi işlerini görebilmek, engelleriyle yaşamak, bedenlerini tanımak, onun yapa-*

bileceği kadarını kabullenmek ve yapabileceklerini mümkün olduğunca yapmak isteyenlerdir. Engelli bireyler gereksinim duydukları bireylerce baskı altına alınmak istemeyen ve utanç duymadıkları bir dünyada olmayı düşleyenlerdir.

Daha önce de belirtildiği gibi engellilik hakları hareketliliği, engelli bireylere yönelik baskılara karşı bir tepki olarak ortaya çıkmıştır. Bu hareketliliği sağlayan tepki noktaları 'yadsınan vatandaşlık', 'kaynak yetersizliği', 'toplumda itibar / saygı görmeme' durumlarıdır. Engelli bireyler haklar çerçevesinde aslında sosyal yaşamın her alanında dışlanma ile mücadele etmişlerdir. Engellilik sosyolojisi bu noktada *sosyal model*in kabulleriyle engelli hakları hareketine destek vermiştir. Engellilik sosyolojisine göre toplumsal yaşamın ana hedefi sosyal yaşamda ayrımcılığa, dışlanmaya, damgalanmaya, marjinalleştirilmeye, öteki kılınmaya maruz kalınmayan liberal ve özgür bir yaşam biçimidir.

Bu bağlamda engellilik sosyolojisinin inşa ettiği bakış açısında engellilik, bir kişinin karakteristiği olarak değil birey ile sosyal ve mekânsal çevre arasındaki ilişki ağının bir ürünü olarak kabul edilmektedir. Bu bakış açısı engelli olmaya ilişkin dikkati bireylerden sosyal çevreye doğru yöneltmiştir ve eleştiriyi bireyin içinde olduğu sosyal çevreye ilişkin yapmıştır. Bu bir dönüşümdür ki bu dönüşüm aslında sosyal birlikteliklerde 'farklılığın' / 'çeşitliliğin' farkına varılması ve içselleştirilmesidir. Aynı zamanda bu dönüşüm farklı özelliklerden dolayı 'dışarıda bırakılmayla' da mücadeleyi yansıtmaktadır. Turner ve Seashore (1996)'un da belirttiği gibi engellilikle ilgili konular 'farklılığın' ve 'benzerliğin' geniş içerimine yerleştirilmelidir ve bu geniş / kapsayıcı içerimde tüm 'farklılıkların' değeri tanındığı zaman bir toplumda 'kültürel vatandaşlık' söz konusu olacaktır.

Belirtilen vatandaşlık pozisyonuna ulaşılmada diğer bir ifadeyle farklılıkların içselleştirildiği bir toplumsal yapıya ulaşabilmede engellilik sosyolojisi 'karşılıklılık ilkesini' önermektedir. Bu önerinin işlevselleştirilmesinde toplumda mevcut aktörler arasında karşılıklı işbölümüne ve işbirliğine ihtiyaç vardır. Daha açık bir ifadeyle engellililk sosyolojisinin benimsediği 'karşılıklılık ilkesi'nin hayata geçirilebilmesi için başta 'engelli bireylerin kendileri' ki kendi deneyimleriyle varlıklarını sergilemeleri ve 'engelli olmayan diğerleri' ki yeniden inşa edilen kültürel bakış açılarıyla katkı sağ-

layıcı olmaları ve her iki grup arasında önemli bir köprü olabilecek devlet ve sivil toplum kuruluşları yer almalıdır. Latham, Anderson, Bennett ve Stretton (2003)'ın da belirttikleri gibi bugünün toplumunda başarılı olabilmek için 'engelli insanlar' tarafından yapılan eylemlerin çoğunda devletin uygun kolektif asistanlığına gereksinim vardır. Bu bağlamda engelli bireylerin toplumda mümkün olduğunca 'tam ve beklenen rolleri oynamalarını sağlayacak desteğin verilmesi', 'engelli bireylerin yetkinliğine olanak sağlanması', 'onların kendilerine güvenlerinin teşvik edilmesi', 'serbest bırakılması / özgürleştirilmeleri', 'toplumun bütün üyelerinin engelli insanların hakları, umutları, özlemleri ve duyguları olan insanlar olduğuna ikna edilmeleri', 'engelli insanların hakları için savaşmak zorunda olduklarını hissetmedikleri' ve 'oldukları biçimde kabul edilecekleri' yönde toplumda gerçek ve anlamlı roller oynamalarına izin verilecek eşit bir toplumun yaratılmasının hızlandırılması gereklidir. Aynı zamanda engelli insanlara ilişkin olumsuz tutumların değiştirilmesine gayret edilmesi yönünde de çabalar sergilenmelidir.

Engelli bireylerin kısıtlılıklarından dolayı yoksulluğa itilmemelerinde devletin demokratik yaklaşımı önemlidir. Bu bağlamda engelli bireyler için 'sosyal güvenliğin sağlanması' ve 'istihdam konusunun bireylerin farklılıkları, farklı ihtiyaç ve talepleri göz önünde bulundurularak yeniden yapılandırılması' gereklidir. Örneğin engelli bireylerin engel durumunun türü, derecesi ve farklılaşan ihtiyaç ve taleplerine göre zaman zaman ödenekler verilmesi ve engelli bireylerin yeteneklerine ve işlevlerine uygun ekipmanların yer aldığı iş ortamlarının sağlanması gibi düzenlenmeler sunacak bir organizasyon sağlanmalıdır. Tam da bu noktada engellilik sosyolojisi, yönetimlerin herkesi göz önünde tutan demokratik tutumlarını pekiştirmedeki açılımlarını önemseyerek bu açılımların özüne engelli bireylerin toplumun refahını ve üretkenliğini arttıran ve herkes gibi uygun bir yaşam standardına sahip olmayı hakeden bireyler olduğu benimseyişiyle 'vatandaşlık hakkını' yerleştirir.

Bugün engelli bireylere toplumsal yaşamlarında 'sosyal baskı'dan kurtulmanın sözü verilmelidir ya da en azından bunun için disiplinlerarası bilimsel araştırmaların desteği ile uygun sosyal politikalar üretilmelidir. Bu sosyal politikalarla engelli bireylerin yaşama dahiliyetleri gerçekleştiri-

lirken olumlu kültürel bakışın da yeniden inşası çabası sürdürülmelidir. Gleeson (1997:206)'ın da belirttiği gibi bu çabalar, cinsiyet, ırk, engellilik gibi farklı sosyal niteliklerden dolayı ortaya çıkan gereksinimleri karşılamak zorundadır. Gleeson (1997:206) bu gereksinimlerin *iki boyutu* olduğunu belirtmiştir. Bunlardan *birincisi* 'materyal tatmini / maddi tatmin' (örneğin yemek, giyinmek, geçinmek gibi) ve *ikincisi* 'sosyal katılım'dır (örneğin, dışlamanın olmaması, fırsatlara eşit ulaşım gibi). Gleeson (1997) burada önemli olanın engelli bireylerin gereksinimlerinin tamamiyle karşılanabileceği hususunda ikna edilebilmesi olduğunu vurgulamaktadır. Bu ikna sürecinde engellilik sosyolojisinin 'karşılıklılık ilkesi'nin diğer bir ifadeyle 'toplumu bütün parçalarıyla birlikte ele alan kapsayıcı yaklaşımının' kullanılması ve varolan toplumsal düzene eleştirel bakan tavrından faydalanılması önemlidir.

Son yıllarda engelli bireyler için engelliliğin *sosyal model*inin ve özgürleştirici engellilik araştırmalarının vurgulanması ve gerçekleştirilmesiyle bazı ilerlemeler kaydedilmiştir. Gibilisco (2014)'nun da ifade ettiği gibi engelliliğin *tıbbi model*inde engellilik, azaltılması gereken bir durumdur ya da kişinin içinde yer aldığı geniş / hakim toplumdan izolasyonuna neden olan ya da olabilecek tüm semptomların teşhis edilebilir bir kümesi olarak görülmesidir. Engellilik deneyimi çoğunlukla sahip olduğu tıbbi içerimlerde sunulmakta ve temel olarak fiziksel veya entelektüel işlevsizliğin biraradalığı olarak tanımlanmaktadır. Bu biçimde inşa edilen toplumsal mit, *'engelli bireylerin yaşamlarındaki daimi bir faktör olarak tıbbi bakıma gereksinimlerinin olması'* şeklindedir. Engelliliğin *sosyal model*inde ise engellilik açıklamalarında fiziksel veya zihinsel bozukluk yaşamın bir gerçeği olarak görülmelidir. Engellilik hakkındaki bilgiler ve önyargılar bilginin noksanlığı ya da eksik ve yalnış bilgiler aracılığıyla ortaya çıkmaktadır. *Sosyal model* engelli bireylerin engelli olmayan bireylerden daha az olanaklara ve daha düşük bir yaşam niteliğine sahip olduğunu yaygın bir biçimde onaylamaktadır. Böylece engelli bireyler tarafından deneyimlenen dezavantajı kaldırabilmek için dezavantajın nedeninin ne olduğunun üzerinde durulması ve araştırılması gereklidir. Tam da bu noktada engellilik sosyolojisi önemli bir destek noktasıdır hatta bu benimseyişin kendisidir. Shakespeare (1996)'in de vurguladığı gibi engelli bireylerin sosyal dünyadaki konumları değerlendirilirken deneyimlerinin hem farklılığı

hem de benzerliği betimlenmelidir. Dolayısıyla engelli bireyler engel türlerine göre farklı tepkilerde bulunabilir. Asıl olan engellilik ile ilgili baskının doğasının açıkça anlaşılmasıdır.

Engellilik sosyolojisi, engelli insanlara yetki vermeyi ve onları önemsemeyi benimsemektedir. Engelli insanlar dışlandıkları ancak içinde problemlerle de karşı karşıya kaldıkları bir sosyal, kültürel, politik ve entelektüel dünyanın parçasıdırlar. Sosyolojinin ürettiği bilimsel bilgi, bu dışlanmayı doğrulamakta ve bu dışlanmanın desteklendiği bilgisini sunmaktadır. Engellilik alanındaki yeni sosyolojik bilgi, objektif ve güvenilir olarak engelli bireylere yönelik baskının anlaşılmasının yeni noktalarıyla tartışılmasını, baskılanmanın yarattığı durumların yeniden değerlendirilmesini ve engelli insanların gerçek tarihsel hareketliliğini incelemeyi hedeflemiştir (Abberley 1998:93).

Son olarak belirtilmelidir ki engelli bireyler tarih boyunca insan ırkından ayrı bir soyutlama olarak ele alınmıştır. Aslında engellilik sosyolojisinin de kabul ettiği gibi engellilik hem engelli bireyin kendisinin kendine çeşitli bariyerler koymasıyla hem de kendisini engelleyen sosyal çevrenin rolü ile inşa olmaktadır. Bu bağlamda engel, bireyin bedenine ait olabilir ama asıl engel, engelli çevre ile inşa edilmektedir. Engelli olan çevre kavramı engelliliğin fiziksel olarak temellendiği fakat sosyal olarak inşa edildiği gerçeği ile bizi karşı karşıya getirir. Buna göre toplumlar engelliliği engelden / sakatlıktan farklı olarak üretir. Engellilik sosyolojisini kendine hedef edinen sosyologların da vurguladığı gibi kültürel çevrede ki içinde nüfus, gelenekler / görenekler, ekonomik üretim araçları, sosyal organizasyon ve ideolojilerin yer aldığı çevrede engellilik üretilmektedir. Barnes (1998)'in de belirttiği gibi engel önemlidir ancak insan bedeninin görünen yönlerine ya da eksik / kısıtlı işlevlerine odaklanılarak geliştirilen politikalar engeli olan bireyleri açıkça beceriksiz / yetersiz bir çerçevede görmenin bir göstergesi olmuştur. Böyle bir çerçeve engelliliğin inşasında aslında onaylanan 'normal olana' ulaşmayı hedefleyen bir hareketliliktir. Engelliliğin marjinalizasyonu ve dışlanması aslında 'engelli olmayanların hakim ideolojilerinin' etkisiyledir çünkü hakim ideoloji hemen her bireyden ideal olanı yakalamaya yönelik çaba sarfetmesini beklemektedir. Engellilik hakim ideolojinin belirlediği istenen - idealleştirilenden sapma-

dır. Buna göre Cameron (1998)'un da belirttiği gibi engellilik bir sosyal edinimdir ve hem bu edinim hem de engelli bireylere yönelik sosyal baskı ve bir dizi dışlama yolları engelliliğin sosyal inşası içinde belirmektedir.

Ayrıca kaynakların tam sayısını göstermediği birçok engelli insanın hemen her toplumda bulunduğu gerçekliğini göz ardı etmemek gerekir. Gelişmiş ya da gelişmemiş olsun birçok toplumda engelliliğin varlığı ve varlığına ilişkin sosyal sorunlar göz ardı edilmemelidir. Artık dünyada ve Türkiye'de engellilik konusunda 'bilgi destekli farkındalık' artmaya başlamış, engellilik hakları hareketleri birçok toplumda engelli bireylerin sosyal, kültürel, ekonomik, siyasal ve entelektüel hayatlarını sürdürmelerinde destekleyici politikaların oluşturulmasında etkili güce sahip olmaya başlamıştır.

Unutulmamalıdır ki engellilik sosyolojisinin bilgileri engelli bireyler için rehber niteliğinde olacaktır. Bu bilgiler ışığında yapılacak toplumun sosyal, ekonomik ve politik müdahaleleri engelli bireylerin dışlanmalarıyla sistematik mücadelelerde ve yeni / destekleyici sosyal politikaların üretilmesinde her zaman etkin rol oynayacaktır.

EK

1. Türkiye'de 2025 Yılına Kadar Yapılmış Engellilik Çalışmaları Üzerine Bir Derleme

Türkiye'de engellilik konusunda 2025 yılına kadar gerçekleştirilen çalışmaları derleme çabası içinde hazırlanan bu bölümde ana amaç alanın ilgililerine konuya ilişkin Türkiye çalışmaları hakkında fikir vermek ve duruma ilişkin bir değerlendirme yapmalarına ışık tutmaktır. Bu çerçevede 1976 - 2012 yıllarını kapsayan çalışmaların derlenmesini Hacettepe Üniversitesi Sosyoloji Bölümü Öğretim Üyesi Prof. Dr. Esra Burcu Sağlam ile birlikte aynı Üniversitenin Sosyoloji Bölümü lisans öğrencileri Asuman Yılmaz ve Duru Üzer gerçekleştirmiştir[15]. 2013 - 2025 (Ekim ayına kadar) yıllarını kapsayan çalışmalar ise Hacettepe Üniversitesi Sosyoloji Bölümü Araştırma Görevlisi ve engellilik sosyolojisi alanında doktora öğrencisi Begüm Ardahanlıoğlu tarafından derlenmiştir[16].

Türkiye'de 2025 yılına kadar engellilik alanında yapılmış akademik çalışmaların derlendiği bu bölümde içerik makaleler, kitaplar, kitap bölümleri ve tezlerden oluşmaktadır. *Makaleler,* 'engellilik türüne' odaklanan ve 'engellilik ve engelli bireylerin sorunlarına' ilişkin makaleler olarak iki bölümde ele alınmıştır. *Kitap* ve *kitap bölümleri* sayıca kısıtlı olduğu için genel olarak engellilik konusunda ve *tezler* eğitim, fen, sağlık ve sosyal alanlarında gerçekleştirilenler olarak derleme çalışmasının içine dahil edilmiştir.

---

[15] 1976 - 2012 derlemesi gerçekleştirilirken çeşitli kütüphanelerde (Milli Kütüphane, Hacettepe ve Bilkent Üniversitesi Kütüphaneleri gibi) yer alan dokümanlardan ve bazı resmi sitelerden faydalanılmıştır. Bu resmi siteler arasında Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü (https://ailevecalisma.gov.tr/eyhgm), Tübitak ULAKBİM (http://uvt.ulakbim.gov.tr/uvt/) ve YÖK Tez Merkezi (http://tez2.yok.gov.tr/) yer almaktadır.

[16] 2013 - 2025 derlemesi gerçekleştirilirken DergiPark Akademik (https://dergipark.org.tr/tr/), Tübitak TR Dizin (https://trdizin.gov.tr/), YÖK Tez Merkezi (https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/) ve üniversite kütüphanelerinin internet sitelerinden faydalanılmıştır.

Bu çalışmada engellilik konusundaki *makaleler* 1976 yılına kadar dayanmaktadır. *Makaleler* engellilik türlerine göre derlendiğinde, *zihinsel engellilik* konusunda toplam 436, *bedensel engellilik* konusunda toplam 213, *görme engellilik* konusunda toplam 154 ve *işitme engellilik* konusunda toplam 163 makaleye ulaşılmıştır. Ayrıca engellilik konusunda genel kapsamda incelemeler yapan makalelerin toplam sayısı ise 584'tür. Dolayısıyla 1976 - 2025 yılları arasında engellilik konusunda ulaşılan toplam makale sayısı 1550'dir. Çalışmada en eski olarak ulaşılan 1971 yılında yayınlanmış konuşma engelli çocuklarla ilgili olan kitapla birlikte toplam 111 *kitap* ve *kitap içinde bölümlere* ulaşılmıştır. Ulaşılan tezlerin dağılımı ise; *eğitim* alanında toplam 539 tez bulunmaktadır. Bu tezlerin en eskisi 1999 yılında yapılmış olan zihinsel, görme ve işitme engelli çocukların eğitimi ile ilgili tezdir. *Fen* alanında en eskisi 1988 yılında yazılan zihinsel engellilere yönelik tezle birlikte toplam 357 *teze* ulaşılmıştır. *Sağlık* alanında yazılan *tezler* 1980 yılına kadar dayanmakla birlikte toplam 750'dir. *Sosyal* alanda yazılmış *tezlerin* toplam sayısı ise en eskisi 1986 yılına dayalı olan 1080'dir. Türkiye'de 1980 - 2025 yılları arasında toplam 2726 *tez çalışmasına* ulaşılmıştır.

Son olarak belirtilmelidir ki bu derleme çalışması, Türkiye'deki engellilik çalışmalarını derleme yönünde ilk çalışmadır ve bu bağlamda bazı çalışmaları dahil etme noktasında eksikliklerinin olması kaçınılmazdır. Ancak bu çalışmanın gelecek çalışmalar için yol gösterici olması ve en önemlisi de Türkiye'de engellilik çalışmalarının nerede olduğu hakkında bir resim çizmesi açısından dikkat çekici olduğu düşünülmektedir.

Bu derleme çalışması zamansal olarak üç aşamalı olarak gerçekleştirilmiştir. İlk süreç bu kitabın birinci baskısında yer alan 2012 yılına kadar olan çalışmalardır. İkinci süreç ise kitabın ikinci baskısı için güncellenen 2012 - 2020 arası yılları kapsayan çalışmalardır. Üçüncü süreç ise kitabın üçüncü baskısı için güncellenen 2020 - 2025 arası yılları kapsayan çalışmalardır. Bu üç dönemsel süreç karşılaştırıldığında özellikle ikinci ve üçüncü zaman diliminde hem makalelerde, hem kitap ve kitap bölümlerinde hem de tezlerde önemli bir artış olduğu ve konuların da çeşitlendiği görülmüştür. Ancak belirtilmelidir ki bu derleme çalışması ile görünen resmin önemli uyarısı hala devam etmektedir ki bu uyarı Türkiye için en-

gellilik konusunda yapılacak çalışmalara sıklıkla ihtiyaç olduğu ve alan ilgililerine sorumluluklar yüklediğidir.

1. 1. Engellilik Konusunu İçeren Makaleler

1. 1. 1. Engellilik, Engelli Birey ve Sorunlarına Odaklanan Makaleler (Yıllara Göre)

Zihinsel

2002

Aral, N. ve Özel, D. (2002), *Eğitilebilir Zihinsel Engelli Çocukların Beden Farkındalıklarının İncelenmesi,* Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi, 10(2), 291-296.

Baran, G. ve İçöz, A. (2002), *Zihinsel Engelli Çocuğa Sahip Annelerin Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi,* Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi, 1(6-7), 80-90.

2003

Duygun, T. ve Sezgin, N. (2003), *Zihinsel Engelli ve Sağlıklı Çocuk Annelerinde Stres Belirtileri, Stresle Başa Çıkma Tarzları ve Algılanan Sosyal Desteğin Tükenmişlik Düzeyine Olan Etkisi,* Türk Psikoloji Dergisi, 18(52), 37-52.

Özmen Güzel, R. (2003), *İfade Edici Dil Becerileri Sınırlı Olan Zihinsel Engelli Çocukların Gelişimlerini Desteklemek için Öğretmenin Sınıf Ortamında Yapacakları,* Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 1(2), 205-219.

2004

Artan, İ. ve Çetin, Z. (2004), *Beş-Onyedi Yaş Grubu Zihinsel Engeli Olan ve Beş-Altı Yaş Grubu Zihinsel Engeli Olmayan Çocukların Cinsiyet Rolünü Kazanmalarının Karşılaştırılması,* Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi, 1(10-11), 37-44.

Çolak, A. ve Uzuner, Y. (2004), *Zihin Özürlü Çocukların Okuma Yazma Öğrenmeleri ve Özel Eğitim Öğretmenleri: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Araştırması,* Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi, 4(2), 241-270.

Doğan, Ö. ve Turan, F. (2004), *Zihinsel Engelli Çocukların Dil Özellikleri,* Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi, 1(10-11), 103-109.

2005

Ahmetoğlu, E. ve Aral, N. (2005*), Zihinsel Engelli Çocukların Yaşlarına ve Engellerinin Tanılandığı Zamana Göre Anne Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi*, Çağdaş Eğitim Dergisi, 30(321), 17-23.

Ahmetoğlu, E., Canaraslan, H., Kutlu, K. ve Vatansever, Ü. (2005), *Zihin ve Hareket Engelli Çocukların Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Programlarına Devam Etmeme Nedenlerinin İncelenmesi,* Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5(1), 23-33.

Bayhan, P. ve Yükselen, A. (2005), *Zihinsel Engelli Çocuk ve Adölesanların Sosyal Yeterlilik ve Problem Davranışlarının Anne-Baba ve Öğretmen Yönünden Karşılaştırılmalı Olarak İncelenmesi,* Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi, 2(1-2), 1-11.

Baysal, A. ve Girgin, G. (2005*), Zihinsel Engelli Öğrencilere Eğitim Veren Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeyi ve Bazı Değişkenler (İzmir Örneği),* Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (18), 3-15.

Bilal, E. ve Dağ, İ. (2005), *Eğitilebilir Zihinsel Engelli Olan ve Olmayan Çocukların Annelerinde Stres, Stresle Başa Çıkma ve Kontrol Odağının Karşılaştırılması,* Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi, 12(2), 56-58.

Bolat, T. ve Seymen Aytemiz, O. (2005), *Örgütlerde Bedensel ve Zihinsel Engelli İşgören Ayrımcılığı: Uygulamalı Etik Boyutuyla Bir Değerlendirme*, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6(23), 35-45.

Kılıç, B. G. ve Aysev, A. (2005), *Fiziksel Hastalarla Birlikte Zeka Geriliği Olan Çocuklarda Psikopatoloji,* Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*,* 12(3), 115-120.

Özmen Güzel, R. (2005), *Otistik Bir Çocuğa Dil Öğretimi,* Eğitim ve Bilim Dergisi, 30(138), 18-27.

Özmen Güzel, R. (2005), *Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Okuma Hızlarının Metinlerde Karşılaştırılması*. Eğitim ve Bilim Dergisi, 30(136), 25-30.

2006

Batu, S. (2006), *Teaching Vegetable Names to Children with Down Syndrome: A Small Group Study (Down Sendromlu Çocuklara Sebze İsimlerinin Öğretimi: Küçük Grup Çalışması),* Eğitim Araştırmaları Dergisi, (24), 53-65.

Cavkaytar, A. ve Çelik, R. R. (2006), *Zihin Engelli Çocuğu Olan Anne-Babaların Okulda Anne-Baba Katılımına İlişkin Görüşleri*, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6(2), 67-79.

Çiftçi, İ., Pınar Sazak, E. ve Yıkmış, A. (2006), *Zihin Engelli Öğrencilere Etkileşim Ünitesi Yöntemiyle Yeni Türk Lirası ve Yeni Kuruş Öğretimi*, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6(2), 19-36.

Diken, H. İ. (2006), *Preservice Teachers' Efficacy and Opinions Toward Inclusion of Students With Mental Retardation (Öğretmen Adaylarının Yeterliği ve Zihin Engelli Öğrencilerin Kaynaştırılmasına İlişkin Görüşleri),* EğitimAraştırmaları Dergisi, (23), 72-81.

Doğru Yıldırım, S. S. (2006), *Zihin Engelli Çocuklarda Cinsel İstismar,* Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6(2), 80-91.

Gönen, M. ve Tanju, E. H. (2006*), 4-5 Yaş Grubu Zihinsel Engelli Çocuklara Şekil Kavramının Kazandırılmasına Bilgisayar Destekli Eğitimin Etkisi,* Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi, 3(1-2), 81-91.

Şahbaz, Ü. (2006), *Zihin Engelli Öğrencilere Çarpım Tablosunun Öğretiminde Sabit Bekleme Süreli Öğretimin Hata Düzeltmesiz ve Hata Düzeltmeli Uygulamalarının Karşılaştırması,* Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7(12), 216-237.

2007

Aydın, M., Bayazıt, B., Meriç, B. ve Seyrek, E. (2007), *Eğitilebilir Zihinsel Engelli Çocuklarda Eğlenceli Atletizm Antrenman Programının Psikomotor Özelliklere Etkisi,* Spormetre / Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 5(4), 173-176.

Baran, N. ve Cavkaytar, A. (2007), *İşverenlerin Zihin Engelli Bireylerin İstihdamlarına İlişkin Görüş ve Önerileri,* İlköğretim Online Dergisi, 6(2), 213-225.

Cavkaytar, A. ve Şabanova, N. (2007), *Zihin Engelli Çocuklara Özbakım ve Ev İçi Becerilerinin Yardımcı Öğretmenler Tarafından Öğretiminin Etkililiği,* Eğitim Araştırmaları Dergisi, (27), 43-57.

Çelik, İ., Eratay, E. (2007), *Kaynaştırma Sınıfı ve Özel Eğitim Sınıfı Öğretmenlerinin Sınıflardaki Zihin Engelli Öğrencilere Yönelik Pekiştireç ve Ceza Uygulamalarının Belirlenmesi,* Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7(1), 42-57.

Demir, R., Karahan, M., Süel, E. ve Şahin, İ. (2007), *Eğitilebilir Zihinsel Engelli Erkek Çocukların Bazı Motor Becerilerine Antrenmanın Etkisi***,** Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 1(2), 214-225.

2008

Bilge, A. ve Baykal, Z. (2008), *Zihinsel Engelli Bireyler ve Cinsellik*, Öz-Veri Dergisi, T.C.Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı 5(2), 1309-1326.

Çatak Atik, A. ve Tekinarslan, E. (2008), *Powerpoint Programında Hazırlanan Okuma Materyalinin 12-13 Yaşlarında Kaynaştırma Programına Devam Eden Hafif Düzeyde Zihinsel Engelli Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerine Etkisi,* Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8(2), 107-124.

Diler, S., Tuncel, F. ve Gürsel, F. (2008), *7- 14 Yaş Arası Hafif Zihinsel Engelli Çocuklarda Sözel ve Görsel Geri Bildirimin Öğrenmeye Etkisi,* Öz-Veri Dergisi, T.C. Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı 5(2), 1293-1308.

Ergenekon, Y., İftar Kırcaali, G. ve Uysal, A. (2008), *Zihin Özürlü Bir Öğrenciye Sabit Bekleme Süreli Öğretimle Toplama ve Çıkarma Öğretimi,* Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 8(1), 309-320.

İlhan, L. (2008), *EğitilebilirZihinsel Engelli Çocuklarda Beden Eğitimi ve Sporun Sosyalleşme Düzeylerine Etkisi,* Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi, 16(1), 315-324.

Özmen Güzel, R. ve Ünal, H. (2008), *Zihinsel Engelli Öğrencilere Şekil KavramıÖğretiminde İki Öğretim Yönteminin Etkililiklerinin ve Verimliliklerinin Karşılaştırılması*, Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi, 8(2), 647-680.

Üstüner Top, F. (2008), *Zihinsel Engelli Çocuğu Olan Ailelerin Yaşadığı Sorunların İncelenmesi,* Öz-Veri Dergisi, T.C. Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı 5(2), 1279-1292.

Yanardağ, M., Yılmaz, İ. ve Ergun, N. (2008), *Otizm ve Motor Performans*, Öz-Veri Dergisi, T.C. Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı5(2), 1251-1266.

2009

Acar, M., Akandere, M. ve Baştuğ, G. (2009), *Zihinsel ve Fiziksel Engelli Çocuğa Sahip Anne ve Babaların Yaşam Doyumu ve Umutsuzluk Düzeylerinin İncelenmesi*, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (22), 23-32.

Bircan, Ö. ve Tekinarslan Çiftçi, İ. (2009), *Zihin Engelli Çocukların Anasınıfına Geçiş Sürecinde Ebeveyn Gereksinimlerinin Belirlenmesi,* Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9(1), 63-75.

Çakılı, Y., Çalıkçı, N., Dilmaç, B. ve Koçak, F. (2009), *Zihinsel Engelli Çocuğa Sahip Olan Annelerin Kaygı Düzeylerini Azaltıcı Eğitim Programının Annelerin Durumluk ve Sürekli Kaygı Düzeylerine Etkisi*, Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, sayı 24, 65-70.

İlhan, L. (2009), *Zihinsel Engelli Çocuğu Olan Anne-Babaların Çocuklarının Özel Eğitimleri Sürecinde Beden Eğitimi ve Spor Etkinliklerine Yaklaşımlarının Değerlendirilmesi,* Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 3(1), 38-48.

Kaner, S. (2009), *Zihin Engelli Çocukların Duygusal ve Davranışsal Problemlerinin Değerlendirilmesinde Anne-Baba ve Öğretmen Tutarlılığı*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 42(2), 239-263.

2010

Akçin, N. ve Şengül, H. (2010), *Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilere Okuma Yazma Öğretme Konusunda Özel Eğitim Öğretmenlerinin Görüşleri,* Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 43(2), 1-26.

Akınoğlu Gür, F. H., Karabulut, S. ve Öcalır, E.V. (2010), *Zihinsel Özürlü Bireylerin Yol Güvenliği*, Polis Bilimleri Dergisi, 12(1), 81-103.

Çetin, E. M. ve Yıkmış, A. (2010), *Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilere Sabit Bekleme Süreli Öğretimle Bölme Öğretimi,* Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,10(2), 69-78.

Düzkantar, A. ve Topsakal, M. (2010), *Zihin Özürlü Çocuklara Oto Yıkama Becerisi Öğretiminde Hata Düzeltmesi Yapılarak Gerçekleştirilen Eşzamanlı İpucuyla Öğretimin Etkililiği,* Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,10(2), 79-94.

Eratay, E. ve Öztürk, C. Ç. (2010), *Eğitim Uygulama Okuluna Devam Eden Zihin Engelli Öğrencilerin Öğretmenlerinin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Hakkında Görüşlerinin Belirlenmesi*, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10(2), 145-159.

Işıkdoğan, N. ve Kargın, T. (2010), *Hikaye Haritası Tekniğinin Zihin Engelli ÖğrencilerinOkuduğunu Anlama Becerilerini Kazanmalarındaki Etkililiği,* Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi, 10(3), 1489-1531.

Karabulut, A. ve Yıkmış, A. (2010), *Zihin Engelli Bireylere Saat Söyleme Becerisinin Öğretiminde Eşzamanlı İpucuyla Öğretimin Etkililiği*, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,10(2), 103-113.

Şipal, F. R. (2010), *Zihinsel Engelli Bireylerde Kendine Zarar Verme Davranışı: Sebepleri ve Müdahale Yöntemleri,* Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi, 18(3).

2011

Akyüz, M., Akyüz, Ö., Çelik, A., Taş, M. ve Taş, R. (2011), *Eğitilebilir Zihinsel Engelli Çocuklarda 6 Haftalık Fiziksel Aktivitelerin Bazı Fiziksel ve Fizyolojik Parametrelere Etkisi,* Atatürk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 13(1), 43-49.

Çankaya, Ö. ve Eratay, E. (2011), *Zihinsel Engelli Öğrencilere Haraşo Örgü Örme Becerisinin Öğretiminde Eş Zamanlı İpucuyla Öğretimin Etkililiği*, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11(2),11-34.

Dağseven, D. (2011), *Zihin Engellilere Sosyal Becerilerin Kazandırılmasında Doğrudan Öğretim ve Bilişsel Süreç Yaklaşımlarının Karşılaştırılması,* Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi, 11(3), 1403-1420.

Emecen, D. D. (2011), *Zihinsel Engellilere Sosyal Becerilerin Kazandırılmasında Doğrudan Öğretim ve Bilişsel Süreç Yaklaşımlarının Karşılaştırılması*, Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 11(3), 1403-1420.

Güler, S. (2011), *Yaşlılarda Yürüme Bozuklukları ve Kognitif Yıkım Arasında İlişki*, Düşünen Adam Psikiyatri ve Nörolojik Bilimler Dergisi, (24), 331-339.

2012

Akoğlu, G. ve Turan, F. (2012), *Eğitsel Müdahale Yaklaşımı Olarak Sesbilgisel Farkındalık: Zihinsel Engelli Çocuklarda Okuma Becerilerine Etkileri,* Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 42, 11-22.

Alptekin, S. (2012), *Sosyal Becerilerin Zihinsel Engelli Öğrencilere Doğrudan Öğretim Yaklaşımıyla Öğretimi,* Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 31(1), 1-19.

Avcıoğlu, H. (2012), *Zihinsel Yetersizliği Olan Çocuklara Sosyal Beceri Kazandırmada İşbirliğine Dayalı Öğrenme ve Drama Yöntemlerinin Etkililiği*, Eğitim ve Bilim, 37(163), 110-125.

Aykır, T. ve Tekinarslan, İ. (2012), *Okul Öncesi Dönemdeki Zihinsel Yetersizliği Olan ve Olmayan Çocukların Sosyal Becerileri ve Problem Davranışlarının Karşılaştırılması,* Kastamonu Eğitim Dergisi, 20(2), 627-648.

Ayyıldız, T., Konuk Şener, D., Kulakçı, H. ve Veren, F. (2012), *Zihinsel Engelli Çocuğa Sahip Annelerin Stresle Baş Etme Yöntemlerinin Değerlendirilmesi,* Ankara Sağlık Hizmetleri Dergisi, 11(2), 1-12.

Batık, M. (2012), *Psikolojik Destek Programının Zihinsel Yetersizliği Olan Çocukların Annelerinin Umutsuzluk ve İyimserlik Düzeylerine Etkisi,* Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 31(1), 64-87.

Erdem, A. P., Yaman, E., Sepet, E. ve Aytepe, Z. (2012), *Zihinsel Engelli Çocuklarda Davranış Yönetimi ve Tedavi Yaklaşımları,* Journal of Istanbul University Faculty of Dentistry, 46(2), 66-73.

Erim, G. ve Caferoğlu, M. (2012), *Görsel Sanatlar Eğitimi Dersinin Zihinsel Engelli Çocuklara Katkısının Özel Eğitim Öğretmenlerinin Görüşleriyle Belirlenmesi,* Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25(2), 321-342.

Girli, A. ve Atasoy, S. (2012), *Kaynaştırmaya Yerleştirilen Zihin Yetersizliği veya Otistik Özellikleri Olan Öğrencilerin Okul Yaşantıları ve Akranlarıyla İlişkilerine İlişkin Görüşleri,* Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, (32), 16-30.

Güldenoğlu, B. ve Kargın, T. (2012), *Karşılıklı Öğretim Tekniğinin Hafif Derecede Zihinsel Engelli Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerileri Üzerindeki Etkililiğinin İncelenmesi,* Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 13(01), 17-34.

Köksal, G. ve Kabasakal, Z. (2012), *Zihinsel Engelli Çocukları Olan Ebeveynlerin Yaşamlarında Algıladıkları Stresi Yordayan Faktörlerin İncelenmesi,* Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, (32), 71-91.

Kömerik, D., Kırzıoğlu, P. ve Efeoğlu, D. (2012), *Zihinsel Engele Sahip Bireylerde Ağız Sağlığı,* Atatürk Üniversitesi Diş Hekimliği Fakültesi Dergisi, 2012(1), 96-104.

Kömerik, D., Kırzıoğlu, P. ve Efeoğlu, D. (2012), *Zihinsel Engele Sahip Bireylerin Ağız Sağlığı: Karşılaşılan Güçlükler ve Çözüm Önerileri,* Atatürk Üniversitesi Diş Hekimliği Fakültesi Dergisi, 2012(1), 105-107.

Meral, B. ve Cavkaytar, A. (2012), *Zihinsel Yetersizliği Olan Çocukların Yetiştirilmesine Yönelik Etkinliklerde Baba Katılımı,* Journal of Education and Future, 1(1), 91-106.

Olçay Gül, S. ve Tekin İftar, E. (2012), *Otizm Spektrum Bozukluğu Tanısı Olan Bireyler İçin Sosyal Öykülerin Kullanımı,* Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 13(02), 1-24.

Öztürk, M. (2012), *TEACCH Otizm Programı Unsurlarının Beden Eğitimi ve Sporda Kullanımı,* Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, (19), 259-268.

Sazak Pınar, E., Cifci Tekinarslan, İ. ve Sucuoğlu, B. (2012), *Özel Eğitim Öğretmenleri ile Annelerin Zihin Engelli Çocukların Sosyal Becerilerine İlişkin Beklentilerinin Değerlendirilmesi,* 11(2), 353-368.

Serin, G. ve Girli, A. (2012), *Zihinsel Engelli Ergenlerin Sosyal Beceri Düzeyleri ve Davranış Problemleri ile Ebeveynlerinin Genel Öz Yeterlilik Algı Düzeylerinin Karşılaştırılarak İncelenmesi,* Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, (34), 69-78.

Uslu, A. ve Shakouri, N. (2012), *Zihinsel ve Fiziksel Engelliler İçin Hortikültürel Terapi,* Kastamonu University Journal of Forestry Faculty, 12(1), 134-143.

Ünal, N. ve Baran, G. (2012), *Zihinsel Engelli Çocukların Annelerinin Çocuk Yetiştirme Tutumları ile Normal Gelişim Gösteren Çocukların Zihinsel Engelli Kardeşlerine Yönelik Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi,* Kastamonu Eğitim Dergisi, 20(3), 807-826.

2013

Aydın, A., ve Açar, K. (2013), *Normal ve Zihin Engelli Ergenlerin Empati Becerileri ile Annelerinin Empati Becerileri*, Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9(2), 301-314.

Birkan, B. (2013), *Etkinlik Çizelgeleri: Otizmli Çocuklara Bağımsızlık, Sosyal Etkileşim ve Seçim Yapmayı Kazandırma*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 14(01), 61-76.

Birkan, B. (2013), *Otizm Ve Uygulamalı Davranış Analizi: Toplum Temelli Uygulamalar*, Ergoterapi ve Rehabilitasyon Dergisi, 1(2), 92-96.

Cangür, Ş., Civan, G., Çoban, S., Koç, M., Karakoç, H., Budak, S., ... ve Ankaralı, H. (2013), *Düzce İlinde Bedensel ve/veya Zihinsel Engelli Bireylere Sahip Ailelerin Toplumsal Yaşama Katılımlarının Karşılaştırmalı Olarak Değerlendirilmesi*, Düzce Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 3(3), 1-9.

Demirbilek, M. (2013), *Zihinsel Engelli Bireylerin ve Ailelerinin Gereksinimleri*, Turkish Journal of Family Medicine and Primary Care, 7(3).

Eliçin, Ö., Emecen, D. D. ve Yıkmış, A. (2013), *Zihin Engelli Çocuklara Doğrudan Öğretim Yöntemiyle Temel Toplama İşlemlerinin Öğretiminde Nokta Belirleme Tekniği Kullanılarak Yapılan Öğretimin Etkililiği*, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 37(37), 118-136.

Erdoğan, H., Kelten, B., Akdemir, O., Karaoğlan, A., ve Taşdemiroğlu, E. (2013), *Otizm ve Serebellar Mutizm: Nöroanatomik Bulguların Bir Derlemesi,* Maltepe Tıp Dergisi, 5(2), 57-65.

Girli, A. (2013), *Zihinsel Yetersiz veya Otizm Tanılı Kaynaştırma Öğrencilerin Depresif Özelliklerinin İncelenmesi*, Milli Eğitim Dergisi, 43(198), 60-72.

Güllüpınar, F. (2013), *Toplumsal İlişkiler Kıskacında Zihin Engelli Olan Bireyler ve Aile Yapıları: Eskişehir'de Engelli Ailesi Hakkında Sosyolojik Bir Alan Çalışması*, Toplum ve Sosyal Hizmet, 24(1), 41-64.

Kadak, M. T., Demir, T. ve Doğangün, B. (2013), *Otizmde Yüz ve Duyguların Yüz İfadelerini Tanıma,* Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar, 5(1), 15-29.

Kaysılı, B. K. (2013), *Zihin Kuramı: Otizm Spektrum Bozukluğu Olan ve Normal Gelişen Çocukların Performanslarının Karşılaştırılması*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 14(01), 83-103.

Kuzu, A., Cavkaytar, A., Çankaya, S., Öncül, N. (2013), *Zihin Engelli Bireylerin Ebeveynlerinin Kullanımına Yönelik Geliştirilen Mobil Beceri Öğretimi Yazılımına Yönelik Katılımcı Görüşleri,* Anadolu Journal of Educational Sciences International, 3(2), 1-21.

Meşe, İ. (2013), *Engellenmiş Annelik: Zihinsel Engelli Çocukların Anneleri*, Electronic Turkish Studies, 8(12).

Özdemir, O., Diken, İ. H., Diken, Ö., ve Şekercioğlu, G. (2013*), Otizm Davranış Kontrol Listesi (Autism Behavior Checklist-ABC) Modifiye Edilmiş Türkçe Versiyonu'nun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması: Pilot Uygulama Sonuçları*, International Journal of Early Childhood Special Education, 5(2), 168-182.

Özer, E., Başar, M. Ç., Özkubat, U., Töret, G., Karasu, N. (2013), *Yetersizliği Olan Çocuklarda Beceri Öğretiminde Kullanılan Eşzamanlı İpucuyla Öğretimin Etkililiği: Betimsel Değerlendirme ve Meta-Analizi,* Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 14(02), 67-88.

Özkardeş, O. G. (2013), *Türkiye'de Özel Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Yapılan Araştırmaların Betimsel Analizi*, Bogazici University Journal of Education, 30(2), 123-153.

Özkaya, B. T. (2013), *Yaygın Gelişimsel Bozukluklardan Otizm Spektrum Bozukluğuna Geçiş: DSM-V'de Karşımıza Çıkacak Değişiklikler*, Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar, 5(2), 127-139.

Özokçu, O. ve Canpolat, M. (2013), *Grup Rehberliği Programının Zihinsel Yetersizliği Olan Çocuğa Sahip Annelerin Stres Düzeylerine Etkisi*, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 10(24), 181-196.

Öztürk, T. ve Yıkmış, A. (2013), *Ana Sınıflarına Devam Eden Normal Çocukları Bilgilendirmenin Zihin Engelli Yaşıtlarına Yönelik Tutumlarına Etkisi*, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 13(1), 1-20.

Sivrikaya, T. ve Tekinarslan, İ. Ç. (2013), *Zihinsel Yetersizliği Olan Çocuğa Sahip Annelerde Stres, Sosyal Destek ve Aile Yükü*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 14(02), 17-31.

Selimoğlu, Ö. G., Özdemir, S., Töret, G. ve Özkubat, U. (2013), *Otizmli Çocuğa Sahip Ebeveynlerin Otizm Tanılama Sürecinde ve Tanı Sonrasında Yaşadıkları Deneyimlerine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi*, International Journal of Early Childhood Special Education, 5(2), 129-161.

Şener, E. F. ve Özkul, Y. (2013), *Otizmin Genetik Temellleri*, Sağlık Bilimleri Dergisi, 22(1), 86-92.

Şengül, S., ve Baykan, H. (2013), *Zihinsel Engelli Çocukların Annelerinde Depresyon, Anksiyete ve Stresle Başa Çıkma Tutumları*, Kocatepe Tıp Dergisi, 14(1), 30-39.

Şentürk, M. ve Saraçoğlu, G. V. (2013), *Eğitilebilir Zihinsel, Bedensel Engelli Çocuğa Sahip Olan ve Olmayan Annelerin Aileden Algıladıkları Sosyal Destek ile Depresyon Düzeylerinin Karşılaştırılması,* International Journal of Basic and Clinical Medicine, 1(1), 40-49.

Tanrıverdi, N., Pazarbaşı, A., Karahan, D. S., Güney, İ., Taştemir, D., Tunç, E., ... ve Hergüner, Ö. (2013), *Atipik Yüz Görünümü Ve Zeka Geriliği Olan Bir Olguda Homolog Olmayan İki Kromozomun Her İki Eşleri Arasındaki Translokasyonun* [t (16; 19)(q24; q12) x2] *Varlığı*, Cukurova Medical Journal, 38(3), 540-545.

Taştan, S. (2013), *Bir Negatif İş Davranışı Olarak Üretkenliğe Aykırı Davranışların İşyerinde Örgütsel Adaletsizlik ve Agresif Davranış Algıları İle İlişkisinde Psikolojik Güçlendirme, Benlik Değeri ve Sosyal Bütünleşmenin Düzenleyici Rolünün İncelenmesi: Otizm Tanısı Almış Çocuk Sahibi Çalışanlar Üzerine Karşılaştırmalı Bir Araştırma*, Sosyal ve Beşerî Bilimler Dergisi, 5(2), 466-481.

Yıkmış, A., Öncül, N. ve Acar, Ç. (2013), *Zihinsel Yetersizliği Olan Çocuklarla Çalışan Özel Eğitim Öğretmenlerinin Matematik Dersine Yönelik Yapılan Çalışmalarla İlgili Görüş ve Önerileri*, Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (25), 35-59.

Yosunkaya, E. (2013), *Otizm Etyolojisinde Genetik ve Güncel Perspektif*, Journal of Istanbul Faculty of Medicine, 76(4), 84-88.

Yükselen, A., ve Yaban, E. H. (2013), *Kaynaştırma Programına Devam Eden Hafif Düzeyde Zihin Engelli Çocukların Sosyal Yeterlilikleri*, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28(28-3), 454-468.

2014

Akmanoğlu, N. ve Kurnaz, E. (2014), *Otizmli Çocukların Eğitiminde Yeni Eğilimler: Videoyla Kendine Model Olma ve Etkileri,* Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 15(02), 63-80.

Aksoy, V. (2014), *Orta çağ İslam Toplumlarında Zihinsel Yetersizliği Olan Bireylerin Toplumsal Statüleri ve Eğitimleri,* International Journal of Early Childhood Special Education, 6(1), 102-114.

Arslan, G. ve Aslan, G. (2014), *Zihin Engelli Bireylere Eğitim Veren Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi (Tokat İli Örneği),* Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 4(2), 49-66.

Aydın, A. ve Sönmez, O. İ. (2014), *Zihinsel Yetersizliği Olan Çocukların Annelerinin Çocuk Yetiştirme Tutumlarının Çocukların Sosyal Becerilerine Etkisi,* Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11(1), 149-168.

Bağdatlı, Ş. ve Deliceoğlu, G. (2014), *Eğitilebilir Zihinsel Engelli Bireylerde Bazı Fiziksel Uygunluk Parametrelerinin İncelenmesi (Kırıkkale İli Örneği),* Spor Bilimleri Dergisi, 25(2), 67-78.

Biçer, S., Ünsal, A., Şahin, F., Sarıkaya, Ö. ve Güleser, G. (2014), *Zihinsel ve Fiziksel Engelli Çocuğa Sahip Ebeveynlerin Sosyal Destek Düzeylerinin Belirlenmesi,* Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi, 3(2), 696-709.

Çağlayan, N. (2014), *Zihinsel Engelli Bireylerin Eğitiminde Görsel Sanatlar Dersinin Yeri ve Önemi,* Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 4(1), 91-101.

Çelik, S. (2014), *Zihinsel Engelli Bireylerde Kaza / Yaralanmaların Önlenmesinde Hemşirenin Rolü,* Çağdaş Tıp Dergisi, 4 (2 Ek), 100-97.

Duran, S. ve Barlas, G. (2014), *Zihinsel Engelli Bireylerin Ebeveynlerinin Öznel İyi Oluş, Öz Duyarlık ve Tükenmişlik Düzeylerinin Belirlenmesi,* Mersin Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi, 7(3), 69-79.

Genç Tosun, D. ve Kurt, O. (2014), *Otizm Spektrum Bozukluğu ve Video Modelle Öğretim*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 15 (03), 37-50.

Gördeles, N. B. ve İnci, F. (2014), *Zihinsel Engelli Çocuğu Olan Ailelere Verilen Grup Danışmanlığının Etkinliğinin Değerlendirilmesi*, Psikiyatri Hemşireliği Dergisi, 5(2), 84-91.

Güven, D. ve Diken, İ. (2014), *Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Okul Öncesi Çocuklara Yönelik Sosyal Beceri Öğretim Müdahaleleri*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 15 (01), 19-38.

İlhan, E. ve Esentürk, O. (2014), *Zihinsel Engelli Bireylerde Sporun Etkilerine Yönelik Farkındalık Ölçeği (ZEBSEYFÖ) Geliştirme Çalışması*, CBÜ Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 9(1) ,19-36.

Koçak, N., Tepeli, K., Yalçın, H. ve Uslu, B. (2014), *Özel Eğitim Kurumuna Devam Eden Mental Retardasyon Tanısı Almış 5-11 Yaş Çocuların Kelime Dağarcıklarının İncelenmesi,* Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi, 2014 (4), 6-13.

Konuker, R., Alakoç Pirpir, D., Yıldız Çiçekler, C., Girgin Büyükbayraktar, Ç. ve Uslu, B. (2014), *Özel Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerinde Uygulanan Zihinsel Engelli Birey Destek Eğitim Programının Hafif Düzeyde Zihinsel Engelli Çocukların Görsel Algı Düzeylerine Etkisi,* Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi, (36), 327-340.

Kuzu, A., Cavkaytar, A., Odabaşı, H., Erişti, S. ve Çankaya, S. (2014), *Zihin Engelli Bireylerin Ebeveynlerinin Kullanımına Yönelik Mobil Beceri Öğretimi Yazılımının Geliştirilmesi,* Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry, 5(2), 11-26.

Lafçı, D., Öztunç, G. ve Alparslan, Z. (2014), *Zihinsel Engelli Çocukların (Mental Retardasyonlu Çocukların) Anne ve Babalarının Yaşadığı Güçlüklerin Belirlenmesi,* Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi, 3 (2), 723-735.

Meşe, İ. (2014), *Damgalanmanın "Köşeye Sıkıştırdığı" Kadınlar: Zihinsel Engelli Çocukların Anneleri,* Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 7(31), 544-550.

Özgüç, C. ve Cavkaytar, A. (2014), *Zihin Engelli Öğrencilerin Eğitim Aldığı Bir Özel Eğitim Uygulama Merkezindeki Öğretmenlerin Öğretim Teknolojilerini Kullanım Durumları: Bir Durum Çalışması,* Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry, 5(1), 47-59.

Özkubat, U. ve Töret, U. (2014), *Zihinsel Yetersizliği Olan Çocuklara Gündüz Tuvalet Kontrolü Becerisi Öğretiminde Anneleri Tarafından Sunulan Geleneksel Gündüz Tuvalet Kontrolü Öğretimin Etkililiği,* Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 35(35), 61-84.

Töret, G., Özdemir, S., Gürel Selimoğlu, Ö. ve Özkubat, U. (2014), *Otizmli Çocuğa Sahip Olan Ebeveynlerin Görüşleri: Otizm Tanımlamaları ve Otizmin Nedenleri,* Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 15(01), 1-17.

Töret, G. ve Özmen, E. (2014), *Erken Çocukluk Döneminde Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklarda Taklit Becerileri,* Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 15(03), 51-68.

Ünal, F. ve İflazoğlu Saban, A. (2014), *Kaynaştırma Uygulamasına Devam Eden Engelli Öğrencilerin Velilerinin Kaynaştırmaya Yönelik Tutumları-II,* Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 23(1), 466-417.

Yavuz, M. ve Coşkun, İ. (2014), *Normal Gelişim Gösteren Bireyin Zihinsel Engelli Kardeşiyle Vakit Geçirme Durumu,* Turkish Studies (Elektronik), 9(8), 295-313.

Yılma, G. ve Uçan, B. (2014), *Eğitilebilir Zihinsel Engelli Çocuklarda Müzik Aletlerinin Görsel Destekli Algılanabilirliği Üzerine Bir Çalışma (İstanbul / Sancaktepe Örneği),* The Turkish Online Journal of Design Art and Communication, 4(1), 10-15.

2015

Arslan, E. ve İnce, G. (2015), *12 Haftalık Egzersiz Programının Atipik Otizmli Çocukların Kaba Motor Beceri Düzeylerine Etkisi,* International Journal of Sport Exercise and Training Sciences- IJSETS, 1(1), 51-62.

Aslan, K. ve Şahin, S. (2015), *Ülkemizde Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklarda Sosyal Becerileri Geliştirmeye Yönelik Yapılan Güncel Çalışmalar,* Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi, 2(3), 1-18.

Aykara, A. (2015), *Zihinsel Engelli Kardeşe Sahip Bireylerin Yaşadıkları Güçlüklerin Sosyal Rol Kuramı Açısından Değerlendirilmesi,* Toplum ve Sosyal Hizmet, 26(2), 87-104.

Balçık, B. (2015), *Zihinsel Yetersizliği Bulunan Öğrencilere Etkileşim Ünitesi Yöntemiyle Toplama Becerisinin Öğretimi,* Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15(Özel Sayı), 87- 110.

Boyacıoğlu, H. (2015), *Zihinsel Engelli Çocuklar İçin Ergonomik Kolluk Tasarımı,* Mühendislik Bilimleri ve Tasarım Dergisi, 3(3), 647-650.

Ceyhun, A., Özdemir, S., Töret, G. ve Özkubat, U. (2015), *Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuk ve Ebeveynlerinin, Ebeveyn - Çocuk Etkileşimlerinin Normal Gelişim Gösteren Çocuk ve Ebeveynleri ile Karşılaştırılması,* International Journal of Early Childhood Special Education, 7(2), 183-211.

Eliçin, Ö. ve Yıkmış, A. (2015), *Otizmi Olan Öğrencilere Okuma-Yazma Öğretme Konusunda Sınıf Öğretmenlerinin Görüş ve Önerileri,* Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15(Özel Sayı), 231-242.

Eliçin, Ö., Yıkmış, A. ve Cavkaytar, A. (2015), *Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklara İşlevsel Okuma Becerilerinin Kazandırılmasında Tablet Bilgisayar Aracılığı ile Sunulan Programın Etkililiği,* ODTÜ Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi, 5(13), 255-279.

Eker, E. (2015), *Otizme Psikanalitik Bir Bakış,* Aydın İnsan ve Toplum Dergisi, 1(1), 69-77.

Fathı, M., Pezeshk, S. ve Hashemı Azar, J. (2015), *Karaj'ın Zihinsel Engelli Ergenleri Arasındaki Zihinsel Bozuklukların Yaygınlığı Üzerine Bir Araştırma,* Cumhuriyet Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Fen Bilimleri Dergisi, 36(3), 1688-1694.

Göker, H., Şahin, İ. ve Tekedere, H. (2015), *Erken Çocukluk Döneminde Otizm Teşhisine Yönelik Dinamik Uzman Sistem Tasarımı,* Bilişim Teknolojileri Dergisi, 8 (3), 167-172.

Gökmen, C., Tekinarslan, E., ve Tekinarslan, İ. Ç. (2015), *Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilere Bilgisayarda Eğitsel CD İzleme Becerisinin Öğretiminde Eşzamanlı İpucuyla Öğretimin Etkililiği,* Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15(Özel Sayı), 190-217.

Güven, D. ve Vuran, S. (2015), *Otizm Spekturum Bozukluğu Olan Bireylerin Sosyal Becerilerinin Geliştirilmesinde Grup Müdahaleleri,* Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 16(01), 29-51.

Horasan, M. ve Birkan, B. (2015), *Fırsat Öğretiminin Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklara Kaybolan Nesnelerini Sözcük Kullanarak İsteme Becerisinin Öğretiminde Etkililiği,* International Journal of Early Childhood Special Education, 7(2), 361-383.

Işık, A. ve Turan, F. (2015), *Normal Gelişim Gösteren ve Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklarda Duygu Düzenleme,* Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal, 1, 709-716.

İlhan, E. L., Kırımoğlu, H., Tunçel, M. ve Altun, M. (2015), *Zihinsel Engelli Çocuklarda Özel Atletizm Antrenmanlarının Öz Bakım Beceri Düzeylerine Etkisi,* Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 16(3), 145-160.

Karabulut, A., Yıkmış, A., Özak, H. ve Karabulut, H. (2015), *Şemaya Dayalı Problem Çözme Stratejisinin Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilerin Problem Çözme Performanslarına Etkisi,* Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15(Özel Sayı), 243-258.

Oğuz, H. (2015), *Aşamalı Tümce Geliştirme Uygulamalarının Otizmli Çocukların Cümle Gelişimine Etkisi: Vaka Çalışması,* Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal, 1,666-672.

Ökcün Akçamuş, M. ve Turan, F. (2015), *Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklarda Taklit Gelişimi ve Taklidin Gelişimsel Rolü,* Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal, 2(2), 15-31.

Özcan, M. (2015), *Zihinsel Engelli Bireylerde Görsel Sanat Eğitimi,* İstanbul Aydın Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Dergisi, 1(2), 71-83.

Kaya, U. (2015), *Zihinsel Yetersizlikten Etkilenmiş Çocukların Tanılanmasında Tanı Ölçütlerinin Tarihsel Gelişim ve Değişimi. (1907 Yılı Tanı Ölçütleri ile 2013 Yılı DSM-5 Tanı Ölçütlerinin Karşılaştırılması),* Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal, 1, 175-191.

Metin, N., Şenol, B. ve Yumuş, M. (2015), *Okul Öncesi Eğitim Sınıflarına Kaynaştırılan Otistik Çocukların Sosyometrik Statülerinin İncelenmesi,* Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal, 1, 483-490.

Özkul Önol, S. ve Kırzıoğlu, Z. (2015), *Otistik Bireylerde Ağız ve Diş Sağlığı,* SDÜ Tıp Fakültesi Dergisi, Çocuk Özel Sayısı, 17-25.

Özmen, E., Gürel Selimoğlu, Ö. ve Şimşek, M. (2015), *Uyarlanmış Bilişsel Strateji Öğretiminin Öykü Yazmada Uygulanması: Zihinsel Yetersizliği Olan Bir Öğrenci ile Vaka Çalışması,* Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 16 (02), 149-171.

Tortop, H. S., Kandemir, B., Kaya, Ö. E. ve Demir, F. (2015), *Öğretmen Adaylarının Zihin Engelli Birey Kavramına Yönelik Algıları,* Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15(Özel Sayı), 307-322.

Töret, G., Aykut, Ç., Babacan, A. ve Özkubat, U. (2015), *Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklarda Akademik Başarı Düzeyleri Üzerinde Kendini İzleme Stratejisinin Etkisinin İncelenmesi,* Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 16(02), 125-147.

Töret, G., Özdemir, S. ve Özkubat, U. (2015), *Ciddi Düzeyde Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklar ile Annelerinin Ebeveyn - Çocuk Etkileşimlerinin Ebeveyn ve Çocuk Davranışları Açısından İncelenmesi,* Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 16(01), 1-28.

Turhan, C. ve Vuran, S. (2015), *Otizm Spektrum Bozukluğu Gösteren Çocuklara Sosyal Beceri Öğretiminde Sosyal Öykü ve Video Model Uygulamalarının Etkililik ve Verimlilikleri,* International Journal of Early Childhood Special Education, 7 (2), 294-315.

Türkmen, A., Kalpaklı, F. ve Sevinç, İ. (2015), *Benim Adım Khan Filmi: Otizmin Medyadaki Yansıması,* İstanbul Üniversitesi Sosyoloji Dergisi, 3(30), 381-395.

2016

Akpınar, S., Özcan, K., Özyurt, G. ve Dinsever, Ç. (2016), *Otizm Spektrum Bozukluğu Tanısı Olan Çocuklarda Terapötik At Binme Aktivitelerinin Yaşam Kalitesi ve Motor Performans Üzerine Etkisi,* Spor Bilimleri Dergisi, 27(4), 172-184.

Atan, T., Eliöz, M., Çebi, M., Ünver, Ş. ve Atan, A. (2016), *Basketbol Antrenmanın Eğitilebilir Zihinsel Engelli Çocukların Motorik Özelliklerine Etkisinin İncelenmesi,* Spor ve Performans Araştırmaları Dergisi, 7(1), 29-35.

Çay, E. ve Özbey, F. (2016), *Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilere Gitarla Ritim Atma Becerisinin Öğretiminde Eşzamanlı İpucuyla Öğretimin Etkililiği,* Afyon Kocatepe Üniversitesi Akademik Müzik Araştırmaları Dergisi, 2(4), 43-66.

Çolak, Ü. ve Hergüner, B. (2016), *Zihinsel Engellilerin İstihdamı ve Korumalı İşyeri Projesinin İşverenler Açısından Uygulanabilirliği: Trabzon Örneği,* İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 5(8), 2436-2455.

Dalkıran, E. ve Nacakcı, Z. (2016), *Zihin Engelli Özel Eğitim Okullarında Müzik Dersi Uygulamalarının İncelenmesi,* Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8(15), 344-356.

Demiral, Ö. (2016), *Otizmli Çocukların Eğitimiyle İlgili Bir Web Portalı Tasarımı,* İstanbul Aydın Üniversitesi Dergisi, 8(32), 137-148.

Doğan, Y., Özdemir, S., Gürel Selimoğlu, Ö., Töret, G., Özkubat, U. ve Ceyhun Duman, A. (2016), *Otizm Spektrum Bozukluğu Olan ve Normal Gelişim Gösteren Çocuklarda Anne-Çocuk Etkileşiminin Karşılaştırılması,* Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 17(01), 79-96.

Eliçin, Ö. ve Kaya, A. (2016), *Zihinsel Yetersizliği Olan Yetişkin Bireylere Doğrudan Öğretim Yöntemi ile Tablet Bilgisayarda Oyun Oynama Becerisinin Kazandırılması,* Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi, 33(2), 1-19.

Er Sabuncuoğlu, D. (2016), *Otizm Bilgi Düzeyi: Okul Öncesi Eğitimcileri,* Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi, 3(1), 28-52.

Fırat, S. (2016), *Otistik Çocukların Anne-Babalarının Depresyon ve Kaygı Düzeyleri,* Cukurova Medical Journal 41(3), 539-547.

Görgün, B., Melekoğlu, M. (2016), *Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) Olan Bireylerin Fiziksel Aktivitelerine İlişkin Yapılan Çalışmaların Gözden Geçirilmesi,* Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 17(03), 347-376.

Güller, E. ve Kaya, S. (2016), *Mekân Renklerinin Zihinsel Engelli Çocukların Mekânı Algılamasındaki Etkisi,* Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 36(3), 577-596.

Günay Molu, N., Özkan, B. ve Özcan, A. (2016), *Mental Retardasyon ve Şizofrenide Evde Bakım; Olgu Sunumu,* Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi, 5(4), 126-133.

Güner Yıldız, N. ve Melekoğlu, M. (2016), *Zihin Engelliler Öğretmenliği Öğrencilerinin Kaynaştırma Uygulamalarına ve Öğrenim Gördükleri Bölüme Bakışlarının Değerlendirilmesi,* Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 9(2), 310-325.

Hekim, M. ve Tokgöz, M. (2016), *Zihinsel Engelli Çocuklarda Motor Gelişim Yetersizlikleri: Motor Gelişimin Desteklenmesinde Fiziksel Aktivite ve Sporun Önemi,* Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8(17), 489-501.

Karaaslan, Ö. ve Karaaslan, D. (2016), *Otizmli Çocukların Tıbbi Tanılama Sürecinde Yer Alan Uzman Doktorların Tanılamaya İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi,* Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 18(2), 271-293.

Kırımoğlu, H., Esentürk, O., İlhan, E., Yılmaz, A. ve Kaynak, K. (2016), *İlköğretim, Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi Öğretmenleri ile Beden Eğitimi ve Spor Öğretmen Adaylarının Zihinsel Engelli Bireylerin Fiziksel Egzersize Katılımlarının Etkilerine Yönelik Farkındalık Düzeylerinin İncelenmesi,* Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi, 5(4), 231-244.

Kizir, M. ve Yıkmış, A. (2016), *Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylere Sosyal Beceri Öğretiminde Bilgisayar Destekli Öğretim Uygulamalarının Gözden Geçirilmesi,* Bartın University Journal of Faculty of Education, 5(2), 247-272.

Koparan, C., Ardıç, A., Hunler, O. ve Akköse, M. (2016), *Otizm Spektrum Bozukluğu ile Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Arasındaki İlişkinin Regresyon Analizi ile İncelenmesi,* Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16 (2), 547-561.

Macaroğlu Akgül, E. (2016), *Otizm, Teknoloji ve Özel Eğitim Öğretmen Adaylarına Dair,* FSM İlmi Araştırmalar İnsan ve Toplum Bilimleri Dergisi, (8), 25-34.

Ökcün-Akçamuş, M. (2016), *Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Sosyal İletişim Becerileri ve Dil Gelişim Özellikleri,* Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 17(02), 163-192.

Öztürk, M., Akkan, Y., Büyüksevindik, B. ve Kaplan, A. (2016), *Hafif Düzeyde Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilerin Sanal Manipulatifler Yardımıyla Toplama İşlemi Öğrenimi: Bir Çoklu Durum Çalışması,* Eğitim ve Bilim, 41(188), 175-196.

Sülün, K. ve Girli, A. (2016), *İlköğretim Genel Eğitim Sınıfı ile Özel Eğitim Sınıfında Öğrenim Gören Kaynaştırma Öğrencilerinin Sosyal Becerilerinin İncelenmesi,* Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 7(13), 1-24.

Şarvan Cengiz, Ş., Baş, M. ve Elaltunkara, C. (2016), *Spor Okullarına Devam Eden Otizmli Çocuğa Sahip Ebeveynlerin Çocuk Tabanlı Değişkenlere Göre Stres ve Başa Çıkma Düzeylerinin İncelenmesi,* International Journal of Sport Culture and Science, 4 (Özel Sayı 2), 439-453.

Töret, G. ve Özmen, R. (2016), *Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklarda Karşılıklı Taklit Eğitimi,* Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 17(03), 377-394.

Ünal, M., Ece, A. ve Yıkmış, A. (2016), *Zihin Engelli Çocuklara Öz Bakım Becerilerinin Şarkı Yoluyla Öğretilmesi,* Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8(17), 139-153.

Yıkmış, A. (2016), *Zihin Engelli Çocuklara Temel Toplama İşlemlerinin Etkileşim Ünitesi ile Öğretimi,* Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16(2), 676-697.

2017

Adalı, M. ve Sözer Çapan, A. (2017), *Otizm Tanısı Konmuş Çocukların Ailelerinin Çocuklarıyla Birlikte Kaliteli Zaman Geçirme Etkinliklerine Dair Farkındalıklarının İncelenmesi,* İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3(3), 1-4.

Akın Bülbül, İ. ve Özdemir, S. (2017), *Ortak Dikkat Becerileri ve Otizm Spektrum Bozukluğu,* Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 36(1), 195-220.

Alp, H. ve Çamlıyer, H. (2017), *Hareket Eğitimi ve Fiziksel Aktivite Programı Verilen Davranış Problemli Otistik Çocukların Bir Yıl Sonraki Süreçlerinin İzlenmesi,* Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi, (63), 1-13.

Altun, H., Sevgen, F. H. ve Arıcı, A. (2017), *Çocuk Psikiyatri Polikliniğine Başvuran Zihinsel Engelli Hastaların Başvuru Şikayetleri ve Komorbid Tanıları,* Journal of Mood Disorders, 7(4), 199-204.

Arıcıoğlu, A. ve Gültekin, F. (2017), *Zihinsel Engelli Çocuk Annelerinin Sosyal Destek ve Gelecek Algıları: Psikolojik Danışmanların Rolleri,* Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (42), 1-26.

Aslan, Ş. ve Çalışkan, T. (2017), *Zihinsel Engellilerde Egzersiz ve Sportif Oyun Programı Öncesi ve Sonrası Öfke Durumunun Karşılaştırılması,* Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 19 (1), 32-40.

Bedir Erişti, S., Fırat, M., İzmirli, S. ve Ceylan, B. (2017), *Otizm Spektrum Bozukluğu olan Çocuklar için Tasarım Tabanlı Araştırma Yaklaşımına Dayalı Eğitsel Oyun Tasarımı,* Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30(1), 73-99.

Biçer, E. ve Sarı, O. (2017), *Normal Gelişim Gösteren ve Hafif Düzeyde Zihinsel Engelli Öğrencilerin Zihin Kuramı ve Yürütücü İşlev Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi,* Eğitimde Kuram ve Uygulama, 13(2), 261-276.

Ceco, U. ve Çakın Memik, N. (2017), *Bakım Verenin Yükü Penceresinden Otizme Bakış,* Kocaeli Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi, 3(2), 19-21.

Çelik, Ö., (2017), *Zihinsel Yetersizliği Olan Bireylerin Cinselliği ile İlgili Çalışmalar Yapan Uzman Görüşleri,* Turkish Studies (Elektronik), 12(17), 113-132.

Demir, R. (2017), *Hafif (Eğitilebilir) Zihin Engelli Öğrencilere Yönelik Hazırlanan Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Programının Öğretmen Görüilerine Göre Değerlendirilmesi,* Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi, (64), 209-235.

Eldeniz Çetin, M., Sivrikaya, T. ve Şen, G. (2017), *Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilerin Pekiştireç Tercihlerinin İncelenmesi,* Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi, 6(4), 458-478.

Eldeniz Çetin, M. ve Ulugöl, F. (2017), *Zihinsel Yetersizliği Olan Bireylere Ebru Yapma Becerisinin Öğretiminde Video Modelle Öğretimin Etkililiği,* Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, (35), 234-251.

Elitok, B. (2017), *Otizmin Tedavisinde Hayvanların Rolü,* Dicle Üniversitesi Veteriner Fakültesi Dergisi, 10 (2), 163-167.

Esnafoğlu, Y. (2017), *Otistik Spektrum Bozukluğu Bulunan Çocuklarda Vitamin B12, Folat ve Vitamin D Seviyelerinin İncelenmesi,* Klinik Tıp Aile Hekimliği, 9(4), 36-41.

KAYNAKÇA

Abberley, P. (1987), The Concept of Opperession and the Development of a Social Theory of Disability, *Disability and Society*, 2(1):19-55.

Abberley, P. (1996), Work, Utopia, and Impairment, in. *Disability and Society*:*Emerging Issues and Insights*, L. Barton (ed.), London: Longman.

Abberley, P. (1998), The Spectre at the Feast: Disabled People and Social Theory, in. *The Disability Reader:Social Science Perspectives*, T. Shakespeare (ed.), New York:Cassell Pub.

Acar, F. (1993), *Bireylerarası İlişkiler ve Cinsiyet Rolleri, Gecekondularda Aileler Arası Geleneksel Dayanışmanın Çağdaş Organizasyonlara Dönüşümü*, B. Gökçe ve diğerleri (editörler), Ankara: Başbakanlık Kadın ve Sosyal Hizmetler Müsteşarlığı Yayını, 195-247.

Acar, H. (2001), Özürlülük Araştırmalarında Yeni Bir Yaklaşım ve Niteliksel Bir Araştırma Tasarımı, (içinde) *Görme Engelliler İçin Rehabilitasyon Deneyimleri, Yeni Rehabilitasyon Politikaları ve Meslek Tanımları*, (Ed. K. Karataş), 24-25 Mart 2000, Ankara:Körler Federasyonu.

Akdağ, Ş. (2005), Görme Engelli Kadının İnsan Hakları Eğitimi Program Uygulamaları, *Engelli Kadınların Sorunları ve Çözümleri Sempozyumu*, Kocaeli 29-30 Nisan 2005, İstanbul:Türkiye Sakatlar Derneği Kocaeli Şubesi ve Altınokta Körler Derneği Kocaeli Şubesi, 83-87.

Akdenk, M, A. Semerci ve M. Mısır (2005), Engelli Kadınların İnsan Haklarını Kullanmada Engelli Kadınlar Çok Amaçlı Akademisi, *Engelli Kadınların Sorunları ve Çözümleri Sempozyumu,* Kocaeli 29-30 Nisan 2005, İstanbul:Türkiye Sakatlar Derneği Kocaeli Şubesi ve Altınokta Körler Derneği Kocaeli Şubesi, 88-91.

Albert, B. (2004), Breifing Note:The Social Model of Disability, Human Rights and Development, *Disability KaR Knowledge and Research, Disability KaR Research Project Enabling Disabled People to Reduce Poverty*, 1-8.

Albrecht, G. L. (1992), *The Disability Business.* London:Sage Pub.

Alcoff, L. f, L. (1988), Cultural Feminism Versus Poststructuralism: The Identity Crisis in Feminist Theory, *Journal of Women in Culture and Society*, 13(3):405-436.

Alexander, D., (2015), Disability and Disaster:An Overview, in. *Disability and Disaster:Explorations and Exchanges,* (Eds. I. Kelman ve L. M. Stough), New York:Palgrave/Macmillan Press, 15-30.

Alexander, D., J. C. Gaillard, ve B. Wisner, (2012), Disability and Disaster, in. *Handbook of Hazards and Disaster Risk Reduction and Management,* (Eds. B. Wisner, J. C. Gaillard ve I. Kelman), New York:Routledge, 413-423.

Altuntaş Duman, N., Doğanay, G. (2017), Toplumsal Dışlanma Pratikleri Üzerinden Trabzon'da Engelli Kadınlar*, Sosyoloji Araştırmaları Derg*isi, 20(2):1-48.

Anderson, E. M. (1973), *The Disabled Schoolchild: A Study of Integration in Primary Schools*, London: Methuen.

Anderson, M. P. I. (1993), *Social Support and Barriers to Higher Education:Experience of Students With Physical Disabilities*, Unpublished Master Thesis, University of Alberta at Edmonton.

Anderson, E. M. ve B. Spain (1977), *The Children with Spina Bifida*, London:Methuen.

Anderson, E. M., L. Clarke ve B. Spain (1982), *Disability in Adolescence*, London:Methuen.

Antonak, R. ve H. Livneh (1988), *The Measurement of Attitudes Toward People withDisabilities*, Springfield, IL: Charles C. Thomas Publishing, xx, 5-20.

Appleby, Y. (1994), Out in the Margins, *Disability and Society*, 9(1):19-32.

Aral, N., F. Gürsoy ve A. Ayhan (2005), Engelli Kadınlara Yönelik İstismar, *EngelliKadınların Sorunları ve Çözümleri Sempozyumu*, Kocaeli 29-30 Nisan 2005, İstanbul: Türkiye Sakatlar Derneği Kocaeli Şubesi ve Altınokta Körler Derneği Kocaeli Şubesi, 30-35.

Arıkan, Ç. (2001), *Türkiye'de Görme Özürlü Kadınlar:Sorunlar, Beklentiler, Çözüm Önerileri*, Ankara:Körler Federasyonu Yayını No:3.

Arıkan, Ç. (2002), Aile ve Özürlülük:Görme Özürlüler Derneği'ne Üye Özürlü Aileler Üzerine Bir Araştırma, *Ufkun Ötesi Bilim Dergisi*, 1(1):45-60.

Armitage, J. (1983), *Barriers: A Survey of Housing Physical Disability and the Role of Local Authorities*, London: SHELTER-National Campaign for the Homeless.

Atıcı, İ. (2007), *Fiziksel Engelliler ve Kentsel Mekanın Kullanımı*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Aydın, H. (2013), Etiketli Bedenler:Sakatlık Üzerine Sosyolojik Bir Değerlendirme, *Mardin Artuklu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyoloji Anabilim Dalı,* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Aysoy, M. (2004), *Avrupa Birliği Sürecinde Özürlüler Politikası*, İstanbul:Açı Yay.

Bagwell, H.B., R. Liggin, T. Thompson, K. Lyle, A. Anthony, M. Baltz ve D.Z. Kuo

(2016), Disaster Preparedness in Families with Children with Special HealthCare Needs, *Clinical Pediatrics*, 55(11):1036-1043.

Banks, M. H. ve P. R. Jackson (1982), Unemployment and the Risk of Minor Psychiatric Disorder in Young People, *Psychological Medicine*, 12:789-798.

Barile, M., C. Fichten, V. Ferraro ve D. Judd (2006), Ice Storm Experiences of Persons with Disabilities:Knowledge is Safety, *Review of Disability Studies,* 2(3):35-48.

Barnes, C. (1991), Discrimination: Disabled People and the Media, *Contact*, 70:15-16.

Barnes, S. G. (1994), *The Interrelationships Between Self-Esteem, Utilization of Support Services, Academic Progress, and Academic Achievement for College Students with Disabilities*, Unpublished Doctoral Dissertation, Southern Illinois University at Carbondale.

Barnes, C. (1996), Theories of Disability and the Origins of the Oppresion of Disabled People in Western Society, in. *Disability and Society:Emerging Issues and Insights*, (Ed. L. Barton), London:Longman.

Barnes, C. (1998), The Social Model of Disability: A Sociological Phenomenon Ignored by Sociologists?, in. *The Disability Reader:Social Science Perspectives*, (Ed. T. Shakespeare), New York:Cassell Pub.

Barnes, C. ve G. Mercer (1996), *Exploring the Divide:Illness and Disability*, Leeds:The Disability Pres.

Barnes, C., G. Mercer ve T. Shakespeare (2000), Exploring Disability:A Sociological Introduction, *Sociology*, 35(1):219-258.

Barnes, C. ve G. Mercer (2001), Disability Culture:Assimilation or Inclusion?, in. *Handbook of Disability Studies*, (Eds. G. L. Albrecht, K. D. Seelman ve M. Bury), Thousand Oaks, Ca:Sage Pub. Inc.

Barter J. T., D. O. Swaback ve D. Todd (1968), Adolescent Suicide Attempts:A Follow-up Study of Hospitalized Patients, *Archives of General Pschiatry*, 19:523-527.

Barton, L. (1996), *Disability and Society: Emerging Issues and Insight*, Harlow:Longman.

Barton, L. (1998), Sociology, Disability Studies and Education:Some Observation, in. *The Disability Reader:Social Science Perspectives*, (Ed. T. Shakespeare), New York: Cassell Pub.

Beardshaw, V. (1988), *Last on the List: Community Services for People with Disabilities*, London:King's Fund Institute.

Benedict, R. (1959), *Pattern of Culture*, New York:Houghton Mifflin.

Bezmez, D., S. Yardımcı ve Y. Şentürk (2011), Giriş, (içinde) *Sakatlık Çalışmaları: Sosyal Bilimlerden Bakmak,* (Ed. D. Bezmez, S. Yardımcı ve Y. Şentürk), İstanbul:Koç Üniversitesi Yayınları, 17-25.

Bickenbach, J. E. (1993), *Physical Diasbility and Social Policy*, Toronto, Ontario, Canada:University of Toronto.

Blaxter, M. (1976), *The Meaning of Disability: A Sociological Study of Impairment*, London:Heinemann Educational Publishers.

Bogdan, R. ve D. Biklen (1977), Handicapism, *Social Policy*, 15 (March-April):14-19.

Bogdan, R. S. ve S. J. Taylor (1987), Toward a Sociology of Acceptance:The Other Side ofthe Study of Deviance, *Social Policy*, 18 (2):34-39.

Bogdan, R. S. ve S. J. Taylor (1989), Relationships with Severely Disabled People:The Social Construction of Humanness, *Social Problems,* 36 (2):135-148.

Bogdan, R. S. ve J. Knoll (1995), The Sociology of Disability, in. *Special Education and Student Disability:An Introduction, Traditional, Emerging, and Alternative Perspectives* (4th ed.), (Eds. E. L. Meyen ve T. M. Skrtic), Denver, CO:Love, 609-674.

Bookis, J. (1983), *Beyond the School Gate: A Study of Disabled Young People Aged 13-19,* London:Royal Association for Disability and Rehabilitation.

Booth, A. ve A. C. Worthman (1998), *Men in Families*, London:Lawrence Erlbaum Assocides Publisher.

Bower, B. (2001), Disability Develop as Family Affair, *Science News*, 160(18):276-279.

Bourdieu, P. (1990), *The Logic of Practice*, Cambridge:Polity.

Braddock, D. L ve S. L. Parish (2001), An Institutional History of Disability, in. *Handbook of Disability Studies*, (Eds. G. L. Albrecht, K. D. Seelman, M. Bury), Thousand Oaks, Ca:Sage Publication, 11-68.

Bradshaw, J. ve D. Lawton (1978), Tracing the Causes of Stress in Families With Handicapped Children, *British Journal of Social Work*, 8:181-192.

Brier, N. M. ve H. B. Demb (1981), Adolescence in the Developmentally Disabled, *Psychiatric Annals*, 11:104-110.

Brittingham, R. ve T. Wachtendorf (2013), The Effect of Situated Access on People with Disabilities:An Examination of Sheltering and Temporary Housing After The 2011 Japan Earthquake and Tsunami, *Earthquake Spectra,* 29(S1):433-455.

Bromet, E. H., C. Schulberg ve I. Dunn (1982), Reactions of Psychiatric Patients to the Three Mile Island Nuclear Accident, *Archives of General Psychiatry,* 39(6):725–730.

Brookfield, K. ve G. Mead (2016), Physical Environment and Community Reintegration Post Stroke:Qualitative Insights From Stroke Clubs, *Disability and Society*, 31(8):1013-1029.

Brown, S. E. (2002), What is Disability Culture?,*Disability Studies Quarterly*, 22(2):34-50.

Burcu, E. (1997), *Gençlik Altkültür Grupları Üzerine Sosyolojik Bir İnceleme*, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Doktora Tezi.

Burcu, E. (2001), Gençlik ve İntihar İlişkisi Çerçevesinde Özürlü Olma: Bir Grup Özürlü Üniversite Öğrencisinin İntihar Hakkındaki Düşünceleri, *Polis Bilimleri Dergisi*, 3(3-4):13-38.

Burcu, E. (2002), Üniversitede Okuyan Özürlü Öğrencilerin Sorunları: Hacettepe Beytepe Kampüsü Öğrencileri Örneği, *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 19(1):83-103.

Burcu, E. (2004a), Görme Özürlü Öğrencilerin Eğitimlerine İlişkin Düşünceleri ve Sorunları:Ankara Örneği, *Ufkun Ötesi Bilim Dergisi*, 4 (2):23-47.

Burcu, E. ve M. Çetin (2004b), Özürlülüğe İlişkin Düşüncelerin Homojenleştirme Analizi ile İncelenmesi: Ankara Örneği, *4. İstatistik Günleri Sempozyumu Bildiri Özet Kitabı* içinde (Poster Bildiri).

Burcu, E. (2005), Görme Özürlü Çocukların Geleceğe İlişkin Düşüncelerinde Ailelerinin Sosyo-ekonomik Düzeyinin Önemi: Ankara Örneği, *Sosyoloji Konferansları*, *Otuzbirinci Kitap, Prof. Dr. Orhan Türkdoğan'a Armağan*, Yayın No: 4600, 37-54.

Burcu, E. (2006a), Türkiye'de Özürlü Bireylerin Köken Ailelerinin (Anne-Baba Ailelerinin) Yapısal Özelliklerinin Sosyolojik Betimlemesi, *Öz-Veri,* Aralık, 2(3):783-805.

Burcu, E. (2006b), Özürlülük Kimliği ve Etiketlemenin Kişisel ve Sosyal Söylemleri, *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 23(2):61-83.

Burcu, E. (2007a), *Türkiye'de Özürlü Birey Olma:Temel Sosyolojik Özellikleri ve Sorunları Üzerine Bir Araştırma*, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yay.

Burcu, E. (2007b), Disability and Youth Suicide:A Focus Group Study of Disabled University Students, *The Review of Disability Studies:An International Journal*, 3(1&2):33-47.

Burcu, E., Kamanlıoğlu, M. ve B. Şahin (2008), Özürlü Bireylerin Eş Seçiminde Yaşadıkları Sorunların Cinsiyete Göre Karşılaştırılması, *Woman 2000*, VII(1):3-30.

Burcu, E. (2010), Engellilik Modelleri Üzerine, (içinde) *Hüseyin Yalçın'a Armağan:Sosyoloji Yazıları 3*, (Editörler N. Güngör Ergan, E. Burcu, B. Şahin), Ankara:Hacettepe Üniversitesi Yay., 69-81.

Burcu, E. (2011a), Türkiye'de Engelli Bireylere İlişkin Kültürel Tanımlamalar:Ankara Örneği, *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, Haziran**,** 28(1):37-54.

Burcu, E.(2011b), Engelli Bireyi Anlamak İçin*, Popüler Bilim Dergisi*, 208:62-67.

Burcu, E. (2013), Engelli Gençlik ve Sosyal Riskler*, Gençlik Araştırmaları Dergisi*, yıl:1, 1(2):32-45.

Burcu, E. (2014), Yaşa ve Engelliliğe Bağlı Toplumsal Eşitsizlikler*,* (içinde) *Sosyoloji*, Erzurum: Atatürk Üniversitesi AÖF Yayınları.

Burcu, E. (2015), Türkiye'de Yeni Bir Alan: 'Engellilik Sosyolojisi' ve Gelişimi, *Sosyoloji Konferansları Dergisi*, yıl:2015-2 (52):317-339.

Burcu, E. (2016), Çifte Dezavantajlı Bir Durum: 'Engelli Olmak' ve 'Kadın Olmak' Üzerine Feminist Bir Değerlendirme*,* (içinde) *Hastalıkta Sağlıkta Kadın Olmak*, (Editöler A. Keser, F. Yıldırım ve M. Kaplan) Ankara: Nobel Tıp Kitabevleri, 23-43.

Burcu, E. (2017), Türkiye'de Engelli Bireylerin Dezavantajlı Konumlarına Engellilik Sosyolojisinin Eleştirel Tavrıyla Bakmak, *Toplum ve Demokrasi Dergisi*, 11(24):107-125.

Burcu, E., (2023), Engellilik Sosyolojisi Ne Söyler? Neyi Tartışır? Engellilik Sosyolojisinin Gelişimsel Süreci Üzerine Bir Değerlendirme, (içinde) Engellilik Sosyolojisi Araştırma Yazıları, (Ed. E. Burcu), Ankara: Siyasal Yay., 21-62.

Burcu Sağlam, E. ve L. Taş (2019), Engellilik Sosyolojisi Bakış Açısında Engellilik ve Kent Yaşamı, *Kartepe Zirvesi 2019:Şehircilik ve Mutlu Şehir Bildiri Kitabı*, 70-76.

Burcu Sağlam, E., A. Boyacıoğlu, B. Ardahanlıoğlu, H. Eker ve A. Arslan, (2025), *Engellilik Adaleti ve Afet Adaleti Kesişiminde Engel Türü Farklı Bireylerin Deprem Sürecine İlişkin Düşünceleri ve Farkındalıkları,* TÜBİTAK Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Projelerini Destekleme Programı, TÜBİTAK 1001 Projesi, Sonuç Raporu.

Burke, P. (2007), Disadvantage and Stigma: A Theoretical Framework for Associated Conditions, in. *Social Work and Disadvantage Addressing the Roots of Stigma Through Association,* (Eds. P. Burke ve J. P. Jessia), London:Kingley Pub., 11-27.

Bullard, R. D. ve B. Wright, (2009), Race, Place, and the Environment in Post-Katrina New Orleans, in. *Race, Place, and the Environmental Justice After Hurricane Katrina,* (Eds. R. D. Bullard ve B. Wright), New York:Routledge, 32-64.

Bullard R D and Wright B 2012 The Wrong Complexion for Protection: How the Government Response to Disaster Endangers African American Communities (New York: NewYork University Press)

Bullard R D and Wright B 2012 The Wrong Complexion for Protection: How the Government Response to Disaster Endangers African American Communities (New York: NewYork University Press)

Burns, N., N. Watson ve K. Paterson (2013), Risky Bodies in Risky Spaces:Disabled People's Pursuit of Outdoor Leisure, *Disability and Society*, 28(8):1059-1073.

Burr, V. (1995), *An Introduction to Social Constructionism*, London:Routledge.

Bury, M. (1996), Defining and Researching Disability:Challenges and Responses, in. *Exploring The Divide: Illness and Disability*, (Eds. C. Barnes ve G. Mercer), Leeds:The Disability Pres.

Bury, M. (1997), *Health and Illness in Changing Society*, London:Routledge.

Cameron, C. (1998), *Choking:The Intrusion of 'Otherness' into Actor Networks,* Paper Presented to Consumption of Mass Conference, 28 Nov, Centre for Social Theory and Technology, Keele University: CSTT Publications, 27-39.

Campbell, J. ve M. Oliver, (1997), *Disability Politics,* London:Routledge.

Campling, J. (1981), *Images of Ourselves: Women With Disabilities Talking*, London:Routledge and Kegan Poul.

Candaş, A., A. Buğra, V. Yılmaz, S. Günseli, B. Yakut Çakar (2010), *Türkiye'de Eşitsizlikler:Kalıcı Eşitsizliklere Genel Bir Bakış,* İstanbul:Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Politika Forumu.

Cankurtaran Öntaş, Ö. (2001), Özürlülük ve Aile Politikaları, (içinde) *İnsani Gelişme ve Sosyal Hizmet:Prof. Dr. Nesrin Koşar'a Armağan*, (Ed. K. Karataş), Ankara:H. Ü. Sosyal Hizmetler Yüksekokulu Yayınları.

Carr, J., A. Pearson ve M. Halliwell, (1983), The Effect of Disability on Family*, Zeitschrift für Kinderchirargie*, 38:103-106.

Castree, B. J. ve J. H. Walker (1981), The Young Adult with Spina Bifida, *British Medical Journal*, 283:1040-1042.

Cassuto, L. (1999), Whose Field Is It, Anyway? Disability Studies in the Academy, *The Chronicle of Higer Education*, 45(28):60-68.

Charlton, J. I. ve R. Michalko (2000), Disability: The Reluctant Identity, *Journal of Health Politics, Policy and Law*, 25(6):1157-1167.

Christensen, K.M., M.E. Blair ve J.M. Holt (2007), The Built Environment, Evacuations, and Individuals with Disabilities a Guiding Framework for Disaster Policy and Preparation, *Journal of Disability Policy Studies*, 17(4):249-254.

Chou, Y. J., N. Huang, C. H. Lee, S. L. Tsai, L.S. Chen, L.S., H.J.Chang (2004), Who is a

Risk of Death in an Earthquake?, *American Journal of Epidemiology,* 160(7):688-695.

Clarke, M. M., J. Riach ve W. M. Chyne (1977), Handicapped Children and Pre-School Education, *Report to the Warnock Committee on Special Education*, University of Strathclde.

Clarke, P., J. A. Ailshire, M. Bader, J. D. Morenoff ve J. S. House, (2008), Mobility Disability and the Urban Built Environment, *American Journal of Epidemiology,* 168(5):506-513.

Clear, M. (2000), (ed.), *Promises Promises: Disability and Terms of Inclusion Sydney*, Australia:Federation Press.

Clemons, J. T. (1990), Introduction, in. *Perspectives on Suicide*, (Ed. J. T. Clemons), Kentucky:John Knox Press, 2-10.

Cohen, L. H. (1994), *Train Go Sorry:Inside Deaf World*, Boston:Houghton Mifflin.

Coleman, L. M. (1997), Stigma:An Enigma Demystified, in. *The Disability Studies Readers*, (Ed. L. J. Davis), London:Routkedge, 216-231.

Coleman, D. (2000), Assisted Suicide and Disability, *Human Rights:Journal of the Section of Individual Rights and Responsibilities*, 27(1):1-11.

Collins, P. H. (1990), *Black Feminist Thought:Knowledge, Consciousness, and the Politics of Empowerment,* Boston:Unwin Hyman.

Collins, K. D. (1995), *A Model of College Adjustment for Students with Physical Disabilities*, Unpublished Doctoral Dissertation University of Illinois at Urbana-Champaign.

Collins, K. D. ve D. Valentine (2003), Discovering Women With Disabilities:Responsive and Relevant Practice, *Journal of Social Work and Rehabilitation*, 2(4):29-44.

Collins, P. H. (1998), *Fighting Words:Black Women and the Search for Justice*, Minneapolis:University of Minnesota.

Collins, P. H. (2000), Gender, Black Feminism, and Black Political Economy, *American Academy of Political and Social Science*, March, 568:41-53.

Connel, R. W. (1987), *Gender and Power Society, the Person and Sexual Politics*, Standford:Unv. Pres, USA.

Conoley, J. C. ve S. M. Sheridan, (1996), Pediatric Traumatic Brain Injury:Challenges and Interventions for Families, *Journal of Learning Disabilities*, 29:662-669.

Corbett, J. (1994), A Proud Label: Exploring the Relationship Between Disabilty, Politics and Gay Pride, *Disability and Society*, 9(3):343-357.

Corbett, J. (1996), Bad-Mouthing:The Language of Special Education, *Review of Disability Studies*, 1(3):3-9.

Corker, M. (1997), *Deaf and Disabled or Deafness Disabled:Towards a Human Rights-Perspective,* Buckingham:Open University Press.

Corker, M. (1998), Disability Discourse in a Postmodern World, in. *The Disability Reader:Social Science Perspectives,* (Ed. T. Shakespear), New York:Cassell Pub.

Coşansu Yalazan, İ. (2002), An Overview of Services for People With Disabilities in Turkey, *Access Press Online,* 13(52).

Crenshaw, K. (1989), Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics, *University of Chicago Legal Forum,* 1(8):139-167.

Creswell, J. W. (2007), *Qualitative Inquiry and Research Design:Choosing Among Five Approaches*, New Delhi:Sage.

Crosnoe, R. (2007), Gender, Obesity and Education. *Sociology of Education*, 80:241-254.

Crow, L. (1996), Including All of Our Lives:Renewing the Social Model of Disability, in. *Encounters with Strangers:Feminism and Disability*, (Ed. J. Morris), London:The Women's Press.

Cutter, S. L. (1995a), Race, Class and Environmental Justice, *Progress in Human Geography,* 19(1):111-122.

Cutter, S. L. (1995b), The Forgotten Casualties: Women, Children, and Environmental Change, Global Environmental Change, 5(3):181-194.

Çamur Duyan, G. ve K. Karataş (2005), Güçlendirme Bakış Açısında Engelli Kadınlar ve Sosyal Hizmet, *Engelli Kadınların Sorunları ve Çözümleri Sempozyumu*, Kocaeli, 29-30 Nisan 2005.

Çarkoğlu, A. ve E. Kalaycıoğlu (2009), *Türkiye'de Toplumsal Eşitsizlik 2009*, İstanbul:Sabancı Üniversitesi Yay.

Çelebi, N. (1990), *Kadınlarımızın Cinsiyet -Rolü Tutumları*, Konya:Sebat Ofset.

Dalbay, S. R. (2009), Özürlü Yakınlarının Özürlülere Yönelik Sosyal Politikalara İlişkin Bilgi, Beklenti ve Memnuniyet Dereceleri (Isparta Örneği), *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyoloji Anabilim Dalı,* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Darke, P. A. (1994), The Elephant Man (David Lynch, EMI Films, 1980):An Analysis from a Disabled Perspectives, *Disability and Society*, 9(3):327-342.

David, D. ve R. Brannon, (1976), The Male Sex Role, in. *The Forty-Nine Percent Majority*, (Eds. D. David ve R. Brannon), Reading MA:Addison-Wesley.

Davis, L. J. (1995), *Enforcing Normalcy:Disability, Deafness and the Body*, London:Verso

Davis, L. J. (1997), *The Disability Studies Readers*, New York-London:Routledge.

Davis, L. J. ve S. Linton (1995), Introduction:Disability Studies, *Radical Teacher*, 47:2-3.

Dejong, G. (1979), Independent Living:From Social Movement to Analytic Paradigm, *Archives of Physical Medicine and Rehabilitation 60*, October.

Demarle, D. J. ve P. Le Roux (2001), The Life Cycle and Disability:Experiences of Discontinuity in Child and Family Development, *Journal of Loss and Trauma*, 6:29-43.

Demez, G. (2009), Sınıfsal ve Bireysel Kimlik Oluşumunda Beden Sorunu:Habitus, *Toplumbilim Beden Sosyolojisi Özel Sayısı*, 17-27.

Der, M. (2013), *Zihinsel Engelli Çocuğa Sahip Ailelerin Zihinsel Engellilikle İlgili Bilinç Düzeyi,* Hacettepe Üniversitesi Sosyoloji Bölümü, Yayımlanmamış Lisans Tezi.

Derrida, J. (1978), *Of Grammatology*, (Trans. G. C. Spivak), Baltimore, MD:Johns Hopkins University Press.

Dewsbury, G., K. Clarke, D. Randall, M. Rouncefield ve I. Sommerville, (2004), The Anti-Social Model of Disability, *Disability and Society*, 19(2):145-158.

Diekstra, R. F. N. (1988), City Lifestyles, *World Health*, June:18-19.

Disabled Women's Network (1998), *Working Against Violence in Our Community*, (online) Retrieved November 5, 2000 from http://www/vaxxine.com/nrpsweb/disabled.htm.

Dobson, B., S. Middleton ve A. Beardsworth (1998), The Impact of Childhood Disability on Family Life, *The Second Report by Joseph Rowntree Foundation* New York:YPS for the Joseph Rowntree Foundation.

Dorner, S. (1973), Psychological and Special Problems of Families of Adolescents Spina Bifida Patients:A Preliminary Report, *Developmental Medicine and Child Neurology*, 15(29):24-26.

Dorput, T. L., J. Jakson ve H. Ripley, (1965), Broken Homes and Attempted and Completed Suicide, *Archives of General Psychiatry*, l2(2):213-216.

Dowling, M. ve L. Dolan, (2001), Families with Children with Disabilities-Inequalities and the Social Model, *Disability and Society*, 16(1):21-35.

Doyal, L. (1979), *The Political Economy of Health*, London:Pluto Press.

Doyle, B. J. (1995), *Disability, Discrimination and Equal Opportunities:A Comparative Study of the Employment Rights of Disabled Persons*, London:Mansell Publishing Ltd.

Drake, R. F. (1999), *Understanding Disability Policies*, England:MacMillan Press.

Drake, R. F. (2018), A Critique of the Role of the Traditional Charities, in. *Disability and Society:Emerging Issues and Insights,* (Ed. L. Barton), London:Routledge, 147-166.

Ducy, E. M., L. M. Stough ve M. C. Clark, (2012), Choosing Agency in the Midst of Vulnerability:Using Critical Disability Theory to Examine a Disaster Narrative, in. *Critical Qualitative Research Reader,* (Eds. S. Steinberg ve G. Canella), New York:Peter Lang, 307-317.

Durkheim, E. (1951), *Suicide:A Study in Sociology*, New York:The Free Press

Durkheim, E. (1964), *The Division of Labour in Society*, Illinois:Glencoe.

Durkheim, E. (1986), *İntihar:Toplumbilimsel İnceleme*, (Çev. O. Ozankaya), Ankara:Türk Tarih Kurumu Basımevi.

Dursun, E. (2005), Engelli Kadının Sosyo-Psikolojik Sorunları ve Sosyal Statüsü, *Engelli Kadınların Sorunları ve Çözümleri Sempozyumu*, Kocaeli 29-30 Nisan 2005, İstan-

bul:Türkiye Sakatlar Derneği Kocaeli Şubesi ve Altınokta Körler Derneği Kocaeli Şubesi, 96-155.

Duyan, G. ve K. Karataş (2005), Güçlendirme Bakış Açısından Engelli Kadınlar ve Sosyal Hizmet, *Engelli Kadınların Sorunları ve Çözümleri Sempozyumu*, Kocaeli 29-30 Nisan 2005, İstanbul: Türkiye Sakatlar Derneği Kocaeli Şubesi ve Altınokta Körler Derneği Kocaeli Şubesi, 108-115.

Duvan, Ö. A., (2018), Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi 2. Maddesi Çerçevesinde Yaşam Hakkının Korunmasında Devletin Yükümlülüğü, *Marmara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Hukuk Araştırmaları Dergisi,* 24(2):660–681.

Dweck, C. S. ve E. L. Leggett (1988), A Social Cognitive Approach to Motivation and Personality, *Psychological Review*, 95:256-273.

Dyer, R. (1993), *The Matter of Images:Essays on Representation*, New York:Routledge.

Dyson, L. L. (1993), Response to the Presence of a Child With Disabilities:Parental Stress and Family Functioning Over Time, *American Journal of Mental Retordation*, 98:207-218.

ECDP, (2003), Essex Coalition of Disabled People, January, www.fvkasa.org.

Edwards, C. ve R. Imrie (2003), Disability and Bodies as Bearers of Value, *Sociology*, 37:239-256.

Eisenman, D.P., Q. Zhou, M. Ong, S. Asch, D. Glik, ve A. Long (2009), Variations in Disaster Preparedness by Mental Health, Perceived General Health, and Disability Status, *Disaster Medicine and Public Health Preparedness*, 3(01):33-41.

Emgushov, O., (2008), Coordinated Care Special Needs Shelter, *Public Health Reports,* 123(3):371-375.

Engelliler Hakkında Kanun (2005, 7 Temmuz), Resmî Gazete (Sayı: 25868). https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.5378.pdf
https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2005/07/20050707-2.htm

Engelli ve Yaşlı İstatistik Bülteni 2020, (2020, Şubat), Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü İstatistik Bülteni,
https://www.ailevecalisma.gov.tr/media/40734/istatistik-bulteni-subat2020.pdf

Erdil, M. (2010), Türkiye ve Polonya'daki Engelli Ailelerinin Sosyal Sorunlarının Sosyolojik Olarak Karşılaştırılması (Fenilketonüri Engelli Grubunda), *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyoloji Anabilim Dalı,* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Erkılıç, M. (2011), Conceptual Challenges Between Universal Design and Disability in Relation to the Body, Impairment, and the Environment. Where Does the Issue of Disability Stand in th Philosophy of Ud?, *ODTÜ Mimarlık Fakültesi Dergisi,* 28(2):181-203.

Eroğlu, S. E. (2013), Engelli Çalışanların Sosyal Hayatları ve Çalışma Şartlarının Karşılaştırılması:İtalyan ve Türk Örneklemleri Üzerine Sosyolojik Bir Araştırma, *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(13):172-187.

Evans, K., V. Hickman ve C. O. Carter (1974), Handicap and Social Status of Adults with Spina Bifida Cystica, *British Journal of Preventive and Social Medicine*, 28: 85-92.

Evren, C. (2012), Assessing the Disabled, Making 'the State'/ Sakatları Ölçmek, 'Devleti' Yapmak, *BoğaziçiÜniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyoloji Anabilim Dalı,* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Featherstone, H. (1980), *A Differences in the Family: Living with a Disabled Child*, New York:Basic Books.

Figueroa, P. (2018), Issues of Disaster Justice Affecting the Fukushima Nuclear Catastrophe, *Environment and Planning E:Nature and Space,* 1(3):4040 421.

Fine, M. ve A. Asch (1988), (eds.) *Women With Disabilities:Essays in Psychology, Culture, and Politics*, Philadelphia, Pa:Temple University Press.

Finkelstein, V. (1980), *Attitudes and Disabled People:Issues for Discussion*, New York:World Rehabilitation Fund.

Finkelstein, V. (1987), *Disabled People and Our Culture Development*, London Disability Arts Forum, 8, Published in DAIL.

Flowers, C. R. (1993), *Academic Achievement, Academic Persistence and Acceptance of Disability Among Students With Disabilities at a Higher Institution*, Unpublished Doctoral Dissertation, Southern Illinois University at Carbondale.

Foucault, M. (1980), *The History of Sexuality, Vol. 1:An Introduction*, Trans. R. Hurley, New York:Vintage.

Foucault, M. (1995), *Discipline and Punish:The Birth of the Prison*, (Trans. A. Sheridan), New York:Vintage.

Foucault, M. (2003), *İktidarın Gözü*, (Çev. F. Keskin), İstanbul:Ayrıntı Yayınları.

Frank, A. (1995), *The Wounded Storyteller:Body, Illness, and Ethnics*, London:University of Chicago Press.

Freeston, B. M. (1971), An Enquiry into the Effect of the Spina Bifida Child Upon Family Life, *Developmental Medicine and Child Neurology*, 13:456-461.

Freidson, E. (1965), Disability as Social Deviance, in. *Sociology and Rehabilitation*, (Ed. M. B. Sussman), Washington, DC: American Sociological Association, 71-99.

Fulthorpe, D. (1974), Spina Bifida:Some Psychological Aspects, *Special Education and Further Trends*, I:17-20.

Gerhardt, U. (1989), *Ideas about Illness,* Basingstoke:Mac Millan Press.

Gleeson, B. (1999), *Geographies of Disability*, London:Routledge.

Ghai, A. (2002), Disability in the Indian Context:Post-Colonial Perspectives, in. *Disability Postmodernity Embodying Disability Theory,* (Eds. M. Corker ve T. Shakespeare), Continuum London, 88-101.

Gibilisco, P. (2014), *The Politics of Disability:A Need for a Just Society Inclusive of People With Disabilities*, CCB Pub.

Girgin, M. C. (2003), *İşitme Engelli Çocukların Eğitimine Giriş*, Eskişehir:Anadolu Üniversitesi Engelliler Entegre Yüksekokulları Yayınları.

Glasgow, N. L. Morton ve N. E. Johnson (2004), *Critical Issuses ın Rural Health*, Ames, IA:Blackwell Publishing.

Gleeson, B. J. (1997), Community Care and Disability: The Limits to Justice, *Progress in Human Geography*, 21(2):199-224.

Goffman, E. (1968), *Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity*, Enlewood Cliffs, New Jersey:Prentice Hall.

Goffman, E. (1997), Selections From Stigma, in. *The Disability Studies Reader*, (Ed. L. Davis), London:Routledge, 203-215.

Good, G. A., S. Phibbs, ve K. Williamson (2016), Disoriented and Immobile:The Experiences of People with Visual Impairments During and After the Christchurch, New Zealand, 2010 and 2011 Earthquakes, *Journal of Visual Impairment and Blindness,* 110(6):425-435.

Gooding, C. (1994), *Disabling Laws, Enabling Acts:Disability Rights in Britain and America*, London:Pluto Press.

Gould R. E. (1965), Suicide Problems in Children and Adolescents, *American Journal of Psychoteraphy*, 19(2):228-246.

Graham, P., S. Weingarden ve P. Murphy (1991), School Reintegratin:A Rehabiltation Goal for Spinal Cord Injured Adolescents, *Rehabilitation Nursing*, 6:122-127.

Gramsci, A. (1971), *Selections From the Prison Notebooks*, (Trans. Q. Hoare ve G. N. Smith), New York:International Publishers.

Güçlü, N. (2004), *Araba Aldım Kadın Oldum*, İstanbul:Nokta Kitap.

Güldüren, G. (2014), *Otizmli Bireylerde Aile, Sosyal Çevre ve Spor*, Hacettepe Üniversitesi Sosyoloji Bölümü, Yayımlanmamış Lisans Tezi.

Güllü, İ. (2010), Özürlü Üniversite Gençliğinin Toplumsallaşma Süreçleri Üzerine Bir Araştırma-Erciyes Üniversitesi Örneği, *Toplum Bilimleri*, Temmuz-Aralık, 4(8):193-213.

Gündüz, G. (2003), *Özürlü Çocukların Aile Yapılarının Özellikleri ve Yaşadıkları Bazı Sorunlar*, HacettepeÜniversitesi Sosyoloji Bölümü, Yayımlanmamış Lisans Tezi.

Gray, C. (2009), Narratives of Disability and the Movement from Deficiency to Differences, *Cultural Sociology*, 3(2):317-332.

Gregory, S. (1996), The Disabled Self, in. *Identities, Groups And Social Issues*, (Ed. M. Wetherell), London:Sage Pub., 352-362.

Grosz, E. (1994), *Volatile Bodies: Towards a Corporeal Feminism*, Bloomington:Indian University Pres.

Habibis, D. ve M. Walter (2015), Theorising Social Inequality, (Eds. D. Habibis ve M. Walter), in. *Social Inequality in Australia:Discourses, Realities and Futures*, South Melbourne:Victoria Oxford Press, 2-14.

Hacking, I. (1999), *Madness:Biological or Constructed? The Social Construction of What?,* Cambridge, Massachusetts:Harvard Un. Press, 100-124.

Hafner, H. ve A. Schmidtke, (1987), Suicide and Suicide Research, Epidemiology and Etiology, *Nervenheilkunde*, 6:49-63.

Haim, A. (1976), *Adolescent Suicide*, Trans. S. Smith, New York: InternationalUniversities Press Inc.

Halbwachs, M. (1930), *The Causes of Suicide*, (Trans. H. Goldblatt-1978), New York:Free Press.

Hanna, W. J. ve E. Rogovsky (1991), Women With Physical Disabilities:Two Handicaps Plus, *Disability, Handicap and Society*, 6(1):49-63.

Hannigton W. (1937), *The Problem of the Distressed Areas*, London:Gollancz-Left Book Club.

Harrison, J. D. (2000), Gerontology and Disability Considerations in Housing:Universal Design as the Mediator in Singapore, *Designing for the 21st Century:International Conference on Universal Design Providence*, USA, 9-10.

Hasler, F. (1993), Developments in the Disabled People's Movement, in. *Disabling Barriers-Enabling Environments*, (Ed. J. Swain vd.), London:Sage Pub.

Hawkesworth, M. (2001), Disabling Spatialities and the Regulation of a Visible Secret, *Urban Studies*, 38(2):299-318.

Helander, B. (1995), Disability as Incurable Illness:Health, Process, and Personhood in Southern Somalia, in. *Disability and Culture*, (Eds. B. Ingstad ve S. R. White), Berkeley:University of California Pres.

Hemingway, L. ve M. Priestley (2006), Natural Hazards, Human Vulnerability andDisabling Societies:A Disaster for Disabled People?, *The Review of Disability Studies:An International Journal,* 2(3):57-68.

Hendin, H. (1990), Suicide Among the Young: Pschodynamics and Demography, in. *Perspectives on Suicide*, (Ed. J. T. Clemons), Kentucky:John Knox.

Hewitt, K. (ed.) (1983), *Interpretations of Calamity from the Viewpoint of Human*

Ecology, London:Allen and Unwin.

http://www.afad.gov.tr/aciklamali-afet-yonetimi-terimleri-sozlugu, (2025), AFAD, Afet ve Acil Durum Yönetim Başkanlığı.

http://files.emdat.be/reports/2023_EMDAT_report.pdf, (2023), EM-DAT 2023.

the Emergency Events Database.

http://www.ifrc.org/document/ifrc-annual-report, (2023), IFRC Annual Report 2023.

http://www.fema.gov/pdf/about/odic/fnss_guidance.pdf, (2010), FEMA 2010, Federal Emergency Management Agency, Guidance on Planning for Integration of Functional Needs Support Services in General Population Shelters.

http://www.fvkasa.org/resources/history-model 2.pdf, (2005), Medical Model and Social Model.

http://www.mediaed.org.uk/index.htm, (2003), The UK media and moving image education site, Disability in Media, Lynne Roper and the Media Education Journal.

http://www.preventionweb.net/files/43291_sendaiframeworkfordrren.pdf. (2015), United Nations International Strategy for Disaster Reduction (UNISDR), 5ö Framework for Disaster Risk Reduction 2015–2030.

https://sinsinvalid.org/10-principles-of-disability-justice/, (2019), 10 Principles of Disability Justice.

https://www.undrr.org/publication/2017-global-platform-disaster-risk-reduction-proceedings, (2017), 2017 Global Platform for Disaster Risk Reduction:Proceeding.

http://www.unisdr.org/we/inform/terminology, (2017), Terminology of Disaster Risk Reduction, United Nations Office for Disaster Reduction.

http://www.unisdr.org/we/inform/terminology, (2015), Global Assesement Report on Disaster Risk Reduction, United Nations Office for Disaster Reduction.

http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf, (2015), United Nations, Convention on the Rights of Persons with Disabilities, Optional Protocol.

http://unstats.un.org/sdgs/report/2019/, (2019), The Sustainable Development goals Report 2019.

http://www.who.int, (2011), Dünya Engellilik Raporu, WHO Press.

http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/report.pdf., World Health Organization and World Bank. (2011), The World Report on Disability.

http://wkc.who.int/resources/publications/i/item/glossary-of-health-emergency-and-disaster-risk-management-terminology, (2020), Glossary of Health Emergency and Disaster Risk Management Terminology.

Huges, B. (1999), The Constitution of Impairment:Modernity and the Aesthetic of Opperession, *Disability and Society*, 14(2):463-482.

Hughes, B. ve K. Paterson (1997), The Social Model of Disability and the Disappearing Body:Towards a Sociology of Impairment, *Disability and Society*, 3:325-340.

Humphery, J. (2000), Researching Disability Politics, Or, Some Problems with the Social Model in Practice, *Disability and Society*, 15(1):63-85.

Husain, S. ve T. Vandiver (1984), *Suicide in Children and Adolescents*, New York:SP Medical and Scientific Books.

Hyde, M. (2001), Exploring Disability:A Sociological Introduction, *Sociology*, 1:219-258.

Imrie, R. (2004), From Universal to Inclusive Design in the Built Environment, in. Disablin Barriers:Enabling Environment, (Eds. J. Swan ve diğerleri), London:Sage Publication, 279-284.

Ingstad, B. (2001), Disability in the Developing World, in. *Handbook of Disability Studies*, (Eds. G. L. Albrecht, K. D. Seelman ve M. Bury), Thousand Oaks, Ca: Sage Publication, 772-792.

Ingram T. T. S., S. Jameson, J. Errigton ve R. G. Mitchell (1964), *Living with Cerebral Palsy-Clinics in Developmental Medicine,* London:The Spastic Society Medical Education and Information Unit with Heinemann Medical.

Işıkhan, V. (2001), Özürlü Kadınların İstihdam Sorunları, (içinde) *Görme Özürlüler İçin Rehabilitasyon Deneyimleri, Yeni Rehabilitasyon Politikaları ve Meslek Tanımları*, (Ed. K. Karataş), 24-25 Mart 2000, Ankara: Körler Federasyonu Yayınları.

İkizoğlu, M. (2001), Yoksulluk ve Özürlülük İlişkisi, *Ufkun Ötesi Bilim Dergisi*, 1(2):83-94.

İkizoğlu, M. (2005), Özürlü, Özürlü Ailesi ve Toplum İlişkisi, *Ufkun Ötesi Bilim Dergisi*, 5(1):47-60.

İrdem, P. (2001), *Sosyolojik Açıdan Özel Eğitimin İncelenmesi*, Yayımlanmamış Uzmanlık Tezi, Ankara: T. C. Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı.

Jackson, H. ve R. Mupedziswa (1988), Disability and Rehabilitation:Beliefs and AttitudesAmong Rural Disabled People in a Community-Based Rehabilitation Scheme in Zimbabwe, *Journal of Social Development in Africa*, 1:21-30.

Jacobs, J. (1971), *Adolescent Suicide*, New York: Wiley-Interscience.

Jacobs, J. ve J. Teicher (1966), Adolescents Who Attempt Suicide:Preliminary Findings, *American Journal of Psychiatry*, 122(11):1248-1257.

Jamrozik, A. ve L. Nocella, (1998), *The Sociology of Social Problems*, Cambridge:Cambridge University Press.

Johnson, G. S. ve R. H. Johnson (1972), Differences in Opportunities for the Disabled in England and Scotland:A Survey of Paraplegics in Scotland, *British Medical Journal*, 1:779-782.

Johnson, G. S. ve R. H. Johnson (1974), Social-Services Support for Multiple Selerosis Patients in the West of Scotland, *Lancet*, 1:31-34.

Kağıtçıbaşı, Ç. (1982), Türkiye'de Çocuğun Değeri, Kadının Rolü ve Doğurganlığı, (içinde) *Türk Toplumunda Kadın,* (Ed. N. A. Unat), Ankara:Türk Sosyal Bilimler Derneği Yay., 73-96.

Kailes, J. I. (2015), If You People Would Just Prepare!, in. *Disability and Disaster:Explorations and Exchanges,* (Eds. . I. Kelman ve L. M. Stough), New York:Palgrave/Macmillan Press, 97-109.

Kailes, J. I. ve A. Enders, (2007), Moving Beyond 'Special needs':A Function-Based Framework for Emergency Management and Planning, *Journal of Disability Policy Studies,* 17(4):230-237.

Kallianes, V. ve P. Rubenfeld (1997), Disabled Women and Reproductive Rights, *Disability and Society*, 12:203-221.

Kamanlıoğlu, M. (2003), *Özürlü Öğrencilerin Öğretmen ve Arkadaş İlişkileri ve Yaşadıkları Bazı Sorunları,* Hacettepe Üniversitesi Sosyoloji Bölümü, Yayımlanmamış Lisans Tezi.

Kamanlıoğlu, M. (2007), Feminist Perspektifte Özürlü Kadına Bakışın Sosyolojik Değerlendirmesi Üzerine Kuramsal Bir Çalışma, *Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyoloji Anabilim Dalı,* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Kandiyoti, D. (1982), Kadınlarda Psiko-Sosyal Değişim Kuşaklararası Bir Karşılaştırma, (içinde) *Türk Toplumunda Kadın*, (Ed. N. A. Unat), Ankara:Türk Sosyal Bilimler Derneği Yayını, 311-339.

Karataş, K. (2001), Özürlülerin İstihdamı ve Çalışma Yaşamında Karşılaşılan Sorunlar, *Görme Özürlüler İçin Rehabilitasyon Deneyimleri, Yeni Rehabilitasyon Politikaları ve Meslek Tanımları,* (Ed. K. Karataş), 24-25 Mart 2000, Ankara:Körler Federasyonu Yayınları.

Kaplan, H. ve M. Öztürk (2004), Engelliler, Kamu Mekanı ve Engelsiz Tasarım:Kamusal Mekanlarda İrdelenmesi İçin Bir Çerçeve, https://www.researchgate.net/publication/238774321_Engelliler_Kamu_Mekani_ve_Engelsiz_Tasarim_Kamusal_Ic_Mekanlarda_Irdelenmesi_Icin_Bir_Cerceve.

Karataş, K. (2002), Özürlülere Yönelik Ayrımcılık ve Ayrımcılıkla Savaşım, *Ufkun Ötesi Bilim Dergisi,* 2(1):1-10.

Karataş, K. ve G. Duyan (2005), İnsan Hakları Açısından Engelli Kadınlar ve Sorunları, *Engelli Kadınların Sorunları ve Çözümleri Sempozyumu*, Kocaeli 29-30 Nisan 2005, İstanbul:Türkiye Sakatlar Derneği Kocaeli Şubesi ve Altınokta Körler Derneği Kocaeli Şubesi, 56-62.

Karancı, N. (1997), *Farklılıklarla Yaşamak Aile ve Toplumun Farklı Gereksinimleri Olan Bireylerle Birlikteliği*, Ankara:Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

Kargın, T. (2001), Kırsal Bölgede Yaşayan İşitme Engelli Çocuklara Yönelik Geliştirilen Bireyselleştirlmiş Aile Eğitim Programının Etkinliğinin Değerlendirilmesi, *Özel Eğitim Dergisi*, 3(1):49-60.

Kargın, T., G. Akçamete ve B. Baydık (2001), Okul Öncesi Yaşta İşitme Engelli Çocuğu Bulunan Ailelerin Anasınıfına Geçiş Sürecindeki Gereksinimlerinin Belirlenmesi, *Özel Eğitim Dergisi*, 3(1):13-24.

Kaya, G. (2014), *Zihinsel Engelli Çocuğun Bulunduğu Ailelerde Kardeşlik İlişkisi*, Hacettepe Üniversitesi Sosyoloji Bölümü, Yayımlanmamış Lisans Tezi.

Keith, L. (2000), *Take up the Bed and Walk:Death, Disability and Cure in Classic Fiction For Girls,* London:The Women's Press.

Kelman, I. ve L. M. Stough (2015), (eds.), *Disability and Disaster:Exchanges and Explorations,* New York:Palgrave/MacMillan Press.

Kiesler, D. J. (1999), *Beyond the Disesase Model of Mental Disorders*, Westport C. T., Praeger.

Knight, R. ve M. D. Warren (1978), Physically Disabled People Living at Home:A Study of Numbers and Needs, *DHSS Report on Health and Social Subjcets*, London:HMSO.

Koca, C. (2010), Dünya Engelliler Vakfı, Engelsiz Şehir Planlaması Bilgilendirme Raporu, https://acikders.ankara.edu.tr/pluginfile.php/9259/mod_resource/content/0/engel siz%C5%9sehirplanlama%20raporu.pdf.

Koreqiannis, A. (2000), Soft Disability in Schools:Assisting or Confining at Risk Children and Youth?, *The Journal of Educational Thought*, 34(2):113-135.

Krauss, W. (1993), Child-Related and Parenting Stress:Similarities and Differences Between Mothers and Fathers of Children With Disabilities, *American Journal of Mental Retardation*, 97:383-404.

Kuz, T. (2001), *Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Tutumların İncelenmesi*, Ankara:T. C. Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı Yayınları.

Lafrenz Samuels, K. (2010), *Mobilizing Heritage in the Maghrib:Rights, Development, and Transnational Archaeologies*, United State - California:Stanford University Press.

Lane, H. (1992), *The Mask of Benevolence:Disabling the Deaf Community*, New York:Vintage.

Lane, H. (1995), Construction of Deafness, *Disability and Society*, 10(2):171-189.

Latham, N., C. Anderson, D. Bennett ve C. Stretton (2003), Progressive Resistances Strength Training for Physsical Disability in Older People, *Cochrane Database of Systematic Reviews*, 3, Oxford Update Software.

Lee, E. E. (1978), Suicide and Youth, *Personnel and Guidance Journal*, 57(4):200-204.

Levant, R. F., L. S. Hirsch, E. Celentano, T. M. Cozza (1992), The Male Role: An Investigation of Contemporary Norms, *Journal of Mental Health Counseling*, 14(3):325-337.

Lewis, J. (1999), *Development in Disaster-Prone Places: Studies of Vulnerability,* London:Intermediate Technology Publications.

Lezzoni, L., M. B. Killen ve B. L. O'Day (2006), Rural Residents with Disabilities Confront Substantial Barriers to Obtaining Primary Care, *Health Service Research*, 41(4):1258-75.

Liachowitz, C. H. (1988), *Disability as a Social Construct Legislative Roots*, Philadelphia:University of Pennsylvania Press.

Lezzoni, L., M. B. Killen ve B. L. O'Day (2006), Rural Residents With Disabilities Confront Substantial Barriers to Obtaining Primary Care, *Health Services Research*, 41(4):1258-1275.

Lindsey, L. L. (1990), *Gender Roles a Sociological Perspective*, New Jersey, Englewood Cliffs: Prentice Hall.

Link B. G. ve Phelan J. C. (2006), Stigma and Its Public Health Implications, *Lancet*, 367:528-529.

Lloyd, M. (1992), Does She Boil Eggs? Towards Feminist Model of Disability, *Disability, Handicap and Society*, 7(3):207-221.

Lloyd, M. (2001), The Politics of Disability and Feminism:Discord or Synthesis, *Sociology*, 35(3):715-728.

Lobel, T. E. (1994), Sex Typing and the Social Perception of Gender Stereotypic and Nonstereotypic Behavior:The Uniqueness of Feminine Males, *Journal of Personality and Social Psychology*, 66:379-385.

Longmore, P. (1985), Screening Stereotypes: Images of Disabled People, *Social Policy*, 16:31-37.

Lonsdale, S. (1990), *Women and Disability*, London:Macmillan Education Ltd.

Lorber, J. ve A. L. Schloss, (1973), The Adolescent with Myelomeningocele, *Developmental Medicine and Child Neurology,* 15:113 (abstract).

Lukasiewicz, A. (2020), The Emerging Imperative of Disaster Justice, *Natural Hazards and Disaster Justice,* 3-23, https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-981-15-0466-2_1.

Lugones, M. ve E. V. Spelman (1995), Have We Got a Theory for You! Feminst Theory, Culture Imperialism and the Demands for 'the Woman's Voice', in. *Feminism and Philosophy: Essential Readings in Theory, Reinterpretation and Application*, (Eds. N. Tuana ve R. Tong), Boulder, Colo.:Westview Press.

Lunt, N. ve P. Thornton (1994), Disability and Employment:Towards an Understanding of Discourse and Policy, *Disability and Society*, 9(2):223-238.

Mabbett, D. (2003), *Disability and Social Exclusion in Europe, Workshop on Social Exclusion in Europe*, The Centre for Analysis of Social Exclusion London School of Economics, Brunel University.

Maisel, J. L. (2006), Toward Inclusive Housing and Neighboorhood Design:A Look at Visitability, *Community Development*, 37(3):26-34.

Marks, D. (1999), *Disability:Controversial Debates and Psychosocial Perspectives*, London:Routledge.

Marshall, G. (1998), *Oxford Dictionary of Sociology*, Oxford:Oxford Press.

Marshall, G. (2003), *Sosyoloji Sözlüğü*, (Çev. D. Kömürcü ve O. Akınhay), Ankara:Bilim ve Sanat Yayınları.

Martin, P. (1975), Marital Breakdown in Families of Patients with Spina Bifida Cystica, *Developmental Medicine, and Child Neurology*, 17:757-764.

Martin, J. V., J. S. Meltzer ve D. Elliot (1988), *The Prevalence of Disability among Adults – OPCS Surveys of Disability in Great Britain,* London:HMSO.

Masitera, E., (2020), Towards a Humane Community:The Search for Disability Justice in Higher Education through African Moral Thinking, *Transformation in Higer Education*, Open Access / Online:2519-5638:1-10.

Mays, J. M. (2006), Feminist Disability Theory:Domestic Violence Against Women With a Disability, *Disability and Society*, 21(2):147-158.

McCubbin, H. I., E. A. Thompson, M. A. McCubbin ve A. J. Kaston (1993), Culture, Ethnicity, and the Family:Critical Factors in Childhood Chronic Illness and Disability, *Pediatrics*, 91(5):1063-1070.

Mc Guire, L. C., E. S. Ford ve C. A. Okoro (2007), Natural Disasters and Olders US Adults with Disabilities:Implications for Evacuation, *Disasters,* 31(1):49-56

McLaughlin, J. (2003), Screening Networks:Shared Agendas in Feminist and Disability Movement Challenges to Antenatal Screening and Abortion, Presented at *Gender and Power in the New Europe, the 5th Europen Feminist Research Conference*, August 20-24, Lund University, Sweden.

Meşe, İ. (2013), Engellenmiş Annelik:Zihinsel Engelli Çocukların Anneleri, *Electronic Turkish Studies*, 8(12):841-858.

Meşe, İ. (2014), Damgalanmanın 'Köşeye Sıkıştırdığı' Kadınlar: Zihinsel Engelli Çocukların Anneleri, *Journal of International Social Research*, 7(31):544-550.

Miller, J. P. (1975), Suicide and Adolescence, *Adolescence*, l0(37):11-24.

Miller, M. (2005), *Housing Choices for Disabled New Zealanders,* Center for Housing Research, Aotearoa New Zealand.

Miles, M. (1995), Disability in an Eastern Religious Context:Historical Perspectives, *Disability and Society*, 10(1):49-68.

Mokdad, A. H., G. A. Mensah, S. F. Posner, E. Reed, E. J. Simoes, M. M. Engelgau (2005), When Chronic Conditions Become Acute: Prevention and Control of Chronic Diseases and Adverse Health Outcomes During Natural Disasters, *Preventing Chronic Disease:Public Health Research, Practice and Policy*, 2 (special issue, november):1-5.

Morgan, A. (1972), Like Other School Leavers?, (Eds. D. M. Boswell ve J. M. Wingrove), in. *The Handicapped Person in the Community*, London:Tavistock Press.

Morris, D. B. (1991), *The Culture of Pain*, Berkeley:University of California Pres.

Morris, J. (1991), *Pride Against Prejudice: Transforming Attitutudes to Disability*, London:The Women's Press Ltd.

Morris, J. (1992), Personal and Political:A Feminist Perspective on Researching Physical Disability, *Disability, Handicap and Society*, 7(2):157-166.

Morris, J. (1993), Feminism and Disability, *The Feminist Review*, 43(Spring):57-70.

Morris, J. (1996), (ed.) *Encounters with Strangers:Feminism and Disability*, London:The Women's Press.

Morris, J. (1997), A Feminist Perspective, in. *Interrogating Disability in the Media* (Eds. A. Pointon ve C. Davies), London:BFE Pub., 21-31.

Morris, J. (2001), Impairment and Disability:Constructing an Ethics of Care That Promotes Human Rights, *Hypatia*, 16(4):1-16.

Morrow, B. H. (1999), Identifying and Mapping Community Vulnerability, *Disasters,* 23:1-18.

Mulvany, J. (2000), Disability, Impairment or Illness? The Social Model of Disability to theStudy of Mental Disorder, *Sociology of Health and Illness*, 5:582-601.

Murphy, A. T. (1979), The Families of Handicapped Children:Context for Disability, *Volta Reviews*, 81(5):256-278.

Murphy, R. (1995), Encounters:The Body Silent in America, in. *Disability and Culture,* (Eds. S. R. Whyte and B. Ingstadt), London:University of California Press, 140-158.

Mutluoğlu, L. (2001), *Örgün Mesleki Eğitim ve Çıraklık Eğitimi İçerisinde Özürlülerin Mesleki Eğitimi*, T. C. Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı, Yayımlanmamış Uzmanlık Tezi, Ankara.

Muuss, R. (1971), The Philosophical and Historical Roots of Theories of Adolescence, in. *Adolescent Behavior and Society*, (Ed. R. E. Muuss), New York:Random House.

Nazlı, A. (2005), 'Görünmeyen Beden'den 'Görünen Beden'e:Beden Sosyolojisi,

Sosyoloji Araştırmaları Dergisi, 8(2):71-87.

OCDE ve OECD (1991), *Disabled Youth from School to Work Organisation for Economic Co-Operation and Development*, Paris:OECD Book.

Odette, F. (1993), *Body Beatiful / Body Perfect:Challenging the Status Quo:Where Do Women with Disabilities Fit in*?, htttps://www.nedic.ca.

Olafsen, O. M. (1983), Suicide Among Cancer Patients in Norway, in. *Depression and Suicide*, (Eds. J. P Soubrier ve J. Vedrinne), Paris:Pergamon Press.

Oliver, M. (1990b), *The Individual and Social Models of Disability,* Reader Presented at Joint Workshop of Living Options Group and the Research Unit of the Royal College of Physicians.

Oliver, M. (1992), Changing the Social Relations of Research Production?, *Disability, Handicap and Society*, 7(2):101-113.

Oliver, M. (1996), *Understanding Disability:From Theory to Practice*, Basingstoke: Macmillan.

Onaran, O., S. Büker ve A. Atıf Bir (1998), *Eskişehir'de Erkek Rol ve Tutumlarına İlişkin Alan Araştırması*, Eskişehir:Anadolu Üniversitesi İletişim Bilimleri Fakültesi Yayını.

Oppong, C. ve K. Abu (1985), Seven Roles of Women:Impact of Education, Migration and Employment, *International Labour Office*, Geneva.

O'Reilly, P. (1988), The Impact of Sex-Role Stereotyping on Human Development. *Monography*, 3(1), Columbus, Ohio State.

Osaki, Y., ve M. Minowa (2001), Factors Associated with Earthquake Deaths in the Great Hanshin-Awaji Earthquake, 1995, *American Journal of Epidemiology*, 153(2):153-156.

Osunluk, H. ve B. Uğurlu (2005), Özürlü Kadınlar ve Ayrımcılık, *Öz-Veri*, 2(1):410-427.

Önver Şiriner, M. (2014), Yeti Yitimli Bireyleri Sakatlayan Kentsel Mekanlar, *Toplum ve Sosyal Hizmet,* 25(2), 37-60.

Painter, J. (2000), 'Pierre Bourdieu', in. *Thinking Space*, (Eds. M. Crang ve N. Thrift), London:Routledge, 239-259.

Park, J. ve A. P. Turnbull (2002), Impacts of Poverty on Quality of Life in Families of Children with Disabilities, *Exceptional Children*, 68(2):151-171.

Park, J., L. Hoffman, J. Marquis, A. P. Turnbull, D. Poston, H. Mannan, W. Wang ve L. L. Nelson (2003), Towardss Assessing Family Outcomes of Services Delivery:Validation of Family Quality of Life Survey, *Journal of Intellectual Disability Research*, 47(4/5):367-384.

Parker, G. M. ve M. Hirst (1987), Continuity and Change in Medical Care for Young Adultswith Disabilities, *Journal of the Royal College of Physicians*, 21:129-133.

Parlak, D. (2015), *'Yedek' Bile Olamamak:Sermayenin Yeni Yatırım Alanı Mesleki Yükseköğrenimde Sakatların Varoluş Sorunu,* Paradoks Ekonomi Sosyoloji ve Politika Dergisi, 11(Özel Sayı 1):328-349.

Parr, A. (1987), Disaster and Disabled Persons:An Examination of the Safety Needs of a Neglected Minority, *Disasters,* 11(2):81-159.

Parrish, H. M. (1957), Epidemiology of Suicide Among College Students, *Journal of Biology and Medicine*, 29:585-595.

Parsons, T. (1951), The Social *System*, NewYork:Routledge and Kegan Paul.

Parthasarathy, D. (2018), Inequality, Uncertainty, and Vulnerability:Rethinking Governance from a Disaster Justice Perspective,*Environment and Planning E:Nature and Space, 1*(3):422–442.

Paterson, K. ve B. Hughes (1999), Disability Studies and Phenomenology:The Carnal Politics of Everday Life, *Disability and Society*, 14(5):597-611.

Patrick, D. L., S. C. Darby, S. Green, G. Horton, D. Locker ve R. D. Wiggins (1981), Screening for Disability in the Inner City, *Journal of Epidemiology and Community Health*, 35(1):65-70.

Patty B., (2005), *What is a Disability Justice?,* https://code.as.ucsb.edu/what-is-disability-justice/.

Peek, L. ve L. M. Stough (2010), Children with Disabilities in the Context of Disater:A Social Vulnerability Perspective, *Child Development,* 81(4):1260-1270.

Peters, S. (2000), Is There a Disability Culture? A Syncretisation of There Possible World Views, *Disability and Society*, 15(4):583-601.

Pfeiffer, D. (1993), Overview of the Disability Movement:History, Legislative Record, Political Implications, *Policy Studies Journal*, 21:724-758.

Pfeiffer, D., A. Ah Sam, M. Guinan, K. T. Ratliffe, N. Robinson ve N. J. Stodden (2003), Attitudes Toward Disability in the Helping Professions, *Disability Studies Quarterly*, 23(2):132-149.

Philip, M. ve D. Duckworth (1982), Children with Disabilities and Their Families:A Review of Research, *Paper for the OECD Project, The Handicapped Adolescent*, Windsor, Berks:NFER-Nelson.

Phillips, B. K. ve L. M. Stough (2016), Populations with Functional or Access Needs, in. *Disaster Medicine:Comprehensive Principles and Practices*, 2nd *ed.,* (Eds. K. Koenig ve C. Schultz), Cambridge, NY:Cambridge University Press, 137-162.

Piachaud, D., J. Bradshaw ve J. Weale (1981), The Income Effect of a Disabled Children, *Journal of Epidemiology and Community Health*, 35:123-127.

Polat, Ç. S. (2010), Engelliliğin Atasözü ve Deyimlere Yansımasının Sosyolojik Analizi, *Öz-Veri*, 7(1):1593-1604.

Polat, Ç. S. (2011), *Engelli Bireylere İlişkin Kültürel Tanımlamaların Başka Dilde Aşk Filmi Üzerinden İncelenmesi*, HacettepeÜniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyoloji Anabilim Dalı, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Poston D. J., A. P. Turnbull, J. Park, H. Mannan, J. G. Marquis ve M. Wang (2003), Family Quality of Life:A Qualitative Inquiry, *Mental Retardation,* 41(5):313-328.

Priestley, M. (1998), Constructions and Creations:Idealism, Materialism and Disability Theory, *Disability and Society*, 13(1):75-94.

Priestley, M. (1999), Discourse and Identity:Disabled Children Mainstream High School, in. *Disability Discourse*, (Eds. M. Corker and S. French), Buckingham-Philadelphia:Open University Pres.

Priestley, M. (2001), (ed.), *Disability and the Life Course Global Perspectives*, Cambridge:Cambridge University Pres.

Rahimi, M. (1994), Behavior of Mobility-Disabled People in Earthquakes:A Simulation Experiment, *Earthquake Spectra,* 10(2):381-401.

Reid, J. B. ve M. Bross (1993), Project Train:Training Rural Area Interventionists to Meet Needs, *Rural Special Education Quarterly,* 12(1):3-8.

Reinharz, S. (1992), *Feminist Methods in Social Science Research*, New York:Oxford University Press.

Retterstol N. (1993), *Suicide:A Europen Perspective*, Cambridge:Cambridge University Pres.

Rice, C., E. Chandler, E. Harrison, K. Liddiard ve M. Ferrari, (2015), Project Re-Vision:Disability at the Edges of Representation, *Disability and Society*, 30(4):513-527.

Richardson, J. T. E. (1993), Gender Differences in Responses to the Approaches to Studying Inventory, *Studies in Higher Education*, 18(1):3-13.

Riddick, B. (2001), Dyslexia and Inclusion Time for a Social Model of Disability Perspective, *International Studies in Sociology of Education*, 11(3):223-236.

Riddle, C. A. (2013), Defining Disability:Metaphysical Not Political, *Medicine, Health Care and Phiolosophy*, 16(3):9405-9413.

Ritzer, G. (1990), *Social Problems*, New York:Random House.

Rodarte I. T. ve M. P. B. Mu Noz (2004), Inventory of Sexual Experiences and Response in Disability:Construction and Validation of the Scale of the Sexual Response in People with Disabilities, *Sexuality and Disability*, 22(3):181-195.

Roediger, D. (1991), *The Wages of Whiteness*, New York:Verso.

Ross, M. (1969), Suicide Among College Students, *American Journal of Psychology*, 126(2):221-222.

Ross, K. (1997), Where's Me in It?, *Media Culture and Society*, 19:669-677.

Rowan, P. (1980), *'What Sort of Life?' Paper for the OECD Project, The Handicapped Adolescent,* Windsor, Berks:NFER-Nelson.

Rukwong, P., S. Chairawatkul ve M. Markovic (2007), Suk-Sam-Bai:The Quality of Life Perceptions Among Middle-Aged Women Living with a Disability in Isaan, Thailand, *Journal of Nursing Research*, 15(4):285-295.

Ryan, M. ve F. Thomas. (1987), *The Politics of Mental Handicap*, London:Free Association Books.

Sade, I. (2005), Engelli Kadının Hayata Bakışı, *Engelli Kadınların Sorunları ve Çözümleri Sempozyumu*, Kocaeli 29-30 Nisan 2005, İstanbul:Türkiye Sakatlar Derneği Kocaeli Şubesi ve Altınokta Körler Derneği Kocaeli Şubesi, 72-74.

Sally, T. (1997), Advances in the Sociology of Disability, *British Journal of Education*, 18(1):129-132.

Sarıtaş, C. T. (2018), Sosyal Eşitsizlik, (içinde) Sosyoloji, (Editörler E. Burcu Sağlam, A. Öğün Boyacıoğlu ve A. Gelgeç Bakacak), Ankara:Siyasal Kitabevi, 475-494.

Saunders, P. (1990), *Social Class and Stratification*, London:Routledge.

Schriempf, A. (2001), (Re)fusing the Amputated Body:An Interactionist Bridge for Feminism and Disability, *Hypatia*, 16(4):53-79.

Schur, E. (1980), *The Politics of Deviance:A Sociological Introduction*, Englewood Cliffs, N. J:Prentice Hall.

Searle, J. R. (1995), *The Construction of Social Reality*, Harmondsworth:Allen Lanet he Penguin Pres.

Seekins, T., C. Ravesloot, B. Rigles, A. Enders, N. Arnold, C. Ipsen, T. Boehm ve C. Asp (2011), *The Future of Disability and Rehabilitation in Rural Communities*, Rural Futures Lab Foundation Paper No:3, Rural, Rural Institute University of Montana.

Seyyar, A. (2005), Türkiye'de Yeni Özürlüler Politikasının Temel Strateji Çerçevesinde Engelli Kadınların Durumu, *Engelli Kadınların Sorunları ve Çözümleri Sempozyumu*, Kocaeli 29-30 Nisan 2005, İstanbul: Türkiye Sakatlar Derneği Kocaeli Şubesi ve Altınokta Körler Derneği Kocaeli Şubesi, 121-130.

Seiden, R. (1966) , Campus Tragedy: A Study of Student Suicide, *Journal of Abnormal Psychology,* 71(6):389-399.

Shakespeare, T. (1994), Cultural Representation of Disabled People:Dustbins for Disavowal?, *Disability and Society*, 9(3):283-300.

Shakespeare, T. (1996), Disability, Identity and Difference, in. *Exploring The Divide:Illness And Disability*, (Eds. C. Barnes ve G. Mercer), Leeds:The Disability Pres.

Shakespeare, T. (1998), Chocies and Rights:Eugenics, Genetics and Disability Equality, *Disability and Society*, 13:665-681.

Shakespeare, T. (2004), Social Models of Disability and Other Life Strategies, *Scandinavian Journal of Disability Research*, 6(1):8-21.

Shapiro, J. (1993), *No Pity:People with Disabilities Forging a New Civil Rights Movements*, New York:Times/Random House.

Sharp, K. ve S. Earle (2002), Feminism, Abortion and Disability:Irreconcilable Differences, *Disability and Society*, 17:137-145.

Sheldon, A. (1999), Personal and Preplexing:Feminist Disability Politics Evaluated, *Disability and Society*, 14:643-658.

Sherry, E. A. (1997), Disability, Society, And Ethnical Issues:A First-Year Experience for University Students, *Intervention in School and Clinic*, 32(3):178-184.

Shreshta, K. K.,B. Bhattarai, H. R. Ojha ve A. Bajracharya, (2019), Disaster Justice in Nepal's Earthquake Recovery, *International Journal of Disaster Risk Reduction,* 33:207–216.

Shilling, C. (1993), *The Body and Social Theory*, London:Sage.

Shopsire, J. M. (1990), Sociological Perspectives, in. *Perspectives on Suicide*, (Ed. J. Clemons), Kentucky:John Knox Press, 22-39.

Shunit, R. (1999), *Society and Disability:An International Perspective on Social Policy*, Haifa:AHVA Pub.

Siebers, T. (2001), Disability in Theory:From Social Constructionism to the New Realism of the Body, *American Literary History*, 13(4):737-754.

Smart, J. F ve D. W. Smart, (2006), Models of Disability:Implications for the Counseling Profession, *Journal of Counseling and Development*, Winter, 84:29-40.

Sobsey, D. (1994), *Violence and Abuse in the Lives of People With Disabilities:The End of Silent Acceptance?*, Baltimore:Brooks Cole.

Socio-Economic Disadvantage and Prevalence of Disability (2000), Final Report, *For the Victorian Department of Human Services,* Disability Services, Social Policy Research Center, University of New South Wales.

Solomon, S. E. (1993), Women and Physical Distinction: A Review of the Literature and Suggestion for Intervention, *Women and Theraphy*, 14(3/4):91-103.

Solow, R. A. (1965), Psycological Aspects of Muscular Dystrophy, *Exceptional Children*, 32:99-103.

Sontag, C. J. Ve diğerleri (1993), Parental Concerns for Infacts and Toddlers with Special Needs in Rural, *Rural Special Education Quarterly*, 12(1):36-46.

Sotnik, P. ve M. A. Jeweski (2005), *Culture and Disability Services, Culture and Disability:Providing Culturally Competent Services*, London:Sage Pub.

Spence, P. R., K. Lachlan, K., J. M. Burke ve M. W. Seeger (2007), Media Use and Information Needs of the Disabled During a Natural Disaster, *Journal of Health Care for the Poor and Underserved*, 18(2):394-404.

Sphere. (2011), *The Sphere Project:Humanitarian Charter and Minimum Standards in Humanitarian Response*, Dunsmore, UK:Practical Action Publishing.

Stafford, M. ve R. Scott (1986), Stigma, Deviance and Social Control:Some Conceptual Issues, in. *The Dilemma of Difference:Amulticultural View of Stigma*, (Eds. S. Ainlay, G. Becker ve L. M. Coleman), New York:Plenum, 77-94.

Stanley, P. (2000), Students with Disabilities in Higher Education:A Review of the Literature, *College Student Journal*, 34(2):200-211.

Stefan, S. (2000), *Unequal Rights: Discrimination Against People with Mental Disabilities and the Americans with Disabilities Act*, Chicago:American Psychological Association.

Stough, L. ve E. Mc Adams Ducy, (2014), Disaster and Disabilities, in. *Encyclopedia of Special Education,* (Eds. C. R. Reynolds, K. J. Vannest, E. Fletcher-Janzen), Copyright C 2013 John Wiley and Sons, Inc.

Straus, A. L. (1989), Family Training in Crime and Violence, in. *Crime and the Family*, (Ed. A. L. Straus), Illinois:C. Thomas Pub.

Strauss, A. L. ve B. G. Glaser, (1975), *Chronic Illness and Quality of Life*, St. Louis:Mosby.

Stone, E. (1996), A Law to Protect, a Law to Prevent:Contextualising Disability Legislation in China, *Disability And Society*, 11(4):469-84.

Su, G. (2016) *Köyde Yaşayan Engelli Bireyler Üzerine Nitel Bir Araştırma,* Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

Su, G. ve Burcu Sağlam E. (2020), Köy Yaşamında Engelli Birey Olma Deneyimi:Nitel Bir Araştırma Örneği, *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi,* 37(1):96-115.

Susman, J. (1994), Disability, Stigma, and Deviance, *Social Science and Medicine*, 38(7):937.

Sutherland, A. T. (1981), *Disabled We Stand*, London:Souvenir Press.

Swain, J., V. Finkelstein, S. French ve M. Oliver (1993), *Disabling Barriers-Enabling Environments,* in Association with the Open University, London:Sage Pub.

Tajfel, H. (1978), *Differentiation Between Social Groups Studies in the Social Psychology of Intergroup Relations*, Cambridge:Cambridge University Press.

Tajfel, H. ve J. C. Turner. (1979), An Integrative Theory of Intergroup Conflict, in. *The Social Psychology of Intergroup Relations*, (Eds. S. Worchel ve W. G. Austin), Monterey, Brooks/Cole.

Tajfel, H. (1981), *Human Groups and Social Categories*, Cambridge:Cambridge University Press.

Tajfel, H. ve J. C. Turner. (1986), The Social Identity Theory of Inter-Group Behavior, in. *Psychology of Intergroup Relations*, (Eds. S. Worchel ve L. W. Austin), Chigago:Nelson-Hall.

Taylor, C. (1999), To Follow a Rule, in. *Bourdieu:A Critical Readers*, (Ed. R. Shusterman), Oxford:Blackwell, 29-44.

Taylor, S. (1999), Health, Illness and Medicine, in. *Sociology:Issues and Debates*, (Ed. S. Taylor), London:Mac MillanPress, 253-276.

Tew, B. J., H. Payne ve K. M. Laurence (1974), Must a Family with a Handicapped Child be a Handicapped Family, *Developmental Medicine and Child Neurology*, 16:95-98.

T.C. Başbakanlık Türkiye İstatistik Kurumu, (2000), Genel Nüfus Sayımı, http://www.die.gov.tr/nufus_sayimi.htm

T.C. Başbakanlık Türkiye İstatistik Kurumu, (2013), 2011 Nüfus ve Konut Araştırması, https://www.ailevecalisma.gov.tr/media/5677/nufus-ve-konut-arastirmasi-engellilik-arastirma-sonuclari.pdf

T.C. Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı, (1999), I. Özürlüler Şurası –Çağdaş Toplum Yaşam ve Özürlüler Ön Komisyon Raporları, 29 Kasım- 02 Aralık 1999, Ankara: Takav Matbaacılık ve Yayıncılık.

T.C. Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı, (2002), Türkiye Özürlüler Araştırması, Ankara.

T.C. Başbakanlık Türkiye İstatistik Kurumu, (2005), Türkiye İstatistik Yıllığı, Ankara.

Temby, W. D. (1961), Suicide, in.*Emotional Problems of the Student*, (Eds. G. Blain ve C. McArthur), NewYork:Appleton-Century-Crofts.

Tierney, K. J., W. J. Petak ve H. Hahn, (1988), *Disabled Persons and Earthquake Hazards,* Colorado:Institute of Behavioral Science University of Colorado, 1-93.

Thomas, C. (2002), Disability Theory:Key Ideas, Issues and Thinkers, in.*Disability Studies Today*, (Eds. C. Barnes, M. Oliver ve L. Barton), Cambridge:Polity Press, 38-57.

Thomas, A. P., M. C. Bax ve D. P. Smyth (1989), *The Health and Social Needs of Young Adults with Physical Disabilities*, London:Mac Keith Press.

Thomson R. G. (1997a), Feminist Theory, the Body, and the Disabled Figure, in. *The Disability Studies Reader*, (Ed. L. J. Davis), New York-London:Routladge, 279-292.

Thomsan, R. G. (1997b), *Extraordinary Bodies:Figuring Physical Disability in American Culture and Literature,* New York:Columbia University Press.

Topliss, E. (1982), *Social Responses To Handicap*, Harlow:Longman.

Truzzi, M. (1972), Youth and Social Organization, in. *Youth and Sociology*, (Eds. M. Truzzi ve P. K. Manning), New Jersey:Prentice-Hall Inc.

Tuana, N. (1996), Fleshing Gender, Sexing the Body: Refiguring the Sex / Gender Distinction, *The Southern Journal of Philosophy:Rethinking Sex and Gender* 35 (supplement).

Tuckey, L., J. Parfit ve B. Tuckey (1973), *Handicapped School Leavers*, NFER, Windsor.

Tufan, İ. (2003), *Otistik Çocuk Dahi mi Engelli mi?,* İstanbul:İletişim Yayıncılık.

Tumin, M. (1985), (ed.), Social Stratification: The Forms and Functions of Inequality, Englewood Cliffs, N. J.:Prentice-Hall.

Turnbull, A. P., H. R. Turnbull, D. Poston, G. Beegle, M. Blue-Banning, K. Diehl, C. Frankland, L. Lord, J. Marquis, J. Park, S. Matt ve J. A. Summers (2004), Enhancing Quality of Life of Families of Children and Youth with Disabilities in the United States, in. *Families and Persons with Mental Retardation and Quality of Life:International Perspectives,* (Eds. A. P. Turnbull, I. Brown ve H. R. Turnbull), Washington, DC:American Association on Mental Retardation.

Turner, B. (1994), *The Social Theory of Practices,* Chicago:University of Chicago Pres.

Turner, C. S. ve L. K. Seashore (1996), Society's Response to Differences:A Sociological Perspective, *Remedial and Special Education*, 17(3):134-142.

Turner, C. ve K. Louis (1996), Society's Response to Differences:A Sociological Perspective, *Remedial and Special Education*, 17:134-141.

Uğurlu, B. (2001), *Özel Eğitimde Aile Katılımını Etkileyen Etmenler*, T. C. Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı, Yayınlanmamış Uzmanlık Tezi, Ankara.

United Nations (2006), United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities, https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convention_accessible_pdf.pdf.

Usher-Pines, L., A. J. Hausman, S. Powell, S., P. DeMara, G. Heake ve M. G. Hagen (2009), Disaster Preparedness of Households with Special Needs in Southeastern Pennsylvania, *American Journal of Preventive Medicine* 37(3):227-230.

Uslu, A. ve N. Shakouri, (2012), *Engelli Çocuklara Dost Oyun Alanı ve Dış Mekan Tasarımı*, https://dergipark.org.tr/tr/pub/erciyesfen/issue/25563/269654.

Ünsaldı, T. (1990), *Ortopedik Özürlüler:Tanımları ve Sivas'ta Görülme Oranları*, Sivas:Cumhuriyet Üniversitesi Yayınları.

Üzer, D. (2013), *Türkiye'deki İşitme Engelli Bireylerin Yaşadığı / Karşılaştığı Sorunlar:Antalya Örneği*, Hacettepe Üniversitesi Sosyoloji Bölümü, Yayımlanmamış Lisans Tezi.

Van Willigen, M., T. Edwards, B. Edwards, S. Hessee (2002), Riding out the Storm: Experiences of the Physically Disabled During Hurricanes Bonnie, Dennis, and Floyd, *Natural Hazards Review,* 3:98–106.

Vasey, S. (1992), *A Response to Liz Crow*, California, September:42-44.

Verchick, R. R. M., (2012) Disaster Justice:The Geography of Human Capability, 23 *Duke Environmental Law and Policy Forum* 23-71, (Fall), 23(1/2):23-71.

Virendrakumar, B., E. Jolley, E. Badu ve E. Schmidt (2018), Disability Inclusive Elections in Africa:A Systematic Review of Published and Unpublished Literature, *Disability and Society*, 33(4):509-538.

Walker, A. (1982a), Unquailified and Unemployed, *Concern*, 43:4-9.

Walker, A. (1982b), *Unquailified and Unemployed:Handicapped Young People and the Labor Market*, London:National Children's Bureau with Macmillan.

Warr, P. B. (1978), A Study of Psycological Wellbeing, *British Journal of Psychology*, 69:111-121.

Warr, P. B. (1982), Psycological Aspects of Employment and Unemployment, *Psychological Medicine*, 12:7-11.

Warr, P. B. ve E. Jackson (1983), Self-esteem and Unemployment among Young Workers, *Le Travial Humain*, 46:355-366.

Weitz, R. (1996), *The Sociology of Health, Illness and Health Care,* Belmont, CA: Wadsworth.

Wells, E. ve J. H. Rankin (1991), Families and Delinquency:A Meta-Analysis of the Impact of Broken Homes, *Social Problems*, XXXVIII, 1:71-93.

Wendell, S. (1989), Toward a Feminist Theory of Disability, *Hypatia*, 4(2):104-124.

Wenz, F.V. (1979), Sociological Correlates of Alienation Among Adolescent Suicide Attempts, *Adolescence*, 14(53):19-30.

White, B. (2006), Disaster Relief for Deaf Persons: Lessons from Hurricanes Katrina and Rita, *The Review of Disability Studies,* 2(3):49–56.

White, G. (2015), Wheels on the Ground:Lessons Learned and Lessons to Learn, in. *Disability and Disaster:Exchanges and Explorations,* (Eds. I. Kelman ve L.M. Stough), New York:Palgrave McMillian.

White, G. W., M. H. Fox, C. Rooney ve A. Cahill, (2007), *Assessing the Impact of Hurricane Katrina on Persons with Disabilities*, Lawrence, KS:The University of Kansas, The Research and Training Center on Independent Living.

Whitehead, J. M. (1996), Sex Stereotypes, Gender, Identity and Subject Choice, *At A Level Education Research*, 38(2):147-160.

Whyte, S. R. ve Ingstad, B. (1995), Disability and Culture:An Overview, in. *Disability and Culture,* (Eds. S. R. Whyte ve B. Ingstad), California:University of California Press, 1-5.

Williams, G. (1998), The Sociology of Disability:Towards a Materialist Phenomenology, in.*The Disability Reader:Social Science Perspectives*, (Ed. T. Shakespeare), New York:Cassell Pub.

Wisner, B. (2002) *Disability and Disaster:Victimhood and Agency in Earthquake Risk Reduction,* http://www.radixonline.org/disability.html.

Wisner, B., P. Blaikie, T. Cannon, ve I. Davis (2004), *At Risk:Natural Hazards, People's Vulnerability and Disasters*, *2nd ed*., London:Routledge.

Wolfe, K. (1996), Ordinary People:Why the Disabled Aren't So Different, *The Humanist*, 56(6):31-34.

Wolfensberg, W. (1989), *Normalization,*Toronto*,* National Institute of Mental Retardation,Washington, DC. President's Committee on Mental Retardation, 175-177.

Wood, P. (1980), *International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps*, Geneva:World Health Organization, www.eyh.gov.tr, Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü.

Yalçın, B. (2002), *Zihinsel Özürlü Çocukların Eğitiminde Bilgisayar Destekli Eğitimin Kullanımı Hakkında Özel Eğitim Okulu Yöneticileri ve Öğretmenlerinin Düşüncelerinin İncelenmesi*, T. C. Başbakanlık Özürller İdaresi Başkanlığı, Yayınlanmamış Uzmanlık Tezi, Ankara.

Yılmaz, A. (2013), *Engelli Yaşlının Huzurevi Çalışanlarıyla İlişkisinin İstismar Ekseninde İncelenmesi*, Hacettepe Üniversitesi Sosyoloji Bölümü, Yayımlanmamış Lisans Tezi.

Young, I. (1990), *Justice, and the Politics of Difference*, Princeton: Princeton University Pres.

Younghusband, E., D. Birchall, R. Davie, M. L. Kellmer Pringle (1970), *Living with Handicap:Report of a Working Party on Children with Special Needs*, London:National Children's Bureau.

Yuker, H. E. (1988), *Attitudes toward Person with Disabilities*, New York:Springer.

Zarb, G. (1995), Modelling the Social Model of Disability, *Critical Public Health*, 6(2):21-29.

Zilboorg, G. (1936), Differential Diagnostic Types of Suicide, *Archives of Neurology and Psychiatry*, 35:210-291.

ERKEN ÇOCUKLUK EĞİTİMİNE GİRİŞ

Editör
Prof. Dr. Gelengül HAKTANIR

Yazarlar
Prof. Dr. Nalan KURU
Doç. Dr. Kazım ALAT
Doç. Dr. Necdet TAŞKIN
Prof. Dr. Maide ORÇAN KAÇAN
Prof. Dr. Ebru DERETARLA GÜL
Doç. Dr. Zeynep ALAT
Prof. Dr. H. Elif DAĞLIOĞLU
Dr. Öğretim Üyesi Hilal GENÇ ÇOPUR
Doç. Dr. H. Gözde ERTÜRK KARA
Prof. Dr. Emine YILMAZ BOLAT
Dr. Öğretim Üyesi Burcu ÇABUK
Prof. Dr. Tülin GÜLER YILDIZ

Gözden Geçirilmiş 4. Baskı

Ankara
2025

ERKEN ÇOCUKLUK EĞİTİMİNE GİRİŞ

Editör: Prof. Dr. Gelengül HAKTANIR

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

Yayıncı Sertifika No : 49260
Matbaa Sertifika No: 49363
ISBN : 978-605-170-229-2
e-ISBN : 978-605-170-902-4
ROR : 01ek5g375
ISNI : 0000000485146649
Kapak Tasarımı : Anı Yayıncılık
Mizanpaj : Anı Yayıncılık
Dil Kontrol : Anı Yayıncılık
Baskı : Sözkesen Matbaacılık
Adres : İvedik OSB 1518. Sokak Mat-Sit İş Mrk. No:2/40
Yenimahalle-ANKARA
Tel : 0 312 395 21 10

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

Editör: HAKTANIR, Gelengül
ERKEN ÇOCUKLUK EĞİTİMİNE GİRİŞ

Anı Yayıncılık, Gözden Geçirilmiş 4. Baskı, Ankara/Türkiye
2025, xii + 308 Sf., 16x24 cm

ISBN : 978-605-170-229-2
e-ISBN : 978-605-170-902-4
ROR : 01ek5g375
ISNI : 0000000485146649

Eğitim, Erken Çocukluk Eğitimi
Erken Çocukluk Eğitiminin Tanımı, Kapsamı, Önemi ve Temel İlkeleri, Eğitime Temel Olan Görüşler, Çocukların Gelişimleri ve Gereksinimleri, Türkiye'de ve Çeşitli Ülkelerde Erken Çocukluk Eğitimi, Öğretmen Yetiştirme ve Öğretmenlerin Özellikleri, Erken Çocukluk Eğitimi Ortamları, Okul-Aile İşbirliği, Okulöncesi Dönemden Okul Dönemine Geçiş, Erken Çocukluk Eğitimi Politikaları

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

A harfinin evrimi

Prof. Dr. Gelengül HAKTANIR

Lisans öğrenimini 1976-1981 yılları arasında Hacettepe Üniversitesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümünde; yüksek lisans ve doktora öğrenimini ise 1984-1994 yılları arasında Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi Bilim Dalında tamamlamıştır. 1981-1984 yılları arasında anaokulu öğretmenliği yapmış, 1984'de Ankara Üniversitesi Çocuk Gelişimi Anabilim Dalına Araştırma Görevlisi olarak atanmıştır. 1994 yılında aynı bölümde Yardımcı Doçentlik Kadrosuna atanmış, 1997'de Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Alanında Doçentlik Unvan ve Yetkisini almıştır. 10 Ekim1994 – 20 Ekim1994 tarihleri arasında İsrail Hebrew Üniversitesinde misafir bilim insanı olarak farklı bölgelerde bulunan Kibbutz çiftliklerindeki okul öncesi eğitim kurumlarını ziyaret etmiş, gözlem ve incelemelerde bulunmuştur. A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalında 1999 yılında doçentlik kadrosuna, 2004 yılında ise profesörlük kadrosuna atanmıştır.

1998-2016 yılları arasında Dünya Erken Çocukluk Eğitimi Teşkilatının (Organisation Mondiale Pour L'Education Prescolaire – OMEP) Milli Komitesi olan "Türkiye Okul Öncesi Eğitimini Geliştirme Derneği – TOÖEGD" Yönetim Kurulu Başkanlığı, 2006-2012 yılları arasında TÜBİTAK Meraklı Minik Dergisi Yayın Kurulu Üyeliği, 2006-2015 yılları arasında TÜBİTAK Popüler Bilim Kitaplığı Yayın Kurulu Üyeliği, 2002-2024 yılları arasında ise AÇEV Erken Çocukluk Eğitimi Danışma Kurulu Üyeliği görevlerini yapmıştır. 2011 yılı bahar döneminde ABD'nin Newyork eyaletinde bulunan "State University of Newyork at Binghamton"da misafir bilim insanı olarak alanı ile ilgili gözlem ve incelemelerde bulunmuş, bilimsel toplantılara katılmıştır.

1984 yılında Ankara Üniversitesinde başladığı akademik yaşamından 2016 yılında emekli olana kadar; Eğitim Bilimleri Fakültesi İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalında lisans ve lisansüstü düzeyde eğitim ve öğretim görevlerini sürdürmüş, bilimsel araştırmalar ve projeler yürütmüş, danışmanlık yapmıştır. Ulusal ve uluslararası toplantılara katılmış ve aile eğitimi, erken çocukluk döneminde gelişim ve eğitim, fen eğitimi, çevre eğitimi, ekolojik okuryazarlık, sürdürülebilir gelişme için eğitim ve bilim eğitimi alanlarında yayınlar yapmış, konferanslar vermiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğünün hizmet içi eğitim seminerlerine ve TOÖEGD'nin bütün gönüllü çalışmalarına katkıda bulunmuştur. Bilimsel çalışmalarının ve yaygın eğitim çalışmalarının yanısıra, 2011 yılından itibaren TEMA Vakfı tarafından hazırlanarak tüm ülkede gönüllü okul öncesi öğretmenleri tarafından uygulanmakta olan "Minik TEMA Doğa Eğitimi Programı"nın Hazırlama ve Bilimsel Danışma Kurulu Üyeliği ve 2015 yılından itibaren de TEMA Vakfı Bilim Kurulu Üyeliği görevlerini sürdürmektedir.

2021 yılında "Dünya Erken Çocukluk Eğitimi Teşkilatı -OMEP- Yaşam Boyu Onur Üyeliği'ne seçilmiştir. 2025 yılında ise Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi tarafından verilen "Eğitime Adanmış Bir Ömür: Yaşam Boyu Eğitime Katkı" Ödülünü almıştır.

ÖN SÖZ

"Erken Çocukluk Eğitimine Giriş" başlıklı kitabımız, Eğitim Fakültelerindeki Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programlarının birinci sınıf dersleri arasında yer alan aynı adlı ders için hazırlanmış bir yayındır.

İlkokul dönemindeki çocuklara öğretmen olmak üzere Sınıf Öğretmenliği Lisans Programlarında okuyan öğrencilerin her iki öğrenim kademesindeki çocukları tanıyabilmeleri ve birlikte değerlendirebilmeleri için de nitelikli bir kaynak özelliğini taşımaktadır.

Sayın Özer Daşcan'a bu öneriyi bana, dolayısıyla yazarlara yaptığı ve alanımıza böyle bir katkı getirmemize aracı olduğu için; Anı Yayıncılık yetkili ve çalışanlarına da kitabın hazırlanmasında gösterdikleri çaba ve özen için yazarlar ve kendi adıma çok teşekkür ederim.

Kitabın hazırlanma sürecinde öneri ve düzeltmelerimi dikkate alarak değişik kaynaklar kullanıp özgün derlemeler hazırlayan değerli yazarlara çok teşekkür ederim. Çalışmanın başında tahmin ve arzu ettiğim gibi kitaba hepsi ayrı bir renk kattılar. Kitabımızın her yeni baskısında aynı ilkelerle güncelleme yapmaya devam etmekteyiz.

Sevgili öğrencilerimiz, alanımıza ilgi duyan değerli okuyucular, bu kitap, erken çocukluk eğitimini tanımlamakta, kapsamı, önemi ve gerekliliğini sunmaktadır. Erken çocukluk döneminde verilecek eğitimin hangi temel ilkelere sahip olması gerektiğini ve bu ilkelerin dayandığı kuram ve yaklaşımları açıklamaktadır. Erken çocukluk dönemindeki çocukların gelişimsel özellikleri ve gereksinimleri hakkında bizlere temel bilgiler vermektedir. Bu dönemdeki çocukların nasıl bir eğitim alması gerektiği, Türkiye'de ve çeşitli ülkelerde bu konuda neler yapıldığı, öğretmenlerin nasıl yetişmesi gerektiği ve özellikleri konularını güncel araştırma bulgularıyla tartışmaktadır. Çocuğun sosyal ve fiziksel çevresi ile eğitim ortamlarının özelliklerini ortaya koyarak, ailelerin özellikle yaşamının bu dönemindeki çocuklar için önemini vurgulamakta, okul-aile işbirliğine dikkat çekmektedir. Bunların yanı sıra kitapta çocukların okul öncesi dönemden okul dönemine geçerken yaşayabilecekleri uyum sorunları ile çocukların okula hazır bulunuşluklarının sağlanabilmesi için aileler ve eğitimcilerin dikkat etmesi gereken noktalar ele alınmaktadır. Kitap Türkiye'de ve diğer ülkelerde benimsenen erken çocukluk eğitimi politikalarını irdeleyerek okuyuculara ***erken yaşların değerli yıllar*** olduğunu açıklamakta ve yapılması gerekenleri de vurgulamaktadır.

"Doğumdan Sonra, Okuldan Önce ve İlkokulun İlk Yıllarındaki", yani ***"Erken Çocukluk"*** dönemindeki çocukların gelişim ve eğitimini çok yönlü bir şekilde bizlere sunan kitabımızın alana katkı getirmesini diliyoruz.

Gelengül HAKTANIR

İÇİNDEKİLER

Ön Söz ____ v

1. BÖLÜM
ERKEN ÇOCUKLUK EĞİTİMİNİN TANIMI, KAPSAMI VE ÖNEMİ
Prof. Dr. Nalan KURU

GİRİŞ ____ 2
ERKEN ÇOCUKLUK EĞİTİMİNİN TANIMI VE KAPSAMI ____ 2
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİN AMAÇLARI ____ 4
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİN ÖNEMİ VE GEREKLİLİĞİ ____ 6
Okul Öncesi Eğitimin Çocuğa Katkısı ____ 8
Okul Öncesi Eğitimin Ailelere ve Toplumsal Yaşama Katkısı ____ 12
KAYNAKÇA ____ 17

2. BÖLÜM
ERKEN ÇOCUKLUK EĞİTİMİNİN TEMEL İLKELERİ
Doç. Dr. Kazım ALAT

GİRİŞ ____ 24
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİN TEMEL İLKELERİ ____ 25
KAYNAKÇA ____ 43

3. BÖLÜM
ERKEN ÇOCUKLUK EĞİTİMİNE TEMEL OLAN BAZI GÖRÜŞLER
Doç. Dr. Necdet TAŞKIN

GİRİŞ ____ 48
ERKEN ÇOCUKLUK EĞİTİMİNE YÖN VEREN BAZI DÜŞÜNÜRLER ____ 49
Sokrates ____ 49
Platon ____ 50
Aristo ____ 50
John Locke ____ 51

Jean Jack Rousseau 51
Johann Heinrich Pestalozzi 52
Friedrich Froebel 53
John Dewey 54
Maria Montessori 54
Arnold Gesell 55
Jean Piaget 56
Lev Vygotsky 57
Erik Erikson 58
Urie Bronfenbrenner 58
David Weikart 59
Howard Gardner 60
William Heard Kilpatrick 60
Rudolf Steiner 61
Loris Malaguzzi 61
ERKEN ÇOCUKLUK EĞİTİMİNE KATKISI OLAN DİĞER ARAŞTIRMACILAR: YENİ PIAGETÇİLER (NEO-PIAGETIANS) 62
KAYNAKÇA 65

4. BÖLÜM

ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİNDEKİ ÇOCUKLARIN TEMEL ÖZELLİKLERİ VE GEREKSİNİMLERİ

Prof. Dr. Maide ORÇAN KAÇAN

GİRİŞ 70
0-1 YAŞ ARASINDAKİ ÇOCUKLARIN TEMEL ÖZELLİKLERİ 70
1-3 YAŞ ARASINDAKİ ÇOCUKLARIN TEMEL ÖZELLİKLERİ 79
3-6 YAŞ ARASINDAKİ ÇOCUKLARIN TEMEL ÖZELLİKLERİ 84
6-8 YAŞ ARASINDAKİ ÇOCUKLARIN TEMEL ÖZELLİKLERİ 87
ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİNDEKİ ÇOCUKLARIN GEREKSİNİMLERİ 95
KAYNAKÇA 101

5. BÖLÜM
TÜRKİYE'DE OKUL ÖNCESİ EĞİTİM
Prof. Dr. Ebru DERETARLA GÜL

GİRİŞ 104
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMDE TARİHSEL GELİŞİM 104
Cumhuriyet Öncesi Dönem 105
Cumhuriyet Dönemi 109
MİLLİ EĞİTİM ŞURALARINDA OKUL ÖNCESİ EĞİTİM 112
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMLE İLGİLİ BAZI YASAL DÜZENLEMELER 117
KALKINMA PLANLARINDA OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİN YERİ 119
TÜRKİYE'DE OKUL ÖNCESİ EĞİTİM MODELLERİ 121
Kurum Temelli Modeller 122
Ev Temelli Modeller 127
KAYNAKÇA 128

6. BÖLÜM
ÇEŞİTLİ ÜLKELERDE ERKEN ÇOCUKLUK EĞİTİMİ
Doç. Dr. Zeynep ALAT

GİRİŞ 134
Japonya 135
Yeni Zelanda 140
Fransa 143
İsrail 146
Hollanda 149
İsveç 152
Amerika Birleşik Devletleri 156
KAYNAKÇA 162

7. BÖLÜM

ÖĞRETMEN YETİŞTİRME VE OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENİNİN ÖZELLİKLERİ

Prof. Dr. H. Elif DAĞLIOĞLU / Dr. Öğretim Üyesi Hilal GENÇ ÇOPUR

GİRİŞ 166
ÖĞRETMEN NEDEN NİTELİKLİ OLMALIDIR? 167
DÜNYA'DA ÖĞRETMEN YETİŞTİRME İLE İLGİLİ GENEL EĞİLİMLER 169
TÜRKİYE'DE ÖĞRETMEN YETİŞTİRME İLE İLGİLİ EĞİLİMLER 175
TÜRKİYE'DE OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENİ YETİŞTİRME 177
OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENİNİN ÖZELLİKLERİ 186
Okul Öncesi Öğretmeninin Genel Yeterlikleri 187
Okul Öncesi Öğretmeninin Özel Alan Yeterlikleri 196
KAYNAKÇA 204

8. BÖLÜM

ERKEN ÇOCUKLUK EĞİTİMİ KURUMLARINDA FİZİKSEL VE EĞİTSEL ORTAM

Doç. Dr. H. Gözde ERTÜRK KARA

GİRİŞ 214
OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARINDA MİMARÎ YAPI 217
OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARINDA İÇ VE DIŞ ORTAMLAR 222
Sınıfın Genel Görünümü 222
Öğrenme Merkezleri 223
Sınıf Rutinlerine Ayrılan Alanlar 234
Büyük Grup, Küçük Grup ve Bireysel Etkinliklere Ayrılan Alanlar 241
Dış Mekân Oyun Alanları 244
OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARINDA EĞİTSEL ORTAM OLUŞTURMADA ÖĞRETMENİN ROLÜ 246
KAYNAKÇA 249

9. BÖLÜM
ERKEN ÇOCUKLUK EĞİTİMİNDE OKUL AİLE İŞBİRLİĞİ
Prof. Dr. Emine YILMAZ BOLAT

GİRİŞ 256
ERKEN ÇOCUKLUK EĞİTİMİNDE AİLE KATILIMI 258
Aile İletişim Etkinlikleri 261
Aile Eğitim Etkinlikleri 262
ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİNDE UYGULANAN AİLE EĞİTİM MODELLERİ 264
Montessori Yaklaşımı 264
Head Start Yaklaşımı 265
Evde Eğitim Programı-HIPPY 266
Minnesota Erken Çocukluk Eğitimi Programı-ECFE 266
High Scope Eğitim Programı 266
Öğretmen Olarak Ebeveynler Programı-PAT 267
Ana-Baba Okulu 267
Anne-Baba-Çocuk Eğitim Projesi (ABÇEP) 267
Anne Çocuk Eğitim Programı (AÇEP) 268
Baba Destek Programı (BADEP) 268
Okul Öncesi Veli-Çocuk Eğitimi Programı (OVÇEP) 268
Ev Okulum 269
Aile Çocuk Eğitim Programı 269
Aile Eğitimi Kurs Programları 269
Aile için Temel Eğitim Programı (AİTEP) 270
Okul Öncesi Eğitim Programı ile Bütünleştirilmiş Aile Destek Eğitim Rehberi (OBADER) 270
Aile Eğitimi Rehberi 270
KAYNAKÇA 272

10. BÖLÜM
OKUL ÖNCESİ DÖNEMDEN OKUL DÖNEMİNE GEÇİŞ
Dr. Öğretim Üyesi Burcu ÇABUK

GİRİŞ 276
Çocuğun Hazırbulunuşluğu 277
Ebeveynin, Ailenin ve Toplumun Desteği 279

Okul Öncesi Eğitim Döneminin Niteliği 280
İlkokul Döneminin Niteliği 283
KAYNAKÇA 285

11. BÖLÜM
ERKEN ÇOCUKLUK EĞİTİMİ POLİTİKALARI

Prof. Dr. Tülin GÜLER YILDIZ

GİRİŞ 290
ULUSLARARASI KURULUŞLARIN ERKEN ÇOCUKLUK EĞİTİMİ POLİTİKALARI 290
Birleşmiş Milletler 290
Dünya Bankası 292
Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü 293
Avrupa Birliği 294
TÜRKİYE'DE ERKEN ÇOCUKLUK EĞİTİMİ POLİTİKALARI 294
Erken Çocukluk Eğitimi Açısından Kaydedilen Gelişmeler 296
Toplum Temelli Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları 301
Sivil Toplum Kuruluşları ve EÇE Politikaları 303
KAYNAKÇA 305

1. BÖLÜM

ERKEN ÇOCUKLUK EĞİTİMİNİN TANIMI, KAPSAMI VE ÖNEMİ

Prof. Dr. Nalan KURU

İlk, orta ve lise eğitimini İstanbul'da tamamladı. Trakya ve Marmara Üniversiteleri Eğitim Fakülteleri'nden lisans, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nden master ve doktora derecelerini aldı. 2017 yılında erken çocukluk eğitimi alanında doçentlik ünvanı almasının ardından İngiltere'de Canterbury Christ Church Üniversitesi Aile ve Çocuk Araştırmaları Enstitüsü'nde (Research Centre For Children Families and Communites) pedagoji alanında post doktora çalışmasını tamamladı. Bu süreçte Cambridge Üniversitesi ve Oxford Üniversitesi'nden ebeveyn danışmanlığı, oyun terapisi, liderlik ve koçluk eğitimleri aldı. Emotion Coaching İngiltere lider uygulayıcı eğitmeni oldu. 2021 yılında Emotion Coaching Türkiye Enstitüsü'nü kurdu. Duygu Dostu Eğitim ve Emotion Coaching Çalışmaları Derneği Kurucusu ve Yönetim Kurulu Başkanıdır. 2015-2019 yılları arasında Türkiye Okul Öncesi Eğitimini Geliştirme Derneği – TOÖEGD" Yönetim Kurulu Başkan yardımcılığını da yürütmüş olan, Nalan Kuru, birçok okulda ve kurumda eğitim seminerleri vermiş, öğretmenler, ebeveynler ve kurum personelleri ile pek çok atölye çalışması gerçekleştirmiştir. Yurt içi ve yurt dışında yayınlanmış çok sayıda çalışması bulunmakta ve uzun yıllardır çeşitli üniversitelerde uzmanlık alanlarında lisans ve lisansüstü düzeyinde dersler vermektedir. Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalında öğretim üyesi olarak görev yapmaya devam etmektedir. İki çocuk annesidir.

GİRİŞ

Erken çocukluk dönemi, çocuğun gelişiminin çok hızlı bir şekilde gerçekleştiği, yüksek öğrenme potansiyeline sahip olduğu, eğitimin ilk basamaklarını oluşturan ve kişiliğin şekillendiği en önemli yaşam dönemlerinden biridir. Bu dönemde alınan eğitim ve bakım hizmetinin niteliği, çocuğun yetiştiği çevre ve yetişkinlerin çocukla olan etkileşimleri, insanların ileri yaşlardaki yaşamlarında derin izler bırakmaktadır.

Çocukluğun ilk yılları, zekânın şekillenmesi, kişilik gelişimi, sosyal davranışlar gibi alanlarda çocuğun potansiyelini ortaya çıkarmak için temel bir dönemdir (UNICEF, 2017). İnsandaki potansiyelin en üst sınırlarına kadar geliştirilebilmesi ise ancak ona erken sağlanacak imkânlarla mümkün olabilir. Bu nedenle, yaşamın ilk yıllarındaki eğitimin, çocuğun içinde bulunduğu fiziksel ve sosyal çevrenin onun gelişmesinde çok önemli bir rolü vardır. Okul öncesi yıllar ve ilköğretim çağı bu bakımdan hayatî bir öneme sahiptir. Bu yıllarda çocuğa verilenler veya verilmeyenler, onun geleceğini belirler (Oktay, 2000). Başka bir deyişle, çocuğun gelişimi ile ilgili ortaya çıkan bazı sorunların erken yaşlarda yapılan hatalarla ilgili olduğu bilinmektedir (Demoulin, 1999).

Kısacası, yaşamın en önemli dönemi olarak kabul edilen bu dönemde verilecek eğitim hayat boyu izler bırakacaktır. Çocuğun bu dönemde gelişiminin desteklenmesi, potansiyelinin açığa çıkarılması yoluyla yaşama mutlu ve güvenli bir başlangıç yapması için nitelikli bir eğitim alması oldukça önemlidir.

ERKEN ÇOCUKLUK EĞİTİMİNİN TANIMI VE KAPSAMI

Erken çocukluk eğitimi döneminin kapsadığı yaş aralığı ve bu dönemde verilecek eğitim konusunda ülkemizde zaman zaman bazı farklı görüşlere rastlanmasına rağmen, dünyada bu terimin tanımının genel olarak "0-8 yaş aralığındaki çocukların eğitiminin ve gelişiminin desteklenmesi" olarak kabul gördüğünü söylemek mümkündür.

UNESCO (2018), erken çocukluk dönemini doğumdan sekiz yaşına kadar olan dönem olarak tanımlamakta ve bu dönemin beynin gelişmesiyle doruğa ulaşan olağanüstü bir büyüme zamanı olduğunu ifade etmektedir.

UNICEF (2018), erken çocukluk eğitiminin özellikle sekiz yaşına kadar olan öğrenciler için tasarlanmış bir dizi eğitim stratejisi olduğunu kabul etmektedir. Aynı zamanda erken çocukluk eğitiminin doğumdan iki yaşına kadar olan gelişim dönemine odaklanan alt bölümünün olduğunu ve bu alt bölümün bakım veya eğitim teşkil edip etmediği konusunda alanda çok fazla tartışma sürdüğünü de belirtmektedir.

Benzer biçimde, OECD (2018) de erken çocukluk bakımı ve eğitimini (Early Childhood Care and Education - ECCE) doğumdan 8 yaşına kadar çocukların bütünsel gelişimine eğitim, bakım, sağlık, beslenme, koruma ve uyarmanın birle-

şik etkisi ile verilen destek gibi bir dizi mekânizmayı içeren bir süreç olarak tanımlamaktadır. Dünya Erken Çocukluk Eğitimi Organizasyonu (Organisation Mondiale por l'Education Prescolaire - OMEP) Genel Başkanı olan Engdahl (2015) ise 0-8 yaşı içine alan bu dönemin yaşam boyu öğrenme ve refaha ulaşmada sağlam ve geniş bir temel oluşturmak için çocuğun sosyal, duygusal, bilişsel ve fiziksel ihtiyaçlarının bütünsel gelişimini amaçladığını ve bu bağlamda erken çocukluk bakımı ve eğitiminin (ECCE) ilkokul için hazırlıktan çok daha fazlası olduğunu ifade etmektedir.

Özetle, erken çocukluk dönemi 0-8 yaşı kapsamakta olup, kitabın ileriki bölümlerinde açıklanacak olan hızlı gelişim ve büyüme süreçleri nedeni ile çocukların gelişimini en üst düzeyde destekleyebilmek için kritik bir fırsat penceresi olarak kabul edilmektedir.

Bu bölümde ise erken çocukluk dönemi içinde yer alan ve 0-72 aylık çocukları kapsayan okul öncesi dönemde verilen eğitimin amaçları, önemi ve gerekliliği ile ilgili bilgiler paylaşılacaktır.

Okul Öncesi Eğitim, çeşitli kaynaklarda farklı özellikleri ile aşağıdaki gibi tanımlanmaktadır:

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'da *okul öncesi eğitim; "Mecburî ilköğretim çağına gelmemiş çocukların eğitimini kapsayan, isteğe bağlı bir eğitimdir."* şeklinde tanımlanmıştır. Ayrıca, *"Okul öncesi eğitim kurumları, çocuklara Türkçenin doğru ve güzel kullanımını sağlar, onları ilköğretime hazırlar ve toplum tabanlı aile ve çocuk eğitimi yapar."* ifadesi yer almaktadır (MEB, 2017a).

14. Milli Eğitim Şurası'nda *okul öncesi eğitimi*, "0-72 ay grubundaki çocukların gelişim düzeylerine ve bireysel özelliklerine uygun, zengin uyarıcı ve çevre imkânları sağlayan, onların bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal yönden gelişmelerini destekleyen, onları toplumun kültürel değerleri doğrultusunda en iyi biçimde yönlendiren ve ilköğretime hazırlayan, temel eğitim bütünlüğü içerisinde yer alan bir eğitim süreci." olarak tanımlanmıştır (MEB, 1993).

Okul öncesi eğitim; 0-6 yaşlar arasında, çocuğun doğduğu günden ilkokula başladığı güne kadar geçen yılları kapsayan ve daha sonraki yaşamlarında önemli bir yeri olan, çocuğun çok boyutlu gelişimini destekleyerek, yaşam boyu devam edecek öğrenme sürecinin temellerinin atıldığı ve büyümenin oldukça hızlı olduğu bir dönemde ailelerde ve kurumlarda verilen eğitim sürecidir (MEB, 2013a).

Farklı bir tanımla, *okul öncesi eğitimi*, "0-72 aylık çocukların, tüm gelişimlerini toplumun kültürel değerleri doğrultusunda yönlendiren, duyguların gelişimini ve algılama gücünü arttırarak akıl yürütme sürecinde ona yardımcı olan ve yaratıcılığını geliştiren, kendini ifade etmesini ve öz denetimini kazanmasını sağlayan sistemli bir eğitim sürecidir." (Yılmaz, 2003).

Hierdeis'a (1996) göre geniş anlamda *okul öncesi eğitim;* "Çocuklara yaşamın ilk altı yılı içerisinde aile dışında sunulan tüm yardım, destek, koruma ve eğitim

KAYNAKÇA

Ansari, A., Pianta, R. C., Whittaker, J. V., Vitiello, V. E., ve Ruzek, E. A. (2019). Starting early: The benefits of attending early childhood education programs at age 3. American Educational Research Journal, 56(4), 1495-1523.

Arapa, B., Sánchez, E., Hurtado-Mazeyra, A., ve Sánchez, A. (2021). The relationship between access to pre-school education and the development of social-emotional competencies: Longitudinal evidence from Peru. International Journal of Educational Development, 87, 102482.

Akyüz, Y. (2011). Türk Eğitim Tarihi M.Ö.1000-M.S. 2011 (20. baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Arslan M. (2005), "Avrupa Birliği Sürecinde Eğitimi Etkileyen Faktörler," Milli Eğitim Dergisi, yıl 33,sayı 166.

Alat Z., Akgümüş, Ö. ve Cavalı, D. (2012). Okul öncesi eğitimde açık hava etkinliklerine yönelik öğretmen görüş ve uygulamaları. Mersin University Journal of the Faculty of Education, 8(3), 47-62.

Albuquerque, A., ve Alves-Martins, M. (2016). Promotion of literacy skills in early childhood: a follow-up study from kindergarten to Grade 1/Fomento de habilidades de lecto-escritura en la primera infancia: estudio de seguimiento desde la educación infantil al primer curso de educación primaria. Infancia y Aprendizaje, 39(3), 592-625.

Atay, M. (2005). Çocukluk döneminde gelişim. Ankara: Kök Yayınları.

Bilaloğlu R. (2014). Okul Öncesi Eğitimde Aile Katılımı Etkinliklerinin Uygulanmasında Karşılaşılan Sorunlar ve Aile Katılımı Etkinliklerinin Dil-Matematik Becerilerinin Geliştirilmesine Etkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.

Borja, R. (2006). Project launches 10-year ınitiative to link early education economy. Education Week, 26(27), 3-12.

Cihangir, Y. (2013). Tekerlemeli ve sözlü oyunların KKTC'deki okul öncesi çocukların Türkçe dil becerilerine kazanımları. Motif Akademi Halkbilimi Dergisi, (4), 175-183.

Cohen, D. ve Rudolph, M. (1997). Kindergarten and early schooling, U.S.A.

Çetinkaya H. (2017). Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden 4-6 Yaş Grubu Çocukların Annelerine Yönelik Bir Aile Katılımı Programı Önerisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Damarlı- Ocak, S. (2007) İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Dil Gelişim Düzeyleri İle Okuma Yazma Başarısı Arasındaki İlişki. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Demoulin, D.F.(1998). Adressing self-concept and reading needs of elementary children. Journal of At Risk Issues, 4 (2), 34-41.

Demoulin, D.F.(1999). A personalized development of self-concept for beginning readers. Journal of Education, 120(1),14-18.

Engdahl, I. (2015). Early childhood education for sustainability: The OMEP world project. *International Journal of Early Childhood*, *47*(3), 347-366.

ERG. (2013). Erken çocukluk eğitimi ve 4+4+4 düzenlemesi. İstanbul: Anne Çocuk Eğitim Vakfı ve Eğitim Reformu Girişimi Yayınları. http://www.egitimreformugirisimi.org/yayin/erken-cocukluk-egitimi-ve-444-duzenlemesi/ Erişim Tarihi: 11.08.2017

Erkan, S. ve Kırca, A. (2010). Okul öncesi eğitimin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula hazır bulunuşluklarına etkisinin incelenmesi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 38(38).94-106.

Erkan, S., ve Bilir, Ö. G. Z. T. (2015). Okul öncesi eğitimin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin Türkçe dil becerilerine etkisi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1(35), 173-190.

Fan, X. ve Chen M.(2001). Parental involvement and students academic achievement: A meta-analysis. Educational Pyschology Review, 13(1), 20-21.

Gove, A. ve Black, M. M. (2016). Measurement of early childhood development and learning under the sustainable development goals. Journal of Human Development and Capabilities, 17(4), 599-605.

Güven, Y. ve Balat, G. (2004). 1. ve 2. sınıf öğrencilerinin matematik yeteneklerinin okul öncesi eğitimi alıp almama ve kurumda veya ailesinin yanında kalma durumlarına göre karşılaştırılması. 1. Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi Bildiri Kitabı, (ss.118-122). İstanbul: Ya-Pa Yayınları.

Güven, Y., Önder, A., Sevinç, M., Aydın O., Balat G.U., Palut B., Bilgin H., Çağlak S.ve Dibek E. (2004). Okul öncesi eğitimi almış ve almamış olan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin sosyal duygusal uyum düzeylerinin karşılaştırılması. 1. Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi Bildiri Kitabı, (ss.110-111). İstanbul: Ya-Pa Yayınları.

İnan, M., Aşıcı M., Küçüktepe, C., Tıraş S., Şimşek Ö.ve Özden, B. (2004). İlköğretim 1. sınıf öğretmenlerinin okul öncesi eğitim kurumlarına devam etmiş ve etmemiş öğrencilerin ilköğretime hazır bulunuşluklarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. 1. Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi Bildiri Kitabı, (ss.46-47) İstanbul: Ya-Pa Yayınları.

Kâğıtçıbaşı, Ç., Sunar, D., Bekman, S. ve Cemalcılar, Z. (2004). Erken müdahalenin erişkinlikte süren etkileri: Erken Destek Projesi'nin İkinci Takip Araştırması'nın Ön Bulguları, Anne Çocuk Eğitim Vakfı Araştırma Raporu,

http://www.acev.org/kaynaklarimiz/arastirmalarimiz-ve-yayinlarimiz. Erişim Tarihi: 11.08.2017

Katz, L.G. (1995). Child Growth And Development, U.S.A: The Dushkin Publishing Group.

Kaya, Ö. ve Gültekin, M. (2003). Okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan programlara ailelerin ilgi ve katılımları ile kurumların aile eğitimine katkısı konusunda anne baba görüşleri. G. Haktanır, T. Güler, (Ed). Türkiye Okul Öncesi Eğitimini Geliştirme Derneği, OMEP Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı Bildiri Kitabı. (ss.311-334). İstanbul: Ya-Pa Yayınları.

Kerkez, F. İ. (2012). Sağlıklı büyüme için okul öncesi dönemdeki çocuklarda hareket ve fiziksel aktivite. Spor Bilimleri Dergisi, 23(1), 34-42.

Koçak, N., Ergin, B. ve Yalçın, H. (2014). 60-72 aylık çocukların Türkçe dil kullanımı düzeyleri ve etki eden faktörlerin incelenmesi. Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi, 2014(4), 100-106.

McCarthy, J., Whitebook, M., Ritchie, S. ve Frede, E. (2010). Issues in Science & Technology, 27(2),16-20.

Mcwayne, C.,Untuzzo, J. ve Mcdermontt, P. (2004). Preschool competency in context: an investigation of the unique contribution of child competencies to early academic success. Developmental Pyschology, 40(4),633-645.

MEB (1993). Milli Eğitim Bakanlığı On dördüncü Milli Eğitim Şurası, Okul Öncesi Eğitim Komisyon Raporu, 27-29 Eylül, Ankara: MEB Yayınları.

MEB (1998). Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı, 21. yüzyıla girerken Türk Eğitim sisteminin ihtiyaç duyduğu çağdaş öğretmen profili konulu raporu. Ankara: MEB Yayınları.

MEB (2006). Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü Okul Öncesi Eğitim Programı (36-72 Aylık Çocuklar İçin). T. Gürkan ve G. Haktanır (Ed.). Ankara: MEB Yayınları.

MEB (2013a). Okul Öncesi Eğitim Programı. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

MEB (2013b) Okul Öncesi Eğitim Programı İle Bütünleştirilmiş Aile Destek Eğitim Rehberi (OBADER)egm.meb.gov.tr/www/okul-oncesi-egitim-program-ve-materyalleri/icerik/157. Erişim Tarihi: 27.07.2107

MEB(2017a)www.mevzuat.meb.gov.tr/html/temkanun_0/temelkanun_0.html. Erişim Tarihi: 11.08.2107

Myers, R. (1992). Hayatta Kalan On İki, İstanbul: Anne Çocuk Eğitim Vakfı Yayınları.

Navarro-Patón, R., Martín-Ayala, J. L., Martí González, M., Hernández, A., ve Mecías-Calvo, M. (2021). Effect of a 6-week physical education intervention on motor competence in pre-school children with developmental coordination disorder. Journal of Clinical Medicine, 10(9), 1936.

OECD (2018) http://www.oecd.org/ Erişim Tarihi: 19.07.2018

Oktay, A. (2000). Yaşamın Sihirli Yılları: Okul öncesi Dönem. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.

Oktay, A. (2003). 21. Yüzyıla Girerken Dünyada Yaşanan Değişimler Ve Erken Çocukluk Eğitimi. M. Sevinç (Ed.) Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar (ss. 18–30). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Orçan, M., ve Kandır, A. (2014). 61-72 Aylık Türk çocuklarının erken öğrenme becerilerine destekleyici eğitim programlarının etkisinin incelenmesi. Elementary Education Online, 10(2), 576-592, 2011. http://ilkogretim-online.org. Erişim Tarihi: 11.08.2107

Öztürk A. (2008), Okul öncesi Eğitimin İlköğretim 1. ve 3. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Becerilerine Etkisinin İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Palmer, K. K., Matsuyama, A. L., ve Robinson, L. E. (2016). Impact of structured movement time on preschoolers' physical activity engagement. Early Childhood Education Journal,45 (2) 201-2066.

Polly, D., Wang, C., Lambert, R., Martin, C., McGee, J. R., Pugalee, D. ve Lehew, A. (2017). Supporting kindergarten teachers' mathematics instruction and student achievement through a curriculum-based professional development program. Early Childhood Education Journal, 45(1), 121-131.

Poyraz, H. ve Dere, H. (2003). Okul Öncesi Eğitimin İlke ve Yöntemleri, Ankara: Anı Yayınları.

Ramazan, O. ve Demir, S. (2011). Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 36–48 aylık çocukların bilişsel gelişim düzeyleri. Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 1(2), 83-98.

Reynolds, A. J., Richardson, B. A., Hayakawa, M., Englund, M. M., ve Ou, S. R. (2016). Multi-site expansion of an early childhood intervention and school readiness. Pediatrics, 138(1),1-7 DOI: 10.1542/peds.2015-4587.

Reynolds, A. J., Temple, J. A., Ou, S. R., Arteaga, I. A., ve White, B. A. (2011). School-based early childhood education and age-28 well-being: Effects by timing, dosage, and subgroups. Science, 333(6040), 360-364.

Rolnick, A. J. ve Runewald, R. (2007). Early intervention on a large scale. Education Week, 26 (17), 2-41.

Smith, J. (2019). "The Role of Families in Early Childhood Education." Journal of Early Childhood Education, 45(3), 275-289.

Şahin, İ. T., Sak, R., & Tuncer, N. (2013). Okul öncesi ve birinci sınıf öğretmenlerinin ilköğretime hazırlık sürecine ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, *13*(3), 1691-1713.

Turaşlı K. N. (2000). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kişisel Yeterliklerinin Eğitimde Kalite Kapsamında İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İstanbul.

Turaşlı K. N. (2006). 6 Yaş Çocuklarında Benlik Algısını Destekleyen Duygusal- Sosyal Hazırlık Programının Etkililiğinin İncelenmesi. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İstanbul.

Türkoğlu A. (2005), Avrupa Birliği sürecinde eğitimi etkileyen faktörler, Milli Eğitim Dergisi, 33(166).
http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/milli_egitim_dergisi/167/index3-turkoglu.htm Erişim Tarihi: 11.08.2017

TÜSİAD, (2005a). Basın Bülteni, 01 Haziran 2005, TS/BAS-BÜL/05-38, www.tusiad.org/bulten.htm. Erişim Tarihi: 27.07.2107

TÜSİAD (2005b). Doğru Başlangıç: Türkiye'de Okul Öncesi Eğitim. İstanbul: TÜSİAD Yay. No: T/2005-05/396. www.tusiad.org/ Erişim Tarihi: 27.07.2107

UNICEF (2006a). Dünya Çocuklarının Durumu: Dışlanan ve Görünmeyen. Ankara: UNICEF Yayınları.

UNICEF (2006b). Çocuklar İçin İlerleme Raporu: Beslenmede Durum. Ankara: UNICEF Yayınları.

UNICEF (2017). Dünya Çocuklarının Durumu Raporu.
www.unicef.org/earlychildhood/index_40748.html Erişim Tarihi: 21.04.2107

UNICEF (2018). Education_For_All_New. Pdf. www.unicef.org. Erişim Tarihi: 19.07.2017

UNESCO(2018).Themes/Early-Childhood-Care-And-Education. https://en.unesco.org/ Erişim Tarihi: 19.07.2017

Unutkan, Ö. P. (2003). Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeğinin Geliştirilmesi Ve Standardizasyonu. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Ural, O., ve Ramazan, O. (2007). Türkiye'de Okul Öncesi Eğitimin Dünü ve Bugünü. Türkiye'de Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Sistemi Temel Sorunlar Ve Çözüm Önerileri, 11-61 Özdemir S., Bacanlı H. ve Sözer M. (Ed.), Ankara: TED Yayınları.

Uyanık, Ö. ve Kandır, A. (2010). Okul öncesi dönemde erken akademik beceriler. Kuramsal Eğitimbilim, 3(2), 118-134.

Uzun, A. (2013). Aile Katılımı Odaklı Matematik Destek Programının Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Matematiksel Kavram Edinimine Etkisinin İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale 18 Mart Üniversitesi, Çanakkale.

Vural, D.E. (2012). Okul Öncesi Eğitimin İlköğretime Etkisinin Aile Katılımı ve Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Üstündağ, A. ve Haktanır, G. (2009). MEB mobil anaokulu projesinin çocukların bilişsel ve dil gelişimi üzerindeki etkisinin değerlendirilmesi. II. Ulusal Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Kongresi,7-9 Ekim 2009 Hacettepe Üniversitesi Ankara. Özet Kitabı s: 54.

Woolfolk, A. E. (1998). Educational psychology, U.S.A: Allyn and Bacon.

Yaşar, M., ve Aral, N. (2010). Yaratıcı düşünme becerilerinde okul öncesi eğitimin etkisi. Kuramsal Eğitimbilim, 3(2), 201-209.

Yılmaz, N. (2003). Türkiye'de Okul Öncesi Eğitimi, M. Sevinç (Ed.) Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar (ss. 12-17). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Zembat, R. ve Unutkan, P.Ö. (2001). Okul öncesi dönemde çocuğun sosyalleşmesinde ailenin yeri. İstanbul: Ya-Pa yayınları.

2. BÖLÜM

ERKEN ÇOCUKLUK EĞİTİMİNİN TEMEL İLKELERİ

Doç. Dr. Kazım ALAT

1996 yılında Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Psikoloji Bölümünden mezun olmuştur. Indiana Üniversitesinden erken çocukluk eğitim alanında yüksek lisans (2001) ve doktora derecelerini (2006) almıştır. 2007-2019 yılları arasında Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalında öğretim üyesi olarak çalışmıştır. 2019 yılından itibaren Ege Üniversitesi Ödemiş Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi bölümünde öğretim üyesi olarak göreve başlamış olup okula hazırbulunuşluk, medya ve çocuk ve çocuklarda uyku sorun ve alışkanlıkları konularında çalışmalar yapmaktadır.

GİRİŞ

İnsan gelişim ve öğrenmesinin en hızlı olduğu dönem olan erken çocukluk dönemi doğumdan başlayıp 8 yaşına kadar olan dönemi kapsar. Bu dönemin ilk yıllarında çocuğun etrafındaki en önemli etki kaynağı anne-baba ve ailedeki diğer yakınlar iken, okul öncesi eğitim ile birlikte öğretmen ve arkadaşlar çocuğun gelişme ve yeni bilgi edinme, yaşadığı toplumun kurallarını ve değerlerini öğrenme sürecinde etkili olur.

Eğitim, psikoloji ve ilgili alanlarda bugüne kadar yapılmış olan çalışmalar incelendiğinde araştırmalarla desteklenmiş birtakım genellemelere ya da ilkelere ulaşmak mümkündür (NAEYC, 2009a). İlkeler yol gösterici, üzerinde fikir birliğine varılmış, bir kişi, grup ya da kurum için en olumlu ve en istenilen şeyi gösteren temel normlar, kurallar ya da değerlerdir. Bilim ve teknolojideki gelişmelere bağlı olarak ilkeler zaman içinde değişebilirler. Gelişim ve öğrenme alanında üzerinde fikir birliğine varılmış ilkeler aşağıdaki gibidir:

- Tüm gelişim ve öğrenme alanları önemlidir.
- Öğrenme ve gelişim belirli bir sırayı izler.
- Gelişim ve öğrenme değişen hızlarda ilerler.
- Gelişim ve öğrenme olgunlaşma ve deneyim arasındaki etkileşimin sonucunda ortaya çıkar.
- Erken deneyimler gelişim ve öğrenme üzerinde önemli etkilere sahiptir.
- Gelişim aşamaları basitten daha karmaşık, öz düzenleme ve sembolik ya da temsili yeteneklere doğru bir sıra izler.
- Çocuklar güvenli ilişkilere sahip olduklarında en iyi şekilde gelişirler.
- Gelişim ve öğrenme çoklu sosyal ve kültürel bağlamda oluşur ve bunlar tarafından etkilenir.
- Çocuklar farklı şekillerde öğrenir.
- Oyun öz düzenlemenin geliştirilmesi, dil, biliş ve sosyal yeterliğin ilerletilmesi için önemli bir araçtır.
- Çocuklar bir zorlukla karşılaştığı zaman gelişim ve öğrenmeleri ilerler.
- Çocukların deneyimleri onların güdülerini ve öğrenmeye olan yaklaşımlarını şekillendirir (NAEYC, 2009a).

Ülkemizde de bu temel ilkeler benimsenmiş ve okul öncesi eğitimin genel amaçlarına ulaşabilmek amacıyla temel ilkeler oluşturulmuştur. Okul öncesi eğitim kurumlarında verilen eğitimin bu temel ilkelerle çelişmemesi gerekmektedir. Türkiye'de uygulanmakta olan son iki okul öncesi eğitim programı karşılaştırıldığında MEB 2006 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda 17 temel ilkenin benimsendi-

ği; MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda ise mevcut olan temel ilkelere yeni bir tane daha eklenerek 18 temel ilkenin yer aldığı görülmektedir. Yeni eklenen ilkede "okul öncesi eğitim hizmetleri ile rehberlik hizmetlerinin bütünleştirilmesi" gerektiği belirtilmektedir (MEB, 2006; MEB, 2013). Bu ilkenin eklenmesi, okul öncesinde rehberlik hizmetlerine verilen önemin bir göstergesidir.

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİN TEMEL İLKELERİ

1. Okul öncesi eğitim çocuğun gereksinimlerine ve bireysel farklılıklarına uygun olmalıdır.

Tüm insanların yiyecek, barınma, giyinme, dinlenme, güven içinde olma gibi temel gereksinimleri vardır. Bu temel gereksinimlerin okul öncesi eğitim kurumlarında nitelikli bir şekilde karşılanması mutlaka gereklidir. Bunlara ek olarak tüm insanların kişisel ve sosyal gereksinimleri de bulunmaktadır. Bu kişisel ve sosyal gereksinimler aşağıda sıralanmıştır:

a) *Özerklik*. Kişinin kendini ilgilendiren karar ve olaylara etki etmesi. Kişi bu kararlarda söz sahibi olamaz ise kendisini güçsüz, çaresiz ya da olayların kurbanı gibi hissedecektir.

b) *İlişkili olmak*. Sevgi, onaylanma, diğer kişilerle bağlantılı olma duygusu, bir gruba ait olmak.

c) *Yeterlik*. Yeni beceriler kazanmak, bir şeyleri tamamlamak ya da öğrendiklerini yeni durumlarda kullanmak.

Çocuklar, yetişkinlerin onlara zaman ayırmalarına, endişelerini dinlemelerine, çabalarını desteklemelerine, onlara saygı duymalarına ve tehlikelerden korumalarına ihtiyaç duyarlar. Okul öncesi öğretmenleri okul içi ve dışındaki öğrenme süreçlerinde çocuklara bu gereksinimlerini giderecek fırsatlar sunmalıdır.

Öğretmenler sınıfta bir topluluk ruhu oluşturmak ve çocukların kendini ait hissetmesi için aşağıdaki stratejileri kullanabilirler (Jalongo ve Isenberg, 2012):

- Çocukları sınıfta yapılan grup etkinliklerine katılmaları, grup oyunları oynamaları, grup tartışmaları, sosyal sorunların çözümü ve birbirleriyle görüş alışverişinde bulunmaları için teşvik etmek.
- Etkinlik planlarken çocukların birlikte çalışabileceği ya da oynayabileceği etkinliklere yer vermek.
- Çocuklarla birlikte sınıf kurallarını oluşturmak ve bu konuda onların görüşlerini almak.
- Her çocuğun kendi ailesi veya yaşadığı yere ilişkin kültürel özelliklerini sınıfa getirmesi, diğer çocuklarla paylaşması.

- Çocuklara ait dolap vb. gibi yerlere isimleri yazılı etiketler veya fotoğraflarının konulması.

Öğretmenler sınıftaki her bir çocuğu çok iyi bir şekilde tanımalı ve onların gereksinim ve özelliklerine uygun eğitim yöntem ve tekniklerini seçmelidirler. Bunun için öğretmenler ilk olarak çocukları sınıf içi ve dışındaki ortamlarda gözlemeli, akranları ve okuldaki yetişkinlerle iletişim kurma yöntemlerini kaydetmeli, ortaya koyduğu ürünleri (resim, çizim, boyama, yapılandırılmamış oyuncaklarla yapılan nesneler vb.) incelemeli ve aileden de bilgi almalıdır. Çocuklar ilgileri, tercihleri, mizaçları, fiziksel kapasiteleri ve güçleri, yetenekleri, bilgi düzeyleri gibi birçok açıdan farklılık gösterebilirler. Dolayısıyla verilen eğitim her bir öğrencinin ilgi, yetenek gibi farklılık gösterdiği alanları dikkate almalı ve tüm çocuklara ulaşabilmelidir (NAEYC, 2009a).

2. Okul öncesi eğitim, çocuğun motor, sosyal ve duygusal, dil ve bilişsel alanlardaki gelişimini desteklemeli, özbakım becerilerini kazandırmalı ve onu ilkokula hazırlamalıdır.

Gelişim biyolojik olgunluk ve fiziksel veya sosyal deneyimler sonucu yaşa bağlı olarak ortaya çıkan değişimler olarak tanımlanabilir (Bredekamp, 2015 c). Çocuk gelişim alanları arasında bilişsel, dil, motor, sosyal, duygusal, ahlâkî, cinsel gelişim gibi birçok gelişim alanı bulunmaktadır. Bu gelişim alanları her ne kadar birbirinden ayrı görülse de aslında hepsi beyin gelişimi ile bağlantılıdır. Çocukların tüm gelişim ve öğrenme alanları önemlidir ve birbiriyle yakın ilişki içindedir. Çocuğun bir alanındaki gelişim ve ilerlemesi diğer alanlardaki gelişimini de etkiler (NAEYC, 2009a). Örneğin, beynin normal ve olağan hızında gelişimi, çocuğun bilişsel gelişimini ileriye götürecek, buna paralel olarak da çocuğun dil gelişimi veya sosyal gelişimi gibi alanlarda olumlu gelişmeler olacaktır.

Araştırmalar erken çocukluk eğitiminin bilişsel gelişim üzerinde kısa ve uzun vadede olumlu etkileri olduğunu ortaya koymaktadır. Dezavantajlı ailelerden gelen çocukların da avantajlı akranları kadar ya da daha fazla ilerleme gösterdikleri belirtilmektedir (Burger, 2010). ABD'de 671 okul öncesi eğitim sınıfına devam etmekte olan 2439 dört yaş grubu çocukla yapılan bir araştırmada verilen eğitim kalitesinin özellikle çocukların ileriki yaşlardaki ifade edici dil becerileri (düşünceleri doğru kelime ve gramer kullanarak ifade etme) ile ilişkili olduğu bulunmuştur (Mashburn, Pianta, Hamre, Downer, Barbarin, Bryant, vd. 2008).

Okul öncesi eğitim kurumlarında yapılan etkinliklerin çocukların her bir gelişim alanına etki edecek şekilde tasarlanması önemlidir. Bu nedenle ülkemizde uygulanmakta olan MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda Türkçe, sanat, drama, müzik, hareket, oyun, fen, matematik, okuma yazmaya hazırlık ve alan gezileri gibi çeşitli etkinlikler bulunmaktadır. Farklı özellikteki etkinliklerin mümkün olduğunca bütünleştirilerek planlanıp uygulanması da önerilmektedir.

Okul öncesi eğitimin bir diğer amacı da çocukları ilkokula hazırlamaktır. Okul öncesi eğitim alan çocukların ilkokula daha hazır bir şekilde başladıkları (Erkan ve Kır-

KAYNAKÇA

American Academy of Pediatrics (2015). Helping your child develop a healthy sense of self esteem. 10/8/2017 tarihinde https://www.healthychildren.org/English/ages-stages/grade-school/Pages/Helping-Your-Child-Develop-A-Healthy-Sense-of-Self-Esteem.aspx adresinden erişilmiştir.

Batur Musaoğlu, E. ve Haktanır, G. (2012). Investigation of MONE Preschool Program for 36-72 Months Old Children (2006) according to child rights. *Kuram ve Uygulamada Eğitim (Educational Sciences: Theory & Practice, 12*(4): 3285-3305.

Bodrova, E., ve Leong, D. J. (2017a). Gelişimsel İlerlemeler ve Hâkim Etkinlik: 3-4 Yaş ve Ana sınıfı (F. Şahin, Çev.). İçinde G. Haktanır, (Çeviri Ed.), Zihnin araçları: Erken çocukluk eğitiminde Vygotsky yaklaşımı (s. 204-230). 3. Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık. (Tools of The Mind. The Vygotskian Approach to Early Childhood Education. Second Edition. 2007, New Jersey: Pearson).

Bodrova, E., ve Leong, D. J. (2017b). Potansiyel Gelişim Alanı (PGA). (A. Yılmaz, Çev.). İçinde G. Haktanır, (Çeviri Ed.), Zihnin araçları: Erken çocukluk eğitiminde Vygotsky yaklaşımı (s. 64-81). 3. Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık. (Tools of The Mind. The Vygotskian Approach to Early Childhood Education. Second Edition. 2007, New Jersey: Pearson).

Bredekamp, S. (2015a). Çocuklara Demokratik Bir Toplumda Yaşamanın Öğretilmesi: Sosyal-duygusal Öğrenme ve Sosyal Bilgiler (A. Arıkan, Çev.). İçinde H. Z. İnan ve T. İnan, (Çev. Ed.). Erken Çocukluk Eğitiminde Etkili Uygulamalar (s. 446-475). Ankara: Nobel Yayıncılık. (Effective Practices in Early Childhood Education: Building a Foundation (2nd Ed.). 2014, New Jersey: Pearson).

Bredekamp, S. (2015b). Çocuklara İletişimi Öğretme: Dil, Okuryazarlık ve Sanat. (S. Demirkaya, M. Bartan, Çev.). İçinde H. Z. İnan ve T. İnan, (Çev. Ed.). Erken Çocukluk Eğitiminde Etkili Uygulamalar (s. 374-411). Ankara: Nobel Yayıncılık. (Effective Practices in Early Childhood Education: Building a Foundation (2nd Ed.). 2014, New Jersey: Pearson).

Bredekamp, S. (2015c). Çocukların Öğrenmeleri ve Gelişimleri Hakkında Bildiklerimizi Uygulamaya Koyma (S. Güçhan Özgül, K. Avcı, M. Dal, ve M. Saçkes, Çev.). İçinde H. Z. İnan ve T. İnan, (Çev. Ed.). Erken Çocukluk Eğitiminde Etkili Uygulamalar (s. 98-135). Ankara: Nobel Yayıncılık. (Effective Practices in Early Childhood Education: Building a Foundation (2nd Ed.). 2014, New Jersey: Pearson).

Bredekamp, S. (2015d). Öğrenme ve Gelişimi Desteklemek için Öğretim (N. Gültepe, Çev.). İçinde H. Z. İnan ve T. İnan, (Çev. Ed.). Erken Çocukluk Eğitiminde Etkili Uygulamalar (s. 272-306). Ankara: Nobel Yayıncılık. (Effective Practices in Early Childhood Education: Building a Foundation (2nd Ed.). 2014, New Jersey: Pearson).

Burger, K. (2010). How does early childhood care and education affect cognitive development? An international review of the effects of early interventions for children from different social backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly, 25*(2), 140-165.

Commodari, E. (2012). Preschool teacher attachment, school readiness and risk of learning difficulties. *Early Childhood Research Quarterly, 28*(1), 123-133.

Copple, C., ve Bredekamp, S. (2009). Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs: Serving Children from Birth through Age 8 (3rd Ed.). Washington, DC: NAEYC.

Dewey, J. (1916). Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education. New York: Macmillan.

Denham, S. A., Bassett, H. H., Brown, C., Way, E., ve Steed, J. (2015). I know how you feel: Preschoolers' emotion knowledge contributes to early school success. *Journal of Early Childhood Research, 13*(3), 252-262.

Erkan, S. ve Kırca, A. (2010). Okul öncesi eğitimin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula hazır bulunuşluklarına etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 38*, 94-106.

Froiland, J. M., Peterson, A., ve Davison, M. L. (2013). The long-term effects of early parent involvement and parent expectation in the USA. *School Psychology International, 34*(1), 33-50.

Galinsky, E. (2010). Mind in The Making: The Seven Essential Life Skills Every Child Needs. New York: Harper Collins Publishers.

Gartrell, D. (2014). A Guidance Approach for the Encouraging Classroom (6th Ed.). Belmont, CA: Wadsworth Publishing.

Gordon, A. M., ve Browne, K. W. (2011). Beginnings & Beyond: Foundations in Early Childhood Education (8th Ed.). Belmont, CA: Wadsworth Publishing.

Harounoff, R. C. (2014). Preschoolers in the Education City. Tel Aviv: The Institute for Democratic Education.

Helm, J. H., ve Katz, L. G. (2010). Young Investigators: The Project Approach in the Early Years (2nd Ed.). New York: Teachers College Press.

Jackman, H. (2012). Early Education Curriculum: A Child's Connection to the World (5th Ed.). Belmont, CA: Wadsworth Publishing.

Jalongo, M. R., ve Isenberg, J. P. (2012). Exploring Your Role in Early Childhood Education (4th Ed). New Jersey: Pearson.

Kail, R. V. (2010). Children and Their Development (5th Ed.). Upper Saddle River: Prentice Hall.

Kandır, A., ve Yazıcı, E. (2016). MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nın okuma yazma becerilerinin gelişimi yönünden değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 36*(3), 451-488.

Kostelnik, M. J., Gregory, K. M., Soderman, A. K., ve Whiren, A. L. (2012). Guiding Children's Social Development and Learning (7th Ed.). Belmont, CA: Wadsworth Publishing.

Lynch, M. (2015). More play, please: The perspective of kindergarten teachers on play in the classroom. *American Journal of Play, 7*(3), 347-370.

Marigliano, M. L. ve Russo, M. J.. 2011. Moving bodies, building minds: Foster preschoolers' critical thinking and problem solving through movement. *Young Children, 66*(5), 44-49.

Marion, M. C. (2010). Guidance of Young Children (8th Ed.). New Jersey: Pearson.

Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, O. A., Bryant, D., Burchinal, M., Early, D. M., ve Howes, C. (2008). Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language, and social skills. *Child Development, 79*(3), 732-749.

McWayne, C., Downer, J. T., Campos, R., ve Harris, R. D. (2013). Father involvement during early childhood and its association with children's early learning: A meta-analysis. *Early Education and Development, 24*(6), 898-922.

MEB (2012). *Okul Öncesi Eğitimde Rehberlik Programı*. Ankara: MEB. 8/8/2017 tarihinde https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar /2012_11/05043157_rehberlik_okuloncesi_2.pdf adresinden erişilmiştir.

MEB (2013). Okul Öncesi Eğitim Programı. T. Gürkan ve G. Haktanır (Eds.) Ankara: MEB

MEB ve UNICEF (2015). Okula Uyum Programı: Eğitici Eğitimi Kitabı. Ankara: UNICEF

NAEYC (2009a). Developmentally Appropriate Practice In Early Childhood Programs Serving Children From Birth Through Age 8 (3rd Ed.). Washington, DC: NAEYC.

NAEYC (2009b). NAEYC Standards for Early Childhood Professional Preparation Programs. https://www.naeyc.org/files/naeyc-/file/positions/ProfPrepStandards09.pdf

Office of Head Start. (2017) Office of Head Start: An office of the Administration for Children & Families. 17/8/2017 tarihinde https://www.acf.hhs.gov/ohs adresinden erişilmiştir.

Pound, L. (2011). Influencing Early Childhood Education: Key Figures, Philosophies, and Ideas. Berkshire, England: Open University Press.

Snow, C. E., ve Van Hemel, S. B. (Eds). (2008). Early Childhood Assessment: Why, What, And How. Washington, DC: National Academies Press.

Thornberg, R., ve Elvstrand, H. (2012). Children's experiences of democracy, participation, and trust in school. *International Journal of Educational Research, 53*, 44–54.

Saracho, O. N., ve Spodek, B. (2010). Families' selection of children's literature books. *Early Childhood Education Journal, 37*(5), 401-409.

Wortham, S. (2011). Assessment in Early Childhood Education (6th Ed.). New Jersey: Pearson.

Wright, S. (2010). Understanding Creativity in Early Childhood: Meaning-Making and Children's Drawing. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

Yoleri, S., ve Tanış, H. M. (2014). İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okula uyum düzeylerini etkileyen değişkenlerin incelenmesi. *Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 4*(2), 130-141.

3. BÖLÜM

ERKEN ÇOCUKLUK EĞİTİMİNE TEMEL OLAN BAZI GÖRÜŞLER

Doç. Dr. Necdet TAŞKIN

Lisans öğrenimini Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği Programı'nda, yüksek lisans ve doktora öğrenimini Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalında tamamladı. Bir süre MEB'e bağlı resmî okullarda öğretmenlik yaptıktan sonra Yüzüncü Yıl Üniversitesi ve Hacettepe Üniversitesinde araştırma görevlisi olarak çalıştı. YÖK yurtdışı doktora araştırma bursu kapsamında bir yıl süreyle Amerika Birleşik Devletlerinde bulunan Indiana Üniversitesinde misafir araştırmacı olarak görev yaptı. Çalışmalarına Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalında öğretim üyesi olarak devam etmektedir. Ayrıca kurucusu olduğu ÇOCUKVAN Anaokulu'nda özgün bir erken çocukluk eğitim modelinin geliştirilmesi ve yaygınlaştırılması çalışmalarını yürütmektedir. Aile eğitimi, okul öncesinde matematik eğitimi, çocuklarda dil gelişimi ve ilkokula hazırlık konularında ulusal ve uluslararası kongre ve sempozyumlarda bildiriler sunmakta, bilimsel makaleler yayınlamaktadır.

''Çocuk asrımızın bir keşfidir... Önümüzde çocuk denen yeni ve mühim bir hadise var... Filhakika (işin aslını söylemek gerekirse) düne kadar biz çocuğa sadece büyüğün küçüğü, eksiği, yetiştirilmesi lazım geleni diye bakardık. Bugün ise, çocuğu ve çocukluğu kendi başına bir mesele ve alem gibi almaya başladık ....''

Ahmed Hamdi Tanpınar

GİRİŞ

Erken çocukluk eğitiminin temelleri çok eski zamanlara dayanmaktadır. Milattan önce yaşayan filozofların görüşleri sonraki kuramları, sonraki kuramlar da günümüz eğitim yaklaşımlarını etkilemiştir. Nitekim bugün dünyada benimsenen ve uygulanmakta olan eğitim yaklaşım ve uygulamaları, farklı kuramlara ve felsefî anlayışlara dayanmaktadır. Bugünkü eğitim yaklaşımlarını etkileyen birbirinden farklı kuramsal geleneğin köklerinin de özellikle 17. Yüzyıl'dan itibaren atıldığını ve sistemli bir şekilde gelişmeye başladığını görmekteyiz. Dolayısıyla erken çocukluk eğitimi alanındaki mevcut kuram ve uygulamalar ile ilgili tartışmaların önceki kuram ve uygulamalar tanınmadan yapılması oldukça güçtür. Açıkçası alandaki araştırmacı ve uygulamacıların bugün hâlâ etkili olan fikirlere katkıda bulunan erken çocukluk eğitimi alanındaki öncülere büyük bir minnet borcu vardır. Erken çocukluk eğitiminde tarih boyunca gözlenen uluslararası gelişmelere ve düşünürlerin etkilerine bakmak önemlidir. Zira yeni olduğu varsayılan çoğu fikrin daha önce önerildiğini görmekteyiz. Bunların gelişimlerinin izini sürmek fenomeni daha iyi anlamamıza katkı sağlar.

İlk çağlardaki filozoflardan günümüzde yaşamakta olan kuramcılara kadar erken çocukluk eğitimine kaynaklık eden önemli kişiler ve görüşleri hakkında bilgi sahibi olmak; çocuk gelişimi ve eğitimi ile ilgilenen öğretmen ve akademisyenlerin profesyonel bir okul öncesi eğitimcisi olmalarına katkı sağlar. Bu kuram ve kuramcıları bilmek öğretmen adaylarının geçmişten günümüze kadar olan değişimleri algılamalarını sağladığı gibi onlara erken çocukluk eğitiminin hangi temeller üzerine inşa edildiğini bilme imkânı da sunar. Bugün çocuğun ve çocuk eğitiminin nasıl geliştiğini inceleyebilmek ve anlayabilmek için geçmişte çocukluk anlayışının nasıl geliştiğini bilmekte yarar vardır (Morrison, 2017).

Belirli bir konudaki düşüncelerin, görüşlerin bütünü olarak kuram, sistemli bir biçimde düzenlenmiş birçok olayı açıklayan ve bir bilime temel olan kurallar, yasalar bütünü olarak ifade edilmektedir (TDK, 2014). Erken çocukluk yıllarındaki çocukların gelişimi ve eğitimine kaynaklık eden ve sistemli bir yapıya kavuşturan birçok kuram bulunmaktadır. Bu kuram ve dolayısıyla kuramcıların tamamı hakkında bilgi vermek, bu bölüm içerisinde mümkün olmadığından en çok bilinenlerden söz edilecektir. Sigmund Freud'un psikoseksüel gelişim kuramı, Erik Erikson'un psiko-sosyal gelişim kuramı, Jean Piaget'in ve Lev Vygotsky'nin bilişsel gelişim kuramları ve Urie Bronfenbrenner'in biyoekolojik kuramı gibi kuramlar belli başlı çocuk gelişimi ve eğitimi kuramlarını oluşturmaktadır. Bu kuram ve kuramcılara geçmeden önce çocukluğun tarih içerisinde nasıl bir değişim gösterdiğine kısaca değinmekte yarar vardır.

Orta Çağ'da batı toplumundaki çoğu yetişkinin zihninde bugün kabul gören anlayıştaki gibi bir çocukluk anlayışından söz etmek mümkün değildir. Çocuklar, çoğunlukla sosyal statüsü olmayan, ihmal edilen ve -özellikle kız çocukları- istenmeyen bireyler olarak görülmüştür. Toplumda Hıristiyanlık inancının etkisiyle "çocukların doğuştan kötü olduğu" düşüncesi hâkimdir. Aynı zamanda "çocukluk" diye bir dönem de bulunmamaktadır. Öyle ki, çocuklar 6-7 yaşlarına kadar bebek olarak kabul edilirdi. Dolayısıyla çocukların kendilerine özgü kıyafetleri, be-

sinleri, oyun ve oyuncakları yoktur. Çocuklar 7 yaşından itibaren küçük yetişkinler olarak görülürdü. Bu yaştaki çocuk, doğrudan yetişkin dünyasına girerdi. Bu algıya bağlı olarak çocuklar, yetişkinler gibi davranmaya çalışırlardı (Trawick-Smith, 2014).

Batı uygarlığında çocuğun kendine özgü bir varlık olduğu anlayışı 17. Yüzyıl'dan itibaren belirmeye başlamıştır. Ancak 18. Yüzyıl boyunca çocukların doğuştan kötü olduğu inancından hareketle onların içindeki şeytanı kovmanın ve kilise öğretileri doğrultusunda eğitmenin yetişkinlerin görevi olduğuna inanılırdı. Çocukların katı bir disiplinle eğitilerek iradelerinin kırılması gerektiği inancı vardır. Bununla birlikte Sanayi Devrimi'nin ardından toplumda meydana gelen değişimle beraber, çocukluğa bakış açısında da değişim yaşanmıştır. Anne babalar, çocuklarının eğitimiyle geçmişte olmayan titizlikle ilgilenmeye başlamışlardır. Bu değişim, aynı zamanda çocuğun eğitim ve oyununa ilişkin tutumlara da yansımıştır. Çocukluk kavramı geçmişe göre daha insancıldır.

Türkiye'de yaşayan yetişkinlerde de benzer bir anlayışın var olduğu ünlü kişilerin anılarından anlaşılmaktadır. Bugünün çocukluğunun dünkü çocukluktan, kent çocukluğunun köy çocukluğundan farklı olduğunu bile sosyolog, pedagog ve antropologlardan önce edebiyatçılar ancak geçen yüzyıl dile getirmişlerdir. Çocuğa düşkün bir toplum görüntüsü vermelerine rağmen, yaşamın erken yıllarından itibaren çocuklara eğitim vermenin önemini anlayamamış ve dolayısıyla bu konuya özen göstermemişlerdir (Onur, 2005).

Çocuk gelişimi ile ilgili çalışmalar, 19. Yüzyıl'ın sonlarında ve 20. Yüzyıl'ın başlarında hızla gelişti. Çocuk gözlemleriyle başlayan çalışmaları, gelişmiş yöntem ve teknikler takip etti. Bunların sonucunda çeşitli teoriler gelişti. Gelişimsel bakış açısı ortaya çıktı. Tüm bu gelişmelerden hareketle 20. Yüzyıl, geçmiş yüzyıllara oranla "Çocuk Yüzyılı" olarak kendini göstermiştir. Erken çocukluk eğitiminin 21. Yüzyıl'daki nispeten daha sağlam olan temellerine o çalışmaların her birinin önemli katkıları olmuştur (Berk, 2015; Trawick-Smith, 2016).

ERKEN ÇOCUKLUK EĞİTİMİNE YÖN VEREN BAZI DÜŞÜNÜRLER

Günümüzde erken çocukluk eğitimine yön veren görüşlerin sistematik olarak ifade edilmeseler de milattan önceki filozoflardan ve sonraki düşünürlerden etkilendiği görülmektedir. Bu bağlamda öncelikle ilk filozoflardan Sokrates, Platon ve Aristo'nun çocuk eğitimi ile ilgili görüşleri açıklanmış, ardından da daha çok 17. Yüzyıl sonrası düşünür ve kuramcılara yer verilmiştir.

Sokrates

Yunan felsefesinin kurucularından olan Sokrates, M.Ö. 470-399 yılları arasında yaşamıştır. Sokrates hakkında bilinenlerin neredeyse tümü, Platon gibi öğrencilerinin yazdıklarından gelmektedir. Sokrates yazma yerine başkalarıyla diyalog

KAYNAKÇA

Academia.(n.d.). Andreas Demetriou. https://unic.academia.edu/AndreasDemetriou/CurriculumVitae 04.10.2025 tarihinde alınmıştır.

Aktan, S. (2016). 20. Yüzyıl'da ilerlemeci bir filozof: William H. Kilpatrick. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. 11(19), 31-38.

Batır, B. (2013). The emergence of the work school in Turkey. *The Journal of Academic Social Science Studies*. 6 (8), 111-121.

Berk, L. (2015). Tarih, Teori ve Araştırma Stratejileri. (N. Işıkoğlu Erdoğan, Çev.). İçinde: N. Işıkoğlu Erdoğan (Çev. Ed.), Bebekler ve Çocuklar: Doğum Öncesinden Orta Çocukluğa (s. 4-49). Ankara: Nobel Yayıncılık. (Infants and Children. 7th. Edition, 2012. New Jersey: Pearson).

Bilgiç, D. E., ve Surur, A. S. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan eğitim sistemlerinin mekân biçimlenişine etkisi ve Reggio Emilia eğitim sisteminin mekân tasarımı üzerine denemeler. *Megaron*. 11(1), 162-176.

Bodrova, E., ve Leong, D. J. (2017). Potansiyel Gelişim Alanı (PGA). (A. Yılmaz, Çev.). İçinde: G. Haktanır, (Çeviri Ed.), Zihnin Araçları: Erken Çocukluk Eğitiminde Vygotsky Yaklaşımı (s. 64-81). 3. Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık. (Tools of The Mind. The Vygotskian Approach to Early Childhood Education. Second Edition. 2007, New Jersey: Pearson).

Cevizci, A. (2016). *Eğitim felsefesi*. 4. Baskı. İstanbul: Say Yayınları

Doğan, Ö. (2010). Okul öncesi eğitime temel olan bazı görüşler. G. Haktanır (Ed.). *Okul Öncesi Eğitime Giriş* (s. 25-37). 4. Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık.

Dolunay-Kesiktaş, A. (2012). *Görme yetersizliği olan küçük çocuklarda anne-çocuk etkileşimini destekleyen müdahale örneği: Bir eylem araştırması*. Ankara Üniversitesi: Yayımlanmamış doktora tezi.

Douthwaite, J. V., (2016). Introduction to Rousseau 2012 and Dignity at Notre Dame, J.V. Douthwaite (Ed.) *Rousseau Dignity*. Notre Dame, Indiana: University of Notre Dame Press.

Ekici, F. Y. (2015). Okul öncesi eğitimde uygulanan çocuk merkezli yaklaşımların kuramsal temel, eğitim ortamı ve öğretmenin rolü açısından karşılaştırılması, *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi,* 3(12), s. 192-212.

Erten Bilgic, D., ve Surur, A. S. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan eğitim sistemlerinin mekân biçimlenişine etkisi ve Reggio Emilia eğitim sisteminin mekân tasarımı üzerine denemeler, *Megaron* 11(1):162-176.

Gardner, H. (2011). Multiple Intelligences: The First Thirty Years. http://howardgardner01.files.wordpress.com/2012/06/intro-frames-of-mind_30-years.pdf 22.02.2014 saat: 22:49'da alınmıştır.

Gençer, A. A. (2014). Reggio Emilia temelli projelerin anaokuluna giden çocukların yaratıcı düşünme becerilerine etkisinin incelenmesi. Hacettepe Üniversitesi: Yayımlanmamış yüksek lisans tezi

Gidley, J. M. (2012). Rudolf Steiner, In: N. M. Seel (Ed.). Encyclopedia of the sciences of learning (pp. 3188-3191), vol.7, Springer International Publishing.

Harvard University. (n.d.). Kurt W. Fischer. https://www.gse.harvard.edu/directory/faculty/kurt-fischer 04.10.2025 tarihinde alınmıştır.

Kaya, D., ve Gündüz, M. (2015). Alternatif eğitim ve toplumsal değişim üzerindeki etkisi: "Waldorf okulları örneği", *Milli Eğitim Dergisi*, 205, s. 5-25.

Krogh, S. ve Slentz, K. (2011). *Early childhood education: yesterday, today and tomorrow*. NewYork: Routledge Publicaitons.

Locke, J. (2017). Some Thoughts: Concerning Education, London: Forgotton Books.

Lunenburg, K.F. (2011). Curriculum models for preschool education: theories and approaches to learning in the early years, *Schooling, 2/1,* 1-6.

MEB (2013a). *Okul Öncesi Eğitim Programı*. T. Gürkan ve G. Haktanır (Ed.) Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

MEB, (2013b). *0-36 Aylık Çocuklar İçin Eğitim Programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Miami University, (n.d.). Tiffany Field. https://med.miami.edu/faculty/tiffany-field-phd 04.10.2025 tarihinde alınmıştır.

Montessori, M. (2014). *The absorbent mind*, Sublime Books.

Moss, P. (2016). Introduction to Loris Malaguzzi and the Schools of Reggio Emilia. A Routledge FreeBook

Morrison, G.S. (2017). *Fundamentals of early childhood education*. 8th. Edition. Columbus: Pearson Publications.

Noddings, N. (2016). Eğitim felsefesi. (R. Çelik, Çev.). Ankara: Nobel yayıncılık. Philosophy of Education. Westview Press.

Onur, B. (2005). Türkiye'de çocukluğun tarihi. Ankara: İmge Kitabevi.

Piaget, J. (1984). The attainment of invariants and reversible operations in the development of thinking. *Social Research*. *1(2)*, 167-184.

Piaget, J. (1972). Intellectual evolution from adolescence to adulthood. *Human Development*. *15(1),* 157-164.

Pecore, J. L. (2015). From Kilpatrick's Project Method to Project-Based Learning. *International Handbook of Progressive Education*, 155-171.

Rousseau, J.J. (2011). *Emile*. Türkiye İş Bankası Yayınları

Sönmez, V. (2014). *Eğitim felsefesi*. 11. Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık.

Santrock, J. W. (2016). Yaşamboyu Bakış Açısı. (M. Sayıl, Çev.). İçinde: G. Yüksel (Çev. Ed.), Yaşamboyu Gelişim (s. 4-51). Ankara: Nobel Yayıncılık. (Life-span Development. 2011. New York: McGraw-Hill Publishing).

Trawick-Smith, J. (2014). Çocuk Gelişimi Kuramları. (M. Buldu, Çev.). İçinde: B. Akman (Çev. Ed.). Erken Çocukluk Döneminde Gelişim (s. 34-63). Ankara: Nobel Yayıncılık. (Early Childhood Development, 5th. Edition. 2010. New Jersey: Pearson).

TDK. (2014). Büyük Türkçe sözlük. Türk Dil Kurumu. http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.530a482f3a11a8.07573077 23.02.2014 tarihinde saat: 20.50'de alınmıştır.

York University, (n.d.). Juan Pascual-Leone https://health.yorku.ca/health-profiles/index.php?dept=&mid=2764 04.10.2025 tarihinde alınmıştır.

University of Alberta, (n.d.). https://www.psych.ualberta.ca/GCPWS/Case/Biography/Case_bio4.html 04.10.2025 tarihinde alınmıştır.

University of Queensland, (n.d.). https://psychology.uq.edu.au/profile/2203/graeme-halford 04.10.2025 tarihinde alınmıştır.

Vygotsky, L. (1985). *Düşünce ve dil,* S. Koray (Çev.). İstanbul: Sistem yayıncılık.

Yalçın, H. ve Schieren, J. (2017). Türkiye'de Waldorf eğitimine yönelik girişimler, *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(49), 30-41.

Williams, L.R. ve Fromberg, D. P. (2012). *Encylcopedia of early childhood education*. (Ed.). NewYork: Routledge Publications.

4. BÖLÜM

ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİNDEKİ ÇOCUKLARIN TEMEL ÖZELLİKLERİ VE GEREKSİNİMLERİ

Prof. Dr. Maide ORÇAN KAÇAN

Lisans öğrenimini 1997-2001 yılları arasında Selçuk Üniversitesi Meslekî Eğitim Fakültesi Çocuk Gelişimi ve Ev Yönetimi Eğitimi Anabilim Dalında; yüksek lisans ve doktora öğrenimini 2001-2004, 2004-2009 yılları arasında Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalında; doktora sonrası çalışmalarını ise 2010-2012 yılları arasında Learning and Instruction Department of the Graduate School of Education University at Buffalo SUNY'de tamamlamıştır. Selçuk Üniversitesi Meslekî Eğitim Fakültesi Çocuk Gelişimi ve Ev Yönetimi Eğitimi Anabilim Dalında 2001 yılında Araştırma Görevlisi olarak göreve başlamıştır. Halen Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalında öğretim üyesi olarak görev yapmaktadır. Okul öncesi eğitim programları ve okul öncesi dönemde matematik eğitimi konularında çalışmalar yapmaktadır.

GİRİŞ

Bir çocuğun büyümesi ve gelişmesi, ana rahmine düştüğü andan olgunluk çağına gelinceye kadar geçirdiği süreci kapsamaktadır. Çocuk dünyaya geldiğinde büyüme ve gelişme için büyük bir güce sahiptir ve önemli ilerlemeler kaydetmeye hazırdır.

Büyüme ve gelişme genellikle birbirine paralel olarak seyreder. Büyüme ve gelişmenin iyi olabilmesi için çocukların temel gereksinimlerinin karşılanması gerekir. Beslenme, sağlık, sevgi, şefkat, duygusal yakınlık, ilgi, eğitim, bakım, güvenlik ve sosyalleşme gereksinimleri yeterince karşılanmayan çocukların ilk yaşlarında çoğunlukla motor fonksiyonlarında, zihinsel ve ruhsal gelişimlerinde gecikmeler görülür.

Erken çocukluk dönemi ile ilgili olarak çalışan kişilere büyüme, gelişme ve davranış ile ilgili bazı temel prensipler rehberlik etmektedir. Bu prensipler şöyledir; büyüme ve gelişme baştan aşağı ve yakından uzağa (merkezden dışa); genelden özele doğru ilerler; büyüme ve gelişmede bireysel farklılıklar ve kritik dönemler vardır; çoğu çocuk benzer gelişim aşamalarını izler; olgunlaşma, öğrenme ve çevresel etkilerin kombinasyonundan meydana gelir; insan büyümesi, gelişimi ve davranışı kültürel ve sosyal içeriklerden etkilenir ve tüm ömrü boyunca devam eder (Wittmer, Petersen ve Puckett, 2016).

Bu bilgiler ışığında öncelikle evde anne-babalar ve kurumlarda öğretmenler başta olmak üzere çocukla ilgilenen tüm yetişkinlerin çocukların gelişim ilkeleri, özellikleri ve gereksinimleri ile ilgili bilgi sahibi olmalarının sağlıklı çocuklar yetişmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

0-1 YAŞ ARASINDAKİ ÇOCUKLARIN TEMEL ÖZELLİKLERİ

Yeni Doğanın Fiziksel ve Motor Yeterliliği

Neonatal dönem (ilk 4 hafta) yeni doğan anne karnında amniyotik sıvı içinde bulunduğundan dolayı ıslak doğar. Deriyi koruyan yağlı ve peynirimsi bir madde (vernix caseosa) ile kaplı olarak dünyaya gelirler. Deri buruşuk ve kırmızıdır. Yeni doğan fiziksel sarılıktan dolayı nispeten sarı olabilir. Gözler genellikle dumanlı mavidir ve ilk yılın sonuna doğru doğal rengine döner. Baş, vücudun geri kalan kısmıyla karşılaştırıldığında büyüktür. Bacaklar genellikle eğri ve bükük olduğu için ayak tabanları paraleldir. Boyun kısa, çene yoktur ve burun düzdür. Kısa bir süre için baş biraz biçimsizdir. Yeni doğanların başında altı yumuşak nokta vardır. Bu yumuşak noktalara bıngıldak denir. Doğum esnasında ve beyin gelişimi için esneklik sağlar. Genelde 18. ay civarında kapanırlar (Charlesworth, 2011).

Refleksler

Bebekler yeni çevrelerine uyum sağlamada onlara yardımcı olacak hareket modelleri ile doğuştan donatılmış olarak dünyaya gelirler. Bu hareket modellerine refleksler denir. Refleksler öğrenilmez, uyaranlara karşı otomatik tepkilerdir. Küçük bebekler aranma ve emme refleksi gösterirler. Bazı refleksler *hayatî reflekslerdir* ve yeni doğanın hayatta kalması için gereklidir. En belirgin örneği nefes alma refleksidir. Çoğu ilkel refleksler serebral korteks olgunlaştıkça zamanla yok olur (Wittmer, Petersen ve Puckett, 2016).

Tablo 1. Bebeklerde Görülen Başlıca Refleksler

Refleks	Tanımı
Hayatî Refleksler	
Nefes alma refleksi	Nefes alma ve verme yoluyla kırmızı kan hücrelerine oksijen gider ve karbondioksit dışarı atılır.
Aranma refleksi	Bebeğin yanağı okşandığında bebek okşanan tarafa doğru döner ve ağzını açar.
Emme refleksi	Ağzı bir nesne ile uyarıldığında bebek emer.
Göz kırpma refleksi	Parlak ışık ya da yüksek sese yanıt olarak bebek gözlerini açar ve kapar.
İlkel Refleksler	
Kavrama refleksi	Bebeğin el ayasına bir nesne dokundurulduğunda yakalar.
Moro refleksi	Yüksek gürültüde ya da ani bir sarsıntıda kollarını açar ve kapar (kucaklıyor gibi).
Babinski refleksi	Bebeğin ayak tabanı yukarıdan aşağıya doğru okşandığında, bebek ayak parmaklarını dışa doğru kaldırır.
Adımlama refleksi	Bebek bir yetişkin tarafından tutulup kaldırılarak ileri doğru hareket ettirildiğinde ritmik olarak adım atmaya başlar.
Çekilme refleksi	Bebeğin ayak tabanına bir nesne batırıldığında ayağını geri çeker.

(Kail, 2010).

KAYNAKÇA

Ahmetoğlu, E. (2012). Sosyal Gelişim. İçinde: Y. Fazlıoğlu (Ed.). Erken Çocukluk Gelişimi ve Eğitimi (s.37-58). Ankara: Paradigma Kitabevi Yayınları.

Angın, D.E. (2015). Bilişsel Gelişim. İçinde: E. Arslan (Ed.). Erken Çocukluk Döneminde Gelişim (s.1-23). Ankara: Eğiten Kitap.

Arı, R. (2016). Eğitim Psikolojisi. (6.Baskı). Ankara: Nobel Yayınevi.

Bayraktar, V. ve Temel, Z.F. (2015). Yazı Farkındalığı Becerileri. İçinde: Z.F. Temel (Ed.). Dil ve Erken Okuryazarlık. Ankara: Hedef Yayıncılık.

Bee, H. ve Boyd, D. (2009). Çocuk Gelişim Psikolojisi (1.baskı). (Çev. O. Gündüz). İstanbul: Kaknüs Yayınları.

Charlesworth, R. (2011). Experiences in Math For Young Children. (2nd Edition). New York: Delmar.

Davies, D. (2011). Child Development. (3rd Edition). New York: The Guilford Press.

Feldman, R. S. (1999). Child Development. New Jersey: Prentice-Hall.

Gestwicki, C. (2011). Developmentally Appropriate Practice: Curriculum and Development in Early Education. Belmont, CA: Wadsworth, Cengage Learning.

Güngör, A. (2015). Toplumsal ve Duygusal Gelişim. İçinde: A. Ulusoy (Ed.). Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi (s.93-126). Ankara: Anı Yayıncılık.

Harding, J. (2016). Child Development: An Illustrated Handbook. London: Hodder Education.

Jackman, H.L., Beaver, N.H. ve Wyatt, S.S. (2015). Early Education Curriculum: A Child's Connection To The World. (6th Edition). Stamford: Cengage Learning.

Kail, R.V. (2010). Children and Their Development. (5th Edition). New Jersey: Pearson Education.

Paruthi, S., Brooks, L.J., D'Ambrosio, C., Hall, W.A., Kotagal, S., Lloyd, R.M., Malow, B.A., Maski, K., Nichols, C., Quan, S.F., Rosen, C.L., Troester, M.M., ve Wise, M.S. (2016). Consensus statement of the American Academy of Sleep Medicine on the recommended amount of sleep for healthy children: methodology and discussion. *Journal of Clinical Sleep Medicine*, 12(11),1549–1561.

Santrock, J.W. (2014). Yaşam Boyu Gelişim. İçinde: G. Yüksel (Çeviri Ed.), Gelişim Psikolojisi (s.110-198). 13. Basımdan Çeviri Gözden Geçirilmiş Yeni Basım, Ankara: Nobel Yayın.

Segal, M., Bardige, B., Bardige, M.K., Breffni, L. ve Woika, M.J. (2011). All About Child Care And Early Education (Second Edition). New York: Pearson Education.

Senemoğlu, N. (2016). Gelişim, Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya. (2. Baskı). Ankara: Yargı Yayınevi.

Shaffer, D.R. ve Kipp, K. (2014). Developmental Psychology, Childhood and Adolescence. (9th edition). USA: Jon-David Hague.

Tepeli, K. (2017). Fiziksel Gelişim. İçinde: M. E. Deniz (Ed.). Erken Çocukluk Döneminde Gelişim (s.58-93). Ankara: Pegem.

Trawick-Swith, J. (2013). Okul Öncesi Dönemde Bilişsel Gelişim. (M. Saçkes, Çev.). İçinde B. Akman, (Çev. Ed.). Erken Çocukluk Döneminde Gelişim (s.226-251). Ankara: Nobel Yayıncılık. (Early Childhood Development: A Multicultural Perspective (5th Ed.). 2010, USA: Pearson Education.

Yurtsever Kılıçgün, M. (2015). Sosyal Gelişim. İçinde: E. Arslan (Ed.), Erken Çocukluk Döneminde Gelişim (s.111-132). Ankara: Eğiten Kitap.

Wittmer, D.S., Petersen, S.H. ve Puckett, M.B. (2016). The Young Child: Development From Prebirth Through Age Eight. (7th Edition). New Jersey: Pearson Education.

5. BÖLÜM

TÜRKİYE'DE OKUL ÖNCESİ EĞİTİM

Prof. Dr. Ebru DERETARLA GÜL

Hacettepe Üniversitesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümünden 1996 yılında mezun olmuştur. Hacettepe Üniversitesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Programı'nda 2000 yılında yüksek lisansını, 2004 yılında doktorasını tamamlamıştır. 1996 yılında İşitme-konuşma-ses bozuklukları ile ilgili özel bir rehabilitasyon merkezinde çalışmaya başlayan yazar, 1998 yılından bu yana Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalında başladığı görevini öğretim üyesi olarak sürdürmektedir. Çocuk edebiyatı, erken çocukluk döneminde dil gelişimi, okul öncesi eğitim kurumları yönetimi ile ilgili olarak yurtiçi ve yurtdışında yayınlanmış çeşitli araştırmaları bulunmaktadır.

Bir yıl sonrasını düşünüyorsan buğday ek,
On yıl sonrasını düşünüyorsan ağaç dik,
Yüz yıl sonrasını düşünüyorsan insan yetiştir.

Kuon-Tzu

GİRİŞ

Eğitim ve öğretim hizmetlerinin devlet eliyle yürütülmesi ilk kez II. Mahmut döneminde gündeme gelmiştir. Bu döneme kadar vakıflar tarafından yürütülmüş olan eğitim ve öğretim hizmetleri 17 Mart 1857 tarihinde Maarif-i Umumiye Nezareti sorumluluğuna verilmiştir. Böylelikle eğitim ve öğretim hizmetlerinden sorumlu bir bakan meclis-i vükela (vekiller meclisi) içinde yer almıştır (Milli Eğitim Bakanlığı 2015-2019 Stratejik Planı).

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMDE TARİHSEL GELİŞİM

Türk eğitim tarihine bakıldığında, 19. Yüzyıl'la birlikte çocuğa ve eğitimine verilen önemin değişmeye başladığı görülmektedir. Bu süreçte dikkat çeken bazı olay ve tarihler şöyledir:

- 1824'te Sultan II. Mahmut, ilköğretimi zorunlu kılan Fermanını yayınlamıştır.

- 1847'de ilköğretim ve öğretmenleri ile ilgili bir talimatname yayınlanmıştır. Bu talimatname, resmî makamların, ilkokul çocukları, öğretmenleri ve eğitimine olan geleneksel bakış açılarının değişmeye başladığını gösteren muhtemel ilk belgedir. Talimatname'de çocukların doğasında, oyun oynama, yaramazlık yapma, bunlardan zevk alma eğilimleri olduğundan söz edilmekte ve zorunlu eğitim 6 yıla çıkarılmaktadır.

- Tanzimat dönemi ile birlikte çeşitli nedenlerle zenginlik kazanan düşünce hayatı ile birlikte, yazarlar, ülkenin kurtuluşu ve gelişmesinin ancak yeni bir eğitim anlayışı ile sağlanacağına inanmaktadırlar. Böylece aileler, yazarlar, eğitimciler okulun eğitim görevleri üzerinde geleneksel görüşlerden farklı düşünceler ortaya koymaya başlamışlardır (Akyüz, 1996).

- 1911 tarihli Maarif'i Umumiye ve Teşkilatı Nizamnamesi (Eğitim Teşkilat Tüzüğü) ile bütünsel bir yapı oluşturulmuştur. II. Meşrutiyet sonunda Maarif Nezareti merkez Teşkilatı Tedrisat-ı İptidaiye Dairesi, Sicil işleri Dairesi gibi dairelere ayrılmıştır.

- Kurtuluş savaşı yıllarında, İstanbul'da Osmanlı hükümetinin Maarif Nezareti, Ankara'da ise TBMM Hükümetinin Maarif Vekaleti olmak üzere iki eğitim bakanlığı bulunmaktaydı. 23 Nisan 1920'de TBMM'nin açılmasından sonra, 2 Mayıs 1920 ve 3 Sayılı Kanun'la kurulan ve on bir vekaletten oluşan İcra Vekilleri Heyetinde (Bakanlar Kurulu) Maarif Vekaleti de yer almıştır.
- 1923 yılında İstanbul'da bulunan Maarif Nezareti kaldırılmış, Ankara'da bulunan Maarif Vekaleti teşkilatına İlk Tedrisat Müdürlüğü, Orta Tedrisat Müdürlüğü, Kültür Müdürlüğü vd. eklenmiştir. Taşra teşkilatı da Maarif Müdürlükleri ve Maarif Memurlukları olarak düzenlenmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı 2015-2019 Stratejik Planı).

Milli Eğitim Bakanlığı, Cumhuriyetimizin kuruluşundan bugüne kadar aşağıda belirtilen isimler altında çalışmalarını sürdürmüştür:

- 1923-1935 "Maarif Vekâleti"
- 1935-1941 "Kültür Bakanlığı"
- 1941-1946 "Maarif Vekilliği"
- 1946-1950 "Milli Eğitim Bakanlığı"
- 1950-1960 "Maarif Vekâleti"
- 1960-1983 "Milli Eğitim Bakanlığı"
- 1983-1989 "Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı"
- 1989 yılından sonra "Milli Eğitim Bakanlığı" adıyla çalışmalarını sürdürmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı 2015-2019 Stratejik Planı).

Eğitim tarihimizdeki bu gelişmelere paralel olarak günümüze kadar okul öncesi eğitimde de önemli değişmeler yaşanmıştır. Okul öncesi eğitimdeki tarihsel gelişim başlıca iki döneme ayrılarak incelenebilir:

1. Cumhuriyet öncesi dönem
   A. Kısmen anaokulu işlevini yerine getiren kurumlar
   B. Anaokullarının kurulması ve gelişmesi
2. Cumhuriyet dönemi

1. Cumhuriyet Öncesi Dönem

A. Kısmen Anaokulu İşlevini Yerine Getiren Kurumlar

Türk eğitim tarihinde, Osmanlılarda, anaokulu olarak kurulmayan ancak kısmen bu işlevi yerine getiren kurumlar bulunmaktaydı. Bu kurumlar, Sıbyan mektepleri, Islahhaneler, Darüleytam-ı Osmani, Darüleytamlardır.

Bazı tarihçiler Sıbyan Mektebini okul öncesi evre olarak kabul etseler de Türk eğitim tarihinde XX. yy.'a gelinceye kadar okul öncesi adıyla eğitim veren eğitim kurumlarına rastlanmamaktadır. Türkiye'de okul öncesi eğitim kurumlarının yayılmaya başlaması, 1910'lu yıllardan sonra olmuştur. Bunlar genellikle özel kurum ve okullar bünyesinde açılmış, "çocuk bahçesi", "valide mektebi" gibi adlar almış kurumlardır (Güven, 2010).

Sıbyan mektepleri: Kuruluşları Karahanlı ve Selçuklulara kadar uzanan Sıbyan Mektepleri (mahalle mektepleri) zorunlu olmayan, 5-6 yaşındaki çocukların de-

KAYNAKÇA

Akyüz, Y. (1996). Anaokullarının Türkiye'deki Kuruluş ve Gelişim Tarihçesi. Milli Eğitim Dergisi, 132, 11-17.

Akyüz, Y. (2001). Türk Eğitim Tarihi (Başlangıçtan 2001'e). İstanbul: Alfa Yayınları.

Başaran, İ.E. (1996). Türkiye Eğitim Sistemi (3. baskı). Ankara: Yargıcı Matbaası.

Devlet Planlama Teşkilatı,(1968-1972) II. Kalkınma Planı(www.dpt.gov.tr).

Devlet Planlama Teşkilatı,(1973-1977) III. Kalkınma Planı(www.dpt.gov.tr).

Devlet Planlama Teşkilatı,(1979-1983) IV. Kalkınma Planı(www.dpt.gov.tr).

Devlet Planlama Teşkilatı,(1985-1989) V. Kalkınma Planı (www.dpt.gov.tr).

Devlet Planlama Teşkilatı,(1990-1994) VI. Kalkınma Planı(www.dpt.gov.tr).

Devlet Planlama Teşkilatı,(1996-2000)VII. Kalkınma Planı(www.dpt.gov.tr).

Devlet Planlama Teşkilatı,(2001-2005)VIII. Kalkınma Planı(www.dpt.gov.tr).

Devlet Planlama Teşkilatı,(2007-2013) IX. Kalkınma Planı(www.dpt.gov.tr).

Devlet Planlama Teşkilatı,(2014-2018) X. Kalkınma Planı(www.dpt.gov.tr).

Strateji ve Bütçe Başkanlığı (2019-2023). XI. Kalkınma Planı (sbb.gov.tr)

Strateji ve Bütçe Başkanlığı (2024-2028). XI. Kalkınma Planı (sbb.gov.tr)

Ergin, O. (1977). Türk Maarif Tarihi (5.cilt). İstanbul: Eser Matbaası.

Erdoğan, S., Haktanır, G., ve Project Team (2017). e-Mentoring Based Education for Preschool Teachers (e-MENTE: OÖÖ). 69th OMEP World Assembly and International Conference, 19-24 June 2017, Croatia (Hırvatistan).

Gebe ve Emziren Kadınların Çalıştırılma Şartıyla Emzirme Odaları ve Çocuk Bakım Yurtlarına dair Yönetmelik. Resmî Gazete, 25522; 14 Temmuz 2004.

Gürüz, K. (2008). Yirmibirinci Yüzyılın Başında Türk Milli Eğitim Sistemi. İstanbul: T.C. İş Bankası Yayınları.

Güven, İ. (2010). Türk Eğitim Tarihi. Ankara: Naturel Yayınları.

Haktanır, G. (2012). T.C. MEB Temel Eğitim Genel Müdürlüğü Program Güncelleme Çalışmaları. Çoluk Çocuk Dergisi. 96:31-39.

İlköğretim ve Eğitim Kanunu (222 sk). Resmî Gazete, 10705; 12 Ocak 1961.

Milli Eğitim Bakanlığı, (1949). IV. Milli Eğitim Şurası Okul Öncesi Eğitim Komisyon Raporu. www.meb.gov.tr

Milli Eğitim Temel Kanunu (1739 sk). Resmî Gazete, 14574; 24 Haziran 1973.

Milli Eğitim Bakanlığı, (1975). IX. Milli Eğitim Şurası Okul Öncesi Eğitim Komisyon Raporu. İstanbul: MEB Yayınları.

Milli Eğitim Bakanlığı, (1981). X. Milli Eğitim Şurası Okul Öncesi Eğitim Komisyon Raporu. İstanbul: MEB Yayınları.

Milli Eğitim Bakanlığı, (1989). XII. Milli Eğitim Şurası Okul Öncesi Eğitim Komisyon Raporu. İstanbul: MEB Yayınları.

Milli Eğitim Bakanlığı, (1991a). V. Milli Eğitim Şurası Okul Öncesi Eğitim Komisyon Raporu (2. basım). İstanbul: MEB Yayınları.

Milli Eğitim Bakanlığı, (1991b). VII. Milli Eğitim Şurası Okul Öncesi Eğitim Komisyon Raporu (2. basım). İstanbul: MEB Yayınları.

Milli Eğitim Bakanlığı, (1991c). VIII. Milli Eğitim Şurası Okul Öncesi Eğitim Komisyon Raporu (2. basım). İstanbul: MEB Yayınları.

Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Kanunu (3797 sk). Resmî Gazete, 21226; 12 Mayıs 1992.

Milli Eğitim Bakanlığı, (1993). XIV. Milli Eğitim Şurası Okul Öncesi Eğitim Komisyon Raporu. İstanbul: MEB Yayınları.

Milli Eğitim Bakanlığı, (1996). XV. Milli Eğitim Şurası Okul Öncesi Eğitim Komisyon Raporu. İstanbul: MEB Yayınları.

Milli Eğitim Bakanlığı, (2006). XVII. Milli Eğitim Şurası Okul Öncesi Eğitim Komisyon Raporu. www.meb.gov.tr

Milli Eğitim Bakanlığı, (2010). XVIII. Milli Eğitim Şurası Okul Öncesi Eğitim Komisyon Raporu. www.meb.gov.tr

Milli Eğitim Bakanlığı, (2014). XVIII. Milli Eğitim Şurası Okul Öncesi Eğitim Komisyon Raporu. www.meb.gov.tr

Milli Eğitim Bakanlığı, (2021). XX. Milli Eğitim Şurası Okul Öncesi Eğitim Komisyon Raporu. www.meb.gov.tr

Milli Eğitim Bakanlığı, (2002). Okul Öncesi Eğitim Programı (36-72 Aylık Çocuklar İçin) Kitabı Ankara: MEB Yayınları.

Milli Eğitim Bakanlığı, (2006). Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü Okul Öncesi Eğitim Programı (36-72 Aylık Çocuklar İçin) Kitabı. T. Gürkan ve G. Haktanır (Ed.). Ankara: MEB Yayınları.

Milli Eğitim Bakanlığı, (2013). Okul Öncesi Eğitim Programı. T. Gürkan ve G. Haktanır (Ed.) Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Milli Eğitim Bakanlığı, (2007). Milli Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim 2006-2007. Ankara: MEB Yayınları.

Milli Eğitim Bakanlığı, (2009). Milli Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim 2008-2009. Ankara: MEB Yayınları.

Milli Eğitim Bakanlığı, (2010). Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü Resmî Belgeleri.

Milli Eğitim Bakanlığı, (2010a). Milli Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim. http://sgb.meb.gov.tr/istatistik/meb_istatistikleri_orgun_egitim_2009_2010.pdf (Erişim tarihi: 22.04.2010).

Milli Eğitim Bakanlığı, (2011). Milli Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim 2010-2011. Ankara: MEB Yayınları.

Milli Eğitim Bakanlığı, (2012). Milli Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim 2011-2012. Ankara: MEB Yayınları.

Milli Eğitim Bakanlığı, (2015). Milli Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim 2014-2015. Ankara: MEB Yayınları.

Milli Eğitim Bakanlığı, (2017). Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim. http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/08151328_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2016_2017.pdf Erişim Tarihi: 1 Temmuz 2018.

Milli Eğitim Bakanlığı, (2018). Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim. http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_09/08151328_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2017_2018.pdf Erişim Tarihi: 07 Şubat 2020.

Milli Eğitim Bakanlığı, (2019). Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim. http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_09/08151328_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2018_2019.pdf Erişim Tarihi: 07 Şubat 2020.

Milli Eğitim Bakanlığı, (2023). Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim. http:// sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosylar/2023_09/29151106_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2022_2023. Pdf Erişim Tarihi: 12 Ekim 2023.

Milli Eğitim Bakanlığı, (2025). Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim. https://sgb.meb.gov.tr/www/mill-egitim-istatistikleri-orgun-egitim-2024-2025/icerik/Pdf Erişim Tarihi: 01 Ekim 2025.

Milli Eğitim Bakanlığı, Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname. Resmî Gazete, 28054; 14 Eylül 2011.

Milli Eğitim Bakanlığı, Milli Eğitim Şurası Yönergesi. Tebliğler Dergisi, 2796; Mart 2024.

Milli Eğitim Bakanlığı, (2011). Okul Öncesi Eğitiminin Güçlendirilmesi Projesi. http://projeler.meb.gov.tr/pkmtr/ Erişim tarihi: 26.10.2011.

Milli Eğitim Bakanlığı, (2023). Erken Çocukluk Eğitiminde Kalite ve Erişimin Artırılması Projesi. https: // tegm.meb.gov.tr/ Erişim tarihi: 13.10.2023.

Milli Eğitim Bakanlığı, (2023). Doğa Eğitim Programları ve Projeleri. meb_iys_dosyalar/2023_09/2915042/. Erişim tarihi: 13.10.2023.

Milli Eğitim Bakanlığı (2023). Eğlenerek Hareket Edelim Sağlıklı Beslenelim Projesi. ttps://tegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_09/29150454 Erişim Tarihi: 13.10.2023.

Milli Eğitim Bakanlığı, 2015-2019 Stratejik Planı sayfa 7. www. meb.gov.tr

Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik. Resmi Gazete, 30827; 10. Temmuz.2019.

Oktay, A. (1999). Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem (2.Baskı). İstanbul: Epsilon Yayıncılık.

Oktay, A. ve Araştırma Grupları (2006). Okul Öncesi Eğitimden İlköğretime Geçiş Projesi. Avrupa Birliği Sürecinde Okul Öncesi Eğitimin Geleceği Sempozyumu Bildiri Kitabı. 1, 75-95. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.

Onur, B. (2005). Türkiye'de Çocukluğun Tarihi. Ankara: İmge Kitapevi.

Özel Öğretim Kurumları Kanunu (625 sk). Resmî Gazete, 12026; 18 Haziran 1965.

Sakaoğlu, N. (2003). Osmanlı'dan Günümüze Eğitim Tarihi. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Kanunu (2828 sk). Resmî Gazete, 18059; 27 Mayıs 1983.

Şahin, E. (2005). Okul Öncesi Eğitimi Öğretmen Adayları ve Öğretmenleri için Uygulama Kılavuzu. Ankara: Anı Yayıncılık.

TUİK,(2010). http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?tb_id=39&ust_id=11. (Erişim Tarihi: 9 Mart 2010).

Millî Eğitim Bakanlığı Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik. (2025, 5 Eylül). Resmi Gazete (sayı:33008) : https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2025/09/20250905-1.htm

Milli Eğitim Bakanlığı, (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Okul Öncesi Eğitim Programı. https:// tymm.meb.gov.tr/ Erişim tarihi: 08.10.2025.

www.cocukhizmetleri.aile.gov.tr.

www.cocuklargulsundiye.org

www.tarim.gov.tr.

www. tema.org.tr.

e-tema.org

www. kalkınma.gov.tr.

6. BÖLÜM

ÇEŞİTLİ ÜLKELERDE ERKEN ÇOCUKLUK EĞİTİMİ

Doç. Dr. Zeynep ALAT

Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümünden 1996 yılında lisans derecesi almış, 2005'te ise ABD'de Indiana Üniversitesinde okul öncesi eğitim alanında sürdürdüğü yüksek lisans ve doktora eğitimini tamamlamıştır. Halen Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalında öğretim üyesi olarak görev yapmaktadır. Feminist pedagoji, toplumsal cinsiyet, kız çocuklarının eğitimi ve çocuklarda cinsellik konularında çalışmalar yapmaktadır.

GİRİŞ

Dadılar, bakıcılar, mürebbiyeler, sütanneleri, anneler, ablalar, nineler, akrabalar, annelerinin yanında tarlalara iş yerlerine taşınan çocuklar... derken erken çocuklukta bakım ve eğitimin önemi pek çok ülkede, özellikle on dokuzuncu Yüzyıl'da kabul görmeye başlamıştır. Bu farkındalık, 19. yy. içinde erken çocukluk eğitimi kurumlarının açılması ve varlıklı sınıf için nispeten yaygınlaşmasını sağlamıştır. Erken çocukluk bakım ve eğitimi politikaları bağlamdan bağımsız düşünülemez. Konuya sınırlı da olsa uluslararası bir bakış getirilmesi; hâkim ideoloji, siyasi ortam ve ekonomik durum gibi pek çok etmenin alana ilişkin plan ve uygulamaları nasıl da etkilediğini göstermesi açısından önemlidir. Bu bölümde farklı coğrafyalardan ülkeler seçilmiş ve Japonya, Yeni Zelanda, Fransa, İsrail, Hollanda, İsveç ve Amerika Birleşik Devletlerinde erken çocukluk bakım ve eğitimine yaklaşım ve uygulamalara ilişkin genel bir çerçeve sunulmuştur. İlk olarak, her ülke için hazırlanan tablolarda eğitime erişilebilirlik ve eğitimsel uygulamalar açısından önemli olabileceği düşünülen coğrafîk özellikler ve beşerî istatistikler sunulmuştur. Genel refah seviyesi ve kamu kaynaklarının dağıtımı da ülkelerdeki sosyal devlet politikalarının gücüne ilişkin fikir vermesi açısından incelenmeye değerdir. Bu politikalardaki zayıflama erken çocukluk bakım ve eğitimine ayrılan payın düşmesi şeklinde neticelenmektedir.

Ele alınan ülkelerde küçük çocukların bakım ve eğitiminin genelde iki ayrı bakanlık sorumluluğunda yürütüldüğü dikkati çeker. Sadece İsveç'te eğitim bakanlığı bütün sorumluluğu üstlenmektedir. Diğer ülkelerde ise, ülkemizde de olduğu gibi, üç yaş altı çocukların eğitiminin genellikle aileden sorumlu bakanlığın, üç yaş üstü çocukların eğitiminin ise eğitim bakanlığının görev alanı kapsamına girdiği dikkati çeker. ABD'ye bakıldığında da eğitim bakanlığının devlet okulları bünyesindeki uygulamalardan sorumlu olduğu, diğer kurum ve uygulamaların sorumluluğunun sosyal hizmetlerden sorumlu bakanlıkta olduğu görülmektedir. Farklı yaş gruplarının sorumluluğunun farklı bakanlıklara verilmesinin gerisinde çok küçük yaş gruplarının bakımının tamamen ailenin sorumluluğunda olduğuna ve küçük yaş gruplarının eğitimden ziyade bakıma ihtiyaç duyduğuna dair inanışlar vardır. Yaklaşım farklılıklarına bağlı olarak da özel sektöre olan bağımlılıkta ve yaş gruplarının okullaşma oranlarında çeşitlilik söz konusudur.

Bir diğer dikkat çeken husus da toplumsal cinsiyet eşitliğini sağlamak amaçlı kadın istihdamını destekleme politikaları kapsamında kamunun doğum izni ve çocuk bakımı konularında aldığı tedbirlerdir. Kamu kaynaklarının aynı şekilde yoğun kullanıma açıldığı kimi ülkelerde ise azalan doğurganlık oranı ana motivasyon unsurudur. Her iki tür kaygının yönlendirdiği bir diğer adım da babalara tanınan doğum iznidir ki ülkeden ülkeye büyük farklılıklar gösterir. Annelere yönelik doğum izni, ücretli izin ve emzirme saati haklarında ilerlemeler kaydedilmesi kadın istihdamı konusunda tereddütlere yol açabileceğinden İsveç çözüm olarak ebeveynlerin ikisine de geniş haklar verilmesi yoluna gitmiştir. Dolayısıyla, kadın istihdamını destekleme politikalarının hâkim olduğu ülkelerde kadınların doğum sonrası işgücüne katılım oranı yüksek olacağı için okul öncesi bakım ve eğitimine yönelik ihtiyaç da daha fazla olacaktır.

Bunların yanı sıra, değişen aile formları, kentleşme ve göç gibi unsurlar aile bağlarının ve destek ağlarının zayıflamasına yol açarak ebeveynlerin çocuk bakımı hususunda kamusal kaynaklara olan ihtiyacını artırır. Tek ebeveynli hane sayısındaki artış çocuk yoksulluğunu ve olası yoksunluğu artıran bir etmen olarak dikkati çeker. Hükümetlerin bu mevzulardan doğan ihtiyaçta erken çocukluk bakım ve eğitimine verdikleri rol de farklılıklar gösterir. Örneğin Hollanda, göçmen çocukların topluma entegrasyonunu sağlamak ve formal eğitimleri öncesi dil gelişimlerini desteklemek amacıyla göçmen çocukların iki yaştan itibaren okullaşması için ciddi tedbirler almaktadır. Hiçbir toplum homojen değildir. Ancak bu çeşitliliğe yaklaşım hususunda da yine ülkeler arasında farklılıklar görülmektedir. Yeni Zelanda yerli halkın kültürüne duyarlı olarak geliştirdiği müfredatı ve eğitim uygulamalarıyla kendini gösterirken İsrail farklı fraksiyonların kendi eğitim sistemlerini sürdürmelerine imkân vererek özgün bir model sunmaktadır.

JAPONYA

Yerel adı "güneşin doğduğu ülke" anlamına gelen Nihon/Nippon olan Japonya, Hokkaido, Honshu, Shikoku ve Kyushu isimli dört ana ada; ve ayrıca Bonin Adaları (Ogasawara-gunto), Daito-shoto adası, Minami-jima, Okino-tori-shima, Ryukyu Adaları (Nansei-shoto), ve Volkan Adalarını da içeren (Kazan-retto) toplamda 6,848 ada ve adacıklardan oluşan bir Doğu Asya ülkesidir (CIA, 2017).

KAYNAKÇA

Blass, N. ve Bleikh, H. (2013). Implementation of the compulsory education law for ages 3-4 challenges and recommendations. Jerusalem: Taub Center for Social Policy Studies in Israel. http://taubcenter.org.il/wp-content /files_mf/implementationofthecompulsoryeducationlawforages34.pdf adresinden 14.08.2017'de indirildi.

Campbell, F. A., Wasika, B. H., Pungelloa, E., Burchinal, M., Barbarina, O., Kainz. K, et al. (2008). Young adult outcomes of the Abecedarian and CARE early childhood educational interventions. *Early Childhood Research Quarterly, 23*(4), 452–466.

Cho, E. K. ve Couse, L. J. (2015). Early childhood teacher policy in the United States: continuing issues, overcoming barriers, and envisioning the future. *International Journal of Child Care and Education Policy*. https://ijccep.springeropen.com/articles/10.1007/2288-6729-2-2-15 adresinden 23.08.2017 tarihinde indirilmiştir.

Central Intelligence Agency [CIA] (2025). The world factbook. https://www.cia.gov/the-world-factbook/ adresinden Ekim 2025'de indirildi.

Crawford, N.C. (2016). US budgetary costs of wars through 2016: $4.79 trillion and counting summary of costs of the US Wars in Iraq, Syria, Afghanistan and Pakistan and Homeland Security. http://watson.brown.edu/costsofwar/files/cow/imce/papers/2016/Costs%20of%20 War%20through%202016%20FINAL%20final%20v2.pdf adresinden 22.08.2017 tarihinde indirilmiştir.

Fagnani, J., ve Math, A. (2010). Recent reforms in French and German family policies. Similar challenges, different response. *Sociologia, Problemas E Prátıcas, 64*, 11-35.

Fukkink, R., Jilink, L. ve Oostdam, R. (2017). A meta-analysis of the impact of early childhood interventions on the development of children in the Netherlands: an inconvenient truth?, *European Early Childhood Education Research Journal*, DOI: 10.1080/1350293X.2017.1356579.

Garnier, P., Rayna, S., Brougère, G. ve Rupin, P. (2017). Children of two to three years of age in France: early childhood settings and age divisions, *European Early Childhood Education Research Journal, 25*(3), 346-358.

Ginsburg, L. H. ve Rosenthal, M G. (2006). The ups and downs of the Swedish welfare state: General trends, benefits and caregiving. *New Politics, 11*(1). http://newpol.org/content/ups-and-downs-swedish-welfare-state-general-trends-benefits-and-caregiving adresinden 18.08.2017 tarihinde indirildi.

Joyce, R. (2012). *Outdoor Learning: Past and Present*. Maidenhead: McGraw-Hill Education.

Kagan, S. L. ve Reid, J. L. (2008). Advancing ECE policy: Early childhood education (ECE) and its quest for excellence, coherence, and equity (ECE). Washington, D.C.: The Center on Education Policy. http://policyforchildren.org/wp-content/uploads/2013/07/American-ECE-Policy-Final-2.10.091.pdf adresinden 24.08.2017 tarihinde indirilmiştir.

Karila, K., Johansson, E. , Puroila, A. M., Lipponen, L. ve Hännikäinen, M. (2017). *Pedagogy in ECEC: Nordic Challenges and Solutions*. Copenhagen: Nordic Council of Ministers.

Kitano, S. (2011). Current issues in assessment in early childhood care and education in Japan. *Early Child Development and Care, 181*(2), 181-187.

Mitchell, L. ve Meagher-Lundberg, P. (2017). Brokering to support participation of disadvantaged families in early childhood education. *British Educational Research Journal*. DOI: 10.1002/berj.3296.

MOE (2013a). Te Whāriki. He Whàriki Màtauranga mò ngà Mokopuna o Aotearoa Early Childhood Curriculum. Wellington: Ministry of Education.

MOE (2013b). ECE Participation Programme Evaluation Delivery of ECE Participation Initiatives: Baseline report. https://www.educationcounts.govt.nz/__data/assets/pdf_file/0011/127010/ECE-Participation-Programme-Evaluation.pdf adresinden 17.08.2017 tarihinde indirilmiştir.

Morgan, H. (2011). *Early Childhood Education: History, Theory, and Practice*. New York: Rowman & Littlefield Publishers.

Naumann, I., McLean, C., Koslowski, A., Tisdall, K., ve Lloyd, E. (2013). Early childhood education and care provision: International review of policy, delivery and funding. http://www.gov.scot/Resource/0041/00416230.pdf adresinden 11.08.2017 tarihinde indirildi.

NIER, (2011). Preschool Education and Care in Japan. https://www.nier.go.jp/English/educationjapan/pdf/201109ECEC.pdf adresinden 11.08.2017 tarihinde indirildi.

O'Dowd, M. (2013). EARLY childhood education in Sweden: the market curriculum 2000-2013? *Revista Española de Educación Comparada, 21*, 85-118.

Office of Head Start (2016). Services snapshot: National all programs (2015-2016). file:///C:/Users/user/Dropbox/Cesitli%20ulkelerde%20okul%20oncesi%20egitim/ABD/Office%20of%20Head%20Start_service-snapshot-all-programs-2015-2016.pdf

adresinden 23.08.2017 tarihinde indirilmiştir.

OECD (2012). Quality Matters in Early Childhood Education and Care: New Zealand 2012. France: OECD Publishing.

OECD, (2014a). Education at a Glance 2014 Country Note: Japan. France: OECD Publishing.

OECD, (2014b). Education at a Glance 2014 Country Note: France. France: OECD Publishing.

OECD, (2014c). Education at a Glance 2014 Country Note: Israel. France: OECD Publishing.

OECD, (2014d). Education at a Glance 2014 Country Note: The Netherlands'. France: OECD Publishing.

OECD, (2014e). Education at a Glance 2014 Country Note: Sweden: France: OECD Publishing.

OECD, (2016a). The provision of good quality childcare and early education services can make the difference in the long term. https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/EAG2016-France-Eng.pdf adresinden 11.08.2017 tarihinde indirilmiştir.

OECD, (2016b). Education Policy Outlook Israel. France: OECD Publishing.

OECD, (2016c). Reviews of National Policies for Education: Netherlands 2016 Foundations For The Future. France: OECD Publishing.

OECD, (2016d). PF3.1: Public spending on childcare and early education. https://www.oecd.org/els/soc/PF3_1_Public_spending_on_childcare_and_early_education.pdf adresinden 18.08.2017 tarihinde indirilmiştir.

OECD, (2017). Starting Strong 2017: Key OECD Indicators on Early Childhood Education and Care, OECD Publishing, Paris. http://dx.doi.org/10.1787/9789264276116-en

Pecora, P. J., Whittaker, J. K., Maluccio, A. N., Barth, R. P., Depanfilis, D., ve Plotnick, R. D. (2010). *The child welfare challenge: policy, practice, and research* (3rd ed.). New Brunswick NJ: Aldine Transaction.

Ruhm, C. T. (2011). Policies to assist parents with young children. *The Future of Children*, 21 (2), 37-68.

Te Kōhanga Reo National Trust Board (2017). History. https://www.kohanga.ac.nz/history/ adresinden 16.08.2017 tarihinde indirildi.

Tobin, J., Karasawa, M., ve Hsuev, Y. (2004). Komatsudani then and now: continuity and change in a Japanese preschool. *Contemporary Issues in Early Childhood, 5*(2), 128-144.

UNESCO ve ARNEC (2016). Innovative Pedagogies Te Puna Reo O Nga Kakano (New Zealand). France: UNESCO.

Wells, R. A. (2012).The Journey: Early Education for All Young Children. In M. F. Shaughnessy, ve K. Kleyn, (Eds.). *Handbook of Early Childhood Education* (pp. 197-207). New York: Nova Science Publishers, Inc.

7. BÖLÜM

ÖĞRETMEN YETİŞTİRME VE OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENİNİN ÖZELLİKLERİ

Prof. Dr. H. Elif DAĞLIOĞLU

1991 yılında Hacettepe Üniversitesi Ev Ekonomisi Yüksek Okulu Çocuk Sağlığı ve Eğitimi Bölümünden mezun olmuştur. Aynı bölümde 1995 yılında yüksek lisans, 2002 yılında doktora eğitimini tamamlamıştır. 1992-2002 yılları arasında Milli Eğitim Bakanlığı'nda çeşitli kademelerde görev yapmıştır. 2002-2008 yılları arasında Abant İzzet Baysal Üniversitesi İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalında öğretim görevlisi olarak çalışmıştır. 2008 yılından itibaren ise Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalında öğretim üyesi olarak görev yapmakta olup 2013 yılında doçent unvanını, 2019 yılında profesör unvanını almıştır. Üstün yetenekli çocuklar, okul öncesi dönem çocuklarında fen ve matematik eğitimi, öğretmen yeterlikleri konusunda çalışmaları vardır.

Dr. Öğr. Üyesi Hilal GENÇ ÇOPUR

2011 yılında Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği lisans programından mezun olmuştur. 2015 yılında Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı'nda yüksek lisansını ve aynı alanda 2021 yılında Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde doktora eğitimini tamamlamıştır. 2011-2013 yılları arasında Millî Eğitim Bakanlığında öğretmen olarak görev yapmıştır. 2014 yılında Necmettin Erbakan Üniversitesi İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda, 2015-2019 yılları arasında ise Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde araştırma görevlisi olarak çalışmıştır. 2019-2023 yılları arasında Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalında araştırma görevlisi olarak görev yapmıştır. 2023 yılından itibaren Erciyes Üniversitesi Ziya Eren Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalında öğretim üyesi olarak görev yapmaktadır.

GİRİŞ

Çocuklara verilecek eğitim, daha aydınlık bir gelecek için toplumların en önemli güvencesidir. Buna göre her ülke çocuklarını huzur, güven ve barış dolu bir ortam içerisinde gerekli imkânları sunarak eğitmek zorundadır. Bu konuda en büyük sorumluluk ailelerden sonra çocuğun hayatında önemli değişiklikler yaşamasına ortam sağlayarak olumlu bir kimlik kazanmasına destek olması beklenen öğretmenlere aittir.

Yaşamın ilk yedi yılında öğrenilenlerin ve kazanılan davranışların yaşam boyu sürekliliğini koruduğu bilinen bir gerçektir. Bu durum göz önünde bulundurulduğunda bütün toplumlar için öğretmenin hem nitelik hem de nicelik yönünden özenle yetiştirilmesi en öncelikli görev haline gelmektedir (Gürkan, 2005).

Ulu Önder Atatürk'ün farklı zamanlarda öğretmen hakkında söyledikleri öğretmeni tanımlamamızda ve öğretmen yetiştirmede bize daima yol gösterici olmaktadır. Atatürk'ün öğretmene ilişkin söylediklerine aşağıda yer verilmiştir:

> *"Milletleri kurtaranlar yalnız ve ancak öğretmenlerdir. Öğretmenden, eğiticiden mahrum bir millet henüz millet namını almak yeteneğini elde edememiştir. Ona basit bir kütle denir, millet denmez." (Aytaç, 1984).*
>
> *"Öğretmenler; yeni nesli Cumhuriyetin fedakâr öğretmen ve eğitimcileri sizler yetiştireceksiniz, yeni nesil, sizin eseriniz olacaktır. Eserin kıymeti, sizin becerinizin ve fedakârlığınızın derecesiyle orantılı olacaktır. Cumhuriyet, fikren, ilmen, fennen, bedenen kuvvetli ve yüksek karakterli muhafızlar ister. Yeni nesli, bu özellik ve yetenekte yetiştirmek sizin elinizdedir."*
>
> *"Okullarda öğretim vazifesinin güvenilebilir ellere teslimini, ülke çocuğunun, o görevi kendine hem bir meslek, hem bir ülkü sayacak üstün ve saygı değer öğretmenler tarafından yetiştirilmesini sağlamak için öğretmenlik, diğer serbest ve yüksek meslekler gibi, aşama aşama ilerlemeye ve her halde zenginlik sağlamaya uygun bir meslek haline getirilmelidir. Dünyanın her tarafında öğretmenler, insan toplumunun en özverili ve saygı değer unsurlarıdır." (1923, Ankara) (Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri, Atatürk Araştırma Merkezi).*

Atatürk'ün öğretmenlik mesleğine ilişkin olarak belirttiklerine paralel olarak Türkiye'de öğretmenlik mesleğinin yasal tanımı 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 43. maddesinde şöyle açıklanmıştır: "*Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir. Öğretmenler bu görevlerini Türk Millî Eğitiminin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak ifa etmekle yükümlüdürler*." Buna ek olarak; öğretmenlik mesleğine genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon ile hazırlık sağlanacağı, belirtilen nitelikleri kazanabilmeleri için, öğretmen adaylarının yüksek öğrenim görmelerinin sağlanması gerektiği vurgulanmaktadır (MEB, 1973).

Erden'e (2005) göre öğretmen formal eğitim veren kurumlarda belirli bir program çerçevesinde eğitim etkinlikleri planlayan ve programlar doğrultusunda

öğrencilerde istendik davranış değişikliği meydana getiren kişidir. Anaokulundan üniversiteye kadar okul kavramının içine giren bir örgütte unvanı ne olursa olsun öğretme süreciyle uğraşan kişiye öğretmen denir. Bu kişi öğretmenlik eğitimi görmüşse öğretmenlik mesleğini de kazanmış demektir (Başaran, 2007).

Glasser (1992), bir insanın hayatını şekillendirmede önemli role sahip olan öğretmenlik mesleğinin toplumda başarılması güç olan işlerden biri olduğunu ve diğer işlere göre soyut içerikte hizmet sunmak gerektiği için bu durumun öğretmenliği daha da güçleştirdiğini belirtmektedir (Akt: Şahin, 2005).

Öğretmen, bir yandan bilgi, beceri ve tutumları ile eğitim sürecine kalite kazandırırken diğer yandan uyguladığı yöntem, teknik ve stratejilerle eğitim programında yer alan davranışların öğrenciler tarafından kazanılmasında kritik rol oynayarak öğrenci niteliklerinin artmasına neden olmaktadır (Robertson 1996, Akt: Gürkan 2005). Öğretmenin üstlendiği rolü gereğince yerine getirebilmesi için bu konuda en büyük sorumluluğa sahip kurum olan Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), 2002 yılında Temel Eğitime Destek Pojesinin beş bileşeninden birini öğretmen eğitimine ayırmıştır. "Öğretmen Eğitimi" bileşenini Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü (ÖYEGM) üstlenmiş ve "Öğretmenlik Mesleği ve Genel Yeterlikleri"ne ilişkin geniş kapsamlı bir çalışma başlatılmıştır. Bu çalışma sonucunda öğretmenlerin temel görevi;

"Ulusal ve evrensel değerleri benimseyen ve sorunlara çözüm üreten, milli eğitimin ve alanı ile ilgili ders programlarının amaçlarını davranışa dönüştüren, öğrenmeyi öğrenen bireyleri, her bireyin gereksinimini de dikkate alarak yetiştirmektir." şeklinde tanımlanmıştır (MEB, 2006a).

Öğretmenlik, eğitim sektörü ile ilgili olan sosyal, kültürel, ekonomik, bilimsel ve teknolojik boyutlara sahip, alanda özel uzmanlık bilgi ve becerisini temel alan, akademik çalışma ve meslekî formasyonu gerektiren profesyonel statüde bir uğraşıdır. Öğretmenler bu görevlerini ülkelerindeki Milli Eğitimin genel amaç ve ilkelerine uygun bir şekilde yerine getirmek durumundadır.

ÖĞRETMEN NEDEN NİTELİKLİ OLMALIDIR?

Erken çocukluk döneminde çocukların gelişimlerini ulaşabileceği en üst noktaya çıkarmada en önemli görev ailelerden sonra öğretmenlere düşmektedir. Yaygın bir kanı, öğrencilerin gelişiminde, öğrenmelerinde ve akademik başarılarında öğretmenin en önemli faktör olduğudur. Ancak öğrencilerin başarısını etkileyen faktörlerle ilgili 1970'li yıllardan başlamak üzere günümüze kadar pek çok araştırma yapılmıştır. Bu araştırmaların sonuçları incelendiğinde 1970 ve 1980'li yıllarda tartışmaların sınıf mevcutları ve öğretmen yeterlikleri gibi faktörler üzerinde yoğunlaştığı, 1990'lara doğru tartışmaların okulda yönetim, örgütlenme, liderlik, öğrenci başına harcama miktarı gibi faktörler üzerine odaklandığı görülmektedir (Darling-Hammond, 2000; Glass, Cahen, Smith ve Filby, 1982; Goe ve Stickler, 2008; Mosteller, 1995; Rockhoff, 2003).

KAYNAKÇA

Abazaoğlu, I. (2014). Dünyada öğretmen yetiştirme programları ve öğretmenlere yönelik meslekî gelişim uygulamaları. *Turkish Studies*, 9(5), 1-46.

Acer, D. (2015). Okul öncesi eğitim ortamlarında fiziksel ortam. İçinde: G. Haktanır (Ed.) *Okul Öncesi Eğitime Giriş* 9. Baskı (pp:227-252). Ankara: Anı.

Akyol, K. A ve Aslan, D. (2007). Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve meslekî benlik saygıları üzerine bir araştırma. 27-30 Haziran 2006 *AB Sürecinde Okul Öncesi Eğitimin Geleceği Sempozyumu Kıbrıs* Bildiri Kitabı. Cilt:2, s.201-214. İstanbul: Ya-Pa.

Akyüz, Y. (2013). *Türk Eğitim Tarihi*. Ankara: Pegem A.

Aras, S. ve Sözen, S. (2012). Türkiye, Finlandiya ve Güney Kore'de öğretmen yetiştirme programlarının incelenmesi, Niğde Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Kongresi, Niğde, Niğde Üniversitesi.http://kongre.nigde.edu.tr/xufbmek/dosyalar/tam_metin/pdf/2527-31_05_2012-11_40_01.pdf adresinden 05.11.2017 tarihinde erişilmiştir.

Arslan, M. M. (2015). Türkiye ve İtalya'da öğretmenlik mesleği: Karşılaştırmalı bir analiz. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 3 (3), 761-771.

Asım, A. R. I. (2015). Personality characteristics of teacher candidate students. *Elementary Education Online*, *14*(3), 862-873.

Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Atatürk Araştırma Merkezi (2006). Atatürk'ün söylev ve demeçleri I-III (Açıklamalı dizin ile). http://atam.gov.tr/wp-content/uploads/S%C3%96YLEV-ORJ%C4%B0NAL.pdf adresinden 19.07.2018 tarihinde erişilmiştir.

Aydın, M. Z., ve Akyol-Gürler, Ş. (2013). *Okulda değerler eğitimi yöntem-etkinlikler- kaynaklar*. Ankara: Nobel.

Aytaç, K. (1984). *Gazi Mustafa Kemal Atatürk'ün Eğitim Politikası Üzerine Konuşmalar*. Ankara: Türk İnkılap Tarihi Enstitüsü Yayını No: 4.

Başaran, İ.E. (2007). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Ekinoks.

Batu, S. ve Yükselen A. (2015). Erken çocukluk özel eğitim ve kaynaştırma uygulamalarında genel prensipler. İçinde: N. Metin ve A. Yükselen (Ed.) *Özel Gereksinimli Çocuklar Ve Kaynaştırması* (s:11-32) Ankara: Hedef

Bauer, S. (2008). What qualities should preschool teachers have? Jakarta Post, September, http://www.tutortime.co.id/dowload/Teachers+role.pdf sitesinden 29.09.2016 tarihinde erişilmiştir.

Bozak, A., Özdemir, T., ve Seraslan, D. (2016). Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin eğitim fakültelerinde almış oldukları öğretmenlik eğitimine ilişkin görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *13*(36), 100-113.

Canatan, V. Coşkun, P. Şensoy, M. & Karaoğlan, H. (2024). Türkiye ve İngiltere'deki öğretmen eğitim sisteminin incelenmesi. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 4(2), 854-867. https://doi.org/10.5281/zenodo.10696513

Clement, N. (2009). Perspectives from Research and Practice in Value Education. İçinde: Lovat, T.ve Toomey, R. (Eds.). *Values Education and Quality Teaching: The Double Helix Effect.* (pp:13-25). Netherlands: Springer.

Colker, L. (2008). Twelve characteristics of effective early childhood teachers. *Young Children*. 63(2), 68-73.

Cortina, K. S. ve Thames, M. H. (2013). Cognitive Activation in The Mathematics Classroom And Professional Competence Of Teachers. İçinde: Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S., & Neubrand, M. (Ed.).*Teacher Education in Germany* (pp. 49-62). USA: Springer.

Cömert, M., Demirtaş, H., Özer, N. ve Üstüner, M. (2009). Orta öğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,17, 1–16.

Çağdaş A. ve Seçer, Z. Ş. (2011). *Anne-Baba Eğitimi*. Ankara: Eğiten kitap.

Çağlar, A. (2005). Okul öncesi Dönemde Değerler Eğitimi. İçinde: M. Sevinç (Yayıma hazırlayan). *Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar,* Cilt 2. (s. 304-310). Ankara: Morpa

Çağlar, A. ve Kurtuluş, E.(2003). Okul öncesi eğitimde etkili sınıf yönetimi. İçinde: M. Sevinç (Ed.) *Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar (*ss:414-421). İstanbul: Morpa

Çetin, Z. ve Koyuncuoğlu, B.(2013). *Çocuk, sanat ve yaratıcılık*. Ankara: Vize.

Dağlı, H., Dalkılıç Kılıç, M. ve Dağlıoğlu, H.E. (2015). Knowing and Assessing Children in Preschool Education I. İçinde: Koleva, R. Efe, E. Atasoy, Zdravka Blagoeva Kostova (Eds). *Education in the 21st Century: Theory and Practice* (pp:78). Sofia: St. Kliment Ohridski Unıversity Press.

Dağlıoğlu, H. E. (2014). Erken Çocukluk Döneminde Öğretmenin Özellikleri. İçinde: İ.H. Diken (Ed.). *Erken Çocukluk Eğitimi* (s:48-79). Ankara: Pegem A.

Darling, H. L (2002). *Researchnand rhetoric on teacher certification: A response to "Teacher Certification Reconsidered"* NY: National Commision on Teaching and America's Future.

Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achivement: a review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives*. 8(1). http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/392 adresinden 21.08.2017 tarihinde alınmıştır.

Decer, C.A. ve Decer, J.R. (2007). *Planning and Administrating Early Childhood Programs*. USA: Prentice Hall.

Demirel, Ö. (2015). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme Öğretme Sanatı.* 22. Baskı. Ankara: Pegem A.

Demiriz, S., Karadağ, A. ve Ulutaş, İ. (2003). *Okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim ortamı ve donanımı.* Ankara: Anı.

Dereobalı, N. ve Ünver, G. (2009). Okul öncesi öğretmenliği lisans programı derslerinin öğretim elemanları tarafından genel bir bakış açısıyla değerlendirilmesi. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10(3), 161-181.

DFES (Department for education and skills). (2006). Citizenship at key stage 1 and 2 (year 3-6) Unit 07: Children's rights-human rights. http://www.standards.dfes.gov.uk/schmes2/ kslcitizenship/cit07g1?vie adresinden 06 Mayıs 2017 tarihinde indirilmiştir.

Doğanay, A., Akbulut Taş M., Yeşilpınar, M., Yolcu, E., Turhan-Türkkan, B., Sarı, M., Karakuş, M., Aybek, B., Sadık, F., ve Akbulut, T. (2015). Hizmet öncesi öğretmen eğitiminde model arayışı. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi, 5(9), 1-2.

Education Week. (2017). More States Asking for NCLB Waivers. http://www.edweek.org/ew/articles/2011/08/10/37policy.h30.html adresinden 20.08.2017 tarihinde alınmıştır.

Erden, M. (2005). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. İstanbul: Epsilon.

ERG (2012). *Eğitim izleme raporu 2011*, İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi. http://www.egitimreformugirisimi.org/yayin/egitim-izleme-raporu-2011/4.07.2015 tarihinde erişilmiştir.

ERG (2015). *Öğretmen Politikalarında Mevcut Durum ve Zorluklar Raporu* İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi.http://www.egitimreformugirisimi.org/yayin/ogretmen-politikalarında-mevcut-durum-ve-zorluklar/ adresinden 06.05.2016 tarihinde ulaşılmıştır.

Ergin, A. (2012). *Eğitimde Etkili İletişim*. Ankara: Anı.

Erkan, S. S. Ş. (2014). Türkiye, Fransa, İtalya ve İspanya öğretmen yetiştirme sistemleri karşılaştırılması. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1 (1), 7-15.

Essa, E.L. (2007). *Introduction to Early Childhood Education*. (5th ed.) New York: Thomson Delmar Learning.

Feyman, N. (2006). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Kalitenin Çocukların Gelişim Alanları Üzerine Etkisinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Fidan, N.K., Yüksel, A. ve Tabak, N. (2010) Öğretmenlik Uygulaması I dersinde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri. *Hacettepe Üniversitesi Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu II*. 16-18 Mayıs 2010. Bildiriler Kitabı, s:734-741.

Fox, J.E. ve Schirrmacher, R. (2012). *Art and Creative Development for Young Children*. NY: Wadsworth Cengage Learning.

Friedman, I. A. ve Kass, E. (2002). Teacher self-efficacy: a classroom-organization conceptualization. *Teaching and Teacher Education* 18, 675-686.

Genç, F. ve Senemoğlu, N. (2001). *İlköğretimde Etkili Öğretme ve Öğrenme Öğretmen El Kitabı: Okul öncesi Eğitim*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

Gifford, S. (2005). *Young Children's Difficulties in Learning Mathematics*. London: QCA.

Glass, G.V., Cahen, L.S., Smith, M.L. ve Filby, N.N. (1982). *School Class Size: Research And Policy*. Beverly Hills, CA: SAGE Publication.

Glewwe, P. W., Hanushek, E. A., Humpage, S. D. ve Ravina, R. (2013). School Resources And Educational Outcomes in Developing Countries: A Review Of The Literature from 1990 to 2010. İçinde: P. Glewwe (Ed.), *Education Policy in Developing Countries* (pp. 13-64). USA: University of Chicago Press.

Goe, L. ve Sticler, L.M.(2008). *Teacher Quality And Student Achivement: Making The Most Of Recent Research.* Washington, D.C.: National Comprehensive Centre for Teacher Quality.

Gomez, R. E., Kagan, S. L., ve Fox, E. A. (2015). Professional development of the early childhood education teaching workforce in the United States: An overview. *Professional Development in Education,* 41(2), 169-186.

Gömleksiz, M.N. ve Serhatlıoğlu, M. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarına ilişkin görüşleri. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* 8(7), 201-221.

Gözel, E. ve Erdem, A. R. (2016). Japon öğretmen eğitiminde bir model: Ders İmecesi 1-2. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi,* 6 (11), 521-538.

Guo, Y., Piasta, S. B., Justice, L. M. ve Kaderavek, J. N. (2010). Relations among preschool teachers' self-efficacy, classroom quality and children's language and literacy gains. *Teaching and Teacher Education*. 26, 1094-1103.

Gül, Y. (2015). Öğretmen yetiştirme sistemlerinin karşılaştırılması: Almanya ve Kırgızistan örneği. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. Nisan 2015 http://uteb.gop.edu.tr/Makaleler/1048157382_6%20%20Yavuz%20Ercan.pdf.

Güler, S. D. (1994). *Türkiye'de Okul Öncesi Eğitime Öğretmen Yetiştirme Programlarının Analizi* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Güngör, E. (1993). *Ahlâk Psikolojisi ve Sosyal Ahlâk*. İstanbul: Ötüken.

Gürkan, T. (2005). Öğretmen Nitelikleri, Görev ve Sorumlulukları. İçinde: A. Oktay ve Ö.P. Unutkan (Ed.) *Okul Öncesi Eğitimde Güncel Konular* (s:61-78). İstanbul: Morpa.

Haktanır, G. (2007). Okul Öncesi Öğretmeninin Niteliği. *Türkiye Özel Okullar Birliği VI. Okul Öncesi Eğitimi ve Öğretmen Eğitimi Sempozyumları Bildiri Kitabı,* s: 65-82.

Hunter, K. (2006). *Environmental Psychology in Classroom Design*. University of Cincinnati. UMI Microform 1430367.

Ishii, K. (2017). Active learning and teacher training: Lesson study and professional learning communities. *Scientia in educatione*, *8* (Special Issue), 101-118.

Jang, Y.J. (2013) *Perspectives on mathematics education for young children.* Doctoral dissertation. Graduate College of the University of Illinois, Illinois.

Johansson, E. (2011). *The Best School in The World. In:* M.Kasvio (Ed.) Helsinki: Art Print Oy.

Joshi, D. (2007). *Value Education in Global Perspective.* New Delhi: Lotus Press.

Karaman-Kepenekçi, Y. (2000). *İnsan Hakları Eğitimi*. Ankara: Anı.

Keçici Erben, S. (2011). Almanya'da öğretmen eğitimi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi.* (34) 117-132.

Keleş, S. (2016). Okul Öncesi Öğretmeninin Meslekî Ve Kişilik Özellikleri İçinde: F. Alisinanoğlu ve V. Bayraktar (Ed.). *Okul Öncesi Eğitime Giriş* (s:68-88). Ankara: Vize.

Kesgin, E. (2006). *Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Öz-Yeterlilik Düzeyleri İle Problem Çözme Yaklaşımlarını Kullanma Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Denizli İli Örneği)*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

Küçükoğlu, A. ve Kızıltaş, E. (2012). Almanya, Fransa, İngiltere, İtalya, Rusya ve Türkiye okul öncesi öğretmen yetiştirme programlarının karşılaştırılması. *İlköğretim Online,* 11(3), 660-670.

Maklad, A. S. (2008). In-service teacher training program: A Comparative study between Egypt and Japan. *NUE Journal of International Educational Cooperation*, *3*(2), 107-112.

MEB, (1973). Milli Eğitim Temel Kanunu. *Resmî Gazete* sayı:14574.

MEB (1982). *Milli Eğitim Bakanlığı İç Hizmetler Yönetmeliği.* Tebliğler Dergisi, 8 Kasım 1982, s:2125.

MEB (2006a). Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri.* Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

MEB (2006b). *Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü Okul Öncesi Eğitim Programı (36-72 Aylık Çocuklar İçin) Kitabı.* T. Gürkan ve G. Haktanır (Ed.) Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

MEB (2008a). Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü. *Öğretmenlik Mesleği Özel Alan Yeterlikleri.* Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

MEB (2008b). Sınıf Öğretmenliği Öze Alan Yeterlikleri Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

MEB (2009). *Milli Eğitim Bakanlığı 2010-2014 Stratejik Planı.* Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı

MEB (2013). *Okul Öncesi Eğitim Programı.* T. Gürkan ve G. Haktanır (Ed.) Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

MEB (2015). *Milli Eğitim Bakanlığı 2015-2019 Stratejik Planı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

MEB (2017a). *Öğretmen Strateji Belgesi 2017-2023.* Ankara: MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü.

MEB (2017b). Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü *Öğretmenlik Mesleği Yeterlikleri*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

MEB (2025a). Öğretmenlik Mesleği Kanunu https://tut.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2025_03/06153805_ogretmenlikmeslegikanunu.pdf

MEB (2025b). Milli Eğitim Akademisi https://milliegitimakademisi.com/

Mete, Y. A. (2013). Güney Kore, Japonya, Yeni Zelanda ve Finlandiya'da öğretmen yetiştirme ve atama politikaları. *Turkish Studies*, 8(12), 859-878.

Ministry of Education (MOE). (2009). *The Finnish Education System and PİSA*. Ministry of Education Publications, Finland, (46). Helsinki: Helsinki University.

Morrison, G.S. (2003). *Fundamentals Of Early Childhood Education* (3rd ed.) New Jersey: Pearson Education Inc. Upper Saddle River.

Mosteller, F. (1995). The Tennsessee study of class size in the early school grades. *The Future of Children*, 5(2), 113-127.

National Academy of Education. (2024). Evaluating and improving teacher preparation programs (K. M. Zeichner, L. Darling-Hammond, A. I. Berman, D. Dong, & G. Sykes, Eds.). National Academy of Education. https://naeducation.org/evaluating-and-improving-teacher-preparation-programs

NCSS (National Council for Social Studies) (1998). Social studies for early childhood and elementary school children preparing for the 21st century. http://socialstudies.org/positions/elementary adresinden 06 Mayıs 2017 tarihinde indirilmiştir.

Neslitürk, S. ve Ersoy, A.F. (2007). Okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk haklarının öğretimine ilişkin görüşleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(2):245-257.

New Jersey Department of Education (2014). New Jersey professional standards for teachers (N.J.A.C. 6A: 9C-3. 3): Foundations of Effective Practice. http://www.state.nj.us/education/profdev/profstand/teacherstandardsoverview.pdf adresinden 20.08.2017 tarihinde erişilmiştir.

OECD Education Policy Outlook. (2015). https://www.oecd.org/edu/EPO%202015_Highlights.pdf. Erişim tarihi: 01.04.2017.

Oğuzkan, F. (1983). *Öğretmenliğin Üç Yönü*. Ankara: Kadıoğlu Matbaası.

OHCHR (The Office of the High Commissioner for Human Rights). (2003). ABC, Teaching human rights: practical activities for primary and secondary schools. http://www.unhchr.ch/html/menu672/abc_text.pdf adresinden 06 Mayıs 2017 tarihinde indirilmiştir.

Oktay, A. (2000a).*Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem*. İstanbul.2. Baskı. İstanbul: Epsilon.

Oktay, A. (2000b). Okul Öncesi Eğitime Öğretmen Yetiştirme. İçinde: Ş. Yaşar (Ed.). *Okul Öncesi Eğitimin İlke ve Yöntemleri* (s:120-132). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Oktay, A. (2002).*Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem*. İstanbul.4. Baskı. İstanbul: Epsilon.

Oktay, A. (2011). Türkiye'de Okul Öncesi Öğretmeni Yetiştirme Ve Okul Öncesi Öğretmen Yeterlikleri. İçinde: C. Öztürk ve İ. Fındıkçı (Ed.) *Prof. Dr. Yahya Akyüz'e Armağan Türk Eğitim Tarihi Araştırmaları (*s. 937-950*),* Ankara: Pegem A.

Ostinelli, G. (2009). Teacher Education in Italy, Germany, England, Sweden and Finland. *European Journal of Education*, *44*(2), 291-308.

Özdemir Beceren, B. (2016). Okul Öncesi Eğitim Ortamları. İçinde: R. Zembat (Ed.) *Okul Öncesi Eğitime Giriş* (s:185-207). Ankara: Vize.

Özoğlu, M. (2010). *Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Sisteminin Sorunları*. Ankara: Seta Analiz.

Reinikainen, P. (2012). Amazing PISA results in Finnish comprehensive schools. İçinde: H. Niemi, A. Toom, and A. Kallioniemi (Eds.), *Miracle of Education. The Principles and Practices Of Teaching And Learning in Finnish Schools* (pp. 3–180). Rotterdam: Sense.

Rockhoff, J.E. (2003). The impact of individual teachers on standart achivement: evidence from panel data. *The American Economic Review*, *94*(2), 247-252.

Rosenblatt, Z. ve Peled, D. (2002). School etichal climate and parental involvement. *Journal of Educational Administration* 40(4), 349-367.

Sacilotto-Vasylenko, M., ve Fave-Bonnet, M. F. (2011). Teacher education in France. Persistent tensions. İçinde: Milena Valenčič Zuljan & Janez Vogrinc (Ed.), *European Dimensions Of Teacher Education-Similarities And Differences* (pp.177-193). Ljubljana: University of Ljubljana.

Saçak R., Koç, Z., Taşer, G. E., Demirel Ö.Y. (2025). İsveç, Finlandiya, Japonya ve Türkiye'deki Okul Öncesi Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırılması. SCAR, 4(1), 329-346.

Sahlberg, P. (2007). Education policies for raising student learning: the Finnish approach. *Journal of Education Policy*, 22 (2), 147-171.

Sanders, W.L. ve Rivers, J.C. (1996). *Cumulative And Residual Effects Of Teachers On Future Student Academic Achievement.* Knoxville: University of Tennessee Value-Added Reearch and Assessment Center.

Sapsağlam, Ö. (2016). Değerler eğitimi ve önemi İçinde: E. Ömeroğlu (Ed.) *Okul öncesi dönemde karakter ve değerler eğitimi*. (s:23-33). Ankara: Pegem A.

Shi, X. ve Englert, P. A. (2008). Reform of teacher education in China. *Journal of Education for Teaching*, *34*(4), 347-359.

Simola, H. (2005). The Finnish miracle of PISA: historical and sociological remarks on teaching and teacher education. *Comparative Education*, 41(4), 455-470.

Sönmez, V. (2015). *Eğitim Felsefesi*. 13.Baskı. Ankara: Pegem A.

Stronge, J. H. (2007). *Qualities of Effective Teacher.* Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.

Şahin, Ç., Yılmaz Kartal, O. ve İmamoğlu, A. (2013). Okul öncesi öğretmen yetiştirme programı hakkında okul öncesi öğretmen adaylarının görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 14*(1), 101-118.

Şahin, E.(2005). *Okul Öncesi Eğitimi Öğretmen Adayları ve Öğretmenleri için Uygulama Kılavuzu*. Ankara: Anı Yay.

Şişman, M.(2016). *Eğitim Bilimlerine Giriş. 16. Baskı* Ankara: Pegem.

Tatto, M. T. ve Pippin, J. (2017). The Quest for Quality and the Rise of Accountability Systems in Teacher Education 1. İçinde: D. Jean Clandinin and Jukka Husu (Ed.), *The SAGE Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 333-419). London: SAGE Publications.

Teacher Education Ministerial Advisory Group, (2014). Action Now: Classroom Ready Teachers.https://www.studentsfirst.gov.au/teacher-education-ministerial-advisory-group adresinden 20.08.2017 tarihinde erişilmiştir.

TEDMEM (2016). *2016 Eğitim Değerlendirme Raporu*. Ankara: Türk Eğitim Derneği.

Tepe, D. (2011). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz-yeterlik İnançları Ölçeği'ni Geliştirme*. Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur. 12 Ocak 2015 tarihinde http://tarama.mehmetakif.edu.tr/ekitap/TEZ0091.pdf sayfasından erişilmiştir.

The Australian Institute for Teaching and School Leadership Limited (2011). *Australian professional standards for teachers*. Carlton South: MCEECDYA Secretariat.

Uyanık Balat, G. (2005). Değerler Eğitimi Ve Değerler Eğitimi Programları. İçinde: A. Oktay ve Ö. Polat Unutkan (Yayıma hazırlayan). *Okul öncesi Eğitimde Güncel Konular* (s.197-209). İstanbul: Morpa.

Westbury, I., Hansen, S. E., Kansanen, P., ve Bjorkvist, O. (2005). Teacher education for research based practice in expanded roles: Finland's experience. *Scandinavian Journal of Educational Research,* 49 (5), 475-485.

Whynacht, L. A. (2004). *Preschool Teachers' Sense Of Teaching Efficacy: Scale Development And Correlate*. Dissertations and Master's Theses from the University of Rhode Island, http://digitalcommons.uri.edu/dissertations/AAI3147806 sayfasından 25 Nisan 2015 tarihinde alınmıştır.

Yıldırım, A. (2011). Öğretmen eğitiminde çatışma alanları ve yeniden yapılanma. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi, 1*(1), 1-17.

Yılmaz, E., Tomris, G. ve Kurt, A. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançları ve teknolojik araç-gereç kullanımına yönelik tutumları: Balıkesir ili örneği. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 6(1), 1-26.

YÖK (1998). *Eğitim Fakülteleri Öğretmen Yetiştirme Programlarının Yeniden Düzenlenmesi*. http://www.yok.gov.tr/documents/10279/30217/Egitim_fakultesi_ogretmen_yetistirme_li sans_programlari_mart_98.pdf/5e166018-b806-48d5-ae13-6afd5dac511c adresinden 17 Ocak 2017'de indirilmiştir.

YÖK (2007). *Öğretmen Yetiştirme Ve Eğitim Fakülteleri (1982-2007): Öğretmenin Üniversitede Yetiştirilmesinin Değerlendirilmesi*. Hazırlayanlar: Kavak Y; Aydın A; Altun A. S. Ankara: YÖK Yayını No: 5.

YÖK (2011). *Türkiye Yükseköğretim Yeterlikler Çerçevesi. Temel Alan Yeterlikleri: Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Bilimleri Alanı*

http://www.yok.gov.tr/documents/10348274/11114827/14.pdf/8f975b8a-d0c9-4414-a67b-5ec7e4c75705 adresinden 17. 08. 2015 tarihinde erişilmiştir.

YÖK (2012). http://www.yok.gov.tr/documents/10279/49665/%C3%96%C4%9Fretmen+Yeti%C5%9Ftirme+%C3%87al%C4%B1%C5%9Fma+Grubu/4054fef9-ffc8-41a7-a909- c8c5188de66.

YÖK (2014). YÖK'ün 28/08/2014 tarih ve 87657 numaralı Gazi Üniversitesine göndermiş olduğu yazı.

YÖK (2018a). Öğretmenlik Lisans Programlarına Yeni Düzenleme 17 Mayıs 2018 http://yok.gov.tr/web/guest/ogretmenlik_lisans_yeni_duzenleme adresinden haziran 2018 tarihinde indirilmiştir.

YÖK (2018b). Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı http://yok.gov.tr/documents/10279/41805112/Sinif_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf adresinden haziran 2018 tarihinde indirilmiştir.

YÖK (2018c). Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı http://yok.gov.tr/documents/10279/41805112/Okul_Oncesi_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf adresinden haziran 2018 tarihinde indirilmiştir.

YÖK (2020). YÖK'ten Üniversitelere Yetki Devrihttps://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/egitim-fak%C3%BCltelerine-yetki-devri.aspx

Yücel-Toy, B. (2015). Türkiye'deki hizmet öncesi öğretmen eğitimi araştırmalarının tematik analizi ve öğretmen eğitimi politikalarının yansımaları. *Eğitim ve Bilim, 40*(178), 23-60.

Zhang,Y.(2015) *Pedagogical content knowledge in early mathematics: what teachers know and how it associates with teaching and learning*. Doctoral Dissertation. Loyola University, Chicago.

8. BÖLÜM

ERKEN ÇOCUKLUK EĞİTİMİ KURUMLARINDA FİZİKSEL VE EĞİTSEL ORTAM

Doç. Dr. H. Gözde ERTÜRK KARA

Lisans öğrenimini Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı'nda (2004-2008); bütünleşik doktora öğrenimini ise Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Okul Öncesi Eğitimi Bilim dalında (2013) tamamlamıştır. Doktora eğitimi sırasında Amerika Birleşik Devletleri Virginia Üniversitesinde ve The Center for Advanced Study of Teaching and Learning Araştırma Laboratuvarı'nda (2013) Dr. Robert Pianta danışmanlığında öğretmen-çocuk etkileşiminin niteliği üzerine çalışmalarını sürdürmüştür. 2014 yılında Aksaray Üniversitesi (ASÜ) Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalında öğretim üyesi olarak göreve başlamıştır. 2015-2019 yılları arasında Aksaray Üniversitesi Çocuk Eğitimi Araştırma ve Uygulama Merkezi Müdürlüğünü yürütmüştür. Başlıca çalışma alanları; okul öncesi eğitimin niteliği, öğretmen çocuk etkileşimi, okul öncesi dönemde öz düzenleme ile okula hazır olmadır. 2020 yılından itibaren Kocaeli Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalında öğretim üyesi olarak çalışmaktadır.

GİRİŞ

Ülkemizde erken çocukluk döneminde sunulan eğitim hizmeti genel olarak incelendiğinde; 0-3 yaş aralığındaki çocukların büyük bölümünün gelişim ve eğitimlerinin ev ortamında desteklendiği, çalışan annelerin bir kısmının çocuklarının kreş ve gündüz bakımevlerinde bakım hizmeti aldığı, yaygın olarak ise çocukların 3 yaşından itibaren bir eğitim kurumuna gitmeye başladıkları görülmektedir. 3-6 yaş aralığındaki çocuklar için okul öncesi eğitim kurumlarında, 6-8 yaş aralığındaki çocuklar için ise ilkokullarda eğitim hizmeti verilmektedir. 30 Mart 2012'de kabul edilmiş olan "İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun" ile 5 yaşını tamamlayıp 6 yaşından gün alan çocukların ilkokula başlamasına karar verilmiştir (detaylı bilgi için bkz: 5. Bölüm). Çocuğun erken çocukluk dönemi içindeyken yani 5-6 yaşındayken tanıştığı bu yeni öğrenme ortamı, bir önceki öğrenme ortamından fiziksel ve eğitsel açıdan oldukça farklılık göstermektedir. Çocuk, boyuna uygun mobilyalar ile düzenlenmiş öğrenme merkezlerinden ve hareket özgürlüğü olan ortamlardan sıra düzeninde oturarak öğretmenini daha uzun süre dinlemesi gereken sınıflara geçmektedir.

Kitabın bu bölümünde, erken çocukluk döneminin sadece 3-6 yaş aralığına odaklanılarak okul öncesi eğitim kurumlarının fiziksel ve eğitsel ortam özellikleri açıklanmıştır.

Geçmişten günümüze pek çok araştırmacı çocuk ve çevre arasındaki ilişki üzerine çalışmış ve bu ilişkiyi farklı bakış açıları ile betimleyen çeşitli kuramlar geliştirmiştir. Örneğin; Bowlby (2008) bağlanma kuramında, çocukların bulunduğu çevredeki kişiler ile kurdukları ilişkilerin onların sosyal, duygusal ve bilişsel becerilerinin gelişmesinde önemli bir rol oynadığını vurgulamaktadır. Vygotsky (1978b), sosyokültürel kuramında çocuğun kültürel çevresi ve çocuk arasındaki etkileşimin önemini vurgulayarak, bu etkileşim sürecinde yetişkinin rolüne ilişkin çıkarımlarda bulunmaktadır. Sosyokültürel kuram, çocuğun henüz kendi başına yapamadığı ancak destek ve yönlendirme ile öğrenebileceği temel beceriler üzerinde çalışırken, yetişkinin rehber rolünde olması gerektiğinin altını çizmektedir. Bronfenbrenner (1977; 1979; 1986; 1989) ise çocuk ve çevre arasındaki ilişkiyi, ortaya koyduğu ekolojik sistem kuramı ile açıklamaktadır. Bu kuram, çocuğun kendi biyolojisinin gelişimine katkıda bulunan birincil çevre olduğunu vurgulamak için yakın zamanda "biyoekolojik sistemler kuramı" olarak yeniden adlandırılmıştır. Bronfenbrenner'e göre; çocuk izole bir ortamda değil ancak aile ve toplumu içeren ilişkiler sistemi içinde gelişebilir. Gelişimi, çevresindeki bu sistemler ve onlar arasındaki ilişkiler ile şekillenir ve bu süreçte, çocuğun çevresini etkilediği ve çevresinden etkilendiği karşılıklı bir ilişki söz konusudur. Çocuk çevre arasındaki ilişkiyi betimleyen bu kuramların ortak özelliği, nitelikli bir çevrenin çocuğun gelişimi ve öğrenmesi üzerinde oldukça olumlu etkisi olduğunu vurgulamalarıdır.

Çocuğun etkileşim kurduğu ilk çevresi ev ortamıdır. Çocuğa sevgi ve güven duygusunun kazandırıldığı, zihinsel uyaranlar ile desteklendiği, ihtiyaçlarının karşılandığı, güvenliği için tedbirlerin alındığı, uyarıcı çeşitliliği bulunan ev ortamında, çocuğun çok yönlü gelişiminin temelleri atılmaktadır (Aydoğan, 2009). Okul

öncesi döneme gelindiğinde, çocukların büyük bir bölümünün okula başlamasıyla birlikte ev ortamına sınıf ortamı eklenmekte böylece etkileşim kurulan çevre giderek genişlemektedir. Çocuklar zamanlarının çoğunu sınıf ortamında geçirmekte, toplum içinde başarı elde edebilmek için gerekli ve uygun olduğu düşünülen çeşitli becerileri öğrenmekte, geleceğe dair hedefler belirleyip bu hedeflere ulaşabilmek için bilgi toplamakta, yaşadıkları toplumu ve dünyayı kavramakta ve bir yere/gruba ait olma duygusunu geliştirmektedir (Hannah, 2013). Sınıf ortamının çocuğun yaşamında bu denli önemli işlevlerinin olduğu göz önünde bulundurulduğunda, en yüksek etkiyi sunabilecek sınıf ortamının betimlenmesi önem taşımaktadır. Okul öncesi eğitim sınıflarının fiziksel ve eğitsel özelliklerine ilişkin olarak farklı ülkelerde çalışmalar yürüten resmî ya da sivil toplum kuruluşları tarafından bir takım kalite standartları önerilmiştir.

Örneğin; NAEYC (2020) tarafından belirlenen kalite standartları, öğrenme ortamlarının çocukların bireysel ve grup halindeki keşiflerini, yaratıcılıklarını ve öğrenmelerini destekleyecek şekilde zenginleştirilmiş ve iyi organize edilmiş olmasını şart koşar. Öğretmenlerin ve okul çalışanlarının bu ortamı düzenlemedeki sorumlulukları, çocukların gelişimsel ihtiyaçlarına uygun, çeşitli ve kapsayıcı materyaller sağlamayı; ortamı kasıtlı öğretim stratejileriyle desteklemeyi ve hem iç hem dış mekânları çocukların erişimine uygun, güvenli ve teşvik edici bir şekilde düzenlemeyi kapsar (Standart 2 ve 9).

ACECQA'nın (2018) *Ulusal Kalite Çerçevesi Rehberi*'nde fiziksel ve eğitsel ortama ilişkin olarak ortaya koyduğu güncel standartlar ise şunlardır: Eğitim hizmetleri, çocukların çevreye saygı duymasını ve onu korumak için sorumluluk almasını destekleyen sürdürülebilir uygulamaları benimsemelidir. Fiziksel ortam, temiz, güvenli, iyi korunmuş olmalı; amaca uygun mobilya ve ekipmanlarla donatılmalıdır. Kullanılan kaynakların, materyallerin ve eşyaların yeterli sayıda, çok amaçlı, kapsayıcı ve etkili bir şekilde organize edilmiş olması gerekmektedir. İç ve dış mekânlardaki öğrenme ortamları, her çocuğun aktif olarak yer alabileceği, etkileşim kurabileceği, doğal malzemelerle nitelikli deneyimler yaşayabileceği ve Avustralya'nın Yerli kültürleri de dâhil olmak üzere farklı geçmişlere saygıyı teşvik edecek şekilde, uyarlanabilir ve esnek bir tasarıma sahip olmalıdır. Son olarak, öğrenme ortamının tamamı, çocuğun bağımsız keşfini, yaratıcılığını ve oyun yoluyla öğrenmesini teşvik edecek biçimde zenginleştirilmelidir.

Ülkemizde ise, MEB, AÇEV ve UNICEF işbirliğiyle gerçekleştirilen bir projede, okul öncesi eğitim kurumlarına yönelik kalite standartları geliştirilmiştir. Bu standartlarda, "Öğrenme Ortamı" (fiziksel ve sosyal duygusal ortam), "Eğitim Programı", "Aile Katılımı", "Çalışanların Niceliği, Niteliği ve Meslekî Gelişimi", "Sağlık, Beslenme ve Güvenlik" ve "Yönetim ve Liderlik" gibi alanlara ilişkin yukarıda bahsedilen uluslararası standartlarla da uyumlu olan ölçütler belirlenmiştir. 2013 yılında tamamlanan bu çalışma henüz yürürlüğe koyulmadığı için öneri niteliğinde kalmıştır. Çocukların nitelikli bir çevrede eğitim almaları yönünde hazırlanan bu standartların temel amacı, eğitim hizmetinin niteliğini arttırma yoluyla çocukların sadece bireysel gelişimini desteklemek değil, aynı zamanda toplumun ekono-

mik, sosyal ve sürdürülebilir kalkınma hedeflerine ulaşabilmesini de sağlamaktır (AÇEV/ERG, 2016).

Ulusal ve uluslararası alan yazında yer alan pek çok araştırma, nitelikli bir çevrenin çocuk üzerinde olumlu etkisinin olduğunu ortaya koymuştur. Örneğin; İngiltere'de okul öncesi dönemdeki 2800 çocukla gerçekleştirilen bir çalışmada, araştırmacılar nitelikli bir ev ortamının çocukların ilkokuldaki başarısına etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda, evde anne babası tarafından hikâyeler okunan, birlikte boyama/çizim yapılan, kütüphaneye götürülen, harfleri, sayıları ve şekilleri kullanarak oyunlar oynanan, şarkılar, tekerlemeler, şiirler öğretilen çocukların ilkokulda İngilizce ve Matematik derslerinde diğer çocuklara göre daha başarılı oldukları saptanmıştır (Sylva vd., 2013). Bu araştırma ile benzer şekilde, Almanya'da okul öncesi dönemdeki 1235 çocukla yürütülen bir başka çalışmada ise, ailesi tarafından evde hikâyeler anlatılan, kitap okunan, birlikte kart ya da masa oyuncaklarıyla oynanan çocukların, diğer çocuklara kıyasla daha yüksek bilişsel becerilere sahip olduğu saptanmıştır (Biedinger, 2011).

Çocukların bir sonraki çevresi olan okul öncesi eğitim sınıflarının niteliğini inceleyen araştırmalara göre ise, sınıf ortamının niteliği arttıkça çocukların kazanımları da artmaktadır. Örneğin; Oppermann ve ark. (2023) gerçekleştirdikleri boylamsal çalışmada sınıf niteliği ile çocukların sosyal duygusal gelişimleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Okul öncesi dönemdeki yüksek nitelikli sınıf ortamında eğitim alan çocukların ilkokul ikinci sınıfa geldiklerinde duygusal öz düzenleme, saldırganlık ve olumlu sosyal davranışlar açısından sosyal duygusal gelişimlerinin daha güçlü olduğu belirlenmiştir. Ertürk, Gönen ve Pianta (2017), Ankara'da 120 sınıfta yaptığı gözlemler sonucunda, çocukların öğretmen çocuk etkileşiminin niteliği yüksek olan sınıflarda eğitim almaları ile davranış düzenleme, dürtü ve duygu kontrolü gibi becerilerini içeren öz düzenleme becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Canbeldek ve Işıkoğlu Erdoğan (2016) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ise, Denizli ilinde 846 çocuğa ulaşılmış ve bu çocukların eğitim aldıkları sınıfların kalite puanları arttıkça sırasıyla çocukların dilbilişsel, ince motor, kaba motor, özbakım ve sosyal gelişimlerinde yüksek puanlar aldıkları ortaya konmuştur. Bu araştırmaların yanında, ülkemizde nitelikli bir sınıf ortamına ilişkin gerçekleştirilen çalışmaların genellikle durum tespitine yönelik olduğu görülmektedir. Bir başka deyişle, çoğu araştırmada farklı illerdeki okul öncesi eğitimi kurumlarının nitelik açısından ne durumda oldukları incelenmiştir (Aksoy, 2009; Budunç, 2007; Canbeldek ve Işıkoğlu Erdoğan, 2016; Feyman, 2006; Göl Güven, 2009; Kalkan, 2008; Özgan, 2009; Solak, 2007; Tekmen, 2005).

Bu araştırmaların ortak özelliği inceledikleri kurumlarda özellikle fiziksel alan ve materyallere ilişkin yetersizliklere vurgu yapmalarıdır. Ertürk Kara ve Gürgen (2016) tarafından 20 okul öncesi eğitim öğretmeni ile gerçekleştirilen çalışmada da tıpkı nitelik belirleme çalışmalarında olduğu gibi benzer sonuçlar ortaya konmuştur. Türkiye'nin farklı illerinde görevlerinin ilk yıllarında yaşadıkları problemleri aktaran öğretmenler, en çok okulun fiziksel koşullarının yetersizliğinden bahsetmiştir. Bu araştırmada fiziksel koşullar açısından en dikkat çekici bulgular; bazı

KAYNAKÇA

Australian Children's Education and Care Quality Authority (ACECQA). (2018). *Guide to the National Quality Framework*. Sydney: ACECQA.

AÇEV/ERG (2016). *Her çocuğa eşit fırsat: Türkiye'de erken çocukluk eğitiminin durumu ve öneriler*. www.erisimreformugirisimi.org adresinden 10 Mayıs 2017 tarihinde erişilmiştir.

Aksoy, P. (2009). *Okul öncesi eğitim kurumlarının eğitim ortamlarının niteliğinin bazı değişkenler açısından incelenmesi (Tokat ili örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.

Aksoy, Y. (2011). Çocuk oyun alanları üzerine bir araştırma. İstanbul, Isparta, Eskişehir, Erzurum, Kayseri, Ankara, Zonguldak ve Trabzon illeri örneği. *İstanbul Aydın Üniversitesi Dergisi*. *3*(11), 82-106.

Ayan, S. ve Ulaş, M. (2015). The examinatıon of playground equipments which are used in Turkey according to the models in developed countries. *Route Educational and Social Science Journal. 2*(3), 130-145.

Aydoğan, Y. (2009). Ev ortamının çocuğun gelişimine göre düzenlenmesi. *Aile ve Toplum Dergisi*, *3*(10), 27-34.

Bal, A. (2005). *Zonguldak kenti yeşil alan sistemindeki çocuk oyun alanlarının durumunun peyzaj mimarlığı ilkeleri açısından irdelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Mimarlık Tezi). Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Bartın.

Barbour, C. A. (1999). The impact of playground design on the play behaviors of children with differing levels of physical competence, *Early Childhood Research Quarterly*, *14* (1), 75-98.

Biedinger, N. (2011). The influence of education and home environment on the cognitive outcomes of preschool children in Germany. *Child Development Research*, doi:10.1155/2011/916303.

Bodrova, E. ve Leong, D. J. (2017.) Gelişimsel ilerlemeler ve hâkim etkinlik: 3-4 yaş ve ana sınıfı (F. Şahin, Çev.). İçinde G. Haktanır, (Çeviri Ed.), *Zihnin araçları: erken çocukluk eğitiminde vygotsky yaklaşımı* (s. 204-230). 3. Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık. (Tools of The Mind. The Vygotskian Approach to Early Childhood Education. Second Edition. 2007, New Jersey: Pearson).

Bowlby, J. (2008). *Attachment*. New York, NY: Basic Books

Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental psychology of human development. *American Psychologist*, 32, 513-532.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, *22*(6), 723-742.

Bronfenbrenner, U. (1989). Ecological systems theory. In R. Vasta (Ed.), *Annals of child development*: *Vol. 6 six theories of child development: revised formulations and current ıssues* (pp. 187-249). Greenwich, CT: JAI Press.

Budunç, B. (2007). *Okul öncesi öğretmenlerinin bakış açısıyla çalışma ortamlarının değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Tez Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.

Canbeldek, M. ve Işıkoğlu Erdoğan, N. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarında kalite ile çocukların gelişim düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *16*(3), 792-809.

Chang, M. (2004). *Classroom management in photographs*. Broadway, NY: Scholastic Press.

Copple, C., ve Bredekamp, S. (2006). *Basics of developmentally appropriate practice: An introduction for teachers of children 3 to 6*. Washington, DC: NAEYC.

De Jesus, R. (1987). *Design guidelines for montessori schools. Center for architecture and urban planning research books*. Wisconsin: Milwaukee.

Duruhan, K. (2004). *Türkiye' de okulda geleneksel anlayış ve yöntemlerle insan yetiştirmenin olumsuz etkileri*. 10 Ağustos 2017 tarihinde https://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/125.pdf adresinden erişildi.

Education-equality.org (2013). *Türkiye' de erken çocukluk eğitimi*. 10.07.2017 tarihinde http://education-equity.org/wp-content/uploads/2013/12/10.1-Turkey-Funda_KOCABIYIK-TK.pdf adresinden erişildi.

Ekoyapidergisi.org (2010). *Eğitim yapıları Waldorf okulları*. 10 Ağustos 2017 tarihinde http://www.ekoyapidergisi.org/106-egitim-yapilari-waldorf-okullari.html adresinden erişildi.

Erten Bilgiç, D. ve Surur, A. S. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan eğitim sistemlerinin mekân biçimlenişine etkisi ve Reggio Emilia eğitim sisteminin mekân tasarımı üzerine denemeler. *Megaron*, *11*(1), 162-176.

Ertürk Kara H. G. ve Gürgen F. (2016). Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin mesleğe başladıkları ilk yıldaki sorunlarının belirlenmesi. 14th International Jtefs/Bbcc Conference Sustainable Development, Culture, Education bildiri kitabı içinde (yayın no:3038931, sayfa no: 69), İstanbul.

Ertürk Kara, H. G., Ayrancı, M. ve Kılıç Çoksoyluer, Ş. (2016). Anasınıflarındaki serbest oyun zamanında "oyun planlama" modelinin kullanılmasına ilişkin bir eylem araştırması. *The Journal of International Social Research, 9*(43), 1423-1431.

Ertürk, H. G., Gönen, M. ve Pianta, R. (2013). The examination of the relationship between the quality of teacher-child interaction and children's self-regulation skills. *Hacettepe University Journal of Education, 32* (4), 880-895.

Feyman, N. (2006). *Okul öncesi eğitim kurumlarında kalitenin çocukların gelişim alanları üzerine etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Fiese, B. H. (2001). Family matters: A systems view of family effects on children's cognitive health. In R. J. Sternberg and E. L. Grigorenko (Eds.), *Environmental effects on cognitive abilities* (pp.39–57). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Ford, G., Moriarty, A., Riches, D. ve Walker, S. (2011). *Playground equipment: Classification and burn analysis.* Worcester Polytechnic Institute Project Report.

Göl Güven, M. (2009). Evaluation of the quality of early childhood classrooms in Turkey. *Early Child Development and Care*, *179*(4), 437-451.

Güler, T. (2007). Erken çocukluk döneminde "oyun planlama" modeli, *Eğitim ve Bilim*, *32*(143), 117-128.

Hamre, B. K. ve Pianta, R. C. (2007). Learning opportunities in preschool and early elementary classrooms. In R. Pianta, M. Cox, and K. Snow (Eds.), *School readiness and the transition to kindergarten in the era of accountability* (pp. 49–84): Baltimore: Brookes.

Hannah, R. (2013). *The effect of classroom environment on student learning.* (Honors Theses). Western Michigan University, Lee Honors College, Paper 2375, USA.

Hayward, D., Rothenberg, M. ve Beasley, R. (1974). Children's play and urban playground environments: a comparison of traditional, contemporary, and adventure playground types, *Environment and Behavior*, *6*(2), 131-168.

Henniger, M. L. (2005). *Teaching young children: An introduction* (Third edition). New Jersey: Prentice Hall.

Heroman, C. ve Copple, C. (2006). Teaching in the kindergarten year. In: D. F. Gullo (Ed.), K today: Teaching and learning in the kindergarten year (pp. 61-80). Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

Hilberg, R. S., Chang, J. M. ve Epaloose, G. (2003). *Designing effective activity centers for diverse learners*. Santa Cruz: The Center for Research on Education, Diversity & Excellence, University of California.

Kalkan, E. (2008). *Okul öncesi eğitim kurumlarında kalitenin fiziksel koşullar açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Kalkan, E. (2016). *Kültürel-tarihsel kurama dayanan eğitim uygulamalarının öğretmen çocuk etkileşimine etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Lawrence, T. C., Moone Childs, S., Fiore, S., Onibokun, Y., Synodi, M., Flinter, P., Coleman, G. A. ve Rowell, G. S. (2007). Decisions about practice: Environment, scheduling, materials and climate. In: D. G. Goranson, Jr. (Ed.), *A guide to early childhood program development*. (pp.33-44), Connecticut State Board of Education.

Mashburn, A. ve Pianta, R. (2010). Opportunity in early education: Improving teacher-child interactions and child outcomes. In: A. Reynolds, A. Rolnick, M. Englund, & J. Temple (Eds.), *Childhood programs and practices in the first decade of life: a human capital ıntegration* (pp. 243 - 265): New York, NY: Cambridge University Press.

MEB (2013). *Okul öncesi eğitimi programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

MEB (2023). *Okul öncesi eğitimi programı*. Ankara. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

MEB (2024). *Türkiye yüzyılı maarif modeli okul öncesi eğitimi programı*. Ankara. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Metin, P. (2003). *The effects of traditional playground equipment design in children's developmental needs* (Unpublished Master Thesis). The Middle East Technical University, Ankara.

MEB Eğitim Yapıları Asgarî Tasarım Standartları Kılavuzu (2015). Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

NAEYC (2015). *Early childhood program standards and accreditation criteria & guidance for assessment*. Washington DC: National Association for the Education of Young Children.

Oppermann, E., Lehrl, S., ve Burghardt, L. (2023). Associations between preschool quality and children's social-emotional development until 2nd grade of elementary school. *Early Childhood Research Quarterly, 63*,133-144.

Özgan, H. (2009). An evaluation related with preschool education in Turkey. *World Applied Sciences Journal*, *7*(3),312-319.

Parker, C. (2008). The outdoor learning environment. In: D. Whitebread & P. Coltman (Eds.), *Teaching and learning in the early years*. Third edition (pp. 133-114). New York: Routledge.

Pattillo, J. ve Vaughan, E. (1992). *Learning centers for child-centered classrooms*. NEA Early Childhood Education Series. National Education Association of the United States.

Pulay, A. (2010). *Awareness of daylighting on student learning in an educational facility* (Master's Thesis). University of Nebraska-Lincoln.

Pinterest.com (2017). 10 Haziran 2017 tarihinde https://www.pinterest.com/pin/544513411182976700/ adresinden erişildi.

Salminen J, Guedes C, Lerkkanen M-K, Pakarinen E, Cadima J. (2021). Teacher–childinteraction quality and children's self-regulation in toddler classrooms in Finland and Portugal. *Inf Child Dev*. 30 (3), e2222. https://doi.org/10.1002/icd.2222

Shan, X., Melina, A. N., & Yang, E.-H. (2018). Impact of indoor environmental quality on students' wellbeing and performance in educational building through life cycle costing perspective. *Journal of Cleaner Production, 204*, 1031-1040. https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2018.09.002

Sirel, B. ve Duymuş, H. (2016). Okul öncesi eğitimi yapılarında yapısal peyzaj tasarım projesi. İçinde: H. Duymuş, (Ed.), *Okul öncesi eğitim kurumlarında yapısal ve dış mekân tasarımı* (s.47-90). Adana: Karahan Kitabevi.

Solak, N. (2007). *Adana il merkezinde bulunan okul öncesi eğitim kurumlarında kalitenin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.

Stuber, G. (2007). Centering your classroom setting the stage for engaged learners. *Young Children*, *62*(4), 58-59.

Susa, A. M. ve Benedict, J. O. (1994). The effects of playground design on pretend play and divergent thinking. *Environment and Behavior*, *26*(4), 560-579.

Sylva, K., Sammons, P., Chan, L., Melhuish, E., Siraj-Blatchford, I. ve Beggart, T. (2013). The effects of early experiences at home and preschool on gains in English and mathematics in primary school: a multilevel study in England. *Z Erziehungswiss*, 16, 277–301.

Şengül, T. (2005). Geleneksel ve çağdaş eğitim anlayışında ilgi ve disiplin. *Milli Eğitim*, *166*(33), 44-47.

Tandoğan, O. (2014). Çocuk için daha yaşanılır bir kentsel mekân: dünyada gerçekleştirilen uygulamalar. *Megaron*, *9*(1), 19-33.

Teaching2and3yearsold. (2017). 10 Haziran 2017 tarihinde http://www.teaching2and3yearsold.com/ adresinden erişildi.

TED (2007). *Türkiye'de okul öncesi eğitim ve ilköğretim sistemi temel sorunlar ve çözüm önerileri*. S. Özdemir, H. Bacanlı ve M. Sözer (Ed.) Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.

Tekmen, B. (2005). *A study on the structural and process quality of early childhood education and care centers in Ankara* (Unpublished Master Thesis). Middle East Technical University, Ankara.

Turgut, H. ve Yılmaz, S. 2010. Ekolojik temelli çocuk oyun alanlarının oluşturulması. III. Ulusal Karadeniz Ormancılık Kongresi, Cilt IV içinde (s. 1618-1630), Artvin.

UNICEF (2006). *Child friendly schools manuel*. https://www.unicef.org/publications/files/Child_Friendly_Schools_Manual_EN_040809.pdf adresinden 25 Haziran 2017 tarihinde erişilmiştir.

Vaske, J. J. ve Kobrin, K. C. (2001). Place attachment and environmentally responsible behavior. *The Journal of Environmental Education,* 32, 16-21.

Veltri, S., Banning, J., ve Davies, T., (2006). The community college classroom environment: Student perceptions. *College Student Journal 40*(3), 517-527.

Vygotsky, L. (1978a). Interaction between learning and development. In: *Mind to society* (p 79-91). Cambridge: Harvard University Press.

Vygotsky, L. S. (1978b). The development of higher psychological processes. In: *Mind and society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Yacan, Ş. (2014). *Impacts of daylıghtıng on preschool students' socıal and cognıtıve skılls* (Unpublished Master Thesis). University of Nebraska, USA.

Yang N, Shi J, Lu J and Huang Y (2021) Language Development in Early Childhood: Quality of Teacher-Child Interaction and Children's Receptive Vocabulary Competency. *Front. Psychol.* 12:649680. doi: 10.3389/fpsyg.2021.649680

Yeğen, K. (2017, Mayıs 15). Kişisel Görüşme. Bağımsız Anaokulu Yöneticileri Görüşleri. Okul binaları nasıl olmalı?

9. BÖLÜM

ERKEN ÇOCUKLUK EĞİTİMİNDE OKUL AİLE İŞBİRLİĞİ

Prof. Dr. Emine YILMAZ BOLAT

Lisans öğrenimini 2003 yılında Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı'nda tamamlamıştır. Yüksek lisans eğitimini 2006 yılında aynı üniversitenin Okul Öncesi Eğitimi anabilim dalında yapmıştır. Doktora eğitimini ise Ankara Üniversitesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi anabilim dalında tamamlamıştır. Ayrıca 2024 yılında Yakın Doğu Üniversitesi Kamu Hukuku alanında İkinci doktorasını tamamlamıştır. 2003-2008 yılları arasında Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmî okullarda okul öncesi öğretmeni olarak, 2008-2012 yılları arasında ise Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmî bağımsız anaokullarında okul müdürü olarak çalışmıştır. 2012 yılında Kilis 7 Aralık Üniversitesinde öğretim üyesi olarak göreve başlamış ve kısa bir süre burada görev yaptıktan sonra ayrılmıştır. 2012 yılından bu yana Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalında öğretim üyesi olarak çalışmaktadır. Okul Öncesi Eğitimi, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi, Çocuk Hakları ve Aile Eğitimi ile ilgili konularda yayınlanmış çalışmaları bulunmaktadır.

GİRİŞ

Türk Dil Kurumu (2011) Sözlüğüne göre aile, evlilik ve kan bağına dayanan, karı, koca, çocuklar, kardeşler arasındaki ilişkilerin oluşturduğu, toplum içindeki en küçük birliktir. Aile, toplumsal yapıda insan ilişkilerini düzenleyen, daha sağlıklı bir toplum düzeni için gerekli olan, diğer toplumsal kurumlarla etkileşimde bulunan ve temel niteliklerini içinde bulunduğu toplumun sosyo-kültürel ve ekonomik yapısından alan sosyal bir kurumdur (Baygal, 2012). Çocuğun bilişsel, duygusal, sosyal, ruhsal ve fiziksel yönden sağlıklı, başkasına muhtaç olmayan, kendine ve yaşadığı dünyaya faydalı bir birey olarak yetişmesinde ailenin rolü önemlidir. Çünkü aile fizyolojik olduğu kadar, ekonomik ve sosyal yönleriyle de çocuğa şekil vermekte ve çocuğun kişisel sosyal uyumunda aktif rol oynamaktadır (Gürsoy ve Özaslan, 2014).

Aile ortamı, çocuğun zamanının büyük bir bölümünü geçirdiği temel etkileşim alanıdır ve her çocuk, daha sonraki yaşantısında yetiştiği aile ortamının izlerini taşır (Güler, 2012). Dengeli, duygusal ve toplumsal etkileşimin güçlü olduğu aile ortamında, yeterli sevgi, güven ve anlayış içinde büyüyen çocuklar gelişimleri için gerekli deneyimleri elde ederek sağlam bir kişilik yapısı geliştirirler. Croll'e (2004) göre özellikle aile içi destek ve etkileşim, çocukların eğitime katılma oranlarını arttırmaktadır. Zholchieva, Zherebayeva ve Abdullaeva (2024), yaptıkları çalışmada çocukların eğitiminde aile katılımının çocukların akademik performansıyla pozitif ilişkisi olduğunu ortaya koymuşlardır. Ev ödevlerini kontrol etme gibi doğrudan yapılan ebeveyn danışmanlıkları, istendik eğitimsel çıktılarla ilişkilendirilmektedir. Fakat daha yaygın sosyal bağlantılarda aile katılımı ve çeşitli aile çocuk iletişimi sağlanan durumlarla da ilişkilendirilmektedir (Croll, 2004). Eğitimcilere göre başarılı okullar aile katılımını teşvik ederler ve ailelerle sınıflara gönüllü katılım göstermeleri ve çocukların okuldaki çalışmalarını değerlendirmeleri için iletişim kurmaya yardım eden uygulamalar kullanırlar. Bu çabalar da çocuğun akademik başarısını yükseltir (Loomans, 2014).

Bireyler anne babalarından genler yoluyla aldıkları kalıtımsal özelliklerini, yaşamları boyunca çeşitli ortamlarda etkileşimde bulunarak geliştirirler. Bronfenbrenner tarafından ortaya atılan Ekolojik Sistem Kuramı, çocuğun gelişiminde çocuk ve çevresi arasındaki ilişkiye, sürece, çocuğun bireysel özelliklerine ve en yakınındaki kişilerle olan etkileşiminin niteliğine odaklanmış ve bireyin gelişimini doğrudan ya da dolaylı olarak etkileyen mikrosistem, mezosistem, ekzosistem, makrosistem ve kronosistem olmak üzere beş farklı sistem olduğunu ileri sürmüştür. Aile, okul ve arkadaş gruplarını içine alan mikrosistem, çocuğun veya ergenin günlük hayatta karşılıklı etkileşim içerisinde olduğu kişileri ve bu kişilerle olan ilişkilerini içerir. Mezosistem, mikrosistemler arasındaki etkileşimleri içerir, aile ve akranlar, aile ve okul yönetimi, aile ve öğretmenler arasındaki etkileşim en temel mezosistem yapılarıdır. Ekzosistem, bireyin doğrudan içinde bulunmadığı fakat onun gelişimini dolaylı olarak etkileyen etkileşimlerdir. Bir toplumdaki kültürel değerleri, inanç sistemlerini ve yasaları, kişilerin tutumlarını, yaşam tarzlarını, sosyal ve ekonomik durumlarını kapsayan makrosistemin yapıtaşları bireyin gelişiminde doğrudan bir etkide bulunmamakla birlikte onun içinde yaşadığı toplum-

sal ve ekonomik çevreyi belirlemekte ve birey bundan dolaylı olarak etkilenmektedir. Bütün sistemleri kapsayan en son sistem ise çocuğun içinde yaşadığı çevrede zaman içinde olan değişimlerin çocuğun gelişimini hangi ölçüde etkilediğini ifade eden kronosistemdir (Doğan, 2010). Bu sistemler çocuğun gelişimine yön vermektedir.

Eğitimciler çocuğun gelişimi üzerinde oldukça etkili olan sistemler, faktörler ve aile dinamikleri konusunda bilgi sahibi olmalıdır. Çocuğun gelişimi, iyiliği, daha iyi öğrenmesi ve daha sağlıklı büyümesi için onun ev ortamını anlamamız gerekir (Ward, 2009). Toplumun temelini oluşturan ailenin ebeveynlikle ilgili sorumluluklarını yerine getirirken çağın değişen şartlarına uyum sağlayabilmesi için yapısının korunması, psikolojik, sosyal, ekonomik ve kültürel bütünlüğünün sağlanması ve güçlendirilmesi gerekmektedir. Bunların gerçekleştirilebilmesi için de ailelere etkin öğrenme ortamlarında uygun eğitim fırsatlarının sağlanması gerekir (Ünal, 2014).

Rood'a göre (2006), ailelerle işbirliği içinde çalışmaya temel oluşturan inanışlar şunlardır: Ebeveynler,

- Çocukları üzerinde uzmandırlar.
- Çocuklarının etkili ve önemli öğretmenleridir.
- Uygulayıcıları tamamlamak için beceri kazandırılır.
- Çeşitlidir, ancak eşit uzmanlığa ve güce sahip değildir.
- Uygulayıcılara önemli bilgi ve gözlemler sunabilirler.
- Çocuklarının mutluluğuna ve yaşamlarına kalıtsal olarak katılırlar.
- Karar verme merkezi olduğundan çocuğa katkı sağlayabilirler.
- Uygulayıcılarla sorumluluk paylaşırlar ve çocuktan sorumludurlar.

Okul aile işbirliği, işbirliğinin bir parçası olan çocuğu, aileyi ve öğretmeni olumlu yönde etkilemektedir. Aileleri okulla işbirliğine giren çocukların başarısı, girmeyenlere göre daha yüksek olmaktadır. İşbirliğine giren annelerin hem çocuklarına karşı olumlu tutumları hem de kendilerine olan güvenleri artmaktadır (Alisinanoğlu vd., 2014). Okul aile işbirliği aracılığıyla aileler çocuklarının eğitimi için uygulanan program hakkında daha fazla bilgi sahibi olmaktadırlar. Aileler hem evde hem de okulda çocuklarına nasıl yardımcı olabilecekleri konusunda bilinçlenmektedirler (Dinç, 2011).). Ebeveynlerin ve öğretmenlerin çocukların geleceğine yön vermek, onlara daha fazla zaman ayırmak, ilgi göstermek, düşüncelerini dinleyip analiz etmek ve hatalarını düzeltmek için birlikte çalışmaları gerekmektedir (Zholchieva, Zherebayeva ve Abdullaeva, 2024). Aile-öğretmen iletişimi, anne babaların çocuk gelişimi ve eğitimi konusundaki bilgilerinin güçlendirilmesine, çocukların duygusal sağlıklarının korunmasına ve çocuklar için daha fazla destek içeren programların yapılandırılmasına yardımcı olmaktadır (Arabacı, 2014).

Çocuğun gelişiminde kültürün belirleyici etkisine değinen, yapılandırmacılığın temsilcilerinden olan Vygotsky, Kültürel Tarihsel Gelişim Kuramı ile bireyin zihinsel gelişimi ve öğrenmesinde kültürel ve tarihsel etkenlerin önemine dikkat çekmiş, dil becerileri ve buna bağlı olarak düşünme geliştikçe çocuğun, dışsal uyaranların

yerine zihninde oluşturduğu araçlarla düşünmeye ve hatırlamaya başladığını ifade etmiştir. Vygotsky'nin "zihnin araçları" olarak adlandırdığı bu yapılar, çocuğun dikkat, hatırlama ve düşünmesi üzerinde etkilidir. Gelişimin ilk aşamalarında zihinsel araçlar, dıştan kontrollü ve somut iken; ilerleyen aşamalarda bu araçlar içselleştirilmekte ve soyutlaşmaktadır (Bodrova ve Leong, 2010). Vygotsky, varolan gerçek özellikler çerçevesinde gelişebilecek potansiyel gelişim özelliklerini belirlemek amacıyla kullandığı yakınsak gelişim alanı için aile, okul, akran gibi çocuğun yakın çevresini oluşturan ögelerin önemli olduğunu vurgulamıştır.

Aile, çocuğun ilk sosyal ortamı olup çocuğun gelişimine yön verebilmektedir. Diğer bir taraftan aile çocuğu en iyi tanıyan bireylerin bulunduğu ve çocuğun doğal yaşamını sürdürdüğü bir kurumdur. Bu nedenle özellikle okul öncesi eğitimde aileyle işbirliği içerisinde bulunulmalıdır. Ebeveynlerle çalışırken, her şeyden önce, çocuklar için anne babaların taşıdığı önemin farkında olarak, eğitim liderliğinin gerektirdiği, profesyonellik, yetkinlik ve sorumlulukla hareket etmek, adil ve tarafsız olmak, temel hak ve özgürlüklere saygı göstermeyi temel almak ve "çocuğun yararına" ilkesini dikkate almak gerekir (Ünal, 2014).

ERKEN ÇOCUKLUK EĞİTİMİNDE AİLE KATILIMI

Bireyin gelişimi için oldukça önemli olan ve erken çocukluk döneminin içerisinde yer alan okul öncesi dönemde verilen eğitim, eğitim sisteminin en temel basamağını oluşturmaktadır. Ancak eğitimin daha etkili ve verimli olması için aile katılımı çalışmalarıyla bütünleştirilmesi gereklidir. Aile katılımı, genel anlamda çocukların eğitimine aile desteğini sağlamanın yolları olarak tanımlanabilir. Ebeveynler çocukları için özlemleri ve beklentileriyle, okulda veya evde ona destek olabilirler (Miksic, 2015). Robinson ve Harris (2014) de aile katılımını; "çocuklarla ebeveynlerin eğitim hakkında iletişimini gerektiren uygulamalar" olarak tanımlamaktadır.

Anne ve babalar, çocukların ilk öğretmenleridir ve çocukları için rol modeldir. Ancak toplumlara bakıldığında rollerin çok farklılaşabildiği görülmektedir. Cinsiyet ayrımcılığının belirgin şekilde gözlendiği ve erkek otoritesinin hâkim olduğu ataerkil toplumlarda çocukların bakım ve eğitim görevi daha çok annelere verilmiştir. Ancak çağımızda annelerin de iş yaşamına katılmasıyla birlikte anne babalık rollerinde de değişiklikler meydana gelmiş ve çocukların sorumlulukları eşler arasında paylaşılmaya başlamıştır. Bu yüzden babalar çocuk gelişimi, çocuk bakımı ve eğitimiyle ilgili programlarla desteklenmelidir. Babaları destekleyen programlardan olan McBride programında, cumartesi sabahları iki saat süreyle 10 hafta boyunca grup tartışması ve baba-çocuğun birlikte yer aldığı oyunlarla babalara eğitim verilmektedir (McBride ve McBride, 1993). Babaları destekleyen bu gibi programlara daha çok ihtiyaç duyulmaktadır

Özellikle batı dünyası dışında cinsiyetler arası farklılıklar, eğitime katılma ve buna yönelik aile tercihlerini büyük oranda belirlemektedir (Baştürk, 2012). Babaların uygun baba rolüne hazır olmamasının sebepleri, babaların daha az baba

KAYNAKÇA

Alisinanoğlu, F., Bay, D.N ve Şimşek, Ö. (2014). Okul öncesi eğitimde okul aile işbirliği ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 15 (1), 1-13.

Aktaş-Arnas, Y. (2013). Okul öncesi eğitimde aile katılımı. İçinde: Aile Eğitimi ve Okul Öncesinde Aile Katılımı (53-72). Yaşare Aktaş Arnas (Ed.), 2. Baskı, Ankara: Vize Basın Yayın.

Arabacı, N. (2014). Okul öncesi eğitimde aile katılımı. İçinde: Aile Eğitimi (305-327). Ayşe Belgin Aksoy (Ed.), Ankara: Hedef CS Basın Yayın.

Aydoğan, Y. (2010).Okul öncesi eğitim programlarında aile katılımı. İçinde: Anne Baba Eğitimi (103-140).Tülin Güler (Ed.). Ankara: Pegem Akademi.

Baştürk, Ş. (2012). Rasyonel tercih sosyolojisi bağlamında James S. Coleman'ın sosyal sermaye kavramı: eğitime katılma yönünden tartışmalar, Sosyoloji Konferansları, 45 (2012-1), 75-123.

Baygal, A. (2012). Şiddetin aile içi görünümleri. İçinde: Değişen Toplumda Değişen Aile Sosyolojik Tartışmalar (177-199). Nurşen Adak (Ed.), Ankara: Siyasal Kitabevi.

Bekman, S. ve Atmaca-Koçak, A. (2011). Beş ülkeden anneler anlatıyor I: anne çocuk eğitim programı kimler için ve neden etkili? Eğitim ve Bilim 36(160), 171-183.

Bohling, V., Saarela, C. ve Miller, D. (2015). Teacher perceptions of a sustained nature focus in a minnesota early education program: a single case study. Dimensions Educational Research Foundation, s. 11, https://dimensionsfoundation.org/wp-content/uploads/2016/07/forest_lake_paper_final.pdf Erişim: 30.03.2017.

Bodrova, E. ve Leong, D. J. (2010). Zihnin Araçları: Erken Çocukluk Eğitiminde Vygotsky Yaklaşımı. Çevirenler: Güler, T., Şahin, F., Yılmaz, A., Kalkan, E., (Yay. Haz. G. Haktanır). Ankara: Anı Yayıncılık.

Brotman, L. M., Calzada, E., Huang, K.-Y., Kingston, S., Dawson-McClure, S., Kamboukos, D., ve Petkova, E. (2011). Promoting effective parenting practices and preventing child behavior problems in school among ethnically diverse families from underserved, urban communities. Child Development 82(1), 258-276.

Croll, P. (2004). Families, social capital and educational outcomes, British Journal of Educational Studies 52 (4), 390 – 416.

Çağdaş, A. ve Şahin-Seçer, Z. (2011). Anne-Baba Eğitimi. Ankara: Eğiten Kitap.

Çamlıbel-Çakmak, Ö. (2010). Okul öncesi eğitim kurumlarında aile katılımı. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi 1 (20), 1-17.

Dere-Çiftçi, H. ve Aksoy, A.B. (2014). Aile eğitim modelleri. İçinde: Aile Eğitimi ve Katılımı (398-399). Ayşe Belgin Aksoy (Ed.). Ankara: Hedef CS Basın Yayın.

Dinç, B. (2011). Okul öncesi eğitimde aile katılım çalışmaları. İçinde: Okul Öncesi Eğitimde Özel Öğretim Yöntemleri (182- 189). Fatma Alisinanoğlu (Ed.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Doğan, A. (2010). Ekolojik sistemler kuramı çerçevesinde akran zorbalığının incelenmesi, Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi 17 (3), 149-162.

Güler, T. (2015). Okul öncesi eğitimde ailenin önemi ve okul aile işbirliği. İçinde: Okul Öncesi Eğitime Giriş (283-308). Gelengül Haktanır (Ed.). 9. Baskı, Ankara: Anı Yayıncılık.

Gürsoy, F. ve Özaslan, H. (2014). Aile ve çocuk. İçinde: Etkili İletişim (122-137) Abide Güngör-Aytar (Ed.). Ankara: Hedef CS Basın Yayın.

Haktanır, G. ve Akgün, E. (2015). Aile görüşmeleri. İçinde: Aile Eğitimi ve Erken Çocukluk Eğitiminde Aile Katılım Çalışmaları. (263-289). Fulya Temel (Ed.). 3. Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık.

Holt, M. L. (2006). Influence of head start on parent education: a pilot study. Thesis of Master, Morgan State University, USA.

Jeynes, W. (2012). A meta-analysis of the efficacy of different types of parental Involvement programs for urban students. Urban Education, 47(4), 706-742. doi: 10.1177/0042085912445643

Johnson, U.Y., Martinez-Cantu, V., Jacobson, A.L. ve Weir, C. (2012). The home instruction for parents of preschool youngsters program's relationship with mother and school outcomes. Early Education and Development, 23 (5), 713-727. DOI: 10.1080/10409289.2011.596002.

Kılıç, Ç. (2010). Aile eğitim programları ve Türkiye'deki örnekleri. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi 10(1), 99-111.

Kılınç, F. E. (2011). Anne Eğitim Programı ile Anne Çocuk Etkileşim Programının 24-36 Aylık Çocukların Bilişsel Becerilerine ve Annelerin Çocuk Yetiştirme Davranışlarına Etkisinin İncelenmesi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Konya.

Kohl, G. O., Lengua, L. J., ve McMahon, R. J. (2000). Parent involvement in school conceptualizing multiple dimensions and their relations with family and demographic risk factors. Journal of School Psychology 38(6), 501-523.

Loomans, M.G.S. (2014). Parent Involvement That Supports Children Academically and Promotes the Development of Independence. University of Wisconsin, Master's Paper, Master of Science in Education - Montessori, River Falls.

Mattera, S.K., Lloyd, C.M., Fishman, M. ve Bangser, M. (2013). A First Look at the Head Start CARES Demonstration: Children's Social-Emotional Compentence. ORPE Report 2013, 47, New York: Head Start CARES.

McBride, B. A., ve McBride, R. J. (1993). Parent education and support programs for fathers. Childhood Education, 70, 4-9.

McGroder, S. M. ve Hyra, A. (2009). Developmental and Economic Effects of Parenting Programs for Expectant Parents and Parents of Preschool-Age Children. Partnership for America's Economic Success, Issue Paper 10, February 18, 2009, America.

McMahon, M. (2015). Parent Involvement in Schools. Research Starters: Education (Online Edition), 2015. s. 8. http://eds.a.ebscohost.com/eds/detail/detail?sid=701de102-a244-4e48-a4b3080dd6493d8b%40sessionmgr4009&vid=11&hid=4210&bdata=Jmxhbmc9dHlmc2l0ZT1lZHMtbGl2ZQ%3d%3d#AN=89164354&db=ers Erişim: 23.01.2017, Saat 15.50.

MEB, (2013a). Okul Öncesi Eğitim Programı ile Bütünleştirilmiş Aile Destek Eğitim Rehberi. Ankara: T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, Temel Eğitim Genel Müdürlüğü.

MEB, (2013b). Aile Eğitimi Uygulamaları Ülke Raporu. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, Ankara.

MEB, (2014). Aile Eğitimi Kurs Programı. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, Ankara.

MEB, (2024). Aile Eğitimi Rehberi. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Temel Eğitim Genel Müdürlüğü, Ankara.

Miksic, M. Y. (2015). Parent Involvement: Theory, Practice, and Head Start. CUNY Institute for Education Policy (CIEP), At Roosevelt House, Spring 2015.

Nitecki, E. (2015). Integrated school–family partnerships in preschool: building quality involvement through multidimensional relationships. School Community Journal, 25 (2), 195-220.

Robinson, K. ve Harris, A. L. (2014). The Broken Compass: Parental Involvement With Children's Education. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Rood, J. (2006). Leadership in Early Childhood. Maidenhead: Open University Press.

Schweinhart, L. J., Weikart, D. P., ve Barnes, H. V. (1993). Significant benefits: the High-Scope Perry preschool study through age 27. High/Scope Press, Ypsilanti, MI.

Şahin, H. ve Demiriz, S. (2014). Beş altı yaşında çocuğu olan babaların, babalık rolünü algılamaları ile aile katılım çalışmalarını gerçekleştirmeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. TSA 18 (1), 273-294.

Temel, F. (2003). Dünyada ve Türkiye'de okul öncesi eğitim. İçinde: Okul Öncesi Eğitimde İlke ve Yöntemler (29-44). Ş. Yaşar (Ed.). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Tezel-Şahin, F. ve Cevher-Kalburan, F.N. (2009). Aile eğitim programları ve etkililiği: Dünya'da neler uygulanıyor? Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, (1) 25, 1-12.

Tezel-Şahin, F. ve Özyürek, A. (2010). Anne Baba Eğitimi ve Okul Öncesinde Aile Katılımı. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Türk Dil Kurumu (2011). Türkçe Sözlük. www.tdk.gov.tr/indeks.php?/option=com_gts

Ünal, F. (2014). Aile eğitimi. İçinde: Aile Eğitimi ve Katılımı. Her Yönüyle Okul Öncesi Eğitim (273-303). Ayşe Belgin Aksoy (Ed.), Ankara: Hedef CS Basın Yayın.

Ward, U. (2009). Working With Parents in Early Years Settings, Exeter: Learning Matters Limited.

Williams, T. T. ve Sanchez, B. (2011). Identifying and decreasing barriers to parent involvement for inner-city parents. Youth & Society, 45(1) 54–74.

www. meb.gov.tr.

Yavuzer, H. (2001). Ana-Baba Okulu. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Zholchieva, A., Zherebayeva, L. ve Abdullaeva, N. (2024). Psychological and Pedagogical Cooperation between School and Family in the Child's Professional Adaptation. Journal of English Language, 2(2), 76-88.

10. BÖLÜM

OKUL ÖNCESİ DÖNEMDEN OKUL DÖNEMİNE GEÇİŞ

Dr. Öğretim Üyesi Burcu ÇABUK

Lisans öğrenimini Hacettepe Üniversitesi Ev Ekonomisi Yüksek Okulu Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümünde, yüksek lisans öğrenimini ise Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi Bilim Dalında tamamlamıştır. İki yıl anaokulu öğretmenliği yaptıktan sonra Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalına araştırma görevlisi olarak atanmıştır. Altı yıl bulunduğu Amerika Birleşik Devletlerindeki Tennessee Üniversitesinde Öğretmen Eğitiminde Teori ve Pratik Bölümü Erken Çocukluk Eğitimi alanında eğitim uzmanlığı derecesi almış, öğrenimi sırasında bir yıl lisansüstü eğitim asistanlığı ve bir yıl anaokulu öğretmenliği yapmıştır. Doktora öğrenimini Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bilim Dalında tamamlamıştır. Erken okuryazarlık, ekolojik okuryazarlık, çevre eğitimi ve okula uyum alanlarında çalışmalarını sürdüren Dr. Burcu Çabuk, World Institute for Advanced Research and Science tarafından 2017 yılında en iyi makale ödülü almıştır. Halen Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalında öğretim üyesi olarak çalışmaktadır.

GİRİŞ

Ev ortamında özel bir çaba gösterilmeden, kendiliğinden eğitim alan çocuklar, okula gittiklerinde öğretmen liderliğinde bir eğitim programının uygulandığı, sosyal ve fiziksel olarak organize edilmiş bir ortama girerler (Akman, Kent Kükürtcü, Tarman, Şanlı, 2017). Okul öncesi eğitim kurumları her ne kadar oyun temelli, çocukların gelişimlerinin desteklendiği eğitim yaklaşımları içerse de çocukların uymaları gereken kuralların değişebildiği, akran ilişkilerinin yoğunlaştığı ve farklı yetişkinlerle iletişim kurmalarını gerektiren kurumlardır. Okul öncesi dönemden sonra okul dönemine geçiş ise çocukların evlerinden ayrılma sürecindeki ikinci dönüm noktasıdır. Bu durumda, çocuğun uyum sağladığı ve kabul gördüğü evinden veya okul öncesi eğitim kurumundan, bilinmezlerle dolu olan ilkokula geçiş yaparak yeni bir uyum sürecine girmesi gerekmektedir. İlkokul, çocuk için değişik özelliklerin ve kuralların olduğu bir sosyal ortamdır ve bu nedenle çocuğun uyumunu zorlaştırabilir (Dinçer, 2005). Bu süreçler, çocuklarda değişik beklentiler ve heyecanla birlikte, çeşitli derecelerde gerilimi ve kaygıyı beraberinde getirebilmektedir. Ebeveynler ve öğretmenler, çocukların yaşadıkları bu hisleri iyi gözlemleyerek okula geçiş süreçlerini olabildiğince yumuşatmanın önemini bilmelidirler. Okula yumuşak geçiş, çocukların yeni ortamlarında güvende, rahat ve konforlu hissetmelerine yardımcı olacaktır. Küçük çocukların kendilerini okula *uygun* hissetmeleri, ki bu his kendini iyi ve ait hissetmelerine paralellik gösterir, okula geçiş süreci için temel bir hedeftir. Anasınıfı yaşamının, hem sosyal (akranlarla ilişkili) hem de akademik (içerikle ilişkili) konularını başarıyla aşmış çocuklar, kendilerini ilkokula *uygun* hissederler. Kendilerini *uygun* hissetme, çocukların gelişimlerinin ve öğrenmelerinin yanında, temel olan, kendini iyi hissetme algıları için kritik öneme sahiptir (Brostrom, 2002). Özellikle, sosyal becerilerin uygun düzeyde olması, çocukların okula geçiş sürecinde elzem bir yere sahiptir (Griebel ve Niesel, 2003).

Okul öncesi eğitimden ilkokula geçiş süreciyle ilgili olarak yapılan araştırmalarda, ilk karşılaşılan kavramlardan biri *okula uyum (school adjustment)* kavramıdır. Çocukların yaşamlarının ilk yıllarında yeni ortamlara uyum sağlamalarını gerektiren farklı geçişler yaşamaları söz konusudur. Okul yaşamına uyum, okul ortamına alışma durumu ile birlikte devam eden, çocukların karşılaştıkları önemli geçiş süreçlerinden biridir. Bu geçiş sürecinde, çocukların uyum sağlamaları için birçok konuyla fiziksel, sosyal, duygusal ve bilişsel yönden mücadele etmeleri gerekmektedir (Gündüz ve Çalışkan, 2013). Bu mücadeleleri; okula başlama ile birlikte "okullu olma" olarak adlandırılan yeni statünün gerektirdiği değişikliklere, yeni ortama, yeni sosyal etkileşimlere ve değişik kültürel etkilere uyum sağlamayı içermektedir (Fabian, 2000). Çocuğun verdiği mücadeledeki başarısı, gelecekteki akademik başarısı için kritik önem taşımaktadır (Ensar ve Keskin, 2014). Bu noktada, *okul olgunluğu* (*school maturity*) kavramını açıklamakta fayda görülmektedir. Yavuzer (2016)'e göre çocuğun bedensel, duygusal, zihinsel ve sosyal anlamda okula hazır olması olarak tanımlanan okul olgunluğu kavramı, çocuğun okulda verilen eğitimi başarabilecek gelişimsel düzeye gelmesini ifade etmektedir (Kale Karaarslan, 2012; Cırık, Oktay ve Fer, 2014). Okul öncesi dönemde düşünme ve sorgulama çalışmaları, zihinsel süreçleri tetikleyerek çocuklarda prob-

lem çözme, karar verme ve kavramsallaştırmayla ilgili becerilerin gelişmesini sağlamaktadır. Bu durum, çocuklara ileriki yıllarında gerekli olan düşünme becerilerinin gelişiminin temelini oluşturan önemli bir aşamayı ifade etmektedir (Güneş, 2012). Çocukların okul öncesi eğitim kurumlarında düşünme ve sorgulama aktivitelerini sistematik olarak yapmaları, onların ilkokula hazırlanmalarına yardımcı olmaktadır. Okul öncesinden ilkokula geçiş süreciyle ilgili kavramlardan bir diğeri, *okula hazırbulunuşluk (school readiness)* kavramıdır. Hazırbulunuşluk, genel olarak, öğrenmenin gerçekleşmesi için gereken önkoşul davranışların kazanılması olarak tanımlanmaktadır (Ülgen, 1997).

Ebeveynlerin ve anasınıfı öğretmenlerinin okula hazırbulunuşluk kavramıyla, hangi bilgilerin, becerilerin ve davranışların çocuğun ilkokuldaki ilk yılında önkoşul olduğu konusunda ortak bir anlayış geliştirmiş olmaları, çocuğun okula uyumu için önemlidir. Çocuk, daha okul öncesi dönemde iken fiziksel, zihinsel, sosyal-duygusal ve dil gelişimi düzeyleri ile özbakım becerileri düzeyi açısından hazır olup olmadığı belirlenmelidir (Güven, Temel ve Haktanır, 2002; Ülkü 2007). Bu durumda, anasınıfından ilkokula rahat ve başarılı bir geçiş, birçok unsura dikkatin verilmesini gerektirmektedir. Bu unsurların beraber ele alınması, çocuğun okula başlamadan önce ve başladıktan sonra, yaşamındaki değişikliklere ve okula kolayca uyum sağlamasına yardımcı olacaktır. Bu unsurlar aşağıda sıralanmıştır (Brostrom, 2002).

Çocuğun Hazırbulunuşluğu

Çocuğun hazırbulunuşluğu kavramıyla, yetişkinlerin, ilkokulun birinci yılında çocukların başarıları için gerekli olduğunu düşündükleri, çocukların geliştirdiği kişisel, sosyal ve entelektüel yeterlik durumları kastedilmektedir. Özellikle, öğretmenleri tarafından okula "hazır" görülmeyen çocuklar, ilkokulun ilk yılında, kendilerini, bulundukları yeni ortama daha az *uygun* hissederler ve ilkokulun beklentilerini daha az karşılayabilirler (Oktay, 2010). Çocuğun, ilkokula başlaması eğitim yaşamının çok önemli bir aşamasıdır ve çocuğun bu aşamayı başarıyla geçebilmesinin en önemli ölçütlerinden biri, ilkokul eğitimi için gerekli olan hazırbulunuşluk düzeyine yeterli derecede sahip olmasıdır (Polat, Kurtuluş Küçükoğlu, Sohtorikoğlu Niran, Ünsal ve Özkabak Yıldız, 2014). Çocukların, öğrenme becerilerini geliştirdikleri ve bazı temel kavramları etkili bir biçimde edindikleri zaman dilimi okul öncesi dönemdir. Aynı zamanda bu süreç, çocukların ileride kullanacakları akademik açıdan gerekli öğrenme tekniklerini geliştirdikleri, en hızlı büyümenin sergilendiği dönemdir (Kandır ve Orçan, 2011).

Okula hazırbulunuşluk, "duygusal öz-düzenleme", "sosyal beceri" ve "ailenin okula katılımı" olarak nitelendirilen üç önemli bileşeni kapsayan bir kavramdır. Bu bileşenlerin, yeterli düzeyde olmaması durumunda, çocuğun gelecekteki kişilerarası uyumu ile akademik başarısında problemler yaşaması ihtimali artmaktadır. Okul öncesi dönemdeki çocukların, duygusal sorunları, yetersiz sosyal becerileri ve düzensiz öğretmen-ebeveyn ilişkileri, çocukların resmî okul sistemine uyumunu zorlaştıran nedenlerdir. Çocukların genel gelişimsel düzeylerinin düşük olması, donuk zekâlı olması, sosyo-ekonomik ve kültürel yönden dezavantajlı bölgelerden

KAYNAKÇA

Akgün, E. (2008). *"Anne çocuk ilişkisini oyunla geliştirme eğitimi"nin anne çocuk etkileşim düzeyine etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Akman, B., Kent Kükürtcü, S, Tarman, İ. ve Şanlı, Z. S. (2017). Examining preschool and first grade teachers' opinions on the effects of school readiness to classroom management. *International Journal of Progressive Education, 13*(1), 22-41.

Baker, J. A. (2006). Contributions of teacher-child relationships to positive school adjustment during elementary school. *Journal of School Psychology, 44*(3), 211-229.

Bart, O., Hajam, D. ve Bar-Haim, Y. (2007). Predicting school adjustment from motor abilities in kindergarten. *Infant and Child Development, 16*, 597-615.

Bierman, K., Domitrovich, C. E., Nix, R. L., Gest, S. D., Welsh, J. A., Greenberg, M. T., Blair, C., Nelson, K. E. ve Gill, S. (2008). Promoting academic and social-emotional school readiness: The Head Start REDI Program. *Child Development, 79*(6), 1802-1817.

Blair, C. (2002). School readiness: Integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of children's functioning at school entry. *American Psychologist, 57*(2), 111-127.

Brostrom, S. (2002). *Communication and continuity in the transition from kindergarten to school.* H. Fabian ve A. W. Dunlop (Ed.) Transitions in the early years: Debating continuity and progression for children in early education (p. 52-63). New York: Taylor & Francis Group.

Buldu, M. ve Er, S. (2016). School readiness and school entry-age: Views and experiences of Turkish teachers and families on a new educational policy. *Journal of Education and Science, 41(187), 97-114*.

Cırık, İ., Oktay, A. ve Fer, S. (2014). Perceived social support levels of elementary school students. *Eğitim ve Bilim, 39*(173), 170-181.

Çabuk, B. (2014). *Anasınıfı ve sınıf öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ilgili algı ve bilgi düzeyleriyle mesleki yeterliklerine ilişkin algı düzeylerinin karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Çabuk, B., Teke, N. ve Baş, T. (2019). Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının okuma yazma öğrenimine yansımalarıyla ilgili ebeveyn algıları. 3. Uluslararası Sınırsız Eğitim ve Araştırma Sempozyumu. 24-27 Nisan 2019. Bodrum.

Çelebioğlu Morkoç, Ö. ve Aktan Acar, E. (2014). 4-5 yaş grubu çocuklarına yönelik çok amaçlı erken müdahale programının etkililiğinin belirlenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 14*(5), 1835-1860.

Dinçer, Ç. (2005). *Çocukların yaşam değişikliklerine uyumu.* (Ed. Ayla Oktay ve Özgül Polat Unutkan) Okul öncesi eğitimde güncel konular (s. 101-129). İstanbul: Morpa Yayınları.

Draper, K., White, J., O'Shaughnessy, T. E., Flynt, M. ve Jones, N. (2001). Kinder training: Play-based consultation to improve the school adjustment of discouraged kindergarten and first grade students. *International Journal of Play Therapy, 10*(1), 1-29.

Duncan, G., J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A., Klebanov, P., Pagani, L. S., Feinstein, L., Engel, M., Brooks-Gunn, J., Sexton, H., Duckworth K. ve Japel, C. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology, 43*(6), 1428-1446.

Eddy, J. M., Reid, J. B. ve Fetrow, R. A. (2000). An elementary schoolbased prevention program targeting modifiable antecedents of youth delinquency and violence: Linking the Interests of Families and Teachers (LIFT). *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 8*(3), 165-176.

Entwisle, D. (2018). *Children, schools, and ınequality*. New York: Routledge.

Ekinci Vural, D. ve Kocabaş, A. (2016). Okul öncesi eğitim ve aile katılımı. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 15*(59), 1174-1185.

Ensar, F. ve Keskin, U. (2014). İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okula uyumları üzerine bir inceleme. *Eğitimde Kuram ve Uygulama, 10*(2), 459-477.

Erkan, S. ve Kırca, A. (2010). Okul öncesi eğitimin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula hazır bulunuşluklarına etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 38*(38), 94-106.

Fabian, H. (2000). Small steps to starting school. *International Journal of Early Years Education, 8*(2), 141-153.

Griebel, W. ve Niesel, R. (2003). Successful transitions: social competencies help pave the way into kindergarten and school. *European Early Childhood Education Research Journal, 11*(1), 25-33.

Gündüz, F. ve Çalışkan, M. (2013). 60-66, 66-72, 72-84 aylık çocukların okul olgunluk ve okuma yazma becerilerini kazanma düzeylerinin incelenmesi. *Electronic Turkish Studies, 8*(8), 379-398.

Gündüz H. B., ve Özarslan N. (2017). Farklı yaş kategorilerinde ilkokula başlayan öğrencilerin okul olgunluğu ve öğretmen görüşlerine göre okula uyum problemleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,17*(1), 212-230.

Güneş, F. (2012). Developing students' thinking skills. *Türklük Bilimi Araştırmaları, 32,* 127-146.

Güven, N., Temel, F. ve Haktanır, G. (2002). *Çocuk gelişimi ve eğitimi.* İçinde: Aile ve çocuk eğitimi. 0-6 yaş arasında çocukları bulunan ailelere yönelik temel bilgiler. (s. 29-57). MEB Çıraklık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü ile UNICEF koordinatörlüğünde sürdürülen Türkiye'de Aile ve Çocuk Eğitimi Programları çerçevesinde Erken Çocukluk Eğitimine Bütüncül Yaklaşım Projesi Kitabı. Ankara: Ajans-Türk Basın ve Basım A.Ş.

Hair, E., Halle, T. Terry-Humen E., Laveller B. ve Calkins, J. (2006). Children's school readiness in the ECLS-K: Predictions to academic, health, and social outcomes in first grade. *Early Childhood Research Quarterly, 21,* 431-454.

Haktanır, G., Aral, N., Alisinanoğlu, F., Baran, G., Başar, F., Köksal, A. ve Bulut, Ş. (1999). *Türkiye'de anne-baba tutumu araştırmalarına genel bakış*. II. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi (Cumhuriyet ve Çocuk), 4-6 Kasım 1998, Ankara. Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları No: 2, s: 331-334. Yayına Hazırlayan: Prof. Dr. Bekir Onur.

Haktanır, G., ve Artar, M. (2001). *Türkiye'de çocuk gelişimi ve eğitimi araştırmalarına toplu bakış*. III. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi (Dünyada ve Türkiye'de Değişen Çocuk-

luk) 16-18 Ekim 2000, Ankara. Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları No: 9, s: 135-162. Yayına Hazırlayan: Prof. Dr. Bekir Onur.

Haktanır, G. (2002). *Some factors influencing the transition between preschool and school in Turkey*. OMEP (Organisation Mondiale Pour L' Education Prescolaire) Regional Meeting and Conference, 25-27 Nisan 2002, Gothenburg, İsveç.

Haktanır, G. (2008). Türkiye'de çocuk üzerine gözlemler. *Folklor/Edebiyat Dergisi*, *14*(55), 33-44.

Haktanır, G., (2016). *Eğitim lideri olarak öğretmenler: Geleceğin öğretmenleri*. Ankara Üniversitesi Geliştirme Vakfı Özel Okulları tarafından düzenlenen "Gelişen Öğrenci Gelişen Öğretmen" temalı 20. Yıl Sempozyumu. 9 Nisan 2016, Ankara. Sempozyum Kitabı, s: 101-103.

Kale Karaaslan, Ü. (2012). *Okul öncesi eğitimin ve diğer değişkenlerin ilköğretim 1. sınıf öğrencilerinin duyguları tanıma ve ifade etme becerilerine etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Kandır, A. ve Orçan, M. (2011). The study of the comparison of 5-6 year-old children's skills of early learning and social adaptation. *Elementary Online, 10*(1), 40-50.

Kartal, H. (2008). *Geçmişten günümüze erken çocukluk eğitimi uygulamaları*. Bursa: Ezgi Kitabevi.

McClelland, M. M., Morrison, F. J. ve Holmes, D. L. (2000). Children at risk for early academic problems: The role of learning-related social skills. *Early Childhood Research Quarterly, 15*(3), 307-329.

McEvoy, A. ve Welker, R. (2000). Antisocial behavior, academic failure, and school climate: A critical review. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 8*(3), 130-140

MEB. (2016). *İlkokul birinci sınıf okula uyum programı*. Ankara: UNICEF Yayınları.

Mercan Uzun, E. ve Alat, K. (2017). Okul öncesi dönemde uygulanan "Okula Hazırız" eğitim programının ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin hazırbulunuşluk düzeylerine etkisi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 36*(2), 59-80.

Oktay, A. (1980). Metropolitan Readiness Testi'nin İstanbul'da farklı sosyo-ekonomik ve kültürel çevrelerdeki 5-6 yaş çocuklarına uygulanması, *Pedagoji Dergisi, 1*, 119-138.

Oktay, A. (2003). *Okul öncesinde temel kavramlar, okul öncesi eğitimin amaçları ve temel ilkeleri - özel öğretim yöntemleri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.

Oktay, A. (2010). *İlköğretime hazır oluş ve hazır oluşu etkileyen temel faktörler*. İçinde A. Oktay, (Ed.), İlköğretime hazırlık ve ilköğretim programları (s. 23-36). Ankara: PEGEM Akademi.

Oktay, A. ve Araştırma Grupları (2006). Okul Öncesi Eğitimden İlköğretime Geçiş Projesi. Avrupa Birliği Sürecinde Okul Öncesi Eğitimin Geleceği Sempozyumu bildiri kitabı. 1, (s.75-95). İstanbul: Ya-Pa Yayınları.

Pianta, R. C. ve Stuhlman, M. W. (2004). Teacher-child relationships and children's success in the first years of school. *Psychology Review, 33*(3), 444-458.

Polat, Ö., Kurtuluş Küçükoğlu, E., Sohtorikoğlu Niran, Ş., Ünsal, F. O. ve Özkabak Yıldız, T. (2014). The comparision of 54-66 months old children's readiness for primary

school during preschool period and their adaptation to primary school. *International Journal on New Trends in Education & Their Implications, 5*(1), 169-182.

Raver, C. C. (2002). Emotions matter: Making the case for the role of young children's emotional development for early school readiness. *Social Policy Report,* 16(3), 3-19.

Snow, K. L. (2006). Measuring school readiness: Conceptual and practical considerations. *Early Education and Development,* 17(1), 7-41.

Stoolmiller, M., Eddy, J. M. ve Reid, J. B. (2000). Detecting and describing preventive intervention effects in universal school-based randomized trials targeting delinquent and violent behaviors. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 68*(2), 296-306.

Şirin, S., Güler, T., Olgan, R. ve Köklü, D. (2012) *Bahçeşehir Okula Hazırlık Testi (BOHT)*. İstanbul: Bahçeşehir Üniversitesi Yayını.

Tomlinson, C. A., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C. M., Moon, T. R., Brimijoin, K., Conover, L. A. ve Reynolds, T. (2003). Differentiating instruction in response to student readiness, interest, and learning profile in academically diverse classrooms: A review of literature. *Journal for the Education of the Gifted,* 27(2-3), 119-145.

Unutkan, Ö. P. (2003). *Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeğinin geliştirilmesi ve standardizasyonu*. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul.

Ülgen, G. (1997). Eğitim psikolojisi. İstanbul: Alkım Yayınevi.

Ülkü, B. Ü. (2007). *Anasınıfı ve ilköğretim 1. sınıfa devam eden çocukların velileri ve öğretmenlerinin, çocukların okul olgunluğu hakkındaki görüşlerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Valeski, T. N. ve Stipek, D. J. (2003). Young children's feelings about school. *Child Development, 72*(4), 1198-1213.

Webster-Stratton, C., Reid, M. J. ve Stoolmiller, M. (2008). Preventing conduct problems and improving school readiness: evaluation of the Incredible Years Teacher and Child Training Programs in high-risk schools. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry, 49*(5), 471-488.

Webster-Stratton, C. ve Taylor, T. (2001). Nipping early risk factors in the bud: Preventing substance abuse, delinquency, and violence in adolescence through interventions targeted at young children. *Prevention Science, 2*(3), 165-192.

Welsh, J. A., Nix, R. L., Blair, C., Bierman, K. L. ve Nelson, K. E. (2010). The development of cognitive skills and gains in academic school readiness for children from low-income families. *Journal of Educational Psychology,* 102(1), 43-53.

Yavuzer, H. (2016). *Çocuk eğitimi el kitabı*. Ankara: Remzi Kitabevi.

YÖK, (2018). *Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı*. Erişim Adresi: http://www.yok.gov.tr.

YÖK (2020). YÖK'ten Üniversitelere Yetki Devrihttps://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/egitim-fak%C3%BCltelerine-yetki-devri.aspx

11. BÖLÜM

ERKEN ÇOCUKLUK EĞİTİMİ POLİTİKALARI

Prof. Dr. Tülin GÜLER YILDIZ

Lisans öğrenimini Gazi Üniversitesi Meslekî Eğitim Fakültesi Çocuk Gelişimi ve Okul Öncesi Eğitimi Bölümünde (1994); bilim uzmanlığını, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitimde Program Geliştirme Programı'nda (1997); doktorasını ise Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Programı'nda (2004) tamamladı. Doktora sonrası çalışmasını Amerika Birleşik Devletleri Wisconsin-Platteville Üniversitesinde (2005) okuma-yazmaya hazırlık çalışmaları, aile katılımı ve okul öncesinde fen eğitimi konularında yaptı. 2011-2012 Güz Döneminde Yüksek Öğretim Kurumu'nun bursu ile New York Üniversitesi (NYU) İnsan Gelişimi ve Sosyal Değişim Enstitüsü'nde erken çocukluk döneminde öz düzenlemenin gelişimi ile ilgili araştırmalar yürüttü. 2014 yılında TÜBİTAK doktora sonrası bursu ile Kalifornia-Berkeley Üniversitesinde (UCB) konuk araştırmacı olarak bir yıl süre ile çalıştı. UCB'deki danışmanı Dr. Holloway ile anne babaların öz yeterlik algıları üzerine planladığı çalışmalarını sürdürmektedir. 2024-2026 yılları arasında NYU Uygulamalı Psikoloji Bölümünde konuk araştırmacı olarak çalıştı ve bu sürede yürütücü işlevleri geliştirmeye yönelik hazırlanan müdahale programının okula hazırlık üzerindeki etkisini değerlendiren projede görev aldı. Öğretmenlerin okula hazırlık konusunda başvurabilecekleri yapay zeka destekli bir öğretmen asistanı geliştirme projesini yürüttü. 2000 yılında Dünya Erken Çocukluk Eğitimi Organizasyonu'nun-OMEP: Organisation Mondiale Pour L'Education Prescolaire- Milli Komitesi olan "Türkiye Okul Öncesi Eğitimini Geliştirme Derneği"nin yönetim kuruluna seçildi. 2002 yılından 2016 yılına kadar dernek başkan yardımcılığını sürdürdü. 2010 yılında Okul Öncesi Eğitim alanında doçentlik unvan ve yetkisini, 2017 yılında da profesörlük unvanını alan Tülin Güler Yıldız halen Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fa-

kültesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalında öğretim üyesi olarak çalışmaktadır.

GİRİŞ

Türkiye merkezden yönetilen bir ülke olduğu için eğitim sistemi de bu yönetim şekline göre yapılandırılmıştır. Bu yapının doğal bir sonucu olarak eğitim politikalarının belirlenmesi, planlanması, öğretmenin seçimi ve atanması gibi süreçler merkezi olarak belirlenmektedir. Eğitim politikaları kavramı eğitim sisteminin amaçlarına ulaşmasını sağlamak üzere alınacak kararlara ve yapılacak uygulamalara rehberlik eden ilkeler bütünü olarak tanımlanmaktadır (Erdem, 2015). Bir toplumda uygulanan eğitim politikasını, toplumun genel ve politik yapısından ve var olan egemen ideolojiden bağımsız düşünmek olanaksızdır. Böylece belirli bir alanda izlenen politika, o politikayı belirleyecek ve uygulayacak olan iktidarın yapısı ve bu yapı dolayısıyla seçtiği yolların, yöntemlerin bütününden oluşmaktadır (Özdem, 2015; Yapıcı, 2006). Kısaca ülkemizde her eğitim kademesinde siyasal ortamın benimsediği bir insan tipi ve bu insan tipini yetiştirmeyi amaçlayan eğitim politikalarının olması söz konusudur.

Türk Milli Eğitim Sistemi; TC Anayasası, Eğitim ve Öğretimi Düzenleyen Yasalar, Milli Eğitim Şuraları, Hükümet Programları, Kalkınma Planları, Orta Vadeli Programlar ve Milli Eğitim Bakanlığı Stratejik Planları esas alınarak düzenlenmektedir (*Adı geçen yasalar, şura kararları, hükümet programları, kalkınma planları ve programları ile ilgili ayrıntılı bilgiye bu kitabın 8. Bölümünde yer verilmiştir)* (Erdem, 2015; MEB, 2015). Bununla birlikte son yıllarda küresel ve bölgesel düzeydeki eğitim politikalarına temel oluşturmada Birleşmiş Milletler (United Nations – UN), Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (Organisation for Economic Co-operation and Development – OECD), Dünya Bankası (World Bank) ve Avrupa Komisyonu gibi uluslararası kurumların veri ve gösterge destekleriyle hazırlanan eğitim izleme raporları da önemli rol oynamaya başlamıştır. Bu kurumlar küresel düzeyde ürettikleri politikaların ülkelerde uygulanması için çaba sarf etmekte ve buna finansal kaynak sağlamaktadır (Bekman ve Gürlesel, 2005; Kavak, 2012).

ULUSLARARASI KURULUŞLARIN ERKEN ÇOCUKLUK EĞİTİMİ POLİTİKALARI

Birleşmiş Milletler

Birleşmiş Milletler'in (BM) 2000-2015 yılları arasında gerçekleştirmeyi hedeflediği Binyıl Gelişme Hedefleri (Millennium Development Goals) arasında yer alan tüm çocuklar için eğitim fırsatlarını genişletme hedefi doğrultusunda ülkemizde ilkokula kayıt oranının arttığı ve 2015'te %94.9'a ulaştığı görülmüştür (Erçetin ve Arifoğlu, 2016; UNDP, 2025). 2015 yılında, 15 yıllık hedeflerle oluşturulan BM 2030 Gündemi'nin temel zeminini ise herkesi kapsayan bir gelişme anlayışı oluşturmaktadır. Bu doğrultuda hazırlanan 2016 İnsani Gelişme Raporu'nun teması

"Herkes için İnsanî Gelişme" olarak seçilmiştir. Raporda ulusal politikaların küresel düzeyde atılacak adımlar ile tamamlanması gerektiğine de işaret edilmektedir (UNDP, 2016).

25-27 Eylül 2015 tarihlerinde gerçekleştirilen BM Sürdürülebilir Gelişme Zirvesi'nde 193 ülkenin imzası ile "2030 Sürdürülebilir Gelişme Hedefleri" kabul edilmiş ve bu kapsamda ülkelerin ulaşması beklenen "17 Küresel Hedef" belirlenmiştir. Ülkeler 15 yıl içinde bu hedeflere ulaşmak için en üst yönetim kademelerinden en alt çalışma birimlerine kadar gereken hazırlıklara başlamıştır. 2030 yılına kadar gerçekleştirilmesi beklenen bu hedeflerin oluşturduğu yeni gündem Dünya, insanlık ve toplumların refah düzeyi için bir eylem planı olarak nitelendirilmektedir. Ayrıca Dünya barışını güçlendirmek için daha geniş ve kapsayıcı bir özgürlük anlayışının benimsenmesi amaçlanmaktadır. Tüm ülkelerin ve paydaşların işbirliği içinde hareket ederek bu planı uygulamaya koyacağı belirtilmiştir. Bu eylem planında yayınlanan 17 Sürdürülebilir Gelişme Amacı ile 169 hedef ve göstergeleri yeni küresel gündemin amaç ve boyutlarını göstermektedir. Bu amaçlar şöyle sıralanmaktadır (Kahriman ve Güler Yıldız, 2024; Küresel Amaçlar, 2025):

1. *Yoksulluğun tüm biçimlerinin her yerde sona erdirmek,*
2. *Açlığı bitirmek, gıda güvenliğine ve iyi beslenmeye ulaşmak ve sürdürülebilir tarımı desteklemek,*
3. *Sağlıklı ve kaliteli yaşamı her yaşta güvence altına almak,*
4. *Kapsayıcı ve hakkaniyete dayanan nitelikli eğitimi sağlamak ve herkes için yaşam boyu öğrenim fırsatlarını teşvik etmek,*
5. *Toplumsal cinsiyet eşitliğini sağlamak ve tüm kadınları ve kız çocuklarını güçlendirmek,*
6. *Herkes için erişilebilir su ve atık su hizmetlerini, sürdürülebilir su yönetimini güvence altına almak,*
7. *Herkes için karşılanabilir, güvenilir, sürdürülebilir ve modern enerjiye erişimi sağlamak,*
8. *İstikrarlı, kapsayıcı ve sürdürülebilir ekonomik büyümeyi, tam ve üretken istihdamı ve herkes için insana yakışır işleri desteklemek,*
9. *Dayanıklı altyapılar tesis etmek, kapsayıcı ve sürdürülebilir sanayileşmeyi desteklemek ve yenilikçiliği güçlendirmek,*
10. *Ülkeler içinde ve arasında eşitsizlikleri azaltmak,*
11. *Şehirleri ve insan yerleşimlerini kapsayıcı, güvenli, dayanıklı ve sürdürülebilir kılmak,*
12. *Sürdürülebilir üretim ve tüketim kalıplarını sağlamak,*
13. *İklim değişikliği ve etkileri ile mücadele için acilen eyleme geçmek,*
14. *Sürdürülebilir gelişme için okyanusları, denizleri ve deniz kaynaklarını korumak ve sürdürülebilir kullanmak,*
15. *Karasal ekosistemleri korumak, iyileştirmek ve sürdürülebilir kullanımını desteklemek; sürdürülebilir orman yönetimini sağlamak; çölleşme ile mücadele etmek; arazi bozunumunu durdurmak ve tersine çevirmek; biyolojik çeşitlilik kaybını engellemek,*

KAYNAKÇA

AÇEV, (2012a). Altı Yaşındaki Çocuklara Yönelik Bir Müdahale Programının Etkisi: Bir Yaz Okulu Modeli. http://www.acev.org/kaynaklarimiz/arastirmalarimiz-ve-yayinlarimiz Erişim Tarihi: 8 Ağustos 2017.

AÇEV, (2012b). Geleceğe İlkadım Projesi ve Etki Araştırması. http://www.acev.org/kaynaklarimiz/arastirmalarimiz-ve-yayinlarimiz Erişim Tarihi: 8 Ağustos 2017.

AÇEV, (2016). Her Çocuğa Eşit Fırsat: Türkiye'de Erken Çocukluk Eğitiminin Durumu ve Öneriler. İstanbul: Myra Yapım.

AÇEV, (2017). Türkiye'de İlgili Babalık ve Belirleyicileri Ana Rapor. İstanbul: Taymaz Matbaacılık.

Arslan Cansever, B. (2009). Avrupa Birliği eğitim politikaları ve Türkiye'nin bu politikalara uyum sürecinin değerlendirilmesi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 1(1), 222-232.

ASHB, (2011). Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname. https://eyh.aile.gov.tr/mevzuat/ulusal-mevzuat/kanun-hukmunde-kararnameler/aile-ve-sosyal-politikalar-bakanliginin-teskilat-ve-gorevleri-hakkinda-kanun-hukmunde-kararname. Erişim Tarihi: 1 Ağustos 2017.

ASHB, (2015). Özel Kreş ve Gündüz Bakımevleri ve Çocuk Kulüplerinin Kuruluş ve İşleyiş Esasları Hakkındaki Yönetmelik. http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2015/04/20150430-4.htm Erişim Tarihi: 1 Ağustos 2017.

Avrupa Birliği Bakanlığı (2014). Eğitim ve Öğretim Bilgi Notu 2020. http://www.ab.gov.tr/files/SBYPB/Egitim%20ve%20Kultur/web_egitim_ve_ogretim_2020__3_.pdf Erişim Tarihi: 5 Ağustos 2017.

Bekman, S. ve Gürlesel, C. F. (2005). Doğru Başlangıç: Türkiye'de Okul Öncesi Eğitim (Yayın No: TÜSİAD-T/ 2005-05/396). s. 53-71. İstanbul, Türkiye: TÜSİAD.

Canbeldek, M. ve Işıkoğlu Erdoğan, N. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarında kalite ile çocukların gelişim düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 792-809.

DPT, (2006). Kamu İdarelerinde Stratejik Planlamaya İlişkin Usul Ve Esaslar Hakkında Yönetmelik. http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2006/05/20060526-11.htm. Erişim Tarihi: 01 Ağustos 2017.

Erçetin, Ş. Ş. ve Arifoğlu, A. (2016). Herkes için eğitim 2015 Hedefleri ve Türkiye. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (2), 223-246.

Erdem, M. (2015). Türk Eğitim Sistemi. İçinde: A. Balcı (Ed.). *Karşılaştırmalı Eğitim Sistemleri* (s.1-29). Genişletilmiş Üçüncü Baskı. Ankara: PEGEM Akademi Yayıncılık.

ERG, (2024). Eğitim İzleme Raporu. egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2025/08/ERG24-Faaliyet-Raporu.pdf

Ertürk Kara, H. G. Ve Gönen, M. (2015). Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Öz Düzenleme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11 (4) s.1224-1239.

ESGÇ, (2024). Okullaşmanın önündeki kayıt engelleri. UNICEF Eğitim Sektörü Çalışma Grubu (ESGÇ) Yıllık Rapor Savunuculuk Notu. School Registration and Advocacy Challenges by ESWG Turkiye 2024 TR.pdf.pdf

Gören Niron, D. (2013) An integrated system of early childhood education and care governance in Turkey: views of policy-makers, practitioners, and academics, *Early Years*, 33(4), 367-379. DOI: 10.1080/09575146.2013.854738

Haktanır, G. (2015). Türkiye Cumhuriyeti'nin Kuruluşunun 100'üncü Yılına Doğru Ülkemizde Okul Öncesi Eğitim. İçinde: G. Haktanır (Ed.). *Okul Öncesi Eğitime Giriş* (s.307-328) 9 Baskı, Ankara: Anı Yayıncılık.

Haktanır, G., Dağlıoğlu, E. ve Güler, T. (2010). Türkiye'de Okul Öncesi Eğitimin Durumu. Ankara: Yayımlanmamış UNESCO Raporu.

Heckman, J. J. (2012). Invest in Early Childhood Development: Reduce Deficits, Strengthen The Economy. The Heckman Equation. https://heckmanequation.org/assets/2013/07/F_ HeckmanDeficitPieceCUSTOM-Generic_052714-3-1.pdf Erişim Tarihi: 10 Temmuz 2017.

Heckman, J. J. ve Masterov, D. V. (2007). The productivity argument for investing in young children. *Review of Agricultural Economics*. 29 (3). 446–493.

Kâğıtçıbaşı, Ç., Sunar, D., Bekman, S., Baydar, N. ve Cemalcılar, Z. (2009). Continuing effects of early enrichment in adult life: The Turkish Early Enrichment Project 22 years later. *Journal of Applied Developmental Psychology, 30*, 764-779.

Kahriman, D. ve Güler Yıldız, T. (2024). Erken Çocukluk Döneminde Sürdürülebilirlik için Eğitim. İçinde: B. Akman, G. Uyanık Balat ve T. Güler Yıldız (Ed.). *Okul Öncesi Dönemde Fen Eğitimi*. 8. Baskı, s. 245-265, Ankara: Anı Yayınevi.

Kavak, Y. (2012). ERG 2011 Eğitim İzleme Raporu. s. 152-155, İstanbul. http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/ERG_EIR-2011.pdf Erişim Tarihi: 01 Haziran 2017.

Kaytaz, (2005). Türkiye'de Okul öncesi Eğitiminin Fayda Maliyet Analizi. AÇEV. http://www.acev.org/kaynaklarimiz/arastirmalarimiz-ve-yayinlarimiz

Küresel Hedefler, (2025). Sürdürülebilir gelişme için küresel amaçlar, Nitelikli eğitim | Kuresel Amaçlar, 10 Ekim 2025'te erişildi.

MEB, (2009). Milli Eğitim Bakanlığı 2010-2014 Stratejik Planı. https://sgb.meb.gov.tr/Str_yon_planlama_V2/MEBStratejikPlan.pdf Erişim Tarihi: 13 Temmuz 2017.

MEB, (2013). Yerel Yönetimler, Sivil Toplum Kuruluşları, Kamu Kuruluşları ve İşveren Kuruluşları için Toplum Temelli Erken Çocukluk Eğitimi Hizmetleri Sunumu Kılavuzu. UNICEF Türkiye Ülke Ofisi 1.Baskı. Ankara.

MEB, (2013a). Ayda 25 TL ile Bir Çocuk Okul Öncesi Eğitimde Kampanyası. http://tegm.meb.gov.tr/www/ayda-25-tl-ile-binlerce-cocugun-hayatî-degisti/icerik/100# Erişim Tarihi: 2 Ağustos 2017.

MEB, (2017). Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 1. Dönem. http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/08151328_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2016_2017.pdf Erişim Tarihi: 12 Temmuz 2018.

MEB, (2015). Milli Eğitim İstatistikleri Özet Veriler. Milli Eğitim İstatistikleri - Özet Veriler Erişim Tarihi: 4 Ekim 2025.

MEB, (2024). T. C. Milli Eğitim Bakanlığı 2024-2028 Stratejik Planı https://sgb.meb.gov.tr/yayinlarimiz/yayin/112 Erişim Tarihi: 2 Ekim 2025.

MEBSGB, (2016). Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı Bütçe Sunuşu. Türkiye Büyük Millet Meclisi Genel Kurulu, Ankara. https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_12/13031405_2017_genel_kurul_matbaa_hali_09_12_2016.pdf Erişim Tarihi: 5 Ağustos 2017.

OECD (2025), Reducing Inequalities by Investing in Early Childhood Education and Care, Starting Strong, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/b78f8b25-en.

Onikinci Kalkınma Planı (2023). Onikinci Kalkınma Planı (2024-2028). T. C. Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı, s. 153-175. On-Ikinci-Kalkinma-Plani_2024-2028_11122023.pdf

Özdem, G. (2015). Türkiye'de eğitim politikaları alanında yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi (1989-2014). *Gaziantep Üniversitesi Journal of Social Sciences*. 14(3), 631-646.

Shonkoff, J. P. (2010). Building a new biodevelopmental framework to guide the future of early childhood policy. *Child Development*. 81(1), 357-367.

Shonkoff, J. P. ve Garner, A. S. (2012). The lifelong effects of early childhood adversity and toxic stress. *Pediatrics*. 129(1), 232-246.

TEDMEM, (2016). 2016 Eğitim Değerlendirme Raporu. https://tedmem.org/download/2016-egitim-degerlendirme-raporu Erişim Tarihi: 8 Ağustos 2017.

TEDMEM, (2017). Güçlü Bir Başlangıç 2017: Erken Çocukluk Eğitimi ve Bakımı. https://tedmem.org/download/guclu-bir-baslangic-2017-erken-cocukluk-egitimi-bakimi?wpdmdl=2320 Erişim Tarihi: 8 Ağustos 2017.

TEDMEM, (2025). "Bir Bakışta Eğitim 2025"e İlk Bakış. h29BZXqFuCHBMnwDYmUM.pdf Erişim Tarihi: 4 Ekim 2025.

TÜİK, (2023). Türkiyedeki Çocuklar 2022 Raporu. biruni.tuik.gov.tr/yayin/views/visitorPages/index.zul

TÜİK, (2025). Türkiyedeki Çocuklar 2024 İstatistiklere Bakış. Temmuz 2025. biruni.tuik.gov.tr/yayin/views/visitorPages/index.zul

UNICEF, (2013). Erken Yaşlarda Çocuk Refahı ve Kadın İstihdamı Politika Belgesi. http://www.sck.gov.tr/oecd/Erken%20Yas%CC%A7larda%20C%CC%A7ocuk%20Refah%C4%B1%20ve%20Kad%C4%B1n%20%C4%B0stihdam%C4%B1%20Politika%20Belgesi.pdf Erişim Tarihi: 22 Haziran 2017.

UNICEF, (2025).Çocuk İşçiliği: 2024 Küresel Tahminler, Eğilimler ve İlerleme Yolu. UNICEF Raporu. İlerlemeye Rağmen hala 138 Milyon Çocuk İşçi Var!

UNDP, (2016). Birleşmiş Milletler İnsani Gelişme Raporu. www.tr.undp.org. Erişim Tarihi: 20 Mart 2017.

UNDP, (2025). Bin Yıl Kalkınma Hedefleri. Herkes için evrensel ilköğretim sağlamak. http://www.tr.undp.org/content/turkey/tr/home/mdgoverview/ overview/mdg2.html. Erişim Tarihi: 3 Ekim 2025.

Van der Gaag, J. (2002). From Child Development to Human Development. (Ed. M. Young Eming) From Early Child Development to Human Development Investing in our Children's Future. p. 63 – 78. Washington, D.C.: The World Bank Publications.

Yapıcı, M. (2006). Eğitim Politikaları ve Etkileri. *Üniversite ve Toplum Dergisi*. 6 (2). http://www.universite-toplum.org/text.php3?id=270 adresinden erişilmiştir.

www.acev.org

www.dpt.gov.tr

www.egitimreformugirisimi.org

www.oecd.org

www.sck.gov.tr

www.tedmem.org/

www.tooegd.org.tr/

www.unicef.org/turkey/pdf/_cr23.pdf

www.worldbank.org/en/country/turkey

EVLİLİK VE AİLE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIĞI

Editör: Prof. Dr. Serap NAZLI

Yazarlar
Prof. Dr. Serap NAZLI
Prof. Dr. İlhan YALÇIN
Prof. Dr. Murat BOYSAN
Prof. Dr.Tuğba SARI
Dr. Öğr. Üye. Leyla ERCAN
Dr. Öğr. Üye. Zeynep KIZIL ASLAN
Dr. Pınar ÇAĞ
Dr. Özlem GÜNDÜZ
Dr. Öğr. Üye. Semra KİYE
Dr. Orhan YONCALIK
Av. Nur ÖZDEN

Güncellenmiş
2. Baskı

Ankara
2025

EVLİLİK VE AİLE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIĞI

Editör: Prof. Dr. Serap NAZLI

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

Yayıncı Sertifika No : 49260
Matbaa Sertifika No : 49363
ISBN : 978-625-5525-52-9
e- ISBN : 978-625-5525-53-6
ROR : 01ek5g375
ISNI : 0000000485146649
Mizanpaj : Keziban KILIÇOĞLU
Baskı : Sözkesen Matbaacılık
Adres : İvedik OSB 1518. Sokak Mat-Sit İş Mrk.
No: 2/40 Yenimahalle-ANKARA
Tel : 0 312 395 21 10

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

Editör: NAZLI, Serap

EVLİLİK VE AİLE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIĞI

Anı Yayıncılık, 2. Baskı, Ankara/Türkiye
2025, viii + 504 Sf., 13,5x21 cm

ISBN : 978-625-5525-52-9
e- ISBN : 978-625-5525-53-6
ROR : 01ek5g375
ISNI : 0000000485146649

Eğitim, Rehberlik, Psikoloji
Aile, Aile Psikolojik Danışmanlığı, Aile Sistemi, Evlilik Öncesi Dönem, Aile İçi Hukuk

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

A harfinin evrimi

2. Baskıya Önsöz

Evlilik ve aile psikolojik danışmanlığı alanına katkı sunmak amacıyla bu alana gönül vermiş değerli hocalarımla birlikte hazırladığımız kitabımızın ikinci baskısının yapılması bizim için büyük bir mutluluk ve gurur kaynağıdır.

Evlilik öncesinden boşanmaya kadar geniş bir yelpazeyi kapsayan bu alanda, kitabın bölümlerini oluşturmak titizlik ve emek isteyen bir süreç oldu. Okuyucuların, evlilik ve aile psikolojik danışmanlığına dair temel kavramları ve çalışma alanlarını daha iyi tanıyabilmeleri için kitapta 13 bölüme yer verildi.

Kitabımızın sonraki basımlarında daha da zenginleşmesi adına görüş ve önerilerinizi bizlerle paylaşmanızı içtenlikle diliyoruz. En büyük temennimiz, bu çalışmanın genç meslektaşlarımızın yetişmesine katkı sağlaması ve alana ışık tutmasıdır.

Prof. Dr. Serap NAZLI

Eylül, 2025

Evlilik ve Aile Psikolojik Danışmanlığı

Alanının Genç Heferlerine....

BÖLÜMLER VE YAZARLAR

BÖLÜM 1
Aile Sisteminin Temel Kavramları
Dr. Öğr. Üyesi Leyla ERCAN

BÖLÜM 2
Sistemik Aile Yapısı
Dr. Öğr. Üyesi Zeynep KIZIL ASLAN

BÖLÜM 3
Temel Sistemik Kuramlar
Prof. Dr. Serap NAZLI

BÖLÜM 4
Pozitif Aile Terapisi
Prof. Dr. Tuğba SARI

BÖLÜM 5
Evlilik Öncesi Dönem
Prof. Dr. İlhan YALÇIN

BÖLÜM 6
Flört Şiddeti
Dr. Özlem GÜNDÜZ

BÖLÜM 7
Evlilikte İletişim
Dr. Pınar ÇAĞ
Dr. Orhan YONCALIK

BÖLÜM 8
Boşanma
Prof. Dr. Serap NAZLI

BÖLÜM 9
Aile İçi Şiddet
Dr. Öğr. Üyesi Zeynep KIZIL ASLAN

BÖLÜM 10
Ailede Psikopatoloji
Prof. Dr.Murat BOYSAN

BÖLÜM 11
Evlilik ve Aile Psikolojik Danışmanlığında Etik
Prof. Dr.İlhan YALÇIN

BÖLÜM 12
Aile Hukuku
Av. Nur ÖZDEN

BÖLÜM 13
Okul Temelli Aile Psikolojik Danışmanlığı
Dr. Öğr. Üyesi Semra KİYE

İÇİNDEKİLER

BÖLÜM 1: Aile Sisteminin Temel Kavramları 1
Aile Sistemi 2
Temel Kavramlar 7
Aile Yaşam Döngüsü 13
Bölüm özeti 20
Kaynakça 23
Yazar özgeçmişi (Dr. Öğr. Üyesi Leyla ERCAN) 26

BÖLÜM 2: Sistemik Aile Yapısı
Aile Türleri 27
Aile Türleri ve Aile Danışmanlığı 29
Bölüm özeti 47
Kaynakça 50
Yazar özgeçmişi (Dr. Öğr. Üyesi Zeynep KIZIL ASLAN) 54

BÖLÜM 3: Temel Sistemik Kuramlar
Psikoanalitik Aile Terapisi 58
Yapısal Aile Terapisi 67
Stratejik Aile Terapisi 78
Yaşantısal/İnsancıl Aile Terapisi 83
Bölüm özeti 91
Kaynakça 95
Yazar özgeçmişi (Prof. Dr. Serap NAZLI) 96

BÖLÜM 4: Pozitif Aile Terapisi
Pozitif Psikoterapinin Temel Prensipleri 99
Conoley ve Arkadaşlarının Pozitif Aile Terapisi 104
Peseschkian'nın Pozitif Aile Terapisi 111
Bölüm özeti 124
Kaynakça 127
Yazar özgeçmişi (Prof. Dr. Tuğba SARI) 130

BÖLÜM 5: Evlilik Öncesi Dönem
Erikson'un Psikososyal Gelişim Kuramı 131
Arnett'in Beliren Yetişkinlik Kuramı 132
Romantik İlişkiler 138
Yakınlık 144

Aşk Kuramları 150
Romantik İlişkilerde Çatışma 168
Bölüm Özeti 175
Kaynakça 178
Yazar özgeçmişi (Prof. Dr. İlhan YALÇIN) *184*

BÖLÜM 6: Flört Şiddeti
Flört Şiddeti Tanımı ve Türleri 186
Flört şiddetinde Risk Faktörleri ve Koruyucu Faktörler 189
Flört Şiddetinin Yaygınlığı ve Sonuçları 195
Flört Şiddetini Önleme ve Müdahale Çalışmaları 196
Flört Şiddeti ve Psikolojik Danışma 202
Bölüm özeti 206
Kaynakça 209
Yazar özgeçmişi (Dr. Özlem GÜNDÜZ) *218*

BÖLÜM 7: Evlilikte İletişim
Evliliklerde Temel İhtiyaç: İletişim Becerisi 222
Eşler Arası İletişimde Temel Ögeler 225
Evliliklerde Sağlıklı Kıyıya Giden Süreç 231
Sağlıklı İletişim İfadeleri 232
Evliliklerde İlişkiyi Güçlendirme Mekanizmaları 239
Teknolojinin Getirdikleri 254
Bölüm özeti 264
Kaynakça 267
Yazar özgeçmişi (Dr. Pınar ÇAĞ) *274*

BÖLÜM 8: Boşanma
Boşanma Nedenleri 277
Boşanmanın Aile Üyelerine Etkisi 283
Boşanma Sürecinde Psikolojik Destek 304
Boşanma Arabuluculuğu 310
Bölüm özeti 317
Kaynakça 320
Yazar özgeçmişi (Prof. Dr. Serap NAZLI) *328*

BÖLÜM 9: Aile İçi Şiddet
Aile İçi Şiddet ve Türleri 331
Şiddeti Önleme ve İzleme Merkezi (ŞÖNİM) ve
Aile İçi Şiddete İlişkin Yasal Düzenlemeler 341
Aile İçi Şiddet ve Aile Psikolojik Danışmanlığı 345
Bölüm özeti 350
Kaynakça 353
Yazar özgeçmişi (Dr. Öğr. Üyesi Zeynep KIZIL ASLAN) *358*

BÖLÜM 10: Ailede Psikopatoloji
Bağımlılık Davranışlarının Kavramsal Çerçevesi 360
Aile Dinamikleri 364
Aile Sistemleri Modelleri 369
Riskli ve Koruyucu Anne-Babalık Tutumları 371
Bağımlılığın Tedavisinde Aile Yaklaşımları 374
Bölüm özeti 394
Kaynakça 397
Yazar özgeçmişi (Prof. Dr.Murat BOYSAN) *408*

BÖLÜM 11: Evlilik ve Aile Psikolojik Danışmanlığında Etik
Gizlilik 411
Bilgilendirilmiş Onam 417
Yetkinlik 419
İkili ve Çoklu İlişkiler 422
Kayıt Tutma 426
Diğer Etik Sorunlar 430
Etik Karar Verme 432
Bölüm Özeti 439
Kaynakça 442
Yazar özgeçmişi (Prof. Dr.İlhan YALÇIN) *444*

BÖLÜM 12: Aile Hukuku
Aile Hukuku ile İlgili Yasal Düzenlemeler 446
Evlilik Hukuku 454
Evliliğin Sona Ermesi 461
Bölüm özeti 468
Kaynakça 471
Yazar özgeçmişi (Av. Nur ÖZDEN) *472*

BÖLÜM 13: Okul Temelli Aile Psikolojik Danışmanlığı
Sistemik/Ekolojik Okul Psikolojik Danışmanlığı 475
Okul Temelli Aile Psikolojik Danışmanlığı Nedir? 482
Vaka Kavramsallaştırması 486
Okul Temelli Aile Psikolojik Danışmanlığının Güçlü Yönleri 492
Okul Temelli Aile Psikolojik Danışmanlığı Perspektifi ve Türkiye 494
Bölüm özeti 497
Kaynakça 501
Yazar özgeçmişi
(Dr. Öğr. Üyesi Semra KİYE ve Dr. Orhan YONCALIK) *504*

BÖLÜM 1

Dr. Öğr. Üyesi Leyla ERCAN

ORCID: 0000-0001-6821-0598

Aile Sisteminin Temel Kavramları

Aile Sistemi

Temel Kavramlar

Aile Yaşam Döngüsü

Hazırlık Soruları

- ✓ Sizce ailenin işlevi nelerdir? Aileler işlevlerini yerine getiremezlerse neler olabilir?
- ✓ Aile içi değişimler, aile yapısını nasıl etkiler? Stres ve aile içi çatışma, aile üyelerini nasıl etkiler?
- ✓ İçinde yaşadığımız toplumda aileleri gözlemleyerek aile yapıları, özellikleri, aileyi oluşturan üyelerin rol ve fonksiyonları ile ilgili değerlendirmeler yapınız.

GİRİŞ

Toplumlar kültürel yapıları doğrultusunda aile kavramına farklı anlamlar yükleseler bile, aile kişisel ve toplumsal işlevleri nedeniyle önemini her zaman koruyan bir kurum olmuştur. Modernleşme, kentleşme, sanayileşme ve teknolojik gelişmelerin yanı sıra; evlilik, aile, ebeveynlik ve cinselliğe ilişkin bakış açısının değişmesi, geleneksel kadın ve erkek rollerinin farklılaşması, evlilikten beklentilerin değişmesi aile kurumunun devamlılığını etkilemiştir (Ekici, 2014). Toplumlar ailelerin bir araya gelmesiyle oluşur. Aile toplumun en küçük yapı taşını oluşturur. Ailedeki sorunlar topluma, toplumdaki sorunlar aileye yansır. Sağlıklı toplumu, sağlıklı aileler oluşturur. Ailenin sosyokültürel durumu, toplumun sosyokültürel durumunu belirler. Toplum ve aile iyi veya kötü sürekli olarak etkileşim içerisindedir.

Bu bölüm okuyucunun sistem perspektifini kavramaları için tasarlanmıştır. Genel hatları ile ailenin tanımı, bir sistem olarak aile ve temel kavramları, ailenin yaşam dönemleri özetle aktarılmıştır.

Aile Sistemi

Aile kavramına kültürden kültüre farklı tanımlar yapıldığı anlaşılmaktadır. Örneğin Türk Dil Kurumu'nun (TDK) tanımına göre *aile evlilik ve kan bağına dayanan; karı, koca, çocuklar ve kardeşler arasındaki ilişkilerin oluşturduğu toplum içindeki en küçük birliği* temsil etmektedir. Amerika Nüfus Sayımı Bürosunun aile tanımı incelendiğinde ise; *doğum, evlilik, evlat edinme ya da birlikte yaşamanın kabul edilmesi yoluyla iki veya daha fazla bireyin oluşturduğu küme* tanımının aileyi temsil ettiği görülmektedir (Cohen, 2007).

Alan yazında aile hakkında yapılmış tanımlar incelendiğinde; genellikle aile sosyal yaşamın temel birimi olarak kabul edilmektedir. Aile biriminin niteliği ise sosyal bir grup, birlik, örgüt, topluluk, sosyal bir kurum ve yapı gibi biraz farklı şekillerde ifade edildiği görülmektedir. Aile üyeleri birlikte, aynı çatı altında yaşarlar, sorumluluklarını iş bölümü halinde yerine getirirler ve gelirlerini paylaşırlar, duygusal bağlarla birbirlerine bağlıdırlar (Özgüven, 2001).

Aile toplumun temeli olarak kabul edilen sosyal bir yapıdır. Ailenin neslin devamını ve toplumsal düzeni sağlamak ve bireylerin sosyal, psikolojik ve ekonomik ihtiyaçları karşılamak gibi işlevleri vardır (Fiya-

kalı, 2008). Toplumda ailenin büyük önemi vardır. Aile, bireyin ve toplumun fonksiyonlarında en temel öğedir. Aile, bireyin yaşamında çok önemli bir yer tutan beslenme, bakım, sevgi ihtiyacı, duygusal ve psikolojik gelişim, eğitim, kültürel değerleri kazanma, sağlıklı zihinsel gelişimini sürdürme gibi temel ihtiyaçlarını karşıladığı birincil yer ve çevredir (MEB, 2011). İnsanın ihtiyaçlarını karşılayabileceği doğal yer ailesidir. Bireyin yaşamında doyum sağlaması, fonksiyonlarını etkili bir şekilde yerine getirmesi ve yaşadığı topluma uygun bir kişi olarak yetişmesi önce aile çevresinde sağlanır (Nazlı, 2003).

Birlikte Düşünelim:

- ✓ Toplumsal değişimler aile sistemini nasıl etkilemektedir?
- ✓ Aile sisteminin değişimlere karşı direnç gösterme düzeyi nedir?
- ✓ Çağdaş aile danışmanlığı yaklaşımında etkili olan temel etkenler nelerdir?

Aile üyeleri arasındaki ilişkiler ve aile ortamı, bireyin psikososyal yönden en çok etkileşime uğradığı yerdir. Bu ilişkiler bireyin kendine güvenmesini, kendine ve diğer bireylere sevgi duymasını, kimlik kazanmasını, kişilik gelişimini, sosyal beceriler geliştirmesini ve topluma adaptasyon sürecini olanaklı hale getirir. Ailelerin bazı özellikleri vardır (MEB, 2011):

- ✓ *Aile evrenseldir*: Aile bütün sosyal ilişkiler içinde en fazla evrensellik özelliği ile göze çarpmaktadır.
- ✓ *Aile duygusal bir temele dayanır*: Annelik, arkadaşlık, ebeveynlik duygularını, eşlerin hem romantik hem de şefkat duygularından ailenin ekonomik güvenliğine, kişisel ihtiraslarından neslin devamlılığına kadar tüm duyguları içerir.
- ✓ *Aile şekillendirme özelliğine sahiptir*: Çocuğun kişilik yapısı aile içinde gelişir. Aile üyeleri bireyin hem organik hem de zihinsel alışkanlıklar kazanmasını, sosyalleşmesini sağlar.
- ✓ *Ailenin kapsamı sınırlıdır*: Aile sınırlı bir büyüklüğe sahiptir. Şekillenmiş sosyal yapıların en küçüğüdür. Bu özellik kent tipi aile için daha çok geçerlidir.
- ✓ *Aile üyelerinin sorumlulukları vardır*: Ailenin üyelerinden beklediği görev yaşam boyu devam etmektedir. Aile erkeği ve

KAYNAKÇA

Bailey, K. D. (1994). Talcott Parsons, social entropy theory and living systems theory. *Behavioral Science*, 39, 1, 25-45.

Becvar, R. J. & Becvar, D. S. (1982). *Family Development Through The Life Cycle. Systems Theory And Family Therapy.* Lanham: University Press of America.

Berkey, K. M., & Hanson, S. M. (1991). *Pocket Guide to Family Assessment and Intervention.* St. Louis: Mosby Year Book.

Bulut, I. (1990). *Aile Değerlendirme Ölçeği El Kitabı.* Ankara: Özgüzeliş Matbaası.

Carter, B. & McGoldrick, M. (2005). *The Expanded Family Life Cycle.* Allyn and Bacon.

Cohen, T. (2007). The meaning of marriage and the family. B. Strong, T. Cohen, & C. DeVault, *The Marriage and Family Experience: Intimate Relationships in a Changing Society* (pp. 3-30). USA: Belmont

Conoley, C. W. ve Conoley J.C.(2017). *Pozitif psikoloji ve Aile Terapisi.* Çev.Ed.) Sarı,T.., Değişime Rehberlik Etmek ve Büyümeyi Güçlendirmek İçin Yaratıcı Teknikler ve Pratik Araçlar. Anı Yayıncılık, Ankara.

Çamur Duyan, G . (2003). Aile yaşam döngüsü ve gelişimsel farklılıklar. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 14 (2), 33-41.

Dönmezer, İ. (2003). *Ailede İletişim ve Etkileşim*. Ege Üniversitesi Basımevi, İzmir.

Duvall, E. M.(1972). *Family Development*, New York. J.B. Lippincott Company.

Ekici, Y. F. (2014). Türk aile yapısının değişim ve dönüşümü ve bu değişim ve dönüşüme etki eden unsurların değerlendirilmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies,* 30, 209-224, doi.org/10.9761/JASSS2594

Erdugan, S. (2019). Koruyucu Aile Modelinde Aile Yaşam Deneyimleri: Aile Sistemleri Teorisi Temelinde Niteliksel Bir Araştırma. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sosyal Hizmet Anabilim Dalı.

Erol, B. (2005). Grup Rehberliği Programının İlköğretim İkinci Kademede Okuyan Parçalanmış Aile Çocuklarının Uyum Düzeylerine Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara

Fiyakalı, N. C. (2008). Anne – Babası Boşanmış ve Boşanmamış Lise Öğrencilerinin Sürekli Öfke Düzeyleri ve Öfke İfade Tarzlarının Bazı Değişkenler

Açısından Karşılaştırılması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

Gladding, S. T. (1998). Family therapy: History, theory, and practice. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.

Gladding, S. (2012). *Aile Terapisi*. Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği Yayınları, Ankara.

Goldenberg, H., & Goldenberg, İ. (1996). *Family Therapy: An Overview.* Cangege Learning

Haley, J. (1964). Research on family patterns: An instrument. *Famıly Process*, 41-65.

Hallaç, ve Öz (2014). Aile Kavramına Kuramsal Bir Bakış. A Theoretical Perspective of Family Concept. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar-Current Approaches in Psychiatry,* 6, 2, 142-153 doi: 10.5455/cap.20130625102321

İlerisoy, M. (2012). *Aile Sistemleri Kuramı Çerçevesinde İnfertilite Tedavisi Gören Ailelerde Aile Yaşam Döngüsünün Nitel Yöntemlerle Araştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı, Klinik Psikoloji Programı.

Locke, D. C., Myers, J. E., & Edwin L. Herr (2001). *The Handbook of Counseling*. Sage publications.

McGoldrick M, Carter B. (2003). *The Family Life Cycle*. In: Walsh F, ed. Normal Family Processes. 3rd ed. New York: Guilford Press, pp. 375-98

McKenzie, R. (2014). Çocuğunuza Sınır Koyma. (M. Gül, Çev.) İstanbul: Yakamoz Kitap.

MEB (2011). *Aile ve Tüketici Hizmetleri Aile Yapısı*.Ankara.

Minuchin, S. (1974). *Families & Family Therapy.* Cambridge: Harvard University Press.

Nazlı, S. (2003). *Aile Danışmanlığı.* 3.Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık.

Nichols, M.P., & Schwartz, R.C. (1997). *Family Therapy: Concepts And Methods*. USA: Allyn And Bacon.

Nichols, M.P. (2013). *Aile Terapisi, Kavramlar ve Yöntemler,* 1. Baskı. İstanbul: Kaknüs Yayınları.

Nystul, M. S. (1999). *Marriage and Family Counseling, The Art and Science of Counseling and Psychotherapy,* New York.

Özabacı, N. ve Erkan, Z. (2013). *Aile Danışmanlığı Kuram ve Uygulamalara Genel bir Bakış*, 2. Baskı. Ankara: Pegem Akademi.

Özburun, N. (2018). Derleme: Genel sistem teorisinden etkilenen aile terapisi modellerinin karşılaştırılması. *Türkiye Bütüncül Psikoterapi Dergisi,* 1, 2, 172-188.

Özdemir, Ş., Torlak, Ö. ve Vatandaş, C. (2009). Sosyal problemleri çözmede aile yaşam döngüsünün önemi. *Aile ve Toplum*, 11, 4.

Özdemir, Ş. Torlak, Ö. ve Vatandaş, C. (2013). *Aile Yaşam Döngüsü ve Tüketim*. SEKAM Yayınları: No:4

Özgüven, İ. E. (2000). *Evlilik ve Aile Terapisi.* Pdrem Yayınları.

Özgüven, İ. E. (2001). *Ailede İletişim ve Yaşam.* Pdrem Yayınları.

Ünal, S. (2013). Ailenin yaşam döngüsü. *Aile Psikolojisi ve Eğitimi*. İnönü Üniversitesi, İNUZEM, Uzaktan Eğitim Yayını No 2010-001.5.

Üstündağ, A. (2015). Yapısal aile danışmanlığı ve bir olgu örneği. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 14, 33, 113-126.

White, M. J. (1991) *Dynamics of Family Development*, New York.

Yıldız, M. (2017). Yapısal Aile Terapisi'nin Temel Kavramlarıyla Gelin Filminin İncelenmesi, OPUS – *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7, 12, 157-176.

YAZAR ÖZGEÇMİŞİ

Dr. Öğr. Üyesi Leyla ERCAN

Ankara'da doğdu. İlk, orta ve lise eğitimini (Gymnasium) Almanya'da okudu. 1990 yılında Almanya Essen Üniversitesi, Eğitim Bilimleri bölümünde lisans ve yüksek lisansını tamamladı. 1991'de Gazi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümünde öğretim görevlisi olarak göreve başladı. 1998 yılında G.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bilim dalında doktora çalışmalarını tamamladı.

Bilimsel dergilerde yayımlanmış bir çok makalesi, uluslararası yayınevlerinde kitap bölümleri, uluslar arası ve ulusal kongrelerde sunulan bildirileri bulunmaktadır. Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik derneği üyesidir. Halen, G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışma Anabilim dalında öğretim üyesi olarak görev yapmaktadır. Çok iyi derecede Almanca, iyi derecede İngilizce ve Fransızca bilmektedir.

İletişim: leyla@gazi.edu.tr ve leyla62@gmail.com

BÖLÜM 2

Dr. Öğr. Üyesi Zeynep KIZIL ASLAN

ORCID: 0000-0003-2213-1178

Sistemik Aile Yapısı

Aile Türleri

Aile Türleri ve Aile Danışmanlığı

Aile Türleri ile İlgili Yapılan Çalışmalar

Hazırlık Soruları

- ✓ Aile tiplerini nasıl sınıflandırırsınız? Türkiye'de aileler hangi tiplere göre sınıflandırılmaktadır?
- ✓ Kendi ailenizi hangi tip aile olarak nitelendirirsiniz? Neden?
- ✓ Aile tiplerinin aile üyeleri (çocuklar ve yetişkinler açısından) üzerindeki etkilerini neler olabilir?
- ✓ Aile tiplerine göre sunulan psikolojik destek farklılaşır mı? Açıklayınız.

GİRİŞ

İnsanlık tarihi kadar eski, toplumsal bir birim olan aile kavramı, çeşitli formlar içine girerek yapısal ve biçimsel değişimler geçirse de 21.yy'da da önemini korumuş ve biyolojik, sosyolojik, ekonomik, politik pek çok tartışmanın yapıldığı odak bir nokta olmuştur. Aile yapısı, ailede yer alan aileyle birlikte düşünülen insan örüntüleridir. Her ailede yaygın bazı özellikler olmasına rağmen her bir aile formu biricik problemlere ve güçlere sahiptir. Dünyanın değişen ve gelişen ekonomik yapısı, sanayileşme, toplumsal ve siyasal alandaki değişmeler aile yapısını ve fonksiyonlarını geçmişten günümüze etkilemiştir (Hallaç ve Öz, 2014).

Toplumun sahip olduğu değer yargıları, normatif kurallar ve sosyalleşmenin en ciddi ve yoğun olarak yaşandığı toplumsal yapı ailedir. Aile üzerine yapılan çalışmalar ve tartışmalar, hem ailedeki hem de toplumdaki değişim ve dönüşümleri anlamaya, analiz etmeye ve açıklamaya önemli katkılar sağlayacaktır. Toplumların sahip oldukları farklılıkları aile ekseninde ele aldığımızda; her toplumun kendine özgü bir aile yapısının var olduğunu rahatlıkla söyleyebiliriz. Süreç içinde, ailenin yapısında, görevlerinde ve üyelerinin sayısında sürekli değişmeler olmuştur (Bayer, 2013).

Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetleri Bakanlığı tarafından ilki 2006 yılında yapılan ve beş yılda bir tekrarlanan "Türkiye Aile Yapısı Araştırması 2016" verilerine göre, Türkiye'deki en yaygın aile tipi çekirdek ailedir (%65), geniş ailelerin oranı %14; dağılmış ailelerin oranı ise %21'dir. Dağılmış aileler içinde yer alan tek ebeveynli hanelerin oranı ise %4'tür. Çekirdek ailelerin en sık görüldüğü sosyoekonomik statü (SES, en üst, üst, üst orta, alt orta ve en alt olmak üzere 5'li SES grubu tanımlanmıştır) grubu %69 ile üst orta gruptur. Üst orta gruptan aşağıya ve yukarıya gidildikçe çekirdek aile görülme oranları düşmektedir. En seyrek görüldüğü SES grubu ise en alt gruptur (%54). Geniş ailelerin en sık görüldüğü grup alt-orta SES grubu olup (%18); en üst ve en alt SES gruplarına gittikçe bu oran düşmektedir. En seyrek geniş aile görülme oranı, %3 ile en üst ve %8 ile üst SES grubudur. Üst orta grup, dağılmış ailelerin dağılımında ise en düşük oranı (%16) vermekte; en üst ve en alt gruba doğru gidildikçe bu oranlar artmaktadır. En üst grup haneler %35; en alt grup haneler ise %31 oranında dağılmış aile tipine karşılık gelmektedir.

Bu bölümde yaygın olarak görülen aile tipleri incelenmiş ve okuyucunun temel düzeyde bilgilenmesi hedeflenmiştir. Öncelikle aile tipleri hakkında temel bilgilere yer verilmiş, sonrasında ise yaygın görülen aile tiplerine sunulan psikolojij destek hizmetleri hakkında bilgi verilmiştir.

Aile Türleri

Çekirdek Aile:

Çekirdek aile birbirlerine kan bağı ile bağlı anne, baba ve çocukları içeren iki kuşaklı bir aile birimidir. Toplumsal değişim süreci içinde, sanayileşme ile gelen sosyal değişmeler sonucu ortaya çıkmıştır (Özgüven, 2000). Bu aile biriminin reisi; evin geçimini sağlayan erkek olmakla birlikte bu erkeğin destekçisi ise kendini ev işlerine, çocuk büyütmeye ve yaşlıların bakımına adamış eşidir (Walsh, 2017). Geleneksel anlayışta, gençler için sosyalleşmenin önemli adımlarından biri kendi çekirdek ailesini kurmasıdır. Çoğu toplumda aile birliğini kuran gençler meşru olarak cinsel ilişki kurma ve üreme hakkını kazanmaktadır. Bu yönüyle aile çeşitli rol ve sorumlulukların paylaşıldığı sosyal bir grup olarak görülmektedir. Çekirdek aileler kültürel geleneklerin yeni nesillere aktarılması ve yaşatılması için koruyucu bir rol de üstlenmektedir. Günümüzde çekirdek aile haneleri sayı olarak azalsa da aile tipleri arasında önemini korumaktadır (Gladding, 2015).

Geniş Aile:

Geniş aile, çekirdek aileye akrabaların dâhil olmasıyla oluşan ailelerdir. Bazen ebeveynlerden biri (boşanma ya da ölüm) bu aile sistemine hiç dâhil olmayabilir. Ekonomik ve sosyal gelişmeler bu ailelerin sayısındaki artışı etkilemektedir. Özellikle taşra kültüründen gelen aileler geleneksel bir aile tipi olan geniş aileyi tercih edebilmektedir. Geniş ailenin varoluş yaşamının kökeninde, toprağa bağlı aileye yetecek kadar ekonomik üretim sağlamayı amaçlayan ekonomik bir düzen, geleneksel ve dinsel etkenler, aile bütünlüğünü bozmama çabaları bulunmaktadır. Aile üyeleri arasında cinsiyete, yaşa ve statüye göre düzenlenmiş hiyerarşik bir düzen vardır. Geniş ailelerde, bireysel sorumluluklar azalırken, aile içi kurallara uyma sorumluluğu artmakta ve kişisel özgürlükler kısıtlanmaktadır (Özgüven, 2000).

Gürsoy ve Coşkun (2006) yaptıkları çalışmada büyük ebeveynleriyle yaşayan ve yaşamayan 12-13 yaş grubu çocukların aile ortamını değerlendirmelerini belirlemek, etkili olabilecek etmenleri ortaya koymak, aileleri değerlendirmelerinin bazı değişkenlere göre farklılık yaratıp yaratmadığını belirlemek ve aileyi değerlendirme ile aile tipi arasında ilişki olup olmadığını saptamayı amaçlamışlardır. Eğitim seviyesi yüksek anne-babaya sahip olan çocuklar aile ortamını daha olumlu değerlendirmişlerdir. Büyük babasıyla yaşayan çocukların ailelerini daha olumlu değerlendirdiklerini görülürken, anne-baba ve büyük ebeveynlerin birbirlerine karşı tutumu ile çocukların aileyi değerlendirme puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Araştırma sonucunda büyük ebeveynleriyle yaşayan çocukların ailelerini, büyük ebeveynleriyle yaşamayan çocuklara göre daha olumsuz olarak algıladıkları bulunmuştur.

Birlikte Düşünelim:

- ✓ Türkiye'deki ailelerin %14'ü geniş ailelerden oluşmaktadır. Geniş ailelerde aile üyelerinin rol ve sorumlulukları nelerdir?
- ✓ Geniş bir ailede büyümenin olumlu ve olumsuz yönleri neler olabilir?

Tek Ebeveynli Aile:

Ölüm, boşanma, ayrılık, evlilik dışı doğumlar veya evlat edinme gibi sebeplerle sadece bir ebeveynin bulunduğu aile birimleri olarak tanımlanır. 1990'ların en çarpıcı sosyal istatistiklerinden biri, tek ebeveynli ailelerin sayısının giderek artmasıdır (Ritvo ve Glick, 2002). Tek ebeveynli ailelerin çoğu boşanmanın ürünüdür, ancak son yıllarda tüm sosyo ekonomik düzeydeki kadınların bekâr kalma isteklerinin sosyal olarak kabul edilmesindeki artış, evlilik dışında çocuk sahibi olma ve evlat edinme sayılarını artmıştır (Anderson ve Anderson, 2011). Boşanmadan kaynaklanan tek ebeveynli bir ailede, diğer biyolojik ebeveyn genellikle mevcuttur ve farklı evlerde bile olsa çocuk bakımı hala ortak bir sorumluluktur. Bu aileler genellikle çift çekirdekli aileler (binuclear families) olarak adlandırılır. Boşanma sonrası ortak velayet de alınabilmektedir. Böylece her iki ebeveyn de kendi yetenek ve isteklerine bağlı olarak çocukların yetiştirilmesine ilişkin kararlarda

KAYNAKÇA

Ahrons, C. R. (2011). Commentary on "Reconsidering the 'good divorce'". *Family Relations: An Interdisciplinary Journal of Applied Family Studies, 60*(5), 528–532. http://dx.doi.org/10.1111/j.1741-3729.2011.00676.x

Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı (2016). Türkiye Aile Yapısı Araştırması. Ankara.

Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı (2019). Engelli ve Yaşlı İstatistik Bülteni. Ankara.

Anderson, C. M. (2012). *The diversity, strengths, and challenges of single-parent households.* In F. Walsh (Ed.), Normal family processes: Growing diversity and complexity (4th ed., pp. 128–148). New York: Guilford Press.

Ariel, J. ve McPherson, D. W. (2000). Therapy with lesbian and gay parents and their children. *Journal of Marital and Family Therapy, 26*(4), 421–432.

Bayer, A. (2013). Değişen toplumsal yapıda aile. *Şırnak Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 4*(8), 101-129.

Becker, D. ve Liddle, H. A. (2001). Family therapy with unmarried African American mothers and their adolescents. *Family Process, 40*, 413–427.

Bepko, C. ve Johnson, T. (2000). Gay and lesbian couples in therapy: Perspectives for the contemporary family therapist. *Journal of Marital and Family Therapy, 26*(4), 409–419.

Bramlett, M. D. ve Mosher, W. D. (2002). Cohabitation, marriage, divorce, and remarriage in the United States. *National Center for Health Statistics, Vital Health Statistic*s, 23, 1–55.

Bray, J. ve Kelly, J. (1998). *Stepfamilies: Love, marriage, and parenting in the first decade.* New York: Broadway Books.

Browning, S. ve Artelt, E. (2012). *Stepfamily therapy: A 10-step clinical approach*. Washington, DC: American Psychological Association.

Carlson, K. (1996). *Gay and lesbian families*. In M. Harway (Ed.), Treating the changing family: Handling normative and unusual events (pp. 62–76). New York: Wiley.

Emery, R. E. ve Dinescu, D. (2016). *Separating, divorced, and remarried families.* In T. L. Sexton and J. Lebow (Eds.), Handbook of family therapy (pp. 484-499). New York: Routledge.

Everett, C. A., Livingston, S. E. ve Bowen, L. D. (2004). *Separation, divorce, and remarriage.* In R. Coombs (Ed.), Family therapy review: Preparing for comprehensive and licensing examinations (pp. 257–277). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Ganong, L. H., Coleman, M. ve Jamison, T. (2011). Patterns of stepchild–stepparent relationship development. *Journal of Marriage and Family, 73*(2), 396–413. http://dx.doi.org/10.1111/j.1741- 3737.2010.00814.x

Ganong, L., Coleman, M., Fine, M. ve Martin, P. (1999). Stepparents' affinity-seeking and affinity-maintaining strategies with stepchildren. *Journal of Family Issues, 20*, 299–327.

Gates, G. J. (2013). Demographics and LGBT health. *Journal of Health and Social Behavior, 54*(1), 72–74. http://dx.doi.org/10.1177/0022146512474429

Gladding, S. T. (2015). *Family therapy: History, theory, and practice* (6th Edition). London: Pearson Education.

Goldberg, A. E. (2010). *Lesbian and gay parents and their children: Research on the family life cycle.* Washington, DC: American Psychological Association.

Goldenberg, H. ve Goldenberg, I. (2002). *Counseling today's families* (4th ed.). Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.

Goldenberg, I; Stanton, M. ve Goldenberg, H. (2017). *Family therapy: An overview* (Ninth Edition). Boston: Cengage Learning.

Greeff, A. P. ve Du Toit, C. (2009). Resilience in remarried families. *The American Journal of Family Therapy, 37*, 114–126.

Green, R. J. (2012). *Gay and lesbian family life: Risk, resilience, and rising expectations.* In F. Walsh (Ed.), Normal family processes: Growing diversity and complexity (4th ed., pp. 172–195). New York: Guilford Press.

Green, R. J. ve Mitchell, V. (2002). *Gay and Lesbian Couples in Therapy: Homophobia, Relational Ambiguity, and Social Support*. In A. S. Gurman ve N. S. Jacobson (Eds) Clinical handbook of couple therapy (3rd ed., pp. p. 546–568). New York: Guilford Press.

Gürsoy, F. ve Coşkun, T. (2006). Büyük Ebeveynleriyle Yaşayan Çocukların Aile Ortamlarını Değerlendirmeleri. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 15*(1), 151-164.

Hallaç, S. ve Öz, F. (2014). Aile Kavramına Kuramsal Bir Bakış. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar, 6*(2), 142-153. doi: 10.5455/cap.20130625102321

Hetherington, E. M. ve Stanley-Hagan, M. (2002). *Parenting in divorced and remarried families.* In M. Bornstein (Ed.), Handbook of parenting (2nd ed., pp. 287–316). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Kreider, R. M. ve Fields, J. M. (2002). Number, timing, and duration of marriages and divorces: Fall 1996. *Current Population Reports*, 70–80. Washington, DC: US Census Bureau.

Lamidi, E. ve Cruz, J. (2014). Remarriage rate in the U.S., 2012 (FP-14-10). Ulaşım linki http:// www.bgsu.edu/content/dam/ BGSU/college-of-arts-and-sciences/ NCFMR/documents/FP/FP-14-10- remarriage-rate-2012.pdf

Lindblad-Goldberg, M. (2006). *Successful African American single- parent families*. In L. Combrinck- Graham (Ed.), Children in family contexts: Perspectives on treatment (pp. 142– 162). New York: Guilford Press.

McGoldrick, M. ve Carter, B. (2011). *Families transformed by the divorce cycle: Reconstituted, multinuclear, recoupled, and remarried families*. In M. McGoldrick, B. Carter ve N. Garcia-Preto (Eds.), Individual, family, and social perspectives: The expanded family life cycle (4th ed.). Boston, MA: Pearson.

Michaels, M. L. (2011). *Remarital issues in couple therapy*. In J. L. Wetchler (Ed.), Handbook of clinical issues in couple therapy (2nd ed., pp. 189–203). New York: Routledge.

Minuchin, P., Colapinto, J., ve Minuchin, S. (2006). *Working with families of the poor* (2nd ed.). New York: Guilford Press.

Nichols, M. P. ve Davis, S. D. (2017). *Family Therapy: Concepts and methods* (11th edition). USA: Pearson Education, Inc.

Özgüven, İ. E. (2000). *Evlilik ve aile terapisi*. Ankara: PDREM Yayınları.

Pasley, K. ve Garneau, C. (2012). *Remarriage and stepfamily life*. In F. Walsh (Ed.), Normal family processes: Growing diversity and complexity (4th ed., pp. 149–171). New York: Guilford Press.

Pasley, K., Rhoden, L., Visher, E. B. ve Visher, J. S. (1996). Successful stepfamily therapy: Clients' perspectives. *Journal of Marital and Family Therapy, 22*, 342–357.

Patterson, J., Williams, L., Edwards, T. M., Chamow, L. ve Grauf-Grounds, G. (2018). *Essential skills in family therapy : from the first interview to termination* (3rd Edition). New York : The Guilford Press.

Rhodes, A. R. (2002). Long-distance relationships in dualcareer commuter couples: A review of counseling issues. *The Family Journal: Counseling and Therapy for Couples and Families, 10,* 398–404.

Ritvo, E. C. ve Glick, I. D. (2002). *Concise guide to marriage and family therapy*. Washington: American Psychiatric Publishing, Inc.

Saginak, K. A. ve Saginak, M. A. (2005). Balancing work and family: Equity, gender, and marital satisfaction. *The Family Journal: Counseling and Therapy for Couples and Families, 13,* 162–166.

Seibt, T. H. (1996). *Nontraditional families*. In M. Harway (Ed.), Treating the changing family: Handling normative and unusual events (pp. 39–61). New York: Wiley.

Sweeney, M. M. (2010) Remarriage and stepfamilies: Strategic sites for family scholarship in the 21st century. *Journal of Marriage and Family, 72,* 667–684.

Visher, E. B. ve Visher, J. S. (1996). *Therapy with stepfamilies*. New York: Brunner/Mazel.

Visher, E. B., Visher, J. S. ve Pasley, K. (1997). Stepfamily therapy from the client's perspective. *Marriage & Family Review, 26,* 191–213.

Walsh, F. (2017). Normal Aile Süreçleri: Büyüyen çeşitlilik ve karmaşıklık (4. Baskından çeviri, Çev. Ed. M. Kaya). Ankara: Pegem Akademi.

YAZAR ÖZGEÇMİŞİ

Dr. Öğr. Üyesi Zeynep KIZIL ASLAN

Yazar, lisans eğitimini Ankara Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği programında, yüksek lisans ve doktora eğitimini aynı üniversitenin Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programında tamamlamıştır. Aynı zamanda Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programında yandal sertifikasına sahiptir. 2013 yılından itibaren Başkent Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı'nda çalışmakta olan yazar, şuanda doktor öğretim üyesi olarak görev yapmakta ve çeşitli lisans ve yüksek lisans derslerini yürütmektedir. Gottman Çift Terapisi'nde 1. ve 2. düzey eğitimlerini tamamlayan yazarın çalışma alanı aile ve çift psikolojik danışmanlığıdır.

BÖLÜM 3

Prof. Dr. Serap NAZLI

ORCID: 0000-0002-8875-7926

Temel Sistemik Kuramlar

Psikoanalitik Aile Terapisi

Yapısal Aile Terapisi

Stratejik Aile Terapisi

Yaşantısal/İnsancıl Aile Terapisi

Hazırlık Soruları

- ✓ Temel sistemik/aile terapileri kuramları derken kastedilmek istenilen ne olabilir?
- ✓ Kuramları geliştirildiği ülke ve kuramcının mesleki kimliği önemli midir?
- ✓ Sizce PDR kökenli aile danışmanı olarak, psikiyatristlerin klinik ortamlarda tanı almış hastaları (özellikle şizofreni hastaları) ile yaptıkları çalışmalarda geliştirdikleri kuramlardan yararlanırken nelere dikkat etmeliyiz?
- ✓ Ruh sağlığı profesyoneli olarak, birinci ve ikinci düzeyde önleyici ve koruyucu aile danışmanlığı hizmeti sunarken temel aile terapileri kuramlarından nasıl yararlanabiliriz?

GİRİŞ

Aile terapisi kuramları aile sisteminin temel özellikleri ile aile sisteminin fonksiyonel/işlevsel olan ve olmayan yapısını değerlendirmeye ilişkin bilgi sunur. Bu açıdan bakıldığında, temel sistemik kuramlar profesyonellerin aile sistemini değerlendirmesinde kılavuzluk yapar. Ancak kuramların hangi ülkede, hangi ortamlarda geliştirildiği ve kuramcıların mesleki kimliklerinin dikkate alınması da son derece önemli bir beceridir. Aile psikolojik danışmanlarının çok kültürlü perspektif ile; temel kuramlarının aile sistemine bakışını koruyucu-önleyici aile psikolojik danışmanlığı alanına aktarabilmesi, mesleki yetkinliğinin önemli bir göstergesidir.

Temel aile terapileri kuramlarının çoğunluğu Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) 1960 ve 1970'li yıllarda ortaya çıkmış; aile sisteminin, diğer bir ifade ile aile gestalt'inin bir fotoğrafını çekmiştir. Bazı kuramlar bireysel terapi kuramlarının aile sistemine aktarılması (örneğin psikoanalitik aile terapisi, bilişsel/davranışçı aile terapisi, yaşantısal/insancıl aile terapisi) iken; bazı kuramlar ise başlı başına aile sistemi için geliştirilmiş (örneğin yapısal aile terapisi, stratejik aile terapisi) kuramlardır. Temel kuramcıların çoğunluğunun erkek ve psikoanalist kökenli psikiyatrist olmaları; hastane ortamlarında hastaları ile tedavi süreçlerindeki deneyimlerinden yola çıkarak kuramlarını oluşturdukları dikkate alınması gereken önemli hususlardır.

Temel aile terapisi kuramlarının dayandığı prensipler ve ilkeler benzerlik göstermekte; ancak aile sistemine bakışı ve öncelikle vurguladıkları olmazsa olmaz yapılar farklılık göstermektedir. Örneğin psikoanalitik aile terapisi kuramı, karı-kocanın küçüklük anılarını ve kök ailesi ile yaşantılarını önemserken; yapısal aile terapisi geçmişi değil şu anki çekirdek ailenin yapısına, alt sistemlerine, sınırlarına ve sınır geçirgenliğine, alt sistemlerin rol ve görevlerine odaklanmayı önemsemektedir.

Aile sisteminin kompleks yapısı, tek başına bir kuramın aile sistemini betimlemesine ve değerlendirmesine yeterli olamamıştır. Her aile biriciktir ve bireylerin toplamından oluşmamıştır. Aile gestalt'ini bir kuramın tüm boyutları ile açıklaması beklemekte doğru bir anlayış olmayacaktır. Bunu kuramcılarda fark etmiş, kuramlarını sürekli revize etmişler ve diğer kuramların ana kavramlarını ve tekniklerini uyarlayarak kullanmışlardır. Örneğin Bowen'ın üçgen kavramını pek çok kuram

(örneğin yapısal aile terapisi kuramı, stratejik aile terapisi kuramı) kabul etmiş ve kullanmıştır. Yine Bowen'in genogram tekniği ile Minuchin'in yapısal aile haritası tekniğinin sembolleri birlikte kullanılır. Temel sistemik kuramların farklı bakış açıları, aile sisteminin bir yönünü çok daha iyi değerlendirmemize yardımcı olur ve her kuram yapbozun bir parçası gibi bütünü tamamlamaktadır.

Kısa Anekdot:

Aile danışmanlığı sertifika programlarının her yerde mantar gibi bittiği ve moda olduğu dönemlerde, konferanslar düzenlemede moda olmuştu. Bende birine davetli konuşmacı olarak katıldım ve neler olduğunu gözlemlemeye başladım. Ne de olsa merak güdüsü biz akademisyenlerin özünde bir tık daha fazla ☺

Kalabalık bir salon; davetli konuşmacılar kürsüde ve ben dinleyicilerin arasında son sıralardayım. Konuşmacılar ülkemizden ve yurt dışından beş ünlü ***psikiyatrist profesör***. Konuşmacılar sırası ile kendi çalışma alanlarından bahsediyor, tedavi süreçlerini ve hastalarını nasıl tedavi ettiklerini kısa kısa vaka örnekleri ile somutlaştırıp anlatıyor. Buraya kadar her şey normal duruyor ve sunumlar gayet güzel. Salonda konuşmacılardan ziyade, dinleyicilere dikkatle bakıyorum. Aralarda konuştuğum için çoğunluğunun sosyoloji (çoğu açık üniversite mezunu) ve sosyal hizmet mezunu, daha az psikoloji ve PDR mezunu gençler olduğunu biliyorum. Belki de bu yüzden dinleyicileri gözlemlemek istiyorum. Gençler kendi lisans ve sertifikalarını unutmuş; anlatılan vaka örneklerini hayranlıkla dinliyor, birazda yüzlerinde tedirginlik okunuyor. Sanırım konuşmacıların önce tıp eğitimi ardından psikiyatri ihtisası yapmış, hastanede tanı almış vakalar ile çalıştıklarını fark etseler rahatlayacaklar. Buna benzer 'orta oyunlarına' bir kaç kez daha şahit oldum. Bu yüzden katıldığım, davet edildiğim konferanslarda söze mutlaka ***"Ben PDR kökenli aile psikolojik danışmanıyım"*** diyerek başlama ihtiyacı duyuyorum. Biliyorum ki, psikiyatristlerin vaka örnekleri benim çalışma alanıma ya da kulvarıma uygun değil.

Mini Bilgi: Etik olarak ruh sağlığı profesyonelleri kendi yetkinliğinin sınırları içinde kalmalıdır. Ruh sağlığı profesyonelleri üç düzeyde (Temel Önleme 1. Düzey, Önleme 2. Düzey ve Önleme/tedavi 3.

Düzey), benim ifademle üç kulvarda hizmet sunarlar. Lisans mezunu (PDR, psikoloji, sosyal çalışmacı) bir ruh sağlığı elemanı temel önleme 1. düzeyde; PDR, psikoloji ve sosyal hizmet lisans mezunu ve aile danışmanlığı yüksek lisans/aile danışmanlığı eğitimi sertifikası almışsa 1. ve 2. düzeyde hizmet sunma yetkinliğine sahiptir. Mesleki Yeterlilik Kurumu'nun (MYK) hazırladığı Aile Danışmanlığı Meslek Standardının 6. Düzey yani lisans artı sertifikaya/aile danışmanlığı yüksek lisansına denk geldiği bilinmelidir. Psikiyatrist kökenli aile danışmanlarının kulvarı 3. Düzeydir ve "hasta-doktor" ilişkisi içinde hizmet sunmaktadırlar. TBMM'de bekleyen Ruh Sağlığı Yasa Tasarısı da bu mantıkla yazılmıştır.

Bu bölümde temel sistemik kuramların özgün kavramlarına ve aile sistemini ele alışlarına yer verilmiş, ancak danışma süreci ve teknikleri ele alınmamıştır. Bu bölümde yer alan kuramlar sırası ile psikiyatrist Murray Bowen'in liderliğini yaptığı Psikoanalitik Aile Terapisi, aile danışmanlığı alanında ilk özgün kuram olarak kabul edilen psikiyatrist Salvador Minuchin'in geliştirdiği Yapısal Aile Terapisi, iletişimci Jay Haley'inde önemli liderlerinden biri olduğu Stratejik Aile Terapisi ve sosyal çalışmacı Virginia Satir'in Yaşantısal/İnsancıl Aile Terapisi özetlenmiştir. Kuramların okuyucunun zihninde somutlaşması için, gerçek bir yaşam öyküsünden esinlenilerek senaryosu yazılan Vavien filmi "birlikte düşünelim kutucuklarında" ele alınmıştır. Bunun için okuyucunun senaryosunu Engin Günaydın'ın yazdığı Vavien filmini izlemesini önerilmektedir•.

Psikoanalitik Aile Terapisi

Psikoanalitik kuram kişilik gelişiminde ailenin önemine dikkat çekmektedir. Freud bireyin kişilik yapısında ailenin anahtar rol oynadığına inanır. Bu konuya ilk kez ayrıntılı olarak inceleyen, ailenin çocuğun gelişimi üzerinde etkisine vurgu yapan Alfred Adler olarak kabul edilmektedir. Adler insanın yaşam stilinin ilk yıllarda belirlendiği görüşündedir. Bu yıllarda aile-çocuk etkileşiminin önemini gören Adler,

• Vavien filminin senaristi ve başrol oyuncusu Engin Günaydın'ın izni ile; yazar aile danışmanlığı derslerinde kuramların somutlaşması için Vavien filmini öğrencilerine analiz ettirmektedir. Okuyucularımızın temel kuramların kültürümüzde nasıl yararlanılabileceği konusunda fikir sahibi olmaları için filmden yararlanılmıştır.

KAYNAKÇA

Berksun, O. ve Sayar, G. H. (2013). *Aile ve Eş Terapileri.* Ankara: Detay Yayıncılık.

Bowen, M. (1981), Therapy in the Practice of Psychotherapy, Berenson, G. ve White, H. (Ed). *Annual Review of Family Therapy.* New York: Human Sciences Press.

Fenell, D. & Weinhold, B. (1989). *Counseling Families.* Colorado: Love Pub. Com.

Gladding, S.T. (2015). *Aile Terapisi Tarihi Kuram ve Uygulamaları*. 5. Baskıdan Çeviri, Çev. Editörleri İ. Keklik ve İ. Yıldırım, Ankara: PDR Derneği Yayınları.

Goldenberg, I. & Goldenberg, H. (1996). *Family Therapy.* Fourth Edition, Brooks/cole Pub. Com.

Haley, J. (1988). *İletişim.* Uzunöz, A. (Çev.), Ankara: Çark Kitabevi.

Kalk, C. (1985). Family counselling interventions: Understanding family systems and the referral process, *Intervention in School and Clinic.* Vol. 28, 4.

Kılıç, E. Z. (2009). Aile Terapileri. *Psikoterapi Yöntemleri.* Ed. Köroğlu, E. ve Türkçapar, H., Ankara: HYB Basım Yayın.

Kılıç, E. Z. ve Uslu, R.İ. (2000). Aile Terapisinin Temel Kavramları. *Ruh Sağlığı ve Hastalıkları.* Ed. Sayıl, I., ve H. D. Özgüven, Ankara: Antıp A.Ş. Yayınları.

Martin C. (1994). The female voice: Application to Bowen's family systems therapy, *Journal of Marital and Family Therapy.* vol. 20,1.

Minuchin, S. (1981). Constructing A Therapeutic Realty, Brenson, G. ve White, H. (Ed.). *Annual Review of Family Therapy.* New York: Human Sciences Press.

Minuchin, S., Lee, W.Y., & Simon, G.M. (2006). *Mastering Family Therapy.* 2th edition, New Yersey: John Wiley& Sons Inc.

Nazlı, S. (2018). *Aile Danışmanlığı, 14. Baskı.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Nichols, M. P. (2017). *Aile Terapisi*. Çeviren O. Gündüz, Ankara: Kaknüs yayınları

Nichols, M. & Schwartz, R. (1998). *Family Therapy.* Foreword by Salvador Minuchin, 4. Edition, Boston: Allyn and Bacon.

Nystul, M.S. (1993). *The Art and Sciense Of Counselling and Psychotherapy.* New York: McMilllan Publishing Company.

Özgüven, İ. E. (2000). *Evlilik ve Aile Terapisi.* Ankara: Nobel Yayınevi.

Piddocke, S. ve Vancouver, B. C. (2010).
The Self: Reflections on its Nature and Structure According to the Satir M odel. *The Satir Journal, 4,* 1, 109-154.

Prest, L. & Protinsky, H. (1993). Family system theory: A unitying framework for codependence, *The American Journal of Family Therapy.* vol.21,4.

Şenol Durak, E. ve Fışıloğlu, H. (2007). Film Analizi Yöntemi ile Virginia Satir Aile Terapisi Yaklaşımına Bir Bakış. *Türk Psikoloji Yazıları*, 10, 20, 43-62.

Türkçapar, N. (1991). Aile ruh sağlığı ve normaldışı davranışlar, *Türkiye Aile Yıllığı.* Ankara: Aile Araştırma Kurumu.

YAZAR ÖZGEÇMİŞİ

Prof. Dr. Serap NAZLI

Yazar lisans, yüksek lisans ve doktora eğitimini Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programında tamamlamıştır. İki yıl okul psikolojik danışmanlığı yapmış ve çeşitli üniversitelerde öğretim elemanı olarak çalışmıştır. 2009 yılından itibaren, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi'nde görev yapmaktadır. Akademik çalışmalarını okul psikolojik danışmanlığı ve aile psikolojik danışmanlığı alanlarında yapmaktadır. Lisans ve lisan üstünde rehberlikte program geliştirme, önleyici rehberlik, gelişimsel rehberlik, evlilik ve aile danışmanlığı, boşanma süreci danışmanlığı ve boşanma arabuluculuğu derslerini yürütmektedir. Evli ve bir çocuk sahibidir.

BÖLÜM 4

Prof. Dr. Tuğba SARI

ORCID: 0000-0002-9902-9879

Pozitif Aile Terapisi

Pozitif Psikoterapinin Temel Prensipleri

Conoley ve Arkadaşlarının Pozitif Aile Terapisi

Peseschkian'nın Pozitif Aile Terapisi

Hazırlık Soruları

- ✓ Ailede umut düzeyini artırmak için ne gibi yöntemlere başvurulabilir?
- ✓ Aile yaşamında minnettarlığın işlevi ne olabilir?
- ✓ Ailede yaşam dengesi ne anlama gelir?
- ✓ Aile psikolojik danışmanlığında sorun odaklı olmak ile amaç odaklı olmak arasındaki farkları nasıl açıklarsınız?
- ✓ Aile psikolojik danışmanı ailenin güçlü yanları nasıl ortaya çıkartabilir?

"Eğer psikoloji bilimleri, cinsellik ve saldırganlık gibi yıkıcı dürtüler kadar inanç, umut ve sevgiyi de insanın iç dünyasındaki temel eğilimler olarak kabul etmiş olsaydı, sanıyorum insana yardım etme konusunda daha avantajlı olurduk." -Victor Frankl

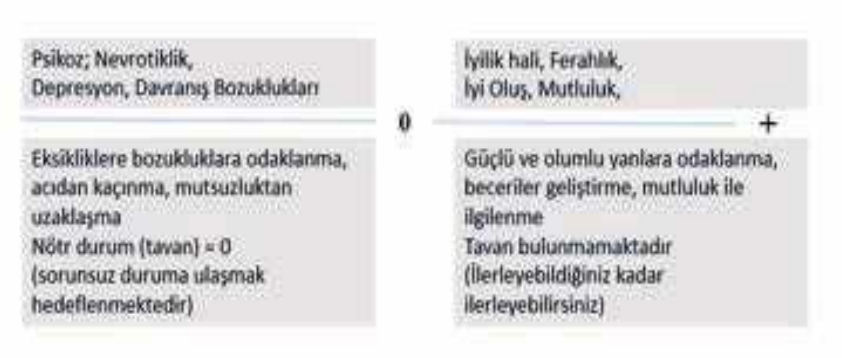
GİRİŞ

Son yıllarda psikoloji alanında psikopatoloji odaklı görüşün yerini pozitif odaklı görüşün aldığı ve buna paralel olarak 'pozitif psikoloji' yaklaşımının geliştiği görülmektedir (Seligman, 2002). Geleneksel psikolojinin tersine pozitif psikoloji temel olarak insan doğasının güçlü tarafları ve olumlu kişisel özellikleriyle ilgilenerek dikkatleri insanın yaşam kalitesini arttırmasına çekmeye çalışmıştır (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000). Pozitif psikolojinin insan doğasına ilişkin en temel varsayımları şu şekilde sırlanabilir: (1) insan kendi gelişimine yön verebilecek düzeyde aktif bir varlıktır, (2) insan davranışlarını düzenlemek ve değiştirmek için gerekli olan içsel güce sahiptir, (3) birey istendik yönde davranış geliştirerek aynı zamanda yaşama bağlanma motivasyonunu da harekete geçirir (Akın-Little ve Little, 2004). İnsan doğasına ilişkin bu varsayımlarla hareket eden pozitif psikoloji akımı pozitif karakterin ve pozitif duyguların nasıl ve hangi koşullarda oluştuğunu irdeler, bu yönde bulguları bilimsel yollarla ortaya koymaya çalışır. Kötü gideni tamir etmek kadar önemli olan bir noktanın da yaşamı bireyi güçlü kılan özellikler üzerine inşa etmek olduğunu vurgular.

İnsan kişiliğini anlama ve sağlık tanımı yapma noktasında pozitif psikoloji geleneksel psikolojinin kullandığı hastalık modeline karşılık, sağlık modelini kullanır. Hastalık modelinde temel amaç ve işlevleri, sorunları çözmek, olumsuzlukları gidermek ve tedavi ediciliktir (bkz: Şekil 1). Sağlık modeli ise sağlığı koruma ve optimal düzeyde geliştirme üzerine odaklanır. Dünya Sağlık Örgütü'ne göre de sağlık, yalnızca hastalık ve zayıflığın olmaması durumu olarak değil, fiziksel, zihinsel, duygusal, sosyal ve manevi açıdan tam bir iyilik hali olarak tanımlanmaktadır (Hefferon ve Boniwell, 2010).

Özellikle 2000'li yıllardan sonra Amerika Birleşik Devletleri'nde gelişen pozitif psikoloji yaklaşımı çerçevesinde bireylerin yeteneklerini/kapasitelerini geliştirici pozitif yönelimli terapilerin geliştirildiği dikkatleri çekmektedir (Sarı, 2015). Bu yaklaşımların aile danışmanlığı

alanına da kaydığı görülmektedir. Aile danışmanlığı alanında Conoley ve Conoley'in (2009) pozitif psikolojinin aile danışmanlığında nasıl kullanabileceğine dair yöntemler sunduğu ve yine Conoley ve arkadaşlarının (2014, 2015) pozitif aile terapisi modeline dair yayınlar yaptıklarını görülmektedir. Öte yandan alan yazınında adı geçen ilk pozitif psikoterapi kuramının İran'da doğup büyümüş, tıp eğitimi almak için Almaya'ya göç etmiş bir psikiyatr tarafından 1960'li yılların sonunda Almanya'da geliştirildiği görülmektedir. Nossrat Peseschkian Pozitif psikoterapi kuramına dayalı Pozitif Aile Terapisi kitabını 1986 yılında yayınlamıştır.



Şekil 1: Pozitif psikoloji bağlamında sağlık modeli

Bu bölümde önce pozitif psikoterapinin temel prensipleri özetlenmiştir. Daha sonra pozitif aile terapisinde iki önemli kuram okuyucu ile paylaşılmıştır. İlk olarak Conoley ve Conoley (2009) tarafından sunulan Pozitif Aile Terapisi, daha sonra da Nossrat Peseschkian ve çalışma arkadaşları tarafından geliştirilen pozitif psikoterapi (Peseschkian, 1970) kuramına dayalı olarak sunulan Pozitif Aile Terapisi (1986) tanıtılmaktadır.

Pozitif Psikoterapinin Temel Prensipleri

Pozitif psikoterapi üç temel prensibin harmanlandığı bir tedavi/sağaltım planı sunmaktadır.

KAYNAKÇA

Akın-Little, K.A., & Little, S.G. (2004). A preventative model of school consultation: Incorporating perspectives from positive psychology. *Psychology in the Schools, 41*(1), 155-162.

Boyatzis, R. E., Goleman, D., & Rhee, K. S. (2000). Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the emotional competence inventory. In R. Bar-On, & J. D. A. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace* (pp. 343–362). San Francisco: Jossey-Bass.

Conoley, C. W., & Conoley, J. C. (2009). *Positive psychology and family therapy: Creative techniques and practical tools for guiding change and enhancing growth.* Hoboken, NJ: Wiley.

Conoley, C. W., & Conoley, J. C. (2017). *Pozitif psikoloji ve aile terapisi: Değişime rehberlik etmek ve büyümeyi güçlendirmek için yaratıcı teknikler ve pratik araçlar.* (Çev. Ed. T. Sarı) *Anı* Yayıncılık.

Conoley, C. W., Conoley, J. C., & Pontrelli , M. E. (2014). *Positive family therapy interventions*. Chapter 13 in Handbook of Positive Psychology Interventiosn. The Wiley Blackwell.

Conoley, C. W., Plumb, E. W., Hawley, K. J. (2015). Integrating positive psychology into family therapy: Positive family therapy. The Counseling Psychologist. Advance online publication. doi:10.1177/0011000015575392

Conoley, C. W., Graham, J. M., Neu, T., Craig, M. C., O'Pry, A., Cardin, S. A., Parker, R. I. (2003). Solution-focused family therapy with three aggressive and oppositional-acting children: An empirical study. Family Process, 42, 361-374. doi:10.1111/j.1545-5300.2003.00361.x

Diener, E., Sandvik, E. & Pavot, W. (1991) Happiness is the frequency, not the intensity, of positive versus negative affect. In F. Strack, M. Argyle, & N. Schwarz (Eds.), *Subjective well-being: an interdisciplinary perspective* (pp. 119–139). Oxford: Pergamon Press.

Diener, E., & Oishi, S. (2005). The nonobvious social psychology of happiness. *Psychological Inquiry, 16*(4), 162–167.

de Shazer, S. (1988). *Clues: Investigating solutions in brief therapy.* New York: Norton.

Emmons, R. A. & Shelton, C. M. (2002). Gratitude and the science of positive psychology. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 459–471). Oxford: Oxford University Press.

Fiese, B. H., Tomcho, T. J., Douglas, M., Josephs, K., Poltrock, S., & Baker, T. (2002). A review of 50 years of research on naturally occurring family

routines and rituals: Cause for celebration? *Journal of Family Psychology, 16*(4), 381–390.

Fredrickson, B. L., & Branigan, C. (2005). Positive emotions broaden the scope of attention and thought-action repertoires. *Cognition & Emotion, 19*(3), 313–332.

Fredrickson, B. L. (1998). What good are positive emotions? *Review of General Psychology, 2,* 300–319.

Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology—the broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist, 56,* 218–226.

Friedman, R. S., & Forster, J. (2001). The effects of promotion and prevention cues on creativity. *Journal of Personality and Social Psychology, 81*, 1001–1013.

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence.* New York: Bantam Books.

Hefferon, K., & Boniwell, I. (2010). *Positive psychology.* New York, NY: McGraw Hill.

Henrichs, C. (2012). Psychodynamic positive psychotherapy emphasizes the impact of culture in the time of globalization. *Psychology, 3*, 1148-1152.

McCullough, M. E., Emmons, R. A., & Tsang, J. A. (2002). The grateful disposition: A conceptual and empirical topography. *Journal of Personality and Social Psychology, 82,* 112–127.

Park, N., Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2006). Character strengths in fifty-four nations and the fifty US states. *The Journal of Positive Psychology, 1*(3), 118–129.

Peseschkian, N. (1970). *Psychotherapy of everyday life: Training in partnership and self-help with 250 case histories*. New Delhi: Springer, p. 5-35.

Peseschkian N., & Walker R. R. (1977). *Positive psychoterapie: Theorie und praxis einen neuer methode*. Berlin: Springer-Verlag Berlin.

Peseschkian, N. (1985). *In Search of a meaning-a psychotherapy of small steps*. Berlin: Springer-Verlag.

Peseschkian N., & Walker R. R. (1987). *Positive psychotherapy theory and practice of a new method*. New York: Springer-Verlag.

Peseschkian, N. (1986) *Oriental stories as Tools in psychotherapy: The Merchant and the parrot with 100 Case examples for education and self-help*. NY: Springer.

Peseschkian, N. (1986) *Positive family therapy: The family as therapist*. New Delhi: Sterling Paperbacks. p.337.

Peseschkian, N. (1998). *Doğu hikâyeleriyle psikoterapi.* (Çev. H. Fışıloğlu). İstanbul: Beyaz Yayınları.

Peseschkian, N., & Tritt, K. (1998). Positive psychotherapy: Effectiveness study and quality assurance. *The European Journal of Psychotherapy Counseling and Health, 1*, 93-104.

Peseschkian, N. (2000). *Positive Psychotherapy*. New Delhi: Sterling Publishers

Peseschkian, N. (2002a). *Günlük yaşamın psikoterapisi* (Çev. H. Fışıloğlu). İstanbul: Beyaz Yayınları

Peseschkian, N. (2002b). *Pozitif aile terapisi* (Çev. M. Naim). İstanbul: Beyaz Yayınları.

Peseschkian, N. (2006). *Life Is a paradise to which we can find the key*., USA, UK, India: New Dawn Press INC.

Peseschkian, N. (2013). *Positive Psychotherapy in Psychosomatic Medicine: A transcultural and interdisciplinary approach examining 40 disorders*. Wiesbaden: International

Peseschkian, N. (2016a). *In search of a meaning- positive psychotherapy: Step by step*. AuthorHouse. UK.

Peseschkian, N. (2016b). *Positive family therapy: Positive psychotherapy manual for therapists and familie*s. Kindle Edition. AuthorHouse. UK.

Sarı, T. (2015). Pozitif psikoterapi: Gelişimi, temel ilke ve teknikleri, Türk kültürüne uygulanabilirliği. Journal of Happiness & Well-Being, 3(2), 182-203.

Seligman, M. E. P. (2002). *Authentic happiness.* New York, NY: Free Press.

Seligman, M. E. P. & Gilliham, J. (2000). *The science of optimism and hope.* US: Templeton Foundation Press.

Seligman, M.E., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, *55,* 5–14.

Snyder, C. R. (2002). Hope theory: Rainbows in the mind. *Psychological Inquiry, 13,* 249–275.

Snyder, C. R., Lapointe, A. B., Crowson, J. J., Jr., & Early, S. (1998). Preferences of high- and low-hope people for self-referential input. *Cognition and Emotion, 12,* 807–823.

Troll, L. E. (1988). New thoughts on old families. *The Gerontologist, 28*(5), 586–591.

Watzlawick, P., Weakland, J. H., & Fisch, R. (1974). *Change: Principles of problem formation and problem resolution.* Oxford, England: Norton.

Weeks, G. R., & L'Abate, L. (1979). A compilation of paradoxical methods. *American Journal of Family Therapy, 7*(4), 61–76.

YAZAR ÖZGEÇMİŞİ

Prof. Dr. Tuğba SARI

İlk ve ortaöğretimini Mersin'de tamamlayan Dr. Sarı, lisans ve lisansüstü eğitimlerini Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik alanında Ankara'da yapmıştır. Lisans eğitimini Hacettepe Üniversitesi'nde 1999 yılında, yüksek lisans eğitimini Ortadoğu Teknik Üniversitesi 2003 yılında, doktora eğitimini ise Hacettepe Üniversitesi'nde 2008 yılında tamamlamıştır. Lisans eğitiminden mezun olduktan sonra, 2000-2008 yılları arasında Başkent Üniversitesi Psikolojik Danışma ve Rehberlik Merkezinde psikolojik danışman olarak görev yapmıştır. Doktora eğitimini tamamlamasının akabinde 2008-2019 yılları arasında Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik danışmanlık Anabilim Dalı'nda görev yapmıştır. 2019 yılından bu yana da Akdeniz Üniversitesinde aynı ana bilim dalında görev yapmaktadır. 2010 yılında dört ay süreyle Avusturya-Viyana'da Sigmund Freud Üniversitesi'nde psikoterapi programında misafir öğretim üyesi olarak bulunmuş, supervizyon programlarına katılarak üniversite danışmanlık merkezinde gözlemlerde bulunmuştur. 2014-2015 yılları arasında ise bir yıl süre ile Amerika Birleşik Devletleri'nde Kaliforniya Üniversitesi'nde Pozitif Psikoloji Kliniği'nde misafir araştırmacı olarak görev yapmıştır. Dr. Sarı, 2006 yılından bu yana Dünya Pozitif Psikoterapi Merkezi Ankara Merkezi sorumluluğunu yürütmekte, 2010 yılından beri de Dünya Psikoterapi Merkezine bağlı lisanslı master eğitmeni olarak gerek yurt içinde gerekse yurt dışında pozitif psikoterapi ve kültürlerarası terapi üzerine eğitimler vermektedir. Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği üyesi olan Dr. Sarı, çok sayıda dergide hakemlik yapmakta ve bilimsel araştırmalarını iyi oluş, öz şefkat, minnettarlık, ilişki doyumu, barışa yönelik tutumlar ve umut gibi pozitif psikoloji konuları üzerinde yürütmektedir.

BÖLÜM 5

Prof. Dr. İlhan YALÇIN

ORCID: 0000-0002-6407-9606

Evlilik Öncesi Dönem

Erikson'un Psikososyal Gelişim Kuramı

Arnett'in Beliren Yetişkinlik Kuramı

Romantik İlişkiler

Yakınlık

Aşk Kuramları

Romantik İlişkilerde Çatışma

Hazırlık Soruları

- ✓ Romantik ilişkiler, diğer kişilerarası ilişki türlerinden hangi açılardan farklıdır?
- ✓ Anne-bebek bağlanma ilişkisi ile yetişkin romantik ilişkilerindeki bağlanma arasındaki benzerlik ve farklılıklar neler olabilir?
- ✓ Sağlıklı bir romantik ilişkinin önemli unsurları nelerdir?
- ✓ Yakın ilişkilerde yaşanan çatışma durumlarının çözümünde hangi yöntemler kullanılabilir?

GİRİŞ

Bireylerin yaşam boyu geçirdikleri değişimleri açıklamak amacıyla birçok görüş ortaya atılmıştır. İnsan gelişimini açıklayan psikanalitik yaklaşım, sosyal öğrenme kuramı ve bilişsel gelişim kuramı gibi çeşitli bakış açıları öne sürülmüştür. Bu kuramlar, modern gelişim psikolojisi araştırmalarına yol gösterici niteliğindedir. Freud, Erikson ve Piaget gibi kuramcılar insan gelişimini çeşitli evrelere ayırarak incelemişlerdir. Freud, insan gelişiminin ergenlik döneminin sonuna kadar olan bölümünü ele alırken, Erikson yaşam boyunca yer alan sürekli bir gelişimden söz etmiştir (Onur, 1997). Bütün gelişim dönemleriyle ilgili olduğu gibi ergenlik ve genç yetişkinlik dönemleriyle ilgili de çok sayıda görüş ortaya atılmış ve bu dönemlerle ilgili araştırmalar yapılmıştır. Aşağıda Erikson ve Arnett'in gelişim dönemleriyle ilgili görüşlerine yer verilmiştir.

Bu bölümde, gelişimsel açıdan genç yetişkinlerin özellikleri, romantik ilişkiler ve evlilik öncesi dönem hakkında bilgiler yer almaktadır. Bu çerçevede, öncelikle Erikson ve Arnett'in gelişimsel dönem özellikleri ile ilgili görüşlerine yer verilmiş, ardından romantik ilişkiler ve ilgili kavramlar açıklanmıştır.

Erikson'un Psikososyal Gelişim Kuramı

İnsanın gelişimi ile ilgili yaptığı çalışmalarla bilinen Erikson (1980), yaşam boyu gelişimde sekiz dönem olduğunu belirtmiştir. Her bir dönem, zamanı geldiğinde ortaya çıkmakta, birey çeşitli kriz durumlarıyla karşılaşmakta ve dönemin sonuna doğru da bu kriz durumlarına çözüm bulmaktadır. Her bir gelişimsel dönemde bir kriz vardır, çünkü belirli bir kısmın işlevinde yeni başlayan gelişme ve farkındalık, içsel enerjide bir değişim ve belirli zayıflıklarla birlikte yol alır. Bu nedenle, belirli bir dönemdeki kişinin zayıf mı yoksa güçlü mü olduğuna karar verilmesi zordur. Bu durumda, bireyin bazı açılardan her zaman incinebilir olduğu, ancak yine aynı yönlerden inanılmaz şekilde dayanıklı olduğunun söylenmesi mümkündür. İnsanın gelişimi sürecinde her adım potansiyel bir krizdir, çünkü her birinde radikal bir değişim vardır.

Bu kitabın amacı doğrultusunda, burada Erikson'un açıkladığı gelişimsel dönemlerin tamamına yer verilmemiştir. Sadece romantik

ilişkiler ve evlilik öncesi dönem ile ilişkili olarak, Erikson'un açıkladığı gelişim dönemlerinden 'kimlik kazanmaya karşı kimlik karmaşası' ve 'yakınlığa karşı yalıtılmışlık' dönemlerinden söz edilmiştir (Erikson, 1980).

Bir önceki dönemde çeşitli beceriler ve onları öğretenlerle iyi bir ilişki kurulmasının ardından, çocukluk dönemi sona erer ve ergenlik yılları başlar. Bireyin cinsel gelişimiyle birlikte bedensel büyüme hızı da artar. Bu dönemde bireyler, artık sosyal rollerini sağlamlaştırmaya çalışır ve başkalarının gözünde nasıl göründüklerini merak ederler.

Bireyin kimliğinin oluşmasında meydana gelen bütünleşme, çocukluk yaşantılarının toplamından daha büyük bir olgudur. Bir başka deyişle bütün, parçalarının toplamından daha farklı bir niteliğe sahiptir. Kimlik hissi, bireyin içsel aynılık-devamlılık duygusunu devam ettirme yeteneğinin güvencesidir. Dolayısıyla her bir büyük krizin sonunda güçlenen benlik saygısı gelişmektedir. Bu da bireyin geleceğe yönelik etkili adımlar atmayı öğrendiğini, sosyal gerçeklik içerisinde kişiliğinin geliştiğini gösterir. Bu dönemde bireyin karşılaşacağı olası tehlike, kimlik karmaşasıdır. Erikson'un kuramına göre, bir sonraki dönem yakınlığa karşı yalıtılmışlık dönemidir.

Çocukluk ve ergenlik döneminin ardından, bireyin belirli bir mesleğe yöneldiği, karşı cinsle sosyalleştiği ve zamanı geldiğinde evlenip kendi ailesini kurduğu dönem başlar. Karşı cinsle gerçekten yakınlık kurulması, ancak sağlam bir kimlik duygusu oluştuktan sonra mümkün olacaktır. Cinsel yakınlık, burada sözü edilen yakınlığın sadece bir parçasıdır. Kimliğinden emin olmayan ergen ve genç yetişkinler, kişilerarası yakınlık kurmaya çekineceklerdir. Ancak kendisinden emin olmaya başladıkça, yakınlık kurmak için daha fazla çaba gösterecektir. Erikson'a (1980) göre, geç ergenlik veya erken yetişkinlik döneminde, bireyin diğerleriyle ve kendi içsel kaynaklarıyla yakın ilişki kurmayı başaramaması durumunda, kişi ya kendisini çevresinden izole eder ve aşırı resmi kişilerarası ilişkiler (spontanlık, sıcaklık ve gerçek arkadaşlığın olmadığı) kurar ya da sürekli çaba göstererek ilişki arar, ancak bu çabasında başarısız olur. Maalesef birçok genç insan bu şartlarda evlenir ve bir başkasını bularak kendilerini bulmayı umut ederler. Ancak ne yazık ki eş ve anne-baba olmak yoluyla erken sorumluluklar almaları, bireylerin gelişimlerini sekteye uğratacaktır.

Diğer insanlarla gerçek yakınlık kurmak, bireyin kendisini sağlam bir şekilde tanımlamasının, hem test edilmesi hem de bunun bir sonucudur. Bunun olmadığı durumlarda, birey arkadaşlıkta, cinsellikte ve aşkta yakınlığın geçici biçimlerini ararken, muhtemelen olumsuz yaşantılarla karşılaşacaktır. Bu tür geçici yakınlıklar, kimlik duygusunun kaybolduğu ve dolayısıyla içsel bir gerginliğin oluştuğu kişilerarası bir karmaşaya dönüşecektir. Böyle bir zorluğu çözemeyince bireyin kendisini başkalarından yalıtması söz konusu olacaktır. Bu durumda bireyler, ya resmi kişilerarası ilişkilere girecek ya da sürekli imkansız partner arayacak ve başarısız olacaklardır.

Yukarıda da belirtildiği gibi, Erikson insanın psiko-sosyal gelişimini sekiz dönemde incelemiştir. Bu gelişim dönemlerinden, genç yetişkinlik yıllarında yaşanan kriz durumu, yakın ilişkiler kurmaya karşı yalıtılmışlık dönemidir. Gençler bir kimlik duygusu oluşturduktan sonra, karşı cinsle yakın ilişkiler kurmaya başlarlar. Bu dönemin başarılı bir şekilde atlatılamaması ise yalnızlıkla sonuçlanabilmektedir.

Yirmili yaşlarda olan bireylerin gelişimsel dönem özellikleri ile ilgili bir başka görüş daha ortaya atılmıştır. 'Beliren yetişkinlik' dönemi şeklinde ifade edilen kavramı ortaya atan araştırmacı Jeffrey J. Arnett'tir. Aşağıda Arnett'in görüşlerine yer verilmiştir.

Arnett'in Beliren Yetişkinlik Kuramı

Amerika Birleşik Devletleri'nde gelişim psikolojisi alanında çalışmaları bulunan Arnett'e (2004) göre, yirmili yaşlarda evlilik ve anne-babalık yaşının ileriye doğru gitmesi, eğitim süresinin uzaması ve iş değiştirmelerin artması, genç bireyler için yeni bir gelişim döneminin ortaya çıktığını göstermektedir. Bu süreç; basit bir şekilde 'uzamış ergenlik' olarak adlandırılamaz, çünkü ergenlik döneminden çok farklıdır. Bu dönem, anne-baba kontrolünün daha az ve bağımsızlık arayışının daha fazla olduğu bir dönemdir. Ayrıca, Arnett'e göre bu dönem 'genç yetişkinlik' dönemi olarak da adlandırılamaz. Çünkü bu terim, yetişkinliğin erken bir aşamasını ifade etmektedir. Buna karşın, bu yaşlardaki birçok insan tarihsel olarak yetişkin olmakla ilişkilendirilen geçişleri (özellikle evlilik ve anne-babalık) henüz yapmamıştır ve bu kişilerin çoğu henüz yetişkinliğe ulaştıklarını düşünmemektedirler. Arnett'e göre bu yeni bir yaşam dönemidir ve

KAYNAKÇA

Ainsworth, M. D. (1979). Infant-mother attachment. *American Psychologist,* 34(10), 932-937.

Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist,* 55(5), 469-480.

Arnett, J. J. (2004). *Emerging adulthood. The winding road from the late teens through the twenties.* New York: Oxford University Press.

Aron, A. ve Aron, E. N. (1986). *Love and the expansion of self. Understanding attraction and satisfaction.* New York: Hemisphere Publishing.

Aron, A. ve Aron, E. (2006). Romantic relationships from the perspectives of the self-expansion model and attachment theory. In M. Mikulincer, G. S. Goodman (Eds.) *Dynamics of love: Attachment, caregiving, and sex* (s.359-382). New York: The Guilford Press.

Aron, A., Fisher, H., Mashek, D. J., Strong, G., Li, H. ve Brown, L. L. (2005). Reward, motivation, and emotion systems associated with early-stage intense romantic love. *Journal of Neurophysiology,* 94, 327-337.

Aron, E. N., ve Aron, A. (1996). Love and expansion of the self: The state of the model. *Personal Relationships,* 3, 45-58.

Aron, A., Mashek, D. J. ve Aron, E. N. (2004). Closeness as including other in the self. In D. J. Mashek, A. Aron (Eds.), *Handbook of closeness and intimacy* (s. 27-41). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Aron, A., Paris, M. ve Aron, E. N. (1995). Falling in love: Prospective studies of self-concept change. *Journal of Personality and Social Psychology,* 69(6), 1102-1112.

Aron, A., Norman, C. C. ve Aron, E. N. (2001). Shared self-expanding activities as a means of maintaning and enhancing close romantic relationships. In J. Harvey, A. Wenzel (Eds.), *Close romantic relationships: Maintenance and enhancement* (s. 47-66). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

ASPB (2014a). *Türkiye aile yapısı araştırması 2011*. (Gözden geçirilmiş 2. baskı). Ankara: Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı.

ASPB (2014b). *Türkiye aile yapısı araştırması: Tespitler, öneriler*. Ankara: Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı.

Atak, H. (2005). *Beliren yetişkinlik: Yeni bir yaşam döneminin Türkiye'de incelenmesi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Bacanlı, H. (2002). *Psikolojik kavram analizleri*. Ankara: Nobel Yayınları.

Bartels, A. ve Zeki, S. (2000). The neural basis of romantic love. *Neuroreport,* 11(17), 3829-3834.

Bartels, A. ve Zeki, S. (2004). The neural correlates of maternal and romantic love. *Neuroimage,* 21, 1155-1166.

Bartholomew, K. ve Horowitz, L. M. (1991). Attachment styles among young adults: A test of a four-category model. *Journal of Personality and Social Psychology,* 61(2), 226-244.

Berger, L., McMakin, D. ve Furman, W. (2005). The language of love: Romantic relationships in adolescence. In A. Williams ve C. Thurlow (Eds.), *Talking adolescence: Perspectives on communication in the teenage years* (s. 129-145). New York: Peter Lang Publishing.

Berry, D. S. ve Willingham, J. K. (1997). Affective traits, responses to conflict, and satisfaction in romantic relationships. *Journal of Research in Personality,* 31(4), 564-576.

Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss. vol.1, Attachment.* New York: Basic Books.

Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss. vol. 2, Separation: Anxiety and anger.* New York: Basic Books.

Bowlby, J. (1980). *Attachment and loss. vol. 3, Sadness and depression.* New York: Basic Books.

Buss, D. M. (2004). *Evolutionary psychology: The new science of the mind.* Boston: Pearson Education.

Buss, D. M. (2006). The evolution of love. In R. J. Sternberg, K. Weis (Eds.), *The new psychology of love* (s. 65-86). New York: Yale University Press.

Büyükşahin, A. (2006). *Yakın ilişkilerde bağlanım: Yatırım modelinin bağlanma stilleri ve bazı ilişkisel değişkenler yönünden incelenmesi.* Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Büyükşahin, A. ve Hovardaoğlu, S. (2004). Çiftlerin aşka ilişkin tutumlarının Lee'nin çok boyutlu aşk biçimleri kapsamında incelenmesi. *Türk Psikoloji Dergisi,* 19(54), 59-72.

Can, S. (2006). *Genç yetişkinlik dönemindeki bireylerin karşı cinsle duygusal ilişkilerindeki çatışma çözme biçimlerinin incelenmesi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Canary, D. J., Cupach, W. R. ve Messman, S. J. (1995). *Relationship conflict.* California: Sage Publications.

Canary, D. J. ve Messman, S. J. (2000). Relationship conflict. In C. Hendrick, S. S. Hendrick (Eds.), *Close relationships: A sourcebook* (s. 261-270). Thousand Oak, CA: SAGE Publications.

Carlson, J. ve Sperry, L. (1999). Introduction: A context for thinking about intimacy. In J. Carlson, L. Sperry (Eds.), *The intimate couple* (pp. 3-6). Philadelphia: Brunner\Mazel.

Chen, H., Cohen, P., Kasen, S., Johnson, J. G., Ehrensaft, M. ve Gordon, K. (2006). Predicting conflict within romantic relationships during the transition to adulthood. *Personal Relationships,* 13, 411-427.

Christensen, A. ve Heavey, C. L. (1990). Gender and social structure in the demand/withdrawal pattern of marital conflict. *Journal of Personality and Social Psychology,* 59, 73-81.

Collins, W. A., Welsh, D. P. ve Furman, W. (2009). Adolescent romantic relationships. *Annual Review of Psychology,* 60, 631-652.

Cramer, D. (2000). Relationship satisfaction and conflict style in romantic relationships. *The Journal of Psychology,* 134 (3), 337-341.

Cramer, D. (2002). Relationship satisfaction and conflict over minor and major issues in romantic relationships. *The Journal of Psychology,* 136(1), 75-81.

Erikson, E. H. (1980). *Identity and the life cycle.* New York: W. W. Norton & Company.

Fehr, B. ve Harasymchuk, C. (2005). The experience of emotion in close relationships: Toward an integration of the emotion-in-relationships and interpersonal script models. *Personal Relationships,* 12, 181-196.

Feldman, S. S., Gowen, L. K. ve Fisher, L. (1998). Family relationships and gender as predictors of romantic intimacy in young adults: A longitudinal study. *Journal of Research on Adolescence,* 8(2), 263-286.

Felmlee, D., Sprecher, S. ve Bassin, E. (1990). The dissolution of intimate relationships: A hazard model. *Social Psychology Quarterly,* 53(1), 13-30.

Fisher, H. (1998). Lust, attraction, and attachment in mammalian reproduction. *Human Nature,* 9(1), 23-52.

Fisher, H. (2006). The drive to love: The neural mechanism for mate selection. In R. J. Sternberg, K. Weis (Eds.), *The new psychology of love* (pp. 87-115). New York: Yale University Press.

Furman, W. ve Simon, V. A. (1999). Cognitive representations of romantic relationships. In W. Furman, B.B. Brown, ve C. Feiring (Eds.), *The development of romantic relationships in adolescence* (s. 75-98). New York: Cambridge University Press.

Geist, R. L. ve Gilbert, D. G. (1996). Correlates of expressed and felt emotion during marital conflict: Satisfaction, personality, process, and outcome. *Personality and Individual Differences,* 21(1), 49-60.

Gottman, J. M. (1994). *What predicts divorce? The relationship between marital processes and marital outcomes.* New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Gottman, J., Levenson, R. ve Woodin, E. (2001). Facial expressions during marital conflict. *Journal of Family Communication,* 1(1), 37-57.

Greeff, A. P. ve Bruyne, T. D. (2000). Conflict management style and marital satisfaction. *Journal of Sex and Marital Therapy,* 26(4), 321-334.

Guerrero, L. K. ve Anderson, P. A. (2000). Emotion in close relationships. In C. Hendrick, S. S. Hendrick (Eds.), *Close relationships: A sourcebook* (s. 171-183). Thousand Oak, CA: SAGE Publications.

Hale, C. J. (2005). *Daily stress and physical health: The role of intimacy and conflict in romantic relationships.* Yayınlanmamış doktora tezi, University of Illinois at Urbana-Champaign, Illinois.

Hazan, C., Campa, M. ve Gur-Yaish, N. (2006). What is adult attachment? In M. Mikulincer, G. S. Goodman (Eds.) *Dynamics of love: Attachment, caregiving, and sex* (s. 47-70). New York: The Guilford Press.

Hazan, C. ve Shaver, P (1987). Romantic love conceptualized as an attachment process. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(3), 511-524.

Hebert, S. ve Popadiuk, N. (2008). University students' experiences of nonmarital breakups: A grounded theory. *Journal of College Student Development,* 49(1), 1-14.

Hendrick, C. ve Hendrick, S. (1986). A theory and method of love. *Journal of Personality and Social Psychology,* 50(2), 392-402.

Hendrick, S. S. ve Hendrick, C. (2000). Romantic love. In C. Hendrick, S. S. Hendrick (Eds.), *Close relationships: A sourcebook* (s. 203-215). Thousand Oak, CA: SAGE Publications.

Hendrick, S. S. ve Hendrick, C. (2006). Measuring respect in close relationships. *Journal of Social and Personal Relationships,* 23(6), 881-899.

Kenrick, D. T. ve Trost, M. R. (1997). Evolutionary approaches to relationships. In S. Duck (Ed.), *Handbook of personal relationships* (s. 151-177). Chichester: John Wiley & Sons Ltd.

Lee, J. A. (1977). A typology of styles of loving. *Personality and Social Psychology Bulletin,* 3, 173-182.

Lee, J. A. (1988). Love-styles. In R. J. Sternberg, M. L. Barnes (Eds.), *The psychology of love* (s. 38-67). New York: Yale University Press.

Mackey, R. A., Diemer, M. A. ve O'Brien, B. A. (2000). Psychological intimacy in the lasting relationships of heterosexual and same-gender couples. *Sex Roles,* 43(3-4), 201-227.

Metts, S. (1994). Relational transgressions. In W. R. Cupach, B. H. Spitzberg (Eds.), *The dark side of interpersonal communication* (s. 217-239). New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Noller, P., Feeney, J. A. ve Peterson, C. (2001). *Personal relationships across the lifespan.* Hove, East Sussex: Psychology Press.

Onur, B. (1997). *Gelişim psikolojisi: Yetişkinlik, yaşlılık, ölüm.* Ankara: İmge Kitabevi.

Perilloux, C. ve Buss, D. M. (2008). Breaking up romantic relationships: Costs experienced and coping strategies deployed. *Evolutionary Psychology,* 6(1), 164-181.

Pfaff, D. W. (1999). *Drive: Neurobiological and molecular mechanisms of sexual motivation.* Cambridge: MIT Press.

Prager, K. (1999). The multilayered context of intimacy. In J. Carlson, L. Sperry (Eds.), *The intimate couple (*s. 7-32). Philadelphia: Brunner\Mazel.

Scharf, M. ve Mayseless, O. (2001). The capacity for romantic intimacy: Exploring the contribution of best friend and marital and parental relationships. *Journal of Adolescence,* 24, 379-399.

Seiffge-Krenke, I. (2003). Testing theories of romantic development from adolescence to young adulthood: Evidence of a developmental sequence. *International Journal of Behavioral Development,* 27(6), 519-531.

Shaver, P., Hazan, C. ve Bradshaw, D. (1988). Love as attachment: The integration of three behavioral systems. . In R. J. Sternberg, M. L. Barnes (Eds.), *The psychology of love* (s. 68-99). New York: Yale University Press.

Shaver, P. ve Mikulincer, M. (2006). A behavioral systems approach to romantic love relationships: Attachment, caregiving, and sex. In R. J. Sternberg, K. Weis (Eds.), *The new psychology of love* (s. 35-64). New York: Yale University Press.

Shi, L. (2003). The association between adult attachment styles and conflict resolution in romantic relationships. *The American Journal of Family Therapy,* 31(3), 143-157.

Simon, V. A., Kobielski, S. J. ve Martin, S. (2008). Conflict beliefs, goals, and behavior in romantic relationships during late adolescence. *Journal of Youth and Adolescence,* 37(3), 324-335.

Sperry, L. (1999). Levels and styles of intimacy. In J. Carlson, L. Sperry (Eds.), *The intimate couple* (s. 33-40). Philadelphia: Brunner\Mazel.

Sternberg, R. J. (1986). A triangular theory of love. *Psychological Review,* 93(2), 119-135.

Sternberg, R. J. (1988). Triangulating love. In R. J. Sternberg, M. L. Barnes (Eds.), *The psychology of love* (s. 119-138). New York: Yale University Press.

Sternberg, R. J. (2006). A duplex theory of love. In R. J. Sternberg, K. Weis (Eds.), *The new psychology of love* (s. 184-199). New York: Yale University Press.

Sternberg, R. J. ve Grajek, S. (1984). The nature of love. *Journal of Personality and Social Psychology,* 47(2), 312-329.

Traupmann, J., Hatfield, E. ve Wexler, P. (1983). Equity and sexual satisfaction in dating couples. *British Journal of Social Psychology,* 22, 33-40.

Türkiye İstatistik Kurumu (2020). *Evlenme ve boşanma istatistikleri, 2019*. 26 Şubat 2020 tarih ve 33708 sayılı haber bülteni.

Verhofstadt, L. L., Buysse, A., Clercq, A. ve Goodwin, R. (2005). Emotional arousal and negative affect in marital conflict: The influence of gender, conflict structure, and demand-withdrawal. *European Journal of Social Psychology,* 35, 449-467.

Ward, J. ve Voracek, M. (2004). Evolutionary and social cognitive explanations of sex differences in romantic jealousy. *Australian Journal of Psychology,* 56(3), 165-171.

Yıldırım, İ. (2007). Üniversite öğrencilerinin eş seçme kriterleri. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi,* 3(27), 15-30.

YAZAR ÖZGEÇMİŞİ

Prof. Dr. İlhan Yalçın

Doç. Dr. İlhan Yalçın 1979 yılında Adana'da doğmuştur. 2000 yılında Hacettepe Üniversitesi Psikolojik Danışma ve Rehberlik programından lisans derecesini almıştır. 2000-2005 yılları arasında Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı kurumlarda psikolojik danışman olarak görev yapmıştır. Hacettepe Üniversitesi Psikolojik Danışma ve Rehberlik programından 2004 yılında yüksek lisans, 2010 yılında doktora derecelerini almıştır. 2007-2008 yıllarında TÜBİTAK bursu ile Amerika Birleşik Devletleri'nde (University of North Carolina at Greensboro) misafir araştırmacı olarak bulunmuştur. Başlıca akademik ilgi alanları, evlilik ve evlilik öncesi psikolojik danışma, pozitif psikoloji, grupla psikolojik danışma, psikolojik danışman eğitimi ve psikolojik danışma meslek etiğidir. 2015 yılında doçent unvanını alan yazar, halen Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi'nde görev yapmaktadır.

BÖLÜM 6

Dr. Özlem GÜNDÜZ

ORCID: 0000-0002-5894-1669

Flört Şiddeti

Flört Şiddetinin Tanımı ve Türleri

Flört Şiddetinde Risk Faktörleri ve Koruyucu Faktörler

Flört Şiddetinin Yaygınlığı ve Sonuçları

Flört Şiddetini Önleme ve Müdahale Çalışmaları

Flört Şiddeti ve Psikolojik Danışma

Hazırlık Soruları

- ✓ Flört şiddeti nedir? Flört şiddetinin genç bireyler üzerindeki etkileri nelerdir?
- ✓ Flört şiddetinin artmasına ve azalmasına etki eden değişkenler var mıdır? Varsa nelerdir?
- ✓ Flört şiddetini önleme ve müdahale çalışmalarının planlanmasında göz önünde bulundurulması gereken faktörler nelerdir?
- ✓ Flört şiddeti için psikolojik danışma sürecinde nelere dikkat edilmelidir?

GİRİŞ

Ergenlik döneminde başlayan ve ilerleyen yıllarda devam eden romantik ilişkiler gelişimsel sonuçları açısından önemli bir konudur. Romantik ilişkiler yakınlık, kimlik gelişimi gibi önemli gelişimsel görevlerin yerine getirilmesine katkı sağlamaktadır (Furman ve Shaffer, 2003; Lanz ve Tagliabue, 2007). Bunun yanında romantik ilişkilerin çeşitli riskleri de bulunmaktadır (Gala ve Kapadia, 2013). Risklerden biri flört şiddetidir. Flört şiddeti evli olmayan bireylerin romantik ilişkilerindeki şiddeti tanımlamaktadır. Uzun yıllar romantik ilişkilerde yaşanan şiddet evli çiftlerle sınırlı olarak araştırılmıştır. Ancak partner şiddeti evli çiftlerle sınırlı değildir. Makepeace (1981) tarafından yapılan ilk araştırmadan bu yana konuyla ilgili çalışmalar giderek artmıştır. Bu çalışmalar flört şiddetinin oldukça yaygın bir sorun olduğunu göstermektedir. Araştırmalara göre lise öğrencilerinin % 10'u, üniversite öğrencilerinin % 39'u fiziksel ve cinsel şiddete maruz kalmaktadır (Silverman, Raj, Mucci ve Hathaway, 2001; White ve Koss, 1991).

Maruz kalınan flört şiddeti depresyon, kaygı, intihar girişimi, yaralanma, alkol kullanımı, uyuşturucu kullanımı, riskli cinsel davranış gibi pek çok olumsuz sonuca yol açmaktadır (Bonomi vd., 2012). Flört şiddetinin fiziksel ve zihinsel sağlık üzerindeki doğrudan etkilerinin yanında, halk sağlığı, hukuk ve ekonomi sistemleri üzerinde de etkisi bulunmaktadır. Yaygınlığı ve etkileri nedeniyle, flört şiddeti günümüzde en hızlı odaklanılması gereken toplumsal sorunlar arasında yer almaktadır. Bu nedenle flört şiddeti konusunda yapılacak araştırmalar, araştırma sonuçlarına dayalı önleme ve müdahale çalışmaları, bu çalışmalar ile ilgili bilgilerin yayılması önemlidir.

Bu bölümde flört şiddeti konusu beş ana başlıkta ele alınmıştır. Öncelikle flört şiddetinin tanımı, yaygınlığı, bireyler üzerindeki etkileri birlikte aktarılmış; flört şiddetinin yaşanma olasılığını artıran ve azaltan etmenler açıklanarak, önleme ve müdahale çalışmaları ile psikolojik danışma sürecinde flört şiddetinin ele alınması hakkında temel düzeyde bilgi verilmiştir.

Flört Şiddetinin Tanımı ve Türleri

Romantik ilişkilerdeki şiddeti tanımlamak için flört şiddeti (dating violence), flört istismarı (dating abuse), aile içi istismar (domestic

abuse), aile içi şiddet (domestic violence), yakın partner şiddeti (intimate partner violence) ve ilişki istimarı (relationship abuse) gibi kavramlar kullanılmaktadır (CDC, 2014). Evli olmayan bireylerin yaşadığı şiddet "yakın ilişki şiddeti" ve "flört şiddeti" kavramlarıyla açıklanmıştır. Bu iki kavram eş anlamlı olarak kullanılsa da, daha geniş bir kavram olan yakın partner şiddeti evli olan ya da olmayan çiftler arasında ortaya çıkan şiddeti tanımlarken, flört şiddeti yalnızca evli olmayan çiftler arasındaki şiddeti tanımlanmaktadır (Saltzman, Fanslow, McMahon ve Shelley, 1999). Bu bölümde flört şiddeti kavramı temel alınmıştır. Flört ile kastedilen "iki bireyin, arkadaşlığın ötesinde duygusal, romantik ve/veya cinsel yakınlık kurduğu evli, nişanlı ya da buna benzer başka bir birliktelik yaşamadığı ilişkilerdir" (Murray ve Kardatzke, 2007). Kavramın üzerinde uzlaşılmış tek bir tanımı yoktur. Flört uzun süreli bir romantik ilişki, kısa süreli romantik ilişki, bir defaya özgü bir buluşma/tanışma eylemi, tek gecelik cinsel partner, sadece bir cinsel partner, bir grup arkadaşla birlikte sosyalleşmek gibi biçimler alabilmektedir (Toplu-Demirtaş, 2019). Alanyazında daha geniş bir aralıktaki eylemleri tanımladığı için flört kavramı tercih edilmektedir.

Flört şiddetini açıklamayı amaçlayan pek çok tanım bulunmaktadır. Yaygın olarak kabul gören tanımlardan biri Sugarman ve Hotaling'in (1989) flört şiddeti tanımıdır. Buna göre flört şiddeti *"Eşlerden birinin acı verme veya başka bir zarara neden olma niyetiyle, eşi kısıtlaması veya fiziksel gücü eylemsel olarak kullanması ya da kullanmakla tehdit etmesi"* olarak tanımlanmıştır. Odak noktası fiziksel şiddet olan bu tanım araştırmalara uzun süre yön vermiştir. Fiziksel ve cinsel şiddete odaklanma, tanı ve değerlendirmede kolaylık sağlasa da, bu kısıtlı odak, romantik ilişkilerde görülen diğer zorlayıcı veya saldırgan davranış biçimlerinin ihmal edilmesine yol açmıştır. Bu nedenle tanım günümüzde psikolojik flört şiddeti, ekonomik flört şiddeti, ısrarlı takibi içerecek şekilde genişletilmiştir. Bu noktadan Dünya Sağlık Örgütü (WHO, 2010) flört şiddetini "yakın ilişkilerdeki cinsel zorlama, psikolojik istismar, fiziksel saldırganlık ve kontrol davranışlarını içeren cinsel, fiziksel ve psikolojik zarara yol açan davranışlar" olarak tanımlamıştır. Önemli tanımlardan bir diğeri 1 Ağustos 2014'te yürürlüğe giren, hukuki bağlayıcılığı bulunan ilk uluslararası sözleşme olan İstanbul Sözleşmesinde yapılmıştır. İstanbul Sözleşmesi biyolojik veya hukuki, ailevi bağ olup olmadığına bakılmaksızın şiddetin önlenmesine ilişkin standartlar öngörmektedir. Sözleşmede evli olmayan

partnerler arasındaki şiddet "ev içi şiddet" kapsamında açıklanmıştır. Buna göre ev içi şiddet; ev içinde, aile içerisinde veya daha önceki veya şu anki eşler veya partnerler arasında meydana gelen, failin aynı evi şu an veya daha önce şiddet mağduruyla paylaşıp paylaşmadığına bakılmaksızın psikolojik, cinsel, fiziksel ve ekonomik şiddet olarak tanımlanmaktadır (Bakırcı, 2015).

Birlikte Düşünelim:

1 Ağustos 2014 tarihinde yürürlüğe giren, ilk Avrupa sözleşmesi olma niteliğini taşıyan İstanbul Sözleşmesi (Kadınlara Yönelik Şiddet ve Ev İçi Şiddetin Önlenmesi ve Bunlarla Mücadele Hakkındaki Avrupa Konseyi Sözleşmesi), bugüne kadar Türkiye dahil Avrupa Konseyi üyesi 20 ülke tarafından onaylanmıştır.

- ✓ İstanbul Sözleşmesinin flört şiddetinin önlenmesine sağladığı katkılar neler olabilir?

Flört şiddetini açıklamada tanımlar farklı noktalara odaklanmakla birlikte, flört şiddeti çoğunlukla kontrol etme, zarar verme amacıyla gerçekleştirilen, fiziksel, cinsel, psikolojik, ekonomik, ısrarlı takip gibi farklı boyutları içeren eylemler ya da eylem tehditleri olarak açıklanmıştır. Sözü edilen boyutlar, boyutların içerdikleri eylemler aşağıdaki açıklanabilir (APA, 2002; Saltzman vd., 1999; Tjaden ve Thoennes, 2000).

KAYNAKÇA

American Psychological Association. (2002). *Intimate partner abuse and relationship violence*. Retrieved from https://www.apa.org/about/division/activities/partner-abuse.pdf

Amoakohene, M. I. (2004). Violence against women in Ghana: a look at women's perceptions and review of policy and social responses. *Social Science & Medicine*, *59*(11), 2373-2385. doi: 10.1016/j.socscimed.2004.04.001

Bakırcı, K. (2015). *İstanbul Sözleşmesi*. Ankara Barosu Dergisi, (4), 133-204.

Ball, B., Kerig, P. K., & Rosenbluth, B. (2009). Like a family but better because you can actually trust each other. *Health Promotion Practice*, 10, 45S-58S. doi: 10.1177/1524839908322115

Ball, B., Tharp, A. T., Noonan, R. K., Valle, L. A., Hamburger, M. E., & Rosenbluth, B. (2012). Expect respect support groups: preliminary evaluation of a dating violence prevention program for at-risk youth. *Violence Against Women*, *18*(7), 746-762. doi: 10.1177/1077801212455188

Banyard, V. L., & Cross, C. (2008). Consequences of teen dating violence: Understanding intervening variables in ecological context. *Violence Against Women*, *14*(9), 998-1013. doi: 10.1177/1077801208322058

Banyard, V. L., Cross, C. & Modecki, K. L. (2006). Interpersonal violence in adolescence: Ecological correlates of self-reported perpetration. *Journal of Interpersonal Violence*, *21*(10): 1314–1332. doi.org/10.1177/0886260506291657

Banyard, V. L., Plante, E. G., & Moynihan, M. M. (2004). Bystander education: Bringing a broader community perspective to sexual violence prevention. *Journal of Community Psychology*, 32(1), 61-79. doi: 10.1002/jcop.10078

Baucom, D. H., Epstein, N. B., Kirby, J. S. & LaTaillade, J. J. (2015). Cognitive-behavioral couple therapy. In A. Gurman, J. L. Lebow, D. K. Snyder (Eds.), *Handbook of couple therapy* (pp.23-62). New York: The Guilford Press

Bonache, H., Ramírez-Santana, G., & Gonzalez-Mendez, R. (2016). Conflict resolution styles and teen dating violence. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, *16*(3), 276-286. doi: 10.1007/s10964-017-0635-2

Bonomi, A. E., Anderson, M. L., Nemeth, J., Bartle-Haring, S., Buettner, C., & Schipper, D. (2012). Dating violence victimization across the teen years: Abuse frequency, number of abusive partners, and age at first occurrence. *BMC Public Health*, 12(1), 637. doi: 10.1186/1471-2458-12-637

Capaldi, D. M., Knoble, N. B., Shortt, J. W., & Kim, H. K. (2012). A systematic review of risk factors for intimate partner violence. *Partner Abuse, 3(2)*, 231-280. doi:10.1891/1946-6560.3.2

Centers for Disease Control and Prevention. (2014). *Intimate partner violence in The United States—2010*. Atlanta: National Center for Injury Prevention and Control.

Centers for Disease Control and Prevention. (2017). *Preventing intimate partner violence across the lifespan: a technical package of programs, policies, and practices*. Atlanta: National Center for Injury Prevention and Control.

Champion, H. L., & Durant, R. H. (2001). Exposure to violence and victimization and the use of violence by adolescents in the United States. *Minerva Pediatrica*, *53*(3), 189-197.

Christensen, A., Dimidjian, S., & Martell, C.R (2015). Integrative behavioral couple therapy. In A. Gurman, J. L. Lebow, D. K. Snyder (Eds.), *Handbook of couple therapy* (pp.1-23). New York: The Guilford Press

Chung, D. (2005). Violence, control, romance and gender equality: Young women and heterosexual relationships. In *Women's Studies International Forum*, *28*(6), 445-455. doi: 10.1016/j.wsif.2005.09.005

Coker, A. L., Bush, H. M., Cook-Craig, P. G., DeGue, S. A., Clear, E. R., Brancato, C. J., ... & Recktenwald, E. A. (2017). RCT testing bystander effectiveness to reduce violence. *American Journal of Preventive Medicine*, *52*(5), 566-578. doi: 10.1016/j.amepre.2017.01.020

Cornelius, T. L., & Resseguie, N. (2007). Primary and secondary prevention programs for dating violence : A review of the literature. *Aggression and Violent Behavior, 12*, 364–375. doi: 10.1016/j.avb.2006.09.006

Dahlberg LL, Krug EG (2002). Violence – a global public health problem. In: Krug EG et al., eds. *World report on violence and health*, pp. 3–21. Geneva, World Health Organization.

Dutton, D. G. (2008). Blended behavior therapy for intimate violence. A. C. Baldry, F. W. Winkel (Eds.), *Intimate partner violence prevention and intervention: The risk assessment and management approach* (pp. 133-146). New York: Nova Science Publishers.

Elias-Lambert, N., Black, B., & Sharma, Y. (2010). Middle school youth: Satisfaction with and responses to a dating violence and sexual assault prevention program. *Journal of School Violence*, 9, 136–153. doi:10.1177/0886260517726969

Epstein, N. B., Werlinich, C. A. & LaTaillade, J. J (2015). Couple therapy for partner aggression. In A. Gurman, J. L. Lebow, D. K. Snyder (Eds.), *Handbook of couple therapy* (pp.389-412). New York: The Guilford Press

Exner-Cortens D. Eckenrode J. & Rothman, E. (2013). Longitudinal associations between teen dating violence victimization and adverse health outcomes. *Pediatrics*, *131*, 71-8. doi: 10.1542/peds.2012-1029

Few, A. L., & Rosen, K. H. (2005). Victims of chronic dating violence: How women's vulnerabilities link to their decisions to stay. *Family Relations*, *54*(2), 265-279.

Foshee, V. A., Bauman, K. E., Greene, W. F., Koch, G. G., Linder, G. F., & MacDougall, J. E. (2000). The Safe Dates program: 1-year follow-up results. *American Journal of Public Health, 90*, 1619–1622. doi: 10.2105/AJPH.90.10.1619.

Foshee, V. A., Linder, G. F., Bauman, K. E., Langwick, S. A., Arriaga, X. B., Heath, J. L., ... & Bangdiwala, S. (1996). The Safe Dates Project: Theoretical basis, evaluation design, and selected baseline findings. *American Journal of Preventive Medicine*, *12*(5), 39-47. doi:10.1016/S0749-3797(18)30235-6

Foshee, V. A., Linder, F., MacDougall, J. E., & Bangdiwala, S. (2001). Gender differences in the longitudinal predictors of adolescent dating violence. *Preventive Medicine*, *32*(2), 128-141. doi: 10.1006/pmed.2000.0793

Foshee, V. A., Reyes, H. L. M., Ennett, S. T., Suchindran, C., Mathias, J. P., Karriker-Jaffe, K. J., ... & Benefield, T. S. (2011). Risk and protective factors distinguishing profiles of adolescent peer and dating violence perpetration. *Journal of Adolescent Health*, *48*(4), 344-350.

Furman, W., & Shaffer, L. (2003). The role of romantic relationships in adolescent development. In P. Florsheim (Ed.). *In Adolescent Romantic Relations and Sexual Behavior* (pp. 17-36). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Gala, J., & Kapadia, S. (2013). Romantic relationships in emerging adulthood: A developmental perspective. *Psychological Studies*, *58*(4), 406-418. doi: 10.1007/s12646-013-0219-5

Giordano, P. C., Soto, D. A., Manning, W. D., & Longmore, M. A. (2010). The characteristics of romantic relationships associated with teen dating violence. *Social Science Research, 39*(6), 863-874. doi: 10.1016/j.ssresearch.2010.03.009

Goldner, V. (1998). The treatment of violence and victimization in intimate relationships. *Family process*, *37*(3), 263-286.

Gondolf, E. W. (2002). *Batterer intervention systems: Issues, outcomes and recommendations.* Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Gordon, K. C., Khaddouma, A., Baucom, D. H., & Snyder D. K. (2015). Couple Therapy and the Treatment of Affairs. In A. Gurman, J. L. Lebow, D. K. Snyder (Eds.), *Handbook of couple therapy* (pp.1-23). New York: The Guilford Press

Gurman, A. (2015). The theory and practice of couple therapy: history, contemporary models, and a framework for comparative analysis. In A. Gurman, J. L. Lebow, D. K. Snyder (Eds.), *Handbook of couple therapy* (pp.1-23). New York: The Guilford Press

Hegarty, K., Sheehan, M., & Schonfeld, C. (1999). A multidimensional definition of partner abuse: development and preliminary validation of the Composite Abuse Scale. *Journal of Family Violence*, *14*(4), 399-415. doi: 10.1023/A:1022834215681

Holtzworth-Munroe, A., Clements, K., & Farris, C. (2005). Working with couples who have experienced physical aggression. In M. Harway (Ed.), Handbook of couples therapy, (pp. 289–312). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons

Jaycox LH, McCaffrey D, Eiseman E, Aronoff J, Shelley GA, Collins RL., & Marshall GN. (2006). Impact of a schoolbased dating violence prevention program among Latino teens: a randomized controlled effectiveness trial. *Journal Adolesence Health,* 39(5), 694-704. doi: 10.1016/j.jadohealth.2006.05.002

Johnson, S.M. (2015). Emotionally focused couple therapy. In A. Gurman, J. L. Lebow, D. K. Snyder (Eds.), *Handbook of couple therapy* (pp.97-129). New York: The Guilford Press

Keitner GI, Heru AM, Glick ID (2010). *Clinical manual of couples and family therapy*. Washington, DC: American Psychiatric Publishing, 2010.

Kuffel, S. W., & Katz, J. (2002). Preventing physical, psychological, and sexual aggression in college dating relationships. *Journal of Primary Prevention*, 22(4), 361-374. doi: 10.1023/A:1015275506306

Lanz, M., & Tagliabue, S. (2007). Do I really need someone in order to become an adult? Romantic relationships during emerging adulthood in Italy. *Journal of Adolescent Research*, *22*(5), 531-549. doi:10.1177/0743558407306713.

Lehrer, J. A., Buka, S., Gortmaker, S., & Shrier, L. A. (2006). Depressive symptomatology as a predictor of exposure to intimate partner violence among US female adolescents and young adults. *Archives Of Pediatrics & Adolescent Medicine*, *160*(3), 270-276.

Leviton, L., Herrera, D., & Miller, S. (2015). Interventions to prevent and reduce teen dating violence. *Journal of Adolescent Health*, *56* (2), 1–2. doi:10.1016/j.jadohealth.2014.11.013

Liu, M. & Chan, C. (1999). Enduring violence and staying in marriage. Stories of battered women in rural China. *Violence Against Women*, 5:1469–1492. doi: 10.1177/10778019922183471

Luthra, R., & Gidycz, C. A. (2006). Dating violence among college men and women: Evaluation of a theoretical model. *Journal of Interpersonal Violence, 21(6)*, 717-731. doi:10.1177/0886260506287312

Mahony, T. H. (2010). Police-reported dating violence in Canada, 2008. *Juristat: Canadian Centre for Justice Statistics*, *30*(2), 1C

Makepeace, J. (1981). Courtship violence among college students. *Family relations*, 30, 97-102

McCrady, B. S. & Epstein E. E (2015). Couple therapy and alcohol. In A. Gurman, J. L. Lebow, D. K. Snyder (Eds.), *Handbook of couple therapy* (pp.555-585). New York: The Guilford Press

Meichenbaum, D. (2007). Family violence: Treatment of perpetrators and victims. Retrieved from

https://storage.googleapis.com/edcompass/material/Family%20Violence.pdf

Mitra, A. & Singh P (2007). Human capital attainment and gender empowerment. *Social Science Quarterly*, 88:1227–1242. doi:10.1111/j.1540-6237.2007.00500.x.

Monson, C. M. & Fredman, S. J (2015). Couple Therapy and Posttraumatic Stress Disorder. In A. Gurman, J. L. Lebow, D. K. Snyder (Eds.), *Handbook of couple therapy* (pp.531-555). New York: The Guilford Press

Moynihan, M. M., Banyard, V. L., Cares, A. C., Potter, S. J., Williams, L. M., & Stapleton, J. G. (2015). Encouraging responses in sexual and relationship violence prevention: What program effects remain 1 year later?

Journal of Interpersonal Violence, *30*(1), 110-132. doi: 10.1177/0886260514532719

Murray, C. E., & Kardatzke, K. N. (2007). Dating violence among college students: Key issues for college counselors. *Journal of College Counseling*, *10*(1), 79-89.

Navaro, L. (2012). *Tapınağın Öbür Yüzü: Kadınlar ve Erkekler Üzerine*. İstanbul: Varlık Yayınları.

Noonan, R. K., & Charles, D. (2009). Developing teen dating violence prevention strategies: Formative research with middle school youth. *Violence Against Women*, *15*(9), 1087-1105. doi: 10.1177/1077801209340761

Ortega, R., & Sánchez, V. (2011). Juvenile dating and violence. *Bullying in Different Contexts*, 113-136. doi: 10.1017/CBO9780511921018.006

Özcebe, H., Aslan, D., Karabiber, A. H., Küçüköztaş, M. F., Oransay, K. ve Ölmez, İ. (2002). Bir Grup Üniversite Öğrencisinin Flört Şiddeti Konusundaki Görüşleri. *Toplum ve Sosyal Hizmet, 13*(1), 20-28. Erişim adresi https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/797326

Payne, M. (2010). *Couple counselling*. *A practical guide*. Los Angeles: Sage

Reidy, D. E., Ball, B., Houry, D., Holland, K. M., Valle, L. A., Kearns, M. C., ... & Rosenbluth, B. (2016). In search of teen dating violence typologies. *Journal of Adolescent Health*, *58*(2), 202-207. doi: 10.1016/j.jadohealth.2015.09.028

Renzetti, C. M., Follingstad, D. R., & Coker, A. L. (2017). *Preventing ıntimate partner violence: Interdisciplinary perspectives.* Bristol: Policy Press.

Reyes, H. L. M., Foshee, V. A., Niolon, P. H., Reidy, D. E., & Hall, J. E. (2016). Gender role attitudes and male adolescent dating violence perpetration: Normative beliefs as moderators. Journal of Youth and Adolescence, 45(2), 350-360. doi: 10.1007/s10964-015-0278-0

Saltzman, L. E., Fanslow, J. L., McMahon, P. M., & Shelley, G. A. (1999). *Intimate partner violence surveillance: Uniform definitions and recommended data elements*. Atlanta, GA: National Center for Injury Prevention and Control, Centers for Disease Control and Prevention.

Schluter, P. J., Abbott, M. W., & Bellringer, M. E. (2008). Problem gambling related to intimate partner violence: Findings from the Pacific Islands families study. *International Gambling Studies*, *8*(1), 49-61.

Shorey, R. (2018). A longitudinal examination of teen dating violence from adolescence to young adulthood. Retrived From https://www.ncjrs.gov/pdffiles1/nij/grants/252053.pdf

Shorey, R. C., Cornelius, T. L., & Bell, K. M. (2008). Behavioral theory and dating violence: A framework for prevention programming. *The Journal of Behavior Analysis of Offender and Victim Treatment and Prevention*, *1*(4), 1. doi: 10.1037/h010045

Silverman, J. G., Raj, A., Mucci, L. A., & Hathaway, J. E. (2001). Dating violence against adolescent girls and associated substance use, unhealthy weight control, sexual risk behavior, pregnancy, and suicidality. *Jama*, *286*(5), 572-579. doi:10.1001/jama.286.5.572

Simpson, L. E., Atkins, D. C., Gattis, K. S., & Christensen, A. (2008). Low-level relationship aggression and couple therapy outcomes. *Journal of Family Psychology*, *22*(1), 102.

Sousa, C. A. (1999). Teen dating violence: The hidden epidemic. *Family Court Review*, *37*(3), 356-374. doi: 10.1111/j.174-1617.1999.tb01310.x

Stith, S. M., & McCollum, E. E. (2011). Conjoint treatment of couples who have experienced intimate partner violence. *Aggression and Violent Behavior*, *16*(4), 312-318.

Stith, S. M., Rosen, H., McCollum, E. E., & Thomsen, C. J. (2004). Treating intimate partner violence within intact couple relationships: Outcomes of multi-couple versus individual couple therapy. *Journal of marital and family therapy*, *30*(3), 305-318.

Straus, M. A., Hamby, S. L., Boney-McCoy, S., & Sugarman, D. B. (1996). The revised conflict tactics scales (CTS2) development and preliminary psychometric data. *Journal of Family İssues*, *17*(3), 283-316.

Sugarman, D. B., & Hotaling, G. T. (1989). Violent men ın ıntimate relationships: An analysis of risk markers 1. *Journal of Applied Social Psychology*, *19*(12), 1034-1048. doi: 10.1111/j.1559-1816.1989.tb01237.x

Thornton, T.N., Craft, C.A., Dahlberg, L.L., Lynch, B.S., & Baer, K., (2000). *Best practices of youth violence prevention: A sourcebook for community action*. Atlanta, Georgia: Centers for Disease Control and Prevention, National Center for Injury Prevention and Control.

Tjaden, P., & Thoennes, N. (2000). Prevalence and consequences of male-to-female and female-to-male intimate partner violence as measured by the National Violence Against Women Survey. *Violence Against Women*, *6*(2), 142-161. doi:10.1177/10778010022181769

Toplu-Demirtaş, E. (2019). *Flört Şiddeti: Okul odaklı önlem ve müdahalede engeller, ihtiyaçlar, çözüm önerileri*. İstanbul: Sabancı Vakfı

Toplu, E., ve Hatipoglu-Sümer, Z. (2011). Flört İlişkisinde Şiddetin Yaygınlığı ve Türleri. *XI. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi*. Erişim adresi: https://www.pegem.net/akademi/kongrebildiri_detay.aspx?id=133693

Vagi, K. J., Rothman, E. F., Latzman, N. E., Tharp, A. T., Hall, D. M., & Breiding, M. J. (2013). Beyond correlates: A review of risk and protective factors for adolescent dating violence perpetration. *Journal of Youth and Adolescence*, *42*(4), 633-649. doi: 10.1007/s10964-013-9907-7

Wekerle, C., & Wolfe, D. A. (1999). Dating violence in mid-adolescence: Theory, significance, and emerging prevention initiatives. *Clinical Psychology Review*, *19*(4), 435-456. doi:10.1016/S0272-7358(98)00091-9

Whisman, M. A. & Beach, S. R. H (2015). Couple Therapy and Depression. In A. Gurman, J. L. Lebow, D. K. Snyder (Eds.), *Handbook of couple therapy* (pp.585-606). New York: The Guilford Press

White, H. R., & Chen, P. H. (2002). Problem drinking and intimate partner violence. *Journal of studies on alcohol*, *63*(2), 205-214.

White, J. W., & Koss, M. P. (1991). Courtship violence: Incidence in a national sample of higher education students. *Violence and victims*, *6*(4), 247.

Wolfe, D. A., Crooks, C., Jaffe, P., Chiodo, D., Hughes, & Ellis, R. (2009). A school-based program to prevent adolescent dating violence: A cluster randomized trial. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, *163*, 692–699. doi: 10.1001/archpediatrics.2009.69

Wolfe, D. A., Jaffe, P. G., & Crooks, C. V. (2008). *Adolescent risk behaviors: Why teens experiment and strategies to keep them safe*. Yale University Press.

Wolfe, D. A., Wekerle, C., Scott, K., Straatman, A., Grasley, C., & Reitzel-Jaffe, D. (2003). Dating violence prevention with at-risk youth: A controlled outcome evaluation. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 71,* 279—291. doi: 10.1037/0022-006X.71.2.279

World Health Organization (2010). *Preventing intimate partner and sexual violence againstwomen: Taking action and generating evidence*. Geneva: World Health Organisation and London School of Hygiene and Tropical Medicine. Retrieved from https://www.who.int/violence_injury_prevention/publications/violence/9789241564007_eng.pdf

World Health Organization (2013). *Global and regional estimates of violence against women: prevalence and health effects of intimate partner vio-*

lence and non-partner sexual violence. Geneva: World Health Organization Retrived from

https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/85239/9789241564625_eng.pdf?sequence=1

Yarkovsky, N., & Fritz, P. A. (2014). Attachment style, early sexual intercourse, and dating aggression victimization. *Journal of Interpersonal Violence*, *29*(2), 279-298. doi.org/10.1111/j.1741-3737.2001.00682.x

YAZAR ÖZGEÇMİŞİ

Dr. Özlem GÜNDÜZ

Yazar lisans eğitimini 2009 yılında Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik Danışma programında; yüksek lisans eğitimini ve doktora eğitimini aynı üniversitenin Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Rehberlik ve Psikolojik Danışma programında tamamlamıştır. Doktora tezini "üniversite öğrencilerinde flört şiddetinin önlenmesi" konusunda yapan yazar, ayrıca Psikodrama Temel Aşama, Çocuk Merkezli Oyun Terapi, Çözüm Odaklı Terapi eğitimlerini tamamlamış, Psikodrama İleri Aşama ve Dans ve Hareket Terapisi eğitimlerine devam etmektedir. Yazar halen Millî Eğitim Bakanlığına bağlı bir kurumda psikolojik danışman olarak görev yapmakta olup, çocuk ve ergenlerle psikolojik danışma alanındaki çalışmalarını sürdürmektedir.

BÖLÜM 7

Dr. Pınar ÇAĞ

ORCID: 0000-0001-5235-9558

Evlilikte İletişim

Evliliklerde Temel İhtiyaç: İletişim Becerisi

Eşler Arası İletişimde Temel Ögeler

Evliliklerde Sağlıklı Kıyıya Giden Süreç

Evliliklerde İlişkiyi Güçlendirme Mekanizmaları

Teknolojinin Getirdikleri

Hazırlık Soruları

- ✓ Evlilikte iletişim neden önemlidir?
- ✓ Eşler arası iletişimde sağlıksız olan iletişim örüntüleri sizce nelerdir?
- ✓ Evlilikte eşler arası iletişimi kuvvetlendiren mekanizmalar neler olabilir?
- ✓ Sizce evlilikte temel problemlerden birinin "iletişim" olmasının olası nedenleri neler olabilir?
- ✓ Eşler arasındaki iletişim kalitesinin evlilik ilişkisi üzerindeki kısa ve uzun vadeli etkilerini nasıl değerlendirmektesiniz?

Evlilik: Karşısındakinin kim olduğunu veya olabileceğini bilmeyen iki insanın, tahayyül edemedikleri ve üstünde düşünüp taşınmaktan da itinayla kaçındıkları bir geleceğe kendilerini tabi kılarak, umutla, cömertçe ve müthiş bir içtenlikle oynadığı bir kumardır[1]

Alain de Botton

GİRİŞ

İletişim hayatın pek çok sürecinde olduğu gibi, yakın ve romantik ilişkilerde ve en özel yakın ilişki türlerinden biri olan evlilikte de oldukça önemli bir ögedir. Evlilik, aslında bir ilişki kurma becerisidir. Aşk, sevgi, saygı, sadakat, özen gibi pek çok ögeyi içermekle beraber, temelde ilişkiyi, etkileşimi yaratabilme, kurabilme ve sürdürebilme becerilerinin bütünüdür. Dolayısıyla bu beceride ne kadar yeterli olunursa, o derecede de mutlu, huzurlu hissetmek mümkün olacaktır. Bu nedenle pek çok araştırmacı tarafından ele alınan evlilik, eşler ve aile üyeleri arasındaki iletişim ve etkileşimle şekillenen bir kurumdur. Evliliği bir formülasyonla ele almaya çalışalım;

Şekil 1. A ve B arasındaki döngüsellik

Eşleri A ve B olarak ele alırsak, burada odak ne A ne de B'dir. Bu kısımda aslında evliliği oluşturan formül A + B ise; evlilik ise A ve B arasındaki döngüselliğin oluşmasını sağlayan "+" kısmına denk

[1] De Botton, A. (2016). *Aşk Dersleri.* İstanbul: Sel Yayıncılık

gelmektedir. Bu "+" kısmını ise A'dan B'ye ve B'den A'ya giden iletişim, etkileşim özütü oluşturmaktadır. Özetle evlilik, eşler arası döngüsel iletişime dayanmaktadır. Bu da demek oluyor ki; iletişimde ne ekiyorsak onu biçiyoruz. Alain de Botton'un da bahsettiği gibi aşkın, evliliğin, bir yakın ilişkinin hevesten öte bir beceri olduğunu tüm romantik partnerlerin öğrenmesi, ilişkilerin istikrarı açısından oldukça önemlidir. Bu döngüsellikte eşe söylenen ve ağızdan çıkan kelimeler, yanıtlar gibi sözlü iletişim ögeleri kadar; jest, mimik, ses tonu gibi sözsüz iletişim ögeleri de oldukça önemlidir.

Evlilikte sağlıklı, güçlü, gerçekçi bir iletişim evliliğin kalitesi, eşler arası etkileşimden sağlanan doyum ve eşlerin iyilik hali olmak üzere pek çok değişkeni etkilemektedir. Bu bilgi, evlilik ve aile danışmanlığı literatüründe tarihsel olarak değişmez bir şekilde gerçekliğini korumaktadır. Buna paralel olarak her yıl eklenen yeni araştırmalarla da bu gerçekliği teyit eden kanıtlarla alanyazın bilgisi giderek daha da güçlenmektedir. Eşler arası iletişimin öneminden bahsederken sadece bilimsel alt yapıya değil, günlük rutin hayatlara ve sosyal çevrelere ilişkin gözlemlere bakıldığında da, iletişimin eşler arasındaki dinamiği etkilediği, değiştirdiği, iyileştirdiği veya kötüleştirdiği görülebilmektedir. Özellikle eş, sevgili gibi bireye oldukça yakın olan kişilerle olası iletişim güçlükleri bireyleri anlaşılmamışlık, yalıtılmışlık, yalnızlık ve tüm bunlar paralelinde hayal kırıklığı ve öfke gibi çeşitli olumsuz duygu dalgalanmalarına sürükleyebilmektedir. İletişim güçlüklerinin belirli konu başlıklarında, sık sık tekrar etmesi ve bir çözüme ulaşmaması, eşlere kısa vadede "Bir şey olmaz herhalde, böyle de yaşayabiliyoruz, idare ediyoruz." gibi sağlıklı olmayan düşünceler ile görece bir baş etme sağlayabilir. Ancak uzun vadede kronik ağrılar gibi artık hiç tahammül edilemeyecek şeyler haline dönerek, ilişkide zamansız ve ani öfke patlamalarına ya da hiç sorun olmayan alanlarda bile yersiz tartışmalara neden olabilmektedir. Tüm bunlar paralelinde bu bölümde ilk olarak evliliklerde temel ihtiyaç olan iletişim becerisi; can kulağıyla dinleme ve anlayarak konuşma gibi eşler arası iletişimde temel olan ögeler; jest, mimik, ses tonu gibi iletişim ifadelerinin fiziksel boyutu, düşünce ve beklentiler gibi iletişim ifadelerinin düşünsel boyutu ve duyguları ifade etmeyi kapsayan iletişimin duygusal boyutu aktarılacaktır. Ardından evliliği güçlendirme mekanizmalarından; sosyal destek kaynağı olarak eş ve eşe kendini açma kavramları detaylarıyla açıklanacaktır. Son olarak ise çağımızın post modern ilişkilere hızlı geçişinin ana kaynağı olan dijital yani teknolojik devrimin iletişim

örüntülerini nasıl etkilediği ve akıllı telefonlar, sosyal medya uygulamaları gibi teknolojik alt yapılı araçların eşler arası iletişimdeki etkileri aktarılacaktır.

Evliliklerde Temel İhtiyaç: İletişim Becerisi

Bireyin içinde bulunduğu sosyal çevreye adapte olabilmesinde kurduğu sosyal bağlar oldukça önemli kanallardır. Bu kanalların işlerliği ise iletişim ile temellenmektedir. Peki iletişimsiz olmak mümkün müdür? Özellikle aynı evin içinde dip dibe bir yaşam sürerken iletişim kurmamak olası mıdır? Elbette değildir. İletişim kurmadığımız bir hayat hayal etmek pek mümkün değildir. Bir diğer kişi ile aynı fiziksel ortamı paylaşmaya başladığımız andan itibaren iletişim başlar. Hiç iletişimin olmaması bu durumda mümkün değildir, ancak iletişimin iyi ya da kötü, sağlıklı ya da sağlıksız olması söz konusudur. Alanyazına bakıldığında eşler tarafından en sık belirtilen ilişki sorunları "iletişim problemleri" başlığı altında toplanmaktadır. Yine benzer bir şekilde bu iletişim problemlerinin en sık yansıması ise eşler arası fiziksel ve/veya psikolojik şiddetin artma hızında gözlenebilmektedir. Yanlış anlamalar, beklenti ve isteklerin anlaşılmaması veya karşılanamaması eşler arası iletişimi sağlıksız kıyıya geçirerek öfke, kızgınlık, kırgınlık, hayal kırıklığı gibi pek çok olumsuz duygunun ortaya çıkmasına neden olmaktadır.

Kişinin evlilik hayatı da dahil olmak üzere tüm yaşamı kurduğu iletişim örüntülerine dayanır. Kişi yaşamı sonlanana kadar iletişim kurmaya devam eder. Bireyin hem zihinsel, hem ruhsal gelişiminde iletişimin ihtiyaç olduğu bilgisi kesin olmakla birlikte, nasıl iletişimler kurduğu ise yaşamdaki iyilik haline ışık tutmaktadır. Pek çok kişi için, kök ailesi ilk iletişim kurduğu kişiler olmakla birlikte, yaş alıp kendi çekirdek ailesini kurduktan sonra ise özellikle ruh sağlığını etkileyen en temel iletişim öğesinin eş olduğu görülmektedir. Evlilik gibi yakın ilişkilerde temel ögeler eşler olmakla birlikte; doyum sağlanan, kaliteli bir evlilik ilişkisi için eşlerin birbirleriyle ihtiyaç duydukları iletişim dilini yaratmaları, oluşturmaları gerekmektedir. Rutin hayatın önemli bir parçası olan ilişkilerde, bireyler hali hazırda devam ettirdikleri dostluk, arkadaşlık; aile üyesi, evlat olma; sevgili veya eş olma gibi tüm ilişkilenmelerinde benzer ortak çıktılara ulaşmayı ister, bekler. Bunlar; kendini ait hissetme, kendini önemli ve değerli hissetme, kendine

KAYNAKÇA

Alhassan, A. A., Alqadhib, E. M., Taha, N. W., Alahmari, R. A., Salam, M., & Almutairi, A. F. (2018). The relationship between addiction to smartphone usage and depression among adults: a cross sectional study. *BMC psychiatry*, *18*(1), 148-156. https://doi.org/10.1186/s12888-018-1745-4

Altman, I., & Taylor, D. A. (1973). *Social penetration: The development of interpersonal relationships*. Holt: Rinehart & Winston.

Bograd, R., & Spilka, B. (1996). Self-disclosure and marital satisfaction in midlife and late-life remarriages. *The International Journal of Aging and Human Development*, *42*(3), 161-172. doi:10.2190/w87m-wck7-mhtt-n34f

Brock, R. L., & Lawrence, E. (2010). A Unified and multifaceted approach to examining support transactions in marriage (Chapter 2). In Pearlman, K. S. (Eds). *Marriage Roles: Stability and Conflict.* New York: Nova Science Publishers.

Brown, E., Orbuch, T. L., & Maharaj, A. (2010). Social networks and marital stability among black American and white American couples (Chapter 13). In Sullivan, K. T., & Davilla, J. (Eds). *Support Processes in Intimate Relationships*. New York: Oxford University Press.

Buluş, M., & Bağcı, B. (2016). Evlilik doyumu: Aile yılmazlığı ve etkili iletişim becerilerinin rolü. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *1*(40), 136-152.

Burleson, B. R., & Denton, W. H. (1997). The relationship between communication skill and marital satisfaction: Some moderating effects. *Journal of Marriage and Family, 59*(4), 884-902. doi:10.2307/353790

Caughlin, J. P., Basinger, E. D., & Sharabi, L. L. (2016). The Connections between Communication Technologies and Relational Conflict: A Multiple Goals and Communication Interdependence Perspective. In *Communicating Interpersonal Conflict in Close Relationships* (pp. 73-88). Routledge.

Child, J. T., Haridakis, P. M., & Petronio, S. (2012). Blogging privacy rule orientations, privacy management, and content deletion practices: The var-

iability of online privacy management activity at different stages of social media use. *Computers in Human Behavior*, *28*(5), 1859-1872.

Collins, N. L., & Miller, L. C. (1994). Self-disclosure and liking: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin, 116*(3), 457-475. doi:10.1037/0033-2909.116.3.457

Coyne, J. C., & DeLongis, A. (1986). Going beyond social support: The role of social relationships in adaptation. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 54*(4), 454-460. doi:10.1037/0022-006x.54.4.454

Critelli, J. W., & Dupre, K. M. (1978). Self-disclosure and romantic attraction. *The Journal of Social Psychology, 106*(1), 127-128. doi:10.1080/00224545.1978.9924155

Cupach, W. R., & Comstock, J. (1990). Satisfaction with sexual communication in marriage: Links to sexual satisfaction and dyadic adjustment. *Journal of Social and Personal Relationships*, *7*(2), 179-186. doi:10.1177/0265407590072002

Çağ, P. (2016). Evlilik doyumu: Bir model testi. (Doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Dehle, C., Larsen, D. & Landers, J. E. (2001). Social support in marriage. *The American Journal of Family Therapy, 29*(4), 307-324. doi:10.1080/01926180152588725

Derlega, V. J., Metts, S., Petronio, S., & Margulis, S. T. (1993). *Sage series on close relationships. Self-disclosure*. CA: Sage.

Dindia, K., Fitzpatrick, M., & Kenny, D. A. (1997). Self-disclosure in spouse and stranger interaction: A social relations analysis. *Human Communication Research, 23*(3), 388-412. doi:10.1111/j.1468-2958.1997.tb00402.x

Duck, S. (1988). *Relating to others.* Open University Press.

Duck, S. (1994). *Meaningful relationships: Talking, sense and relating*. Sage Publications.

Duran, R. L., Kelly, L., & Rotaru, T. (2011). Mobile phones in romantic relationships and the dialectic of autonomy versus connection. *Communication Quarterly*, *59*(1), 19-36.

Elhai, J. D., Levine, J. C., Dvorak, R. D., & Hall, B. J. (2017). Non-social features of smartphone use are most related to depression, anxiety and problematic smartphone use. *Computers in Human Behavior*, *69*, 75-82. https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.12.023

Elhai, J. D., Tiamiyu, M. F., Weeks, J. W., Levine, J. C., Picard, K. J., & Hall, B. J. (2018). Depression and emotion regulation predict objective smartphone use measured over one week. *Personality and Individual Differences*, *133*, 21-28. https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.04.051

Fışıoğlu, H. (2016). *Aile ve evlilik terapisi metaforlar.* Ankara.

Fletcher, G. J. O. (2008). *The new science of intimate relationships.* Oxford: Blackwell Publishers.

Fletcher, G. J. O., Simpson, J. A., Campbell, L., & Overall, N. C. (2013). *The science of intimate relationships*. Oxford: Wiley-Blackwell.

Floyd, K. L. M. (1998). *The effects of social support on married women's psycological well-being* (Unpublished doctoral dissertation). University of Illinois, Urbana, Illinois.

Gable, S. L., Reis, H. T., Impett, E., & Asher, E. R. (2004). What do you do when things go right? The intrapersonal and interpersonal benefits of sharing positive events. *Journal of Personality and Social Psychology, 87*(2)*,* 228–245. doi:10.1037/0022-3514.87.2.228

Gilbert, S. J. (1976). Self disclosure, intimacy and communication in families. *Family Coordinator*, *25*(3), 221-231. doi:10.2307/582335

Goldsmith, D. J. (2004). *Communicating social support.* New York: Cambridge University Press.

Gottman, J. M., Coan, J., Carrere, S., & Swanson, C. (1998). Predicting marital happiness and stability from newlywed interactions. *Journal of Marriage and The Family*, *60*(1), 5-22. doi:10.2307/353438

Greene, K., Derlega, V. J., & Mathews, A. (2006). Self-disclosure in personal relationships. (Chapter 22). In Vangelisti, A. L., & Perlman, D. (Eds), *The Cambridge handbook of personal relationships.* New York: Cambridge University Press.

Güleç, V. (2018). Aile ilişkilerinin sosyal medyayla birlikte çöküşü. *Yeni Medya Elektronik Dergisi*, *2*(1), 105-120.

Harvey, J. H., & Omarzu, J. (1999). *Minding the close relationship: A theory of relationship enhancement*. United States of America: Cambridge University Press.

Hendrick, S. S. (1981). Self-disclosure and marital satisfaction. *Journal of Personality and Social Psychology, 40*(6), 1150-1159. doi:10.1037/0022-3514.40.6.1150

Horwitz, A. V., McLaughlin, J., & Raskin White, H. (1998). How the negative and positive aspects of partner relationships affect the mental health of young married people. *Journal of Health and Social Behavior, 39*(2), 124-136. doi:10.2307/2676395

Jorgensen, S. R., & Gaudy, J. C. (1980). Self-disclosure and satisfaction in marriage: The relation examined. *Family Relations, 29*(3), 281-287. doi:10.2307/583847

Jourard, S. M. (1959). Self-disclosure and other cathexis. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, *59*(3), 428. doi:10.1037/h0041640

Jourard, S. M. (1971). *The transparent self.* New York: Litton Educational Publishing.

Kalaman, S., & Çelik, F. (2019). Türkiye'deki evli bireylerin sosyal medya kullanımlarının evlilikleri üzerine etkisi: Nitel bir araştırma. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 13*(19), 424-453.

Katz, I., Goldston, J., Cohen, M., & Stucker, S. (1963). Need satisfaction, perception and cooperative interactions in married couples. *Marriage and Family Living, 25*(2), 209-213. doi:10.2307/349184

Kırık, A. M., & Sönmez, M. (2017). İletişim ve mutluluk ilişkisinin incelenmesi. *İnif e-dergi*, *2*(1), 15-26.

Kibona, L., & Mgaya, G. (2015). Smartphones' effects on academic performance of higher learning students. *Journal of Multidisciplinary Engineering Science and Technology*, *2*(4), 777-784.

Lamanna, M. A., & Riedmann, A., & Strahm, A. (2012). *Marriages, families, and relationships: Making choices in a diverse society*. Cengage Learning.

Laurenceau, J. P., Feldman Barrett, L., & Pietromonaco, P. R. (1998). Intimacy as an interpersonal process: The importance of self-disclosure, partner disclosure and perceived partner responsiveness in interpersonal exchanges. *Journal of Personality and Social Psychology, 74*(5), 1238-1251. doi:10.1037/0022-3514.74.5.1238

Laurenceau, J. P., Feldman Barrett, L., & Rovine, M. J. (2005). The interpersonal process model of intimacy in marriage: A Daily-diary and multilevel modeling approach. *Journal of Family Psychology, 19*(2), 314-323. doi:10.1037/0893-3200.19.2.314

Lee, J. (2016). *Self-disclosure and relational outcomes: The context-dependent disclosure intimacy satisfaction (Cddis) model* (Unpublished doctoral thesis). University of Kansas, Kansas.

Levinger, G., & Senn, D. J. (1967). Disclosure of feelings in marriage. *Merrill Palmer Quarterly of Behavior and Development, 13*(3), 237-249. doi:10.1007/978-1-4899-3523-6_7

McDaniel, B. T., Drouin, M., & Cravens, J. D. (2017). Do you have anything to hide? Infidelity-related behaviors on social media sites and marital satisfaction. *Computers in human behavior*, *66*, 88-95.

Millar, K. U., & Millar, M. G. (1988). Sex differences in perceived self and other disclosure: A case where inequity increases satisfaction. *Social Behaviour and Personality, 16*(1), 59-64. doi:10.2224/sbp.1988.16.1.59

Mossakowski, K. N., & Zhang, W. (2014). Does social support buffer the stress of discrimination and reduce psychological distress among Asian Americans? *Social Psychology Quarterly*, 77(3), 1-23. doi:10.1177/0190272514534271

Özgüven, İ.E. (2009). *Evlilik ve aile terapisi.* PDREM Yayınları: Ankara.

Papp, L. M., Danielewicz, J., & Cayemberg, C. (2012). "Are we Facebook official?" Implications of dating partners' Facebook use and profiles for intimate relationship satisfaction. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, *15*(2), 85-90.

Parks, M. R. (2000). Communication networks and relationship life cycles (Chapter 4). In Dindia, K., & Duck, S. (Eds). *Communication and Personal Relationships.* England: John Wiley.

Regan, P. (2011). *Close relationships*. New York: Routledge.

Reis, H. T., & Shaver, P. (1988). Intimacy as an interpersonal process. *Handbook of Personal Relationships*, *24*(3), 367-389.

Rini, C., & Dunkel-Schetter, C. (2010). The effectiveness of social support attempts in intimate relationships (Chapter 2). In Sullivan, K. T., & Davilla, J. (Eds). *Support Processes in Intimate Relationships*. New York: Oxford University Press.

Rivero, S. C. (2012). *The relationship between psychological partner aggression and depression: Social support as a moderating variable* (Unpublished master's thesis). University of Maryland, Couple and Family Therapy, Maryland.

Sarason, I. G., & Sarason, B. R. (2009). Social support: Mapping the construct. *Journal of Social and Personal Relationships, 26*(1), 113-120. doi:10.1177/0265407509105526

Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist, 55*(1), 5–14. doi:10.1037/0003-066x.55.1.5

Siebert, D. C., Mutran, E. J., & Reitzes, D. C. (1999). Friendship and social support: The importance of role identity to aging adults. *Social Work, 44*(6), 522-533. doi:10.1093/sw/44.6.522

Soylu, Y., & Kağnıcı, D. Y. (2015). Evlilik uyumunun empatik eğilim, iletişim ve çatışma çözme stillerine göre yordanması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, *5*(43), 44-54.

Sullivan, K. T., & Davilla, J. (2010). *Support processes in intimate relationships*. New York: Oxford University Press.

Şener, A., & Terzioğlu, G. (2008). Bazı sosyo-ekonomik ve demografik değişkenler ile iletişimin eşler arası uyuma etkisinin araştırılması. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, *13*(13), 7-20.

Thoits, P. A. (1986). Social support as coping assistance. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 54*(4), 416-423. doi:10.1037/0022-006x.54.4.416

Tolsdorf, C. (1981). Social networks and families of divorce: A study of structure-content interactions. *International Journal of Family Therapy, 3*(4), 275-280. doi:10.1007/bf00924355

Tolstedt, B. E., & Stokes, J. P. (1984). Self-disclosure and the depenetration process. *Journal of Personality and Social Psychology, 46*(1), 84-90. doi:10.1037/0022-3514.46.1.84

Uchino, B. N. (2004). *Social support and physical health: Understanding the health consequences of relationships.* New Haven: Yale University Press.

Verhofstadt, L. L., Ickes, W., & Buysse, A. (2010). "I know what you need right now": Emphatic accuracy and support provision in marriage (Chapter 3). In Sullivan, K. T., & Davilla, J. (Eds). *Support Processes in Intimate Relationships*. New York: Oxford University Press.

Wallace, J. E., & Jovanovic, A. (2011). Occupational similarity and spousal support: A study of the importance of gender and spouse's occupation. *Relational Industrielles/Industrial Relations, 66*(2), 235-255. doi:10.7202/1006145ar

YAZAR ÖZGEÇMİŞİ

Dr. Pınar ÇAĞ

Yazar, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Öğrenme ve Öğretmeyi Geliştirme Merkezi'nde öğretim görevlisi olarak çalışmaktadır. Lisans, yüksek lisans ve doktora derecelerini Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Programı'ndan almıştır. Araştırma ilgi alanları arasında evlilik, evlilik doyumu, eşe kendini açma, sosyal destek, romantik ilişkiler, teknoloji, akıllı telefon, sosyal medya kullanımı ve bunların yakın ilişkilere etkileri yer almaktadır

BÖLÜM 8

Prof. Dr. Serap NAZLI

ORCID: 0000-0002-8875-7926

Boşanma

Boşanma Nedenleri

Boşanmanın Aile Üyelerine Etkisi

Boşanma Sürecinde Psikolojik Destek

Boşanma Arabuluculuğu

Hazırlık Soruları

- ✓ Sizce boşanma oranlarındaki artışın olası nedenleri neler olabilir?
- ✓ Boşanmanın yetişkin ve çocuklar üzerindeki etkileri kısa ve uzun vadeli olarak nasıl değerlendirilebilinir?
- ✓ Boşanma sürecinde yetişkinlere ve çocuklara profesyonel psikolojik destek nasıl sunulabilir?

GİRİŞ

Evlilik ve aile evrensel bir kurum olarak kabul edilmektedir. Zaman içinde evlilik, aile, ebeveynlik ve cinselliğe ilişkin bakış açısının değişmesi ve geleneksel kadın ve erkek rollerinin farklılaşması aile kurumunun devamlılığını olumsuz etkilemiştir (Nazlı, 2018; Özgüven, 2000). Bu durum boşanma istatistiklerine yansımış; 1950'li yıllarda batı ve bireyci kültürlerde artan boşanma oranları, 2000'li yıllarda Türkiye'de de artmaya başlamıştır.

Ülkemizde boşanma oranları batılı ülkelere göre düşük olsa da, geçmiş yıllar ile kıyaslandığında radikal artışlar dikkati çekmektedir. Özellikle 1990'lı yıllara kıyasla, 2000'li yıllarda dikkat çeken boşanma oranları kayıtlara geçmiştir. Türkiye İstatistik Kurumu'nun (TÜİK) evlilik ve boşanma istatistiklerine göre 1990'larda ‰0,46 ile ‰0,52 arasında değişen boşanma oranı; 2001'de ‰1,35'e, 2008'de ‰1,40'a; 2017'de ise ‰1,6'ya yükselmiştir. 2017 yılında 128 bin 411 çift; 2018 yılında 143 bin 573 olmuş ve 2019 yılında ise bu sayı bir önceki yıla göre ‰8 artarak 155 bin 47 olmuştur (TÜİK, 2020).

Adalet Bakanlığı'nın raporuna göre, her yıl açılan davalar arasında boşanma dava dosyaları 3. Sırada yer almaktadır. 2018 yılında 246 bin 921 yeni boşanma davası açıldığı, her yıl aktif olarak 450 bin dava dosyasının aile mahkemelerinde olduğu ve her yıl 130-140 bin davanın sonuçlandığı (Adalet Bakanlığı, 2019) dikkate alındığında; yasal boşanma öncesi ve sonrası süreçte olan ortalama ***yılda 800-900 bin ailenin*** stres faktörlerine maruz kaldığı söylenebilir. Üç kişilik çekirdek aile üyesi olarak değerlendirdiğimizde ise yılda 2.5 milyon kişinin aile krizine maruz kaldığı saptamasını yapabiliriz.

Aile, insan yaşamının odağındaki yaşam alanıdır. Aile sisteminin hem çok bileşenli (biyolojik, ekonomik, yasal, sosyal ve psikolojik) hem de oldukça kompleks yapısı, boşanmanın ne kadar zorlu ve karmaşık bir süreç olduğunu göstermektedir. Evliliğin sona ermesi ve ailenin dağılması olarak tanımlanan boşanma; psikolojik, ekonomik, sosyal ve hukuki yönleri ile çok boyutlu bir değişimi gerektirir. Aile üyelerinin bu değişime uyum sağlaması, yaşamlarını yeniden bir düzene oturtmaları zaman almaktadır. Yörükoğlu'na (2003) göre boşanma, aile yaşam döngüsü içinde gelişen ve aile üyelerinin rollerinde değişime yol açarak, psikolojik dengeyi bozan kriz durumudur. Boşanma yetişkinler için çatışmalı bir ilişkinin sona ermesinden daha fazla anlam ifade

eder. Ayrılık kaçınılmaz ve gerekli olsa da bireyler için bir sistemin dağılması, umut ve beklentilerin boşa çıkması demektir.

Bu bölümde dört ana başlıkta boşanma olgusu ele alınmış ve okuyucunun temel düzeyde bilgilenmesi hedeflenmiştir. Öncelikle boşanmanın nedenleri ve aile üyelerine etkileri örnek vakalar ile birlikte aktarılmış; boşanma sürecindeki yetişkin ve çocuklara yönelik psikolojik destek hizmetleri ile mahkeme sürecinde taraflara sunulan arabuluculuk hizmeti hakkında bilgi verilmiştir.

Boşanma Nedenleri

Ailenin çok bileşenli ve kompleks bir sistem olması, boşanmanın nedenlerini karmaşıklaştırmaktadır. Boşanmanın hem tek bir nedeni yoktur hemde makro ve mikro düzeyde pek çok faktör iç içe geçmiştir. Ayrıca *sistem perspektifine göre*, aile gibi çok bileşenli yapılarda "neden-sonuç" ilişkisi kurulmaz; karşılıklı belirleyicilik ilkesi ve döngüsellik anlayışı ile boşanmanın pek çok nedenin karşılıklı olarak birbirini etkilediği ve beslediği dikkate alınmalıdır. Özellikle günümüzün küresel etkileri ve iletişim teknolojilerinin hayatımızın odağında yer almış olması, ekolojik perspektiften bakmayı da gerektirmektedir. Bu başlıkta boşanmaya etki eden nedenler yumağından, belli başlı olanlar okuyucu ile paylaşılacaktır.

Makro düzeyde bakıldığında; küresel çapta yaşanan ani krizler özellikle savaşlar, ekonomik krizler ve pandemilerde boşanma oranları pik yapmaktadır. 1. Dünya Savaşı ardından yaşanan 1929 ekonomik buhranı ile 2. Dünya Savaşı sonrasında 1955 yılında boşanma oranlarında *küresel çapta pik* yaşatmıştır. Savaşın etkili olduğu ülkelerde yaşanan ekonomik krizler, işsizlik aile sistemini olumsuz etkilemiş; artan boşanma oranları okullarda rehberlik servislerinin problemli öğrenciler ile ilgilenmesini gerektirmiştir (Nazlı, 2019).

Birlikte Düşünelim:

2. Dünya Savaşı sonrası artan boşanma oranları Amerika Birleşik Devletleri (ABD) ve Avrupa'da hükümetlerin aile danışmanlığı hizmetine bütçeden önemli bir pay ayrılmasına neden olmuştur. Aile danışmanlığının gelişmesinde önemli bir katkı sağlayan bu bütçe ile üniversitelerde AR-GE çalışmaları başlatılmıştır.

- Sizce ülkemizde artan boşanma oranları bütçeden pay ayrılmasına neden olmuş ve ailelere sunulan hizmetlerin gelişmesinde katkı sağlamış mıdır? Nasıl?
- Mart-Aralık 2020 tarihinde etkisini çok ciddi yaşadığımız Kovid-19 aile sistemini, boşanma oranlarını nasıl etkileyecek? Yetkili bir konumda olsanız ailelere destek olmak için hangi politikaları hayata geçirirsiniz?

Makro düzeyde değişen toplumsal değerlerin boşanma oranlarının artışında etken olduğu anlaşılmaktadır. Gelişmiş ülkelerde 1950'li yıllarda, gelişmekte olan ülkelerde 2000'li yıllarda artan boşanma oranları Bilgi Çağı'nın değerleri ile ilişkilendirilebilinir. Dünyayı etkileyen üç önemli çağ olarak nitelendirilen Tarım-Sanayi-Bilgi Çağları'nın toplumsal değerleri farklılaştırdığı ve tüm kurumlarını etkilediği düşünüldüğünde (akt. Nazlı, 2019); toplumun en küçük birimi olan ailenin değerlerinde değişim, beraberinde boşanmaların artmasında önemli etken olmuştur. Tarım çağında köyde ve tarım işleri ile geçimini sağlayan, üç kuşağın aynı evde ve dedenin son sözü söylediği geniş aile bağlarında boşanma oranları düşüktür. Sanayi çağında anne-baba ve çocuklardan oluşan çekirdek ailede; çoğunlukla baba fabrikada, anne ev işleri ve çocuk bakımında, çocukları ise okullarda hayata hazırladığı bir toplumsal düzene dönüşmüştür. Sanayi çağında ekonomik dalgalanmalarda boşanma oranlarında artış olmuş, ancak toplumsal dokuyu etkileyecek oranlara ulaşmamıştır. Bilgi Çağı yeni değerleri ile aile yapısını etkilemiş ve boşanma oranlarında ciddi artışlar meydana gelmeye başlamıştır. Bu çağda daha eğitimli, bilişim teknolojileri ile iç içe yetişen kuşakların, evlilik ve aileden beklentileri de değişmeye başlamıştır. Evlilikte eş uyumu ve ilişki doyumu ön plana çıkmış, evlilik ve eş ilişkisine bakış beraberinde boşanma oranlarını artırmıştır.

KAYNAKÇA

AÇSHB (2017). Aile Danışmanlığı ve Boşanma Süreci Danışmanlığı Hizmeti. Rapor, https://www.ailevecalisma.gov.tr/Raporlar/ATHGM/aile_danismanligi.pdf

Adalet Bakanlığı, (2016). Aile Arabuluculuğu Çalıştayı. http://www.arabuluculuk.adalet.gov.tr/Sayfalar/proje_belgeleri/TR_Final_Ulus_Uzmanlar%20Rapor_Aile%20Arab_CalıstayII_21_22%20Kasim2016.pdf. Son erişim tarihi: 15 Şubat 2020.

Adalet Bakanlığı (2019). Adli İstatistikler 2018. Adli Sicil ve İstatistik Genel Müdürlüğü. www.adlisicil.adalet.gov.tr Son erişim tarihi: 15 Şubat 2020.

Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü (ASAGEM) (2009). Boşanma Nedenleri Araştırması. Ankara: Afşaroğlu Mat.

Akkaya, T. (2014). Boşanma davasında alınabilecek geçici hukuki korumalar veya hakimin müdahalesi yoluyla çocuğun korunması kapsamında zorunlu arabuluculuk ve boşanma süreci (aile) danışmanlığı. *Ankara Barosu Dergisi*, 4, 72, 23-61.

Alpert Gillis, L. J., Pedro Carroll, J. L. & Cowen, E. L. (1989). The children of divorce ıntervention program: development, implementation and evaluation of a program for young urban children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology,* 57(5), 583 – 589.

Amato, P.R. (2000). The consequences of divorce for adult and children. *Journal of Marriage and the Family*, 62, 1269-1287.

Amato, P. R., & *Cheadle*, J. (*2005)*. The long reach of divorce: Divorce and child well-being across three generations. *Journal of Marriage and Family*, 67, 1, 191-206.

Aral, N. ve Başar, F. (1998). Boşanmış aileye sahip olan ve olmayan çocukların kaygı düzeylerinin incelenmesi. VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Selçuk Üniversitesi, Konya.

Arıkan, Ç. (1992). *Yoksulluk Evlilikte Geçimsizlik ve Boşanma*. Ankara: Şafak Matbaası.

Arıkan, Ç. (1996). *Halkın Boşanmaya İlişkin Tutumları Araştırması*. Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Yayınları: Ankara

Arifoğlu, B. ve Öz, F. (2008). Boşanmış aile çocuklarına hemşirelik yaklaşımı. *Sağlık Bilimleri Fakültesi Hemşirelik Dergisi*,76-84.

Arifoğlu Çamkuşu, B. (2006). Çocuklar için Boşanmaya Uyum Programının Çocukların Boşanmaya Uyum, Kaygı ve Depresyon Düzeylerine Etkisi, Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Arkes, J. (2014). Separating the harmful versus beneficial effects of marital disruptions on children. *Journal of Divorce and Remarriage,* 58, 526-541.

Aydoğan, İ, ve Altunbulak, C. (2015). İlköğretim ikinci kademedeki boşanmış ve tam aileye sahip öğrencilerin okul başarıları ve okulda karşılaştıkları problemlerin incelenmesi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(2), 75-102.

Barker, R. L. 1999. The Social Work Dictionary. NASW.

Ballard, R. H., Holtzworth-Munroe, A., Applegate, A. G. ve D'Onofrio, B. (2011). Factors affecting the outcome of divorce and paternity mediations, *Family Court Review,* 49 (1), 16-33.

Ballard, R.H., Holtzworth-Munroe, A., Applegate, A.G., D'Onofrio, B., and Bates, J. (2013). A randomized controlled trial of child-informed mediation. *Psychology, Public Policy, and Law,* 19 (3), 271-281.

Bardakçıoğlu, C. (2003). Parçalanmış ve Tam Aileye Sahip Çocuklarda Benlik Imgesi ve Depresyon Düzeylerinin Karşılaştırılması, Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Yakın Doğu Üniversitesi, Kıbrıs.

Baysal, A. (2003). Anne Babası Boşanmış ve Boşanmamış Çocukların Depresyon Düzeylerinin İncelenmesi ve Okul Başarısına Yansıması, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Ün.

Blaisure, K. R., & Geasler, M. J. (1996). Results of a survey of court-connected parent education programs in U.S. counties. *Family and Conciliation Courts Review,* 34, 23-40.

Blomm, B. L., Hodges., W. F., & Caldwell, R. A. (1982). A pretentive program fort he nevly seperated: initial evaluation. *American Journal of Communitiy Pschyhology.* 10, 251-264.

Braver, S. L, Salem, P., Pearson, J., & DeLuse, S. R. (1996). The content of divorce education programs: Results of a survey. *Family and Conciliation Courts Review*, *34*(1), 41-59.

Burke, D. M. & Van de Streek, L. (1989). Children Of divorce: An application of hammond's group counselling for children. *Elemantary School Guidance and Counseling*, *24* (*2),* 112-118.

Büyükşahin, G. (2009). Boşanmış ve Boşanmamış Ailelerden Gelen 11-13 Yaş Arası Çocukların Anne Baba Tutumlarını Algılama Biçimlerinin Sosyal

Uyum Düzeyleri ile İlişkisi, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Coogler, O. J. (1978). *Structured Mediation in Divorce Settlement: A Handbook for Marital Mediators*. USA: Lexington Books.

Demirci, M. (2015). Toplumsal Cinsiyet Açısından Yeniden Evlenmeler: Kadın ve Erkekler Gözünden Niteliksel Bir Inceleme. Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

Dolto, F. (1998). *Çocuk ve Boşanma: Sorunlar, Öneriler ve Çözüm Yolları*, Çev. N. Yiğitler, İstanbul: Kontiki Yayıncılık.

Donahey, K. (2018). Effects of divorce on children: The importance of intervention, *Journal in Psychology, 13 (1), 21-33.*

Dursun, A. (2015). Anne Babası Boşanmış Ergenlerin Öznel İyi Oluşunu Arttırma Programının Etkililiğinin İncelenmesi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.

Emery, R. E., & Wyer, M. M. (1987). Divorce mediation. *American Psychologist,* 42 (5), 472-480.

Erol, B. (2005). Grup Rehberliği Programının Ilköğretim Ikinci Kademede Okuyan Parçalanmış Aile Çocuklarının Uyum Düzeylerine Etkisi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Fincham, F.D. (1994). Marital conflict: Correlates, structure and context. *Current Directions in Psychological Science*, 12, 1, 23-27.

Fincham, F.D., Grych, J.N., & Osborne, L.N. (1994). Does marital conflict cause children maladjustment? Direction and challenges for longitudinal research. *Journal of Family Psychology,* 8, 2, 128-140.

Fiyakalı, N.C. (2008). Anne Babası Boşanmış ve Boşanmamış Lise Öğrencilerinin Sürekli Öfke Düzeyi ve Öfke İfade Tarzlarının Karşılaştırılması. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Ün. Sosyal Bilimler Ens.

Forgatch MS., & DeGarmo DS. (1998). Parenting through change: an effective prevention program for single mothers. *Journal of Consulting and Clinical Psychology,* 67, 711-724.

Geasler, M.J., & Blaisure, K.R. (1999). 1998 Nationwide Survey of Court-Connected Divorce Education Programs. *Family and Conciliation Courts Review,* 37 (1), 36-63.

Greenstein, N., & Davis, N. (2006). Cross-national variations in divorce: Effects of women's power, prestige and dependence. *Journal of Comparative Family Studies,* 37, 253-273.

Goodman, M., Bonds, D., Sandler, I., & Braver, S. (2004). Parent Psycho-educational Programs and Reducing the Negative Effect of Inter-parental Conflict Following Divorce. *Family Court Review,* 42, 263-276.

Grimes, A., & McIntosh, J. (2004). Emerging practice issues in child-inclusive divorce mediation. *Journal of Family Studies,* 10 (1), 113-120.

Johnson, W. D., Johnson, T. R., Dudley, B., & Magnuson, D. (1995). Training elementary school students to manage conflict. *The Journal of Social Psychology,* 135(6), 673- 686.

Hetherington, E.M., & Hagan, M.S. (1999). The adjustment of children with divorced parents: A risk and resiliency perspective. *Child Psychiatry,* 40 (1), 129-140.

Hoelter, l. (2009). Divorce and separation, In D. Car (Ed.). *Encyclopedia of Life Course and Human Development*. Boston MA: Gale Cengage.

Holtzworth-Munroe, A., Applegate, A.G., D'Onofrio, B., & Bates, J. (2010). Child informed mediation study (CIMS): Incorporating the children's perspective into divorce mediation in an American pilot study. *Journal of Family Studies*, 16, 116-129.

Hughes, R.J., & Kirby, J.J. (2000). Strengthening evaluation strategies for divorcing family support services: Perspectives of parents educators, mediators, attorneys and judges. *Family Relations,* 49, 53-61.

Irwing, H. H. &Benjamin, M. (1995). *Family mediation: Contemporary issues*. USA: SAGE Pub.

İl, S. (2009). Aile arabuluculuğu. *Toplum ve Sosyal Hizmet Dergisi*, 20(1), 23-31.

Karakuş, S. (2003). Anne-Babası Boşanmış ve Boşanmamış Çocukların Depresyon Düzeylerinin İncelenmesi ve Okul Başarısına Yansıması, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Kalmijn, M., & Monden, C. (2006). Are the negative effects of divorce on well-being dependent on marital quality? *Journal of Marriage and Family,* 68, 1, 1197-1213.

Kaya, T. (2016). İstanbul'da yaşayan boşanmış kadın ve erkeklerin boşanma deneyimleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi,* 9-46

Kelly, J. B. (2000). Children's adjustment in conflicted marriage and divorce: A decade review of research. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry,* 39 (8), 963-975.

Kelly, J. B., & Emery, R. (2003). Children's adjustment following divorce: risk and resilience perspectives. *Family Relations*, 52, 352-362.

Kelly, J.B. (2007). Children's living arrangements following separation and divorce. *Family Process,* 46, 35–52.

Kim, L. S., Sandler, I. N., & Tein, J.Y. (1997). Locus of control as a stress moderator and mediator in children of divorce. *Journal of Abnormal Child Psychology, 25* (2), 145–155.

Koçyıldırım, G. (2010). Sosyal Hizmet Bakış Açısıyla Çocuk Teslimine ve Çocukla Kişisel İlişki Kurulmasına Dair İlamların İcrası Uygulamaları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.

Kurdek, A.L. (1991). Differences in ratings of children's adjustment by married mothers experiencing low marital conflict, married mothers experiencing high marital conflict, and divorced single mothers: A nationwide study. *Journal of Applied Developmental Psychology,* 12, 3, 289-305.

Lewicki, R.J., & Litterer J.A. (1985). *Negotiation.* Homewood, Illinois: Richard D. Irwin Inc.

McIntosh, J. (2000). Child inclusive divorce mediation: Report on a qualitative research study. *Mediation Quarterly, 18,* 55-70.

McIntosh, J., & Deacon-Wood, B. (2003). Group Interventions for Separated Parents in Entrenched Conflict: An Exploration of Evidence-Based Frameworks. *Journal of Family Studies*, 9, 187-200.

McMahon, S.D., Grant, K.E., Compas, B.E., Thurm, A.E., & Ey, S. (2003). Stress and psychopathology in children and adolescents: Is there evidence of specificity? *Journal of Psychology and Psychiatry,* 44, 1, 107-133.

McIntosh, J. E., Wells, Y. D., Smyth, B. M., & Long, C. M. (2008). Child-focused and child-inclusive divorce mediation: Comparative outcomes from a prospective study of post separation adjustment. *Family Court Review,* 46 (1), 105-124.

Meriç, B. (2007). Boşanmış Ailelerdeki Ergenlerin Uyum Düzeylerini Ve Sosyal Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Bir Grup Rehberliği Çalışmasının Sınanması (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Milne, A. L. (1983). Divorce mediation: The state of the art. *Mediation Quarterly,* 1, 15-31.

Nazlı, S. (2018a). *Aile Danışmanlığı, 14. Baskı.* Ankara: Anı Yayınevi.

Nazlı, S. (2018b). *Aile Danışmanlığı Uygulamaları. 2. Baskı*. Ankara: Anı Yayınevi.

Nazlı, S. (2019). *Kapsamlı Gelişimsel Rehberlik Programları, 7. Baskı,* Ankara: Anı Yayınevi.

Nock, S.L. (2000). The divorce, marriage and parenthood. *Journal of Family Therapy,* 22, 245-263.

Omizo, M. & Omizo, S (1987). Group counseling with children of divorce: new findings. *Elementary School Guidance and Counseling*, *22*(1), 46-52.

Öngider, N. (2006). Evli ve Boşanmış Ailelerde Algılanan Ebeveyn Kabul Veya Reddinin Çocuğun Psikolojik Uyumu Üzerindeki Etkileri, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ege Üniversitesi, İzmir.

Öngider, N. (2013). Boşanmanın çocuklar üzerindeki etkisi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar,* 5, 2, 140-161.

Öz, İ. (2005). *Anne-Baba Olma Sanatı,* 6. Basım. İstanbul: Alfa Yayınları.

Özgüven, İ. E. (2000). *Evlilik ve Aile Terapisi*, Ankara: PDREM Yayınları.

Özmumcu, S. (2018). Aile uyuşmazlıklarının çözümünde terapötik arabuluculuk modelinin geliştirilmesi. *Bahçeşehir Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*. 13, 163, 9-51.

Öztürk, S. (2006). Anne Babası Boşanmış 9-13 Yaşlarındaki Çocuklar ile Aynı Yaş Grubundaki Anne Babası Boşanmamış Çocukların Benlik Saygısı ve Kaygı Düzeyleri İlişkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Ege Ün. Eğitim Bilimleri Ens.

Öztürk, M. (2008). *99 Sayfada Boşanmış Ailelerde Çocuk*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Parkinson, L. (2018). *Aile Arabuluculuğu*. http://www.adb.adalet.gov.tr/ekitap/ailearabuluculugu.pdf Son erişim tarihi: 1 Mayıs 2020.

Pedro Carroll, J. L. & Cowen, E. L. (1985). The children of divorce ıntervention program: an ınvestigation of the efficacy of a school – based prevention program. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 53(5),* 603 – 611.

Pines, A.M., Gat, H. & Tal, Y. (2002). Gender differences in content and style of argument between couples during divorce mediation. *Conflict Resolution Quarterly,* 20, 1, 23-50.

Pollett, S. & Lombreglia, M. (2008). A Nationwide Survey of Mandatory Parent Education. *Family Court Review,* 46, (2), 375-394.

Sağlam, M. (2011). Boşanma Sürecinde Olan Ailelerdeki Çocukların Aile Algılarının ve Sorunlarının Resimler Aracılığı Ile Incelenmesi, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Schrumpf, F., Crawford, K. D., & Bodin, J. R. (2007). Okulda Çatışma Çözme ve Akran Arabuluculuk Program Rehberi. Çev. B. D. Karaduman ve F. G. Akbalık. Ankara: İmge Yayınevi.

Sevim, Y., Güldeste, A. ve Öner, C. (2016). Boşanan Erkeklerin Sorunları Üzerine Sosyolojik Bir Araştırma. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 2, 26, 293-312.

Shaw, L. A. (2010). Divorce mediation outcome research: A meta-analysis. *Conflict Resolution Quarterly,* 27(4), 447-467.

Silberman, J. L. (1982). Problems of divorce mediation. *Family Law Quarterly*, 16, 2, 107-145.

Smyth, B.M., & Weston, R.E. (2000). *Financial Living Standards after Divorce: A Recent Snapshot.* Melbourne: Australian Institute of Family Studies.

Soylu, Y. (2018). Boşanmış kadınlarda psikolojik sağlamlığı açıklamaya yönelik bir model geliştirme. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 8, 4, 81-100.

Stolberg, A. L. & Garrison, K. M. (1985). Evaluating a primary prevention program for children of divorce. *American Journal of Community Psychology, 13* (2),111-124.

Şentürk Aydın, R. ve Nazlı, S. 2014. Yaşam becerileri psikoeğitim programının boşanmış aile çocuklarının uyum düzeylerine etkisinin incelenmesi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi,*14, 33, 127-153.

Şirvanlı Özen, D. (1998). Eşler Arası Çatışma ve Boşanmanın Farklı Yaş ve Cinsiyetteki Çocukların Davranış ve Uyum Problemleri ile Algıladıkları Sosyal Destek Üzerindeki Rolü. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Tahirović, S., & Demir, G. (2018). Influence of parental divorce on anxiety level of adolescents. Nicola Yelland (Ed.). *Contemporary Perspective on Child Psychology and Education,* pp. 85-101.

Tarhan, N. (2012). *Sen, Ben ve Çocuklarımız*, 2. Baskı, İstanbul: Timaş Yayınları.

Tein, J.Y., Sander, I.N. & Zautra, A.J. (2000). Stressful life events, psychological distress, coping and parental of divorced mothers: A longitudinal study. *Journal of Family Psychology,* 14,1, 27-41.

TUİK (2018). Evlenme ve Boşanma İstatistikleri. Haber Bülteni.

TUİK (2019). Evlenme ve Boşanma İstatistikleri. Haber Bülteni.

TUİK (2020). Evlenme ve Boşanma İstatistikleri. Haber Bülteni.

Turner H.A. (2006). Stress, Social Resources, and Depression Among Never-Married and Divorced Rural Mothers. *Rural Sociology,* 71, 479–504.

USCB (2019). United States Census Bureau, Population Estimates. https://www.census.gov/quickfacts/fact/table/US/P ST045218#. Son Erişim Tarihi: 26.11.2019.

Yörükoğlu, A. (2000). *Değişen Toplumda Aile ve Çocuk*, İstanbul: Özgür Yayınları.

Yörükoğlu, A. (2003). *Çocuk Ruh Sağlığı*, 26. Baskı. İstanbul: Özgür Yayınları.

Walczak, Y. ve Burns, S. (2004). *Boşanma ve Çocuk Üzerine Etkileri*, 2. Basım. Çev. Ed. Ersevim, İstanbul: Özgür Yayınları.

Wolf, S. (2004). *Problem Çocuklar*, 6. Baskı. Çev. Ed. Oral ve Kara, İstanbul: Say Yayınları.

YAZAR ÖZGEÇMİŞİ

Prof. Dr. Serap NAZLI

Yazar lisans, yüksek lisans ve doktora eğitimini Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programında tamamlamıştır. İki yıl okul psikolojik danışmanlığı yapmış ve çeşitli üniversitelerde öğretim elemanı olarak çalışmıştır. 2009 yılından itibaren, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi'nde görev yapmaktadır. Akademik çalışmalarını okul psikolojik danışmanlığı ve aile psikolojik danışmanlığı alanlarında yapmaktadır. Lisans ve lisan üstünde rehberlikte program geliştirme, önleyici rehberlik, gelişimsel rehberlik, evlilik ve aile danışmanlığı, boşanma süreci danışmanlığı ve boşanma arabuluculuğu derslerini yürütmektedir. Evli ve bir çocuk sahibidir.

BÖLÜM 9

Dr. Öğr. Üyesi Zeynep KIZIL ASLAN

ORCID: ORCID: 0000-0003-2213-1178

Aile İçi Şiddet

Aile İçi Şiddet ve Türleri

Şiddeti Önleme ve İzleme Merkezi (ŞÖNİM) ve Aile İçi Şiddete İlişkin Yasal Düzenlemeler

Aile İçi Şiddet ve Aile Psikolojik Danışmanlığı

Hazırlık Soruları

- ✓ Aile içi şiddeti nasıl sınıflandırırsınız?
- ✓ Aile içi şiddette risk ve koruyucu faktörler neler olabilir?
- ✓ Aile içi şiddetin çocuklar ve yetişkinler üzerindeki etkileri nelerdir?
- ✓ Türkiye'de aile içi şiddetin önlenmesine yönelik hangi yasal düzenlemeler vardır?
- ✓ Aile içi şiddet mağdurlarına sunulan psikolojik desteğin amaçları neler olabilir?

GİRİŞ

Dünya Sağlık Örgütü'nün "Fiziksel güç ya da kuvvetin, amaçlı bir şekilde kendine, başkasına, bir gruba ya da topluluğa karşı fiziksel zarara ya da fiziksel zararla sonuçlanma ihtimalini artırmasına, psikolojik zarara, ölüme, gelişim sorunlarına ya da yoksunluğa neden olacak şekilde tehdit edici biçimde ya da gerçekten kullanılmasıdır" şeklinde tanımladığı şiddet, dünyada 1.6 milyondan fazla insanın yaşamını kaybetmesine sebep olmuştur. Şiddet; kişilerin fiziksel, psikolojik, ekonomik ve cinsel açıdan zarar görmesine veya zarar görme tehlikesine sebep olan eylemler olarak kavramlaştırılabilir. Şiddetin aynı evde yaşayanlar arasında veya aile içinde olması halinde aile içi şiddet tanımı ortaya çıkmaktadır (Çalı, 2012). Aile içi şiddet çoğunlukla erkek tarafından kadına ya da ebeveynler tarafından çocuklara uygulanan şiddet şeklinde görülmektedir.

Aile içi şiddet meydana getirdiği sosyal ve hukuki sonuçları itibarıyla insanlığın karşı karşıya olduğu ciddi bir sorundur. Olayın ciddiyetini ifade etmek için gerek ulusal gerekse uluslararası metinlerde kadına ve diğer aile fertlerine karşı işlenen ve şiddet içeren davranışların aynı zamanda bir insan hakları ihlali olduğu vurgulanmaktadır (Özgentürk, Kargın ve Baltacı, 2012). Şiddet kavramının algılanmasındaki bireysel, kültürel ve toplumsal farklılıklar sebebiyle aile içi şiddete ilişkin gerçek bilgilerin elde edilmesi mümkün görünmemektedir (Arslantürk ve Amman, 2001; Oktay, 2015). Dünya Sağlık Örgütü'nün (2013) 79 ülkenin verilerine dayanarak yayımladığı raporda kadına yönelik aile içi şiddetin fiziksel/cinsel alt boyut için küresel yaygınlığı %30 olarak bildirilmiştir. Yaşamları boyunca ortalama her üç kadından biri eşleri tarafından şiddete maruz kalmaktadır. Benzer şekilde Garcia-Moreno ve diğerleri (2006), on farklı ülkede yaşayan 15.000 kadınla yaptıkları görüşmelerde fiziksel ve/veya cinsel şiddete uğrama oranının %15 ile %71 arasında değiştiğini ortaya koymuşlardır. Türkiye'de yapılan bir çalışmada (Altınay ve Arat, 2007) ise, kadınların % 35'inin eşinden en az bir kez fiziksel şiddet gördüğü sonucuna ulaşılmıştır. Cinsel şiddetin tanımlanmasında sorunlar yaşanırken, kadınların % 14'ünün en az bir kez istemedikleri halde cinsel ilişkiye zorlandığı saptanmıştır. Ekonomik şiddet ise birçok kadın tarafından şiddet olarak bile değerlendirilmemiştir.

Aile içi şiddetin Dünya'da ve Türkiye'de önemli bir sağlık sorunu olduğu bilinmektedir. Aile içi şiddet kuşaktan kuşağa geçmekte ve

yalnızca şiddet gören kişiyi değil, tanık olan kişilerin de psikolojik durumlarını, özellikle çocukların psikososyal gelişimini etkilemektedir. Çocuklukta aile içi şiddete uğrayanların ya da tanık olanların kendi yetişkinlik yıllarında aile içi şiddeti daha yüksek oranda belirleyen çalışmalar vardır (Neugebauer, 2000; Vahip ve Doğanavşargil, 2006). Türkiye'de kadın sığınma evlerinde yapılan bir çalışmada, şiddete uğrayan kadınların çoğunun çocukken de şiddet gördüğü ve kendi çocuklarını da dövdüğü ortaya çıkmıştır (Yıldırım, 1998).

Birlikte Düşünelim:

- ✓ Ciddi bir sağlık sorunu ve insan hakları ihlali olmasına rağmen şiddetin önlenememesinin altında yatan sebepler neler olabilir?
- ✓ Şiddetin önlenmesi için bireysel, toplumsal, kültürel ve siyasal düzeyde nasıl çalışmalar yapılabilir?

Aile İçi Şiddet ve Türleri

Aile içi şiddet bir kişinin eşine, çocuklarına, ana-babasına veya kardeşlerine karşı haksız yere güç kazanmak amacıyla veya o kişi üzerindeki güç, kontrol ve otoritesini kötüye kullanarak fiziksel, psikolojik, ekonomik ve cinsel kötü muamelede bulunduğu davranış modelini ifade etmektedir (Amerikan Psikoloji Birliği, 1996). 4320 Sayılı Ailenin Korunmasına Dair Kanun'un Uygulanması Hakkındaki Yönetmeliğin 4/e maddesinde ise aile içi şiddet; "Aile bireyinin fiziksel, cinsel, ekonomik veya psikolojik zarar görmesi ile veya acı çekmesi ile sonuçlanması muhtemel hareketleri, buna yönelik tehdit ve baskıyı ya da özgürlüğün keyfi engellenmesini de içeren, toplumsal veya özel alanda meydana gelen fiziksel, cinsel, psikolojik, sözel ve ekonomik her türlü davranış" olarak tanımlanmaktadır.

Aile içi şiddet çoğunlukla erkek tarafından kadına ve çocuklara uygulanmaktadır (Stewart ve Robinson, 1998). Kadına şiddet sadece önemli bir küresel halk sağlığı sorunu değil, aynı zamanda sosyal bir sorun ve insan hakları ihlalidir. Kadın özelinde aile içi şiddete dünyanın

hemen hemen her yerinde rastlanıldığı bilinmektedir (Korkut-Owen ve Owen, 2008). Bir çalışmada Türkiye'de aile içi şiddete maruz kalan kadınların oranı %35 olarak rapor edilmiştir (TÜİK, 2018). Türk kadınlarının çoğunlukla duygusal şiddet (%44), ardından fiziksel (%36) ve cinsel şiddet (%12) yaşadıkları, bunların çoğunun da kocası tarafından uygulandığı bildirilmiştir (Hacettepe Üniversitesi Nüfus Etütleri Enstitüsü, 2015). Erkeğin ev ekonomisinde otorite olması, şiddeti disiplin sağlamada bir araç olarak görmesi, kadın-erkek eşitsizliğinin erkek lehine kabul edilmesi mağdurların kadın ve çocuklardan oluşmasına sebep olmaktadır (Akın, 2013).

Türkiye'de hem geleneksel cinsiyet rolleri hem de sosyo-ekonomik koşullar şiddetin sürmesinin yanı sıra şiddetin sona erdirilmesi için gerekli önlemlerin alınmasını da zorlaştırmaktadır. Toplumumuzda aile içi şiddetin "özel alan"a ait bir konu olarak görülmesi (Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü, 2008), bu durumun toplumsal değil de ailelere özgü bir sorun olarak değerlendirilmesine, bu nedenle de gerekli önlemlerin alınmamasına neden olabilmektedir. Türkiye'de evlilik ve ailenin kutsallığı öncelikli bir değerdir (Kandemirci ve Kağnıcı, 2014).

Aile içi şiddetin en önemli sebepleri yoksulluk, erkeğin alkol tüketimi, eşler arası uyumsuzluk, kıskançlık olarak sıralanmaktadır. Bunların yanı sıra, bireylerde görülen biyolojik nedenlerin de etkili olduğu ifade edilmektedir: hormonal sorunlar, şizofreni, paranoid şizofreni gibi kişilik sorunları, şüphe, kendini beğenmişlik gibi duygular, çeşitli akıl hastalıkları, sorumsuzluk ve düşüncesiz hareket etme, suç niteliğinde davranışlar sergileme ve antisosyal kişilik bozuklukları. Psikolojik nedenler arasında ise; kişinin mutsuz olması, kendini değerli hissetmemesi gibi etkenler görülmektedir. Aile içinde yaş farkı olması ve dini etkenler de aile içi şiddetin nedenleri arasındadır (Çalı, 2012; İpek ve Ayvaz Kızılgöl, 2019; Jackson, 1999).

Kadına Yönelik Şiddet (Yakın Partner Şiddeti):

Alanyazın incelendiğinde kadına şiddetin fiziksel, cinsel, psikolojik (duygusal) ve ekonomik olarak sınıflandırıldığı görülmektedir. Şiddet bu şekilde sınıflandırılsa da, kadınların şiddeti çoğunlukla birden fazla kez yaşadığı ve genellikle bu şiddet biçimlerinin birden fazlasına maruz kaldıkları ifade edilmektedir (Zara Page ve İnce, 2008).

Fiziksel şiddet, cezalandırmak, korkutmak veya sindirmek amacıyla fiziksel olarak karşısındakine karşı her türlü zararı verecek yöntemlerin kullanılmasıdır. Vurmak, tokat atma, itme, ısırma, saçını çekme, kol bükme, tekme atma, boğazını sıkma, kesici ya da delici bir alet ile yaralama, işkence yapma, ateşle ya da kaynar suyla yakma, sağlıksız koşullarda yaşamaya zorlama gibi hareketleri içermekte ve öldürmeye kadar uzanan çok geniş bir kapsama alanı bulunmaktadır (Adaçay ve Güney, 2012; Karal ve Aydemir, 2012; Özgentürk, Kargın ve Baltacı, 2012; Uçar, 2003).

Cinsel şiddet, cinselliğin bir tehdit, sindirme ve kontrol etme aracı olarak kullanılmasıdır (Uçar, 2003). Eşin istemediği halde ilişkiye zorlanması, başkaları ile cinsel ilişkiye zorlanması, cinsel organlarına zarar verilmesi, çocuk doğurmaya ya da doğurmamaya, kürtaja, enseste zorlanması, zorla evlendirme, kitle iletişim araçlarıyla ya da sözlü olarak cinsel içerikli rahatsız edici davranışlarda bulunma gibi eylemler cinsel şiddettir (Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü, 2008). 5237 sayılı Türk Ceza Kanunu cinsel suçları; cinsel saldırı ve cinsel istismar olarak ikiye ayırmıştır. Cinsel saldırı ile ilgili hükümleri düzenleyen 102. maddeye göre cinsel saldırı "cinsel davranışlarla bir kimsenin vücut dokunulmazlığını ihlal" suçu olarak tanımlanmıştır. 105. maddede cinsel taciz "bir kimseyi cinsel amaçlı olarak taciz etme" suçu olarak tanımlanmıştır. 103. maddede ise ayrıca çocuklara karşı cinsel istismar suçu hüküm altına alınmıştır (TCK, 2011).

Psikolojik şiddet, duyguların ve duygusal ihtiyaçların, karşı tarafa baskı uygulayabilmek için tutarlı bir şekilde istismar edilmesi, bir yaptırım ve tehdit aracı olarak kullanılmasıdır (Uçar, 2003). Bağırmak, korkutmak, küfür etmek, tehdit etmek, aileyle ve arkadaşlarla görüştürmemek, eve kapatmak, küçük düşürmek, çocuklarından uzaklaştırmak, sürekli kontrol altında tutmak, kıyafetlerine karışmak, gideceği yerlere karışmak gibi eylemler psikolojik şiddettir (Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü, 2008). 5237 sayılı Türk Ceza Kanunu'nda duygusal şiddet 125. maddede düzenlenen hakaret suçları kapsamında değerlendirilmektedir (TCK, 2011).

Birini kontrol etmek ya da cezalandırmak amacıyla ekonomik olarak sınırlamak, onu temel ihtiyaçlarını dahi karşılayamayacak hale getirmek için yapılan her türlü eylem ekonomik şiddet olarak kabul edilmektedir. Bakımından sorumlu olduğu kişilere para vermeme, zorla çalıştırma, çalışmasına ve iş hayatında ilerlemesine engel olma,

KAYNAKÇA

Adaçay, F. R. ve Güney, G. (2012). *Türkiye'de kadına yönelik ekonomik şiddet.* Uluslararası Katılımlı Kadına ve Çocuğa Karşı Şiddet Sempozyumu, Bildiri Kitabı, C: I, (ss. 312-328). Ankara: MÇD Yayınları,

Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı (2016). Şiddet Önleme ve İzleme Merkezleri Hakkında Yönetmelik. Ankara.

Akın, M. (2013). Aile içi şiddet. *İÜHFM*, 28(1), 27-42.

Alpar, D. A. (2008). *Gebe kadınların aile içi şiddete maruz kalma durumlarının belirlenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi: İstanbul.

Altınay, A. G. ve Arat, Y. (2007). *Türkiye'de kadına yönelik şiddet* (Sabancı Üniversitesi Araştırma Raporu No.7029). http://research.sabanciuniv.edu/ 7029/1/TurkiyedeKadinaYonelikSiddet.pdf adresinden 15.06.2020 tarihinde erişildi.

Amerikan Psikoloji Birliği (1996). *Violence and the family: Report of the APA presidential task force on violence and the family*. Washington DC: American Psychological Association,

Anonuevo, C.M. (1995). *Women, education and empowerment: Pathways towards autonomy.* Hamburg: Unesco Instıtute for Education,

Arslantürk Z ve Amman T. (2001). *Sosyoloji, kavramlar, kurumlar, süreçler, teoriler.* İstanbul: Çamlıca Yayınları.

Azar, S. (1989). *Training parents of abused children*. In C. Schaefer & J. Briemaster (Eds), Handbook of parent training (pp. 414–441). New York: Wiley.

Bahar, G. ve Bahar, A. (2009). Çocuk istismarı ve ihmali: Bir gözden geçirme. *Fırat Sağlık Hizmetleri D*ergisi, *4*(12), 51-65.

Bograd, M. ve Mederos, F. (1999). Battering and couples therapy: Universal screening and selection of treatment modality. *Journal of Marital and Family Therapy, 25,* 291–312.

Browne, K. (2002). *Child protection*. In M. Rutter & E. Taylor (Eds), Child and adolescent psychiatry (pp. 1158–1174). Oxford: Blackwell.

Carr, A. (2006). *Family therapy: Concepts, process and practice* (2nd. ed.). England: John Wiley & Sons Ltd.

Cicchetti, D. (2004). Odyssey of discovery: Lessons learned through three decades of research on child maltreatment. *American Psychologist. Special Awards Issue, 59,* 731–741.

Council of Europe (2012). Number of cases of violence against women increasing, warns PACE. http://www.assembly.coe.int/nw/xml/News/News-View EN.asp?newsid=4222&lang=2&cat=17 adresinden 15.06.2020 tarihinde erişildi.

Çalı, H. H. (2012). Aile içi şiddet: Bir kamu politikası analizi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 16* (2), 1-25.

Dasre, A., Greulich, A. ve Inan, C. (2017). *Combating domestic violence against women in Turkey, The role of women's economic empowerment.* <halshs- 01660703>https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01660703/file/17052. pdf adresinden 15.06.2020 tarihinde erişildi.

Dünya Sağlık Örgütü (2013). *Global and regional estimates of violence against women: Prevalence and health effects of intimate partner violence and non-partner sexual violence*. Switzerland: Geneva.

Ehrensaft, M., Patricia, C., Jocelyn, B., Elizabeth, S., Henian, C. ve Jeffrey, J. (2003). Intergenerational transmission of partner violence: A 20-Year prospective study. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 71*(4), 741-753.

Emery, R. ve Laumann-Billings, L. (2002). *Child abuse*. In M. Rutter & E. Taylor (Eds), Child and Adolescent Psychiatry, (p. 325–339). Oxford: Blackwell.

Garcia-Moreno C, Jansen H A, Ellsberg M, Heise L ve Watts CH (2006). WHO multicountry study on women's health and domestic violence against women study team, prevalence of intimate partner violence: Findings from the WHO multicountry study on wornen's healt and domestic violence. *The Lancet*, *368*, 1260-1269.

Hacettepe Üniversitesi Nüfus Etütleri Enstitüsü (2015). *Türkiye'de kadına yönelik aile içi şiddet araştırması.* Ankara: Elma Teknik Basım Matbaacılık.

Haylı, Ç. M. ve Gökdoğan, M. R. (2019). Aile içi şiddet. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 12* (63), 631-635. Doi Number: http://dx.doi.org/10.17719/jisr.2019.3260.

Heise, L. L. (1998). Violence against women: An integrated, ecological framework. *Violence Against Women, 4*, 262-290.

İçli T. ve Öğün A (2000). *Türkiye'nin sosyokültürel yapısında aile, evlilik ve kadın suçluluğu: Fail-mağdur ilişkisi*. Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu, 4. Uluslararası Türk Kültürü Kongresi Bildiri Kitabı, 249-270, Ankara.

İpek, E. ve Ayvaz Kızılgöl, Ö (2019). Kadına yönelik aile içi şiddet ve kadının işgücüne katılımına ilişkin mikroekonometrik analiz: Türkiye. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 19(*2), 455-474.

Jackson, S. (1999). Issues in the dating violence research: a review of the literature. *Aggress Violent Behav, 4,* 233-247.

Jones, D. (2000). *Child abuse and neglect*. In M. Gelder, J. Lopez-Ibor & N. Andreasen (Eds), New Oxford Textbook of Psychiatry (pp. 1825–1834). Oxford: Oxford University Press.

Kadın Cinayetlerini Durduracağız Platformu (2019). *Kadın cinayetlerini durduracağız platformu 2019 raporu* http://kadincinayetlerinidurduracagiz.net/veriler/2889/kadin-cinayetlerini-durduracagiz-platformu-2019-raporu 18.06.2020 tarihinde erişilmiştir.

Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü (2008). Aile İçi Şiddetle Mücadele El Kitabı, Ankara.

Kandemirci, D. ve Kağnıcı, D. Y. (2014). Kadına yönelik aile içi şiddetle baş etme: çok boyutlu bir inceleme. *Türk Psikoloji Yazıları, 17*(33), 1-12.

Karal, D. ve Aydemir, E. (2012). *Türkiye'de kadına yönelik şiddet*. Uluslararası Stratejik Araştırmalar Kurumu (USAK) Yayını, Rapor No: 12-01, Ankara: USAK.

Karğın, V. (2011). *Peer Reporting of Unethical Police Behavior*. TX, USA: LFB Scholarly Publishing.

Kolko, D. (2002). *Child physical abuse*. In J. Myers, L. Berliner, J. Briere, C. Hendrix, C. Jenny & T. Reid (Eds), APSAC Handbook on Child Maltreatment (pp. 21–54). Thousand Oaks, CA: Sage.

Korkut-Owen, F. ve Owen, D. (2008). *Kadına yönelik aile içi şiddet*. T.C. Başbakanlık Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü. http://www.aileicisiddet.net/egitim/set/KYAIS.pdf 13.06.2020 tarihinde erişilmiştir.

MacDonald, G. (2001). *Effective ınterventions for child abuse and neglect: An evidence based approach to planning and evaluating ınterventions.* Chichester: Wiley.

Mavili Aktaş, A. (2006). *Aile içi şiddet: Kadının ve çocuğun korunması*. Ankara: Elma Yayınevi.

Nazlı, S. (2011). *Aile danışmanlığı* (6. baskı). İstanbul: Anı Yayınevi.

Neugebauer R (2000) Research on intergenerational transmission of violence: the next generation. *Lancet,* 335, 1116-1117.

Oktay, E. Y. (2015). Türkiye'nin ve Dünyanın ortak sorunu: Kadına şiddet. *Akademik Araştırmalar Dergisi*, 64, 57-118

Özgentürk, İ., Karğın, V. ve Baltacı, H. (2012). Aile içi şiddet ve şiddetin nesilden nesile iletilmesi. *Polis Bilimleri Dergisi, 14*(4), 55-77.

Öztan, B. (2004). *Aile hukuku* (4.Basım). Ankara: Turhan Kitabevi.

Stewart D.E., Robinson G.E. (1998). A review of domestic violence and women's mental health. *Arch Womens Ment Health;* 1, 83-9.

Taibbi, R. (2017). *Doing couple therapy: Craft and creativity in work with ıntimate partners* (Second Edıtıon). New York: The Guilford Press.

Tanrıverdi, G., Çapık, C. ve Yalçın Gürsoy, M. (2018). Prevalence of Domestic Violence Against Married Women in Turkey and Associated Risk Factors. *Turkiye Klinikleri J Med Sci, 38*(3):218-29.

Tezcan M. (1999). *Ülkemizde aile içi töre ya da namus cinayetleri*. T.C. Başbakanlık KSSGM, Töre Cinayetleri Panel Bildirileri, Ankara, Beyda Basımevi.

Türk Ceza Kanunu (2011). Türk Ceza Kununu. Ankara: Seçkin Yayınları.

Türkiye İstatistik Kurumu (2018). Türkiye'de kadına yönelik aile içi şiddet üzerine ulusal araştırma mikro veri seti. http://www.turkstat.gov.tr/Kitap.do?metod=KitapDetay&KT_ID=11&KITAP_ID=313 adresinden 13.06.2020 tarihinde erişilmiştir.

Uçar, M. A. (2003). *Aile içi şiddet ve aile koruma yasası*. Ankara: Yetkin Yayınevi.

Vahip, I ve Doğanavşargil, Ö. (2006). Aile İçi Fiziksel Şiddet ve Kadın Hastalarımız. *Türk Psikiyatri Dergisi, 17*(2), 107-114.

VanFleet, R. (1994). *Filial therapy for adoptive children and parents*. In K. J. O'Connor and C. E. Schaefer (Eds.), Handbook of play therapy, Volume Two: Advances and innovations (pp. 371–385). New York, NY: Wiley.

Wekerle, C. ve Wolfe, D. (2003). *Child maltreatment*. In E. Mash & R. Barkley (Eds), Child Psychopathology (pp. 632–684). New York: Guilford.

White, H. ve Widom, C. (2003). Intimate partner violence among abused and neglected children in young adulthood: The mediating effects of early aggression, antisocial personality, hostility and alcohol problems, *Aggressive Behavior*, 29, 332-345.

Wissow, L. (1995). Child abuse and neglect. *New England Journal of Medicine*, 34 (5), 1425–1430.

Yaman Efe, Ş. ve Ayaz, S. (2010). Kadına yönelik aile içi şiddet ve kadınların aile içi şiddete bakışı. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 11. 23-29.

Yıldırım, A. (1998) *Sıradan şiddet: Kadına ve çocuğa yönelik şiddetin toplumsal kaynakları.* İstanbul: Boyut Yayınları.

Zara Page, A. ve İnce, M. (2008). Aile içi şiddet konusunda bir derleme. *Türk Psikoloji Yazıları, 11*(22), 81-94.

YAZAR ÖZGEÇMİŞİ

Dr. Öğr. Üyesi Zeynep KIZIL ASLAN

Yazar, lisans eğitimini Ankara Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği programında, yüksek lisans ve doktora eğitimini aynı üniversitenin Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programında tamamlamıştır. Aynı zamanda Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programında yandal sertifikasına sahiptir. 2013 yılından itibaren Başkent Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı'nda çalışmakta olan yazar, şuanda doktor öğretim üyesi olarak görev yapmakta ve çeşitli lisans ve yüksek lisans derslerini yürütmektedir. Gottman Çift Terapisi'nde 1. ve 2. düzey eğitimlerini tamamlayan yazarın çalışma alanı aile ve çift psikolojik danışmanlığıdır.

BÖLÜM 10

Prof. Dr. Murat BOYSAN

ORCID: 0000-0001-6244-8378

Ailede Psikopatoloji

Bağımlılık Davranışlarının Kavramsal Çerçevesi

Aile Dinamikleri

Aile Sistemleri Modelleri

Riskli ve Koruyucu Anne-Babalık Tutumları

Bağımlılık Tedavisinde Aile Yaklaşımları

Hazırlık Soruları

- ✓ Alkol ve madde bağımlılığı sorunu hangi ailelerde görülebilir?
- ✓ Alkol ve madde bağımlılığı için en önemli risk faktörü nedir?
- ✓ Alkol ve madde bağımlılığı için en önemli koruyucu faktör nedir?
- ✓ Ergenleri madde kullanımından en çok koruyan anne-babalık tutumu hangisidir?

GİRİŞ

Bu bölümde bağımlılık ve ilişkili bozuklukların etiyolojik temelleri, ortaya çıkışı, süreğenliği ve nüks etmesiyle ilişkili aile temelli yaklaşımlar kısaca açıklanmaya çalışılacaktır. Bölüm bağımlılık davranışını anlamaya dönük bakış açılarını aile bağlamında ele alan paradigmaların kısa bir değerlendirmesiyle başlamaktadır. Derlemenin akışı içinde aile dinamikleri ve bağımlı kişinin aile ile etkileşimini anlamaya dönük bir kavramsal çerçeve sunulmuştur. Konuyla ilişkili araştırmaların tarihsel akış sırasıyla uyumlu olarak aile bireyleri arasında alkol ve madde kullanımı sorunu yaşayan ailelerde bireylerin aile dinamikleriyle etkileşimi değerlendirilmiştir. Bu bağlamda ailenin içsel ve dışsal stresörlerle başa çıkma ve uyum sağlama biçimlerine ilişkin yürütülen araştırmalara ve tartışmalara değinilerek başlanmıştır. Ailenin stresle baş etmesi araştırmalarıyla birlikte yoğunlaşan aile içi etkileşim biçimlerine ilişkin davranışçı çözümlemeler, aile sistemlerine özel kavramlaştırmalar ve aile psikopatolojisi modelleri konuya ilişkin farklı bakış açılarını temsil etmektedir. Anne-babalık tutumlarının özellikle ergenlik döneminden madde ve alkol kullanımıyla ilişkisini gösteren meta-analizler ayrı bir başlık altında ele alınmıştır. Son bölümde özellikle ergenlerin bağımlılık sorunlarıyla ilişkili etkililik düzeyi en yüksek çıkan üç aile terapisi modeli kısaca açıklanmıştır. Bu modeller Multisistemik Terapi (MST), Kısa Stratejik Aile Terapisi (KSAT) ve İşlevsel Aile Terapisi'dir (İAT).

Bağımlılık Davranışlarının Kavramsal Çerçevesi

Bağımlılıkla ilişkili son yıllarda hızla büyüyen bir alanyazın olmasına karşın, konuya ilişkin temel bilgi bağımlılıktan kurtulan bireylerin kişisel deneyimlerinden ve analizlerinden gelmektedir. Maddeyle ilişkili bağımlı davranışlar genel olarak bir 'hastalık modeli' çerçevesinde değerlendirilmektedir. Hastalık modeli konuyu tıbbi bakış açısıyla ele almaktadır. Bu nedenle konuya ilişkin etiyolojik faktörler ve tedavi bağlamında klinik bir yaklaşımın yaygın olarak kabul gördüğü dikkat çekmektedir. Tıbbi modelin sosyal politikaların yapılandırılması ve sağlık harcamalarının ikamesi konusunda belirli ölçüde avantajlar sağladığı açıktır. Bununla beraber, bağımlı davranışlar nedeniyle önemli ölçüde işlev kaybı yaşayan bireylerin, yaşanan ciddi problemlere rağmen tedaviden kaçınması veya direnç göstermesi, başladıkları tedaviye devam etmemesi, bağımlılık davranışlarının nüks etmesi veya

tedavi sonucunda beklenilen gelişimi göstereememesi halihazırdaki modellerin pek çok bireye uygun olmadığının bir göstergesi olarak kabul edilebilir (Thombs ve Osborn, 2019).

Bağımlılığın kavramsal tanımına ilişkin tartışmalar da benzer güçlükleri bünyesinde barındırmaktadır. Bağımlılık davranışlarının çok yönlü ve çok düzeyli özellikler taşıdığı dikkate alındığında, 'bağımlılık' kavramını sadece bir beyin bozukluğu düzeyinde ele alarak kişinin salt kendi iradesiyle aşılabilecek bir alışkanlık olarak tanımlamak en hafif anlamıyla aşırı bir indirgeme veya bir yanlış kullanım olarak düşünülebilir. Bu anlamda bağımlılıklarla ilişkili müdahale yaklaşımlarının uygulaması, her vakayı kendi başına bir olgu olarak çok düzeyli ve farklı bakış açılarıyla ele almayı gerektiren uzmanlaşmış deneyim gerektiren bir durumdur. Bağımlı davranışların 'sendrom modeli' ise kişisel farkların önemini vurgular. Ancak farklı bağımlılık davranışlarını ayrıştırmak yerine genel bir sendrom olarak kabul ederek, ortak risk ve koruyucu faktörlerin ortaya konulması gerektiği öne sürmektedir (Shaffer vd., 2004).

Uygulamaya bakıldığında bağımlılık konusundaki müdahalelerde uzmanların genellikle belirli bir kuramsal çizgiye odaklandıkları ve diğer yaklaşımları çok fazla dikkate almadıkları dikkat çekmektedir. Bu durumda vakaların özellikleri kendi kuramsal bakış açılarıyla uyumsuz olduğu durumlarda kuramsal bakış açsından bağımsız hareket edildiği gözlenmiştir (Schoenwald, 2016; Webb, Sniehotta ve Michie, 2010). Bu anlamda bağımlılıkla ilişkili farklı yaklaşımların sınıflanması gerekirse üç başlık altında toplanabilir: 1) bağımlı davranışları bilinçli tercih olarak gören yaklaşım, 2) hastalık modeli ve 3) uyumu bozucu davranışlar. Birinci grupta yer alan yaklaşımlar, irade sahibi olan bireyin bağımlı davranışlarını etik değerleri ve toplumsal kuralları hiçe sayarak bilinçli ortaya konulan tercihler olarak tanımlamaktadır. Bu noktada normal ve sorunlu davranışların sınırları kişisel ve toplumsal sonuçlarıyla anlaşılmaya çalışılır. Diğer bir ifadeyle, bağımlılığın sınırı kişinin veya toplumun beklendiği şekilde olumsuzlukla karşılaşacağı, doğru ve yanlış kişisel tercihler arasındaki ayrımla belirlenmektedir. Kişisel tercihte bulunma özgürlüğü, davranış üzerinde kişisel kontrol ve düzenleme kapasitesi anahtar kavramlardır. Bağımlılık problemi yaşayan insanlar, *kontrol edemedikleri* yönelimlerin mağduru değildir. Buna karşın *tercih ettikleri* etkinlik biçimleriyle sonuçları riskli olabilecek streslerle kendilerini ve yakın çevrelerini yüz yüze bırakırlar. Bu an-

lamda tercihler özgür iradeyle yapıldığına göre kişiyi davranışın olumsuz sonuçlarıyla (örn., adli takip veya cezalar) yüz yüze getirmek kişinin olumsuz yönelimleri konusunda ders çıkarabilmesi ve tercihlerini doğru yönde yeniden değerlendirebilmesi için son derece kritik önem taşır. Davranışın tekrar ortaya çıkması olumsuz tercihler konusunda bir direnç olarak algılanır ve davranışın düzenlenebilmesinde daha ileri düzey cezalarla sağaltımın sağlanması beklenir. Bu bakış açısı açıkça bağımlılık konusunda doğrudan insan iradesi ve değerlerine gönderme yapmaktadır. Bu nedenle bağımlılığın öznesi olan kimyasal veya davranışsal unsurlara ilişkin çözümlemelerin ve yaklaşımların çeşitliliğine çok fazla ihtiyaç duymayabilir (Thombs ve Osborn, 2019).

Bağımlılıkla ilişkili diğer bir bakış açısı davranışsal sapmaların altında yatan patolojik süreçlerin sonuçları olarak ortaya çıkan klinik durumlar olarak kavramlaştıran '*hastalık modeli*'dir (Alexander, 1987). Bağımlılık özelliği taşıyan madde kullanımı veya davranışsal sapmaların altında gerçekte var olan bir rahatsızlığın temel belirleyici unsur olduğu kabul edilmektedir. Bu noktada hastalıkların altında genetik yatkınlık oluşturan biyolojik risk faktörlerinin önemli rol oynadığı kabul edilmektedir. İnsanların bağımlılık geliştirebilecekleri nesnelerin veya davranışların patolojik bir hal alarak bağımlılığın gelişebilmesi için kullanma veya maruz kalmanın yanı sıra biyolojik yatkınlık özelliklerinin mutlaka bulunması gerektiği kabulüyle hareket edilmektedir (Volkow, Koob ve McLellan, 2016). Bu bakış açısı insanın iradeli tercihlerini merkeze almak yerine, hastalıklara yatkınlık düzeyine bağlı risk ve koruyucu etkenlerden yola çıkarak patolojinin gelişim süreçlerini kavramlaştırmaya çalışmaktadır. Bu nedenle madde kullanımı, alkol kötüye kullanımı veya patolojik kumar oynama bozukluğu gibi bozukluklar arasındaki etiyolojik mekanizmaların ortak ve ayrışan yönleri tanımlanırken karar alma, davranım motivasyonu veya uyaran arayışı gibi risk oluşturabilecek davranışsal yatkınlıklar üzerinde durulmaktadır (Bechara, 2005; Bernheim ve Rangel, 2004). Yine bağımlılık oluşturan şeylere maruz kalma ve bağımlılık davranışının belirli bir süre tekrarlanması neticesinde beyin bölgelerinde ortaya çıkan nörobiyolojik değişimlere bağlı olarak genel bir bağımlılık eğiliminin gelişebileceği yönünde öngörüleri olan bağımlılığın sendrom modeli dikkat çekmektedir (Grant, Schreiber ve Harvanko, 2012). Hastalık modeli kavramsal çerçevesini tıbbi modelden aldığı için bağımlılıkla ilişkili sorunlu davranışları bir tedavi yaklaşımı bağlamında tanımlayarak doğrudan bağımlı davranışların sağaltımı sağlanırken ilişkili sağlık sorunlarının da idamesi

KAYNAKÇA

Adalbjarnardottir, S. ve Hafsteinsson, L. G. (2001). Adolescents' perceived parenting styles and their substance use: Concurrent and longitudinal analyses. *Journal of Research on Adolescence, 11*(4), 401-423. doi:10.1111/1532-7795.00018

Alati, R., Najman, J. M., Kinner, S. A., Mamun, A. A., Williams, G. M., O'Callaghan, M. ve Bor, W. (2005). Early predictors of adult drinking: A birth cohort study. *American Journal of Epidemiology, 162*(11), 1098-1107. doi:10.1093/aje/kwi320

Alexander, B. K. (1987). The disease and adaptive models of addiction: A framework evaluation. *Journal of Drug Issues, 17*(1), 47-66. doi:10.1177/002204268701700104

Alexander, J. F. ve Robbins, M. S. (2010). Functional family therapy: A phase-based and multi-component approach to change. In R. C. Murrihy, A. D. Kidman ve T. H. Ollendick (Eds.), *Clinical handbook of assessing and treating conduct problems in youth*. New York, NY: Guilford.

Alexander, J. F., Waldron, H. B., Robbins, M. S. ve Neeb, A. A. (2013). *Functional family therapy for adolescent behavior problems*. Washington, DC: American Psychological Association.

Andrews, J. A., Hops, H. ve Duncan, S. C. (1997). Adolescent modeling of parent substance use: The moderating effect of the relationship with the parent. *Journal of Family Psychology, 11*(3), 259-270. doi:10.1037/0893-3200.11.3.259

Bahr, S. J. ve Hoffmann, J. P. (2010). Parenting style, religiosity, peers, and adolescent heavy drinking. *Journal of Studies on Alcohol and Drugs, 71*(4), 539-543. doi:10.15288/jsad.2010.71.539

Bandura, A., Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Regalia, C. ve Scabini, E. (2011). Impact of family efficacy beliefs on quality of family functioning and satisfaction with family life. *Applied Psychology, 60*(3), 421-448. doi:10.1111/j.1464-0597.2010.00442.x

Bateson, G., Jackson, D. D., Haley, J. ve Weakland, J. (1956). Toward a theory of schizophrenia. *Behavioral Science, 1*(4), 251-264. doi:10.1002/bs.3830010402

Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology, 4*(1, Pt.2), 1-103. doi:10.1037/h0030372

Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *The Journal of Early Adolescence, 11*(1), 56-95. doi:10.1177/0272431691111004

Bechara, A. (2005). Decision making, impulse control and loss of willpower to resist drugs: a neurocognitive perspective. *Nature Neuroscience, 8*(11), 1458-1463. doi:10.1038/nn1584

Becker, J. V. ve Miller, P. M. (1976). Verbal and nonverbal marital interaction patterns of alcoholics and nonalcoholics. *Journal o! Studies on Alcohol, 37*(11), 1616-1624. doi:10.15288/jsa.1976.37.1616

Becona, E., Martinez, U., Calafat, A., Juan, M., Fernandez-Hermida, J. R. ve Secades-Villa, R. (2012). Parental styles and drug use: A review. *Drugs-Education Prevention and Policy, 19*(1), 1-10. doi:10.3109/09687637.2011.631060

Bernheim, B. D. ve Rangel, A. (2004). Addiction and cue-triggered decision processes. *American Economic Review, 94*(5), 1558-1590. doi:Doi 10.1257/0002828043052222

Billings, A. G., Kessler, M., Gomberg, C. A. ve Weiner, S. (1979). Marital conflict resolution of alcoholic and nonalcoholic couples during drinking and nondrinking sessions. *Journal o] Studies on Alcohol, 40*(3), 183-195. doi:10.15288/jsa.1979.40.183

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development : Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Calafat, A., Garcia, F., Juan, M., Becona, E. ve Fernandez-Hermida, J. R. (2014). Which parenting style is more protective against adolescent substance use? Evidence within the European context. *Drug and Alcohol Dependence, 138*, 185-192. doi:10.1016/j.drugalcdep.2014.02.705

Carson, A. T. ve Baker, R. C. (1994). Psychological correlates of codependency in women. *International Journal of the Addictions, 29*(3), 395-407. doi:10.3109/10826089409047388

Cermak, T. L. (1991). Co-addiction as a disease. *Psychiatric Annals, 21*(5), 266-272. doi:10.3928/0048-5713-19910501-05

Coatsworth, J. D., Santisteban, D. A., McBride, C. K. ve Szapocznik, J. (2001). Brief strategic family therapy versus community control: Engagement, retention, and an exploration of the moderating role of adolescent symptom severity. *Family Process, 40*(3), 313-332. doi:DOI 10.1111/j.1545-5300.2001.4030100313.x

Dishion, T. J., Kavanagh, K., Schneiger, A., Nelson, S. ve Kaufman, N. K. (2002). Preventing early adolescent substance use: A family-centered strategy for the public middle school. *Prevention Science, 3*(3), 191-201. doi:10.1023/A:1019994500301

Eitle, D. (2005). The moderating effects of peer substance use on the family structure-adolescent substance use association: Quantity versus quality of parenting. *Addictive Behaviors, 30*(5), 963-980. doi:10.1016/j.addbeh.2004.09.015

Fernandez, M. A. ve Eyberg, S. M. (2009). Predicting treatment and follow-up attrition in parent–child interaction therapy. *Journal of Abnormal Child Psychology, 37*(3), 431-441. doi:10.1007/s10802-008-9281-1

Fiese, B. H., Tomcho, T. J., Douglas, M., Josephs, K., Poltrock, S. ve Baker, T. (2002). A review of 50 years of research on naturally occurring family routines and rituals: Cause for celebration? *Journal of Family Psychology, 16*(4), 381-390. doi:10.1037/0893-3200.16.4.381

Frankenstein, W., Hay, W. M. ve Nathan, P. E. (1985). Effects of intoxication on alcoholics' marital communication and problem solving. *Journal of Studies on Alcohol, 46*(1), 1-6. doi:10.15288/jsa.1985.46.1

Gladding, S. T. (2012). *Aile terapisi: Tarihi, kuram ve uygulamaları*. Ankara: Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği.

Gorman-Smith, D., Tolan, P. H., Henry, D. B. ve Florsheim, P. (2000). Patterns of family functioning and adolescent outcomes among urban African American and Mexican American families. *Journal of Family Psychology, 14*(3), 436-457. doi:10.1037/0893-3200.14.3.436

Gotham, H. J. ve Sher, K. J. (1996). Do codependent traits involve more than basic dimensions of personality and psychopathology? *Journal of Studies on Alcohol, 57*(1), 34-39. doi:DOI 10.15288/jsa.1996.57.34

Grant, J. E., Schreiber, L. R. N. ve Harvanko, A. M. (2012). Neurobiology of addiction: Support for a syndrome model of addiction. In H. J. Shaffer, D. A. LaPlante ve S. E. Nelson (Eds.), *APA addiction syndrome handbook, Vol. 1. Foundations, influences, and expressions of addiction* (pp. 121–146): American Psychological Association.

Hajema, K. J. ve Knibbe, R. A. (1998). Changes in social roles as predictors of changes in drinking behaviour. *Addiction, 93*(11), 1717-1727. doi:10.1046/j.1360-0443.1998.931117179.x

Haley, J. (1976). *Problem-solving therapy*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Hall, W., Carter, A. ve Forlini, C. (2015). The brain disease model of addiction: Is it supported by the evidence and has it delivered on its promises? *Lancet Psychiatry, 2*(1), 105-110. doi:10.1016/S2215-0366(14)00126-6

Hartnett, D., Carr, A., Hamilton, E. ve O'Reilly, G. (2017). The effectiveness of functional family therapy for adolescent behavioral and substance misuse problems: A meta-analysis. *Family Process, 56*(3), 607-619. doi:10.1111/famp.12256

Henggeler, S. W. (2017). Multisystemic Therapy. In C. J. Schreck, M. Leiber, H. V. Miller ve K. Welch (Eds.), *The Encyclopedia of Juvenile Delinquency and Justice* (pp. 1-5): Wiley-Blackwell.

Henggeler, S. W., Clingempeel, W. G., Brondino, M. J. ve Pickrel, S. G. (2002). Four-year follow-up of multisystemic therapy with substance-abusing and substance-dependent juvenile offenders. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 41*(7), 868-874. doi:10.1097/00004583-200207000-00021

Henggeler, S. W., Pickrel, S. G. ve Brondino, M. J. (1999). Multisystemic treatment of substance-abusing and -dependent delinquents: Outcomes, treatment fidelity, and transportability. *Mental Health Services Research, 1*(3), 171-184. doi:10.1023/A:1022373813261

Henggeler, S. W. ve Schaeffer, C. M. (2016). Multisystemic Therapy (R): Clinical overview, outcomes, and implementation research. *Family Process, 55*(3), 514-528. doi:10.1111/famp.12232

Henggeler, S. W., Schoenwald, S. K., Borduin, C. M., Rowland, M. D. ve Cunningham, P. B. (2009a). *Multisystemic therapy for antisocial behavior in children and adolescents*. New York, NY: Guilford.

Henggeler, S. W., Sheidow, A. J. ve Lee, T. (2009b). Multisystemic Therapy (MST). In J. H. Bray ve M. Stanton (Eds.), *The Wiley-Blackwell handbook of family psychology* (pp. 370-387). Singapore, SG: Wiley.

Horigian, V. E., Feaster, D. J., Brincks, A., Robbins, M. S., Perez, M. A. ve Szapocznik, J. (2015). The effects of Brief Strategic Family Therapy (BSFT) on parent substance use and the association between parent and adolescent substance use. *Addictive Behaviors, 42*, 44-50. doi:10.1016/j.addbeh.2014.10.024

Horigian, V. E. ve Szapocznik, J. (2015). Brief strategic family therapy: Thirty-five years of interplay among theory, research, and practice in adolescent behavior problems. In L. M. Scheier (Ed.), *Handbook of adolescent drug use prevention: Research, intervention strategies, and practice* (pp. 249–265). Singapore, SG: American Psychological Association.

Hurcom, C., Copello, A. ve Orford, J. (2000). The family and alcohol: effects of excessive drinking and conceptualizations of spouses over recent decades. *Substance Use & Misuse, 35*(4), 473-502. doi:10.3109/10826080009147469

Hussaarts, P., Roozen, H. G., Meyers, R. J., van de Wetering, B. J. ve McCrady, B. S. (2012). Problem areas reported by substance abusing individuals and their concerned significant others. *The American Journal on Addictions, 21*(1), 38-46. doi:10.1111/j.1521-0391.2011.00187.x

Hyman, S. E. (2005). Addiction: A disease of learning and memory. *American Journal of Psychiatry, 162*(8), 1414-1422. doi: 10.1176/appi.ajp.162.8.1414

Hyman, S. E., Malenka, R. C. ve Nestler, E. J. (2006). Neural mechanisms of addiction: The role of reward-related learning and memory. *Annual Review of Neuroscience, 29*, 565-598. doi:10.1146/annurev.neuro.29.051605.113009

Jackson, J. K. (1954). The adjustment of the family to the crisis of alcoholism. *Quarterly Journal of Studies on Alcohol, 15*(4), 562-586. doi:10.15288/qjsa.1954.15.562

Jacob, T., Haber, J. R., Leonard, K. E. ve Rushe, R. (2000). Home interactions of high and low antisocial male alcoholics and their families. *Journal of Studies on Alcohol, 61*(1), 72-80. doi:10.15288/jsa.2000.61.72

Jacob, T. ve Leonard, K. E. (1988). Alcoholic-spouse interaction as a function of alcoholism subtype and alcohol consumption interaction. *Journal of Abnormal Psychology, 97*(2), 231-237. doi:10.1037/0021-843x.97.2.231

Jacob, T., Leonard, K. E. ve Randolph Haber, J. (2001). Family interactions of alcoholics as related to alcoholism type and drinking condition. *Alcoholism: Clinical and Experimental Research, 25*(6), 835-843. doi:10.1111/j.1530-0277.2001.tb02287.x

Jacob, T., Ritchey, D., Cvitkovic, J. F. ve Blane, H. T. (1981). Communication styles of alcoholic and nonalcoholic families when drinking and not drinking. *Journal of Studies on Alcohol, 42*(5), 466-482. doi:10.15288/jsa.1981.42.466

Kerr, M., Stattin, H. ve Burk, W. J. (2010). A Reinterpretation of Parental Monitoring in Longitudinal Perspective. *Journal of Research on Adolescence, 20*(1), 39-64. doi:10.1111/j.1532-7795.2009.00623.x

Keyes, K. M., Hatzenbuehler, M. L. ve Hasin, D. S. (2011). Stressful life experiences, alcohol consumption, and alcohol use disorders: The

epidemiologic evidence for four main types of stressors. *Psychopharmacology (Berl), 218*(1), 1-17. doi:10.1007/s00213-011-2236-1

Kogan, K. L. ve Jackson, J. K. (1965). Stress, personality and emotional disturbance in wives of alcoholics. *26*(3), 486-495.

Lamborn, S. D., Mounts, N. S., Steinberg, L. ve Dornbusch, S. M. (1991). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development, 62*(5), 1049-1065. doi:10.1111/j.1467-8624.1991.tb01588.x

Leonard, K. E. ve Jacob, T. (1997). Sequential interactions among episodic and steady alcoholics and their wives. *Psychology of Addictive Behaviors, 11*(1), 18-25. doi:10.1037/0893-164x.11.1.18

Liddle, H. A. (2004). Family-based therapies for adolescent alcohol and drug use: research contributions and future research needs. *Addiction, 99*, 76-92. doi:DOI 10.1111/j.1360-0443.2004.00856.x

Lyon, D. ve Greenberg, J. (1991). Evidence of codependency in women with an alcoholic parent: helping out Mr. Wrong. *Journal of Personality and Social Psychology, 61*(3), 435-439. doi:10.1037//0022-3514.61.3.435

Maccoby, E. ve Martin, J. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In E. M. Hetherington (Ed.), *Handbook of child psychology: Socialization, personality, and social development* (Vol. Volume 4, pp. 1-101). New York, NY: Wiley.

Macdonald, D. E. (1956). Mental disorders in wives of alcoholics. *Quarterly Journal of Studies on Alcohol, 17*(2), 282-287. doi:10.15288/qjsa.1956.17.282

Madanes, C. (1981). *Strategic family therapy*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Mahedy, L., MacArthur, G. J., Hammerton, G., Edwards, A. C., Kendler, K. S., Macleod, J., . . . Heron, J. (2018). The effect of parental drinking on alcohol use in young adults: the mediating role of parental monitoring and peer deviance. *Addiction, 113*(11), 2041-2050. doi:10.1111/add.14280

Mares, S. H. W., van der Vorst, H., Engels, R. C. M. E. ve Lichtwarck-Aschoff, A. (2011). Parental alcohol use, alcohol-related problems, and alcohol-specific attitudes, alcohol-specific communication, and adolescent excessive alcohol use and alcohol-related problems: An indirect path model. *Addictive Behaviors, 36*(3), 209-216. doi:10.1016/j.addbeh.2010.10.013

McCrady, B. S. (2004). To have but one true friend: implications for practice of research on alcohol use disorders and social network. *Psychology of Addictive Behaviors, 18*(2), 113-121. doi:10.1037/0893-164X.18.2.113

McCrady, B. S., Ladd, B. O. ve Hallgren, K. A. (2012). Theoretical bases of family approaches to substance abuse treatment. In S. T. Walters ve F. Rotgers (Eds.), *Treating substance abuse: Theory and technique* (Third Edition ed.). New York, NY: Guilford.

Meyers, R. J. ve Wolfe, B. L. (2004). *Get your loved one sober: Alternatives to nagging, pleading and threatening*. Center City, MN: Hazelden Publishing and Educational Services.

Miller, W. R., Forcehimes, A. A. ve Zweben, A. (2019). *Treating addiction: A guide for professionals*. New York, NY: Guilford.

Minuchin, S. (1974). *Families and family therapy*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Minuchin, S. ve Fishman, H. C. (1981). *Family therapy techniques*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Mohr, C. D., Averna, S., Kenny, D. A. ve Del Boca, F. K. (2001). "Getting by (or getting high) with a little help from my friends": an examination of adult alcoholics' friendships. *Journal of Studies on Alcohol and Drugs, 62*(5), 637-645. doi:10.15288/jsa.2001.62.637

Montgomery, C., Fisk, J. E. ve Craig, L. (2008). The effects of perceived parenting style on the propensity for illicit drug use: The importance of parental warmth and control. *Drug and Alcohol Review, 27*(6), 640-649. doi:10.1080/09595230802392790

Moos, R. H., Finney, J. W. ve Gamble, W. (1982). The process of recovery from alcoholism. II. Comparing spouses of alcoholic patients and matched community controls. *Journal o] Studies on Alcohol, 43*(9), 888-909. doi:10.15288/jsa.1982.43.888

Nace, E. P. (1982). Therapeutic approaches to the alcoholic marriage. *Psychiatric Clinics of North America, 5*(3), 543-564. doi:10.1016/s0193-953x(18)30858-x

O'Farrell, T. J. ve Fals-Stewart, W. (2006). *Behavioral couples therapy for alcoholism and drug abuse*. New York, NY: Guilford.

Orford, J. (1992). Control, confront or collude: How family and society respond to excessive drinking. *British Journal of Addiction, 87*(11), 1513-1525. doi:10.1111/j.1360-0443.1992.tb02659.x

Orford, J. (1994). Empowering family and friends: a new approach to the secondary prevention of addiction. *Drug and Alcohol Review, 13*(4), 417-429. doi:10.1080/09595239400185551

Orford, J., Guthrie, S., Nicholls, P., Oppenheimer, E., Egert, S. ve Hensman, C. (1975). Self-reported coping behavior of wives of alcoholics and its association with drinking outcome. *Journal of Studies on Alcohol, 36*(9), 1254-1267. doi:10.15288/jsa.1975.36.1254

Perrino, T., González-Soldevilla, A., Pantin, H. ve Szapocznik, J. (2000). The role of families in adolescent hiv prevention: A review. *Clinical Child and Family Psychology Review, 3*(2), 81-96. doi:10.1023/A:1009571518900

Petry, N. M. (2011). *Contingency management for substance abuse treatment: A guide to implementing this evidence-based practice*. New York, NY: Routledge.

Ray, G. T., Mertens, J. R. ve Weisner, C. (2007). The excess medical cost and health problems of family members of persons diagnosed with alcohol or drug problems. *Medical Care, 45*(2), 116-122. doi:10.1097/01.mlr.0000241109.55054.04

Robbins, M. S., Alexander, J. F. ve Turner, C. W. (2000). Disrupting defensive family interactions in family therapy with delinquent adolescents. *Journal of Family Psychology, 14*(4), 688-701. doi:10.1037/0893-3200.14.4.688

Robbins, M. S., Feaster, D. J., Horigian, V. E., Puccinelli, M. J., Henderson, C. ve Szapocznik, J. (2011a). Therapist adherence in brief strategic family therapy for adolescent drug abusers. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 79*(1), 43-53. doi:10.1037/a0022146

Robbins, M. S., Feaster, D. J., Horigian, V. E., Rohrbaugh, M., Shoham, V., Bachrach, K., . . . Szapocznik, J. (2011b). Brief strategic family therapy versus treatment as usual: Results of a multisite randomized trial for substance using adolescents. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 79*(6), 713-727. doi:10.1037/a0025477

Robbins, M. S., Turner, C. W., Alexander, J. F. ve Perez, G. A. (2003). Alliance and dropout in family therapy for adolescents with behavior problems: Individual and systemic effects. *Journal of Family Psychology, 17*(4), 534-544. doi:10.1037/0893-3200.17.4.534

Rossow, I., Keating, P., Felix, L. ve McCambridge, J. (2016). Does parental drinking influence children's drinking? A systematic review of prospective cohort studies. *Addiction, 111*(2), 204-217. doi:10.1111/add.13097

Rowe, C. L. (2012). Family therapy for drug abuse: Review and updates 2003-2010. *Journal of Marital and Family Therapy, 38*(1), 59-81. doi:10.1111/j.1752-0606.2011.00280.x

Ryan, S. M., Jorm, A. F. ve Lubman, D. I. (2010). Parenting factors associated with reduced adolescent alcohol use: A systematic review of longitudinal studies. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry, 44*(9), 774-783. doi:10.1080/00048674.2010.501759

Schaffer, J. B. ve Tyler, J. D. (1979). Degree of sobriety in male alcoholics and coping styles used by their wives. *The British Journal of Psychiatry, 135*, 431-437. doi:10.1192/bjp.135.5.431

Schoenwald, S. K. (2016). The Multisystemic Therapy® Quality Assurance/Quality Improvement System. In W. O'Donohue ve A. Maragakis (Eds.), *Quality improvement in behavioral health* (pp. 169-192). Switzerland: Springer International Publishing Switzerland.

Sexton, T. L. ve Alexander, J. F. (2005). Functional family therapy for externalizing disorders in adolescents. In J. Lebow (Ed.), *Handbook of clinical family therapy* (pp. 164-191). New York, NY: Wiley.

Shaffer, H. J., LaPlante, D. A., LaBrie, R. A., Kidman, R. C., Donato, A. N. ve Stanton, M. V. (2004). Toward a syndrome model of addiction: multiple expressions, common etiology. *Harvard Review of Psychiatry, 12*(6), 367-374. doi:10.1080/10673220490905705

Skinner, E. A., Edge, K., Altman, J. ve Sherwood, H. (2003). Searching for the structure of coping: A review and critique of category systems for classifying ways of coping. *Psychological Bulletin, 129*(2), 216-269. doi:10.1037/0033-2909.129.2.216

Stattin, H. ve Kerr, M. (2000). Parental monitoring: A reinterpretation. *Child Development, 71*(4), 1072-1085. doi:Doi 10.1111/1467-8624.00210

Steinberg, L., Lamborn, S. D., Darling, N., Mounts, N. S. ve Dornbusch, S. M. (1994). Over-time changes in adjustment and competence among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development, 65*(3), 754-770. doi:10.1111/j.1467-8624.1994.tb00781.x

Steinglass, P., Davis, D. I. ve Berenson, D. (1977). Observations of conjointly hospitalized "alcoholic couples" during sobriety and intoxication: implications for theory and therapy. *Family Process, 16*(1), 1-16. doi:10.1111/j.1545-5300.1977.00001.x

Steinglass, P., Weiner, S. ve Mendelson, J. H. (1971). Interactional issues as determinants of alcoholism. *American Journal of Psychiatry, 128*(3), 275-280. doi:10.1176/ajp.128.3.275

Stone, A. L., Becker, L. G., Huber, A. M. ve Catalano, R. F. (2012). Review of risk and protective factors of substance use and problem use in emerging adulthood. *Addictive Behaviors, 37*(7), 747-775. doi:10.1016/j.addbeh.2012.02.014

Stormshak, E. A., Connell, A. M., Veronneau, M. H., Myers, M. W., Dishion, T. J., Kavanagh, K. ve Caruthers, A. S. (2011). An ecological approach to promoting early adolescent mental health and social adaptation: Family-centered intervention in public middle schools. *Child Development, 82*(1), 209-225. doi:10.1111/j.1467-8624.2010.01551.x

Szapocznik, J., Hervis, O. ve Schwartz, S. (2003). *Therapy manuals for drug addiction: Brief strategic family therapy for adolescent drug abuse* (Vol. NIH Publication No. 03-4751). Rockville, MD: US Department of Health and Human Services, National Institutes of Health, National Institute on Drug Abuse.

Szapocznik, J., Rio, A. T., Hervis, O., Mitrani, V. B., Kurtines, W. ve Faraci, A. M. (1991). Assessing change in family functioning as a result of treatment: The Structural Family Systems Rating Scale (SFSR). *Journal of Marital and Family Therapy, 17*(3), 295-310. doi:10.1111/j.1752-0606.1991.tb00897.x

Szapocznik, J. ve Williams, R. A. (2000). Brief Strategic Family Therapy: Twenty-five years of interplay among theory, research and practice in adolescent behavior problems and drug abuse. *Clinical Child and Family Psychology Review, 3*(2), 117-134.

Tael-Oeren, M., Naughton, F. ve Sutton, S. (2019). The relationship between parental attitudes and children's alcohol use: a systematic review and meta-analysis. *Addiction, 114*(9), 1527-1546. doi:10.1111/add.14615

Thombs, D. L. ve Osborn, C. J. (2019). *Introduction to addictive behaviors* (Fifth Edition ed.). New York, NY: Guilford.

Trujols, J. (2015). The brain disease model of addiction: challenging or reinforcing stigma? *Lancet Psychiatry, 2*(4), 292-292. doi:Doi 10.1016/S2215-0366(15)00050-4

Turkel, Y. D. ve Tezer, E. (2008). Parenting styles and learned resourcefulness of Turkish adolescents. *Adolescence, 43*(169), 143-152.

Volkow, N. D., Koob, G. F. ve McLellan, A. T. (2016). Neurobiologic advances from the brain disease model of addiction. *New England Journal of Medicine, 374*(4), 363-371. doi:10.1056/NEJMra1511480

Waldron, H. B. ve Brody, J. L. (2010). Functional family therapy for adolescent substance use disorders In J. R. Weisz ve A. E. Kazdin (Eds.), *Evidence-based psychotherapies for children and adolescents* (Second Edition ed., pp. 401-415). New York, NY: Guiford.

Waldron, H. B., Brody, J. L. ve Hops, H. (2017). Functional family therapy for adolescent substance use disorders. In J. R. Weisz ve A. E. Kazdin (Eds.), *Evidence-based psychotherapies for children and adolescents* (Third Edition ed., pp. 342-360). New York, NY: Guilford.

Waldron, H. B. ve Turner, C. W. (2008). Evidence-based psychosocial treatments for adolescent substance abuse. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 37*(1), 238-261. doi:10.1080/15374410701820133

Webb, T. L., Sniehotta, F. F. ve Michie, S. (2010). Using theories of behaviour change to inform interventions for addictive behaviours. *Addiction, 105*(11), 1879-1892. doi:10.1111/j.1360-0443.2010.03028.x

Whalen, T. (1953). Wives of alcoholics: Four types observed in a family service agency. *Quarterly Journal of Studies on Alcohol, 14*(4), 632-641. doi:10.15288/qjsa.1953.14.632

Windle, M. (2000). Parental, sibling, and peer influences on adolescent substance use and alcohol problems. *Applied Developmental Science, 4*(2), 98-110. doi:10.1207/S1532480XADS0402_5

Wolin, S. J., Bennett, L. A., Noonan, D. L. ve Teitelbaum, M. A. (1980). Disrupted family rituals; a factor in the intergenerational transmission of alcoholism. *Journal ol Studies on Alcohol, 41*(3), 199-214. doi:10.15288/jsa.1980.41.199

Yap, M. B. H., Cheong, T. W. K., Zaravinos-Tsakos, F., Lubman, D. I. ve Jorm, A. F. (2017). Modifiable parenting factors associated with adolescent alcohol misuse: a systematic review and meta-analysis of longitudinal studies. *Addiction, 112*(7), 1142-1162. doi:10.1111/add.13785

YAZAR ÖZGEÇMİŞİ

Prof. Dr. Murat BOYSAN

Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi Psikoloji Bölümü öğretim üyesidir. Araştırmacı yüksek lisans derecesini Yüzüncü Yıl Üniversitesi Tıp Fakültesi Psikiyatri Anabilim Dalı'ndan almıştır. Biyometri ve genetik alanında çalışmalarına devam etmiştir. Doktora derecesini Ankara Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programında tamamlamıştır. Obsesif-kompulsif bozukluk, travma sonrası stres bozukluğu, sirkadyen ritim ve uyku problemleri üzerine araştırmaları bulunmaktadır.

BÖLÜM 11

Prof. Dr. İlhan YALÇIN

ORCID: 0000-0002-6407-9606

Evlilik ve Aile Psikolojik Danışmanlığında Etik

Gizlilik

Bilgilendirilmiş Onam

Yetkinlik

İkili ve Çoklu İlişkiler

Kayıt Tutma

Diğer Etik Sorunlar

Etik Karar Verme

Hazırlık Soruları

- ✓ Evlilik ve aile psikolojik danışmanı etik açıdan hangi niteliklere sahip olmalıdır?
- ✓ Bilgilendirilmiş onam formunun kapsamı içerisinde hangi bilgilere yer verilmesi gerektiğini düşünüyorsunuz?
- ✓ Evlilik ve aile psikolojik danışmanının eşlerle ayrı ayrı görüşme yapması hakkında neler düşünüyorsunuz?

GİRİŞ

Etik, nasıl davranmamız gerektiği, davranışları yöneten kuralların neler olduğu, hangi "doğru olan" davranışı yapmamız gerektiği ve neleri yapmamamız gerektiği ile ilgilidir. Etik aynı zamanda davranışlarımızı nasıl haklı çıkardığımızla da ilgilidir. Etikle ilgili kararlar alırken, evlilik ve aile psikolojik danışmanlarının eylemlerini desteklemek için sağlam gerekçelere ihtiyaçları vardır (Hecker ve Murphy, 2017). Gladding'in (2012) de belirttiği gibi etik, evlilik ve aile psikolojik danışmanlığı alanının ayrılmaz bir parçasıdır.

Psikolojik danışman eğitim süreci ile ilgili gerekliliklerin yanı sıra, psikolojik danışmanların mesleki gelişimlerinin önemli bir kısmını da mesleki yönelim geliştirme süreci oluşturmaktadır. Psikolojik danışmanlar için bir mesleki yönelim oluşturma süreci ise üç önemli bileşeni içerir. Bunlar; (a) bir mesleki kimlik geliştirme, (b) etik ile ilgili bilgi sahibi olma ve (c) meslek alanına ilişkin yasal konularda bilgi sahibi olmadır (Remley ve Herlihy, 2016). Psikolojik danışmanların etik ile ilgili konularda bilgi sahibi olması için oluşturulmuş olan çeşitli mesleki etik standartlar ve kodlar bulunmaktadır. Çeşitli meslek örgütleri tarafından oluşturulmuş olan etik standartlar ve kodlar, hizmet verdiğimiz bireyleri, meslek elemanlarını, meslek alanını, çalıştığımız kurumu ve sonuç olarak tüm toplumu korumak üzere yapılandırılmış olan kurallardır (Bond, 2016). Meslek elemanları, mesleğin temsilcileri ve ilgili kuruluşlar tarafından kabul edilmiş olan standartlara göre hareket ederler.

Psikolojik danışmanların evlilik ve aile psikolojik danışmanlığı veya grupla psikolojik danışma gibi birden fazla danışanla çalıştığı durumlarda etik ve yasal konular, bireysel psikolojik danışmaya göre daha karmaşık olabilir. Aynı sorunların birçoğu bireysel psikolojik danışma süreci için de geçerlidir; ancak süreçte birden fazla danışan olduğunda sorunlar daha karmaşıktır ve çözülmesi daha zordur (Remley ve Herlihy, 2016). *Örneğin evlilik ve aile danışmanlığında, psikolojik danışman öncelikli olarak kime karşı sorumlu olacak? Ailede sorunlu olduğu belirlenen kişiye karşı mı, ayrı ayrı ailedeki tüm bireylere mi, yoksa bir bütün olarak aileye karşı mı?* (Goldenberg ve Goldenberg, 2008). Bu tür soruların sayısı artırılabilir.

Görüldüğü gibi, genel olarak psikolojik danışma ve rehberlik alanında söz konusu olan etik ilkelerin, evlilik ve aile psikolojik

danışmanlığına özgü olarak da ele alınması gerekliliği vardır. Bu nedenle, bu bölümde hem genel olarak psikolojik danışma ve rehberlik alanında geçerli olan etik kavramlardan söz edilmiş, hem de özel olarak evlilik ve aile psikolojik danışmanlığı alanına yönelik etik standart ve ilkeler açıklanmıştır.

Gizlilik

Güven, psikolojik danışman ile danışan arasındaki terapötik işbirliğinin en önemli parçasıdır. Danışanlar psikolojik danışma sürecinde ne anlatırlarsa anlatsınlar, gizlilik ilkesinin korunacağını hissetmelidirler. Bu nedenle, psikolojik danışmanlar hukuken gerekli olmadıkça veya danışanın onayı olmadıkça, danışanın anlattıklarını bir başkasıyla paylaşmamalıdır. Terapötik ilişki sırasında öğrenilen bilgiler, sadece mesleki amaçlarla başka kişilerle paylaşılabilir. Örneğin, diğer meslektaşlarla konsültasyon sırasında danışanın kimlik bilgileri açığa çıkmayacak şekilde paylaşım söz konusu olabilir (Benny, 2011). Bunun dışında, danışanlar anlattıklarının psikolojik danışma odası dışına çıkması yönünde bir korku yaşamadan güven duygusu içinde kendilerini açabilmelidir (Goldenberg ve Goldenberg, 2008).

Psikolojik danışmanın danışanı ve/veya diğerlerini uyarma ve koruma yükümlülüğünün olduğu bir durumda gizliliğin bozulması gerekir (Corey ve ark., 2019). Fisher (2008), gizlilik sürecinin yönetilmesi konusunda altı basamaklı bir model önermiştir. Söz konusu model aşağıda kısaca açıklanmıştır:

Hazırlık: Psikolojik danışmanın bu aşamada, danışanın gizlilikle ilgili haklarını koruması konusunda hazırlık yapması gerekir. Bu çerçevede şu önerilerde bulunulmuştur:

- Danışanın hakları ve bu haklara ilişkin etik sorumlulukları bilin.
- Gizli bilgiyi korumakla ilişkili olabilecek kanunları öğrenin.
- Gizlilik ile ilgili kişisel etik duruşunuzu ve bunun yasal sınırlarının neler olduğunu netleştirin.
- Gizlilikle ilgili uygulamalarınızın neler olacağını içeren bir bilgilendirilmiş onam formu hazırlayın.
- Danışanları gizliliğin olası sınırları hakkında anlaşılır bir dille bilgilendirmek için hazırlanın.

- Hem etik konularda hem de yasal konularda danışabileceğiniz kişileri belirleyin ve gerektiğinde onlara danışın.

Danışanlara doğruyu söyleyin: Bu aşamada verilen öneriler aşağıdadır:

- Danışanları, psikolojik danışma sürecinin öncesinde gizliliğin sınırları konusunda bilgilendirin.
- Danışanları gizliliği etkileyebilecek olası durumlar hakkında bilgilendirin.
- Verdiğiniz bilgileri anlayıp kabul ettiklerine ilişkin danışanlarınız tarafından imzalanmış bilgilendirilmiş onam belgelerini alın.
- Danışanınızın veya sizin durumunuzda/görüşünüzde herhangi bir değişiklik olduğunda bu konuları yeniden konuşun.

Gizli bilgiyi gönüllü bir şekilde açıklamak için bilgilendirilmiş onam alın: Bu aşamada verilen öneriler aşağıdadır:

- Eğer durum yasal olarak kaçınılmaz ise danışanın onayını almaksızın gizli bilgiyi ilgili yerlerle paylaşın.
- Danışanı durumla ilgili ve gizli bilgiyi paylaşmanın olası sonuçları hakkında yeterli düzeyde bilgilendirin.
- Gizli bilgiyi açıklamadan önce danışanın yazılı onayını alın.

Yasal taleplere etik çerçevede kalarak yanıt verin: Bu aşamada verilen öneriler aşağıdadır:

- Danışanınızı onun onamı olmaksızın bilginin açıklanmasını gerektiren yasal talepler hakkında bilgilendirin.
- Gizli bilgilerin açıklanmasını, yasal olarak mümkün olduğu ölçüde sınırlı tutun.

"Önlenebilir" gizlilik ihlallerinden kaçının: Bu aşamada verilen öneriler aşağıdadır:

- Gizlilik kuralında etik olmayan istisnalar yapmaktan kaçının.
- Gizliliği korumayı amaçlayan politikalar geliştirin.
- Psikolojik danışma süreci ile ilgili not alma ve kayıt tutma uygulamalarınızı gözden geçirin.

- Mahkemede veya başka herhangi bir yerde çıkar çatışması durumu oluşturacak olan ikili ilişkilerden kaçının.
- Gelebilecek yasal talepler konusunda hazırlıklı olun; danışanlarınızı kendilerini koruyacak şekilde davranmaları konusunda güçlendirin.
- Başkalarına yönelik yapılan sunumlarda, araştırmalarda ve konsültasyon görüşmelerinde danışanınızın kimliğini koruyun.
- Bir hastalık veya ölüm durumunda danışanların gizliliğini korumak için mesleki bir belge hazırlayın.

Gizlilik hakkında konuşun: Bu aşamada verilen öneriler aşağıdadır:

- Etik uygulamalar konusunda model olun, başkalarının etik dışı uygulamaları ile mücadele edin.
- Gizlilik konusunda gerektiğinde konsültasyon desteği verin.
- Öğrencilere, süpervizyon alanlara ve çalışanlara etik uygulamaları öğretin.

Fisher (2008), bu modeldeki basamakların farklı roller ve çalışılan kurumlar için uyarlanabileceğini belirtmiştir. Bu basamaklar, ayrıca çiftler ve aileler gibi farklı gruplara yönelik olarak da kullanılabilir. Fisher'e göre, yukarıda anlatılan modelin sadeliği, etik açıdan gerekli görevleri yerine getirmenin zorluğu ile ters düşer. Bu model, uzmanların gizlilik konusundaki yükümlülüklerini gösterir, ancak bu modeldeki herhangi bir aşamada ortaya çıkabilecek olan bir etik ikilem durumunun çözümlenmesinde yapılandırılmış karar verme süreçlerinin kullanılması önerilmektedir.

Ritvo ve Glick'e (2002) göre, bir aile psikolojik danışmanı ailenin tüm üyelerini her oturumda birlikte görmedikçe, bireysel yapılan oturumlarda ailedeki bazı sırların ortaya çıkması olasıdır. Sırlar ailedeki bir işlevsizliğin temel sebeplerinden olabildiği için, bunların ortaya çıkması ve bu konuların konuşulması sıklıkla rastlanan bir durumdur. Aile psikolojik danışmanlarının "sır" ve "mahremiyet" kavramlarını ayırt etmeleri gerekir. Mahremiyet kavramı, genellikle bireyin diğerleriyle paylaşmayı tercih etmediği, onun diğerleriyle olan ilişkisini doğrudan etkilemeyen bilgileri içermektedir. Sırlar ise genellikle ilişkiyi doğrudan etkileyen duyguları veya bilgileri kapsar. Sırlar, çoğu zaman korku, kaygı ve utanç duyguları ile bağlantılıdır. Aile sistemi içindeki bazı kişiler sırları biliyorken, bazıları bilmiyordur. Ayrıca söz konusu

KAYNAKÇA

American Association for Marriage and Family Therapy (2015). *Code of ethics*. https://www.aamft.org/Legal_Ethics/Code_of_Ethics.aspx

American Counseling Association (2014). *ACA code of ethics*. Alexandria, VA: Author.

Benny, B. (2011). Ethical issues in marriage and family therapy. İçinde *Marriage and family therapy: A practice-oriented approach* (Ed. Linda Metcalf), ss. 475-508. New York: Springer.

Blume, T. W. (2006). *Becoming a family counselor: A bridge to family therapy theory and practice*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

Bond, T. (2016). *Psikolojik danışmanlıkta etik ve yasal konular* (2. basım). (Çev. Ed. B. Yeşilyaprak). Ankara: Nobel Yay.

Corey, G., Corey, M. S. ve Corey, C. (2019). *Issues and ethics in the helping professions* (10. basım). Boston, MA: Cengage Learning.

Cottone, R. R. ve Tarvydas, V. (2016). *Ethics and decision making in counseling and psychotherapy* (4. Basım). New York: Springer.

Fisher, M. A. (2008). Protecting confidentiality rights: The need for an ethical practice model. *American Psychologist*, 63(1), 1-13.

Gladding, S. T. (2012). *Aile terapisi: Tarihi, kuram ve uygulamaları*. (Çev. Ed. İ. Keklik ve İ. Yıldırım). Ankara: Türk PDR Derneği Yayınları.

Goldenberg, H. ve Goldenberg, I. (2008). Professional issues and ethical practices. İçinde *Family therapy: An overview* (7. basım), (Ed. H. Goldenberg ve I. Goldenberg), ss. 126-145. Belmont, CA: Thomson Brooks/Cole.

Gottlieb, M. C. , Lasser, J. ve Simpson, G. L. (2008). Legal and ethical issues in couple therapy. İçinde *Clinical handbook of couple therapy* (4. basım), (Ed. A. S. Gurman). ss. 698-717. New York: Guilford Press.

Hecker, L. ve Murphy, M. J. (2017). Introduction. İçinde *Ethics and professional issues in couple and family therapy* (2. basım), (Ed. M. J. Murphy ve L. Hecker), ss. 1-16. New York: Routledge.

Herlihy, B. ve Corey, G. (2015). *Boundary issues in counseling: Multiple roles and responsibilities* (3. basım). Alexandria, VA: American Counseling Association.

International Association of Marriage and Family Counselors. (2017). *IAMFC Code of ethics*. Alexandria, VA. Author.

Kitchener, K. S. (1984). Intuition, critical evaluation and ethical principles: The foundation for ethical decisions in counseling psychology. *The Counseling Psychologist*, 12(3), 43-55.

Kitchener, K. S. (1986). Teaching applied ethics in counselor education: An integration of psychological processes and philosophical analysis. *Journal of Counseling and Development*, 64, 306-310.

Pope, K. S. ve Vasquez, M. J. T. (2007). *Ethics in psychotherapy and counseling: A practical guide* (3. basım). San Francisco, CA: John Wiley & Sons.

Remley, T. P. ve Herlihy, B. (2016). *Ethical, legal, and professional issues in counseling* (5. basım). Boston: Pearson.

Ritvo, E. C. ve Glick, I. D. (2002). *Concise guide to marriage and family therapy*. Washington, DC: American Psychiatric Publishing.

Shaw, E. (2017). Ethical decision-making from a relational perspective. İçinde *Ethics and professional issues in couple and family therapy* (2. basım), (Ed. M. J. Murphy ve L. Hecker), ss. 17-35. New York: Routledge.

YAZAR ÖZGEÇMİŞİ

Prof. Dr. İlhan Yalçın

Doç. Dr. İlhan Yalçın 1979 yılında Adana'da doğmuştur. 2000 yılında Hacettepe Üniversitesi Psikolojik Danışma ve Rehberlik programından lisans derecesini almıştır. 2000-2005 yılları arasında Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı kurumlarda psikolojik danışman olarak görev yapmıştır. Hacettepe Üniversitesi Psikolojik Danışma ve Rehberlik programından 2004 yılında yüksek lisans, 2010 yılında doktora derecelerini almıştır. 2007-2008 yıllarında TÜBİTAK bursu ile Amerika Birleşik Devletleri'nde (University of North Carolina at Greensboro) misafir araştırmacı olarak bulunmuştur. Başlıca akademik ilgi alanları, evlilik ve evlilik öncesi psikolojik danışma, pozitif psikoloji, grupla psikolojik danışma, psikolojik danışman eğitimi ve psikolojik danışma meslek etiğidir. 2015 yılında doçent unvanını alan yazar, halen Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi'nde görev yapmaktadır.

BÖLÜM 12

Av. Nur ÖZDEN

ORCID: 0000-0003-0808-3675

Aile Hukuku

Aile Hukuku ile İlgili Yasal Düzenlemeler

Evlilik Hukuku

Evliliğin Sona Ermesi

Hazırlık Soruları

- ✓ Evlilik sözleşmesi ne demektir?
- ✓ Sizce evlilikte satin alınan mallar kime aittir?
- ✓ Ailenin yaşamını sürdürdüğü evi eşlerden biri borca karşılık ipotek edebilir mi?
- ✓ Barışarak boşanmak mümkün müdür?
- ✓ Aile uyuşmazlıklarında arabuluculuk uygulanabilir mi?

GİRİŞ

Aile Danışmanları için hazırlanan kitabın bu bölümünde yüzeysel de olsa Aile Hukuku hakkında temel bilgiler yer almaktadır. Ailelerle çalışan meslek mensupları danışanların ne kadar çeşitli konularda destek almak istediklerini bilirler. Böyle durumlarda ayrıntılı bilgilendirme için ilgili meslek grubuna yönlendirilmeleri uygun olmaktadır. Aile arabuluculuğu modelleri genellikle aile danışmanlığı modellerinden uyarlanmıştır ve bu konularda yetersiz eğitim alan bir aile arabulucusunun amatör bir aile danışmanı gibi davranmaması gerekir. Benzer şekilde pratik hukuki bilgiler de aile danışmanının yasal aydınlatma yapması için yeterli olamayacaktır. Disiplinler arası çalışmanın en yararlı tarafı, komşu alanda neler olabileceğine dair fikir edinmektir. Hem kendimizi hem de hizmet verdiğimiz kişileri korumanın yolu da bakış açımızı geliştirirerek farkındalığımızı artırmaktır.

Aile ile ilgili düzenlemeler Anayasa başta olmak üzere Medeni Kanun, Borçlar Kanunu ve Ceza Kanununda yer almaktadır. Ancak bu kitabın temel olarak Aile Danışmanlığı çerçevesinde hazırlandığı dikkate alınarak sadece Medeni Kanun'da yer alan birtakım düzenlemelere yer verilmiştir. İlk bölümde Medeni Kanun, Aile Mahkemeleri Kanunu ve 6284 sayılı Kanun çerçevesinde Aile Hukukundaki Yasal Düzenlemeler, ikinci bölümde nişanlanmadan başlayarak evliliğin kurulması, temel prensipleri ve evlilik süreci içindeki aile konutu ve mal rejimleri gibi konular, üçüncü bölümde ise evliliğin sona ermesi yer almaktadır.

Aile Hukuku ile İlgili Yasal Düzenlemeler

Aile Hukuku ile ilgili hükümlerin yer aldığı yasal düzenlemeler en geniş ölçüde Türk Medeni Kanunu'nda yer almakta olup Anayasa, Borçlar Kanunu, Ceza Kanunu, bazı milletlerarası andlaşmalar, özel kanunlar, tüzükler ve yönetmeliklerde aile hukukuna ilişkin hükümler bulunmaktadır.

Türk Medeni Kanunu:

Cumhuriyet tarihimizin en uzun süre uygulanan kanunlarından biri olan 743 sayılı Medeni Kanun 1926 ile 2002 arasında yürürlükte kalmıştır. İsviçre Medeni Kanunu esas alınarak düzenlenen bu kanun, zamanla değişen ihtiyaçlara cevap verememeye başlayınca 1 Ocak

2002 tarihinde yürürlüğe giren 4721 sayılı Türk Medeni Kanunu hazırlanmıştır. 2002 tarihi özellikle boşanma sonrasındaki mal rejiminin tasfiyesinde önemli bir tarihtir.

Boşanmaların en önemli çatışma konularından biri olan mal maylaşımında 2002 öncesi sahip olunan mallar kimin üzerine kayıtlı ise ona ait olduğu kabul edilmiştir. 2002 sonrasında ise eşler başka bir rejim seçmemişlerse temel olarak edilmiş mal olarak kabul edilmektedir. Medeni Kanunu'nun ikinci kısmında yer alan Aile Hukuku; hem nişanlanma, evlenme, boşanma gibi aile bireyleri arasındaki ilişkileri hem de mal rejiminin tasfiyesi ve nafaka gibi akçalı ilişkileri düzenlemektedir.

Birlikte Düşünelim:

Evlilik iki kişinin imza attığı bir sözleşme olarak kabul edildiğinde;

- ✓ Devletin bir özel hukuk ilişkisine karışması mümkün müdür?
- ✓ Ailedeki bireyler hem eşit olup hem de birbirlerinden korunabilir mi?
- ✓ Eşlerden biri kazandığı parayı ortak yaşama harcamayıp sadece kendi hesabında tutabilir mi?

Aile Hukuku'nun kaynağını Anayasadan alan belirli ilkeleri vardır. Bu ilkelere aykırılık ise pek çok davanın da temelini oluşturmaktadır (Akıntürk, Karaman, 2013; Gümüş, Öğüz, Dural, 2020; Gençcan, 2011):

1. *Birlik ilkesi* eşlerin birlikte yaşaması, yaşayacakları yeri birlikte seçmesi, birbirlerine sadakati, evliliği birlikte yönetmeleri, katkı ve sorumluluklarının da birlikte alması anlamına gelmektedir.
2. *Eşitlik ilkesi* aile hukukundaki en önemli ilkelerden biridir. 743 sayılı eski Medeni Kanunu'nda yer alan eşitliğe aykırı bazı hükümler 4721 sayılı kanunda farklı şekilde düzenlenmiştir. Örneğin evlenme yaşı önceki kanunda erkekler için 17 kadınlar için 15 iken; yeni kanunda kadın erkek farkı kaldırılarak 17 yaşın tamamlanması koşulu getirilmiştir. Ayrıca aile konutunun seçimi, çocuğa isim verme gibi konularda da eşlerin eşit hakları vardır. Eski kanunda bulunan "erkeğin evin reisi" olduğuna dair hüküm de yeni kanuna alınmamıştır.

3. *Koruma ilkesi* erkek ve kadın aile birliği içindeki hakları açısından eşit olsa bile, kanunda ve Yargıtay'ın yerleşik uygulamalarında kadın ve çocukların korunması gerektiği açıkça görülmektedir. Özellikle çocuğun korunması ve çocuğun üstün yararı ilkeleri yargılamada öncelikli olarak dikkate alınmaktadır.
4. *Karışma ilkesi*, ailenin toplumun temeli olarak kabul edilmesinden dolayı devletin aileye müdahale hakkı olduğunu ifade eder. Örneğin, kişiler kendi aralarında evlenip boşanamazlar. Evlilik devletin yetkili memuru tarafından ve öngörülen şekil şartlarına uygun şekilde gerçekleştirilebilir. Boşanma kararını da sadece hâkim verdiğinde geçerli olmaktadır.
5. *Sınırlılık ilkesi*, eşlerin irade özgürlüklerinin sınırlı olduğu hallerde görünmektedir. Örneğin, kanunda yazılı olan mal rejimi modelleri dışında başka bir model oluşturulamaz.
6. *Gizlilik ilkesi*, evlilik birliğinin kamuya açık ve özel hayat alanlarında esnek ve özenli olarak uyulması gereken bir ilkedir. Özel hayatın gizliliği esastır.

Görüldüğü üzere, aile hukukuna ilişkin pek çok konuda kontollü bir irade özgürlüğü vardır. Yukarıda sayılan ilkeler ışığında, Medeni Kanunumuz içinde aile hukuku bölümü nişanlanma, evlenme, evliliğin sona ermesi, soybağı, nafaka ve vesayet ana başlıkları altında düzenlenmiştir.

6284 Sayılı Ailenin Korunması ve Kadına Karşı Şiddetin Önlenmesine Dair Kanun (İstanbul Sözleşmesi):

6284 sayılı kanun Aile Hukuku ile ilgili üzerinde en çok tartışılan kanundur. İstanbul Sözleşmesi olarak da anılan "Kadınlara Yönelik Şiddet ve Aile İçi Şiddetin Önlenmesi ve Bunlarla Mücadeleye İlişkin Avrupa Konseyi Sözleşmesi"nin kabulünden sonra hazırlanmış ve 2012 tarihinde yürürlüğe girmiştir. Aile içi şiddetin önlenmesine ilişkin düzenlemeler daha genel ifadelerle Medeni Kanun içinde de yer almaktadır. Kanunda belirlenen yükümlülüklerin yerine getirilmemesi halinde hâkimin aileye müdahalesi mümkün olabilmektedir. Aynı şekilde çocuğun korunması ile ilgili hükümler de yer almakta ancak hâkimin müdahalesi, anne babanın güçlerinin yetmemesi veya çaresiz kalmaları gibi koşulların varlığına bağlanmıştır.

Birlikte Düşünelim:

- ✓ "Şiddete uğrama ihtimali" koruma tedbiri için yeterliyse bu demektir ki **"Birinin şiddet uygulama ihtimali"** de vardır! Acaba şiddet uygulama ihtimalini kim ve hangi ölçütlere göre belirleyebilir?
- ✓ Şiddet mağduru olan kişi LGBT olduğunda önleme ve koruma tedbirleri geçerli olacak mıdır?
- ✓ Şiddet uygulayan kişi aynı zamanda ailenin geçimini sağlayan kişiyse koruma tedbiri verilebilecek midir?

6284 sayılı kanunda şiddete uğramış ya da uğrama ihtimali olan kadın, çocuk ve aile bireyleri ile ısrarlı takip mağduru kişilerin korunmasını amaçlanmaktadır. Şiddetin oldukça geniş bir tanımı yapılmış ve "*kişiye fiziksel, cinsel, psikolojik veya ekonomik açıdan zarar veren, fiziksel, cinsel, psikolojik sözlü veya ekonomik her türlü tutum ve davranış"* olarak yasada yer almıştır. Yani sadece fiziksel şiddet ve yaralama değil; özgürlüğü kısıtlama, aşağılama, zorla cinsel ilişki, iletişimi kesme, kazancına el koyma, arkadaşlarına karışma gibi haller de şiddet tanımı içinde yer almaktadır. Buna karşın kanundaki şiddetin toplumsal cinsiyet ayrımından kaynaklanan bir şiddet tanımı yapmamış olması eleştirilmektedir (Uğur, 2012).

Bu kanunla getirilen en önemli hususlardan biri şiddetle mücadelenin devlet eliyle kurumsal, sürekli ve izlenebilir hale getirilmesidir (Uğur, 2012). Tedbirler hâkim, mülki amir ve kolluk tarafından alınabilmektedir. Alınan tedbirlerin uygulanmasına destek olması için şiddet önleme ve izleme merkezleri (ŞÖNİM) kurulmuştur. Fakat bu merkezlerde yasal danışma ve bilgilendirme hizmetinin bulunmaması büyük eksikliktir (Soybaş, 2012).

Koruyucu tedbirler genel olarak kişileri şiddet mağduru olmaktan korumaya; *önleme tedbirleri* ise şiddet uygulayanı engellemeye yöneliktir (Ceylan, 2012). Koruyucu tedbir kararlarına örnek olarak; kadının işyerinin veya ikametgahının değiştirilmesi, koşulları varsa ikametgahına aile konutu şerhi konulması, hayati tehlike varsa kimlik ve diğer belgelerin değiştirilmesi gösterilebilir. Bu tedbirler geciktirilmeden verilmek durumundadır. Önleyici tedbir kararlarına bak-

KAYNAKÇA

Akıntürk, T. ve Karaman, D.A. (2012). *Türk Medeni Hukuku Aile Hukuku, 15. Baskı.* İstanbul: Beta Yayınları.

Ceylan, E. (2017). 6284 sayılı ailenin korunması ve aile içi şiddetin önlenmesine dair kanuna göre kanun kapsamına girenlerin korunmasıyla ılgili değerlendirmeler. *İstanbul Barosu Dergisi*. 91, 1, 15-30.

Gençcan, Ö.U. (2011). *Aile Hukuku.* Ankara: Yetkin Yayınları.

Gümüş, M.A., Öğüz, T. ve Dural, M. (2020). *Türk Özel Hukuku Cilt 3 Aile Hukuku, 15. Baskı.* İstanbul: Filiz Kitabevi.

Parkinson, L. (2018). *Aile Arabuluculuğu*.3. Baskıdan çeviri, Sorumlu Editör F. Yonca Yücel, Ankara: Adalet Bakanlığı Yayınları.

Soybaş, J. (2012). Ailenin korunması ve aile içi şiddetin önlenmesi hakkında kanuna genel bakış. *Hukuk Göndemi.* 1. 67-70.

Şıpka, Ş. (2020). *50 Soruda Aile Hukukunda Kadının Yasal Hakları*. İstanbul: Altınbaş Üniversitesi Yayınları.

Şıpka, Ş. ve Özdoğan, A. (2015). *Eşler Arasındaki Malvarlığı Davaları*. İstanbul: Oniki Levha Yayıncılık.

Şıpka, Ş. (2011). *Türk Hukukunda Edinilmiş Mallara Katılma Rejimi ve Uygulamaya İlişkin Sorunlar*. İstanbul: Oniki Levha Yayıncılık.

Uğur, H. (2012). Kadın ve aile bireylerine yönelik şiddete karşı 6284 sayılı kanunun getirdikleri. *Türkiye Barolar Birliği Dergisi.* s333-366.

YAZAR ÖZGEÇMİŞİ

Arabulucu Nur ÖZDEN

İstanbul Üniversitesi Hukuk Fakültesini bitirdikten sonra İstanbul ve Ankara'da 15 yıl avukatlık yapmıştır. 1996-2004 yılları arasında Ankara'da fabrika yöneticisi olarak çalışmıştır. 2006 yılından bu yana Arabuluculuk ve Uzlaştırma ile ilgili pek çok eğitim almıştır. Ankara Üniversitesi'nde Eğitim Psikolojisi alanında yüksek lisans, Avrupa Birliği ve Uluslararası İlişkiler alanında lisans üstü eğitim yapmıştır.

Altınbaş (Kemerburgaz) Üniversitesinde kurucu Adalet Bölüm Başkanı olarak görev almıştır. İstanbul ve Ankara'da çeşitli üniversitelerde Arabuluculuk ve Uzlaştırma eğitmenliği yapmakta olup; Adalet Bakanlığı ve Avrupa Komisyonunun Arabuluculuk alanında mevzuat geliştirme ve eğitim projelerinde yer almaktadır. Üniversitelerin lisans üstü eğitim programlarında eğitmenlik yapmaktadır. Aile Hukuku, Aile Arabuluculuğu ve Akran Arabuluculuğu konularında çalışmakta olup aktif arabulucudur.

BÖLÜM 13

Dr. Öğr. Üyesi Semra KİYE
ORCID: 0000-0003-4414-5765

Dr. Orhan YONCALIK
ORCID: 0000-0003-2252-3585

Okul Temelli Aile Psikolojik Danışmanlığı

Sistemik/Ekolojik Okul Psikolojik Danışmanlığı

Okul Temelli Aile Psikolojik Danışmanlığı Nedir?

Vaka Kavramsallaştırması

Okul Temelli Aile Psikolojik Danışmanlığının Güçlü Yönleri

Okul Temelli Aile Psikolojik Danışmanlığı Perspektifi ve Türkiye

Hazırlık Soruları

- ✓ Bir okula psikolojik danışman olarak atandığınızı düşünelim. Öğrencilerinizin iyi oluşlarını ve akademik başarılarını artırmak için aile sistemleri yaklaşımlarının hangi kavram, yöntem ve tekniklerini kullanırdınız?
- ✓ "Ekolojik okul psikolojik danışmanlığı" kavramından ne anlıyorsunuz?
- ✓ Ekolojik empati kavramından ne anlıyorsunuz?
- ✓ "Okul temelli aile danışmanlığı modeli bir meta modeldir." ifadesi ile anlatılmak istenen nedir?
- ✓ Okul temelli aile psikolojik danışmanlığı ile kapsamlı gelişimsel okul danışmanlığı arasında sizce bir bağlantı olabilir mi?

GİRİŞ

Okullarda, öğrencilerin ve ailelerinin yaşamlarında istendik değişimlerin oluşması ve bu değişimlerin hepsinin bir araya gelerek 21. yüzyılın gereklerini karşılayabilecek, oluşan stres faktörleri ile etkili bir şekilde baş edebilecek, kendi kişisel yaşamında ve bulunduğu çevrede işlevsel, uyumu ve dengeyi sağlayabilecek insan modeli inşasında liderlik, savunuculuk, iş birliği, sistem değişimi gibi bu yeni insan modelinin inşasında kullanılacak becerileri eğitim yoluyla edinen ve bu becerileri mesleki kimliğinin bir parçası haline getiren psikolojik danışmanlar önemli bir role sahiptir (Mason, Ockerman ve Chen-Hayes, 2013).

Bilgi çağından uzay çağına geçtiğimiz bu yüzyılda artık toplumlar akıllı toplum (Toplum 5.0) olarak adlandırılmaktadır. Çağımızda bilginin edinilmesi, kullanılması, değerlendirilmesi şekil değiştirmiştir. Bu değişimlerin eğitime yansıması ise günümüzde insanların yeni bilgiler edinmesini ve beceriler geliştirmesini gerektirmektedir. Bu bağlamda dönüşen eğitim sistemleri bu sistemlerin kaçınılmaz bir parçası olan psikolojik danışma ve rehberlik (PDR) hizmetlerinin dönüşümünü de beraberinde getirmiştir. Buna göre hem eğitim hem de uygulama aşamasında kendini yenileyen okul PDR hizmetleri; psikolojik danışmanların *toplum ruh sağlığı liderleri* ve hak savunucuları olarak bireye kendi bağlamı içinde, kanıta dayalı uygulamalar kullanarak çok sistemli ve çok boyutlu bir bakış açısı ile yaklaşmasını amaçlamaktadır. (Amatea ve West- Olatunji, 2007; Mason ve McMahon, 2009; Mason ve diğ., 2013; Singh, Urbano, Haston ve McMahan, 2010).

Psikolojik danışmanların liderlik ve savunuculuk becerilerini kanıta dayalı uygulamalar geliştirerek uygulamalarında bireylerin sosyal, akademik ve mesleki alanlarda başarılı ve uyumlu olmaları amaçlanır. Ayrıca sistemsel eşitsizliklerin belirlenerek herkesin eğitim öğretim hizmetlerinden eşit bir şekilde yararlanabilmesi için çabalamak da psikolojik danışmanların ana görevleri arasındadır. Diğer bir ifade ile psikolojik danışmanlar hizmet sundukları ortamda toplum ruh sağlığı liderleri olmalarının yanında sosyal adalet savunuculuğu rolünü de üstlenmektedirler (Holcomb- McCoy, 2007). Bütün bu rollerin verdiği ağır sorumluluğu yerine getirmek ve belirlenen amaçlara ulaşabilmek için okul psikolojik danışmanlarının daha sistemik, daha ekolojik bir yaklaşım benimseyerek okuldaki diğer öğretmenler, yöneticiler ve çalışanlarla, aile üyeleri ve toplumdaki ilgili paydaşlarla iş birliği içinde

öğrenci iyi oluşu ve başarısını artırmayı amaçlayan kanıta dayalı, önleyici ve krize müdahale edici hizmetler geliştirmeleri zorunlu hale gelmiştir (Bryan ve Henry, 2012). Sistemik perspektifi temel alarak çalışma ve düşünme, The Education Trust tarafından 2009 yılında sunulan okul psikolojik danışmanlığı tanımıyla ifade edilmektedir. Bu tanıma göre, *okul psikolojik danışmanlığı öğrencilerin iyi oluşlarını ve akademik başarılarının istendik yönde gelişmesini önleyen çevresel ve kurumsal engellerin etkilerini azaltmak için öğrenciler ve okul çevresi arasındaki ilişkilere ve etkileşimlere odaklanan* bir meslektir. Bu tanım, daha ekolojik bir yaklaşıma doğru evrilmeyi temsil eder. Bireyi içinde yaşadığı sistemleri göz önüne alarak değerlendirmeyi vurgular. Ekolojik bakış açısı, diğer çeşitli yardımcı mesleklerde uygulama için bir temel olarak kullanılmış olsa da (Conyne ve Cook, 2004; Sallis, Owen ve Fisher, 2008; Sheridan ve Gutkin, 2000; Unger, 2002), çok yakın zamana kadar okul danışmanları için kasıtlı veya sistemik teorik bir yaklaşım olarak kullanılmamıştır (McMahon, Mason, Daluga-Guenther ve Ruiz, 2014).

Günümüzde okul psikolojik danışmanlığı hizmetlerinde giderek vurgusu artan sistemik yaklaşımlar perspektifinden sağlanan okul PDR hizmetleri için ilgili alanyazında çeşitli kavramlar kullanılmaktadır. Bu kavramlardan en çok öne çıkanlar *ekolojik okul psikolojik danışmanlığı* ve *okul temelli aile psikolojik danışmanlığı* kavramlarıdır (Gerrard, Carter ve Ribera, 2019; McMahon ve diğ., 2014). Bu bölümde sistemik/ekolojik okul psikolojik danışmanlığı, okul temelli aile psikolojik danışmanlığının özellikleri, vaka kavramsallaştırması ve güçlü yönleri özetlenmiştir.

Sistemik/Ekolojik Okul Psikolojik Danışmanlığı

Ekolojik okul psikolojik danışmanlığı; okulları ekosistemler olarak kavramsallaştıran, etkileşimsel nedensellik, birbirine bağlılık ve dinamik denge gibi sistemik ilkeler altında çalışan bir paradigmadır. Okul psikolojik danışmanının rolü, öğrencileri çoklu ekosistemler (örneğin aileler, akran grupları, sınıflar, mahalleler) içinde ele alarak çalışmak ve ayrıca öğrencilerin öğrenip gelişebilecekleri daha sağlıklı sistemler oluşturmaktır. Bu perspektif ile çalışan okul psikolojik danışmanları diğer bir ifade ile ekolojik okul psikolojik danışmanları; öğrencilerin okulda dahil olmak üzere çeşitli ekosistemlerinde başarılı olmak için farkındalık ve beceriler geliştirmelerine yardımcı olmaya ve öğrenciler

adına ve öğrencilerle birlikte sistemik değişimi savunmaya odaklanmıştır (Cook, 2012; Huang, Cheng ve Theise, 2013). Ekolojik okul psikolojik danışmanları doğrudan öğrencilerle çalışmalı ve ekosistemler genelinde paydaşlarla iş birliği yapmalıdır. Okullarda aile sistemleri yaklaşımı ile okul psikolojik danışmanlığını ustaca harmanlayarak ortaya koyduğu ekolojik okul psikolojik danışmanlığı modelini açıklarken McMahon ve diğ. (2014) ekolojik okul danışmanlarının *dört temel işlevini* tanımlamışlardır:

1- *Ekolojik okul psikolojik danışmanları, öğrencilerini çoklu ve benzersiz bağlamları içinde anlar.* Ekolojik okul psikolojik danışmanları, Cook ve Conyne'in (2004) "ekolojik empati" – öğrencilerin, deneyimlerinin, durumlarının, kültürel geçmişlerinin ve değerlerinin grup içi farklılıkları da göz önüne alarak karmaşık ve bağlamsallaştırılmış bir perspektiften ele alınması- tanımladığı empatik beceriyi geliştirmek için çalışmalıdır. Ayrıca ekolojik okul psikolojik danışmanları, bazen gruplar içindeki değerlerin ve mesajların birbiriyle çeliştiğini ve bu tür karışık mesajların bir öğrenciyi nasıl etkileyebileceğini anlamalıdır. Örneğin, üniversitenin önemi hakkında öğretmenler, ebeveynler ve arkadaşlardan gelen potansiyel olarak çelişkili mesajları yorumlamak ve yönetmek zorunda olan bir öğrenci bu durumu nasıl deneyimlemektedir?

2- *Ekolojik okul psikolojik danışmanları, ekolojik bir bakış açısıyla öğrencileriyle doğrudan çalışır.* Ekolojik bir perspektiften öğrencilerle doğrudan çalışmak onları yaşadıkları çoklu sistemler hakkında eğitmek, onlara sistemler içinde çalışmaları için gerekli araçları sağlamak ve ihtiyaçlarını savunmak anlamına gelir.

3- *Ekolojik okul psikolojik danışmanları, çok düzeyli değerlendirme ve çok düzeyli müdahalelerin tekrarlanan döngülerini kullanır.* Bir soruna katkıda bulunan çeşitli faktörleri anlamaya çalışmak ve bu faktörleri çeşitli etki katmanlarında ele almaya çalışmak, öğrenci başarısını artırmak için çok önemlidir. Bu nedenle ihtiyaç duyulan becerileri geliştirmek için öğrencilerle birlikte çalışılırken öğretmenlerin öğrenme için daha iyi ortamlar yaratmalarına yardımcı olunacaktr. Ayn zamanda öğrencilerin hak savunuculuğu için ebeveynlerle çalışılırken, kapsayıcı eğitim politikaları değerlendirilerek savunulacaktır.

4- *Ekolojik okul psikolojik danışmanları, sistemler olarak sağlıklı okullar oluşturur ve sürdürür.* Ekolojik okul psikolojik danışmanlığı teorisine göre, öğrenciler ve okul ortamları arasındaki uyum, öğrencilerin nihai başarısı için çok önemlidir. Bu nedenle, ekolojik okul psikolojik danışmanları, okulun bir sistem olarak sağlıklı, dengeli ve sürdürülebilir olmasını sağlamaya yardımcı olmalıdır. Bu sayede topluma çeşitli katkılarda bulunmaya hazır olan öğrencileri mezun etme hedefinde başarılı olabilir (McMahon ve diğ., 2014). Ekolojik okul psikolojik danışmanları, güvenli ve samimi, güçlü yönlere dayalı bir kültür oluşturmaya yardımcı olmak için liderlik, iş birliği ve savunuculuk dahil olmak üzere ASCA Ulusal Modelinde (American School Counselor Association, 2012) tanımlanan birçok beceriyi kullanabilir.

Birlikte Düşünelim:

MEB'de öğrencilik yıllarınızı birlikte analiz edelim:

- ✓ İlkokul yıllarınızda öğrenmenizi ve büyümenizi etkileyen hangi sistemlerin bir parçasıydınız? Aile? Arkadaşlar? Sınıf? Spor takımları? Diğer aktiviteler?
- ✓ Siz ortaokula başladığınızda bu gruplar nasıl değişti? Bazıları daha az ya da daha çok etkili oldu mu?
- ✓ Liseye girerken işler nasıl değişti? Bir gruptan ne yapmanız gerektiği ve nelere öncelik vermeniz gerektiği konusunda aldığınız mesajların başka bir gruptan aldığınız mesajlarla çeliştiği zamanlar oldu mu? Bu etki alanlarındaki çatışan mesajları nasıl yönettiniz?

Ekolojik okul psikolojik danışmanlığı, okulun bir ekosistem olduğu anlayışından hareketle aşağıdaki varsayımlar üzerinden kavramsallaştırılır (McMahon ve diğ., 2014):

1. *Okullar, birbirine bağlı bir alt sistemler ve üst sistemler ağının parçasıdır.* Her okul ayrı bir sistemdir. Aynı zamanda mahalleler, ilçeler, iller, bölgeler ve ülkenin tamamı olmak üzere ve hatta bütün dünyayı da içine alacak şekilde üst sistemlerin içinde yer alırlar. Okullar bir parçası oldukları üst sistemlerden etkilenirler.

KAYNAKÇA

Aldridge, J. M., Fraser, B. J., Fozdar, F., Ala'i, K., Earnest, J., & Afari, E. (2016). Students' perceptions of school climate as determinants of wellbeing, resilience and identity. *Improving Schools*, *19*(1), 5-26.

Amatea, E., & West- Olatunji, C. A. (2007). Joining the conversation about educating our poorest children: Emerging leadership roles for school counselors in high- poverty schools. *Professional School Counseling, 11,* 81– 89.

American School Counselor Association. (2012). *ASCA National Model: A framework for school counseling programs* (3rd ed.). Alexandria, VA: American School Counselor Association.

Anguiano, R. P. V. (2004). Families and schools: The effect of parental involvement on high school completion. *Journal of Family Issues*, *25*(1), 61-85.

Bryan, J., & Henry, L. (2012). A model for building school– family– community partnerships: Principles and process. *Journal of Counseling & Development, 90*(4), 408– 420.

Carter, M. J., & Perluss, E. (2008). Developments in training School-Based Family Counselors: The School-Based Family Counseling (SBFC) Graduate Program at California State University. Los Angeles. *International Journal for School-Based Family Counseling*, *1*(1).

Chapman, R. L., Buckley, L., Sheehan, M., & Shochet, I. (2013). School-based programs for increasing connectedness and reducing risk behavior: A systematic review. *Educational Psychology Review*, *25*(1), 95-114.

Conyne, R. K., & Cook, E. P. (2004). Understanding persons within environments: An introduction to ecological counseling. In R. K. Conyne & E. P. Cook (Eds.), *Ecological counseling: An innovative approach to conceptualizing person- environment interaction.* Alexandria, VA: American Counseling Association.

Cook, E. P. (2012). Understanding people in context: The ecological perspective in counseling. Alexandria, VA: American Counseling Association.

Dollarhide, C. T., & Lemberger-Truelove, M. E. (Eds.). (2018). *Theories of school counseling for the 21st century*. Oxford University Press.

Fan, W., & Williams, C. M. (2010). The effects of parental involvement on students' academic self-efficacy, engagement and intrinsic motivation. *Educational psychology*, *30*(1), 53-74.

Gerrard, B. A., Carter, M. J., & Ribera, D. (Eds.). (2019). *School-based Family Counseling: An Interdisciplinary Practitioner's Guide*. Routledge.

Gerrard, B. A., & Soriano, M. (2019). School-Based Family Counseling: The Revolutionary Paradigm. In *School-Based Family Counseling* (pp. 1-15). Routledge.

Gysbers, N., & Henderson, P. (2014). *Developing and managing your school guidance program.* 4 th Edition, Alexandria, VA: ACA.

Hayes, R. L., & Oppenheim, R. (1997). Constructivism: Reality is what you make it. In T. Sexton & B. Griffin (Eds.), Constructivist thinking in counseling practice, research, and training (pp. 19– 41). New York, NY: Teachers College Press.

Holcomb- McCoy, C. C. (2007). *School counseling to close the achievement gap: A social justice framework for success.* Thousand Oaks, CA: Corwin.

Huang, K. Y., Cheng, S., & Theise, R. (2013). School contexts as social determinants of child health: current practices and implications for future public health practice. *Public Health Reports*, *128*(6_suppl3), 21-28.

Kelly, M. S. (2020). Definition of School Based Family Counseling and Therapy. Qeios. https://doi.org/10.32388/RGAUD2.

Lazarus, A. (2006). *Brief but comprehensive psychotherapy: The multimodal way*. Springer Publishing Company.

Mason, E. C. M., & McMahon, H. G. (2009). Leadership practices in school counselors. *Professional School Counseling, 13*, 107– 115.

Mason, E., Ockerman, M. S., & Chen- Hayes, S. F. (2013). Change- Agent- for-Equity (CAFE) model: A framework for school counselor identity. *Journal of School Counseling, 11*(4), n4.

McMahon, H. G., Mason, E. C. M., Daluga- Guenther, N., & Ruiz, A. (2014). An ecological model of professional school counseling. *Journal of Counseling and Development, 92,* 459– 471.

Myrick, R. (1997). *Developmental guidance and counseling: A practical approach.* 3rd Edition, Minneapolis: Educational Media Corporation.

Niehaus, K., Rudasill, K. M., & Rakes, C. R. (2012). A longitudinal study of school connectedness and academic outcomes across sixth grade. *Journal of School Psychology*, *50*(4), 443-460.

Oberle, E., Schonert-Reichl, K. A., & Zumbo, B. D. (2011). Life satisfaction in early adolescence: Personal, neighborhood, school, family, and peer influences. *Journal of youth and adolescence*, *40*(7), 889-901.

Olson, D. H., Russell, C. S., & Sprenkle, D. H. (1989). *Circumplex model: Systemic assessment and treatment of families*. Psychology Press.

Prochaska, J. O., DiClemente, C. C., & Norcross, J. C. (1992). In search of the structure of change. In *Self change* (pp. 87-114). Springer, New York, NY.

Sallis, J. F, Owen, N., & Fisher, E. B. (2008). Ecological models of health behavior. In K. Glanz, B. K. Rimer, & K. Viswanath (Eds.), *Health behavior and health education: Theory, research, and practice* (4th ed., pp. 465–486). San Francisco, CA: Jossey- Bass.

Sheridan, S. M., & Gutkin, T. B. (2000). The ecology of school psychology: Examining and changing our paradigm for the 21st century. *School Psychology Review, 29,* 485– 502.

Singh, A. A., Urbano, A., Haston, M., & McMahan, E. (2010). School counselors' strategies for social justice change: A grounded theory of what works in the real world. *Professional School Counseling, 13,* 135– 145.

Schwartz, B., & Flowers, J. V. (2010). *How to fail as a therapist: 50+ ways to lose or damage your patients*. Impact Publishers.

Thomson, K. C., Schonert-Reichl, K. A., & Oberle, E. (2015). Optimism in early adolescence: Relations to individual characteristics and ecological assets in families, schools, and neighborhoods. *Journal of Happiness Studies*, *16*(4), 889-913.

Unger, M. (2002). A deeper, more social ecological social work practice. *Social Service Review, 76,* 480– 497.

Wang, M. T., & Eccles, J. S. (2012). Social support matters: Longitudinal effects of social support on three dimensions of school engagement from middle to high school. *Child development*, *83*(3), 877-895.

YAZAR ÖZGEÇMİŞİ

Dr. Öğr. Üyesi Semra KİYE

Marmara Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü'nden 2008 yılında mezun olmuştur. Devlet okullarının bütün kademelerinde yaklaşık dokuz yıl okul psikolojik danışmanı olarak görev yapmıştır. 2014-2016 yılları arasında Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bilim Dalı'nda yüksek lisans eğitimini tamamlayarak Uzman Psikolojik Danışman ünvanını almıştır. 2017 yılında Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı'nda araştırma görevlisi olarak görev yapmış, 2018 yılından bu yana Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Bölümü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı'nda doktora eğitimine devam etmekte ve araştırma görevlisi olarak görev yapmaktadır. Bilişsel ve Davranışçı Terapiler Derneği'nde Bilişsel Davranışçı Terapi Eğitimi'ne devam etmektedir. Akademik ilgi alanları okul ve aile psikolojik danışmanlığı, rehberlikte program geliştirme, grupla psikolojik danışma, kariyer danışmanlığı ve pozitif psikolojiyi kapsamaktadır.

Dr. Orhan YONCALIK

1982 yılı Eskişehir doğumludur. Hasanoğlan Atatürk Anadolu Öğretmen Lisesi'ni bitirdikten sonra Orta Doğu Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesinden 2007 yılında mezun olmuştur. Yüksek lisans eğitimini Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Bölümü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı'nda 2018 yılında tamamlayarak Bilim Uzmanı ünvanı almıştır. Halen, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Bölümü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı'nda doktora eğitimine devam etmekte ve aynı bölümde Araştırma Görevlisi olarak görev yapmaktadır. Bilişsel ve Davranışçı Terapiler Derneği'nde Bilişsel Davranışçı Terapi Eğitimine devam etmektedir. Bağlamsal Bilimler vePsikoterapiler Derneği tarafından verilen Kabul ve Kararlılık Terapisi eğitimlerini tamamlamıştır. Bunlara ek olarak, Mindfulness Institute tarafından sunulan Mindfulness Temelli Stres Azaltma programına katılmıştır. Akademik ilgi alanları okul ve aile psikolojik danışmanlığı, rehberlikte program geliştirme, grupla psikolojik danışma, kariyer danışmanlığı ve pozitif psikolojiyi kapsamaktadır.

GRAFİK DİL

ve anlatım biçimleri

EROL TURGUT

Grafik Dil ve Anlatım Biçimleri

Erol Turgut

3. Baskı 2025
©Tüm Hakları Saklıdır.
Bu kitabın Türkiye'deki basım, yayın ve satış hakları Anı Yayıncılık Eğitim ve Danışmanlık San. Tic. Ltd. Şti.'ne aittir. Anılan kuruluşun izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri herhangi bir bilgi depolama ve erişim sistemiyle, mekanik, elektronik, fotokopi, manyetik veya başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, aktarılamaz, dağıtılamaz.

Yayıncı Sertifika No	:	49260
Matbaa Sertifika No	:	47479
ISBN	:	978-605-170-895-9
e-ISBN	:	978-605-170-896-6
ROR	:	01ek5g375
ISNI	:	0000000485146649
Kapak Tasarımı	:	Erol Turgut
Sayfa Tasarımı	:	Erol Turgut
Baskı	:	Vadi Grafik Tasarım Ltd. Şti.
Adres	:	İvedik Org. San. Bölgesi 88 Oto 3. Bölge 1420. Cad. No: 58/5 Yenimahalle-ANKARA
Tel	:	0 312 395 85 71

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

Grafik Dil ve Anlatım Biçimleri
Turgut, Erol
Anı Yayıncılık, 3. Baskı, Ankara/Türkiye
2025, 232 Sf, 155 x 230 mm
ISBN : 978-605-170-895-9
e-ISBN : 978-605-170-896-6
ROR : 01ek5g375
ISNI : 0000000485146649
Grafik tasarım, Grafik Tasarım Eğitimi
1. Grafik dil ve anlatım biçimleri, 2. Tasarıma doğru
3. Grafik tasarımda güncel eğilimler

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

Annem, Babam, Mehtap, Belgi, Olgu ve
tüm Durgut ailesine

İÇİNDEKİLER

Önsöz
9 Bir görsel çevirmen olarak grafik tasarımcı

Bölüm I Grafik dil ve anlatım biçimleri
19 Çizgisel anlatım
25 Lekesel anlatım
31 Biçemleme
39 Simgesel anlatım
47 Fotografik anlatım
53 Resimleme ile anlatım
59 Tipografik anlatım
63 Eğretileme, Düzdeğişmece
71 Soyutlama
79 Başkalaşım
85 Foto-tipo
91 Deneysel yazı tasarımı

Bölüm II Tasarıma doğru
109 Tasarıma başlarken
115 Görsel buluş
121 Kavramların görselleştirilmesi
127 Grafik tasarımda sıradüzen
133 Grafik tasarımda boşluk
139 Grafik tasarımda denge
145 Grafik tasarımda ritm
151 Grafik tasarımda yön
157 Grafik tasarım dogmaları

Bölüm III Grafik tasarımda güncel eğilimler
167 Modernizmin eleştirisi ve Post-modernist eğilimler
173 Bilim ve teknolojinin etkileri; tasarımda benzerlikler
179 Öznel yaklaşımlar ve anlatım biçimlerine yansımaları
185 Neville Brody ve görsel dili
191 Yanılsama ve Grafik tasarım: M. C. Escher, I. Orozs, S. Fukuda

Ekler
203 Sözlük
219 Dizin
225 Kaynakça

ÖNSÖZ

Grafik tasarım ve eğitiminin günümüzdeki örneklerine bakıldığında bir yandan çok farklı bakış açılarıyla özgün çözümler geliştirilirken diğer yandan birbirine benzeyen, yinelenen yaklaşım ve anlayışların daha da yaygınlaştığı görülür. Özellikle, öğrenim sürecinde, tasarımcı adayları ve öğrencileri yönlendirebilecek birçok olumsuzluk kendi yaklaşım ve çözüm biçimlerini geliştirmeleri açısından engel oluşturmaktadır. Tasarımcının kendine özgü grafik dil ve anlatım biçimleri geliştirmesine katkı sağlamak amacıyla hazırlanan bu kitabı yazmaya iten nedenler genel olarak şöyle sıralanabilir:

1. Yazılımların sunduğu görsel dil ve olanakların yaygınlaşmasıyla hazır efekt, hazır görüntü, clip-art v.d. kullanarak sonuca ulaşma eğilimi.
2. Popüler yaşam biçimleri, beğeni ve bilgilerle donatılıp aynı şeyleri düşünen yığınlar, gittikçe birbirine benzeyerek tekdüzeleşen tasarımlar.
3. Konu ve içerdiği kavramları yeterince araştırıp bilgilenmeden tasarıma başlanması ve yüzeysel çözümlerde kalınması.
4. Bir kavram ya da düşünceyi yansıtmaktan çok konuyla ilgili bir nesne/varlığı görselleştirmekle yetinmek, tasarım stratejisi geliştirmeksizin konuya yaklaşılması.
5. Tasarımda, gözlem, düşünce ve buluşun birbirine bağlı süreçler olarak görülmemesi, çalışma yönteminin bu yönde olmayışı.
6. Tasarımcının biçem ve anlatım dilini geliştirmede kendi duyarlık, yaklaşımlarından yola çıkmamak.
7. Genel olarak, ilgili olsun, olmasın, tasarımlara teknolojik göstergeleri ekleme eğilimi.
8. Genelgeçer hale gelen dogma, kural, anlayış, beğeni v.d. yarattığı sınırlamalar.
9. Tasarımda, bir düşünceyi birçok yol ve yaklaşımla anlatma eksikliği.
10. Diğer disiplin ve alanlardaki anlatım biçimlerini gözeterek yeni yaklaşımlar geliştirmemek.
11. Sanat ve tasarımdaki yapıt/ürünlerin asıllarını gözlemleyip incelemeksizin sıkıştırılmış jpeg v.d. kopyalarla yetinmek, gerçeğe sanal düzlemden bakmak.

Bir Görsel Çevirmen olarak
Grafik Tasarımcı

Grafik tasarımcı bir içeriği ya da metni grafik dile dönüştüren 'görsel çevirmen' gibidir.
Belirli bir metin içinde yer alan düşünce, kavramların grafik dile çevirisi anlamına gelen bu durumda, kullanılan biçim, renk ve tipografinin nitelikleri iletinin görsel kodları olur. Tasarımcı tarafından grafik dile indirgenmiş bu kodlar, son aşamada, hedef kitleye iletilir. "Brody, tasarımı tıpkı Fransızca, Almanca gibi bir dil olarak görmektedir: Bazı insanlar- yetkin tasarımcılar- tasarımı ana dilleri gibi anlarken, bazıları da -taklit edenler- bir el kitabı gibi kullanırlar. Kullandıkları kelimeleri anlamasalar da, kullandığı kalıplar işlerini görür"[1].
Görsel dilin kodları, iletinin anlaşılması, çözümlenmesi açısından önemlidir. Bu kodların görsel nitelikleri de tasarımcının yaratıcılığına bağlıdır. Yalnızca bilgi veren, alışılmış, basmakalıp bir anlatım mı, yoksa konunun taşıdığı anlamları açığa çıkaran bir yaklaşım mı söz konusudur?
Tasarımcı, ele aldığı konunun taşıdığı anlam ya da içeriği yalın bir görsel dille yansıtmak için birçok deneme yapar, içlerinden konuyla bağdaşabilecek olanı seçip uygulamaya geçer. Uygulama sürecinde, her tasarımcı, konuyu simgeleyebilecek öznel yorumlar geliştirmektedir.

1 (Bektaş, 1992, s. 251).

1. Sadık Karamustafa. Uluslararası İstanbul Sutopu Turnuvası afişi, 1988.

2. Uwe Loesch. Halkların Göçü, Polonya Kabaresi.

Sadık Karamustafa'nın tasarladığı bir sutopu turnuvası afişinde (1) doğrudan, gerçekçi bir havuz, yüzücüler kullanılmayıp, renkli üçgen biçimlerle yüzücüler ve karşılaşma anı, mavi zeminle havuz, iki beyaz zemin içinde Türkçe ve İngilizce olarak yazılan turnuva adıyla kaleler canlandırılmaktadır. Böylelikle, tasarımcı, figürleri üçgen biçimlere indirgeyerek soyutlamış ve geliştirdiği bu grafik dil ile sutopu turnuvasını iletmiştir.

Bir diğer örnek olarak Uwe Loesch'un tasarladığı bir afişte (2), "Halkların göçü" konusu işlenmiştir. Tasarımda, fotografik görüntüye eklemlenen devingen tipografik ögeler bulunmaktadır. İlk bakışta, bu fotoğraf görüntüsü ve tipografik ögelerle "Halkların göçü" teması arasında 'doğrudan' bir bağ kurulamayıp, konu, eğretilemeli (metaforik) olarak anlatılmıştır. Bu eğretilemede, fotografik lavabo görüntüsü ve üzerine eklenen tipografik dizelerle, iki ayrı nitelikteki ögeler bir araya getirilmiş, akış çağrışımı vererek, göç teması anlatılmıştır.

Diğer bir örnekte, Shigeo Fukuda'nın "Victory 1945" başlıklı afişinde (3) namlu ucuna giren bir mermi görünmektedir. İlk bakışta, karşıdan gelen bir mermi izlenimi oluşmakta ancak tam namlunun birebir ucunda

olduğundan böyle bir düşünce ile ilintili olmadığı anlaşılmaktadır. Bir beklenti olarak merminin namludan çıkması yerine içine girmesi mantık dışı gelmekte ancak bu absürd biçimiyle Fukuda'nın zafer düşüncesini yansıtan zeki bir buluş olduğu anlaşılmaktadır. Namludan çıkan mermi görüntüsü, açıkça, savaş anlamına geleceğinden, Fukuda, zekası ve yaratıcılığıyla, mermiyi namlunun içine yönlendirmiş, savaş düşüncesini tam tersine çevirip asıl zaferin böylelikle geleceğini dile getirmiştir. Basit bir örnekle açıklanacak olursa, namlu ve içinden çıkan bir mermi üzerine hayır anlamında bir çarpı işareti atılan başka bir tasarım yapılsa, bu afişin düşüncesiyle örtüşür. Fukuda, hiç akla gelmeyecek dahice bir buluşla içine giren mermi kullanarak tam tersine 'namludan çıkmamasını'; ateş edilmemesini kastetmiş, zaferi böylelikle çağrıştırmıştır. Fukuda, diğerlerinde olduğu gibi, bu tasarımında da, yalın bir anlatımla, en az öge kullanmış, ince zekasıyla, konuyu en çarpıcı ve düşündürücü biçimde dile getirmiştir. Tasarım ögelerinin renk ve biçim kurgusu ise, konunun düşünsel boyutunu öne çıkarmak için en aza indirgenmiştir. Grafik Tasarımda, iletiyi yansıtmak üzere , içerikte var olan kimi kavramları temel bir düşünceye indirgeyerek konunun bir anlamda özü bulunur. İndirgenmiş bu düşünce, bir çok yaklaşımla yorumlanıp görselleştirildiğinde elde edilen seçeneklerden uygun olan birine karar verilmesi çok daha sağlıklı sonuçlar verecektir. Bu konuda Neville Brody'nin sözleri şöyledir:

"(...) söylemek istediğim kesin doğruların olmadığıdır. Yapılandan başka bir alternatif her zaman mevcuttur"[1].

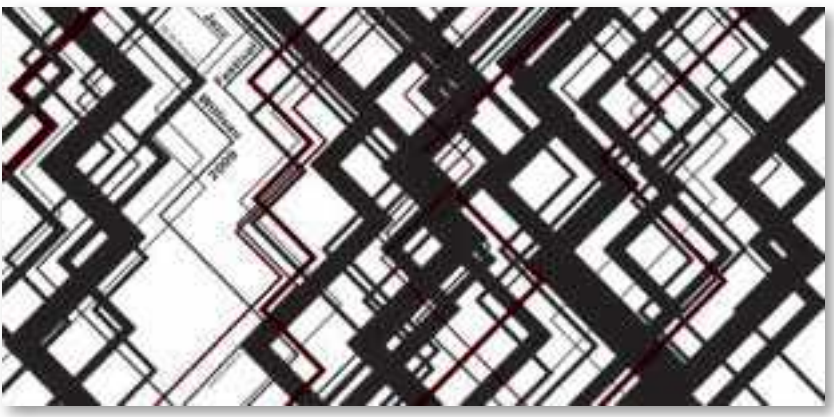
3. Shigeo Fukuda. "Victory 1945" afiş. 1975.

1 (Bektaş, 1992, s. 248).

4. Niklaus Troxler. Jazz in Willisau, afiş, 2012.

Bu düşünceyle Niklaus Troxler'in 2009 ve 2012'de tasarladığı Caz Festivali afişleri (**4**), (**5**), aynı nitelikteki bir etkinlik için getirilen değişken çözümlere bir örnektir. Caz Festivali için tasarlanan ilk afişte (**4**), merdivenlerden oluşan bir fotoğraf kullanılmış, ilk bakışta, festival ile doğrudan ilgi kurulamayan bu görüntüde, aşağı ve yukarı çıkan bir çok basamakla, caz müziğin ritmi, iniş ve çıkışları eğretilemeli (metaforik) olarak anlatılmıştır.

İkinci örnekte ise (**5**), 2009 yılında gerçekleştirilen aynı festival için başka bir anlatım biçimi söz konusu olmuştur. Afişte, caz müziğin doğaçlama nitelikleri ve ritmi, değişken kalınlıktaki çizgilerin üst üste gelen soyut akışı ile anlatılmıştır. Tasarımcı, konuyu temel kavramlara indirgeyerek uygun olabilecek anlatım biçimleri için denemeler yapmış, aynı konunun birden çok yaklaşımla görselleştirilebileceğini göstermiştir.



5. Niklaus Troxler. Jazz Festival afişi, 2009.

bölüm I

grafik dil ve anlatım biçimleri

Grafik Dil ve Anlatım Biçimleri

Bir grafik ürün, hedef kitlenin dikkatini çekebilmeli, bunun için görsel ögeler çarpıcı ve beklenmedik yaklaşımlarla ele alınmalıdır. Birçok etmenin yanında, tasarımın etkileyici olup ilgi uyandırabilmesi, kullanılacak görsel ögelerin bilinen; alışıldık etkileri dışında bir yorumla ele alınmasına bağlı olmaktadır. Grafik tasarımcı, iletinin hedef kitleye yansıtılmasında, görsel ögelere, alışılmış etkileri dışında, yalın, algılanabilir ve özgün nitelikler kazandırarak bir grafik dil elde eder. Grafik dil, birçok deneme sonucunda elde edilecek görsel türevlerle geliştirilebilecektir. Bu türevler, temel olarak çizgi, leke, simge, fotografi, biçemleme (stilizasyon), başkalaşım, soyutlama, eğretileme (metafor), tipografik v.d. anlatımlarla görselleştirilebilmektedir. Tasarımcı, bilindik anlayışların dışında, duyarlığıyla, görsel ilişki, bireşimler (sentez) deneyerek bir iletiyi yansıtmaya yönelik yeni anlatım biçimleri geliştirebilmektedir.
Şimdi, grafik dil ve anlatım biçimlerini yakından inceleyelim.

Çizgisel anlatım

Bir sanat eserine uzun bir süreyle bakmanın tersine, bir afiş ya da billboarddaki tanıtımın kısa zamanda anlaşılması beklenir. Asıl düşüncenin, yürürken ya da bir araçla geçerken bile algılanabilir olması, grafik tasarımın temel işlevlerinden biridir.
İletiyi izleyiciye taşıyan, tasarımdaki görsel ve tipografik ögeler, düzen ve nitelikleriyle, ilgi ve algıyı doğrudan etkilemektedir.
Grafik tasarımda, herhangi bir varlık, nesne v.d. kendi gerçek görüntüsü dışında simgesel bir yapıya dönüştürülür. Varlık/nesneyi kendi nesnel görüntüsü dışında simgeleme yollarından biri de grafik dildir.
Seçilen varlık/nesne, günlük yaşamda görülmeye alışılan biçim ve bağlamda kullanılırsa uyarıcılığını yitirerek asıl konudan uzaklaşılmasına neden olur. Çünkü gerçekçi görüntüdeki ayrıntılar ve çözümle bağlantısız ögeler, iletiyi karmaşıklaştırıp ilginin dağılmasına neden olur.
Grafik tasarımda, ayrıntıları arındırarak biçimlerin yalınlaştırılmasıyla, bir ileti, etkili biçimde izleyiciye ulaştırılabilmektedir. İndirgeyerek geliştirilen simgeler, hem izleyici için işlevsel bir durum hem de grafik tasarımcı için kendine özgü bir grafik dil yaratma olanağıdır.

bölüm II

tasarıma doğru

Tasarıma başlarken

Ele alınan konu hakkında araştırma yaparak tüm boyutlarıyla bilgilenmek ve içerdiği kavramları çok iyi anlayarak başlamak, tasarımda birçok çözüm seçeneği yaratabilmenin ön koşulu gibidir. Araştırma, yardımcı nitelikte ya da geçerliği olmayan bilgilere değil, ölçüt alınabilecek asıl kaynaklardan karşılaştırmalı olarak elde edilen verilere dayanmalıdır. Özellikle internet yoluyla, bilgi kirliliği söz konusu olup, ölçüt alınan kaynaklar titizlikle seçilmelidir. Sonraki aşamada, elde edilen bu bilgi ve verilerden kavramlar çıkararak, tasarımın iletisine dönüştürmek üzere seçilir. Tasarımın hangi kavram(lar)a dayandırılacağı, iletinin hedef kitleye ulaştırılma stratejisi, özgün, yeni ve yaratıcı bir görsel anlatım dili kullanılması grafik sorunlardan kimileridir.
Bir tasarım için 'yeni bir grafik sorun tanımlaması' yapılmaksızın bir sonraki aşamaya geçilmesi durumunda yüzeysel bir çözüm kaçınılmaz olacaktır. Grafik sorunların tanımları ne denli yeni olursa, geliştirilecek çözümler de o denli yaratıcı ve özgün olacaktır. Daha sonra, bu çözümlerin bir çok yolla dile getirebileceği göz önünde tutularak, belirlenen grafik soruna yönelik görsel seçenekler geliştirilmelidir. Bu seçenekler, tasarımın iletisi ile bunu simgeleyebilecek nesne, varlık, tipografik v.d. ögeler arasında görsel buluş; etkileşimler kurmaya yönelik denemelerle söz konusu olabilir.
İleti, doğrudan, varlık/ nesnelere simgesel nitelikler kazandırarak

97. M. Onur Delibaş. Çizim; gözlem, görsel ve tipografik yorumlar, 2012.

görselleştirilebileceği gibi, aynı anlama karşılık gelebilecek başka ögelerin kullanılmasıyla da yansıtılabilmektedir. Alışılan, kalıplaşmış uygulamalar dışında, kendine özgü yaklaşımlarla, yeni ve yaratıcı anlatım biçimleri geliştirmek, yeni bir ileti kodlaması olarak daha da ilgi uyandıracaktır. Bu doğrultuda, birkaç taslakla yüzeysel çözümlerin ötesine geçilemeyeceği açık olup, ne denli çok görsel seçenek geliştirilirse içlerinden doğru ve uygun olanı belirleme şansının o denli artacağı unutulmamalıdır. Bu anlatım seçeneklerinde, görsel, tipografik ve çizgi, şerit, doku gibi tamamlayıcı ögeler, iletiyi kodlayarak özetleyen araçlar olmaktadır. Bu aşamada, tasarım ögeleri ile içerik arasında, öznel buluşlar getirerek görsel bir bağ kurmaya gereksinim doğar. Görsel buluşlar, taslakların özgün bir anlatıma dönüşme sürecinde anahtar rol oynayıp, tasarım ögeleri ile konu arasında kurulacak bağ sonucu söz konusu olmaktadır. Görsel buuş, ilk çizimlerdeki gözlem, keşfetmeyle de ilgili olup (97), tasarım sırasında, görsel ya da tipografik ögelerin, kendisi dışında, ikincil anlamlar oluşturmasını da içermektedir.

Bir nesne/varlığın çizimine, fotografik gerçeklikte aktarma olarak değil, onun yapısal özelliklerini keşfetme olarak bakılmalıdır. Ayrı duyarlıklara sahip her bir tasarımcının çizimi ayrı birer keşif özelliği içerir. Eğer böyle olmasaydı nesnelerin fotografik görüntüleri dışındaki yorumlarına tanık olunmayacaktı. Varlık/nesnenin kişisel gözlemi sırasında ortaya çıkarılan keşiflerle, içeriğe yönelik çağrışımlar yaratacak görsel ilişkiler elde edilmektedir. Çalışma sürecinde, tasarımcının duyarlığı, sezgi gücü ve yaratıcılığı görsel buluşların ortaya çıkarılmasında belirleyici rol oynamaktadır. Günümüzde, hazır efektler, görüntüler v.d. tasarımın asıl kavramıyla bağlantılı olmayıp yüzeysel ve yapay bir eklenti gibi durmaktadır. Bu türden hazır görüntüler genel amaçlı simgeler olup, özel bir grafik soruna yönelik geliştirilen çözümünün parçası olmaları söz konusu değildir. Tüm tasarım ögeleri, eğreti durmamaları için, kavramsal bağlarla o sorunun çözümüne yönelik kurgulanmalıdır. Böyle olmadığında, bu hazır görüntüler, çalışmanın asıl düşüncesiyle örtüşmeyip hem kopukluk oluşturacak hem de sonuç olarak yaratıcı olmayan, birbirine benzer tasarımların yaşanılan çevrede daha da çok görülmesine neden olacaktır. Tasarımcı, kendi yaratıcı yanını bulup keşfederek, her ayrı sorun için ayrı görsel çözümler deneyip geliştirmelidir.

98. Tasarım: Ryan Glendening
Resimleme : Chis Cooper
Yaratıcılık Sempozyumu için afiş.

Tasarıma ilişkin bu süreçler, Muğla Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Grafik Bölümü Temel Grafik Tasarım dersi projesinde ele alınıp somutlaştırılmış (99); simgesel anlatım ile harfler birleştirilerek uygulanmıştır. Bu simge çalışmasında, tasarım süreci dört aşamaya indirgenmiş; birinci aşamada araştırma ve verilerle yoğunlaşma ve düşünme, ikincide, süzgeç çağrışımı yapılarak, elin içinden geçirilen harflerle, elde edilen verileri ayrıştırma, işleme, üçüncüde, oluşmaya başlayan portre ile, düşüncenin açığa çıkması ve görselleştirilmesi, sonunda ise, bu portre ile, tasarım sürecinin tamamlanarak sonuca ulaşılması anlatılmaktadır.

Bu süreçler, bir bakıma, her tasarımcının kendi yaratıcı yanını bulup keşfetmesiyle de ilintili olup, ortaya çıkacak sonuç, yoğunlaşarak birçok çözüm seçeneği geliştirebilmeye bağlı olmaktadır.

99. Anıl Çezik. Tasarım sürecinin dört aşaması için simge çalışması, 2009.

Kaynakça

Barnbrook, J. (2007). Barnbrook Bible. Hong Kong: Booth-clipborn.

Becer, E. (1997). İletişim ve Grafik Tasarım. Ankara: Dost.

Becer, E. (2007). Modern Sanat ve Yeni Tipografi. Ankara: Dost.

Bektaş, D. (1992). Çağdaş Grafik Tasarımın gelişimi. İstanbul: Yapı Kredi.

Bektaş, D. (2011). Bir Meşk gibi. İstanbul: Yapı Kredi.

Bir grafik ustamız: Sadık Karamustafa. (1986). Grafik Sanatı, 7.

Cem Akar. (2009). Grafik Tasarım, 33.

Charlotte, Fiell, P. (2003). Graphic Design for the 21st Century. Köln: Taschen.

Daab, R. (2007). Young European Graphic Designers. Köln: Daab.

Deveci, M. (2010). Afiş tasarımında göstergelerin kullanımının eğitimsel açıdan yeri ve önemi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Eczacıbaşı Sanat Ansiklopedisi. (1997). İstanbul: Yapı-endüstri merkezi.

Friedl, F., Ott, N., Stein, B. (1998). Typo. Köln: Köneman.

Garfield, S. (2012). Tam benim tipim. İstanbul: Domingo.

Gates, D. (1969). Latin Abecesinin evrimi. N. Sarıkavak (Çev.). Watson-Guptill.

Genç, A., Sipahioğlu, A. (1991). Görsel Algılama. İzmir: Sergi.

Grafist Kitabı. (2000). Istvan Orosz. İstanbul: Mimar Sinan Güzel Sanatlar Fakültesi.

Grafist Kitabı. (2000). Kari Piippo. İstanbul: Mimar Sinan Güzel Sanatlar Fakültesi.

Grafist Kitabı. (2000). Shigeo Fukuda. İstanbul: Mimar Sinan Güzel Sanatlar Fakültesi.

Grafist Kitabı. (2000). Uwe Loesch. İstanbul: Mimar Sinan Güzel Sanatlar Fakültesi.

Grafist 5 Kitabı. (2001).İstanbul: Mimar Sinan Güzel Sanatlar Fakültesi.

Grafist 8 Kitabı. (2004). İstanbul: Mimar Sinan Güzel Sanatlar Fakültesi.

Grafist 9 Kitabı. (2005). İstanbul: Mimar Sinan Güzel Sanatlar Fakültesi.

Grafist 10 Kitabı. (2006). İstanbul: Mimar Sinan Güzel Sanatlar Fakültesi.

Grafist 11 Kitabı. (2007). İstanbul: Mimar Sinan Güzel Sanatlar Fakültesi.

Grafist 13 Kitabı. (2009). İstanbul: Mimar Sinan Güzel Sanatlar Fakültesi.

Haydaroğlu, M. (2006). İnadına Yurdaer. İstanbul: Yapı Kredi.

Heller, S., Chwast, S. (1988). Graphic Style. Londra: Thames&Hudson.

Heller, S., Chwast, S. (1991). Grafik Tarzlar 2. GMK Yazılar, 48.

Heller, S., Chwast, S. (1992). Grafik Tarzlar 5. GMK Yazılar, 51.

Janakova, İva. (Ed.) (2002). Typo Design Club 4.

Jean, G. (2001). Yazı İnsanlığın belleği. İstanbul: Yapı Kredi.

Landa, R. (2006). Graphic Design Solutions. A.B.D.: Thomson Delmar Learning.

Locher, J. L. (Ed.). (1988). The world of M. C. Escher. New York: Abradale.

Lodge, D. (2003). Eğretileme ve Düzdeğişmece. Kitap-lık, 65, 65-69.

Lupton, E., Phillips, J. C. (2008). Graphic Design The New Basics. New York: Princeton Architectural.

Meggs, P., Purvis, A. W. (2006). Meggs' History of Graphic Design. New Jersey: John Wiley& Sons.

Merter, E. (2008). Cumhuriyeti afişleyen adam. İstanbul: Literatür.

Özpalabıyıklar, S. (Ed.) (2007). İhap Hulusi; Tasarımcının genç bir sanatçı olarak portresi. İstanbul: Yapı Kredi.

Poynor, R. (1998). Design without boundaries. London: Booth-Clipborn.

Poynor, R. (2003). No More Rules. Graphic design and Postmodernism. Londra: Laurence King.

Print Regional Design Annual. (2008). Aralık.

Salman, Y. (2003). Dilin Düşevreni: Eğretileme. Kitap-lık, 65, 53-54.

Samara, T. (2007). Design Elements A Graphic style manual. A.B.D.: Rockport.

Savaş Çekiç/ Grafik Tasarımcı. (2010). Grafik Tasarım, 35.

Türk Dil Kurumu Sözlük. www.tdk.gov.tr (10.11.2012)

Wozencroft, J. (1988). The Language of Neville Brody. İtalya: Thames and Hudson.

http://www.sagmeister.com/work/featured#/node/184 (18. 11. 2012)

http://www.sagmeister.com/work/featured#/node/202 (18. 11. 2012)

http://www.cangoknil.com/image/cocukkitaplari/large/catlakhasan.jpg (21. 11. 2012)

http://www.gurbuz-de.com (24. 11. 2012)

http://slowartday.tumblr.com/post/35143171097/theo-van-doesberg-abstraction-of-a-cow-4-stages (29. 12. 2012)

http://www.novartis.com (30. 12. 2012)

http://odedezer.com/portfolio/co-pro-poster/ (30. 11. 2012)

http://odedezer.com/portfolio/homage-milton-glaser-new-york/ (30. 11. 2012)

http://studiodumbar.com/work/eunl (30. 11. 2012)

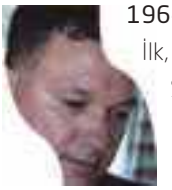
http://www.rezaabedini.com/works/logo_55.html (31. 12. 2012)

http://logodesignerblog.com/lindon-leader-the-man-behind-the-fedex-logo/ (31. 12. 2012)

http://ianosabendesign.blogspot.com/2012/03/neville-brody-lecture-poster-final.html (31. 12. 2012)

http://sparkconvo.blogspot.com/2010/12/shigeo-fukuda-shadow-sculptures.html (31. 12. 2012)

Erol Turgut



1964, Muğla'da doğdu.
İlk, orta ve Lise öğrenimini Muğla'da tamamladı.
Sırasıyla,
1987 Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Resim-iş Bölümü Grafik Anasanat Dalı'nı,
1989 Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Grafik Anasanat Dalı Yüksek Lisans programını "Temel Eğitimde Öğretilen Elyazısı Karakterlerinin Önemi ve Bir Elyazısı Karakteri üzerine Deneme" adlı tez ile,
1996 Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Grafik Anasanat Dalı Sanatta Yeterlik programını "Fuarlarda Görsel Algılama Açısından Grafik Tasarım Sorunları ve Bir Stand Uygulaması" adlı tez ile tamamladı.

1991-2000 Hacettepe Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi'nde Okutman,
2000-2005 Mersin Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Grafik Bölümü'nde Yrd. Doçent olarak çalıştı.
2008 Doçentlik unvanını aldı.
2005-2010 arasında Muğla Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Grafik Bölümü Başkanlığı,
2013-2020 Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Bodrum Güzel Sanatlar Fakültesi Dekanlığı
2020'den bu yana Grafik Bölümü Başkanlığı görevini yürütmektedir.

kitap hakkındaki düşünceleriniz için:
eturgut@gmail.com

HER YÖNÜYLE ELEŞTİREL DÜŞÜNME
ÖRNEKLER VE UYGULAMALAR

Doç. Dr. Birsel AYBEK

2.Baskı

Ankara
2025

HER YÖNÜYLE ELEŞTİREL DÜŞÜNME: ÖRNEKLER VE UYGULAMALAR

Doç. Dr. Birsel AYBEK

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

Yayıncı Sertifika No : 49260
Matbaa Sertifika No : 49363
ISBN : 978-605-170-985-7
e-ISBN : 978-605-170-986-4
ROR : 01ek5g375
ISNI : 0000000485146649
Kapak Tasarımı : Anı Yayıncılık
Mizanpaj : Anı Yayıncılık
Dil Kontrol : Anı Yayıncılık
Baskı : Sözkesen Matbaacılık
Adres : İvedik OSB 1518. Sokak Mat-Sit İş Mrk.
No: 2/40 Yenimahalle-ANKARA
Tel : 0 312 395 21 10

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

HER YÖNÜYLE ELEŞTİREL DÜŞÜNME: ÖRNEKLER VE UYGULAMALAR
Birsel AYBEK

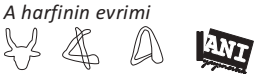
Anı Yayıncılık, Ankara/Türkiye
2025, 2. Baskı, vi + 146 Sf., 16x24 cm

ISBN : 978-605-170-985-7
e-ISBN : 978-605-170-986-4
ROR : 01ek5g375
ISNI : 0000000485146649

Eleştirel Düşünme, Eğitim
Düşünme Nedir, Yansıtıcı Düşünme, Yaratıcı Düşünme, Eleştirel Düşünme, Eleştirel Düşünme Becerileri Eleştirel Düşünme Erdemleri, Eleştirel Düşünmeyi Etkileyen Faktörler, Kalıtımsal Faktörler, Çevresel Faktörler

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

A harfinin evrimi



İ Ç İ N D E K İ L E R

GİRİŞ 1
DÜŞÜNME NEDİR? 14
Yansıtıcı Düşünme Nedir? 18
Yaratıcı Düşünme Nedir? 20
Eleştirel Düşünme Nedir? 23
Eleştirel Düşünme Becerileri 25
Eleştirel Düşünme Erdemleri 28
Eleştirel Düşünmeyi Etkileyen Faktörler 31
Kalıtımsal Faktörler 32
Çevresel Faktörler 32
Aile 33
Toplum 35
Okul 37
Eğitimde Eleştirel Düşünme ve Öğretmen 39
Yeni Nesil Öğretmen Becerileri - Öğretmen 4.0 42
Eleştirel Düşünmeyi Gerekli Kılan Nedenler 44
Uluslararası PISA Sınavlarında Eleştirel Düşünmenin Gerekliliği 47
Tavuk Forumu Sorusu 49
Eleştirel Düşünmenin Konu ve Beceri Temelli Olarak Öğretilmesi 52
Eleştirel Düşünme Becerileri 58
Öğretmenler Okullarda Eleştirel Düşünmeyi Nasıl Geliştirebilirler? 61
Soru-Cevap Tekniği 62
Problem Çözme Yöntemi 65
Örnek Olay İnceleme Yöntemi 71
Görüş Geliştirme Tekniği 73
Altı Şapkalı Düşünme Tekniği 76
Diyaloglar 80
Detaylandırma (Ayrıntılama) Taktiği 83
Düşünme Gücü Taktiği 87

Kavram Kazanma Taktiği 89
Sentezleme (Öğrenme Haritaları) Taktiği 92
Eleştirel Düşünmede Kavram Öğretiminde İAÖR Tekniği 95
Cort Düşünme Programı ve Cort-1 Etkinlik Örnekleri 98
Mantıklı Düşünme Bileşenleri 116
Amaç 118
Konuyla Alakalı Soru 118
Varsayımlar 119
Uygulamalar ve Sonuçları (Sonradan Gelen Bedeller ve Faydalar) 119
Bilgi (Veri, Kanıt, Gözlemler) 120
Kavramlar 120
Sonuçlar, Yorumlar 121
Bakış Açısı (Perspektif) 122
Alternatifler (Diğer İhtimaller) 123
Bağlam (Ortam, Geçmiş) 123
Eleştirel Düşünme Standartları 126
Açıklık 128
Doğruluk 128
Önem, Alaka 129
Yeterlilik 130
Derinlik ve Genişlik 131
Kesinlik 132
Eleştirel Düşünmeyi Geliştirmek İçin Öğretimin Yapıldığı Sınıf Ortamının Psikolojik Açıdan Uygun Olması 136

KAYNAKÇA 140

Ö N S Ö Z

"Sorgulanmadan geçen bir ömür, yaşanmaya değmez"

Sokrates

Değişim her zaman dünyayı etkilemiştir. Ancak 21. yüzyıla girerken değişimdeki hız her yönüyle artmıştır. 21. yüzyıl teknolojide yaşanan mucizevi gelişmelerle yaşamı sosyal, kültürel, ekonomik ve hatta siyasal yönden değişime uğratacak bir potansiyeli de beraberinde getirmiştir. Enformasyon çağı olan 21. yüzyıl aynı zamanda Endüstri 4.0 devrimi olarak da nitelendirilmektedir. 21. yüzyılda internet kullanımının yaygınlaşmasıyla birlikte Endüstri 4.0 evresi başlamıştır ve internet bu yüzyıla damgasına vuran en önemli buluşlardan biri olmuştur.

Dallas Campbell'in endüstri 4.0 ile hayatımıza giren internetin önemine yönelik söylediği aşağıdaki cümleler gün geçtikçe çok daha anlamlı ve önemli bir tespit haline gelmiştir:

> "İnsan türü olarak davranış biçimlerimizi bu kadar kısa sürede kökten değiştiren başka bir teknolojiye insanlık tarihinde rastlamak zor. İnternet sadece iletişim biçimimizi değil, alışverişlerimizi, siyasi davranışlarımızı, nasıl âşık olduğumuzu ve hatta suç işleme tarzlarımız bile büyük ölçüde değiştirdi. Oyunun kurallarını altüst eden bir teknoloji! Eskiden yüzyıl süren değişimler artık otuz yılda değişiyor. Üstelik bu daha başlangıç…"

Endüstri 1.0, 2.0 ve 3.0 evrelerinde insan gücü önemli bir yere sahipken, Endüstri 4.0 ve 5.0'a gelindiğinde insan gücünün önemini yitirmeye başladığı, insan gücünün yerini makinelerin aldığı görülmektedir. Yukarıda saydığımız bütün bu değişimler doğal olarak toplumların da gereksinimlerini değiştirmekte ve bu değişikliklere uyum sağlayan 21. yüzyıl becerilerine sahip bireylerin eğitim yoluyla yetiştirilmesini zorunlu hale getirmektedir. Geçmişte olduğu gibi günümüzde ve gelecekte de eğitimde bireylere kazandırılması gereken önemli becerilerden birisi eleştirel düşünme becerisidir. Toplumların her alanda ilerleyebilmesi ve çağa uyum sağlayabilmesi bu becerinin kazandırılmasıyla yakından ilişkilidir. Bu bağlamda da bu kitapta eleştirel düşünme kavramı her yönüyle ele alınmış, güncel olaylar ve durumlarla örneklendirilerek tartışılmıştır. Kitabın lisans, lisansüstü eğitim, özellikle de eğitim fakültelerindeki öğretmen adayları ve eğitim kurumlarında çalışan öğretmenler için; ayrıca iş yaşamında ve günlük yaşamda eleştirel düşünmeyi kullanmak ve yaşam tarzı haline getirmek isteyen herkes için önemli bir kaynak olabileceği düşünülmektedir.

Doktorada beni eleştirel düşünme alanında çalışmaya yönlendiren, her alanda ve her zaman fikirlerini çok önemsediğim, entelektüel mütevaziliğiyle örnek aldığım, güler yüzlü ve destekleyici olan çok değerli hocam Prof. Dr. Ahmet DOĞANAY'a, kitabın yazılması sürecinde şekilsel düzenlemelerine katkıda bulanan Öğretim Görevlisi Dr. Sıddık

DOĞRULUK ve Öğretim Görevlisi Dr. Seda BAYSAL DOĞRULUK'a teşekkür ederim. Ayrıca "Farklı Disiplinler Bağlamında Eleştirel Düşünme" doktora dersimi alarak olumlu geribildirimleriyle beni gururlandıran, eleştirel düşünme alanında ufkunu geliştiren ve bu alanda tezler, makaleler yazan tüm lisansüstü öğrencilerine, mesleğimi daha anlamlı hale getiren ve onlarla birlikte olmaktan, ders anlatmaktan keyif aldığım ve her daim onlara olumlu rol model olmaya çalıştığım lisans öğrencilerime teşekkürü bir borç bilirim. Ayrıca mesleki hayatımda çalışmalarımı sürekli destekleyen ve yanımda olan aileme sonsuz sevgilerimi sunuyorum. Bu kitabın basımında gösterdikleri özverili ve titiz çalışmalarından dolayı başta Özer DAŞCAN olmak üzere Editör Murat KARA, Dizgi ve mizanpaj sorumlusu Keziban KILIÇOĞLU ve tüm Anı Yayıncılık çalışanlarına en içten dileklerimle teşekkür ederim.

Kitabın tüm okuyuculara katkı sağlaması dileğiyle…

Bu Kitap;

6 Şubat 2024 tarihinde meydana gelen Kahramanmaraş merkezli depremde hayatını kaybeden Türk vatandaşı olan ve olmayan tüm insanlara atfedilmiştir.

Gerekli önlemlerin alınması ve bir daha böyle felaketlerin yaşanmaması dileğiyle…

Doç. Dr. Birsel AYBEK
Adana, 2024

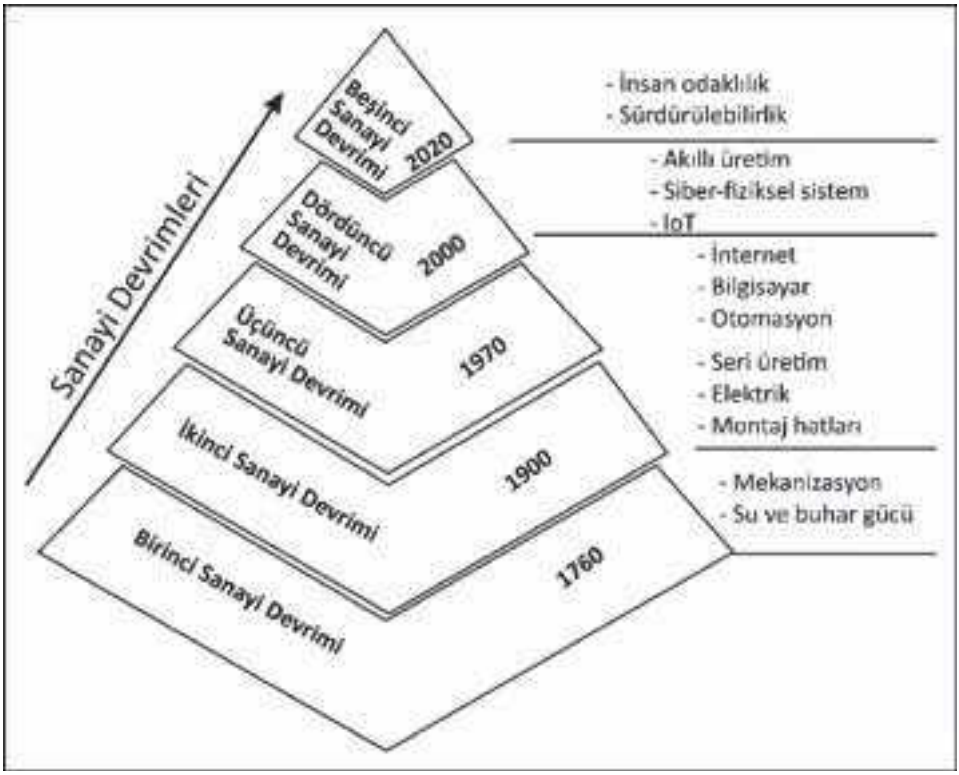
G İ R İ Ş

Günümüzde nitelikli insanlara duyulan ihtiyaç giderek artmaktadır ve toplumların nitelikli insan güçleri de ancak nitelikli bir eğitimle sağlanabilir. Türkiye'nin çağdaş bir toplum olmak için gösterdiği çabalar incelendiğinde bütün bu çabaların temelini eğitimin oluşturduğu görülür. Çünkü bir ülkenin çağdaş devletlerarasında sağlam bir yer edinip, bu yerini korumasında rol oynayan önemli ögelerden birisi eğitimdir. Bilgi çağı olarak nitelendirdiğimiz 21. yüzyılda bilim ve teknolojinin hızla ilerlemesi toplumların yapısını değiştirmekte, böylece eğitim sisteminde de diğer alanlarda olduğu gibi yenileşme zorunlu bir hale gelmektedir. Dolayısıyla hem bireylerin hem de toplumların geleceği açısından büyük bir önem taşıyan eğitim konusunda ilgisiz kalmayı düşünmek mümkün değildir.

Toplum ve insan ilişkileri açısından toplumsal, kültürel ve ekonomik kalkınmanın temel etkenlerinden biri olarak kabul edilen eğitimin genel amacı, bireylerin içinde yaşadıkları topluma sağlıklı bir şekilde uyum sağlamalarına yardım etmektir. Bu yönüyle de eğitim hem çevresini etkilemekte hem de çevresinden etkilenerek sürekli gelişmektedir. 21. yüzyıl eğitimi esneklik, kendi kendine öğrenme, olaylara geniş bir açıdan bakabilme, eleştirel düşünebilme ve yaratıcı problem çözme yeterliliğine sahip vatandaşlar gerektirmektedir (Kepenekçi, 2000).

Enformasyon çağı olarak da nitelendirilen 21. yüzyıl aynı zamanda endüstri 4.0 olarak da nitelendirilmektedir. Akıllı toplum 5.0'a gelinceye kadar genel olarak endüstri 1.0'dan başlayarak geçirilen toplumsal aşamaları aşağıda, Şekil 1'de sıralayarak göstermek mümkündür:

Şekil 1
Endüstri (Sanayi) Devrimleri



Kaynak: Kılıç, 2023; s. 279

Yukarıdaki geçirilen aşamaların özelliklerini kısaca aşağıdaki şekilde özetleyebiliriz:

Endüstri 1.0

Tarım toplumundan sanayi toplumuna geçiş sürecinin görüldüğü 18. yüzyılda yaşanan Endüstri Devrimi'ni, Endüstri 1.0 olarak nitelendirmek mümkündür. Endüstri 1.0, İngiltere'nin öncülüğünde başlamış bir sanayi devrimidir. Bu evrenin temel yapı taşı su ve buhar gücünün makinelerde ve taşımacılıkta (özellikle buhar gücüyle çalışan lokomotifler) kullanılmaya başlamasıdır (Tunzelmann 2003; Akt. Gökten, 2018). Endüstri 1.0 döneminde tarım, imalat, madencilik ve ulaştırma gibi alanlarda yaşanan gelişmeler ve makinelerin ortaya çıkmasıyla -öncesinde insanların veya hayvanların kullanıldığı işlerde- bu makineler kullanılmaya başlanmıştır. Her ne kadar ilk başta iş seviyesi nedeniyle insanlar biraz kısıtlanmış olsalar da iş yükü verimliliği açısından onlara oldukça yardımcı olmuştur (Apriliyanti, 2022; Akt. Kılıç, 2023, s. 280).

Endüstri 2.0

19. yüzyılında yaşanan Endüstri 2.0 ile üretimde elektrik kullanılmaya başlanmış ve seri üretim sistemlerine geçilmiştir. Almanya ve Amerika'nın başı çektiği bu evreyle gelen seri üretimin yürüyen bantları ilk olarak 1903 yılında Henry Ford'un sahip olduğu otomobil fabrikasında kullanılmıştır ve bu evre otomobil teknolojisinin ilerlemesinde önemli bir yere sahiptir (Bilişim Hareketi, 2018; Akt. Gökten, 2018). Bu devrimin yarattığı ekonomik verimliliğin yayılmasında karayolu ağının yaygınlaşması önemli rol oynamıştır. Endüstri 2.0'da üretilen malların demiryolunun yanı sıra karayolu ağıyla da tüketim merkezlerine ulaştırılması sağlanmıştır.

Ayrıca bu dönemde telefon, radyo, daktilo, ucuz gazete kâğıdı gibi yenilikler de iletişim açısından yeni bir yapının ortaya çıkmasına neden olmuştur. İkinci dönem **Teknoloji Devrimi** olarak da tanımlanmaktadır. Birinci dönem başta İngiltere olmak üzere diğer Avrupa ülkelerinde etkisini göstermesine rağmen ikinci dönem daha çok ABD ve Almanya'da etkisini göstermiştir. Her iki ülke de sanayide lider olmuştur. Dönemin etkili olduğu yerlerdeki yaşam biçimi de oldukça değişmiştir. Ayrıca siyasi ve ekonomik açıdan da güçlü merkezi devletler ortaya çıkmıştır (Çamdalı, 2019).

Endüstri 3.0

20. yüzyılda Endüstri 3.0 ile makinelerin bilgisayar kontrolünde çalışmaya başladığı görülmektedir. Bir başka deyişle yazılım destekli üretimlerin söz konusu olmaya başlamasıyla birlikte üretim süreçleri otomasyona bağlanmıştır. Çin, Japonya ve Güney Kore'nin otomasyon alanında yapmış oldukları atılımlar neticesinde hızlı kalkınma sağladıkları görülmektedir (Gökten, 2018). Bu dönemde otomasyon daha ileri aşamalara taşınmıştır. Bilgisayar, elektronik, fiber optik ve lazer teknolojilerinin gelişimiyle pek çok bilimsel gelişmenin zemini oluşmuştur. Bununla birlikte üretimin yapısı da değişmiştir. Bu dönem; nükleer, genetik, haberleşme gibi alanların gelişimine de neden olmuş; İletişim ve ulaşımdaki gelişmelerse ticaretin ve endüstrinin küreselleşmesini sağlamıştır (Çamdalı, 2019).

Endüstri 4.0

21. yüzyılda internet kullanımının yaygınlaşmasıyla birlikte Endüstri 4.0 evresi başlamıştır. Endüstri 1.0, 2.0 ve 3.0 evrelerinde insan gücü önemli bir yere sahiptir. Endüstri 4.0'a gelindiğindeyse insan gücünün önemini yitirmeye başladığı görülmektedir. Nesnelerin interneti, akıllı makineler, büyük veri, bulut teknolojileri, veri madenciliği, yapay zekâ, karanlık fabrikalar, siber sistemler, otonom robotlar gibi kavramlar Endüstri 4.0 ile birlikte günlük yaşamımızda yer etmeye başlamıştır. Bilişim teknolojilerinin sanayi sektöründe kullanılmaya başlamasını sağlayan Endüstri 4.0 ile insan gücü geri planda kalmaya başlamış ve makine kontrolü artmıştır. Robotların üretim süreçlerinde ön plana çıkması, Endüstri 4.0 kapsamındaki unsurların başında gelmektedir. Yapay zekâ teknolo-

jisinin de işin içine girmesiyle birbirleriyle bilgi alışverişinde bulunabilen akıllı makineler ortaya çıkmıştır. Kısacası sanayi dijitalleşmeye başlamıştır (Gökten, 2018).

Endüstri 4.0 daha az emek gerektiren, vasıflı kişilerin çalışma yaşını uzatabilen ve çok özel taleplere yanıt vererek satışları artırabilen bir dizi teknolojiyi içermektedir (Klingenberg & Antunes, 2017; Akt. Kılıç, 2023). Endüstri 4.0 kavramı imalat sektörüyle ilişkili olsa da bazı tanımlar diğer ekonomik sektörleri de kapsamaktadır. Bu teknolojilerin çoğunun hizmetler alanında uygulanabileceğini kabul etmektedir. İnşaat, ulaşım, lojistik, ticaret, konaklama ve imalatla ilgili hizmetler Endüstri 4.0 altında analiz edilen sektörlerden bazılarıdır (Castelo-Branco et al., 2022; Akt. Kılıç, 2023).

Endüstri 5.0

Endüstri 4.0 henüz hayatımıza girmişken; 2017 yılında Japonya Başbakanı Shinzo Abe tarafından Toplum 5.0 kavramı ortaya atılmıştır. Endüstri 5.0 olarak da nitelendirilen Toplum 5.0'ın felsefesi, teknolojinin toplum tarafından bir tehdit olarak düşünülmesi yerine, bir yardımcı olarak algılanması şeklinde ifade edilmiştir (Develi, 2017). Toplum 5.0'da insan ile robotların iş birliğinin üst seviyede olduğu bir durum söz konusudur. Robotlar özellikle fiziksel güç gerektiren işleri üstlenirken, insanlar daha ziyade kontrol ve takip işlerini yapmaktadırlar. İnternetin fazlaca kullanıldığı Akıllı Toplum 5.0'da; örneğin evlerimizdeki buzdolapları mevcut malzemelerin listesini tutabilmekte ve bunlarda azalma olduğunda internet yardımıyla markete sipariş verebilmektedir. Yine Akıllı Toplum 5.0'da kişinin eve gitmek üzere aracına binip kontağı çalıştırmasıyla birlikte aracın eve kaç dakikada gidileceğini hesaplayarak buna göre evlerin insanların beklentilerine uygun hale getirilmesini (evin sıcaklığının ayarlanması, mikrodalgadaki yemeğin ısıtılması, kahvenin pişirilmesi vb.) sağlayabilmektedir. Sonuç olarak Akıllı Toplum 5.0 ile teknolojiden korkan bir toplum yerine, teknoloji ve onun getirdikleriyle iş birliği içerisinde yaşayan bir toplum yaratmak amaçlanmaktadır. Toplum 5.0'ın ilk olarak Endüstri 5.0 ismiyle ortaya çıkarılmamasının nedenlerinin başında *teknolojinin sosyal hayat ile entegrasyonunun sağlanması* yer almaktadır.

Yukarıda saydığımız bütün bu değişimler doğal olarak toplumların da gereksinimlerini değiştirmekte ve bu değişikliklere uyum sağlayan, 21. yüzyıl becerilerine sahip bireylerin eğitim yoluyla yetiştirilmesini zorunlu hale getirmektedir. Bu amaçla birçok kurum ve kuruluş bireylere kazandırılması gereken 21. yüzyıl becerilerinin neler olduğu veya olabileceği konusunda araştırmalar yaparak bu becerileri belirlemeye çalışmışlardır (Partnership for 21st century skills [P21], 2006; EnGauge, 2003; Assessment and Teaching of 21st Century Skills [ATCS], 2007; National Educational Technology Standards [NETS or ISTE], 2007; 'Technological Literacy Framework for the National Assessment of Educational Progress [NAEP]', Organizationfor Economic Cooperation and Development [OECD], 2005; European Uninon [EU], 2002; Akt. Kotluk ve Kocakaya, 2015, s. 355).

D Ü Ş Ü N M E N E D İ R ?

"Düşünüyorum öyleyse varım."

Descartes

Düşünmek insanın en eski alışkanlıklarındandır. İnsan, insan olmaya başlarken düşünmeye başlamıştır. Düşünmek, insan için bir zorunluluktur. İnsan olabilmek için düşünmeyi bilmek, düşünebilmek gerekir. Bunun için de insan denilince düşünce, düşünce denilince insan akla gelir. İnsanoğlu bedensel açıdan hayvanların en güçlüsü olmamasına karşın, doğanın en güçlü varlığı olduysa, bunu yalnızca ve yalnızca düşünebilme yeteneğine borçludur. Doğada tüm hayvanlar bazı organlarını kullana kullana geliştirmiş, ancak bazı organlarını da kullanmadığı için köreltmiştir. İnsan beyni, insanın doğaya ve kendine karşı yürüttüğü o çok uzun savaşın verimli bir meyvesi olmuştur (Timuçin, 1992).

Kazancı'ya (1989) göre de canlılar için yiyecek, su ve hava ne denli önemliyse, başarılı ve rahat bir insan yaşamı için de düşünme o denli önemlidir. Bu nedenle düşünmeye, düşünme yollarını öğrenip uygulamaya ve düşünme gücünü geliştirmeye duyulan gereksinim her geçen gün artmış, doğru ve etkili düşünme yolları denenmiş ve öğretilmeye çalışılmıştır. Kazancı, düşünmeye verilen önem ve onun geliştirilmesine duyulan önem ve isteğin aşağıdaki nedenlerden kaynaklandığını belirtmektedir (1989, 2-3):

1. Düşünme, insan çabasını belli bir amaca ya da sonuca yöneltir. İnsanı kötü alışkanlıkların tutsağı olmaktan kurtarır. İnsana, yeterince bilgi toplamadan yanlış ve yanlı kararlar verme yerine düzenli ve sistemli biçimde toplanmış bilgiler yardımıyla yön vermesini sağlar.

2. Düşünme, insanın karşılaştığı güçlükleri ya da problemleri önceden kestirmesine yardımcı olarak onları karşılamada, onlara karşı hazırlıklı olmada en önemli rolü oynar. En basit işten en karmaşığa kadar ileri görüşlülük ve doğru davranış ancak geliştirilmiş bir düşünme gücünden kaynaklanır.

3. Düşünme, kavramlarının oluşmasında ve gelişmesinde, her gelişen kavramın birey için anlam kazanmasında da rol oynar. Her alandaki düşünme, ilerleme ve gelişmenin kavramların zenginliği ve sağlamlığı oranında geliştiği bir gerçektir.

4. Düşünme hem bireylerin hem toplumların güvenilir ve sürekli bir yaşayış biçimine kavuşmaları için gerekli ortamın hazırlanması ve bu ortamın sürekliliğinin sağlanmasında en önemli rol oynar.

*Türkçe Sözlük'*te (TDK, 1983, 83) düşünmek;

- Zihinden geçirmek,
- Bir sonuca varmak amacıyla bilgileri incelemek,
- Muhakeme etmek,
- Zihin ile arayıp bulmak, zihinsel yetiler oluşturmak,
- Bir şeye karşı ilgili ve özenli davranmak
- Tasarlamak, akıldan geçirmek, göz önüne getirmek,
- Hatırlamak,
- Değerlendirmek,
- Ayrıntıları iyice incelemek, tasalanmak, kaygılanmak,
- Karşılaştırmak ve aradaki ilgilerden yararlanarak düşünce üretmek şeklinde tanımlanmaktadır.

Ruggıero'a göre düşünme; bir sorunu çözmek, karar almak ya da anlayış geliştirmek üzere ortaya konulan bilinçli bir zihinsel süreçtir. İnsanların binlerce yıllık düşünme ile düşünmeye ilişkin konuşma ve yazma deneyimlerinin sonucunda ortaya çıkan durum, düşünmenin birçok açıdan varoluşumuzun büyük gizemlerinden biri olduğudur. Hakkında önemli derecede bilgi edinilmiş olsa da hala öğrenilecek çok şey var (2017).

Aklın kullanılmasının adıdır, düşünme. Descartes felsefesinde "Düşünüyorum o halde varım" ilkesi bu durumun izahıdır. Bu ilkeye göre düşünmek (akıl) ile var olmak arasında koşullu bir ilişki kurulmuştur. Descartes düşündüğünü söylerken; düşündüğünden şüphe ettiğini de belirtmiştir. "Mademki şüphe ediyorum, demek ki düşünmekteyim, düşündüğümü biliyorsam bu bilme, benim var olduğumun bir ifadesidir, delilidir. Öyleyse varım." Buna göre düşünme ontolojinin gereği ve ispatıdır (Özüduru, 1993).

Yine, Akkurt'a (2002) göre düşünmek, insan merkezli felsefi akımların en önemli malzemesidir. Düşünmek, yerine göre insan olmanın ve insanca var olmanın kanıtı veya varlığın kendisi sayılmıştır. Düşünme, bu bağlamda yaşamın özü, kaynağı anlamına gelir.

Yıldırım (1996) ise hangi konuda ve düzeyde olursa olsun, düşünmenin bir sorun ya da problem çözme etkinliği olduğunu ve düşünme sürecinin iki temel aşamadan oluştuğunu açıklamaktadır. Bu aşamalar;

1. Sorunu açıklayıcı ya da giderici çözümü bulma veya oluşturma.

2. Bulunan ya da oluşturulan çözümün doğruluğunu yoklama.

Birinci aşamada "buluş, icat, yaratma"; ikinci aşamadaysa "doğrulama, kanıtlama, ispat" yer almaktadır.

Morgan (1989) da düşünmeyi "simgesel aracılık, yani uyarıcı durum ile bireyin bu duruma gösterdiği davranım arasındaki boşluğu doldurması işlemi" olarak tanımlamıştır. Bir başka deyişle düşünme, çevremize ilişkin bilginin işlenmesinden ibarettir.

Yirminci yüzyılın başlarına kadar mantık, doğru düşünmenin kurallarını araştıran bir bilim olarak görülmüş ve düşünme derinlemesine, bir mantık bilgisine dayandırılmıştır. Doğru düşünme ise temelinde geçerli ve tutarlı önermeler bulunan geçerli çıkarımlar yapmaya dayandırılmış ve düşünmenin durumsal etkenlerden etkilenmeyeceğine inanılmıştır. Bu görüşe göre öğrencilerin düşünmeyi öğrenebilmesi için problem çözmeyi öğrenmesi gereklidir. Bir öğrencinin düşünmedeki başarısıysa o öğrencinin çözebildiği problem sayısıyla ölçülür (Atabek ve Gençoğlu, 1998).

Yirminci yüzyılda ise düşünmeye farklı bir bakış açısı getirilmiştir. Davranış kuramcıları düşünmenin, öğrenme olayının bir sonucu ya da ürünü olduğunu ileri sürmüşlerdir. Skinnere'e göre birey, karşılaştığı ya da kendisine sunulan uyarıcıları birbirinden ayırabiliyor ve kendine gerekli olanı seçebiliyorsa düşünmeyi öğrenmiş demektir. Bu görüşe tepki olarak ortaya çıkan Gestaltçılar öğrenme ve düşünme eylemini bir süreç olarak ele almışlardır. Gestalt ekolünün en iyi bilinen psikologları Wertheimer, Duncker ve Maier, düşünmeyi problem çözmeyle eş anlamlı olarak kabul etmişlerdir. Gestalt psikolojisinin uzantısı olarak bilinen Bilişsel Kuramcılar ise düşünmenin öğrenme gibi bir iç süreç olduğunu kabul etmiştir. Gestaltçı görüşü de içine alan bilişsel yaklaşım psikologlarından Piaget, Bruner ve Gagne, öğrenme ve düşünmede üründen yani sonuçtan çok sürecin önemli olduğuna inanırlar. Çünkü süreç, öğrencinin öğrenme sırasında harcadığı çaba ve deneyimleri içerir ve öğrencinin zihninde oluşan, hakkında çok az şey bilinen, düzenli olmayan psikolojik bir olaydır. Bu nedenle sürecin gözlenmesi, incelenmesi güç ve karmaşıktır (Akt. Kazancı, 1989).

Yukarıdaki sonuçlardan yola çıkarak genel anlamda zihinsel bir süreç ya da etkinlik olarak tanımlanan düşünmenin beyin kavramıyla doğrudan ilişkili bir süreç olduğu söylenilebilir.

İnsanı diğer canlılardan ayıran çok temel bazı eksiklikleri vardır. Günlük yaşantımızda buna pek dikkat emeyiz ama insan yapısı olan teknolojik her şeyi bir kenara bırakarak tabiattaki çıplak bir insana baktığımızda bu gariplik bir anda fark edilir. İnsan bedeninin özellikleri, tabiatın içinde hayatta kalmaya hiç de uygun değildir. Keskin dişleri, güçlü gözleri, soğuktan koruyacak tüyleri, savunma amaçlı zırhları yahut pulları, avını yakalayabilecek pençeleri veya herhangi bir ortamda rahatlıkla hayatta kalmasını sağlayacak biyolojik ve fiziksel herhangi bir özelliği yoktur. Çıplak ve aciz bir primat gibidir insan. Ancak bedenindeki bu zayıflığa rağmen insan ırkına çok kıymetli bir hediye verilmiştir. Bu hediye bütün zayıflıklarının üstesinden gelip ürettiği çözümlerle hem hayatta kalabilmesini sağlamıştır hem de birkaç bin yılda dünyadaki en etkili ve hâkim canlı türü olabilmesine fırsat vermiştir. Bu hediye son derece gelişkin bir beyin ve onun ev sahipliği yaptığı gizemli zihindir (Çift ve Canan, 2019, s. 19).

Yıldırım'a (1999) göre biyolojik olarak sağ ve sol iki yarım küreden oluşan beyin, tüm düşünsel etkinliklerin merkezidir. Bu anlamda beyin, düşünmenin aracıdır. Tıp alanında yapılan araştırmalar, beynin biyolojik yapısındaki bu ayırımın, üstlendiği işlevlerine de yansıdığını ortaya koymuştur. Buna göre beynin sol yarısı vücudun sağ tarafını; beynin sağ yarısı da vücudun sol tarafını kontrol eder ve beynin bu iki yarı küresi farklı zihinsel etkinlikleri gerçekleştirir.

1960'lı yıllarda bir dizi araştırma yapılıncaya kadar beynin sol yarı küresinin, sağ yarı küreden daha etkin olduğu düşünülmekteydi. Ancak 1960'lı yıllardan itibaren elde edilen bulgular, beynin sağ yarım küresinin de sol yarı küre kadar önemli olduğunu, özellikle de sözel olmayan fonksiyonlar bakımından daha üstün olduğunu ortaya koymuştur. Beynin sağ ve sol yarı küresinin fonksiyonlarıyla ilgili yapılan çalışmalarda elde edilen sonuçlar şunu göstermektedir: Beynin sol yarı küresi konuşma, yazma gibi dili kullanmayla ilgili davranışlarda uzmanlaşmıştır. Ancak sağ yarı kürenin dille hiç ilişkisi olmadığı söylenemez. Sağ yarı küre de kelimeyi tanıma ve anlamayı sağlamaktadır. Ayrıca sol yarı küre analitik düşünme, mantıksal düşünme, problem çözme gibi becerilerde daha çok uzmanlaşmıştır. Sağ yarı küre ise sözel olmayan, sezgisel ve artistik algılamalardan uzay (mekânda konum) becerileri ve müzik yeteneklerinden sorumludur (Senemoğlu, 2001).

Bogen'e (2001) göre sol yarım küre; akılcı, realist, yakınsak, entelektüel, mantıklı, eleştirel düşünme, tarihsel, aşamalı, ayrıştırıcı, nesnel düşünme özelliklerine sahiptir. Sağ yarı küre ise sezgisel, ıraksak, etkileyici, duygusal, özgür, sürekli, sonsuz, bütüncü, doğal ve öznel düşünme özelliklerine sahiptir.

Ancak beynin iki yarı küresinin işlevleri yukarda sözel olarak kolayca ayrıldığı gibi, normal yaşam koşullarında ayrılması mümkün değildir. Son yıllarda birçok araştırmacı beynin iki yarı küresinin işlevlerini birbirinden ayırarak betimlemenin gerçek yaşam açısından uygun bir yaklaşım olmadığını belirtmektedirler. Çünkü insanoğlunun bir konudaki etkinlikleri ve düşünme süreçleri, genellikle iki yarı kürenin işlevleriyle ilgilidir. Dolayısıyla her iki yarı küre de birbiriyle iletişim halinde çalışmak durumundadır. Örneğin dil bakımından sol yarı kürenin baskın olduğu kuşku götürmemekle birlikte, anlama açısındansa sağ yarı küre baskındır. Bu durumda günlük yaşamda anlama ve konuşma iç içedir. Dolayısıyla her iki yarı küre birbirine bilgi aktarmak, iletişim içinde çalışmak durumundadır. Ayrıca günlük yaşamda hiçbir durum kesin çizgilerle bütüncü ya da çözümleyici; sezgisel ya da mantıksal vb. olarak ayrılmaz (Beaton, 1985; Akt. Senemoğlu, 2001).

Ruggıero'a (2016) göre düşünmenin üç geniş kategorisi bulunmaktadır. Bunlar; yansıtıcı, yaratıcı ve eleştireldir. Aşağıda öncelikle yansıtıcı ve yaratıcı düşünme kısaca açıklanmış, daha sonraysa bu kitabın asıl konusu olan eleştirel düşünme üzerinde ayrıntılı şekilde durulmuştur.

Yansıtıcı Düşünme Nedir?

Yansıtıcı düşünme ve yansıtma kavramına ilişkin alan yazında birçok tanım yapılsa da bu kavramın temellerinin John Dewey'e dayandığı söylenebilir. Dewey'e (1933) göre yansıtmanın olabilmesi için var olan bilgilerin düzenlenmesi, organize edilmesi ve etkin bir şekilde yapılandırılarak duruma uygun çözüm odaklı olacak biçimde davranışa dönüştürülmesi gerekmektedir. Schön (1983) yansıtmayı eylem esnasında yapılanları düşünmek, sorgulamak ve bir durumu analiz ederek bir sonuca varmak olarak; Lee (2005) bireyin karşılaştığı duruma göre var olan bilgisini yeni duruma ve gelecek durumlara aktararak ilişki kurma ve kullanma süreci; Norton (1994) ise yansıtmanın eğitimdeki uygulamalarının amaç, sonuç, yöntem ve materyal yönünden sistematik biçimde sorgulanması olarak ifade etmiştir (Akt. Elmalı ve Balkan Kıyıcı, 2018).

Yansıtıcı düşünme ise bir konunun amaçlarını sorgulama, uygulamaların sonuçlarını izleme, kısa ve uzun vadeli düşünme, dönütleri dikkate alma, eleştiri ve önerilere açık olma, yeniliklere açık olma ve kendini geliştirme becerisi gibi çok boyutlu bir düşünme sistemini içermektedir (Cruichshank vd., 1995, Akt. Hasırcı ve Sadık, 2011).

Wilson ve Jan'a göre (1993; Akt. Ersözlü, 2008) yansıtıcı düşünebilen bir birey kendini sorgular, eleştirel düşünme becerileri olan incelemeyi, açıklamayı, örgütlemeyi, sebebini bulmayı, analiz etmeyi, genelleştirmeyi, varsayım geliştirmeyi, tahmin etmeyi, değerlendirmeyi, sentez yapmayı kullanabilir; yaratıcı düşünme becerileri olan yeni fikirler üretebilmeyi, alternatifleri bulabilmeyi, uyarlayabilmeyi, seçenekleri keşfedebilmeyi, varsayımlar ortaya atabilmeyi başarır; biliş ötesi düşünme becerileri olan karar verme, uygun stratejileri seçme, kendini değerlendirme, kendi amaçlarını oluşturma (planlama yapma), kendi amaçlarını harekete geçirme gibi becerileri kullanabilir. Yansıtıcı düşünme bazen bireyin yaratıcı düşünmesine de yol açabilir.

Ünver'e (2011) göre yansıtıcı düşünme dört boyutta ele alınabilir:

- Yansıtıcı düşünmede görüşler yalnızca basit bir biçimde sıralanmaz; görüşler arasında anlamlı ilişkilere dayanan bir ardışıklık vardır. Bir görüş kendisinden önceki görüşe dayanır ve kendisinden sonraki görüşün uygunluğuna karar verir.

- Yansıtıcı düşünmede olgular ve olaylara ilişkin duygu ve inançlar üzerinde durulur. Yansıtıcı düşünme, duyguları olumlu duruma getirme ve geliştirmeyi amaçlar.

- Yansıtıcı düşünme, inancı bazı temellere dayandırır. Algılanan ya da düşünülen durumlar mantıksal olarak uygun olup olmama koşuluna göre kabul ya da reddedilir.

- Yansıtıcı düşünme bir inancın doğasına, koşullarına ve temellerine ilişkin bilinçli bir araştırma yapmayı gerektirir.

Lee'e (2005,703, Akt. Aydın ve Çelik, 2013) göre ise yansıtıcı düşünme aşağıdaki aşamalardan sonra gerçekleşmektedir:

- Hatırlama (Recall-R1): Bireyin yaşantılarını tanımlaması, açıklaması ve gözlemlediği veya öğrendiği yolları taklit etmesidir.
- Akla Uydurma (Rationalisation-R2): Bireyin edindiği deneyimler arasında benzerlik ve farklılıkları bularak, bunların sonucundan kendince yeni bir yol ve yöntem çıkarmasıdır.
- Yansıtma (Reflectivity-R3): Bireyin deneyimlerini, daha sonra oluşabilecek yeni bir durum için değerlendirmesi, kullanması ve sonuçların öğrenci başarı ve davranışları üzerindeki etkisini farklı açılardan görebilmesidir.

Norton'a (1996, 405, Akt. Karadağ ve Sadık, 2010) göre yansıtıcı düşünmeyi benimsemiş öğretmenler aşağıdaki niteliklere sahiptir:

- Her zaman öğretme sürecini değerlendirir, öğretimde değişiklik yapmak için düşünür ya da düşüncelerini yansıtır.
- Açık fikirlidirler. Kendi görüşlerine ve öğretim uygulamalarına karşı soru ve tepkilere karşı daima açık davranırlar, alternatif çözümler üretirler.
- Öğrencilerin bireysel, eğitimsel ve duygusal gereksinimlerinden kendilerini sorumlu tutarlar. Her çocuğun gelişim aşamalarını sürekli gözetim altında tutarlar.
- Yansıtıcı düşünceye sahip olan öğretmenler, öğretme sanatı ve bilimin iyi yönleriyle ilgilenirler. Bu tutum onların kim olduklarını anlamalarına yardım ettiği için bundan zevk alırlar.
- Yansıtıcı düşünen öğretmenler ilerisini görürler ve öğrencilerin de ileriyi görmesinde yardımcı olurlar.
- Yansıtıcı öğretmenler, sorunlarıyla uğraşırken bunları sadece tanımlayıp genelleme yapmak değil, aynı zamanda kendi mesleki gelişimlerini ve uygulama anlayışlarını geliştirmek için kullanırlar.

Yorulmaz'a (2006, 30) göreyse yansıtıcı düşünebilen öğrenciler aşağıdaki özelliklere sahiptir:

- Yeni fikirler üretir.
- Problemleri çözer.
- Öncelikleri belirler.
- Yansıtıcı ve biliş üstü becerileri geliştirir ve uygular.
- Fikirleri, duyguları ve tavırları inceler / belirtir/ açıklar/ değerlendirir.

- Kendine olan güvenini geliştirir.
- Etraflıca ve yaratıcı düşünmeyi ilerletir.
- Görsel yolla öğrenir.
- Bilgideki eksiklikleri aydınlatır.
- Kendini değerlendirir.
- Kendi ihtiyaçlarını değerlendirir.
- Amaçları ve eylem planını ortaya koyar.
- Çalışma ve düzenleme becerilerine yardım eder.

Kısaca özetlemek gerekirse yansıtıcı düşünme; bireyin geçmiş, gelecek ve şu anda geçirdiği yaşantılar bir başka deyişle deneyimler hakkında derinlemesine düşünerek, kendi öğrenme-öğretme ve düşünme sürecine ilişkin sorgulamalar yaparak kendini değerlendirme, bu sorgulama ve değerlendirme sonucunda ortaya çıkan sorunları çözmek için neler yapabileceğini düşünmesidir.

Yaratıcı Düşünme Nedir?

Yaratıcılık ve yaratıcı düşünme, her dönemde toplumların ilgi ve dikkatini çekmiş ancak toplumlar yaratıcı düşünmeyi uzun yıllar yalnızca doğuştan üstün yetenekli ve dâhi insanlara özgü entelektüel bir süreç veya ürün olarak görmüşlerdir. Yirminci yüzyılın ikinci yarsından sonra yaratıcı düşünme üzerinde yoğunlaşan araştırmalar bu tabunun yıkılmasını sağlayarak her insanın az veya çok yaratıcılık becerilerine sahip olduğunu ortaya koymuştur (Arıoğlu, 1999). Nitekim Schwartz'a (2012) göre yaratıcı düşünme hakkında bilinen bir yanılgı vardır ki; o da toplumların sadece bilim, mühendislik, sanat ve yazım alanlarını yaratıcılık alanları olarak görüp etiketlemeleridir. Ona göre çoğu insan yaratıcı düşünmeyi, elektriğin veya çocuk felci aşısının keşfi, bir romanın yazılması veya renkli televizyonun geliştirilmesi gibi şeylerle özdeşleştirmektedir. Bu gibi başarılar kesinlikle yaratıcı düşünmenin kanıtlarıdır, ancak yaratıcı düşünme ne belirli meslekler için tahsis edilmiş ne de üstün zekâlı insanlarla sınırlandırılmıştır.

Schwartz'a göre düşük gelirli bir ailenin oğullarını ülkenin önde gelen üniversitelerinin birinde okutmak için bir plan yapması; bir ailenin yaşadığı sokağın en sevimsiz noktasını eğlenceli bir parka dönüştürmesi; bir konuşmacının vereceği konferanstaki katılımı ikiye katlayacak bir plan yapması da yaratıcı düşünmedir. İmkânsız müşteriye satış yapmanın, çocukları yapıcı bir aktivite ile meşgul tutmanın, çalışanlara yaptıkları işi sevdirmenin ya da iş ortamında belirli çatışmaları ortadan kaldırmanın yeni yollarını bulmak gibi eylemler her gün hayata geçirdiğimiz yaratıcı düşünce eylemleridir. Dolayısıyla yaratıcı düşünme basitçe herhangi bir şey yapmanın yeni geliştirilmiş yollarını bulmaktır (2012, s. 100).

San’a (1979) göre yaratıcılık her bireyde var olan ve insan yaşamının her bölümünde bulunabilen bir yeti, günlük yaşamdan bilimsel çalışmalar kadar uzanan geniş bir alanı içine alan süreçler bütünü, bir tutum ve davranış biçimidir.

Torrance'a göre yaratıcılık; zorlukları, problemleri, bilgi edinmedeki boşlukları, rahatsız edici ya da eksik ögeleri sezip, bunlar hakkında tahminler yapmak ve hipotezler kurmak, bunları test etmek, sonuçları karşılaştırmak, gerektiğinde bu hipotezleri değiştirip yeniden sınamak ve sonuçları iletmektir (Akt. Saeki, Fan ve Van Dusen, 2001). Rıza’ya (2000) göreyse yaratıcılık, kalıpları yıkma, alışılmışların dışına çıkma, diğerlerinin yaşantılarına açık olma, empoze edilmiş düşünce çizgisini kırma, bilinmeyenlere doğru bir adım atma ve yeni bir düşünce çizgisi ortaya koyma, bir problem için alternatif çözümler üretme, başka şeylere yol açan yeni bir şey bulma, başkalarının izlediği yoldan çıkma, yeni bir düşünce ortaya koyma, yeni bir ilişki kurma, bilinmeyen yeni bir teknik veya yöntem icat etme, insanlara faydalı olan bir araç veya bir aygıt yapmadır.

Kısaca, genel olarak yaratıcılık; bilinenin ya da alışagelmiş kalıpların dışına çıkarak problemlerin çözümüne yeni ve orijinal çözümler bulma, yeni ya da orijinal ürünler ortaya koyma sürecidir. Yaratıcılık ve yaratıcı düşünme aynı anlama gelmemesine rağmen zaman zaman birbiri yerine kullanılabilen iki kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Ancak yaratıcı düşünme daha çok zihinsel etkinlikleri, yaratıcılık ise hem zihinsel hem de performansa dayalı etkinlikleri çağrıştırmaktadır (Demirel, 2005). Yaratıcı düşünme, insan beyninin sonsuz sayıda düşünce, örüntü ve bağlantı yaratmasıyla oluşur. Bu süreçte beyin kendisine ulaşan tüm uyaranları işler, bütün bu uyaranlarla, oluşturulan örüntüler, kombinasyonlar birbirleriyle ilişkilendirilir ve fikir ya da düşünce adı verilen yeni bağıntıları oluşturur (Tekin, 2008).

Yaratıcı düşünme, beynin hemen hemen tüm alanlarının birlikte hareket etmesini gerektiren bir süreçtir. Günümüzde modern beyin çalışmalarından elde edilen bilgiler, dikkatimizi özellikle sol-ön (frontal) beyinle diğer bölgelerin ilişkisine çekmektedir. Yapılan birçok çalışma, yaratıcı düşünmenin beynin bir bölgesiyle ya da lobuyla ilişkili olmaktan ziyade tüm beyne yayılmış bir şebekenin işlevi olması gerektiğini düşündürmektedir. Yani beyinde özel bir yaratıcılık bölgesi bulmak pek mümkün değildir. Bunun yerine aynen bir bilgisayarın tüm parçalarının içindeki yazılıma göre çalışması gibi, zihnin yaratıcılık özelliklerini belirleyen şey de gerek doğuştan gerek deneyimler yoluyla edinilen birikimlerin ortak bir sonucudur (Canan, 2018).

San (1985) yaratıcı bireyde merak, sabır, buluş yapma yetisi, serüvenci düşünme, imgelerle düşünebilme ve imgelemci (hayal kurucu) olma özelliklerinin yanında, deney ve araştırmalardan kaçmayan ve bireşimci (sentezci) yargılara varabilen bir kişiliğin yatmakta olduğunu vurgulamaktadır. Torrance da (1962) yaratıcı bireyin kendinden emin kendi kendine yeten, mizah anlayışı güçlü, güçten (yetkiden) çok küçük ayrıntılarla ilgilenen olayların sonuçlarını öngörebilen, dikkatli saflık ve yalınlıkları olan söylenenleri araştırmadan sorgulamadan kabul etmeyen, çok yönlü ve risk almayı seven kişi olarak nitelendirmiştir (Akt.Demirci, 2007).

Aslında yaratıcılık ve yaratıcı düşünme, önceleri mimarlık, reklamcılık, sanat gibi alanlarda kendini göstermiş olsa bile yirminci ve yirmi birinci yüzyılda eğitimden ekonomiye, sağlıktan teknolojiye kadar birçok alanın gelişmesinde önemli bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır (Koray, 2005). Özellikle Endüstri 4.0 ve 5.0 kavramlarının ön plana çıktığı ve buna paralel olarak ülkelerin teknoloji ve dijital pazarlamalar ve beceriler üzerinde birbiriyle yarıştığı günümüzde yaratıcı düşünme ve beceriler çok daha önemli hale gelmiştir. Aile, okuldaki eğitim ortamı, kültürel yapı vb. faktörler bireyin yaratıcılıklarında ve yaratıcı düşünme becerilerinin şekillendirilmesinde rol oynamaktadır. Çocuğun kendini gerçekleştirebileceği uyarıcılarla donatılmış demokratik bir aile ve sınıf ortamında yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilme ihtimali yüksektir. Bir başka deyişle hem okul hem de ailede fiziksel ve psikolojik ortamın uygun olması yaratıcı düşünmeyi geliştirme de oldukça önemlidir. Singer ve Singer'e (1998) göre yapılan araştırmalarda yaratıcılığı yüksek çıkan çocukların küçüklüklerinde annelerinin öyküler anlattığı ya da onlarla birlikte oyunlar oynadığı görülmüştür. Yine araştırmacılar kendi yaptıkları benzer araştırmalarda uyumadan önce öykü dinleyen, belirli saatlerde uyuyan, fazla televizyon izlemeyen çocukların daha yaratıcı oldukları ve saldırgan davranışlar göstermediklerini tespit etmişlerdir.

Formal eğitimde öğretmenlerin yaratıcı düşünmeyi geliştirmede oldukça önemli bir rolü vardır. Yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmek isteyen bir öğretmenin sınıf ortamında aşağıdaki fiziksel ve psikolojik uygulamalara yer vermesi gerekmektedir (Feldhusen vd.; 1985; Akt. Aksoy, 2005):

- Bilgisayar, televizyon vb. teknolojiler ve çeşitli araç gereçlerle eğitim ortamı zenginleştirilmelidir.
- Öğrenciler dinlenmeli, gülümsemeli sıcak ve mutlu bir psikolojik ortam yaratılmalıdır.
- Ders içerikleri merak uyandıracak, günlük yaşamla bağlantılı olacak şekilde hazırlanmalıdır.
- Öğrencilerin görüşlerini açıklayabileceği özgür ve onları konuşmaya cesaretlendirici bir ortam yaratılmalıdır.
- Öğrencileri rekabete değil birlikte çalışmaya iş birliği yapmaya uygun öğrenme ortamları oluşturulmalı ve hata yaptıklarında hoşgörüyle karşılanmalıdır.
- Sınıfta öğrenci-öğretmen ve öğrenci-öğrenci ilişkileri karşılıklı saygıya ve iyi bir iletişime dayalı olmalıdır.
- Öğrenciler farklı düşünmeye teşvik edilmeli ve sordukları sorulara saygı duyulmalıdır.
- Yaratıcı düşünmeyi ve performansı geliştirici yöntem ve teknikler kullanılmalıdır.

- Yaratıcı ürünleri değerlendirmeye yönelik ölçme ve değerlendirme teknikleri kullanılmalıdır.

- Yaratıcı ürünler ortaya koyan öğrencilerin davranışları pekiştirilmeli ve ödüllendirilmelidir.

Kısaca, teknolojik gelişmelerin hızla yaşandığı dijital çağ ya da data/veri çağı olarak nitelendirdiğimiz günümüz dünyasında toplumların yaratıcı düşünen ve onu eyleme geçirme becerilerine sahip bireylere geçmiş dönemlere göre daha çok ihtiyaç duyulmaktadır. Dolayısıyla toplumların ekonomik ve teknolojik olarak başka bir yöne doğru evrildiği çağımızda eğitim sistemlerini de bu değişen koşullar çerçevesinde yeniden gözden geçirmeleri, ihtiyaca uygun olarak yeni eğitim sistemleri ve modelleri ortaya koyarak öğrencilerin inovatif ve yaratıcı becerilerini destekleyici ortamlar yaratmaları gerekmektedir. Kendi eğitim sistemimizde de Silikon Vadisi'nde üretilen yazılımları tüketen bireyler değil, o yazılımları üreten yaratıcı, dijital becerilere sahip, aynı zamanda duyuşsal anlamda kendine güvenen, inanan erdemli, etik davranışlara sahip bireyler yetiştirmemiz gerekmektedir.

Eleştirel Düşünme Nedir?

Yukarıda Bogen'nin (2001) de belirttiği gibi Hermann da (1990; Akt. Özden, 1999) beynin sol yarı küresinin en önemli işlevlerinden birisinin eleştirel düşünme olduğunu belirtmiştir. Kazancı'ya (1989) göre son yıllarda yaygınlık kazanan görüşlerden biri de bireylerin "ne" düşündüklerinden çok "nasıl" düşündüklerinin bilinmesi ve bunun bireylere öğretilmesidir. Bu yönelim, önemli bir düşünme türü olan eleştirel düşünme kavramını ortaya çıkarmaktadır. İpşiroğlu'na (2002) göre eleştirel düşünme, düşünmenin en gelişmiş ve en ileri biçimidir. Çünkü eleştirel düşünme saplantısız, nesnel ve derinlemesine düşünme anlamına gelir.

Eleştirel düşünme yoluyla nitelikliyi niteliksizden, doğruyu yanlıştan ayırt edebiliriz. Eleştirel düşünme başıboş bir düşünsel etkinlik değil, sorunların özüne inen, çeşitli açılardan irdeleyen, anlamaya çalışan, gerekirse karşı çıkabilen bir düşünce biçimidir. Eleştirel düşünmeyi zevkli kılan sadece bize tattırdığı özgürlük duygusu değil, aynı zamanda bir şeyi yakalama, keşfetme heyecanıdır.

Eleştirel düşünme konusunda önemli çalışmalarıyla tanınan Richard Paul (1991, 125) eleştirel düşünmeyi, gözlem ve bilgiye dayanarak sonuçlara ulaşma olarak tanımlamıştır. Norris (1985, 40-45) ise eleştirel düşünmeyi, öğrencilerin tüm bildiklerini bir konuya uygulayarak kendi düşünme becerilerini değerlendirip davranışlarını değiştirmeleri olarak tanımlamıştır. Beyer'e (1987, 32-33) göre eleştirel düşünme, bilginin doğruluğunun, kesinliğinin değerlendirilmesidir ve inançların, argümanların ve bilgi iddialarının bir değeridir. Chance de (Akt. Şahinel, 2002, 4) eleştirel düşünmeyi, "olguları analiz etme, düşünce üretme ve onu örgütleme, görüşleri savunma, karşılaştırmalar yapma,

çıkarımlarda bulunma, tartışmaları değerlendirme ve problem çözme yeteneği olarak tanımlamıştır".

Cüceloğlu (1994, 216-217) *İyi Düşün Doğru Karar Ver* adlı kitabında eleştirel düşünmeyi "kendi düşünce sürecimizin bilincinde olarak, başkalarının düşünce süreçlerini göz önünde tutarak, öğrendiklerimizi uygulayarak kendimizi ve çevremizde yer alan olayları anlayabilmeyi amaç edinen aktif ve organize zihinsel süreç" olarak tanımlamış ve bir bireyin kendini geliştirerek eleştirel düşünmeye ulaşabilmesi için aşağıda belirtilen üç temel adımı atması gerektiğini ifade etmiştir.

1. Kişi düşünce sürecinin bilincine varmalı: Düşünceyi kendi başına olan, insan denetiminin dışında bir süreç kabul edecek yerde, düşünce sürecinin bilincine varmalı ve bilinçli olarak yön verebileceğini bilmeli. Bu girişimci tutumu gerektirir.

2. Kişi, başkalarının düşünce süreçlerini inceleyebilmeli: Başkalarının düşünce süreçlerini inceleyebilen kişi, kendi düşünce süreçleriyle karşısındakinin düşünce süreçlerini karşılaştırma olanağına kavuşur. Karşısındakinin kullandığı düşünce stratejilerini ve sonuca ulaşmak için kullandığı adımları inceleyen insan, kendinin daha etkili düşünmesine olanak sağlar. Bu yaklaşım kişinin kendi kalıplarının bilincinde olmasını ve onların dışına çıkarak yeni görüşlere kendini açık tutmasını gerektirir.

3. Öğrendiği bilgileri günlük yaşamında uygulayabilmeli: Uygulama olmadan, eleştirel düşünme alışkanlığı elde edilemez. Eleştirel düşünmeyi sürekli uygulayan kişi, farkında olmadan eleştirel düşünmeyi zamanla alışkanlık haline getirir.

Banks, McCarthy ve Rasool'e (1993) göre çoğu zaman eleştiri sözcüğüne önyargılı bir yaklaşım vardır ve genelde bu sözcük, olumsuzluk ifade eden bir sözcük olarak kabul edilir. Bir başka deyişle eleştirinin eksik, yanlış, kötü, olumsuz yanları bulmaya dönük bir yargılama biçimi olduğu düşünülür. Oysa bu sözcük, kusur bulma, ayıplama anlamında değil, daha çok anlatma, açıklama amacıyla yapılan çözümleme ve değerlendirme anlamına gelir.

Eleştirel düşünmedeki entelektüel özellikler, entelektüel bütünlük, entelektüel empati, entelektüel cesaret, entelektüel alçakgönüllülük ve sabır gibi değerlerden oluşur. Eğer düşüncelerimizdeki tutarsızlıkların farkındaysak bu entelektüel bütünlükle ilgilidir. Diğer düşünceleri dikkate almadan, kendi düşüncelerimizde ve insanların bu düşünceleri kabul etmelerinde ısrarcı olmamız demek entelektüel bütünlükten yoksun olduğumuz anlamına gelir. Böylece eleştirel düşünme zorunlu olarak entelektüel bir karakter taşır. Eğer biz entelektüel sağduyumuzdan yoksunsak, değişik perspektiflerden bakma durumumuz olamaz. Entelektüel alçakgönüllülük yoksa, düşünüş tarzımızdaki zayıflıkların farkına varamayız. Entelektüel sabır olmazsa, sorunların karışıklığının üstesinden gelemeyiz ve sorunlar karşısında ayakta duramayız. Öğrencilerin zihinlerindeki entelektüel yetinin gelişmesine yardımcı olamayız (Paul, 1991).

Watson ve Glaser, 1964 yılında (Akt. Çıkrıkçı-Demirtaşlı, 1996) eleştirel düşünmeyi, bilgi, beceri ve davranışlardan oluşan karma bir düşünce süreci olarak tanımlamış ve bu süreç içerisinde şunların yer aldığını belirtmişlerdir:

1. Var olan sorunu fark etme yeteneği ya da doğru olarak öne sürülen bilgiler için gerekli kanıtları bulmayı araştıran-sorgulayan bir tutum/davranış.
2. Geçerli çıkarsamaların özelliklerine ve çeşitli kanıtların doğruluğuna ilişkin bilgi edinme.
3. Bu bilgiyi davranışa aktarabilme ve kullanmadaki beceri yer almaktadır.

Yıldırım'a (1997) göre eleştirel düşünmeyi diğer düşünme türlerinden farklı kılan şey, "ölçülü kuşku, gerçeğe yönelik arayış, bağımsız zihin" olmak üzere üç önemli özelliktir. Eleştirel düşünmeyi "ölçülü bir kuşkuculuk içinde bir konuya ilişkin bir görüş, bir sav, bir açıklama veya değer yargısını, bir davranış, bir durum, bir yapıt veya oluşumu kendisine özgü ölçütlere başvurarak doğruluk ya da geçerlik yönünden nesnel ve ussal bir yaklaşımla irdeleme yeteneği" olarak tanımlamıştır.

Eleştirel düşünmenin ne olduğunu bilmek kadar önemli bir diğer boyut da eleştirel düşünme becerilerinin ne olduğudur. Bunun için aşağıda eleştirel düşünme becerileri üzerinde durulmuştur.

Eleştirel Düşünme Becerileri

Eleştirel düşünme becerilerine yönelik yapılan çalışmalar incelendiğinde, bunlardan ilk ve en kapsamlı çalışmanın Robert Ennis'e ait olduğu söylenebilir. Robert Ennis eleştirel düşünme becerilerini on iki madde olarak özetlemiştir (Akt. Fisher, 1995).

Daha sonra Fisher, Robert Ennis tarafından geliştirilen düşünme becerilerine yönelik on iki maddenin daha iyi anlaşılması için her bir maddenin yanına bir soru eklemiştir. Bu on iki madde ve her maddeye yönelik sorular aşağıdaki gibidir (Fisher, 1995, 68-69):

1. Bir ifadenin anlamını kavrama (ifade anlamlı mı?)
2. Usa vurmada herhangi bir belirsizlik olup olmadığını yargılama (ifade açık mı?)
3. İfadelerin birbirleriyle çelişkili olup olmadığını yargılama (ifade tutarlı mı?)
4. Mutlaka bir sonuca ulaşıp ulaşmadığını yargılama (ifade mantıklı mı?)
5. Bir ifadenin yeterince kesin olup olmadığını yargılama (ifade kesin mi?)
6. Bir ifadenin herhangi bir ilkeyi kullanıp kullanmadığını yargılama (ifade bir kuralı izliyor mu?)

7. Bir gözleme dayalı olan ifadenin güvenilir olup olmadığını yargılama (ifade tam mı?)

8. Bir ifadenin tümevarımcı bir sonucu garantileyip garantilemediğini yargılama (ifade savunulabilir mi?)

9. Bir problemin tanımlanıp tanımlanmadığını yargılama (ifade ilişkili mi?)

10. Bir ifadenin sayıltıya dayalı olup olmadığını yargılama (ifade doğru olarak kabul edilebilir mi?)

11. Bir tanımın yeterli olup olmadığını yargılama (ifade yeterince tanımlanmış mı?)

12. Bir ifadenin otoriteler tarafından doğru olarak kabul edilip edilmeyeceğini yargılama (ifade doğru mu?)

Fisher'a (1995) göre yukarıda verilen sorular özellikle çocukların analiz yapmaya ilişkin sözcükleri tanıması bakımından önemlidir. "Ayırt etme", "kanıt", "yorum", "görüş" gibi analitik sözcükler daha kesin düşünmemizi sağlar.

Henderson'a (1973) göre ise eleştirel düşünme süreci aşağıdaki becerileri içerir:

1. Tanımlama: Problem sayılan durum tanımlanır.

2. Hipotez (Denence) kurma: Probleme yönelik denenceler kurulur.

3. Bilgi Toplama: İhtiyaç duyulan bilgiler saptanır, toplanır ve uygun olanlar ayıklanır.

4. Yorumlama ve genelleme: Eldeki bilgiler karşılaştırılarak yorumlanıp genellemeler yapılmaya çalışılır.

5. Akıl yürütme: Mantıksal hatalar sebep-sonuç çerçevesinde araştırılır, ihtiyaç duyulan noktalarda ek bilgiler sunulur.

6. Değerlendirme: Standartlar belirlenir, verilerin uygunluğu değerlendirilir ve hükümlere ulaşılır.

7. Uygulama: Tümevarım yoluyla elde edilen hükümler uygulanır.

Henderson (1973) bu sıralamada tam bir görüş birliğinin olmadığını, ancak karmaşık bir süreç olan eleştirel düşünme sürecinde farklı sıralamalar da olsa genel olarak bu becerilerin kullanıldığını belirtmiştir. Son yıllarda literatür tarandığında eleştirel düşünen bireylerin sahip olması gereken özelliklerle ilgili daha geniş çalışmaların yapıldığı görülmektedir.

K A Y N A K Ç A

AES (Applied Educational Systems). (2019). *What are the 21.st century skills*? https://www.aeseducation.com/career-readiness/what-are-21st-century-skills Erişim tarihi: 25.12.2021

Akınoğlu, O. (2001). "Eleştirel Düşünme Becerilerini Temel Alan Fen Bilgisi Öğretiminin Öğrenme Ürünlerine Etkisi". *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Aksoy, G. (2005). *Fen* Eğİtiminde Yaratıcı DüşÜnme Temelli Bilimsel Yöntem Sürecinin Öğrenme Ürünlerine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi*, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak

Akkurt, D. (2001). "Düşünme ve Yaratıcılık", İnternet:http://www.ak-kurt.com/dy.html. (2002)

Arıoğlu, E. (1999). Yaratıcı Düşünce ve Eğitim. http://www.ari- oglu.net/ bildiriler/yaraticidusunceveegitim.pdf , Erişim Tarihi: 22.08.2020

Atabek,S.,Gençoğlu,S. (1998). *Mantık.* Ankara: Cem Web Ofset Ltd.Şti.

Aybek, B. (2006). " Konu ve Beceri Temelli Eleştirel Düşünme Öğretiminin Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimi ve Düzeyine Etkisi". *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Aydın, M., Çelik, T. (2013). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Becerilerinin Bazı Değişkenler Acısından İncelenmesi, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* Sayı 34 ,ss. 169-181.

Aytekin, H.(2000). "Sınıf Yönetimi ve Disiplinle İlgili Kurallar Geliştirme ve Uygulama", Leyla Küçükahmet (Ed). , *Sınıf Yönetimi*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım Ltd.Şti.

Bacanlı, H.(1999).*Eğitim Psikolojisi.* İstanbul: Kurtiş Matbaacılık.

Banks,C.,McCarthy, J. ve Rasool, J. (1993). *Critical Thinking-Reading and Writing in a Diverse World*. California: Wadsworth Publishing Company

Batı, U.; Bayramoğlu, D. (2018). *Üzgün İnsandan Özgür İnsana (16.Baskı)*. İstanbul: Destek Yayınları

Beyer, B. (1991). *Teaching Thinking Skills: A Handbook for Elementary School Teachers*. Boston, USA, Allyn and Bacon, 1991.

Beyer, B. (1987). *Practical Strategies for the Teaching of Thinking*. Boston: Allyn and Bacon, INC.

Boostrom,R. (1992). *Devoloping Creative and Critical Thinking –An Integrated Approach*. Illinois: National of NTC Publishing Groub.

Bozkurt,A(2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi süreci ve pandemi sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: Yeni normal ve yeni eğitim paradigması, *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi,c.6,s.3,ss.112-142.*

Büyükkaragöz,S.; Çivi,C.(1999). *Genel Öğretim Metotları (10 baskı)*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.

Canan, S. (2018). *Değişen Beynim (8.Baskı)*.İstanbul: Tutikitap.

Cüceloğlu, D. (1994). *İyi Düşün Doğru Karar Ver.* İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Çamdalı, Ü. (2019). Endüstri Devrimi, Evreleri ve Sonuçları, https://kayserihaber.com.tr/kose-yazilari/endustri_devrimi_evreleri_ve_sonuclari-7423.html, Erişim tarihi:10.03.2024.

Çıkrıkçı-Demirtaşlı, N. (1996). "Eleştirel Düşünme: Bir Ölçme Aracı Bir Araştırma", *III. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi.* Çukurova Üniversitesi, Adana, ss.208-216

Çift,P.;Canan,S.(2019).*Beynin Sırları (41.Baskı)*.İstanbul. Destek Yayınları.

De Bono, E. (2002). *Cort Thinking Lessons CD.* Cavendish Information Product Ltd. 10 Cavendish Road, Oxford $OX_2$7TW, Uk.

De Bono, E. (1997). *Altı Şapkalı Düşünme Tekniği.* (Çeviren: E. Tuzcular). İstanbul: Remzi Kitabevi A.Ş.

Demirci, C. (2007). Fen Bilgisi Öğretiminde Yaratıcılığın Erişi ve Tutuma Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 65-75.

Demirci, C. (2002). "Eleştirel Düşünme", İnternet: http://www.epo.hacettepe.edu.tr/ eleman/yayınlar/eleştirel-düşünme.doc. (2002).

Demirel, Ö. (2005). Eğitimde Yeni Yönelimler, Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Demirel, Ö.(2004). Eğitimde Program Geliştirme (6.Baskı).Ankara: Pegem Yayıncılık

Demirel, Ö. (1999). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme.* (2. Baskı). Ankara: Önder Matbaacılık.

Demirel, Ö. (1993). "Yaratıcılık (Temel Kavramlar ve Kuramlar)", Ayşegül Ataman (Ed). *Yaratıcılık ve Eğitim XVII. Eğitim Toplantısı.* Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları No:17, ss.9

Dewey, J. (1996). *Demokrasi ve Eğitim*. (Çeviren: M.S. Otaman). İstanbul: Uygun Basın ve Tic.Ltd.Şti.

Doğan, İ. (1999). "Küresel Değerler ve Eğitimi Türkiye Örneği". *21. Yüzyılın Eşiğinde Türk Eğitim Sistemi Ulusal Sempozyumu.* Ankara: Öğretmen Hüseyin Hüsnü Tekışık Eğitim Araştırma-Geliştirme Merkezi.

Doğanay, A. (2001). "Yaratıcı Öğrenme." Ali Şimşek (Ed.). *Sınıfta Demokrasi.* (2. Baskı). Ankara: Eğitim Sen Yayınları, ss. 172

Doğanay,A. (Tarihsiz). "Ailede Çocuğun Düşünme Becerileri Geliştirmesine Yardımcı Olma". *Anne baba Okulu*.Adana Büyükşehir Belediyesi,ss.88-103

Elmalı,Ş;Balkan Kıyıcı,F.(2018). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri ve Yansıtıcı Düşünmeye İlişkin Düşünceleri, *Elementary Education Online,* 17(3): ss. 1706-1718

Ennis, R.H. (1991). "Goals for a Critical Thinking Curriculum" In A Costa (Ed.). *Developing Minds* (Vol.1). Alexandria: Virginia. ASCD.

Enis,R.H.; Weir,E.(1985). The Enis-Weir Critical Thinking Essay Test. Midwest Publications, P.O.BOX 448, PASIFIC GROVE,CA 93950

Erden,M.(1998). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş. İ*stanbul: Alkım Yayınları.

Ersözlü, Z.N. (2008). "Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirici Etkinliklerin İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersindeki Akademik Başarılarına ve Tutumlarına Etkisi". *Yayımlanmamış Doktora Tezi,* Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Facione, P. A. (1998). "Critical Thinking: What it is and Why it Counts". İnternet: http://www.insightassessment.com/pdf (2004).

Facione, N. C. ve Facione, P. A. (1996). Externalizing the critical thinking inknowledge development and clinical judgment. *Nursing Outlook,s. 44, ss.129-136.*

Ferrett,S. (1997). *Peak Performance: Sucess in College and Beyond.* New York: Glencoe McGraw-Hill.

Fisher, R. (1995). *Teaching Children to Think UK*. Stanley Thornes (Publishers) Ltd.

Gander,M.J. ve Gardiner, H.W.(1993). *Çocuk ve Ergen Gelişimi.* (Çeviren: B.Onur). Ankara: İmge Kitabevi, 1981

Gordon, T. (1997). *Etkili Öğretmenlik Eğitimi.* (2. Baskı). (Çeviren: E. Aksoy). İstanbul: Kurtiş Matbaacılık.

Gözütok,D.(2000). *Öğretmenliğimi Geliştiriyorum*. Ankara: Siyasal Kitabevi.

Hasırcı, Ö. ve Sadık, F. (2011). Sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 2,195-210.

http//wwww.icelp.org/pages/whatisinstrumentalenrichment.htm,FeuersteinInstrumental Enrichment Program,2000.

https://www.perspektif.online/pandemi-sonrasi-dunyada-ve-turkiyede-egitim/, Erişim Tarihi:12.09.2020

http://www.meb.gov.tr/covid-19-salgini-sonrasi-dunyada-egitim/haber/20936/tr,Erişim Tarihi:12.09.2020

https://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/pisa-based-test-for-schools-faq.htm, Erişim Tarihi: 28.01.2020

https://baslangicnoktasi.org/pandemi-sonrasi-yeni-egitim-normali/,Erişim Tarihi:12.09.2020

https://teyit.org/sozluk-yanlis-bilginin-en-yaygin-7-turu, Erişim tarihi:12.09.2021

https://sozluk.gov.tr, Erişim Tarihi:08.01.2022.

https://www.bbc.com/turkce/haberler-dunya-43347655,Erişim Tarihi:24.01.2022

https://www.oecd.org/pisa/,Erişim Tarihi: 28.01.2022.

https://tedmem.org/mem-notlari/degerlendirme/pisa-2018e-ilk-bakis-bulgular-turkiye-icin-ne-soyluyor,Erişim Tarihi:26.06.2022

https://pisa.meb.gov.tr/www/aciklanan-sorular/icerik/6, Erişim Tarihi:26.06.2023

https://pisa2018questions.oecd.org/platform/index.html?user=&domain=REA&unit=R548-ChickenForum&lang=tur-TUR, Erişim Tarihi: 29.06.2023

https://www.criticalthinking.org/files/Turkish_CT_Concepts_Tools.pdf,Erişim Tarihi:08.08.2023

https://www.masplus.com.tr/endustri-4-0-nedir/,Erişim Tarihi:09.09.2023.

https://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2018.pdf, Erişim Tarihi:24.02.2024

Kağıtçıbaşı,Ç.(1996). *İnsan Aile Kültür.* (3.Basım). İstanbul: Remzi Kitapevi.

Karadağ,M.,Sadık,F.(2010). **"**Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Düzeylerinin İncelenmesi*",Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi,*Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü,Adana.

Kazancı, O. (1989). *Eğitimde Eleştirici Düşünme ve Öğretimi.* İstanbul: Kazancı Kitap A.Ş.

Kepenekçi, Y.K. (2000). *İnsan Hakları Eğitimi.* Ankara: Kozan Ofset

Kılıç, H.(2023). Sanayi Devrimlerinin Serüveni: Endüstri 1.0'dan Endüstri 5.0'a, *Takvim-i Vekayi Dergisi,* Cilt:11, No:2,s,276-291.

Koray, Ö. (2005). Altı Düşünme Şapkası ve Nitelik Sıralama Tekniklerinin Fen Derslerinde Uygulanmasına Yönelik Öğrenci Görüşleri, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi,* 43, 379-400.

Kotluk, N ve Kocakaya, S.(2015) "Digital Storytelling for Developing 21st Century Skills: From High School Students' Point of View", *Journal of Research in Education and Teaching*, Cilt: 4, Sayı: 2, (2015), s. 354-363.

Kuran, K. (2002). "Öğretmenlik Mesleği (Niteliği ve Özellikleri)". Adil Türkoğlu (Ed). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş.* Ankara: İnci Ofset.

Küçükahmet,L.(1999). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*. İstanbul: Alkım Yayınevi.

Lipman, M. (1988). *Philosophy Goes to School.* Philadelhia: Temple Universty Press.

Marzano,R.J.; Arrwdondo,D.E.(1986). Tactisc For Thinking.The Mid-continent Regional Educational Labaratory, Aurora, Colorado, ASCD.

McCann,H.; McCann,J. ve Moore, W.E.(1985). *Creative and Critical Thinking.* Boston: Houghton Mifflin Company

McPeck,J.(1981). *Critical Thinking and Education* . St Martins, New York.

MEB, (2005). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi 6-7. Sınıflar Öğretim Programı ve Kılavuz (Taslak Basım).* Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü

MEB,(2017). *Öğretmen Strateji Belgesi* (2017-2023). Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü

MEB, (2018). 2023 Eğitim Vizyonu. Erişim adresi: http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf

Morgan,C.T. (1989). *Psikolojiye Giriş.* (Çeviren: İ.Dinç), Ankara: Meteksan Yayınları No: 2,1977

Norris, S.P. (1985). "Synthesis of Research on Critical Thinking". *Educational Leadership, c.42, s.8, ss.40-45*

Nossich,G.M.(2012). Learning To Think Things Through-A Guide To Critical Thinking Across The Curriculum, Pearson Education,Inc.,501 Byloston St.,Ste 900,Boston,MA 02116.

Nossich,G.M.(2012).Disiplinlerarası Eleştirel Düşünme Rehberi (Çeviren: B.Aybek).Ankara: Anı Yayıncılık.

Osman, J. (2012).Dünyayı Değiştiren 100 Fikir (Çeviren: Orhan Düz), Kollektif Kitap.

Özden,Y. (1999). *Öğrenme ve Öğretme.* (3.Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.

Özüduru, Ö.(1993). *Felsefe*. İstanbul:Alfa Yayıncılık.

Paul, R., & Elder, L. (2006). The miniature guide to critical thinking: Concept and tools. https://www.criticalthinking.org/files/Concepts_Tools.Erişim tarihi: 15.09.2023

Paul,R.W.& Elder,L. (2001). *Critical Thinking: Tools for Taking Charge of Your Lerning and Your Life* . Upper Saddle River, Nj: Prentice Hall.

Paul, R.W. (1991). "Staff Development For Critical Thinking: Lesson Plan Remodelling As The Strategy". A.L. Costa (Ed.). *Developing Minds (A Reseource Book For Teaching Thinking).* Revised Education, Volume1, Alexandria, Virginia:ASCD.

Ross, D.D.; Bondy, E. (1993). "Clasroom Management for Responsible Citizenshipi Practical Strategies for Teachers". *Social Education, c.57,s.6,ss.326-328.*

Rıza, E. T. (2000). Kalıplaşma ve Yaratıcılık, *Yaşadıkça Eğitim,* 65, 4-7.

Ruggiero, V.R. (2012).Eleştirel Düşünme İçin Bir Rehber.(Çeviren Ç.Dedeoğlu),İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım,2017.

Ruggiero, V.R. (1988). *Teaching Thinking Across The Curriculum.* State University of New York at Delhi, Harper and Row, Publishers, Inc.

Singer, D.; Singer,J.L. (1998). Çocuklarda Yaratıcılığın Gelişimi. (Çeviren N.Cihanşümul), İstanbul:Gendaş A.Ş.

Saeki, N., Fan, X. Van Dusen L. (2001). A Comparative Study of Creative Thinking of American And Japanese Collage Students. *The Journal of Creative Behavior,* 35(1), 24-36.

San, i. (1979) Yaratıcılık İki Düşünme Biçimi ve Çocuğun Yaratıcılık Eğitimi*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi,* Ankara, 12(1-4), 177.

Schwartz, D.j.(2012).Büyük Düşünmenin Büyüsü.(Çeviren M.Duygun), İstanbul: Beyaz Yayınları,2017.

Senemoğlu,N.(2001). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim.* Ankara: Başak Matbaası.

Sönmez,V.(2007). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Sönmez, V. (1993), "Yaratıcı Okul, Öğretmen, Öğrenci", Ayşegül Ataman (Ed). *Yaratıcılık ve Eğitim XVII. Eğitim Toplantısı,* Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları No:17

Sungur, N. (1997). *Yaratıcı Düşünce.* (2. Baskı). İstanbul: Motif Basım.

Şahinel, S. (2002). *Eleştirel Düşünme.* Ankara: Baran Ofset.

Şahinel, S. (2001). "Eleştirel Düşünme Becerileri İle Tümleşik Dil Becerilerinin Geliştirilmesi". *Yayınlanmamış Doktora Tezi.* Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Şimşek, Y. (2001). "Teknoloji Çağında Demokratik Eğitim". Ali Şimşek (Ed). *Sınıfta Demokrasi.* (2. Baskı). Ankara: Eğitim Sen Yayınları, ss.221.

Tekin, M. (2008). "Orta Öğretimde Öğrenim Gören Öğrencilerden Spor Yapan Ve Yapmayanlar Arasındaki Yaratıcılık ve Çoklu Zekâ Alanlarının Araştırılması". *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Tezcan, M. (1996). E*ğitim Sosyolojisi*.Ankara: Feryal Matbaacılık.

Timuçin, A. (1992). *Düşünce Tarihi.* İstanbul: Çetin Matbaası.

Titiz, T. (1998). *Ezbersiz Eğitim.* İstanbul: Beyaz Nokta Vakfı.

Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları, 7. Baskı, 1983.

Türkoğlu, A. (2002). 1*09 Soruda Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. İzmir.

Ünver, G. (2011). Yansıtıcı Düşünme. Demirel, Ö. (Ed.), *Eğitimde Yeni Yönelimler* (137-148). Ankara: Pegem Akademi.

Üstündağ,T.(2002). *Yaratıcılığa Yolculuk.* Ankara: Başak Matbaacılık

Walsh, D.;Paul, R. (1998). "The Goal of Critical Thinking: From Educational Ideal to Edecational Reality" .Washington, D.C. Amerikan Federation of Teachers.

Wood, D. (1998). How Children Think And Learn Blackwell Publishers Ltd. 108

Yavuzer,H. (1995). *Anne baba ve Çocuk.* (8.Basım). İstanbul: Remzi Kitapevi.

Yavuzer, H. (1993). *Çocuk Psikolojisi.* (7. Basım).İstanbul: Remzi Kitapevi.

Yıldırım, C.(1996). *Matematiksel Düşünme.* (2. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yıldırım, R.(1999). *Öğrenmeyi Öğrenmek.* (4. Baskı), İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Yılmaz,H.; Sünbül,A.M.(2003). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*. Konya: Gün Ofset

Yorulmaz, M. (2006), "İlköğretim I. Kademesinde Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin

Yansıtıcı Düşünmeye İlişkin Görüş ve Uygulamalarının Değerlendirilmesi (Diyarbakır İli Örneği)", *Yüksek Lisans Tezi*, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

KOŞULLAMA VE ÖĞRENMENİN TEMELLERİ

MICHAEL DOMJAN

Dördüncü Baskıdan Çeviren
HAKAN ÇETİNKAYA

Gözden Geçirilmiş
3. Baskı

Ankara
2025

KOŞULLAMA VE ÖĞRENMENİN TEMELLERİ
Dördüncü Baskıdan Çeviren: HAKAN ÇETİNKAYA

THE ESSENTIALS OF CONDITIONING AND LEARNING
MICHAEL DOMJAN

AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION
Washington, DC

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

Copyright ©2018 by the American Psychological Association. All rights reserved. Except as permitted under the United States Copyright Act of 1976, no part of this publication may be reproduced or distributed in any form or by any means, including, but not limited to, the process of scanning and digitization, or stored in a database or retrieval system, without the prior written permission of the publisher.

The opinions and statements published are the responsibility of the authors, and such opinions and statements do not necessarily represent the policies of the American Psychological Association.

Yayıncı Sertifika No	: 49260
Matbaa Sertifika No	: 49363
ISBN	: 978-625-5525-58-1
e-ISBN	: 978-625-5525-59-8
ROR	: 01ek5g375
ISNI	: 0000000485146649
Kapak Tasarımı	: Anı Yayıncılık
Mizanpaj	: Anı Yayıncılık
Dil Kontrol	: Anı Yayıncılık
Baskı	: Sözkesen Matbaacılık
Adres	: İvedik OSB 1518. Sokak Mat-Sit İş Mrk. No: 2/40 Yenimahalle-ANKARA
Tel	: 0 312 395 21 10

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

KOŞULLAMA VE ÖĞRENMENİN TEMELLERİ
Dördüncü Baskıdan Çeviren: HAKAN ÇETİNKAYA

THE ESSENTIALS OF CONDITIONING AND LEARNING
MICHAEL DOMJAN

Anı Yayıncılık, Gözden Geçirilmiş 3.Baskı, (4. Baskısından tercüme edilmiştir.) Ankara/Türkiye
2025, xviii + 294 Sf, 16 x 24 cm

ISBN	: 978-625-5525-58-1
e-ISBN	: 978-625-5525-59-8
ROR	: 01ek5g375
ISNI	: 0000000485146649

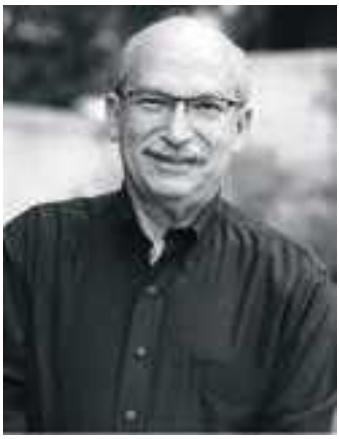
Psikoloji, Koşullama, Öğrenme
Öğrenme, Öğrenme ve Davranışsal Değişme, Doğal Gözlem, Deneysel Gözlem, Alışma ve Duyarlılaşma, Apetetif Koşullama, Pavlovian Koşullama, Koşullu Ketleme, Araçsal ya da Edimsel Koşullama, Pekiştirme Kuramları, Koşulsuz Savunma, Bellek Mekanizmaları, Geriye Dönük Bellek, İleriye Dönük Bellek

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

A harfinin evrimi

Deborah'ya

Yazar hakkında



Michael Domjan, PhD, Texas Üniversitesi Austin'de psikoloji profesörüdür ve burada kırk yıldır lisans ve yüksek lisans öğrencilerine eğitim vermektedir. 1999'dan 2005'e kadar bölüm başkanı olarak görev yapmış, 2005'ten 2008'e kadar da Görüntüleme Araştırma Merkezinin (Imaging Research Center) kurucu direktörlüğünü yürütmüştür.

Dr. Domjan cinsel koşullama ve tat kaçınması öğrenmesi çalışmalarında sürdürdüğü klasik koşullamaya ilişkin fonksiyonel yaklaşımıyla tanınmaktadır. Geliştirdiği araştırma programı, Ulusal Ruh Sağlığı Enstitüsü (National Institute of Mental Health) tarafından MERIT Ödülü'ne layık görülmüştür.

Dr. Domjan, Pavlovian Society'nin eski başkanıdır ve aynı zamanda Amerikan Psikologlar Derneği, Bölüm 6'nın (Davranışsal Sinir bilim ve Karşılaştırmalı Psikoloji) başkanı olarak görev yapmıştır. 2014 yılında APA Bölüm 6'dan D. O. Hebb Seçkin Bilimsel Katkılar Ödülü'nü (Distinguished Scientific Contributions Award) almıştır.

Dr. Domjan ayrıca bir viyola virtüözüdür ve öğrenmenin müzikal deneyim ve performansa nasıl dahil olduğunu anlatan bir dizi mini konferanstan (YouTube'dan erişilebilir) oluşan Tertis/Pavlov Projesi'nin yöneticisidir.

Ön Söz

Psikolojideki temel konulardan biri olarak koşullama ve öğrenme, psikoloji ve ilgili disiplinlerdeki birçok soruna ilişkin düşünme ve araştırma biçimlerimizi şekillendirmiştir. Bu kitabın amacı, bu alanlardaki öğrenciler ve profesyoneller için koşullama ve öğrenmenin temelleri hakkında güncel ve incelikli bir özet sağlamaktır.

Bu koşullama ve öğrenme alanı yüz yıldan daha eski olmasına rağmen, alanda korku ve fobilerin tedavisi, otizm spektrum bozukluğu ve gelişimsel bozukluklar için eğitim yordamlarının geliştirilmesi, uyuşturucu bağımlılığı ve diğer zorlanımlı davranış biçimlerinin tedavisi gibi önemli klinik sorunların çözümüne yönelik yeni keşifler yapılmaya ve temel araştırmalara ilişkin yeni uygulamaların formüle edilmesine devam edilmektedir. Yakın zamanlarda yürütülen çalışmalarla edimsel koşullama etkilerinin ekonomik analizi de dahil olmak üzere, edimsel davranış etkileri hakkında yeni bakış açıları kazanılmıştır. Bu dönemde Pavlovian koşullama, sönme, belleğin bütünleşmesi ve belleğin yeniden bütünleşmesi hakkındaki düşüncelerimizde de önemli değişiklikler meydana gelmiştir. Bu kitap, söz konusu yeni bakış açılarının ve destekleyici yeni bulguların kısa ve kolay erişilebilir bir özetini sunmaktadır.

Koşullama ve öğrenme kavramları sinir bilimlerde, gelişim psikolojisinde, psikofarmakolojide ve karşılaştırmalı psikolojide sıklıkla kullanılmaktadır. Bu alanlardaki araştırmacılar sözel olmayan organizmaların bilgiyi nasıl öğrendiği, işlediği ve hatırladığıyla ilgilenmektedir. Sözel olmayan konularda öğrenme ve bilişin araştırılması her zaman bir şekilde koşullama yordamlarının kullanılmasını gerektirir. Örneğin gelişim psikologları, bebek bilişini incelemek için sıklıkla alışma ve edimsel koşullama yordamlarını kullanır. Sinir bilim programları genellikle daha moleküler düzeydeki analizlerden gelen verileri tamamlamak için öğrenme ve bellekle ilgili davranışsal verilerin toplanmasına ayrılmış bir "davranışsal çekirdek" içerir. Bu kitabın temel amacı, bu yordamları ve kavramları kendi uzmanlık alanlarında kullanan öğrenciler ve bilim insanları için koşullama ve öğrenmenin “esaslarına” kolay erişim sağlamaktır.

Alışma, klasik koşullama ve edimsel koşullamaya ilişkin temel yordamlar birçok öğrenci ve profesyonelin aşina oldukları yordamlardır. Bununla birlikte bu yordamlara ilişkin anlayışımız, öğrenmeyle ilgili birçok genel varsayımın artık geçerli olmadığı sonucu ile son yıllarda çarpıcı bir şekilde değişmiştir. Örneğin şunları biliyor muydunuz:

- Pavlovian koşullama, salyalama gibi iç salgı bezi tepkileriyle sınırlı değildir. Aynı zamanda tercihler ve itinmeler, korkular ve fobiler, uyuşturucu toleransı ve bağımlılığı ve annelik ve cinsel davranışlarla da ilgilidir.
- Koşullama yalnızca koşullu uyarıcıya yeni tepkilerle sonuçlanmakla kalmaz, aynı zamanda organizmaların koşulsuz uyarıcı ile nasıl etkileşime girdiğini de değiştirir.
- Edimsel koşullama, edimsel tepkiyi "güçlendirmez".
- Kaçınma davranışının, kaçınılan itici uyarıcının yokluğu tarafından pekiştirildiğini varsayan bir kuramsal yaklaşım yoktur.
- Sönme yordamları, edimsel davranışa ilişkin bağıntısal yapıyı büyük ölçüde olduğu gibi bırakır ve bu bağıntıyı bozmaz.
- Bir şeyi hatırlayamamak nadiren unutmaktan kaynaklanır.
- Bütünleşmiş bellekler kalıcı değildir, ancak yeniden etkinleştirildiklerinde veya geri getirildiklerinde değiştirilebilir.

Temel koşullama mekanizmalarına ilişkin çalışmalar, koşullama ve öğrenmenin sinirsel temellerini inceleyen çok sayıda araştırmacıyla birlikte büyük ölçüde sinir bilimlerine girmiştir. Bununla birlikte, davranış düzeyinde koşullama ve öğrenme yordamları ve görüngüleri hakkında yeterli bilgiye sahip olmadan öğrenmenin sinirsel mekanizmaları incelenemez. Sinir bilimlerdeki bazı yüksek lisans öğrencileri ve bilim insanları, davranışsal teknikler konusunda ya çok az eğitim almış ya da hiç eğitim almamışlardır. Diğerleri sadece üzerinde çalıştıkları deneylerle ilgili az sayıda davranış tekniğine aşinadır. Böylesi bir bilgi yetersizliği, davranışların sinirsel mekanizmalarla nasıl ilişkili olduğuna dair daha kapsamlı bir görüş elde etmelerini engellemektedir. Ayrıca araştırmalarını dikkate değer ölçüde az sayıda öğrenme yordamıyla sınırlamaktadır. Bu kitap, bu bilim insanlarını en azından koşullama ve öğrenmenin "temellerine" aşina hale getirmek suretiyle bu sorunu çözmeyi amaçlamaktadır.

Gelişim psikolojisi ve klinik psikolojideki öğrenciler (ve profesyoneller) benzer zorluklarla karşı karşıyadır. Bu araştırmacılar bir yandan koşullama ve öğrenme yordamlarına dayanırlar, ancak diğer yandan, geniş entelektüel bağlam veya ilgili görüngülere ilişkin çağdaş kuramsal analizleri anlamadan sahip oldukları bilgi, birkaç öğrenme yordamıyla sınırlıdır. Koşullama ve bir bütün olarak öğrenme alanına böylesine sınırlı bir maruz kalış, bu araştırmacıların araştırma alanlarını ilerletmek için koşullama yordamlarını tam olarak kullanabilmelerini engeller. Örneğin patolojik korkuların ve fobilerin üstesinden gelmek için "standart" terapi bir tür sönmeyi içerir. Son 10 yılda keşfedilen sayısız yeni teknik ve bakış açısıyla sönme, koşullama ve öğrenme konusundaki çağdaş araştırmaların en heyecan verici alanlarından biridir. Oysa bunlardan çok azı klinik psikoloji müfredatına girmiştir.

Koşullama ve öğrenme çalışmalarıyla yakından ilişkili olan bir diğer alan, B. F. Skinner ve onun entelektüel takipçileri tarafından yürütülen edimsel koşullama çalışmalarından kaynaklanan uygulamalı davranış analizidir. Ne yazık ki ayrı bir alan olarak ortaya çıkmasından bu yana uygulamalı davranış analizi, üzerine kurulduğu temel bilimle güçlü bağlarını koruyamamıştır. Örneğin uygulamalı davranışta Pavlovian koşullamaya ilişkin anlayış güncelliğini ciddi biçimde yitirmiştir. Bu kitap, çağdaş bakış açılarını kısa ve erişilebilir bir formatta hazır hale getirerek uygulamalı davranış analizinin bilimsel köklerinin güncellenmesini teşvik edebilir.

Bu kitap, koşullama ve öğrenmeye giriş dersi için bir ana kaynak olarak kullanılabilir. Ayrıca sinir bilim, klinik psikoloji, uygulamalı davranış analizi, gelişim psikolojisi ve psikofarmakoloji dersleri için tamamlayıcı bir metin olarak hizmet görebilir. Son olarak kitap, bilimsel makaleler ve diğer okumalarla desteklenen ileri düzey bir dersin temellerini sağlamak için kullanılabilir. Bunu kolaylaştırmak için kitabın her bölümü bir okuma listesi önerisi ile sona ermektedir.

Bu kitabı hazırlarken son 45 yılda kavramları daha basit ve doğrudan açıklamanın yollarını aramaya devam etmem için beni cesaretlendiren öğrencilerim tarafından yönlendirildim. Elinizde tuttuğunuz bu dördüncü baskıda listelenemeyecek kadar çok sayıda güncelleme ve yeni açıklamalar kapsanmıştır. Bu baskı ayrıca çok sayıda yeni kaynak ve okuma önerilerini içermektedir.

Chris Kelaher, Beth Hatch ve kitap üzerinde büyük bir profesyonellik ve heyecanla çalışan Amerikan Psikologlar Derneğindeki herkese teşekkür ediyorum. Karım Deborah Stote'a da sürekli desteği için teşekkür ediyorum.

Michael Domjan

Austin, Texas

Türkçe Baskı için Ön Söz

Elli yılı aşkın süredir koşullama ve öğrenmeyi öğretmek benim için büyük bir ayrıcalıktı. Bu süre boyunca konuya duyduğum hayranlık hiç eksilmedi çünkü koşullama ve öğrenmeye ilişkin psikolojik süreçler günlük olarak yaptığımız hemen hemen her şeyin bir parçası olacak kadar temel ve yaygındır. Ancak tıpkı nefes almada olduğu gibi, koşullama ve öğrenme hakkında düşünmek için de özel bir çaba göstermeniz gerekir. Aksi taktirde bu görüngülerin ne zaman ve nerede meydana geldiğinin farkında olmazsınız. Bu kitap, koşullama ve öğrenme görüngüleri hakkında daha fazla farkındalık sağlamayı ve okuyucuyu yeni bulgular ve kuramsal bakış açılarıyla tanıştırmayı amaçlamaktadır.

Kitabın bu harika çevirisini hazırlayan ve böylece de ana dili Türkçe olan öğrenci ve akademisyenlerin koşullama ve öğrenmenin temelleri hakkında bilgilere kolayca erişebilmelerine katkıda bulunan Dr. Hakan Çetinkaya'ya teşekkür ederim. Türkiye, çok iyi üniversitelerde, öğrenmeye hevesli geniş öğrenci nüfusunun yanı sıra zengin bir kültürel ve entelektüel tarihe sahiptir. Türkiye'nin entelektüel gelenekleri̇nden ilk kez yaklaşık 30 yıl önce Boğaziçi Üniversitesinden Dr. Falih Köksal'ın Teksas'taki laboratuvarımı ziyaret etmesiyle haberdar oldum. Dr. Köksal ile Amerikan Ulusal Bilim Vakfının sağladığı fonlarla kısa sürede oldukça verimli bir araştırma iş birliği kurduk. Bunu, kısa süre sonra Dr. Çetinkaya'nın laboratuvarıma katılması ve diğer Türk öğrenciler ve öğretim üyeleri ile yaptığımız iş birlikleri izledi. Zaman içerisinde bu iş birlikleri çok değer verdiğim dostluklara dönüştü.

Bilimsel iş birliklerimin bir parçası olarak Türkiye'ye yaptığım birkaç ziyarette çok sayıda Türk öğrenci ve bilim insanı ile bir araya gelme şansım oldu. Türkiye, Teksas'tan çok farklı olmasına rağmen ziyaretlerimde kendimi her zaman evimdeymişçesine rahat hissettim. Hiç şüphe yok ki bu, herkesin bana ve eşime gösterdiği büyük konukseverlikten kaynaklanıyordu. Bir yandan da bu rahatlığım muhtemelen Macaristan'ın Budapeşte kentinde doğmuş olmamdan ve çocukluğumda yaşadığım evimizin, 1531-1541 yılları arasında Budapeşte'de yaşayan Türk derviş ve şair Gül Baba'nın türbesinin yakınında olmasından kaynaklanıyordu. Gül Baba'nın en sevdiği çiçek gül imiş ve bu nedenle büyüdüğüm bu bölgeye Gültepe (Rose Hill veya Macarca "Rozsadoemb") deniyordu.

Gül Baba'nın mezarı, Budapeşte'de kalan Türk kültür ve sanatının birçok örneğinden sadece biridir. *The Essentials of Conditioning and Learning*'in bu Türkçe baskısı benim için özel bir kişisel öneme sahip, çünkü profesyonel yazılarımı çocukluk deneyimlerimle birleştiriyor. Umarım kitap sadece yeni nesil Türk öğrenci ve bilim insanlarını bilgilendirmekle kalmaz, aynı zamanda psikolojinin hangi yönüne odaklanırsa odaklansınlar koşullama ve öğrenmenin önemini düşünmeleri için onlara ilham verir.

Tüm iyi dileklerimle,

Dr. Michael Domjan, Ph.D.

Psikoloji Profesörü
Texas Üniversitesi, Austin
Amerika Birleşik Devletleri

Çevirenin Ön Sözü

Bu kitap, öğrenme ve davranış biliminin önde gelen temsilcilerinden Profe-sör Michael Domjan'ın 50 yıllık birikiminin bir ürünüdür. Her baskısı özenle güncellenmiş olmakla beraber, en kapsamlı revizyon bu baskıda gerçekleşmiştir. Kitapta ele alınan koşullama ve öğrenmeye ilişkin çağdaş kuramsal ve yöntemsel yaklaşımlar ilgili mantıksal ve tarihsel bağlamlarında incelenmiş, böylece okuyucunun konuya ilişkin daha derin bir anlayış kazanması gözetilmiştir. Bu haliyle de kitap alanın klasikleri arasında olmaya aday görünmektedir.

Öğrencisi, meslektaşı ve arkadaşı olmaktan onur ve gurur duyduğum Profesör Domjan'ın kitabının bu edisyonunu da çevirmekten büyük keyif aldım. Kitabın ilk Türkçe edisyonunun basımından bu yana aldığım olumlu geri bildirimler, Türkçe eğitim veren yüksek öğretim kurumlarındaki lisans ve lisansüstü düzeydeki öğrencilerin ve alandaki profesyonellerin Domjan'ın zekice kurguladığı koşullama ve öğrenmeye ilişkin serüvenin bir parçası olmaktan duydukları memnuniyeti açıkça ortaya koyuyor.

Bu arada, kapak sayfasında kullandığımız görsel hakkında birkaç söz etmek isterim. Görselde resmedilen her ne kadar tipik bir İstanbul sokağını ya da Bursa'dan bir sokak manzarasını andırsa da resimdeki Macaristan'ın Budapeşte Şehrinde yer alan "Gül Baba Utca", yani Gül Baba Sokağı'dır. Sokak yukarıya doğru Sultan Süleyman zamanında yaşamış bir Bektaşi Türk dervişi ve şairi olan Gül Baba'ya ait türbeye uzanmaktadır. Bu aynı zamanda elinizde tuttuğunuz kitabın yazarı Profesör Domjan'ın çocukluğunun bir kısmının geçtiği sokaktır. Profesör Domjan, bir ahşap oyma ve ahşap baskı sanatçısı olan babası József Domján'ın 1956 yılındaki Macar Devrimi sırasında uğradığı baskılar sonucunda Amerika Birleşik Devletleri'ne göç etmesiyle birlikte, bu çok sevdiği sokaktan ayrılmak zorunda kalmıştır. Benim yaptığım, Profesör Domjan'ın o mutlu zamanlarından bir enstantaneyi sokağın bu günkü görüntüsüne eklemek oldu.

Böylesi değerli bir eserin Türkçe kaynaklar listesine önemli bir katkı olduğunu düşünüyor, okurların yararına en iyi dileklerimle sunuyorum. Son olarak, bu meşakkatli süreçte titiz ve dostane yaklaşımları için ANI Yayınları'na çok teşekkür ediyorum.

Prof. Dr. Hakan Çetinkaya

Yaşar Üniversitesi
İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi
Psikoloji Bölümü
İzmir, Türkiye

İÇİNDEKİLER

Temel Kavramlar ve Tanımlar 1

Öğrenmenin Temel Özellikleri 2

ÖĞRENME VE DAVRANIŞSAL DEĞİŞMENİN DİĞER BİÇİMLERİ 2
ÖĞRENME, PERFORMANS VE ANALİZ DÜZEYLERİ 5
ÖĞRENMENİN TANIMI 7

Doğal Gözlem - Deneysel Gözlem 8
Temel Öğrenme Deneyi 9

ÖĞRENME ÇALIŞMALARINDA KONTROL SORUNU 11
ÖĞRENMENİN ÇALIŞILMASINA GENEL-SÜREÇ YAKLAŞIMI 12
İNSAN DIŞINDAKİ KATILIMCILARIN ÖĞRENME ARAŞTIRMALARINDA KULLANILMASI 13

Teknik Terimler 15

Koşulsuz Davranışın Yapısı 16

Şekillendirme ve Davranışın Homojen ve Heterojen Yapı taşları 17
Refleks Kavramı 18
Karmaşık Ortaya Çıkarılan Davranış Formları 21

MODAL AKSİYON ÖRÜNTÜLERİ 21
İŞARET UYARICISI 23

Ortaya Çıkarılan Davranışların Organizasyonu 25

MOTİVASYONEL FAKTÖRLER 25
APETETİF VE DOYURUCU DAVRANIŞ 26
DAVRANIŞ SİSTEMLERİ 27

Özet 29
Önerilen Okumalar 29
Teknik Terimler 29

Alışma ve Duyarlılaşma 30

Bir Ortaya Çıkarıcı Uyarıcının Tekrarlayan Biçimde Sunulmasının Etkileri 33

ALIŞMA ETKİLERİNİN ÖZELLİKLERİ 35

Uyarıcı Değişikliği Etkisi 35
Uyarıma Ara Vermenin Etkileri 37
Uyarıcı Frekansının Etkileri 39
Uyarıcı Şiddetinin Etkileri 39
İkinci Bir Uyarıcıya Maruz Kalma Etkileri 39

DUYARLILAŞMA ETKİLERİNİN ÖZELLİKLERİ 41

Alışma ve Duyarlılaşmada İkili-Süreç Kuramı 42

S-R SİSTEMİ VE DURUM SİSTEMİ 42
İKİLİ-SÜREÇ KURAMININ DOĞURGULARI 44

Özet 45
Teknik Terimler 46

Pavlovian Koşullama Temel Kavramlar 47

Pavlov'un Efsanevi Zili 48
Çağdaş Pavlovian Koşullama Durumları 49

APETETİF KOŞULLAMA 50
İTİNME YA DA KORKU KOŞULLAMASI 51

Koşullu Tepkinin Doğası 52
Koşulsuz Tepkide Koşullu Değişmeler 54
Klasik Koşullamada Uyarıcı Faktörleri 56

CS YENİLİĞİ VE ÖRTÜK KETLEME ETKİSİ 56
CS-US İLİŞKİLİLİĞİ VE SEÇİCİ BAĞINTILAR 56

Pavlovian Koşullamada Kontrol Problemi 58
Pavlovian Koşullamanın Yaygınlığı 61
Özet 63
Önerilen Okumalar 63
Teknik Terimler 64

Pavlovian Koşullamada Uyarıcı İlişkileri 65

CS ve US arasındaki Zamansal İlişki 66

GENEL KOŞULLAMA YORDAMLARI 67

Eş Zamanlı Koşullama 67
Gecikmeli Koşullama 67

İzli Koşullama 68

CS-US ARALIĞININ ETKİLERİ 68
US'İN ORTAYA ÇIKIŞININ ZAMANSAL KODLANMASI 70

CS ve US Arasındaki Sinyal İlişkileri 70

BLOKLAMA ETKİSİ 71
CS-US İZLERLİĞİ 72

Pavlovian Koşullamada Yüksek-Dereceli İlişkiler: Koşullu Ketleme 74

KETLEYİCİ KOŞULLAMA YORDAMLARI 74

Negatif CS-US İzlerliği 76

KOŞULLU KETLEMENİN DAVRANIŞSAL OLARAK ÖLÇÜLMESİ 77

Ketlemede Toplama Testi 77
Ketlemede Edinimin Yavaşlaması Testi 79

Pavlovian Koşullamada Yüksek-dereceli İlişkiler: Koşullu Hızlandırma 79

KOŞULLU HIZLANDIRMA YORDAMINDA ÖĞRENİLEN BAĞINTILAR 80

A ve B Uyarıcıları Tarafından Ortaya Çıkarılan Koşullu Tepki Tipleri 81
B Uyarıcısının Sönmesinin Etkileri 82

Özet 82
Önerilen Okumalar 83
Teknik Terimler 84

Pavlovian Koşullama Mekanizmaları ve Kuramları 85

Pavlovian Koşullamada Ne Öğrenilir? 86
Pavlovian Bağıntılar Nasıl Öğrenilir? 89

RESCORLA – WAGNER MODELİ 89

Modelin Bloklama Etkisine Uygulanması 92
US ile Eşlenmeye Rağmen Bağıntısal Değerin Azalması 92
Ketleme 93
Koşullu Uyarılma ve Ketlemenin Sönmesi 94
Rescorla-Wagner Modeliyle İlgili Problemler 94

KOŞULLAMAYA İLİŞKİN DİKKAT MODELLERİ 96
ZAMANA BAĞLI FAKTÖRLER VE KOŞULLU TEPKİDE BULUNMA 97
KARŞILAŞTIRMA HİPOTEZİ 99

Özet 103
Önerilen Okumalar 103

Araçsal ya da Edimsel Koşullama 105

Thorndike ve Skinner Geleneği 108

YÖNTEMSEL DEĞERLENDİRMELER 109

Kesintili Denemeler Yöntemi 110
Serbest Edim Yöntemi 111

Bir Araçsal ya da Edimsel Tepkinin Kurulması 112

NEREYE VE NE İÇİN KOŞTUĞUNU ÖĞRENME 112
BİLİNDİK BİLEŞENLERDEN YENİ TEPKİLER YAPILANDIRMA 112
YENİ TEPKİLERİ ŞEKİLLENDİRMEK 113

Hemen Ardından Pekiştirmenin Önemi 116
Araçsal Koşullamada Bağıntısal Mekanizmalar 117

R-O BAĞINTISI 117
S-R BAĞINTISI VE THORNDIKE'IN ETKİ YASASI 118
S-O BAĞINTISI 119
S(R-O) BAĞINTISI 120

Edimsel Koşullamada Biyolojik Sınırlılıklar ve Doğurguları 121
Edimsel Koşullamaya İlişkin Sinirsel Mekanizmalar ve Doğurguları 122
Özet 123
Önerilen Okumalar 124
Teknik Terimler 124

Pekiştirme Tarifeleri 125

Birikimli Kayıt 126
Basit Pekiştirme Tarifeleri 128

ORANLI TARİFELER 128
ARALIKLI TARİFELER 130

Tarifeli Performansa İlişkin Mekanizmalar 132

ORANLI TARİFELER İÇİN GERİ BİLDİRİM FONKSİYONLARI 133
ARALIKLI TARİFELER İÇİN GERİ BİLDİRİM FONKSİYONLARI 134
GERİ BİLDİRİM FONKSİYONLARI VE TARİFELİ PERFORMANS 135

Eş zamanlı Tarifeler 135
Eş Zamanlı Zincirli Tarifeler ve Öz-Denetim 138
Özet 141
Önerilen Okumalar 141
Teknik Terimler 142

Pekiştirme Kuramları 143

Thorndike ve Etki Yasası 144
Hull ve Dürtü Azaltma Kuramı 146

BİRİNCİL PEKİŞTİREÇLER 147
İKİNCİL PEKİŞTİREÇLER VE KAZANILMIŞ DÜRTÜ 147
DUYUSAL PEKİŞTİRME 148

Premack İlkesi 149

PREMACK DEVRİMİ 150
PREMACK İLKESİNİN UYGULAMALARI 150
KURAMSAL PROBLEMLER 151

Davranım Yoksunluğu Hipotezi 151

DAVRANIM YOKSUNLUĞU VE ETKİ YASASI 152
DAVRANIM YOKSUNLUĞU VE TEPKİ OLASILIĞI 152
DAVRANIM YOKSUNLUĞU VE PEKİŞTİRME ETKİLERİNİN KAYNAĞI 153

Tepki Tahsisi ve Davranışsal Ekonomi 153

EDİMSEL İZLERLİĞİN UYGULANMASI 154
TARİFE SINIRLAMALARINA TEPKİDE BULUNMA 156
TEPKİ TAHSİSİ VE DAVRANIŞSAL EKONOMİNİN KATKILARI 157

Özet 158
Teknik Terimler 159

Koşullu Davranışta Sönme 160

Sönme Yordamlarına İlişkin Etkiler 161
Sönme ve Orijinal Öğrenme 162

KENDİLİĞİNDEN GERİ GELME 162
YENİLEME ETKİSİ 163
KOŞULLU UYARILMANIN ESKİ HALİNE GETİRİLMESİ 166

Sönme Performansının Artırılması 167
Sönmeye İlişkin "Paradoksal" Ödül Etkileri 170

AŞIRI TALİM SÖNME ETKİSİ 171
PEKİŞTİREÇ BÜYÜKLÜĞÜ SÖNME ETKİSİ 172
KISMİ PEKİŞTİRME SÖNME ETKİSİ 173
KISMİ PEKİŞTİRME SÖNME ETKİSİNE İLİŞKİN MEKANİZMALARI 174

Engellenme Kuramı 175
Dizi Kuramı 177

Özet 178
Önerilen Okumalar 178
Teknik Terimler 179

Ceza 180

Etkili ve Etkisiz Ceza 181

CEZA NE ZAMAN ETKİSİZ OLUR? 182
CEZA NE ZAMAN ETKİLİ OLUR 183

Cezaya İlişkin Görgül Kanıtlar 184

TEPKİ-PEKİŞTİREÇ İZLERLİĞİ 184
TEPKİ İLE PEKİŞTİREÇ ARASINDAKİ ZAMANSAL ULANIKLIK 185
İTİCİ UYARICININ ŞİDDETİ 185
SİNYALLİ CEZA 187
CEZA VE CEZALANDIRILMIŞ TEPKİYİ SÜRDÜREN MEKANİZMALAR 188
CEZA VE ALTERNATİF DAVRANIŞLARIN PEKİŞTİRİLMESİ 188
CEZAYA İLİŞKİN PARADOKSAL ETKİLER 189

Pozitif Pekiştirmenin Bir İşareti Olarak Ceza 189
Kaçma Davranışının Cezalandırılması 189

Cezadan Arınmış Bir Toplum Yaratabilir miyiz? Yaratmalı mıyız? 190
Cezanın Kötü Kullanımlarına Alternatifler 192

ARA VERME 192
DİĞER DAVRANIŞLARIN AYRIMLI OLARAK PEKİŞTİRİLMESİ 193

Özet 194
Önerilen Okumalar 195
Teknik Terimler 195

Kaçınma Öğrenmesi 196

Kaçınma Öğrenmesinin Analizinde Başat Sorular 197
Kaçınma Öğrenmesine İlişkin Çalışmaların Kökenleri 198
Modern Kaçınma Koşullaması Yordamları 198

AYIRT EDİCİ KAÇINMA 199
AYIRT EDİCİ OLMAYAN YA DA SERBEST-EDİMSEL KAÇINMA 201

İki-Faktörlü Kaçınma Kuramı 203

İKİ-FAKTÖR KURAMI İLE TUTARLI KANITLAR 204
İKİ-FAKTÖR KURAMINA AYKIRI KANITLAR 205

Kaçınma Öğrenmesinde Koşullu Zamansal İpuçları 205
Kaçınma Öğrenmesinde Güven Sinyalleri 207
Kaçınma Davranışında Sönme 208
Kaçınma Öğrenmesi ve Koşulsuz Savunma Davranışı 209

TÜRE-ÖZGÜ SAVUNMA TEPKİLERİ 210
AVLANMAYLA İLGİLİ TEHDİT DURUMU BOYUTU 210

Özet 212
Önerilen Okumalar 213
Teknik Terimler 213

Davranışın Uyarıcı Kontrolü 214

Uyarıcı Kontrolünün Ölçülmesi 215

UYARICI GENELLEME GRADYANLARI 218
UYARICI GENELLEMESİ VE UYARICI AYIRT ETME 219
UYARICI GENELLEMESİNE İLİŞKİN ZIT KAVRAMLAR 219

Uyarıcı Kontrolünün Belirleyicileri: Duyusal ve Motivasyonel Değişkenler 220

DUYUSAL KAPASİTE 220
DUYUSAL YÖNELİM 220
UYARICI ŞİDDETİ VE BELİRGİNLİĞİ 220
MOTİVASYONEL FAKTÖRLER 221

Uyarıcı Kontrolünün Belirleyicileri: Öğrenme Faktörleri 221

PAVLOVIAN VE EDİMSEL KOŞULLAMA 221
UYARICI AYIRT ETME TALİMİ 222
ÇOKLU PEKİŞTİRME TARİFELERİ 224

Uyarıcı Kontrolünün Dakikliğinin Belirleyicileri 225

BOYUTLAR ARASI VE BOYUT-İÇİ AYIRT ETMELER 227

Boyutlar arası ayırt etme 227
Boyut içi ayırt etme 228

Özet 230
Önerilen Okumalar 230
Teknik Terimler 231

Bellek Mekanizmaları 232

Bilgi İşleme Evreleri 233
Örneğe-Eşleme Yordamı 234

EŞ ZAMANLI VE GECİKMELİ ÖRNEĞE-EŞLEME 235
BELLEĞE İLİŞKİN YORDAMSAL KONTROLLER 236

Bellek Türleri 236

REFERANS BELLEĞİ VE ÇALIŞMA BELLEĞİ 237
İZ SİLİNMESİNE KARŞI AKTİF BELLEK SÜREÇLERİ 238
GERİYE DÖNÜK VE İLERİYE DÖNÜK BELLEK 240

Geriye dönük bellek 240
İleriye dönük bellek 240
Geriye Dönük ve İleriye Dönük Belleğin Ayırt Edilmesi 241

Bellek Hatalarının Kaynakları 243

BOZUCU ETKİLER 243
GERİ GETİRMEDE BAŞARISIZLIK 245

Belleğin Bütünleşmesi, Yeniden Bütünleşmesi ve Güncellenmesi 247
Özet 249
Teknik Terimler 250

Sözlük 251
Kaynaklar 266

1 Temel Kavramlar ve Tanımlar

Bunları biliyor muydunuz?

- Öğrenme, davranışta bulunmada bir artma ya da azalma ile sonuçlanabilir.
- Öğrenme, her zaman bir organizmanın gözlenebilen hareketlerinde kendisini göstermeyebilir. Bunun için özel test yordamlarını işe koşmak gerekebilir.
- Öğrenme, davranışsal, nörobiyolojik ve hücresel düzeyde araştırılabilir.
- Öğrenme, davranışın özel bir nedenidir.
- Öğrenme davranıştaki değişmenin bir nedenidir. Bu nedenle öğrenme yalnızca nedensel değişkenleri belirleyen deneysel yöntemlerle araştırılabilir.
- Öğrenmenin çalışılmasında kontrol yordamları, talim ya da deneysel yordamlar kadar önemlidir.

Öğrenme, organizmaların içinde yaşadıkları dünyaya daha iyi uyum sağlamaları için davranışlarında uzun süreli düzenlemeler yapmalarını sağlayan bir araç olması bakımından ilgi çekicidir. Öğrenme, kişinin çevreye nasıl tepki vereceği konusunda belirli bir esneklik gerektirdiği için Darwin ve diğer erken dönem karşılaştırmalı psikologlar tarafından zekanın kanıtı olarak görülmüştür (Darwin, 1897; Romanes, 1884). Günümüz bilim insanları davranış mekanizmalarının deneyimle nasıl değiştirilebildiğine ilişkin içgörüler kazanmak üzere öğrenmeyi incelemektedirler. Öğrenme yordamları genellikle klinik, gelişimsel ve bilişsel psikolojinin yanı sıra davranışsal sinir bilim ve psikofarmakoloji çalışmalarında kullanılmaktadır.

Öğrenme, insan davranışının yaygın bir özelliğidir ve meyve sineklerinden, deniz salyangozları, bal arıları, kemirgenler, kuşlar ve maymunlara kadar diğer birçok hayvan türünde de gözlenir. Bu nedenle öğrenme, davranışın temel özelliklerinden biridir.

Öğrenmenin Temel Özellikleri

İnsanlar, yabancılardan ayırt ederek arkadaşlarını tanımayı öğrenirler. Telefonun ahizesini tutmayı ve zil çaldığında ahizeyi kaldırmayı öğrenirler. Yüzmeyi, bisiklete binmeyi ve yürürken çukurlara basmamayı öğrenirler. Tüm bu değinilen durumlarda *öğrenme, davranıştaki bir değişme ile belirlenebilir*. Deneyimli bir yüzücü ya da bisiklet binicisi, yüzmeyi ya da bisiklete binmeyi henüz öğrenmemiş ya da yeni öğrenmeye başlamış birisinden çok farklı davranır.

Yüzmeyi ya da bisiklete binmeyi öğrenmek, yeni el, bacak ve vücut hareketlerini öğrenmeyi; ileriye doğru dengeli biçimde yönlenebilmek için de bu hareketleri koordine etmeyi içerir. Hepsinde olmasa da birçok öğrenme durumunda yeni davranımların kazanılması söz konusudur. Bazı şeyleri *yapmamayı* da öğreniriz. Çocukların dinsel bir tören sırasında sessiz olmayı, doktorun muayenesi sırasında kımıldamadan durmayı, okuldan bir yabancı yerine bir akrabası tarafından alındıklarında paniğe kapılmamayı öğrenmeleri gerekir. Bir davranışı ketlemeyi ya da baskılamayı öğrenmemiz, yeni davranımları öğrenmemiz kadar önemlidir. Örneğin bisiklete binmeyi öğrenirken pedala basmayı öğrenmek kadar, belirli bir yana fazla eğilmemeyi öğrenmek de gereklidir. Bu nedenle öğrenmeyi tanımlamak için kullanılan *davranış değişikliği, belirli bir tepkide bir artış veya bir azalma ile kendisini gösterebilir*.

ÖĞRENME VE DAVRANIŞSAL DEĞİŞMENİN DİĞER BİÇİMLERİ

Öğrenme, davranıştaki bir çeşit değişme ile tanımlansa da davranışın değiştiği tüm durumlar öğrenme olarak ele alınmaz (bkz. Şekil 1.1). Bu bakımdan öğrenmenin diğer davranışsal değişim kaynaklarından ayırt edilmesi oldukça önemlidir.

Öğrenmeyi diğer davranışsal değişmelerden ayıran en önemli özellik, öğrenmenin göreli olarak uzun süreli olmasıdır. Bu ana özellik öğrenmedeki davranışsal değişmeyi, birçok kısa-süreli ya da geçici davranışsal değişmelerden ayırır. Yorgunluk *(fatigue)* ya da uykululuk *(drowsiness)* gibi fizyolojik faktörler, davranışta oldukça yaygın ve güçlü değişmeler yaratabilir (Örneğin böyle bir durumda hareketleriniz yavaşlayabilir ve etkinliğini yitirebilir). Ancak söz konusu değişmeler geçicidir ve iyi bir dinlenmeden sonra kolaylıkla tekrar eski haline gelir.

Şekil 1.1
Davranışsal değişim kaynakları

Davranışta değişmelere yol açabilecek olası mekanizmalar. Öğrenme, olası birçok davranışsal değişim kaynaklarından yalnızca birisidir.

Davranışta ortaya çıkan kısa-süreli değişmelerin önemli bir kısmı da güdüsel (*motivation*) durumdaki değişmelerden kaynaklanabilir. Örneğin insanlar beslenmeyle ilgili uyarıcılara, karınları aç olduğunda, tok olduğu duruma kıyasla daha fazla tepki gösterirler. Uyarıcı koşullarındaki değişmeler *(stimulus change)* de davranışta oldukça yaygın ancak kısa-süreli değişmelere yol açabilirler. Bir sinema salonunda çalmaya başlayan yangın alarmı, koltuklarında sessizce oturup filmi izleyen seyircileri bir anda korku ve kaygıyla koşuşturan insanlara dönüştürebilir; ancak aynı insanlar bir başka zaman sinemaya gittiklerinde yine koltuklarında sessizce oturup filmi

izleyeceklerdir. Öte yandan öğrenme, davranışta meydana gelen uzun-süreli değişmelere ilişkindir. Bir şey öğrenildiğinde bir süre bu öğrenilen şeyin anımsanacağı varsayılır. Sınıfta tartışılan yeni bir kavramı yarın hatırlayamadığınız takdirde söz konusu kavramı öğrenmiş sayılmazsınız.

Her ne kadar öğrenme davranıştaki uzun-süreli değişmelere ilişkinse de davranışta meydana gelen uzun-süreli değişmelerin hepsi öğrenmeden kaynaklanmaz. Davranışta meydana gelen uzun-süreli değişmeler aynı zamanda fiziksel gelişme ve olgunlaşma *(maturation)* ile de ortaya çıkabilir. Çocuklar büyüdükçe ağır nesneleri kaldırmada, üst rafta duran bisküvi kutusuna uzanmada daha becerikli olmaya başlarlar. Ancak bu değişmeler öğrenmenin bir sonucu değil, fiziksel gelişme ve olgunlaşmanın bir sonucudur. Büyüdükçe çocukların boyları uzar ve daha güçlü olurlar.

Öğrenmeden kaynaklanan davranışsal değişmelerle, olgunlaşmaya bağlı olarak ortaya çıkan davranışsal değişmeler birbiriyle yakından ilişkili olabilir ve birbirinden ayırmak güç olabilir. Bir çocuk büyümeye bağlı olarak daha uzun ve güçlü oldukça, bu fiziksel değişmeler yeni becerilerin öğrenilmesini kolaylaştırır. Ancak olgunlaşma ile öğrenme arasındaki bir önemli fark, olgunlaşmada kazanılacak beceri üzerinde herhangi bir pratik yapma gerekliliğinin bulunmamasıdır. Bir çocuk yaşı ilerledikçe üst raftaki bisküvi kutusuna -pratik yapsa da yapmasa da- daha kolay uzanacaktır. Deneme ya da pratik yapmak *(practice)* olgunlaşma için değil, ama öğrenme için gereklidir.

Şüphesiz, bisiklete binme ya da yüzme gibi becerileri öğrenmek için pratik yapmak gereklidir. Farklı kulaç ve yüzme tekniklerini çalışmadan iyi bir yüzücü olunamayacağı gibi; yoğun bir biçimde pedal atma, yön verme ve denge çalışmaları yapmadan da uzman bir bisiklet binicisi olunmaz. Öte yandan başka bazı şeyler vardır ki bunlar da oldukça hızlı öğrenilir. Bir çocuk şöminede yanan oduna dokunmamayı, yanan odunla geçirdiği bir tek acılı yaşantıdan sonra öğrenecektir. Miktarı ne olursa olsun, öğrenmelerin hepsi, ayırıcı olarak, kazanılan davranışla ilgili deneme ve yaşantıları gerektirir.

Olgunlaşma ve öğrenme arasındaki bir diğer fark, aynı olgunlaşma sürecinin çok çeşitli durumlarda davranışsal değişiklikler yaratabilmesine ilişkindir. Çocuğun boyu uzadıkça daha yukarıdaki raflara uzanabilecek, daha yüksek ağaçlara tırmanabilecek ve yerden daha yüksekte uçan kelebekleri yakalayabilecektir. Fiziksel gelişme ve olgunlaşma çok farklı bağlamlarda davranış değişikliğine yol açabilir. Bunun tersine, öğrenmeye bağlı olarak ortaya çıkan davranışsal değişmeler pratiği yapılan davranımlarla sınırlıdır. Bir mutfak fırınını kullanmayı öğrenmek mutfakta yemek pişirmenize yardımcı olacaktır; ancak bunun bahçede yemek pişirmek için ateş yakma becerinizin gelişmesi üzerinde hiçbir yararı olmayacaktır. Bu, bir şeyi öğren-

Koşulsuz Davranışın Yapısı

2

Bunları biliyor muydunuz ?

- Öğrenme, organizmanın koşulsuz veya öğrenilmemiş davranışıyla sınırlanır.
- Koşulsuz davranış karmaşık ve sistematik yollarla organize edilmiştir.
- Organize olmuş ortaya çıkarılan davranışlar, iyi koordine edilmiş sosyal etkileşimlerle sonuçlanabilir.
- Karmaşık bir çevredeki davranışlar, küçük izole edilmiş uyarıcı özellikleriyle yönetilebilir.
- Bazen bir tepkiyi ortaya çıkarmak için en etkili uyarıcı, doğal olarak oluşan bir uyarıcı değil, yapay bir "süper normal" uyarıcıdır.
- Türe özgü veya içgüdüsel davranış değişmez değildir.
- Türlere özgü veya içgüdüsel davranış değişmez değildir, ancak hayvanın güdüsel durumu tarafından düzenlenir.

Öğrenme, organizmanın yaşantılarından yararlanmasını olanaklı hale getirir. Öğrenme aracılığıyla davranış, organizmayı çevresi ile olan etkileşiminde daha etkili kılmak üzere değiştirilebilir. Hayvanlar yiyeceğin nerede ve ne zaman bulunabileceğini öğrenerek daha etkili bir şekilde yiyecek arayabilir (Stephens, Brown ve Ydenberg, 2007). Bir yırtıcı hayvanla ne zaman ve nerede karşılaşacaklarını öğrenerek kendilerini daha başarılı bir şekilde savunabilirler (Hollis, 1999) ve potansiyel bir cinsel partnerle ne zaman ve nerede karşılaşacaklarını öğrenerek cinsel tepkilerinde daha etkili olabilirler ve daha fazla çocuk üretebilirler (Domjan ve Akins, 2011).

Şekillendirme ve Davranışın Homojen ve Heterojen Yapı Taşları

Tüm öğrenme durumlarında organizmanın davranışı, onun önceki yaşantıları tarafından değiştirilir veya şekillendirilir. B. F. Skinner, 6. Bölümde daha detaylı anlatılacak olan koşullama yordamının belli bir türünden bahsederken "şekillendirme" terimini ilk kez ortaya atmıştır. Bu kısımdaki amacımız açısından bir organizmanın davranışının şekillendirme yoluyla dereceli olarak ve yeni tepkiler vermesini olanaklı kılacak şekilde değiştirilebileceğini göstermek yeterli olacaktır. Örneğin bir çocuğun eş güdümsüz kol ve bacak hareketleri, havuzda hızlı bir şekilde yüzmesini sağlamak üzere dereceli olarak şekillendirilebilir.

Skinner, bir heykeltıraşın bir kil parçasını nasıl adım adım değiştirdiği ve kalıba soktuğu analojisinden yola çıkarak *şekillendirme* terimini kullanmıştır (Skinner, 1953). Örneğin bir kuğu heykeli yapmakla ilgilenen bir heykeltıraş, işe şekil verilmemiş bir kil parçasıyla başlar. Sonra kil parçasının orasından burasından fazlalıkları keserek kili özel birtakım teknikler kullanarak bir şekle sokmaya başlar. Bu şekilde devam ettikçe yavaş yavaş tanınabilir bir kuğu figürü ortaya çıkar. Benzer bir şekilde öğrenme de organizmanın davranışını değiştirebilir ya da şekillendirebilir ve sonuçta birey tamamen yeni bir biçimde davranışta bulunmaya başlar.

Bir kil parçasının kuğu biçimine dönüştürülmesi analojisi, davranışın öğrenme yoluyla nasıl değiştirilebildiğine ilişkin bir fikir vermektedir. Buna karşın bu benzeşimin ciddi bir eksikliği vardır. Kil her yönde aynı kolaylıkla şekillendirilebilecek *homojen* bir maddedir. Oysa davranış için durum böyle değildir. Davranış her yönde ve aynı kolaylıkla şekillendirilemez. Davranıştaki değişiklikler belirli davranışları diğerlerinden daha kolay yapmamızda belirgin farklılıklar yaratan, genetik olarak programlanmış eğilimler bağlamında ortaya çıkar. Örneğin hayvanları yiyecek ile ilgili uyarıcılara yaklaşmak ve yönlendirmek için eğitmek (Hearst & Jenkins, 1974), onları bu tür uyarıcılardan kurtulmak veya geri çekilmek için eğitmekten (Breland & Breland, 1961; Timberlake, Wahl, & King, 1982) çok daha kolaydır.

Öğrenme yordamları, yeni davranışı, bir heykeltıraşın kili yeni bir nesneye dönüştürmesi gibi şekillendirmez. Öğrenmede davranışın yapı taşlarını anlayabilmek için daha uygun bir benzeşim kilden ziyade tahta parçasıdır (Rachlin, 1976). Kilden farklı olarak tahta, heterojen ve pürüzlü bir yapıdadır. Damarlıdır ve budaklara sahiptir. Tahtayı damarları boyunca kesmek daha kolaydır ve damarların içine doğru kesmek yerine bu şekilde, ağacın damarları boyunca kesmek, daha düzgün hatların oluşması ile sonuçlanır. Ayrıca tahtada düğümlerin etrafını kesmek onların içine doğru bir işlem yapmaktan daha kolaydır. Tahtadan heykel yapıyorsanız bu heterojenlik yüzünden heykelin tahtadaki damarları ve düğümleri göz önünde bulundurarak nasıl şekillendirilebileceğine çok dikkat etmek zorundasınızdır. Benzer biçimde öğrenme psikologları öğretmeye çalıştıkları yeni becerilerin organizmanın önceden var olan davranışsal eğilimlerine nasıl uyduğuna çok dikkat etmelidir. Bölüm 2, önceden var olan bu davranışsal eğilimlerin betimlenmesine ayrılmıştır.

Her öğrenme durumu, bireyin daha önceden var olan davranışları ile kullanılan talim yordamları arasındaki etkileşimi yansıtır. Öğrenme ile getirilecek değişiklikler,homojen olarak değiştirilebilen bir yapı taşına değil, ama daha önceden varolan heterojen davranışsal yapıya eklenir. Bu nedenle öğrenmenin nasıl ortaya çıktığını anlamak organizmanın öğrenme durumuna getirdiği heterojen davranışsal yapı taşını göz önünde bulundurmayı gerektirir.

Öğrenmenin davranışın öğrenilmemiş yönlerine olan bağımlılığı, bazı öğrenme alanlarında diğerlerine göre daha fazla vurgulanmıştır. Davranışın koşullu ve koşulsuz yönleri arasındaki etkileşim, Pavlovian koşullama ve kaçınma öğrenmesi çalışmalarında dikkat odağı olmuştur (bkz. Bölüm 4 ve 12). Bununla birlikte biz öğrenme etkilerinin öğrenilmemiş davranışsal eğilimlerle nasıl değiştiğini çok sayıdaki örnekte göreceğiz.

Refleks Kavramı

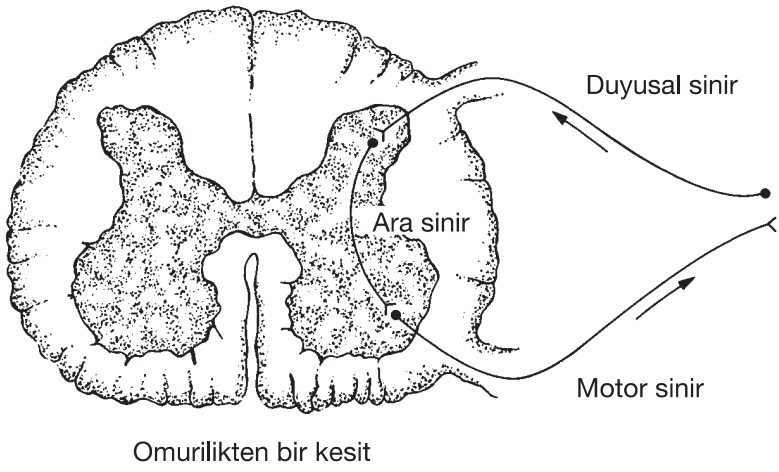
Koşulsuz davranışın en küçük birimi reflekstir *(reflex)*. Refleks kavramı Fransız düşünür René Descartes (1596-1650) tarafından formüle edilmiştir. Descartes, bugün pek çoğumuza tanıdık gelen; fakat 17. yüzyıl için keşif niteliği taşıyan, davranışla ilgili düşünceleri ile Batı felsefesine sayısız katkılarda bulunmuştur. Descartes zamanın diğer filozoflarının da yaptığı gibi insan davranışının önemli yönlerinin istemli olduğuna inanıyordu. Buna karşın Descartes, otomatik ve doğası istemsiz gibi görünen bazı hareketlerden de etkilendi ve istemsiz davranışı tanımlamak için refleks kavramını önerdi.

Descartes, refleks kavramını Fransa'daki halka açık parklarda gördüğü hareketli heykellere dayandırmıştır. Descartes'ın zamanında Disney Stüdyolarındaki gibi kar-

maşık biçimlerde hareketlendirilen animasyon karakterleri yoktu; fakat Descartes'ın sık sık dolaşmaya çıktığı parklardan birisinde, yanlarından geçtiğinizde kol ve bacaklarını hareket ettiren heykeller vardı. Heykelleri hareket ettirebilmek için heykellerin kolları ve bacakları bağlantı yerlerinden birbirine tutturulmuştu. Bir dizi kaldıraç ve zincir ile kollar, bacaklar ve eklem yerleri de heykelin yanındaki yürüyüş yolu boyunca basılan taşlara bağlanmıştı. Ne zaman birisi bu taşlardan birine bassa, basınç heykele taşınıyor, heykelin kolunun veya bacağının hareket etmesine neden oluyordu.

Hareket eden heykeller canlıymış gibi görünüyorlardı. Descartes, bazı insan ve hayvan davranışlarını heykellerin davranışlarına benzer buluyordu. Descartes, insanların ve hayvanların belirli çevresel uyarıcılara tepki olarak belirli hareketler sergilediklerine işaret etti. Örneğin parmağımızı sıcak bir sobaya dokundurduğumuzda hemen elimizi çekeriz; ani bir gürültü duyduğumuzda "içgüdüsel" olarak irkiliriz ve ayağımız kaydığında kolumuzu uzatırız. Belirli uyarıcılara verilen benzeri tepkiler ortaya çıkarılan davranışın *(elicited behavior)* örnekleridir.

Şekil 2.1
Basit reflekslerin sinirsel organizasyonu



Refleks tepkisi için çevresel uyarıcı, duyusal mesajı omuriliğe taşıyan bir duyusal nöronu aktif hale getirir. Buradan sinirsel impulslar, impulsları motor nörona geçiren ara nörona iletilir. Motor nöron da refleks tepkisini vermek üzere gereken kasları harekete geçirir.

Descartes'ın gördüğü heykellerin hareketleri, bu anlamda, ortaya çıkarılan davranışın yansımalarıdır; diğer bir deyişle heykelle bağlantılı taşa uygulanan kuvvettir. Descartes, refleks terimini davranışın, ortaya çıkarıcı uyarıcının bir yansıması olduğu

3 Alışma ve Duyarlılaşma

Bunları biliyor muydunuz?

- Refleksif davranış otomatik ve değişmez değildir; yaşantıların bir sonucu olarak artabilir veya azalabilir.
- Ortaya çıkarılan davranışın gücü, birbirine karşıt olarak çalışan alışma ve duyarlılaşma süreçleri tarafından düzenlenir.
- Ortaya çıkarılan davranış sadece ortaya çıkarıcı uyarıcı tarafından değil; yakın zamanda karşılaşılan diğer olaylar tarafında da belirlenir.
- Alışma etkileri tepkide bir azalma ile duyarlılaşma etkileri de tepkide bir artma ile kendisini gösterir.
- Alışma ve duyarlılaşma etkilerinin her ikisi de ortaya çıkarıcı uyarıcının şiddeti ve frekansı tarafından belirlenir.
- Alışma, duyarlılaşmaya kıyasla ortaya çıkarıcı uyarıcıya daha fazla özgüdür.
- Alışma tüm ortaya çıkarılan davranışların doğal bir özelliğidir.
- Duyarlılaşma, ortaya çıkarılan davranış mekanizmaları üzerinde yer alan düzenleyici bir etkiyi yansıtır.

İkinci bölümde koşulsuz davranışın yapısını ele aldıktan sonra, şimdi davranışın yaşantı yoluyla nasıl değiştirilebileceğini ve ayarlanabileceğini incelemeye başlıyoruz. Önce alışma ve duyarlılaşma görüngülerini inceleyeceğiz çünkü alışma ve duyarlılaşma davranış değişikliğinin en basit olan ve en biçimlerinden ikisidir. Buna ek olarak alışma ve duyarlılaşma, daha sonraki bölümlerde tartışma konusu olacak olan karmaşık öğrenme fenomenlerinin tümünde meydana gelebileceği için de önemlidir.

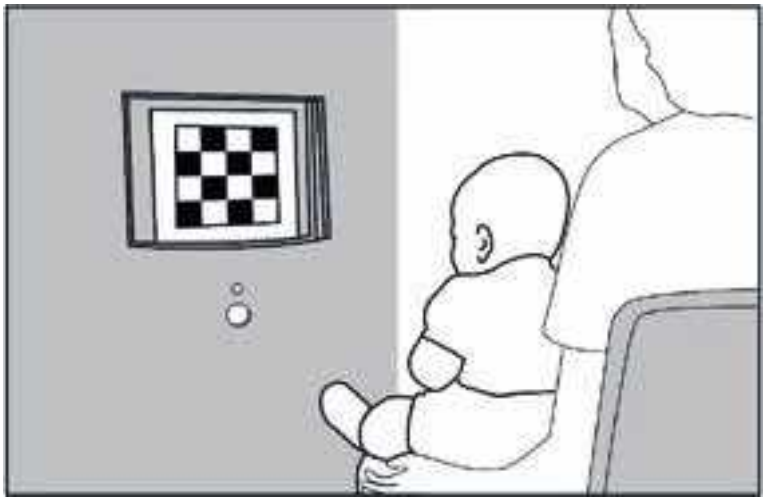
Alışma ve duyarlılaşma, refleks sistemleri çerçevesinde geniş biçimde çalışılmıştır. Refleks, özgün bir ortaya çıkarıcı uyarıcıya oldukça basit bir tepki olarak ortaya çıkar. Örneğin emme, bebeğin ağzına yumuşak bir nesne yerleştirilerek ortaya çıkarılabilir. İkinci bölümde de belirttiğim gibi refleks kavramı, orijinal olarak reflekslerin iki temel özelliği olduğunu varsayan Descartes tarafından formüle edilmiştir. Descartes'a göre ortaya çıkarılan tepkinin şiddeti, doğrudan uyarıcının şiddeti ile ilgilidir. Aslında Descartes, refleks tepkisi için gerekli olan enerjinin ortaya çıkarıcı uyarıcı tarafından sağlandığını öne sürmekteydi. İkinci olarak Descartes, ortaya çıkarıcı uyarıcı sunulduğunda her zaman refleks tepkisinin ortaya çıkacağını öngörmekteydi. Reflekslerin ortaya çıkarıcı uyarıcıya verilen "otomatik" ve kaçınılmaz tepkiler olduğunu düşünüyordu.

Descartes belirli hareketlerin ortaya çıkarıcı uyarıcılar tarafından tetiklendiğine işaret etmekte haklıydı. Fakat reflekslerin değişmez olduğunu ve reflekslerin enerjilerini ortaya çıkarıcı uyarıcıdan aldıklarını ileri sürmekte hatalıydı. Bununla birlikte Descartes'ın görüşleri, alan dışındaki insanların refleksler hakkındaki düşünce tarzında etkili olmaya devam ediyor. İnsanlar, refleksleri genellikle otomatik ve sabit olarak ele alma eğilimindedirler. Hatta "refleks" terimi çoğunlukla "otomatik" sözcüğü ile eş anlamlı olarak kullanılır. Buna karşın bilim insanları, bu refleks yaklaşımının doğru olmadığını göstermiştir. Gerçekten de bu bölümde göreceğimiz gibi, ortaya çıkarılan davranış oldukça esnek olabilir. Bir ortaya çıkarıcı uyarıcıya verilen tepkiler, koşullara bağlı olarak (duyarlılaşma göstererek) artabilir veya (alışma göstererek) azalabilir. Ayrıca refleks hareketi için enerji, ortaya çıkarıcı uyarıcı tarafından sağlanmaz.

Refleksif davranış neden değiştirilebilir olmalıdır? Neden duyarlılaşmaya ve alışmaya ihtiyaç duyarız? Temel olarak alışma ve duyarlılaşma, bizi ilgisiz şeyler üzerinde enerji harcamaktan kaçınmamıza yardımcı olur ve hareketlerimizi önemli şeyler üzerine odaklamamıza izin verir. Alışma ve duyarlılaşma refleks tepkilerimizi düzenler ve çevre ile etkileşimimizin verimini artırır. İnsanlar ve insan olmayan hayvanlar, her an, çok sayıda ve çeşitli uyarıcılarla dolu, karmaşık bir çevrede yaşarlar. Bir kişi sandalyede oturmak gibi sıradan görünen bir aktivite durumunda bile görsel, işitsel, kokusal, dokunsal ve içsel fizyolojik uyarıcıların her türünün bombardımanı

altındadır. Bu uyarıcıların tümü tepkiler ortaya çıkarabilirler (Descartes'ın düşündüğü gibi); ancak tüm uyarıcılara tepkide bulunmak, önemli ya da önemsiz, her türlü şeye tepkide bulunmak anlamına gelirdi. Alışma ve duyarlılaşma olmasaydı, davranış tamamen çevredeki iniş çıkışların esiri olurdu. Örnek olarak yönelme tepkisini *(orienting response)* ele alalım. Yeni görsel ve işitsel uyarıcılara (Örneğin odaya giren bir kişiye) doğru yöneliriz ve döneriz. Buna karşın çevremizdeki tüm uyarıcılar bir yönelme tepkisi ortaya çıkarsaydı, enerjimizi boşa harcıyor olurduk. Pek çok uyarıcı dikkat etmemize değecek kadar önemli değildir. Oturma odasında birisiyle konuşurken arkadaki buzdolabının hırıltısına veya sokaktan geçen bir arabaya yönelmemize gerek yoktur. Alışma ve duyarlılaşma, çevresel olaylara karşı tepkiselliğimizi düzenlememize ve organize etmemize yarar. Bizim bazı uyarıcılara karşı güçlü bir şekilde tepki verirken; bazılarına önem vermememizi sağlar.

Şekil 3.1
Bebeklerde görsel dikkat çalışması için hazırlanan deneysel düzenek



Bebek, görsel uyarıcıların sunulduğu bir ekranın karşısına rahat bir şekilde oturtulur. Her denemede, bebeğin bakışını başka bir yere çevirmeden ne kadar süre ekrana baktığı ölçülür.

İkinci bölümde de işaret edildiği gibi ortaya çıkarıcı davranışın gücü motivasyonel faktörler tarafından; ortaya çıkarılan davranış dizgesi de harekete geçirilen davranış sistemine özgü bir yapısal set tarafından belirlenmektedir. Daha önce de tepki sistemlerinin bazen öğrenme ve yaşantı tarafından organize edildiğini belirtmiştim. Alışma ve duyarlılaşma, yaşantı temelinde ele alacağımız davranışsal organizasyonun ilk ilkeleridir.

Pavlovian Koşullama Temel Kavramlar

4

Bunları biliyor muydunuz?

- Pavlov klasik koşullamayı, bir beyin çalışma tekniği olarak görmüştür.
- Klasik koşullama, salgısal ve iç organlara ilişkin tepkilerle sınırlı değildir.
- Koşullu tepki, her zaman koşulsuz tepkiye benzemez.
- Koşullu uyarıcılar, koşulsuz uyarıcı tarafından harekete geçirilerek davranış sisteminin bir parçası olur.
- Koşullama yalnızca koşullu uyarıcıya yeni tepkiler geliştirmekle sonuçlanmaz, aynı zamanda organizmaların koşulsuz uyarıcıyla nasıl etkileşeceğini de değiştirir.
- Klasik koşullamada hangi uyarıcının koşullu uyarıcı olarak kullanılabileceği, kullanılan koşulsuz uyarıcıya bağlıdır.
- Seçkisiz kontrol yordamında bağıntısal öğrenme ortaya çıkabilir.
- Pavlovian koşullama, tercihler ve itinmeler, korkular ve fobiler, ilaç toleransı ve bağımlılık ve annelik ve cinsel davranış dahil olmak üzere çok çeşitli davranışlarda kendisini gösterir.

Üçüncü bölümde davranışın bireysel uyarıcılarla olan yaşantılar tarafından nasıl değiştirildiği üzerinde durdum. Alışma aynı uyarıcının tekrarlı olarak sunumunu gerektirir ve bazen tek-uyarıcı öğrenmesi olarak adlandırılır. Şimdi, artık organizmaların bir şeyleri nasıl bir araya getirmeyi öğrendiklerini, bir olayı diğeriyle ilişkilendirmeyi nasıl öğrendiklerini incelemeye hazırız. Bu gibi öğrenmeler, bağıntısal öğrenme *(associative learning)* olarak adlandırılır. Bağıntısal öğrenme, davranıştaki değişmenin bir uyarıcının, ikinci uyarıcıya göre ne zaman ortaya çıktığına bağlı olduğu tek-uyarıcı öğrenmesinden farklıdır. Bağıntısal öğrenme, uyarıcı kombinasyonları hakkında öğrenmeleri içerir. Burada betimleyeceğim ilk bağıntısal öğrenme formu Pavlovian ya da klasik koşullama olacaktır.

Pavlov'un Efsanevi Zili

Çoğumuz Pavlovian ya da klasik koşullamanın temel bileşenlerine aşinayızdır. Bu konudaki açıklamalarda genellikle Profesör Ivan Pavlov'un test ettiği köpeklere bir parça yiyecek vermeden hemen önce zil çaldığı hipotetik bir deney anlatılır. Bu deneyde bir köpek bir koşum takımının içine yerleştirilmiş ve köpeğin ne kadar salya salgıladığını ölçmesine olanak sağlayan aletlere bağlanmıştır. Başlangıçta köpekler sadece yiyecek verildiği zaman salya salgılamaktadırlar. Bununla birlikte yemeğin sunumuyla eşleştirilmiş zil sesinin olduğu bir kaç denemeden sonra köpekler zil sesi duydukları zaman yine salyalamaya başlamaktadırlar.

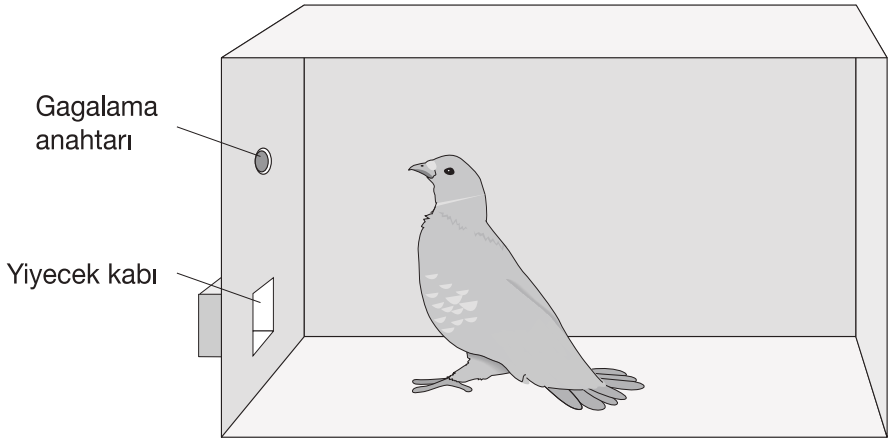
Profesör Pavlov'un köpeklerine zil sesine salya salgılamayı öğrettiği hikaye bazı önemli teknik kavramlara iyi bir giriştir. Önceki bir eğitime dayanmaksızın ilgili tepkiyi ortaya çıkaran -yiyecek gibi- bir uyarıcı, koşulsuz uyarıcı *(unconditioned stimulus)* ya da US olarak adlandırılır. Yiyecek tozu tarafından ortaya çıkarılan salya salgılama tepkisi, koşulsuz tepki *(unconditioned response)* ya da UR'a bir örnektir. Zil, koşullu uyarıcı *(conditioned stimulus)* ya da CS olarak ve zile karşı geliştirilen salya salgılama da koşullu tepki *(conditioned response)* ya da CR olarak adlandırılır.

Pavlov'un efsanevi zili bağıntısal öğrenmeyi gösterir; çünkü zile salya salgılama, zil ile birlikte yiyecek kombinasyonunun sunuluyor olmasına bağlıdır. Her zil çalışında köpeğin bir parça yiyecek alıyor olması, muhtemelen zil ile yiyeceğin bağıntılanmasıyla sonuçlanır. Bir kez zil, yiyecek ile bağıntılanmaya başlandığında köpek zile yiyecekmiş gibi tepki vermeye; zili duyduğu zaman salya salgılamaya başlar.

Pavlov'un efsanevi zili, Pavlovian ya da klasik koşullamayı tanımlamada kullanılan teknik terimleri tanıtmada yardımcı olmasına karşın, bu anlatının doğurguları birçok açıdan yanıltıcıdır. Öncelikle Pavlov deneylerinde nadiren zil kullanmıştır. Klasik koşullamanın ilk gösterimleri, işitsel ipuçlarından ziyade görsel koşullu uyarıcılarla (köpeğin ağzına yerleştirilecek yiyeceğin görüntüsü) gerçekleştirilmiştir. İkinci olarak, anlatı, klasik koşullanmanın esas olarak iç organlara ve salgı bezlerine

(glandular ve visceral) ilişkin tepkilerdeki değişmelerle ilgili olduğu görüşünü öne sürmektedir. B. F. Skinner bu görüşü koşullamanın yalnızca iç organlar ve salgı bezlerine ilişkin tepkileri değiştirebileceği biçiminde bir aksiyoma yükseltmiştir (Skinner, 1953). Ancak sonraki araştırmalar bu varsayımın asılsız ve dayanaksız olduğunu göstermiştir (Domjan, 2016). Pavlovian koşullama birçok farklı tipte koşullu tepkiler üretebilir. Bunlar arasında yiyeceği sinyalleyen bir ipucuna yaklaşma veya yiyecek kabına yaklaşma sayılabilir ki her ikisi de iç organlara ve salgı bezlerine ilişkin tepkilerden ziyade iskeletsel *(skeletal)* tepkilerdir.

Şekil 4.1
Otomatik şekillendirme deneyindeki güvercin



Işık düğmesi periyodik bir şekilde yiyecekle eşleştirilir. Sonuç olarak güvercin ışık yandığı zaman düğmeyi gagalamaya başlar.

Çağdaş Pavlovian Koşullama Durumları

Klasik koşullama, köpeklerle yapılan salya koşullama çalışmalarında keşfedilmiş olsa da köpekler artık bu tür deneylerde kullanılmamaktadır ve salya salgılama nadiren ölçülen bir tepkidir. Onun yerine deneyler genellikle güvercinler, sıçanlar ve tavşanlar ve üniversite öğrencileriyle ile yapılmakta ve öğrenmenin bir göstergesi olarak da çeşitli iskeletsel ve fizyolojik tepkiler koşullanmaktadır. Bazı modern Pavlovian koşullama durumlarında koşulsuz uyarıcı (yiyecek uyarıcısı gibi) istendiktir. Bu düzenekler apetetif koşullamanın *(appetitive conditioning)* çalışılmasında kullanılır. Diğer durumlarda nahoş ya da itici olay koşulsuz uyarıcı olarak kullanılır. Bu tür düzenekler de itici uyarıcılarla koşullamanın *(aversive conditioning)* çalışılmasında kullanılır.

APETETİF KOŞULLAMA

Apetetif koşullama sık sık güvercinler ve laboratuvar sıçanları ile çalışılmaktadır. Apetetif koşullama deneylerinde kullanılan güvercinler genellikle bir miktar açtır ve Skinner kutusu (Skinner box) adı verilen küçük bir deneysel odacığın içinde test edilirler (bkz. Şekil 4.1). Koşullu uyarıcı, küçük bir plastik diskten yansıtılan bir ışık ya da yiyecek kabının yakınlarındaki bir tepki düğmesidir. Anahtara yapılan gagalamalar, elektronik olarak duyarlı bir devre tarafından tespit edilir. Koşullama yordamı kısa bir süre için ışık düğmesinin açılmasını ve ardından da küçük bir parça yiyeceğin sunulmasını içermektedir.

Işıklı disk ile yemeğin pek çok defa eşlenmesinden sonra güvercinler diske yaklaşmaya ve ışık yanar yanmaz da diski gagalamaya başlarlar (Hearst & Jenkins, 1974; Tomie, Brooks, & Zito, 1989). Işıklı disk yiyecek kabından biraz uzağa yerleştirilse bile koşullu yaklaşma ve gagalama davranışı gelişir (Boakes, 1979). Işık yiyecek için bir sinyal haline gelir ve güvercin ışığı takip etmeye başlar. Bundan dolayı bu tip koşullamanın bir adı da işaret izlemedir *(sign tracking)*. Yordam, güvercinlerde deneycinin fazla bir müdahalesi olmaksızın tepki düğmesini gagalama ile sonuçlandığı için otomatik şekillendirme *(autoshaping)* olarak da adlandırılır.

Laboratuvar sıçanları yiyeceğin koşulsuz uyarıcı (US) olduğu Pavlovian koşullamada da kullanılmaktadır. Her yiyecek sunumundan önce işitsel bir ipucu CS olarak kullanılır. Sıçanlar işitsel ipucuna koşullu tepki olarak yiyecek kabına yaklaşır ve arama davranışı gösterir (Meyer, Cogan ve Robinson, 2014). Koşullu tepki, hedef nesnenin veya yiyeceğin konumunu izlediğinden bu tür davranışa hedef izleme *(goal tracking)* davranışı denir. İşaret izleme ve hedef izleme, evcilleştirilmiş bıldırcında CS'in potansiyel bir cinsel partnere erişim için bir sinyal oluşturduğu cinsel koşullama çalışmalarında da gösterilmiştir (Burns & Domjan, 2001).

Koşullu tepki olarak işaret izlemenin mi yoksa hedef izlemenin mi gelişeceği, kullanılan CS'e ve koşullama yordamının diğer ayrıntılarına bağlıdır. Ek olarak ne tür bir koşullu davranışın meydana geleceğini belirlemede önemli bireysel farklılıklar vardır. Bu bireysel farklılıklar sıçanlarda geri çekilebilir bir tepki pedalı aparatının kullanıldığı çalışmalarda keşfedilmiştir (Flagel, Akil ve Robinson, 2009). Bu deneylerde koşullu uyarıcı olarak deney odasına uzatılan bu tepki pedalı kullanılmıştır. Her koşullama denemesi, pedalın deney odasına uzatılması ve ardından yiyeceğin bir yemek kabına yerleştirilmesini içermiştir (benzer bir düzenek Şekil 4.2'de gösterilmiştir). Bu yordamla sıçanların yaklaşık üçte biri işaret izleme geliştirmiş, tepki pedalına yaklaşmış ve temasta bulunmuştur. Farelerin üçte biri de hedef takibi yapmış ve yiyecek kabına yaklaşmış ve kabı taramıştır. Kalan denekler ise bu tepkilerin bir kombinasyonunu göstermiştir.

Pavlovian Koşullamada Uyarıcı İlişkileri

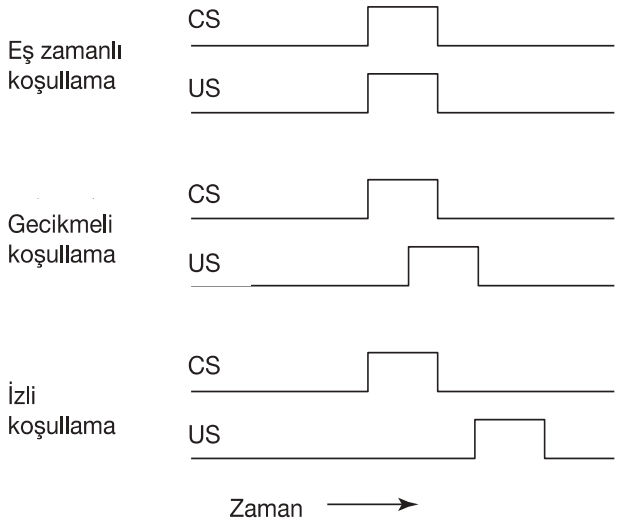
5

Bunları biliyor muydunuz?

- Koşullamada CS'in sunumundan sonra US'in bir miktar geciktirilmesi, CS ile US'in eş zamanlı olarak sunulmasından daha güçlü bir koşullama ortaya çıkarır.
- CS ve US arasındaki sadece 0.5 saniyelik bir aralık, uyandırıcı korku koşullamasını önemli ölçüde bozabilir.
- Tat itinmesi, koşullu ve koşulsuz uyarıcılar arasında birkaç saatlik gecikme ile öğrenilebilir.
- CS-US ulanıklığı Pavlovian koşullamanın gelişmesi için ne gerekli ne de yeterlidir.
- Farklı CS/US izlerlikleri, bağlamsal ipuçlarının koşullanmasındaki farklılıklar nedeniyle farklı düzeylerde koşullu tepkiler üretir.
- Doğrudan CS-US bağıntılarına ek olarak organizmalar bir CS'in ikinci bir CS'in koşulsuz uyarıcıyla eşleneceğine işaret eden yüksek dereceli ilişkileri de öğrenebilir.

Dördüncü bölümde Pavlovian koşullamayı, koşullu ve koşulsuz uyarıcı gibi iki uyarıcı arasında bir bağıntı kurulmasına ilişkin bir öğrenme durumu olarak tanıtmıştım. İki uyarıcı veya olay arasında bir bağıntının kurabilmesi için ikisinin bir şekilde ilişkili olmaları gerekir. Bu bölümde, bir koşulsuz ve koşullu uyarıcı arasında var olabilecek çeşitli ilişkileri anlatacağım. Ayrıca farklı uyarıcı ilişkilerinin Pavlovian koşullamada ne öğrenileceğini nasıl belirlediği üzerinde duracağım.

Şekil 5.1
Eş zamanlı, gecikmeli ve izli koşullama yordamları



Her bir yordamda (CS'in ve US'in sunumunu içeren) bir koşullama denemesi gösterilmiştir. Tipik bir deneyde öğrenme gerçekleşene kadar koşullama denemeleri tekrarlanır.

CS ve US arasındaki Zamansal İlişki

Tarihsel olarak Pavlovian koşullamada en önemli ilişki, CS ve US arasındaki zamansal ilişki, yani uyarıcıların zaman içindeki göreli pozisyonlarıdır. Bir CS ve US arasında mümkün olan çeşitli zamansal düzenlemeleri düşünürken, bir karayolunda bir demir yolu geçişini hayal edin. Demir yolu geçitlerinde bir trenin gelmek üzere olduğunu gösteren yanıp sönen ışıklar bulunur. Bu örnekte yanıp sönen ışıklar CS'dir ve yoldan geçen tren de US.

GENEL KOŞULLAMA YORDAMLARI

Eş Zamanlı Koşullama

Belki de bir koşullu ve koşulsuz uyarıcı arasındaki en basit zamansal düzenleme iki uyarıcıyı da aynı anda sunmaktır. Böyle bir yordam, eş zamanlı koşullama *(simultaneous conditioning)* olarak adlandırılır (bkz. Şekil 5.1). CS'i olası US'e olabildiğince yakın hale getirdiği için, eş zamanlı koşullamanın bağıntısal öğrenmede en etkili zamansal ilişki olduğunu varsaymak akla uygun olabilirdi. Ancak, pek çok durumda, US'in CS ile eş zamanlı olarak sunumu öğrenmeye çok güçlü bir kanıt sağlamaz (Bitterman, 1964; Smith, Coleman, & Gormezano, 1969).

Demir yolu geçidi benzetmesine dönecek olursak, eğer demir yolu geçişinde eş zamanlı koşullama kullanılsaydı, sinyal ışıkları tren zaten geçiyorken yanıp sönmeye başlayacaktı. Bu durumda ışıklar trenin gelişiyle ilgili herhangi bir hazırlayıcı bilgi sağlamayacaktır. Yanıp sönen ışıklara tepki vererek trenin çarpmasından kaçınamayacaktınız. Bu nedenle eş zamanlı koşullama herhangi hazırlayıcı bir koşullu tepkiye yol açmaz. Bununla birlikte bir şok US'i ile eş zamanlı olarak sunulan bir CS, CS'den uzaklaşma veya kaçma tepkileri bakımından, itici özellikler kazanır (Esmorís-Arranz, Pardo-Vásques ve Vásquez-Garcia, 2003).

Gecikmeli Koşullama

Bağıntısal öğrenme için en iyi kanıt genellikle her denemede koşullu uyarıcının, koşulsuz uyarıcıdan biraz önce sunulduğu bir yordamdan gelmektedir (Schneiderman & Gormezano, 1964). Böyle bir yordam gecikmeli koşullama *(delayed conditioning)* olarak adlandırılır; çünkü koşulsuz uyarıcı, CS'in sunumundan sonra geciktirilerek verilir. Bir gecikmeli koşullama denemesi Şekil 5.1'in orta panelinde gösterilmiştir. Deneme önce bir koşullu uyarıcı başlar ve koşulsuz uyarıcı sunulana kadar kalır. CS ve US arasında hiç bir zamansal boşluğun olmadığına dikkat ediniz. Genel koşullama ölçümleri (koşullu göz kırpma, işaret izleme ve hedef izleme ve koşullu donakalma) koşulsuz uyarıcı beklentisini yansıtmaktadır ve gecikmeli bir koşullama yordamı ile kolayca gözlemlenir.

Demir yolu geçitlerinde uyarı sinyalleri tipik olarak gecikmeli bir koşullama yordamını kullanır. Yanıp sönen ışıklar tren geçide varmadan önce başlar ve trenin yakında orada olacağını tahmin etmenizi sağlar. En etkili gecikmeli koşullama yordamı, CS'in US'den kısa bir süre önce başladığı bir yordamdır. Ne yazık ki bu genellikle demir yolu geçişlerinde geçerli değildir. Işıklar tren gelmeden hemen önce değil, tren gelmeden bir süre önce yanıp sönmeye başlar. Bu, insanları tren gelmeden önce rayları hızlı bir şekilde geçmeye yüreklendirir. Oysa sinyal ile trenin gelişi arasında daha kısa bir aralığın kullanılması, bu tür riskli davranışları önemli ölçüde engelleyebilirdi.

İzli Koşullama

CS ve US arasında bir zaman aralığının olması, gecikmeli bir yordamı izli koşullama *(trace conditioning)* haline getirir. Şekil 5.1'in en alt panelinde, ortadaki paneldeki gecikmeli koşullama denemesiyle bir karşılaştırma yapılmasına olanak sağlayacak biçimde bir izli koşullama denemesi sunulmuştur. Koşullu uyarıcı ve koşulsuz uyarıcı arasındaki aralık, iz aralığı *(trace interval)* olarak adlandırılır.

Demir yolu geçidi örneğimizi kullanarak bir izleme koşullama yordamı, yanıp sönen ışıkların tren gelmeden 5 veya 10 saniye önce sona erdiği bir yordam olacaktır. Yanıp sönen ışıkların tren gelmeden önce biteceğini bilseydiniz, ışıklar yanıp sönmeye başladığında daha düşük bir olasılıkla raylardan uzak dururdunuz. Daha ziyade yanıp sönen ışıklar bittiğinde raylardan kaçardınız.

CS ve US arasında bir boşluk veya iz aralığı bırakmak, gelişen koşullu tepkinin derecesini büyük ölçüde düşürebilir. Korku koşullaması üzerine yapılan ilk deneylerden birinde Kamin (1965) yarım saniye kadar kısa bir iz aralığının koşullu tepki düzeyini önemli ölçüde azalttığını bulmuştur. Kamin'in (1965) çalışmasından bu yana araştırmacılar bir dizi farklı öğrenme durumunda izli koşullamaya ilişkin daha güçlü kanıtlar ortaya koymuşlardır. İzli koşullama, CS ile US arasında yer alan bu zamansal boşluk üzerinden geçen bir köprü süreci gerektirdiğinden günümüzde de araştırmacıların ilgisini çekmektedir. Gecikmeli koşullama için böylesi bir zamansal köprüleme işlemi gerekli değildir. İzli koşullamanın nöral temelleri üzerinde yürütülen araştırmalar, izli koşullama için gerekli sinirsel devrelerin gecikmeli koşullamayı mümkün kılan sinirsel devrelerden çeşitli biçimlerde farklılaştığını ortaya koymuştur (Kalmbach vd., 2009; Raybuck ve Lattal, 2014).

CS-US ARALIĞININ ETKİLERİ

Bağıntısal öğrenmede bir diğer kritik zamansal ilişki, CS'in başlangıcından US'in sunumuna kadar ne kadar sürenin geçtiğidir. CS'in başlaması ve US'in sunulması arasındaki aralığa CS-US aralığı *(CS-US interval)* veya uyarıcılar arası aralık *(interstimulus interval)* denir. Daha önce de belirttiğim gibi öğrenme, CS-US aralığının sıfır olduğu eş zamanlı koşullamada belirgin değildir. Öğrenmenin daha belirgin olması, CS- US aralığının sıfırdan büyük olduğu gecikmeli koşullama yordamında görülür. Buna karşın CS'in başlangıcından sonra US'in gecikmesinin sağladığı yararlar oldukça sınırlıdır. CS-US aralığının daha uzun hale gelmesiyle öğrenmenin belirginliği azalır. Tepkide bulunmanın ne kadar çabuk düşeceği koşullanan tepki sistemine bağlı olarak değişir.

Şekil 5.2 üç farklı koşullama durumunda CS-US aralıklarının etkilerini göstermektedir. Sol panel, tavşanlarda göz kırpma tepkisinin koşullanmasından alınan

Pavlovian Koşullama Mekanizmaları ve Kuramları

6

Bunları biliyor muydunuz?

- Pavlovian koşullama tipik olarak yeni bir koşullu refleks veya S-R bağıntısının öğrenilmesine değil, yeni bir uyarıcı-uyarıcı veya S-S bağlantısının öğrenilmesine ilişkindir.
- Koşulsuz uyarıcının (US) değeri değiştirilmek suretiyle koşullu tepkide bulunma azaltılabilir veya artırılabilir; böylesi bir düzenleme koşullu uyarıcının (CS) sunumuyla ilgili değildir.
- Tüm çağdaş öğrenme modellerine göre bir uyarıcı hakkında öğrendikleriniz, aynı anda mevcut olan diğer uyaranların bağıntısal değerine bağlıdır.
- Bir CS, US ile eşlenmesine rağmen bağıntısal değerini yitirebilir.
- Dikkat modelleri belirli bir denemede ne olduğunun sonraki denemede CS'e yöneltilecek dikkatin miktarını belirleyeceğini varsayar.
- Öğrenmeye ilişkin ana kuramların birçoğu formülasyonlarında zaman faktörünü dikkate almamıştır.
- Öğrenmenin gerçekleşmesinde CS'in süresi, CS süresinin birbirini izleyen US sunumları arasındaki zaman aralığına oranı kadar önemli değildir.
- Koşullu tepkide bulunma, CS'in bağıntısal değerinin CS'in koşullandığı anda hazır bulunan diğer ipuçlarının göreli bağıntısal değerlerine bağlıdır.

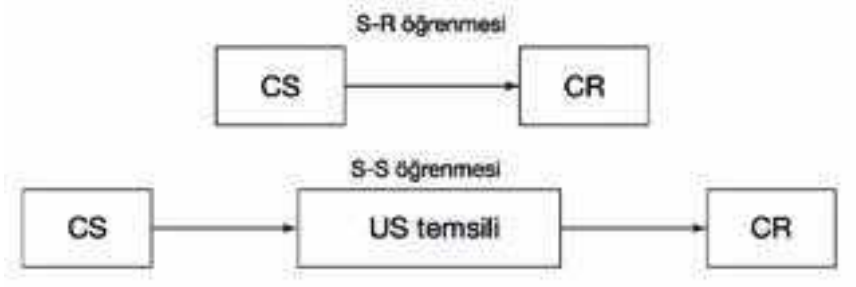
Pavlovian koşullama orijinal olarak koşullu ve koşulsuz uyarıcıların belirli bir zamansal ulanıklık içerisinde eşlenmesi sonucunda yeni bir refleksin koşullanması olarak görülmekteydi. Bu naif bakış açısının birçok açıdan doğru olmadığı ortaya konmuştur. Uzun gecikmeli tat itinmesi öğrenmesi, seçici bağıntılar ve bloklama etkisi, Pavlovian koşullamanın basit bir öğrenme biçimi olduğu görüşünü temelden sarsmıştır. Altıncı bölümde bu öğrenme biçimini ele alan temel mekanizmalara ve kuramlara odaklanarak Pavlovian koşullamanın zenginliğini ve karmaşıklığını belgelemeye devam edeceğim. İki ana soruyu tartışacağım: (a) Pavlovian koşullamada ne öğrenilir? (b) Nasıl öğrenilir?

Pavlovian Koşullamada Ne Öğrenilir?

Bir Pavlovian koşullama yordamının en karakteristik sonucu, katılımcının CS sunulduğunda koşullu bir tepki verir hale gelmesidir. Bu koşullu tepkiden veya CR'dan sorumlu mekanizma nedir? Öne çıkan iki alternatif mekanizma bulunmaktadır. İlk mekanizmaya göre CS doğrudan CR'ı ortaya çıkarır. Buna S-R öğrenmesi (S-R learning) denir ve iki mekanizmadan daha basit olanıdır. S-R mekanizmaları 1970'lerde psikolojiyi silip süpüren "bilişsel devrim"e kadar öğrenme kuramlarına egemen olmuştur. Bu devrim daha "bilişsel" öğrenme kuramlarını ve Pavlovian koşullama yoluyla CS'in, US'in bir temsilini harekete geçirdiği fikrini teşvik etti. Bu US temsili veya belleği de CR'ı üretmekteydi. Bu ikinci mekanizmaya S-S öğrenmesi (S-S learning) denir. Hem S-R hem de S-S öğrenme mekanizmaları koşullu tepki oluşturabileceğine göre bunları birbirinden nasıl ayırt edebiliriz?

S-R öğrenme mekanizmasına göre klasik koşullama, CS ve CR arasında bir ilişkinin kurulmasına yol açar. Bu CS-CR ilişkisinin bir sonucu olarak CS'in sunumu koşullu tepkiyi doğrudan ve otomatik olarak etkinleştirir. Bu tür bir S-R öğrenmesi Pavlovian koşullamanın CS'e yeni bir refleks tepkisinin öğrenilmesiyle sonuçlandığına dair geleneksel düşünceyi yansıtmaktadır. S-S öğrenmenin koşullu tepkiyi nasıl oluşturduğu biraz daha karmaşıktır. S-S öğrenme mekanizmasına göre Pavlovian koşullama CS-US ilişkisinin öğrenilmesiyle sonuçlanır. Bu ilişki bir kez elde edildiğinde CS'in sunumu koşulsuz uyarıcının sinirsel bir temsilini aktive edecektir (bkz. Şekil 6.1). Günlük ifadelerle bu, CS ile karşılaştıktan sonra katılımcının koşulsuz uyaran hakkında düşünmeye başlayacağı anlamına gelmektedir. US temsilinin bu şekilde etkinleştirilmesi otomatik olarak bir tepki oluşturmaz. Katılımcının ne yapacağı daha ziyade o andaki US'e tepki vermeye ilişkin motivasyonuna bağlı olacaktır. S-R ve S-S mekanizmalarını ayırt etmek için güçlü bir teknik, Robert Rescorla (Rescorla, 1973) tarafından popüler hale getirilmiş olan bir performans testidir. Test, bireyin koşulsuz uyarıcıya tepki verme motivasyonu değiştirildikten sonra koşullu tepki verme şevkinin değerlendirilmesini içerir. Örneğin bir deneyde US'e tepki verme motivasyonu azaltılmıştır. Bu manipülasyona US devalüasyonu ya da US değer düşürümü (US devaluation) adı verilir (bkz Tablo 6.1).

Şekil 6.1
S-R ve S-S öğrenmesi arasındaki farklılıklar



S-R öğrenmesinde, CS ile CR arasında doğrudan bir bağıntı veya ilişki kurulur; öyle ki CR doğrudan CS'in sunumu üzerine ortaya çıkar. S-S öğrenmede CS, US'in bir temsilini etkinleştirir ve bu da CR'a yol açar.

Örneğin evcilleştirilmiş erkek bıldırcınlarla yapılan bir cinsel Pavlovian koşullama çalışmasını ele alalım (Holloway & Domjan, 1993). Çalışmada kısa süreli bir ışık CS'ine maruz kalma, günde bir kez bir dişiye erişim ile eşlenmiştir. Başlangıçta bu görsel CS herhangi önemli bir davranış ortaya çıkarmamaktaydı. Bununla birlikte erkekler cinsel olarak güdülü oldukları için her koşullama denemesinin sonunda serbest bırakılan dişiye her zaman hazır bir biçimde yaklaştılar ve çiftleştiler. Tekrarlanan koşullama denemeleri boyunca erkekler CS'e de yaklaşma tepkileri göstermeye başladılar. Toplam 10 koşullama denemesinden sonra CS, denemenin başında erkeklerin nerede olduklarından bağımsız olarak güçlü bir yaklaşma veya işaret izleme tepkisi ortaya çıkarmaya başladı.

S-R öğrenme mekanizmasına göre koşullu tepkide bulunma, CS ile koşullu tepki (CR) arasında kurulan doğrudan bir bağıntıyı yansıtır. Böylesi bir doğrudan bağıntı kurulmuşsa hayvanın koşulsuz tepkiyi gerçekleştirme motivasyonunu değiştirmek, koşullu tepkilerini etkilememelidir. Dolayısıyla bu S-R yorumu, erkek bıldırcınların cinsel koşullu yaklaşmayı bir kez öğrendikten sonra, artık cinsel bakımdan güdülü olmasalar da CR'ı ortaya çıkaracaklarını yordamaktadır.

Holloway ve Domjan, bir grup kuşun cinsel dürtüsünü azaltarak S-R yordamasını test etti. Laboratuvardaki ışık döngüsü, kuşların üremediği kış koşullarını taklit edecek şekilde değiştirilerek cinsel motivasyonları azaltıldı. Deneyin sonuçları Şekil 6.2'de özetlenmiştir. S-R mekanizmasına dayanan tahminlerin aksine, cinsel motivasyondaki azalma görsel CS'e koşullu tepkiyi azaltmıştır. Şekil 6.2'de özetlenen sonuçlar, deneyde S-S öğrenmenin gerçekleştiğini göstermektedir. S-S öğrenme,

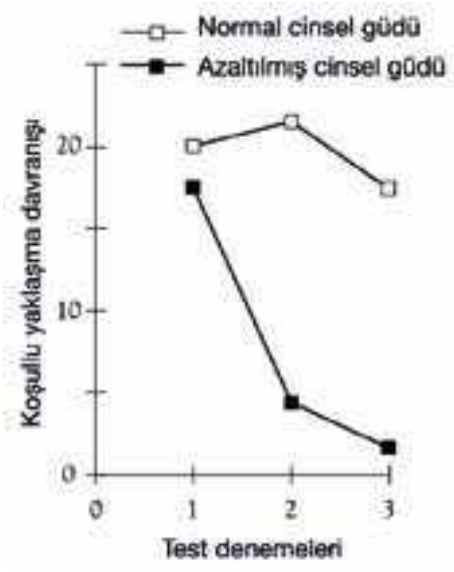
belirli bir koşullu tepkiyi öğrenmeye ilişkin değildir. Aksine, CS ve US arasında bir ilişki öğrenmeye ilişkindir. CS-US bağıntısı kurulduktan sonra CS'nin sunumu US'in bir temsilini etkinleştirir. Bu da sadece katılımcılar US'e tepki göstermeye güdülü ise koşullu tepkiye yol açar. Bıldırcın deneyinde CS, koşullu yaklaşma davranışını sadece cinsel olarak güdülü kuşlarda ortaya çıkarmıştır.

Tablo 6.1
US devalüasyon çalışmasına ilişkin desen ve yordamalar

Evre 1	Evre 2	S-R Yordaması	S-S Yordaması
Deneysel grup Koşullama	US devalüasyonu	CR'da değişme yok	CR'da azalma
Kontrol grubu Koşullama	Devalüasyon yok	CR'da değişme yok	CR'da değişme yok

Not. CR = koşullu tepki; S-R = uyarıcı-tepki; S-S = uyarıcı-uyarıcı; US = koşulsuz uyarıcı

Şekil 6.2
Cinsel koşullu yaklaşma davranışı üzerinde US değer düşürümü etkileri



İki grup bıldırcın, koşullu yaklaşma tepkisi edindikten sonra 1 haftalık aralıklarla üç kez test edildiler. Test aşamasında gruplardan birisindeki kuşların cinsel motivasyonu azaltıldı. Bu US devalüasyonu koşullu tepkilerde bir düşüş yarattı. Holloway ve Domjan'dan (1993) uyarlanmıştır.

Araçsal ya da Edimsel Koşullama

7

Bunları biliyor muydunuz?

- Yeni bir edimsel tepkinin öğrenilmesi genellikle bilindik tepki bileşenlerini yeni kombinasyonlar içerisine koymayı içerir.
- Davranıştaki değişkenlik yeni tepkilerin öğrenilmesinde büyük bir avantajdır.
- Pekiştirmenin gecikmesinin bozucu etkileri, edimsel tepkiden hemen sonra sunulan bir işaretleyici uyarıcının sunumuyla giderilebilir.
- Thorndike'ın Etki Yasası edimsel tepki ve pekiştireç arasındaki bir ilişkiye ilişkin değildir.
- Edimsel koşullama, üç ikili-bağıntı ve bir yüksek-dereceli bağıntının öğrenilmesi ile sonuçlanabilir.
- Edimsel koşullamada edinilen Pavlovian bağıntılar, edimsel koşullama üzerinde biyolojik sınırlılıklar getirmek suretiyle, edimsel tepki performansını bozabilir.
- Edimsel koşullamada gelişen çeşitli bağıntıları birbirinden izole etmek zordur ve bu durum öğrenmeye ilişkin nörobiyolojik çalışmaları güçleştirir.

Önceki kısımlarda değindiğim çeşitli yordamların hepsi (alışma, duyarlılaşma ve Pavlovian koşullama) çeşitli düzenlemelere bağlı olarak farklı uyarıcıların sunumlarını içerir. Yordamlar, uyarıcı sunumlarının sonucunda davranışta değişikliklere (tepkide bulunmada artış ve azalışlar) yol açar. Birçok önemli yönden farklı olmalarına rağmen alışma, duyarlılaşma ve Pavlovian koşullama yordamlarının ortak özelliği, bunların organizmanın hareketlerinden bağımsız olmalarıdır. Söz konusu yordamlarda katılımcıların yaptıkları, aldıkları uyarıcılar üzerinde herhangi bir etkiye sahip değildir.

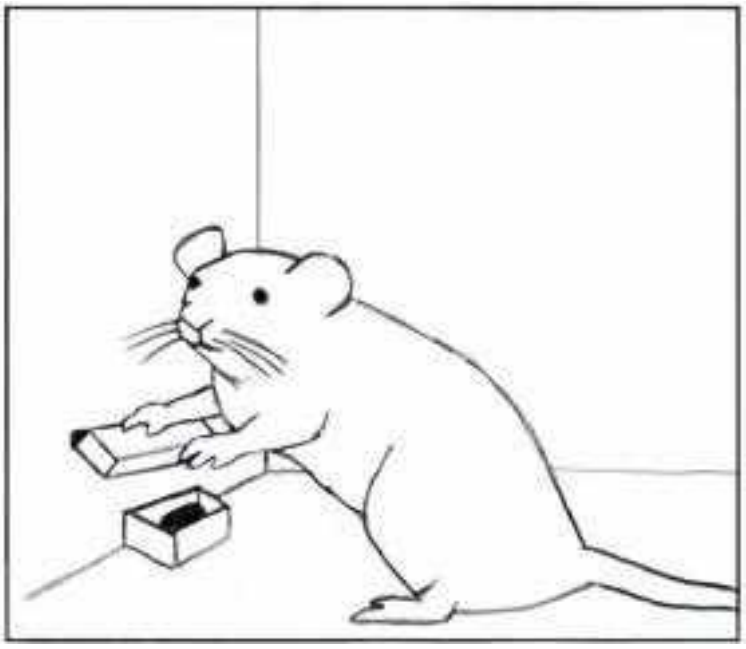
Bir anlamda alışma, duyarlılaşma ve Pavlovian koşullama, organizmaların kendi kontrolleri dışındaki olayları nasıl öğrendiklerine ilişkindir. Kontrol edilemeyen olaylar için kendimizi hazırlamamız önemlidir; çünkü, çevrenin birçok yönü bizim kontrolümüz dışındadır. Bir dersin ne zaman olduğu, ekmeği tost yapmanın ne kadar süreceği, iki bina arasındaki mesafenin ne kadar olduğu ve postanenin ne zaman açıldığı buna birkaç örnektir. Kontrol edilemeyen olaylarla ilgili öğrenmeler önemlidir; ama öğrenmelerin hepsi organizmanın kontrolü dışındaki olayların bulunduğu durumlarda gerçekleşmez. Bu bölümde üzerinde duracağımız bir diğer öğrenme kategorisi, koşulsuz bir uyarıcının bireyin hareketlerine bağlı olarak sunulduğu durumları içerir. Bu durumlar araçsal koşullama *(instrumental conditioning)* ya da edimsel koşullamayı *(operant conditioning)* içerir.

Edimsel koşullama yordamlarında organizma için anlamlı bir uyarıcı ya da olay periyodik bir şekilde sunulur. Bununla birlikte olayın meydana gelip gelmeyeceği organizmanın davranışına bağlıdır. Yatakta ısınmak için battaniyeyi üzerimize çekmek, limonata yapmak için karışım maddelerini bir araya getirmek, belirli bir televizyon şovunu bulmak için kanal değiştirmek, bir dahaki sefere selam almak için birine "merhaba" demek birer edimsel davranış örneğidir. Bu durumların tümünde belirli bir uyarıcı ya da sonucu elde etmek için belirli bir tepkinin yapılması gereklidir. Tepki, belirli bir sonucu doğurmak için bir araç işlevi gördüğü için tepki, araçsal davranış *(instrumental behavior) olarak* tanımlanır. Davranışa bağlı olarak ortaya çıkan sonuç da (sıcaklık, lezzetli limonata, televizyon şovu ve karşılıklı selamlaşma) pekiştireç *(reinforcer)* olarak adlandırılır.

Bazen araçsal davranış, edimsel davranış *(operant behavior)* olarak da adlandırılır. Bu, tepkinin belirli bir işlem ya da çevrenin manipülasyonu şeklinde tanımlandığı durumdur. Örneğin biz kapıyı açmak için kapı tokmağını çevirmeyi edimsel tepki olarak tanımlayabiliriz. Bu durumda kapı tokmağını çevirmek için hangi kas hareketlerinin kullanıldığı önemli değildir; tokmağın kapıyı açmaya yetecek kadar çevrilmesi esastır. Tokmak bir kişinin sağ eli, sol eli, parmak uçları ya da tokmağın her tarafını kavramak yoluyla döndürülebilir. Edimsel davranış çalışmalarında tepki topografyasındaki bu tür farklılıklar önemli değildir. Odak noktasını edimsel davranış tarafın-

dan üretilen çevresel değişim oluşturur. Hayvan çalışmalarında -dördüncü bölümde koşullu bastırma tartışmalarında karşılaştığımız- küçük bir deneysel odacıktaki laboratuvar sıçanının bir pedala basması edimsel davranışa bir örnektir. Pedalın altına bir mikro düğmenin yerleştirilmesiyle pedala basma tepkisinin meydana gelip gelmediği belirlenebilir. Mikro düğmeyi harekete geçirmek için yeterli güçle pedala basma bir tepki olarak sayılır. Düğmeyi harekete geçirmeyen, güçsüz pedal basmaları dikkate alınmaz. Bu durumda pedal basma tepkisi, ortamda mikro düğmeyi harekete geçirmek suretiyle çevreyi "edimler".

Şekil 7.1
Edimsel davranışın çalışılmasında kullanılan bir laboratuvar düzeneği



Çizimde yiyecek kabı pedalın altında yer almaktadır.

Hayvan araştırmalarında operant davranışa ilişkin yaygın bir örnek, küçük bir deney odasında bir pedala basan bir laboratuvar faresini içerir (bkz. Şekil 7.1). Pedalın altına bir mikro düğmenin yerleştirilmesiyle, pedal basma tepkisinin meydana gelip gelmediği belirlenebilir. Tipik bir deneyde mikro düğmeyi harekete geçirmek için yeterli güçle pedala basma bir operant tepki olarak sayılır. Sıçanın pedala nasıl bastığı, sağ veya sol eliyle mi, yoksa burnuyla mı bastığı mikro anahtar etkinleştirildiği sürece önemli değildir. Hayvan araştırmalarında bir başka yaygın davranış ör-

neği de bir diski veya duvardaki bir uyarıcıyı gagalayan bir güvercindir. Gagalamaların duvardaki dokunmatik ekran tarafından algılanması şartıyla kuşun nasıl gagaladığı göz ardı edilir.

Thorndike ve Skinner Geleneği

Klasik koşullamaya ilişkin entelektüel temel, tek baskın figür olan Ivan Pavlov tarafından oluşturulmuştur. Buna karşılık araçsal ya da edimsel koşullamanın entelektüel geleneği, yirminci yüzyıl psikolojisinin iki devi olan Edward L. Thorndike ve B. F. Skinner'ın çalışmalarına dayanır (bkz. Şekil 7.2 ve 7.3, sırasıyla). Bu iki bilim insanının kuramsal bakış açıları kadar, görgül yöntemleri de birbirinden çarpıcı bir şekilde farklıdır ve başlattıkları yaklaşımların etkileri hala devam etmektedir. İlk olarak Thorndike ve Skinner tarafından kullanılan farklı deneysel yöntemleri ele alacağım; daha sonra da kuramsal bakış açılarındaki bazı farklılıklara dikkat çekeceğim.

Şekil 7.2
Edward L. Thorndike (1874 – 1949)

Pekiştirme Kuramları

9

Bunları biliyor muydunuz?

- Pekiştireçlerin bir biyolojik güdü ya da ihtiyacı azaltması gerekmez.
- Sadece uyarıcılar değil, tepkiler de pekiştireç olarak iş görebilir.
- Güncel yaklaşımlara göre pekiştirme edimsel tepkiyi "güçlendirmez".
- Edimsel koşullama yordamları edimsel tepki sıklığını artırmakla kalmaz, pekiştirici tepki sıklığını da azaltırlar.
- Edimsel koşullama yordamları, bir organizmanın davranışlarını, ilgili tepki alternatifleri arasında nasıl paylaştırdığını sınırlar.
- Pekiştirme etkileri, bir organizmanın etkinlikleri bir edimsel koşullama yordamı tarafından sınırlandığında, o organizmanın yapmaya zorlandığı yeni tepki seçeneklerinin bir yan üründür.
- Bir edimsel koşullama yordamının etkisi, bir katılımcının tüm faaliyetlerine ve bu faaliyetlerin nasıl organize edildiğine bağlıdır. Önemli bir faktör, pekiştirici aktivitesini ikame edecek tepkilerin varlığıdır.
- Davranışsal ekonomi, edimsel koşullama yordamlarının olası tepki seçenekleri arasında davranışın paylaştırılmasına nasıl neden olduğunu daha iyi anlamak için ekonomi kavramlarının kullanılmasına yönelik çabalardan gelişmiştir.

Sekizinci bölümde çeşitli edimsel koşullama yordamları ile bunların davranışsal sonuçlarını tartıştık. Şüphesiz, pekiştirme yordamları davranışta dramatik değişiklikler üretebilir ve bu değişiklikler, bir tepki olasılığındaki artıştan çok daha karmaşıktır. Farklı pekiştirme tarifeleri, farklı tepki koşuları ve duraklamalarından oluşan örüntülere yol açtığı gibi, tepki alternatifleri arasındaki seçimleri de belirler. Sıradaki konu, pekiştirmenin bu etkilere nasıl yol açtığıdır. Bu soru, pekiştirme kuramları tarafından ele alınmaktadır.

Tüm iyi kuramlar açıklamaya çalıştıkları bulgularla tutarlı olmalıdır. Ayrıca iyi kuramlar, kuramın dakikliğinin değerlendirilmesine ve artırılmasına hizmet eden yeni çalışmalara yol açmalıdır. Ek olarak, iyi kuramlar bilindik görüngüler hakkında yeni fikirler ve düşünce biçimleri sağlamalıdır.

Pekiştirme kuramlarının gelişim öyküsü, bilimde yaratıcılığa verilebilecek en iyi örnekleri oluşturmaktadır. Söz konusu öykü, belirli bir kuramı, yeni verilerle sistematik hale getiren birbiri üzerine eklenmiş küçük bir takım yeniden düzenlemelerle renklendirilmiştir. Aynı zamanda bu öykü, pekiştirme hakkındaki yeni bir takım fikirleri ve eskilerden olan bir takım dramatik sapmaları da içermektedir. Düşünce biçiminde birbiri üzerine eklenen bir takım ilerleme sağlayıcı değişmeler ve bu değişmeler sonucunda probleme ilişkin olarak üretilen yeni yaklaşımlar da ilginç birer örnek olarak bu öykünün içinde yer almaktadır.

Bir pekiştirme kuramı, edimsel koşullamaya ilişkin olarak iki soruya yanıt vermek durumundadır. İlk soru, pekiştireçlerin doğasına ilişkindir: Bir şeyi pekiştireç yapan şey nedir ya da bir şeyin etkili bir pekiştireç olup olmayacağını önceden nasıl yordayabiliriz? İkinci soru ise pekiştirme etkilerinin mekanizmasına ilişkindir: Bir pekiştireç etkisini nasıl ortaya çıkarır diğer bir deyişle, pekiştirilen bir tepkinin olasılığının artmasından sorumlu mekanizmalar nelerdir?

Thorndike ve Etki Yasası

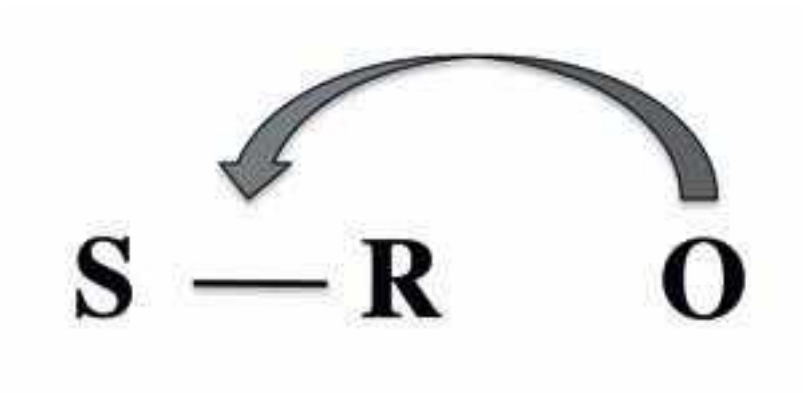
İlk sistematik pekiştirme kuramı E. L. Thorndike tarafından edimsel koşullamayı keşfetmesinden hemen sonra ortaya atılmıştır (Bower & Hilgard, 1981). Thorndike'a göre bir pozitif pekiştireç "hoşnutluk ve doyum sağlayan" *(satisfying state of affairs)* bir uyarıcıdır. Ancak Thorndike neden bir şeyin "hoşnut edici ya da doyurucu" olduğu hakkında herhangi bir bilgi sağlamamıştır. Bu bakımdan ilk sorumuz olan "Bir şeyi pekiştireç olarak etkili yapan şey nedir?" sorusuna yanıtı pek fazla aydınlatıcı olmamıştır.

Bir köpeğin kafasının okşanması gibi bir uyarıcının "hoşnutluk yaratıcı ya da doyurucu" olup olmadığına, köpeğin başının okşanmasını sağlayacak tepkilerin artıp

artmadığına bakmak suretiyle karar verebilir. Ancak böylesi bir kanıt neden başın okşanmasının bir pekiştireç olduğunu açıklamaz. Pekiştireçleri "doyurucular" olarak adlandırmakla, Thorndike, pekiştireçlere bir etiket sağlamış oldu; ancak bize bir pekiştireci etkili yapan şeyin ne olduğu konusunda herhangi bir açıklama sağlayamamıştır.

Thorndike "Bir pekiştireç, pekiştirilen tepkinin olasılığında nasıl artış sağlar?" biçimindeki ikinci soruya bir miktar daha iyi bir yanıt verebildi. Thorndike'ın yanıtı Etki Yasası *(Law of Effect)* ile sağlanmış oldu. Yedinci bölümde de belirttiğim gibi, Etki Yasasına göre bir pekiştireç edimsel tepki R ve bu tepkinin ortaya konduğu ortamdaki uyarıcılar S arasında bir bağıntı ya da bağlantıyı tesis eder. Pekiştireç bir S-R bağıntısına yol açar (bkz. Şekil 9.1).

Şekil 9.1
Thorndike'ın Etki Yasası'nın grafik gösterimi



O pekiştireci, S-R bağıntısını geriye doğru etki yapmak suretiyle güçlendirir.

Etki Yasası pekiştirmenin edimsel tepkinin gelecekte olma olasılığını nasıl arttırdığını açıklamaktadır. Pekiştirme tarafından kurulan S-R bağıntısı nedeniyle, S uyarıcısı, R edimsel tepkisine yol açar; bu, tıpkı ortaya çıkarıcı uyarıcısı tarafından ortaya çıkarılan bir tepki durumuna benzer. Etki Yasasına ilişkin temel mekanizma, edimsel tepkideki artış için makul bir açıklama olarak düşünülmüş ve bu yaklaşımı izleyen 50 yıl boyunca davranış kuramcılarının çoğu tarafından yaygın kabul görmüştür. Yasaya ilişkin mekanizmalar pek fazla bir ayrıntıyla dillendirilmemiş olmasına rağmen, geniş bir kabul görmüş olması enteresandır.

Etki Yasası edimsel tepkideki artışı yordamakla beraber, bunu iyi tanımlanmış bir süreç yerine bir parça sihirle yapar. Diğer bir deyişle, bir tepki ile bu tepkinin

yapıldığı ortamdaki uyarıcılar arasındaki bir bağıntıyı, bir edimsel tepkiden sonra gelen pekiştirecin geriye doğru etki yapmak suretiyle nasıl güçlendirdiği hakkında Thorndike pek fazla bir şey söylememiştir. Etki Yasasına ilişkin bu kısım ancak koşulsuz bir "inanca" dayalı bir tür kabul olarak alınmış olmalıdır. İlginç olarak, Etki Yasası'nın izleyen 50 yıllık dönemdeki yaygın kabulüne rağmen Thorndike tarafından bırakılan bu boşluk hiç kimse tarafından doldurulmamıştır. Dolayısıyla bir S-R bağıntısını güçlendirmek üzere bir pekiştirecin zamanda geriye doğru nasıl etki yaptığına ilişkin mekanizmalar hala açıklanmayı beklemektedir.

Hull ve Dürtü Azaltma Kuramı

Üzerinde duracağımız bir diğer ana kuramcı Clark Hull'dır (Hullian kurama ilişkin genel bir değerlendirme için Amsel ve Rashotte, 1984'e bakınız.) Hull, Etki Yasası'ndaki S-R mekanizmasını kabul etmekle beraber, bunun yerine Thorndike'ın büyük ölçüde göz ardı ettiği "Bir şeyi etkili bir pekiştireç yapan şey nedir?" sorusu üzerine yoğunlaşmıştır. Bu soruya bir yanıt vermek açısından Hull fizyolojik sistemlerin işleyişini açıklamak üzere geliştirilmiş bulunan *homeostasis* kavramını kullanmıştır.

Şekil 9.2
Örnek olarak açlığın kullanıldığı dürtü azaltma mekanizmasının gösterimi

Yiyecek pekiştirecinin sunumu yıldızlarla gösterilmiştir.

Koşullu Davranışta Sönme

10

Bunları biliyor muydunuz?

- Sönme sadece tepkiyi azaltmakla kalmaz, aynı zamanda davranış değişkenliğini artırır.
- Sönme, önceden edinilmiş bir tepkiyi ketlemeyi öğrenmeye ilişkindir, edinilmiş bu tepkileri büyük ölçüde bozmaz.
- Söndürülmüş davranış, çok çeşitli koşullar altında yeniden ortaya çıkabilir ki; bu durum sönmeye dayalı davranış terapileri için önemli bir güçlük kaynağıdır.
- Günümüzde pek çok araştırma çabası sönme yordamlarının etkililiğini artırmanın yollarını bulmaya adanmıştır.
- Pekiştirecin beklenmedik bir biçimde kesilmesi engellenmişlik duygularını ortaya çıkarır.
- Edinme sırasında devrede olan pekiştirme tarifesi, sönme sırasında tepkide ısrarı belirler.
- Koşullama talimleri sırasında daha fazla pekiştireç kullanmak, davranışı sönmeye daha dirençli kılmak için gerekli değildir. Sönme denemelerinde tepkide bulunma, fazla sayıda koşullama denemesi yer aldığında daha büyük pekiştireçler kullanıldığında veya sürekli pekiştirme tarifeleri ile edinildiğinde daha hızlı bir biçimde azalır.

Buraya kadar olan kısımlarda klasik ve edimsel koşullamaya ilişkin tartışmalarımızda, koşullu davranışın kazanılması ve sürdürülmesinin çeşitli yönleri ele alındı. Öğrenme önemlidir çünkü bireylerin çevreleriyle etkileşimlerinde ihtiyaç duydukları esnekliği sağlar. Öte yandan eğer davranışın öğrenilmesi, değişen çevreye uyum sağlamak ise koşullu davranışın kaybı da çevreye uyum bakımından uyumlayıcı bir özellik olmalıdır. Bir pekiştirme tarifesinin, bir bireyin yaşamı boyunca mutlaka devrede kalması gerekmez. Hayatın bir noktasında başarılı olan tepkiler, koşullar değiştikçe yararlı olmaktan çıkabilir. Örneğin çocuklar anaokulunda insanların ve nesnelerin kaba çizimlerini yapabildikleri için övgüler alırlar, ancak böylesi bir çizimin bir lise öğrencisi tarafından yapılması pek de uygun görülmez.

Koşullu davranışın edinimi, pekiştirici bir sonucun veya koşulsuz uyarıcının sunulduğu yordamları içerir. Sönme, pekiştireç veya US'in artık daha fazla sunulmamasına ilişkindir. Klasik koşullamada sönme, koşullu uyarıcının US olmadan tekrar tekrar sunulmasını içerir. Edimsel koşullamada ise sönme, birey edimsel tepkide bulunduğunda artık pekiştirecin verilmemesini içerir. Bir sönme yordamının tipik sonucu, koşullu tepkinin azalmasıdır. Bu nedenle sönme, sanki edinmenin tersiymiş gibi görünmektedir. Gerçekten de Rescorla-Wagner modeli gibi geleneksel öğrenme kuramlarında sönme bu şekilde karakterize edilmiştir (bkz. Bölüm 6). Ancak bu bölümde açıklanacak kanıtların da gösterdiği gibi, sönmeye ilişkin bu görüş yanlıştır.

Sönmeyi unutmaktan ayırt etmek önemlidir. Her ikisi de koşullu tepkinin kaybını içeriyor olsa da unutma zamanın geçmesinden kaynaklanır. Sönme, aksine, CS'nin tek başına tekrarlanan sunumlarının veya pekiştireç olmadan edimsel tepkinin tekrarlanan örneklerinin bir sonucu olarak ortaya çıkar. Unutmanın aksine, sönme yalnızca zamanın geçmesiyle değil, belirli bir yordamla üretilir.

Sönme üzerine araştırmalar yaklaşık yüz yıl önce ortaya çıkmış olsa da sönme hem davranış hem de sinirsel mekanizmalar düzeyinde çağdaş araştırmaların önemli bir alanı olmaya devam etmektedir (Delamater ve Westbrook, 2014; Lattal, St. Peter ve Escobar, 2013; Todd, Vurbic & Bouton, 2014). Çağdaş araştırmalar, çeşitli yeni sönme görüngülerini daha iyi anlama ve korku ve fobilerin tedavisi için daha etkili tedavi yordamları geliştirme çabalarıyla güdülenmektedir (Dunsmoor, Niv, Daw & Phelps, 2015; Gillihan & Foa, 2011; Maren, 2011; Maren & Holmes, 2016).

Sönme Yordamlarına İlişkin Etkiler

Zor bir günün ardından eve dönmeye can attığınızı ve anahtarınızın artık evinizin giriş kapısını açmadığını keşfettiğinizi hayal edin. Bu örnek, sönmeye ilişkin temel yordamı göstermektedir. Daha önce pekiştirilmiş bir tepki (anahtarın kilidin içinde çevrilmesi), pekiştiricinin üretilmesinde (kapının açılması) artık etkili değildir. Böyle

beklenmedik bir pekiştireç yokluğu hem duygusal hem de davranışsal etkiler yaratır. Anahtarınızın artık çalışmadığını fark ettiğinizde hissettiğiniz duygu engellenmişlik, hayal kırıklığı ve belki de öfkedir. Muhtemelen kapıyı ilk açma girişiminizden sonra vazgeçmeyecek, birkaç kez daha deneyecek, belki de anahtarı farklı şekillerde kilit üzerinde deneyeceksiniz. Bu tepki varyasyonlarından hiçbiri işe yaramadıysa sonunda denemeyi bırakacaksınız.

Yukarıdaki örnek, sönmenin iki temel davranışsal etkisini göstermektedir. En belirgin olanı, tepki artık pekiştirmeyle sonuçlanmadığında tepkide bulunmanın azalmasıdır. Bu etki sönmenin birincil davranışsal etkisi ve bilim adamlarının çoğunu meşgul eden etkidir. Sönmenin diğer bir önemli davranışsal doğurgusu, tepki değişkenliğindeki bir artış ile karakterizedir (Neuringer, Kornell ve Olufs, 2001). Anahtarınız ilk denemede kapıyı açamadığında, çalışması için anahtarı çeşitli şekillerde kilide takmaya çalıştınız. Bu sönme tarafından üretilen tepki değişkenliğindeki artışı yansıtmaktadır. Değinilen davranışsal etkilere ek olarak, sönme genellikle duygusal bileşenleri de içerir. İstenen bir pekiştireç alıkonduğunda engellenmişlik ve öfke meydana gelir, itinme yaratan bir US alıkonulduğunda ise rahatlama meydana gelir.

Sönme ve Orijinal Öğrenme

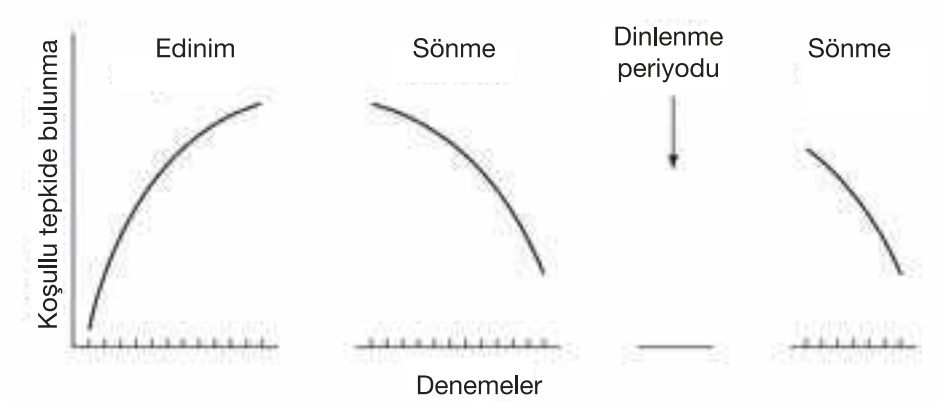
Sönme, önemli davranışsal ve duygusal etkiler yaratsa da edinimin yani öğrenmenin etkilerini tersine çevirmez. Kendiliğinden geri gelme *(spontaneous recovery)*, yenilenme *(renewal)*, eski haline getirme *(reinstatement)* ve pekiştireç değer düşürümü *(reinforcer devaluation*) etkilerinin incelendiği çalışmalarla sönmenin başlangıçta öğrenilenleri silmediğine dair kanıtlar elde edilmiştir. Bu görüngülerin mekanizmalarının anlaşılması hem temel hem de uygulamalı araştırmalar için oldukça ilgi çekicidir.

KENDİLİĞİNDEN GERİ GELME

Pavlovian koşullamanın ardından sönme için temel yordam, CS'i kendi başına tekrar tekrar sunmayı içerir. Bu, Pavlovian koşullamada sönme yordamını, alışmanın standart yordamına benzer hale getirir. Bu nedenle alışmanın birçok davranışsal özelliğinin sönmede de bulunması şaşırtıcı değildir. Alışmanın belirgin bir özelliği, kendiliğinden geri gelme göstermesidir. Bir dizi alışma denemesinin ardından belirli bir dinlenme periyodu verilirse alışılmış tepkinin geri döndüğü veya iyileştiği gözlemlenir. Pavlov, koşullamanın ardından sönmede benzer bir görüngüyü keşfetmiştir. Temel bulgu Şekil 10.1'de gösterilmektedir. Edinme sırasında denemelerin bir fonksiyonu olarak koşullu tepki artar. Sönme durumunda ise koşullu tepkilerde bir azalma görülür. Ardından sonra bir dinlenme periyodu başlatılır ve sonrasında da ek sönme denemeleri yapılır. Dinlenme süresinden sonra verilen tepkilerin ilk sönme denemelerinin sonunda olduğundan daha yüksek olduğuna dikkat edin. Burada

davranışta gözlenen iyileşme, zamanın geçmesi dışında özel bir müdahale gerektirmediği için kendiliğinden geri gelme *(spontaneous recovery)* olarak adlandırılır (Rescorla, 2004).

Şekil 10.1
Sönmenin ardından kendiliğinden geri gelmeye ilişkin grafik gösterim



Edinim evresinde koşullu tepkide bulunma artar. İzleyen sönme evresinde tepkide bulunma edinme evresinin başlangıcında görülen düşük seviyeye doğru geriler. Ardından talim denemelerinin kesildiği bir dinlenme periyodu verilir. Bu, koşullu davranışın geçici olarak iyileşmesiyle sonuçlanır (Not: Veriler varsayımsaldır).

Tipik olarak kendiliğinden geri gelmede gözlenen tepkiler, edinim sırasında elde edilen seviyede değildir. Bununla birlikte, hangi seviyede olursa olsun koşullu tepkilerde gözlenen iyileşme, sönmenin koşullu tepkide bulunmayı ortadan kaldırmaktan ziyade bastırdığının bir kanıtıdır. Bu, sönmenin edinim sürecini, yani öğrenmeyi tersine çevirmediğini gösterir. Kendiliğinden geri gelme, söndürülen birtakım kötü alışkanlıkların veya patolojik korkuların geri dönmesinin nedenlerinden biridir.

YENİLEME ETKİSİ

Sönmenin öğrenmenin tersine çevrilmesi ile sonuçlanmadığına ilişkin bir başka güçlü kanıt, Mark Bouton ve meslektaşları tarafından tanımlanan yenileme etkisidir *(renewal effect)* (Bouton & Woods, 2008). Yenileme, sönme sırasında mevcut olan bağlamsal ipuçları değiştirildiğinde edinilmiş performansın geri kazanılmasını ifade eder. Değişiklik, orijinal edinme bağlamına bir dönüş veya "nötr" bir bağlama geçiş olabilir. Yenileme, davranış terapilerinde özellikle sıkıntılıdır çünkü bir terapistin ofisinde söndürülen mantıksız korkuların, danışan başka bir yere gittiğinde geri

11 Ceza

Bunları biliyor muydunuz?

- Ceza fiziksel acı içermek zorunda değildir.
- Doğru uygulandığı takdirde ceza, tek bir denemede davranışta kalıcı bir baskılama yaratabilir.
- Aralıklı ya da bir gecikme ile verilmesi, cezanın etkililiğini büyük ölçüde azaltır.
- Bir davranışın başlangıçta hafif bir şekilde cezalandırılması, bireyi daha sonraki cezaya karşı bağışık hale getirir.
- Bir davranışının başlangıçta ağır bir şekilde cezalandırılması, bireyi daha sonraki cezaya karşı duyarlı hale getirir.
- Cezanın etkililiği, alternatif bir davranışın pozitif pekiştirilmesi ile büyük ölçüde artar.
- Eğer ceza bir pozitif pekiştireci sinyalliyor veya cezalandırılan davranış bir kaçma tepkisi ise ceza tepkide bulunmayı kolaylaştırır.
- Cezalandırma bir engellenme veya bir öfke patlaması sonucunda uygulanırsa, etkili cezalandırmaya ilişkin kurallar genellikle ihlal edilmiş olur ve davranışta herhangi bir yapıcı değişikliğe yol açmaz.

Edimsel koşullama ile ilgili olarak buraya kadar ele alının tartışmalarda, öncelikli olarak, bir edimsel tepkinin apetetif ya da "hoş" bir uyarıcının verilmesiyle sonlandığı pozitif pekiştirmeye ilişkin örnekler üzerinde durduk. Oysa edimsel davranış itici ya da "nahoş" uyarıcılarla da kontrol edilebilmektedir. Belki de en basit itici kontrol yordamı cezadır *(punishment)*. Bir ceza yordamında bir itici uyarıcı, bir edimsel tepki performansına bağlı olarak verilir. Cezalandırılan bir davranışın tipik ya da beklenen sonucu bu davranışın baskılanmasıdır. Buna karşın tepkinin ne kadar baskılanacağı çok sayıda etkene bağlıdır.

Ceza, muhtemelen koşullama ve öğrenmedeki en tartışmalı konudur. Ceza, istismara en çok açık olan ve uygulanması yasalarla denetim altında tutulan tek koşullama yordamıdır. Buna karşın ceza, fiziksel acıyı içermek zorunda değildir. Sözlü kınamalar, para cezaları, uzaklaştırma cezaları, kazanılmış ayrıcalıkların veya pozitif pekiştireçlerin geri alınması, birtakım haklardan mahrum bırakma ve hatta ağıza limon suyu sıkma gibi çeşitli itinme yaratıcı olaylar da etkili bir biçimde ceza olarak kullanılmaktadır. Elektrik şoku, diğer itici olay tipleri ile kıyaslandığında şiddeti ve süresi daha dakik bir biçimde kontrol edilebildiği için insanlardan ziyade hayvan araştırmalarında kullanılır. Şok, insanlarda nadiren, ancak bazı olağan dışı koşullar altında kullanılır.

Toplumsal kaygılar ve araştırma fonlarının eksikliği, son yıllarda ceza araştırmaları üzerinde caydırıcı etkilere sahip olsa da önceki ceza deneylerinden çok şey öğrendik. Cezaya ilişkin tartışmalar için zemin, 20. yüzyılın başlarında, ilk defa Thorndike tarafından hazırlanmıştır. Thorndike (1932) cezanın davranış üzerinde anlamlı ve devamlı değişiklikler yaratmada etkisiz bir yol olduğunu ve bu yüzden de kullanılmaması gerektiğini öne sürmüştür. Skinner (1953) da kendi çalışmalarına dayanarak benzer bir bakış açısı geliştirmiştir. Toplumda cezanın kullanımını azaltmak için her türlü çabayı göstermemiz gerektiğini; çünkü cezanın zalimce ve etkisiz olduğunu öne sürmüştür. Cezanın zalimce olup olmadığına görgül kanıtlarla karar verilemez. Ancak tartışmanın bir diğer yönü olan cezanın etkisiz olduğu- görüşü deneysel olarak test edilebilir. Thorndike ve Skinner'in önceki iddialarının tersine, sistematik araştırmalar doğru olarak uygulandığı taktirde cezanın davranışı baskılamada çok etkili olabileceğini göstermiştir.

Etkili ve Etkisiz Ceza

Günlük gözlemlerimiz bize, Thorndike ve Skinner'ın cezanın etkisiz olduğunu söylemekte haklı olduğunu düşündürebilir. Trafik kurallarının ihlal edilmesi para cezasıyla ya da diğer nahoş sonuçlarla cezalandırılır. Yine de insanlar kırmızı ışıkta geçmeye ve taşıt kullanırken konulan hız sınırını aşmaya devam ederler. Ödevlerini tamamlamadıkları için öğretmenleri tarafından azarlanan öğrencilerin bir sonraki ödevleri-

ni de zamanında tamamlamaları gerekmez. Kokain veya eroin satmaktan tutuklanmış bir uyuşturucu satıcısı, hapisten çıktıktan sonra muhtemelen uyuşturucu satmaya geri dönecektir. Bu örneklerin tersine, bazen ceza dikkate değer derecede etkilidir. Elektrik prizi ile oynarken kazara şok alan bir çocuk, muhtemelen parmaklarını prize bir daha sokmayacaktır. Kaygan bir merdivenden aceleyle inerken düşen ve kendini yaralayan bir kişi, merdivenden sonraki geçişlerinde daha dikkatli olacaktır. İlk binişinde ağırlığını kanonun bir yanına kontrolsüzce verdiği için düşen bir kişi, bu olaydan sonra kanonun ortasında kalmaya daha çok dikkat edecektir.

Cezanın neden bazı durumlarda davranışı bastırmada oldukça etkili olurken, diğerlerinde etkili olmadığı sorusu 1960'larda daha çok sıçanlar ve güvercinler üzerinde yürütülen kapsamlı laboratuvar araştırmalarının konusu olmuştur (Azrin & Holz, 1966; Church, 1969). Bu bölümde, bu deneylerden elde edilen başlıca bulgular tartışılacak ve bunlar insanların günlük yaşamlarında karşılaştıkları durumlarla ilişkilendirilecektir. Ancak iddialarımın görgül temellerinin büyük ölçüde laboratuvar hayvanları ile yapılan araştırmalardan geldiğini unutmayın. Önce cezanın başarısız olduğu durumları ele alalım.

CEZA NE ZAMAN ETKİSİZ OLUR?

Hızlı araba kullanmaları ceza ile sonuçlanmasına rağmen neden sürücüler sıklıkla hız sınırını aşmaktadır? Trafik kurallarının ihlal edilmesi durumlarında cezanın uygulanması, cezanın adalet sistemindeki ve pek çok sosyal durumlarda uygulanışına benzer. Tüm bu durumlarda ceza davranışın otomatik bir çevresel sonucu olmaktan ziyade bir birey tarafından uygulanır. Ağırlığın bir tarafa kontrolsüz bir biçimde verilmesi sonucunda otomatik olarak devrilen kanodan farklı olarak sürücüler hız yaptıklarında otomatik olarak ceza almazlar. Bir polis memuru ihlali tespit etmek ve bir mahkeme memuru da suçun ciddiyetini tespit edip, hangi cezanın uygulanacağına karar vermek durumundadır. Cezalandırılan tepkiye ve itinme yaratıcı uyarıcıların uygulamasına görevlilerin karar vermesinin gerekliliği cezayı çeşitli nedenlerle etkisiz hale getirebilir.

Bir polis memurunun tespit etmesini gerektirdiği için sürücüler hız sınırını her aştıklarında yakalanmazlar. Hız yapan bir sürücünün polis tarafından tespit edilme olasılığı aslında oldukça zayıftır. Bir sürücü hız sınırı kuralını 50 veya daha fazla kez ihlal etmiş fakat sadece bunlardan birinde devriye polisi tarafından yakalanmış olabilir. Bu bakımdan burada *ceza oldukça uzun aralıklarla verilmektedir*. Bazı durumlarda sürücü hız yaparken yakalanır. Ancak bu genellikle sürücü belirli bir süre hız yaptıktan sonra gerçekleşir; diğer bir deyişle, sürücü hız sınırını aşar aşmaz yakalanmaz. Bu bakımdan *ceza, davranışın ilk ortaya çıkışından sonra geciktirilerek verilir*. Hemen ödenmesi gerekmediği için cezanın uygulanması daha da fazla gecikebi-

lir. Hatta sürücü cezaya itiraz için mahkemeye başvurulabilir ve sonucun alınması aylarca sürebilir.

Eğer mahkemeden olumsuz sonuç çıkarsa uygulanacak ceza, ilk suç olduğu için genellikle daha hafif olacaktır. Büyük bir ihtimalle sürücü sadece para cezasını ödemek zorunda kalacaktır. Eğer sürücü devamlı olarak aşırı hız yaptığı için yakalanıyorsa daha şiddetli cezalar uygulanır. Yani, *ceza başlangıçta hafiftir ve tekrarlanan suçlardan sonra şiddeti artırılır*. Cezanın şiddetindeki böylesi bir dereceli artış, cezanın toplumda kullanımına ilişkin temel bir özelliktir. İstenmeyen bir şey yapan bir kişiye önce bir uyarı ve ikinci bir şans verilir. Sadece tekrarlanan suçlardan sonra cezalandırmada ciddileşiriz.

Tablo 11.1
Cezanın özellikleri

Çok Hızlı Araba Kullanma Durumunda	Elektrik Prizine Parmaklarını Sokma Durumunda
Aralıklı olarak meydana gelir.	Her seferinde meydana gelir.
Gecikmelidir.	Davranıştan hemen sonradır.
Başlangıçta itici uyarıcının şiddeti düşüktür.	İtici uyarıcı her zaman çok şiddetlidir.
Ayırıcı bir uyarıcı ile sinyallenir.	Sinyallenmez.

Cezanın hız konusunda caydırıcı olmakta etkili olmamasının diğer bir nedeni; sürücülerin, polisin devriye zamanlarını önceden tahmin edebilmeleridir. Yollarda radar kontrol noktalarının yerleri çeşitli uyarı işaretleriyle açık edilir. Trafik polisinin varlığı da devriye arabalarının ortamda bulunmasından kolaylıkla çıkarsanır. Kimi sürücüler araçlarında radar devriyelerinin varlığını işaret eden radar detektörleri bulundururlar. Devriye arabaları ve radar detektörleri cezanın varlığı için ayırt edici uyarıcılar oluştururlar. Bu gibi durumlarda ceza sıklıkla ayırt edici bir uyarıcı ile sinyallenir (Bkz. Tablo 11.1).

CEZA NE ZAMAN ETKİLİ OLUR

Cezanın hızı engellemedeki etkisizliği ile karşılaştırıldığında neden ceza bir çocuğu parmaklarını elektrik prizine sokmaktan alıkoymada bu kadar iyi çalışmaktadır? Bir çocuğun elektrik prizi ile oynarken şok alması bunu bir daha asla yapmamasına neden olacak ve çocuk prize karşı güçlü bir korku geliştirebilecektir. Hızlı araba kullanma ve bir elektrik priziyle oynama ile ceza arasındaki kritik izlerlik farkı nedir?

12 Kaçınma Öğrenmesi

Bunları biliyor muydunuz?

- Kaçınma, edimsel tepkinin itici bir uyarıcının verilmesini engellediği bir edimsel koşullama biçimidir.
- Kaçınılan itici uyarıcının yokluğu ile kaçınma davranışının pekiştirildiğini öne süren herhangi bir kuram bulunmamaktadır.
- Kaçınma bir edimsel davranış biçimi olmasına karşın, kaçınmaya ilişkin öğrenme kuramları önemli ölçüde Pavlovian koşullama kavramlarına dayanır.
- Birçok durumda kaçınmayı öğrenmenin, içsel zamansal ipuçlarına ve iç algısal ya da geri bildirim ipuçlarına ilişkin öğrenmeyi içerdiği varsayılır.
- Kaçınma davranışı güçlü bir şekilde organizmanın daha önceden var olan savunucu davranış sistemi tarafından belirlenir.

Ceza, itici uyarıcıları içeren başlıca edimsel koşullama biçimlerinden sadece biridir. İtici kontrolün başka bir biçimi de kaçınma koşullamasıdır. Ceza yordamlarında edimsel tepki performansı itici uyarıcının sunumu ile sonuçlanır. Kaçınma koşullamasında, edimsel tepki performansı itici olayın sunumunu engeller ya da bloklar.

Kötü bir şeyin olmasını engellemek için birçok şey yaparız. Bir kapıya yaklaşırken bir elinizi kapıya doğru uzatmak kapalı bir kapıya çarpmaktan kaynaklanabilecek rahatsızlığı önler; mangalın periyodik olarak kontrol edilmesi ızgaradaki etlerin yanmasını önler; merdiven korkuluklarına tutunmak merdivenden kayıp düşmeyi önler; trafikte yavaşlamak öndeki araçla çarpışmayı önler; dışarı çıkarken kalın bir şeyler giymek üşümeyi önler. Tüm bunlar kaçınma tepkileridir.

Buraya kadar olan kısımda çeşitli edimsel koşullama yordamları halihazırda ele alındığından ve insanlar kendi kişisel deneyimlerine dayanarak kaçınmayı öğrenmeye oldukça aşina oldukları için kaçınma koşullaması analizinin son derece basit olduğunu düşünebilirler. Ne yazık ki gerçek göründüğü gibi değildir. Hatta kaçınmayı öğrenme, analizi ve açıklanması açısından öğrenmenin en güç formlarından birisidir. Kaçınma öğrenmesiyle ilgili son derece çetrefilli kavramsal sorunlar bulunduğu için bu konudaki araştırmaların çoğu, uygulamaya dayalı kaygılardan ziyade, kuramsal kaygılardan kaynaklanmaktadır. Bu durum, uygulamaya dayalı kaygıların başat olduğu ceza üzerindeki araştırmalarla keskin bir karşıtlığı ifade etmektedir.

Kaçınma Öğrenmesinin Analizinde Başat Sorular

Kaçınma yordamı yeterince açıktır: Katılımcı bir edimsel davranışta bulunur ve bu da itici bir uyarıcının verilmesini önler. Ancak kaçınma yordamının hangi yönünün edimsel davranışı pekiştirdiği pek açık değildir. Başarılı bir kaçınma tepkisi itici uyarıcının verilmesini engeller. Dolayısıyla başarılı bir kaçınma tepkisi "hiçbir şey" tarafından izlenir. Mowrer ve Lamoreaux (1942) kaçınma öğrenmesinin analizinde bunun önemli bir kuramsal sorunu akla getirdiğine dikkatleri çekmiştir: Peki, *nasıl olur da "hiçbir şey" davranışı pekiştirebilir ve öğrenmeye yol açar?*

"Hiçbir şey"in kaçınma tepkisini nasıl pekiştirebildiğini açıklamaya yönelik çeşitli hipotez ve kuramlar önerilmektedir. Söz konusu hipotez ve kuramlar birçok bakımdan birbirlerinden farklılık göstermektedirler. Ancak kaçınma tepkileri itici olayın verilmesini önledikleri için gösterildiklerine dair sağduyuya dayalı fikir, bu yaklaşımların hemen hepsi tarafından reddedilmiştir. Göreceğimiz gibi problemli bir biçimde "hiçbir şey"in bir pekiştireç olarak çalıştığını öngören, kuramsal yaklaşımlara dayanmaksızın kaçınma öğrenmesini açıklamaya yönelik olarak bir dizi dahiyane öneri geliştirilmiştir.

Kaçınma davranışının analizindeki ikinci önemli soru "Pavlovian koşullama süreci, kaçınma öğrenmesi ile nasıl ilişkilidir?" sorusudur. Pavlovian koşullama sürecini pozitif olarak pekiştirilen edimsel davranışın analizinde tartışmıştık (bkz. Bölüm 7). Ancak Pavlovian koşullama kavramları pozitif olarak pekiştirilen edimsel davranış üzerinde kaçınmayı öğrenmenin analizleri üzerinde olduğu kadar başat değildir. Tarihsel olarak kaçınma öğrenmesi Pavlovian koşullamanın özel bir durumu olarak görülmüştür. Gerçekten de bugüne kadar kaçınma davranışına ilişkin olarak ortaya atılan açıklamalar, kaçınma öğrenmesini tümüyle Pavlovian koşullama mekanizmalarının ürünü olarak görmüştür.

Kaçınma Öğrenmesine İlişkin Çalışmaların Kökenleri

Kaçınma öğrenmesi, ilk olarak insanlar üzerinde Pavlovian koşullamayı çalışan Rus bilim insanı Bechterev (1913) tarafından çalışılmıştır. Bechterev'in bulduğu alternatif yordam oldukça basitti. İnsanlardan bir parmaklarını masada duran metal elektrotların üzerine koymalarını istedi. Elektrotlardan hafif bir akım geçirilebiliyor ve bu katılımcının parmağını kaldırmasına neden oluyordu. Böylece koşulsuz tepki parmağı geri çekme oldu. Durumu klasik koşullama formuna getirmek için Bechterev, her denemede şoktan hemen önce kısa bir ikaz uyarıcısı sundu. Tahmin edebileceğiniz gibi katılımcılar CS verildiği zaman parmaklarını kaldırmayı çabucak öğrendiler ve bu koşullu tepki olarak ölçüldü.

Bechterev, parmak geri çekme tekniğini Pavlovian koşullamayı çalışmak için elverişli bir yol olarak görmesine karşın, yordamın daha dikkatli incelenmesi bunun bir Pavlovian yordamdan ziyade edimsel bir yordam olduğu gerçeğini göstermektedir. Masa yüzeyine yerleştirilmiş elektrotları hatırlayalım, elektrotlar katılımcıların parmağına tutturulmamış olduğu için CS'e parmağını kaldırmak yoluyla tepkide bulunarak, katılımcı tamamıyla şok almaktan kaçınabiliyordu. Bu, koşullu tepkide bulunmanın US sunumunu değiştirmediği standart Pavlovian koşullama yordamından farklıdır. Bechterev yanlışlıkla katılımcılarına koşulsuz uyarıcının sunumu üzerinde bir kontrol vermiştir. Bu da parmak geri çekme tekniğini bir Pavlovian yordamdan çok edimsel bir yordam yapmıştır.

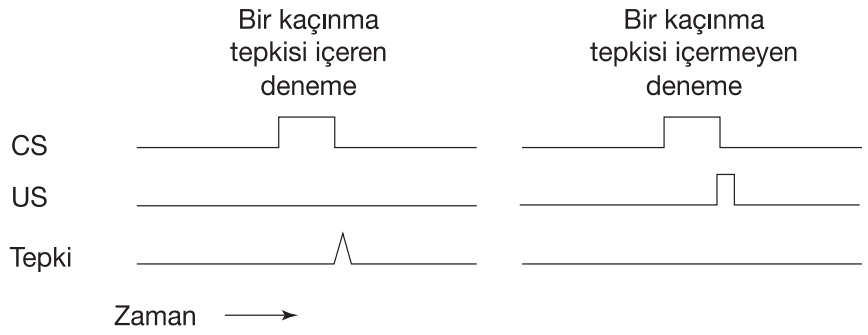
Modern Kaçınma Koşullaması Yordamları

Modern araştırmalarda kaçınma koşullamasına ilişkin olarak genellikle iki tip yordam kullanılmaktadır. Bunlardan ayırt edici kaçınma yordamı belirgin bir ikaz sinyali içeren bir kesintili deneme yordamıdır. Ayırt edici olmayan yordam ise belirgin bir ikaz uyarıcısını içermeyen serbest-edim kaçınma yordamıdır.

AYIRT EDİCİ KAÇINMA

Becherev, farkında olmadan ayırt edici kaçınma *(discriminated avoidance)* yordamı olarak bilinen yordamı keşfetmiştir. Bir ayırt edici kaçınma yordamında tepki–pekiştireç izlerliği her zaman devrede değildir. Daha ziyade tepkide bulunmak sadece bir koşullu uyarıcı sunulduğunda kesintili periyotlar ya da denemeler süresince pekiştirecin sunumunu engeller. Şekil 12.1'de gösterildiği gibi, bu denemeler sırasında ne olacağı katılımcının davranışına bağlıdır. Eğer katılımcı tepkide bulunursa, koşullu uyarıcı kapatılır ve itici US verilmez. Buna karşılık, eğer katılımcı koşullu uyarıcı boyunca tepkide bulunamazsa, CS süresini tamamlayıncaya kadar sunulmaya devam eder ve itici US'in sunumuyla sona erer. Bu bakımdan, bir ayırt edici kaçınma yordamı iki tip denemeyi, tepkinin olduğu denemeler ve tepkinin olmadığı denemeleri içerir ve itici US sadece tepkinin olmadığı denemelerde gerçekleşir.

Şekil 12.1
Ayırt edici ya da işaretli kaçınma yordamına ilişkin diyagram



Eğer organizma ikaz sinyali ya da CS sırasında tepkide bulunursa, koşullu uyarıcı kapatılır ve itici US verilmez. Buna karşın, eğer organizma ikaz işareti ya da CS sırasında tepki vermezse CS süresi tamamlanıncaya kadar sunulmaya devam eder ve itici US'in sunumuyla sona erer.

Bechterev'in çalışmalarından bu yana, ayırt edici kaçınma yordamı laboratuvar hayvanlarıyla kullanılmak üzere uyarlanmıştır. Aslında kaçınma öğrenmesinin kuramsal mekanizmaları üzerine yürütülen çalışmaların çoğu laboratuvar sıçanları ile yapılmıştır. Bu çalışmalarda tipik olarak itici koşulsuz uyarıcı hafif bir elektrik şokudur; çünkü bu sayede uyarıcı yoğunluğu ve süresi tam olarak kontrol edilebilmektedir. Bazı deneylerde sıçanların gelen şoktan kaçınmak için CS süresince bir pedala basması gerekir. Diğer deneylerde, kaçınma kutusunun *(shuttle box)* bir tarafından diğer tarafına koşmaları gerekir (bkz. Şekil 12.2). Her deneme sıçan düzeneğin bir tarafındayken bir CS ya da ikaz uyarıcısının (örneğin bir ışık) verilmesiyle başlar. Eğer sıçan CS'in sona ermesinden önce diğer tarafa hareket ederse, şok verilmez. Eğer

Davranışın Uyarıcı Kontrolü

13

Bunları biliyor muydunuz?

- Ayrımlı tepkide bulunma, belirli bir uyarıcı tarafından davranışın kontrolünü belirlemek için kullanılır.
- En basit uyarıcılar bile pek çok özelliğe veya boyuta sahiptir.
- Davranışın bir talim uyarıcısı tarafından kontrolü sıklıkla diğer benzer uyarıcılara genellenir.
- Uyarıcı genellemesi ve uyarıcının ayırt edilmesi birbirini tamamlayan kavramlardır.
- Davranışın bir uyarıcıdan diğerine genellenmesi bireyin uyarıcılarla talim geçmişine bağlıdır.
- Ayrımlı tepkide bulunma talimi, farklı tepkiler üretir ve uyarıcı kontrolünün dakikliğini artırır.
- Eşdeğerlik talimi, fiziksel olarak farklı uyarıcılara aynı şekilde tepkide bulunulmasını sağlar.
- Sözcüklerin ve algısal kavramların öğrenilmesi, ayırt etmeyi öğrenme ile genelleme yapmayı öğrenme arasındaki etkileşimi içerir.

Kitap boyunca uyarıcılar ve çevresel olaylar tarafından kontrol edilen davranışın çeşitli yönlerini gördük. Ortaya çıkarılan davranış ve Pavlovian koşullamadan kaynaklanan tepkide bulunma bunun açık örnekleridir. Edimsel davranış, önceki bir uyarıcının varlığı nedeniyle ortaya çıkan tepki olarak da kabul edilebilir. Yedinci bölümde gördüğümüz gibi, öncül bir uyarıcı edimsel tepkiyi doğrudan etkinleştirebilir veya tepki-pekiştirici ilişkisinin bir temsilini etkinleştirebilir.

Uygun uyarıcı kontrolü, kabul edilir veya normal davranışın kritik bir özelliğidir. Birine sarılmak uygun bir edimsel tepkidir ve kişi yakın bir kişisel arkadaş veya aile üyesiyse sosyal kabulle pekiştirilir. Yabancılara sarılmak uygun değildir ve yüzünüze bir tokat yemenize neden olabilir. Bir öğretmenin bir öğrenciye sarılması da uygunsuz olabilir ve öğretmenlik pozisyonundan atılma ile sonuçlanabilir. Bu örnekler edimsel bir tepkinin pekiştirilip pekiştirilmeyeceğinin, tepkinin meydana geldiği koşullara bağlı olduğunu göstermektedir. Kendi evinizde raftan bir çikolata alıp cebinize atmak bir sorun oluşturmaz, ancak aynı şeyi köşedeki dükkanda yaparsanız hırsızlık yapmakla suçlanabilirsiniz.

Şüphesiz öğrenilmiş davranışların çoğu belirli çevresel olayların varlığı nedeniyle ortaya çıkmaktadır. Bununla birlikte, bu noktaya kadar olan öğrenmeye ilişkin tartışmalarımızda, davranışın uyarıcı kontrolü ile ilgili iki kritik konu yanıtsız kalmıştır. Bunlardan birincisi, uyarıcı kontrolünün ölçülmesiyle ilgilidir: Belirli bir tepkiden, belirli bir çevre özelliğinin veya özgün bir uyarıcının ne derece sorumlu olduğunu nasıl belirleyebiliriz? Uyarıcı kontrolündeki farklılıkları nasıl ölçeceğimizi öğrendiğimizde uyarıcı kontrolünün belirleyicileri ile ilgili olan ikinci konuyu ele alabiliriz. Hangi uyarıcıların belirli bir tepki üzerinde kontrol kazanacağını ve elde edilen uyarıcı kontrolünün derecesini veya dakikliğini hangi faktörler belirler?

Uyarıcı Kontrolünün Ölçülmesi

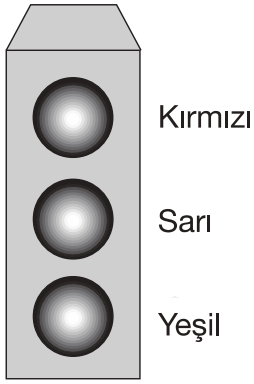
Uyarıcı kontrolü ile ilgili sorular, kısmen çevresel olayların karmaşıklığından dolayı ortaya çıkmaktadır. Trafik ışığı kadar basit bir şey bile birden çok özelliği olan karmaşık bir uyarıcıdır. Trafik ışığındaki kırmızı ışığın belirli bir rengi, parlaklığı, şekli ve konumu vardır. Bu uyarıcı özelliklerinden hangisinin bir sürücünün davranışını kontrol etmek için kritik olduğunu ve bu özellikleri kritik yapan şeyin ne olduğunu nasıl anlarız? Bir uyarıcı özelliği tanımlandıktan sonra bu uyarıcı özelliğinin davranışın kontrolündeki dakikliğini nasıl anlarız?

Bir tepkinin belirli bir uyarıcı tarafından kontrol edilip edilmediğini belirlemeye yönelik temel strateji, o uyarıcıdaki varyasyonlara karşılık gelen davranış değişikliklerinin ortaya çıkıp çıkmadığına bakmaktır. *Bir davranış, bir uyarıcıdaki değişikliklere bağlı olarak değişirse, bu davranışın o uyarıcının kontrolü altında olduğu söylenir.*

Bir uyarıcıdaki değişikliklere bağlı olarak tepkide bulunmadaki değişmelere ayrımlı tepkide bulunma *(differential responding)* denir. Bu uyarıcı özelliğindeki değişmelerin tepkide bulunmada değişikliğe neden olup olmadığına bakarak hedef davranıştan hangi uyarıcı özelliğinin sorumlu olduğunu belirleyebiliriz.

Trafik ışıkları genellikle kırmızı ışık üstte ve yeşil ışık altta olacak şekilde dikey bir düzende yer alır (bkz. Şekil 13.1). Hangi özellik önemlidir? Işığın rengi mi, yoksa konumu mu? Sürücüler kırmızı ışık görünce mi duruyor, yoksa üstteki ışık yandığında mı duruyor? Trafik ışıklarında konumdan çok rengin önemli olup olmadığını belirlemek için aynı konumda sunulan kırmızı ve yeşil ışıkları test etmemiz gerekir. Renkten çok konumun önemli olup olmadığını belirlemek için aynı renkteki ışıkları farklı konumlarda test etmemiz gerekir.

Şekil 13.1
Trafik ışıklarının uyarıcı özellikleri



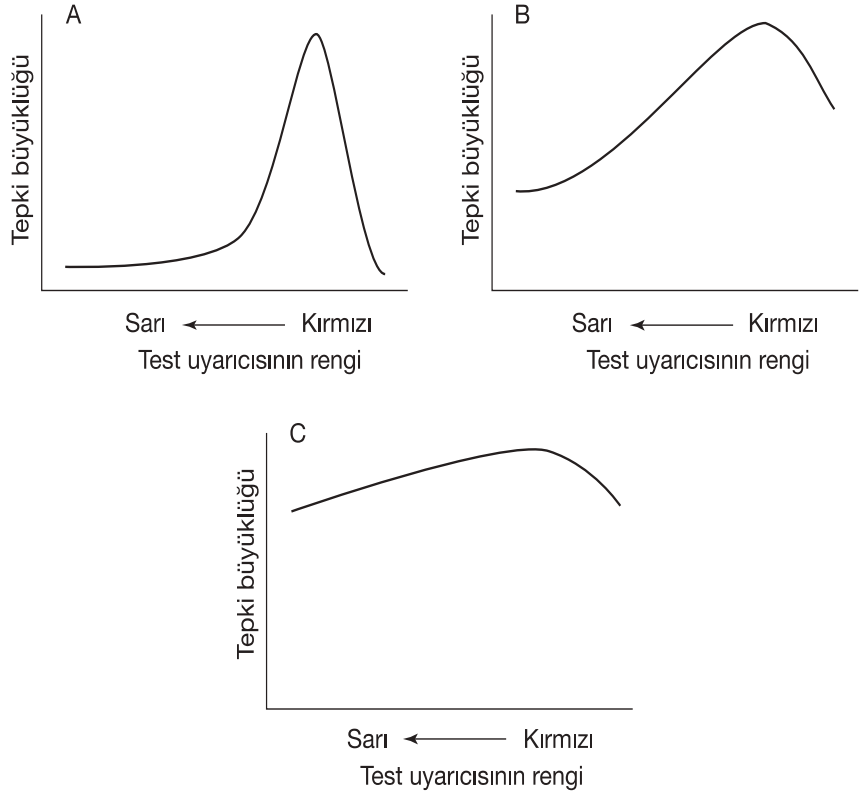
Işıklar hem renk hem de konumları bakımından farklılık gösterirler.

Bir uyarıcının sadece bir özelliğini değiştirip diğerlerini sabit tuttuğumuzda, bu davranış için belirli bir uyarıcı boyutunun *(stimulus dimension)* önemini test etmiş oluruz. Farklı sürücüler için farklı uyarıcı boyutları önemli olabilir. Renk körü olan sürücüler ışığın konumuna odaklanmalıdır. Diğer bazı sürücüler öncelikle trafik ışıklarının rengine tepki verir. Kimileri ise muhtemelen ışığın hem rengine hem de konumuna tepki vermektedir. Bu nedenle aynı koşullar altında, uyarıcı kontrolünde önemli bireysel farklılıklar söz konusu olabilir. Belirli bir uyarıcı özelliğinin önemli olup olmadığının belirlenmesi, uyarıcı kontrolünün analizinde ilk adımdır. Davranışın belirli bir uyarıcı özelliğine ne dakiklikte ayarlandığıyla da ilgilenebiliriz. Trafik

ışığı örneğinden devam ederek bir sürücünün kırmızı bir trafik ışığı gördüğünde durduğunu varsayalım. Işık kırmızının hangi tonu olmalı? Bu soruyu yanıtlamak için sürücüyü birkaç farklı kırmızı tonu da dahil ederek bir dizi renkle test etmemiz gerekir.

Kırmızı ışığın dalga boyu görsel spektrumun uzun ucundadır. Daha kısa dalga boyları daha az kırmızı ve daha çok turuncu görünür. Işığın dalga boyu daha da kısaldıkça ışık daha sarı görünür. Farklı renklerle ayrıntılı bir uyarıcı kontrolü testi, farklı dalga boylarında ışıkların sistematik olarak sunulmasını gerektirir.

Şekil 13.2
Bir uyarıcı rengi tarafından tepkide bulunmanın farklı kontrol düzeylerini gösteren hipotetik uyarıcı genelleme gradyenleri



A eğrisi rengin en güçlü uyarıcı kontrolünü; C eğrisi de rengin en zayıf uyarıcı kontrolünü göstermektedir.

14 Bellek Mekanizmaları

Bunları biliyor muydunuz?

- Öğrenme ve bellek ayrılmaz bir şekilde ilişkilidir.
- Bellek mekanizmalarını test etmeye yönelik görevler, bellek kullanılmaksızın çözülemeyecek biçimde, bu iş için özel olarak desenlenmelidir.
- Anılar, bellek iz silinmesiyle otomatik olarak kaybolmaz. Bunun yerine hatırlama uyarıcı kontrolü veya yönerge kontrolü altına alınabilir.
- Bellek ileriye dönük ve geçmiş olaylardan ziyade geleceğe ilişkin olabilir.
- Bir şeyi hatırlayamamak nadiren unutmaktan kaynaklanır.
- Bellek hataları çok fazla hatırlamaktan kaynaklanabilir.
- Bir öğrenme durumuna ilişkin görünüşte önemsiz yönler, öğrenilenlerin geri getirilmesine yardımcı olabilir.
- Bellek oluşumu sinapslar, sinir hücreleri ve sinir devreleri düzeyinde bütünleştirme süreçlerini içerir.
- Bütünleştirilmiş anılar kalıcı değildir; geri çağırıldıklarında veya yeniden etkinleştirildiklerinde değiştirilebilir. Değişen anılar yeniden bütünleştirilirler.

Öğrenme ve bellek ayrılmaz bir şekilde ilişkilidir; biri olmadan diğeri olamaz. Aslında hayvanlarda bellek mekanizmaları üzerine yapılan araştırmalar, daha önceki bölümlerde anlattığım temel koşullama yordamlarından büyük ölçüde yararlanmaktadır. Bu gerçekten hareketle, temel koşullama yordamları hakkında yazılmış bir kitabın sonunda bellek araştırmalarına ilişkin bir tartışmanın yürütülmesini uygun hale getirmektedir. Bununla birlikte temel bir soru ortaya çıkıyor: Eğer tüm öğrenmeler belleği içeriyorsa, bellek çalışmalarını öğrenme çalışmalarından ayıran nedir? Yanıt, bellek araştırmalarının öğrenme çalışmalarından farklı bir bilgi işleme aşamasına odaklanıyor olmasıdır.

Tablo 14.1
Öğrenme ve bellek deneyleri arasındaki farklar

Bilgi işleme evreleri	Öğrenme deneyleri	Bellek deneyleri
Edinme	Değişken	Sabit
Saklama	Sabit (uzun)	Değişken (kısa/uzun)
Geri getirme	Sabit	Değişken

Bilgi İşleme Evreleri

Bellek yaşantının gecikmeli etkilerine ilişkindir. Uyarıcı ve tepkilerle olan yaşantının davranışı bir zaman sonra etkilemesi için üç şeyin olması gereklidir. Öncelikle uyarıcı ve tepkiler hakkındaki bilgi edinilmeli ve bir şekilde sinir sisteminde kodlanmalıdır. Bu bilgi işleme sürecinin edinme evresidir *(acquisition stage)*. Kodlandıktan sonra bilgi, ileride kullanılmak üzere depolanmalıdır. Bu bilgi işleme sürecinin saklama evresidir *(retention stage)*. Son olarak saklama aralığının sonunda gereksinim duyulduğunda bilgi depodan geri getirilebilmelidir. Bu da geri getirme evresidir *(retrieval stage)*.

Edinme, saklama ve geri getirme evreleri hem öğrenme hem de bellek çalışmalarının tümünde yer alır. Ancak araştırmacının ana ilgisinin öğrenme süreçleri mi yoksa bellek süreçleri mi olduğuna bağlı olarak hangi evreye odaklanacağı farklılık gösterir (bkz. Tablo 14.1). Öğrenme çalışmaları edinme evresine odaklanır. Öğrenme çalışmalarında edinmeyle ilgili değişkenler değişimlenirken saklama ve geri getirme sabit tutulur. Buna karşın bellek çalışmalarında edinme sabit tutulur, saklama aralığı ve geri getirme koşulları değişimlenir. İşleri biraz daha karmaşık hale getirmek adına, üç aşama birbirinden tamamen bağımsız değildir. Göreceğimiz gibi edinme koşulları bir belleğin hangi koşullar altında geri getirileceğini belirleyebilir (Urcelay ve Miller, 2014). Bununla birlikte bu tür etkileşimler, edinme, saklama ve geri getirmeyi içeren temel bellek modelini zayıflatmaz.

Örneğe-Eşleme Yordamı

Farklı canlı türlerinde bellek mekanizmalarını çalışmak üzere çeşitli teknikler kullanılmaktadır. Bellek yordamları genellikle katılımcının davranışının yalnızca geçmiş yaşantıları tarafından belirlendiğinden emin olmak için test durumu üzerinde etkisi olabilecek bazı ipuçlarına karşı özel bir takım kontrol yöntemlerini gerektirir. Ek olarak, belirli bellek süreçlerini dışta tutacak şekilde özel bazı yordamlarla da desenlenmelidir. Bu karmaşıklığı göstermek için bellek mekanizmasının çalışılmasında kullanılan bir tekniği ayrıntılı olarak betimlenecektir. Bu teknik örneğe-eşleme yordamı *(matching-to-sample procedure)* olarak adlandırılmaktadır.

Örneğe-eşleme yordamında katılımcı önce bir örnek uyarıcıya maruz bırakılır. Daha sonra örnek bir saklama aralığı boyunca kaldırılır. Saklama aralığından sonra katılımcıya bir çoktan seçmeli bellek testi uygulanır. Testte birkaç alternatif sunulur; alternatiflerden bir tanesi denemelerin başında sunulan örnek uyarıcının aynısıdır. Eğer katılımcı önceden sunulan örneği seçerse davranışı pekiştirilir.

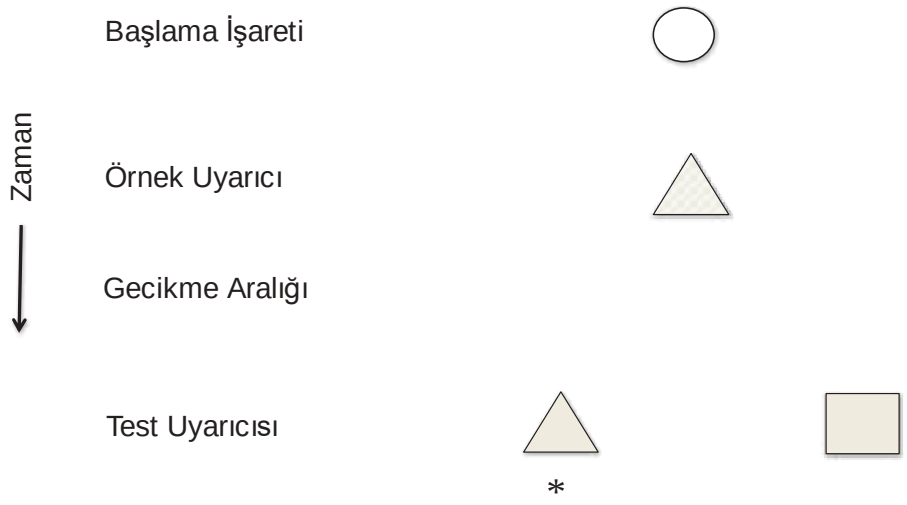
Örneğe eşleme yordamı, çeşitli uyarıcı türleri ile belleği araştırmak için kullanılabilir ve çeşitli araştırma sorularını ele almak için uyarlanabilir. Eşleme yordamı yunuslar, sıçanlar ve insanlar gibi çok çeşitli türlerde kullanılmıştır (Baron & Menich, 1985; Forestell & Herman, 1988; Wallace, Steinert, Scobie & Spear, 1980) ve söz konusu yordam, görsel, işitsel ve uzamsal ipuçları gibi çeşitli örnek uyarıcılarla da kullanılmıştır. Şekil 14.1 eşleme yordamının güvercinlerle kullanılan bir versiyonunu göstermektedir. Tartışmamız örneğe eşleme tekniğine odaklanacak olsa da ilgili kavramsal konular diğer tüm bellek görevleriyle de ilgilidir.

Güvercinler tipik olarak bir duvarında uyarıcı sunumlarının yapıldığı ve aynı zamanda gagalama tepkilerinin alındığı bir uyarıcı panelinin bulunduğu bir Skinner kutusunda test edilmiştir. Uyarıcı paneli, uyarıcıların üç farklı konumda sunulmasına izin verecek şekilde programlanmıştır. Örneğin uyarıcılar çeşitli renk veya desenlerdeki aynı büyüklükte üç daire olabilir. Her deneme bir başlama işaretiyle başlar. Bu işaret merkezdeki bir beyaz ışığın yanması biçiminde olabilir. Başlama işaretine yapılan bir gagalama orta anahtarda örnek uyarıcının sunumuyla sonuçlanır. Örneğimizde, örnek uyarıcı bir üçgendir. Birkaç saniye sonra örnek uyarıcı söner ve bir saklama aralığı başlar. Saklama aralığı sonunda güvercine iki yan anahtarda iki test uyarıcısı verilir. Test uyarıcılarından birisi daha önce sunulan örneğin (üçgen) aynısıdır, buna karşın diğeri (kare) farklıdır. Eşleşen uyarıcının gagalanması pekiştirilir. Alternatif test uyarıcısının gagalanması ise, herhangi bir sonuç doğurmaz.

EŞ ZAMANLI VE GECİKMELİ ÖRNEĞE-EŞLEME

Tahmin edeceğiniz üzere örneğe-eşleme yordamının zorluğu kısmen saklama aralığının süresine bağlıdır (Grant, 1976). Eşleme görevini öğrenmeyi kolaylaştırmak üzere, talime bir saklama aralığı olmaksızın başlamak yararlı olacaktır. Böylesi bir yordama eş zamanlı örneğe-eşleme *(simultaneous matching-to-sample)* adı verilir. Eş zamanlı örneğe-eşlemede her bir deneme ortadaki başlama işaretiyle başlar. Sonra bunu, ortada örnek uyarıcının sunumu izler. Daha sonra örnek ortadaki anahtarda iken test uyarıcısı yan anahtarlarda sunulur ancak örnek uyarıcı kaldırılmaz. Örnek uyarıcı test uyarıcısıyla aynı anda görünür olduğu için söz konusu yordam eş zamanlı örneğe-eşleme olarak adlandırılır.

Şekil 14.1
Güvercinlerde örneğe-eşleme denemesinin gösterimi



Deneme, dokunmatik ekranda denemenin başladığını gösteren beyaz bir daire ile başlar. Örnek uyaran (bir üçgen) daha sonra ekranda benzer bir yerde sunulur. Örnek daha sonra kapatılır ve bir saklama aralığı başlar. Saklama aralığının sonunda katılımcı, biri örnek uyaranla eşleşen iki test uyaranı alır. Numuneyle eşleşen test uyaranına verilen tepkiler, yıldızla gösterildiği gibi pekiştirilir.

Eş zamanlı eşleme yordamı, denemelerde seçim sırasında örnek uyarıcı devam ettiği için iyi bir bellek testi değildir. Ancak bu özellik, görevi öğrenmeyi kolaylaştırır. Katılımcılar eş zamanlı eşleme yordamında doğru seçeneği seçmeyi öğrendikten sonra örnek uyarıcı ile test uyarıcıları arasına, Şekil 14.1'de görüldüğü gibi bir saklama aralığı eklenebilir. Bu kez örneğin sunumundan sonra test uyarıcılarının sunu-

Sözlük

Algısal kavram: (ing. Perceptual concept) Hepsi aynı algısal kategoriye (köpek) ait olan bir dizi fiziksel olarak farklı uyarıcıya (örneğin çeşitli köpek türlerinin resimleri) aynı şekilde tepki vermek.

Alışma etkisi: (ing. Habituation effect) Ortaya çıkarıcı uyarıcının tekrar tekrar sunulması ile ortaya çıkarılan bir tepkinin gücünün giderek azalması.

Alışmanın ortadan kalkması: (ing. Dishabituation) Alışkanlık halini almış bir tepkinin güçlü bir dışsal uyarıcının sunulmasının bir sonucu olarak iyileşmesi.

Apetetif davranış: (ing. Appetitive behavior) Bir doğal davranış dizgesinin başlangıç bileşeni. Apetetif davranış değişkendir, genel uzamsal ipuçlarına tepki olarak ortaya çıkar ve doyurucu tepkileri ortaya çıkaran salıverici uyarıcılarla organizmayı temas haline getirir.

Apetetif koşullama: (ing. Appetitive conditioning) Koşulsuz uyarıcı ya da pekiştirecin hoş bir olay olduğu bir koşullama tipi, deneğin yaklaşma eğiliminde olduğu bir uyarıcı.

Ara nöron: (ing. Interneuron) Omurilikte yer alan ve duyusal sinirlerden, motor sinirlere sinirsel iletimi aktaran bir nöron.

Ara verme: (ing. Time-out) Pekiştireç elde etme fırsatının ortadan kaldırıldığı bir periyod. Bu, bireyin, pekiştireçlerin alınabildiği bir ortamdan çıkarılmasıyla da sağlanabilir.

Araçsal davranış: (ing. Instrumental behavior) Belirli bir sonuç ya da pekiştireç üretmede etkili bir aktivite.

Araçsal koşullama: (ing. Instrumental conditioning) Pekiştirecin sunumunun belirlenmiş bir edimsel davranışın yapılmasına bağlı olduğu bir koşullama işlemi tipi.

Aralıklı pekiştirme: (ing. Intermittent reinforcement) Edimsel tepkilerden yalnızca bazılarının pekiştirildiği bir pekiştirme tarifesi. Edimsel tepki ara sıra veya aralıklı olarak pekiştirilir. Kısmi pekiştirme (Partial reinforcement) de denir.

Aralıklı pekiştirme sönme etkisi: (ing. Partial reinforcement extinction effect) Sürekli pekiştirme talimine kıyasla, aralıklı pekiştirme taliminden sonra bir edimsel tepkinin yapılmasında sönmeye karşı gösterilen daha yüksek bir direnç.

Aralıklı tarife: (ing. Interval schedule) Sadece son pekiştirmeden belirli bir süre geçtikten sonra yapılan bir tepkinin pekiştirildiği pekiştirme tarifesi.

Asimptot: (ing. Asymptote) Koşullu tepkide daha fazla değişikliğin olmadığı öğrenme sınırı.

Aşırı beklenti: (ing. Overexpectation) Gerçekte olandan daha büyük bir US beklentisi. Aşırı beklenti genellikle iki koşullu uyarıcının her birinin aynı koşulsuz uyarıcı ile ayrı ayrı eğitilmesi ve ardından bu iki CS'in aynı anda sunulmasıyla üretilir.

Aşırı talim sönme etkisi: (ing. Overtraining extinction effect) Sürekli pekiştirmenin verildiği kapsamlı bir talimin (aşırı eğitim) ardından gelen bir sönme durumunda edimsel davranışın yalnızca orta düzeyde sürekli pekiştirmeli talime kıyasla daha az direnç göstermesi.

Avlanma ile ilgili tehdit durumu: (ing. Predatory imminence) Bir yırtıcı tarafından avlanmaya ilişkin algılanan olasılık. Farklı derecede tehdit durumunda farklı türe özgü savunma tepkilerinin verileceği varsayılır.

Ayrımlı olasılık ilkesi: (ing. Differential probability principle) Pekiştirmenin, bireyin pekiştirece tepkide bulunmasının, edimsel tepkide bulunmasından ne kadar fazla olasılıkla gerçekleşeceğine bağlı olduğunu varsayan ilke (bkz. Premack İlkesi [Premack Principle]).

Ayrımlı tepkide bulunma: (ing. Differential responding) Farklı uyarıcılar durumunda farklı biçimlerde veya farklı oranlarda tepkide bulunma.

Ayırt edici ceza: (ing. Discriminative punishment) Tepkilerin ayırt edici bir uyarıcının varlığında cezalandırıldığı; fakat ayırt edici uyarıcı yokken cezalandırılmadığı bir ceza işlemi tipi.

Ayırt edici kaçınma: (ing. Discriminative avoidance) Bir itici koşulsuz uyarıcının geleceğinin bir koşullu uyarıcı veya uyarı işareti tarafından sinyallendiği bir kaçınma koşullaması işlemi. Koşullu uyarıcı sırasında tepkide bulunma söz konusu uyarıcıyı sonlandırır ve itici koşulsuz uyarıcının verilmesini önler.

Ayırt edici olmayan kaçınma: (ing. Nondiscriminated avoidance) İtici uyarıcının bir dışsal uyarı sinyali ile sinyallenmediği bir kaçınma koşullaması işlemi. Kaçınma davranışının yokluğunda itici uyarıcı, S-S aralığı tarafından belirlendiği biçimde periyodik olarak ortaya çıkar. Kaçınma tepkisinin her yapılışı R-S aralığı tarafından belirlendiği biçimde itici uyarıcısız belirli bir zamanı yeniden başlatır.

Ayırt etme hipotezi: (ing. Discrimination hypothesis) Aralıklı pekiştirmeden sonra sönmenin sürekli pekiştirmeden sonraya göre daha yavaş olduğunu, bunun nedeninin de aralıklı pekiştirmeden sonra sönmenin başlangıcının belirlenmesinin zorluğundan kaynaklandığını ileri süren aralıklı pekiştirme sönme durumuna yönelik bir açıklama.

Ayırt edici kontrol: (ing. Discriminative control) Bir koşullu uyarıcının (CS^+) koşulsuz uyarıcı ile eşlenirken, bir diğer koşullu uyarıcının (CS^-) koşulsuz uyarıcı olmaksızın sunulduğu Pavlovian koşullama için bir kontrol işlemi. CS^+ süresince tepkinin gelişip, CS^- süresince gelişmemesi Pavlovian koşullamaya kanıt olarak değerlendirilir.

Bağıntısal öğrenme veya İlişkisel öğrenme: (ing. Associative learning) İlk olayın ikinci olayın bir temsilini aktive etmesi sonucunda iki olayın (bir uyarıcı ya da bir tepki) birbiriyle bağıntısını öğrenme.

Uyarıcı belirginliği: (ing. Salience) Bir uyarıcıyı dikkat çekici yapan ve o uyarıcıyı davranışı kontrol etmede etkili kılan nitelik. Daha şiddetli uyarıcılar tipik olarak daha belirgindir.

Birikimli kayıt: (ing. Cumulative record) Geçen zamanın bir fonksiyonu olarak belirli bir tepkinin birikimli olarak meydana gelme sayısının grafik gösterimi. Kayıt üzerindeki yatay mesafe geçen zamanı, dikey mesafe ortaya çıkan toplam tepki sayısını ve eğim ise tepkide bulunma oranını veya hızını temsil eder.

Birincil pekiştireç: (ing. Primary reinforcer) Daha önce bir koşullama olmaksızın etkili olan bir pekiştireç.

Bloklama etkisi: (ing. Blocking effect) Daha önce koşullanmış bir uyarıcının varlığı nedeniyle yeni bir uyarıcı koşullanmasının zorlaşması.

Boyut içi ayırt etme: (ing. Intradimensional discrimination) Renk, parlaklık ya da perde gibi sadece bir uyarıcı karakteristiğinde farklılık gösteren uyarıcılar arasındaki bir ayırt etme.

Boyutlar arası ayırt etme: (ing. Interdimensional discrimination) Birkaç farklı bakımdan farklılık gösteren iki uyarıcı arasındaki bir ayırt etme.

Bulmaca kutusu: (ing. Puzzle box) Thorndike'ın edimsel koşullamayı çalışmak üzere kullandığı bir edimsel oda tipi. Denekler odaya konulurlar ve buradan çıkmak için önceden belirlenmiş bir davranışta bulunmaları beklenir.

Bütünleşme: (ing. Consolidation) Yeni edinilen bilgilerin sinir sisteminde göreli olarak kalıcı bir biçimde kodlandığı nörobiyolojik süreçler.

Ceza: (ing. Punishment) Edimsel davranışta bulunmanın bir itici uyarıcının verilmesiyle sonuçlandığı bir edimsel koşullama işlemi.

CS-US aralığı: (ing. CS-US interval) bkz. Uyarıcılar-arası aralık (interstimulus interval).

CS-US ilişkililiği: (ing. CS-US relevance) Diğer kombinasyonlarla (örneğin tat ve şok) karşılaştırıldığında koşullu ve koşulsuz uyarıcıların (örneğin tat ve hastalık) belirli kombinasyonlarıyla ortaya çıkan kolaylaştırılmış öğrenme.

Çalışma belleği: (ing. Working memory) Gelecekteki benzer görevler için de gerekli olan arka plan bilgisini içeren referans belleğinin aksine, yalnızca eldeki görevi gerçekleştirmek için gerekli olan bilgilerin tutulması.

Çoklu pekiştirme tarifesi: (ing. Multiple schedule of reinforcement) Birbiri ardına sunulan farklı uyarıcıların varlığı durumunda farklı pekiştirme tarifelerinin devrede olduğu bir işlem. Genel olarak her bir uyarıcı, o uyarıcının varlığında karşılık gelen pekiştirme tarifesine göre tepkide bulunma örüntüsü yaratır.

Davranım yoksunluğu hipotezi: (ing. Response deprivation hypothesis) Pekiştirmeyi açıklayan bu hipoteze göre belirli bir tepkiye azaltılmış bir erişim, etkili bir olumlu pekiştirme tepkisinde bulunma fırsatı yaratmaya yeterlidir.

Davranış sistemi: (ing. Behavior system) Besleme veya yırtıcı hayvanlara karşı savunma gibi belirli işlevleri koordineli bir şekilde etkinleştiren bir dizi tepki modu ve bunlara karşılık gelen davranışsal ve nörobiyolojik kontrol mekanizmaları.

Davranışsal temel doyum noktası: (ing. Behavioral bliss point) Bir edimsel koşullama yordamı tarafından dayatılan sınırlamaların yokluğunda etkinliklerin tercih edilen dağılımı.

Değişken aralıklı tarife: (ing. Variable-interval schedule) Son pekiştirmeden değişken miktarda bir zaman geçtikten sonra vuku bulan ilk tepki için pekiştirecin sağlandığı bir pekiştirme tarifesi.

Değişken oranlı tarife: (ing. Variable-ratio schedule) Pekiştireç elde etmek için gereken tepki sayısının denemeden denemeye değiştiği bir pekiştirme tarifesi. Tarifenin değeri pekiştirme için gerekli tepki sayısının ortalamasına karşılık gelir.

Denekler-arası deney: (ing. Between-subjects experiment) İki ya da daha fazla bağımsız katılımcı grubunun karşılaştırıldığı deney deseni. Katılımcıların bireysel davranışlarından ziyade çeşitli grupların ortalama performanslarına odaklanır.

Deneysel gözlem: (ing. Experimental observation) Davranış veya öğrenmeyi etkileyebilecek belirli faktör veya değişkenleri test etmek üzere bir araştırmacı tarafından desenlenmiş koşullar altında davranışın gözlenmesi.

Deneysel koşul: (ing. Experimental condition) Deneklerin bir talim işlemi aldığı bir koşul. Temel öğrenme deneyinde deneysel koşuldaki performans kontrol koşulundaki performansla karşılaştırılır.

Diğer davranışların ayrımlı olarak pekiştirilmesi: (ing. Differential reinforcement of other behavior) Yalnızca deneğin belirlenmiş bir tepkide bulunmakta başarısız olması durumunda periyodik olarak bir pozitif pekiştirecin sunulduğu bir edimsel koşullama işlemi. Kısaltılmışı DRO.

Dizi kuramı: (ing. Sequential theory) Aralıklı pekiştirme sönme etkisini açıklamaya çalışan bu teoriye göre edimsel tepki ödülsüzlük belleğine koşullandığı için aralıklı pekiştirmeden sonra sönme zorlaşır.

Doğal gözlem: (ing. Naturalistic observation) Araştırmacı tarafından desenlenen manipülasyon ya da değişimlemelerin yer almadığı, doğal koşullar altında ortaya çıkan davranışı olduğu gibi gözlemeye yönelik etkinlikler.

Doyurucu davranış: (ing. Consummatory behavior) Ortaya çıkartılan bir davranış dizgesini sona erdiren davranış; bir ortaya çıkarılan davranışlar dizgesini doyuran davranış.

Durum sistemi: (ing. State system) Organizmanın tepkide bulunmada hazırlık düzeyini belirleyen nöral yapılar.

Duyarlılaşma etkisi: (ing. Sensitization effect) Ortaya çıkarıcı uyarıcının sunumunun tekrarlanması sonucunda ortaya çıkarılan davranışın gücündeki bir artış.

Duyusal nöron: (ing. Sensory neuron, Afferent neuron) Duyu organlarından merkezi sinir sistemine mesajlar taşıyan nöron.

Duyusal pekiştirme: (ing. Sensory reinforcement) Bir biyolojik ihtiyaç ya da güdüyle ilişkili olmayan bir uyarıcının sunumuyla sağlanan pekiştirme.

Dürtü azaltma kuramı: (ing. Drive reduction theory) Pekiştireçlerin, deneğin güdü durumunu azalttığı ve deneği iç-denge düzeyine döndürdüğü için etkili olduğunu ileri süren bir pekiştirme kuramı.

Dürtü durumu: (ing. Drive state) Bir sistem iç denge düzeyinde olmadığında var olan bir güdüsel durum. Sistemin kendi iç-denge durumuna dönmesi güdü durumunu azaltır.

Düz labirent: (ing. Straight-alley runway) Başlama kutusu bir tarafta, bitiş kutusu diğer tarafta olan düz bir labirent. Hayvanlar, bir denemenin başlangıcında başlama kutusuna konur ve hedef kutusuna doğru koşmaları sağlanır.

Edimsel davranış: (ing. Operant behavior) Çevrede yarattığı etkiyle tanımlana bir davranış. Bir kola basıp kapıyı açmak örnek olarak verilebilir. Kola basma, kapıyı açma hareketlerinin herhangi bir dizgesi o edimin bir örneğini oluşturur.

Edimsel koşullama: (ing. Operant conditioning, Instrumental conditioning) Pekiştirecin sunumunun belirlenmiş bir edimsel davranışın yapılmasına bağlı olduğu bir koşullama işlemi tipi.

Edinimin yavaşlaması testi: (ing. Retardation-of-acquisiton test) Eğer bir karşılaştırma uyarıcısından daha yavaş bir biçimde koşullu uyandırıcı özelliğini kazanıyorsa, bu uyarıcının koşullu ketleyici olarak belirlendiği bir test işlemi.

Edinme evresi: (ing. Acquisition stage) Bilgi işleme sürecinin hatırlanacak bilginin sonradan geri getirmek üzere edinilmesi veya kodlanmasının gerçekleştiği ilk evresi.

Engellenme: (ing. Frustratio*n*) Beklenmedik bir biçimde pekiştirmenin ortadan kalkmasından kaynaklanan itici bir duygusal reaksiyon.

Engellenme kuramı: (ing. Frustration theory) Aralıklı pekiştirme sönme etkisini açıklamaya yönelik bu kurama göre edimsel davranış engelleyici bir ödülsüzlük beklentisine koşullandığı için aralıklı pekiştirmeden sonra sönme zorlaşmaktadır.

Eski haline getirme: (ing. Reinstatement) Koşulsuz uyarıcıya maruz kalmaya bağlı olarak söndürülmüş bir uyarıcıya verilen tepkilerin iyileşmesi.

Eş zamanlı koşullama: (ing. Simultaneous conditioning) Koşullu uyarıcı ve koşulsuz uyarıcının, her bir koşullama denemesinde eş zamanlı olarak sunulduğu bir Pavlovian koşullama işlemi.

Eş zamanlı örneğe-eşleme: (ing. Simultanous matching-to-sample) Deneklerin örnek uyarıcısının aynısı olan bir test uyarıcısına yönelik tepkilerinin pekiştirildiği bir işlem. Örnek ve test uyarıcıları aynı zamanda sunulur.

Eş zamanlı tarife: (ing. Concurrent schedule) Katılımcının aynı anda mevcut olan iki veya daha fazla basit pekiştirme tarifesinden birine tepkide bulunmayı seçebileceği bir pekiştirme yordamı. Eşzamanlı tarifeler, basit tarife alternatifleri arasında seçim yapılmasına izin verir.

Eş zamanlı zincirli tarife: (ing. Concurrent-chain schedule) Sırayla düzenlenmiş iki bileşenden oluşan bir pekiştirme tarifesi. Seçim bağlantısı sırasında, katılımcının aynı anda iki alternatifi vardır. Bu seçeneklerden birinin seçilmesi, o alternatifi (terminal bağlantısı) sağlar, ancak diğerini denemenin sonuna kadar kullanılamaz hale getirir.

Eşleme Yasası: (ing. Matching Law) Herrnstein tarafından önerilen bu edimsel davranış kuramına göre, belirli bir tepki alternatifindeki göreli tepki oranı, o tepki alternatifindeki göreli pekiştirme oranına eşittir.

Eşlenmemiş kontrol yordamı: (ing. Unpaired control procedure) Hem CS hem de US'in periyodik olarak sunulduğu ancak asla birlikte verilmediği klasik koşullama için bir kontrol yordamı.

Etki Yasası: (ing. Law of Effect) Thorndike tarafından bir edimsel davranış kuralı olarak önerilen bu yasaya göre bir edimsel tepkinin pekiştirilmesi, tepki ile tepkinin ortaya çıkışındaki uyarıcı arasındaki bağıntıyı güçlendirir.

Etoloji: (ing. Ethology) Doğal ortamlarında evrilen türe-özgü davranış kalıplarının analizi ile ilgili biyolojide bir uzmanlık uzmanlık alanı.

Evrim: (ing. Evolution) Ayrımlı üreme başarısı nedeniyle nesiller boyunca fiziksel ya da davranışsal özelliklerdeki değişme.

Gecikme değer düşürüm fonksiyonu: (ing. Delay discounting function) Bir kişinin ödülü elde etmek için ne kadar beklemesi gerektiğinin bir işlevi olarak bir ödülün algılanan değerindeki azalma.

Gecikmeli koşullama: (ing. Delayed conditioning) Koşullu uyarıcının her bir denemede koşulsuz uyarıcıdan önce başladığı bir Pavlovian koşullama işlemi.

Gecikmeli örneğe-eşleme: (ing. Delayed matching-to-sample) Deneklerin belirli bir süre önce sunulan örneğin aynısı olan bir test uyarıcısına verdikleri tepkilerin pekiştirildiği bir işlem.

Genel arama modu: (ing. General search mode) Beslenme sisteminin başlangıç tepki modudur. Bu modda organizma, potansiyel yiyecek kaynaklarına ulaşmasını sağlayacak tepkilerde bulunmak suretiyle çevrenin genel özelliklerine reaksiyonlarda bulunur.

Geri bildirim fonksiyonu: (ing. Feedback function) Belirli bir pekiştirme tarifesinin izin verdiği pekiştirme oranı ve tepkide bulunma oranı arasındaki ilişki.

Geri bildirim işareti: (ing. Feedback cue) Bir tepkinin yapılmasından kaynaklanan bir uyarıcı.

Geri getirme evresi: (ing. Retrieval stage) Daha önceden depolanan bilginin yeniden aktive edilmesi ya da kullanmak üzere çağırılmasını içeren, bilgi işleme sürecinin üçüncü evresi.

Geri getirme ipucu: (ing. Retrieval cue) Bir yaşantıyla ilişkili ve o yaşantıyla ilişkili bir başka bilginin geri getirilmesini kolaylaştıran bir uyarıcı.

Geriye dönük bellek: (ing. Retrospective memory) Daha önceden yaşanan bir olaya ilişkin bir bellek (retrospection olarak da adlandırılır).

Geriye doğru bozucu etki: (ing. Retroactive interference) Hatırlanacak olaydan sonra uyarıcılara maruz kalma suretiyle belleğin bozulması.

Gölgeleme: (ing. Overshadowing) Koşullaması daha kolay olan bir başka uyarıcının varlığında eş zamanlı olarak bir uyarıcının koşullanmasındaki güçlük.

Güdü: (ing. Motivation) Beslenme, avlanmaya karşı savunma, bebek bakımı ya da eşleşme gibi hedefleri gerçekleştirme işlevine sahip bir davranış sistemini aktive eden ya da koordineli bir aktivite setinin olasılığını arttıran kuramsal bir durum.

Güven sinyali: (ing. Safety signal) İtici bir olayın yokluğunu sinyalleyen bir uyarıcı.

Hızlandırma: (ing. Facilitation) İkinci uyarıcının bir US ile eşlendiği denemelerde koşullu uyarıcının sunulduğu ancak ikinci uyarıcı yalnız sunulduğunda koşullu uyarıcının verilmediği bir Pavlovian koşullama işlemi. Böyle bir işlemde bir ipucu, diğer ipucunun ne zaman pekiştirileceğini belirler.

Hidrolik model: (ing. Hydraulic model) Etologlar tarafından önerilen modele göre belirli faktörler belirli güdü tipinin birikmesine ve böylece ilgili sabit aksiyon örüntüsünün olasılığının artmasına neden olur. Sabit aksiyon örüntüsünün ortaya çıkması bu güdüsel durumun azalmasına ya da boşalmasına neden olur.

Homeostatik düzey: (ing. Homeostatic level) Düzenleyici süreçler tarafından sürdürülen bir fizyolojik ya da davranışsal sistem içerisindeki hedef ya da istenen aralık.

I/T Oranı: (ing. I/T Ratio) Pavlovian gecikmeli koşullama yordamlarında denemeler-arası aralık (I) ve CS süresi veya deneme süresi (T) arasındaki oran.

İç-algısal ipucu: (ing. Proprioceptive cue) Kas ve/veya eklemlerin hareketinden kaynaklanan içsel bir tepki geri bildirim uyarıcısı.

İç-denge düzeyi: (ing. Homeostatic level) Düzenleyici süreçler tarafından sürdürülen bir fizyolojik ya da davranışsal sistem içerisindeki hedef ya da istenen aralık.

İki faktör kuramı: (ing. Two-factor theory) Kaçınma öğrenmesinin iki biçimde gerçekleştiğini ileri süren yaklaşım. Buna göre (1) itici uyarımı işaretleyen uyarıcıya korkunun Pavlovian koşullaması ve (2) korku azaltma yoluyla kaçınma tepkisinin edimsel koşullaması.

İki-yönlü kaçınma: (ing. Two-way avoidance) Denemelerin kaçınma kutusunun herhangi bir bölmesinde başlayabildiği ve kaçınma tepkisinin meşgul bölmeden meşgul olmayan bölmeye geçişi içerdiği bir kaçınma kutusu işlemi.

İkincil pekiştireç: (ing. Secondary reinforcer) bkz. koşullu pekiştireç (conditioned reinforcer).

İleriye doğru bozucu etki: (ing. Proactive interference) Olay hatırlanmadan önce uyarıcılara maruz kalma sonucunda ortaya çıkan bellekteki bir bozulma.

İleriye dönük bellek: (ing. Prospective memory) Gelecekteki bir eylem için bir plan belleği. Prospection olarak da adlandırılır.

İrkilme tepkisi: (ing. Startle response) Beklenmeyen bir uyarıcı sunulduğunda ortaya çıkabilen ani bir zıplama veya kasların ani gerilmesi.

İşaret izleme: (ing. Sign tracking) Lokalize olmuş bir uyarıcının koşullu uyarıcı olarak işlev gördüğü bir apetetif Pavlovian koşullama biçimi. Bunun sonucu olarak denek koşullu uyarıcıyı izleyip yaklaşır ve bazen uyarıcıyı manipüle eder.

İşaret uyarıcısı: (ing. Sign stimulus) Bir nesnenin ya da hayvanın, sabit aksiyon örüntüsünü ortaya çıkaran belirli bir özelliği.

İşaretleyici uyarıcı: (ing. Marking stimulus) Bir araçsal tepkiden sonra sunulan, edimsel tepkiyi daha hatırlanabilir yapan ve gecikmeli pekiştirme etkisinin bozucu etkisini ortadan kaldırmaya yardımcı olan kısa görsel ya da bir işitsel ipucu.

İtici uyarıcılarla koşullama veya İtinme öğrenmesi: (ing. Aversive conditioning) Koşulsuz uyarıcı ya da pekiştirecin bir nahoş olay, rahatsızlık ve çekilme yaratıcı bir uyarıcı olduğu koşullama tipi.

İtici uyarıcı: (ing. Aversive stimulus) Rahatsızlık ve/veya çekilme tepkileri ortaya çıkaran nahoş uyarıcı.

İz aralığı: (ing. Trace interval) İz koşullama denemelerinde koşullu uyarıcının bitişi ile koşulsuz uyarıcının başlaması arasındaki zaman aralığı.

İzli koşullama: (ing. Trace conditioning) Koşullu uyarıcı kısa bir periyod için sonlandırıldıktan sonra her bir denemede koşulsuz uyarıcının sunulduğu bir klasik koşullama işlemi.

İzlerlik: (ing. Contingency) İki olay arasındaki bağlantı derecesi ya da bir olayın ortaya çıkmasının diğer olayın ortaya çıkmasına ne kadar bağlı olduğunun bir ölçüsü.

Kaçınma kutusu: (ing. Shuttle box) Birbirine bağlı iki bölümden oluşan kaçınma davranışının çalışıldığı bir araç. Kaçınma davranışı bir bölümden diğerine geçişi içerir.

Karşılaştırma hipotezi: (ing. Comparator hypothesis) Koşullu tepkide bulunmanın, koşullu uyarıcının (CS) bağıntısal gücü ile hedef CS'in talimi sırasında hazır bulunan diğer ipuçlarının bağıntısal gücü arasındaki bir karşılaştırmaya bağlı olduğunu öne süren yaklaşım.

Karşıt süreçler: (ing. Opponent processes) Bir sistemin bir set ya da iç-denge düzeyinden sapma durumunda sistemi yeniden denge düzeyine getirmekten sorumlu bir telafi mekanizması.

Kazanılmış dürtü: (ing. Acquired drive) Edimsel davranış için daha önce bir birincil ya da koşulsuz pekiştireç ile koşullanmış bir uyarıcının neden olduğu bir güdü kaynağı.

Kendiliğinden geri gelme: (ing. Spontaneous recovery) Alışma ya da sönmeden sonra gelen bir dinlenme periyodu tarafından bir tepkinin yeniden gösterilmesi.

Kesintili denemeler yöntemi: (ing. Discrete-trial method) Deneğin sadece belirlenmiş bir periyod süresince edimsel davranışta bulunabildiği bir edimsel koşullama yöntemi. Bu genellikle ya deneğin bir deney kafesine konmasıyla ya da bir uyarıcının sunulmasıyla belirlenir.

Ketlenmenin ortadan kalkması: (ing. Disinhibition) Yeni bir uyarıcının sunumunun bir sonucu olarak kısmen söndürülmüş bir koşullu tepkinin iyileşmesi.

Ketleyici S-R bağıntısı: (ing. Inhibitory S-R association) Uyarıcı sunumunun ilişkili tepkiyi engellediği bir S-R ilişkisi.

Kısa-süreli alışma: (ing. Short-term habituation) Göreli olarak kısa bir süre için bazen bir dakikadan daha kısa bir süre için devam eden alışma etkisi.

Kısa-süreli duyarlılaşma: (ing. Short-term sensitization) Göreli olarak kısa bir süre için bazen bir dakikadan daha kısa bir süre için devam eden duyarlılaşma etkisi.

Kontrol koşulu: (ing. Control condition) Deneklerin herhangi bir talim yordamı almadığı; ancak her bakımdan diğer deneklerle aynı biçimde muamele gördüğü bir koşul. Temel öğrenme deneyinde kontrol koşulundaki performans, deneysel koşuldaki performansla karşılaştırılır.

Koşullu bastırma: (ing. Conditioned suppression) Koşullu tepkinin pozitif olarak pekiştirilen edimsel davranışın bastırılmasıyla ölçüldüğü bir itici Pavlovian koşullama işlemi.

Koşullu dürtü: (ing. Conditioned drive) Daha önceden bir birincil ya da koşulsuz pekiştireç ile koşullanmış bir uyarıcının sunumuyla ortaya çıkan bir güdü durumu.

Koşullu ketleme: (ing. Conditioned inhibition) Koşullu uyarıcının, koşulsuz uyarıcının yokluğu durumunda bir sinyal haline geldiği bir Pavlovian koşullama tipi.

Koşullu pekiştireç: (ing. Conditioned reinforcer) Bir uyarıcının birincil ya da koşulsuz bir pekiştireç ile bağıntılandırılması ile etkili bir pekiştireç haline gelmesi.

Koşullu tepki: (ing. Conditioned response) Bir tepkinin klasik koşullamanın bir sonucu olarak koşullu hale gelmesi.

Koşullu uyarıcı: (ing. Conditioned stimulus) Başlangıçta bir koşullu tepkiyi ortaya çıkarmayan ya da bir koşulsuz uyarıcının temsilini aktive etmeyen; ancak bir koşulsuz

uyarıcı ile eşlenmesinden sonra koşullu tepkiyi ortaya çıkarır hale gelen bir uyarıcı.

Koşulsuz tepki: (ing. Unconditoned response) Herhangi bir öğrenme gerektirmeksizin bir koşulsuz uyarıcıya verilen tepki.

Koşulsuz uyarıcı: (ing. Unconditioned stimulus) Herhangi bir ön eğitimin olmaması durumunda güçlü bir tepkide bulunma durumu ortaya çıkaran bir uyarıcı.

Motor nöron: (ing. Motor neuron, Efferent neuron) Merkezi sinir sisteminden kaslara sinirsel iletiyi taşıyan nöron.

Negatif CS-US izlerliği: (ing. Negative CS-US contingency) CS'in varlığında US ile karşılaşma olasılığının, CS'in yokluğunda olduğundan daha düşük olduğu bir durum.

Negatif pekiştireç: (ing. Negative reinforcer) bkz. İtici uyarıcı (Aversive stimulus).

Negatif pekiştirme: (ing. Negative reinforcement) Edimsel tepki ile bir itici uyarıcı arasında negatif bir izlerliğin olduğu bir edimsel koşullama yordamı. Eğer edimsel davranışta bulunulursa itici uyarıcı sona erer ya da önlenir; eğer edimsel davranışta bulunulmazsa itici uyarıcı sunulur.

Odaksal arama modu: (ing. Focal search mode) Potansiyel bir yiyecek kaynağının saptanması üzerine aktif hale geçen beslenme sistemindeki bir tepki modu.

Olgunlaşma: (ing. Maturation) Davranışta fiziksel ya da fizyolojik gelişmenin neden olduğu bir değişme.

Oranlı koşu: (ing. Ratio run) Sabit oranlı pekiştirme tarifelerinde pekiştirme sonrası duraklamadan sonra gözlenen yüksek ve değişmez oranlı tepkide bulunma. Oranlı koşu, gerekli sayıda tepkide bulunulduğunda sona erer ve denek pekiştirilir.

Oranlı tarife: (ing. Ratio schedule) Ne zaman tepkide bulunulduğundan bağımsız olarak, deneğin sadece tepkide bulunma sayısına bağlı olarak pekiştirildiği bir pekiştirme tarifesi.

Ortaya çıkarılan davranış: (ing. Elicited behavior) Belirli bir uyarıcının (ortaya çıkarıcı uyarıcı) sunumu üzerine güvenilir bir biçimde ortaya çıkan bir davranış veya bir aksiyon örüntüsü.

Otomatik şekillendirme: (ing. Autoshaping) bkz. İşaret izleme (sign tracking).

Öğrenme: (ing. Learning) Davranışın mekanizmalarında belirli uyarıcı ve/veya tepkilerle olan önceki yaşantılar sonucu ortaya çıkan uzun süreli bir değişme.

Öğrenmede sınırlama: (ing. Constraints on learning) Organizmanın evrimsel tarihçesinden kaynaklanan öğrenmedeki sınırlılıklar.

Örneğe-eşleme yordamı: (ing. Matching-to-sample procedure) Deneklerin, o denemede sunulan örneğe karşılık gelen uyarıcıyı seçtikleri için pekiştirildiği bir yordam.

Örtük ketleme: (ing. Latent inhibition) CS-US eşlenmelerinden önce koşullu uyarıcıya tekrar tekrar maruz kalma nedeniyle ortaya çıkan Pavlovian koşullamadaki gecikme.

Öz-denetim: (ing. Self-control) Anında fakat daha küçük bir ödül yerine, gecikmeli büyük bir ödülün seçilmesi.

Paradoksal ödül etkisi: (ing. Paradoxical reward effect) Daha az, daha aralıklı veya daha küçük pekiştireçlerle yapılan talimin ardından gelen sönme durumunda daha fazla tepkinin gerçekleştiği bir olgu.

Pekiştireç: (ing. Reinforcer) Tepkiden hemen sonra verilmesi, o tepkinin gelecekteki olasılığını arttıran bir uyarıcı (çıktı [outcome] olarak da adlandırılır).

Pekiştireç-büyüklüğü sönme etkisi: (ing. Magnitude-of-reinforcement extinction effect) Büyük bir pekiştireçle yapılan talimin ardından sönmenin, küçük veya orta düzeyde bir pekiştireçle yapılan talimlere kıyasla daha hızlı geçekleştiğine işaret eden sönme görüngüsü.

Pekiştirme sonrası duraklama: (ing. Postreinforcement pause) Sabit oranlı ve sabit aralıklı pekiştirme tarifelerinde pekiştirecin verilmesinden sonra tipik olarak ortaya çıkan, tepkide bulunmada gözlenen bir duraklama.

Pekiştirme tarifesi: (ing. Schedule of reinforcement) Bir tepkinin oluşunu ne zaman ve ne kadar pekiştirecin izleyeceğini belirleyen bir program ya da kural.

Performans: (ing. Performance) Bir organizmanın belirli bir zamandaki etkinlikleri.

Pozitif durum kurulumu: (ing. Positive occasion setting) bkz. Hızlandırma (Facilitation).

Pratik yapma: (ing. Practice) Genellikle performansı iyileştirmek niyetiyle yapılan tepki veya davranış üzerindeki tekrarlamalar.

Premack ilkesi: (ing. Premack principle) Farklı temel gözlenme olasılıklarına sahip iki tepki verilsin, yüksek olasılıklı tepkide bulunma fırsatı, düşük olasılıklı davranışta bulunmayı pekiştirecek ya da performansta bulunmayı artıracaktır.

Referans belleği: (ing. Reference memory) Bir durumda deneğin başarılı tepkide bulunması için art alan bilgisini saklaması (çalışma belleğiyle karşılaştır).

Refleks: (ing. Reflex) Belirli bir çevresel olaya ilişkin ortaya çıkarılan bir davranış birimi.

Refleks yayı: (ing. Reflex arc) Bir uyarıcının bir refleks tepkisini ortaya çıkarmasını sağlayan getiren nöron, ara nöron ve götüren nörondan oluşan sinirsel yapılar.

R-S aralığı: (ing. R-S interval) Bir ayırt edici olmayan kaçınma yordamında, kaçınma tepkisi ile itici uyarıcının sonraki planlanan sunumu arasındaki zaman aralığı.

R-O bağıntısı: (ing. R-O association) Edimsel tepki (R) ile pekiştireç (O) arasındaki bir bağıntı.

Sabit aksiyon örüntüsü: (ing. Fixed-action pattern, Modal-action pattern) Bir türün hemen hemen tüm üyelerinde ve hemen hemen her zaman aynı biçimde ortaya çıkan bir tepki örüntüsü. Sıklıkla, sabit aksiyon örüntüleri davranışın etolojik incelenmesinde davranışın temel üniteleri olarak kullanılır.

Sabit aralıklı tarife: (ing. Fixed-interval schedule) Son pekiştireci izleyen bir sabit miktardaki süreden sonra ortaya çıkan ilk tepkinin pekiştirildiği bir pekiştirme tarifesi.

Sabit oranlı tarife: (ing. Fixed-ratio schedule) Bir sonraki tepkinin pekiştirilmesi için bir sabit sayıda tepkinin yapılmasının zorunlu olduğu bir pekiştirme tarifesi.

Saklama evresi: (ing. Retention stage) Daha sonra kullanmak ya da geri getirmek üzere bellekte bilginin depolandığı bilgi işleme sürecinin ikinci evresi.

Salıverici uyarıcı: (ing. Releasing stimulus) bkz. işaret uyarıcısı (sign stimulus).

Seçici bağıntı: (ing. Selective association) Koşullu ve koşulsuz uyarıcıların bir kombinasyonu arasındaki bağıntının diğer kombinasyonlarla kıyaslandığında daha kolay kurulması.

Seçkisiz kontrol: (ing. Random control) Koşullu ve koşulsuz uyarıcıların birbirlerine göre seçkisiz zamanlarda sunulduğu Pavlovian koşullama için bir kontrol işlemi.

Serbest edim yöntemi: (ing. Free-operant method) Kesintili denemeler yönteminin tersine, edimsel tepkinin kesintisiz tekrarına izin veren bir edimsel koşullama yöntemi.

Serbest edimsel kaçınma: (ing. Free-operant avoidance) bkz. Ayırt edici olmayan kaçınma (nondiscriminated avoidance).

Skinner kutusu: (ing. Skinner box) İçerisinde deneğin manipüle edebileceği bir tepki kolunun bulunduğu küçük bir deneysel kutu. Kutu, deneğin deney ortamından çıkarılmaksızın belirli bir tepkiyi tekrarlayan bir biçimde yapmasına izin verir. Kutu genellikle yiyecek parçası gibi bir pekiştirecin salınmasını sağlayan bir mekanizmayı içerir.

Sönme: (ing. Extinction) (Klasik koşullamada) Koşullu uyarıcının daha fazla koşulsuz uyarıcı ile eşlenmemesi nedeniyle ortaya çıkan öğrenilmiş bir tepkideki azalma. Ayrıca koşulsuz uyarıcı olmadan koşullu bir uyarıcıyı tekrar tekrar sunma yordamı.

Sönme: (ing. Extinction) (Edimsel koşullamada) Tepkinin artık pekiştireç tarafından izlenmemesi nedeniyle meydana gelen edimsel tepkide azalma. Ayrıca edimsel tepkiyi daha fazla pekiştirmeme yordamı.

Sürekli pekiştirme: (ing. Continuous reinforcement) Edimsel tepkinin her oluşumunun pekiştireci ürettiği bir pekiştirme tarifesi. Kısaltılmışı CRF.

S-R bağıntısı: (ing. S-R association) Uyarıcının tepkiyi ortaya çıkarmaya başlamasıyla sonuçlanan bir uyarıcı ve bir tepki arasındaki bağıntı.

S-R öğrenmesi: (ing. S-R learning) Uyarıcının tepkiyi ortaya çıkarmaya başlamasıyla sonuçlanan bir uyarıcı ile bir tepki arasındaki bağıntıyı öğrenme.

S-R sistemi: (ing. S-R system) Bir ortaya çıkarıcı uyarıcı tarafından uyarılan duyu organları ile ortaya çıkarılan davranışı yapmayla ilişkili kasları birbirine bağlayan en kısa sinir yolu.

S (R-O) bağıntısı: (ing. S [R-O] association) Edimsel koşullama durumlarındaki bir yüksek dereceli ilişkiye göre bir ayırt edici ya da bağlamsal uyarıcı (S), edimsel tepki ile pekiştireç (R-O) arasındaki bir bağıntıyı aktive eder.

S-S aralığı: (ing. S-S interval) Kaçınma tepkisinde bulunulmadığında, bir ayırt edici olmayan kaçınmada itici uyarıcının birbirini izleyen sunumları arasındaki zaman aralığı.

S-S öğrenmesi: (ing. S-S learning) bkz. Uyarıcı-uyarıcı öğrenmesi (stimulus-stimulus learning).

S-O bağıntısı: (ing. S-O association) Bir edimsel tepkinin pekiştirilmesi durumu ile pekiştireç (O) arasındaki bir bağıntı.

S^+ Edimsel bir tepki için pekiştirmenin hazır olduğunu sinyalleyen bir ayırt edici uyarıcı.

S^- Edimsel bir tepki için pekiştirmenin yokluğunu sinyalleyen bir ayırt edici uyarıcı.

Şekillendirme: (ing. Shaping) Bir hedef edimsel tepkinin kademeli yaklaşmalarla pekiştirilmesi. Tipik olarak deneğin davranış dağarcığında olmayan tepkilerin koşullanması için kullanılır.

T-labirent: (ing. T-maze) Düz bir koridora açılan ve sonunda katılımcının hedef kutusuna ulaşmak için sağa veya sola dönebileceği bir başlangıç kutusu olan bir labirent.

Tarife doğrusu: (ing. Schedule line) Belirli bir pekiştirme tarifesinde çeşitli edimsel tepki oranları için pekiştirici etkinliğe ne kadar erişimin sağlandığını gösteren, edimsel ve pekiştirici davranışın farklı oranlarına ilişkin bir grafik üzerindeki doğru.

Tat itinmesi öğrenmesi: (ing. Taste aversion learning) Yeni bir yiyeceğin tadının koşullu uyarıcı ve sindirim sistemi hastalığının koşulsuz uyarıcı olarak çalıştığı bir Pavlovian koşullama tipi. Hastalık, söz konusu tada maruz kaldıktan birkaç saat gecikse bile tat itinmesi öğrenilir.

Tat neofobisi: (ing. Flavor neophobia) Yeni bir yiyeceğin tadının aşina olmamasına bağlı itinme (aversion).

Tek denekli deney: (ing. Single-subject experiment) Tek bir bireyin davranışları üzerinde yoğun gözlemler yapmak suretiyle öğrenmenin araştırıldığı bir deney. Bireyin davranışları "eğer bir eğitim işlemi almasaydı nasıl davranırdı?" sorusu hakkında dakik varsayımlarda bulunmaya izin verecek kadar yeterince iyi bilinmelidir.

Tek-yönlü kaçınma: (ing. One-way avoidance) Edimsel davranışın her zaman deney kutusunun bir yanından diğerine aynı yönde geçmek olduğu bir kaçınma koşullaması işlemi.

Tepkide ısrar: (ing. Persistence) Sönme işlemi başladıktan sonra bir edimsel tepkide bulunmaya devam etme.

Tepki oranı: (ing. Rate of responding) Birim zamanda bir tepkinin ne sıklıkla tekrarlandığının bir ölçümü; örneğin bir saatte yapılan tepki sayısı.

Tepki tahsisi: (ing. Response allocation) Belirli bir durumda mevcut olan çeşitli seçenekler arasında edimsel tepkilerin bölüştürülmesi.

Toplama testi: (ing. Summation test) Bir koşullu ketleyici ile aynı anda sunulan uyandırıcı bir ipucuna tepkide bulunmanın tek başına (veya bir nötr bir uyarıcı ile) sunulan uyandırıcı bir ipucuna tepkide bulunmakla kıyaslandığı bir koşullu ketleme testi. Koşullu ketleyici, uyandırıcı ipucuna verilen tepkiyi bastırır.

Türe-özgü davranış: (ing. Species-typical behavior) Bir türün üyelerinin çoğunun karakteristiği olan davranış.

Türe-özgü savunma reaksiyonları: (ing. Species-specific defense reactions–SSDR) Bir itici durumda hayvanların gösterdikleri türe özgü tepkiler. Bu tepkiler donakalma, kaçma veya savaşma biçiminde olabilir.

Unutma: (ing. Forgetting) Zamanın geçmesi nedeniyle edinilen bilgilerin kaybı.

US değer artımı: (ing. US inflation) Bir koşulsuz uyarıcının, koşulsuz davranışı ortaya çıkarmada etkililiğini arttıran bir yordam.

US değer düşürümü: (ing. US devaluation) Bir koşulsuz uyarıcının koşulsuz davranışı ortaya çıkarmada etkililiğini azaltan bir işlem.

Uyarıcı ayırt etme: (ing. Stimulus discrimination) Bir ya da daha fazla uyarıcının varlığı durumunda ayırıcı tepkide bulunma.

Uyarıcı boyutu: (ing. Stimulus dimension) Bir uyarıcı genelleme testinde bir uyarıcılar serisini ayırt eden özellik (örneğin renk).

Uyarıcı eşdeğerliği: (ing. Stimulus equivalence) Uyarıcılarla ilgili ortak önceki deneyimler nedeniyle fiziksel olarak farklı uyarıcılara aynı şekilde tepki verme.

Uyarıcı genelleme gradyeni: (ing. Stimulus generalization gradient) Eğer denekler eğitim süresince sunulan uyarıcıdan giderek daha farklı uyarıcılarla test edilirlerse tepkide bulunmada bir gradyen gözlenebilir.

Uyarıcı genellemesi: (ing. Stimulus generalization) Talim süresince kullanılan uyarıcıdan farklı uyarıcıların varlığında alışma ya da koşullama yoluyla öğrenilmiş davranışın meydana gelmesi.

Uyarıcılar-arası aralık: (ing. Interstimulus interval) Bir Pavlovian koşullama işleminde koşullu uyarıcının başlaması ile koşulsuz uyarıcının başlaması arasındaki aralık.

Uyarıcı-uyarıcı öğrenmesi: (ing. Stimulus-stimulus learning) İki uyarıcı arasındaki bağıntının öğrenilmesi. Uyarıcılardan bir tanesinin sunumu, diğerinin nöral temsilini aktive eder.

Uzun-gecikmeli öğrenme: (ing. Long-delay learning) Her bir koşullama denemesinde koşulsuz uyarıcıdan uzun süre önce koşullu uyarıcının sunulduğu bir klasik koşullama işlemi.

Uzun süreli alışma: (ing. Long-term habituation) Bir gün ya da daha fazla süren bir tepki azalmasıyla sonuçlanan bir alışma tipi.

Uzun süreli duyarlılaşma: (ing. Long-term sensitization) Dayanıklı ya da yavaş yok olan bir duyarlılaşma biçimi.

Yeniden bütünleşme: (ing. Reconsolidation) Etkinleştirilmiş bir belleğin bütünleşmesi (yeni edinilmiş bir belleğin bütünleşmesinin aksine).

Yenileme: (ing. Renewal) Ayırıcı bir biçimde farklı bir bağlamda bir sönme işlemi aldıktan sonra deneklerin talim bağlamına geri dönmeleriyle tepkide bulunmalarındaki iyileşme.

Yorgunluk: (ing. Fatigue) Tekrarlama ya da aşırı kas kullanımına bağlı olarak davranışta gözlenen geçici bir azalma.

Yönelme tepkisi: (ing. Orienting response) Genellikle uyarıcı kaynağına doğru dönme biçiminde yeni uyarıcılara verilen bir reaksiyon.

Yönlendirilmiş unutma: (ing. Directed forgetting) Deneklerin ne zaman bir şeyi hatırlayıp ya da hatırlamamaları gerektiğini gösteren bir işaretin sunulması suretiyle gerçekleştirilen bellek kontrolü.

Yüksek dereceli uyarıcı ilişkisi: (ing. Higher-order stimulus relation) Bir uyarıcının bir diğer uyarıcının varlığı ya da yokluğunu sinyallemekten ziyade, diğer iki uyarıcı arasındaki bir ilişkiyi sinyallediği bir ilişki. Yüksek dereceli Pavlovian ilişkide bir CS, bir diğer CS'in US ile eşlenip eşlenmeyeceğini sinyaller.

Zamansal ipuçları: (ing. Temporal cues) Zamanın geçmesine işaret eden uyarıcılar.

Zamansal kodlama: (ing. Temporal coding) Bir koşullama yordamının belirli zamansal parametrelerini kodlama. Yalnızca CS'in US ile eşlendiğini değil, aynı zamanda CS'e göre US'in tam olarak ne zaman gerçekleştiğini öğrenmek.

Zamansal ulanıklık: (ing. Temporal contiguity) İki ya da daha fazla olayın eş zamanlı olarak gerçekleşmesi bulması.

Kaynaklar

Akins, C. K. (2000). Effects of species-specific cues and the CS-US interval on the topography of the sexually conditioned response. *Learning and Motivation*, *31*, 211–235.

Alberini, C. M., & LoDoux, J. E. (2013). Memory reconsolidation. *Current Biology*, *23*(17), R746-R750.

Alcock, J. (2013). *Animal behavior: An evolutionary approach*. 10th edition. Sinauer Associates.

Allam, M. D.-E. et al., (2010). Long-lasting memory for an odor acquired at the mother's breast. *Developmental Science*, *13*, 849-863.

Allan, L. G. (2005). Learning of contingent relationships. Special Issue of *Learning & Behavior*, *33*, 127– 130, with additional articles from pp. 131–263.

Allison, J. (1989). The nature of reinforcement. In S. B. Klein & R. R. Mowrer (Eds.), *Contemporary learning theories: Instrumental conditioning theory and the impact of biological constraints on learning* (pp. 13-39). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Allison, J., & Timberlake, W. (1974). Instrumental and contingent saccharin-licking in rats: Response deprivation and reinforcement. *Learningand Motivation, 5,* 231-247.

Amsel, A. (1958). The role of frustrative nonreward in noncontinuous rewardsituations. *Psychological Bulletin, 55,* 102-119.

Amsel, A. (1992). *Frustration theory: An analysis of dispositional learning and memory*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Amsel, A., & Rashotte, M. E. (1984). *Mechanisms of adaptive behavior: Clark L. Hull's theoretical papers, with commentary.* New York: Columbia University Press.

Andrzejewski, M. E., Cardinal, C. D., Field, D. P., Flannery, B. A., Johnson, M., Bailey, K., & Hineline, P. N. (2005). Pigeons' choices between fixed-interval and random-interval schedules: Utility of variability? *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, *83*, 129–145.

Angelakis, I., & Austin, J. L. (2015). Maintenance of safety behaviors via response-produced stimuli. *Behavior Modification*, *39*, 932-954.

Anger, D. (1963). The role of temporal discrimination in the reinforcement of Sidman avoidance behavior. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior,* 6, 477-506.

Anselme, P., & Robinson, M. J. F. (2016). "Wanting," "liking," and their relation to consciousness. *Journal of Experimental Psychology: Animal Learning and Cognition*, *42*, 123-140.

Auber, A., Tedesco, V., Jones, C. E., Monfils, M. H., & Chiamulera, C. (2013). Post-retrieval extinction as reconsolidation interference: Methodological issues or boundary conditions? *Psychopharmacology*, *226*, 631-647.

Ayres, J. J. B. (2012). Conditioned suppression. In N. M. Seel (Ed.). *Encyclopedia of the Sciences of Learning*. (pp. 749-751). New York: Springer Science.

Azorlosa, J. L., & Cicala, G. A. (1986). Blocking of conditioned suppression with 1 or 10 compound trials. *Animal Learning & Behavior, 14,* 163-167.

Azrin, N. H. (1959). Punishment and recovery during fixed-ratio performance. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior, 2,* 301-305.

Azrin, N. H. (1960). Effects of punishment intensity during variable-interval reinforcement.*Journal of the Experimental Analysis of Behavior,* 3, 123-142.

Azrin, N. H., & Holz, W. C. (1961). Punishment during fixed-interval reinforcement. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior, 4,* 343-347.

Azrin, N. H., & Holz, W. C. (1966). Punishment. In W. K. Honig (Ed.), *Operant behavior: Areas of research and application* (pp. 380-447). New York: Appleton-Century-Crofts.

Azrin, N. H., Holz, W. C., & Hake, D. F. (1963). Fixed-ratio punishment. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior,* 6, 141-148.

Baerends, G. P. (1988). Ethology. In R. C. Atkinson, R. J. Herrnstein, G. Lindzey, & R. D. Luce (Eds.), *Stevens' handbook of experimental psychology* (Vol. 1, pp. 765-830). New York: Wiley.

Balaz, M. A., Kasprow, W. J., & Miller, R. R. (1982). Blocking with a single compound trial. *Animal Learning & Behavior, 10,* 271-276.

Balci, F. et al. (2009). Acquisition of peak responding: What is learned? *Behavioural Processes*, *80*, 67-75.

Balsam, P. D., & Gallistel, C. R. (2009). Temporal maps and informativeness in associative learnig. *Trends in Neuroscience*, *32*, 73-78.

Balsam, P. D., & Tomie, A. (Eds.). (1985). *Context and conditioning.* Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Balsam, P. D., Deich, J. D., Ohyama, T., & Stokes, P. D. (1998). Origins of new behavior. In W. O'Donohue (Ed.) *Learning and behavior therapy*. (pp. 403–420). Boston: Allyn and Bacon.

Balsam, P. D., Drew, M. R., & Gallistel, C. R. (2010). Time and associate learning. *Comparative Cognition & Behavior Reviews*, *5*, 1-22.

Bandarian Balooch, S., & Neumann, D. L. (2011). Effects of multiple contexts and context similarity on the renewal of extinguished conditioned behavior in an ABA design with humans. *Learning and Motivation*, *42*, 53-63.

Baron, A., & Menich, S. R. (1985). Reaction times of younger and older men: Effects of com pound samples and a prechoice signal on delayed matching-to-sample performances. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior, 44,* 1-14.

Barrett, D. (2010). *Supernormal stimuli: How primal urges overran their evolutionary purpose*. New York: Norton.

Bashinski, H., Werner, J., & Rudy, J. (1985). Determinants of infant visual attention: Evidence for a two-process theory. *Journal of Experimental Child Psychology, 39*, 580-598.

Baum, M. (1970). Extinction of avoidance responding through response prevention (flooding). *Psychological Bulletin*, *74*, 276–284.

Baum, W. M. (1974). On two types of deviation from the matching law: Bias and undermatching. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, *22*, 231–242.

Bechterev, V. M. (1913). *Lapsychologie objective.* Paris: Alcan.

Benedict, J. O., & Ayres, J. J. B. (1972). Factors affecting conditioning in the truly random control procedure in the rat. *Journal of Comparative and Physiological Psychology, 78,* 323-330.

Beran, M. J., Evans, T. A., Klein, E. D., & Einstein, G.O. (2012). Rhesus monkeys (*Macaca mulatta*) and capuchin monkeys (*Cebus apella*) remember future responses in a computerized task. *Journal of Experimental Psychology: Animal Behavior Processes*, *38*, 233-243.

Berlyne, D. E. (1969). The reward value of indifferent stimulation. In J. Tapp (Ed.), *Reinforcement and behavior.* New York: Academic Press.

Best, M. R., Dunn, D. P., Batson, J. D., Meachum, C. L., & Nash, S. M. (1985). Extinguishing conditioned inhibition in flavour-aversion learning: Effects of repeated testing and extinction of the excitatory element. *Quarterly Journal of Experimental Psychology, 37B,* 359-378.

Bevins, R. A., & Murray, J. E. (2011). Internal stimuli generated by abused substances: Role of Pavlovian conditioning and its implications for drug addiction. In T. R. Schachtman & S. Reilly (Eds.). *Associative learning and conditioning theory: Human and non-human applications*. (pp. 270-289). New York: Oxford University Press.

Bickel, W. K., Koffarnus, M. N., Moody, L., & Wilson, A. G. (2014). The behavioral- and neuro-economic process of temporal discounting: A candidate behavioral marker of addiction. *Neuropharmacology*, *76* (Part B), 518-527.

Blaisdell, A. P., Gunther, L. M., & Miller, R. R. (1999). Recovery from blocking through deflation of the blocking stimulus. *Animal Learning & Behavior*, *27*, 63–76.

Blaisdell, A. P., Gunther, L. M., & Miller, R. R. (1999). Recovery from blocking achieved by extinguishing the blocking CS. *Animal Learning & Behavior, 27,* 63-76.

Blass, E. M., Ganchrow, J. R., &Steiner, J. E. (1984). Classical conditioning in newborn humans 2-48 hours of age. *Infant Behavior and Development, 7,* 223-235.

Boakes, R. A. (1979). Interactions between type I and type II processes involving positive rein for cement. In A. Dickinson & R. A. Boakes (Eds.), Mechanisms *of learning and motivation.* Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Boakes, R. A., Poli, M., Lockwood, M. J., & Goodall, G. (1978). A study of misbehavior: Token reinforcement in the rat. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior, 29,* 115-134.

Boddez, Y., Baeyens, F., Hermans, D., & Beckers, T. (2011). The hide-and-seek of retrospective revaluation: Recovery from blocking is context dependent in human causal learning. *Journal of Experimental Psychology: Animal Behavior Processes*, *37*, 230-240.

Bolles, R. C. (1969). Avoidance and escape learning: Simultaneous acquisition of different responses. *Journal of Comparative and Physiological Psychology*, *68*, 355–358.

Bolles, R. C. (1970). Species-specific defense reactions and avoidance learning. *Psychological Review, 71*, 32-48.

Borovsky, D., & Rovee-Collier, C. (1990). Contextual constraints on memory retrieval at six months. *Child Development, 61,* 1569-1583.

Bossert, J. M., Marchant, N. J., Calu, D. J., Shaham, Y. (2013). The reinstatement model of drug relapse: recent neurobiological findings, emerging research topics, and translational research. *Psychopharmacology*, *229*, 453-476.

Bouton, M. E. (1993). Context, time, and memory retrieval in the interference paradigms of Pavlovian learning. *Psychological Bulletin, 114,* 80-99.

Bouton, M. E. (1994). Conditioning, remembering, and forgetting. *Journal of Experimental Psychology: Animal Behavior Processes, 20,* 219-231.

Bouton, M. E. (2014). Why behavior change is difficult to sustain. *Preventive Medicine*, *68*, 29-36. Doi: 10.1016/j.ypmed.2014.06.010.

Bouton, M. E., & Woods, A. M. (2008). Extinction: Behavioral mechanisms and their implications. In J. Byrne (Ed.), Learning and Memory: A comprehensive reference (Vol. 1, *Learning and Behavior Theory*, R. Menzel, Ed., pp. 151– 172). Oxford: Elsevier.

Bouton, M. E., Mineka, S., & Barlow, D. H. (2001). A modern learning theory perspective on the etiology of panic disorder. *Psychological Review, 108*, 4-32.

Bouton, M. E., Trask, S., & Carranza-Jasso, R. (2016). Learning to inhibit the response during instrumental (operant) extinction. *Journal of Experimental Psychology: Animal Learning and Cognition*, *42*, 246-258.

Bower, G. H., & Hilgard, E. R. (1981). *Theories of learning* (5th ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Bradley, M. M., Moulder, B., & Lang, P. J. (2005). When good things go bad: The reflex physiology of defense. *Psychological Science*, *16*, 468-473.

Breland, K., & Breland, M. (1961). The misbehavior of organisms. *American Psychologist,* 16, 681-684.

Brogden, W. J., Lipman, E. A., & Culler, E. (1938). The role of incentive in conditioning and extinction. *American Journal of Psychology, 51*, 109-117.

Brooks, D. C. (2000). Recent and remote extinction cues reduce spontaneous recovery. *Quarterly Journal of Experimental Psychology, 53B,* 25–58.

Brooks, D. C., & Bouton, M. E. (1993). A retrieval cue for extinction attenuates spontaneous recovery. *Journal of Experimental Psychology: Animal Behavior Processes, 19*, 77-89.

Burns, M., & Domjan, M. (2001). Topography of spatially directed conditioned responding: Effects of context and trial duration. *Journal of Experimental Psychology: Animal Behavior Processes*, *27*, 269-278.

Cain, C. K., & LeDoux, J. E. (2007). Escape from fear: A detailed behavioral analysis of two atypical responses reinforced by CS termination. *Journal of Experimental Psychology: Animal Behavior Processes*, *33*, 451–463.

Calder, A., & White, K. (2014). In search of consolidation of short-term memory in non-human animals. *Learning and Behavior*, *42*, 83-92.

Camp, D. S., Raymond, G. A., & Church, R. M. (1967). Temporal relationship between response and punishment. *Journal of Experimental Psychology, 74,* 114-123.

Campolattaro, M. M., Schnitker, K. M., & Freeman, J. H. (2008). Changes in inhibition during differential eyeblink conditioning with increased training. *Learning and Behavior*, *36*, 159–165.

Cándido, A., González, F., & de Brugada, I. (2004). Safety signals from avoidance learning but not from yoked classical conditioning training pass both summation and retardation tests of inhibition. *Behavioural Processes*, *66*, 153–160.

Capaldi, E. J. (1967). A sequential hypothesis of instrumental learning. In K. W. Spence & J. T. Spence (Eds.), The *psychology of learning and motivation* (Vol. 1, pp. 67-156). Orlando, FL: Academic Press.

Capaldi, E. J. (1971). Memory and learning: A sequential viewpoint. In W. K. Honig & P. H. R. James (Eds.), *Animalmemory* (pp. 115-154). Orlando, FL: Academic Press.

Carroll, M. E., Anker, J. J., Mach, J. L., Newman, J. L., & Perry, J. L. (2010). Delay discounting as a predictor of drug abuse. In G. J. Madden & W. K. Bickel (Eds.). *Impulsivity: The behavioral and neurological science of discounting*. (pp. 243-271). Washington, D.C.: American Psychological Association

Chance, P. (1999). Thorndike's puzzle boxes and the origins of the experimental analysis of behavior. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior, 72,* 433-440.

Charlop, M. H., Kurtz, P. F., & Casey, F. G. (1990). Using aberrant behaviors as reinforcers for autistic children. *Journal of Applied Behavior Analysis, 23,* 163-181.

Church, R. M. (1964). Systematic effect of the random error in the yoked control design. *Psychological Bulletin, 62,* 122-131.

Church, R. M. (1969). Response suppression. In B. A. Campbell & R. M. Church (Eds.), Pun*ishment and aversive behavior* (pp. 111-156). New York: Appleton-Century-Crofts.

Church, R. M. (2012). Behavioristic, cognitive, biological, and quantitative explanations of timing. In T. R. Zentall and E. A. Wasserman, (Eds.). *The Oxford handbook of comparative cognition*. (pp. 409-433). New York/Oxford: Oxford University Press.

Church, R. M., & Raymond, G. A. (1967). Influence of the schedule of positive reinforcement on punished behavior. *Journal of Comparative and Physiological Psychology,* 63, 329-332.

Cole, R. P., Barnet, R. C., & Miller, R. R. (1995). Temporal encoding in trace conditioning. *Animal Learning & Behavior, 23,* 144-153.

Cole, R. P., Barnet, R. C., & Miller, R. R. (1997). An evaluation of conditioned inhibition as defined by Rescorla's two-test strategy. *Learning and Motivation*, 28, 323–341.

Colombo, J., & Mitchell, D. W. (2009). Infant visual attention. *Neurobiology of Learning and Memory*, 92, 225-234.

Colwill, R. M., & Rescorla, R. A. (1990). Evidence for the hierarchical structure of instrumental learning. *Animal Learning & Behavior, 18,* 71-82.

Cook, R. G., Brown, M. F., & Riley, D. A. (1985). Flexible memory processing by rats: Use of prospective and retrospective information in the radial maze. *Journal of Experimental Psychology: Animal Behavior Processes, 11,* 453-469.

Craske, M. G., Hermans, D., & Vansteenwegen, D. (Eds.) (2006). *Fear and learning: From basic procedures to clinical implications*. Washington, D.C.: American Psychological Association.

Crossman, E. K., Bonem, E. J., & Phelps, B. J. (1987). A comparison of response patterns on fixed-, variable-, and random-ratio schedules. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, *48*, 395–406.

Crystal, J. D. (2012). Prospective cognition in rats. *Learning and Motivation*, *43*, 181-191. (a)

Crystal, J. D. (2012). Sensitivity to time: Implications for the representation of time. In T. R. Zentall and E. A. Wasserman, (Eds.). *The Oxford handbook of comparative cognition*. (pp. 434-450). New York/Oxford: Oxford University Press. (b)

D'Amato, M. R., Fazzaro, J., & Etkin, M. (1968). Anticipatory responding and avoidance discrimination as factors in avoidance conditioning. *Journal of Comparative and Physiological Psychology, 77,* 41-47.

Dallery, J., & Soto, P. L. (2013). Quantitative description of environment-behavior relations. In G. J. Madden (Ed.), *APA Handbook of Behavior Analysis. Vol. 1: Methods and Principles*. (pp. 219-250). Washington, D.C.: American Psychological Association.

Danaher, B. G. (1974). Theoretical foundations and clinical applications of the Premack principle: Review and critique. *Behavior Therapy*, *5*, 307-324.

Dardano, J. F., & Sauerbrunn, D. (1964). An aversive stimulus as a correlated block counter in FR performance. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior, 7,* 37-43.

Darwin, C. (1897). *The descent of man and selection in relation to sex.* New York: Appleton-Century-Crofts.

Davis, M. (1970). Effects of interstimulus interval length and variability on startle-response habituation in the rat. *Journal of Comparative and Physiological Psychology, 72,* 177-192.

Davis, M. (1974). Sensitization of the rat startle response by noise. *Journal of Comparative and Physiological Psychology, 87,* 571-581.

Davis, M., Antoniadis, E. A., Amaral, D. G., & Winslow, J. T. (2008). Acoustic startle reflex in rhesus monkeys: a review. *Reviews in the Neurosciences*, *19*(2-3), 171-186.

Dean, S. J., & Pittman, C. M. (1991). Self-punitive behavior: A revised analysis. In M. R. Denny (Ed.), *Fear, avoidance, and phobias* (pp. 259-284). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Deich, J. D., Allan, R. W., & Zeigler, H. P. (1988). Conjunctive differentiation of gape during food reinforced key pecking in the pigeon. *Animal Learning & Behavior,* 16, 268-276.

Delamater, A. R. (2012). Issues in extinction of specific stimulus-outcome associations in Pavlovian conditioning. *Behavioural Processes*, *90*, 9-19.

Delamater, A. R., & Lattal, M. (2014). The study of associative learning: Mapping from psychological to neural levels of analysis. *Neurobiology of Learning and Memory*, 108, 1-4.

Delamater, A. R., & Westbrook, R. F. (2014). Psychological and neural mechanisms of experimental extinction: A selective review. *Neurobiology of Learning and Memory*, 108, 38-51.

Delamater, A. R., Campese, V., LoLordo, V. M., & Sclafani, A. (2006). Unconditioned stimulus devaluation effects in nutrientconditioned flavor preferences. *Journal of Experimental Psychology: Animal Behavior Processes*, *32*, 295–306.

DeVito, P. L., & Fowler, H. (1987). Enhancement of conditioned inhibition via an extinction treatment. *Animal Learning & Behavior, 15,* 448-454.

Dickinson, A., Nicholas, D. J., & Macintosh, N. J. (1983). A re-examination of one-trial blocking in conditioned suppression. *Quarterly Journal of Experimental Psychology, 35,* 67-79.

Dinsmoor, J. A. (1952). A discrimination based on punishment. *Quarterly Journal of Experimen-tal Psychology, 4,* 27-45.

Dinsmoor, J. A. (2001). Stimuli inevitably generated by behavior that avoids electric shock are inherently reinforcing. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, *75*, 311–333.

Domjan, M. (1976). Determinants of the enhancement of flavored-water intake by prior exposure. *Journal of Experimental Psychology: Animal Behavior Processes, 2,* 17-27.

Domjan, M. (1977). Attenuation and enhancement of neophobia for edible substances. In L. M. Barker, M. R. Best, & M. Domjan (Eds.), *Learning mechanisms in food selection* (pp. 151-179). Waco, TX: Baylor University Press.

Domjan, M. (2005). Pavlovian conditioning: A functional perspective. *Annual Review of Psychology*, *56*, 179–206.

Domjan, M. (2015). The Garcia-Koelling selective association effect: A historical and personal perspective. *International Journal of Comparative Psychology*, *28*. Permalink: http://escholarship.org/uc/item/5sx993rm

Domjan, M. (2016). Elicited versus emitted behavior: Time to abandon the distinction. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, *105*, 231-245.

Domjan, M., & Akins, C. K. (2011). Applications of Pavlovian conditioning to sexual behavior and reproduction. In T. R. Schachtman and S. Reilly (Eds.), *Associative learning and conditioning theory: Homan and nonhuman applications*. (pp. 507-531). New York: Oxford University Press.

Domjan, M., & Gillan, D. (1976). Role of novelty in the aversion for increasingly concentrated saccharin solutions. *Physiology & Behavior,* 16, 537-542.

Domjan, M., & Krause, M. (2017, in press). Generality of the laws of learning: From biological constraints to ecological perspectives. In J. Byrne (Ed.) *Learning and Memory: A comprehensive reference.* (Vol. 1, *Learning and Behavior Theory*, R. Menzel, Ed.) Oxford: Elsevier.

Domjan, M., & Nash, S. (1988). Stimulus control of social behaviour in male Japanese quail, *Coturnixcoturnixjaponica. Animal Behaviour, 36,* 1006-1015.

Domjan, M., Mahometa, M. J., & Matthews, R. N. (2012). Learning in intimate connections: Conditioned fertility and its role in sexual competition. *Socioaffective Neuroscience & Psychology*, *2*, 1-10. DOI: 10.3402/snp.v2i0.17333.

Duhigg, C. (2012). *The power of habit*. New York: Random House.

Dunsmoor, J. E., Niv, Y., Daw, N., Phelps, E. A. (2015). Rethinking extinction. *Neuron*, *88*, 47-63. Doi: 10.1016/j.neuron.2015.09.028.

Edhouse, W. V., & White, K. G. (1988). Sources of proactive interference in animal memory. *Journal of Experimental Psychology: Animal Behavior Processes, 14,* 56-70.

Eisenberger, R., Karpman, M., &Trattner, J. (1967). What is the necessary and sufficient condition for reinforcement in the contingency situation? *Journal of Experimental Psychology, 74,* 342-350.

Epstein, L. H., Temple, J. L., Roemmich, J. N., & Bouton, M. E. (2009). Habituation as a determinant of human food intake. *Psychological Review, 116*, 384-407.

Esmorís-Arranz, F. J., Pardo-Vázquez, J. L., & Vázquez-Garcia, G. A. (2003). Differential effects of forward or simultaneous conditioned stimulus-unconditioned stimulus intervals on the defensive behavior system of the Norway rat (*Rattus Norvegicus*). *Journal of Experimental Psychology: Animal Behavior Processes*, *29*, 334–340.

Fanselow, M. S. (1994). Neural organization of the defensive behavior system responsible for fear. *Psychonomic Bulletin & Review, 1*, 429-438.

Fanselow, M. S., Lester, L. S., & Helmstetter, F. J. (1988). Changes in feeding and foraging pat terns as an antipredator defensive strategy: A laboratory simulation

using aversive stimulation in a closed economy. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior, 50,* 361-374.

Ferster, C. B., & Skinner, B. F. (1957). *Schedules of reinforcement.* New York: Appleton-Century-Crofts.

Flagel, S. B., Akil, H., & Robinson, T. E. (2009). Individual differences in the attribution of incentive salience to reward-related cues: Implications for addiction. *Neuropharmacology*, 56 (supplement 1), 139-148.

Flagel, S. B., et al. (2011). A selective role for dopamine in stimulus-reward learning. *Nature*, 469, 53-57.

Foree, D. D., & LoLordo, V. M. (1973). Attention in the pigeon: The differential effects of food-getting vs. shock avoidance procedures. *Journal of Comparative and Physiological Psychology*, *85*, 551-558.

Forestell, P. H., & Herman, L. M. (1988). Delayed matching of visual materials by a bottlenosed dolphin aided by auditory symbols. *Animal Learning & Behavior,* 16, 137-146.

Friedman, B. X., Blaisdell, A. P., Escobar, M., & Miller, R. R. (1998). Comparator mechanisms and conditioned inhibition: Conditioned stimulus preexposure disrupts Pavlovian conditioned inhibition but not explicitly unpaired inhibition. *Journal of Experimental Psychology: Animal Behavior Processes,* 24*,* 453-466.

Fudim, O. K. (1978). Sensory preconditioning of flavors with a formalin-produced sodium need. *Journal of Experimental Psychology: Animal Behavior Processes, 4,* 276-285.

Galbicka, G. (1988). Differentiating the behavior of organisms. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior, 50*, 343-354.

Gallistel, C. R., & Gibbon, J. (2000). Time, rate, and conditioning. *Psychological Review, 107*, 289-344.

Garcia, J., & Koelling, R. A. (1966). Relation of cue to consequence in avoidance learning. *Psy-chonomic Science, 4,* 123-124.

Garcia, J., Ervin, F. R., & Koelling, R. A. (1966). Learning with prolonged delay of reinforcement. *Psychonomic Science, 5,* 121-122.

Gershoff, E. T. (2013). Spanking and child development: We know enough now to stop hitting our children. *Child Development Perspectives*, *7*, 113-137.

Gershoff, E. T. (2016). Should parents' physical punishment of children be considered a source of toxic stress that affects brain development? *Family Relations*, *65*, 151-162.

Gillihan, S. J., & Foa, E. B. (2011). Fear extinction and emotional processing theory: A critical review. In T. R. Schachtman & S. Reilly (Eds.), *Associative learning and conditioning theory: Human and non-human applications*. (pp. 27-43). New York: Oxford University Press.

Goodall, G. (1984). Learning due to the response-shock contingency in signalled punishment. *Quarterly Journal of Experimental Psychology, 36B*, 259-279.

Gormezano, I., Kehoe, E. J., & Marshall, B. S. (1983). Twenty years of classical conditioning research with the rabbit. In J. M. Sprague & A. N. Epstein (Eds.), *Progress in psychobiology and physiological psychology* (Vol. 10, pp. 197-275). Orlando, FL: Academic Press.

Grace, R. C., & Hucks, A. D. (2013). The allocation of operant behavior. In G. J. Madden (Ed.), *APA Handbook of Behavior Analysis*. Vol. 1: *Methods and Principles*. (pp. 307-338). Washington, D.C.: American Psychological Association.

Grant, D. S. (1976). Effect of sample presentation time on long-delay matching in the pigeon. *Learning and Motivation, 7,* 580-590.

Grant, D. S. (1988). Sources of visual interference in delayed matching-to-sample with pigeons. *Journal of Experimental Psychology: Animal Behavior Processes, 14,* 368-375.

Green, L., & Freed, D. E. (1993). The substitutability of reinforcers. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior, 60*, 141-158.

Groves, P. M., & Thompson, R. F. (1970). Habituation: A dual-process theory. *Psychological Review, 77,* 419-450.

Groves, P. M., Lee, D., & Thompson, R. F. (1969). Effects of stimulus frequency and intensity on habituation and sensitization in acute spinal cat. *Physiology & Behavior, 4,* 383-388.

Hagopian, L. P., Dozier, C. L., Rooker, G. W., & Jones, B. A. (2013). Assessment and treatment of severe problem behavior. In G. J. Madden (Ed.), *APA Handbook of Behavior Analysis*. Vol. 2: *Translating Principles into Practice*. (pp. 353-386). Washington, D.C.: American Psychological Association.

Halberstandt, A. L., & Geyer, M. A. (2009). Habituation and sensitization of acoustic startle: Opposite influences of dopamine D1 and D2-family receptors. *Neurobiology of Learning and Memory*, *92*, 243-248.

Hall, G., Kaye, H., & Pearce, J. M. (1985). Attention and conditioned inhibition. In R. R. Miller &N. E. Spear (Eds.), *Information processing in animals: Conditioned inhibition* (pp. 185-207). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Hallam, S. C., Grahame, N. J., Harris, K., & Miller, R. R. (1992). Associative structure underlying enhanced negative summation following operational extinction of a Pavlovian inhibitor. *Learning and Motivation, 23,* 43-62.

Hanley, G. P., Iwata, B. A., Thompson, R. H., & Lindberg, J. S. (2000). A component analysis of "stereotypy as reinforcement" for alternative behavior. *Journal of Applied Behavioral Analysis*, *33*, 285–297.

Hardt, O., Einarsson, E. Ö., & Nader, K. (2010). A bridge over troubled water: Reconsolidation as a link between cognitive and neuroscientific memory research traditions. *Annual Review of Psychology*, *61*, 141-167.

Harris, J. A., Kwok, D. W. S, & Andrew, B. J. (2014). Conditioned inhibition and reinforcement rate. *Journal of Experimental Psychology: Animal Learning & Cognition*, *40*, 335-354.

Hearst, E., & Jenkins, H. M. (1974). *Sign tracking: The stimulus-reinforcer relation and directed action.* Austin, TX: Psychonomic Society.

Hernandez, P. J., & Abel, T. (2008). The role of protein synthesis in memory consolidation: Progress amid decades of debate. *Learning and Memory*, *89*, 293-311.

Herrnstein, R. J. (1970). On the law of effect. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior, 13,* 243-266.

Herrnstein, R. J., Loveland, D. H., & Cable, C. (1976). Natural concepts in pigeons. *Journal of Experimental Psychology: Animal Behavior Processes, 2,* 285-301.

Hock, A., White, H., Jubran, R., & Bhatt, R. S. (2016). The whole picture: Holistic body posture recognition in infancy. *Psychonomic Bulletin & Review*, *23*, 426-431.

Hogarth, L., & Chase, H. W. (2011). Parallel goal-directed and habitual control of human drug-seeking: Implications for dependence vulnerability. *Journal of Experimental Psychology: Animal Behavior Processes*, *37*, 261-276.

Hogarth, L., Balleine, B. W., Corbit, L. H., & Killcross, S. (2013). Associative learning mechanisms underpinning the transition from recreational drug use to addiction. *Annals of the New York Academy of Sciences*, Vol. 1282 (Addiction Reviews), 12-24.

Hogarth, L., Dickinson, A., & Duka, T. (2010). Selective attention to conditioned stimuli in human discrimination learning: Untangling the effects of outcome prediction, valence, arousal, and uncertainty. In C. J. Mitchell & M. E. Le Pelley (Eds.), *Attention and associative learning.* (pp. 71-97). Oxford, UK: Oxford University Press.

Holland, P. C. (1977). Conditioned stimulus as a determinant of the form of the Pavlovian conditioned response. *Journal of Experimental Psychology: Animal Behavior Processes, 3,* 77-104.

Holland, P. C. (1984). Origins of behavior in Pavlovian conditioning. In G. H. Bower (Ed.), The *psychology of learning and motivation* (Vol. 18, pp. 129-174). Orlando, FL: Academic Press.

Holland, P. C. (1989). Feature extinction enhances transfer of occasion setting. *Animal Learning & Behavior, 17*, 269-279.

Holland, P. C. (1992). Occasion setting in Pavlovian conditioning. In D. L. Medin (Ed.), The *psychology of learning and motivation* (Vol. 28, pp. 69-125). San Diego: Academic Press.

Holland, P. C. (2000). Trial and intertrial durations in appetitive conditioning in rats. *AnimalLearning & Behavior, 28,* 121-135.

Hollis, K. L. (1997). Contemporary research in Pavlovian conditioning: A "new" functional analysis. *American Psychologist, 52,* 956-965.

Hollis, K. L. (1999). The role of learning in the aggressive and reproductive behavior of blue gouramis, *Trichogaster trichopterus*. *Environmental Biology of Fishes*, *54*, 355-369.

Holloway, K. S., & Domjan, M. (1993). Sexual approach conditioning: Tests of unconditioned stimulus devaluation using hormone manipulations. *Journal of Experimental Psychology: Animal Behavior Processes,* 19, 47-55.

Holmes, N. M., Marchand, A. R., & Coutureau, E. (2010). Pavlovian to instrumental transfer: A neurobehavioural perspective. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, *34*, 1277-1295.

Holz, W. C., & Azrin, N. H. (1961). Discriminative properties of punishment. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior, 4,* 225-232.

Horsley, R. R., Osborne, M., Norman, C., & Wells, T. (2012). High-frequency gamblers show increased resistance to extinction following partial reinforcement. *Behavioural Brain Research*, *229*, 428-442.

Huber, L., & Aust, U. (2012). A modified feature theory as an account of pigeon visual categorization. In T. R. Zentall and E. A. Wasserman, (Eds.). *The Oxford handbook of comparative cognition*. (pp. 497-512). New York/Oxford: Oxford University Press.

Hull, C. L. (1930). Knowledge and purpose as habit mechanisms. *Psychological Review, 30,* 511-525.

Hull, C. L. (1931). Goal attraction and directing ideas conceived as habit phenomena. *Psychological Review, 38,* 487-506.

Hulse, S. H. (1958). Amount and percentage of reinforcement and duration of goal confinement in conditioning and extinction. *Journal of Experimental Psychology, 56,* 48-57.

Hursh, S. R., Madden, G. J., Spiga, R., DeLeon, I., & Francisco, M. T. (2013). The translational utility of behavioral economics: The experimental analysis of consumption and choice. In G. J. Madden (Ed.), *APA Handbook of Behavior Analysis*. Vol. 2: *Translating Principles into Practice*. (pp. 191-224). Washington, D.C.: American Psychological Association.

Ishida, M., & Papini, M. R. (1997). Massed-trial overtraining effects on extinction and reversal performance in turtles *(Geoclemys reevesii). Quarterly Journal of Experimental Psychology, 50B,* 1-16.

Jacobs, E. A., Borrero, J. C., & Vollmer, T. R. (2013). Translational applications of quantitative choice models. In G. J. Madden (Ed.), *APA Handbook of Behavior Analysis*. Vol. 2: *Translating Principles into Practice*. (pp. 165-190). Washington, D.C.: American Psychological Association.

Jacobs, N. S., Cushman, J. D., & Fanselow, M. S. (2010). The accurate measurement of fear memory in Pavlovian conditioning: Resolving the baseline issue. *Journal of Neuroscience Methods*, *190*, 235-239.

Jenkins, H. M. (1962). Resistance to extinction when partial reinforcement is followed by regular reinforcement. *Journal of Experimental Psychology, 64,* 441-450.

Jenkins, H. M., & Harrison, R. H. (1960). Effects of discrimination training on auditory generalization. *Journal of Experimental Psychology, 59,* 246-253.

Jenkins, H. M., & Harrison, R. H. (1962). Generalization gradients of inhibition following auditory discrimination learning. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior, 5,* 435-441.

Jenkins, H. M., Barnes, R. A., & Barrera, F. J. (1981). Why autoshaping depends on trial spacing. In C. M. Locurto, H. S. Terrace, &J. Gibbon *(Eds.), Autoshaping and conditioning theory* (pp. 255-284). New York: Academic Press.

Jessel, J., Borrero, J. C., & Becraft, J. L. (2015). Differential reinforcement of other behavior increases untargeted behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *48*, 402-416.

Jitsumori, M., Wright, A. A., & Shyan, M. R. (1989). Buildup and release from proactive interference in a rhesus monkey. *Journal of Experimental Psychology: Animal Behavior Processes, 15,* 329-337.

Johnson, H. M. (1994). Processes of successful intentional forgetting. *Psychological Bulletin*, *116*, 274–292.

Jozefowiez, J., & Staddon, J. E. R. (2008). Operant behavior. In J. Byrne (Ed.), *Learning and Memory: A comprehensive reference*. (Vol. 1: R. Menzel (Ed.), *Learning theory and behavior*, pp. 75–102). Oxford: Elsevier.

Kalmbach, B. E., Ohyama, T., Kreider, J. C., Riusech, F., & Mauk, M. D. (2009). Interactions between prefrontal cortex and cerebellum revealed by trace eyelid conditioning. *Learning & Memory, 16*, 86-95.

Kamin, L. J. (1965). Temporal and intensity characteristics of the conditioned stimulus. In W. F. Prokasy (Ed.), *Classical conditioning* (pp. 118-147). New York: Appleton-Century-Crofts.

Kamin, L. J. (1969). Predictability, surprise, attention, and conditioning. In B. A. Campbell & R. M. Church (Eds.), *Punishment and aversive behavior* (pp. 279-296). New York: Appleton-Century-Crofts.

Kaplan, P. S., Werner, J. S., & Rudy, J. W. (1990). Habituation, sensitization, and infant visual attention. In C. Rovee-Collier & L. P. Lipsitt (Eds.), *Advances in infancy research* (Vol. 6, pp. 61-109). Norwood, NJ: Ablex.

Kavšek, M. (2013). The comparator model of infant visual habituation and dishabituation: Recent insights. *Developmental Psychobiology*, *55* (8), 793-808.

Kazdin, A. E. (1985). The token economy. In R. M. Turner & L. M. Ascher (Eds.), *Evaluating behavior therapy outcome.* New York: Springer.

Kehoe, E. J., & White, N. E. (2004). Overexpectation: Response loss during sustained stimulus compounding in the rabbit nictitating membrane response. *Learning & Memory*, *11*, 476–483.

Killeen, P. R. (2001). Writing and overwriting short-term memory. *Psychonomic Bulletin & Review, 8,* 18–43.

Kimble, G. A. (1961). *Hilgard and Marquis' conditioning and learning* (2nd ed.). New York: Appleton-Century-Crofts.

Kirkpatrick, K., & Church, R. M. (2004). Temporal learning in random control procedures. *Journal of Experimental Psychology: Animal Behavior Processes*, *30*, 213–228.

Klatt, K. P., & Morris, E. K. (2001). The Premack principle, response, deprivation, and establishing operations. *The Behavior Analyst*, *24*, 173-180.

Kroes, M. C. W., Schiller, D., LeDoux, J. E., & Phelps, E. A. (2016). Translational approaches to targeting reconsolidation. *Current Topics in Behavioral Neuroscience*, *28*, 197-230.

Krypotos, A.-M., Effting, M., Kindt, M., & Beckers, T. (2015). Avoidance learning: review of theoretical models and recent developments. *Frontiers in Behavioral Neuroscience*, *9*, Article 189, pp. 1-16. Doi:10.3389/fnbeh.2015.00189.

Laborda, M. A., & Miller, R. R. (2012). Reactivated memories compete for expression after Pavlovian extinction. *Behavioural Processes*, *90*, 20-27.

Lashley, K. S., & Wade, M. (1946). The Pavlovian theory of generalization. *Psychological Review, 53,* 72-87.

Lattal, K. A. (2013). The five pillars of the experimental analysis of behavior. In G. J. Madden (Ed.), *APA Handbook of Behavior Analysis*. (Vol 1: *Methods and Principles*, pp. 33-63). Washington, D.C.: American Psychological Association.

Lattal, K. A., St. Peter, C., & Escobar, R. (2013). Operant extinction: Elimination and generation of behavior. In G. J. Madden (Ed.), *APA Handbook of Behavior Analysis*. (Vol 2: *Translating Principles into Practice*, pp. 77-107). Washington, D.C.: American Psychological Association.

Lattal, K. M., & Nakajima, S. (1998). Over expectation in appetitive Pavlovian and instrumental conditioning. *Animal Learning & Behavior, 26,* 351-360.

LeDoux, J. E., & Gorman, J. M. (2001). A call to action: Overcoming anxiety through active coping. *American Journal of Psychiatry*, *158*, 1953–1955.

Leising, K. J., Hall, J. S., Wolf, J. E., & Ruprecht, C. M. (2015). Occasion setting during a spatial-search task with pigeons. *Journal of Experimental Psychology: Animal Learning and Cognition, 41*, 163-178.

Leung, H. T., Bailey, G. K., Laurent, V., Westbrook, R. F. (2007). Rapid reacquisition of fear to a completely extinguished context is replaced by transient impairment with additional extinction training. *Journal of Experimental Psychology: Animal Behavior Processes*, *33*, 299–313.

Lieberman, D. A., McIntosh, D. C., & Thomas, G. V. (1979). Learning when reward is delayed: A marking hypothesis. *Journal of Experimental Psychology: Animal Behavior Processes, 5,* 224-242.

Lin, J.-Y., Arthurs, J., & Reilly, S. (2017). Conditioned taste aversions: From poisons to pain to drugs of abuse. *Psychonomic Bulletin & Review, 24,* 335-351.

LoBue, V., & DeLoache, J. S. (2010). Superior detection of threat-relevant stimuli in infancy. *Developmental Science*, *13*, 221-228.

Logue, A. W., Ophir, I., & Strauss, K. E. (1981). The acquisition of taste aversions in humans. *Behaviour Research and Therapy,* 19, 319-333.

LoLordo, V. M. (1979). Selective associations. In A. Dickinson & R. A. Boakes (Eds.), *Mechanisms of learning and motivation*. (pp. 367– 398). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Lorenz, K. Z. (1981). *The foundations of ethology.* New York: Springer.

Lovibond, P. F., Saunders, J. C., Weidemann, G., & Mitchell, C. J. (2008). Evidence for expectancy as a mediator of avoidance and anxiety in a laboratory model of human avoidance learning. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, *61*, 1199–1216.

Lubow, R. E. (2011). Aberrant attentional processes in schizophrenia as reflected in latent inhibition data. In T. R. Schachtman & S. Reilly (Eds.), *Associative learning and conditioning theory: Human and non-human applications*. (pp. 152-167). New York: Oxford University Press.

Lubow, R., & Weiner, I. (Eds.) (2010). *Latent inhibition: Cognition, Neuroscience and applications to schizophrenia*. Cambridge, U.K.: Cambridge University Press.

Lysle, D. T., & Fowler, H. (1985). Inhibition as a "slave" process: Deactivation of conditioned inhibition through extinction of conditioned excitation. *Journal of Experimental Psychology: Animal Behavior Processes, 11,* 71-94.

MacKillop, J. et al. (2011). Delayed reward discounting and addictive behavior: A meta-analysis. *Psychopharmacology*, *216*, 305-321.

Mackintosh, N. J. (1974). *The psychology of animal learning.* Oxford: Academic Press.

Mackintosh, N. J., Bygrave, D. J., & Picton, B. M. B. (1977). Locus of the effect of a surprising reinforcer in the attenuation of blocking. *Quarterly Journal of Experimental Psychology, 29,* 327-336.

MacLeod, C. M. (2012). Directed forgetting. In N. M. Seel (Ed.), *Encyclopedia of the Sciences of Learning,* (pp. 993-995). New York: Springer.

Maia, T. V. (2010). Two-factor theory, the actor-critic model, and conditioned avoidance. *Learning & Behavior*, *38*, 50-67.

Maren , S., & Holmes, A. (2016). Stress and fear extinction. *Neuropsychopharmacology, 41,* 58-79.

Maren, S. (2007). The threatened brain. *Science*, *317*, 1043-1044.

Maren, S. (2011). Seeking a spotless mind: Extinction, deconsolidation, and erasure of fear memory. *Neuron*, *70*, 830-845.

Matson, J. L., & Boisjoli, J. A. (2009). The token economy for children with intellectual disabilities and/or autism: A review. *Research in Developmental Disabilities*, *30*(2), 240-248. doi:10.1016/j.ridd.2008.04.001

McConnell, B. L., Urushihara, K., Miller, R. R. (2010). Contrasting predictions of extended comparator hypothesis and acquisition-focused models of learning concer-

ning retrospective revaluation. *Journal of Experimental Psychology: Animal Behavior Processes*, *36*, 137-147.

McGaugh, J. L. (2000). Memory— A century of consolidation. *Science*, *278*, 248-251.

McGaugh, J. L., & Herz, M. J. (1972). *Memory consolidation*. San Francisco: Albion.

McKenzie, S., & Eichenbaum, H. (2011). Consolidation and reconsolidation: Two lives of memories? *Neuron*, *71*, 224-233.

McLaren, I. P. L., & Mackintosh, N. J. (2000). An elemental model of associative learning: I. La tent inhibition and perceptual learning. *Animal Learning & Behavior, 28,* 211-246.

Meyer, P. J., Cogan, E. S., & Robinson, T. E. (2014). The form of the conditioned stimulus can influence the degree to which it acquires incentive motivational properties. *PloS ONE*, *9*(6): e98163. Doi: 10.1371/journal.pone.0098163.

Miguez, G., Witnauer, J. E., & Miller, R. R. (2012). The role of contextual associations in producing the partial reinforcement acquisition deficit. *Journal of Experimental Psychology: Animal Behavior Processes*, *38*, 40-51.

Miller, D. B. (1985). Methodological issues in the ecological study of learning. In T. D. Johnston and A. T. Pietrewicz (Eds.), *Issues in the ecological study of learning*. (pp. 73-95). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Miller, N. E. (1951). Learnable drives and rewards. In S. S. Stevens (Ed.), *Handbook of experimental psychology.* New York: Wiley.

Miller, N. E. (1960). Learning resistance to pain and fear: Effects of overlearning, exposure, and rewarded exposure in context. *Journal of Experimental Psychology, 60*, 137-145.

Miller, R. R., Barnet, R. C., & Grahame, N. J. (1995). Assessment of the Rescorla-Wagner model. *Psychological Bulletin, 117,* 363-386.

Milmine, M., Watanabe, A., & Colombo, M. (2008). Neural correlates of directed forgetting in the avian prefrontal cortex. *Behavioral Neuroscience*, *122*, 199–209.

Mineka, S. (1979). The role of fear in theories of avoidance learning, flooding, and extinction. *Psychological Bulletin, 86,* 985–1010.

Mineka, S., & Öhman, A. (2002). Phobias and preparedness: The selective, automatic, and encapsulated nature of fear. *Biological Psychiatry*, *52*, 927–937.

Mitchell, C. J., & Le Pelley, M. E. (Eds.) (2010). *Attention and associative learning*. Oxford, UK: Oxford University Press.

Moffitt, T. E. et al. (2011). A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, *108*(7), 2693-2698.

Molet, M., & Miller, R. R. (2014). Timing: An attribute of associative learning. *Behavioural Processes*, *101*, 4-14.

Monfils, M., Cowansaage, K. K., Klann, E., & LeDoux, J. E. (2009). Extinction-reconsolidation boundaries: Key to persistent attenuation of fear memories. *Science*, *324*, 951-955.

Morris, R. G. M. (1974). Pavlovian conditioned inhibition of fear during shuttlebox avoidance behavior. *Learning and Motivation, 5,* 424-447.

Morris, R. G. M. (1975). Preconditioning of reinforcing properties to an exteroceptive feedback stimulus. *Learning and Motivation, 6,* 289-298.

Mowrer, O. H. (1947). On the dual nature of learning: A reinterpretation of "conditioning" and "problem-solving." *Harvard Educational Review*, *17,* 102-150.

Mowrer, O. H., & Lamoreaux, R. R. (1942). Avoidance conditioning and signal duration: A study of secondary motivation and reward. *Psychological Monographs, 54* (Whole No. 247).

Murphy, J. G., Correla, C. J., & Barnett, N. P. (2007). Behavioral economic approaches to reduce college student drinking. *Addictive Behaviors, 32,* 2573–2585.

Mystkowski, J. L., Craske, M. G., Echiverri, A. M., & Labus, J. S (2006). Mental reinstatement of context and return of fear in spider-fearful participants. *Behaviour Therapy*, *37*, 49–60.

Nader, K., & Hardt, O. (2009). A single standard for memory: The case for reconsolidation. *Nature Reviews Neuroscience*, *10*, 224-234.

Neuringer, A. (2004). Reinforced variability in animals and people: Implications for adaptive action. *American Psychologist, 59,* 891-906.

Neuringer, A., Kornell, N., & Olufs, M. (2001). Stability and variability in extinction. *Journal of Experimental Psychology: Animal Behavior Processes, 27,* 79-94.

Odum, A. L., & Baumann, A. A. L. (2010). Delay discounting: State and trait variable. In G. J. Madden, & W. K. Bickel (Eds.). *Impulsivity: The behavioral and neurological science of discounting*. (pp. 39-65). Washington, D.C.: American Psychological Association.

Oehlberg, K., & Mineka, S. (2011). Fear conditioning and attention to threat: An integrative approach to understanding the etiology of anxiety disorders. In T. R. Schachtman, & S. Reilly (Eds.) *Associative learning and conditioning theory: Hu-*

man and non-human applications. (pp. 44-78). Oxford and New York: Oxford University Press.

Ostlund, S. B., Winterbauer, N. E., & Balleine, B. W. (2008). Theory of reward systems. In J. Byrne (Ed.), *Learning and Memory: A comprehensive reference*. (Vol. 1: R. Menzel (Ed.), *Learning theory and behavior*, pp. 701–720). Oxford: Elsevier.

Papini, M. R. (2003). Comparative psychology of surprising nonreward. *Brain, Behavior and Evolution*, *62*, 83–95.

Papini, M. R., & Bitterman, M. E. (1990). The role of contingency in classical conditioning. *Psychological Review, 97,* 396-403.

Pavlov, I. (1927). *Conditioned reflexes* (G. V. Anrep, trans.). London: Oxford University Press.

Pear, J. J., & Legris, J. A. (1987). Shaping by automated tracking of an arbitrary operant response. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior, 47,* 241-247.

Pearce, J. M., & Hall, G. (1980). A model for Pavlovian learning: Variations in the effectiveness of conditioned but not of unconditioned stimuli. *Psychological Review*, *87,* 532-552.

Pelchat, M. L., & Rozin, P. (1982). The special role of nausea in the acquisition of food dislikes by humans. *Appetite, 3*, 341-351.

Perry, D. G., & Parke, R. D. (1975). Punishment and alternative response training as determinants of response inhibition in children. *Genetic Psychology Monographs, 91*, 257-279.

Perusini, J. N., & Fanselow, M. S. (2015). Behavioral perspectives on the distinction between fear and anxiety. *Learning and Memory*, *22*, 417-425.

Postman, L. (1971). Transfer, interference, and forgetting. In J. W. Kling & L. A. Riggs (Eds.), *Woodworth and Schlosberg's experimental psychology* (3rd ed.). New York: Holt, Rinehart and Winston.

Premack, D. (1965). Reinforcement theory. In D. Levine (Ed.), *Nebraska symposium on motivation* (Vol. 13, pp. 123-180). Lincoln: University of Nebraska Press.

Rachlin, H. (1976). *Behavior and learning* (Chap. 3, pp. 102-154). San Francisco: W. H. Free man.

Raia, C. P., Shillingford, S. W., Miller, H. L., Jr., & Baier, P. S. (2000). Interaction of procedural factors in human performance on yoked schedules. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, *74*, 265–281.

Rankin, C. H., et al. (2009). Habituation revisited: An updated and revised description of the behavioral characteristics of habituation. *Neurobiology of Learning and Memory*, *92*, 135-138.

Rau, V., & Fanselow, M. S. (2007). Neurobiological and neuroethological prespectives on fear and anxiety. In L. J. Kirmayer, R. Lemelson, and M. Barad (Eds), *Understanding trauma: Integrating biological, clinical, and cultural perspectives*. (pp. 27–40). Cambridge, England: Cambridge University Press.

Raybuck, J. D., & Lattal, K. M. (2014). Bridging the interval: Theory and neurobiology of trace conditioning. *Behavioural Processes*, *101*, 103-111.

Rehfeldt, R. A. (2011). Toward a technology of derived stimulus relations: An analysis of articles published in the Journal of Applied Behavior Analysis, 1992-2009. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *44*, 109-119.

Reilly, S., & Schachtman, T. R. (Eds.), (2009). *Conditioned taste aversion: Behavioral and neural processes*. Oxford/New York: Oxford University Press.

Rescorla, R. A. (1967). Pavlovian conditioning and its proper control procedures. *Psychological Review, 74,* 71-80.

Rescorla, R. A. (1969). Pavlovian conditioned inhibition. *Psychological Bulletin, 72,* 77-94.

Rescorla, R. A. (1973). Effect of US habituation following conditioning. *Journal of Comparative and Physiological Psychology, 82,* 137-143.

Rescorla, R. A. (1985). Conditioned inhibition and facilitation. In R. R. Miller & N. E. Spear (Eds.), *Information processing in animals: Conditioned inhibition* (pp. 299-326). Hillsdale, NJ:Erlbaum.

Rescorla, R. A. (1993). Preservation of response-outcome associations through extinction. *Animal Learning & Behavior, 21,* 238-245.

Rescorla, R. A. (2001). Experimental extinction. In R. R. Mowrer & S. B. Klein (Eds.), Con *temporary learning theories* (pp. 119-154). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Rescorla, R. A. (2004). Spontaneous recovery. *Learning and Memory*, *11*, 501–509.

Rescorla, R. A., & Solomon, R. L. (1967). Two-process learning theory: Relationships between Pavlovian conditioning and instrumental learning. *Psychological Review*, *74,* 151-182.

Rescorla, R. A., & Wagner, A. R. (1972). A theory of Pavlovian conditioning: Variations in the effectiveness of reinforcement and nonreinforcement. In A. H. Black & W. F. Prokasy (Eds.), *Classical conditioning* II: *Current research and theory* (pp. 64-99). New York:Appleton-Century-Crofts.

Reynolds, G. S. (1975). A *primer of operant conditioning.* Glenview, IL: Scott Foresman.

Roberts, W. A. (2012). Evidence for future cognition in animals. *Learning and Motivation*, *43*, 169-180.

Roberts, W. A., & Grant, D. S. (1976). Studies of short-term memory in the pigeon using the delayed matching to sample procedure. In D. L. Medin, W. A. Roberts, & R. T. Davis (Eds.), *Processes of animal memory* (pp. 79-112). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Roitblat, H. L. (1980). Codes and coding processes in pigeon short-term memory. *Animal Learning & Behavior, 8,* 341-351.

Romanes, G. J. (1882). *Animal intelligence.* New York: Appleton.

Santi, A., & Roberts, W. A. (1985). Prospective representation: The effects of varied mapping of sample stimuli to comparison stimuli and differential trial outcomes on pigeons' working memory. *Animal Learning & Behavior, 13,* 103-108.

Sargisson, R. J., & White, K. G. (2001). Generalization of delayed matching to sample following training at different delays. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior, 75,* 1-14.

Schachtman, T. R., Brown, A. M., & Miller, R. R. (1985). Reinstatement-induced recovery of a taste-LiCl association following extinction. *Animal Learning & Behavior, 13,* 223-227.

Schein, M. W., & Hale, E. B. (1965). Stimuli eliciting sexual behavior. In F. A. Beach (Ed.), Sex *and behavior* (pp. 440-482). New York: Wiley.

Schiff, R., Smith, N., & Prochaska, J. (1972). Extinction of avoidance in rats as a function of duration and number of blocked trials. *Journal of Comparative and Physiological Psychology*, *81*, 356–359.

Schiller, D., Monfils, M. H., Raio, C. M., Johnson, D. C., LeDoux, J. E., Phelps, E. A. (2010). Preventing the return of fear in humans using reconsolidation update mechanisms. *Nature*, *463*, 49-54.

Schmajuk, N. A. (2010). *Mechanisms in classical conditioning: A computational approach*. Cambridge, U.K.: Cambridge University Press.

Schmajuk, N. A., & Holland, P. C. (Eds.). (1998). *Occasion setting: Associative learning and cognition in animals*. Washington, DC: American Psychological Association.

Schneiderman, N., & Gormezano, I. (1964). Conditioning of the nictitating membrane of the rabbit as a function of the CS-US interval. *Journal of Comparative and Physiological Psychology, 57,* 188-195.

Schwabe, L., Nader, K., & Pruessner, J. C. (2014). Reconsolidation of human memory: Brain mechanisms and clinical relevance. *Biological Psychiatry*, *76*, 274-280.

Sevenster, D., Beckers, T., & Kindt, M. (2013). Prediction error governs pharmacologically induced amnesia for learned fear. *Science*, *339*, 830–833.

Shapiro, K. L., Jacobs, W. J., & LoLordo, V. M. (1980). Stimulus-reinforcer interactions in Pavlovian conditioning of pigeons: Implications for selective associations. *Animal Learning & Behavior, 8,* 586-594.

Shettleworth, S. J. (1975). Reinforcement and the organization of behavior in golden hamsters: Hunger, environment, and food reinforcement. *Journal of Experimental Psychology: Animal Behavior Processes, 1,* 56-87.

Sidman, M. (1953). Avoidance conditioning with brief shock and no exteroceptive warning signal. *Science, 118,* 157-158.

Sidman, M. (1960). *Tactics of scientific research.* New York: Basic Books.

Siegel, S. (2008). Learning and the wisdom of the body. *Learning & Behavior*, *36*, 242–252.

Siegel, S. (2017). The heroin overdose mystery. *Current Directions in Psychological Science,* in press.

Siegel, S., & Allan, L. G. (1996). The widespread influence of the Rescorla-Wagner model. *Psy-chonomic Bulletin & Review, 3*, 314-321.

Simons, R. C. (1996). *Boo! Culture, experience, and the startle reflex.* New York: Oxford University Press.

Sissons, H. T., & Miller, R. R. (2009). Overexpectation and trial massing. *Journal of Experimental Psychology: Animal Behavior Processes*, *35*, 186-196.

Skinner, B. F. (1938). The *behavior of organisms.* New York: Appleton-Century-Crofts.

Skinner, B. F. (1953). *Science and human behavior.* New York: Macmillan.

Skinner, B. F. (1956). A case study in scientific method. *American Psychologist, 11,* 221-233.

Skinner, B. F. (1969). *Contigencies of reinforcement: A theoretical analysis*. New York: Appleton-Century-Crofts.

Small, W. S. (1899). An experimental study of the mental processes of the rat: I. *American Journal of Psychology,* 11, 133-164.

Small, W. S. (1900). An experimental study of the mental processes of the rat: II. *American Journal of Psychology, 12,* 206-239.

Smith, J. C., & Roll, D. L. (1967). Trace conditioning with X-rays as an aversive stimulus. *Psychonomic Science, 9,* 11-12.

Smith, M. C., Coleman, S. R., & Gormezano, I. (1969). Classical conditioning of the rabbit's nictitating membrane response at backward, simultaneous, and forward CS-US intervals. *Journal of Comparative and Physiological Psychology,* 69, 226-231.

Solomon, R. L., Kamin, L. J., & Wynne, L. C. (1953). Traumatic avoidance learning: The outcomes of several extinction procedures with dogs. *Journal of Abnormal and Social Psychology, 48,* 291-302.

Spear, N. E., & Riccio, D. C. (1994). *Memory: Phenomena and principles.* Boston: Allyn & Bacon.

Stephens, D. W., Brown, J. S., & Ydenberg, R. C. (Eds.) (2007). *Foraging*. Chicago: University of Chicago Press.

Stokes, P. D., Mechner, F., & Balsam, P. D. (1999). Effects of different acquisition procedures on response variability. *Animal Learning & Behavior*, *27*, 28–41.

Storsve, A. B., McNally, G. P., & Richardson, R. (2012). Renewal and reinstatement of the conditioned but not the unconditioned response following habituation of the unconditioned stimulus. *Behavioural Processes*, *90*, 58-65.

Stout, S. C., & Miller, R. R. (2007). Sometimes-competing retrieval (SOCR): A formalization of the comparator hypothesis. *Psychological Review*, *114*, 759–783. Correction published in 2008, *Psychological Review*, *115*, 82.

Theios, J. (1962). The partial reinforcement effect sustained through blocks of continuous re inforcement. *Journal of Experimental Psychology, 64,* 1-6.

Theios, J., Lynch, A. D., & Lowe, W. F., Jr. (1966). Differential effects of shock intensity on one-way and shuttle avoidance conditioning. *Journal of Experimental Psychology, 72,* 294-299.

Thomas, B. L., Vurbic, D., & Novak, C. (2009). Extensive extinction in multiple contexts eliminates the renewal of conditioned fear in rats. *Learning and Motivation*, *40*, 147-159.

Thompson, R. F. (2009). Habituation: A history. *Neurobiology of Learning and Memory*, *92*, 127-134.

Thompson, R. F., & Spencer, W. A. (1966). Habituation: A model phenomenon for the study of neural substrates of behavior. *Psychological Review*, *73,* 16-43.

Thorndike, E. L. (1898). Animal intelligence: An experimental study of the association process in animals. *Psychological Review Monographs, 2* (Whole No. 8).

Thorndike, E. L. (1911). *Animal intelligence: Experimental studies.* New York: Macmillan.

Thorndike, E. L. (1932). *The fundamentals of learning.* New York: Teachers College Press.

Timberlake, W. (1980). A molar equilibrium theory of learned performance. In G. H. Bower (Ed.), *The psychology of learning and motivation* (Vol. 14). Orlando, FL: Academic Press.

Timberlake, W. (1984). Behavior regulation and learned performance: Some misapprehensions and disagreements. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior, 41,* 355-375.

Timberlake, W. (2001). Motivational modes in behavior systems. In R. R. Mowrer & S. B. Klein (Eds.), *Handbook of contemporary learning theories* (pp. 155-209). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Timberlake, W., & Allison, J. (1974). Response deprivation: An empirical approach to instrumental reinforcement. *Psychological Review, 81*, 146-164.

Timberlake, W., Wahl, G., & King, D. (1982). Stimulus and response contingencies in them is behavior of rats. *Journal of Experimental Psychology: Animal Behavior Processes, 8,* 62-85.

Tinbergen, N. (1951). The *study of instinct.* Oxford: Clarendon Press.

Tinbergen, N. (1952). The behavior of the stickleback. *Scientific American, 187*, 22-26.

Tinbergen, N., & Perdeck, A. C. (1950). On the stimulus situation releasing the begging response in the newly hatched herring gull chick *(Larus argentatus argentatus* Pont.). *Behaviour, 3*, 1-39.

Todd, T. P., Vurbic, D., & Bouton, M. E. (2014). Behavioral and neurobiological mechanisms of extinction in Pavlovian and instrumental conditioning. *Neurobiology of Learning and Memory, 108,* 52-64.

Tomie, A., Brooks, W., & Zito, B. (1989). Sign-tracking: The search for reward. In S. B. Klein & R. R. Mowrer (Eds.), *Contemporary learning theories: Pavlovian conditioning and the status of learning theory* (pp. 191-223). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Tomie, A., Murphy, A. L., Fath, S., & Jackson, R. L. (1980). Retardation of autoshaping following pretraining with unpredictable food: Effects of changing the context between pretraining and testing. *Learning and Motivation,* 11, 117-134.

Tsao, J. C. I., & Craske, M. G. (2000). Timing of treatment and return of fear: Effects of massed, uniform- and expanding-spaced exposure schedules. *Behavior Therapy*, *31*, 479-497.

Underwood, B. J. (1957). Interference and forgetting. *Psychological Review, 64,* 49–60.

Urcelay, G. P., & Miller, R. R. (2008). Retrieval from memory. In. J. Byrne (Ed.), *Learning and Memory: A comprehensive reference*. (Vol. 1, R. Menzel (Ed.), *Learning theory and behavior*, pp. 53–74). Oxford: Elsevier.

Urcelay, G. P., & Miller, R. R. (2014). The functions of contexts in associative learning. *Behavioural Processes*, *104*, 2-12.

Urcelay, G. P., Wheeler, D. S., & Miller, R. R. (2009). Spacing extinction trials alleviates renewal and spontaneous recovery. *Learning & Behavior*, *37*, 60-73.

Urcuioli, P. J. (2013). Stimulus control and stimulus class formation. In G. J. Madden (Ed.), *APA Handbook of Behavior Analysis*. Vol. 1: *Methods and Principles*. (pp. 361-386). Washington, D.C.: American Psychological Association.

van der Kolk, B. A. (2006). Clinical implications of neuroscience research in PTSD. *Annals of the New York Academy of Sciences*, *1071*, 277–293.

Vanderveldt, A., Oliveira, L., & Green, L. (2016). Delay discounting: Pigeon, rat, human— Does it matter? *Journal of Experimental Psychology: Animal Learning and Cognition*, *42*, 141-162.

Vervliet, B., Baeyens, F., Van den Bergh, O., & Hermans, D. (2013). Extinction, generalization, and return of fear: A critical review of renewal research in humans. *Biological Psychology*, *92*, 51-58.

Waddell, J., Morris, R. W., & Bouton, M. E. (2006). Effects of bed nucleus of the *stria terminalis* lesions on conditioned anxiety: Conditioning with long duration conditioned stimuli and reinstatement of extinguished fear. *Behavioral Neuroscience*, *120*, 324-336.

Wagner, A. R. (1961). Effects of amount and percentage of reinforcement and number of acquisition trials on conditioning and extinction. *Journal of Experimental Psychology, 62,* 234-242.

Wagner, A. R. (2008). Evolution of an elemental theory of Pavlovian conditioning. *Learning & Behavior, 36*, 253-265.

Wagner, A. R., & Rescorla, R. A. (1972). Inhibition in Pavlovian conditioning: Application of a theory. In R. A. Boakes & M. S. Halliday (Eds.), *Inhibition and learning.* London: Academic Press.

Wallace, J., Steinert, P. A., Scobie, S. R., & Spear, N. E. (1980). Stimulus modality and short-term memory in rats. *Animal Learning & Behavior, 8,* 10-16.

Wasserman, E. A. (2016). Conceptualization in pigeons: The evolution of a paradigm. *Behavioural Processes*, *123*, 4-14.

Wasserman, E. A., Franklin, S. R., & Hearst, E. (1974). Pavlovian appetitive contingencies and approach vs. withdrawal to conditioned stimuli in pigeons. *Journal of Comparative and Phys-iological Psychology, 86,* 616-627.

Weiss, S. J., & Panlilio, L. V. (2015). Hedonics and the "selective associations": Biological constraints on learning. *International Journal of Comparative Psychology*, *28*, uclapsych_ijcp_26193. Retrieved from http://escholarship.org/un/item/1102v2b8.

White, K. G., & Brown, G. S. (2011). Reversing the course of forgetting. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, *96*, 177-189.

Williams, B. A. (1999). Associative competition in operant conditioning: Blocking the response-reinforcer association. *Psychonomic Bulletin & Review*, *6*, 618–623.

Williams, D. C., Saunders, K. J., & Perone, M. (2011). Extended pausing by humans on multiple fixed-ratio schedules with varied reinforcer magnitude and response requirements. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, *95*, 203-220.

Williams, M., & Woodman, G. F. (2012). Directed forgetting and directed remembering in visual working memory. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, *38*, 1206-1220.

Winter, J., & Perkins, C. C. (1982). Immediate reinforcement in delayed reward learning in pigeons. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior, 38,* 169-179.

Witcher, E. S., & Ayres, J. J. B. (1984). A test of two methods for extinguishing Pavlovian conditioned inhibition. *Animal Learning & Behavior, 12,* 149-156.

Wood, W., & Neal, D. T. (2007). A new look at habits and the habit-goal interface. *Psychological Review*, *114*, 843–863.

Wright, A. A., Katz, J. S., & Ma, W. J. (2012). How to be proactive about interference: Lessons from animal memory. *Psychological Science*, *23*, 453-458.

Yi, R., Mitchell, S. H., & Bickel, W. K. (2010). Delay discounting and substance abuse-dependence. In G. J. Madden & W. K. Bickel (Eds.) *Impulsivity: The behavioral and neurological science of discounting*. (pp. 191-211). Washington, D.C.: American Psychological Association.

Zapata, A., Minney, V. L., & Shippenberg, T. S. (2010). Shift from goal-directed to habitual cocaine seeking after prolonged experience in rats. *Journal of Neuroscience*, 30, 15457-15463.

Zentall, T. R., & Smith, A. P. (2016). Delayed matching-to-sample: A tool to assess memory and other cognitive processes in pigeons. *Behavioural Processes*, *123*, 26-42.

Zentall, T. R., Steirn, J. N., & Jackson-Smith, P. (1990). Memory strategies in pigeons' performance of a radial-arm-maze analog task. *Journal of Experimental Psychology: Animal Behavior Processes, 16*, 358-371.

Zimmer-Hart, C. L., & Rescorla, R. A. (1974). Extinction of Pavlovian conditioned inhibition. *Journal of Comparative and Physiological Psychology, 86,* 837-845.

Zito, B., & Tomie, A. (2014). *The tail of the raccoon: Secrets of addiction*. Princeton, NJ: ZT Enterprises, LLC.

Kuram ve Uygulamada

SINIF YÖNETİMİ

Editör
Doç. Dr. Celal GÜLŞEN

Yazarlar
Doç. Dr. Celal GÜLŞEN
Prof. Dr. Aynur BOZKURT BOSTANCI
Dr. Öğr. Üyesi Berru ULUSOY
Prof. Dr. Hüseyin YOLCU
Prof. Dr. İsmail AYDOĞAN
Prof. Dr. Mehmet Akif HELVACI
Prof. Dr. Sait AKBAŞLI
Doç. Dr. Ülkü TOSUN

8. Baskı

Ankara
2025

Kuram ve Uygulamada
SINIF YÖNETİMİ

Editör: Doç. Dr. Celal GÜLŞEN

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

Yayıncı Sertifika No	: 49260
Matbaa Sertifika No	: 49363
ISBN	: 978-605-170-995-6
e-ISBN	: 978-605-170-996-3
ROR	: 01ek5g375
ISNI	: 0000000485146649
Kapak Tasarımı	: Anı Yayıncılık
Mizanpaj	: Anı Yayıncılık
Dil Kontrol	: Anı Yayıncılık
Baskı	: Sözkesen Matbaacılık
Adres	: İvedik OSB 1518. Sokak Mat-Sit İş Mrk. No: 2/40 Yenimahalle-ANKARA
Tel	: 0 312 395 21 10

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

Kuram ve Uygulamada SINIF YÖNETİMİ
Editör: GÜLŞEN, Celal

Anı Yayıncılık, 8. Baskı, Ankara/Türkiye
2025, viii + 352 sf., 16 x 24 cm

ISBN	: 978-605-170-995-6
e-ISBN	: 978-605-170-996-3
ROR	: 01ek5g375
ISNI	: 0000000485146649

Eğitim, Sınıf Yönetimi
Eğitim, Sınıf Yönetimi, Sınıf, Zaman Yönetimi, Etkili Sınıf Yönetimi, Çoklu Zekâ Ölçeği, Fiziksel Ortam, İletişim, Öğretmen, Öğrenci ve Motivasyon, Eğitim, Sınıfta İletişim ve Disiplin, Kaynaştırma

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

A harfinin evrimi

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ vii

1. BÖLÜM - *Dr. Öğr. Üyesi Berru ULUSOY*

Temel Kavramlar ve Sınıf Yönetiminin Temelleri 1
- Giriş 2
- Temel Kavramlar 2
- Sınıfın Yapısal Özellikleri 15
- Sınıf Yönetiminin Kendine Özgü Özellikleri 16
- Sınıf Yönetiminin Modelleri 24
- Sınıf Yönetiminin Boyutları 27
- Örnek Olaylar ve Anılar 31
- Bölüm Değerlendirme Soruları 34
- Bölüm Kaynakları 37

2. BÖLÜM - *Prof. Dr. Hüseyin YOLCU*

Sınıf Yönetimini Etkileyen Etmenler 41
- Giriş 42
- Sınıf Yönetimini Etkileyen Sınıf İçi Etmenler 42
- Sınıf Yönetimini Etkileyen Sınıf Dışı Etmenler 58
- Değerlendirme Soruları 73
- Bölüm Kaynakları 77

3. BÖLÜM - *Prof. Dr. Sait AKBAŞLI*

Öğrenme ve Öğretme Sürecinin Yönetimi 81
- Giriş 82
- Sınıf Ortamının Fiziksel Olarak Düzenlenmesi ve Yönetimi 82
- Sınıfta Yerleşim Düzeni 90
- Öğrenme ve Öğretmeye Uygun Sınıf Ortamının Oluşturulması ve Sürecin Yönetimi 95
- Bölüm Değerlendirme Soruları 114
- Bölüm Kaynakları 117

4. BÖLÜM - *Doç. Dr. Celal GÜLŞEN*

Sınıfta Zaman Yönetimi 121
Giriş 122
Zaman Yönetiminin Özellikleri 123
Zamanı Yönetiminde Temel Yaklaşımlar 133
Sınıfta Zaman Yönetimi 136
Sınıfta Zaman Yönetimi için Öneriler 141
Bölüm Değerlendirme Soruları 145
Bölüm Kaynakları 148

5. BÖLÜM - *Prof. Dr. Mehmet Akif HELVACI*

Sınıfta İletişim ve Disiplin Oluşturma 151
Giriş 152
İletişimin Tanımı 153
Sınıfta İletişim ve Etkileşimin Yönetimi 154
İletişim Sürecinin Temel Ögeleri 156
Sınıfta Disiplin Oluşturma 171
Sınıfta Kural Geliştirme ve Uygulama 179
Bölüm Değerlendirme Soruları 183
Bölüm Kaynakları 187

6. BÖLÜM - *Doç. Dr. Celal GÜLŞEN*

Sınıfta Motivasyon ve Çatışma Sürecinin Yönetimi 189
Giriş 190
Motivasyon 191
Sınıfta Motivasyon 194
Motivasyon Kuramları 196
Öğrencileri Öğrenmeye Güdüleme 203
Güdülemede Kullanılabilecek Stratejiler 206
Çatışma Yönetimi 208
Sonuçlar 212
Bölüm Değerlendirme Soruları 215
Bölüm Kaynakları 218

7. BÖLÜM - *Doç. Dr. Celal GÜLŞEN*

Sınıfta Öğrenme Stilleri ve Çoklu Zekâ Yönetimi 221
Giriş 222
Öğrenme Stilleri 225
Çoklu Zekâ Kuramı 228
Çoklu Zekâ Alanları ve Özellikleri 230
Sınıfta Çoklu Zekâ Alanlarına Yönelik Örnek Uygulamalar 240
Çoklu Zekâ Alanlarını Değerlendirme Ölçeği 242
Bölüm Değerlendirme Soruları 250
Bölüm Kaynakları 254

8. BÖLÜM - *Prof. Dr. İsmail AYDOĞAN*

Sınıfta İstenmeyen Davranışların Yönetimi 257
Giriş 258
Okullarda İstenmeyen Öğrenci Davranışları 258
İstenmeyen Davranışların Etkenleri 262
İstenmeyen Öğrenci Davranışlarını Önleme 265
Sınıfta Disiplin Sağlama 270
Bölüm Değerlendirme Soruları 273
Bölüm Kaynakları 277

9. BÖLÜM - *Prof. Dr. Aynur BOZKURT BOSTANCI*

Sınıfta İlişki Düzenini Oluşturmada Öğretmenin Liderliği 279
Giriş 280
Öğretmenin Liderliği ve Yöneticiliği 280
İlişki Düzenini Yönetmede Öğretmen Liderliği 282
Sınıf Kültürü ve Öğretmenin Liderliği 283
Olumlu bir Sınıf İklimi Oluşturmada Öğretmenin Liderliği 286
Sınıfta Olumlu İlişki Düzeni için Öğretmenin Sahip Olması Gereken Diğer Liderlik Becerileri 290
Bölüm Değerlendirme Soruları 304
Bölüm Kaynakları 307

10. BÖLÜM - *Doç. Dr. Ülkü TOSUN*

Sınıfta Özel Gereksinimli Öğrencilerin Yönetimi 309
Giriş 310
Özel Eğitim 313
Özel Eğitim Gereksinimi Olan Bireyler 315
Sınıflardaki Özel Eğitim Gereksinimli Öğrenciler 318
► Üstün Zekâlı ve Üstün Yetenekli Öğrenciler 318
► Fiziksel Yetersizlikleri Olan Öğrenciler 320
► Özel Eğitim ve Davranış Bozukluğu Alanlarında Birlikte Değerlendirilen Yetersizlikler 327
Kaynaştırma Sınıf Öğretmenleri İçin Genel Öneriler 343
Sonuçlar 343
Bölüm Değerlendirme Soruları 345
Bölüm Kaynakları 349

8. BASKIYA ÖNSÖZ

Geleceğin öğrenen örgütlerini oluşturabilmek için çağın ve geleceğin olası gereklerine cevap verebilecek değişim ve gelişmelere oryantasyon zorunlu görülmektedir. Dünkü güneşle bugünkü çamaşırları kurutmaya çalışmak ne kadar mantıksız ise örgütleri de okulları da ve dolayısıyla sınıfları da dünkü yönetim anlayışlarıyla yönetmeye çalışmak aynı derecede mantıksızdır. Mevlana'nın deyişiyle "Düne ait ne varsa dünle beraber gitti cancağızım/Bugün yeni şeyler söylemek lazım" diyerek, klasik yönetim anlayışlarından vazgeçilmeli; bugün için sürekli gelişmeye açık yeni şeyler söylenerek örgüt yönetimleri ve sınıf yönetimleri için de çağdaş anlayışlar benimsenmelidir. Çünkü kendisiyle barışık, mutlu, başarılı ve evrene artı bir değer katacak bireyler yetiştirebilmek, günümüzde, düne göre daha elzem görülmektedir. Öğretim odaklı sınav başarısının önemsendiği eğitim anlayışından ziyade, etik değerlerin, duyguların, sağlıklı iletişimin ve iyiliklerin önemsendiği, karakterli bireylerin yetiştirilmesinin hedeflendiği okullar ve sınıflar inşa edebilmek için eğitim sistemlerinin yeniden sorgulanması ve kurgulanması kaçınılmaz bir gerçeklik olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bu sorgulama yapıldığında ise öncelikle eğitim sistemlerinin çok iyi bir şekilde irdelenmesi, buna bağlı olarak da okul ve dolayısıyla sınıf yönetimi süreçlerinin çok iyi değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu değerlendirme sadece kuramla sınırlı kalmayıp, uygulamayı da kapsayacak şekilde yapılmalıdır. Eğitim sistemlerinin uygulama boyutunun irdelenip değerlendirilmesi durumunda ise kaliteli insanların yetiştirilebileceği eğitim sistemlerinin en işlevsel kısmı olan okullar, okullar içerisinde de sınıflar ön plana çıkmaktadır. İyi yönetilemeyen bir sınıf, iyi yönetilemeyen bir okulu, bir eğitim sistemini ve dolayısıyla iyi yönetilemeyen bir toplumu tetiklemektedir. Bu nedenle eğitim sistemleri içerisinde sınıf yönetimi süreçlerinin önemi her geçen gün bir kat daha artmaktadır. Bu önem Topçu'nun da belirttiği gibi "merhametin öğretildiği ilköğretim sınıflarından adaletin öğretildiği ortaöğretim sınıflarına, oradan da uzmanlaşmanın ve ihtisaslaşmanın sağlanacağı yükseköğretimlere" geçişin hedefleneceği sınıf yönetim anlayışlarının benimsenmesini zorunlu kılmaktadır. Bu zorunluluktan hareketle, etkin ve verimli sınıfların oluşturulması için üniversitelerin eğitim fakültelerinde okutulan "Sınıf Yönetimi" derslerinin de kuramla sınırlı kalmayıp, uygulamaya yönelmesi büyük önem arz etmektedir. Bu önem, Öğretmenlik Meslek Kanunu sonrası, öğretmenlerin eğitiminde daha da ön plana çıkmaktadır.

Bu kitabın yazarları, kuram ve uygulamanın birlikte sunulmasının gerekli olduğu bilinciyle ve kaliteli sınıfların oluşturulması hedefiyle YÖK'ün öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarında belirlediği sınıf yönetimi dersinin içeriğine uygun olarak bir çalışma yapmışlardır. Çalışmalarında, içerisinde MEB tarafından kullanım izni alınan ve eğitim kurumlarına tavsiye edilen Çoklu Zekâ Alanları Değer-

lendirme Ölçeği'nin de yer aldığı bu kitabı, kuram ve uygulamayı bir arada sunmak üzere tasarlamışlardır.

Kuram ve Uygulamada Sınıf Yönetimi kitabının 7. baskısından kısa süre sonra yeni bir baskısının hazırlanmasında bilgisi, yorumu, eleştirisi ile destek verenlere, kitabın basımını gerçekleştiren Anı Yayıncılık ailesine ve kitabımızı alıp okuyarak değerlendiren herkese şimdiden teşekkür ederken, bu kitapla oluşan bilimsel işbirliğinin, paylaşımın ve sinerjinin devam etmesini diliyorum.

Okuyucularımızın kitap hakkındaki görüşleri bizlere gelecek için ışık tutacaktır. Bu yüzden güncellenerek takdirlerinize sunulan bu kitabımız hakkında lütfen görüşlerinizi, eleştirilerinizi, katkılarınızı bizden esirgemeyiniz ve "egitimveinsan@gmail.com" e-posta adresine iletiniz.

Öğretmen adaylarına, öğretmenlere ve tüm eğitimcilerimize faydalı olması ümidiyle…

İstanbul, Mart 2025
Doç. Dr. Celal GÜLŞEN
Editör

BÖLÜM 1

TEMEL KAVRAMLAR VE SINIF YÖNETİMİNİN TEMELLERİ

Dr. Öğr. Üyesi Berru ULUSOY

Giresun Üniversitesi

BÖLÜM KAZANIMLARI

Bu bölümü başarıyla tamamlayan öğrenci;

- *Sınıf yönetimiyle ilgili temel kavramları açıklayabilme,*
- *Sınıf yönetiminde kullanılan kavramları günlük yaşantıyla ilişkilendirerek sınıf yönetiminin önemini açıklayabilme,*
- *Sınıfın yapısal özellikleri ve kapsamıyla ilgili fikir yürütebilme,*
- *Sınıf yönetiminin amaçlarıyla ilgili çıkarımda bulunabilme,*
- *Sınıf yönetiminin kendine özgü özelliklerini söyleyebilme,*
- *Sınıf yönetimine etki eden etkenlerin neler olduğunun farkında olabilme,*
- *Sınıf yönetiminin boyutlarının-modellerinin neler olduğunu açıklayabilme,*
- *Sınıf yönetiminde karşılaşılan örnek olayları muhakeme edebilme*

kazanımlarını elde etmiş olacaktır.

Eğitim raylarında ilerleyen bir tren
Upuzun yolculuk ki tüm yaşam boyu süren
Her istasyonunda durup yeni yolcular alan
Aydınlık tünellerde ufka doğru uzanan...

1. GİRİŞ

Bireyin yaşamını dengeli bir şekilde sürdürebilmesi ve topluma uyum sağlayıp katkıda bulunabilmesi için gerekli davranış örüntüleriyle donatılmış olması gerekmektedir. Birey ve toplum açısından büyük önem taşıyan bu durum, ancak eğitim yoluyla gerçekleştirilebilir. Bu yönde verilen uğraşlar insanlık tarihi kadar eski olup hala da devam etmektedir. Geçmişten geleceğe doğru uzanan eğitim kavramı farklı bakış açılarını yansıtan çeşitli tanımlamalarla alanyazında, bir süreç olarak da hayatın akışında yerini almaktadır (Özkan, 2006: 35).

Bölüme, trenin vagonlarına yani sınıflara ulaşılmasını sağlayan eğitim kavramına ait tanımlamalara yer verilerek başlanmıştır. Yolculuk sınıf yönetimine ulaşmak üzere okul, sınıf ve yönetim kavramlarıyla devam etmiş vagonları/sınıfları dolduran öğretmen ve öğrencilerin yoldaşlıklarındaki görev tanımları yapılmıştır. Sınıf yönetiminin ve öneminin daha anlaşılır olması, kuramdan uygulamaya geçildiğinde zorluk yaşanmaması için temel kavramlar; sınıfın kendine özgü ve yapısal özellikleri, sınıf yönetiminin boyutları, sınıf yönetimi modelleri şiirden, anıdan ve örnek olaylardan yararlanılarak açıklanmıştır. Sınıf yönetiminde öğretmen-öğrenci ilişkilerinde yaşanan sorunlara dikkat çekilmiş, örnek olayların devamında yer alan "O Sen Olsan" kısmında okuyucu, sorun ve çözümleri üzerinde düşünmeye teşvik edilmiştir. Sınıfı yönetebilmek, iyi bir öğretmen olmanın başlıca koşuludur. Sınıfı yönetebilmek de edinilen kavramsal bilgilerle birlikte bu bilgileri sınıfta uygulayabilme becerisini gerektirir. Kavramsal bilgilerin açık olması, uygulama boyutuyla ilişkilendirilebilmesi ve kullanılabilir olmasını sağlamak amacıyla günlük yaşamdan örneklemelere sıklıkla başvurulmuştur.

2. TEMEL KAVRAMLAR

Bu başlık altında; sınıf yönetimi konusunun temel kavramları olan eğitim, okul, sınıf, yönetim tanımlamaları açıklanmış ayrıca sınıf yönetiminin önemi üzerinde durulmuştur.

2.1. Eğitim

Sınıf, yönetim ve sınıf yönetimi kavramaları öncelikli olarak eğitim kavramının açıklanmasını gerektirir. Ergun'a (1987: 15) göre eğitim, bireyin yeteneklerinin en üst düzeyde gelişmesini sağlayan ve bu gelişmenin bireyi gelecekte başarılı kıldığı bir süreçtir. Âdem (1981) ise eğitimi, bireyin yetişmesini ve gelişmesini sağlamaya özgü araçların işletilmesi olarak tanımlamıştır. E. Durkheim eğitimi toplumsal

olarak nitelendirmiş ve eğitimi toplumsal çevrenin insan üzerinde oluşturduğu etki olarak yorumlamıştır (Tezcan, 2019: 88). Gökalp (1992) ise eğitimin toplumsal işlevine dikkat çekerek bir cemiyette yetişmiş neslin, yetişmekte olan nesiller üzerindeki etkisi olarak ifade etmiştir.

Eğitim, geleneksel eğitim yaklaşımında *yaşama hazırlık* olarak tanımlanırken; çağdaş yaklaşımda *yaşamın ta kendisi* olduğu belirtilmektedir. Burada adı geçen geleneksel eğitim ve çağdaş eğitim yaklaşımına kısaca değinilecek olursa; geleneksel eğitim yaklaşımı, öğretmeni merkeze alan eğitim etkinliklerinde öğretmenin aktif, öğrencininse pasif olduğu yaklaşım türüdür. Çağdaş yaklaşım ise öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarının, yani öğrencinin merkeze alındığı, öğretmenin öğrencinin bilgiye ulaşmasında, eğitim etkinliklerinde yer almasında rehberlik ettiği bir yaklaşım türü olarak kabul edilmektedir. Çağdaş yaklaşıma göre eğitim, yaşamın içinde yer almakta ve birey, yaparak yaşayarak eğitim sürecine aktif olarak dahil olmaktadır (Şentürk & Oral, 2008). Genel tanımlamaya göre eğitim için bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla istendik yönde, kasıtlı olarak davranış değişikliği yapma süreci denilebilir (Ertürk, 1975: 12).

Yukarıda örneklendirildiği gibi eğitim kavramına ilişkin farklı tanımlamalar yapılmaktadır. Bu farklılıkların nedeni; eğitim kavramının soyut, geniş kapsamlı ve dinamik olması, ayrıca çeşitli teorik temellere dayanmasıdır. Aralarında farklılıklar olmasına rağmen bu tanımların ortak yönü; eğitimin bireyin bilgi, beceri, tutum ve davranışlarında değişiklik meydana getirme süreci olmasıdır (Özkan, 2006: 35). Eğitim kavramıyla ilgili yapılan tüm tanımlamalar değerlendirildiğinde eğitim, "bireye yaşantıları yoluyla belli amaçlara ve ilkelere göre davranış kazandırma sürecidir" denilebilir.

Eğitim tanımına ulaşılmasını sağlayan genel kavramlar; birey, yaşantı, kasıtlılık, istendiklik, davranış değişikliği ve süreçtir. Eğitim tanımlanırken ilk olarak "birey" kavramı kullanılır. *Birey; fizyolojik, psikolojik, sosyal ve kültürel bir varlıktır*. Bireyin bu özellikleri, onun eğitim sürecine etki eden unsurlarıdır. Sınıflardaki her öğrenci ayrı ayrı bireydir. Yani öğrenciler fizyolojik özellikleri, duygusal gereksinimleri, kültürel değerleri ve toplumsal yaşantılarıyla bir bütündür. Öğrenciler birey olduğundan öğretmen onları, psikolojik durumlarını etkileyen olumlu ya da olumsuz etkenlerle, geldikleri kültürün değerleriyle, sosyal ihtiyaçlarıyla değerlendirmelidir. Örneğin bir öğretmen üzgün olduğunu yansıtan yahut ağlayan bir öğrenciye kayıtsız kalmamalıdır. Öyleyse eğitim kavramını bilen, özümseyen öğretmen de bireyin psikolojik gereksinimlerini göz ardı edemez. Öğrenciye dört boyutun birleşimi olarak yaklaşır. "Bu öğrenci neden üzülüyor/ağlıyor?" sorusunun cevabını oluşturan bilgiye ulaşma konusunda harekete geçer, yani öğrenciyle ilgilenir. Doktora eğitimim sürecinde hocalarımızdan biri tahtaya büyük harflerle "BİLGİ" yazmıştı. Sonra şu soruyu yöneltti: "Bilgiye nasıl ulaşırsınız?" Sınıftan çeşitli cevaplar geldi. Hocamız, kısa bir cevap beklediğinden "Bilgi kaç harftir?" diye sorarak bu konuda bir ipucu sundu. Sınıfta biraz da çekimser ''Beş'' cevabı yükseldi. Hocamız

“Peki bilginin beşte dördü nedir?” diyerek tekrar sorduktan sonra tahtada yazan B’yi yalnız bıraktı hep bir ağızdan okuduk: “İLGİ”.

Bilginin beşte dördü ilgidir. Yani bilgiye ulaşmak için önce ilgilenmek gerekir. Öğrencilerin dışa vuran davranışları birer reflektör gibidir. Öğrenciler bu tür davranışlarıyla “Benim bir sorunum ya da durumum var, dikkat et, gör beni” diye sessiz çığlıklar atmaktadırlar. Bu noktada öğretmen, birey olan öğrencilerinin dışa vuran davranışlarının nedenine ulaştıran bilgiyi edinmek için onlara durumun nedenini sormalı kısacası onlarla ilgilenmelidir. Çünkü **ilgi, bilgiye ulaştırır**. Örneğin sınıflarda farklı uyruklardan olan öğrenciler olabilir. Onların kültürel özellikleri yadsınamaz, onlardan kültürel kimliklerini sınıfa girerken dışarıda çıkarmaları istenilemez. Çünkü eğitimin tanımı genellikle birey kavramıyla başlamaktadır. Ve birey kültürel de bir varlıktır. Ya da bir öğretmen, her sınıfa girdiğinde sırasında yalnız oturan, nöbetlerinde bir köşede arkadaşlarını izlerken gördüğü öğrenciye karşın ilgisiz kalmamalıdır. O öğrencinin sosyalleşmesi, arkadaşlarıyla kaynaşması konusunda öğretmenin harekete geçmesi beklenir. Çünkü öğretmen eğitimcidir. Eğitim tarif edilirken nasıl ki birey kavramıyla başlanıldıysa; bireyin sosyal bir varlık olduğu da dikkate alınmalıdır. Birey kavramı dört yapraklı (fizyolojik, psikolojik, kültürel ve sosyal) yonca olarak metaforlaştırılabileceğinden öğretmenler, öğrencilerini farklı gereksinimleriyle değerlendirmeli, eğitim sürecine dahil etmelidir. Aynı şekilde öğrencilerin de “birey” kavramına dört boyutta bakabilmesi sağlanmalı, bireysel farklılıklara saygı duyulması öğretilmelidir.

Eğitimin tanımlanmasında kullanılan diğer bir kavram da yaşantıdır. Yaşantı, bireyin öğrenme etkinliklerine bizzat katılması anlamına gelmektedir. Yaşantı kendi içinde iki türde ele alınabilir. Bunlar; yaşanılmış ve kazanılmış yaşantıdır. Yaşanılmış yaşantı, yaşanılmış fakat herhangi bir kalıcı izli davranış meydana getirmemiş etkinlikleri kapsar. Kazanılmış yaşantı ise bu yaşam kişiye öğrenme ve kalıcı izli davranış değişikliği kazandırmıştır. Örneğin geçen haftaki sınıf yönetimi dersine katılamayan Ali, o derste bulunan Ayşe’ye geçen hafta derste ne yaptıklarını soruyor. Ayşe “Öğretmen bir şeyler anlattı, ama hiçbiri aklımda yok, hatırlamıyorum” diyerek cevap veriyor. Ali, derste olan başka bir arkadaşı olan Ahmet’e aynı soruyu yöneltiyor. Ahmet de geçen hafta öğrenilen kavramları, neler olduğunu, ne işe yaradığını, verilen örnekleri ve öğrendiği kavramları kendisinin de günlük hayatta nasıl kullandığını Ali’ye açıklıyor. Geçen haftaki dersi Ayşe de, Ahmet de yaşamıştı. Bu ders Ayşe için sadece yaşantıda kaldığı herhangi bir öğrenme ya da davranış kazandırmadığı için **yaşanılmış yaşantıdır**. Fakat Ahmet dersten öğrenmeler kazanmış, hatta öğrendiği bigiler davranışlarında değişikliklere neden olmuştur. Bu sebeple Ahmet için geçen haftaki ders **kazanılmış yaşantıdır**. Eğitim hayatında geriye doğru bakıldığında bazı öğretmenlerin hiçbir iz bırakmadığı, isimlerinin bile hatırlanmadığı, sadece o dersi almak zorunda olunduğu için yaşantıda yer kapladıkları görülür. Bazı öğretmenlerin de olumlu davranış değişiklikleri oluşturduğu, kalıcı hatıralarıyla yaşamlara dokunarak isimlerini unutulmaz kıldıkları görülür. Bu noktada sınıf yönetiminde başarılı olan öğretmenlerin öğ-

rencilerine kazanılmış yaşantılar sunan, onlara istendik davranışlar kazandıran öğretmenler olduğu söylenebilir.

Eğitim, **istendik** davranışlar kazandırmayı amaçlar. Eğitim yoluyla önceden belirlenen hedefler kazandırılır. Burada adı geçen istendiklik iki kaynağa dayanmaktadır. Bunlar; 1973 tarihli 1739 sayılı Türk Millî Eğitimi Temel Kanunu (METK) ile belirlenmiş olan Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları ve Temel İlkeleri ile Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı'nca hazırlanan ve ilgili müfredatlarda da açıklanan hedef davranışlar, öğrenci kazanımlarıdır (MEB, 2021). **Kasıtlılık** ise davranışların bir hedefe/amaca yönelik biçimde değişmesidir. Eğitimin planlı ve programlı yapılması, tesadüflere bırakılmaması gerektiği, kasıtlılık kavramıyla ifade edilmektedir (Uzunöz & Akgür, 2020). Eğitim tanımlanırken yaşam boyu devam eden bir süreç olduğu belirtilmişti. Süreç; sözlükte olguların ya da olayların belli bir sonuca varacak biçimde düzenlenmesi ve art arda sıralanmasıdır. Bir şeyin yapılış, üretiliş biçimini oluşturan sürekli işlemler, eylemler dizisi olarak da tanımlanır (TDK, 2020). Eğitim, yaşam boyu uzanan bu yolculuğunu formal ve informal olmak üzere iki türünü de kucaklayarak devam ettirmektedir.

İnformal eğitim; ailede, akran gruplarında, çevrede, kitle iletişim araçları ya da okuma yoluyla yaşamın içerisinde doğal olarak kendiliğinden oluşan eğitim sürecidir. İnformal eğitim planlanmamıştır, amaçsızdır, herhangi bir zaman, mekan ya da araç gereç gerektirmez, öğreticileri de profesyonel değildir (Yavuz, 2007). Öğrenmeler sonucunda ölçme ve değerlendirme işlemleri uygulanmaz. Ayrıca informal eğitim olumsuz, istendik olmayan davranışlarla da sonuçlanabilir. Örneğin ailesinde sorunların çözümü için kullanılan yöntem olarak şiddeti öğrenmiş bir çocuk, sınıfta arkadaşıyla bir sorun yaşadığında şiddete başvurabilir. Çünkü ebeveynler birbirleriyle, çocukla ya da dışarıdan kişilerle sorun yaşadıklarında hep şiddeti kullanmışlardır. Bütün bu süreci gözlemleyen çocuk da ailesinden sorun çözme yöntemi olarak şiddeti öğrenmiştir. Başka bir örnekte anne/baba her zor durumda yalanı çözüm olarak kullanmaktadır. Yalan söylemek ebeveyn için normalleşmiş bir davranış olduğundan, çocuk da yalan söyleme alışkanlığını edinmiş, yaşamında normalleştirmiş ve sınıfta da yalan konuşma davranışını sürdürmüştür. Başka bir örnekteyse nazik, saygılı ve kibar üsluba sahip ebeveynlerden oluşan bir aile olsun. Ailenin tayin vb. nedenlerle çevre değiştirmesi sonucu çocuğun bir müddet sonra konuşmalarında değişmeler meydana geldiğini, sınıfında da bu olumsuz konuşmaları sergiliyor olduğunu farz edelim. Verilen bu üç örnekte de informal eğitimin istendik davranışlarla sonuçlanmadığını, bazen olumsuz davranışlarla da sonuçlanabileceği görülmektedir.

Formal eğitim ise okullarda ve eğitim kurumlarında verilen eğitimdir. Formal eğitimde istendik davranışlar kazandırmak esastır. Çünkü formal eğitim, amaçlar doğrultusunda planlanarak kontrollü ve programlı şekilde yürütülür (Erden, 2007). Öğreticileri profesyoneldir ve öğretim etkinliklerinin hedeflenen amaçları kazandırıp kazandırmadığını belirlemek amacıyla ölçme değerlendirme çalışmaları yapılır. Yapılan ölçmeler ve ölçme sonucuna göre yapılan değerlendirmeler

BÖLÜM KAYNAKLARI

Açıkalın, A. (1994). *Okul yöneticiliği,* Ankara: Pegem Yayınları.

Adem, M. (1981). *Eğitim planlaması*, Ankara: A.Ü. Eğitim Fakültesi Eğitim Araştırmaları Merkezi Yayını

Ağaoğlu, E. (2005). *Sınıf yönetimi ile ilgili genel olgular*, Sınıf yönetimi. Editör: Zeki Kaya, Ankara: Pegem Yayınları.

Avcı, C. (2008). *Atatürk'ün eğitim hakkındaki düşünceleri*. https://www.bilgicik.com/yazi/ataturkun-egitim-hakkindaki-dusunceleri-dr-cemal-avci adresinden 03.11.2021 tarihinde erişilmiştir.

Aydın, A. (2004). *Sınıf yönetimi,* Ankara: Pegem Yayınları.

Baloğlu, N. (2001). *Etkili sınıf yönetimi*, Ankara: Baran Ofset.

Başar, H. (1999, 2001,2006). *Sınıf yönetimi,* Ankara: MEB Yayınları

Beytekin, O. F. (2016). *Sınıf yönetiminin temelleri*, Sınıf yönetimi. Editör: İkram Çınar, Ankara: Eğiten Kitap Yayıncılık.

Bozdaş, Ş. (2013). *Öğretmenlerin mesleklerine adanmışlık düzeyleri ile değerler eğitimi uygulama düzeyleri arasındaki ilişki*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Büyükkaragöz, S. (1997). *Program geliştirme*, Konya: Kuzucular Ofset.

Çelik, V. (2005). *Sınıf yönetimi.* Ankara: Nobel Yayıncılık.

Çelik, V. (2012). *Sınıf yönetimi.* Ankara: Nobel Yayıncılık.

Çelikten, M. (2008). *Yapılandırmacı yaklaşıma göre sınıf yönetimi.* Ankara: Anı Yayıncılık

Demirdağ, S. (2019). *Sınıf yönetimine giriş ve temel kavramlar*, Sınıf yönetimi. Editör: Seyithan Demirdağ, 2-19. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Demirtaş, H. (2020). *Sınıf yönetiminin temelleri*, Etkili sınıf yönetimi. Editör: Hüseyin Kıran ve Kazım Çelik, 1-30. Ankara: Anı Yayıncılık.

Demirtaş, Z. (2012). *Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin algılarına göre kendi sınıf yönetimi yeterlik düzeyleri*. EducationSciences 7(1) 380-388 https://dergipark.org.tr/tr/pub/nwsaedu/issue/19817/212 007 adresinden 11.11.2021 tarihinde erişilmiştir.

Doğan, S. (2017). *Okul kültürü ve iklimi*, Okul Yönetimi. (Editör: C.T.Uğurlu). İstanbul: Anı Yayıncılık.

Döş, İ. (2013). Mutlu okul. *Eğitim ve Bilim*, 38 (170), 266-280.

Ekici, G. (2008). Sınıf yönetimi dersinin öğretmen adaylarının sınıf yönetimine yönelik tutum ve inanç kazanma düzeyine etkisi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 17, (3) 167-182.

Erçetin, Ş. Ş. , vd. (2004). *Sınıf Yönetimi.* Ankara: Asil Yayın

Erden, M. (2007). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.

Eren, E. (2007). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*. Beta Basım Yayım: İstanbul

Ergen, Y. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri, akademik iyimserlikleri ve mesleki bağlılıkları arasındaki ilişki (Malatya ili örneği).* Doktora Tezi, 19 Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.

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

Ergün, M. (2017). *Sınıfta motivasyon*, Sınıf yönetimi. Editör: Emin Karip, 133-148. Ankara: Pegem Akademi.

Ertürk, S. (1975). *Eğitimde program geliştirme***.** Ankara: Yelkentepe Yayınları.

Giresunfenlisesi. (2021). "Vizyonumu-Misyonumuz: Amaç-Misyon".https://giresunfenlisesi.meb.k12.tr/icerikler/vizyonumuz-misyonumuz_9770844.html. Erişim Tarihi: 23.12.2021).

Gökalp, Z. (1992). *Terbiyenin Sosyal ve Kültürel Temelleri*. Editör: Rıza Kardaş. İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.

Gülşen, C., vd. (2017). Kuram ve Uygulamada Sınıf Yönetimi (*5.Baskı).* (Editör: Celal GÜLŞEN) içinde *"Sınıfta Zaman Yönetimi- 4.Bölüm,* s:101-128*".* Ankara: Anı Yayıncılık.

Gülşen, Celal. (2015). Çoklu Zekâ Alanları Değerlendirme Ölçeği Geliştirilmesi Çalışması-Multiple Intelligences Areas Evaluation Scale Developing Study. International Journal of Human Sciences (IJHS). Cilt: 12, Sayı: 2, Sayfa: 1918-1930. (DOI: 10.14687/ijhs.v12i2.3469).

Güneş, F. (2014). *Sınıf yönetimi yaklaşım ve modeller.* Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Ilgar, L. (2005). *Eğitim yönetimi, Okul Yönetimi,Sınıf Yönetimi. İstanbul: Beta Basım Yayıncılık*

İmginn, (2021) https://imginn.com/tags/fesle%C4%9Fen/ adresinden 13.11.2021 tarihinde erişilmiştir.

Kaplan, Z. (2018). *Okul öncesi öğretmenleri sınıf yönetimi becerileri ölçeğinin geliştirilmesi ve öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

Kapluhan, E. (2014). 1921 *Maarif Kongresi'nin Türk eğitim tarihindeki yeri ve önemi.* Yalova Sosyal Bilimler Dergisi 4 (8), 123-134.

Karip, E. (2002). *Sınıf yönetimi,* Ankara: Pegem Yayınları.

Kaya, A. (2008). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını uygulayan sınıf öğretmenleri ile bu yaklaşımı uygulamayan dal öğretmenlerinin sınıf yönetimi yaklaşımlarının karşılaştırılması: Gaziantep ili örneği. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.

Kıran, H., vd. (2005). *Etkili Sınıf Yönetimi.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Kohen, L. (2006). *Etkili sınıf yönetimi için uygun sınıf ortamının yaratılmasında öğrenci ve öğretmen beklentileri İstanbul'daki üniversitelerden bir uygulama.* Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Livatyalı, H. Y. (2011). *Okul ve okulda zaman yönetimi,* Sınıf Yönetimi. Editör: Musa Gürsel, 118-131, Konya: Eğitim Kitabevi Yayınları

MEB (Millî Eğitim Bakanlığı). (2021). Millî Eğitim Temel Kanunu https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf. (Erişim Tarihi: 09.11.2021)

Miller, V. (1967). *The public, administration of American school systems*. The Macroillan company, New York.

Okçu, V. ve Epçaçan, C. (2013). Sınıf yönetiminin boyutlarına ilişkin ilköğretim öğretmenlerinin yeterlik düzeylerinin öğretmen ve öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Millî Eğitim*, *42*(200), 68-86.

Önder, H. H., Gül, M., Ergüldürenler, G. (2013). Eğitim ortamında ergonomi kullanılması ve örnek ideal sınıf çalışması. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 1(Büro Yönetimi Özel Sayısı): 41-55.

Özer, N. ve Atik, S. (2015). Eğitimin temel kavramları, Eğitim Bilimine Giriş. Editör: Celal Tayyar Uğurlu, 1-15, Ankara: Eğiten Kitap.

Özgül, O. (2011). Sümer sosyal hayatında eğitimin yeri ve önemi. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(2) 401-414 https://dergipark.org.tr/tr/pub/erzisosbil/issue/6034/80865 adresinden 13.11.2021 tarihinde erişilmiştir.

Özkan, H. H. (2006). Popüler kültür ve eğitim. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(1), 29-38.

Present5. (2021). https://present5.com/sinif-yonetimi-yaklasimlari-ve-modelleridoc-dr-atilla/ adresinden 13.11.2021 tarihinde erişilmiştir.

Sarı, İ. (2013). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterliliklerine ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerinin değerlendirilmesi (Diyarbakır İli Ergani İlçesi Örneği,* Yüksek Lisans Tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Gaziantep.

Sarı, T. (2019). *Okul yöneticilerinin algı yönetimi taktikleri, örgüt iklimi ve öğretmen motivasyonu arasındaki ilişkiler*, Doktora Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Şentürk, H. ve Oral, B. (2008). "Türkiye'de Sınıf Yönetimi ile İlgili Yapılan Araştırmaların Değerlendirilmesi", *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi.* www.esosder.org adresinden 09.11.2021 tarihinde erişilmiştir.

Taş, A. (2005). *Sınıf yönetimini etkileyen etkenler. E*ditör: Hüseyin Kıran, Kazım Çelik. 33-55, Ankara: Anı Yayıncılık.

Tatar, M. *(2004).* Etkili öğretmen*. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Elektronik Eğitim Fakültesi Dergisi* 1 (11*). https://dergipark.org.tr/tr/pub/yyuefd/issue/13722/166079.*

*TDK (*Türk Dil Kurumu). (2020). https://sozluk.gov.tr/ adresinden 12.11.2021 tarihinde erişilmiştir.

Terzi, A. R. (2002*).* Sınıf yönetimi açısından etkili öğretmen davranışları. *Millî Eğitim Dergisi*, 155-156.

Tezcan, M. (1999). *Eğitim sosyolojisi*. Ankara: Zirve Ofset.

Tezcan, M. (2019). *Eğitimin toplumsal temelleri-s:87-112*. Eğitim Bilimine Giriş. *(*Editör: Veysel Sönmez).Ankara: Anı Yayıncılık.

Toprakçı, E. (2017). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Pegem Yayınları.

Ünlü, İ. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin düşünme stilleri ile sınıf yönetim stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. https://hdl.handle.net/20.500.12619/74589 adresinden 12.11.2021 tarihinde erişilmiştir.

Üstüner, M. (2004). *Sınıf Yönetimi*. Yayınlanmamış ders notları, Malatya.

Uzunöz, A. ve Akgür, M.Ş. (2020). Nevşehir ilinin eğitim fonksiyonlarının eğitim coğrafyası açısından incelenmesi. *Kapadokya Eğitim Dergisi*, 1(1). 12-27.

Wahome, T. J. (2003). *Student perceptions of factors that promote resiliency in high schools*. Unpublished doctoral dissertation, University of California.

Weinstein, C. S. (1996). *Secondary classroom management: Lessons from research and practice*. New York: McGraw-Hill.

Yavuz, M. (2007). *Eğitimle ilgili temel kavramlar*, Eğitim bilimine giriş. Editör: Musa Gürsel ve Muhsin Hesapçıoğlu, 11-27, Konya: Eğitim Kitabevi.

Yeşilyurt, E. (2009). Teachers' perceptions on the effect of school culture on teaching success (sample of Elazığ city). *Journal of Education Faculty*, 11(2), 195-214

Yiğit, B, (2004). *Sınıfta disiplin ve öğrenci davranışının yönetimi*. Sınıf yönetimi. Editör: Mehmet Şişman ve Selahattin Turan, Ankara: PegemA Yayıncılık.

BÖLÜM 2

SINIF YÖNETİMİNİ ETKİLEYEN ETMENLER

Prof. Dr. Hüseyin YOLCU

Kastamonu Üniversitesi

BÖLÜM KAZANIMLARI

Bu bölümü başarıyla tamamlayan öğrenci,

- *Sınıf yönetimini etkileyen sınıf içi etkenlerin neler olduğunu söyleyebilme,*
- *Öğrenci ile ilgili etkenlerin sınıf yönetimi bakımından önemini açıklayabilme,*
- *Öğretmenle ilgili hangi etmenlerin sınıf yönetimi üzerinde nasıl ve hangi yönde etkili olduğunu açıklayabilme,*
- *Sınıf yönetiminde ortamla ilgili bileşenleri söyleyebilme,*
- *Sınıfın yakın çevresini oluşturan bileşenleri söyleyebilme,*
- *Aile ile ilgili etkenlerin sınıf yönetimine etkilerini açıklayabilme,*
- *Akran grubu ile sınıf yönetimi arasındaki ilişkiyi kurabilme,*
- *Okulun sınıf yönetimi bakımından önemini açıklayabilme,*
- *Uzak çevrenin sınıf yönetimine olan etkisini açıklayabilme*

davranışlarını kazanmış olacaktır.

1. GİRİŞ

Eğitim kavramına ilişkin olarak ilgili alanyazında birden fazla tanıma rastlamak mümkündür. Örneğin Oğuzhan (1993: 48) eğitimi, önceden saptanmış amaçlara göre bireylerin davranışlarında belli gelişmeler sağlamaya yarayan planlı etkinlikler dizisi olarak tanımlarken, Demirel (2007: 6) bireyde kendi yaşantısı ve kasıtlı kültürlenme yoluyla istenilen davranış değişikliği meydana getirme süreci olarak tanımlamaktadır. Belirtilen ilk iki tanımdan farklı olarak Sönmez (2008: 5) eğitimi, fiziksel uyarımlar sonucu, beyinde istendik biyo-kimyasal değişikler oluşturma süreci biçiminde tanımlamıştır. Kuşkusuz bu tanımların sayısını artırmak mümkündür. Eğitim nasıl tanımlanırsa tanımlansın, yapılan bütün tanımların birkaç ortak özelliğe sahip olduğu söylenebilir. Bunlardan ilki amaçlı bir girişim/etkinlik olmasıdır. İkincisi bireyde bir davranış değişikliğini temel almasıdır. Üçüncüsü bir süreç içinde gerçeklemesidir. Dördüncüsü istendik ve kasıtlı bir kültürlenme içermesidir. Beşincisi ise dolaylı bir girişim olmasıdır.

Eğitimin dolaylı bir girişim olması, okul denilen örgütlü yapıların varlığını gerektirmiştir. Okul, bir öğretim programına bağlı olarak, belirli bir öğretim düzeyine devam eden öğrencilere yönelik eğitim-öğretim etkinliklerinin yürütüldüğü bir özel öğrenme çevresi biçiminde tanımlanabilir. Bursalıoğlu'nun (1999: 34) da belirttiği okul denilen, bu özel öğrenme çevresi oluşturulurken gerçek çevrede olmayıp, istenen ya da olup da istenmeyen kavram ve süreçlerin yer alıp almamasına dikkat çekilmiştir. Dolayısıyla bu özel çevrede sınıf denilen fiziki mekanlarda öğretmenler gerçek çevreyi çocuğa kolaylaştırarak, temizleyerek ve dengeleştirerek öğretirken, aynı zamanda bu çevrenin iyi ya da kötü etkilerini göz önünde bulundurmak durumundadır. Bu açıdan incelendiğinde sınıf yönetimini etkileyen etmenler, sınıf içinden kaynaklanan "sınıf içi etmenler" ile yakın ve uzak çevreden kaynaklanan "sınıf dışı etmenler" biçiminde gruplanabilir.

2. SINIF YÖNETİMİNİ ETKİLEYEN SINIF İÇİ ETMENLER

Sınıf yönetimini etkileyen sınıf içi etmenlerin başında "öğrenci", "öğretmen" ve "ortam" yer almaktadır.

2.1. Öğrenci

Öğrencinin genel özellikleri, giriş yeterlilikleri (hazır bulunuşluk düzeyi), öğrenme biçimi, beklenti ve gereksinimleri sınıf yönetimini etkileyen etmenler arasında yer almaktadır. Bunlar aşağıda sırasıyla ele alınmıştır (Gökdağ, 2008: 84; Senemoğlu, 2002: 384).

Öğrencinin genel özellikleri: Genel özellikler öğrencilerin cinsiyeti, yaşı, gelişim düzeyi, genel sağlık durumu, genel yeteneği, içinde yaşadığı sosyo-kültürel koşullara ilişkin özelliklerdir (Gökdağ, 2008: 84; Senemoğlu, 2002: 384). Genellikle ilkokul 1-4. sınıflar arasında görev yapan sınıf öğretmenleri uzun süre aynı öğrencilerle bir arada oldukları için öğrencilerinin yukarıda belirtilen genel özelliklerini çok iyi bilir. Buna karşın ortaokul 5-8. sınıflar ile ortaöğretimde görev alan branş öğretmenleri öğrencilerle daha kısa süre bir arada olmaları nedeniyle öğrencinin genel özelliklerini yeterince tanıyamamakta veya tanımaları daha uzun zaman almaktadır.

Konuyla ilgili olarak vurgulanması gereken noktalardan biri de erkek ve kız öğrencilerin duygusal, sosyal ve davranışsal bakımından farklı gelişim özellikleri göstermeleridir. Bu farklılıklar, içinde bulunulan toplum yapısından, kültürel değerlerden ve eğitim sürecinden etkilenir. Bütün bunlar öğrencilerin okul öncesi eğitimden ilköğretime, ortaöğretimden yükseköğretime değin kimlik kazanımında farklı özellikler taşımalarına neden olur (Henniger, 2004: 40).

Öğretmenler öğrencilerinin sosyo-ekonomik özellikleri dışında gelişim özelliklerini de çok iyi bilmeleri gerekmektedir. Örneğin yapılan bir araştırma, kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre fizik dersine yönelik olarak daha olumsuz tutum içinde olduklarını ortaya koymuştur. Geliştirilen olumsuz tutumların nedenleri, belirtilen dersler bakımından oldukça farklılık göstermektedir. Araştırmaya katılan kız öğrenciler fizik dersini daha sıkıcı bulmaları nedeniyle, matematik dersini de konularının zor olmasından dolayı olumsuz tutum ge-liştirmektedir. Öğretmen faktörünün olumsuz etkisi kimya dersi için öne çıkarken, biyoloji dersi için de ezberlenmesi gereken Latince terimler öğrencileri bu dersten soğutmuştur (Koca-Özgü ve Şen, 2006: 146). Yine konuyla ilgili olarak Çiftçi ve Temizyürek'in (2008: 126) yaptıkları araştırmada da öğrenci-lerin okuma-anlamalarında cinsiyete göre farklılaşma olduğu ortaya konulmuştur. Buna göre kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla daha başarılı oldukları tespit edilmiştir. Kızların başarı ortalaması %87,7 iken, erkeklerin başarı ortalaması ise %83,2'dir.

Giriş yeterlilikleri: Giriş yeterlilikleri, öğrencinin yeni öğrenme konusuyla ilgili olarak bilgi, beceri ve tutum bakımından daha önceden sahip olduğu ön öğrenme yaşantılarıdır. Her yeni öğrenme, öğrencinin konuyla ilgili ön yaşantılarının üzerine kurulur. Bu durum öğretmenlerin bir dersi planlarken öğrencilerin konuyla ilgili bilgi ve becerilerini göz önünde bulundurmalarını gerektirir. Gökdağ (2008: 85) öğrencinin konuyla ilgili sahip olduğu giriş yeterliliklerinin, onun nasıl ve hangi düzeyde öğrenebileceği üzerinde kayda değer bir etkiye sahip olduğunu belirtmektedir. Memnun'un (2008: 96) yaptığı araştırma bunu doğrulamaktadır. Söz konusu araştırmada, öğrencilerin olasılık kavramlarını öğrenememe nedenlerinin başında, onların giriş yeterlilik düzeylerinin yetersiz olması yer almaktadır. Öğretmenin öğrencinin giriş yeterlilikleri hakkında bilgi sahibi olmasının, onun

doğru öğretim ilke ve yöntemlerin yanı sıra araç-gereçleri seçmesi bakımından da belirleyici olduğunu belirtmekte fayda vardır.

Öğrenme biçimleri: Öğrenme biçimi, bir öğrencinin bir öğrenme çevresini nasıl algıladığını, o çevreyle nasıl etkileşime girdiğini ve duygusal olarak nasıl tepkide bulunduğunu belirleyen psikolojik özelliklerin bütünüdür (Gökdağ, 2008: 85). Dolayısıyla bir sınıftaki öğrenciler arasında bireysel farklılıkların olması, onların öğrenme biçimlerinin de farklı olacağı anlamına gelmektedir. Örneğin bazı öğrenciler dokunsal ya da hareket gerektiren öğrenme yaşantılarını yeğlerler. Bu öğrencileri oturma ve dinleme yoluyla öğrenme yaşantılarına katmak oldukça güçtür. Diğer yandan, bazı öğrenciler yaparak-yaşayarak öğrenmeyi tercihi ederken, bazıları da rol yapma, benzetim, proje tabanlı öğretim ya da yaratıcı drama gibi öğretim yöntemleriyle öğrenme yaşantılarına aktif olarak katılmayı tercih etmektedir. Bütün bunlar birlikte ele alındığında öğrenme etkinliklerinin, öğrencilerin bu bireysel farklılıklarının dikkate alınarak düzenlenmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Aykaç'ın (2005: 28) da belirttiği gibi bu düzenlemenin yapılması her öğrenciye uygun bir öğrenme ortamı oluşturulmasına yol açacak, öğrencilerin dikkat ve ilgilerinin derse yoğunlaşması yanında öğretimin niteliğini de artıracaktır.

Öğrenme biçimlerini, bireysel farklılıklar ve tercih edilen öğretim yöntemine bağlı olarak açıklamak doğru değildir. Gökdağ'a (2008: 85) göre öğrencinin cinsiyetinin, yaşının ve sağlığının yanı sıra çevresel koşullar da öğrenmenin etkililiği üzerinde belirleyicidir. Kız ve erkek öğrenciler okul yaşantılarında farklı davranış örüntüleri sergileyebilmektedir. Örneğin erkek öğrencilerin kız öğrencilerden daha yarışmacı ve saldırgan oldukları, onların yarışmanın olduğu durumlara daha iyi tepki verdikleri bilinmektedir. Bu konuda Oral'ın (2003: 432) ortaöğretim öğrencileri üzerine yaptığı araştırma, fen ve sosyal alandaki öğrencilerin soyut kavramlaştırma, Türkçe-matematik ve mesleki alanlardaki öğrencilerin ise aktif öğrenme biçimlerini tercih ettiklerini göstermektedir.

Öğrencilerin beklenti ve gereksinimleri: Öğrencilerin beklenti ve gereksinimlerinin cinsiyetlerine, yaşadıkları çevrenin *sosyo-ekonomik düzeyine (SED),* aldıkları eğitimin tür ve düzeyine göre farklılık taşıyabileceğinin altını çizmek gerekir. Öğrencilerin beklenti ve gereksinimlerini tanımak etkili bir sınıf yönetimi için gereklidir. Öğretmenler, ilk önce öğrencilerin beklenti ve gereksinimlerini ve bunlarla ilişkili davranışların ilişkisini anlamalıdır. Bunun ardından öğrencilerin beklenti ve gereksinimlerine yanıt verecek iyi bir sınıf yönetimi sağlamaya çalışmalıdır (Celep, 2007: 11). Burada öncelikle öğrencilerin beklentileri ve gereksinimi arasındaki ayrımı yapmak gerekmektedir. Öğrencinin beklentisi, öğretim sürecinin sonunda elde edeceği ürün, yani başarıdır. Diğer bir ifadeyle öğretim süreci içerisinde öğrencinin bilişsel, duyuşsal ve devinimsel kazanımlarıdır. Belirtilen beklentileri, yalnızca öğrenciye atfetmek doğru değildir. Bu beklentiler, aynı zamanda ailenin de beklentileridir. Örneğin ailelerin çocuklarını iyi bir okula kaydettirmek istemeleri, nitelikli ya da deneyimli bir öğretmenin sınıfına vermek

BÖLÜM KAYNAKLARI

Aksoy, E. Ve Işık, I. (2008). İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Rolleri. Sosyal Bilimler Dergisi, (19), 235-248.

Atıcı, M. (2001). Yüksek ve Düşük Yetkinlik Düzeyine Sahip Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Stratejileri. Kurama ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 7 (28), 483-499.

Aydın, P. İnayet. (2002). Alternatif Okullar. Ankara: Pegem A Yayıncılık

Aydın, A. (1998). Sınıf Yönetimi. Ankara: Anı Yayıncılık

Aykaç, N. (2005). Öğretme ve Öğrenme Sürecinde Aktif Öğretim Yöntemleri. Ankara: Naturel Yayıncılık.

Balcı, A. (2002). Etkili Okul (3. Basım). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Başar, H. (1996). Sınıf Yönetimi. Ankara: Pegem Personel Eğitim Merkezi Yayını No:13.

Bursalıoğlu, Z. (1999). Eğitim Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış (Onbirinci Basım). Ankara: Pegem Yayınları.

Celep, C. (2008). Sınıf Yönetiminde Kuram ve Uygulama (Üçüncü Basım). Ankara: Pegem A Akademi.

Çelik, V. (2000). Okul Kültürü ve Yönetimi (İkinci Basım). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Çiftçi, Ö. Ve Temizyürek, F. (2008). İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Ölçülmesi. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5(9), 109-129.

Demir, İ., Depren, Ö. Ve Kılıç, S. (2009). Öğrencinin Aile Yapısının ve Sahip Olduğu İmkanların Matematikte Başarılı Olmasına Etkileri. Uluslararası 5. Eğitim ve Bilim Kongresi Bildiri Kitabı 1. Cilt, 68-271.

Demirel, Ö. (2007). Öğretme Sanatı: Öğretim İlke ve Yöntemleri (Onikinci Basım). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Dinçer, M. Alper ve Uysal, G. (2009). Determinants Of Student Achievement In Turkey. Bahçesehir University Center For Economic And Social Research Working Paper No:2.

Dönmez, B. (2007). Sosyal Bir Sistem Olarak Sınıf. Sınıf Yönetimi (Edit: Mehmet Şişman Ve Selahattin Turan). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Duran, Ş. Kılıç (2007). 9.,10.,11 Yaşındaki Çocukların Zihinsel Gelişim Ve Benlik Saygısına Ailenin Sosyo-Ekonomik Düzeyinin Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Erçelebi, H. (1996). Aile ve Eğitim. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1996 (1), 60-64.

Erden, M. (2007). Eğitim Bilimine Giriş. Ankara: Arkadaş Yayınevi.

Giddens, A. (2000). Sosyoloji (Yayına Hazırlayan: Hüseyin Özel ve Cemal Güzel). Ankara: Ayraçyayınları.

Göçer, A. Ve Deryakulu, D. (2005). Öğretmen Yakınlığının Öğrencilerin Başarıları, Tutumları Ve Güdülenme Düzeylerine Üzerindeki Etkisi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 10 (40), 518-543.

Gökdağ, D. (2008). Etkili İletişimin Engelleri. Etkili İletişim (Edit: Uğur Demiray). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Gümüş, A., Tümkaya, S. Ve Dönmezler, T. (2004). Sıkıştırılmış Okullar. Ankara: Eğitim Sen Yayınları.

Günalp, A. (2007). Farklı Anne Baba Tutumlarının Okul Öncesi Eğitim Çağındaki Çocukların Özgüven Duygusunun Gelişimine Etkisi (Aksaray İli Örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Güngör, A ve Ün-Açıkgöz, K. (2005). İşbirlikçi Öğrenme ve Geleneksel Öğretimin Okuduğunu Anlam Üzerinde Etikleri ve Cinsiyetle İlişkileri. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 11(43), 358.

Hamarta, S. (2007). Ilkögretım 8.Sınıf Ögrencilerinin Sosyal Problem Çözme Becerilerinin Algılanan Anne Baba Tutumları Açısından İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Henniger, L. Michael. (2004). The Teaching Experience: An Introduction To Reflective Practice. Printed In United States Of America.

Henslin, M. James (2003). Sociology: A Down-To-Earth Approach. Printed United States Of America.

Işık, H. (2007). Öğrenme Ortamlarının Fiziksel Düzeni. Sınıf Yönetimi (Edit: Mehmet Şişman ve Selahattin Turan). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Jacobsen, David A., Eggen, P. Ve Kauchak, D. (1989). Methods For Teachings: A Skills Approach. Merill Publishing Company In United Satates Of America.

Kalaycı, N. (2005). İlköğretim Okulu Öğrencileri Okullarında Hangi Durumları Problem Olarak Algılamaktadır? Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 11 (42), 167-193.

Kindsvatter, R., Wilen, W. Ve Ishler, M. (1988). Dinamics Of Effective Teaching. New York: RR Donnelley ve Sons Company.

Koca-Özgün, Aslı, S. Ve Şen, A. İlhan, A. (2006). Ortaöğretim Öğrencilerinin Matematik Ve Fen Derslerine Yönelik Olumsuz Tutumlarının Nedenleri. Eğitim Araştırmaları Dergisi, 6 (23), 137-147.

Korkmaz, İ., Saban, A. Ve Akbaşlı, S. (2004). Göreve Yeni Başlayan Öğretmenlerin Karşılaştıkları Güçlükler. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 10 (38), 266-277.

Kurul, N. (2009). Neo-Liberalizm ve Kent Okulları. Yeniden İmece Dergisi, 6 (23), 39-42.

Memnun, D. Sezgin. (2008). Olasılık Kavramlarının Öğrenilmesinde Karşılaşılan Zorluklar, Bu Kavramların Öğrenilememe Nedenleri ve Çözüm Önerileri. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9 (15), 89–101.

Memurlar, (2009a). İlk Çocuklar Daha Başarılı. (10.12.2009). http://www.memurlar.net/haber/155301 Adresinden 20 Temmuz 2022 Tarihinde Alınmıştır.

Memurlar, (2009b). -Yaşlı Babaların Çocuklarının Zihinsel Performansı Daha Düşük. (10.03.2009). http://www.memurlar.net/haber/133991 Adresinden 20 Temmuz 2022 Tarihinde Alınmıştır.

Memurlar, (2009c). Genç Anne Olmak Çocuğa Şiddeti Artırıyor. (10.04.2009). http://www.memurlar.net/haber/136766 Adresinden 20 Temmuz 2022 Tarihinde Alınmıştır.

Memurlar, (2009d). "Geç Anne Baba Olanların Çocukları Daha Zeki". (18.02.2009) http://www.memurlar.net/haber/132199 Adresinden 20 Temmuz 2022 Tarhinde Alınmıştır.

Moore, D. Kenneth (2001). Classroom Teaching Skills (Fifth Edition). Boston: Mcgraw-Hill.

Oğuzhan, F. (1993). Eğitim Terimleri Sözlüğü (Gözden Geçirilmiş ve Genişletilmiş Üçüncü Baskı). Ankara: Emel Matbaacılık.

Oral, B. (2003). Ortaöğretim Öğrencilerinin Öğrenme Stillerinin Incelenmesi. Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 9 (35), 418-435.

Orlich, C. Donald, Harder, J., Robert, Trevisan, S., Michael, Brown ve H., Abbies (2004). Teaching Strategies A Guide To Effective Instruction (Seventh Edition). Printed In The USA.

Özdal, F. Ve Aral, N. (2005). Baba Yoksunu Olan ve Anne-Babası Ile Yaşayan Çocukların Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi. Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi, 6, (2), 255-267.

Senemoğlu, N. (2001). Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya. Ankara: Gazi Kitabevi.

Sönmez, V. (2008). Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı (Ondördüncü Basım). Ankara: Anı Yayıncılık.

Taçman, M. (????) İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Demokratik Tutumları. https://www.academia.edu/34795964/%C4%B0LK%C3%96%C4%9ERET%C4%B0M_SINIF_%C3%96%C4%9ERETMENLER%C4%B0N%C4%B0N_DEMOKRAT%C

4%B0K_TUTUMLARI_DEMOCRATIC_ATTITUDES_OF_ELEMENTARY_SCHOOL_TEACHERS adresinden 20 Temmuz 2022 tarihinde alınmıştır.

Taş. A. (2008). Sınıf Yönetimini Etkileyen Etkenler. Etili Sınıf Yönetimi (Edit: Hüseyin Kıran). Ankara: Anı Yayıncılık.

Telegraph, (2009). http://www.telegraph.co.uk/science/science-news/6772440/first-born-children-are-more-successful-but-less-trusting.html. adresinden 25 Aralık 2009 tarihinde alınmıştır.

Tezcan, M. (1992). Eğitim Sosyolojisi. Ankara: Zirve Ofset.

Tomul, E. (2008). Türkiye'de Ailenin Sosyo-Ekonomik Özelliklerinin Eğitime Katılım Üzerinde Göreli Etkisi. Eğitim Araştırmaları Dergisi, (30), 153-168.

Topaloğlu, M., Koç, H. Ve Yavuz, E. (2008). Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığının Bazı Temel Faktörler Açısından Analizi, Kamu- İş, 9 (4). https://www.tuhis.org.tr/pdf/949.pdf adresinden 20 Temmuz 2022 tarihinde alınmıştır.

Tumgazeteler (2009). http://www.tumgazeteler.com/?a=693274 adresinden 02 Kasım 2009 tarihinde alınmıştır.

Türkarslan, N. (2007). Boşanmanın Çocuklar Üzerine Olumsuz Etkileri ve Bunlarla Başetme Yolları. Aile ve Toplum Dergisi, 3 (11), 97-108.

Ünal, S., Öztürk, M. ve Gürdal, A. (2000). İlköğretim Okullarının Bina Standartlarına Uygunluğu. Pamukkale Üniversitesi Denizli Eğitim Fakültesi Dergisi (Özel Sayı), (7), 79-84.

Yalçınkaya, M. (2002). Yeni Öğretmen ve Teftiş, Millî Eğitim Dergisi, Ss.153-154.

Yılmaz, K. (2005). İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Okul Yaşamının Niteliğine İlişkin Görüşleri. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17(1), 1-13.

Yolcu, H. (2007). Türkiye'de İlköğretim Finansmanının Değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

BÖLÜM 3

ÖĞRENME VE ÖĞRETME SÜRECİNİN YÖNETİMİ

Prof. Dr. Sait AKBAŞLI

Hacettepe Üniversitesi

BÖLÜM KAZANIMLARI

Bu bölümü başarıyla gerçekleştirebilen öğretmen adayları;

- *Öğrenme ortamının oluşumunda fiziksel ortamın önemini kavrayabilme,*
- *Öğrenme-öğretme ortamlarının fiziksel düzenine ilişkin değerlendirmeler yapabilme,*
- *Sınıf ortamındaki fiziksel değişkenleri açıklayabilme,*
- *Öğrenme-öğretme sürecinin yönetiminde plan yapmanın önemini kavrayabilme,*
- *Öğrenme-öğretme sürecinin yönetiminde yapılacak çalışmaları açıklayabilme,*
- *Öğrenme-öğretme sürecinin yönetiminde uygun yerleşim düzenlemelerini yapabilme,*
- *Öğrenme-öğretme sürecinin yönetiminde farklı bakış açıları geliştirebilme,*

kazanımlarını edinmiş olacaklardır.

1.GİRİŞ

Okul insan hayatının çoğunun geçtiği bir yerdir. Bu yaşam alanının fiziksel olarak düzenlenmesi, bireyin öğrenme-öğretme sürecinde içerisindeki etkinlikleri istenilen şekilde otorite ve kendisinin sürdürülebilir eğitimi için önem taşımaktadır. Bu bölümde sınıfın fiziksel koşullarının düzenlenmesi ve öğrenme-öğretme sürecinin yönetiminde etkililiğin nasıl sağlanacağıyla ilgili kavram ve ilkelerin kazandırılması süreci açıklanmaktadır.

2.SINIF ORTAMININ FİZİKSEL OLARAK DÜZENLENMESİ VE YÖNETİMİ

Sınıf ortamlarının fiziksel olarak düzenlenmesi ve yönetilmesi, verimli ve etkin bir eğitim sağlanabilmesi için önemli bir göstergedir. Bu nedenle eğitim ortamlarının fiziki olarak düzenlenmesine gereken önem verilmelidir.

2.1. Eğitim Ortamının Özellikleri

Eğitim-öğretim ortamı, sınıfın etkili olmasında önemli görülen bir boyuttur. Ortam, örgütün işlevsel çevresi ile toplumsal çevresinin etkileşimi ile oluşur. Örgütsel davranış ortamı örgütlerin iklimine göre ayrılık gösterir (Başaran, 1982: 17). Harris'a (1991) göre eğitim-öğretim ortamı sınıfın fiziksel ve davranışsal öğretim ortamlarının birleşmesiyle oluşur. Amaçlara ulaşmaya en uygun fiziksel düzenlemeler, çok yönlü hazırlıklara dayalı etkili bir eğitim-öğretim planı, bu planın uygulanışında gözlenmek istenen öğretmen ve öğrenci davranış örüntüleri ortamın ögeleri olarak görülebilir (Harris, 1991'den akt: Başar, 2001: 11).

Eğitim-öğretim ortamı: eğitsel etkinliklerin meydana geldiği, öğretme-öğrenme süreçlerindeki iletişim ve etkileşimin oluştuğu, personel araç-gereç, tesis ve örgütlenme gibi ögelerin oluşturduğu bir alan, bir çevredir. Eğitim-öğretim ortamı aynı zamanda bilgi iletişiminin yer aldığı, öğrencinin etkileşimde bulunduğu ve eğitim-öğretim etkinliklerinin meydana geldiği çevre anlamına da gelmektedir (Alkan, 1979: 21–267). Eğitsel etkinliklerin oluştuğu fiziksel, sosyal ve psikolojik içerikli bir çevre olarak eğitim-öğretim ortamının öğretme-öğrenme etkinliklerine göre düzenlenmesi gerekir. Diğer bir ifade ile söz konusu çevre ile öğrencinin etkileşim boyutlarının eğitim hedefleri doğrultusunda düzenlenmesi ve yönetilmesi gerekmektedir. Planlı ve etkili bir eğitim-öğretim ortamı sağlamak için mevcut gücü hedefler yönünde etkili, sistemli, olumlu ve eşgüdüm içinde kullanabilmek üzere yönetim ve eğitim-öğretim etkinliklerini uygun bir düzene koymak ve gerekli olanaklarla donatmak gerekmektedir (Alkan, 1979: 145).

Öğretme ve öğrenme etkinliklerinin yer aldığı eğitim-öğretim ortamı, öğrencilerin farklı öğrenme amaçları, ilgileri, gereksinimleri ve becerileriyle uygunluk içinde

olmalıdır. Çünkü öğrencinin öğrenmesinde, sınıfa ve okula uyum sağlamasında, öğrenmenin gerçejkleşeceği fiziksel çevrenin önemli bir payı vardır. Sınıftaki öğrencilerin sayısı, duvar ve eşya renkleri, ışık, ısı, temizlik, gürültü düzeyleri ve görünüm, sınıftaki fiziksel ortamın ögeleri olarak sayılabilir (Başar, 2001: 25).

Etkili okullarda eğitim-öğretim ortamı çok diriktir. Bu dirik ortam aynı zamanda, okula da dirik bir kimlik kazandırır (Başaran, 1982: 17). Etkili okul araştırmalarının bulgularına göre etkili okulun eğitim-öğretim ortamlarının, öğretmenlerin birbirleri ve öğrencileriyle eşgüdüm ve etkileşimlerini yükseltecek nitelikte planlandığını ortaya koymaktadır. Aynı araştırmalar, etkili okulun hem öğretmenlere hem de öğrencilere etkili bir öğrenme ve öğretme ortamı sağlayan güçlü ve etkili yöneticiye sahip olduğunu vurgulamaktadır (Rallis, 1988: 642).

Bir sınıfın etkililik ölçütünün göstergesi, eğitim-öğretim ortamlarındaki eğitimsel hareketlilikle yakından ilişkilidir. Çünkü eğitim-öğretimin ham maddesi olan öğrencilerin bilgi, beceri, tutum, davranış değişikliği ve sosyal gelişimini sağlayan eğitim-öğretim etkinlikleri, eğitimin amaçlarını gerçekleştirecek şekilde eğitim teknoloji ile donatılmış eğitim-öğretim ortamlarında gerçekleştirilmektedir.

Eğitim Ortamının Fiziksel Özellikleri: Eğitim ortamının fiziksel özellikleri, etkili sınıf yönetiminin sağlanmasında önemli bir unsurdur. Sınıf ortamının fiziksel olarak düzenlenmesi öğrenci davranışlarında ve amaçlarda etkilidir. Öğrenme öğretmenin gerçekleşmesinde sınıfın genişliği, sınıf alanının çeşitli öğrenme-öğretme etkinliklerin gerçekleştirilmesi için düzenlenmesi; öğrenci sayısı, renk, ışık, ısı, havalandırma, temizlik, gürültü, görünüm, sınıfın büyüklüğü, yerleşim düzenekleri, alt başlıklarında ele alınabilir. Öğrenme-öğretme sürecinde ortamın düzenlenmesi, öğrencinin rahat etmesini sağlama ve öğrencilerin isteyerek sınıfa bulunmalarını ve eğitim amaçlarının gerçekleşmesini sağlar. Etkili bir sınıf yönetimi için eldeki olanaklar ölçüsünde fiziksel değişkenlerin güdüleyici, öğretici ve ilgi çekici bir biçimde düzenlenmesi gerekmektedir. Bu bölümde, eğitim ortamının düzenlenmesinde fiziksel değişkenlerin önemi açıklanmıştır.

Sınıf yönetimi, geneleksel yaklaşımlarda, sınıfta disiplini sağlama olarak algılanmaktadır. Ancak günümüzde sınıf yönetimi, sınıf yöneticisi olan öğretmenin disiplini sağlamakla birlikte, sınıf ortamının fiziksel düzenini sağlamasını, öğretim faaliyetlerini sınıfın fiziksel olanaklarına göre planlamasını, sınıf içi iletişimi düzenlemesini kısacası, sınıfta eğitim öğretim etkinlikleri için olumlu iklimin yaratılmasını içerir (Aydın, 2000, 2014). Sınıf, kolektif bir varoluş alanıdır. Farklı sosyo-ekonomik setlerden gelen öğrencilerin paylaştığı sınıf ortamı, çok boyutlu ve dinamik bir süreklilik içinde yaşanır. Bu bağlamda değişik algı ve beklentilerin tanımlanması ve bütünleştirilmesi şeklinde sürdürülen sınıf yaşamı, sosyal yapının küçük bir kesitini oluşturur. Başka bir anlatımla, sınıf içi yaşam toplumsal çevrenin sosyo-kültürel ögeleri tarafından etkilenen ve bir ölçüde onları etkileyen süreçler toplamıdır.

Eğitim ortamının başlıca özellikleri, anındalık, süreklilik, eş zamanlılık, karşılıklılık, karmaşıklık, açıklık olarak sıralanabilir. Sınıfta açık ve yüz yüze bir iletişim vardır. Bu nedenle iletişim doğrudan ve anında gerçekleşir. Ancak aynı zaman kesitinde birden çok olay gelişebilir. Örneğin öğretmen, ders anlatırken bir yandan öğrencilerinin tepkilerini ölçer. Kural dışı davrananları uyarır, öte yandan sorular yöneltir, zamanı kontrol eder. Bütün bu eylemler doğal bir akış içinde gerçekleşmelidir. Her şey sınıfın önünde yaşanır. Bu durum sınıf yaşamının açıklık özelliğini tanımlar. Açıklık sadece olayların gözle görülmesi ve hissedilmesini değil, ortak bir algı dayanağına bağlı olarak paylaşılmasını da gerektirir (Başar, 1994 ve 2013). Öğretmen, eğitim ortamını etkileyen fiziksel ve psikolojik dinamiklerin önemini bilmelidir. Çünkü ancak bu şekilde etkili bir eğitim ortamının sağlanması ve sürdürülmesi mümkün olabilir.

2.2. Fiziksel Ortam ve Ögeleri

Öğretmen-öğrenci yaşamının büyük bir bölümünün geçtiği fiziksel ortam içerisinde birtakım özellikleri barındırmalıdır. Bunlar; öğrenciye çalışma zemini ve ders yapma olanağı tanıyan işlevsellik, öğrenme etkinliklerinin arzu edilen duruma gelmesinde öğrencide duygu yoğunluğu ortaya çıkarması, farklı amaçlara hizmet edebilecek esnekliğe sahip olmalıdır ve öğrencilere sınıfta elde ettiklerini doyasıya yaşatacak estetik bir değer önde gelmelidir (Kleberg, 1998). Çünkü fiziki çevre düzenlenmesinden inşasına kadar öğrenci üzerinde psikolojik etkilerde bulunacaktır. Bu çevre öğrenmeyi ve devam eden gelişmeyi ya cesaretlendirecek ve artıracak ya da önleyecek veya cesaret kıracaktır (Uludağ ve Odacı, 2002).

Bu bakımdan fiziksel ortamla ilgili olan her değişken, eğitime destek veya engel olabilir. Alanyazında akademik başarı üzerinde fiziksel çevrenin etkisini inceleyen çalışmaların sınırlı olduğu göze çarpmaktadır. Sınıf ortamının iyi bir şekilde düzenlenmiş olması, öğrencilerin birlikte çalışma alışkanlıklarının gelişmesine, arkadaş ilişkilerinin artmasına, öğrenmelerine ve öğretmenin sınıfta kontrolü sağlamasına katkıda bulunabilir. Eğitim türü ve düzeyi, dersin amacı gibi değişkenlere göre yapılandırılmış sınıf ortamı, öğrencilerin güdülenmesini kolaylaştırır. Her durumda eldeki olanaklar ölçüsünde düzenlenebilecek en uygun sınıf ortamının sağlanması amaçlanmalıdır. Çünkü fiziksel ortamın uygunluğu, etkili öğrenme-öğretme sürecinin ayrılmaz bir parçasıdır (Aydın, 2000).

Öğrencilerin okula geldikleri ilk günkü sınıfın görünümü, bundan sonraki her gün, öğrencilerin ve öğretmenlerin okula gelmelerinde, öğretimde ve öğrenmede önemli bir rol oynar. Sınıf mutlaka hareketli, mutlu, düzenli ve temiz bir yer olmalıdır. Fiziksel çevrenin hem öğrencilerin davranışlarını hem de öğrencilerle aynı ortamda çalışan kişilerin davranışlarını doğrudan etkileyebileceği söylenebilir. Fiziksel ortamın değişkenleri aşağıdaki gibi belirtilebilir:

2.2.1. Öğrenci Sayısı: Yukarıda da belirtildiği gibi eğitim insan içindir ve daima insanidir ve insan tarafından yürütüldükçe amaca ulaşacaktır. Eğitimin objesi olan insanı yani öğrenciyi dikkate almayan bir faaliyet eğitim olmaktan çok bir zorlama ve bir baskı aracı olacaktır. Her ne kadar ülkelerin eğitim imkanları ile sınırlı olmakla beraber modern eğitime gönül verenler tarafından sınıfta öğrenci sayısının genel olarak otuzun üstünde olması istenmeyen bir durumdur. Yapılan araştırmalar öğrenci sayısı ile başarı arasında ilişki olduğunu, öğrenci sayısının az olduğu sınıflarda başarının ve öğrenmenin öğrenci sayısı çok olan sınıflara göre daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır (Başar, 1994; Aydın, 2000, 2014). Bu yüzden de ilköğretimden yüksek öğretime kadar sınıflardaki öğrenci sayıları belirlenirken dikkatli davranılmasında ve bu yaklaşımlara uyulmasında fayda olacağını söylemek mümkündür.

2.2.2. Renk: İnsanların renkler konusundaki düşünceleri farklı olmakla birlikte, insan hayatı üzerinde çok büyük bir etkisinin olduğunu belirtmek yerinde olur. İnsanın iç dünyasını oluşturan duygular ile renkler arasındaki ilişki üzerinde durulması gereken bir alan olarak karşımıza çıkar. Renkler, insanları harekete geçirebilir, heyecanlandırabilir, sakinleştirebilir, üşütür veya ısıtır, rahatsızlık verebilir veya memnuniyet sağlayabilir, ihtiras duygularımızı canlandırabilir veya bizi çevremizdeki varlıklardan uzaklaştırabilir (Sun ve Sun, 1998). Rengin insanlar ve davranışları üzerinde önemli etkilerinin olduğu çeşitli çalışmalarla da ispat edilmiştir. Yapılan araştırmaların sonuçlarına göre renk, ruhsal ve duygusal durumda, psiko-motor işleyişte, kas faaliyetlerinde, nefes alma ve nabız oranında ve kan basıncında değişikliklere sebep olmaktadır. Soğuk renklerin; kan basıncında düşüşe ve gevşemeye neden olduğu, sıcak renklerin ise; kan basıncının yükselmesine ve tedirginliğin artmasına sebebiyet verdiği belirlenmiştir.

Öğrencilerin yaş düzeyleri göz önünde bulundurularak eşyaların renklerinin seçiminde de titiz davranılması gerekir. Çünkü sınıfın rengi denilince sadece duvarların rengi değil eşyaların renk uyumu ve seçilen renk sayesinde fiziksel ortama verilen rahatlık ve genişlik de akla gelmektedir. Bu konuda öğretmenlere ve okul idaresine büyük görevler düşmektedir. Okulun ve sınıfların düzenlenmesinde renk uyumunun duygusal anlamda öğrenci üzerinde yarattığı etki de göz önünde bulundurulmalıdır. Çünkü bir okulun veya sınıfın düzenlenmesinde yapılan hatalı renk seçimi hem öğrenci ve öğretmeni ve hem de okuldaki diğer çalışanları duygusal olarak olumsuz yönde etkileyecektir. Renklerin hepsinin karışımı ile yapılan aydınlatma, yalnızca beyazla olandan daha olumlu davranışa yol açmıştır (Hataway, 1987). Sınıf için liseye kadar renklerden sarı, pembe, şeftali rengi, lise ve sonrasında ise mavi ve mavi-yeşil tonları önerilmektedir (Barker, 1982).

Renk de insan psikolojisi üzerinde etkili bir unsurudur. Renkler kendilerine özgü dilleri ve dünyaları olan, gizemli duyguların temsilcisidir. Sınıflarda renklere ilişkin tercihler yapılırken renklerin aşağıda açıklanan özellikleri ve öğrencilere etkisi dikkatle incelenmelidir (Barker, 1982; Hataway, 1987; Sun ve Sun, 1998).

BÖLÜM KAYNAKLARI

Alkan, C. (1979). *Eğitim Ortamları,* Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayını.

Arends, I. R. (1991). *Learning To Teach*, New York: Mcgrow-Hill Inc.

Aydın, A. (2000). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Aydın, A. (2014). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Pegema Yayıncılık. (17.Baskı)

Balcı, A. (1993). *Etkili Okul: Kuram, Uygulama Ve Araştırma*, Ankara: Erek Ofset.

Barker, L. (1982). *Communication In The Clasroom*, Prentice Hall Inc., Englewood Cliff.

Başar, H. (1994). *Sınıf Yönetimi.* Ankara: Personel Eğitim Merkezi Yayın No.13.

Başar, H. (2001). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Pegem Yayınları 5. Baskı

Başar, H. (2013). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık

Başaran, E.İ. (1982). *Örgütsel Davranış*. Ankara: A.Ü. Eğitim Fakültesi Yayınları.

Berlak & Berlak, H. (1981). *The Dilemmas Of Schooling,* Methuen, London.

Brophy, J. & T. L. Good. (1986). *Teacher Behavior And Student Achievement*. Handbook Of Research On Teaching. Ed. M. C. Witrock, Macmillan Pub. Comp. S. 328-375, New York.

Bull, S. L & Solity, J. E. (1987). *Classroom Management: Principles To Practice*., Routledge, London.

Burns, L.T. & Howes, J.(1988). Handing Control To Local Schools, *Education Dipest,* Vol:54, No:3, Nov.,6-9.

Cangelosi, J. (1988). S. *Classroom Management Strategies*. Newyork: Longman Inc.

Çelik, V. (2002) *Sınıf Yönetimi,* Ankara: Nobel Yayınları.

Clark, C. M. And Peterson, P. L. (1986). *Teachers Thought Processes*. Handbook Of Research On Teaching. Third Ed. Ed. Merlin C. Vvitrock, Macmillan Pub. Comp. S.255-296, New York.

Demirel, Ö. (1999). *Planlamadan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı*, Ankara: Pegem A Yayıncılık,

Demirel, Ö. (2002). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme.* Ankara:Pegam A Yayıncılık.

Erden, M. (2005). *Sınıf Yönetimi.* İstanbul: Alkım Yayınevi.

Erdoğan, İ. (2000). *Sınıf Yönetimi,* İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Gage, N. L. & Berliner, D. C. (1984). *Educational Psychology*. Boston: Houghton-Mifflin Comp.

Gopçe, F. (1994). Eğıtımde Denetımın Amaç Ve Ilkeleı, *Hacettepe Ünıversıtesı Eğıtım Fakültesı Dergısı,* (1994) 73-78.

Gokkçe, F. (2014). *Sınıfta Öğrenme Ve Öğretme Sürecının Yonetımı,* Ankara: Pegema Yayıncılık

Grubaugh, S. & Houston, R. (1990). Establishing A Classroom Environment That Promotes Interaction And Improved Student Behaviour, The Clearing House, 63, 375–378.

Güven, İ. (2004). Etkili Bir Öğretim Için Öğretmenden Beklenenler. *Millî Eğitim Dergisi*, Güz 2004(164), ???.

Harris, A. H. (1991). Proactive Classroom Management: Several Ounces Of Prevention. *Contemporary Education,* 62(3), 156-160.

Hesapçıoğlu, M. & Meriç, B. (1994). Okul Binalarının Tasarımı. Türkiye Ve İstanbul İlinde Eğitim Tesisleri-Eğitim Planlaması Ve Ekonomisi Açısından Bir Çözümleme. *M.Ü. Eğitim Bilimleri Dergisi,* Sayı: 6. (123-148).

Hiebert J. & Wearne, D. (1993). Instructional Tasks,Classroom Discourse And Students Learning In Second Grade Arithmetic, *American Educational Research Journal,* 30(2) 393-425.

Hull, J. (1990). *Classroom Skills, A Teacher Guide*, London: David Fulton Publishing.

Işık, H. (2004). Öğrenme Ortamlarının Fiziksel Düzeni, (Ed.: M. Şişman Ve S. Turan) Sınıf Yönetimi, Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Karaçalı, A. (2006). Sınıf Yönetimini Engelleyen Fiziksel Değişkenlerin Değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 7(1),* 145-155.

Kleberg, R. J. (1998). Über Die Qulietät Von Lernräumen. *Bildung Und Erziehung*, 51 Jg.Heft 1/März, S.29-36.

Korkmaz, A. (2003). Sınıf Organizasyonu, (Ed. L. Küçükahmet) Sınıf Yönetimi, Ankara: Nobel Yayıncılık.

Kuran, K. (2005). Bir Değişim Ve Gelişim Süreci Olarak Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi Ve Aktif Öğrenme İlişkisi. Çağdaş Eğitim, 317, 14-22.

Kuran, K. (2007). Sınıfta Öğrenme-Öğretme Sürecinin Yönetimi, (Ed.: M. Şişman Ve S. Turan) Sınıf Yönetimi, Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Lemlech, J. K. (1988). *Classroom Management*. Longman Inc. Second Ed. New York.

Meb (Millî Eğitim Bakanlığı). (2005). *İlköğretim Programı*. Ankara, Millî Eğitim Basımevi, www.iogm.meb.gov.tr, erişim tarihi, 23.12.2009

Montero-Sieburth, M. (1989). Classroom Management: Instructional Strategies And The Allocation Of Learning Resources. Bridges Research Report Series. *Harvard Graduate School Of Education*, Nr. 4. April

Newman, F. (1997). "Primary Teacher Dilemmas In Teacher Training" *Teacher Development,* Vol. 1, Ss. 253-268.

Ornstein, A.&Lasley, T. (2000).*Strategies For Effective Teaching,* Mc.Graw Hill, Boston.

Ostroff, C., & Schmitt, N. (1993). Configurations Of Organizational Effectiveness And Efficiency, *Academy Of Management Journal*, 36.

Özden, Y. (2005). *Öğrenme Ve Öğretme***.** Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Özyürek, M. (2001) *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Karatepe Yayınları.

Perkins, D. (1999). The Many Faces Of Constructıvısm. *Educatıonal Leadershıp,* 57 (3), 6-11.

Rallis, S. (1988). Rooms At The Top: Conditions For Effective School Leadership. *Phi Delta-Kappan*, May, 1988 (69-9), 643-647.

Şaşan, H. H. (2002). Yapılandırmacı Öğrenme. *Yaşadıkça Eğıtım***,** 74–75, 49–52.

Senemoğlu, N. (1997). *Gelişim, Öğrenme Ve Öğretim (*Kuramdan Uygulamaya) Spot Matbaacılık, Ankara.

Sönmez, V. (1994). Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı, (7. Basım). Ankara: Pegem Yayıncılık

Stone, J. (1997). *Increasing Effectiveness*, Falmer Press, London.

Sun, H. & Sun, D. (1998). *Hayatınızı Renklendirin,* (Çevirenler: Arzu E. Songör Ve Murat Demirci), İstanbul: Kurtiş Matbaacılık.

Uludağ, Z. & Odacı, H. (2002). Eğitim Öğretim Faaliyetlerinde Fiziksel Mekan. Millî Eğitim Dergisi Kış-Bahar Sayı 153-154.

Varış, F. (1988). *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı(4. Baskı),* Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.

Woods, P. (1990). *Teacher Skills And Strategies*. London,The Falmer Press.

Woolfolk, A. (1995) *Educational Psychology,* Boston: Allyn And Bacon Publishing.

Yaşar, Ş. (1998). Yapısalcı Kuram Ve Öğrenme-Öğretme Sürecı. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 8, Sayı 1-2, Güz 1998. Ss.68-75.*

Yıldırım, M. C. & Dönmez, B. (2008). Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı Uygulamalarının Sınıf Yönetimine Etkileri Üzerine Bir Çalışma. İlköğretım Onlıne, 7(3), 664-679, 2008. [Onlıne]: Http://Ilkogretim-Online.Org.Tr.

BÖLÜM 4

SINIFTA ZAMAN YÖNETİMİ

Doç. Dr. Celal GÜLŞEN

Beykent Üniversitesi

Zamanın Değerini Sor

Bir saniyenin yüzde birinin değerini anlamak için olimpiyatlarda gümüş madalya kazanan koşucuya sor.
Bir saniyenin değerini anlamak için bir kazayı önleyemeyen sürücüye sor.
Bir dakikanın değerini anlamak için trenini kaçıran yolcuya sor.
Bir saatin değerini anlamak için kavuşmayı bekleyen sevgililere sor.
Bir haftanın değerini anlamak için haftalık dergi çıkaran bir editöre sor.
Bir ayın değerini anlamak için 8 aylık bir bebek doğuran anneye sor.
Bir senenin değerini anlamak için sınıfta kalmış bir öğrenciye sor.

BÖLÜM KAZANIMLARI

Bu bölümü başarıyla gerçekleştirebilen öğretmen adayları;

- *Zaman kavramının içeriğini kavrayarak çeşitli yönlerden açıklayabilme,*
- *İnsan yaşamında zamanın önemini kavrayarak zamanı etkin ve verimli kullanabilecek bilgi ve beceriye sahip olabilme,*
- *Zaman israfına neden olan tuzakları bilerek, bu tuzaklardan kendisini koruyabilme,*
- *Zaman yönetiminde farklı bakış açıları geliştirebilme,*
- *Sınıfta ders öncesi, derste ve ders sonrasında öğretimsel zamanı etkin kullanabilme,*

kazanımlarını elde etmiş olacaklardır.

1. GİRİŞ

Hızlı değişim ve gelişmeyle büyürken, teknoloji karşısında küçülen ve Amazon'daki kelebeğin kanat çırpmasının okyanusta fırtınaya dönüşebileceği kadar küreselleşen dünyamızda hemen her alanda baş döndürücü bir hızla seyreden değişim ve gelişmeler sonucu, örgütlerin insanlar için var olduğu düşüncesinin yönetim felsefelerini şekillendirmeye başladığı dikkate alındığında, hammaddesi insanlar olan örgütlerin de insanı merkeze alan çağdaş yönetim yaklaşımlarını benimseyecek değişimi göstermesi gerekmektedir. Geleceğin öğrenen örgütlerini oluşturabilmek için çağın gereklerine cevap verebilecek değişim ve gelişmelere oryantasyon zorunlu görülmektedir (Gülşen, 2009: 149-151; Robbins ve Judge, 2013: 520-525). Dünkü güneşle bugünkü çamaşırları kurutmaya çalışmak ne kadar mantıksız ise örgütleri de dünkü yönetim anlayışlarıyla yönetmeye çalışmak aynı derecede mantıksızdır. Mevlana'nın deyişiyle "Düne ait ne varsa dünle beraber gitti cancağızım/Bugün yeni şeyler söylemek lazım" diyerek klasik yönetim anlayışlarından vazgeçilmeli; bugün için sürekli gelişmeye açık yeni şeyler söylenerek örgüt yönetimleri için de çağdaş anlayışlar benimsenmelidir

Teknoloji karşısında gelişirken küçülen dünyamızda "zaman" mefhumunun önemi de her geçen gün biraz daha artmaktadır. Bir organizasyonun kültürünün çalışanların soyut, belirsiz ve değişken koşullarla uğraşırken ortak deneyimlerin varlığı ve sayısı oranında değiştiği dikkate alındığında gerek bireysel ve gerekse örgütsel bazda başarıyı etkileyen en önemli ve hayati kaynaklardan birinin de hiç şüphesiz harcandığında tekrar yerine konulamayacak olan "zaman" mefhumu olduğu unutulmamalıdır (Garih, 2000: 214; Jones, 2000: 8; Ouchi, 1987: 46). Örgütlerin, iş görenlerinin zamanı verimli kullandığı ölçüde gelişen dünyayla zamandaş olması mümkündür. Aksi halde zamanın gerisinde kalarak dinozorlar gibi yok olması muhtemeldir. Gelecekte var olabilmek de etkin yönetim anlayışlarıyla yarınlara hazır olmakla mümkündür. Yarınlara hazır olmak için ise yapılacak en iyi hazırlık, bugünün işini yarına bırakmadan mükemmel yapmaktır.

Durum böyle olunca daha iyi bir yönetim anlayışının benimsenmesi, geleceğin başarılı bireylerinin ve öğrenen okullarının "zaman yönetimi" konusunda çok yetkin olması gerekmektedir. Gerek bireysel ve gerekse örgütsel faaliyetler mümkün mertebe zaman kaybına neden olabilecek protokol ilişkilerinden arındırılmalı ve toplantı ve törenler dahil bütün faaliyetler etkin bir zaman yönetimi planıyla yürütülmelidir. Yapılacak olan bütün faaliyetler gibi toplantıların da planlamasının yapılarak zaman yönetimine dikkat edilmesi büyük bir gereklilik olarak görülmektedir (Aytaç, 2013: 42-51). Bu nedenle öncelikle "zaman yönetimi" konusunun iyi irdelenmesi gerekmektedir.

2. ZAMAN YÖNETİMİNİN ÖZELLİKLERİ

Dünyamızın kendi ekseni ve güneş etrafındaki hareketleriyle oluşan; olayların geçmişten bugüne gelip geleceğe doğru birbirini takip ettiği kesintisiz bir süreç olan zaman kavramı, insanoğlu tarafından dilimlere ayrılmış, saatin tiktaklarıyla ölçülmüş, hızlandırılmaya, yavaşlatılmaya çalışılmış; ancak bugüne kadar hiç kimse onu durdurmaya muvaffak olamamıştır (Smith, 1998: 24). Zaman, yeryüzünde her insanın eşit ölçüde sahip olduğu tek kaynak olduğuna göre sorun zamanın kendisinde değil; onu nasıl değerlendirdiğimizdedir (Koch, 1999: 167). Boşa tüketimi çok kolay olan bu kaynağın etkin kullanılması halinde kişisel ve örgütsel verimliliği büyük ölçüde artırdığı tartışılmaz bir gerçektir.

Çalışan insanların, bilhassa yöneticilerin sıkça yakındığı konuların başında gelen "Zaman Darlığı" aslında iyi bir organizasyon ve etkin bir zaman yönetimi ile kolayca ortadan kaldırılabilecek basit bir sorun olarak görülmelidir. Bizleri kaygılandırması gereken, zamanın yetersizliği değil; büyük bölümünün düşük nitelikli biçimde harcanması eğilimi olduğu unutulmamalıdır (Koch, 1999: 167).

2.1. Zamanın ve Zaman Yönetiminin Kendine Özgü Yönleri

Zaman, çok çeşitli boyutları bulunan, fiziksel, felsefi, psikolojik ve sosyolojik özellikleriyle karşımıza çıkan göreceli bir kavramdır. Aynı sürenin kişilere göre kısa ya da uzun olarak algılanması bu çok boyutluluğun ve göreceliliğin bir sonucudur.

Zaman, geçmişten bugüne, bugünden de geleceğe doğru birbirini takip eden kesintisiz bir süreçtir. Zaman ölçülebilirlik açısından nesnel ve öznel zaman biçiminde ikiye ayrılır. Bazı doğal olaylar ya da saat, takvim gibi araçlar yardımıyla ölçülebilen zaman nesnel zamandır. Öznel zaman ise bireyin içinde bulunduğu psikolojik durum ve niteliğine bağlı olarak hissedilen ya da algılanan zamandır. Öznel zaman günlük yaşamın biçimsel olmayan boyutunda gözlenir. Nesnel zaman ise yaşamın biçimsel boyutunda gözlenir.

Zaman yönetiminin aşağıda belirtildiği gibi kendine özgü bazı yönleri vardır (Arslan vd., 2008: 98-99; Çelik: 2005: 100-112; Dağlı vd., 2008: 127-130; Gürsel vd., 2008: 268-269).

a) **Zaman herkese eşit dağıtılmış kıt bir kaynaktır:** Zaman, ırkları, cinsleri, inançları, ekonomik varlıkları ne olursa olsun tüm insanlara eşit olarak dağıtılmış kıt bir kaynaktır. Bütün insanların bir günü 24 saattir. Zaman, istenildiğinde istediğimiz kadar bulunamadığından ekonomik anlamda kıt ve temel bir kaynaktır.

b) Zaman Geri Döndürülemez: Zamanın üretim sürecinde tekrar yaşanılması ve elde edilmesi mümkün değildir. Yaşanan zaman artık geri getirilemez. Bu nedenle zamanı bir planı dayalı olarak amaçlara uygun kullanmak gerekir.

c) Zaman Biriktirilemez: Zamanın tasarruflu kullanılması gerekir. Zamanın para, altın vb nesneler gibi biriktirilip gerektiğinde kullanılması imkansızdır. Bu nedenle zamanın kullanımı diğer kıt kaynakların kullanımından farklıdır. Zaman yalnızca kullanılabilen bir daha asla ele geçmeyen, hızla tükenen bir özelliğe sahiptir. Bu nedenle zamanın etkin kullanılması gerekir.

d) Zaman alınıp satılan veya kiralanan ticari bir meta değildir: Zaman kıt olmasına karşın diğer kıt mallar gibi ticari özellik göstermez. Zaman istenildiğinde alınıp-satılan veya ödünç verilen bir meta değildir. Zamanın bu özelliği, zamanın akılcı kullanımını zorunlu kılar.

e) Zaman Çoğaltılamaz: İşimiz ne kadar acil ve yoğun olursa olsun, kullanmak için bir günde sadece herkese eşit olarak dağıtılan 24 saatimiz vardır. Bu süreyi uzatmamız mümkün değildir. Zamanın çoğaltılamaması kullanımında daha planlı akılcı olmayı ve ayrıca yer yer yetki devri ile çalışmayı gerektirir.

f) Zaman yönetimi karar ve planlama ile ilgilidir: Zaman yönetimi, doğru kararı doğru zamanda doğru şekilde vererek başlar. Etkili zaman yönetimi, kararların denetimli planlamasıyla başlar, bunu planlama ve uygulama izler. Bu nedenle zaman yönetimi tesadüflere bırakılmamalıdır. Etkili zaman yönetimi, uygulanabilir planlamalara karar verilerek yürütülebilmeyi gerekli kılmaktadır.

2.2. Zaman Yönetimi Nedir?

Zaman yönetimi, daha çok çalışmak ya da her günü son dakikasına kadar doldurup saatle yarışmak ve de geceleyin yorgun ve bitkin düşmek olmayıp; zamanı daha akıllıca kullanacak şekilde çalışmaktır (Allan, 1999:27; Mackenzie, 1990: 25). Yapılması gereken işi bir daha asla yapmak zorunda kalmamaktır (Allan, 1999:41). Çünkü zaman önceden kararlaştırılmış bir hızla akışına devam etmektedir. Akreple yelkovanın hareketi insanın denetimi dışındadır. Oysa zamanımızı ayırdığımız faaliyetler çoğunlukla kontrol edilebilir niteliktedir. İşte zaman yönetimi de bu faaliyetlerin öncelikleri itibarıyla sıralanarak, sahip olduğumuz zaman içerisine en etkin bir biçimde yerleştirilmesi ilkesine dayanır. Mesele saati, yani zamanı yönetmek değil; kendimizi zaman içinde yönetebilmeyi kavramaktır. Zaman yönetimi zamanı yönetme işi değildir. Zaman yönetimi, zamanı etkili olarak kullanma ve herkesin eşit kullandığı birim zamanda (Atkinson, 1997: 19) daha fazla ürün elde etmek için yapabileceğimizin en çoğunu yapmamızdır (Ateş, 1998: 53). Bu nedenle zaman yönetimi, saate karşı yarışa dönüştürülmemeli ve iyi planlanmalıdır (Allan, 1999: 29).

BÖLÜM KAYNAKLARI

Açıkalın, Aytaç. (1994). Teknik Ve Toplumsal Yönleriyle Okul Yöneticiliği. Ankara: Pegem Yayını.

Adem, Mahmut. (1981). Eğitim Planlaması. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayını.

Allan, Jane. (1999). Zaman Yönetimi. Çev:Mehmet Zaman). Istanbul: Hayat Yayınları.

Arslan, Hasan Vd.. (2008) Sınıf Yönetimi. (Editörler: Mehmet Şişman Ve Süleyman Turan). Ankara: Öğreti Yayınları.

Ateş, Salih. (1998). Zaman Yönetimi Ve Yönetsel Etkinlik Üzerindeki Rolü. Ankara: Todai. (Yayımlanmamış Uzmanlık Tezi).

Atkinson, Jacqualine. (1997). Zamanı Yönetme Sanatı. (Çev:Cem S. Islam). Istanbul: Nehir Yayınları.

Aydın, Ayhan. (2008). Sınıf Yönetimi. Ankara: Pegem Yayını.

Aytaç, Tufan.(20123). Eğitim Yönetiminde Yeni Paradigmalar Okul Merkezli Yönetim. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Bakioğlu, Ayşen Vd.. (2013). Eğitimde Mentörlük. (Ed: A. Bakioğlu). Ankara: Nobel Yayınevi.

Barker, Alan. (1998). Toplantı Düzenleme. (Çev: Ali Çimen). Istanbul: Timaş Yayınları.

Başar, Hüseyin.(1999). Sınıf Yönetimi. Ankara: Şafak Matbaası Yayını.

Başaran, Ibrahim Ethem. (1988). Eğitim Yönetimi. Ankara: Gül Yayınları.

Bayraktar, Hatice V. (2015). *Sınıf Yönetiminde Öğrenci Motivasyonu Ve Motivasyonu Etkileyen Etmenler.* Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature And History Of Turkish Or Turkic Volume 10/3 Winter 2015, P. 1079-1100.

Bolman, Lee G Ve Deal, Terrence. (2013). Organizasyonları Yeniden Yapılandırmak. (Çev: A.Aypay Ve A.Tanrıögen). Ankara: Seçkin Yayınevi.

Bonstingl, John Jay. (2000). Kalite Okulları. (Çev: Hayal Köksal), Istanbul: Dünya Yayınları.

Bursalıoğlu, Ziya.(1987). Okul Yönetiminde Yeni Yapı Ve Davranış. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını.

Canman, Doğan. (2000). Insan Kaynakları Yönetimi. Ankara: Yargı Yayınları.

Covey, Stephan R.(1998). Etkili Insanların 7 Alışkanlığı. (Çev: Gönül Suveren Ve Osman Deniztekin), Istanbul: Varlık Yayınları.

Cumhuriyet. (2020). Millî Eğitim Bakanı Ziya Selçuk: 1.5 Milyon Çocuk Eğitime Erişemiyor. https://www.cumhuriyet.com.tr/haber/millî-egitim-bakani-ziya-selcuk-15-milyon-cocuk-egitime-erisemiyor-1762047. adresinden 15.06.2022 tarihinde erişilmiştir.

Çetin, Barış. (2013). *Sınıfta Istenmeyen Öğrenci Davranışlarıyla Ilgili Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Sorunlar Ve Çözüm Önerileri*. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (Kefad). Cilt 14, Sayı 1, Nisan 2013, Sayfa: 255-269.

Dağ, İsa Ve Göktürk, Türker. (2014). *Sınıf Yönetiminde Liderlik Ve Liderliğin Sınıf Yönetimine Katkıları Classroom Management Leadershıp And Leadershıp Contrıbutıons To Classroom Management.* The Journal Of Academic Social Science Studies International Journal Of Social Science Number: 27, Autumn I 2014, P. 171-184.

Dağli, Abidin Vd. (2008). Etkili Sınıf Yönetimi. (Editör: Hüseyin Kıran). Ankara: Anı Yayınları.

Demir, Yusuf. (2020). *"6 Milyon Öğrenci Uzaktan Eğitme Erişemiyor."* https://www.sozcu.com.tr/2020/egitim/6-milyon-ogrenci-uzaktan-egitime-erisemiyor-6052922/ adresinden 15.05.2022 tarihinde erişilmiştir.

Drucker, Peter (2000). Gelecek Için Yönetim. (Çev: Fikret Üçcan), Ankara: Türkiye Iş Bankası Yayını.

Dunsing, Richard J. (1986). Toplantı Sanatı. (Çev: Fatoş Dilber). Istanbul: Ilgi Yayınları.

Ensari, Hoşcan. (1997). 21. Yüzyıl Okulları Için Toplam Kalite Yönetimi. Istanbul: Sistem Yayınları.

Erdem, Ramazan Ve Sıdıka Kaya. (1998). *Zaman Yönetimi*. Çağdaş Yerel Yönetimler Dergisi. 7, (2), 83-93.

Forsyth, Patrick. (1997). Nasıl Toplantı Yapmalı. (Çev: Aksu Bora Ve Onur Cankoçak). Ankara:Ilk Kaynak Yayınları.

Garih, Üzeyir. (2000). Yönetim Teknikleri. Istanbul: Hayat Yayınları.

Gülşen, Celal. (2000). Tky'nin Ilköğretime Ve Ilköğretimde Teftiş Sistemine Uygulanabilirliği. Ankara: Gazi Üniversitesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

Gülşen, Celal. (2009). "*Eğitim Denetiminde Kalite Yönetimi",* Millî Eğitim Dergisi. 38, 182: 149-166.

Gürsel , M. Vd.. (2008). Sınıf Yönetimi. (Ed.: Z. Kaya). Ankara: Pegem Akademi Yayını.

Handy, Charles. (1998). Ruhun Arayışı. (Çev: Nurettin Elhüseyni), Istanbul: Boyner Holding Yayınları.

Hesapçıoğlu, Muhsin. (1994). Insan Kaynakları Yönetimi Ve Ekonomisi. Istanbul: Beta-Basım Yayınları.

Imai, Masaaki. (1994). Kaizen Japonya'nın Rekabetteki Başarısının Anahtarı. (Çev: Hazım Kantarci). Istanbul: Brisa Yayınları.

Jones, Katie. (2000). Zamanı Kullanma. (Çev: A. Cevat Akkoyunlu). Istanbul: Doğan Yayınları.

Karip, Emin. (1997). "*Eğitimde Yeniliklerin Uygulanmasını Etkileyen Engeller", Eğitim Yönetimi Dergisi.* Ankara: Pegem Yayınları, 1: 63-75.

Keenan, Kate. (1997). Toplantı Yönetimi. (Çev: Yelda Soykan). Istanbul: Remzi Kitabevi.

Koch, Richard. (1999). 80/20 Ilkesi. (Çev: Kerem Özdemir). Istanbul: Varlık Yayınları.

Mackenzie, R.Alec. (1990). The Time Trap. Newyork: Mcgraw Hill. 25.

Olson, Jeff. (1999). Organize Olma. Çev: E.Sabri Yarmali). Istanbul: Hayat Yayınları.

Ouchi, William. (1987). Teori Z. (Çev:Yakut Güneri). Istanbul: Ilgi Yayınları.

Ölçer, Ferit. (1999). *Verimli Zaman Kullanımının Etmenleri.* Amme Idaresi Dergisi. Todai Yayını. 32 (3),129-148.

Özel, Rıdvan. (2000). *Banka Hesabı.* Sızıntı Dergisi, 22. (263), 5.

Pfeffer, Jeffrey. (1999). Güç Merkezli Yönetim. (Çev: Elif Özsayar). Istanbul: Boyner Holding Yayınları.

Robbins, Stephen P. & Judge, Timothy A. (2013). Örgütsel Davranış. (14.Baskıdan Çev.:I.Erdem). Ankara. Nobel Yayıncılık.

Scoot, Martin. (1995). Zaman Yönetimi. (Çev: Aslı Ç. Çelik). Istanbul: Rota Yayınları.

Smith, Hyrum W. (1998). Hayatı Ve Zamanı Yönetmenin 10 Doğal Yasası. (Çev: Adalet Çelbiş). Istanbul: Sistem Yayıncılık.

Tdk. (Türk Dil Kurumu) (2011). "Büyük Türkçe Sözlük". www.tdk.gov.tr. (Et:10.10.2011).

Yenersoy, Gönül. (1997). Toplam Kalite Yönetimi. Istanbul: Rota Yayınları.

BÖLÜM 5

SINIFTA İLETİŞİM VE DİSİPLİN OLUŞTURMA

Prof. Dr. Mehmet Akif HELVACI

Uşak Üniversitesi

"Söz ola kese savaşı,
Söz ola kestire başı.
Söz ola ağılı aşı,
Bal ile yağ ide bir söz.

Kişi bile söz demini,
Demeye sözün kemini.
Bu cihan cehennemini,
Sekiz uçmağ ide bir söz"
Yunus Emre

BÖLÜM KAZANIMLARI

Bu bölümü başarıyla tamamlayan öğrenci,

- Sınıfta iletişimin önemini kendi cümleleriyle açıklayabilme,
- İletişimin ögelerini kendi cümleleriyle tanımlayabilme,
- Sınıfta disiplin sağlamanın önemini açıklayabilme,
- Sınıfta disiplin sağlamada dikkat edilecek hususları açıklayabilme,
- Sınıfta kurallar oluşturmanın önemini açıklayabilme,
- Sınıfta kurallar oluşturmada dikkat edilecek noktaları söyleyebilme,
- Sınıfta kuralları uygulamada dikkat edilecek noktaları söyleyebilme,

davranışlarını kazanmış olacaktır.

1. GİRİŞ

İnsanların toplumsal bir varlık olarak algılandıklarından beri birlikteliklerini sağlayan en önemli olgu olarak karşımıza "iletişim" olgusu çıkmaktadır. Özellikle günümüzde bu olgu yaşantımızda o denli yer etmiştir ki iletişimsiz bir an yaşanmıyor denebilir. Önemli ölçüde, kişiliğimizi iletişim alışkanlıklarımızla, iletişim çabamızla ortaya koymakta ve bildiklerimiz, duyduklarımız, yapabileceklerimiz iletişim tavrımızla belirlenmektedir.

İletişime dayanan sosyal ilişkiler sayesinde insanlar çevrelerindeki dünyayı oluşturacak anlamlar yaratırlar ve sonra da bu anlamlara göre davranırlar. Bir insanın diğer insanların yanında yaptığı her hareket bir anlam içermektedir. Hiçbir şey söylemeden öylece susmak, göz teması veya yürüyüp gitmek bile bir tavır içerir ve karşı taraf için bir mesaj yerine geçer. Bir insanın başkalarının arasındayken iletişimde bulunmaması imkansızdır (Başar, 2001: 65).

İnsanın toplumsal bir varlık olma özelliği, yaşam boyunca çevresiyle etkileşimde bulunurken öğrendiklerini, çevresindeki diğer insanlara ve kendisinden sonra gelen kuşaklara aktarabilmesinden kaynağını almaktadır. Toplumsal anlamda, kuşaktan kuşağa aktarılan bu bilgiler kültürün önemli bir boyutunu oluşturur. Çok geniş bir alanı kapsamakla beraber iletişim; ne olduğu, ögeleri, ögeler arası ilişkileri ve etkileri gösterilebilen bir niteliğe sahiptir. Bu anlamda iletişimin bu yapısı onun bilimsel bir disiplin olduğunu da ortaya koymaktadır.

Eğitim, bir iletişim sürecidir. İletişimde bulunmaksızın eğitim yapmak imkansızdır. Son yıllarda yapılan çalışmalar bilgi geçişini iletişim kuramlarına dayandırma konusunda yoğunlaşmıştır. Açık bir sistem olan eğitim örgütlerinin girdisi ve çıktısı insandır. İletişim, "insan örgütünün kan dolaşımı"dır. Eğitim örgütlerinin başarılı olmasında iletişim süreci önemli bir role sahiptir. Eğitim örgütlerinin amaçlarını gerçekleştirebilmeleri ve işleyişlerini sağlayabilmeleri için yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler, diğer çalışanlar ve veliler arasında etkili bir iletişimin kurulması gerekmektedir.

Öğretmenlerin sınıf içinde öğrencileriyle kurduğu iletişim tarzı, eğitim ve öğretimin amacına ulaşmasında çok önemli bir unsurdur. Bu nedenle öğretmenler, iletişim bağlamında gerekli ve yeterli iletişim kurma bilgi ve becerisine sahip olmalıdır.

Öğretmenin sınıf yönetiminde başarılı olması, *öğrencilerle sağlıklı iletişim kurma* ve *olumlu sınıf ortamı yaratma* becerilerine bağlıdır. Bu ünitede öğretmen ve öğretmen adaylarının sınıf yönetiminde daha başarılı olmalarını sağlayacak temel bilgi ve ilkeler yer almaktadır.

2. İLETİŞİMİN TANIMI

İletişim kavramı Latincede ortak anlamına gelen "communis" ve ortak kılma anlamına gelen "communication" kavramının karşılığıdır. İletişimin çeşitli tanımları yapılmaktadır. İletişim, genel olarak bilgi, düşünce ve duyguların sözlü ya da sözsüz olarak bireyden bireye veya gruptan gruba aktarılma, iletilme sürecidir (Küçükahmet, 2004:193; Cüceloğlu, 1997:10).

İletişim, bir göndericinin alıcıya belli bir etki yaratan mesaj göndermesi faaliyetidir (Erdoğan, 2005).

İletişim, iletilmek istenen mesajın ilgili herkes tarafından anlaşılması amacıyla kanaat ya da düşüncenin, yazı, konuşma ve görsel araçlarla veya bunların bir arada kullanılmasıyla iletilmesi, alınması veya değiştirilmesi olarak tanımlanabilir (Sillars 1995, Akt. Özlem, 2005).

İletişim, belirli mesajların kodlanarak bir kanal aracılığıyla bir kaynaktan bir hedefe/alıcıya aktarılması sürecidir. Örneğin bir konuşmacı (kaynak), ortak bir dil aracılığıyla (örn. Türkçe) kodladığı belirli kelimeleri (mesaj/ileti) ses dalgaları ve hava yoluyla (kanal) dinleyiciye/alıcıya aktarır. Bu süreçte geribildirim (dönüt) hedefleniyorsa, iletiyi gönderen *başat kaynak*, alıcı ise *sonat kaynak* olarak tanımlanır (wikipedia.org, 2010).

İletişim, bireyin kendinde meydana gelen dengesizlik durumunu düzeltmek için gereksinimini kodlaması ve dışarıya ileti vermesi ile başlayan bir süreçtir (Gordon 1998).

İletişim denilince çoğunlukla sözlü iletişim, yani konuşulan dil aracılığıyla kurulan iletişim gelmesine karşın, iletişim sözsüz olarak da kurulabilir. Aynı ortamda birbirlerini algılayan kişiler hiç konuşmasalar bile bakışlarıyla, vücutlarının duruşuyla, aralarında bıraktıkları mesafe ile birbirlerine mesaj yollar; sözsüz bir iletişim kurarlar.

İletişimde asıl amaç; anlaşılabilir mesajlarla, alıcıların tutum ve davranışlarında değişiklik yapmaktır. İletişim;

- Toplumun temelini oluşturan bir sistem,
- Bir kurum yönetiminin düzenli çalışmasını sağlayan bir araç,
- Kişisel davranışları etkileyen bir teknik,
- Sosyal ilişkiler bakımından zorunlu bir bilim,

- Sosyal uyum için gerekli bir sanat olarak kabul edilmektedir.

İletişim çeşitli açılardan şöyle sınıflandırılmaktadır:

1. Toplumsal ilişkiler sistemi olarak: a) Kurumsal iletişim, b) Toplumsal iletişim, c) Kişiler arası iletişim, d) Grup iletişimi

2. Grup ilişkilerin yapısına göre: a) Biçimsel olmayan iletişim, b) Biçimsel iletişimi, c) Dikey iletişim, d) Yatay iletişim

3. Kullanılan kanallara ve amaçlara göre: a) Görsel ve işitsel iletişim, b) Dokunma ile iletişim, c) Telekomünikasyon iletişim, d) Kitle iletişimi

4. Mesajın niteliğine göre: a) Sözlü iletişim, b) Sözsüz iletişim, c) Yazılı iletişim

5. Zaman ve mekan boyutlarına göre: a) Yüz yüze iletişim, b) Uzaktan iletişim şeklinde sınıflandırılmaktadır.

3. SINIFTA İLETİŞİM VE ETKİLEŞİMİN YÖNETİMİ

Sınıf yönetimi etkinliklerinin önemli bir boyutunu sınıf ortamı, oluşturmaktadır. Sınıftaki öğrencilerin kişilik özellikleri, okula ve derslere yönelik tutumları, ders çalışma ve dinleme alışkanlıkları, ailelerinden getirdikleri kültürel birikim, öğrenciler arasındaki ilişkiler, sınıfın fiziksel koşulları ve öğretmen öğrenci etkileşimi bir bütün olarak sınıf ortamını oluşturur (Erden 1998: 67). Sınıf içi iletişim, tanışma ile başlar. Öğretmen, öncelikle kendini tanıtmalı ve öğrencileri ile birlikte olmaktan mutlu olduğunu belirtmelidir. Tanışma, öğretmen için hem öğrencilerle ilgili bilgi almak hem de sınıf iklimini yumuşatmak için iyi bir fırsattır. Öğrenciler açısından ise insan olarak önemsenmesinin ve özgüven geliştirmenin en iyi fırsatlarından biridir (Aydın 1998: 13). Öğrencilerin okula geldikleri ilk günden itibaren onların kendi aralarında tanışmalarını sağlayacak çeşitli tanışma etkinlikleri düzenlenmelidir.

Eğitim, bir iletişim sürecidir. İletişimde bulunmaksızın eğitim yapmak imkansızdır. Son yıllarda yapılan çalışmalar bilgi geçişini iletişim kuramlarına dayandırma konusunda yoğunlaşmıştır. Sınıf, öğrenciler ve öğretmenlerin, eğitsel amaçlara ulaşabilmek için kendilerinde var olan ve çeşitli iletişim araçlarıyla sağladıkları bilgi ve yaşantıları, uygun bir düzenlenişle paylaştıkları demokratik bir ortamdır. Bu ortamın yaratılması iletişimle gerçekleşir. Öğrencilerin seviyelerinin, ilgi ve ihtiyaçlarının, eğitsel amaçların, araçların, eğitim ortamının düzenlenmesinin öğretmen kılavuzluğunda birlikte belirlenmesi iletişimle meydana gelir.

Sınıfta iyi bir öğrenci, iyi bir iletişim ürünüdür. Bu nedenle öğretmen sınıfta iyi bir iletişim uzmanı olarak görev yapmalıdır. İletişimin sınıfta nasıl olması gerektiği konusunda uygulama sıkıntısı olan öğretmen, eğitim öğretimin amaçlarını gerçekleştirmede başarısız olabilmektedir (Bozkurt, 1994: 40).

Sınıf içinde iletişim, işlenmesi gereken en aktif kuraldır. Öğretmen, sınıf içinde iletişim için uygun ortam hazırlamalı, iletişim bir amaca uygun olmalı, gereken kişiler gerektiği kadar iletişime katılabilmelidirler. İletişim gerek öğretmen gerekse başka kişilerce engellenmemelidir. Öğrencilerin tanınması, imkanların belirlenmesi, seviyelerin belirlenmesi, sorunların belirlenmesi, ilgi ve yeteneklerin belirlenmesi, bilgi akışının sağlanması, olumlu davranış kazandırılması, ancak öğretmenin sınıfta oluşturduğu iletişim ortamıyla mümkün olabilmektedir. İletişim, öğretmenden öğrenciye, öğrenciden öğretmene karşılıklı olursa yararlı olmaktadır. Tek yönlü iletişim sıkıcıdır ve dönüt (geri bildirim) yararlarından uzaktır (Özlem, 2005).

İletişim, haber ve bilgilerin çok yönlü akımıdır. Öğretmenden öğrencilere öğrencilerden birbirlerine, öğrencilerden öğretmene, çevreden hepsine tek yönlü iletişim sıkıcıdır. İletişimde, dilini iyi kullanamayan öğretmenin, öğrenci başarısına katkı düzeyi düşmektedir. Öğrenci, öğretmenin ne dediğini açıkça ve kolayca anlayabilmelidir. Bu, öğretmenin kısa cümlelerle, amaçlarla tam örtüşen, öğrenci düzeyine uygun konuşmasını gerektirir. Sınıftaki herkes, öğretmenin konuşmasından aynı anlamı çıkarmalıdır. Yanlış anlayan yanlış, eksik anlayan eksik davranır.

Çocukların toplumlaşması, anti sosyal davranışlardan uzak durması, gelecekteki ruhsal sağlıkları, uygun cinsiyet rolü kimliği kazanmaları, başkalarını daha iyi anlama (empati) ve ben merkezlilikten uzaklaşmaları, eğitim isteği ve akademik başarılarının yükselmesi üzerinde öğretmen öğrenci iletişimi etkin bir rol oynamaktadır (Yılmaz 2001:157).

Sınıfta iletişim, istem, mesaj ve bilgilerin çok yönlü akışıdır. Bu yüzden iletişimi, öğretmenden öğrenciye, öğrencilerden birbirlerine ve öğrencilerden öğretmene doğru kullanmak gerekir (Balay, 2003: 41).

İletişim kuramı, iletişimin nasıl aksayabileceği ile ilgili ipuçları verir. İletinin alıcıya ulaşmasını nelerin engellediği konusunda öğretmeni aydınlatır. İletişim kuramı, öğretmenin, aşağıdaki soruları göz önünde bulundurmasını sağlar (Yavuz, 1999):

- Söylemek istediklerimi öğrencilerimin anlayabileceği şekilde dile getirebiliyor muyum?

- Ders kitabındaki bilgiler, öğrencilere hitap ediyor mu?

BÖLÜM KAYNAKLARI

Açıkgöz, K. Ü. (1996). Etkili Öğrenme ve Öğretme. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.

Ada, S. ve Ölçüm, M. (2002). *Öğretmen Adaylarının Pozitif Disiplin Anlayışına Göre İstenilmeyen Davranışları Önleme Becerileri.* M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi Yıl: 2002, Sayı 15, Sayfa: 1-10

Ağaoğlu, E. (2002). Sınıf Yönetimi ile İlgili Genel Olgular. Sınıf Yönetimi. (Ed.Z. Kaya) Ankara: PegemA yayıncılık.

Akın. G. (2002). Orta Öğretim Kurumlarında Öğretmenlerin Sınıf Yönetiminde Karşılaştıkları Disiplin Sorunları ve Baş Etme Yolları, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Aksoy, N. (2002). "Sınıf İçi Kurallar". Sınıf Yönetimi (Ed. E. Karip). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Arabacı, İ. B. (2005). "Öğretme-Öğrenme Sürecine Öğrencilerin Katılımı ve Sınıfta

Aydın, A. (2004). Sınıf Yönetimi. Ankara: Tekağaç Eylül Yayıncılık, 5. Baskı.

Balay, R. (2003). 2000'li Yıllarda Sınıf Yönetimi, Ankara: Sandal Yayınevi.

Başar, H. (1999). Sınıf Yönetimi, Millî Eğitim Yayınları, İstanbul.

Başar, H. (2001). Sınıf Yönetimi. Ankara: Pegem A Yayıncılık, 5. Baskı.

Bozkurt, E.(1994). "Sınıfta İletişim". Çağdaş Eğitim Dergisi, s.40-44

Celep, C. (2000). Sınıf Yönetimi ve Disiplini. Ankara: Anı Yayıncılık

Celep, C.(2001). "Sınıf Yönetiminde Öğretmen-Öğrenci İlişkisi". Çağdaş Eğitim Dergisi, (272), s. 19-24.

Cüceloğlu, D.(1997). Yeniden İnsan İnsana, Remzi Kitapevi, İstanbul, 12. Basım.

Cürebal, F.(2000). "İlköğretimde Disiplin", Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi, (7). s.10.

Erdoğan, İ. (2001). Sınıf Yönetimi–Ders, Konferans, Panel ve Seminer Etkinliklerinde Başarının Yolları-, Sistem Yayıncılık, İstanbul.

Erdoğan, S. (2005). "Sınıf Yönetiminde Öğrenci Kontrolü Açısından Olumlu Öğretmen-Öğrenci İlişkileri" Yayınlanmamış Uzmanlık Tezi. Trakya Üniversitesi SBE, 2001

Ergin, A. ve Birol, C. (2005). Eğitimde iletişim. Ankara: Anı Yayıncılık.

Gökdağ, D. (2008). *Etkili İletişim.* U. Demiray (Ed). Etkili İletişim. Ankara: PEGEM Akademi.

Gordon, T. (1998). Etkili öğretmenlik eğitimi. (4. Baskı). (Çev: E. Aksay). İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Günay, K. (2003). Sınıf Yönetiminde Öğretmenlerin İletişim Becerilerinin Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

İzgören, A. Ş. (2003). Dikkat Vücudumuz Konuşuyor, Elma Yayınevi, İstanbul, 24. Baskı.

Kaya, M. (2003). Sınıf Yönetimi. Pegem A Yayıncılık, Ankara.

Küçükahmet, L. (2004). (Ed.), Sınıf Yönetimi, 6. Baskı. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Kuzu, T. (2003). Eğitim - Öğretim Ortamında Etkili Sözel İletişim. Ankara: Millî Eğitim Dergisi. Sayı: 158. Bahar

Özden, Y. (2003). İlköğretimin I. Kademesindeki Öğretmenlerin Sınıf Disiplinine İlişkin Görüşleri, Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

Özkılıç, R. (2007). İletişim. (Ed.) Sarıtaş, G. *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı*. Ankara: Anı Yayıncılık

Paksoy, G.(2003). "Çocukla İletişimde Etkin Dinleme", Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi, (31), s.14.

Şahin, E. (2002). *Etkili Sınıf Yönetimi İçin Kurallar Oluşturmada Pozitif Disipline Dayalı Bazı Öneriler.* Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt: XV, Sayı: 1

TDK (1988). Türkçe Sözlük. Ankara: Atatürk Kültür Dil ve Tarih Yüksek Kurumu. Türk Tarih Kurumu Basımevi

Tertemiz, N. (2003). Sınıf Yönetimi ve Disiplin. Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar. (Ed) Leyla Küçükahmet Ankara: Nobel Yayıncılık.

Tomul, E. (2007). Sınıfta Öğretmen-Öğrenci İletişimi. H. Kıran (Ed). Etkili Sınıf Yönetimi. Ankara: Anı Yayıncılık

Türnüklü, A. ve Yıldız, V. (2002). "Öğretmenlerin Öğrencilerin İstenmeyen Davranışlarıyla Başa Çıkma Stratejileri", Çağdaş Eğitim Dergisi, (285), s. 20-27. http://tr.wikipedia.org/wiki/%C4%B0leti%C5%9Fim, 05. 01. 2010

Türnüklü, A.(2000). "Sınıf İçi Davranış Yönetimi", Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, (21), s. 141-152.

Tutar, H. ve Yılmaz, M. K. (2002). Genel iletişim: Kavramlar ve modeller. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Yavuz, M.A. (1999). İletişim Kuramı Açısından Dil Öğretimi Ve Dil Öğretiminde Güdülemenin Önemi. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Cilt 1, Sayı:3, 1999 S.101-109.

Yüksel, A.H. (2008). *İletişimin Tanımı ve Temel Bileşenleri*. U. Demiray (Ed). Etkili İletişim. Ankara:PEGEM Akademi.

BÖLÜM 6

SINIFTA MOTİVASYON VE ÇATIŞMA SÜRECİNİN YÖNETİMİ

Doç. Dr. Celal GÜLŞEN

Beykent Üniversitesi

BÖLÜM KAZANIMLARI

Bu bölümü başarıyla gerçekleştirebilen öğretmen adaylarının;

- *Motivasyon kavramının içeriğini kavrayarak kuramsal yönlerden açıklayabilme,*
- *Öğrenmede motivasyonun önemini kavrayarak öğrencileri motive edebilecek bilgi ve beceriye sahip olabilme,*
- *Öğrencileri güdüleyebilmek için kullanılabilecek stratejileri uygulayabilme,*
- *Motivasyon yöntemlerini bilerek içsel ve dışsal motivasyonu kullanabilme,*
- *Motivasyonu artırabilmek için çatışmayı iyi yönetebilme,*
- *Motivasyonu artırmaya yönelik stratejiler geliştirebilme,*
- *Sınıfta meydana gelecek çatışmayı önceden görerek, öğrencileri motive edebilecek şekilde yönetebilme,*

kazanımlarını edinmiş olmaları beklenmektedir.

Hızlı Olmak

Her sabah bir ceylan uyanır, Afrika'da.
Kafasında tek bir düşünce vardır:
En hızlı koşan aslandan daha hızlı koşabilmek.
Yoksa aslana yem olacağını bilir.

Her sabah bir aslan uyanır, Afrika'da.
Kafasında tek bir düşünce vardır:
En hızlı koşan ceylandan daha hızlı koşabilmek.
Yoksa aç kalacağını bilir.

İster ceylan olsun, ister aslan; Hiç önemi yok!
Yeter ki güneş doğduğunda,
Koşuyor olmanız gerektiğini,
Hem de bir önceki günden,
Daha hızlı koşuyor olmanız gerektiğini bilin!

1. GİRİŞ

Günümüzün değişen teknolojik, sosyolojik ve ekonomik koşulları, öğrenme sürecine düne göre farklı biçimlerde bakmayı gerekli kılmaktadır. Geçtiğimiz yüzyılın başında "olabildiği kadar çok öğrenebilmek" ve "öğrenilen bilgiyi depolamak" öğrenme konusundaki en önemli sorun kabul edilirken, günümüz dünyasında ana sorun, "bilgiyi üretmek, kullanmak ve ona ulaşmak" olarak kabul edilmektedir. Bu değişim öğrenmede nicelikten çok, niteliğin önem kazandığının da bir göstergesi olmuştur. Eğitimde niteliğin, önemli olmasıyla birlikte, bu niteliğin "nasıl" sağlanabileceği sorusu gündeme gelmiştir. "En iyi, en etkili, en kalıcı ve en hızlı" öğrenmenin "nasıl" gerçekleştirilebileceği sorusu, yeni kuramsal tartışmaları gündeme taşıdığı gibi, öğrenmenin yeni kavramsal yapılarla ele alınmasına da zemin hazırlamıştır.

Kavramsal tartışmalar içerisinde en çok dikkati çekeni "öğrenme stili" kavramı olmuştur. Yapılan araştırmalarda öğrencilerin "öğrenme sitillerine" uygun "motivasyon" ile daha üst düzeyde öğrendiği konusunda genelde yaygın bir uzlaşı bulunmaktadır. Bu uzlaşıdan hareketle eğitim fakülteleri öğrencilerinin "öğrenme

stillerine bağlı olarak motivasyon düzeylerini" belirlemek ve bu sonuçlara göre öğrenme önerilerinde bulunmak önemli görülmüştür.

Bu nedenle bu çalışmada öncelikle motivasyon üzerinde durulacak; sonraki bölümde ise motivasyon ile "öğrenme stilleri" ilişkilendirilecektir.

Eğitim sistemlerinin genel amacını, toplumdaki bireylerin toplum ihtiyaçlarını da dikkate alarak problemleri görebilme ve çözebilme yeteneklerini geliştirmek ve doyum düzeylerini yükseltmek, bunu bağlı olarak da insan zihninin ve aklının mümkün kıldığı düşünme ve öğrenme yetisini anlayarak "bilimsel anlayışın yerleştirilmesini sağlamak olarak ele aldığımızda, eğitim örgütlerinin de değişime ayak uydurması bir zorunluluk olarak görülmektedir (Gencel, 2006; Gülşen, 2005).

Bu değişim sürecinde öğretme-öğrenme yöntem ve tekniklerinde de değişime gidilmesi, bunun için de insanların nasıl öğrendiğinin sorgulanması gerekmektedir. Nasıl öğrendiğimiz sorusu gündeme geldiğinde ise motivasyon kavramının irdelenmesi gerekmektedir.

2. MOTİVASYON

Bazı kaynaklarda "güdü" olarak da belirtilen motivasyon ile öğrenme stilleri arasındaki ilişkiyi araştırmak üzere yurt dışında yapılan araştırmalarda, motivasyon düzeyi ile öğrenme stilleri arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır. Bunun yanı sıra, öğrencilerin öğrenme stratejisi kullanmaları ile motivasyon düzeyleri ve akademik başarıları arasında olumlu yönde ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Bu nedenle bu bölümle öğrenme stilleri ve motivasyon süreci birlikte değerlendirilmiştir (Bayraktar, 2015: 1079-1100; Bolat, 2006; Gencel, 2006; Selçuk, 2008).

Özellikle küçük sınıflarda öğretmenin gayretli ve cesaretlendirici özellikler taşımasının öğrenci tutumlarını olumlu etkilediği saptanmıştır. Büyük sınıflarda ise özgüven, ilgi, motivasyon gibi duygusal uyarıcı olan bireysel faktörlerin derslere karşı geliştirilen tutum üzerinde belirleyici role sahip olduğu ortaya konmuştur (Bolat, 2006; Gencel, 2006; Yeşilyaprak, 2008).

Duygusal uyarıcılar motivasyon, azim, sorumluluk ve yapı alt boyutlarından oluşmaktadır. Buna göre öğrencinin motivasyon düzeyi ve motive olabilme yeteneği, görevlerini zamanında yerine getirme isteğine sahip olması ve tek başına sorumluluk alabilmesi, amaçlara ulaşmak için yapılandırılmış bir eylem planına gereksinim duyup duymaması öğrenme ortamının düzenlenmesinde göz önüne alınması gereken duygusal uyarıcılardır (Gencel; 2006).

Duygusal uyarıcılar üzerinde yapılan araştırmalarda genellikle motivasyon ve öğrenme konusu vazgeçilmez bir ikili olarak ele alınmıştır. Gencel'in (2007) aktarımına göre Sankaran da 2001 yılında yaptığı araştırmada öğrenme stratejileri ve motivasyonun öğrenme performansına etkilerini araştırmıştır. Öğrenme stratejileri ve motivasyonun öğrenmeyi etkileyen önemli öğrenci özellikleri olduğu ve derin ve yüzeysel öğrenme stratejilerinin olumlu öğrenme performansına yol açarken; dolaylı öğrenme stratejilerinin performansı olumsuz yönde etkilediği belirlenmiştir. Araştırmada ayrıca aynı motivasyon seviyelerine sahip olan öğrencilerin, öğrenme performanslarında da bir istatiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Araştırma sonucunda, yüksek motivasyon ve derin öğrenme stratejisi arasında ve düşük motivasyon ve dolaylı öğrenme stratejileri arasında istatiksel olarak anlamlı ilişkili bulunduğu belirtilmiştir (Cafoğlu, 2007; Yeşilyaprak, 2008). Motivasyon ile performans arasında doğru orantı olduğu; kişinin bilgi, beceri, eğitim ve diğer yetenekleriyle beraber çevresel faktörlerin de yeterli düzeyde olması durumunda motivasyon ne kadar yüksekse, performansın da o derece yüksek olacağı vurgulanmaktadır (Bayraktar, 2015: 1079-1100).

İnsanların çoğu, gelişim özellikleri dikkate alınarak öğrenmeye üretmeye, denemeye ve deneyim kazanmaya karşı motive edilebilirler; meşgul oldukları aktivitelerden zevk aldıkları zaman güdülenirler ve zevk almaya devam ettikleri sürece de güdülenmişlikleri sürer. Buna bağlı olarak kendi gelişimleri hakkında olumlu duygular taşıyorlarsa diğer olasılıkları dışarıda tutmaya devam ederler ve desteklenmiş olan ilgilerini geliştirmeyi sürdürürler. Belirli düzeyde motive edilmiş öğrencilerin, motivasyonu olmayan öğrencilere oranla daha yüksek sonuçlar aldıkları saptanmıştır (Sönmez, 2007; Selçuk, 2008).

Bireyler farklı şekillerde motive edilebilmektedirler. En çok karşılaşılan motivasyon şekilleri içsel ve dışsal motivasyondur. İçsel motivasyon çoğu zaman çoğu kişide dışsal motivasyona göre daha büyük ve olumlu etki göstermektedir. Motivasyon düzeyi yüksek öğrenciler daha çok içsel olarak motive edilen öğrencilerdir. En zeki öğrenciler içsel motivasyonla hareket eden öğrencilerdir. İç motivasyona sahip öğrenciler ilginç buldukları her şey üzerinde kendi kendilerine saatlerce sıkılmadan zevkle çalışabilirler (Cafoğlu, 2007; Otrar, 2006).

Daha çok çalışma yerine daha akıllı çalışmanın önemsendiği günümüzde değişen teknolojik, sosyolojik ve ekonomik koşullarda dikkate alındığında daha az, fakat daha akıllı çalışarak öğrenmenin sağlanabilmesi daha da önem kazanmaktadır. Bireylerin öğrenme biçemlerinin ve öğrenmeye nasıl motive olduklarının bilinmesi de öğrenme sürecine düne göre farklı biçimlerde bakmayı gerekli kılmaktadır. Bu gereklilik öğretmen yetiştiren yüksek öğretim kurumları olan eğitim fakültelerinde daha da fazlasıyla önemsenmeli ve dikkate alınmalıdır.

Eğitim fakültelerindeki öğretmen adayı öğrencilerin öğrenme stilleri ve motivasyon düzeylerinin öğretmenlik meslek derslerine karşı tutumlarında ve akademik

BÖLÜM KAYNAKLARI

Açıkalın, A. (1994). Çağdaş Örgütlerde İnsan Kaynağının (Personel) Yönetimi. Ankara: Pegem Yayını.

Açıkgöz, K. Ü., (2000). Etkili öğrenme ve öğretme. Kanyılmaz Matbaası. İzmir.

Adler, H., (2000). Beyin Gücünü Etkin Kullanma: Sağ Beyin Yöneticisi. (Çev. F. Can AKBAŞ), Kariyer Yayını. İstanbul.

Arslan, H. vd.. (2008). Sınıf Yönetimi. (Ed: M. Şişman, S. Turan). Ankara: Öğreti Yayını.

Ataman, A. vd. (2003) Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar, Ankara: Nobel Yayıncılık.

Aydın, M. (1984). Örgütlerde Çatışma. Ankara: Bas-yay Matbaası.

Aytaç, T. (20123). Eğitim Yönetiminde Yeni Paradigmalar Okul Merkezli Yönetim. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Babadoğan, C., (1991). *Öğrenme Stilleriyle İlgili Araştırmaların Taraması*. A.Ü.Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 24, 2, 603-619.

Bakioğlu, A. vd.. (2013). Eğitimde Mentörlük. (Ed: A. Bakioğlu). Ankara: Nobel Yayınevi.

Başar, H. (1999). Sınıf Yönetimli. Ankara: MEB. Yayını.

Bayraktar, Hatice V. (2015). *Sınıf Yönetiminde Öğrenci Motivasyonu ve Motivasyonu Etkileyen Etmenler.* Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 10/3 Winter 2015, p. 1079-1100 DOI Number: http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.7788.

Bilgin, İ. ve S. Durmuş, (2003). *Öğrenme Stilleri İle Öğrenci Başarısı Arasındaki İlişki Üzerine Karşılaştırmalı Bir Araştırma*. K.ve U Eğitim Yönetimi Dergisi, 3,2:, 381-400.

Bolat, N. K., (2007). "*İlköğretim 6. ve 7. Sınıf Fen Ve Teknoloji Bilgisi Dersi Öğrencilerinin Öğrenme Stillerine Göre Motivasyon ve Basarı Düzeyleri*". Osmangazi Üniversitesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir.

Bolman, L. G ve Deal, T. (2013). Organizasyonları Yeniden Yapılandırmak. (Çev: A.Aypay ve A.Tanrıögen). Ankara: Seçkin Yayınevi.

Boyacı, A vd.. (2008). Yapılandırmacı Yaklaşıma Göre Sınıf Yönetimi. (Ed:M.Çelikten). Ankara: Anı Yayıncılık.

Boydak, A., (2001). Öğrenme Stilleri, Beyaz Yayınları. İstanbul.

Cafoğlu, Z., (2007). Eğitim Bilimine Giriş. Grafiker Yayını. Ankara.

Çelik, Vehbi. (2005). Sınıf yönetimi. Ankara: Nobel Yayınları.

Dağ, İ. ve Göktürk, T. (2014). *Sınıf yönetiminde liderlik ve liderliğin sınıf yönetimine katkıları classroom management leadershıp and leadershıp contrıbutıons to classroom management.* The Journal of Academic Social Science Studies International Journal of Social Science Number: 27, Autumn I 2014, p. 171-184. Doi number:http://dx.doi.org/10.9761/JASSS2429.

Dağlı, A. Vd.. (2008). Etkili Sınıf Yönetimi. Ankara: Anı Yayıncılık.

Drucker, P. (1998). Yeni Gerçekler. (Çev: B. Karanakçı), Ankara: İş Bankası Yayını.

Erden, M. ve Y. Akman., (1995) Eğitim Psikolojisi. Arkadaş Yayınları. Ankara.

Eren, E. (1989). Yönetim Psikolojisi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Yayını.

Ersoy, S., (2003). "*İlköğretim 6,7,8. Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Dersindeki Başarılarına Göre Öğrenme Stilleri ve Çalışma Alışkanlıklarının İncelenmesi"*, Yüksek Lisans Tezi,: Selçuk üniversitesi. Konya.

Fidan, N. ve M. Erden, (1994). Eğitime Giriş. Meteksan Matbaacılık, Ankara.

Gencel, İ:E., (2006). "*Öğrenme Stilleri, Deneyimsel Öğrenme Kuramına Dayalı Eğitim, Tutum Ve Sosyal Bilgiler Program Hedeflerine Erişi Düzeyi*". Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayımlanmamış Doktora Tezi, İzmir.

Gülşen, C., (2005). "*Türkiye'de Eğitim Hizmetlerinin Yerinden Yönetimi*", Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara.

Gülşen, C., (2009). Eğitim Fakülteleri Öğretmenlik Meslek Dersleri Öğrencilerinin Öğrenme Stillerine Gore Motivasyon Düzeyleri". 8. Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu Bildiri Özetleri.Ankara: Pegem Yayınları.s: 144-145

Gürsel , M. Vd.. (2008). Sınıf Yönetimi. (Ed.: Z. Kaya). Ankara: Pegem Akademi Yayını.

İlhan, A., (2002). "*İngilizce Kurslarına Devam Eden Kursiyerlerin Öğrenme Stilleri"*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe üniversitesi. Ankara.

Karakış, Ö., (2006). "*Bazı Yükseköğrenim Kurumlarında Farklı Öğrenme Stillerine Sahip Olan Öğrencilerin Genel Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeyleri."* Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bolu.

Karip, E.. (1999). Çatışma Yönetimi. Ankara: PegemA Yayınları.

Kolb, D., 1984, Experiential Learning: Experience As The Source Of Learning And Development,: Prentice Hall, New Jersey.

More, A.J., (1987). "*Native Indian learning styles: A review for researchers and teachers"* Journal of American Indian Education, 27 (1), 17-29.

Okutan, M. vd.. (2008). Sınıf Yönetimi. (Ed: E. Karip). Ankara: Pegem Yayını.

Otrar, M., (2007). "*Öğrenme Stilleri İle Yetenekler, Akademik Başarı Ve ÖSS Başarısı Arasındaki İlişki"*. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayımlanmamış Doktora Tezi, İstanbul.

Özdemir, A. (2002). *Çatışma Yönetimi*. Ankara: Gazi Üniversitesi, Yönetsel Davranış Dersi Basılmamış Ders Notları

Özdemir, S. (1997). Eğitimde Örgütsel Yenileşme. Ankara: Pegem yayını.

Resmi Gazete. (2024). Öğretmenlik Meslek Kanunu. https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2024/10/20241018-1.htm (ET: 04.02.2025).

Robbins, S. P. & Judge, T. A. (2013). Örgütsel Davranış. (14.Baskıdan Çev.:İ.Erdem). Ankara. Nobel Yayıncılık.

Sarpkaya, R., (2008). Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi. Anı Yayını. Ankara.

Selçuk, Z., (2008). Eğitim Psikolojisi. Nobel Yayını. Ankara.

Senemoğlu, N., (1987). "*Bilişsel Giriş Davranışları ve Dönüt - Düzeltmenin ErişiyeEtkisi".* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Senemoğlu, N., (2002). Gelişim ve Öğrenme. Gazi Kitapevi, Ankara.

Sönmez, V., (2007). Öğretim İlke ve Yöntemleri. Anı Yayını, Ankara.

Taşdan, M. vd.. (2007). Sınıf Yönetimi. (Ed: Z. Cafoğlu). Ankara: Grafiker Yayını.

Viau, Rolland. (2015). Okulda Motivasyon. (Çev.Yusuf Budak). Ankara: Anı Yayıncılık.

Willing, K., (1993). Learning Styles İn Adult Migrant Education, Sydney: NCRC Research Series.

Yanpar, T., (2007). Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı. Anı Yayını, Ankara.

Yeşilyaprak, B., (2008). Eğitim Psikolojisi. Pegem Yayını, Ankara.

BÖLÜM 7

SINIFTA ÖĞRENME STİLLERİ VE ÇOKLU ZEKÂ YÖNETİMİ

Doç. Dr. Celal GÜLŞEN

Beykent Üniversitesi

BÖLÜM KAZANIMLARI

Bu bölümü başarıyla gerçekleştirebilen öğretmen adaylarının;

- *Öğrenme stili ve çoklu zekâ kavramının içeriğini ve önemini kavrayarak kuramsal yönlerden açıklayabilme ve bu öneme uygun kazanımlar elde edebilecek bilgi ve becerilere sahip olabilme,*
- *Öğrencileri güdüleyebilmek için kullanılabilecek stratejileri uygulayabilme,*
- *Öğrencilerin zekâ alanlarının ve öğrenme stillerinin farkına varabilmelerini ve eğitim ortamlarında bu duruma uygun stratejiler geliştirebilmelerini ve uygulayabilmelerini sağlayabilme,*
- *Çoklu zekâ kuramına uygun öğretim yöntemlerini kullanabilecek stratejiler geliştirebilme,*

kazanımlarını edinmiş olmaları beklenmektedir.

HAYATIMIZDAKİ KANGURULAR

1700'lü yıllarda yaşayan İngiliz denizci James Cook, 1769 yılında, Avusturalya'nın doğu kıyılarında, bitki örtüsünün zenginliğinden ötürü "Botany Bay" adını verdiği koyda, Avustralyalı yerlileri (Aborjinleri) ilk gören yabancıdır.

Yerlilerle el kol hareketleri ve çeşitli işaretlerle güçlükle anlaşabilen James Cook, karınlarındaki ceplerinde yavrularını taşıyan ve arka ayakları üzerinde zıplayarak hareket eden uzun kuyruklu hayvanları görünce, yine el kol hareketleri ve çeşitli işaretlerle bunların adlarının ne olduğunu sorar. Yerlilerin "Kanguru" demesinden sonra James Cook, bu hayvanları dünyaya "Kanguru" adıyla tanıtır.

Aradan 50 yıla yakın bir zaman geçtikten sonra, 1800'lerin başlarında Avustralyalı Aborjinlerin kullandığı yerli dili araştırmaya giden bir dilbilimci, "Kanguru" kelimesinin Avustralyalı yerlilerin dilinde "Seni anlamıyorum" anlamına geldiğini öğrenir.

1. GİRİŞ

"Ne kadar iyi anlatırsan anlat, söylediklerin karşındakinin anlayabildiği kadardır."

Mevlana

İnsanı diğer canlılardan ayıran en önemli özelliğinin öğrenme yeteneğine sahip olduğu gerçeği göz önüne alındığında, insanların nasıl öğrendiği sorusu karşımıza çıkmakta ve cevap beklemektedir. Öğrenme-öğretme sürecinde verimliliğin artırılmasında, öğrenmenin bireyde nasıl meydana geldiğinin anlaşılması büyük önem taşımaktadır. Öğrenme-öğretme süreci iki temel ögeden oluşmaktadır. Bunlardan biri "öğrenme", diğeri "öğretme"dir (Cafoğlu, 2007; Erden ve Akman, 1996; Karakış, 2006).

"Öğrenme", değişik biçimlerde tanımlanmakla beraber, psikologların çoğu öğrenmenin beyin fonksiyonlarıyla ilgili olduğu, bireyin çevresiyle etkileşim kurması sonucu oluştuğu ve bireyin davranışlarında değişiklik meydana getirdiği görüşünde birleşmektedirler. "Öğrenme" kavramı, yaşantının dönüştürülmesi yoluyla oluşturulan bilginin elde edildiği süreç olarak da tanımlanmaktadır. Bilginin elde edildiği süreç ise değişik şekillerde gözlemlenmektedir (Bolat, 2007; Gülşen, 2019; Fidan ve Erden, 1994; Gencel, 2006; Karakış, 2006; Kolb, 1984; Otrar, 2006).

Davranışçı yaklaşımda uyaran–tepki bağını oluşturan süreçlerin ihmal edilmesi ve karmaşık bilişsel süreçleri açıklamada yetersiz kalması, bilişselciliğe geçiş dönemini gerçekleştirmiştir. Bu süreçte algı, öğrenme, düşünme gibi süreçlerin nasıl gerçekleştiği araştırılmaya, içsel yapı ve süreçlerle ilgilenilmeye başlanmıştır (Açıkgöz, 2000; Senemoğlu, 2002).

Öğretim merkezli eğitim anlayışından öğrenme merkezli eğitim anlayışına geçilmesi, öğrenen özelliklerine yoğunlaşma sürecini de başlatmıştır. Bu süreci hızlan-

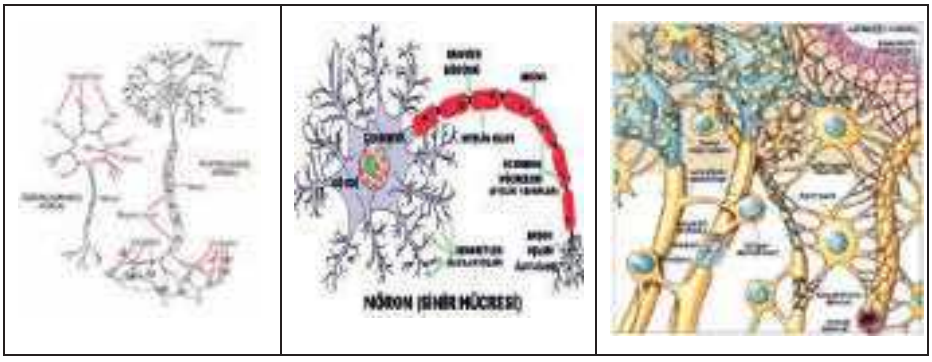
dıran diğer boyut, bilimsel ve teknolojik gelişmeler ile öğrenme ortamlarının çoğalmasıdır. Bilgiye ulaşma yollarının ve olanaklarının artması, öğrenmeyi etkileyen faktörlerin, bireysel özellik ve farklılıkların önemini de ortaya koymaktadır (Gülşen, 2015a).

Öğrenmeyi etkileyen faktörlerin bir kısmının içsel faktörler, diğer bir kısmının da dışsal faktörler olduğu kabul edilmektedir. Bireyin kendine ait özellikleri (yetenekleri, ilgileri, öğrenme potansiyeli, zekâ, güdülenmişlik düzeyi, öğrenme biçimi vb.) ve bunun dışındaki çevresel faktörler (öğreticinin özellikleri, fiziksel koşullar, çevredeki sosyal uyarıcılar, öğretim yöntemi vb.) öğrenmeyi etkileyen en önemli faktörlerden kabul edilmektedir. Öğrenmeyi etkileyen içsel faktörler içerisinde bireylerin öğrenme stilleri ve motivasyon düzeyleri çok etkili bir yer işgal etmektedir. Öğrenme stili genel olarak, bireysel farklılıklar üzerine yoğunlaşarak mevcut bilgi veya beceriyi kendine özgü fiziksel, psikolojik ve sosyolojik veriler doğrultusunda kazanma şekli olarak tanımlanmaktadır. Bu tanımlamada beyin gücünün kullanılmasına da önemli bir vurgu yapılmaktadır. Bireylerin öğrenme çevresini nasıl algıladıkları, öğrenme çevresiyle nasıl etkileşimde bulundukları ve bu çevreye nasıl tepki verdikleri, bilişsel, duyuşsal ve fizyolojik özelliklerin örüntüsü de öğrenme stilinin açıklanmasında önemli kavramlar olarak karşımıza çıkmaktadır (Bolat, 2007; Gencel, 2006; Karakış, 2006; More, 1987; Otrar, 2006).

Beynin işleyişi açısından sağ ve sol yarıküre olarak ikiye ayrıldığı, bu yarıkürelerin kendilerine özgü düşünme biçimleri olduğu uzun zamandır bilinen bir gerçektir. Sağ beyin çoğunlukla, matematik ve problem çözme, geometrik ve uzaysal algılama, yüzleri tanıma/adres bulma, ses tonu ve duygular, jest mimik ve vücut dilini kullanma, duyguları algılama/üretme, müzik algılama/üretme, mizahı algılama/üretme, sezgi ve yaratıcılık ve desen bulma konularında daha duyarlıdır. Sol beynin ise konuşmanın merkezi, aritmetik ve basamaklı sıralı işlem yapma, küçük parçalara bölerek anlama (analiz), görülen kişinin adını bellekten çağırma, kusurlara duyarlılık, ben kavramı ve benlik bilinci, yeniliklere ve özgelişime karşı olma, büyük değişimlerin engelleyicisi, utangaçlığın merkezi ve yapamam/başaramam inancı konularında daha duyarlı olduğu kabul edilmektedir. Yapılan araştırma bulguları sağ ve sol beyin olarak iki farklı yarım küre halinde çalışan beynin dört çeyrekten oluşan bir yapıya sahip olduğunu ortaya koymuştur. Buna göre *birinci çeyrek*; olgusal, analitik, eleştirel düşünmeyi, *ikinci çeyrek*; planlı, kontrollü, disiplinli düşünmeyi, *üçüncü çeyrek;* duygusal ve bireyler arası ilişkilere önem veren düşünmeyi, *dördüncü çeyrek* ise görsel, yaratıcı ve sezgisel düşünmeyi temsil etmektedir. Söz konusu bulgular, birçok araştırmacıyı düşünme ve öğrenme alışkanlıklarının büyük kısmının doğuştan getirildiği görüşünde birleştirmektedir. Öğrenme tercihleri ve beyin arasındaki ilişki, beynin işleyişi zekâ kavramı ve öğrenme stilleri çalışmalarını da etkilemiştir (Adler, 2000; Bolat, 2007; Gencel, 2006; Wikipedia, 2022).

Yapılan çalışmalar, zekânın %35 anne ve babadan kalıtım yoluyla, %20 annenin ilk hamilelik döneminde, %45 ise doğumdan sonraki çocukların yetiştikleri çevreye göre şekil aldığını belirtmektedir. Çocuğun zekâsının gelişimi doğum öncesinde hamilelik sürecinde, doğum sonrası anne ve babanın onlara hazırlamış oldukları imkanlarla, yaşantının devam edeceği sosyo-kültürel çevre ve ortamlarla, beslenmeyle, gösterilecek sevgi ve alakayla, ayıracakları zaman ve sergileyecekleri çocuk yetiştirme yaklaşımlarıyla doğrudan ilişkilidir. Beyin ve zekâ gelişiminin çok büyük oranda ilk 6 yaşta gelişimini tamamladığı ve şekillendiği dikkate alındığında, ailenin zekâ gelişimi üzerindeki etkisi yadsınamaz. Burada öncelikle okul öncesi eğitim evresinde, sonrasında ise tüm eğitim süreci boyunca beyin ve zekâ gelişimine önem verilmesi gerektiği gerçeği de göz ardı edilmemelidir.

Ortalama bir insanda yaklaşık 1200-1450 gram ağırlığındaki beyin, aşağıdaki şekilde de görüleceği üzere "nöron" adı verilen milyarlarca (tahminen 86 milyar) küçük alt hücreden oluşan ve gelişiminin büyük bir kısmını yaklaşık olarak %60'ı ile %80-85'ini doğumdan sonraki ilk 6 yılda tamamladığı belirtilen, bütün beden işlevlerini kontrol eden organdır (Bilimsaglık, 2015; Dolu, 2015; Okyanusum, 2015; Sarsılmaz, 2009; Wikipedia, 2022).



Şekil 1. İnsan Beyninin Nörofizyolojik Yapısı

Kaynak:

Bilimsaglık. (2015). "Sinir hücresinin yapısı ve görevleri". http://www.bilimvesaglik. com/sinir-sistemi/sinir-hucresinin-noronun-yapisi-ve-gorevleri.html. (ET: 01.09.2015).

Dolu, Nazan. (2015). Öğrenmenin Nörofizyolojisi içinde "Öğrenmenin Nörofizyolojisi" bölümü. (Ed. Mehmet Arslan). Ankara. Anı Yayıncılık.

Okyanusum. (2015). "Beyin anatomisi". http://okyanusum.com/makale/beyin-anatomisi/ (ET:01.09.2015)

Beyinde bulunan "dendrit"lerin dallanması ve komşu hücrelerle sinaptik bağlar oluşturulması zekânın gelişmesi demektir. Bunu sağlamak için değişik etkinliklerin yapıldığı aktif yaşantı, anında geri bildirim, değişik ve yeni uyarıcılara muhatap olunacak uygun oyun malzemeleri ve öğretim materyalleri, sevecen sözel ileti-

BÖLÜM KAYNAKLARI

Açıkgöz, K. Ü. (2000). Etkili öğrenme ve öğretme. İzmir, Kanyılmaz Matbaası.

Adler, H. (2000). Beyin Gücünü Etkin Kullanma: Sağ Beyin Yöneticisi. (Çev. F. Can AKBAŞ), İstanbul, Kariyer Yayını.

Armstrong, T. (1994). "Multiple Intelligences in The Classroom." Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Atik, Ö. (2003). Gizli Einstein'lar İçimizde. Eğitimbilim Dergisi. 63: 20-23.

Babadoğan, C. (1991). *Öğrenme Stilleriyle İlgili Araştırmaların Taraması*. A.Ü.Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 24, 2, 603-619.

Balcı, A. (2001). Etkili Okul ve Okul Geliştirme. Ankara: Pegem Yayınları.

Başaran, I. B. (2004). Etkili Öğrenme ve Çoklu Zekâ Kuramı: Bir İnceleme. Ege Eğitim Dergisi. Yıl:2004, Sayı:5, sayfa: 7-15.

Bilgin, İ. ve Durmuş, S. (2003). *Öğrenme Stilleri İle Öğrenci Başarısı Arasındaki İlişki Üzerine Karşılaştırmalı Bir Araştırma*. K.ve U Eğitim Yönetimi Dergisi, 3, 2, 381-400.

Bilimsaglık. (2015). "Sinir hücresinin yapısı ve görevleri". http://www.bilimvesaglik.com/sinir-sistemi/sinir-hucresinin-noronun-yapisi-ve-gorevleri.html. (ET: 01.09.2015).

Bolat, N. K. (2007). "*İlköğretim 6. ve 7. Sınıf Fen Ve Teknoloji Bilgisi Dersi Öğrencilerinin Öğrenme Stillerine Göre Motivasyon ve Basarı Düzeyleri*". Osmangazi Üniversitesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir.

Boydak, A. (2001). Öğrenme Stilleri, İstanbul, Beyaz Yayınları.

Bümen, N. T. (2005). Okulda Çoklu Zekâ Kuramı. (3. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Cafoğlu, Z. (2007). Eğitim Bilimine Giriş. Ankara, Grafiker Yayını.

Ceutudent. (2022). Çoklu Zekâ Teorisi. https://ceotudent.com/varolussal-zekâ-nedir adresinden 01.07.2022 tarihinde alınmıştır.

Demir, M. (2014). "İlk Ve Ortaokul Yöneticilerinin Çoklu Zekâ Alanları İle Liderlik Stilleri Arasındaki İlişki". Fatih Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Demirel, Ö. (2006). "Eğitimde Çoklu Zekâ, Kuram ve Uygulama". 1. Baskı, Pegem A Yayıncılık. Ankara.

Dolu, N. (2015). Öğrenmenin Nörofizyolojisi içinde "Öğrenmenin Nörofizyolojisi bölümü. (Ed. Mehmet Arslan). Ankara. Anı Yayıncılık.

Erden M., Akman Y. (2000); Eğitim Psikolojisi Gelişim - Öğrenme - Öğretme, Arkadaş Yayınevi, Ankara.

Ersoy, S. (2003). "*İlköğretim 6,7,8. Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Dersindeki Başarılarına Göre Öğrenme Stilleri ve Çalışma Alışkanlıklarının İncelenmesi"*, Yüksek Lisans Tezi,: Konya, Selçuk üniversitesi.

Fidan, N. ve Erden, M. (1994). Eğitime Giriş. Ankara: Meteksan Matbaacılık.

Gardner, H. (1999) "Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century." New York: Basic Books.

Gencel, İ, E. (2006). "*Öğrenme Stilleri, Deneyimsel Öğrenme Kuramına Dayalı Eğitim, Tutum Ve Sosyal Bilgiler Program Hedeflerine Erişi Düzeyi*". Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir, Yayımlanmamış Doktora Tezi.

Goleman, D. (1999). Duygusal Zekâ, (Çev: Banu Seçkin Yüksel). İstanbul, Varlık Yayınları.

Gülşen, C. (2009). Eğitim Fakülteleri Öğretmenlik Meslek Dersleri Öğrencilerinin Öğrenme Stillerine Gore Motivasyon Düzeyleri". 8. Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu Bildiri Özetleri. Ankara: Pegem Yayınları. s: 144-145

Gülşen, C. (2015). Multiple Intelligences Areas Evaluation Scale developing study / Çoklu Zekâ Alanları Değerlendirme Ölçeği geliştirilmesi çalışması. *Journal of Human Sciences*, *12*(2), 1918–1930. Retrieved from https://www.j-humansciences.com/ojs/index.php/IJHS/article/view/3469.

Gülşen, C. (2015a). "Teacher Views On School Administrators' Technology Leadership Competencies" The Turkish Online Journal of Educational Technology (TOJET). Volume: 2015/9, Special Issue, September, 2015, pp:475-481.

GÜLŞEN, Celal. (2019). Çoklu Zekâ Temelli Öğrenme. Öğretmen Dünyası Dergisi. Cilt.40 Sayı:477 (Eylül 2019): s:23-30.

Gürsel, M. vd.. (2008). Sınıf Yönetimi. (Ed.:Z. Kaya). Ankara: Pegem Akademi Yayını.

İlhan, A. (2002). "*İngilizce Kurslarına Devam Eden Kursiyerlerin Öğrenme Stilleri"*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara, Hacettepe Üniversitesi.

Karakış, Ö. (2006). "*Bazı Yükseköğrenim Kurumlarında Farklı Öğrenme Stillerine Sahip Olan Öğrencilerin Genel Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeyleri."* Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Bolu, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi..

Kolb, D., 1984, Experiential Learning: Experience As The Source Of Learning And Development,: Prentice Hall, New Jersey.

Konuneydi, (2022). Çoklu Zekâ Kuramına Göre Varoluşsal Zekâ Nedir.". https://www.konuneydi.com/coklu-zekâ-kuramina-gore-varolussal-zekâ-nedir/ adresinden 01.07.2022 tarihinde alınmıştır

Küçükahmet, L. (2001). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*, Ankara. Nobel Yayınları.

Marshall, J. and Fitch, T. (2001.) Multiple Intelligence and Counselor Training. critical Thinking Across the Disciplines, 20 (3), 26-32.

MEB. (Millî Eğitim Bakanlığı). (2005). "Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Ve Öğretim Çalışmalarının Planlı Yürütülmesine İlişkin Yönerge." Tebliğler Dergisi. Ağustos, 2005, sayı: 2575. Ek:2. http:// mevzuat.meb.gov.tr/html/2551_0.html. (ET:15.09.2015).

More, A.J. (1987). "*Native Indian learning styles: A review for researchers and teachers"* Journal of American Indian Education*,* 27 (1), 17-29.

Okyanusum. (2015). "Beyin anatomisi". http://okyanusum.com/ makale/beyin-anatomisi/ (ET:01.09.2015)

Otrar, M. (2007). "*Öğrenme Stilleri İle Yetenekler, Akademik Başarı Ve ÖSS Başarısı Arasındaki İlişki"*. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayımlanmamış Doktora Tezi, İstanbul.

Saban, A. (2002). Çoklu Zekâ Teorisi Ve Eğitim. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Sarpkaya, R. (2008). Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi. Ankara, Anı Yayını.

Sarsılmaz, A. (2009). İnsan Denen Meçhul-34 "Beyin". http://www. sizinti.com.tr/konular/ayrinti/insan-denen-mechul-34-beyin.html. (ET: 12.09.2015).

Selçuk, Z. (2008). Eğitim Psikolojisi. Ankara, Nobel Yayını..

Selçuk, Z. Kayılı, H. ve Okut, L. (2004). Çoklu Zekâ Uygulamaları. (4. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Senemoğlu, N. (2002). Gelişim ve Öğrenme. Ankara, Gazi Kitapevi.

Wikipedia. (2022). Çoklu Zekâ Teorisi. https://tr.wikipedia.org/wiki/%C3%87oklu_zek%C3%A2_teorisi. adresinden 01.07.2022 tarihinde erişilmiştir.

Yanpar, T. (2007). Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı. Ankara, Anı Yayını.

Yavuz, K. E. (2005). Çoklu Zekâ Teorisi Uygulama Rehberi. Ankara: Ceceli Yayınları.

Yeşilyaprak, B. (2008). Eğitim Psikolojisi. Ankara, Pegem Yayını.

BÖLÜM 8

SINIFTA İSTENMEYEN DAVRANIŞLARIN YÖNETİMİ

Prof. Dr. İsmail AYDOĞAN

Kırıkkale Üniversitesi

BÖLÜMÜN KAZANIMLARI / HEDEF DAVRANIŞLAR

Bu bölümü başarıyla tamamlayan öğrencilerin,

- *Sınıfta istenmeyen öğrenci davranışları tanıyabilme*
- *Sınıfta istenmeyen davranışların nasıl oluştuğunu kavrayabilme*
- *Sınıfta istenmeyen davranışlarının sınıf dışı etkenlerini bilme*
- *İstenmeyen davranışların öğretmenden kaynaklanan nedenlerini bilme,*
- *İstenmeyen davranışların fiziksel ortamdan kaynaklanan nedenlerini bilme,*
- *İstenmeyen davranışları ortadan kaldırmak için yapılacakları bilme,*
- *İstenmeyen davranışlarla başa çıkmada öğretmen davranışlarını öğrenebilme,*

kazanımlarını elde etmesi beklenmektedir.

1. GİRİŞ

Okulların işlevi formal ve informal eğitim olarak iki ana unsura ayrılabilir. Formal eğitim, bilgiyi aktarmaktan ibaret olup, öğretme amacı gütmektedir. Ayrıca öğrencinin ulusunu, dünyasını tanıması, çağcıl bilgiler edinmesi ve hayatını sürdürecek ekonomik getiriyi sağlayabilmesi için bir iş edinmesini sağlamayı amaçlar. İnformal eğitim ise öğrencinin topluma uyum saylamasını, kişilik, kimlik ve karakter kazanmasını, kendini ifade edebilmesini, ahlak gibi konularda yetişmişliğini hedefler. Formal eğitim ders kitaplarındaki bilgileri içerirken, informal eğitim dürüst olmak gibi doğrudan belirtilmemiş hedeflere odaklanır. Okulların amacı, formal ve informal açıdan bireyin yetişmişliğini sağlamaktır. Bu ise öncelikle öğretmenler tarafından gerçekleştirilir. Ancak, artan iş yoğunluğu, küresel dünyanın kendine has özellikleri, kentleşme, yoksulluk, işsizlik, nüfus artışı gibi etkenler, öğretmen ve öğrencinin informal eğitimden daha çok formal eğitime yoğunlaşmasına neden olmuştur. Bunun sonucunda öğrencilerin; şefkat, empati, affetme, saygı, naziklik, tolerans, adalet, dürüstlük, sorumluluk, etik, azim ve disiplin düzeylerinde azalış; alkol kullanımı, fiziksel şiddet, sözel şiddet, hırsızlık ve kamu malına zarar verme gibi istenmeyen davranışlarında ise bir artış görülmüştür.

2. OKULLARDA İSTENMEYEN ÖĞRENCİ DAVRANIŞLARI

Çocukların ve ergenlerin dolayısıyla öğrencilerin davranışları yüzyıllardır toplumun ve araştırmacıların ilgisini çekmiştir. Bununla beraber son yıllarda çocuklar ve ergenlerin yıkıcı davranışları daha çok ilgi görmektedir. Infantino ve Little (2005)'ın değişik araştırmalardan yaptığı aktarımlara göre bu ilginin sebebi, okul çağı çocuklarından zihin sağlığı kliniklerine başvuranların sayısındaki artışa atfedilebilir. Hinshaw (1992) çocukların ve ergenlerin istenmeyen davranışlarını içselleştirilmiş ve dışsallaştırılmış bozukluklar olarak iki kategoriye ayırmıştır. İçselleştirilmiş davranışlar; çekilme, dysphoria (huzursuzluk hali), kaygı olarak sıralanırken, dışsallaştırılmış davranışlar; karşı koyma, tahrik etme, saldırma, antisosyal davranışlar- her biri saldırgan çocuklarda görülür- olarak sıralanabilir. Sonuç olarak, Balson (1988), yıkıcı davranışı, "sosyal, zihinsel ve duygusal alanlarda genel kabul görmüş standartlardan uzaklaşma" olarak tanımlamıştır. Barkley (1995), bu bozuklukların çoğunun üstüne çocuklukta düşülmemesinden dolayı bunların daha ciddi bir şekilde ergenlikte ortaya çıktığı görüşündedir. Davranış problemlerinin neden ergenlikte tekrar ortaya çıktığıyla ilgili bir teoriye göre ergenlik hayatın stresli bir dönemidir. Çünkü bu dönem bir sürü akademik, sosyal ve çevresel stres sebepleriyle çevrilidir. Araştırmacılara göre tüm bu stres faktörleri gerginlikleri ortaya çıkarmakta ve ergenler hislerini ifade edemediklerinden bu gerilimden kurtulamamaktadırlar (Infantino & Little, 2005).

Sonuçta, bu gerginlik ergenlerin yetişkinlerle iletişim kurmasında güçlük yaşamalarına ve okula ve öğretmenlere olumsuz düşünce beslemelerine yol açarak yıkıcı veya problem davranışlar olarak açığa çıkmaktadır. Bundan dolayı ortaöğretim sınıflarında, bu tür davranışlar oldukça büyük bir sorun halindedir (Coslin, 1997). İstenmeyen davranışları şu şekilde sınıflandırmak mümkündür (Ergün & Yüksel, 2005):

- Sorun Olmayan Davranışlar: Kısa dikkatsizlikler, bazı öğrencilerin konuşması, ödev üzerinde çalışırken kısa ara vermeler gibi ortak davranış örneklerinden oluşur.

- Küçük Sorunlar: Sınıf işlemleri ve kurallarına karşı olan davranışları içerir. Örneğin öğrencinin oturduğu yerden izin almadan kalkması gibi küçük, fakat rahatsızlık verici davranışlardır.

- Önemli Sorunlar: Bu davranışlar eğitim etkinliğini bozan ve öğrenmeyi engelleyen davranışlardır. Bu gruptaki davranışlar çok ciddidir; ancak okul kuralları veya sınıf baskısı ile izole edilirler. Örneğin diğer öğrencilere şiddet uygulama veya kavga eylemi gibi.

Pala (2005) ise Charles'a (1992) dayanarak istenmeyen davranışları önem sırasına göre şöyle sınıflandırmıştır;

- Saldırı: Öğrencilerin, öğretmen veya diğer öğrencilere fiziksel veya sözlü saldırıları.

- Ahlaksızlık: Kopya çekmek, yalan söylemek, hırsızlık.

- Otoriteye karşı gelme: Öğretmenlerin kendilerinden yapmalarını istedikleri şeylere itiraz etme.

- Sınıf içi saygısızlıklar: Yüksek sesle konuşma, tuhaf davranışlar, sınıfta dolaşmalar.

- Zamanı boşa geçirme: Verilen görevi yerine getirmeme, dersle ilgilenmeme, ders dışı işlerle ilgilenme.

Bunların yanı sıra Siyez (2009) sınıf ortamında en sık karşılaşılan olumsuz öğrenci davranışlarını şöyle sıralamaktadır:

a) Akademik yaşantı ile ilgili olumsuz davranışlar:

- Derste konuşma

- Derslere ilgisizlik
- Derste söz almadan konuşma
- Dersle ilgili sorumluluk almak istememe
- Ders akışını bozma
- Derste cep telefonu ile oynama
- Kopya çekme
- Derste sakız çiğneme

b) Arkadaşlarına yönelik olumsuz davranışlar:

- Küfetme
- Arkadaşına fiziksel zarar verme
- Laf atma/lakap takma
- Şiddet içerikli davranışlar
- El şakaları
- Konuşurken birbirlerini dinlememe

c) Öğretmenlerine yönelik olumsuz davranışlar:

- Öğretmenlerine karşı saygısız davranışlar
- Öğretmenlerine karşılık verme
- Öğretmenlere kafa tutuma

d) Okul kuralları ile ilgili olumsuz davranışlar:

- Kılık kıyafet kurallarına uymama
- Devamsızlık
- Derse geç kalma

BÖLÜM KAYNAKLARI

Başar, Hüseyin (2013). Sınıf Yönetimi. Pegem Yayıncılık, Ankara

Civelek, Kemal (2001). "İlköğretimde Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf İçi Disiplini Sağlamakta Kullandıkları Yöntemler", Gazi Üniversitesi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara

Coslin, P. G. (1997). Adolescents' Judgements of the Seriousness of Disruptive Behaviour at School and of the Sanction Appropriate for Dealing with it. Journal of Adolescence, 20, 707- 715.

Demmon, Teri. (1996). Moral and Character Development in Public Education. ED409251

Ergün, M., & Yüksel, A. (2005). Sınıfta İstenmeyen Öğrenci Davranışları ve Çözüm Yolları. Yaşadıkça Eğitim, 88.

Gordon, Thomas (2007). Etkili Öğretmenlik Eğitimi, Sistem Yayıncılık, Çev. Emel Aksay, İstanbul

Gough, Russel W. (2010). Karakteriniz Kaderinizdir (Çev: Gökhan Sezgi), HYB Yayınları, Ankara

Husson, Annette Suzanne. (2002). Elementary School Character Education Plans:Teacher's Perceptions of Traits and İnstuctional Methods. Dissertation. University of Central Florida. wwwlib.umi.com

Infantino, J. , & Little, E. (2005). Students' Perceptions of Classroom Behaviour Problems and the Effectiveness of Different Disciplinary Methods. Educational Psychology, 25 (5), 491- 508.

Kocabay, A. (2008). İlköğretim Programının Uygulanması Sırasında Sınıf Öğretmenlerinin Sınıfta Karşılaştıkları İstenmeyen Öğrenci Davranışları, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Adana

Lewis, R., Romi, S. , Qui, X. , & Katz, J. (2005). Teachers' Classroom Discipline and Student Misbehaviour in Australia, China and Israel. Teaching and Teacher Education, 21, 729- 741.

Özgözgü, Ö. Esin (2007). Lise Öğretmenlerinin Sınıfta Karşılaştıkları İstenmeyen Davranışlarla Başetme Stratejileri, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İzmir

Pala, A. (2005). Sınıfta İstenmeyen Öğrenci Davranışlarını Önlemeye Dönük Disiplin Modelleri. Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 13.

Roy, Gwendolyn, Cofield, Washington (2002). Character Education: A Program Design for Nine-to Eleven-Year- old Youth in an Eastern Virginia Rural Public School Setting. Regent University. Dissertation. AAT 3062351. wwwlib.umi.com).

Sadık, F., Doğanay, A. (2008).Problem Davranışlarla Başetme Sürecinde Öğretmen, Öğrenci ve Veli Beklentileri, Millî Eğitim Dergisi, Sayı: 178

Sadık, Fatma (2006). Öğrencilerin İstenmeyen davranışları Ve Bu davranışlarla Başedebilme Stratejilerinin Öğretmen, Öğrenci ve Veli Görüşlerine Göre İncelenmesi Ve Güvengen Disiplin Modeli temele Alınarak Uygulanan Eğitim Programının Öğretmenlerin Başetme Stratejilerine Etkisi.Çukurova Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Doktora Tezi, Adana

Sarpkaya, Pınar (2007). Yönetici, Öğretmen, Öğrenci ve Velilere Göre Resmi Liselerdeki Öğrenci Disiplin Sorunlarının Nedenleri, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22. Sayı

Senemoğlu, Nuray (1998).Gelişim Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya, Özsen Matbaası, Ankara

Siyez, Müge (2009). Liselerde Görev Yapan Öğretmenlerin İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Yönelik Algıları ve Tepkileri, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25. Sayı

Tolunay Kapucuoğlu, Aycan (2008). Sınıf Öğretmenlerinin Sınıfta Karşılaştıkları İstenmeyen Öğrenci Davranışları ve Bu Davranışlara Karşı Kullandıkları Başetme Yöntemleri, Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Bursa

Türnüklü, A., Yıldız,V. (2002). Öğretmenlerin Öğrencilerin İstenmeyen Davranışlarıyla Başa Çıkma Stratejileri-I, Çağdaş Eğitim Dergisi, S.285, Ankara.

BÖLÜM 9

SINIFTA İLİŞKİ DÜZENİNİ OLUŞTURMADA ÖĞRETMENİN LİDERLİĞİ

Prof. Dr. Aynur B. BOSTANCI

Uşak Üniversitesi

BÖLÜMÜN KAZANIMLARI/HEDEF DAVRANIŞLAR

Bu bölümü başarıyla tamamlayan öğrenci,

- *Sınıfta ilişki düzeni kavramını açıklayabilme,*
- *Sınıfı bir grup olarak görebilme ve grup dinamiğinden yararlanabilme,*
- *Sınıf kültürü ve sınıf iklimi kavramlarını tanımlayabilme,*
- *Sınıf kültür ve iklimin oluşmasında öğretmenin liderliğinin önemini açıklayabilme,*
- *Sınıfta oluşabilecek olumlu sınıf kültürünü açıklayabilme,*
- *Sınıfta oluşabilecek olumlu sınıf iklimini açıklayabilme,*
- *Sınıfta öğretmenin sahip olması gereken liderlik becerilerini açıklayabilme*

davranışlarını kazanmış olacaktır.

1. GİRİŞ

Okul, insan kişiliğinin biçimlenmesi için öğrenmenin gerçekleştiği, yani eğitim hizmetinin üretildiği ve sunulduğu yerdir (Şişman, 2004). Okulda öğrencilerin öğrenme merkezi sınıftır. Okulun insan kişiliğinin biçimlenmesi görevini başka bir deyişle misyonunu yerine getirebilmesi, öğretimde anahtar rolü oynayan öğretmenlerin rollerini gerektiği biçimde oynayabilmelerine bağlıdır. Bu anlamda hızlı bilgi değişiminin yaşandığı günümüzde öğretmenden beklenen, öğrencilere öğrenmeyi öğretmesinin yanında onu yeni öğrenmeler için yönlendirmesidir.

Şişman'a (2004) göre eğitimle ilgili yeni yaklaşımlarda da öğretmen öğrenciler için bir model, kolaylaştırıcı, rehber ve danışman olarak görülmektedir. Dolayısıyla öğretmen gerektiğinde öğrencilerine yol gösterebilmeli, onları etkileyebilmeli, motive edebilmeli, hatalarını düzeltebilmeli ve onları cesaretlendirebilmelidir.

Bu durum öğretmenlerin girişken kendilerini yönetebilen karar alma yeteneğine sahip okulun ve eğitimin değerlerini yorumlayabilen, eğitim öğretim sorumluluğu üstlenebilen liderler olmasını zorunlu kılmaktadır (Özden, 2000). Çünkü sınıf ortamının etkili yönetimi ancak liderlik anlayışıyla mümkündür. Sınıfta öğrencilerle direkt karşı karşıya olan üretici kişi öğretmendir. Öğretmenin sınıfta sadece iyi bir yönetici olması günümüz şartlarında yeterli olmayacaktır. Öğretmenin; yaratıcılık, yönlendiricilik, etkileyicilik vb. liderlik özelliklerini taşıması bugünün kuşaklarını geleceğin bilgi toplumuna taşıyacaktır.

2. ÖĞRETMENİN LİDERLİĞİ VE YÖNETİCİLİĞİ

Geleneksel anlayışla liderlik, belirli bir grup insanı, belirli amaçlar etrafında toplayabilmek ve bu amaçları gerçekleştirebilmek için onları harekete geçirme yönünde gerekli nitelik, yetenek ve tecrübeye sahip olmakla ilgili özelliklerin bütünü olarak tanımlanmaktadır. Lider ise bir grubu belirli amaçlar etrafında toplayabilen, bu amaçlar için onları etkileme, harekete geçirme yetenek ve bilgilerine sahip kişidir. Aynı zamanda lider; başkalarını etkileyebilen, nereye, nasıl gidileceğini gösteren, hedef ve misyon koyan bir rehberdir. Yani liderliğin esasını başkalarını etkileyebilme ve onları davranışa yönlendirebilme oluşturmaktadır. Yönetici ise başkaları tarafından bulunduğu konuma getirilmiş, başkaları adına çalışan, önceden belirlenmiş hedeflere ulaşmak için çaba gösteren, işleri planlayan, uygulatan ve denetleyen kişidir. Yönetici, eldeki tüm kaynakları ve örgütsel, yönetsel süreçleri kullanarak örgüt amaçlarını gerçekleştirmeye çalışan kişi olarak da tanımlanabilmektedir (Şimşek, 2005; Eraslan, 2004)

Liderlik, bir konum değil bir süreçtir. Liderlik olgusu iki alanda yoğunlaşmaktadır. Birincisi örgütün gideceği yönle ilgili stratejik vizyon sahibi olma, ikincisi ise ast-

ları bu stratejik vizyon etrafında toplamadaki zorlayıcı olmayan beceridir. Diğer yandan yönetici kavramı ise bir örgütün çalışmasını sağlayan işe alma, değerlendirme, kaynakları dağıtma ve kuralları uygulatma gibi rutin yönetsel işlemler üzerine yoğunlaşmıştır. Lider ve yönetici arasındaki temel fark, güç ve otorite kaynaklarıdır. Lider gücünü, astları ile arasındaki etkileşimin kalitesi ve yoğunluğundan alırken; yönetici gücünü daha çok bulunduğu makamdan, statüden ve yasal güç kaynağı otoritesinden almaktadır (Eraslan, 2004). Bununla birlikte, yönetici ile liderin her ikisinin de bulunduğu örgütlerdeki kişi ya da grupları belirli amaçlara ulaşmak için yönetme ve yönlendirme çabası içerisinde olma gibi ortak özellikleri de bulunmaktadır (Tengilimoğlu, 2005).

Liderlik ve yöneticilik özdeş olmayan ancak birbirini bütünleyen düşünce ve eylemleri içermektedir. Çağdaş örgütlerde başarılı olmak isteyen yöneticilerin bu bütünlüğü algılamaları ve yakalamaları bir zorunluluk olarak görülmektedir. Dünyada yaşanan ve yaşanması olası değişimlerin hızı ve kapsamı, izleme ve uyumun ötesinde örgütlerin varlıklarını sürdürebilmelerinde; yaratıcılık, yönlendiricilik etkileyicilik v.b liderlik süreçlerini içeren dirik bir yönetim anlayışı gerektirmektedir. Günümüzde ideal olarak yöneticilerin aynı zamanda birer de lider olmaları beklenmektedir. Fakat çoğu yönetici için bunun söz konusu olmadığı görülmektedir (Erçetin, 2000; Eraslan, 2004).

Geleceğin örgütlerinde daha fazla yoğunlukta liderliğe gereksinim duyulacaktır. Örgütlerin etkin bir liderliğe sahip olmadan, yalnızca mevcut sistemi korumak ya da riski en az düzeye indirerek örgütsel faaliyeti devam ettirmeyi amaçlayan "yönetim" anlayışı ile karşılaşılan değişim ortamında uzun süre varlıklarını sürdürebilmeleri mümkün bulunmamaktadır (Tengilimoğlu, 2005). Bu durum eğitim örgütlerinin yöneticilerinin liderliğini de zorunluluk haline getirmektedir.

Okul yönetiminde liderlik, yönetici, öğretmen ve denetçiler tarafından okulla ilgili durum ve olayları etkilemede kullanılabilecek güçler olarak tanımlanmaktadır (Şişman, 2004). Zaten Cheng'e (1999) göre öğretmen sosyal bir örgüt olan sınıfın lideridir. Öğretmenin liderlik rolleri yetki ve sorumluğuna bağlı olarak çok uzun alana yayılmakta ve esneklik göstermektedir.

Değişime bağlı olarak okulların yeniden yapılanması sürecinde öğretmenin liderlik becerilerini aşağıdaki alanlarda geliştirilmelerinin gerekli olduğu belirtilmiştir (AEL, 2005). Bu alanlar;

- Öğretim uygulamaları
- Öğretimin sürekliliği ve gelişen bireysel öğretim yeterlilik ve becerisi.
- Program gelişimini sağlama

- Okul düzeyindeki kararlara katılım
- Gelişim ve aktivitelerine ve hizmet içi eğitimlere liderlik etmek.
- Diğer öğretmenlerle işbirliğidir.

Yukarıdaki alanlardan anlaşılacağı üzere öğretmenlerin mesleki ve liderlik rollerinin temelinde dikkate alınan tüm öğrencilerin öğrenmesi için kaliteli öğretimi geliştirmeyi istemek ve eğitimdeki çok yönlü değişimlerin yerine getirilmesidir (SEDL, 1995).

3. SINIFTAKİ İLİŞKİ DÜZENİNİ YÖNETMEDE ÖĞRETMENİN LİDERLİĞİ

Ortak bir amaç için bir araya gelen ve etkileşim içinde olan birden fazla insandan oluşan topluluğa grup denir. Sınıf, ilk günlerde bir grup özelliği taşımamaktadır. Çünkü ilk günlerde sınıf bireyleri arasında bir ilişki bulunmamaktadır. Gönüllü'ye (2006) göre grup için ilişki, oluşumunun temelini oluşturmaktadır. Bu ilişki grubun birincil ve ikincil grup olup olamamasına göre değişebilmektedir. Birincil gruplar, yüz yüze ilişkilerin, dostluk, sevgi bağlarının yüksek olduğu gruplardır. Birincil gruplarda grup üyeleri arasında güven verici ilişkiler kurulur. Grup üyeleri "bizlik" duygusuna sahiptir. Aile, oyun grubu, arkadaşlık ve akrabalık grupları bu özellikleri taşımaktadır. İkincil gruplarda ise grup üyeleri karşılıklı çıkarlara göre örgütlenmişlerdir. Üyeler arasında karşılıklı yükümlülük ve hakları belirleyen şeyler yazılı yasa, yönetmelik ve tüzüklerdir. Üyeler bizlik duygusuyla değil, bireysel olarak davranır. Üyelerin birbirlerini yakından tanımadıkları, hatta görmedikleri gruplardır (Gönüllü, 2006). Sınıfta bir grup olarak ilk günler ikincil grup özelliği gösterirken, günler geçtikçe birincil grup özelliği göstermeye başlamaktadır.

Yine sınıf ilk günlerinde formal bir grup özelliği taşımamaktadır. Gönüllü'ye (2006) göre formal grup, bir makam tarafından açıkça saptanmış birtakım amaçları gerçekleştirmek için meydana getirilmiş gruptur. Bu formal grubun üyeleri yani öğrenciler kendi bireysel ihtiyaçlarını ve duygularını tatmin etmek amacıyla çeşitli ilişkiler geliştirdiklerinde informal grup oluşur.

İnformal grup, formal grubun tümü olabileceği gibi, sınıf içerisinde küçük gruplar halinde de oluşabilir. Bu gruplar ve özellikle liderleri öğretmen tarafından iyi yönlendirildiklerinde sınıfta yönetim sürecine olumlu katkılar sağlayabilecektir. Çünkü her grubun bir lideri bulunmaktadır. Grup üyeleri karşılıklı olarak birbirlerini etkilese de özellikle grup liderinin grubu daha fazla etkilediği açıktır. Öğretmende bu anlamda kendisinin sınıfın lideri olduğunu unutmamalıdır. Grup üyeleri olan öğrenciler, öğretmen tarafından etkilenmeye hazırdırlar. Sınıftaki etkileşim süreci

BÖLÜM KAYNAKLARI

Akdemir, A. (2006). "Entelektüel Liderlik" http://www.isguc.org/ entelektüel liderlik. php İndirilme tarihi: Kasım, 2006.

Aktan, C. (2006). "Organizasyonda Başarı İçin Liderlik İlkeleri" http://www.canaktan.org/yonetim/yeni-yonetim/liderlik.htm. İndirilme tarihi: Kasım, 2006.

Altun Akbaba, S. (2003). İlköğretim okulu müdürlerinin dönüşümsel liderliğe verdikleri önem uygulama düzeyleri. *İlköğretim Online*. 2(1), 10-17

AEL (Appalachia Educational Laboratory at Research Brief) "Shared Leadership and Student Achievement" December. http://www.edvantia.org/ services/pdf/ shared-Leadership.pdf. İndirilme tarihi: Kasım, 2006.

Argun, T. (2001). İnsanların içindeki tutsak enerjiyi ateşleyin. *Leadership Excellence Liderlik Gelişimi, Yönetim Etkinliği ve Kurumsal Üretkenlik Dergisi*. 46(1) .

Aydın ,İ. (2003). Eğitimde etik. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Aydos, E. H, Uysal, H. ve Akman, B. (2015). Sınıfa uyum öğretmen gözlemi-kontrol listesi'nin Türkçe'ye uyarlama çalışması. *K. Ü. Kastamonu Eğitim Dergisi, 23 (2), 809-824*

Aytaç, T. 2003). Karizmatik liderlik. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*. 4(42-43), 35-37.

Balcı, A.(2001). Etkili okul ve okul geliştirme. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Barbuto Jr. J.E. (2000). Developing a Leadership Perspective in the Classroom *Journal of Adult Development*, 7(3), 161-169

Bayraktar, H.V. (2015). Sınıf yönetiminde öğrenci motivasyonu ve motivasyonu etkileyen etmenler. *Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature And History Of Turkish Or Turkic*, 10(3), 1079-1100

Bivins-Smith, Dawna M. (1996). *Connectednees a path to the learning organization*. Adult Learning, 7 (4). 21-22

Bursalıoğlu, Z. (2000) . Sistemi yeniden çözümlemek. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Celep, Cevat (2002). Sınıf Yönetimi ve Disiplini. 2.Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık.

Çelik, Vehbi (1999). Eğitimsel liderlik. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Cheng, Yin Cheong (1994). "Teacher leadership style: A classroom-level study. *Journal of Educational Administration*, 32 (3), 54 - 71.

Çuhadar, A. (2006). "Sınıf Yönetimi Üzerinde Siyaset Felsefesi Esintiler: Hobbes ve Locke'un Toplum Sözleşmesi Kurgusunun Sınıf Yönetim Bağlamında İncelenmesi" Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Muğla Üniversitesi, 13-15,Eylül 2006.

Elçiçek, Z., Kınay, İ ve Oral, B.(2015). Öğretmen adaylarının sınıf yönetimi yeterlik ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1),51-63

Eraslan, L. (2004). Liderlik olgusunun tarihsel evrimi, temel kavramlar ve yeni liderlik paradigmasının analizi. *Millî Eğitim Dergisi*. Sayı: 162.

Eraslan, L. (2006). Liderlikte post-modern bir paradigma: dönüşümcü liderlik. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*.1(1),1-31.

Erçetin, Ş. (2000). Liderlik sarmalında vizyon. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Erişen, Y. (2004).“Sınıfta öğretim liderliği”. Sınıf Yönetimi(Editör: Şule Erçetin-Çağatay Özdemir. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.

Gönüllü, M. (2006). Grup ve grup yapısı. *C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi,* 2(1), 191-201.

Gümüşeli, Ali İlker (1996).” Öğretim liderliği” http://www.agumuseli.com /dokumanlar / makale/ ogretim_liderligi.pdf İndirilme tarihi: Kasım, 2006.

Gürsel, M. ve Sünbül A.M. (2000). Öğretmen ve okul yöneticilerinin sınıf yönetim profillerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi* Özel Sayı, 2: 92-100.

Hazelton, P. A. (2006). “Leader as Teacher” http://lib.law.washington.edu/ hazelton/chapter-leaderteacher.doc. İndirilme tarihi: Kasım, 2006.

Hershman, D. (2006). “Classroom Leadership Style”. http://www. inspiringteachers.com/ İndirilme tarihi: Kasım, 2006.

Özden, Y. (2000). Eğitimde Yeni Değerler. Ankara: Pegem.

Pehlivan, İ. (1998). Yönetsel mesleki ve örgütsel etik. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Rengi, Ö. ve Polat, S. (2014). Sınıf öğretmenlerinin kültürel farklılık algıları ve kültürlerarası duyarlılıkları. *Zeitschrift für die Welt der Türken Journal of World of Turks* 6(3) 135-156

Şentürk, H. (2007). Uygulama liselerindeki rehber öğretmenlerin sınıf yönetimi yaklaşımları. *D.Ü.Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi.* 8: 7-16.

Şimşek, H. (2005). “Örgütler, Yönetim ve Liderlik: Liderliğe Çoklu Bakış” http://www.mebnet.net/duyurular/seminer/Orgutler,%20Yonetim%20ve%20Liderlik.pdf İndirilme tarihi: Kasım. 2006

Şişman, M. (2004). Öğretim liderliği. Ankara: Pegem Yayıncılık.

SEDL (Southwest Educational Development Laboratory). (1995). Leading Change from the Classroom: Teacher as Leaders.Issues about Change, 4 (4)[Online] Available: www.sedl.org/change/issues/issues44.html. İndirilme tarihi: Kasım, 2006.

Tengilimoğlu, D. (2005). .Kamu ve özel sektör örgütlerinde liderlik davranışı özelliklerinin belirlenmesine yönelik bir alan çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 4 (14), 1-16 .

Terzi, A. R. (2002). Sınıf yönetimi açısından etkili öğretmen davranışları. *Millî Eğitim Dergisi.* 155-156.

Yılmaz, H. (2006).”Bilgi Çağı Sonrası Liderlik Modeli Olarak Entelektüel Liderlik”http://www.geocities.com/ceteris_paribus_tr2/h_yilmaz3.htm. İndirilme tarihi: Kasım, 2006.

Yılmaz, Z., N. ve Aydın, Ö. (2015). İlköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi**.** *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 148-164.

BÖLÜM 10

SINIFTA ÖZEL EĞİTİM GEREKSİNİMLİ ÖĞRENCİLERİN YÖNETİMİ

Doç. Dr. Ülkü TOSUN

Medipol Üniversitesi

BÖLÜM KAZANIMLARI

Bu bölümdeki bilgileri içselleştiren öğretmen adaylarının aşağıdaki kazanımları edinmeleri beklenir:

- *İstenmeyen öğrenci davranışlarının nedenlerini bilme,*
- *Tanı almış özel (gereksinimli) öğrencilerle sınıfın bütünlüğü içinde ilgilenebilme,*
- *Tanı almamış özel (gereksinimli) öğrencilerin istenmeyen davranışlarını normal öğrencilerinkinden ayırt edebilme,*
- *Üstün zekâlı/yetenekli öğrencileri, başka alanlarda yetersizlikleri olsa bile, örn; farklı öğrenme, hiperaktivite bozukluğu vb. tanıyabilme,*
- *Nörogelişimsel farklılıklar temelindeki yetersizlikler ile fiziksel özürler temelindeki yetersizlikler arasındaki farkları ve ilişkileri kavrama,*
- *Kaynaştırma sınıflarını yönetirken; rehberlik servisi, okul yönetimi, veliler ve gerektiğinde ilgili uzmanlardan destek isteme hakkı olduğunu bilme,*
- *Kaynaştırma sınıfını yöneten öğretmenin bir orkestra şefi gibi hareket ettiğinde sınıftaki herkes için başarının artacağını kabul etme ve uygulayabilme becerilerine sahip olma.*

1. GİRİŞ

Sınıf; öğretmen ve öğrencilerden oluşan bir öğrenme ortamıdır ve bu ortamda herkes birbirinden öğrenir. Öğretmen-merkezli olarak başlayan eğitim çalışmaları/öğrenme-öğretme süreci, öğrenci merkezliye evrilmiş, günümüzde ise zekâ alanları temelinde öğrenen merkezli olarak adlandırılmaktadır. Öğrencilerin ve öğretmenlerin birbirlerinden öğrendikleri sınıftaki/öğrenme ortamındaki düzenin yetki ve sorumluluğu, yönetmelikler çerçevesinde öğretmendedir (Gülşen ve Akdoğan, 2021; Tosun, 2002).

"Sınıf yönetimi, disiplin, istenmeyen öğrenci davranışları ve istenmeyen öğrenci davranışlarının nedenleri" konu başlıkları tüm öğrencileri ilgilendiren genel başlıklar olarak çok kapsamlı bilgiler içerirler. Bu konudaki bilgiler önceki bölümlerde detaylı olarak açıklanmıştır. Aşağıdaki aynı başlıklar ile bu konular tekrar ediliyor gibi görülebilir, ancak bu bölümde yer alan bilgiler, özel eğitim gereksinimli öğrencilerin özelliklerine göre farklılık gösterebileceği için yalnızca sınıflarda bulunan özel gereksinimli öğrencilerin istenmeyen davranışlarının nedenlerinin öğretmenler tarafından kolayca anlaşılabilmesi ve yönetilebilmesi amacıyla farklı açılardan yaklaşılarak tekrar yazılmıştır. 'Öğretmenlerin sınıf içindeki davranışları'nda açıklanan bilgiler de tamamıyla özel gereksinimli öğrencilerin özellikleri doğrultusunda düzenlenmiştir. Özel gereksinimli öğrencilere kendi davranışlarını düzenlemeleri için yapılan eğitimlerde ceza değil, çeşitli şekillerde ödüller kullanılmaktadır. Özellikle yetersizlik tanısı farklı alanlarda olsa bile zekâsı normalin altında olan özel gereksinimli çocuklar/öğrenciler sınıf ortamında başka öğrencilere karşı sergilenen ve ceza kapsamında yer alan öğretmen davranışlarından bile olumsuz etkilenebilmektedirler. Aşağıdaki bilgilere öğrencilerin özellikleri konusunda farkındalık sağlamak amacıyla değinilmiştir.

1.1. Sınıf Yönetimi ve Disiplin

Öğretmenin öğrenme ortamı oluşturma davranışları **sınıf yönetimi;** öğretim için ortam unsurlarını düzenlemeye yönelik davranışlarıyla, bozan eylemlere ve öğrenci davranışlarına karşı sergilediği davranışlar ise **sınıf disiplini** olarak adlandırılır. Öğretmenler; sınıf ortamını etkileyen öğrenci, öğretmen, müfredat gibi iç etkenler ile okul, aile ve çevre gibi dış etkenlerin de uyum içinde işbirliği yapmalarını sağlarlar. Sınıf yönetimi; sınıflardaki eğitim ve öğretimin hedeflerine ulaşması için önemli bir araçtır (Baloğlu, 2008; Burden, 2006). Sınıf yönetimi; yetersizlikleri olan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin desteğe ihtiyaç duyduğu alanlardan biridir. Ergül ve arkadaşlarının (2013) özel eğitim öğretmenlerini inceledikleri araştırma sonuçlarına göre yetersiz öğrencilerle ilgilenmek için eğitim almış olan özel eğitim öğretmenlerinin dahi, sınıf yönetimi ve öğrencilerin davranış sorunlarıyla ilgilenmekte kendilerini yetersiz gördükleri bulgulanmıştır (Erdem, 2020).

1.2.İstenmeyen Öğrenci Davranışları

Sınıf içindeki düzeni bozan öğrenci davranışlarından bazıları hayallere dalmak, dikkat etmemek gibi ders dışı davranışlar olurken, bazıları da sınıfta dolaşmak, yüksek sesle konuşmak, dersleri sabote edici davranışlarda bulunmak, arkadaşıyla sürekli konuşmak, vurmak gibi dersle ilgili istenmeyen davranışlar olarak görülür. Öğretmenler istenmeyen davranışların nedenlerini anlar ve önlemler alırlarsa istenmeyen davranışlar da ortadan kalkar (Aydın, 2000; Erdoğan, 2000). Normal koşullar altında öğrenciler sınıfta ya da okulda istenmeyen davranışlar sergilediklerinde öğretmenlerin alacakları önlemler pek çok kaynakta dile getirilmekte, öğretmen adayları bu önlemleri öğrenmekte ve öğretmen olduklarında sınıflarında uygulamaktadırlar. Örneğin görmezden gelmek, uyarmak, ders konularında/işlenişlerinde değişiklik yapmak, öğrenciye sorumluluk vermek, öğrenciyle konuşmak, ailesiyle konuşmak, ceza vermek (Aydın, 2000; Başar, 2001; Erdoğan, 2000).

İstanbul ili Üsküdar ilçesindeki ilkokul ve ortaokullarda bulunan 25 özel eğitim sınıfı, 110 öğrenci ve 40 öğretmeni kapsayan öntest ve son test desenli deneysel araştırmasında Erdem (2020), sınıf içi fiziksel koşulların düzeltilmesi ve öğretmenlerin aldıkları mesleki beceri eğitimlerinin istenmeyen öğrenci davranışlarına etkilerini incelemiştir. Araştırma sonucunda ayrı ayrı ölçülen hem sınıf içi fiziksel koşulların iyileştirilmesi ve araç gereçlerin zenginleştirilmesi hem de öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışlarıyla başa çıkma eğitimleri almalarının sonucunda, özel eğitim öğrencilerinin istenmeyen davranış oranlarında azalmalar görülmüştür.

1.3. İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının Nedenleri

Burden (2006) tarafından kategorize edilen istenmeyen öğrenci davranışlarının aşağıda belirtilen nedenleri incelendiğinde, çok öğrencili sınıflarda yalnızca bir öğretmenden; sınıftaki öğrenme, öğretme, yönetim, düzen, istenmeyen davranışları engellemek gibi birbirinden farklı beceriler gerektiren bütün çözümleri beklemenin, kendilerine haksızlık olacağı belirtilmektedir. Özel gereksinimli öğrencilerin davranış nedenlerini de kapsayan sınıfta istenmeyen öğrenci davranışları ve nedenlerini aşağıdaki şekilde açıklayabiliriz (Aydın, 2000; Baloğlu, 2008; Başar, 2000; Blanford, 1998; Burden, 2006; Celep, 2000; Erdoğan, 2000; Fontana, 1994; Gülşen, 2015; Jones ve Jones, 2007; Şişman, 2012; Tosun, 2002):

a) Sağlık sorunları: Uykusuzluk, kanser, tip-1 şeker hastalığı, fiziksel ya da psikolojik özür durumları, örneğin işitme kaybı, ortopedik özürlülük.

b) Nörolojik nedenler: Nörolojik rahatsızlıklara bağlı özür ve engel durumları. Örneğin down sendromu, otizm, öğrenme yetersizliği, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu, zekâ ile ilgili sorunlar.

c) İlaçlar: Yasal olan ya da olmayan ilaçlar, uyuşturucular.

d) Aile ve toplum ortamlarının etkileri: Düşük SES, anne-babanın çocuklarına karşı tutumları, ailedeki önemli birinin kaybı, medya ve şiddet içerikli bilgisayar oyunlarının etkileri)

e) Fiziksel çevre: Sınıftaki ses, ışık, oturma düzeni. Örneğin görme yetersizliği olan öğrencinin orta sıraalrda oturması gibi.

f) Öğrenci davranışları: Özel gereksinimli öğrencilerin yanlış kararları, istenmeyen davranışlarına neden olabilir.

g) Sınıftaki diğer öğrenciler: Özel gereksinimli sınıf arkadaşlarının özelliklerini bilmeyen öğrenciler onların davranışlarına tepki verirken istenmeyen davranışlarda bulunabilirler.

h) Öğretmenin dersle ilgili davranışları: Dersin konusu, ders içi etkinlikler, özellikle özel gereksinimli öğrencilere ilginç gelmediğinde ve/veya derse katılamadıklarında ilgilerini kaybedebilirler ve bazıları istenmeyen davranışlar sergileyebilirler. Ayrıca öğretmenler derslerle ilgili yönergeleri net vermediklerinde ya da zaten öğrenilmiş olan konuları sürekli tekrarladıklarında da bazı öğrencilerin dersle ilgili motivasyonları düşebilir.

i) Öğretmen davranışları: Herşeye aşırı tepki veren, eleştirel ve olumsuz tavır sergileyen, yanlış davrananlar olduğunda tüm sınıfı cezalandıran, uzun süre bir ya da bir grup öğrenciyle ilgilenen, öğrencilerinin yeteneklerini ve/veya engellerini yeterince anlayamayan ya da değerlendiremeyen öğretmen davranışları, istenmeyen öğrenci davranışlarına neden olabilmektedirler.

Sınıftaki bir öğrencinin bile öğrenmesini engelleyen her eylem/davranış/etkinin yönetilmesi ve nedenlerin ortadan kaldırılması sınıfın yöneticisi olan öğretmenlerden beklenir (Jones & Jones,2007). Sürekli olarak istenmeyen davranışlar sergileyen öğrenci(ler)in olduğu bir sınıfta düzeni sağlamakla ilgili tüm bilgi ve becerilerini kullandığı halde çözüme ulaşamayan öğretmenlerin dışardan, örneğin rehberlik servisi, okul yönetimi, veli vb. destek almaya hakları ve gereksinimleri vardır. Diğer taraftan, özellikle sağlık sorunları, nörolojik nedenler ya da ilaçların etkisiyle sürekli istenmeyen davranışlar gösterebilme potansiyeline sahip özel gereksinimli öğrencilerin olduğu bir sınıfta düzenin sağlanması için ise öğretmenlerin doktor, özel eğitimci, gölge öğretici gibi başka profesyonellerin desteğini almaları hem öğretmene hem de öğrencilerine destek olacaktır.

BÖLÜMDEKİ KAYNAKLAR

Adanaçocuk (2021) https://www.adanadacocukolmak.com/ustun-zekâli-cocuklar-nasil-kesfedilir-ve-onlar-icin-neler-yapilabilir/ Erişim tarihi: 25.12.2021.

Akçamete, G.ve Gürgür,H.(2009) İşitme yetersizliği olan çocukların eğitimi. (Ed.A.G. Akçamete), *Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim* (s. 441-473), Kök Yayıncılık, Ankara.

Arman, R., A. (2019). *Karşıt olma karşı gelme bozukluğu ve davranım bozukluğunda izlem ve süreç, prognostik faktörler ve erken tedavinin etkisi*. https://www.researchgate.net/publication/338221513_Prof_Dr_Ayse_Rodopman_Arman_Davranim_Bozuklugu_Prognostik_Faktorler_Kitap_bolumu (ET:9.6.2022).

Ataman, A. (2005). Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim. (Ed.A. Ataman). *Özel Eğitime Giriş* (s. 13-28), Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, Ankara.

Atbaşı, Z. ve Özdemir,C. (2020). Türkiye'de özel eğitim hizmetlerinin sunumu. (Ed.s.U. Sak ve S.Toraman). *Türkiye'de özel eğitim hizmetleri* (s.49-68), MEB.Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü. Ankara

Aydın, A. (2000). *Sınıf yönetimi*. Alfa Yayınları. İstanbul

Aydın, A. (2010) Otistik çocuklar ve eğitimleri. (Ed. Necate Baykoç). *Öğretmenlik programları için özel eğitim* (s.232-254) Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, Ankara.

Baloğlu, N. (2008).*Etkili sınıf yönetimi.* Baran Ofset. Ankara.

Batu, S. ve Uysal,A. (2009).Günümüz sınıflarına engelli çocukların katılımını destekleme. (Ed..A.G.Akçamete). *Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim*. (s.113-139). Kök Yayıncılık. Ankara.

Baykoç, D. N. (2010). Üstün ve özel yetenekli çocuklar ve eğitimleri. (Ed.N. Baykoç), *Öğretmenlik programları için özel eğitim* (s.301-337), Gündüz Eğitim ve Yayıncılık. Ankara.

Bender, W. N. (2012). *Öğrenme güçlüğü olan bireyler ve eğitimleri.* Nobel Akademik Yayıncılık. Ankara.

Blanford, S. (1998).*Managing discipline in schools*. Routledge Inc. London & New York.

BÖİB. (Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı). (2008) .*Özürlüler Kanunu ve İlgili Mevzuat, T.C.Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı,* Yayın No:43. Ankara. https://rameworld.com/upload/files/ozurluler-kanunu-ve-ilgili-mevzuat_2018-07-05_15-39-15.pdf

Breton, W. (2010). Special education paraprofessionals: Perception of preservice preparation, supervision and ongoing developmental training. *International Journal of Special Education*. 25(1). 34-45. Erişim adresi: https://eric.ed.gov/?id=EJ890564

Burden, P. (2006). *Classroom Management: Creating a successful K-12 learning community.* Wiley, John Wiley & Sons Inc. USA. New Jersey.

Cadempsikoloji (2022). Zihinsel Engel ve Yetersizlikler. https://www.cadempsikoloji.com/calisma-alani/6-ozel-egitim-danismanligi/34-zihinsel-engel-ve-yetersizlikler (ET.07.07.2022).

Çitil, M. (2020). Özel eğitim alanının kavramsal, tarihsel ve yasal temelleri. (Ed.s.Uğur Sak ve Seyfettin Toraman). *Türkiye'de özel eğitim hizmetleri*. (s.11-42). MEB.Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü. Ankara

Davaslıgil, Ü. (2009). Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların eğitimi. (Ed. A. G.Akçamete), *Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim*. (s: 545-592). .Kök Yayıncılık, Ankara.

Doveston, M. & Cullingford-Agnew, S. (2006). *Becoming a higher level teaching assistant: Primary special educational needs*. Learning Matters Ltd.Great Brain: Glasgow.

DSM-5 (2013). *DSM-5 Tanı ölçütleri başvuru kitabı*. Amerikan Psikiyatri Birliği. Hekimler Yayın Birliği ve HYB Yayıncılık. Ankara

Ercan, E. S. ve Aydın, C. (1999) *Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu.* Gendaş A.Ş. İstanbul.

Erdem, Ş. H. (2020). Özel öğretim sınıflarında görev yapan öğretmenlere sunulan mesleki beceri eğitimi ve sınıf içi düzenlemelerin öğretmenler ve öğrenciler üzerindeki etkisi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üni.Eğitim Fak.Dergisi,* 20(3), 1272-1289.

Erdoğan, İ. (2000). *Sınıf yönetimi: Ders, konerans, panel ve seminer etkinliklerinde başarının yolları*. Sistem Yayıncılık. İstanbul.

Eripek, S. ve Vuran, S. (2009). Zihinsel yetersizliği olan çocukların eğitimi. (Ed. . Ed..A.G. Akçamete). *Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim*(s. 245-282),Kök Yayıncılık. Ankara.

Fontana, D. (1994). *Managing classroom behaviour*. The British Psychological Society Books. UK: Leicester

Gargiulo, R. M. (2006) *Special education in conemporaru society.* Thompson Learning Inc. USA: Belmont

Greenspan, S ve Wieder, S. (2015).*Otizmde derinlemesine oyunla tedavi.* (Çev.M.I. Koç), Özgür Yayınları. İstanbul.

Gülşen, C. ve Akdoğan, H. (2021). Eğitimin Kavramsal Temelleri 2: Multidisipliner Bakış, (Ed.S.Karabatak) içinde "Türk Eğitim Sisteminde Kalite Arayışları ve Politikaları", 7.Bölüm:Eğitim&Politika. (s:97-118). Efe Akademi Yayını. İstanbul. https://efeakademi.com/urun/egitimin-kavramsal-temelleri-2-multidisipliner-bak

Gülşen, C. (2015). Çoklu Zekâ Alanları Değerlendirme Ölçeği Geliştirilmesi Çalışması-Multiple Intelligences Areas Evaluation Scale Developing Study. **International Journal of Human Sciences (IJHS)**. Cilt: 12, Sayı: 2, Sayfa: 1918-1930. (DOI: 10.14687/ijhs.v12i2.3469).

Hallahan, D. P.; Lloyd, J. W.; Kauffman, J. M.; Weiss, M. P. & Martinez, E. A. (2005). *Learning disabilities; Foundations, characteristics, and effective teaching*. Pearson Education,Inc. USA: Boston.

Hunt, N ve Marshall, K. (2005) *Exceptional children and youth.* Houghton Mifflin Company. USA: Boston

Hürriyet Gazetesi (2014). Dahi Bellek İstanbul'u Çizdi. tarihli haber Erişim Tar. 5.9.2021 https://www.hurriyet.com.tr/gundem/dahi-bellek-istanbulu-cizdi-27292559 (ET.29.9. 2014).

İnal, S. (2010).Bedensel engelli çocuklar ve eğitimleri. (Ed.N. Baykoç), *Öğretmenlik programları için özel eğitim*. (s.156-168).Gündüz Eğitim ve Yayıncılık. Ankara.

İnanç, B. Y.; Bilgin, M. ve Atıcı, M. K. (2012). *Gelişim Psikolojisi. Çocuk ve ergen gelişimi.* Pegem Akademi.Ankara.

Jones, V.& Jones, L. (2007) *Comprehensive classroom management: Creating communities of support and solving problems*. Pearson Education Inc. USA: Boston.

Kaner, S. (2005).Duygusal ve davranış bozuklukları olan çocuklar. (Ed. A.Ataman) *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş*.(s.171-194). Gündüz Eğitim ve Yayıncılık. Ankara.

Kauffman, J. M. & Landrum, T. J. (2015).Duygusal ve davranışsal bozukluğu olan çocukların ve gençlerin özellikleri (olgu ilaveli). (Çev.Ed.Prof.Dr.Sema Kaner), Nobel Akademik Yayıncılık. Ankara.

Kobal, G. (2003).Ortopedik yetersizliği ya da sağlık sorunu olan çocuklar. (Ed. A.Ataman). *Özel Eğitime Giriş*. (s.269-292).Gündüz Eğitim ve Yayıncılık. Ankara.

Konrot, A. (2003). İletişim yetersizliği olan çocuklar. (Ed. A.Ataman). *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş*. (s.195-212). Gündüz Eğitim ve Yayıncılık. Ankara.

Konyalıoğlu, A. P. (2020) Üstün zekâlı ve yetenekli çocuklar ve eğitimleri. https://alonot.com/ustun-zekâli-ve-yetenekli-cocuklar-ve-egitimleri-2/ (ET: 5.07.2022)

MEB (Millî Eğitim Bakanlığı).(2008). *Kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamaları.* https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_10/08101631_kaynatrmayoluyl aeitimuygulamasgenelgesi.pdf .(ET:02.09.2008).

Montebon, D. R. T. (2015). Shadow education: Effects on students' self-efficacy in science. *International Journal of Research Studies in Education*. *4*(5). 31-40. doi: 10.5861/ijrse.2015.1212

Mukaddes, N. M. (2017) *Otizm spektrum bozuklukları*. Nobel Tıp Kitabevleri.İstanbul.

Novaegitim. (2022). Özel eğitimin tarihçesi. https://www.novaegitim.com/ozel-egitimin-tarihcesi (ET:15.07.2022)

Öktem, F. (2009) Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB). (Ed..A.G. Akçamete) *Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim*. (s: 477-501)..Kök Yayıncılık. Ankara.

Özgür, İ. (2004). *Engelli çocuklar ve eğitimi: Özel eğitim.* Karahan Kitabevi. Adana.

Özyürek, M. (2009). Bedensel yetersizliği olan çocukların eğitimi. Ed.A..G. Akçamete. *Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim*. Kök Yayıncılık, Ankara.

Resmi Gazete. (2018). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. (https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm (ET: 10.07.2022).

Salend, S. J. (2005). *Creating inclusive classrooms.* Pearson Prentice Hall. USA: New Jersey.

Sarı, H. (2010). İşitme engelli çocuklar ve eğitimleri. (Ed. N..Baykoç), *Öğretmenlik programları için özel eğitim*. (s.132-154).Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, Ankara.

Semerci, B. ve Turgay, A. (2007) *Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu*. Alfa Yayınları: İstanbul.

Shea, T. M. & Bauer, A. M. (1994). *Learners with disabilites*. WCB Brown & Benchmark Publishers. USA: Madison.

Şafak, P. (2009). Görme yetersizliği olan çocukların eğitimi. (Ed. A.G. Akçamete). *Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim*. (s: 397-440). Kök Yayıncılık, Ankara.

Taşçılar, M. Z. (2017). Özel yetenekli öğrencilerin psikolojisine genel bakış. (Ed. M. Z. Leana-Taşçılar), *Özel yetenekli çocukların psikolojisi*, (s.1-30), Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara.

Tosun, Ü. (2002). *Onurlu disiplin.* Beyaz Yayınları, İstanbul.

Tosun, Ü. (2014). *Dikkat eksikliği, hiperaktivite bozukluğu ve öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin 'Kimdir Bu?' tekniği ile belirlenmeleri.* International Counseling and Education Conference, May 26-28, 2014.

Vanlı, L. (2001*). Hiperaktif çocuklar tanı ve tedavi: Anne-baba ve uzmanlar için el kitabı.* Ankara. Nobel Yayınevi

Matematik Eğitiminde Algoritma, Kodlama ve Programlama

Editör
Doç. Dr. Bahadır YILDIZ

Yazarlar

Doç. Dr. Bahadır YILDIZ

Doç. Dr. Filiz MUMCU

Doç. Dr. Fatih ÖZDİNÇ

Dr. Esra KIDIMAN DEMİRHAN

Feride BACAK

Rabiya GÜMÜŞ

Gizem ÜNSAL

Özge TURAN

Reyhan ÇELİK GENCER

Ecem Nur AVCI

Oğuzhan GENÇASLAN

Melike Nur KÖROĞLU

3. Baskı

Ankara
2025

Matematik Eğitiminde Algoritma, Kodlama ve Programlama

Editör: Doç. Dr. Bahadır YILDIZ

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

Yayıncı Sertifika No	: 49260
Matbaa Sertifika No	: 47479
ISBN	: 978-625-95329-4-3
e-ISBN	: 978-625-95329-5-0
ROR	: 01ek5g375
ISNI	: 0000000485146649
Kapak Tasarımı	: Kezban KILIÇOĞLU
Mizanpaj	: Kezban KILIÇOĞLU
Baskı	: Vadi Grafik Tasarım Ltd. Şti.
Adres	: İvedik Org. San. Bölgesi 88 Oto 3. Bölge 1420. Cad. No: 58/5 Yenimahalle-ANKARA
Tel	: 0 312 395 85 71

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

Matematik Eğitiminde Algoritma, Kodlama ve Programlama
Editör: YILDIZ, Bahadır

Anı Yayıncılık, 3. Baskı, Ankara/Türkiye
2025, viii + 168 Sf., 16x24 cm

ISBN	: 978-625-95329-4-3
e-ISBN	: 978-625-95329-5-0
ROR	: 01ek5g375
ISNI	: 0000000485146649

Matematik
Matematik, Matematik Eğitimi, Algoritma, Kodlama, Programlama, Bilgisayarsız Bilgisayar Bilimi, Blok Kodlama, Matematik Eğitiminde Yapay Zekâ, Matematik Eğitiminde Arduino, MBlock Blok Tabanlı Kodlama

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

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ ..... **vii**

BÖLÜM 1
MATEMATİK ÖĞRETİMİ İÇİN ALGORİTMA, KODLAMA VE PROGRAMLAMA **1**

Özet **1**

Giriş **2**

Matematik ve Programlama Disiplinleri Arasındaki Bağlantılar **2**

Matematik Eğitiminin Kodlama ve Programlama ile Geliştirilmesi **2**

Matematiksel Kavramları Uygulamalı Hale Getirme **3**

Sonuç **3**

Kaynakça **4**

BÖLÜM 2
BİLGİSAYARSIZ BİLGİSAYAR BİLİMİ (UNPLUGGED COMPUTER SCIENCE) **5**

Özet **5**

Bilgisayar Bilimi Eğitimi ve Bilgi İşlemsel Düşünme **6**

Bilgisayar Biliminin Bilgisayarsız Programlama Yöntemiyle Matematik Eğitimine Entegrasyonu **8**

Bir Bilgisayarsız Programlama Etkinliği Nasıl Geliştirilir? **9**

Bilgi İşlemsel Düşünme Bileşenlerinin Öğrenme Etkinliklerine Entegrasyonu **10**

Bilgisayarsız Bilgisayar Bilimi Etkinliği **12**

Etkinlik Malzemeleri: **15**

Sonuç ve Öneriler **16**

Kaynakça **17**

BÖLÜM 3
MATEMATİK EĞİTİMİNDE ALGORİTMA VE AKIŞ ŞEMALARI 19
Özet 19
Akış Şemaları 21
FlowChart Görsel Programlama Aracının Kullanımı 25
Üçgen Eşitsizliği Etkinliği 32
Kaynakça 37

BÖLÜM 4
MATEMATİK EĞİTİMİNDE BLOK KODLAMA: MBLOCK 41
Özet 41
Giriş 42
Kod Alanının Detaylı İncelenmesi 53
Şapka Blokları (Hat Blocks) 54
Yığın Blokları (Stack blocks) 54
Değer Blokları (Reporter blocks) 55
Mantık Blokları (Boolean Blocks) 55
Kapak Blokları (Cap blocks) 55
Kod Kategorilerinin Tanıtımı 56
Uzantılar (Eklentiler) 59
MBlock ile Örnek Tasarım 60
Asal Çarpanları Buluyorum Etkinliği 61
Çokgen Çiziyorum Etkinliği 68
Kaynakça 70

BÖLÜM 5
MATEMATİK EĞİTİMİNDE BLOK KODLAMA İLE YAPAY ZEKÂ VE MAKİNE ÖĞRENMESİ 71
Özet 71
Giriş 72
Matematik Eğitiminde Yapay Zekâ 73

MBlock Blok Tabanlı Kodlama ile Yapay Zekâ ve Makine Öğrenmesi 74
Kaynakça 88

BÖLÜM 6
MATEMATİK EĞİTİMİNDE ARDUINO SİMÜLASYONU (TINKERCAD CIRCUITS) KULLANIMI 89
Özet 89
Tanım ve Teknik Kullanım 90
Arduino'nun Eğitimde Kullanılması 100
Gören Baston Etkinliği 103
Led Tabela Etkinliği 106
94 Derece Sıcaklıkta İnsanlar Nasıl Yaşıyor? Etkinliği 110
Kaynakça 115

BÖLÜM 7
MATEMATİK EĞİTİMİNDE APPINVENTOR İLE MOBİL UYGULAMA GELİŞTİRME 117
Özet 117
Giriş 117
Kaynakça 135

BÖLÜM 8
MATEMATİK EĞİTİMİNDE PYTHON TURTLE KAPLUMBAĞA GEOMETRİSİ KULLANIMI 137
Özet 137
Giriş 138
Python Turtle Kaplumbağa Geometrisi Etkinlikleri 152
Kaynakça 168

ÖNSÖZ

Bu kitabın ortaya çıkmasını sağlayan ana motivasyon, kodlama ve programlama konularının eğitimdeki giderek artan önemini vurgulamak ve özellikle matematik öğretmenlerinin bu konuları derslerinde daha etkin bir şekilde kullanmalarına yönelik bir rehber sunmaktır. Günümüzün dijital çağında, problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerinin yanı sıra dijital okuryazarlık da öğrencilerin temel kazanımları arasında yer almalıdır. Bu nedenle kitabın bölümleri farklı kodlama araçlarının teknik özelliklerini tanıtarak öğretmenlerin bu araçları nasıl etkili bir şekilde kullanabileceklerine dair detaylı bilgiler ve matematik öğretim içerikleriyle nasıl ilişkilendirilebileceğine dair ipuçları sunmayı hedeflemektedir.

Kitabın ilk bölümü, matematik eğitiminin yalnızca sayısal beceriler kazandırmakla sınırlı kalmayıp, aynı zamanda öğrencilerin yaratıcı düşünme, problem çözme ve analitik düşünme yeteneklerini de geliştirmeyi hedefleyen kapsamlı bir sürece dönüşümünü ele almaktadır. Bu dönüşüm bağlamında, kodlama ve programlama becerileri, matematik eğitiminde güncel bir yaklaşım olarak öne çıkmakta; bu beceriler, öğrencilerin matematiksel kavramları derinlemesine anlamalarına ve dijital çağın gerektirdiği yetkinliklerle donanmalarına olanak sağlamaktadır.

İkinci ve üçüncü bölümlerde "Bilgisayarsız Bilgisayar Bilimi" ve "Algoritma ve Akış Şemaları" konuları ele alınmaktadır. Bu bölümler, öğrencilere temel bilgisayar bilimi ve algoritmik düşünme becerilerini öğretmek için kodlama yapmadan önce gerekli olan ön bilgileri sağlar. Bilgisayarsız bilgisayar bilimi etkinlikleri, öğrencilere kodlama yapmadan algoritma oluşturma ve mantıksal düşünme becerilerini kazandırmayı hedefler. Algoritma ve akış şemaları bölümü ise, matematikteki problem çözme süreçlerini adım adım analiz etme ve somut hale getirme becerisini geliştirir. Bu bölümler sayesinde öğrenciler, matematiksel işlemleri sistematik bir yaklaşımla çözmeye yönelik düşünme yapısını geliştirme fırsatı bulurlar.

Daha sonraki bölümlerde, mBlock gibi blok tabanlı kodlama araçlarına geçilerek öğrencilerin programlama dünyasına adım atması sağlanır (Bölüm 4). mBlock, özellikle görsel olarak kodlama yapmayı mümkün kıldığı için K-12 seviyesindeki öğrenciler için ideal bir araçtır. Bu bölümde öğretmenler, mBlock ile öğrencilerin matematiksel kavramları daha iyi anlamalarını sağlamak için görselleştirme araçlarını nasıl kullanabileceklerini öğrenir. Örneğin öğrenciler matematiksel fonksiyonların grafiklerini çizebilir, basit algoritmalar tasarlayabilir ve problem çözme süreçlerinde blok kodlamanın pratik yollarını keşfedebilirler.

"Yapay Zekâ ve Makine Öğrenmesi" konusuna odaklanan beşinci bölüm, mBlock'un ileri düzeydeki olanaklarını kullanarak öğrencilerin matematiksel problem çözme süreçlerine daha derinlemesine katılım sağlamalarına olanak tanır. Bu bölüm, öğrencilere yapay zekâ kavramlarını tanıtarak, veri analizi ve tahmin modelleri gibi gerçek dünya uygulamalarını matematik derslerine entegre etme imkânı sunar. Matematikte öğrenilen istatistiksel ve olasılıksal kavramlar, yapay zekâ uygulamaları aracılığıyla öğrenciler için daha anlamlı hale gelir. Bu bölümde, örneğin veri görselleştirme, desen tanıma ve

tahmin yapma gibi uygulamalarla matematiksel kavramları somutlaştırmak mümkündür. Tinkercad Circuits ile "Arduino Simülasyonu" (Bölüm 6) ise daha ileri düzeyde uygulamalar geliştirmek isteyen öğrenciler için hazırlanmıştır. Bu bölümde, öğrenciler elektronik devre tasarımı ve temel mühendislik kavramlarıyla tanışır. Matematiksel olarak öğrencilerin direnç, akım, voltaj gibi temel elektrik kavramlarını daha iyi anlamaları için simülasyonlar oluşturabilir. Öğrenciler, Arduino tabanlı projeler ile matematikte öğrendikleri teorik bilgileri pratiğe dökme imkânı bulurlar. Bu, öğrencilerin STEM (Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik) eğitimi kapsamında birçok beceri kazanmasını sağlar.

"Mobil Uygulama Geliştirme" (Bölüm 7) konusu ise AppInventor kullanılarak ele alınır. Bu bölüm, öğrencilere mobil cihazlar için uygulama tasarlama imkânı sunarak matematiksel kavramların günlük hayattaki kullanımlarını keşfetmelerine olanak tanır. Örneğin öğrenciler basit bir hesap makinesi, metin dönüştürücü veya birim çevirici gibi uygulamalar geliştirebilirler. Bu araçlar, öğrencilerin programlama ve matematiği doğrudan yaşamla ilişkilendirebilecekleri araçlar olarak öne çıkar.

Son olarak "Python Turtle" kullanılarak çizim ve animasyon yapmayı kapsayan sekizinci bölüm, öğrencilerin geometri, trigonometri ve temel matematiksel fonksiyonları uygulamalı olarak keşfetmelerini sağlar. Python Turtle ile öğrenciler, şekil çizimleri yaparak geometrik kavramları pekiştirir ve karmaşık görsel desenler oluşturarak döngü ve fonksiyon kullanımı gibi programlama becerilerini geliştirir. Bu bölüm, matematiksel kavramların uygulamalı olarak kavranmasını sağlarken aynı zamanda Python gibi yaygın kullanılan bir dilde programlama temellerini de öğretir.

Bu kitabın amacı, yukarıda belirtilen tüm araçların matematik öğretiminde nasıl etkili bir şekilde kullanılabileceğine dair rehberlik sunmaktır. Her bölüm, belirli bir kodlama veya programlama aracını detaylandırarak eğitimcilerin bu araçları sınıflarına entegre etmelerini ve öğrencilerin yirmi birinci yüzyıl becerilerini kazanmalarını desteklemektedir. Kitabın içeriği, öğretmenlerin kendi sınıf seviyelerine ve müfredatlarına uygun projeler geliştirmeleri için gerekli teknik bilgileri sağlamakta ve bu araçların nasıl yenilikçi bir matematik öğretim yöntemi sunduğunu göstermektedir. Eğitimde teknoloji kullanımının giderek yaygınlaştığı bu dönemde, kodlama araçlarının öğrenilmesi ve uygulanması, matematik öğretmenlerine derslerini daha etkileşimli ve uygulamalı hale getirme fırsatı sunmaktadır.

Her yazar kendi yazdığı bölümdeki tüm içerikten birinci derecede sorumludur. Sorumluluk başkasına devredilemez ve yazar/yazarlar yazdıklarından tümüyle sorumludur.

www.matematik.us
Katkılarıyla

BÖLÜM 1

MATEMATİK ÖĞRETİMİ İÇİN ALGORİTMA, KODLAMA VE PROGRAMLAMA

Doç. Dr. Bahadır YILDIZ*

Hazırlık Soruları

1. Kodlama ve matematik arasında nasıl bir ilişki vardır?
2. Kodlama ve programlama becerileri, matematiksel düşünme ve problem çözme süreçlerini nasıl etkiler?
3. Kodlama araçları, öğrencilerin matematik derslerine olan ilgisini ve motivasyonunu nasıl etkiler?

Özet

Matematik eğitiminin içeriği son yıllarda öğrencilere yalnızca sayısal beceriler kazandırmakla kalmayıp aynı zamanda yaratıcı düşünme, problem çözme ve analitik düşünme yeteneklerini de geliştirmeyi hedefleyecek şekilde genişletilmiştir. Kodlama ve programlama, K-12 seviyesindeki matematik eğitimine dahil edilerek, bu becerilerin kazandırılması sürecinde önemli bir araç olarak kullanılmaktadır. Kodlama, bilgisayarların anlayabileceği talimatları yazmak iken; programlama, bu talimatları uygulamalı hale getirme sürecidir. Bu disiplinler, matematiksel düşünmenin temel taşları olan soyutlama, analiz ve algoritmik düşünme becerilerini destekler.

Matematik eğitiminin kodlama ve programlama ile entegre edilmesi, öğrencilere somut ve uygulamalı öğrenme fırsatları sunar. Kodlama, yalnızca bilgisayar bilimiyle sınırlı kalmaz, aynı zamanda matematik derslerini daha etkileşimli ve ilgi çekici hale getirerek STEM odaklı bir eğitim yaklaşımını destekler. Örneğin öğrenciler kodlama yaparak geometrik şekiller çizebilir, grafikler oluşturabilir veya istatistiksel verileri analiz edebilir. Bu süreçte öğrenciler soyut matematiksel kavramları anlamlandırabilir ve problem çözme süreçlerinde sistematik düşünmeyi geliştirebilirler.

* Hacettepe Üniversitesi, bahadir@bahadiryildiz.net, ORCID: 0000-0003-4816-3071

Giriş

Son yıllarda matematik eğitiminin içeriği, öğrencilerin yalnızca sayısal işlemleri değil, aynı zamanda karmaşık problem çözme ve yaratıcı düşünme becerilerini de geliştirebilmeleri adına genişletilmiştir. Bu genişlemede özellikle kodlama ve programlama konularının K-12 matematik öğretim programına entegre edilmesi, dikkat çeken bir yenilik olmuştur. Öğrencilerin temel matematik becerileri ile kodlama ve programlama kavramlarını öğrenmeleri, onların dijital dünyada etkili ve verimli bireyler olmalarına yardımcı olmaktadır (Grover ve Pea, 2013; Sneider vd., 2014). Kodlama ve programlama, matematiksel düşünmenin yapı taşları olan soyutlama, analiz etme ve algoritmik düşünme gibi becerileri geliştirmenin yanında, öğrencilerin teknolojik araçlarla aktif bir etkileşime girmelerini de sağlar (Shumway vd., 2021).

Kodlama ve programlamanın eğitimdeki önemi, yalnızca bilgisayar bilimleri ile sınırlı kalmamış; matematik eğitiminin geleneksel sınırlarını da aşarak STEM (Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik) odaklı yaklaşımlar ile entegre olmuştur. STEM eğitimi kapsamında öğrencilerin problem çözme, kritik düşünme ve iş birliği gibi becerileri geliştirmesi hedeflenirken; kodlama, bu süreçte matematiğin somut ve uygulamalı bir hale getirilmesinde güçlü bir araç olarak öne çıkar (Wing, 2008; Shute, Sun ve Asbell-Clarke, 2017).

Matematik ve Programlama Disiplinleri Arasındaki Bağlantılar

Kodlama ve matematik arasında güçlü bir ilişki bulunmaktadır. Matematik, kodlamanın temelini oluşturan mantıksal ve algoritmik düşünceyi geliştiren bir disiplindir (Papert, 1980). Diğer yandan, programlama ise bu düşünceleri gerçek dünyada test edebilmek için ideal bir platform sağlar. Matematik ve kodlamanın birlikte ele alındığı bir öğrenme ortamında, öğrenciler teorik kavramları uygulamalı hale getirme fırsatı bulurlar. Örneğin bir öğrenci Python veya Scratch gibi programlama dillerini kullanarak aritmetik işlemleri, geometrik şekilleri veya istatistiksel analizleri görselleştirebilir. Bu, öğrencilerin yalnızca matematiksel işlemleri öğrenmelerini değil, aynı zamanda bu işlemleri yazılı talimatlara dökerek programlama mantığını geliştirmelerini de sağlar (Resnick vd., 2009).

Bu bağlamda kodlama ve matematiğin etkileşimi, öğrencilere problem çözme süreçlerinde daha farklı bir bakış açısı sunar. Kodlama, bir problemi adım adım analiz etme ve çözme süreci olarak tanımlanabilir. Öğrenciler, matematiksel kavramları anlamlandırmak için programlama bloklarını kullanarak soyut düşünceyi somut eylemlerle ifade edebilir (Aho, Sethi ve Ullman, 1986). Örneğin bir öğrencinin bir üçgenin alanını hesaplayan bir program yazması, geometrik formülleri uygulamalı bir şekilde öğrenmesini sağlarken, aynı zamanda programlama aracılığıyla adım adım problem çözme becerisini geliştirir.

Matematik Eğitiminin Kodlama ve Programlama ile Geliştirilmesi

Matematik eğitimiyle kodlama becerilerinin birleştirilmesi, K-12 öğrencilerinin matematiksel kavramları derinlemesine anlamalarına ve yaratıcı yollarla uygulamalarına olanak tanır. Programlama, soyut matematik kavramlarını somut hale getirerek öğrencilerin bu

kavramları daha iyi anlamalarını sağlar. Özellikle algoritmaların ve döngülerin kullanımı, öğrencilerin tümevarım ve tümdengelim gibi matematiksel düşünme süreçlerini pratik etmelerine yardımcı olur (Weintrop vd., 2016). Kodlama ile matematik eğitimi arasında kurulan bu bağlantılar, yalnızca temel becerileri kazandırmakla kalmaz, aynı zamanda analitik düşünmeyi destekleyerek öğrencileri matematiksel problemlere yenilikçi çözümler bulmaya teşvik eder (Shute vd., 2017).

Matematik eğitiminin kodlama ile desteklenmesi, ayrıca öğrencilerin motivasyonlarını da artırır. Geleneksel olarak soyut ve ezbere dayalı olarak görülen matematik dersleri, kodlama aracılığıyla daha etkileşimli hale gelir. Öğrenciler, kodlama yaparak matematiksel kavramları gerçek dünyayla ilişkilendirir ve somut projeler ortaya koyabilirler. Örneğin öğrenciler bir grafik çizme programı yazarak lineer denklemleri daha iyi anlayabilir veya basit bir animasyon oluşturarak trigonometri ve geometri kavramlarını görselleştirebilir (Barr ve Stephenson, 2011). Bu tür etkinlikler, öğrencilerin matematiksel kavramları anlamalarını kolaylaştırdığı gibi, kendilerine olan güvenlerini de artırır (Guzdial ve Ericson, 2009).

Matematiksel Kavramları Uygulamalı Hale Getirme

Matematik öğretiminde kodlama ve programlama, matematiksel kavramların daha kolay kavranmasını sağlamakla birlikte, öğrencilere gerçek dünya uygulamaları sunar. Kodlama sayesinde, öğrenciler kendi matematiksel modellerini ve simülasyonlarını oluşturabilir, bu modeller üzerinden analiz yapabilir ve sonuçları yorumlayabilirler. Örneğin öğrenciler bir asal sayı bulma algoritması yazarak, asal sayıların mantığını daha iyi kavrayabilirler. Benzer şekilde Python gibi dillerde veri görselleştirme araçlarını kullanarak istatistiksel verileri analiz edebilir ve sonuçları grafiklerle ifade edebilirler (Grover ve Pea, 2013; Denning, 2019).

Kodlama ve programlama ayrıca öğrencilere yaparak öğrenme fırsatı sunar. Scratch gibi basit kodlama araçları ile öğrenciler algoritmalar tasarlayabilir, oyunlar geliştirebilir ve matematiksel kavramları kendi projelerinde uygulayabilir. Bu süreçte, öğrenciler yalnızca kodlamayı öğrenmekle kalmaz, aynı zamanda kendi yarattıkları projeler üzerinden deneme yanılma yoluyla öğrenme deneyimini yaşarlar. Öğrencilerin program yazarken karşılaştıkları zorlukları aşmaları, onlara eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini de kazandırır (Shumway vd., 2021).

Sonuç

Kodlama ve programlama, günümüzde yalnızca bilgisayar bilimi ile sınırlı kalmayıp, matematik öğretimi için de vazgeçilmez bir araç haline gelmiştir. Matematik ve programlama, öğrencilerin daha etkili öğrenme deneyimleri yaşamalarını sağlayarak eğitimde yeni fırsatlar sunmaktadır. Matematiksel düşünme becerilerini derinleştiren ve gerçek dünya uygulamalarıyla zenginleştiren bu iki disiplinin entegrasyonu, K-12 seviyesindeki öğrencilerin yirmi birinci yüzyıl becerileri kazanmalarına katkıda bulunur. Kodlama ve programlama, öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirmenin yanı sıra onların matematik derslerinde daha anlamlı bağlantılar kurmalarını sağlar. Bu nedenle eğitimcilere düşen görev, kodlama ve matematik öğretimini bütünleştirerek öğrencilerin matematiği yaparak, deneyimleyerek ve kodlayarak öğrenmelerini teşvik etmektir.

Kaynakça

Aho, A. V., Sethi, R., & Ullman, J. D. (1986). *Compilers: Principles, techniques, and tools*. Addison-Wesley.

Barr, D., & Stephenson, C. (2011). Bringing computational thinking to K-12: What is involved and what is the role of the computer science education community? *ACM Inroads, 2*(1), 48–54.

Brookshear, J. G. (2018). *Computer science: An overview (13th ed.).* Pearson.

Denning, P. J. (2019). Remaining trouble spots with computational thinking. *Communications of the ACM, 62*(9), 78–85.

Grover, S., & Pea, R. (2013). Computational thinking in K-12: A review of the state of the field. *Educational Researcher, 42*(1), 38–43.

Guzdial, M., & Ericson, B. (2009). *Introduction to computing and programming in Python: A multimedia approach*. Prentice Hall Press.

Knuth, D. E. (1997). *The art of computer programming (Vol. 1).* Addison-Wesley.

Papert, S. (1980). *Mindstorms: Children, computers, and powerful ideas*. Basic Books.

Resnick, M., Maloney, J., Monroy-Hernández, A., Rusk, N., Eastmond, E., Brennan, K., Millner, A., Rosenbaum, E., Silver, J., Silverman, B., & Kafai, Y. (2009). Scratch: Programming for all. *Communications of the ACM, 52*(11), 60–67.

Shumway, J. F., Westenskow, A., & Thomas, C. D. (2021). Computational thinking in elementary mathematics teacher education: An examination of tasks. Contemporary Issues in *Technology and Teacher Education, 21*(1), 94–123.

Shute, V. J., Sun, C., & Asbell-Clarke, J. (2017). Demystifying computational thinking. Educational *Research Review, 22*, 142–158.

Sneider, C., Stephenson, C., Schafer, B., & Flick, L. (2014). Computational thinking in high school science classrooms. *The Science Teacher, 81*(5), 53–59.

Weintrop, D., Beheshti, E., Horn, M., Orton, K., Jona, K., Trouille, L., & Wilensky, U. (2016). Defining computational thinking for mathematics and science classrooms. *Journal of Science Education and Technology, 25*(1), 127–147.

Wing, J. M. (2006). Computational thinking. *Communications of the ACM, 49*(3), 33–35.

Wing, J. M. (2008). Computational thinking and thinking about computing. Philosophical Transactions of the Royal Society A: Mathematical, *Physical and Engineering Sciences, 366*(1881), 3717–3725.

BÖLÜM 2

BİLGİSAYARSIZ BİLGİSAYAR BİLİMİ (UNPLUGGED COMPUTER SCIENCE)

Doç. Dr. Filiz MUMCU*

Doç. Dr. Fatih ÖZDİNÇ*

Dr. Esra KIDIMAN DEMİRHAN*

Hazılrık Soruları

1. Bilgisayar kullanmadan bilgisayar bilimini öğrenmek mümkün müdür?
2. Bilgi işlemsel düşünme nedir?
3. Matematik eğitiminde bilgisayarsız bilgisayar bilimi etkinlikleri nasıl kullanılır?

Özet

Bilgi işlemsel düşünmenin diğer öğretim programlarına entegre edilmesi yoluyla bilgisayar bilimi eğitiminin tüm öğrenciler için ulaşılabilir olması hedeflenmektedir. Bunun arkasında yatan önemli nedenler arasında öncelikle bilgisayar bilimi eğitiminin zorunlu öğretimin bir parçası olmayışı kadar öğretmen kaynağının yetersizliği, öğretmen eğitimi programlarının bu konuya olan duyarsızlığı, öğretmenlerin sürdürülebilir mesleki gelişimlerinin olmaması yer almaktadır. Bu sorunlarla başa çıkabilmek için bilgisayarsız bilgisayar bilimi önemli bir alternatif olarak karşımıza çıkmaktadır. Bilgisayar kullanımı gerektirmeyen, bilgisayar bilimi ile ilgili temel bir eğitime gereksinim duymayan ve bağlama uygun geliştirilen aktivitelerle öğretmenler ve öğrenciler için uygulanması nispeten daha kolay olan bilgisayarsız bilgisayar bilimi etkinliklerinin bir diğer avantajı ise öğrenciler arasında iş birliğini sağlamasıdır. Öğrencilerin bilgisayarların arkasında kalmayarak öğretmenleri ve akranlarıyla yüz yüze iletişim kurabilmeleri, bilgisayara erişimle ilgili sorunların yaşanmaması bilgisayarsız bilgisayar bilimi etkinliklerinin diğer önemli avantajlarındandır. Bu çerçevede bu bölümde öncelikle bilgi işlemsel düşünme kavramı ve bilgisayarsız bilgisa-

* Manisa Celal Bayar Üniversitesi, filiz.mumcu@cbu.edu.tr, ORCID: 0000-0001-9371-6734

* Afyon Kocatepe Üniversitesi, fozdinc@aku.edu.tr, ORCID: 0000-0003-2150-5019

* Millî Eğitim Bakanlığı, esrakidiman@gmail.com, ORCID: 0000-0001-8529-5431

yar bilimi ele alınacak, ardından bilgi işlemsel düşünmenin matematik eğitimine entegrasyonu bağlamında bilgisayarsız bilgisayar biliminden nasıl faydalanılabileceği bir örnek etkinlik ile açıklanacaktır.

Bilgisayar Bilimi Eğitimi ve Bilgi İşlemsel Düşünme

Bilgisayar biliminin hayatın her alanına hızla nüfuz etmesiyle birlikte bu değişime uyum sağlayabilmek için öğretim programlarında değişikliğe giden ülke sayısı her geçen gün artmaktadır. Bilgisayar bilimi eğitiminin henüz K12 düzeyinde zorunlu eğitimin bir parçası olmaması nedeniyle bilgi işlemsel düşünme, zorunlu öğretim programlarına entegre edilerek bilgisayar bilimi eğitiminin tüm öğrenciler için ulaşılabilir olması hedeflenmektedir. Ülkemizde de Millî Eğitim Bakanlığı tarafından öğretim programında ilk olarak 2012 yılında yapılan değişiklikler ve bu değişikliklerin sonrasında 2016 yılında yapılan düzenlemeler ile bilgi işlemsel düşünmenin ve bilgisayar bilimi kavramlarının; Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersinin öğretim programı başta olmak üzere birçok dersin öğretim programına dahil edildiği görülmektedir.

"Computational thinking" kavramının, ulusal alanyazında bilgi işlemsel düşünme (Gülbahar ve Kalelioğlu, 2018), hesaplamalı düşünme (Özçınar, 2017), bilişimsel düşünme (Ökkeş, 2016), komputasyonel düşünme (Şahiner ve Kert, 2016) ve bilgisayarca düşünme (Korkmaz vd., 2015) gibi farklı çevirilerine ve kullanımlarına denk gelmek mümkündür. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından oluşturulan Öğretmen Kitaplığı ve Eğitim Bilişim Ağındaki kaynaklarda "computational thinking" kavramının Türkçe karşılığı olarak "bilgi işlemsel düşünme" kullanılmaktadır. Ortak bir dili benimsemek adına bu bölümde "bilgi işlemsel düşünme" kullanımı tercih edilmiştir.

Bilgi işlemsel düşünme, bilgisayar bilimlerindeki temel kavramlardan yararlanarak problem çözmeyi, sistem tasarımını ve insan davranışını anlamayı içerdiğinden bilgisayar bilimleri eğitiminde çok önemli bir rol oynar (Grover ve Pea, 2013). Kavramın "algoritmik düşünme" olarak bilindiği 1950'li ve 1960'lı yıllara dayanan uzun bir geçmişi vardır (Yadav vd., 2014). Wing (2006)'in Communications of the Association for Computing Machinery (ACM) dergisinde yayınlanan ve bilgisayar bilimi eğitiminin herkes için önemli ve erişilebilir olmasına vurgu yapan makalesi, özellikle eğitimsel bağlamda yapılan bilimsel çalışmalar için önemli bir tetikleyici olmuştur. Aslında bilgi işlemsel düşünme kavramının arkasındaki fikir, *Mindstorms: Children, Computers and Powerful Ideas* (Papert, 1980) adlı kitabıyla Logo adlı görsel programlama dilini de icat eden Seymour Papert'e dayanmaktadır. Her ne kadar alanyazında bilgisayar bilimi eğitiminin diğer disiplinleri keşfetmenin ve düşünmenin bir yolu olarak önemine değinen erken çalışmalar olsa da (Guzdial, 1994), Wing'in (2006) bilgi işlemsel düşünme kavramına yaptığı vurgu kadar yaygınlaşmamıştır.

Bilgi işlemsel düşünmenin bilgisayar bilimi eğitimine entegrasyonu son yıllarda öne çıkan bir odak noktası haline gelmiştir. Birçok eğitim girişimi, bilgisayar bilimi temel kavramlarının ve programlama öğretiminin yanı sıra bilgi işlemsel düşünme becerilerinin geliştirilmesine de vurgu yapmaktadır (Mills vd., 2021). Bu entegrasyon, öğrencileri gelecekteki kariyer yolları ne olursa olsun bilgi işlemsel düşünme yeteneği ile donatmayı ve bilgisayar biliminin ilkeleri ve uygulamalarına ilişkin daha derin bir anlayış geliştirmeyi

amaçlamaktadır (Angevine vd., 2017). Bilgisayar bilimi eğitiminde bilgi işlemsel düşünmenin önemi, Elektrik ve Elektronik Mühendisleri Enstitüsü Bilgisayar Topluluğu (IEEECS) ve Bilgisayar Makineleri Birliği (ACM) gibi profesyonel kuruluşlar tarafından da kabul edilmektedir (Fang vd., 2017).

Bilgi işlemsel düşünme becerileri, eğitim programlarında da önemli bir yer tutmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından yayınlanan Ortaöğretim Bilişim Teknolojileri ve Yazılı Dersi Öğretim Programı'nda bilgi işlemsel düşünme becerilerine ayrıca yer verilmektedir. Bilgisayar bilimi eğitimi, bireylerin bilgi işlemsel düşünmesine ve karmaşık sorunları çözmesine olanak tanıyan araçları, teknikleri ve bilgiyi sağlar. Soyutlama, ayrıştırma, algoritmik tasarım ve optimizasyon gibi bilgi işlemsel düşünme kavramlarını anlamak ve uygulamak için bir çerçeve sunar (Weintrop vd., 2015). Bilgisayar bilimi eğitimi, öğrencilerin bilgi işlemsel düşünme için gerekli becerileri ve zihniyeti geliştirmelerine yardımcı olur (Calderon ve Crick, 2015).

Bilgi işlemsel düşünmenin bilgisayar bilimleri eğitimine entegrasyonu son yıllarda, özellikle ilk ve orta öğretim ortamlarında önemli bir ilgi kazanmıştır (Kallia vd., 2021). Ancak bilgi işlemsel düşünme yalnızca bilgisayar bilimiyle sınırlı değildir; tüm bilimlerin merkezinde yer alan bir uygulama olarak kabul edilir (Yadav vd., 2017). Öğrencilere sorunları yapılandırılmış ve sistematik bir süreç kullanarak bir dizi adıma bölerek çözmeyi öğreten bilişsel bir yaklaşım olarak görülmektedir (Kush, 2019). Öğretim programları arası uygulamalara entegre edilerek çeşitli konularda uygulanmasına olanak sağlanmıştır (Herrero-Alvarez vd., 2023). Bilgisayar bilimi, fen bilimleri, matematik ve teknoloji dahil olmak üzere çeşitli eğitim alanlarında çalışılmakta ve uygulanmaktadır (Park ve Kwon, 2022). Aslında bilgi işlemsel düşünme, Amerika Birleşik Devletleri'ndeki Bilgisayar Bilimleri Öğretmenleri Derneği (CSTA) ve Code.org gibi kuruluşların yeni öğretim programı geliştirmelerinin temelini oluşturur ve İngiltere'deki zorunlu bilgisayar bilimi eğitimi öğretim programının temel bir bileşenidir (Dagienė vd., 2017).

Son yıllarda bilgisayar bilimi kavramlarının matematik eğitimi de dahil olmak üzere çeşitli disiplinlere entegre edilmesine yönelik artan bir ilgi vardır. Dikkat çeken yaklaşımlardan biri, bilgisayar veya elektronik cihazlar kullanılmadan bilgi işlemsel düşünme ve programlama kavramlarının öğretilmesini içeren bilgisayarsız bilgisayar bilimidir (Ehsan vd., 2019). Bu yaklaşım, uygulamalı, çevrimdışı etkinlikler yoluyla öğrencilerin matematik becerilerini ve problem çözme yeteneklerini geliştirmek için eşsiz bir fırsat sunar.

Bilgisayarsız bilgisayar bilimi etkinlikleri, öğrencilere bilgi işlemsel düşünme ve problem çözme ile somut ve etkileşimli bir şekilde ilgilenme fırsatı sağlar. Bu etkinlikler genellikle öğrencilerin eleştirel düşünmesini, kalıpları analiz etmesini ve sorunları çözmek için algoritmalar geliştirmesini gerektiren bulmacaları, oyunları ve gerçek dünya senaryolarını içerir (Ehsan vd., 2019). Öğrenciler bu etkinliklere katılarak matematiksel kavramlara ilişkin derinlemesine bir anlayış geliştirebilir ve problem çözme stratejilerini geliştirebilirler.

Bilgisayar Biliminin Bilgisayarsız Programlama Yöntemiyle Matematik Eğitimine Entegrasyonu

Bilgisayarsız bilgisayar bilimi etkinlikleri kendi disiplini dışında birçok disipline entegre edilerek etkili uygulamalar gerçekleştirilebilir (Özdinç vd., 2022). Bilgisayar biliminin, bilgisayarsız programlama yöntemi aracılığıyla matematik eğitimine entegrasyonu, bilgi işlemsel düşünme becerilerinin geliştirilmesinde ve öğrencilerin problem çözme yeteneklerinin geliştirilmesinde önemli umut vaat etmektedir. Bilgisayarsız programlama etkinlikleri, bilgisayar bilimlerinde kullanılan problem çözme becerilerinin ve hesaplama tekniklerinin yalnızca bilgisayar bilimi için değil, çok çeşitli alanlara uygulanabilir olduğunu vurgulayarak bilgi işlemsel düşünme ilkesini desteklemektedir (Cortina, 2015). Bu yaklaşım, bilgi işlemsel becerilerin evrensel uygulanabilirliğini vurguladığından, bilgi işlemsel düşünmeyi matematik eğitimine entegre etme hedefiyle uyumludur.

Bilgi işlemsel düşünme becerilerinin K-12 öğretim programlarına dahil edilmesi, matematik eğitimcileri için birçok zorluk ve fırsatı beraberinde getirmektedir. Programlama ve bilgi işlemsel düşünmeyi K-12 sınıflarına dahil etmek için gerekli becerilerin öğrenilmesi genellikle bir öğretmenin örgün eğitiminin bir parçası değildir (Hickmott, Prieto-Rodriguez ve Holmes, 2018), ancak matematik öğretimindeki zorlukları aşmada yeni bakış açıları ve öğrenciler için tanıdık bağlamlar sunmaktadır. Feurzeig, Papert ve Lawler (2011, s. 490) matematik eğitimi ile programlama arasındaki avantajlı ilişkiyi şu şekilde açıklamaktadır:

1. Programlama etkinliği problem çözmeye yönelik deneysel bir yaklaşımı teşvik eder.
2. Bir programlama dilinin kullanımı öğrencilere doğal bir çerçeve, standart bir sözcük dağarcığı ve matematiği tartışmak için bir dizi kişisel deneyim sağlar.
3. Programlama, öğrencilere değişken, fonksiyon gibi bir dizi anahtar kavram hakkında çok özel bilgiler vermek için kullanılabilir.
4. Formal bilgi, matematik öğretiminde öğrenciye aktarılmaya çalışılanın yalnızca bir parçasıdır. Bu bilginin problem çözme sanatıyla ilgili buluşsal bilgi olmadan bir değeri yoktur. Programlama deneyimi öğrenciler için bu anlamda oldukça değerlidir.
5. Programlamaya açık, sayısal olmayan örneklerin zenginliği ve genişletilebilirliği, öğrencilerin önemli ve görünüşte karmaşık matematiksel fikirler edinmelerine yardımcı olmak için kullanılabilir. Örneğin matematiksel tümevarımı ele almak için programlamada yinelemeli prosedürlerin kullanılması, tümevarımın bir genellemesi olan özyineleme kavramını kullanmayı gerektirir. Özyineleme kavramı, problemlerin tam sayılar üzerinde tümevarım yoluyla nasıl çözüleceğini anlamaya henüz hazır olmayan öğrencilerin bile kolayca erişebileceği kadar basit programlama örnekleriyle sunulabilir. Bu şekilde hazırlanan öğrenciler için matematiksel tümevarım ilkesi, çok tanıdık bir kavramın küçük ve doğal bir uzantısı olarak görünecektir.

Öğrencilere herhangi bir programlama dili tanıtmadan temel bilgisayar bilimi becerilerini kazandırmak için kâğıt bazlı ya da fiziksel oyunlara dayalı etkinliklerden yararlanan

Kaynakça

Angevine, C., Cator, K., Roschelle, J., Thomas, S. A., Waite, C., & Weisgrau, J. (2017). *Computational* thinking for a computational world. Digital Promise: Washington, DC, USA.

Bers, M. U. (2018). Coding and computational thinking in early childhood: The impact of ScratchJr in Europe. European Journal of STEM Education, 3(3), 8.

Brennan, K., & Resnick, M. (2012). New frameworks for studying and assessing the computational thinking. In Annual American educational research association meeting. Vancouver, BC, Canada

Calderon, A. C., & Crick, T. (2015, Kasım). Using interface design to develop computational thinking skills. In Proceedings of the Workshop in Primary and Secondary Computing Education (pp. 127-129).

Cortina, T. J. (2015). Reaching a broader population of students through" unplugged" activities. Communications of the ACM, 58(3), 25-27.

Dagienė, V., Sentance, S., & Stupurienė, G. (2017). Developing a two-dimensional categorization system for educational tasks in informatics. Informatica, 28(1), 23-44. https://doi.org/10.15388/informatica.2017.119

Ehsan, H., Rehmat, A. P., & Cardella, M. E. (2019). Computer Science Unplugged: Second-grade students design a puppy playground using computational thinking. Science and Children, 57(3), 56–62. https://www.jstor.org/stable/26901544

Fang, A., Chen, G., Cai, Z., Cui, L., & Harn, L. (2017). Research on blending learning flipped class model in colleges and universities based on computational thinking — "database principles" for example. Eurasia Journal of Mathematics Science and Technology Education, 13(8). https://doi.org/10.12973/eurasia.2017.01024a

Feurzeig, W., Papert, S. A., & Lawler, B. (2011). Programming-languages as a conceptual framework for teaching mathematics. Interactive Learning Environments, 19(5), 487-501.

Grover, S. and Pea, R. (2013). Computational thinking in k–12. Educational Researcher, 42(1), 38-43. https://doi.org/10.3102/0013189x12463051

Guzdial, M. (1994). Software-realized scaffolding to facilitate programming for science learning. Interactive learning environments, 4(1), 001-044.

Gülbahar, Y. ve Kalelioğlu, F (2018). Bilişim Teknolojileri ve Bilgisayar Bilimi: Öğretim Programı Güncelleme Süreci. *Millî Eğitim Dergisi, 47*(217), 5-23.

Herrero-Alvarez, R., Miranda, G., León, C., & Segredo, E. (2023). Engaging primary and secondary school students in computer science through computational thinking training. Ieee Transactions on Emerging Topics in Computing, 11(1), 56-69. https://doi.org/10.1109/tetc.2022.3163650

Howard, N. R., & Howard, K. E. (2022). Coding+ Math: Strengthen K–5 Math Skills With Computer Science. International Society for Technology in Education.

Huang, W., & Looi, C. K. (2021). A critical review of literature on "unplugged" pedagogies in K-12 computer science and computational thinking education. Computer Science Education, 31(1), 83-111.

Hickmott, D., Prieto-Rodriguez, E., & Holmes, K. (2018). A scoping review of studies on computational thinking in K–12 mathematics classrooms. Digital Experiences in Mathematics Education, 4(1), 48-69.

Jehan, S., & Akram, P. (2023). Introducing computer science unplugged in Pakistan: a machine learning approach. Education Sciences, 13(9), 892.

Kallia, M., Borkulo, S., Drijvers, P., Barendsen, E., & Tolboom, J. (2021). Characterising computational thinking in mathematics education: a literature-informed delphi study. *Research in Mathematics Education, 23*(2), 159-187. https://doi.org/10.1080/14794802.2020.1852104

Kılıç, S. (2022). Tendencies towards computational thinking: A content analysis study. *Participatory Educational Research, 9(*5), 288-304.

Korkmaz, Ö., Çakır, R., & Özden, M. Y. (2015). Bilgisayarca düşünme beceri düzeyleri ölçeğinin (BDBD) ortaokul düzeyine uyarlanması. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, *1*(2), 143-162.

Kush, J. C. (2019). Computational thinking as a pedagogical tool for Ukrainian students. *Teacher's Professionalism: Theoretical and Methodological Aspects,* (9), 21-27.

Lye, S. Y., & Koh, J. H. L. (2014). Review on teaching and learning of computational thinking through programming: What is next for K-12?. Computers in Human Behavior, 41, 51-61.

Milicic, G., Wetzel, S., & Ludwig, M. (2020). Generic tasks for algorithms. Future Internet, 12(9), 152. https://doi.org/10.3390/fi12090152

Mills, K.; Coenraad, M.; Ruiz, P.; Burke, Q.; Weisgrau, J. (2021). Computational Thinking for an Inclusive World: A Resource for Educators to Learn and Lead. Digital Promise: Washington, DC, USA.

Ökkeş, B. (2016). *Bilişimsel düşünme temelli ders etkinliklerinin öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri ve problem çözme becerilerine yönelik algıları üzerine etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Konya: Mevlâna Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

Özçınar, H. (2017). Hesaplamalı Düşünme Araştırmalarının Bibliyometrik Analizi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, *7*(2), 149-171.

Özdinç, F., Kaya, G., Mumcu, F., & Yıldız, B. (2022). Integration of computational thinking into STEM activities: an example of an interdisciplinary unplugged programming activity. *Science Activities – Projects and Curriculum Ideas in STEM Classrooms, 59*(3), 151-159. DOI: 10.1080/00368121.2022.2071817

Papert, S. (1980). Mindstorms; Children, Computers and Powerful Ideas. Basic Books.

Park, W. and Kwon, H. (2022). Research trends and issues including computational thinking in science education and mathematics education in the republic of korea. *Journal of Baltic Science Education, 21*(5), 875-887. https://doi.org/10.33225/jbse/22.21.875

Şahiner, A., Kert, S. B. (2016). Komputasyonel düşünme kavramı ile ilgili 2006-2015 yılları arasındaki çalışmaların incelenmesi. *Avrupa Bilim ve Teknoloji Dergisi, 5*(9), 38–43.

Voon, X. P., Wong, S. L., Wong, L. H., Khambari, M. N. M., & Syed-Abdullah, S. I. S. (2022). Developing computational thinking competencies through constructivist argumentation learning: a problem-solving perspective. *International Journal of Information and Education Technology,* 529-539.

Weintrop, D., Beheshti, E., Horn, M., Orton, K., Jona, K., Trouille, L., & Wilensky, U. (2016). Defining computational thinking for mathematics and science classrooms. *Journal of Science Education and Technology*, *25*(1), 127-147.

Wing, J. M. (2006). Computational thinking. Communications of the ACM, 49(3), 33–35.

Yadav, A., Mayfield, C., Zhou, N., Hambrusch, S., & Korb, J. (2014). Computational thinking in elementary and secondary teacher education. *Acm Transactions on Computing Education, 14*(1), 1-16. https://doi.org/10.1145/2576872

Yadav, A., Stephenson, C., & Hai, H. (2017). Computational thinking for teacher education. *Communications of the Acm, 60*(4), 55-62. https://doi.org/10.1145/2994591

BÖLÜM 3

MATEMATİK EĞİTİMİNDE ALGORİTMA VE AKIŞ ŞEMALARI

Feride BACAK*

Doç. Dr. Bahadır YILDIZ*

Hazırlık Soruları

1. Algoritma nedir?
2. Algoritmalar evrensel olarak nasıl ifade edilir?
3. Problem çözme sürecinde algoritmalardan nasıl faydalanılır?

Özet

Dünyanın ilk cebir kitabı ve aynı zamanda ilk algoritma koleksiyonunu oluşturan ünlü matematikçi Muhammed İbni Musa el Harezmi tarafından keşfedilen algoritma; Gökoğlu (2017) tarafından bir problemi veya programı çözüme ulaştırmak için tasarlanan sistematik sıralı adımlar olarak tanımlanmaktadır. Algoritma doğası gereği bir problem çözme süreci olması nedeniyle her disiplinde temel bir yapı olarak karşımıza çıkmaktadır. Karaca (2014)'ya göre matematik eğitiminde öncelikle temel matematik olgularının ve kuralların anlaşılması ve bilinen algoritmaların kullanılması önemsenmektedir. Çözümde adımların birbiriyle olan ilişkilerinin ve akışın daha net görülmesi, programlama sürecinin de daha anlaşılır olması beklenir. Bu sebeple bilgisayarsız ortamlarda dahi algoritma ve algoritmik düşünce öğretimine yönelik çalışmalar yürütülmesi öğretim sürecinde öğretmenlere yardımcı olacaktır. Algoritma, hangi işlemin hangi sırada yapılacağını gösterirken; akış şemaları ise algoritmanın evrensel şekil ve sembollerle görsel gösterimidir. Çok sayıda akış şeması yazılımı bulunmaktadır ancak oluşturulan akış şemasını yazılıma dönüştürüp çalıştıran en güçlü araçlardan birisi Flow Chart Visual Programming uygulamasıdır.

* Hacettepe Üniversitesi, feride.b238@gmail.com, ORCID: 0000-0003-1521-0097

* Hacettepe Üniversitesi, bahadir@bahadiryildiz.net, ORCID: 0000-0003-4816-3071

Bu bölümün amacı, öğretmen ve öğretmen adayları için Flow Chart Visual Programı'nın matematik derslerinde nasıl kullanılacağını öğretmektir. Baz'a (2018) göre görsel kodlama, metin tabanlı programlamadaki karmaşıklığın önüne geçerek öğrencilerin hem eğlenerek ürün geliştirmeleri hem de kodlamaya karşı motivasyonlarını artırma konusunda teşvik edicidir.

Giriş

Adını, onu keşfeden El Harezmi'den alan algoritma kavramını Domingos (2015) bir bilgisayara ne yapılacağını söyleyen talimatlar (komutlar) dizisi şeklinde tanımlarken; Güven (2018) "bir problem durumunu çözmek amacıyla planlanan yol"; Gülbahar, Kalelioğlu ve Karataş (2017) ise "problemi çözmek için mantıksal sırada çözüm adımlarını oluşturmak" olarak tanımlamışlardır. Algoritma günümüzde sıklıkla bir bilgisayar terimi olarak kullanılmasının ve bir programın yazılmasından önceki temel adım olarak kullanılmaktadır. Ancak tanımlar incelendiğinde algoritmaların hayatımızın her alanındaki problemlerin çözümünde izlenen adımlar olduğu görülmektedir. Bu açıdan bakıldığında problem çözme her disiplinin temel bileşenlerinden birisidir ve dolayısıyla algoritma kurma becerisi de her disiplinin temel bir becerisidir. Yani algoritma öğrenmek bilgisayar bilimlerinin dışında tüm disiplinlere ve hatta günlük yaşam problemlerinin çözümlerine katkı sağlayacaktır.

Gerçek yaşam problemleri ya da yapılandırılmış problemler ile gerçekleştirilen eğitim öğretim süreçlerinin de algoritmalardan bağımsız olması düşünülemez. Bu noktada Wing (2006) tarafından ortaya konulan ve bilgisayar biliminin problem çözme sürecinin niteliğini arttırmak için kullanılması şeklinde tanımlanabilecek olan bilgi işlemsel düşünme becerisi karşımıza çıkmaktadır. Bilgisayar biliminin temelini oluşturan algoritmalar ve algoritma kurma becerisi bilgi işlemsel düşünmenin temel bileşenlerinden birini oluşturmaktadır. Wing'e (2006) göre üst düzey düşünme becerileri ile ilişkili olan bilgi işlemsel düşünmenin; okuma, yazma, dört işlem yapabilme gibi temel bir beceri olacağı ifade edilmektedir. Korkmaz, Çakır, Özden, Oluk ve Sarıoğlu'na (2015) göre bilgi işlemsel düşünme bilgisayarı kullanarak problem çözme kapasitesini artırmak için üst düzey düşünme, mantıklı düşünme, eleştirel düşünme gibi becerileri öne çıkarmayı hedeflemektedir. Genç'e (2007) göre bilgi işlemsel düşünme becerisinin problem çözme becerisine önemli katkısı olduğu vurgulanırken; Şahin, Korkmaz, Çakır ve Erdoğmuş'a (2019) göre okullarda algoritma ve kodlama öğreterek öğrencilerin düşünme becerilerine katkıda bulunulması önerilmektedir. Sonuç olarak disiplinden bağımsız olarak her öğrencinin algoritma kurma becerisi kazanması hem derslerinde hem gelecek iş hayatında hem de günlük hayat problemlerinin çözümünde kendisine katkı sağlayacaktır.

Problem çözme sürecinde; problemin tanımlanmasından sonra, çözümün uygulanmasından önce yer alan algoritma kurma süreci üç aşamadan oluşmaktadır; sözel ifade, sözde kod (pseudocode) ve akış şeması oluşturmak.

Tablo 1. *Örnek Problem: Kullanıcıdan alınan iki sayıyı toplamak*

Sözel İfade	Sözde Kod	Akış Şeması
Kullanıcıdan iki sayı iste, iki sayıyı topla, işlemin sonucunu söyle.	Başla, X, Y ve T değişkenlerini tanımla, Kullanıcıdan 1. sayıyı al ve X değişkenine koy, Kullanıcıdan 2. sayıyı al ve Y değişkenine koy, X ve Y değerlerini topla ve T değişkenine koy. T değişkenini ekrana yazdır, Bitir.	

Tablo 1 incelendiğinde ilk iki aşamanın, programlama bilgisi olmadan herkesin herhangi bir problem durumunun çözüm yolunu formel olarak ifade etmek için kullanabileceği görülmektedir. Akış şeması oluşturma adımı ise teknik bilgi gerektiren bir süreçtir. Bölümün devamında bu teknik bilgiler uygulamalı olarak aktarılacaktır.

Akış Şemaları

Akış şemaları Tablo 1'de görüldüğü gibi algoritmanın kurallı bir biçimde özel şekiller yardımıyla evrensel olarak herkes tarafından anlaşılabilen ortak bir dile dönüştürülmesi sürecidir. Akış şemalarının en önemli özelliği programlama dilinden bağımsız olarak hazırlanması ve istenilen her programlama dili ile kodlara dönüştürülebilmesidir.

Diğer yandan akış şemalarının kavram haritalarına benzerliğine dikkat çekmek yerinde olacaktır. Kavram haritaları, öğrencilerin kavram yanılgılarını ortaya çıkarmada; öğrenmede ve öğretimde (Cameron, 2006; Edmondson, 1995; McCagg ve Dansereau,

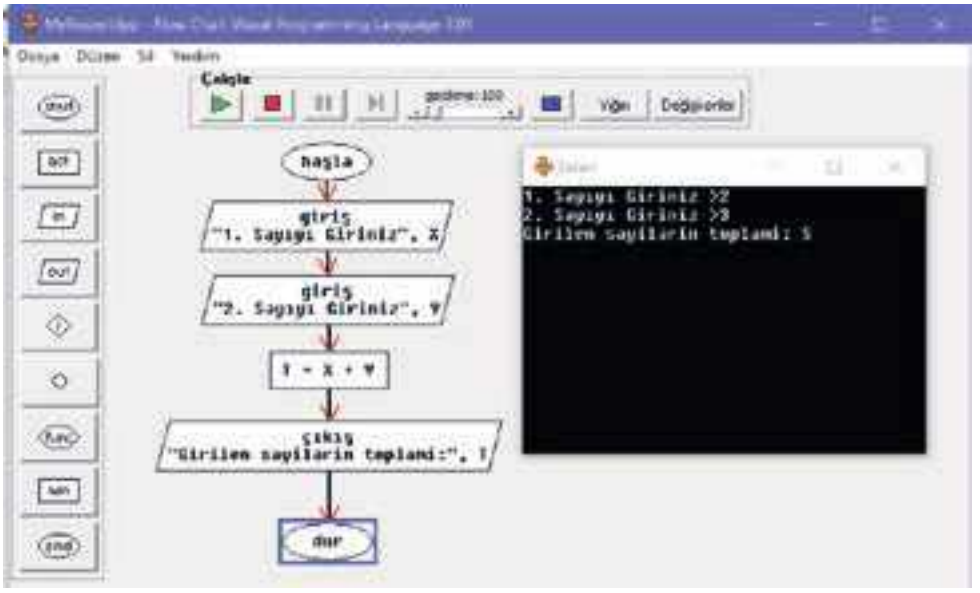
1991); kavramsal anlamanın ve matematiksel alan bilgisinin değerlendirilmesinde (Baki ve Şahin, 2004; Chinnappan, Lawson ve Nason, 1999; Williams, 1998) bir araç olarak kullanılmaktadır. Ayrıca şema, grafik gibi görsel araçların kullanılması öğrencinin zihninde kavramsal bir şema oluşturmasını ve konunun daha kalıcı olmasını resmin tamamını görmeyi sağlar. Brinkmann'a (2000) göre matematiksel kavramlar arasındaki ilişki, matematik içindeki yapıya benzer şekilde düzenlenmiş bir yolla, zihin haritaları ya da kavram haritaları aracılığıyla görselleştirilebilir. Akış şemalarının evrensel olmasını sağlayan şekiller Tablo 2'deki gibi özetlenebilir:

Tablo 2. *Akış şeması evrensel şekiller*

Şekil	Görev	Açıklama
	Başla / Bitir	Akış şemasının başlangıç ve bitişi için kullanılır. Her akış şeması bir başlatıcı ile başlamalı ve sonlu olmalıdır.
	Aritmetik işlemler, atama işlemleri	Toplama, çıkarma, çarpma bölme vb. aritmetik işlemler ve değişkenlere yapılan atama işlemlerinde kullanılır.
	Veri girişi işlemleri	Dışarıdan algoritmaya veri girişi yapmak için kullanılır.
	Çıktı işlemleri	İşlemler sonucunda yazıcı, belge ya da ekrana çıktı üretmek için kullanılır.
	Mantıksal Sınama işlemleri	"Eğer" kalıbı kullanılarak gerçekleştirilen mantıksal sınama işlemlerinde kullanılır. "Evet" ve "Hayır" olarak iki çıkış verir, verilen karara göre algoritma akışını sürdürür.
	Oklar	Algoritmanın akış yönünü belirler.

Akış şemalarının oluşturulması için kullanılabilecek ücretli, ücretsiz, çevrim içi pek çok yazılım bulunmaktadır. Bu yazılımların temel görevi Tablo 2'de bahsedilen evrensel şekiller yardımıyla akış şemalarının oluşturulmasıdır. Bu bölümde bahsedilecek olan FlowChart Görsel Programlama yazılımının diğer yazılımlara üstünlüğü, hazırlanan akış şemasını gerçek bir yazılım haline dönüştürerek çalıştırabiliyor olmasıdır.

Tablo 1'de verilen örnek problemin FlowChart ile akış şeması ve program olarak çalışan ekran görüntüsü Şekil 1'de verilmiştir.



Şekil 1. "Kullanıcıdan alınan iki sayının toplamı" probleminin akış şeması ve program örneği

Akış şemaları çözüm ürettikleri problemlerin yapısına göre genel olarak üç grupta sınıflandırılmaktadır:

Doğrusal Akış Şemaları: Şekil 1'de görüldüğü gibi giriş işlem ve çıkış şeklinde ilerleyen ve mantıksal sınama, döngü ya da dallanma içermeyen akış şemalarıdır.

Mantıksal Akış Şemaları (Koşullu): İçerisinde mantıksal sınama, koşul ifadeleri bulunan ve verilen karara göre akışın değişebildiği akış şemalarıdır. Örnek olarak iki sayıyı karşılaştıran Şekil 2'de verilen akış şeması incelenebilir. İki sayının karşılaştırılması için üç durum söz konusudur; büyük, küçük ve eşit. Mantıksal sınama operatörü sadece bir mantıksal sınama yapabildiği için örnekte iki adet mantıksal sınama operatörü kullanılmıştır.

Kaynakça

Abdüsselam, M. S., & Turan-Güntepe, E. (2021). Examination of the transitions between modal representations in coding training. International Journal of Computer Science Education in Schools, 5(1), 3–15. https://doi.org/10.21585/ijcses.v5i1.125

Anwar, L., Mali, A., & Goedhart, M. J. (2021). The effect of proof format on reading comprehension of geometry proof: The case of Indonesian prospective mathematics teachers. Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education, 17(4), em1952. https://doi.org/10.29333/ejmste/10782

Baki, A., & Şahin, S. M. (2004). Bilgisayar destekli kavram haritası yöntemiyle öğretmen adaylarının matematiksel öğrenmelerinin değerlendirilmesi. The Turkish Online Journal of Educational Technology - TOJET, 3(2), 91-104.

Baş, T. (2013). Eğitsel web ortamlarının değerlendirilmesinde çeşitli kullanılabilirlik yöntemlerinin karşılaştırılması. (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Baz, F. Ç. (2018). Çocuklar için kodlama yazılımları üzerine karşılaştırmalı bir inceleme. Current Research in Education, 4(1), 36-47.

Brinkmann, A. (2000). Mind maps im Mathematikunterricht. In M. Neubrand (Ed.), Beiträge zum Mathematikunterricht 2000 (pp. 121–124). Franzbecker.

Cameron, L. (2006). Picture this: My lesson. How LAMS is being used with pre-service teachers to develop effective classroom activities. In R. Philip, A. Voerman, & J. Dalziel (Eds.), Proceedings of the First International LAMS Conference 2006: Designing the Future of Learning (pp. 25-34). LAMS Foundation.

Chapman, O. (2005). Constructing pedagogical knowledge of problem solving: Preservice mathematics teachers. In Proceedings of the 29th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education (Vol. 2, pp. 225-232). PME.

Domingos, P. (2015). The master algorithm: How the quest for the ultimate learning machine will remake our world. Basic Books.

Enghag, M., Gustafsson, P., & Jonsson, G. (2009). Talking physics during small-group work with context-rich problems - Analysed from an ownership perspective. International Journal of Science and Mathematics Education, 7, 455–472. https://doi.org/10.1007/s10763-008-9125-z

Erol, O., & Kurt, A. A. (2017). The effects of teaching programming with scratch on pre-service information technology teachers' motivation and achievement. Computers in Human Behavior, 77, 11-18.

Fujita, T., Jones, K., & Miyazaki, M. (2011, July). Supporting students to overcome circular arguments in secondary school mathematics: The use of the flowchart proof learning platform. Paper presented at the 35th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education, Ankara, Turkey.

Genç, M. (2007). İşbirlikli öğrenmenin problem çözmeye ve başarıya etkisi. (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Gökoğlu, S. (2017). Programlama eğitiminde algoritma algısı: Bir metafor analizi. Cumhuriyet International Journal of Education-CIJE, 6(1), 1-14.

Gülbahar, Y., Kalelioğlu, F., & Karataş, E. (2017). Orta öğretim bilgisayar bilimi kitabı kur1 (pp. 239-240). Millî Eğitim Bakanlığı.

Gülmez, I. (2009). Programlama öğretiminde görselleştirme araçlarının kullanımının öğrenci başarı ve motivasyonuna etkisi. (Yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

Güven, Y. (2018). 5. Sınıf bilişim teknolojileri ve yazılım dersi öğretmen rehber kitabı (pp. 167-231). Millî Eğitim Bakanlığı.

Kalelioğlu, F., & Gülbahar, Y. (2014). The effects of teaching programming via scratch on problem solving skills: A discussion from learners' perspective. Informatics in Education, 13(1), 33-50.

KARACA, D. (2004). Matematik öğretmen adaylarının matematik eğitiminde Vee diyagramı kullanımı. (Yayınlanmış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.

Karaer, H. (2020). Nicel analiz problemlerinin öğretiminde akış şemalarının kullanılmasına yönelik öğretmen adaylarının görüşleri. Eğitim ve Bilim, 50, 201-225.

Korkmaz, Ö., Çakır, R., & Özden, M. Y. (2015). Bilgisayarca düşünme beceri düzeyleri ölçeğinin (BDBD) ortaokul düzeyine uyarlanması. Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi, 1(2), 143-162.

Kurt, H. S., & Doğan, Z. (2020). Pre-service science teachers' skills to express the algorithms used in solving physics problems with flowcharts (An example from Turkey). Jurnal Pendidikan Fisika Indonesia, 16(1), 24-33. https://doi.org/10.15294/jp.v16i1.21371

Miyazaki, M., Fujita, T., & Jones, K. (2015). Flow-chart proofs with open problems as scaffolds for learning about geometrical proofs. ZDM: The International Journal on Mathematics Education, 47(7), 1211-1224.

Miyazaki, M., Fujita, T., & Jones, K. (2014). Functions of open flow-chart proving in introductory lessons of formal proving. In P. Liljedahl, S. Oesterle, C. Nicol, & D. Allan (Eds.), Proceedings of the 38th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education and the 36th Conference of the North American Chapter of the Psychology of Mathematics Education (Vol. 4, pp. 226-233). PME.

Nakiboğlu, C., Erdurmazlı, İ., Kızmaz, B., & Hepöz, Ş. (2018). Kimya öğretmen adaylarının organik kimya laboratuarında akış diyagramı kullanımına yönelik görüşlerinin araştırılması. Eğitim ve Bilim, 3(1), 31-58.

Nakiboğlu, C., Şen, A. Z., Akgün, İ., & Fidan, M. (2016). Genel kimya laboratuvarında akış diyagramı kullanımına yönelik öğrenci görüşlerinin incelenmesi. Eğitim ve Bilim, 1(1), 63-86.

Nirode, W., & Boyd, B. (2021). High school geometry textbooks' proving opportunities of Common Core theorems. School Science and Mathematics, 121, 345–356. https://doi.org/10.1111/ssm.12487

Ngin, C. S. (2018). Examining a teacher's use of multiple representations in the teaching of percentages: A commognitive perspective. Mathematics Education Research Group of Australasia.

Putri, O. R. U. (2018). Students' mathematical connection in programming using GUI Matlab. In Proceedings of the 5th International Conference on Community Development (AMCA 2018) (pp. 234-238). Atlantis Press.

Putri, O. R. (2018). Students' creativity in Matlab programming as media in learning mathematics.

Şahin, H., Korkmaz, Ö., Çakır, R., & Erdoğmuş, F. U. (2019). Bilişim teknolojileri öğretmenlerinin kodlamaya dönük tutumları ve öz-yeterlilikleri. 1. Uluslararası Çağdaş Eğitim ve Sosyal Bilimler Sempozyumu.

Şahin, M. C., & Namlı, A. N. (2017). Algoritma eğitiminin problem çözme becerisi üzerine etkisi. Recep Tayyip Erdogan University Journal of Social Sciences, 5, 135-153.

Taşkırmaz, M., & Bal, C. G. (2020). Üniversite öğrencilerinin duygusal zekâları ve yılmazlıkları arasındaki ilişki: Sistematik incelemesi. Eğitim ve Bilim, 28(4), 1759-1769.

Tekdal, M. (2016). Kodlamaya yeni başlayanlar için temel programlama (Programlama dilleri I): Program geliştirme yöntemleri - Algoritmalar - Akış şemaları - C - Pascal (s. 36).

Thumiki, V. R. R. (2019). Student dropout from foundation program at Modern College of Business & Science, Sultanate of Oman. International Journal of Higher Education, 8(5), 118-133.

Toyib, M., Kusmayadi, T. A., & Riyadi. (2017). On supporting students' understanding of solving linear equation by using flowchart. AIP Conference Proceedings, 1848, 040017. https://doi.org/10.1063/1.4983955

Tsebella, A. T., W/Yesus, K. M., & Kassa, S. A. (2022). Early grade mathematics in Ethiopia: Alignment of contents in the textbooks with the corresponding syllabuses. Asian Journal of Education and Training.

Turk, J. K., & Young, R. A. (2022). A novel approach for teaching soil texture estimation: Replacing standard protocols with directed self-calibration. Journal of Geoscience Education, 70(1), 40-55.

Üngör, Y. E., Korkmaz, Ö., Çakır, R., & Erdoğmuş, F. U. (2020). Flowchart destekli proje tabanlı algoritma eğitiminin etkililiği. Turkish Journal of Primary Education (TUJPED), 5(2), 98-118.

Wilson, K. J., & Rigakos, B. (2016). Scientific process flowchart assessment (SPFA): A method for evaluating changes in understanding and visualization of the scientific process in a multidisciplinary student population. CBE—Life Sciences Education, 15(4), ar63. https://doi.org/10.1187/cbe.15-10-0212

Wing, J. M. (2006). Computational thinking. Communications of the ACM, 49(3), 33-35.

Yeşiloğlu, S. N., Turan Oluk, N., & Tufan, Y. (2021). Development and use of flowcharts for identifying types of isomers and naming coordination compounds. Journal of Chemical Education, 98, 1988-1996. https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.1c00493

BÖLÜM 4

MATEMATİK EĞİTİMİNDE BLOK KODLAMA: MBLOCK

Rabiya GÜMÜŞ*
Gizem ÜNSAL*

Hazırlık Soruları:

1. Blok kodlama nedir? Matematik eğitiminde nasıl kullanılabilir?
2. Blok tabanlı programlama araçlarından MBlock, öğrencilerin matematiksel kavramları öğrenmelerini nasıl görselleştirebilir ve uygulamalı hale getirebilir?
3. MBlock'un görsel programlama ortamında yer alan farklı kod blokları (şapka, yığın, değer blokları vb.), matematiksel işlemlerin ve algoritmaların adım adım öğretilmesine nasıl katkı sağlar?

Özet

Bu bölümde görsel programlama kavramı, görsel programlama araçlarının türleri ve eğitimdeki faydaları ele alınmaktadır. Görsel programlama, kullanıcıların kod yazmak yerine grafiksel ögelerle program oluşturmasına olanak tanır ve özellikle öğrencilerin hızlı, etkin, mantıksal ve yaratıcı düşünme becerilerini destekler. Görsel programlama araçları arasında blok tabanlı programlama araçları öne çıkar ve Scratch ile MBlock bu araçlar arasında en yaygın kullanılanlardır. MBlock'un temel özellikleri, blok tabanlı kodlama ve robotik kodlama için grafik arayüz sağlamasının yanı sıra Python ve Arduino C gibi metin tabanlı dillerle de çalışabilmesidir. MBlock, kullanıcı dostu yapısı sayesinde her yaştan kullanıcının ilgisini çekmekte ve yapay zekâ ile makine öğrenimi eklentileri sunarak yirmi birinci yüzyıl becerileri kazandırmaya yönelik eğitim uygulamaları sunmaktadır. Bölümde ayrıca MBlock'un Eğitim ve Topluluk sayfalarıyla kullanım arayüzünün detayları anlatılmış; öğrencilerin ilgi çekici animasyonlar ve projeler yapabilmeleri için sağladığı olanaklar örneklerle gösterilmiştir.

* Hacettepe Üniversitesi YL Öğrencisi, gms.rabiya@gmail.com, ORCID: 0000-0002-9214-1243
* Hacettepe Üniversitesi Doktora Öğrencisi, gizemunsal06@gmail.com, ORCID: 0000-0002-4379-423X

Giriş

Görsel programlama, kullanıcıların program öğelerini metinsel olarak belirtmek yerine bu öğeleri grafiksel olarak değiştirerek programlar oluşturmalarını sağlayan bir programlama dilidir (Görsel Programlama nedir? 2022). Görsel programlama ortamları; öğrencilerin verilen işlemleri en hızlı biçimde yapmalarında, mantıklı sonuçlara ulaşmalarında, verilen karmaşık işlemleri sonuç odaklı çözmelerinde, çevrelerindeki bireylerle bilgi alışverişi yaparak daha etkin sonuçlara ulaşmalarında ve kendi hayal dünyalarını etkin bir şekilde kullanarak yeni bir ürün ortaya koymalarında etkilidir (Korkmaz, Balcı, Çakır ve Erdoğmuş, 2021). Son yıllarda sayıları giderek artan görsel programlama araçları farklı başlıklar altında gruplanmıştır. Görsel programlama araçları için Powers vd. (2006) tarafından yapılan gruplamalar aşağıdaki başlıklar hâlinde verilmiştir:

- **Blok Tabanlı Programlama Araçları**: Grafiksel blokların "sürükle-bırak" yöntemiyle kullanıldığı araçlardır (Örneğin Scratch, App Inventor, Alice vb.).
- **Öyküleştirilmiş Algoritma Araçları**: Belirli bir karakter aracılığıyla algoritmanın canlandırılmasını sağlayan araçlardır (Örneğin Jeroo ve Microsoft Kodu Game Lab vb.)
- **Akış Şemalı Algoritma Araçları**: Programlamanın işlem sırasına ve bağlantısal yapılandırmaya dayalı yöntemlerle gerçekleştirilmesini sağlayan araçlardır (Örneğin Raptor, FLINT vb.).
- **Ürünü Görselleştirme Araçları:** Oluşturulan çıktıların görselleştirilmesine odaklanan araçlardır (Örneğin Lego Mindstorms, RoboMind vb.).
- **Sıralı-Aşamalı Programlama Araçları**: Programlama ile öğrenmeye ilişkin kavram ve unsurların sıralı ya da aşamalı olarak düzeye göre kapsamının genişletildiği araçlardır (Örneğin ProfessorJ, RoboLab vb.).

Görsel araçlar arasında en fazla öne çıkan tür ise blok tabanlı programlama araçlarıdır. Blok kodlama görsel programlama olanağı sunmakta ve metin tabanlı kod yerine aynı görevleri gerçekleştiren görsel blokların "sürükle-bırak" yoluyla bir araya getirilerek programların oluşturulmasına yardımcı olmaktadır (Gülbahar, 2017). Gerek alanyazın gerek öğretmenlerin okul uygulamaları incelendiğinde bu görsel araçların en çok tercih edilenleri Scratch ve MBlock olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu tercihin erişilebilirlik, ücretsiz kullanım, eklenti desteği, farklı cihazları ve dilleri desteklemesi gibi birçok nedeni bulunmaktadır.

Bu bölümde en çok tercih edilen görsel programlama araçlarından birisi olan MBlock hakkında bilgi verilecektir. MBlock grafik arayüzüyle blok tabanlı kodlama ve robotik kodlama için kullanılan bunun yanında Python ve Arduino C gibi metinsel programlama dillerini kullanarak yazılım geliştirmeye de olanak sağlayan bir araçtır. Çok tercih edilmesi ve popülerliği blok tabanlı yapısıyla uzman olmayan kullanıcıların bile kolaylıkla öğrenmesi ve ürün geliştirebilmesine borçludur. Bu özelliği sayesinde neredeyse her yaştan kullanıcılar, MBlock yazılımıyla ilgi çekici hikâyeler, oyunlar ve animasyonlar tasarlayabilmekte ve MBot, Arduino ve Microbit gibi cihazları programlayabilmektedir. (Makeblock Help Center, 2020). Ayrıca MBlock 5 sürümü yapay zekâ ve makine öğrenmesi teknolojilerini içermektedir ve yapay zekâ uygulamalarının gerçekleştirilmesine olanak sağlamaktadır. Bir sonraki bölümde bu konu detaylı şekilde ele alınmaktadır.

MBlock Education ve MBlock Community

Bu bölümde MBlock internet sitesinde yer alan MBlock Education ve MBlock Community bölümleri hakkında bilgiler yer almaktadır. MBlock Education, öğretmenlerin sınıf ortamında MBlock kullanarak uygulayabileceği örnek çalışmalar sunmaktadır. MBlock Community ise MBlock ile yapılmış projelere ulaşma imkânı sağlamaktadır. MBlock internet sitesinin ana sayfasında "Eğitimci (Educator)" ve "Topluluk (Community)" bölümlerine erişim bağlantıları Şekil 1'deki gibi yer almaktadır.

Şekil 1. MBlock İnternet Sitesinde Educator ve Community bölümleri

Şekil 1'de yer alan "Eğitimci (Educator)" bölümüne tıklayan bir kullanıcı, Şekil 2'de görülen "Makeblock Education" isimli sayfaya yönlendirilmektedir. Makeblock Education dünyanın dört bir yanındaki öğrencilerin, yeni nesil problemleri çözmelerini teşvik etmek amacıyla öğrencilerin yirmi birinci yüzyıl becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmaktadır (Makeblock Education, 2022). Makeblock Education sayfasında öğretmenlere yönelik kaynakların bulunduğu "Teaching Resources" başlıklı sayfada yine Şekil 2'de yer almaktadır. Bu sayfada; sınıf seviyesi (okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve mesleki düzey), konu alanı ve kullanılacak ürün (mbot, mTiny, Codey Rocky, Cyberpi vb.) alt başlıklarında örnek çalışmalar bulunmaktadır.

Şekil 2. MBlock Education Anasayfası ve Teaching Resources (Öğretim Kaynakları) sayfası

Makeblock Topluluğu (Community) bölümüne tıklayan bir kullanıcı Şekil 3'te gösterilen anasayfaya ulaşmaktadır. Kullanıcıların kendi projelerini paylaşabildiği bu say-

fada, dünyanın farklı yerlerindeki kullanıcılar tarafından MBlock ile yapılmış ve paylaşılmış projelere de ulaşılabilmektedir. Bu projelere ilişkin sayfa yine Şekil 3'te yer almaktadır.

Şekil 3. MBlock Community Anasayfası ve Paylaşılan Projeler Sayfası

Yazılıma Erişim

Bu bölümde MBlock yazılımının masaüstü versiyonu temel alınarak MBlock yazılımına erişim, kaydolma ve MBlock yazılımının kullanıcı arayüzü hakkında açıklamalara yer verilecektir.

MBlock yazılımının internet sitesine erişim için https://MBlock.makeblock.com/ adresi kullanılabileceği gibi Şekil 1'de verilen QR kodu ile siteye erişim sağlanabilmektedir MBlock uygulaması hem çevrimiçi hem de indirilerek Windows ve MacOs işletim sistemli bilgisayarlar ile Android ve iOS işletim sistemli mobil cihazlarda kullanılabilmektedir. İnternet sitesine girildiğinde Şekil 1'deki gibi bir ekran ile karşılaşılmaktadır. Bu ekran Blok Tabanlı Kodlama Editörü (Block-based coding editor) ve Python tabanlı kodlama editörü (Python coding editor) şeklinde iki seçenek sunmaktadır.

Şekil 4. MBlock internet sitesi giriş ekranı ve internet sitesi erişimi için karekod

Bu kitap bölümünde blok tabanlı kodlamadan bahsedileceği için Blok Tabanlı Kodlama Editörü kullanılacaktır. Blokla Kodlama (Code with Blocks) kısmına tıklandığında

Kaynakça

Aslan, U. (2014). Fostering students' learning of probability through video game programming (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.

Büyükkarci, A. (2019). Kodlama ile zenginleştirilmiş 5E modelinin 4. sınıf matematik başarısına, kalıcılığına ve tutumuna etkisi (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Çubukluöz, Ö. (2019). 6. sınıf öğrencilerinin matematik dersindeki öğrenme zorluklarının Scratch programıyla tasarlanan matematiksel oyunlarla giderilmesi: Bir eylem araştırması (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.

Gökdağ, K. (2019). 6. sınıf öğrencilerinin Scratch ile süsleme etkinliklerinde matematiksel estetik rollerinin incelenmesi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Gülbahar, Y. (Ed.). (2017). Bilgi işlemsel düşünmeden programlamaya (s. 241-263). Pegem Akademi.

Korkmaz, Ö., Balcı, H., Çakır, R., & Uğur Erdoğmuş, F. (2021). Görsel programlama ortamlarında yapılan oyun geliştirme etkinliklerinin etkililiği. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 57, 52-73. https://doi.org/10.21764/maeuefd.60050

Makeblock Education. (n.d.). About us. Makeblock Education. https://education.makeblock.com/about-us

Makeblock Help Center. (2020, 31 Temmuz). About MBlock 5. Makeblock Help Center. https://www.yuque.com/makeblock-help-center-en/MBlock-5/begin

Mercan, M. (2019). 6. sınıf matematik dersine ait “tam sayılar ve cebirsel ifadeler” konularının Scratch destekli öğretiminin akademik başarı, motivasyon ve bilgilerin kalıcılığına etkisi (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Okuducu, A. (2020). Scratch destekli matematik öğretiminin 6. sınıf öğrencilerinin cebirsel ifadeler konusundaki akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Özkan, N. (2020). 8. sınıf öğrencilerinin Scratch kullanarak tasarladıkları terazi etkinliklerinde eşittir işareti ve değişken kavramının incelenmesi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Öztürk, A. (2021). Matematik öğretmenlerinin Scratch programında tasarladıkları oyunların öğrenci görüşleri doğrultusunda incelenmesi: Cebir örneği. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Powers, K., Gross, P., Cooper, S., McNally, M., Goldman, K. J., Proulx, V., & Carlisle, M. (2006). Tools for teaching introductory programming: What works? In Proceedings of the 37th SIGCSE technical symposium on computer science education (s. 560-561). ACM. https://doi.org/10.1145/1121341.1121497

Turan, B. (2019). Ortaokul öğrencilerinin geliştirdiği oyun ve robot projelerinde probleme dayalı öğrenmenin problem çözme ve bilgi işlemsel düşünme becerilerine etkisi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Wikipedia. (2022, 8 Mayıs). Visual programming language. Wikipedia. https://en.wikipedia.org/wiki/Visual_programming_language

BÖLÜM 5

MATEMATİK EĞİTİMİNDE BLOK KODLAMA İLE YAPAY ZEKÂ VE MAKİNE ÖĞRENMESİ

Özge TURAN*
Reyhan ÇELİK GENCER*

Hazırlık Soruları

1. Yapay zekâ nedir?
2. Matematik eğitiminde yapay zekâ nasıl kullanılır?
3. Blok tabanlı kodlama ile nasıl yapay zekâ destekli içerikler geliştirilir?

Özet

İnsanların bilgiye ulaşmalarını sağlayan en temel yol olan soru sorma, güçlü bir araçtır ve insanlık tarihi boyunca yapılan bilimsel çalışmalarda büyük bir rol oynamıştır. Alan M. Turing'in "Makineler düşünebilir mi?" sorusuyla işaret ettiği yapay zekâ kavramı, 1950'li yıllardan içinde bulunduğumuz dijital çağa kadar en popüler çalışma alanlarından biri olmuştur. Bu durumun oluşmasında yapay zekânın diğer bilim dallarıyla olan ilişkisi, belirleyici bir role sahiptir. Birçok farklı alanda kullanılan yapay zekâ teknolojilerine, eğitim alanındaki uygulamalarda da rastlamak mümkündür. Yapılan uygulamalarda yapay zekâyla "öğrenciye özgü öğrenme", başka bir deyişle öğrenciye kendi öğrenme hızına göre öğrenimini düzenleme imkânı sunulmaktadır. Bu tür bir imkânın öğrencilerin en çok zorlandığı derslerden biri olan matematik derslerinde ve dolayısıyla matematik eğitiminde de faydalı olacağı açıktır.

Bu bölümde ilk olarak yapay zekâ ve yapay zekâ uygulamalarının geliştirilmesi için kullanılan teknikler ile blok tabanlı bir kodlama programı olan MBlock'un Bilişsel hizmetler eklentisi ve Makine öğrenimi eklentisi ele alınmıştır. Ardından genel olarak eğitimde, özel olarak matematik eğitiminde yapay zekâ uygulamalarının kullanıldığı çalışmalar incelen-

* Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi, ozgeturaann@gmail.com, ORCID: 0000-0001-9684-2664
* MEB, reycelik18@gmail.com, ORCID: 0000-0001-8223-3227

miştir. Son olarak MBlock'un yukarıda bahsedilen iki eklentisi kullanılarak hazırlanan etkinlikler ile bölüm sonlandırılmıştır. Hazırlanan bu etkinlikler ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde yapılan matematik eğitiminde yapay zekâ ve makine öğrenmesinin kullanımına yöneliktir.

Giriş

Alanyazında "Artificial Intelligence (AI)" olarak yer alan yapay zekâ, Haugeland'a (1989) göre insanlar gibi düşünebilecek bilgisayar ya da makineler yaratma çabasıdır. Başka bir ifadeyle yapay zekâ; insan zekâsına özgü olan düşünme, öğrenme, problem çözme, akıl yürütme, bilgilerini geliştirme, elde ettiği bilgilerden çıkarım yaparak karar verme ve geçmiş deneyimleri hatırlama gibi özelliklerin sergilenmesi olarak tanımlanabilir (Yılmazsoy, 2020). Yapılan tanımlarda, yapay zekânın temel amacının bilgisayarlar aracılığıyla insan zekâsını taklit etmek olduğu görülmektedir (Pirim, 2006).

Yapay zekâ; matematik, ekonomi, sinirbilim, psikoloji, sosyoloji, bilgisayar mühendisliği, kontrol bilimleri, sibernetik ve dilbilim gibi birçok farklı alanın tam ortasında duran disiplinler arası ve heyecan verici bir araştırma alanıdır (Russell & Norvig, 2010). Farklı disiplinlerde kullanılan yapay zekâ uygulamalarının geliştirilmesinde çözülmek istenen problem durumuna göre kullanılan başlıca teknikler ve bu uygulamalara dair günlük hayattan örnekler aşağıda verilmiştir:

Doğal Dil İşleme

Doğal dil işleme, bilgisayarların doğal dil metinlerini veya konuşulan doğal dilleri anlamak için nasıl kullanılabileceğini araştıran bir disiplindir (Sevli ve Kemaloğlu, 2020). Bu alanda yapılan çalışmalar, insanlarla bilgisayarlar arasındaki etkileşimi artırmaktadır. Sohbet robotları, Apple'ın kullandığı Siri, Microsoft'un kullandığı Cortana gibi sanal asistanlar doğal dil işleme yöntemi kullanılarak geliştirilen uygulamalardandır.

Görüntü İşleme

Varolan fotoğraf, resim, grafik gibi görüntülerin bilgisayarlar tarafından algılanarak analiz edilip elde edilen verilerin algoritmaların işleyebileceği bilgilere dönüştürülmesi işlemini yapan yapay zekâ tekniğine görüntü işleme denir (Koruyucu ve Biçer, 2020). Görüntü işlemeye mobese sistemleri, sürücüsüz araçlar ve Google Translate'in mobil uygulamasındaki "anında kamera çevirisi" özelliği örnek olarak verilebilir.

Yapay Sinir Ağları

Yapay sinir ağları beynin bir işlevi yerine getirme yöntemini modellemek için tasarlanan bir sistem olarak tanımlanabilir ve öğrenebilme, genelleme yapabilme, sınırsız sayıda değişkenle çalışabilme gibi birçok önemli özelliğe sahiptir (Ataseven, 2013). Birçok alanda kullanılan yapay sinir ağları insansı robotların geliştirilmesinde büyük bir öneme sahiptir.

Uzman Sistemler

"Uzman sistem, çözümü bir uzmanın bilgi ve yeteneğini gerektirecek zorluktaki problemleri, bilgi ve mantıksal çıkarım kullanarak çözebilen akıllı bir bilgisayar programıdır." (Harman ve King, 1985). Bu sebeple hem uzman olmayanlar tarafından problemlerin çözümü için kullanılır hem de uzmanlar tarafından yardımcı olarak kullanılır. Hava tahminlerinde ve tıbbi teşhislerde uzman sistemlerden yararlanılmaktadır.

Veri Madenciliği

Veri madenciliği verilerin içerisindeki ilişkilerin, değişimlerin, desenlerin istatistiksel olarak önemli yapıların veya kuralların keşfedilmesidir (Baykasoğlu, 2005). Keşfedilen yapılar ve kurallar, gelecekte gerçekleşebilecek olan durumlar hakkında tahmin yapmamızı sağlar. Örneğin müşterilerin kişisel bilgileri ve satın alma alışkanlıklarıyla ilgili verilerin analiz edilmesiyle hazırlanan satış tahminleri yapılmaktadır.

Makine Öğrenmesi

Yapay zekâ uygulamalarında kullanılan bir başka teknik ise makine öğrenmesidir. Yapay zekânın çözüm üretebilmesi için karar verebilmesi gerekmektedir ve bu noktada makine öğrenmesi kavramı ortaya çıkmaktadır (Pala, 2020). Pena'ya (2019) göre makine öğrenmesi, bilgisayarların insanlar gibi öğrenmelerini ve davranmalarını, gözlem ve gerçek dünya etkileşimlerini veriler ve bilgilerle besleyerek öğrenmelerini zaman içinde geliştirmelerini sağlayan bir bilimdir. Samuel (1959) ise makine öğrenmesini bilgisayarların açıkça programlanmadan öğrenmelerini sağlayan bir çalışma alanı olarak tanımlamaktadır. Makinelerin bu öğrenmeleri gerçekleştirebilmek çok fazla sayıda veriye ihtiyaçları vardır. Karşılaştıkları veri sayısı arttıkça öğrenmeleri artacak ve daha iyi analiz ve tahminlerde bulunabileceklerdir. İnternet sitelerinin daha önce satın aldıklarımıza, izlediklerimize veya dinlediklerimize göre ürünler, filmler ve şarkılar önermesinde makine öğrenmesi kullanılmaktadır.

Matematik Eğitiminde Yapay Zekâ

Yapay zekâ ve uygulamalarının matematik eğitiminde kullanımını inceleyen henüz yoğun bir alanyazın oluşmamasına rağmen halihazırda yapılan çalışmaların sonuçları bu alanda çalışmak isteyen araştırmacılar için umut vaat edicidir. Bu bölümde, matematik eğitiminde yapay zekâ kullanımına yönelik yurt içinde ve yurt dışında yapılan bazı çalışmalara yer verilmiştir.

Kunt (2017) tarafından yapılan yüksek lisans tez çalışmasında, ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin matematiksel ispat çeşitlerine yönelimleri ile sahip oldukları öğrenme stilleri arasındaki ilişki yapay sinir ağı modeli yardımıyla incelenmiştir. Çalışma sonucunda, modelin ürettiği sonuçlar ile tahmini öğrenme stilleri arasında tutarlılık gözlemlenmiştir. Erümit (2014) tarafından yapılan doktora tez çalışmasında, öğrencilerin problem çözme sürecinde karşılaştıkları güçlükler belirlenerek bu güçlüklerin giderilmesine yönelik yapay zekâ tabanlı bir uzaktan eğitim ortamı tasarlanmıştır. Uzman sistem teknikleri kullanılarak

tasarlanan bu ortamda, 10. sınıf olan 59 öğrenci ile dört hafta süresince uygulama gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonucunda, tasarlanan yapay zekâ tabanlı uzaktan eğitim ortamının öğrencilerin problem çözme yöntemlerini geliştirdiği, akademik başarılarını arttırdığı ve ölçme değerlendirme faaliyetlerini başarıyla gerçekleştirerek öğretmenlere önemli bir fayda sağladığı görülmüştür. Noh vd. (2012) tarafından gerçekleştirilen bu çalışmada, matematik konusunda ilkokul çocukları için kural tabanlı ve vaka tabanlı akıl yürütme olmak üzere iki farklı yapay zekâ tekniğinin uygulanmasına sistematik bir bakış sağlamak amaçlanmıştır. Bir öğrencinin belirli bir konu hakkında sahip olabileceği bilgiyi temsil eden bilişsel modeller üzerine kurulmuştur. Kural tabanlı uzman sistem, öğrencinin her bölümü incelemesini ve bir sonraki bölüme geçmeden önce ustalaşmasını sağlamıştır. Vaka temelli akıl yürütme tekniğini kullanırken, öğrenci konuyu daha hızlı öğrenmiştir çünkü uzman sistem vakaya göre belirli bölümleri atlamıştır. Gelecekteki çalışmalar için kurala dayalı ve vakaya dayalı akıl yürütmeyi birleştiren hibrit bir sistem yapılması önerilmiştir. Bunun yanı sıra zeki öğretim sistemlerinin, öğrencilerin öğrendikleri her bölüm için performansını tahmin etmek ve bir sonraki seviye için daha iyi bir öğretim sağlamak için sinir ağı tekniklerini de kullanabileceğinden bahsedilmiştir.

Eğitimsel Süreçlerde Yapay Zekâ ve Makine Öğrenmesi

Günümüzde yapay zekâ ve makine öğrenmesini eğitimsel süreçlere dahil edebilmek için birçok araç bulunmaktadır. Bu bölümde, blok tabanlı bir kodlama programı olan MBlock ile kullanıcıların yapay zekâ ve makine öğrenmesi süreçlerini güvenle deneyimlemelerini sağlayacak bir yol haritası sunulacaktır.

MBlock Blok Tabanlı Kodlama ile Yapay Zekâ ve Makine Öğrenmesi

Scratch temelli olan MBlock, Makeblock firmasının geliştirdiği blok tabanlı bir kodlama programıdır. MBlock kodlama aracı açıldığında sırasıyla sahne, blok ve kodlama alanlarının yer aldığı bir ekran ile karşılaşılmaktadır. Şekil 1'de MBlock kodlama programı arayüzü yer almaktadır.

Kaynakça

Ataseven, B. (2013). Yapay sinir ağları ile öngürü modellemesi. Öneri Dergisi, 10(39), 101-115.

Baykasoğlu, A. (2005). Veri madenciliği ve çimento sektöründe bir uygulama. Akademik Bilişim, 2-4.

Erümit, A. K. (2014). Polya'nın problem çözme adımlarına göre hazırlanmış yapay zekâ tabanlı öğretim ortamının öğrencilerin problem çözme süreçlerine etkisi (Yayın No: 380256) [Doktora tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Harman, P., & King, D. (1985). Expert systems. John Wiley & Sons.

Haugeland, J. (1989). Artificial intelligence: The very idea. MIT Press.

İçen, D., & Günay, S. (2014). Uzman sistemler ve istatistik. İstatistikçiler Dergisi: İstatistik ve Aktüerya, 7(2), 37-45.

Koruyucu, A. T., & Biçer, H. (2020). Eğitimde yapay zekânın rolleri ve eğitsel yapay zekâ uygulamaları. Nabiyev, V. & Erümit, A. K. (Ed.), Eğitimde yapay zekâ: Kuramdan uygulamaya içinde (s. 38-57). Pegem Akademi.

Kunt, A. (2017). Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin matematiksel ispata yönelimlerinin yapay sinir ağı modeli kullanılarak incelenmesi (Yayın No: 486456) [Yüksek lisans tezi, İzmir Dokuz Eylül Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Pala, F. K. (2020). Makine öğrenmesi ve eğitim sistemine getirdikleri. Nabiyev, V. & Erümit, A. K. (Ed.), Eğitimde yapay zekâ: Kuramdan uygulamaya içinde (s. 234-254). Pegem Akademi.

Pena, A. (2019, Şubat). Why introducing kids to machine learning? Medium. https://medium.com/code-explorers-worldwide/how-to-introduce-kids-to-machine-learning-career-explorations-26d46f6feb12

Pirim, H. (2006). Yapay zekâ. Journal of Yasar University, 1(1), 81-93.

Russel, S. J., & Norvig, P. (2010). Artificial intelligence: A modern approach. Pearson.

Samuel, A. L. (1959). Some studies in machine learning using the game of checkers. IBM Journal of Research and Development, 3(3), 21-229.

Sevli, O., & Kemaloğlu, N. (2021). Olağandışı olaylar hakkındaki tweet'lerin gerçek ve gerçek dışı olarak Google BERT modeli ile sınıflandırılması. Veri Bilimi, 4(1), 31-37.

Yılmazsoy, B. (2020). Yapay zekâ teknolojilerinin eğitimde kullanılmasının önemi (Editöre mektup). AUAd, 6(2), 3-6.

BÖLÜM 6

MATEMATİK EĞİTİMİNDE ARDUINO SİMÜLASYONU (TINKERCAD CIRCUITS) KULLANIMI

Ecem Nur AVCI*
Oğuzhan GENÇASLAN*

Hazırlık Soruları

1. Matematik eğitiminde Arduino nasıl kullanılır?
2. Arduino ve Tinkercad, matematik eğitimine hangi alanlarda ve nasıl katkılar sağlayabilir?
3. Arduino ve Tinkercad gibi araçlarla yapılan uygulamalar, matematik derslerinde problem çözme ve mantıksal düşünme becerilerini nasıl geliştirir?

Özet

Son yıllarda eğitim alanında teknolojik gelişmelerin yaygınlaşmasıyla birlikte öğretim ortamlarında yenilikçi yaklaşımlar benimsenmeye başlanmıştır. Bu yaklaşımlardan biri olan Arduino, çeşitli kodlarla elektronik işlemler gerçekleştirebilen fiziksel bir platform olarak eğitimde dikkat çekmektedir. Arduino kartları, farklı sensör ve devre elemanları ile bir araya getirilerek projelerde kullanılabilmektedir ve özellikle öğrencilerin problem çözme, yaratıcılık, bilgi işlemsel düşünme gibi becerilerinin gelişmesine katkı sunmaktadır. Fiziksel Arduino kartlarının yanı sıra Tinkercad Circuits gibi sanal simülasyon platformları sayesinde, herhangi bir devre elemanına zarar verme endişesi olmadan öğrenciler kodlama ve devre tasarımı deneyimi edinebilmektedir. Tinkercad özellikle fen, teknoloji, mühendislik, matematik (STEM) eğitimlerinde Arduino ile etkileşimli öğrenme ortamları sunmaktadır.

* MEB, avciecemnur@gmail.com, ORCID: 0009 0002 3661 5501
* Kilis 7 Aralık Üniversitesi, oguzhangencaslan@gmail.com, ORCID: 0000-0001-7344-2297

Bu bölümde Arduino ve Tinkercad gibi araçların eğitimdeki kullanımına, araçlarla ilgili teknik bilgilere, ders kazanımlarına uygun olarak sınıf ortamında gerçekleştirilebilecek örnek etkinliklere yer verilmiştir. Bu etkinlikler kapsamında görme engelli bireylerin hayatını kolaylaştırmayı amaçlayan bir bastonun öğrencilerin eşitsizlik bilgilerini kullanarak tasarlamalarını sağlayan "Gören Baston" projesi, öğrencilerin çarpanlar ve katlar konusu ile ilgili deneyim kazanmalarını hedefleyen "Led Tabela" etkinliği, öğrencilerin fonksiyonel düşünme becerilerine katkı sağlamasını hedefleyen "94 Derece Sıcaklıkta İnsanlar Nasıl Yaşıyor?" etkinliklerinin Arduino ile nasıl programlanacağına dair ayrıntılı bir çalışma sunulmuştur.

Giriş

Son yıllarda teknoloji alanında gerçekleşen gelişmeler dolayısıyla çoğu alanda çeşitli değişiklikler meydana gelmiştir. Bu alanlardan biri olan eğitim öğretim alanında da birçok yenilik gerçekleşmiştir. Bu yenilikler; çevrimiçi öğretim ortamları, teknoloji destekli materyaller, etkinlik tasarlama uygulamaları ve içerisindeki araçlar, yapay zekâ, akıllı tahtalar olarak ifade edilebilir.

Eğitim öğretim ortamlarında farklı disiplinleri bir araya getirme fikrinin yaygınlaştığı günümüzde, bu fikri gerçekleştirmek için gerekli ortamların ve araçların sağlanması gereklidir. Günümüz teknolojisiyle birlikte öğretmenlerin ve öğrencilerin kullanımına sunulan birçok fiziksel ve sanal uygulamalar bulunmaktadır. Öğretmenlerin, geliştirilen bu uygulamaları etkili ve verimli bir şekilde kullanabilmesinin önemi artmaktadır. Bu bölümün derslerine Arduino'yu entegre etmek isteyen öğretmenlere yol gösterici nitelik taşıyacağı düşünülmektedir.

Tanım ve Teknik Kullanım

Arduino Nedir?

Arduino; çeşitli kodlar sayesinde elektronik işlemler gerçekleştirebilen ve yeni başlayanlar için kullanımı oldukça kolay olan fiziksel bir platformdur.

Arduino kartları; bir sensörün üzerindeki ışıkla, bir düğmeye basılmasıyla, bir Twitter mesajıyla ve bunun gibi birçok unsur ile etkileşime girebilir. Bu etkileşimlerden elde edilen bilgileri, çeşitli kodlama yöntemlerinden (blok tabanlı, metin tabanlı, blok ve metin tabanlı) yararlanarak işleme alıp yeni bilgiler oluşturabilir, bir motoru etkinleştirebilir, bir LED'i açabilir veya internet üzerinden herhangi bir şey paylaşabilir. Bu kodlama yöntemlerinden biri olan blok tabanlı kodlama, kolay kullanımı ve sadeliği ile eğitim öğretim ortamlarında daha çok tercih edilmektedir. Kartların üzerindeki -içerisinde bir adet mikroişlemci bulunan- mikrodenetleyiciye çeşitli talimatlar gönderilerek kartın gerçekleştireceği işlemler tanımlanabilir. Bu işlemciler; aritmetik, mantık ve kontrol gibi temel işlemleri yapabilir.

Arduino yıllar boyunca günlük araçlardan karmaşık prototiplere kadar binlerce projenin beyni olmuştur. Arduino ile projeler geliştiren üreticilerin -öğrenciler, sanatçılar, yazılımcılar- katkılarıyla elde edilen erişilebilir birçok bilgi ve yöntem sayesinde hem yeni kullanıcılar hem de uzmanlar için fayda sağlayacak bir ekosistem oluşmaktadır.

Çeşitli elektronik bileşenlerden oluşan Arduino kartlarının üzerindeki pin sayıları ve mikroişlemci çeşitlerine göre farklı Arduino kartları bulunmaktadır. Bu durum projelere göre uygun olan kartın seçilmesine olanak sağlamaktadır. Sıklıkla kullanılan Arduino UNO kartının 14 tane dijital giriş/çıkış pini ve 6 tane analog giriş/çıkış pini vardır. Dijital pinler genellikle bağlı bulundukları bileşenlere kontrollü bir şekilde elektrik akımı vermek için kullanılırken Analog giriş çıkış pinleri ilgili pine bağlı olan sensörlerin ölçtüğü değerleri okumak için kullanılmaktadır. Bilgisayar bağlantısı için USB soketi bulunmaktadır. USB port ile bilgisayara bağlanarak bilgisayarın gücü ile çalıştırılabilir.

Şekil.1. Arduino Kartı

Arduino ile Kullanılabilecek Devre Elemanları

Arduino projelerinde Arduino kartı ile birçok sensör ve elektronik devre elemanları kullanılmaktadır. İnsanlar çevrelerinde olup bitenleri algılayabilmek için duyu organlarını, makineler ise sensörleri kullanmaktadır. Bu sensörlerden bazıları mesafeyi, sıcaklığı, nemi, yağmuru, ışığı algılayabilmektedir.

Breadboard

Breadboard, artı ve eksi bağlantısı ile elektronik devre bileşenleri arasında bir bağlantı kurar. Solderless board olarak da adlandırılan Breadboard, oluşturulan devrenin test edilmesine olanak sağlar.

Şekil 2. Breadboard

LED (Light Emitting Diode)

LED'ler, üzerinden doğru yönde akım geçtiğinde ortama ışık veren devre elemanlarıdır. İçerisinde bulunan katkı maddeleri nedeniyle beyaz, kırmızı, mavi, yeşil, sarı gibi farklı renklerde ışık yayarlar.

Şekil 3. LED

Push Button

Düğme veya anahtar olarak adlandırılan bu devre elemanı, üzerine basıldığında yazılımlardaki bir sürecin başlamasını ve sürecin kontrolünü sağlar. Devre tasarımına bağlı olarak bu düğmenin kontrol ettiği durumlar değişebilir. Örneğin led yanabilir, sönebilir; motor çalışabilir, durabilir.

Şekil 4. Push Button

Jumper Kablo

Arduino ve devre elemanları arasında bağlantı kurmayı sağlayan elemanlardır. Arduino üzerinden aldığı elektrik akımını bağlanan devre elemanlarına aktararak çalışmalarını sağlar.

Şekil 5. Jumper Kablo

Piezo

Farklı frekanslarda gürültü oluşturan bir tür sesli uyarıcıdır.

Şekil 6. Piezo

Ultrasonik Mesafe Sensörü

Ses dalgaları yardımıyla nesnelerin, sensörün kendisine olan uzaklığını belirleyen bu sensör, 2 cm'den 400 cm'ye kadar 3 mm hata payıyla ölçüm yapabilmektedir. Bu sensör uzaklık okuma, radar ve robot uygulamalarında kullanılabilmektedir.

Şekil 7. Ultrasonik Mesafe Sensörü

Sıcaklık Sensörü

Ortamın sıcaklık değerini çıktı olarak veren ve -40C ile 125C (+/-2C) aralığında değerleri ölçebilen sensör çeşidi-dir.

Şekil 8. Sıcaklık Sensörü

Arduino Avantajları

- Benzer işleri yapan mikrodenetleyici platformlara göre daha ucuz olan Arduino, basit ve kullanışlı bir kullanıcı deneyimine sahiptir.
- Çoğu mikrodenetleyici sistemi Windows ile sınırlıyken Arduino yazılımı Windows, Mac, Linux işletim sistemlerinde çalışır.

Kaynakça

Akman, C. (2021). *Uzaktan eğitimde yapılan Arduino etkinlikleri ile 5. sınıf öğrencilerine problem çözme becerisi kazandırılması: Bir durum çalışması* (Yüksek lisans tezi). Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi.

Altay, G. (2019). *Arduino kullanımının lise öğrencilerinin akademik başarılarına ve programlamaya yönelik tutumlarına olan etkisi* (Yüksek lisans tezi)

Aydın, H. (2021*). Robotik ve kodlama eğitiminin ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin STEM eğitimine yönelik tutum, temel becerileri ve STEM kariyer ilgilerine etkileri* (Yüksek lisans tezi). Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi.

Bal, N. (2019). *Temel robotik eğitiminin ortaokul öğrencilerin 21.yy. becerilerine ve bilgi işlemsel düşünme becerilerine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi.

Baysal, E. , Ocak, G. & Ocak, İ. (2020). *Kodlama ve Arduıno Eğitimleri ile İlgili Lise Öğrencilerinin Görüşleri. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 19* (74), 777-796. DOI: 10.17755/esosder.625496

Cihan, A. (2021). *Robotik öğretiminde farklı kodlama ortamları kullanmanın öğrencilerin problem çözme süreçlerindeki düşünme becerilerine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi.

Deniz, G. (2020). *Programlama eğitiminde Tinkercad kullanımının öğrencilerin bilgi işlemsel düşünme becerisine ve algılarına etkisi* (Yüksek lisans tezi). Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi.

Dizdar, M. (2021). *Robotik kodlama öğretiminde durumlu öğrenme yaklaşımı kullanımının öğrencilerin gerçek hayat problemlerini çözme becerilerine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi.

Eraytaç, Ö. F. (2019). *Robotik kodlama eğitiminde blok tabanlı kodlama yönteminin ortaokul öğrencilerinin akademik başarısına etkisi* (Yüksek lisans tezi). Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi.

Gökbayrak, S. ve Karışan, D. (2017). *Stem etkinliklerinin fen bilgisi öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerilerine etkisi, Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 8*(2), 63-84.

Gürman, Ü. (2019). *Arduino ile müzik eğitiminde materyal tasarımı* (Yüksek lisans). Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi.

Güven, E. (2020). *Ortaokul 5. sınıf fen öğretiminde Arduino destekli robotik kodlama etkinliklerinin kullanılması* (Yüksek lisans tezi). Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi.

Herceg, D., Herceg, D. (2020), Arduino and Numerical Mathematics Informatics in Education 19(2):239-256 DOI:10.15388/infedu.2020.12

Karaahmetoğlu, K. (2019). *Proje tabanlı Arduino eğitsel robot uygulamalarının öğrencilerin bilgisayarca düşünme becerileri ve temel STEM beceri düzeyleri algılarına etkisi* (Yüksek lisans tezi). Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi.

Karalar, H. (2019). *Ortaokul Öğretmenlerinin Fiziksel Programlamaya Yönelik Algıları ve Deneyimleri. Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi, 5*(Özel Sayı), 140-156.

Ntourou, V., Kalogiannakis, M., & Psycharis, S. (2021). *A study of the impact of Arduino and Visual Programming In self-efficacy, motivation, computational thinking and 5th grade students' perceptions on Electricity. Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education, 17*(5).

Öztürk, F. & Özdemir, D. (2020). *The effect of STEM education approach in science teaching: Photosynthesis experiment example. Journal of Computer and Education Research, 8*(16), 821-841. DOI: 10.18009/jcer.698445

Rossano, V., Roselli, T., Quercia, G., (2018). Coding and Computational Thinking with Arduino (2018-October), International Association for Development of the Information Society (IADIS) International Conference on Cognition and Exploratory Learning in the Digital Age (CELDA).

Sarı, U. & Kırındı, T. (2019). *Using arduino in physics teaching: arduino-based physics experiment to study temperature dependence of electrical resistance. Journal of Computer and Education Research, 7* (14), 698-710. DOI: 10.18009/jcer.579362

Sarı, U. ve Yazıcı, Y. Y. (2020). *STEM Eğitimi ve Arduino Uygulamaları Hakkında Öğretmen Adaylarının Görüşleri. SDU International Journal of Educational Studies, 7* (2), 246-261. DOI: 10.33710/sduijes.701220

Secer, M. (2020). *Bilişim teknolojileri ve yazılım dersinde Arduino kodlama ile kâğıt-kalem kodlama uygulamalarının öğrencilerin bilgi işlemsel düşünme becerileri, problem çözme becerileri ve STEM tutumları üzerine etkisi* (Doktora tezi). Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi.

Sefer, F. (2017). *Mikroişlemci arayüzlerle tasarlanan kimya deneylerinin öğretmen adaylarının teknoloji ve kimya öz yeterliklerine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi.

Sinap, V. (2017). *Programlama eğitiminde probleme dayalı öğrenmeye yönelik Arduino etkinliklerinin kullanılması: Bir eylem araştırması* (Yüksek lisans tezi). Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi.

Sökezoğlu Atılgan, D. ve Gürman, Ü. (2020). *Material Design in Music Education Using Arduino Platform. Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, 8* (4), 1377-1402. Retrieved from https://dergipark.org.tr/tr/pub/enad/issue/57561/817202

Taylan Koparan E., Yüksel B., ve Koparan T., (2021). *Arduino ile programlamanın öğrencilerin fen bilimlerine yönelik başarı, öz yeterlilik ve tutumlarına etkisi. Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science, 11*(1), 118-127. https://doi.org/10.5961/jhes.2021.434

Taylan Koparan, E., Yüksel, B. ve Koparan, T. (2021). *Programlamanın Öğrencilerin Fen Bilimlerine Yönelik Başarı, Öz Yeterlilik ve Tutumlarına Etkisi. Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, 11* (1), 118-127.

Tiryaki, A. (2019). *Fen teknoloji mühendislik matematik uygulamalarının üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin tutum, eleştirel düşünme ve yaratıcılıklarına etkileri* (Doktora tezi). Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi.

Yenikalaycı, N. ve Harman, G. (2020). *Arduino ile Kara Şimşek Uygulamasına Yönelik Fen Bilgisi Öğrencilerinin Görüşleri. Trakya Eğitim Dergisi, 10* (3), 704-725. DOI: 10.24315/tred.608086

Ziyagil, H. E. (2021). İlk ve Ortaokul Müzik Derslerinde Arduino Platformunun Nasıl Kullanılacağına İlişkin Değerlendirme ve Örnek Eser Kodlaması. Yegâh Musiki Dergisi, 4 (1), 37-57. DOI: 10.51576/yegâh.945386

BÖLÜM 7

MATEMATİK EĞİTİMİNDE APPINVENTOR İLE MOBİL UYGULAMA GELİŞTİRME

Doç. Dr. Bahadır YILDIZ*

Hazırlık Soruları

1. Blok kodlama ile mobil uygulama geliştirilebilir mi?
2. Mobil uygulamalar matematik eğitiminde nasıl kullanılabilir?
3. App Inventor ile bir matematik uygulaması geliştirdiğinizde öğrencilerin hangi matematiksel düşünme becerilerini destekleyebilirsiniz?

Özet

Bu bölümde MIT tarafından geliştirilen, çevrimiçi olarak mobil uygulamalar kodlamaya olanak sağlayan *App Inventor* yazılım ele alınmıştır. Çok kısa bir sürede öğrenilebilen ve anlık olarak kodlama sonuçlarını izleme şansı veren yazılım ücretsiz olarak https://appinventor.mit.edu adresinde yer almaktadır ve bir Google hesabı ile kullanılabilmektedir. Çok temel uygulamalara ek olarak oldukça karmaşık ve çok boyutlu mobil uygulamalar geliştirilebilen yazılım derslerde de etkili biçimde kullanılabilmektedir. Bölümde öncelikle teknik olarak kullanımı anlatılan kodlama ortamının daha sonra derslere yönelik etkinliklerde de nasıl kullanılacağı uygulamalı olarak sunulmaktadır.

Giriş

Blok tabanlı programlama araçları, özellikle eğitimde algoritmik düşünce ve problem çözme becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlaması nedeniyle giderek daha fazla tercih edilmektedir. MIT tarafından geliştirilen App Inventor, bu araçların güçlü bir örneği olarak, kullanıcı dostu ve görsel bir programlama ortamı sunmaktadır. Bu platform, öğretmenlerin ve öğrencilerin mobil uygulamalar geliştirerek matematiksel kavramları daha

* Hacettepe Üniversitesi, bahadir@bahadiryildiz.net, ORCID: 0000-0003-4816-3071

somut bir şekilde öğrenmelerini ve öğretmelerini sağlamaktadır. App Inventor'ın ücretsiz erişim sunması ve blok tabanlı bir arayüze sahip olması, kodlama becerilerinin öğrenimini hem erişilebilir hem de eğlenceli bir hale getirmektedir. Araştırmalar, bu tür araçların öğrencilerin kavramsal matematik anlayışını güçlendirdiğini ve matematiğe yönelik olumlu tutum geliştirmelerine olanak tanıdığını ortaya koymuştur (Totan & Korucu, 2023).

App Inventor'ın matematik eğitimi bağlamında kullanımı sınırlı olsa da benzer blok tabanlı programlama araçlarının etkilerini inceleyen çalışmalar bu platformun potansiyelini desteklemektedir. Örneğin öğretmen adaylarının blok tabanlı programlama araçlarını kullanarak matematiksel kavramları daha iyi açıkladıkları ve öğrencilerde anlamlı öğrenme sağladıkları gösterilmiştir (Gleasman & Kim, 2020). Bu araçlar sayesinde öğrenciler, algoritmik düşünceyi öğrenmekle kalmaz, aynı zamanda matematik problemlerini programlama yoluyla çözme becerileri kazanır. Ayrıca, App Inventor gibi araçlar öğrencilere yazılım geliştirme süreçlerini tanıtarak teknoloji yaratımında aktif rol almalarını sağlar.

Blok tabanlı programlama araçlarının eğitimdeki diğer etkilerini inceleyen araştırmalar, bu araçların STEM eğitimi için güçlü bir temel sunduğunu vurgulamaktadır. Örneğin Bloky adlı bir uygulamanın kullanıldığı bir çalışmada, öğrencilerin kodlamaya yönelik öz yeterlik algısının ve algoritmik düşünce becerilerinin anlamlı şekilde arttığı bulunmuştur (Totan & Korucu, 2023). Bu araçların sağladığı etkileşimli öğrenme ortamları, soyut matematik kavramlarının somutlaştırılmasında etkili bir yol sunmaktadır.

Sonuç olarak, App Inventor ve benzeri blok tabanlı programlama araçları, matematik eğitiminde hem öğretmenler hem de öğrenciler için güçlü birer araçtır. Bu tür platformlar, öğrencilere matematiksel kavramları öğrenme ve uygulama fırsatı sunarken, aynı zamanda kodlama becerilerini geliştirme olanağı sağlar.

MIT tarafından geliştirilen App Inventor kendi web sitesinde (https://appinventor.mit.edu/about-us) şöyletanıtılmaktadır:

> "*App Inventor, herkesin - hatta çocukların bile - Android telefonlar, iPhone'lar ve Android/iOS tabletler için tamamen işlevsel uygulamalar oluşturmasına olanak tanıyan sezgisel, görsel bir programlama ortamıdır. MIT App Inventor'a yeni başlayanlar 30 dakikadan kısa bir sürede basit bir ilk uygulamaya sahip olabilirler. Dahası, blok tabanlı aracımız, geleneksel programlama ortamlarından çok daha kısa sürede karmaşık, yüksek etkili uygulamaların oluşturulmasını kolaylaştırır. MIT App Inventor projesi, başta gençler olmak üzere tüm insanları teknoloji tüketiminden teknoloji yaratımına geçmeleri için güçlendirerek yazılım geliştirmeyi demokratikleştirmeyi amaçlamaktadır.*
>
> *Profesör Hal Abelson liderliğindeki MIT CSAIL personeli ve öğrencilerinden oluşan küçük bir ekip, uluslararası bir mucitler hareketinin çekirdeğini oluşturuyor. Bu çekirdek ekip, MIT App Inventor etrafında eğitim faaliyetlerine öncülük etmenin ve etkileri üzerine araştırma yapmanın yanı sıra 6 milyondan fazla kayıtlı kullanıcıya hizmet veren ücretsiz çevrimiçi uygulama geliştirme ortamını sürdürmektedir."*

Son dönemde erişim, öğrenme, kullanım ve uygulama kolaylığı nedenleriyle tercih edilen blok tabanlı araçların en güçlülerinden birisi olan APPInventor mobil cihazlar için uygulama geliştirmeyi deyim yerindeyse çocuk oyuncağı haline getirmektedir. Ücretsiz çevrimiçi (https://appinventor.mit.edu/) erişim ve kullanım sunan bu uygulama ile internet bağlantısı bulunan bir bilgisayar ile istenilen yerde mobil uygulamalar geliştirilebilmektedir.

Web sitesi içerisinde tasarım aracının yanında öğretmen ve öğrenenler için pek çok kaynak sunmaktadır. Şekil 2'de yer alan görsel web sitesinin giriş ekranını göstermektedir. Burada yer alan Educators menüsü ile eğitsel içeriklere, Resources bağlantısı ile de kaynaklara erişmek mümkün olmaktadır. Ücretsiz bir girişim olması nedeniyle bağışları kabul etmektedir. Donate düğmesi ile sisteme istenilen miktarda bağışta bulunmak da mümkündür.

Şekil 1. MIT App Inventor Web sitesi genel görünüm

Sol üstte yer alan logonun hemen yanındaki Create Apps! düğmesi ile tasarım ekranına ulaşılmaktadır ve mobil uygulamalar geliştirmeye başlanabilmektedir. Uygulama geliştirmek için bir adet gmail eposta adresine ihtiyaç duyulmaktadır. Create Apps! düğmesine basılmasının ardından Gmail hesabınız ile giriş yapmanız istenecektir. Girişin ardından Şekil 2'de yer alan ekran sizi karşılayacaktır. İlk açılışta boş bir liste ile karşılaştığımız bu ekran projeler yaptıkça projelerin listelendiği bir yapıya kavuşacaktır.

Şekil 2. APP Inventor Proje Listesi Ekranı

"Start new project" düğmesi ile yeni bir proje başlatabilirsiniz. İlk projemize bir isim vererek projemizi oluşturabilir ve tasarım ekranına geçerek arayüz incelemesine devam edebiliriz. Yeni proje oluşturulmasının ardından Şekil 3'te yer alan tasarım penceresi açılmaktadır.

Şekil 3. Tasarım Ekranı

Şekil 3'te yer alan tasarım ekranı temel olarak beş bölümden oluşmaktadır:

Palette: bu bölüm uygulamada kullanılacak bileşenlerin yer aldığı listedir. Bu bölümden uygun bileşenler seçilerek ekrana taşınır ve kodlanabilir.

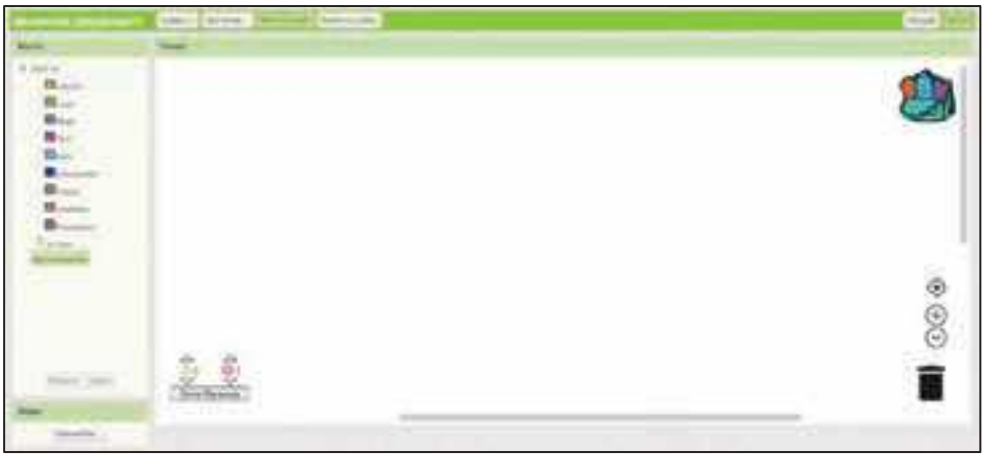
Viewer: bu bölüm uygulamanın görsel tasarımının yapıldığı yerdir. Phone size yazan açılır menüden bir telefon, tablet ya da monitör boyu seçilerek farklı ekranlara uygun tasarımlar gerçekleştirilebilir.

Components: bu bölümde uygulamaya eklenmiş olan bileşenler listelenir, buradan ilgili bileşen seçilerek kodlaması ya da diğer ayarları yapılabilir.

Media: bu bölüm uygulama içerisine görüntü, ses gibi dosyaların yüklenmesini sağlar. Yüklenmiş olan dosyalar yine bu bölümde "Upload File…" düğmesinin hemen üstünde listelenir.

Properties: bu bölüm seçilen bileşenlerin ayarlarının yapıldığı ve özelliklerinin değiştirildiği seçenekleri içerir. Ad, renk, boyut, hizalama gibi genel ayarların yanında seçilen bileşene özel ayarlar da yer almaktadır.

Properties ekranının hemen üstünde yer alan "Designer" ve "Blocks" düğmeleri ise görsel tasarım ile blok kodlama ekranları arasında geçişi sağlamaktadır. Şekil 3 Designer düğmesi ile açılan ekranı göstermektedir. Blocks düğmesine tıklandığında Şekil 4'te yer alan ekrana ulaşılmaktadır.



Şekil 4. Blok kodlama ekranı

Şekil 4'te yer alan kodlama ekranı temel olarak üç bölümden oluşmaktadır:

Blocks: Blok kodlama araçlarının bulunduğu bölümdür, kategorilere ayrılmış kodlar ve eklenen bileşenlere özel kod bloklarına erişmeyi sağlar. Tasarım ekranına bileşenler eklendiğinde listenin altında isimleri yer alacak ve tıklandığında özel kodlar görünür olacaktır. Örneğin Şekil 5'te Control kategorisindeki kodlar görünmektedir.

Şekil 5. Kod Blokları

Kaynakça

Gleasman, C., & Kim, C. M. (2020). Pre-service teacher's use of block-based programming and computational thinking to teach elementary mathematics. Journal of Technology and Teacher Education.

Massachusetts Institute of Technology. (n.d.). About us. MIT App Inventor. https://appinventor.mit.edu/about-us

Totan, H. N., & Korucu, A. T. (2023). The effect of block-based coding education on the students' attitudes about the secondary school students' computational learning skills and coding learning: Blocky sample. Participatory Educational Research, 10(1), 101–114.

BÖLÜM 8

MATEMATİK EĞİTİMİNDE PYTHON TURTLE KAPLUMBAĞA GEOMETRİSİ KULLANIMI

Melike Nur KÖROĞLU*

Hazırlık Soruları:

- Kaplumbağa Geometrisi nedir?
- Kaplumbağa geometrisi güncel programlama dilleri ile kodlanabilir mi?
- Matematik eğitiminde Python Turtle nasıl kullanılır?

Özet

Python, öğrenim kolaylığı sayesinde yeni başlayanlar tarafından sıkça tercih edilen bir programlama dili olarak kullanılmaktadır. Python'ın en önemli avantajlarından biri, açık erişimli ve zengin kütüphanelere sahip olmasıdır. Bu kütüphanelerde yer alan hazır kodlar, kullanıcıların istedikleri uygulamaları kolayca hayata geçirmelerini sağlar. Grafikler veya görsel arayüzler oluşturmak için kullanılabilen kütüphanelerden biri de Python Turtle'dır. Turtle modülü, temel grafiklerin oluşturulmasına olanak tanıyan bir araç olarak öne çıkar.

Başlangıçta kaplumbağa geometrisi, algoritma öğretimi için geliştirilmiş olup, zamanla matematiksel süreçlerde de kullanılmaya başlanmıştır. Kaplumbağa geometrisi, yalnızca teorem ve ispatların sunulmasında değil, aynı zamanda matematiği keşfetmek için bir araç olarak kullanılır. Teoremler ortaya konduğunda ve ispatlandığında, yeni fikirler üretmeye ve keşfedilen kavramlar hakkında düşünmeye teşvik eder. Bu bölümde Python Turtle ile ilgili temel bilgiler sunulacak ve bu araçla yapılan kodların işleyişi gösterilecektir. Ayrıca, matematik eğitiminin farklı aşamalarında kullanılabilecek örnekler incelenecektir.

* IT:U Interdisciplinary Transformation University, melike.koeroglu@it-u.at, ZORCID: 0000-0003-0096-534X

Giriş

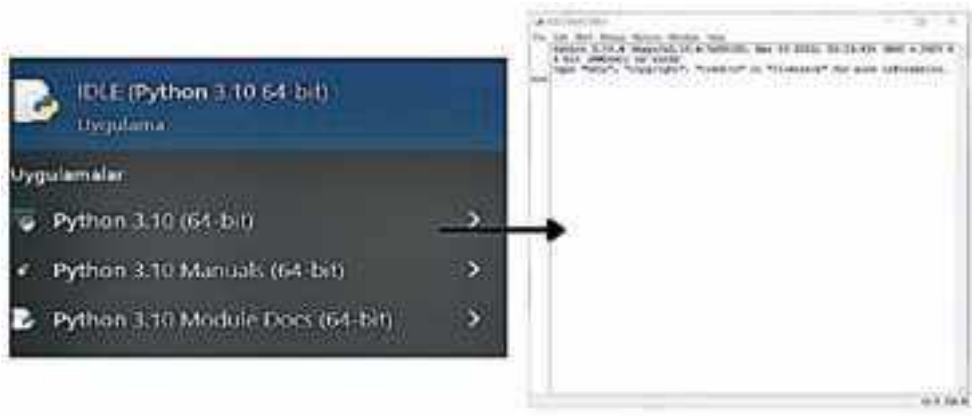
Bilgisayar ekranında oluşturulan görseller genellikle piksel veya vektör tabanlıdır. Vektör grafikleri, ekranda çizilebilecek çizgiler veya şekillerin tanımlandığı bir yöntem olup, bu grafikler çizim alanında genellikle çizim düzleminde ve x, y koordinat düzleminde hareket ederler. Vektör grafiklerinin yanı sıra kullanıcı deneyimini zenginleştiren ve etkileşimli bir ortam sağlayan Grafiksel Kullanıcı Arayüzleri (GUI'ler) de günümüzde önemli bir rol oynamaktadır. GUI'ler sayesinde ise bir kullanıcı ile bilgisayar arasında bilgi alışverişinin yapılabileceği zengin bir ortam sağlanabilir. GUI'ler, grafik nesneleri sürüklemek veya tıklamak için fareyi kullanmak gibi eylemler gerçekleştirerek kullanıcıların bir programın davranışını kontrol etmelerini sağlar. GUI'ler, kullanıcılara eylemlerinin etkilerini gösteren anında görsel geri bildirim sağladıklarından, programları kullanmayı çok daha sezgisel ve öğrenmesi daha kolay hale getirebilir. Grafikler ve GUI'ler oluşturmak için kullanılabilecek birçok Python kütüphanesi vardır. Python Turtle da bu kütüphanelerden birisidir ve Python'un standart kitaplığının bir parçası olarak gelir. Kaplumbağa (Turtle) modülü, kaplumbağa grafiklerinin bir uygulamasıdır ve temel grafiklerin oluşturulmasını sağlar.

Kaplumbağa modülünün temelini oluşturan fikir, çocuklara programlamayı tanıtmak için tasarlanmıştır ve 60'lı yıllardaki Logo programlama diline dayanmaktadır. Logo'nun kaplumbağası, kalemle çizim yapabilen, dokunmatik sensörleri bulunan ve hareket edebilen radyo kontrollü robotlardan oluşur. Logo'nun kaplumbağasından ilham alınarak oluşturulan Kaplumbağa modülleri ile de grafik çizmeye ek olarak resim de çizmemize olanak sağlar. Programı çalıştırdığımızda bir düzlem üzerinde hareket eden ok şeklinde işaretçi İleri, geri, sağ ve sola temel komutlarla hareket ettirebilir. Ok şeklindeki işaretçiyi kaplumbağa şeklinde de kullanabiliriz. Kaplumbağanın pozisyonunu ve yönünü ayarlayabilen, ileri ve geri hareketini kontrol edebilen, tuttuğu kalem tipini belirleyebilen komutlar sağlayan modüle Kaplumbağa modülü denir

Kaplumbağa modülüyle Python'da kodlama yapabilmek için öncelikle bilgisayarınıza Python'u yüklemeniz gerekmektedir. Bunun için Şekil 1'de yer alan www.python.org adresinden Downloads bölümünden uygun sürümü indirip kurulur.

Şekil 1. Python Web Sitesi

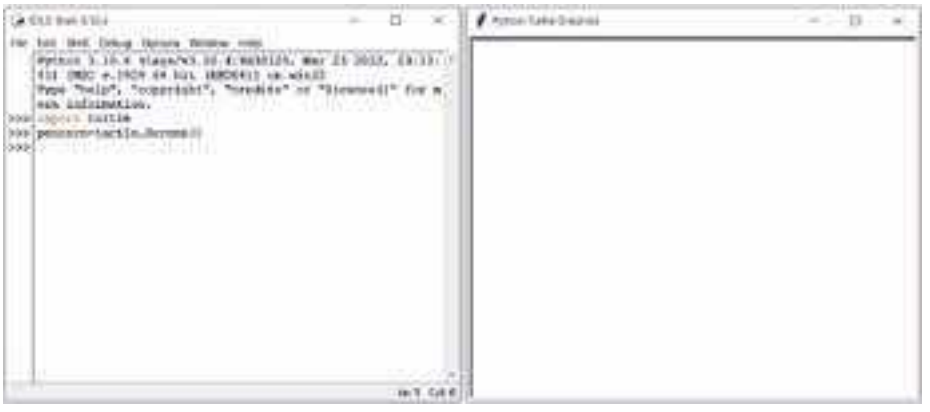
Ardından Python ile birlikte kurulan Şekil 2 de gösterilen IDLE isimli arayüzü açarak kodlamaya başlanır.



Şekil 2. IDLE arayüzüne erişilmesi ve IDLE arayüzü

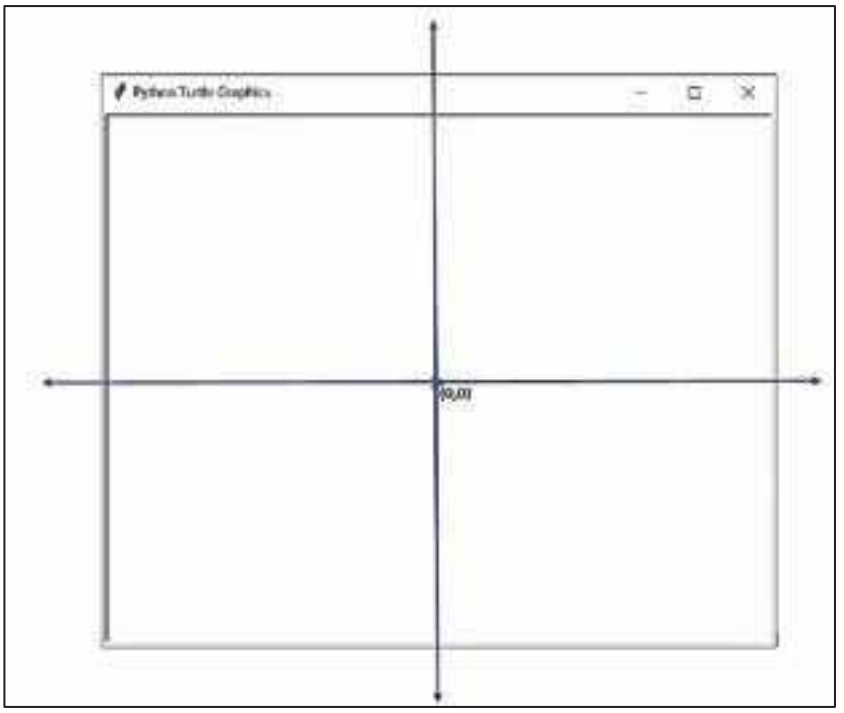
Turtle Modülünü açmak için Şekil 3'de gösterilen *import turtle k*omutu yazılıp entre tuşuna basıldığında kütüphane eklenir ve *pencere=turtle.Screen()* komutu ile kaplumbağın gezeceği pencere açılır.

Kodlar yazıldıktan sonra **entre** tuşuna basmayı unutmayalım!



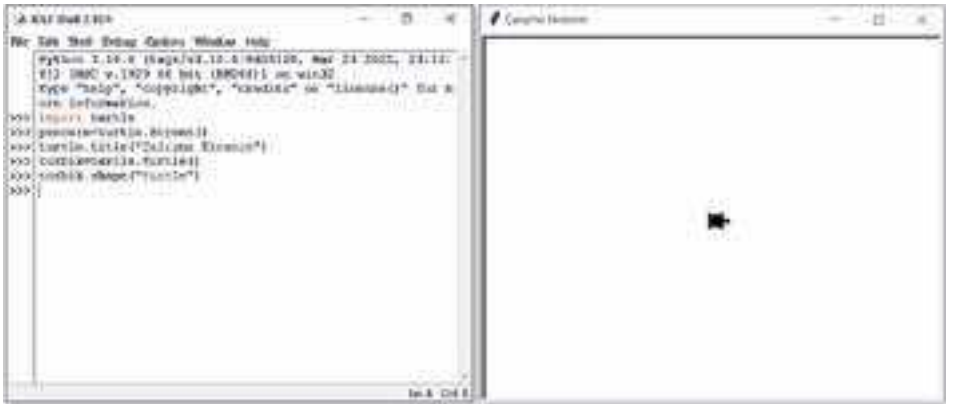
Şekil 3. Python Turtle modülünün açılması

Açılan pencere Şekil 4 de gösterildiği gibi koordinat sistemi üzerine inşa edilmiştir. Pencere üzerinde bulunan her nokta sıralı ikiliye karşılık gelmektedir. Çizim yapılması için işaretçi çağırıldığı zaman (0,0) noktasında oluşmaktadır.



Şekil 4. Pencerenin koordinat düzleminde gösterilmesi

Python Turtle Graphics ismi ile açılan turtle.title(*"Çalışma Ekranım")* kodunu kullanarak değiştirebilir. Klasik versiyona bağlı kalarak bir üçgen ile temsil edilen tosbiki gerçek bir kaplumbağaya da dönüştürmek mümkündür. Bunun için *tosbik.shape("turtle")* kodunu kullanmak yeterli olacaktır. Şekil 5 'de gösterilmiştir.



Şekil 5. İşaretçinin kaplumbağa şekli alması

Kaynakça

Leping, V., Lepp, M., Niitsoo, M., Tõnisson, E., Vene, V., & Villems, A. (2009, June). Python prevails. In *Proceedings of the International Conference on Computer Systems and Technologies and Workshop for PhD Students in Computing* (pp. 1-5).

Tanenbaum, A.S., Renesse, R. van, Staveren, H. van., Sharp, G.J., Mullender, S.J., Jansen, A.J., and Rossum, G. van: "Experiences with the Amoeba Distributed Operating System," Communications of the ACM, vol. 33, pp. 46-63, Dec. 1990. (also on-line at http://www.cs.vu.nl/pub/amoeba/)

Papert, S. (1996). An exploration in the space of mathematics educations. *Int. J. Comput. Math. Learn.*, *1*(1), 95-123.

Svistkov, A. I., Sutchenkov, A. A., & Tikhonov, A. I. (2021, March). STEM and STEAM technologies in problem solving with python. In *2021 3rd International Youth Conference on Radio Electronics, Electrical and Power Engineering (REEPE)* (pp. 1-6). IEEE.

Ratnadewi, R., Pandanwangi, A., & Prijono, A. (2021). Learning mathematics through art in a faculty of engineering. *World Transactions on Engineering and Technology Education*, 271-275.

Hsu, C. C., & Wang, T. I. (2018). Applying game mechanics and student-generated questions to an online puzzle-based game learning system to promote algorithmic thinking skills. *Computers & Education*, *121*, 73-88.

Tabet, N., Gedawy, H., Alshikhabobakr, H., & Razak, S. (2016, July). From alice to python. Introducing text-based programming in middle schools. In *Proceedings of the 2016 ACM Conference on Innovation and Technology in Computer Science Education* (pp. 124-129).

Vidal Duarte, E., Castro Gutierrez, E., & Aedo, M. (2017, June). When the Robot Meets the Turtle: A Gentle Introduction to Algorithms and Functions. In *Proceedings of the 2017 ACM Conference on Innovation and Technology in Computer Science Education* (pp. 78-79).

Vidal Duarte, E. (2016, July). Teaching the first programming course with Python's turtle graphic library. In *Proceedings of the 2016 ACM Conference on Innovation and Technology in Computer Science Education* (pp. 244-245).

Gowrishankar, S., & Veena, A. (2018). *Introduction to python programming*. CRC Press.

The Python website. (n.d) What is Python? Retrieved January 9, 2022, from https://www.python.org/doc/essays/blurb/

Aydoğdu, Ş., (2020). Algoritma ve Programlama. Pegem akademi,

LillyWhite, S., (2021). What is Python used for? 10 practical Python uses. Retrieved April 9, 2021, from https://www.futurelearn.com/info/blog/what-is-python-used-for

Van Rossum, G., & Drake Jr, F. L. (1995). *Python tutorial* (Vol. 620). Amsterdam, The Netherlands: Centrum voor Wiskunde en Informatica.

Python, R. (2015). Python Basics: A Practical Introduction to Python 3.

METİNDİLBİLİM VE TÜRKÇE ÖĞRETİMİ

UYGULAMALI BİR YAKLAŞIM

Prof. Dr. Şükran DİLİDÜZGÜN

Gözden Geçirilmiş
3. Baskı

Ankara
2025

METİNDİLBİLİM VE TÜRKÇE ÖĞRETİMİ
UYGULAMALI BİR YAKLAŞIM

Prof. Dr. Şükran DİLİDÜZGÜN

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

Yayıncı Sertifika No: 49260
Matbaa Sertifika No : 47479
ISBN : 978-625-5525-62-8
e-ISBN : 978-625-5525-63-5
ROR : 01ek5g375
ISNI : 0000000485146649
Kapak Tasarımı : Anı Yayıncılık
Mizanpaj : Anı Yayıncılık
Baskı : Vadi Grafik Tasarım Ltd. Şti.
Adres : İvedik Org. San. Bölgesi 88 Oto 3. Bölge
1420. Cad. No: 58/5 Yenimahalle-ANKARA
Tel : 0 312 395 85 71

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

METİNDİLBİLİM VE TÜRKÇE ÖĞRETİMİ
UYGULAMALI BİR YAKLAŞIM

DİLİDÜZGÜN, Şükran

Anı Yayıncılık, Ankara/Türkiye
2025, Gözden Geçirilmiş 3. Baskı
viii +336 Sf., 16x24 cm
ISBN : 978-625-5525-62-8
e-ISBN : 978-625-5525-63-5
ROR : 01ek5g375
ISNI : 0000000485146649

Dil, Edebiyat, Türkçe, Eğitim
Metindilbilim, Metin, Söylem, Anlatım, Betimleme, Tümce, Sözcüksel Bağlaşıklık, Metin Türleri, Türkçe Öğretimi, Metin Çözümleme, Öykü, Haber, Deneme, Şiir

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

A harfinin evrimi

ÖN SÖZ

Türkçe öğretiminin genel amacı; öğrencilerin anlama ve anlatma becerileri kapsamında her türlü yazılı ve sözlü iletişim ortamına yetkin olarak katılabilecekleri iletişimsel yetilerini geliştirmek; dili değil dil kullanımını içselleştirmelerini sağlamaktır. Bir dilde sözcüklerin anlamlarını ve dil yapılarının işlevini bilmek o dili kullanabilmek için yeterli değildir. Türkçe dersi, bir bilgi dersi değil beceri dersi olmalıdır. Türkçe derslerinde öğrencilere dille düşünerek dili kullanma ortamları yaratılmalıdır.

Sözcükler ve dil yapıları anlam ve işlevlerini ancak kullanıldıkları bağlam içinde kazanırlar; dil yapılarının bağlam içinde anlam kazanmasıyla iletişimsel bir amacın oluşturulacağı en küçük birim ise metindir. Türkçe öğretimi bir metin çözümleme ve oluşturma süreci olarak ele alınmalıdır. Bu bağlamda metinler üzerine hazırlanan etkinlikler bir içerik oluştururken öğrenciler ders sırasında bilişsel ve üstbilişsel süreçleri işletme olanağı bulacaklardır. Türkçe Öğretimi Programlarına bakıldığında beceriler için ifade edilen kazanımların aslında metin odaklı oldukları görülmektedir; ancak kazanımları geliştirmeye yönelik etkinliklerin ise bunları gerçekleştirme nitelikleri yetersiz kalmaktadır. Türkçe öğretiminin bu bağlamda bilimsel bir temele oturtulması ve etkinliklerin öğrencilerin metin edincini geliştirmeye yönelik belli bir amaç taşımaları gerekmektedir.

Metin edinci geliştirmiş öğrenciler tüm becerileri kullanarak her ortamda iletişime girebilen bireyler haline geleceklerdir. Dili kullanabilmek düşüncebilmektir; Türkçe derslerinde öğrencilerin dille düşünecekleri ortamlar yaratılmalıdır. Dili somutlaştıran da insanların farklı iletişimsel amaçları doğrultusunda oluşturdukları metinlerdir. Metinler, Türkçe derslerinde düşünme aracı durumuna getirilen materyaller olarak ele alınmalı, metinler üzerine yapılan etkinliklerle dil kullanımı irdelenmeli ve içselleştirilmelidir.

Metindilbilim; metin olan ile olmayanı ayırt etme, metin oluşturma koşullarını belirleme, metinde yapı işlev ilişkisini sorgulama ve metin türlerini sınıflamayı araştırma konusu yapmış bir bilim olduğu için çağdaş dilbilimsel çalışmaların ışığı altında metin ve söylemi odak noktası yapmayı hedefleyen çağdaş dil öğretimi için bilimsel bir temel oluşturmaktadır. Metin olmadan iletişim gerçekleşemez; her iletişimsel amaç da belli dil yapılarını gerektirdiğinden metin türleri ortaya çıkar ve türsüz metin olmaz. Bu nedenle Türkçe öğretiminin amacı metin türü edincini geliştirmek olmalıdır.

Bu düşünceler ışığında; öğrencilerin dilsel becerilerini geliştirmede ve Türkçe Öğretim Programları'nda ifade edilen kazanımları gerçekleştirmede metin yapısı temelli Türkçe öğretimi için metindilbilim ölçütlerini karşılayan etkinliklerin nasıl düzenlenmesi gerektiği konusunda uygulamalı bir yaklaşımı benimseyen bu çalışma, ilk önce bir doktora tezi olarak gerçekleştirilmiştir. Alana büyük katkı

sağlayacağı düşüncesi ile alanda daha fazla araştırmacı, kitap yazarı, akademisyen, öğretmen ve öğretmen adayına ulaşmak için de kitap olarak basılmıştır. Bu basım ile de uygulamalı örnekler daha da zenginleştirilerek yeni çalışmalar ve etkinlikler için ufuk açılacağı düşünülmektedir.

Bu kitap metindilbilim ile yeni tanışan öğrenciler ve metindilbilimden yararlanarak metinler üzerine etkinlik tasarlama becerisini geliştirmek için basit anlatımıyla kılavuz nitelikli bir kitaptır. Bu kitabın 1. baskısından sonra yine Anı Yayıncılıktan bu kitabın devamı niteliğinde çıkan Süreç ve Tür Odaklı Okuma ve Yazma Eğitimi kitabında yer alan etkinliklerle ise öğretmenler ve öğretmen adayları metinleri kullanarak öğrencilerinin dil becerilerini geliştirmede daha yetkin duruma geleceklerdir.

Prof. Dr. Şükran Dilidüzgün
İstanbul, 2025

İÇİNDEKİLER

GİRİŞ 1

1. BÖLÜM: METİNDİLBİLİM 5
Metindilbilimin Gelişim Çizgisi 5
Metindilbilimin Genel Amacı 15
Metindilbilim ve Söylem Çözümlemesi 16

2. BÖLÜM: METİN 21
Metin Kavramı 21
Metin ve Söylem 23
Metin Oluşturma Ölçütleri 27

3. BÖLÜM: METİN TÜRÜ BELİRLEYİCİ ÖLÇÜTLER 37
İletişim İşlevi 42
1. Betimleme İşlevi 46
2. Anlatım İşlevi 47
3. Çağrı İşlevi 47
Yapı 48
1. Küçük Ölçekli Yapı 50
Dilbilgisel Bağlaşıklık 51
Gönderim 51
Değiştirim 55
Eksilti 56
Bağlaçlar 57
Koşutluk 60
Zaman ve Görünüş 60
İşlevsel Tümce Görüngesi 62
Titremleme 63
Sözcüksel Bağlaşıklık 63
Yineleme 64
Eşdizimsel Örüntüleme 67

2. Büyük Ölçekli Yapı 67
Yapı Etmenleri 71
Bağlamsal Düzlem 71
Metin-içi Belirtkeler 72
Büyük Ölçekli Kurallar 75
Büyük Ölçekli Yapı Ölçütleri 76
İşlev 77
Başlık 77
Konu 78
Anahtar sözcükler 78
Ana Düşünce Tümcesi 78
İçerik Şeması 79
Konu Değişimi Belirleyicileri 81
Biçem 81
Özet 86
Sonuç Tümcesi 87
3. Üstyapı 87
Yapı ve İletişim İşlevi Bağlamında Metin Türleri 93
Betimsel Metin 98
Anlatısal Metin 99
Kanıtlayıcı Metin 101
Açıklayıcı/Bilgi İletici Metin 103
Çağrısal Metin 107

4. BÖLÜM: METİNDİLBİLİMSEL BİR BAKIŞLA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ 111
Dil, Düşünce ve Metin 111
Metin-Odaklı Türkçe Öğretimi 114
Metindilbilim ve Türkçe Öğretimi 120
Türkçe Ders Kitaplarına Metindilbilimsel Bir Bakış 132

5. BÖLÜM: TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE METİNDİLBİLİMSEL BAKIŞ AÇISIYLA METİN ÇÖZÜMLEME VE ETKİNLİK OLUŞTURMA 141

Metin Çözümleme ve Etkinlik Oluşturma Yöntem ve Teknikleri 141

Anlatısal Metin Türü Olarak Öykü 146

Öyküde Metinsellik Özellikleri 146

'Gölgem ve Ben' Örneğinde Öykü Çözümleme ve Etkinlik Oluşturma 150

Küçük Ölçekli Yapıya Yönelik Çözümleme ve Etkinlikler 150

Büyük Ölçekli Yapıya Yönelik Çözümleme ve Etkinlikler 191

Üstyapıya Yönelik Çözümleme ve Etkinlikler 228

Açıklayıcı / Bilgi İletici Metin Türü Olarak Haber 236

Haberin Metinsellik Özellikleri 237

'Buluttan 'deprem' kapıyor' Örneğinde Haber 244

Küçük Ölçekli Yapıya Yönelik Çözümleme ve Etkinlikler 244

Büyük Ölçekli Yapıya Yönelik Çözümleme ve Etkinlikler 261

Üstyapıya Yönelik Çözümleme ve Etkinlikler 280

Karşılaştırmalı Genel Değerlendirme 283

6. BÖLÜM: UYGULAMA ÖRNEKLERİ 289

Uygulama Örneği 1: "Şakacı Bulut" Öykü 290

Uygulama Örneği 2: "İhtiyar Çilingir" Öykü 300

Uygulama Örneği 3: "Mavi ve Kara" Deneme 308

Uygulama Örneği 4: "İstanbul'u Dinliyorum" Şiir 313

SONUÇ 317

KAYNAKÇA 319

Ek 1: 'Gölgem ve Ben' Başlıklı Öykü 327

Ek 2: 'Buluttan 'deprem' kapıyor' Başlıklı Haber Metni 329

Ek 3: 'Şakacı Bulut' Başlıklı Öykü 330

Ek 4: 'İhtiyar Çilingir' Başlıklı Öykü 332

Ek 5: 'Mavi ve Kara' Başlıklı Deneme 334

GİRİŞ

Çağımızın karmaşık koşulları, farklı niteliklerle donanmış bireylerin yetiştirilmesini gerekli kılmaktadır. İnsanı diğer canlılardan ayıran temel özellik dil olduğuna göre, insanın yeni koşullara uygun biçimde farklılaşması, diğer bir deyişle kültür gelişimi de dil aracılığıyla olur. Bu nedenle ülkemizde nitelikli insan yetiştirme tartışmalarının temel alanlarından biri de hiç kuşkusuz, Türkçe eğitimidir. Nitelikli Türkçe eğitiminin bireyi yaşamın diğer tüm alanlarında da güçlü kılacağı açıktır. *Metindilbilim ve Türkçe Öğretimi-Uygulamalı Bir Yaklaşım* başlıklı bu çalışmayı yönlendiren temel düşünce, Türkçe öğretim ve eğitim sürecinde kuramsal dayanakları olan uygulamaların geliştirilmesine katkıda bulunabilmektir.

Dil öğretiminin/dil eğitiminin özünü, dilin iletişim bağlamına göre etkili ve yerinde kullanımına erişebilmek oluşturur. Bu da, bilimselliği kaçınılmaz kılar ve dile ilişkin geliştirilen kuramlar da yol gösterici olarak ele alınmalıdır. Ancak bu bağlamda önemli olan, kuramsal görüşlerin uygulamalara yansıtılabilmesi ve uygulamalarda yol gösterici olarak işlenebilmesidir. Metindilbilim metne bakışa yeni boyutlar getiren bir araştırma alanıdır. Duygu ve düşünceleri üretme, aktarma, anlama sürecinde metinler oluşturulduğuna göre, iletişim birimleri olan metin türlerinin bilincinde olarak çalışmak nitelikli bir Türkçe öğretiminde de yararlı olabilir. Bu çalışma, bu savı sorgulayarak somutlaştırmaya yöneliktir.

İnsanlararası iletişim, bağlama göre farklı dilsel yapılar kullanılarak oluşturulan farklı metin türleri aracılığıyla gerçekleştirilir. Bu nedenle, gerek yazılı gerek sözlü metinler, dil öğretim ve eğitim sürecinin olmazsa olmaz ögeleridir. Dil becerilerinin geliştirilmesi de metinler aracılığıyla yapılan etkinliklerle sağlanır. Ancak burada üzerinde durulması gereken nokta, metinleri türlerine özgü işlev ve yapılarıyla ele alabilmek, metin çalışmalarını da bu doğrultuda gerçekleştirebilmektir. Özellikle yazılı metinlere yönelik çalışmalarda hangi etkinliğin hangi metin türü için uygun ve yararlı olabileceğini belirlemeden yapılan çalışmaların etkili olacağı da düşünülemez. Değişik iletişimsel işlevler taşıyan metin türleri yaşamı dilde somutlaştıran araçlardır. Çünkü metin türünü ve o türün içerdiği ortak özellikleri belirleyen toplumsal-kültürel bağlamdır. Bu nedenle dil eğitiminde öncelikle geliştirilmesi gereken yönlerden biri de, metin bilgisini ve bilincini geliştirebilmektir. Diğer bir anlatımla, dil öğretimi ve eğitimi sürecinde metin türü bilincini, dolayısıyla metin çözümleme ve üretme yetisini geliştirmek öne çıkan amaçlardan biri olmalıdır. Kısacası, Türkçeyi gerek yazılı gerek sözlü düzlemde etkin ve verimli bir biçimde kullanabilmek, hem iletişim bağlamına uygun metin üretebilmek hem de iletilen metni anlayabilmek

demektir. Bunun yolu da, metin türü edincini kazandırmak ve geliştirmekten geçer. Bu görüşün yönlendirmesiyle özellikle 20. Yüzyıl'ın ikinci yarısında yoğunlaşarak günümüze değin uzanan metinlerle ilgili çalışmalar metindilbilim alanının bilimsel bir alan olarak gelişmesine ve günümüzde dil eğitiminin de bir uğraş alanı olarak görülmesine yol açmıştır. İşte dilsel iletişimde metin ögesinin önemi, Türkçe öğretiminde kuram uygulama ilişkisini kurmayı amaçlayan bu çalışmada metindilbilimin kuramsal dayanak olarak ele alınmasının da gerekçesidir. Türkçe öğretiminde bilimsel bir kaynak olarak metindilbilimden nasıl ve ne yönde yararlanılabileceğini açıklamak, metindilbilimin öngördüğü çalışma yollarının neler olabileceği ve uygulamaya nasıl dönüştürebileceği bu çalışmanın ana yönelimlerini oluşturacaktır. Çalışmayı yönlendiren temel amaç da, Türkçe ders kitaplarında yer alan ya da ders içi etkinliklerde işlenen metinlerin metindilbilimsel bir bakış açısıyla nasıl çözümlenebileceğini ve metin türüne göre etkinliklerin nasıl farklılaştırılarak zenginleştirilebileceğini gösterebilmektir. Dolayısıyla araştırma yazılı metinler üzerinde yoğunlaşacaktır. Bu amaçla metindilbilim ilke ve görüşlerinden yararlanarak bir model geliştirilecek ve bu model temelinde uygulamalar incelenerek öneri nitelikli yeni uygulama örnekleri oluşturulacaktır.

Metindilbilim ilke ve verilerinden yararlanarak Türkçenin işlevsel öğretimine katkıda bulunma amacını taşıyan araştırmanın birinci bölümünde metindilbilimin bir bilim dalı olarak gelişim süreci irdelenecektir. Araştırmanın ana çizgileriyle kuramsal çerçevesini oluşturabilmek için bu bölümde metindilbilimin genel amacı, araştırma alanları olarak *metindilbilim* ve *söylem çözümlemesi* tartışılacaktır.

Çalışmanın ikinci bölümünde, *metin* kavramı farklı görüşler doğrultusunda açıklanacak ve metin oluşturma ölçütleri ele alınacaktır. Metin, söylemi oluşturan ana ögelerden biridir. Metin, söylemin bir parçasıdır ancak yazılı ya da sözlü bir metne dayanmayan bir söylem de düşünülemez. Söylem çözümlemesi de metin türlerinin belirlenmesine sıkı sıkıya bağlıdır. Metin, söylemin bağlam ile şekillenmiş dilsel göstergeler aracılığıyla somutlaşmış sonuç diye nitelenebilen ögesidir. Türkçe derslerinde metin çözümlemelerinin ve buna koşut bir biçimde etkinliklerin geliştirilmesini temel alan bu araştırmada söylemin sonuç diye nitelenen yönü olan metin ögesi üzerinde durulacaktır. Şüphesiz okumanın amacına, okuyan kişiye, okunan zamana göre metin, farklı anlamları devingen bir süreç içerisinde oluşturur. Ancak bu araştırmada, metnin kâğıt üzerinde somutlaştırılmış temel yapısal ve dilsel özellikleri irdelenecektir. Metindilbilimsel bir bakışı gerçekleştirebilmek için böyle bir tutum yeğlenmiştir. Söylem metin, metin üreticisi, bağlam ve toplumsal durumlar arasındaki ilişkilerle oluşan bir bütündür. Bu bütün içinde metin ve metin türlerinin metin-içi ögelere dayanarak işlenmesi araştırmanın sınırı ve kapsamını oluşturmaktadır. Sonuç olarak, araştırmanın ana konusu Türkçe ders kitaplarındaki metinler ve metin türlerine

göre etkinliklerin düzenlenmesi olduğundan, inceleme metin boyutuyla sınırlı tutulacak ve metin-içi ögeler çözümlenerek iletişim bağlamıyla ilişkileri gösterilmeye çalışılacaktır. Bu nedenle bu bölümde metin oluşturma ölçütleri üzerinde de durulacaktır.

Çalışmanın üçüncü bölümünde, metin türlerini belirleyen ayırt edici özellikler üzerinde çalışılmış ve metin türlerinin belirlenmesinde yalnızca metin yapısını ya da metnin işlevini temel alan yaklaşımların 'metin gerçekliği'ne ters düştüğü ve metinlerin sınıflandırılmasında eksikliklere yol açtığı görülmüştür. Bu nedenle, metin türlerinin yapı ve işlev bağlamında değerlendirilmesinin benimsendiği çalışmanın bu bölümünde, metinlerin işlevsel ve yapısal özellikleri arasındaki bağlantıları açıklamak için önce iletişim işlevleri irdelenmiş ve daha sonra da çok katmanlı bir yapı sergileyen metinlerin yapı özelliklerini ortaya çıkarmak için metinlerin küçük ölçekli yapı, büyük ölçekli yapı ve üstyapılarını çözümlemeye yönelik ölçütler belirlenmiştir. Belirlenen ölçütlerin bütün metin türlerine uygulanabilir nitelikte ve metin türlerinin özelliklerini çıkarabilecek yeterlikte olduğu düşünülmektedir. Bu bölümün sonunda da iletişim işlevlerine göre farklı yapı özellikleri gösteren metin türlerinin sözbilimsel temele dayalı bir sınıflandırması yapılmıştır.

İncelemenin metindilbilim odaklı bir bakış açısıyla Türkçe öğretiminin ele alındığı dördüncü bölümünde, metindilbilimin öngördüğü etkinlikler yapısının Türkçe öğretiminde yer alıp almadığı sorgulanmıştır. Metin-odaklı bir Türkçe öğretimi kapsamında metindilbilimsel temele dayalı metin çalışmalarının önemi vurgulanmış ve metindilbilim verilerinin ya da metindilbilimsel bakış açısının Türkçe ders kitaplarına ne denli yansıdığını belirlemek için metin etkinlikleri irdelenmiştir. Bu inceleme metin türü ve metin yapısı bağlamında belirlenen ölçütler ışığında metin türü odaklı ve ortaokul Türkçe ders kitaplarında en çok yer alan anlatısal metin türü örneği olarak öykü ve bilgi iletici metin türü örnekleri kapsamında gerçekleştirilmiştir. Türkçe derslerinde ancak farklı metin türleri üzerine çalışılarak dil yapılarının kullanıldıkları söylem içinde farklı işlevler kazandığı gösterilebilir. Bu bölümde yer alacak incelemenin çıkış noktası da, uygulamaların somutlaştığı araçlar olarak Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin türsel özelliklerinin ne denli göze alındığını ve buna bağlı olarak da düzenlenen etkinliklerin metin türü edincini geliştirmeye yönelik bir anlayışla düzenlenip düzenlenmediğini açıklayabilmektir.

Kuramdan uygulamaya bir köprü niteliği taşıyan çalışmanın beşinci bölümünde ise, Türkçe öğretiminde metin bilgisi edinme, metin türü edinci kazanma ve böylece anlama ve anlatma becerilerini geliştirme amacıyla metindilbilimin ilke ve yaklaşımlarının Türkçe öğretimine yansıtılabileceği öneri nitelikli uygulama örnekleri sunulmuştur. Önce, metin türünün metin-içi bağlamda belirleyicisi olan metin yapısının özelliklerini ortaya çıkarmak için

oluşturulan ölçütler ışığında metin çözümlemeleri yapılmış, daha sonra da bu ölçütleri kapsayan modeller doğrultusunda uygun etkinlikler geliştirilmiştir. Ancak, geniş bir inceleme alanına belli bir sınır çizmek amacıyla çalışma, anlatısal bir metin türü örneği olarak *Gölgem ve Ben* başlıklı bir öykü ve bilgi iletici metin türü örneği olarak *Buluttan 'deprem' kapıyor* başlıklı haber metni ile sınırlı tutulmuştur. Bilgi iletici metin türü olarak 'haber metni'nin seçilmesinin nedeni de öykü gibi anlatısal özellikler bulundurmasına karşın iletişim işlevinin farklı oluşudur. Çünkü anlatının, öyküde çoğunlukla bir amaç, haber metninde ise bir araç olarak kullanıldığı söylenebilir. Bu bölümde yapılan çalışmalar sonucu her metin türünün işlevine bağlı olarak farklı dilsel/dilbilgisel ve metinsel ögeleri yoğun olarak içerdiği gözlemlenmiştir. Bu nedenle, bazı metin türlerinde metnin yapısı bağlamında geliştirilen ölçütlerin bazıları için çok sayıda etkinlik geliştirilmesine karşın diğerleri için etkinlik oluşturulamamıştır.

Her metin özgündür ve yapısında metnin anlamına götüren bir takım dilsel belirtkeler bulundurmaktadır. Önemli olan, metnin kurgusunu, içeriğini, anlam ve biçimin 'nasıl' bütünleştirildiğini bu belirtkeler yoluyla çözümleyebilmektir, bu nedenle her metne aynı tip sorularla yaklaşmak doğru bir tutum olmayacaktır. Bir metnin çözümlenmesinde beşinci bölümde örneklendirilen tüm yapı ölçütlerinin uygulanmasına gerek yoktur; metne özgü dilsel belirtkeler hangi yapı ölçütlerinden yola çıkılacağına işaret etmektedirler. Bu saptamayı örneklendirmek için çalışmanın altıncı bölümünde '*Şakacı Bulut*' adlı öykü dilsel belirtkeler bağlamında çözümlenmiş ve bunlar ışığında okuma-anlama etkinlikleri düzenlenmiştir. Ancak daha önce, 6. sınıf Türkçe ders kitabında da (Kara, vd., 2006a) yer alan bu öykü üzerine yapılan etkinlikler metindilbilimsel bir bakış açısıyla değerlendirilmiştir. Çalışma, daha sonra farklı metinler için hazırlanmış metindilbilim odaklı etkinlikleri temel alan uygulama örnekleri sunularak sonlandırılmıştır.

Metindilbilimi bilimsel dayanak olarak alan bu çalışmanın nitelikli bir Türkçe öğretimi için kaynak oluşturduğu düşünülmektedir. Öykü ve haber metni için sınırlandırılan bu çalışma belli iletişimsel bağlamlarda üretilen diğer metin türlerine yönelik yapısal ve işlevsel çözümleme ve sınıf-içi etkinlik biçimleri için model oluşturmayı amaçlamaktadır. *"Metindilbilim ve Türkçe Öğretimi-Uygulamalı Bir Yaklaşım"* Türkçe öğretimi alanında yer alan akademisyenler, ders kitabı yazarları, öğretmen, öğretmen adayları ve ilgili herkese yeni bir bakış açısı kazandırdığı ölçüde amacına ulaşmış olacaktır.

1. BÖLÜM

METİNDİLBİLİM

Metindilbilim, çağdaş dilbilim araştırmaları sonucu dil çalışmalarında tümcenin ötesine geçilmesini olanaklaştıran ve metin yapısını temel alarak metin-içi anlam üretimini inceleyen bir disiplin olarak gelişmiştir. Metindilbilime göre iletişimsel bir ortamda doğal dil kullanımının birimi 'metin'dir, çünkü dilsel iletişimin işlevi ya da anlamı, tek tek tümcelerde değil metni oluşturan tümceler arası ilişkilerde gizlidir.

Metindilbilimin Gelişim Çizgisi

Metinlerle ilgili ilk çalışmalar, geçmişi MÖ 5. Yüzyıl'a dayandırabilecek, batıda *retorik*, doğu dünyasında ise *belâgat* adı verilen sözlü anlatıma yönelik çalışmaların yapıldığı '***sözbilim***' alanında gerçekleştirilmiştir. 18. Yüzyıl'a kadar metinlerin düzenlenişi ile ilgili kurallar ve özellikler yalnızca sözbilim kapsamında sözlü uygulama düzleminde ele alınmıştır. İnsanlar dil aracılığı ile iletişimde bulundukları süreç boyunca düşüncelerini yetkin ve etkileyici bir biçimde söze ve yargıya dönüştürmeyi amaçlamışlardır. Antik Çağ'da Yunanlılar ve Romalılar tarafından gerçekleştirilen sözbilimsel çalışmalarda, özellikle siyasî amaçlı olarak topluluk önünde anlaşılır, duruma uygun, etkileyici ve ikna edici konuşmaları gerçekleştirmek için kavramlar, kurallar ve düzenlemeler oluşturulmaya çalışılmıştır.

Sözbilimde sözlü metinleri oluşturma modeli şöyleydi: "Düşünce üretme (buluş), düşünceleri düzenleme (düzen), düşünceleri ifade etme biçimlerini belirleme (söyleyiş), öğrenme ve hatırlama (ezberleme), konuşma anında metni sözlü olarak sunma (sunuş)" (Beaugrande ve Dressler, 1988:15). Bu bağlamda, "sözlü anlatımda başarıya ulaştıracak ilkelere yönelmiş olması, bir konuyu belli bir düzene göre, ses açısından da uyulması gereken birtakım kurallar koyarak söze dönüştürmeye yönelmiş bulunması dolayısıyla sözbilim, metindilbilim konularının hiç değilse bir bölümünün ele alındığı, 'metin' kavramının dikkati çektiği ilk çalışmalar olarak

düşünebilir" (Aksan, 1993:258). Sözbilimin aşağıda belirtilen özellikleri incelendiğinde metindilbilim ile birtakım ortak konular içerdiği de görülmektedir.

- Düşünceleri üretme ve düzenleme sistematik olarak kontrol edilebilir.
- Düşünceler ve ifadeler arasındaki geçiş, bilinç eğitimini gerektirir.
- Düşüncelerin bir ifadesi olan çeşitli metinler arasında bazıları diğerlerinden daha niteliklidir.
- Metinler dinleyiciler üzerindeki etkileri doğrultusunda değerlendirilebilir.
- Metinler belli amaçlar için gerçekleştirilen etkileşim araçlarıdır (Beaugrande ve Dressler, 1981:15).

Diğer yandan, '***filoloji***' alanında da MÖ 2. ve 3. yüzyıllarda İskenderiye döneminde geçmiş kültürlerin yeni nesiller tarafından tanınması, kültürün gelişip zenginleşmesine katkı sağlanması amacıyla Homeros gibi Antik Çağ'a ait şair ve yazarların yapıtlarının yazılı dile aktarıldığı metin çalışmaları yapılmıştır. Bu yapıtların özgün biçimlerinin korunması, yanlış ve eksik aktarımlara neden olunmaması için bir metin eleştirisi de geliştirilmiştir. Bu yöntem daha sonra 15. ve 16. yüzyıllarda Rönesans döneminde Antik Çağ'a ait metinlerin biçim ve anlam olarak özgünlüklerini olabildiğince kaybetmeden bir dilden diğer bir dile çevrilmelerini sağlamak için çeviri alanında da kullanılmıştır (Şenöz-Ayata, 2005:15). Filoloji alanı, tarihî zamanlarda dil sesleri ve formlarının gelişimi ve düzenlenmesi ile ilgili çalışmalarla da çağdaş dilbilim alanında dönüm noktası oluşturmaya katkı sağlamıştır. Yine de metinleri yalnızca içerik ve biçim olarak inceleyen bu filolojik yöntemin, metinlerin işlevsel, yapısal ve anlamsal açılardan bir bütün olarak incelenmesini sağlayan metindilbilimsel çözümlemelere göre eksik yönleri vardı.

18. Yüzyıl'dan sonra sözbilimden esinlenen '***biçembilim***' alanında gerçekleştirilen metin çalışmalarında metinlerin dilsel olarak düzenleniş biçimleri ve tümce üstü özelliklerini belirleyen anlamsal ve işlevsel kurallar ele alınmaya başlanmıştır. Böylece, metin oluşturmada iletişimsel amaca uygun dilsel ögelerin doğru kullanımını inceleyen biçembilim, etkili ve başarılı bir konuşma yapmanın kurallarını saptamaya çalışan sözbilim ile yazılı veya sözlü bir metni yapısal, işlevsel ve anlamsal bir bütün olarak çözümleyen metindilbilim arasında köprü görevini gerçekleştirmiştir. Biçembilim, var olan ya da o yeterliğe sahip biçem belirticilerin tanımlanmasında metinleri kullanırken, metindilbilim de metin

çalışmalarında biçembilime gereksinim duymaktadır. Başka bir söyleyişle, metin teorileri ve modelleri de farklı söylemsel özelliklerin dilin biçem ve işlevleriyle nasıl karşılıklı ilişki içinde olduğunu ve nasıl biçembilimsel değerlendirme ve etkilere yol açabileceklerini açıklamak durumunda kalabilmektedir (Enkvist, 1978, 176).

Metinler, insanlar tarafından oluşturulmuş kültürel ürünler olduklarından '***antropoloji***' incelemelerine de kaynak oluşturmuşlardır. Bu nedenle antropoloji alanında yapılan metin incelemeleri de bir anlamda metindilbilimin gelişmesine katkı sağlamıştır. Örneğin, Bronislaw Malinowski 1923 yılında yayımladığı *The Problem of Meaning in Primitive Languages (İlkel Dillerde Anlam Sorunu)* adlı yazısında 'anlam' kavramını çalışmak için, dili bir insan aktivitesi olarak gözlemlemenin önemini vurgulamıştır. Daha sonra Vladimir Propp, Bremond, Todorov ve Lèvi-Strauss gibi bilim adamları, bu bağlamda, mitlerin ve halk masallarının anlatı yapısı üzerine önemli çalışmalar yapmışlardır (Beaugrande ve Dressler, 1988:18). 1928'de Vladimir Propp '*Masalın Biçimbilimi*' adlı kitabında, Rus masallarında yer alan kahramanların gerçekleştirdikleri eylemleri inceleyerek belli, değişmez işlevleri saptamış ve bunların şemalarını çıkarmıştır. Çünkü masal içindeki kişilerin adları ve özellikleri değişse bile yaptıkları eylemler aynıdır (Şenöz-Ayata, 2005:16). Bu nedenle yapısalcılığın metin çözümlemesine uygulanmasının ilk örneğini Propp'un verdiği söylenebilir. Antropologlar az bilinen kültürleri araştırırken dilbilimde 1967'de Pike tarafından geliştirilen dizilimbilim (tagmemics)[1] yöntemini kullanmışlardır. Dizilimbilim yaklaşımı, antropoloji ve dilbilimi bir araya getirerek, hızla yok olan dillerle ilgili değeri biçilmez belgeler elde edilmesine olanak sağlamıştır.

'***Sosyoloji***' alanında da metin çalışmaları sosyal düzenleme ve etkileşimsel iletişim biçimi olarak 'konuşma' metinlerinde gerçekleştirilmiş; örneğin insanların konuşmaya katılım süreçlerinde gerçekleşen dilsel eylemler üzerine çalışılmıştır.

---

[1] Dizilimbilim, dizilimbirim incelemesi olarak tanımlanırken dizilimbirim de söylemde ögelerin gerçekleşme düzeni olarak tanımlanmaktadır (Vardar; 2002:79). Bu metod veri toplama ve çözümleme işleminin metin boyunca yer alan boşluklar ve bu boşlukları dolduran birimler bağlamında gerçekleştirilmesini gerektirir. Boşluk (slot)-ve- dolgu ögesi (filler) olarak değerlendirilen bu basit kod çözme tekniği araştırmacıların ilk başta hiçbir şey bilmedikleri dillerin tanımlanması için çok yararlıdır (Beaugrande ve Dressler, 1981:18).

2. BÖLÜM

METİN

Metin Kavramı

Dil, içinde seçenekler bulunduran sanal bir sistem iken, metin, dil repertuarlarında bulunan seçeneklerin belli bir yapı içinde kullanıldıkları gerçek bir sistemdir (Beaugrande ve Dressler, 1988:35). Dil kullanımı ise, bu sistemi gerçekleştirme süreci boyunca oluşturulur. Yapısal ve dönüşümsel dilbilgisinde yapılan çalışmalar daha çok sanal dil sistemi ile sınırlı kaldıklarından son zamanlara kadar sözü edilen gerçekleştirme süreçleri, daha doğrusu bu gerçekleştirme süreçlerinin sonucu oluşan 'metin' kavramı üzerinde çalışan bilim adamlarının ve bu alanda yapılan çalışmaların sayıları azdır. Daha sonra edimbilimin gelişmesi ile dil incelemelerinde dilin işlevleri ve dil kullanımı da çalışma çerçevesi içine alınmış, böylelikle en büyük dilsel birim olarak kabul edilen 'metin' kavramı, metin algılama ve üretme koşulları, metin türleri üzerine yapılan araştırmalar hız kazanmıştır ve metindilbilim alanı doğmuştur. Metindilbilimin ortaya çıkmasına neden olan Hartmann'ın "Metin bildirişim amaçlı kullandığımız, bildirişim ortamındaki dildir…. Hiçbir zaman dil diğer yapılarda metin yapısındaki kuruluşuyla ortaya çıkmaz. Kısaca, metin dilsel işlevi vurgulanarak açıklanmalıdır" biçimindeki metin tanımı dil ve kullanımı birleştirir niteliktedir (Aksan ve Aksan 1991:99).

Gündelik dilde metin, geleneksel olarak birçok tümceden oluşan yazılı bir bütünlük olarak kabul edilir ve günlük yaşamda roman, karikatür, kutsal metinler, gazete metinleri gibi çok çeşitli metin türleri ile karşılaşılır. Metin kavramının tek bir tanımı üzerine uzlaşmak kolay değildir yine de "'tümcenin üstünde bir birim' ya da 'tümceler dizisi' gibi tanımlar eksik ve uygun değildir, çünkü metnin iletişimsel bir olgu olarak işlevi atlanmış olur" (Beaugrande, 1985:48). Beaugrande, metindeki dil ögelerinin birbirine biçimsel olarak bağlı ve içerdiği görüşlerin birbirleriyle tutarlı olması gerektiğini de vurgulamaktadır; nelerin bağlı ve tutarlı olduğu da, iletişime

katılan kişilerin metni amaçları doğrultusunda kabul edip etmemelerine bağlıdır.

Biçimbilimsel açıdan sözlüksel birim olarak sınıflandırılan sözcüklerin, dil düzleminde kavramsal tanımları olmasına karşın, bu sözcüklerin ya da sözcüklerin eklemlenmesiyle oluşan tümcelerin söz düzleminde bağlam dışı kullanıldıklarında iletişimsel değerleri yoktur. Beaugrande'a (1985:42) göre dili anlamaya başlamak için tek yol, sözcük ve tümcelerin özellik ve anlamlarını gerçekleştirildikleri, dil-içi ve dil-dışı olanın kaynaştığı sosyal bağlamdan çıkarmaktır. Çünkü metin olma özelliği yalnızca dilbilimsel bir özellik ya da bunların tümü değildir, iletişimin gerçekleştiği noktada çeşitli bileşenlerin oluşturduğu 'çoklu bir yapı' vardır. Tek tümce hatta tek sözcükten oluşan sözcelerin bile metin olup olmamaları konusunda yorum yapmak için kullanıldıkları bağlamda anlamlarının araştırılması gerekir, Şenöz-Ayata bunu 'ateş' sözcüğüyle şu şekilde örneklendirmiştir:

> "'Ateş' sözcüğünden oluşan bir sözceye anlam yükleyebilmemiz için onun hangi bağlamda kullanıldığını bilmemiz gerekir. Eğer 'ateş' sözcüğü bir atış talimi sırasında söylenmişse, bu bağlamda 'hedefe ateş etmek' anlamında kullanıldığını çıkarırız. Sigarasını yakmak isteyen bir kişi çevresinde bulunanlara 'ateş' diye seslendiğinde ise 'ateş' sözcüğü artık bir hedefe silahla ateş etmek anlamı yerine sigarayı yakacak kibrit ya da çakmak gibi bir nesneden çıkan ateş anlamını taşımaktadır." (Şenöz-Ayata, 2003:19)

Aksan (1993:257)'ın "bir iletişim sırasında gerçekleşen, birbirleriyle ve dil dışı etkenlerle bağlantılı bir sözceler bütünü" olarak yaptığı metin tanımlaması yukarıda anlatılanları özetleyici niteliktedir. İster tek sözcükten oluşsun ister bir roman olsun, "bir metin, gerek toplumsal, gerek dilsel bağlamıyla sürekli olarak yeni anlamlar, boyutlar kazanır" (Göktürk, 1980:34). Halliday (1977:194)'in de belirttiği gibi, "bir metin tümcelerden oluşmamış, ama tümcelerle gerçekleştirilmiş anlamsal bir birimdir."

İletişimin gerçekleşme koşulu metin oluşturmaktır. Göstergebilim metni iletişimin gerçekleştirilmesini sağlayan dilsel bir gösterge olarak tanımlarken iletişimsel işlevleri olan resim, tablo, çizim gibi nesneleri de metin olarak kabul etmektedir. Bu nedenle, romandan trafik ışıklarına kadar uzanan bir yelpaze içinde, iletişim kurmaya hizmet eden her olgu metin niteliği taşımaktadır. Bununla birlikte dil metinlerde gerçekleştiği için genel olarak dilsel bir birim olarak düşünülen metinde bilgi toplumsal uzlaşımsal kurallara bağlı kalarak dil aracılığıyla kurgulanır ve düzenlenir. Bu bağlamda, 'metin', dilsel iletişimin temel birimidir ve mantıksal, anlamsal ve dilbilgisel olarak bağıntılı bir bütünlüktür. Bu bütünlüğün oluşturulması için bir 'metinleştirme' sürecinin gerçekleştirilmesi gerekir. "Metinleştirme ise öncelikle ileti içinde aktarılacakların mantıksal-anlamsal açıdan,

ardından da iletiyi taşıyacak olan dilsel kodlamanın biçimsel, dilsel/dilbilgisel açıdan bağıntılı kılınmasıdır" (Keçik ve Subaşı, 2003:11).

Her metin yalnızca bir kez oluşturulur. Dilsel olarak aynı ögeler kullanılsa bile anlamsal-mantıksal bağlamda aynı metni ikinci kez oluşturmak olası değildir. Bu düşünce aşağıda anne ile çocuk arasında gerçekleşen bir iletişim süreciyle şöyle örneklendirilebilir: Dersleri sürekli annesi tarafından izlenen bir çocuğa, annesi "*Ödevini yaptın mı?"* diye sorduğunda, çocuk, "*Yaptım.* (Merak etme anlamında)" diye yanıtlayacaktır. Anne ısrarla soruyu bir kez daha tekrarlarsa, bu, çocuk için 'sana inanmıyorum' anlamına gelebilir. Çocuk ikinci kez "*Yaptım*" diye yanıtladığında, aynı dilsel ögelerle aynı kişiye cevap vermesine karşın, bu, birinci yanıtından çok farklı bir anlam, örneğin 'artık bana karışmasan nasıl olur!' gibi bir anlam taşımaktadır. Aynı sorunun 'baba' tarafından sorulması durumunda, farklı kişilerle, farklı mekânlarda, farklı zamanlarda, farklı ilişkiler içinde olunacağı için, "*Yaptım* (örneğin, söz verilen paranın verileceği umuduyla neşeli)," yanıtı da daha farklı bir anlam taşıyabilir. Bu örnek ile "*Yaptım*" yanıtına, burada belli anlamlar yüklenmiştir. Ama unutmamalıdır ki; ne kadar çok anne, baba ve çocuk varsa, o kadar çok farklı anlamda ödevlerin yapıldığını belirten "*Yaptım*" yanıtı vardır.

Metin ve Söylem

Metin ve söylem sözcükleri bazen aynı kavramı karşılamak için birbirlerinin yerine kullanılabildiği gibi, iki ayrı olgu olarak da değerlendirilebilmektedir. Türkçede metinle ilgili dilbilimsel araştırmalar, tarihsel gelişim çizgisine göre incelendiğinde, 1990'lı yılların başında söylem ve metin sözcüğü arasında bir ayrım yapılmadığı ve bu iki kavramın beraber kullanıldığını görülmektedir (Şenöz-Ayata, 2005:49). Beaugrande (1985:47), 1970'lerde metnin iletişimsel bir ortamda üretilen dil, söylemin ise karşılıklı olarak birbirleriyle bağıntılı metinlerin bir kümesi olduğu konusunda uzlaşıldığını belirtmiştir. Gerçekte, sosyolojik bağlamda yapılan tartışmalarda 'söylem', dilbilim alanında yapılan çalışmalarda 'metin' sözcüğünü kullanma eğilimi olduğu görülmektedir (Kress, 1985:27). Metin sözcüğünün genel olarak söyleme göre daha sınırlı olduğu görüşü de yaygındır. Çünkü, "söylem çözümlemesi alanında metin kavramı, dilsel iletişimin materyal yönünü, anlamlı seslerin birleşimi olarak kabul edildiği göstergebilimsel yönünü oluşturmaktadır; belli dilsel ögelerin düzenlenmesiyle oluşan anlamlı birliklerdir" (Georgakopoulou ve Goutsos, 2003:3). Bu nedenle metin kavramının dil içi özelliklerle sınırlı kaldığı

düşünülmektedir. Metnin iletişim bağlamında kullanımı söz konusu olduğunda söylem kavramı ortaya çıkmaktadır.

Günümüzde söylem kavramından anlaşılan da "bağlam içinde metin" dir, metin ile bağlam arasında bir madalyonun iki yüzü gibi bir ilişki vardır. Bağlam metindeki dilsel ögeleri belirlerken, metindeki dilsel ögeler de bağlam hakkında bilgi sunarak söylemin çözümlenmesine yardımcı olurlar. Başka bir deyişle; Zeyrek'in de (1996:65) belirttiği gibi, "Kimi yaklaşımlarda bağlamın içine aldığı bir öge olan metin, anlamları gerek sözlü gerek yazılı biçimde dilbilgisi yapılarıyla sunan ögedir." Metin, söylemin aracıdır, metinsiz bir söylem dilsel bir aktivite olarak görülemez. Bir metni oluşturan dilbilimsel düzenlemeler, o metni içine alan söylemin özellikleri doğrultusunda belirlenir ve seçilir; aynı şekilde söylem de, metinlerin içinde ve metinler boyunca oluşan, metin ve bağlam arasındaki ilişkilerle anlam kazanan, dolayısıyla her iki ögeyi de içine alan bir kavramdır (Zeyrek, 1996:65). Söylem çalışması metinden yola çıkılarak yapılan bir bağlam çalışması niteliğindedir.

Bu bakış açısıyla, bazı dilbilimciler metin ve söylem ilişkisini 'yumurta ve tavuk' ilişkisine benzetirler. Herhangi bir metin, kendi içinde bir bütün olabilir; ama tek başına bir söylem oluşturamaz. Söylem de metin, metin üreticisi, bağlam ve toplumsal durumlar arasındaki ilişkilerle oluşan bir bütündür. Bu olgular da devamlı değişim içinde olduğu için, söylem tek anlamlı değil, devamlı değişen devingen bir niteliğe sahiptir. Bu nedenle de söylemin gözlemlenebilir bir kavram olduğu düşünülürken, metin, kuramsal bir kavram olarak ele alınmaktadır (Dijk, 1980:29). Dil kullanımı ve bilişsel süreçten söz edildiğinde ise, doğal dil söylemlerinin kuramsal dilbilgisel yapılanması olarak görülen metin terimi değil, söylem terimi kullanılmaktadır. Ruhi (1996:24), Beaugrande ve Dressler'in söylemin ne olduğunun araştırılmasının metin türlerinin tanımlanmasını gerektirdiği görüşünü belirtirken, gerekçelerini de onlardan yaptığı şu alıntıyla belirtmiştir: "Söz konusu türlerin tanımı, metnin bilgilendirmede seçtiği işlemlerden hangilerinin yoğunluk gösterdiğine ve gerçek dünya ile kurduğu ilişkiye göre değişir; ancak metnin türünü esas belirleyen iletişimdeki işlevidir."

Harris, 1952 yılında yayımlanan *Discourse Analysis* adlı yapıtıyla 'söylem' terimini kullanan ilk dilbilimci olmasına karşın, söylemi tümcelerden oluşan bir birim olarak almış, 'yapısalcı' bir tutumla bağdaşıklık, bağlaşıklık gibi metnin dilsel özelliklerini araştırmıştır, yani yine metin ile sınırlı kalmıştır. Ancak son zamanlarda yapılan metin çözümlemesi çalışmalarında metnin oluşumuna etki eden dil dışı özellikler yani nerede, ne zaman, niçin, kim tarafından kime iletildiğini kapsayan bağlam da irdelendiği için metin ve

söylem tanımları arasında bir çizgi çekmek zorlaşmaktadır. Bununla birlikte metin ile söylemin birbirinden ayrıldığı noktayı Kocaman (1996a:13); "Konuşur-okur ve bağlam ilişkileri söylemin bir sonuç değil bir süreç olduğunu gösterir. Durağan olan, sonuç diye nitelenen metindir (sözlü ya da yazılı). Söylem sürekli bir oluşumdur, bir devingenliktir; dil düzeneği ile bağlamın (iletişime katılanlar da içinde) etkileşimi sonucu ortaya çıkar," sözleriyle belirtmiştir.

Dijk[2] tarafından tanımlanan aşağıdaki söylem yapılarının metindilbilim düzeyleri ile koşutluk göstermesi söylem ve metin terimlerinin yapı ve anlam olarak birbirinden farklılık gösterdiklerini söylemeyi güçleştirmektedir:

1. Görece dilbilgisellik: Tümceler tek başlarına dilbilgisine uygun ya da aykırıdır diye değerlendirilemezler, dilbilgisellikleri aralarında bulundukları tümcelerin yapılarına bağlıdır. Bu nedenle 'dilbilgisi görece bir kavramdır.'. Anlambilimsel düzeyde bu görecelik, tümceler kendilerinden önceki bağlama göre yorumlandıkları için en üst düzeye ulaşır.

2. Ardıllık yapıları: Bağlaçlar, tümce ya da önermelerin bağıntılı ve tutarlı bir şekilde sıralanmasını sağlarlar. Ancak; tutarlılık genel dünya bilgisi ve iletişimsel bağlam bilgisiyle bu önermelerin değerlendirilmesi sonucu sağlanabildiğinden dilbilimsel ve bilişsel anlambilim arasında bir ilişki söz konusudur.

3. Büyük ölçekli yapılar: Bu yapılar, sezgisel olarak genel anlamın, içeriğin kavranmasına, metinlerin izleğinin tanımlanmasına yardımcı olan büyük ölçekli kuralların uygulanmasını gerekli kılarlar. Böylece ilgisiz olan bilgiler silinir, ardıl tümcelerden temel önermelere ulaşılır, normal durumlardan, bileşenlerden ya da bütünden genel önermeler yapılandırılır; ancak, büyük ölçekli kurallar dünya bilgisi kapsamında uygulanabilir.

4. Edimbilimsel yapılar: Söylem yapıları yalnızca biçimsel sesbilim, sözdizim ve anlambilim düzeyleriyle anlaşılamazlar. Tutarlılık yalnızca içlem *(a meaning semantics)* değil, kaplam *(relevance semantics)* da gerektirir. Tümceler belli sosyal durumlarda söz eylemleri oluştururlar. Metinsel sıralama edimbilimsel düzeyde tanımlanmalı, tümceler değil, söz eylemler ardı ardına sıralanmalıdır. Kısacası; söz eylemler arasındaki bağıntılar, aralarındaki işlevsel ve durumsal ilişkilere bağlıdır ve büyük ölçekli yapılarla düzenlenir.

---

[2] Teun A. Van Dijk, "Discourse Studies and Education", **Applied Linguistics**, 2, 1981, pp.1-26, (Çevrimiçi) http://www.discourses.org/Old Articles.html, 30 Aralık 2007.

3. BÖLÜM

METİN TÜRÜ BELİRLEYİCİ ÖLÇÜTLER

Dillerin türsel sınıflandırılması, dil soyut bir olgu olduğundan soyut sistemlere dayalıdır, metinlerin türsel sınıflandırılmalarında ise bu soyut sistem içinden seçilen somut, gerçek sistemlerle çalışılır. Metinlerin bu tür sınıflandırılmaları da söylem ve söylem durumlarının türsel sınıflandırılmaları ile koşutluk ilişkisi içindedir (Beaugrande ve Dressler, 1988:183). Tür, Paltridge'in (2001:10) *The Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*'ten aktardığı anlamıyla "bir söylem toplumu[4] tarafından aynı tür kabul edilen belli bir olaylar sınıfı" olarak tanımlanmakta, Swales de (1999:43), Campbell ve Jamieson'ın 'tür' kavramını "grubun bütün üyelerinde tekrarlanan yapıların oluşturduğu bir bütün tarafından bir araya getirilen bir eylemler grubu" olarak tanımladıklarını söylemektedir. Şenöz-Ayata (2003:27) bu tanımı, "Metin türleri bir toplumun tarihsel süreç içinde doğan çeşitli bildirişimsel gereksinimlerini karşılamak üzere oluşturulmuş, çeşitli sosyo-kültürel faktörler tarafından belirlenen işlevsel ve yapısal özellikler taşıyan metin oluşturma örnekleridir" diyerek genişletmiştir.

Metin türlerini ve özelliklerini kesin çizgilerle ayırmak olası olmayabilir; sunuş şekline bağlı olarak bile bir tür diğerine dönüşebilir. İletişim durumlarının çok çeşitli olması gerçeği de kesin sınıflamalar yapmayı zorlaştırmaktadır. Bir dildeki metinlerin dilbilimsel yönden hangi ölçütlerle tanımlanabileceği ve hangi metin türleri sınıfına sokulabileceği konusunda tam bir uzlaşmaya varılamadığı gibi metin türlerinin de henüz kesin

[4] Söylem toplumunun özelliklerini Swales (1999:24-27) şöyle maddelendirmiştir: 1. Bir söylem toplumu bütün bireylerce kabul edilmiş ortak toplumsal amaçlara sahiptir. 2. Söylem toplumunun üyeleri arasında karşılıklı iletişim vardır. 3.Bir söylem toplumu bilgi ve dönüt almak için katılımda bulunur. 4. Bir söylem toplumu amaçlarını gerçekleştirmek için iletişimde bir ya da daha fazla türü kullanır ve bunlara sahiptir. 5. Bir söylem toplumu türlerin yanı sıra belli söz varlığına da sahiptir. 6. Bir söylem toplumu her zaman uygulama için yeterli sayıda üyeye sahiptir.

sınırlarla birbirinden ayrılamadığı söylenebilir. Metin türünü belirleme konusunda üzerinde anlaşılan noktalar ise şunlardır:

"Sözgelişi, metnin birliğinin betimlenmesinde, metin dışına da taşılması zorunluluğu, uygulamada genellikle iki önemli noktanın göz önüne alınmasına yol açar. Bunların birincisi, eldeki metnin hangi metinler öbeğine sokulabileceği, ikincisi de metinsel-durum, başka bir deyimle, metnin iletişim bağlamıdır. Birincisi, okurun, metnin alımlayıcısı olarak, nasıl bir tutumla, hangi beklentiyle metne yaklaşacağını belirler. Sözgelişi, gazetedeki ayrıntılı bir futbol maçı haberi ile bir futbol maçını konu alan yazınsal öyküye aynı beklentiyle yaklaşmaz okur. İkincisi ise, metnin ne zaman hangi durumda, hangi söylem geleneği içinde yazıldığı, göndericisi ile alıcısının niteliği, metinle kimin kime, neyi nasıl ilettiğidir" (Göktürk, 1980:36).

Bu bilgilerle okur, belli bir iletişim konumuna koşullandırılır. Üstelik metin türü belli olmadan, metnin iletişim bağlamı/metinsel-durum belirlenemeyeceği gibi metinsel-durum betimlenmeden bir metnin türü de belirlenemez.

Aynı şekilde, Dijk (1981:1-26) da, iletişim bağlamına göre söylem türlerini kullanırken dikkate alınması gereken özellikleri şu maddelerle özetlemiştir:

A. Bağlam

1. Metin hangi kültürde kullanılmaktadır?

2. Metin hangi tarihsel dönem içindedir?

3. Hangi sosyal durum için kullanılmakta ve kullanılabilmektedir?

4. Hangi kategorideki konuşucu metni üretmiş olabilir?

5. Hangi kategorideki dinleyiciye ya da topluma hitap edilir?

6. Konuşucu ya da yazarın amacı, niyeti ve ilgileri nedir?

B. Dilbilgisel yapılar

1. Metin standart dilde mi, yerel bir ağızda mı ya da sosyal özellikler taşıyor mu?

2. Sesletim ve sözdizimi standart dilin mi yoksa bir ağzın normları içinde mi?

3. Dilbilgisinden ne tür sapmalar var, eğer varsa?

4. Tümceler arasında anlambilimsel bağlantılar nelerdir?

5. Başka hangi bağdaşıklık ilişkileri gösterilmiştir?

6. Metnin izleği, ana konuları ve metnin içindeki genel düşünceler nelerdir? Bunlar hangi başlıklar altında, hangi söz ve tümcelerle açıklanmıştır?

7. Hangi sözeylemler gerçekleştirilmiştir?

8. Genel bir sözeylem gerçekleştirilmekte midir?

C. Diğer söylem yapıları

1. Metin, anlatıcı ya da kanıtlayıcı gibi ne tür ana yapıyı barındırıyor ve bu yapı nasıl düzenlenip belirleniyor?

2. Ne tür biçembilimsel yapılar metni karakterize ediyor? Sesletim, sözcük seçimi, sözdizimsel uzunluk, tümcelerin güçlük derecesi, anlambilimsel anlam, bütünlük vb.

3. Ne tür sözbilimsel uygulamalar kullanılmıştır? Biçimbilimsel sesbilime ait uygulamalar, sözdizimsel ya da anlambilimsel uygulamalar olan yineleme, eksilti, değiştirim [uyak (rhyme), ses yinelemesi (alliteration), eğretileme (metaphor), abartma (exaggeration), yineleme (repitition) vb.]

D. Etkileşimsel özellikler

1. Kim kiminle konuşuyor?

2. Kim konuşma sırasını alıyor, veriyor ya da konuşmayı sürdürüyor?

3. Amacına ulaşmak için konuşmacı tarafından hangi stratejiler uygulanıyor?

4. Konuşucunun yardım etme, karşı çıkma gibi sözeylemleriyle hangi sosyal eylemler ifade ediliyor?

5. Sözcelerde ve etkileşimlerde ne tür rol ve statü farklılıkları gösteriliyor?

E. Sunuş Başarısı

1. Yazı ya da ses özellikleri nelerdir (sesin şiddeti, yüksekliği, sıcaklığı vb.)?

2. Ne tür mimikler, baş hareketleri ve yakınlık konuşucu ya da dinleyiciyi karakterize eder?

3. Metin dışı (paratextual) özellikler olarak gerçekleştirilen diğer eylemler (gülme, kızgın ya da yatışmış görünme ve diğerleri) nelerdir?

Swales ise, bir türün oluşması ve ayırt edici özelliklerinin belirlenmesinde göz önünde tutulması gereken olguları üç madde altında toplamıştır:

A. *Metnin üretilmesine yol açan ortak iletişimsel amaç:* Bir türün oluşumu metnin üretilmesine yol açan belli bir iletişimsel amacın bulunmasını gerektirmektedir. Sözgelimi 'mektup' kendi başına bir tür sayılmazken, 'başvuru mektubu' vb. gibi iletişimsel amaçları belli olan mektuplar bir tür oluşturabilir.

4. BÖLÜM

METİNDİLBİLİMSEL BİR BAKIŞLA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ

Dil, Düşünce ve Metin

İnsanın konuşan bir varlık olması onu hayvanlardan ayıran başlıca özelliklerinden biridir; hatta bu özelliğin insanı evrenin yöneticisi yapan özellik olduğu bile söylenebilir. Bu doğrultuda, bilim adamları dili, insanın bütün güçlerinin çerçevesi olarak değerlendirir. Çünkü konuşmak düşünme eyleminin somutlaşmış şeklidir, kısaca "Konuşmak düşünmeyi gerektirir" denilebilir. Humboldt'a göre, dil, düşünceyi tamamlayan, düşünceyi yaratan bir şeydir. Birey dünyayı sözcüklerle kodlar, kodladığı sözcüklerle de düşüncelerini geliştirir ve böylece kendi dilinin dünyaya bakış açısıyla kavram ağları oluşturur. Daha sonra öğrendiği her olgu bu kavram ağları üzerine örülür. İster somut ister soyut olsun dünyadaki olguların birey için bir şeyler ifade etmesi bu olguyu belirten kavram ve ses imgelerinin bir kâğıdın iki yüzü gibi bütünleşip göstergeler oluşturmasıyla olanaklıdır. Dil dizgesinin, düşüncenin anlatım biçimi olduğu için tinsel bir eylem ve organik seslerden oluşan bir bütünce olarak iki yönü içinde barındırdığı söylenebilir. Dilsel imgelerle kodlanmayan kavramlar unutulabilecek nitelikte ve anlamsızdırlar, çünkü yapısal dilbilim anlayışında dil, göstergelerden oluşan bir dizge olarak kabul edilmektedir. Dil denen bu dizge aracılığıyla insanların düşündüğünü, ürettiğini ve birikimlerini başkalarıyla paylaştığını belirten Polat (2006,19), "Gelişim çizgimizin itici gücüdür dil, gelişmelere süreklilik kazandıran da dildir" diyerek dili, insan gelişimin yol göstericisi olarak nitelemiştir.

Bununla birlikte, her dilin dünyayı kavramlaştırma ve yorumlama biçimi farklıdır, her dil dünyaya kendi penceresinden bakar. Bu nedenle ne kadar çok dille dünyanın fotokopisi çekilirse o kadar çok farklı dünya görüntüleri elde edilebileceği söylenebilir. Gökberk, bu konudaki düşüncesini şu sözlerle belirtmiştir:

> "Her ulusal dil bireyseldir, daha doğrusu tektir. Her dilin kendine göre bir dünya görüşü vardır. Her dilde bu evren düzeninin başka bir biçimde yorumlandığını görürüz. Bu ayrılığı yapan dillerin başka başka gelişme basamaklarında bulunmalarından nesnelerin her dil için ayrı önemleri olmasından ve bir de dillerin türlü bilgi alanlarına ayrı açılarından gitmelerindendir. …. Bir dilde bireysel bir insan grubunun, bir ulusun özel ruh ve yaşama biçemi tinsel bir form kazanır." (Gökberk, 2007:73)

Örneğin; 'tavşan' sözcüğü Türkçede 'davranmak' anlamına gelen 'tavış' kökünden gelmekte ve tavşan, 'çabucak kaçan bir yaratık' olarak görüntülenmekte iken Hint-Avrupa dillerinden olan İngilizcede 'hasan (gri, parıldayan)' köküne dayanmakta, Farsçada 'eşek kulaklı' anlamına gelen 'harguş' sözcükleri ile karşılaşılmaktadır (Aksan, 1997:31). Bu örnekten de anlaşılacağı gibi, bireyler dünyaya, içinde bulundukları toplumda kullanılan dilin dünyayı belli bir düşünce sistemi içinde yorumladığı bir bakış açısıyla bakarlar, böylece çevrelerini, toplumlarının koyduğu ve geliştirdiği kültürel birikimleri bu dille tanır ve değerlendirirler.

Bireyler içinde yaşadıkları toplumun dilini doğru ve etkili kullanarak diğer bireylerle iletişime girerler; karşılıklı olarak duygu ve düşünceler paylaşılır, toplumsal roller ve sorumluluklar belirlenir, kültürel değerler paylaşılır ve geliştirilir, ulusal bilinç gelişir ve böylelikle hızla gelişen uygarlığa ayak uydurabilen, çağdaş, gelişmiş ve sağlıklı toplumlar doğar. Sever, tarihte geçen şu konuşmayı aktararak bu düşünceyi desteklediğini vurgulamıştır:

> "Büyük Çin düşünürü Konfüçyus'a sordular:
>
> - "Bir ülkeyi yönetmeye çağrılsaydınız, yapacağınız ilk iş ne olurdu?"
>
> Büyük düşünür şöyle karşılık verdi:
>
> - Hiç kuşkusuz dili gözden geçirmekle işe başlardım.
>
> Ve dinleyenlerin hayret dolu bakışları karşısında sözlerine devam etti:
>
> - Dil kusurlu olursa sözcükler düşünceyi anlatamaz. Düşünce iyi anlatılmazsa yapılması gereken şeyler doğru yapılamaz. Ödevler gereği gibi yapılmazsa, töre ve kültür bozulur. Töre ve kültür bozulursa, adalet yanlış yola sapar. Adalet yoldan çıkarsa, şaşkınlık içine düşen halk ne yapacağını, işin nereye varacağını bilemez. İşte bunun içindir ki; hiçbir şey dil kadar önemli değildir." (Sever, 2004:3)

Konfüçyus'un da belirttiği gibi 'ulus' olarak her alanda ilerleyebilmenin temeli düşüncelerin doğru aktarılabilmesi ve doğru anlaşılabilmesidir. Bunun için de bireylerin hem kendi dillerini koruyup geliştirmeleri,

yozlaşmaktan korumaları hem de doğru öğrenmeleri ve kullanmaları gerekmektedir.

Birey doğduğunda, dünya onun için hiçbir anlam ifade etmeyen ve çözülmesi gereken bir bilmece gibidir. "Büyümekte olan çocuk kendisini, hem ses nitelikleri değişik bir ses dizgesinin, hem de zihinde evreni belli bir biçime sokan bir düşünce dizgesi olarak başka dillerden ayrılan bir anadili'nin içinde bulur" (Aksan, 1980:51). Karşılaştığı bilmeceyi çözebileceği tek araç, çevresindeki insanların onu severken ve birbirleriyle iletişim kurarken kullandıkları toplumsal bir kurum olan bu dil dizgesidir. Çocuk konuşmayı öğrenmek ve konuşulanı anlamak yetisi ile doğar. Dile egemen olduğu zaman da kendi düşünceleri de dil tarafından şekillendirilmiş olur, artık dilinin onun düşünmesine egemen olduğu söylenebilir. Dilleri yetkinleştiği oranda düşünceleri geliştikçe, bireylerin bilgi ve kültür evrenleri de genişler. Gökberk (2007:69), "Dile şeklini veren biz değilizdir; o bizi şekillendirir" diyerek devam etmiştir: "Dile egemen olmak, daha çok onun üzerimizde bir egemenlik kurmasıdır." Kısaca belirtmek gerekirse, birey dilini öğrenirken o dile bağımlı ve onunla orantılı bir düşünceler sistemi geliştirir ve bu doğrultuda dilin gelişimi ile birlikte yaratıcılığı artar. Akarsu da bu konudaki düşüncelerini Hamann'dan yaptığı alıntıyla şöyle belirtiyor:

> "Akıl, anlama süreçlerinin bütününden olan bir şeydir. Bütün düşünceler belli bir dilden sıyrılabilirler. Ama insan mutlaka bir dille düşünür, düşüncesini mutlaka bir dile bağlamak zorundadır, ister kendi dili, ister yabancı bir dil olsun." (Akarsu, 1984:37)

Bu nedenle dil ve düşünce arasında birbirlerinin sınırlılıklarını belirleyen bir ilişkinin varlığını kabul etmemek elde değildir. Dili yetkin olmayan bir birey bilgi üretemeyeceği gibi sunulan bilgileri de yeterince algılayamaz, kendi duygu ve düşüncelerini de etkili ve tam bir şekilde anlatamaz. Kısaca, bireyin her alanda başarılı olmasının başat koşulu çok iyi bir dil kullanıcısı olmasından geçer.

Yaşamda başarılı olmanın temel koşulu bir dilde düşünce üretebilecek kadar o dile egemen olmaktır. Bir dile egemen olmak, o dilin kurallarının çok iyi bilinmesi anlamına gelmez; o dille yazılı ya da sözlü olarak ifade edilen düşünceleri anlayabilmek ve aynı şekilde kendi düşüncelerini de doğru ve anlaşılır bir şekilde aktarabilme yetisini kazanmaktır. Humboldt'a göre, dil, düşünceyi tamamlayan, düşünceyi yaratan bir şeydir. Bu nedenle dil çalışmaları bir düşünce etkinliği ve düşünce üretimi süreci olarak ele alınmalıdır. Böyle bir dil çalışması da dili değil, dil kullanımını öğretmeyi hedefleyen etkinlikler gerektirir. Çünkü "özgün düşünce üretimine giden yol yapı ve kullanım düzlemleriyle dili bütünlüğü içinde kavramaktan

geçmektedir" (Kocaman, 1996b:31). Dil kullanımını öğrenmek, dilin hangi sözcük ve yapılarının hangi işlevleri taşıdığını ve hangi ortamlarda kullanıldığını öğrenmek ve içselleştirmek anlamına gelmektedir. Sözcükler ya da tümceler ancak kullanıldıkları bağlam içinde bir işlev ve anlam kazanırlar. Dilsel ögelerin belli bir bağlam içinde kullanılması ile de 'metin' oluşur. Bu nedenle iletişimin birimi artık ne sözcük ne de tümcedir; 'metin' dilin somutlaştırılmış şekli, iletişim birimi ve biçimidir. Dil öğretiminde de, dil kullanımının gerçekleştiği 'metinler' temel alınarak hem dil yapıları hem de dilin kullanım düzleminin öğretilmesinin amaçlanması doğru bir yaklaşımdır. Metin-odaklı bir dil öğretiminin gerçekleştirilebilmesi için programcıların, ders kitabı yazarlarının ve uygulama aşamasında öğretmenlerin 'metin' kavramını ve yapısını çok iyi bilmeleri gerekmektedir. Bu aşamada dil öğretimi ve metindilbilim dalları arasında gerçekleştirilecek disiplinler arası bir dayanışmaya gereksinim vardır. Farklı iletişimsel amaç taşıyan metinler farklı dil özellikleri göstermektedirler. Hangi dilsel yapıların hangi metin türlerinde ağırlıklı olarak kullanıldıkları bilgisine sahip olmak, dil öğretim programı içeriklerinin belirlenmesinde, metin seçiminde ve metin çalışması etkinliklerinin hazırlanmasında daha bilinçli davranılmasını sağlayacaktır. Dolayısıyla metin koşullu bir iletişim anlayışının benimsendiği çağdaş bir yaklaşımda dil öğretiminin de metindilbilimsel bir bakış açısıyla değerlendirilmesi gerekmektedir.

Metin-Odaklı Türkçe Öğretimi

Bireyler, dili, çocukluk dönemlerinde, sözcüklerin yapıları ya da türleri, tümcedeki işlevleri ve dilbilgisi kuralları üzerine hiçbir bilgi almadan doğal bir yolla öğrenmeye başlarlar. Okula başladıklarında bu kültürleme sürecinin yine doğal ortamlarda gerçekleşen iletişimler bağlamında gelişmesi gerekmektedir. Öğrenciler, anadillerini toplumsal ilişkilerinin bir aracı olarak, daha önce ev ortamında ve çevrelerinde nasıl öğrenmeye başladılarsa kurumsal olarak okullarda da aynı biçimde öğrenmeyi sürdürmelidirler; bu nedenle Türkçe dersi bir bilgi dersi gibi algılanmamalı; öğretimde, metinden kopuk, kuramsal ve soyut dil alıştırmaları yaptırmaktan kesinlikle kaçınılmalıdır (Sever, vd.,2006:18). Oğuzkan bu konudaki düşüncesini dil öğretimi sürecinde göz önünde bulundurulacak temel ilkeler olarak şu şekilde açıklamıştır:

"- Dil doğal bir ortam içinde öğretilmelidir,

- Öğretimde çocuğun kendi dilinden hareket etmelidir,

- Değişik dil çalışmaları arasında sıkı bir ilişki kurulmalıdır,

- Çeşitli ders araç ve gereçlerinden yararlanılmalıdır,

5. BÖLÜM

TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE METİNDİLBİLİMSEL BAKIŞ AÇISIYLA METİN ÇÖZÜMLEME VE ETKİNLİK OLUŞTURMA

Bu düşünceler ışığında bu çalışmanın uygulama bölümünde metin türlerine göre dilsel ögelerin ve metin yapısının nasıl farklılıklar gösterebileceğini örneklendirmek amacıyla anlatısal metin türü örneği olarak *'Gölgem ve Ben'* öyküsü ile bilgi iletici metin türü örneği olarak *'Buluttan deprem kapıyor'* haber metni metindilbilimsel bir bakış açısıyla çözümlenmiştir. İncelenen metin türü örneklerinin iletişimsel işlevlerine koşut olarak taşıdıkları yapısal özelliklerinin belirlenen metindilbilimsel modelle çözümleme aşamasından sonra metinlerde yer alan dilsel ögelerin metin ve anlam oluşturma işlevleri bağlamında öğretilmelerine ve metin türü edincini geliştirmeye yönelik etkinlikler oluşturulmaya çalışılmıştır.

Metin Çözümleme ve Etkinlik Oluşturma Yöntem ve Teknikleri

Metindilbilimde çeşitli metin türleriyle yapılan incelemelerde, metin tanımında farklı görüşleri benimseyen dilbilimciler farklı ölçütler kullanmaktadırlar. Dilin bir dizge olduğunu benimseyen yapısalcı anlayış, metni sadece dilsel bir birim olarak değerlendirir, metni dilsel göstergelerin ard arda dizilmesiyle oluşmuş bir bütün olarak görür; dolayısıyla, metin incelemeleri de diliçi bağlam ele alınarak metnin yüzeysel yapısına bağlı metin içi özelliklerin irdelenmesi yönündedir. Şenöz-Ayata (2003:37)'nın Ermert'ten aktardığı gibi, "Metin içi ölçütler de metin yapısı, biçimi ve biçemini incelemeye yöneliktir." 1970'lerde edimbilimin gelişmesi ile dil, iletişimin aracı olarak görülmeye başlanmış ve iletişimin gerçekleşmesi için temel amaç olarak değerlendirilmiştir. Bu nedenle, dil yapılarından daha çok iletişimin hangi ortamda (yer ve çevredeki nesneler), kimler arasında (roller, kişilikler, kültürler, amaçlar samimiyet vb.), hangi deyişle (yazılı, sözlü, yüz yüze, telefonla, söz dışı hareketler) gerçekleştiği ve söylenen

sözlerin etkisi gibi dildışı bağlama da önem verilmeye başlanmıştır; çünkü aynı dilsel yapılar iletişimin amaçlarına göre farklı işlevleri yüklenmektedirler. Bu görüşü benimseyen işlevci anlayışa göre de metnin taşıdığı işlev, yapısal özelliklerinden daha önemlidir. Sonuçta, ancak yapısal özellikleriyle metnin işlevinin belirtilebildiği gerçeği göz önüne alınarak bu iki görüşün birleştiği yapısalcı-işlevci bir metin anlayışı gelişmiştir (Şenöz-Ayata, 2003:20-24).

Bir metnin incelenmesi ya da anlamlandırılması için; önce yüzeysel yapıda betimlenmesi, sonra derin yapıda çözümlenmesi, daha sonra da metinlerarası bir anlayışla yorumlanması gerekir. "Herhangi bir dilsel anlatımı metin yapan ögeleri, bu ögelerin karşılıklı ilişkilerini bulgulamak, metin kuruluşunu betimlemektir" (Göktürk, 1980:26). 'Betimleme', dilsel ögeler arasındaki ilişkileri barındıran metnin küçük yapısı ile ilgilidir, 'çözümleme' ise, metnin büyük ölçekli yapısında gerçekleştirilen metin-içi genel anlamsal yapının incelenmesidir. Bu konuda yapılan birçok araştırma, metnin büyük ölçekli diğer bir deyişle makro yapısının zihinsel işlemler açısından gerekliliğini ortaya koymaktadır (Keçik, 1990:124). 'Yorumlama' ise; tarihsel, yazınsal, toplumsal ve diğer açılardan üstyapıda anlam üretimi ile ilgilidir; bilgiyi yorumlama ve kullanmak üzere aktarma sürecidir. Bir metni anlamlandırma süreci şöyle görselleştirilebilir:

Metnin küçük ölçekli yapısı metindeki bağlaşıklık düzenlerinin kurulduğu, büyük ölçekli yapısı dilsel düzenlemelerin konu gelişimini göstermek için kullanıldığı, üst yapısı ise her türlü metnin sahip olduğu özellikleri taşıyan katmanlarıdır. O halde, metin çözümlemesinde metnin çok katmanlı bir bütün olduğu ve bu üç aşamanın da düzen ve dengesinin korunması gerektiği unutulmamalıdır: Betimlemek, çözümlemek ve yorumlamak. Bu sıralama biçimine uyulması metinle ilgili başlangıç çalışması yapılmadan doğrudan yorumlamaya geçilmesini engeller. Ayrıca anlam üzerine hiçbir katkısı olmayan biçimleri incelemek de gereksizdir. Çözümleme yapan kişi bu bilgileri sezinleyip inceleme dışında tutmalıdır (Günay, 2003:99). Bununla birlikte, metnin hangi iletişimsel amaca hizmet ettiği belirgin olmalıdır.

Her metin türü, gerçekleştirdiği iletişimsel işleve uygun olarak dilbilgisel ve sözdizimsel bağları oluşturan 'küçük ölçekli yapı' ve bu dilbilgisel

bağlaşıklık ve bağdaşıklığın sonucu biçimlendirilen bilişsel bir süreç olarak anlama varılan 'büyük ölçekli yapı' ve bir bütün olarak belli bir türe ait ögeleri içeren 'üstyapı' özellikleriyle diğer metin türlerinden farklılıklar gösterir. Metni üreten kişi, iletişimsel amacına göre metni, bu amacın gerçekleştirildiği türe özgü biçimsel özelliklerle uygun olarak oluşturur; metni alımlayan kişi de bu biçimsel özellikler doğrultusunda metnin türünü saptayıp göndericinin iletişimsel amacını belirler; böylece etkili bir iletişim gerçekleştirilmiş olur. Kısaca belirtmek gerekirse, metnin yapısı ve işlevi arasında sıkı bir ilişki vardır. Metnin yapısal özellikleri metnin işlevinin yerine getirilmesini sağlar, daha doğrusu '***metnin işlevi, metnin yapısının belirleyicisidir***'. Etkili bir şekilde yazılı ve sözlü anlatımın gerçekleştirilmesi ve dinleme ve okuma anlama becerilerinin geliştirilmesi için metin türlerine dolayısıyla da iletişimsel amaçlara özgü biçimsel yapıların birey tarafından içselleştirilmesi gerekmektedir. Bu nedenle, dil öğretiminde yapılan çalışma ve araştırmalar bireylerde bu yetiyi geliştirme amacını taşımalıdırlar.

Cook (1989:128), "Öğretmenler olarak herhangi bir dil bütünlüğüne iki yönden yaklaşmalıyız: Önce onun bağlaşıklık düzeneklerini ve onların biçemsel işlevlerini çözümlemeli, ikinci olarak da onların öğrenciler tarafından anlaşılmasını ve kullanımını sağlamak için etkinlikler düzenlemeliyiz" diyerek dil öğretimindeki çalışmalar için yol gösterici bir açıklama yapmıştır. Bu nedenle, bu çalışmada önce metin türünün metin içi bağlamda belirleyicisi olan metin yapısı temel alınarak oluşturulan küçük ölçekli yapı, büyük ölçekli yapı ve üst yapı ölçütlerinden oluşan çözümleme ve etkinlik oluşturma modelleri geliştirilecektir. Belirlenen ölçütlerin bütün metin türlerine uygulanabilir nitelikte ve metin türlerinin özelliklerini betimleyecek yeterlikte olduğu düşünülmektedir. Önce, farklı metin türleri bu modeller doğrultusunda çözümlenerek bu ölçütleri kapsayan dilsel kullanımların metin türlerine göre nasıl farklılıklar göstereceği saptanacak, daha sonra Türkçe derslerindeki metin çalışmalarının metnin işlevine yönelik biçimsel yapıları tanıma ve kullanma temelinde metindilbilimsel bir anlayışla düzenlenmesini sağlayacak örnek etkinlikler oluşturulmuştur. Şenöz-Ayata'nın (2003:25) Lux'den aktardığı gibi öğrencinin metin türü edinci edinmesi bağlamında bu tür etkinliklerle yönlendirilmesi gerekmektedir. Bu nedenle, dilsel yapıların hangi iletişimsel işlevleri yerine getirebildikleri ve hangi söylem türlerinde sıklıkla kullanıldıkları öğrenciye sezdirilmeli ve sağlamlaştırıcı etkinliklerle öğrencilerin bunu içselleştirmesi sağlanmalıdır.

Metin türlerinin iletişim amaçlarına koşut dilsel-dilbilgisel özelliklerini belirleme, çözümleme ve etkinlik oluşturma için geliştirilen öneri model şöyledir:

Küçük Ölçekli Yapı Çözümleme ve Etkinlik Modeli:

Dilbilgisel Bağlaşıklık Ölçütleri

- Gönderim (K.Ö.Y.Ç./E.1)
- Değiştirim (K.Ö.Y.Ç./E.2)
- Eksilti (K.Ö.Y.Ç./E.3)
- Bağlaçlar (K.Ö.Y.Ç./E.4)
- Koşutluk (K.Ö.Y.Ç./E.5)
- Zaman ve Görünüş (K.Ö.Y.Ç./E.6)
- İşlevsel Tümce Görüngesi (K.Ö.Y.Ç./E.7)

Sözcüksel bağlaşıklık Ölçütleri

- Yinelemeler (K.Ö.Y.Ç./E.8)
- Eşdizimsel Örüntüleme (K.Ö.Y.Ç./E.9)

Büyük Ölçekli Yapı Çözümleme Etkinlik Modeli:

- İşlev (B.Ö.Y.Ç./E.1)
- Başlık (B.Ö.Y.Ç./E.2)
- Konu (B.Ö.Y.Ç./E.3)
- Anahtar Sözcükler (B.Ö.Y.Ç./E.4)
- Ana Düşünce Tümcesi (B.Ö.Y.Ç./E.5)
- İçerik Şeması (B.Ö.Y.Ç./E.6)
- Konu Değiştirme İşaretleri (B.Ö.Y.Ç./E.7)
- Biçem (B.Ö.Y.Ç./E.8)
  - Sözdizimsel Düzlem Yapısı (B.Ö.Y.Ç./E.8.a)
  - Anlamsal Düzlem Yapısı (B.Ö.Y.Ç./E.8.b)
    - Eğretilemeler (B.Ö.Y.Ç./E.8.b.1)
    - Benzetmeler (B.Ö.Y.Ç./E.8.b.2)
    - Deyimler (B.Ö.Y.Ç./E.8.b.3)
    - Sezdirim ve Çıkarsama (B.Ö.Y.Ç./E.8.b.4)
    - İzlek ve örgeler (B.Ö.Y.Ç./E.8.b.5)
    - Kullanılan Dil (B.Ö.Y.Ç./E.8.b.6)
    - Anlatıcı Bakış Açısı (B.Ö.Y.Ç./E.8.b.7)
- Özet (B.Ö.Y.Ç./E.9)
- Sonuç Tümcesi (B.Ö.Y.Ç./E.10)

Üstyapı Çözümleme ve Etkinlikleri:

- Üstyapı kategorileri çözümlemesi (Ü.Y.Ç.1)
- Üstyapı kategorileri etkinliği (Ü.Y.E.1)

Metinlerin üstyapı kategorileri metin türlerine göre farklılıklar gösterdiği için üstyapı çözümlemesi için belli bir model oluşturulamamakta ve her metin türünün üstyapı kategoriyle ilgili bilgi edinmek gerekmektedir.

6. BÖLÜM

UYGULAMA ÖRNEKLERİ

Yapılandırmacı yaklaşım sonrası aşamalı olarak geliştirilen 2006, 2015 ve 2017 Türkçe Öğretim Programlarında bağlam ve metin odaklı bir yaklaşım benimsenmekte ve beceri kazanımlarına da bu düşünce yansıtılmaktadır. Kazanımların, metindilbilim bağlamında incelendiğinde öğrencilerin metin çözümleme ve metin oluşturma yetilerini geliştirmeye yönelik oldukları görülmektedir. Önemli olan metinlerden yola çıkılarak, öğrencilerin dil becerilerini, iletişimsel yetilerini, kısaca metin edinçlerini geliştirebilecekleri ve Türkçenin bilgi değil beceri dersine dönüşebildiği etkinlikler hazırlamaktır. Türkçe ders kitaplarında metinler üzerine düzenlenen etkinlikler incelendiğinde bunların kazanımları gerçekleştirmek için yetersiz kaldıkları bulgulanmıştır (Dilidüzgün, 2010).

Bu amaçla, bu bölümde ilköğretim 6. sınıf ders kitabında (Kara vd., 2006a) bulunan 'Şakacı Bulut' adlı öykü üzerine hazırlanan etkinlikler metindilbilimsel bir bakış açısıyla değerlendirilmiş, öykünün küçük ölçekli yapısındaki dilsel ögeler öykünün genel anlamı bağlamında çözümlenmiş (bkz. Dilidüzgün, 2009) ve öneri etkinliklerin bulunduğu bir 'öykü anlama ve değerlendirme' uygulaması sunulmuştur. Daha sonra yine Türkçe ders kitaplarında bulunan metin türlerinden (bilgilendirici metin, öykü ve şiir) birer örnek alınarak üç metin için metindilbilbilimsel odaklı etkinlikler düzenlenmiştir. Ders kitaplarından uygulama oluşturmak için alınan metinler; 'İhtiyar Çilingir' başlıklı öykü, 'Mavi ve Kara' başlıklı deneme[42] ve 'İstanbul'u Dinliyorum Gözlerim Kapalı' başlıklı şiirdir. Dilidüzgün (2014) haber metinleri için metindilbilimsel farklı uygulama örnekleri de sunmuştur. Oluşturulan etkinliklerin, Türkçe Öğretim Programı'nda

[42] Daha önce bu iki metin için karşılaştırmalı metin çalışmaları, *3. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu* sunulmuş ve yayımlanmıştır.
Dilidüzgün, Ş. (2011). Türkçe Öğretiminde Yazın Eğitimi Bağlamında Karşılaştırmalı Metin Türü Çalışmaları. S. Sever (Yay. Haz.) *(3. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu Bildiriler ve Atölye Çalışmaları),* 97-108*.* 05-07 Ekim 2011. Ankara: Ankara Üniversitesi Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Uygulama ve Araştırma Merkezi Yayın No: 4.

benimsenen yapılandırmacı yaklaşımın ilkelerini (işbirlikçi öğrenme, öğrenmeyi öğrenme, görev odaklı yaklaşım vb.) karşılar nitelikte olması göz önüne alınmıştır.

UYGULAMA ÖRNEĞİ 1: "Şakacı Bulut[43]" Öykü

'Kavramlar ve Çağrışımlar' teması altında işlenen bu öykü evde kimse olmadığı için canı sıkılan bir çocuğun en çok sevdiği şeylerin resmini yaparak hoş vakit geçirmesini konu almaktadır. Bu öykünün ana düşüncesi ise resim yapmanın çocuğun hayal gücünü ve yaratıcılığını geliştirmesi, ayrıca yaratıcılığın verdiği coşkuyu hissettirmesidir. Çalışma kitabında 'Şakacı Bulut' öyküsünü çözümlemeye, anlamaya ve büyük ölçekli yapısını algılamaya yönelik etkinlikler metindilbilimsel olarak şu şekilde değerlendirilebilir:

Öyküde bilinmeyen sözcüklerin öğrenci tarafından saptanmasını gerektiren birinci etkinlik (Kara vd., 2006 b:17) öğrencinin metnin bütününde oluşturulan anlamsal büyük yapıya değil sözcüklerin temel anlamları üzerine odaklanmasına yol açacaktır.

Oysa sözcükler kullanıldıkları bağlam içinde işlevsel bir anlam kazanırlar ve öykünün anlamı da sözcüklerin öykü içindeki diğer sözcüklerle ve dil yapıları ile ilişkilendirilmesiyle ortaya çıkabilir. Örneğin; öykünün en büyük ölçekli önermesi olarak kabul edilen başlıkta yer alan ve öykü boyunca yinelenen 'bulut' kavramının irdelenmesi öğrenci ile öykü arasında bir iletişim başlatabilir. 'Siz bulutları nelere benzetirsiniz? Öyküdeki çocuk nelere benzetmiş?' gibi bir etkinlikle öğrenci öyküde çocuğa bulutun çağrıştırdığı şeylerin aslında çocuğun sevdiği şeyler olduğu sonucuna varırken kendi çağrışımlarının da aynı doğrultuda olup olmadığını sorgulayacaktır.

Aynı şekilde, 'resim' kavramının çağrıştırdığı bazı sözcüklerin aşağıda görüldüğü gibi öykünün belirli yerlerinde yinelenmesinin saptanması da metnin anlamsal büyük yapısını çıkarmak açısından önemlidir:

[43] Ek 3

……(**1. Bölüm**)…...
Resim (11. satır) →kâğıt (10. satır), pastel boyalar (12. satır), yeşil pastel (12. satır),
……(**2. Bölüm**)…...
pastel boyalar (60. satır), kutu (60. satır), kapağını 613. satır), kutuda, kapağını (66. satır)
……(**3. Bölüm**) ……...

Öykünün başındaki yinelemeler çocuğun, örneğin, saatin kollarıyla oynayarak gerçek hayatta değiştiremeyeceklerini resim yaparak gerçekleştirebileceği fantastik bir dünyaya girdiğini ve sonundakiler de çıktığını gösterirken öyküyü bölümlere ayırarak adeta öykünün içerik şemasını belirlemektedirler.

***1. Bölüm**:* Evde kimse olmadığı için çocuğun canı sıkılmaktadır. Resim yapmaya başlar.

2. Bölüm: Resim yaparak hayal gücünün doruklarına ulaştığı fantastik dünyada en çok sevdiği şeyleri düşleyerek mutlu olur; çünkü resim yapmak düşleri somutlamaktır.

3. Bölüm: Boyalarını kutuya koymasıyla adeta boya kutusunun içinde olan fantastik dünyadan çıkar. Öykünün başında olduğu gibi mutsuz değil, resim yapma eylemi sonucu coşku doludur.

Öykünün ikinci bölümünde, çocuğun resim yaparak istediklerini gerçekleştirdiği de yine öykünün küçük ölçekli yapısında bulunan zıt anlamlı ya da eşdizimsel örüntüleme ilişkisi olan sözcüklerle sağlanan sözcüksel bağlaşıklıktan anlaşılmaktadır:

Resimden önce:	*Kıştı* (1. satır)	*Soğuktu* (1. satır)	*Güzel bir gün olsa dışarı çıkardı* (1.s)
	↓	↓	↓
Resimde:	*ilkyaz* (16. satır)	*güneş*, (13. satır)	*Kırlara doğru koşmaya başladı* (14.s)

Çocuk soğuk nedeniyle dışarı çıkamadığı 'kış' mevsimini kırlara doğru koşabileceği 'ilkyaz'a resim yaparak dönüştürmüştür. Öyküde '*Kocaman bir gökyüzü yaptı önce* (13. satır), *Gökyüzünü çok sevdin değil mi? Ben de çok sevdim.* (28. satır), *Gökyüzünü sevdiği kadar severdi.* (50. satır) Yinelemelerinden anlaşılacağı gibi çocuk ilk önce en çok sevdiği şey olan gökyüzünü çizer ve devamlı şekil değiştiren '*bulut*' aracılığıyla '*kedi, kuzu, dede, at*' gibi sevdiği şeylerin hayalini kurabilir; '*sevmek*' sözcüğünün bu sözcüklerle 9 kez yinelenmesi de bunu göstermektedir.

Öykü üzerine hazırlanmış ikinci etkinlik ise klişeleşmiş bir etkinliktir. (Kara, vd., 2006b:17)

Yazınsal metinlerde anlama ulaşmak için metin varlıklarının eylemlerinin ve niteliklerinin sorgulanması bir yöntemdir; ama her yapıtın biçemsel ve içeriksel olarak farklı özellikler taşıdığı ve her metine aynı sorularla yaklaşılamayacağı da bir gerçektir. Ayrıca bu öyküde öykünün kahramanları olan çocuğun ve bulutun özelliklerinin öyküdeki diğer olaylarla ilişkilendirilmeden irdelenmesi de öykünün anlamsal büyük yapısının çıkarılması açısından yeterli değildir. Çünkü bu öyküde 'çocuğun kedileri, atları, dedeleri kuzuları sevme özelliği' ve 'bulutun şekilden şekle girme özelliği', çocuğun yaptığı resimde bulutların şekilden şekle girme özelliğinden yararlanarak sevdiği şeyleri hayal edebileceğini sezdiren ve 'resim yapmanın hayal gücünü zenginleştirdiği ve yaratıcılığı geliştirdiği' ana düşüncesini oluşturan araçlar olarak kullanılmışlardır.

Türkçe çalışma kitabında 'Şakacı Bulut' öyküsünün üçüncü etkinliğinde(Kara, vd., 2006 b:17) ana düşünceden çok konu üzerine odaklanıldığı görülmektedir.

Öykünün konusu evde kimse olmadığı için canı sıkılan bir çocuğun resim yapmasıdır. Bu konu 'resim yapmak yaratıcılığı geliştirir' ana düşüncesini işlemek için oluşturulmuştur. Oysa öğrenci bu etkinliğe 'bir arkadaşa gitme, bilgisayarda oyun oynama vb.' farklı eylemlerle yanıt vererek ana düşünceden uzaklaşacaktır. *'Siz olsaydınız ne resmi yapardınız?'* sorusu öğrenciyi iletiye daha çok yaklaştıracaktır.

Öykünün sonuç tümcesi olan "*İçinde kırların, gökyüzünün doyumsuz tadı, tüm gücüyle evlerine doğru koşmaya başladı.* " (68.satır) tümcesinin incelenmesi de öykünün başı ve sonu arasında bir köprü sağlayacak ve öykünün bir bütün olarak değerlendirilebilecektir. Öyküdeki çocuğun resim yapmaktan duyduğu mutluluk, bir şeyler yaratmaktan duyduğu heyecan herhalde başka türlü anlatılamazdı.

SONUÇ

Anadil olarak Türkçenin öğretimi sürecinde metin ve metin türü bilincinin geliştirilmesi, etkin ve işlevsel bir öğretim sürecinin temel amaçları arasında yer almalıdır. Bu da Türkçe öğretiminde değişik metin türlerinin sunulması ve uygulama çalışmalarının metin türüne göre değişen etkinliklerle gerçekleştirilmesini gerekli kılar. Metin türleri ile ilgili çalışmalarda ise metindilbilim yararlanılabilecek ve yönlendirici kuramsal bir kaynaktır. Oysa araştırmamızın da ortaya koyduğu gibi Türkçe ders kitaplarının hazırlanmasında metindilbilimin öngördüğü ilkeler ve kuramsal çerçeveden yeterince yararlanılmamıştır. Araştırmamızın çıkış noktasını oluşturan görüş, metindilbilimin Türkçe öğretimi sürecinde metin türlerinin yapısal ve işlevsel özellikleri yönünde farkındalıkların yaratılmasına katkı sağlayacağıdır. Bu görüş doğrultusunda yapılan çalışma, metin türlerine yönelik ders içi etkinliklerin metindilbilim kaynaklı bir bakışla zengin bir alan oluşturacağını da açık bir biçimde ortaya koymuştur.

Metindilbilimin Türkçe eğitimi/öğretimini yetkinleştirme bağlamında sunabileceği katkıları işleyen bu araştırma temelinde şu öneriler de geliştirilebilir:

Türkçe öğretiminde değişik metin türlerine yönelik uygulama çalışmalarında metinlerin metinsellik özellikleri belirleyici olmalı ve etkinliklerin kurgulanması bu özellik temelinde gerçekleştirilmelidir. Böylece dilsel/dilbilgisel ögelerin metin bağlamındaki işlevleri vurgulanabilecektir.

Türkçe öğretim sürecinde öğrencilerde metin türlerinin yapısal ve işlevsel özellikleri yönündeki farkındalıklarını geliştirici etkinlikler düzenlenmelidir. Bu özellikleri içeren bir Türkçe öğretim sürecini gerçekleştirebilmek için Türkçe öğretmeni yetiştiren programlarda da öğretmen adaylarının metin farkındalıklarını geliştirici, diğer bir deyişle, metin bilinci ve metin türlerinin özellikleri konusundaki bilgilerini geliştirmeye ve metin çözümleme yetisini kazandırmaya yönelik çalışmalar yapılmalıdır.

Metindilbilimsel bir yaklaşımla düzenlenen Türkçe dersleri sürecinde öğrenciler, iletişimin somut yansımaları olan metin türlerinin yapısal ve işlevsel özelliklerini içselleştirecekler, iletişim amaçlarına koşut farklı metin türlerini çözümleme ve kurgulama becerisini kazanacaklar, metin türlerini birbirlerinden kolayca ayırt edebilecek ve anlayabileceklerdir. Kısaca; öğrenciler hem dilsel hem de iletişimsel edinci kapsayan metin türü edincini kazanabilecekler ve tüm dilsel iletişim ortamlarında Türkçeyi etkin bir biçimde kullanabileceklerdir. Bu nedenle bu çalışma, Türkçe öğretiminin metindilbilimin bulgularıyla zenginleştirilerek farklılaştırılması amacına yönelik gerçekleştirilmiştir ve kendi sınırları içinde bu yöndeki tartışmalara katılabildiği ölçüde amacına ulaşmış olacaktır.

KAYNAKÇA

Adalı, O. (1982). *Yükseköğrenimde Sözlü ve Yazılı Anlatım*, Aydın Yayınevi, İzmir.

Adalı, O. (2004). *Türkiye Türkçesinde Biçimbirimler*, Papatya Yayıncılık, İstanbul.

Akarsu, B. (1984). *Wilhelm Von Humbolt'da Dil-Kültür Bağlantısı*, Remzi Kitabevi, İstanbul.

Aksan, D. (1980). *Her Yönüyle Dil, Ana Çizgileriyle Dilbilim,* Cilt: 2, TDK, Ankara.

Aksan, D. (1993). *Şiir Dili ve Türk Şiir Dili*, Be-Ta Basım Yayım A.Ş., Ankara.

Aksan, D. (1997). *Anlambilim, Anlambilim Konuları ve Türkçenin Anlambilimi,* Engin Yayınevi, Ankara.

Aksan, Y.; Çakır, Ö. (1997). "İlkokul Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarının Metinsellik Ölçütleri ve Metin Konusu Oluşumu Açısından Değerlendirilmesi", *XI. Dilbilim Kurultayı: Bildiriler*, ODTÜ, Ankara, s.105-128.

Aksan, M.; Aksan Y. (1991). "Metin Kavramı ve Tanımları", Dilbilim Araştırmaları, Hitit Yayınevi, Ankara, s.90-103.

Akyol, H. (2006). *Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri*, Kök Yayıncılık, Ankara.

Altay, S. (2000). "Türkçe Eğitimi Uygulamaları", *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı: 147, Ankara.

Avşar, G. V. (1996). "Anadili Öğretimi Üzerine Kısa Bir Literatür Taraması", *Dil ve İnsan*, Tömer Kayseri Şubesi Dergisi, Sayı: 2.

Beaugrande R. de. (1985). "Text Linguistics in Discourse studies", *Handbook of Discourse Analysis,* Volume I, Disciplines of Discourse, Ed: A. Van Dijk, Academic Press, s.41-71.

Beaugrande, R. de., Dressler W.U. (1981). *Introduction to Textlinguistics*, Longman, London.

Beaugrande, R. de. (1991)."Toward a Science of Text and Discourse", *New Foundations for a Science of text and Discourse in the Series Advances in Discourse Processes,* Ablex Publishing Corporation, Norwood, New Jersey, s.21-68.

Bhatia, V. K. (2004). Worlds of Written Discourse, Continuum, London&N.Y.

Biber, D. (1989). "A Typology of English Texts", *Linguistics 27*, s.3-43

Bilgin, M. (2006). *Anlamdan Anlatıma Türkçemiz*, Anı Yayıncılık, Ankara.

Birch, D. (1996). *Language, Literature and Critical Practice*, Routledge, London.

Bulut, A. (1994). *A Macro-Pragmatic Stylistic Framework for Fictional and Non Fictional Text-Type Identification,* Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara.

Bulut, A. (2002). *Çeviride Dil ve Metin*, İstanbul Üniversitesi Yayın No: 4332, HAYEF Yayın No: 2, İstanbul.

Büyükkantarcıoğlu, N. (2003). "Dil Farkındalığı ve İşlevsel Dil Kullanımı Bağlamında Anadilimiz: Gözlemler, Öneriler", *Cumhuriyetimizin 80. yılında Türkçemiz,* Ankara Ticaret Odası, Anadolu Çağdaş Eğitim Vakfı, Ankara, s.19-26.

Büyükkantarcıoğlu, N. (2008). Türkçe Reklam Söyleminde Mantıksal ve Edimsel Yanıltmacalar", *20. Ulusal Dilbilim Kurultayı Bildirileri* (12-13 Mayıs 2006), Ed: Yusuf Çotuksöken, Nafi Yalçın, Maltepe Üniversitesi Yayınları no:33, İstanbul, s.329-344.

Brown, G., Yule G.(1983). *Discourse Analysis*, Cambridge University Press.

Cook, G. (1989). *Discourse*, Oxford University Press.

Council of Europe, (2000). *A Common european Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment.*

Cutting, J. (2002). *Pragmatics and Discourse*, A source book for students, Routledge English Language Introductions. .

Çeltek, A., Oktar L. (2004). 'Türkçe Sözlü Söylemde Artgönderim Örüntüleri', *Dilbilim Araştırmaları*, Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi, İstanbul.

Çubukçu, H. (2006). "Bir Metin Türü Olarak Düğün Davetiyeleri", *Dilbilim Araştırmaları,* Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi, İstanbul, s.115-128.

Demircan, Ö. (1990). *Yabancı-Dil Öğretim Yöntemleri*, Elif Kitabevi, İstanbul.

Demirezen, M. (2003). Yabancı Dil ve Anadil Öğreniminde Kritik Dönemler", *Tömer Dil Dergisi*, Sayı:118, Ocak-Şubat,.

Deniz, K. (1999). Yeni Gelişmeler Işığında Türkçe Öğretimi", *Bilge*, Sayı: 21.

van Dijk, T. A. (1977). *Text and Context***,** Exploration in the Semantics and Pragmatics of Discourse, Longman, London and New York.

van Dijk, T. A. (1980). *Macrostructures*- An Interdisciplinary Study of Global Structures in Discourse, Interaction, and Cognition, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, New Jersey.

van Dijk, T. A. (2007). "Discourse Studies and Education", *Applied Linguistics*, 2, 1981, pp.1-26, (Çevrimiçi) http://www.discourses.org/Old Articles.html, 30 Aralık.

van Dijk, T. A.; Kintsch W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*, Academic Press, Inc.,Orlando, Florida.

van Dijk, T. A. (1988). *News as Discourse*, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, Hillsdale, new Jersey, Hove and London.

Dilidüzgün, Ş. (2009). İlköğretim Türkçe Derslerinde Öykülerin Anlamsal Büyük Yapılarını Algılama Sorunu ve Metindilbilimsel Çözüm Önerileri. N. K. Yetkiner, D. Duman (Ed.) *Çeviribilim, Dilbilim ve Dil Eğitimi Araştırmaları* (ss. 413-429). İzmir: İzmir Ekonomi Üniversitesi Yayınları.

Dilidüzgün, Ş. (2010). Türkçe Derslerinde Metin Etkinliklerinin Okuma-Anlama Kazanımlarını Gerçekleştirme Yeterliği-Bir Öykü Örneği, *İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7 (1), 13-31.

Dilidüzgün, Ş. (2014). Türkçe Öğretiminde Haber Metinleri-Metin Yapısı Bağlamında Etkinlik Oluşturma. Ana Dili Eğitimi Dergisi (89-100). Cilt 2 (3).

Doğan, G. (1996). 'Söylemin Yorumlanması', *Söylem Üzerine* (s.114-146). Ankara: Hitit Yayınevi.

Enginün, İ. (1990). "Türkçe Öğrenimi", *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi,* sayı: 2, İstanbul.

Enkvist, N. E. (1978). "Stylistics and Textlinguistics", *Current Trends in Textlinguistics*, Haz.: Wolfgang U. Dressler, Walter de Gruyter, Berlin ve New York.

Erden, A. (1998). *Kısa Öykü ve Dilbilimsel Eleştiri*, Gündoğan Yayınları,Ankara.

Erkman-Akerson, F. (2000). *Dile Genel Bir Bakış*, Multilingual, İstanbul.

Fowler, R. (1977): "Cohesive, Progressive, and Localizing Aspects of text structure", *Grammars and Descriptions*, Haz.: Teun A. Van Dijk ve Jànos S. Petöfi, Walter de Gruyter, Berlin ve New York, s.64-84.

Frıedman, N. (1989). **"**Recent Short Story Theories: Problems in Definition**"**, **Short Story Theory at a Crossroads**, Ed.: Susan Lohafer and Jo Elleyn Clarey, Baton Rouge and London: Lousisiana State University Press.

Gee, J. P. (1999). *An introduction to Discourse Analysis*, Routledge.

Gencan, T. N. (1966). *Dilbilgisi*, Ahmet Sait Basımevi.

Georgakopoulu, A., Goutsos D. (2003). *Discourse Analysis: An introduction*, Edinburgh University Press, Edinburgh.

Gökberk, M. (2007). *Değişen Dünya Değişen Dil*, 5. Baskı, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul.

Göktürk, A. (1980). *Okuma Uğraşı*, 2. Bası, Çağdaş yayınları, İstanbul.

Göktürk, A. (1986). *Çeviri: Dillerin Dili,* Çağdaş Yayınları, İstanbul.

Günay, D. (2003). *Metin Bilgisi*, Multilingual, İstanbul.

Halliday, M. A. K., Hasan R. (1976). *Cohesion in English*, Longman.

Halliday, M. A. K: "Text as Semantic Choice in Social Contexts", *Grammars and Descriptions*, Haz.: Teun A. Van Dijk ve János S. Petöfi, de Gruyter, Berlin ve New York, 1977, s.176-226.

Hatch, E. (1997). *Discourse and Language Education*, Cambridge University Press.

Hengirmen, M. (2002). *Türkçe Dilbilgisi*, Engin Yayınevi.

Huber, E., Subaşı-Uzun L. (2001) "Metin Türü ve Yazma Edimi İlişkisi: Bilimsel

Metin Yazma Edimi, *Dilbilim Araştırmaları*, Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi, İstanbul, s.9-35.

İşeri, K. (2017). Sözden Yazıya Dile Geln Metin. Ankara: Pegem Akademi.

Karababa, C. (2005). "Avrupa'da Anadili Öğretimi, Türkçe ve İngilizce Anadili Ders Kitaplarının İncelenmesi ve Karşılaştırılması", *Milli Eğitim*, Sayı:167, MEB.

Karabağ, S., İşsever S. (1995). Edinim Sürecinde Bağdaşıklık', *IX. Dilbilim Kurultayı Bildirileri*, İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

Kavcar, C ve diğ. (2007). *Yazılı ve Sözlü Anlatım,* 6. Baskı, Anı Yayıncılık, Ankara.

Kaya, Z. (2007). "Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin Türsel/Yazınsal Niteliği, *II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu Bildirileri*, Ankara Üniversitesi,s.83-90.

Keçik, İ. (1990). "İlkokullarda kullanılan Bilgi Aktarıcı Metinlerde 'Büyük Ölçekli Yapı'", *IV. Dilbilim Sempozyumu Bildirileri,* Boğaziçi Üniversitesi Yayınları, İstanbul.

Keçik İ. (1993). "İlkokul 2. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Hatırlama ve Özet Metinlerinde Uygulanan Büyük Ölçekli Yapı Kuralları", *Dilbilim Araştırmaları,* Hitit Yayınevi, Ankara, s.89-97,

Kılıç, V. (2002). *Dilin İşlevleri ve İletişim*, Papatya Yayıncılık, İstanbul.

Kıran Z. (2001). *Dilbilime Giriş*, Ed: Ayşe Kıran, Seçkin Yayıncılık, Ankara.

Kıran, Z., Kıran A. (2003). *Yazınsal Okuma Süreçleri*, Seçkin Yayıncılık, Ankara.

Kim, M. (2006). "Genre-Based Approach to Teaching Writing", *TESL Working Paper series,* Volume 4, Issue 2, Fall.

Knapp, P., Watkıns M. (2005). *Genre, Text, Grammar: Technologies For Teaching And Assessing Writing*, UNSW Press.

Kocaman, A. ve diğ. (1996a). "Dilbilim söylemi", *Söylem Üzerine*, Hitit Yayınevi, Ankara, s.1-16.

Kocaman, A. (1996b)."Türkçe Öğretiminde Kullanım Düzlemi Üzerine Düşünceler", Çağdaş **Türk Dili Dergisi**, Sayı: 100, s.28-31.

Kress, G. (1985). 'Ideological Structures in Discourse', *Handbook of Discourse Analysis*, Ed.: A. Van Dijk Volume 4, Discourse Analysis in Society, Academic Press, s.27-47.

Labov, W. (1972). "Language in the Inner City: Studies in the Black English Vernacular", *The Transformation of Experience in Narrative Syntax,* Ed.: W. Labov, Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Lee, David Y.W. (2001). "Genres, Registers, Text Types, Domains, and Styles: Clarifying the Concepts and Navigating a Path Through the BNC Jungle", *Language Learning&Technology*, Vol.5, No.3 September, s.37-72.

Marshall, J. (1994). *Anadili ve Yazın Öğretimi* (Çev. C. Külebi), Çağdaş Yayınları, İstanbul.

McCarty, M. (1994). *Discourse Analysis for Language Teachers*, Cambridge University Press.

MEB. (2005 a). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1-5. Sınıflar),* Ankara.

MEB. (2005 b). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (6, 7, 8. Sınıflar),* Ankara.

Melikoğlu, E. (2004). "Metinlerarsılık ve Çokseslilik", *Disiplinlerarası Ortam ve Yöntem Sorunları*, Multilingual, İstanbul.

Oğuzkan, F. (1994). "Türkiye'de İlk ve Orta Dereceli Okullarda Türk Dili Öğretmeninin Amaç ve İlkeleri", *Tömer Dil Dergisi*, Sayı: 25, Ankara.

Oktar, L.; Yağcıoğlu S. (1993). "Metnin Retorik Yapısının Okuma Anlama Becerisi Üzerindeki Etkileri", *VII. Dilbilim Kurultayı Bildirileri*, Ankara Üniversitesi, Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Yayını: 371, Ankara, s.171-181.

Oktar, L., Yağcıoğlu S. (1995),"Türkçe Metin Türleri: Bir Sınıflandırma Çalışması", *IX. Dilbilim Kurultayı Bildirileri*, İzzet Baysal Üniversitesi, Abant.

Oktar, L. (1997). "Çevreye İlişkin Haber Metinlerinin Eşdizimsel Örüntüleme", *XI. Dilbilim Kurultayı: Bildiriler*, ODTÜ, s.163-179.

Oktar, L. (2004). 'Türkçe sözlü söylemde artgönderim örüntüleri', *Dilbilim Araştırmaları*, Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi, İstanbul.

Özkan, M. ve diğ. (2001). *Yüksek Öğretimde Türk Dili Yazılı ve Sözlü Anlatım*, Filiz Kitabevi, İstanbul.

Özbay, M. (2002). "İlköğretim Okulları Türkçe Ders Kitaplarındaki Anlama Sorularının Öğrencilerin Düşünme Becerilerine Katkısı", *Türk Dili Dergisi*, TDK, Sayı: 609, Eylül.

Özbek, N. (1998). "Türkçe'de Söylem Belirleyicileri", *Dilbilim Araştırmaları*, Bizim Büro Basımevi, Ankara, s.37-47.

Özdemir, E. (1999). *Yazınsal Türler*, Bilgi Yayınevi, Ankara.

Paltridge, B. (1996). "Genre, text type, and the language learning classroom", *ELT Journal*, 50(3), s.237-243.

Paltridge, B. (2001). *Genre and the Language Learning Classroom*, The University of Michigan Press.

Pakkan, G. (1992). "Türkçe Kısa Hikayelere Metindilbilim Açısından Bir Bakış", *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt: 8, Sayı: 3, Ankara, s. 297-303.

van PEER, W. (1989). "The Concept of Cohesion: its Empirical Status in a Definition and Typology of Texts", *Text and Discourse Connectedness*, Proceedings of the Conference on Connexity and Coherence, Urbino, July 16-21,1984, Ed.: Maria-Elisabeth Conte, János S. Petöfi, Emel Sözer, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam ve Philadelphia, s.291-307.

Polat, T. (1991). "Orataokullarda Türkçe: Türkçe Dersleri I", *Türkiye'nin Ders Kitapları, Ortaöğretim Kitaplarına Eleştirel Bir Bakış*, Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği Yayınları 5, Cem Yayınevi, İstanbul.

Polat, T. (2006). "Okur Odaklı Bir Yaklaşımla Yazın Eğitimi", *Milli Eğitim*, Edebiyat Eğitimi ve Öğretimi özel sayısı, yıl 34, sayı 169, Kış.

Renkama, J. (2004). *Introduction to Discourse Studies*, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam/Philadelphia.

Ruhi, Ş. (1992). 'Yazılı Metin oluşturmada Devrik Tümcenin İşlevi Üzerine Bir Gözlem', *Dilbilim Araştırmaları,* Hitit Yayınevi, Ankara, s.53-58.

Ruhi, Ş. (1993). "Dil öğretimi Felsefesi", *Dilbilim Araştırmaları*, Hitit Yayınevi, Ankara, s.71-81.

Ruhi, Ş. (1996). 'Söylem ve Birey', *Söylem Üzerine*, Hitit Yayınevi, Ankara, s.17-37.

Sayın, Ş. (1999). "Yazınbilim ve Alımlama Estetiği", *Metinlerle Söyleşi,* Multilingual, İstanbul, s.33-52.

Sever, S. (1998). "Demokratik Kültür Bilinci Edinimi Sürecinde Dil ve Edebiyat Öğretimi", *Dünya'da ve Türkiye'de Anadili Eğitimi Sempozyumu Bildirileri,* Ankara Üniversitesi TÖMER, s.124-129.

Sever, S. (2004). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*, Anı Yayıncılık, Ankara.

Sever, S. ve diğ. (2006). *Etkinliklerle Türkçe Öğretimi*, Morpa, İstanbul. .

Sever, S. (2008). *Çocuk ve Edebiyat*, Tudem, 4. Basım, Ankara.

Sımpson, P. (2005). *Language through Literature. An Introduction***.** Routledge, London and New York.

Swales, J. M. (1999). *Genre Analysis: English in Academic Research Settings,* Cambridge University Press.

Şenöz- Ayata, C. (1992). **Metindilbilim ve Yabancı Dil olarak Almanca Öğretimi,** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Şenöz- Ayata, C. (2003). *Almanca ve Türkçede Metin Türü Olarak Yazın Eleştirisi*, Mavibulut, İstanbul.

Şenöz- Ayata, C. (2005). *Metindilbilim ve Türkçe*, Multilingual, İstanbul.

Uzun-Subaşı, L. (2003a). "Metin Üretimi", *Türkçe Sözlü ve Yazılı Anlatım,*Ed.: Canan İleri, Anadolu Üniversitesi Yayını No: 1293, Açıköğretim Fakültesi Yayını No: 715, Eskişehir, s.22-38.

Uzun-Subaşı, L. (2003b). "Yazma Süreci ve Öğretimi", *Türkçe Sözlü ve Yazılı Anlatım,* Ed.: Canan İleri, Anadolu Üniversitesi Yayını No: 1293, Açıköğretim Fakültesi Yayını No: 715, Eskişehir, s.74-94.

Uzun-Subaşı, L. (2003c). "Neden Anadili Öğretimi?", Nasıl Bir Anadili Öğretimi**?"** *Cumhuriyetimizin 80. yılında Türkçemiz,* Ankara Ticaret Odası, Anadolu Çağdaş Eğitim Vakfı, Ankara, 55-60.

Uzun-Subaşı L. (2006). "Öğrencilerin Yazılı Anlatım Sürecindeki Metinleştirme Sorunları", *II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu Bildirileri,* Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, s.693-701.

Ülgen, G. (1990). "Yaratıcılık ve Eğitim", *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, sayı: 13.

Vardar B. (1968). *Dilbilim Sorunları*, Yeni İnsan Yayınları,.

Vardar, B. (1982). *Dilbilimin Temel Kavram ve İlkeleri*, Türk Dil Kurumu Yayınları:492, Ankara Üniversitesi Basımevi.

Vardar, B. (2002). *Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü*, Multilingual, İstanbul.

Widdowson, H. G. (1978). *Teaching English as Communication,* Oxford University Press.

Willis, J. (1996). *A Framework for Task-Based Learning*, Longman.

Wright, A. (1989). "On Defining Short Story", *Short Story Theory at a Crossroads,* Ed.: Susan Lohafer and Jo Elleyn Clarey, Baton Rouge and London, Lousisiana State University Press.

Yağcıoğlu, S. (1997). "Çevreyle İlgili Gazete Haberlerinde Eşdizimsel Bağlaşıklık ve Metin Bağdaşıklığı", *XI. Dilbilim Kurultayı: Bildiriler*, ODTÜ, Ankara, s.181-193.

Yağcıoğlu, S. (1998). "Yazınsal Metin-Okur etkileşimi: Alt-Birimlerini Anlamlandırma Sürecine Etkileri Üzerine Deneysel Bir Çalışma", *Dilbilim Araştırmaları*, s.48-57.

Yemenici, A. (1995). "Labov'un Anlatı Çözümleme Yöntemi ve Bir Uygulama", *Dilbilim Araştırmaları*, Bizim Büro Basımevi, Ankara, s.39-55.

Yıldız, C. (2000). *Yazılı Basında Metin ve Manşet – Basın Dili Üzerine Bir Araştırma*, Teknik Yayınevi, İstanbul.

Yuıll, N., Oakhıll J. (1991). *Children's Problems in Text Comprehension,* Cambridge University Press, Cambridge.

Zeyrek, D. (1992). "Gazete Haber Başlıklarını İnceleme Denemesi", *Dilbilim Araştırmaları*, Hitit Yayınevi, Ankara, s.60-69.

Zeyrek, D. (1995). "Gazete Haber Başlıklarının Dili", *Kitle İletişim Araçlarında Dil Kullanımı*, Dil Derneği Yayınları, Ankara.

Zeyrek, D. (1996). "Söylem ve Toplum", **Söylem Üzerine**, Ed.: Ahmet Kocaman, Hitit Yayınevi, Ankara, s. 38-66.

www.yde.yildiz.edu.tr/tts

İncelenen Ders Kitapları:

Kapulu, A. ve diğ. (2007 a). *İlköğretim Türkçe Ders Kitabı 6.sınıf,* Koza Yayın Dağıtım, Ankara.

Kapulu, A. ve diğ. (2007 b). *İlköğretim Türkçe Öğrenci Çalışma Kitabı 6.sınıf*, Koza Yayın Dağıtım, Ankara.

Kara, M. ve diğ. (2006a). *İlköğretim Türkçe Ders Kitabı 6*, A Yayınları, Ankara,.

Kara, M. ve diğ. (2006 b). İlköğretim Türkçe Çalışma Kitabı 6, A Yayınları, Ankara.

Kara, M. ve diğ. (2006 c). *İlköğretim Türkçe Öğretmen Kılavuz Kitabı 6*, A Yayınları, Ankara.

Yangın, B. ve diğ. (2007 a). İlköğretim Türkçe 7 Ders Kitabı, Pasifik Yayınları, Ankara.

Yangın, B. ve diğ. (2007 b) *İlköğretim Türkçe 7 Öğrenci Çalışma Kitabı*, Pasifik Yayınları, Ankara.

Yangın, B. ve diğ. (2007 c) *İlköğretim Türkçe 7 Öğretmen Kılavuz Kitabı*, Pasifik Yayınları, Ankara.

Etkinliklerde kullanılan kaynaklar:

Dölek, S. (2002). "Gölgem ve Ben", **Küçük Çalgıcılar**, Bilgi Yayınevi.

Erdoğan, F. (1996). "Prensi Olmayan Masal Kitabı", **Seçme Çocuk Öyküleri**, Cilt: 2, Mavibulut Yayınları, İstanbul.

Güler, M. (1999). "Şakacı Bulut", **Balonlar Gökyüzünün Olsun**, Bu Yayınevi, İstanbul.

İzgü, M. (2002). **Süpermen İstanbul'a Düştü**, Bilgi Yayınevi, Ankara.

Yılmaz, Ö. (2007). "Buluttan 'deprem' kapıyor" haber metni, **Milliyet**, 22 Nisan.

http://www.onlinefizik.com/content/view/172/119

http://www.manatee.k12.fl.us/sites/elementary/palmasola/nprompt2.htm

YAPAY ZEKÂ SOSYOLOJİSİ

Tuğçe Nur ÇELİK

Ankara
2025

YAPAY ZEKÂ SOSYOLOJİSİ

Tuğçe Nur ÇELİK

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

Yayıncı Sertifika No	: 49260
Matbaa Sertifika No	: 47479
ISBN	: 978-625-5525-60-4
e-ISBN	: 978-625-5525-61-1
ROR	: 01ek5g375
ISNI	: 0000000485146649
Kapak Tasarımı	: Keziban Kılıçoğlu
Mizanpaj	: Keziban Kılıçoğlu
Baskı	: Vadi Grafik Tasarım Ltd. Şti.
Adres	: İvedik Org. San. Bölgesi 88 Oto 3. Bölge 1420. Cad. No: 58/5 Yenimahalle-ANKARA
Tel	: 0 312 395 85 71

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

YAPAY ZEKÂ SOSYOLOJİSİ
Tuğçe Nur ÇELİK

Anı Yayıncılık, 1. Baskı, Ankara/Türkiye
2025, x + 198 Sf, 13.5 x 21 cm

ISBN	: 978-625-5525-60-4
e-ISBN	: 978-625-5525-61-1
ROR	: 01ek5g375
ISNI	: 0000000485146649

Sosyoloji, Yapay Zekâ
Sosyoloji, Yapay Zekâ Sosyolojisi, Toplum, Birey, Organik Dayanışma, Dijital Dayanışma, Simülasyon, Transhümanizm, Kültürel Yapay Zekâ, Yapay Zekâ Çağında Risk Algısı, Gündelik Yaşamında Yapay Zekâ

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

A harfinin evrimi

YAZAR HAKKINDA

Tuğçe Nur Çelik 24.03.2000 tarihinde dünyaya geldi. 2022 yılında İzmir Bakırçay Üniversitesi Sosyoloji Bölümü'nü bitirdi. 2025 yılında aynı üniversitenin Sosyoloji Anabilim Dalı'nda yüksek lisansını tamamladı. Halen aynı anabilim dalında doktora eğitimine devam etmektedir. Yapay Zekâ sosyolojisi konusunda yayımlanmış kitap, makale ve bildirileri mevcuttur.

ÖNSÖZ

Tarih boyunca üretim ilişkileri ve buna bağlı olarak gelişen teknolojik gelişmeler toplumsal yapıları, iletişim ve etkileşim biçimlerini ve bireyin toplumsal yaşamını derinden etkileyen gelişmelerin öncüleri olmuştur. Bilgi üretiminin başat olduğu günümüz çağında ise bugün yapay zekâ teknolojileri, bilgi üretiminden karar alma süreçlerine kadar geniş bir alanda etkilerini her geçen gün artırarak toplumsal değişim sürecine büyük bir ivme kazandırmaktadır. Bu nedenle toplumsal yaşamı ve onun temel dinamiklerini inceleyen sosyoloji disiplininin; birey-toplum etkileşimini, güç ilişkilerini, insan-doğa, kadın-erkek gibi ikilemleri değişim sürecine iten yapay zekâ teknolojilerini geniş bir perspektif ile analiz etmesi gerekmektedir. Zira bugün insanlık, belki de sanayi devriminden bu yana yaşadığı en köklü kırılmalarından birini deneyimlemektedir.

Türkiye'de sosyoloji disiplini ise, yapay zekâ gibi yeni ve hızla gelişen alana dair sistematik ve bütüncül çalışmalar konusunda henüz oldukça sınırlı bir üretime sahiptir. Elinizdeki bu metin sosyoloji disiplini içerisinde henüz emekleme aşamasında olan, ancak gelecekte bağımsız bir alt disiplin olarak gelişme potansiyeline sahip yapay zekâ sosyolojisinin ilk kapsamlı çerçevesini çizerek sosyolojinin yeni bir ufka doğru açılmasına katkıda bulunmayı amaçlamaktadır. Bunun yanı sıra, yapay zekâ, yalnızca bilim insanlarının tartıştığı soyut bir mesele değil; günlük hayatımızı şekillendiren, bireysel kararlarımızı etkileyen ve geleceğe dair tahayyüllerimizi biçimlendiren toplumsal bir gerçeklik alanı olduğundan dolayı bu metin, sadece teorik bir tartışma zemini oluşturmanın yanı sıra bizlerin kendi yaşamımızın görünmez ağlarını, farkında olmadan içine yerleştirildiğimiz algoritmik düzeni ve bu düzenin toplumsal boyutlarını gözler önüne sermeye yardımcı olacaktır. Zira yapay zekâ teknolojileri hepimizin hayatına nüfuz eden, toplumsal düzenimizi dönüştüren, yeni imkânlar ve yeni riskler barındıran bir gerçekliktir. Bu gerçekliğin ana hatlarını sosyolojik bir çerçevede incelemek, yalnızca akademik bir görev değil, aynı zamanda geleceğin toplumsal ufkunu görebilmek için elzemdir.

Klasik sosyolojik teorinin köklü mirasından, çağdaş sosyolojik düşüncenin bilgi haznesini genişleten tartışmalara kadar uzanan bu metin, yalnızca geçmişle bugün arasında bir köprü kurmayı değil, aynı zamanda bugünün yaşantılarıyla geleceğin toplumsal öngörülerine ışık tutmayı da hedeflemektedir. Bu kitapta, yapay zekânın toplumsal etkileri sosyolojinin kuramsal zenginliği ve eleştirel derinliğiyle tartışılarak Karl Marx, Max Weber, Émile Durkheim, Zygmunt Bauman, Jean Baudrillard, Daniel Bell, Ulrich Beck ve Manuel Castell'in perspektifleriyle yapay zekânın toplumla kurduğu ilişkileri anlamlandırma konusunda bir pusula işlevi görmesi sağlanmıştır. Bunun yanı sıra metin boyunca, dağınık halde bulunan yapay zekâ tartışmaları bir araya getirilerek hümanizm, posthümanizm, transhümanizm, postantroposenterizm, siberfeminizm, toplumsal ekoloji ve dijital kapitalizm gibi temalar ışığında yeniden ele alınmış ve böylece yapay zekânın toplumsal hayatımızı şekillendiren yoğun, kararlı ve nispeten yarı-yapılaşmış dinamiklerine dair bir değerlendirme sunulmuştur. Bu temalar bağlamında, algoritmalarla şekillenen yeni duygularımızdan, değişen benlik sunumlarımıza; ütopik umutlardan distopik kaygılara kadar uzanan geniş bir manzara sunmaya çalışılarak yapay zekânın yalnızca algoritmalardan ibaret olmadığı; toplumsal eşitsizliğin yeniden üretiminden, kapitalist dinamiklerin yeni biçimlerine; iktidar ilişkilerinin dijitalleşmesinden, kültürel üretimin dönüşümüne; toplumsal ekolojiden insan emeğinin yeniden tanımlanmasına kadar pek çok boyutta toplumsal gerçekliği yeniden inşa ettiği ortaya konulmuştur. Bu bağlamda bizler bu sayfaları çevirdikçe yalnızca sosyolojik kuramlarla değil; aynı zamanda kendi deneyimlerimizle de yüzleşeceğiz. Dolayısıyla benim amacım, bu metnin yalnızca sosyolojiye yeni bir bakış açısı kazandırmakla kalmayıp aynı zamanda her okurun kendi yaşamına, toplumuna ve geleceğine dair yeni sorular sormasına vesile olmaktır.

Elinizdeki metnin ortaya çıkış süreci benim kişisel emek ve çabalarımın bir ürünü olsa da birçok kişinin desteği, ilhamı ve katkılarının bir ürünüdür. Bu kitap, 17.07.2025 tarihinde İzmir Bakırçay Üniversitesi Sosyoloji Bölümünde Prof. Dr. Sezgin KIZILÇELİK, Doç. Dr. Emre ÖZTÜRK ve Dr. Öğr. Üyesi Emrah BAŞARAN'dan oluşan jüri tarafından oybirliği ile kabul edilen Yapay Zekâ Sosyolojisinin Ana Hatları isimli yüksek lisans tezimin gözden geçirilmiş ve genişletilmiş hâlidir.

Öncelikle, kitabımın müsveddelerini titizlikle okuyarak kıymetli öneri ve düzeltmeleriyle büyük katkıda bulunan, bilgi, sabır ve rehberlikleriyle bana yön veren değerli tez danışmanım Prof. Dr. Emre ÖZTÜRK'e yalnızca bu kitap için değil, geleceğe dair düşünsel yolculuğuma olan katkıları için de minnettarım. Ayrıca, akademik yolculuğum boyunca, bana eleştirel bakış açısını öğreten, sosyolojik merakımı besleyen ve kitaplaştırma sürecim boyunca değerli okumaları ve katkılarıyla da desteğini esirgemeyen değerli hocam Prof. Dr. Sezgin KIZILÇELİK'e en içten teşekkürlerimi sunarım. Hayatımın her aşamasında yanımda olan aileme, koşulsuz sevgileri, sabırları ve destekleriyle bana güç verdikleri için teşekkür ederim. Son olarak zor zamanlarımda verdikleri moral ve destekleriyle yanımda olan arkadaşlarıma teşekkür ederim.

Tuğçe Nur ÇELİK

Eylül, 2025

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ ..... *i*

GİRİŞ *1*

1. YAPAY ZEKÂ KAVRAMININ NELİĞİ *3*

2. SOSYOLOJİNİN ANA İSİMLERİ VE TEMEL KAVRAMLARI IŞIĞINDA YAPAY ZEKÂ *11*

2.1. Yapay Zekâ Çağında Émile Durkheim'ın Mirası ve Teknolojinin Rolü **12**

2.1.1. Bir Toplumsal Olgu Olarak Yapay Zekâ Teknolojileri 13

2. 1. 2. Yapay Zekâ ile Kolektif Bilincin "Kolektif Sanal Tüketime" Dönüşümü 17

2.1.3. Organik Dayanışmadan Dijital Dayanışmaya Doğru 18

2.1.4. Kuralsızlığın Sonu: Yapay Sistemin Dinamikleri 23

2.2.Karl Marx ve Teknolojik Kapitalizm: Yapay Zekâ Teknolojileri **28**

2.2.1. Yeni Bir Sömürü Aracı Olarak Yapay Zekâ 30

2.2.2. Yapay Zekâ ile Yeni Bir Makineleşme Paradoksu 34

2.2.3. Yapay Zekâ ile Enformasyon Odaklı Bir Sermaye Birikimi 37

2.2.4. Teknolojik Kapitalizmin Gölgesinde Yabancılaşma 41

2.3. Max Weber ve Ruhsuzlaşmanın Yeni Dinamiği: Yapay Zekâ Teknolojileri **47**

2.3.1. Kültürel Bir Fenomen Olarak Yapay Zekâ 49

2.3.2. Yapay zekâ ile akıldışı-kodlanmış sosyal eylem 52

2.3.3. Rasyonalizmin Doruk Noktası Olarak Yapay Zekâ 56

2.3.4. Yapay Zekânın Demir Kafesiyle Ruhsuzlaşan Toplum 59

3. ÇAĞDAŞ SOSYOLOJİ KURAMLARI İLE YAPAY ZEKÂYA UZANMAK 65

3.1. Modernitenin Akışkanlığı ve Yapay Zekâ: Zygmunt Bauman'ın Düşüncelerinin Dijital Çağda Yankılanışı 66

3.1.1. Algoritmik Hapishaneler: Yapay Zekâyla Sayborg Panoptikon 68

3.1.2. Anlamsızlığın Yeniden Üretimi ile Birey ve Kimlik 73

3.1.3. Yeni Bir Atık-İmha Endüstrisi: Yapay Zekâ Teknolojileri .. 76

3.1.4. Emeğin Müphemleşen Geleceği 79

3.2. Jean Baudrillard ile Simülasyon Dünyasının Yeni Yüzü: Yapay Zekâ Teknolojileri 81

3.2.1. Yapay Zekâ İle Simülasyonun Algoritması 83

3.2.2. Simülasyon Dünyasında Tüketimi İçselleştirmek ve Yabancılaşma 87

3.2.3. Yapay Zekâ ile Pasif Kitlelerin Sessizliği 93

3.2.4. Yapay Zekâ ile Bir Şeffaflaşma Sorunu 94

3.3. Daniel Bell'in Post Endüstriyel Toplumunda Yapay Zekâ 97

3.3.1. Teorik Bilginin Yeni Kodlanma Biçimi: Yapay Zekâ Teknolojileri 98

3.3.2. Bilginin Ekonomi Politiğinin Dönüştürücü Gücü Olarak Yapay Zekâ 100

3.3.3. Yapay Zekâ ile Şekillenen Entelektüel Emek 102

3.3.4. Yapay Zekâ Çağında Kültürel Üretim 103

3.4. Ulrich Beck ve Yeni Bir Risk Alanı: Yapay Zekâ Teknolojileri Üzerine 105

3.4.1. Yeni Bir Özyıkım Süreci İçerisinde Yapay Zekâ Teknolojileri 107

3.4.2. Yapay Zekâ Çağında Risk Algısı ve Uzman Sistemlerin İktidarı 107

3.4.3. Yapay Zekâ ve Kozmopolit Tahakküm..... 110

3.4.4. Yeniden Kimlik Arayışı ve Varoluş Krizi Kapsamında Yapay Zekâ Teknolojileri..... 112

3.5. Manuel Castells ve Yapay Zekâ Algoritmaları ile Şekillenen Ağ Toplumu 113

3.5.1. Yapay Zekâ ile İktidar Akışının Egemenliği 114

3.5.2. Algoritmaların İçerisinde Özne Olmak: Kimlik Arayışının Yeni Bir Yüzü..... 115

3.5.3. Enformasyonel Kapitalizmin Bilinmeyen Yüzü: Yapay Zekâ Teknolojileri..... 117

3.5.4. Ağlar ve Zihinler Arasında Şekillenen Yeni Bir Toplum.. 118

4. YAPAY ZEKÂ SOSYOLOJİSİNDE GÜNCEL TEMALAR..... 120

4.1. Posthümanizm: Bir Aktör Olarak Yapay Zekâ Teknolojileri .. 122

4.2. Hümanizmin Bir Aracı Olarak Yapay Zekâ Teknolojileri 127

4.3.Bilgi Toplumundan Akıllı Devletlere Geçiş 130

4.4.Yapay Zekâ Sohbet Robotları ve Yapay Zekâ Araçları 132

4.5. Teknik Yapay Zekâ: İnsansız Emeğe Karşılık İnsana Dair Sorunlar..... 135

4.6. Kültürel Değerlerin Kodlanması: Kültürel Yapay Zekâ Alanı. 138

4.7. Posthümanizmin Eşiği: Transhümanizm İdealleri ile

Yapay Zekâ 140

4.8. Antroposentrik Paradigmanın Ötesinde
Postantroposantrizm ile Yapay Zekâ Çağı 144

4.9. Yapay Zekâ ile Toplumsal Eşitsizliğin Yeniden Üretimi 148

4.10. Yapay Zekâ Teknolojilerinin Ekolojik Gündemdeki Yeri 152

4.11. Feminist Tartışmalar Işığında Yapay Zekâ Teknolojileri 156

4.12. Algoritmik İktidar: Yapay Zekâ ile Siyasetin Algoritması 160

4.13. Yapay Zekânın Ütopik ve Distopik Yansımaları 163

4.14. Bireyin Gündelik Yaşamında Yapay Zekâ 171

SONUÇ 176

KAYNAKÇA 186

GİRİŞ

19. yüzyıldan itibaren süregelen modernleşme süreciyle toplumlar akıl ve bilim öncülüğünde olan bir dönüşüm içerisine girmiştir. Tarım toplumunun sona ermesi, endüstrileşme süreci, iletişim araçlarının gelişimi ve daha birçok alanda bilimsel ilerlemeler toplumsal dönüşümün temel itici güçlerinden birisi olmuştur. Rasyonalite ve bilime dayalı düşünce yapısının yaygınlaşmasına işaret eden modernleşme süreci devamındaki teknolojik ilerlemeler ile toplumsal dönüşüme büyük bir ivme kazandırdı. Şehirler büyüdü, ulaşım ve iletişim ağları genişledi, bilimsel ilerleme tıp, eğitim ve enerji gibi alanlarda büyük gelişmeleri beraberinde getirerek toplumsal yaşam koşullarının iyileşmesine sebep oldu. Böylece rasyonaliteyi hem kendi çekirdeğine hem de toplumun merkezine yerleştiren bilim, bu doğrultuda kendi yöntemlerini geliştirerek gerçeği anlama ve onu kontrol etmeyi temel misyonu haline getirmiştir. Bu durum toplumun düşünce yapısını ve hayatını değiştirerek bilimsel yaklaşımların hüküm sürdüğü bir çağın başlangıcına işaret etmiştir. 20. yüzyıla gelindiğinde ise İkinci Dünya Savaşı sırasında yaşanan askeri teknolojik gelişmeler savaşın kazanılmasında önemli rol oynayarak büyük ilerlemelerinde önünü açmış ve bilgisayar biliminin temellerinin de bu noktada atılmasına neden olmuştur. İkinci Dünya Savaşı sonrasında ise yapay zekâ kavramı bilim alanda büyük yankı uyandırarak çalışmaların merkezine oturmuş ve insanın temel niteliklerini taklit edebilen bir makinenin var olabileceği hipotezi üzerine araştırmalar yapılmaya başlanmıştır. Günümüzde ise yapay zekâ teknolojileri büyük bir ivme kazanmış makine öğrenimi, nöral ağlar, çözüm asistanı, metin yazarlığı gibi yeni teknolojiler, yapay zekânın toplumsal hayatın birçok alanında kullanılabilir hale gelmesine katkıda bulunmuştur. Bilim ve teknoloji dünyasında yankı uyandıran yapay zekâ alanının bu tür gelişmeleri, bireyler arasındaki iletişimi, iş ve otomasyon süreçlerini, ekonomik ve sosyal dinamikleri kökten dönüştüren bir potansiyel kazanmasına neden olurken aynı zamanda hem bireyler arası hem de toplumlar arası etkileşimlerin dengesizleşmesine yol açmıştır. Dolayısıyla teknoloji alanındaki bu ilerlemeler, sosyal bilimler arasında yapay zekâ sosyolojisi alanının doğmasında ehemmiyet arz ederek yapay zekânın toplumsal etkilerinin mercek altına alınması gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. Yapay zekâ sosyolojisi, yapay zekâ teknolojisinin sosyal hayat üzerindeki etkilerini ve bu etkilerin toplumsal dünyanın yapısı üzerindeki potansiyel değişimlerini incelemek için kullanılan bir disiplin olarak şekillenmeye başlamıştır. O kadar ki pek çok araştırmacı için geleceği yapay zekâ kullanımı olmadan tahayyül etmek imkânsız hale gelmiştir. Elbette belli başlı toplumsal dinamikler göz önüne alındığında bunun için geçerli bazı dayanakları bulunmaktadır. Gündelik yaşamın kolaylaştırıcı teknolojilerle donatılması, yaşamsal konforun artı-

rılması, pek çok sektörde insan emeğinin yapay zekâ ile desteklenmesi, güvenlik, sağlık ve hizmet sektöründe yapay zekâ kullanımına ilişkin ihtiyaçların artması günden güne deyim yerindeyse bir yapay zekâ toplumuna doğru dönüştüğümüzü gösteren veriler sunmaktadır. Bu anlamda yapay zekâ sosyolojisi gün geçtikçe daha çok öne çıkan ve hayati bir yer kaplayan gündem maddeleriyle ayırıcı bir yere sahip olmaktadır. Bugün olmakta olanı kavramak ve olması gerekene dair bazı önerilerde bulunmak söz konusu olduğunda toplumların yapay zekâ sosyolojisinin sunacağı perspektiflerle hiç olmadığı kadar ihtiyaç duyduğunu deneyimlemekteyiz. Bu anlamda çalışmamız güncel ve sosyal teori açısından belirleyici bir konuyu ele almaktadır.

Yapay zekâ sosyolojisinin ana hatlarını ortaya çıkarmayı hedefleyen bu çalışma yapay zekâ teknolojilerinin hızla gelişiminin toplumsal yapıya nasıl yansıdığını, insanlar arasındaki iletişimi ve iş yazma tarzlarını nasıl yeniden şekillendirdiğini ve bu dönüşümün toplumlar arasındaki farklılıkları nasıl dengesizleştirdiğini anlamayı amaçlamaktadır. Gündelik yaşamın yenilikçi teknolojilerle donatılması, yaşam standartlarının artırılması, birçok sektörde insan gücünün yapay zekâ tarafından desteklenmesi, güvenlik, sağlık ve hizmet sektörlerinde yapay zekâ kullanımına olan ihtiyacın artması, güncel verilere dayalı olarak, adeta bir yapay zekâ toplumuna doğru yönlendiren belirgin göstergeler sunmaktadır. Bu bağlamda, yapay zekâ sosyolojisi, yapay zekâ teknolojilerinin temelinde yatan toplumsal yapının dönüşümünü ve bu teknolojilerin etkilerini anlama amacını taşıyarak sosyolojinin bir alt disiplini olarak şekillenmiştir. Bu bağlamda çalışmanın bir diğer amacı ise, kendisini sürekli olarak yenileyerek toplumu etkisi altına alan yapay zekâ teknolojilerinin sosyolojik bir perspektif ile incelenmesi gerekliliğini vurgulamak ve bu doğrultuda sosyolojinin bir alt disiplini olarak gelişmeye başlayan yapay zekâ sosyolojisini kavramsal çerçeveye oturtarak çeşitli sosyal teoriler eşliğinde yapay zekâ araştırmacılarına ve meraklılarına bu konu hakkında bir yol haritası sunmaktır. Dolayısıyla bu kitap, yapay zekâ teknolojilerinin sosyolojinin bir alt disiplini olarak daha fazla kabul görmesine katkıda bulunarak, bu alandaki çalışmaların önemini vurgulamaktadır.

Kitabın ilk bölümünde yapay zekâ kavramının neliği ve tarihçesine dair nüshalar anlatılmış, sonraki iki bölümünde önce klasik kuramlar ışığında daha sonra çağdaş kuramlar ışığında yapay zekâ tahlil edilerek algoritmik toplumun anatomisi gözler önüne serilmiştir. Son olarak dördüncü bölümünde ise yapay zekâ temelinde hümanizm, posthümanizm, transhümanizm, siberfeminizm gibi güncel tartışmalar ele alınarak yapay zekâ sosyolojisinin günümüz dinamiklerine dair sistematik bir yaklaşımı sunulmuştur.

1. YAPAY ZEKÂ KAVRAMININ NELİĞİ

İnsanların hayatlarını kolaylaştırmak için makineleri yaratma içgüdüsü, tarihin başlangıcından beri hep süregelen yeri geldiğinde bir hayal yeri geldiğinde ise gerçek olmuştur. İnsanlığın bu içgüdüsü çeşitli kaynaklarda kendini göstermiş ve köklerinin Antik Yunan dönemine kadar uzandığı görülmüştür. Antik Yunan döneminde, Yunan mitolojisi temalı tiyatro eserlerinin sahnelendiği zamanlarda, dramatik bir anın doruk noktasında, genellikle karmaşık bir felaketi veya problemi çözmek amacıyla kullanılan bir sahneleme tekniği olan *Deus ex machina*, yani "makineden tanrı" terimi, tiyatro eserinde ortaya çıkan sorunların, aniden ve doğaüstü bir müdahale ile çözüldüğü durumları ifade etmek için kullanıldığı, bu nedenle bu kavramın, oyunun akışını değiştiren ve sorunları çözen ilahi bir müdahalenin sembolü olarak kabul edildiği görülmüştür (Homeros, 2008, ss. 41-42). Antik Yunan döneminde insanların çaresizliğini ve ilahi bir güç olan Tanrı'ya olan muhtaçlığını temsil eden *Deus ex Machina*, bu açıdan sadece bir tiyatro terimi olmanın ötesine geçmiş bizlere insanların yaşam kontrollerinin tamamen ellerinde olmadığını kendilerinin dışında bir güce gereksinim duyduklarını göstermiştir. Bununla birlikte, Antik Yunan tiyatro yazarlarının, karmaşık olaylardan sıyrılmak amacıyla kendilerinin ötesinde bir çözüm olarak bir makine düzeneğini kullanmaları, toplumların teknolojik güçlere olan eğilimlerinin bir örneği olarak kabul edilebilmektedir. Öyle ki teknolojik güçlere olan ilgi felsefe alanında da kendisini göstermiş, Aristoteles *Politika* (1975, s.5) adlı eserinde köleleri mülkiyet sahibinin bir aracı olarak değerlendirmiş, Hephaistos'un kendi kendine giden ve kendisine söylenmeden ne yapması gerektiğini bilen tekerlekli sandalyesine gönderme yaparak, "dokuma tezgâhının mekiği kendiliğinden gidip gelse, lirin mızrabı kendiliğinden çalsaydı, o zaman ne yapımcıların işçiye gereksinmesi olurdu, ne de efendilerin köleye" diyerek bir otomasyon ve makinenin hayalini düşlemiş fakat bu durumun imkansızlığı nedenini öne sürerek köleliği olumlama yoluna gitmiştir. Bu perspektiften bakıldığında, makinenin olasılıkları ve ilk tasarıları, erken dönem sanat ve bilim eserlerinde bir şekilde izlerini bırakmayı başarmıştır.

Bu hayal gücüne dayalı tasarıların gerçek dünyada hayata geçirilmeye başlandığı dönem ise Aydınlanma Çağı'nı takip eden Sanayi Devrimi olmuştur. Bu dönemde, insan akıl ve bilgisine olan güvenin artışı, teknolojik gelişmelerin hızlanmasına yol açmıştır. Sanayi Devrimi'nin ilerleyişiyle birlikte, üretim süreçlerinde işçilerin fiziksel yeteneklerini makineler aracılığıyla taklit eden otomasyonun gelişimi, insanoğlunun yaratıcı yeteneklerine yeni bir boyut kazandırmıştır. Bu dönemde, mekanik düzeneklerin işçilerin yerine geçmeye başlaması, bilim insanlarını insan zekâsının da taklit edilebilme ihtimalini düşünmeye sevk etmiş ve insan zekâsının sınırlarının sorgulanmaya başlandığı yeni bir dönemin başlangıcının ilk sinyalleri verilmiştir. Bu bağlamda, ünlü matematikçi ve bilgisayar bilimcisi Charles Babbage, 1833 yılında insan zihni gibi temel hesapları gerçekleştirebilen ve sonuçları saklayabilen "Analitik Makineyi" icat ederek, insan zekâsının yapay bir taklidi olasılığını ilk kez somut bir şekilde gösterse de kısıtlı teknolojik kaynaklardan ötürü makine tam anlamıyla işlevini yerine getirememiştir (Dönmez, 2001, s. 30). Charles Babbage'ın bu icadının ardından, bilgisayar bilimi İkinci Dünya Savaşı'na kadar önemli bir ilerleme kaydetmemiş olsa da bu dönem boyunca gerçekleşen çalışmalar, yapay zekâ alanının temellerinin atılmasına katkı sağlayarak kökenlerini oluşturmuştur.

Yapay zekâ, insan düşüncesine benzer bir şekilde, verileri işleme ve karar vermeye yarayan bir bilgisayar bilimi alanıdır. Bu bağlamda yapay zekâ, insanoğlunun doğal zekâsını taklit etme misyonunu üstlenerek özellikle son dönemlerde teknolojik devrimin en merak uyandırıcı bilim dallarından birisi olmuştur. İnsanoğluna kendi aklını kullanma yetisini aşılayan Aydınlanma döneminden beri, insanlar kendi akıllarının sınırlarını ve karmaşıklığını epik bir çözme girişiminde bulunmuş ve bu çabalar doğal zekânın sonsuz ve bilinmez gizemi ile karşılık bulmuştur. Yapay zekâ ise, insanoğlunun bu amaca ulaşma yolunda teknolojinin inanılmaz ilerlemeler kaydettiği son günlerde bilimsel bir disiplin olarak kabul görmüş ve robotlaşmış toplumun gündelik yaşamında insan benzeri formlarla kendine bir yer edinmiştir. Bu bağlamda yapay zekâ satranç oynamak, matematik teoremlerini kanıtlamak, hastalıkları teşhis etmek, yazı yazmak gibi genelden özele pek çok alanı kapsayan bir alan olarak hayatın her alanında kendini gösteren bir alandır (Russell ve Norvig, 2010, s. 1). Peki, bu alanın ortaya çıkışı nasıl bir süreç izlemiştir? Geçmişten günümüze insanlığın gerçekleştirmiş olduğu büyük adımlar, yapay zekâ teknolojilerinin

tarihçesini bizlere gösterme yolunda bir ışık niteliğinde olarak bu süreci anlamlandırmak için yardımcı olacaktır.

Yapay zekânın temelleri konusunda en çok öne çıkan isimler Alan Turing ve sonrasında ise John McCarthy olmuştur. Yapay zekâ düşüncesinin fikir babası olarak adlandırılan Alan Turing'in bugünkü modern bilgisayarın temelini atan çalışmalar yapması ve daha sonra insan benzeri düşünebilen bir makinenin varlığından bahsetmesi tahmin edildiği gibi bilim adına çalışmalar geliştirmek üzere yapılmamıştır. Bu konuyu anlamlandırmak için Turing'in içinde bulunduğu tarihsel dönemi açıklamak gerekmektedir. Bilim ve teknolojinin zirve noktasına ulaştığı ve birçok teknolojik gelişmenin temellerinin atıldığı dönemlerden biri olan İkinci Dünya Savaşı, Almanya ile İngiltere'nin mücadelesine işaret eden bir çatışma olmuştur. Bu anlamda bu savaş dönemi, teknolojik açıdan üstün olanın zafer kazandığı bir dönemeç olarak kayıtlara geçerek sadece fiziksel bir güç mücadelesi değil, aynı zamanda teknolojinin ve zekânın muharebesi anlamına gelmekteydi. Her iki ülkenin de zengin kaynaklara sahip olduğu bu tarihi savaşta, Almanya'nın sahip olduğu çeşitli teknolojik silahlara ve ordular arası iletişimi güçlendiren Enigma adlı şifreli iletişim cihazına sahip olması görece olarak üstün olduğunu gösterse de bu durum İngiltere'nin daha üstün bir güce sahip olma isteğini gün yüzüne çıkarmıştır (Koyuncu, 2022, s. 81). Bu noktada, 1939 yılında Birleşik Krallık, *Enigma* cihazının şifresini kırma görevini üstlenerek Turing öncülüğünde yetenekli bir ekibi harekete geçirmiş, Turing ve ekibi *Enigma* cihazının şifresini kırabilen bir cihaz geliştirerek hem savaşın seyrini değiştirmiş hem de geliştirdikleri cihaz ile modern bilgisayarın temelini atmışlardır (Sevinç, 2012, ss. 4-10). Böylece Turing ve ekibi, büyük bir akademik ve bilimsel özveriyle bu çığır açan cihazı geliştirerek, sadece savaşın seyrini değil, aynı zamanda teknolojinin geleceğini de etkileyen devasa bir olaya imza atmışlardır. Turing'in, söz konusu dönemdeki çalışmalarını, 1936 yılında yayımladığı *On Computable Numbers, with an Application to the Entscheidungs problem* adlı makalesinde hesaplama işlemi yapma görevini insan yerine makineye devretme fikrinden yola çıkarak gerçekleştirdiği görülmektedir (Turing, 1936). Turing'in yayımladığı bu makaleden sonra bu fikri, İkinci Dünya Savaşı sırasında *Enigma* adlı cihazın şifresini kıran cihazı oluşturması ile harekete geçirdiği dikkat çekici bir nokta olmuştur. Dolayısıyla Turing'in bu bilimsel çalışmasında, başlangıçta yalnızca matematiksel ve mantıksal problemlerin çözümüne yönelik basit bir makine tasarımını çizme konusuna odaklan-

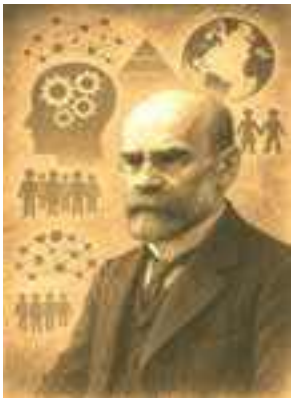
2. SOSYOLOJİNİN ANA İSİMLERİ VE TEMEL KAVRAMLARI IŞIĞINDA YAPAY ZEKÂ

Yapay zekâ teknolojilerinin, günümüzde hızla gelişen ve toplumsal, kültürel ve ekonomik alanlarda derin etkiler yaratan önemli bir kavram olduğu ortaya konmuştur. Bu teknolojik gelişmeler, özellikle sosyoloji alanında yeni bir bakış açısı ve anlayışı beraberinde getirmiştir. Sosyolojik teoriler, toplumsal ilişkileri ve yapıları anlamak ve açıklamak amacıyla kullanılan farklı perspektiflerden oluşmaktadır. Yapay zekâ ile sosyoloji arasındaki ilişki, hem yapay zekânın toplumsal etkilerini anlamak hem de sosyolojik teorilerin yapay zekâ ile ilgili konulara uygulanması açısından büyük önem taşımaktadır. Bu doğrultuda sosyolojinin geleneksel konularını ve hâkim bakış açısını sorgulayarak kendisinin bir adım öteye taşıma gerekliliğini gözler önüne seren yapay zekâ teknolojilerinin, yarattığı toplumsal değişimler ve dönüşümler ile sosyoloji disiplinine yeni bir soluk getirdiği ve getirmeye devam edeceği öngörülmektedir. Sosyoloji ile yapay zekâ teknolojilerinin bu kesişme noktası, sadece teknolojinin toplumsal dinamiklere olan etkisini anlamlandırmak ile kalmayacak, aynı zamanda yapay zekâda etik problemi, kapitalizm sisteminin iç yüzeyi ve hâkimiyeti, toplumsal eşitsizliklerin dağıtımı ve insan-makine etkileşimi gibi birçok konuları ele alarak bunlara derinlemesine bir perspektif sunacaktır. Bu doğrultuda sosyoloji disiplini yapay zekânın yarattığı tüm bu gelişmeleri anlamak ve açıklamak için, hâlihazırda içerisinde bulundurduğu çeşitli sosyolojik teorilerin sunduğu yollardan gidecek ve bu yollara yapay zekânın yarattığı etkileri eklemleyerek çeşitlendirmeyi ihmal etmeyecektir. Nitekim (şimdilik) klasik ve çağdaş teoriler olarak başka bir deyişle kapitalizmin ilk filizlendiği döneme açıklık getiren teoriler ve kapitalizmin küreselleştiği döneme açıklık getiren teoriler olarak ayrılan tezler bizlere kendi dönemlerinde eşi benzeri görülmeyen yapay zekâ teknolojileri ve etkileri hakkında doğrudan bilgi vermesi mümkün olmadığından dolayı dönemlerinde gerçekleşen kapitalizm ve küreselleşmenin neden olduğu ve ortaya çıkardığı olay ve olgulara açıklık getirerek araştırmacılara toplumsal hayattaki kültür, bilim, din ve

ekonomik faaliyetler gibi alanlarda meydana gelen veya gelebilecek değişimlere ışık tutmaktadırlar. Bu farklı teorik perspektifler, toplumsal yapıyı, kapitalizm bağlantılarını, işgücü piyasasını, ekonomik faaliyetleri, bilimsel çalışmaların etkisini ve toplumsal ilişkilerin dönüşümünü anlamak için çeşitli çerçeveler sunmaktadır. Bu açıdan sosyoloji disiplininin ortaya çıktığı günden bu yana toplumsal olana çeşitli perspektifler getiren bu sosyolojik teorileri anlamak ve onların yankılarını toplumsal yaşamda bulmak, araştırmacılar için önem arz eden konulardan birisini teşkil etmektedir.

Bu bilgiler doğrultusundan yola çıkarak bu çalışmada, sosyolojinin doğması için uygun koşulları yaratan Sanayi Devrimi'nin neden olduğu etkileri ve dönüşümleri farklı teorik yaklaşımlarla inceleyen klasik teorisyenlerin tezlerine ayrıntılı bir bakış açısı sunacaktır. Ardından bu incelemelerin ışığında, bu çalışmanın özgün katkısını oluşturan bölümde, klasik dönem teorilerinin yapay zekâ teknolojileri ile nasıl ilişkilendirilebileceği tartışılacaktır. Bu bağlamda, klasik teorilerin modern dünyanın bilim ve teknolojisinin toplumsal ve kültürel boyutlarını anlamlandırmak için nasıl bir nasıl bir rehberlik sağlayabileceği ayrıntılı bir şekilde analiz edilecektir.

2.1. Yapay Zekâ Çağında Émile Durkheim'ın Mirası ve Teknolojinin Rolü



Görsel 1. Émile Durkheim'ın ChatGPT tasviri

Teknolojik ilerlemelerin zirveye ulaştığı günümüz toplumlarında, yapay zekâ teknolojileriyle birlikte toplumsal dinamiklerin evrimi kaçınılmaz bir hale gelmiştir. Bu evrim sürecinde, toplumsal dayanışma, özellikle Émile Durkheim'ın sosyolojik mirası üzerinden anlam bulmaktadır. Durkheim, toplumun işleyişi ve bireyler arası ilişkileri, mekanik ve organik dayanışma, anomi, kolektif bilinç gibi kavramlar üzerinden toplumsal olguları değerlendirmeyi amaç edinmiştir.

Bu kısım, yapay zekâ teknolojilerinin hızlı gelişimi ve yaygın kullanımı ile birlikte ortaya çıkan toplumsal dinamiklerin Durkheim'ın sosyolojik çerçevesi üzerinden nasıl anlaşılabileceğini ve teknolojinin sosyal dayanışma üzerindeki etkisini keşfetmeyi amaçlamaktadır.

Durkheim sosyolojik metodunu oluştururken çağının gerektirdiği şartlara uygun davranarak sosyolojinin bilimsel bir nitelik kazanmasını arzusuyla hareket etmiş ve doğa bilimlerinin kendisini bilim olarak kabul ettirme yöntemleri olan gözlem ve deneyi şeyleri algılamak için kullanmayı amaç haline getirmiştir. Fakat Durkheim kendinden sonraki araştırmacılar için bu metotların ilelebet kullanılamayacağını bilincinde olmuş ve toplumsal yaşam hakkında daha geniş ve daha derin tecrübeler edindikçe sosyolojinin kendisini yenilemek zorunda kalacağının altını çizmeyi ihmal etmemiştir (Durkheim, 2004, s. 20). İşte bugünün çağına bakıldığında toplumsal yaşamın çeşitlenerek gerçeklik hakkında da derin bilgiler edinildiği bir dönemden geçildiği dolayısıyla Durkheim'ın sosyolojinin yenilenmesi gerektiği dönemin içerisinden geçildiği söylenilebilmektedir. Günümüz toplumsal yaşamı, gelecek hakkında yapılan tahminlerin bile çok üzerine geçen bir ilerleme kaydetmiş, bu ilerlemede kapitalizm ve beraberinde getirdiği teknoloji ezici bir üstünlükle başrol
olmayı başarmıştır.

2.1.1. Bir Toplumsal Olgu Olarak Yapay Zekâ Teknolojileri

Sosyolojinin ileri gelen isimlerinden birisi olan ve bu bilim dalının gelişimine büyük katkı sağlayan Durkheim, modern dönemin toplumsal yapısının ve toplumsal düzeninin anlaşılmasında ve açıklanmasında önemli rol oynamıştır. Sosyolojinin kurucu babası olarak adlandırılan Durkheim, sosyolojinin bilimsel bir nitelik kazanması ve diğer bilimlerden bağımsız bir bilim olarak kabul edilmesi için çalışmalar yürütmüş ve bu çalışmalarının merkezine toplum kavramını yerleştirerek Kızılçelik'in deyimiyle, toplumu meşrulaştıran ve onun sınırsız gücünü ön plana çıkaran bir sosyolog olarak sosyoloji tarihine ismini altın harfler ile kazımıştır (Kızılçelik, 2017, s. 314). Bu bağlamda Durkheim için toplum kavramına önemli bir güç atfettiği ve toplumu bireylerin üzerinde ayrı bir varlık olarak gördüğü sonucuna ulaşılarak toplumun işleyiş mekanizması hakkında önemli perspektifler sunarak sosyolojiyi bilimsel bir disiplin haline getirdiği söylenilebilmektedir.

Durkheim, *Sosyolojik Yöntemin Kuralları* (2004, s. 17) adlı kitabında amacını, doğa bilimlerinde hâlihazırda kullanılan bilimsel rasyonalizmin insan davranışlarını da kapsayacak şekilde ele alınması ve tarihsel bilgi eşliğinde birey davranışları arasındaki neden-sonuç ilişkisini açıklayarak gelecek için toplumlara bir yol haritası sunmak olarak tanımlamış ve sosyolojiye uygulamak istediği pozitivizmin aslında rasyonalizmin bir çeşidi olarak değerlendirilmesi gerekliliğinden bahsetmiştir. Dolayısıyla Durkheim sosyolojinin en az doğa bilimleri kadar bilimsel bir nitelik kazanmasını amaçlamış ve bu çerçevede doğa bilimlerinin temel metodu olan pozitivizmin sosyoloji içinde geçerli olabileceğinden bahsetmiştir. Bu bilgiler ışığında Durkheim'ın sosyolojik metodolojisini Auguste Comte'un sosyolojik yöntemine dayandırarak oluşturduğu da gözlenmektedir. Comte da aynı şekilde toplum biliminin diğer doğal bilimlerden ayrılması konusunda çalışmalar yapmış bu konu üzerine 1830 yılında yayınladığı *Pozitif Felsefe Dersleri* (1967, s. 251) adlı kitabında toplumbilimi *sosyal fizik* olarak adlandırarak diğer fizyolojik bilimlerden tamamen ayrı bir bilim olarak görülmesi gerektiğini vurgulamış aynı zamanda fizyoloji bilimi ile zorunlu bir bağlantısı olduğunun da altını çizerek bu iki biliminde aynı bilimsel yöntemi izleyerek gözlem aracılığıyla nesnel sonuçlara ulaşabileceklerini belirtmiştir. Durkheim, sosyolojinin bilimsel bir disiplin olarak kurulma çabasında pozitif bilimi temel alan ve metodolojik araştırmalarıyla öne çıkan Comte'un büyük katkıları olduğunu vurgulayarak, sosyolojinin bilimsel bir statü kazanmasında Comte'un hakkını teslim etmiştir (Durkheim, 2016, s. 14). Dolayısıyla Durkheim, Comte'dan miras aldığı pozitivist sosyolojiyi benimsemekle birlikte Comte'un eksikliklerini ve hatalarını da tespit ederek kendi sosyolojik metodolojisini oluşturmuştur. Bu doğrultuda Durkheim, kendi sosyolojik yöntemini oluştururken, toplumsal olguları inceleyerek kendine özgü bir sosyolojik yöntem geliştirmiş ve bu yöntemle toplumsal olguların özgün niteliklerini anlamaya odaklanmıştır. Toplumsal hayatın tamamen temsillerden oluştuğunu savunan Durkheim toplumsal olguları, zihinden bağımsız olarak var olabilen en az maddi şeyler kadar *şey* yani nesnel olabilme niteliğinde olan bilimsel olarak inceleme alanları olarak tanımlamıştır (Durkheim, 2004, ss. 19-21). Bu bağlamda Durkheim, sosyolojisinin odak noktasını nesnel bilgi sunabilen toplumsal olgulara yönlendirerek, bu şeyleri anlama ve açıklamayı sosyolojinin temel hedefi olarak kabul etmiştir. Durkheim için bilimsel bilgi nesnesi olan bu *şeylerin* tanımı ise basit olmakla birlikte kesinlikle düşünceden zıt bir anlam içermektedir.

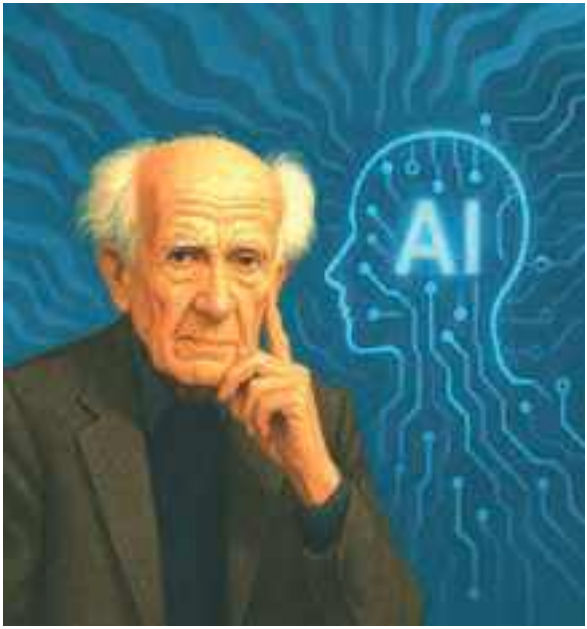
3. ÇAĞDAŞ SOSYOLOJİ KURAMLARI İLE YAPAY ZEKÂYA UZANMAK

Bugün 21. yüzyılın eşiğinde tüm insanlık teknolojik algoritmaların ördüğü ağların içerisinde eylemde bulunan bir balık gibi hareket etmektedir. Bu yeni yapaylık evreninde her birey, şeffaf ipliklerle örülmüş sanal bir balık ağında hem avcı hem de bir av olarak varlığını sürdürmektedir. Temelini geçmişinden alarak oluşan bu varoluş sürecini anlamlandırma sürecinin sosyal teorilere yansıması da klasiklerin ışığında gerçekleşmiştir. Doğaya hâkim olma arzusunun bir dışavurumu olarak fabrikaların dişli çarklarının, makinelerin bireyin kaderini belirlediği klasik modernleşmeden, büyük veri girişlerinin, algoritmaların ve kodların gündelik yaşamın dokusunu oluşturduğu yapaylığın hâkim olduğu modern sonrası bir aşamaya geçilmiştir. Postmodernizm, akışkan modernite, düşünümsel modernite gibi farklı şekillerde tanımlanmaya çalışan bu dönemin adlandırmaları ayrı olsa da anlamlandırmaya çalışılan düzen aynı olmaktadır. Klasik modernleşmenin somut ve göreceli olarak fiziksel dönüşümlerinin yerini soyut ve bilinç dışı dönüşümlerin aldığı bu yeni toplumsal düzen modernitenin gürültülü evresinden sonra sessiz ve ama derin bir şekilde işlediği bir döneme işaret etmektedir. Köken veya yönelimin geçmiş ya da geleceğin olmadığı, içerisindeki her şeyin geçici ve değişken bir yapıda olduğu bu yeni dönem, modernliğin ilkelerine son veren bir dünya tasavvurunun dışavurumu olarak karşımıza çıkmaktadır (Kumar, 1999, ss. 175-176). Modernliğin ilkelerinin, normlarının, işleyişinin ve bütün olarak kendisinin sorgulanarak kendisini yeniden inşa ettiği bu süreç, modernliğin aygıtlarının değişmesinin hem bir nedeni hem de bir sonucu olmaktadır. Yapay zekâ teknolojileri de bu minvalde değerlendirildiğinde, geçmiş ve gelecek algısının kaybına yol açan ve yeryüzünün değişkenliğine katkıda bulunan bir mekanizma olarak karşımıza çıkmakta ve modernliğin kökleşmiş ilkelerini yerinden ederek yenilerini inşa eden bir gelişim çizgisi izleyen bir yapıda olduğu görülmektedir.

Bu doğrultuda yapay zekâ teknolojilerinin yarattığı değişimler silsilesini anlamlandırmak ve açıklık getirmenin bir yolu olarak çağdaş sosyolojik teorilerden yararlanmak günümüze yakınlığı açısından dikkat çekici nitelikte olacaktır. Sanayileşme dönemi sonrası oluşan top-

lumun değişen dinamiklerini ve karmaşık yapısını anlamlandırmaya çalışan çağdaş teorisyenlerin sunduğu perspektifler ile yapay zekâ teknolojilerinin gelişimi ile toplumsal alanın her bir köşesinde yarattığı etkilere yeni bir bakış açısı getirilecektir.

3.1. Modernitenin Akışkanlığı ve Yapay Zekâ: Zygmunt Bauman'ın Düşüncelerinin Dijital Çağda Yankılanışı



Görsel 12. ChatGPT tarafından oluşturulmuş Bauman görseli

İçerisinde yaşadığı yeryüzünde akıp giden her şeyi, sıradan veya eşsiz her durumu yakalayarak dünyayı metinlere çeviren Zygmunt Bauman, yaşadığı çağ için tek bir doğru veya anlam göstermek yerine, her defasında farklı anlayışlar kazandırmayı amaçlayan usta bir hikâyeci olarak karşımıza çıkmaktadır (Öztürk, 2017, s. 2). Modernliğin sürekli bir arayış ve hareket halinde olma durumunu ve insan yaşantısının tükenmez eylemselliğini bilincinde olan bir düşünür olan Bauman, yazılarında kesin yargıdan uzak, süreğen bir şekilde yeni uyanış-

lara ve keşiflere açık bir bakış açısı benimsediği söylenilebilmektedir. Bu doğrultuda Bauman, özellikle modern yaşamın akışkanlığının getirdiği muğlaklığa dikkat çekerek, günümüzün tarihsel yaşantısını tanımlamak için "post-modernizm" terimini kullanmak yerine "akışkan modernite" kavramını daha uygun görmüştür (Öztürk, 2017, s. 3). Günümüz yaşantısının belirsizliğe açık bir görünüm sergilemesi, Bauman'ın perspektifinde kesinlikten uzak değişime açık tanımlamalar benimsemesine neden olmuştur.

Bu doğrultuda Bauman, günümüz postmodern dünyasında kesinliğe ve tektipliliğe dayanan anlayışların yerine çoğulculuğun geçtiğini belirtmiştir (Kızılçelik, 2018, s. 240). Zira modern yaşam eskiden olduğu gibi düzenli, öngörülebilir veya tek bir doğrunun kesinliğiyle temellenen bir yapının aksine, çoklu gerçekliğin, birden fazla perspektifin ve buna bağlı olarak yaşam biçimlerinin bir arada olduğu bir yaşantı sergilemektedir. Bauman'da, toplumsal gerçekliğin farklı boyutlarını ve bu boyutların birbirleriyle olan ilişkilerini daha iyi kavramak amacıyla hermeneutik yaklaşıma başvurmuştur.

Bauman'ın katı modernitenin bir devamı ve hatta tamamlayıcısı olarak tanımladığı "akışkan modernite" evresi ise katı modernizmden oldukça farklı hatta daha refah bir yaşama işaret ediyor gibi görünse de Bauman için böyle bir durum söz konusu bile olmamıştır. Zira onun akışkanlıkta gördüğü kötülük, apaçık bir şekilde görünür değildir, bu nedenle de akışkanlığın içinde korku ve panik dolu bir yaşam içerisinde sürüklenen bireyler, pesimist ve kaderci bir yaşam sürerek hayallerinin ve seçeneklerinin yokluğu ile baş etme durumunda kalmaktadır (Bauman ve Donskis, 2022, s. 18). Bauman katılıktan akışkanlığa geçilen bu yenidünya tasvirinde kötülüğünde, diğer her şey gibi sabit ve somut bir tanımı olmaktan çıkarak her an her yerde ortaya çıkması mümkün olan, tanımlanması ve kontrol altına alınması güçleşen ve dolayısıyla bireyleri karamsar bir bakış açısına sürükleyen bir varoluşa kavuştuğunu vurgulamaktadır. Bauman'ın kötülüğün görünmez şekli olarak tanımladığı akışkan modernlik bu anlamda, sıradan ve sakin olarak görülen bir toplumsal yaşantının aslında kötülüğün bir dışavurumu olarak karşımıza çıkmaktadır (Bauman ve Donskis, 2020, s. 18). Bauman'ın çağdaşlarının aksine yeni oluşan bu toplumsal yaşantıyı "post-modernizm" kavramı ile tanımlamaktan kaçınmasının belki de bir nedeni, *post* önekinin içinde yaşadığımız bu sıradan yaşamın bireylerin

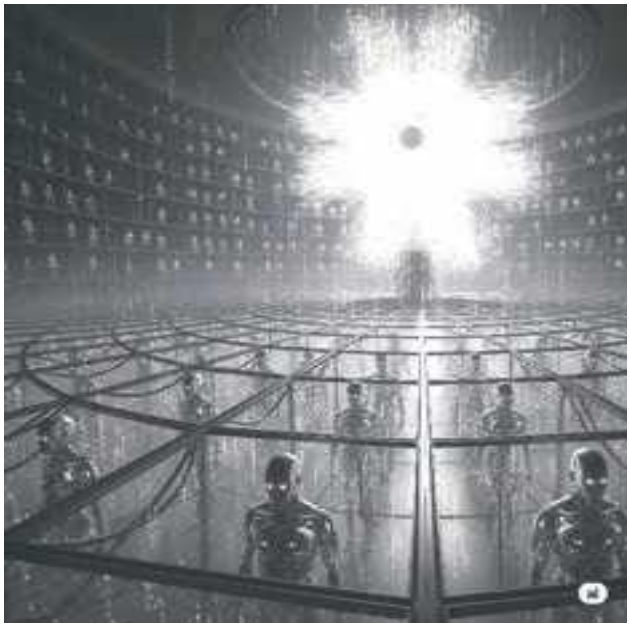
hayatlarındaki kalıcı izleri yeterince resmedemediğinden kaynaklanabilmektedir.

Klasik moderniteye dönemine özgü olan geleneklerin, toplumsal normların, değişmez yasaların ve kimliklerin sağlam kalelerinin yıkıldığı, müphemliğin, istikrarsız yasaların, değişken kimliklerin ortaya çıktığı akışkan modernite, Bauman'ın keskin kalemi ile tanımlanarak yeni bir toplumsal gerçeklik alanı olarak karşımıza çıkmaktadır. Katı modernite evresine kıyasla nispeten günümüz toplumunu açıklamak için nispeten daha elverişli olan bu akışkan dönemde özellikle bireylerin kimlikleri, ilişkileri ve yaşam biçimleri sürekli olarak yeniden şekillenen bir yapıya büründüğü görülmektedir. Böyle bir akışkan dünyada, teknolojinin hızlı gelişimi ve yapay zekânın yükselişi ise toplumsal dokunun yeniden işlendiği bir dönemin başlangıcına işaret etmektedir. Yapay zekâ teknolojileri bireylerin davranışlarını öngören, düşüncelerine yön veren hatta duygusal tepkilerini etkileyen bir nehir gibi yaşamlarına sızarak sadece ekonomik alanda değil aynı zamanda toplumsal ve kültürel alanlarda da köklü değişiklikler yaratmış ve akışkan modernitenin dinamiklerini yeniden tanımlamıştır. Dolayısıyla bu kısımda Bauman'ın akışkan modernite teorisinin, yapay zekânın toplumsal ve bireysel yaşam üzerindeki etkilerini anlamak için nasıl bir çerçeve sunduğu incelenerek dijital çağın sosyoloji literatürüne katkıda bulunulacaktır.

3.1.1. Algoritmik Hapishaneler: Yapay Zekâyla Sayborg Panoptikon

Bauman için sabitliğini ve katılığını yitiren sadece toplumsal ilişkiler, piyasa veya bireylerin benliği ile sınırlı kalmamış modern iktidarda bu akışkanlıktan üzerine düşeni almıştır. Michel Foucault'ın katı modernitenin iktidarını betimlemek için kullandığı katı, güçlü, kontrolcü ve disiplinli "Panoptikon" tasarımının yerini "Post-panoptiğin" aldığını belirten Bauman, gözetleyen kesimi temsil eden iktidarın gözetleme görevini daha esnek yer ve zamanlarda yapabilme kapasitesine ulaştığını belirtmiştir (Bauman ve Lyon, 2016, ss. 14-15). Başka bir deyişle, artık iktidar sahiplerinin sürekli orada bulunması gerekmemekte, istedikleri zaman sahneden çekilip görünmez hale gelebilmektedirler. Bu yeni iktidar biçimi de daha esnek ve hareketli bir denetim mekanizması olmaktadır. Bauman'ın kalemiyle günümüzde gözetim, teknoloji aracılığıyla her yere yayılan, sabit bir kalıbı olmayan ama

güvenlik istekleriyle çalkalanan "akışkan gözetim" haline bürünmüştür (Bauman ve Lyon, 2016, s. 13).



Görsel 13. Yapay zekâ (Gemini) tarafından oluşturulmuş dijital panoptikon görseli

Bauman'ın kaleminden dökülen bu sözler, özellikle günümüz yapay zekâ teknolojilerinin toplum üzerinde yarattığı etkilerle değerlendirildiğinde oldukça anlamlı bir hale bürünmektedir. Zira yapay zekâ teknolojileri, katı modernite dönemindeki gelişmelere kıyasla daha fazla özgürlük ve esneklik sağlarken diğer tarafından yeni kontrol ve gözetim biçimlerini meydana getirmiştir. Yapay zekâ destekli kameraların yanı sıra algoritmalar aracılığıyla akıllı analizlerle yapılan günümüz güvenlik gözetimi, davranışsal analitik yardımıyla en ufak hataları bile yetkililere bildiren bir sistem izlemektedir (Zola, 2020). Bu durum, katı modernite dönemindeki somut, katı ve sürekli bir fiziksel gözetim gereken hücrelerden farklı olarak bir nevi dijital ve algoritmik hücreler içinde soyut güvenlik mekanizmalarının hüküm sürdüğü yeni bir düzene işaret etmektedir. Bu düzen Lyon ve Bauman tarafından internetin yaygınlaşmaya başladığı zamanlarda öngörülmüş ve onlar her şeyin

ötesinde panoptik-sonrası bir dönemde olduğumuzu iktidarın elektronik bir sinyal hızında hareket ederek bireylerin bilgilerinin şeffaflaştığını ve iktidarında bu şeffaflığı gözetim aracılığıyla takip ettiklerini belirtmişlerdir (Bauman ve Lyon, 2016, ss. 23-24). Panoptikon gözetim şeklinden farklı olarak günümüzdeki gözetim, insanların gündelik yaşamlarına dair detaylı bilgilerin sürekli olarak toplanarak analiz edilmesiyle gerçekleşmekte, bu durum ise bireylerin bir bütün olarak yaşamlarını gözetim kurumları için izlenebilen şeffaf bir hale bürünmesine yol açmıştır. Bauman panoptikonu, akışkan moderniteden önceki dönemin bir parçası olarak değerlendirerek, sabitlikler dünyasının akıntılarla boğulduğunu, disiplinlerin ise yeni mekân ve durumlara dağıldığını bu kavram çerçevesinde eleştirmiş ve panoptikonun Bentham'ın, hatta Foucault'nun hayallerinin üzerine çıkarak elektronik olarak zenginleştirilen bir sayborga dönüştürüldüğünü ve artık tahakkümün evrensel kalıbı olmaktan çıkarıldığını öne sürmüştür (Bauman ve Lyon, 2016, ss. 69-70). Dijital çağın dinamikleriyle birleşen panoptikonun izlediği disiplin sistemi, yapay zekâ teknolojilerinin algoritmalarıyla da birleşerek daha esnek ve çok katmanlı yapılarla iç içe geçen karmaşık bir disiplin modeli halini almıştır. Özellikle bilgi üretim ve dağıtım sürecinde insandan daha fazla rol oynamaya başlayan yapay zekâ teknolojilerinin bu gelişimi, ülkeler arasında iktidar ve rekabet alanında önemli uçurumlara da zemin hazırlamış ve "bilgi güçtür" sloganının yapay zekâ temelinde yeniden inşa edilmesine neden olmuştur (Günek, 2023, s. 7). Başka bir deyişe günümüzün dijital çağında panoptikon somut kıskaçlarından sıyrılarak teknolojinin sonsuz ağlarıyla birleşmiş ve bireyleri sadece izlemekle kalmamış, onların davranışlarını yönlendiren veya daha yerinde bir deyişle manipüle eden bir mekanizmaya evrilmiştir. Akışkan gerçekliğin kalbinde yer alan algoritmaların, insan iradesini şekillendiren bu derin bilgi gücü de onları panoptikonun sayborglaştığının en somut kanıtı haline gelmiştir. Bu ilaveten günümüz toplumunda somut bir şekilde olmasa da halen varlığını sürdüren panoptikonun, Thomas Mathiesen'in çoğunluğun azınlığı izlediği sinoptikona evrildiği üzerine tezlerini de değerlendiren Bauman, sinoptikonun gözetimcisi olmayan bir gözetim sistemi olduğunu ve özellikle pazarlama alanında sinoptikonun hüküm sürdüğünü belirtmiştir (Bauman ve Lyon, 2016, ss. 84-86). Özellikle kitle iletişim araçlarının yaygınlaşması pazarlama ve tüketim kültürü gibi alanlarda bireylerin birbirlerini gözlemlemesi tüketim alışkanlıklarını belirler hale gelmesine neden olmuş ve çoğunluğun azınlığı izlediği sinoptikonun

KAYNAKÇA

Acemoğlu, D. ve Johnson, S. (2023). İktidar ve Teknoloji Bin Yıllık Mücadele. (Çev.: C. Duran). İstanbul: Doğan Yayıncılık.

Adanır, O. (2008). Simülasyon Kuramı Üzerine Notlar ve Söyleşiler. İstanbul: Hayal Et Kitap.

Adaş, E. & Erbay, B. (2022). Yapay zekâ sosyolojisi üzerine bir değerlendirme. Gaziantep University Journal of Social Sciences, 21 (1), 326-337.

Ahn, M. J. V ve Chen Y. (2020). Artificial ıntelligence in government: potentials, challenges, and the future. In The 21st Annual International Conference on Digital Government Research. Association for Computing Machinery, New York, NY, USA, 243–252.

Allan, K. (2020). Çağdaş Sosyal ve Sosyolojik Teori Toplumsal Dünyaları Görünür Kılmak. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Altun, C. ve Yıldırım, F. (2024). Postmodern dönemde dijital deneyimler ışığında değişen tüketici kimlik, tercih ve tutumları üzerine bir araştırma. İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 23(50), 1935-1967.

Arat, N. (1991). Feminizmin ABC'si, İstanbul: Simavi Yayınları.

Ardigo, A. (1988). Artificial ıntelligence: a contribution to systems theories of sociology, AI & Society, 2 (2), 113–120.

Aristoteles. (1975). Politika. (Çev.: M. Tuncay). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Akbaş, A. (2024). Yapay zekâ ile toplumsal dönüşüm: sosyolojik perspektif, International Journal of Humanities and Education,10 (22), 151-180.

Akhtar Malik, H. Ve Ashraf Malik, F. (2022). Emile Durkheim contributions to sociology, International Journal of Academic Multidisciplinary Research, 6 (2), 7-10.

Akyılmaz, B. (2021). Yapay zekâ temelli gözetim teknolojileri ve pazar ilişkisi. Dijital Pazarlamada Güncel Araştırmalar, 81.

Ateş, M. ve Erinsel Önder, D. (2019). "Akıllı şehir" kavramı ve dönüşen değerlerin değerleri. Megaron, 14(1), 41-50.

Bacon, F. (1902). Novum Organum. New York: P. F. Collier.

Baudrillard, J. (1991). Sessiz Yığınların Gölgesinde Ya da Toplumsalın Sonu. (Çev.: O. Adanır). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Baudrillard, J. (1995). Kötülüğün Şeffaflığı Aşın Fenomenler Üzerine Bir Deneme. (Çev.: E. Abora ve I. Ergüden), İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Baudrillard, J. (1998). The end of the millennium or the countdown. Theory, Culture & Society, 15(1), 1-9.

Baudrillard, J. (2001). Tam Ekran. (Çev.: B. Gülmez). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Baudrillard, J. (2005). Bir Parçadan Diğerine- François L'Yvonnet ile Söyleşi. (Çev.: Y. Avunç), İstanbul: İnkılap Kitabevi.

Baudrillard, J. (2007). Tüketim Toplumu Söylenceleri/Yapıları. (Çev.: H. Delice-çaylı). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Baudrillard, J. (2011a). Simülakrlar ve Simülasyonlar. (Çev.: O. Adanır). Ankara: Doğu Batı Yayınları.

Baudrillard, J. (2011b). Çaresiz Stratejiler. (Çev.: O. Adanır). İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.

Baudrillard, J. (2012a). Neden Her Şey Hala Yok Olup Gitmedi?. (Çev.: O. Adanır). İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.

Baudrillard, J. (2012b). İmkânsız Takas. (Çev.: N. Sevil), İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Baudrillard, J. (2012c). Kusursuz Cinayet. (Çev.: N. Sevil). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Baudrillard, J. (2013). Foucault'yu Unutmak Çeviri (Çev.: O. Adanır). Ankara: Doğu Batı Yayınları.

Baudrillard, J. (2013b). Amerika. (Çev.: Y. Avunç). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Baudrillard, J. (2014a). Cool Anılar I- II. (Çev.: A. Sönmezay), İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Baudrillard, J. (2014b). Baştan Çıkarma Üzerine. (Çev.: A. Sönmezay). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Baudrillard, J. (2022). Her Yer Ekran. (Çev.: O. Adanır). Ankara: Doğu Batı Yayınları.

Bauman, Z. (1997). Modernite ve Holocaust. (Çev.: S. Sertabiboğlu). İstanbul: Sarmal Yayınevi.

Bauman, Z. (2000). Ölümlülük, Ölümsüzlük ve Diğer Hayat Stratejileri. (Çev.: N. Demirdöven). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Bauman, Z. (2001). Parçalanmış Hayat Postmodern Ahlak Denemeleri. (Çev.: İ. Türkmen). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Bauman, Z. (2003). Modernlik ve Müphemlik. (Çev.: İ. Türkmen). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Bauman, Z. (2005). Bireyselleşmiş Toplum. (Çev.: Y. Alogan). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Bauman, Z. (2011b). Akışkan Modern Dünyadan 44 Mektup. (Çev.: P. Siral). İstanbul: Habitus Yayıncılık.

Bauman, Z. (2011a). Postmodern Etik. (Çev.: A. Türker). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Bauman, Z. (2012). Akışkan Aşk İnsan İlişkilerinin Kırılganlığına Dair. (Çev.: Y.Alogan). İstanbul: Versus Kitap.

Bauman, Z. (2013). Modernite, Kapitalizm, Sosyalizm. (Çev.: F. D. Ergun). İstanbul: Say Yayınları.

Bauman, Z. ve Lyon, D. (2016). Akışkan Gözetim. (Çev.: E. Yılmaz). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Bauman, Z. (2017). Akışkan Modernite. (Çev.: S. O. Çavuş). İstanbul: Can Sanat Yayınları.

Bauman, Z. (2020a). Akışkan Hayat. (Çev.: A. E. Pilgir). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Bauman, Z. (2020b). Cemaatler: Güvenli Olmayan Bir Dünyada Güvenlik Arayışı. (Çev.: N. Soysal). İstanbul: Say Yayınları.

Bauman, Z. ve Donskis, L. (2020). Ahlaki Körlük Akışkan Modernlikte Duyarlılığın Yitimi. (Çev.: A. E. Pilgir). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Bauman, Z. ve Donskis, L. (2022). Akışkan Kötülük. (Çev.: A. E. Pilgir). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Beck, U. (1994) There invention of politics: Towards a theory of reflexive modernization. In: Beck U, Giddens A and Lash S (eds) Reflexive Modernization: Politics, Tradition and Aesthetics in the Modern Social Order. Cambridge: PolityPress, pp. 1–55.

Beck, U. (2011). Risk Toplumu Başka Bir Modernliğe Doğru. (Çev.: K. Özdoğan ve B. Doğan). İstanbul: İthaki Yayınları.

Bell, D. (1973). The Coming of Post-Industrial Society: A Venture in Social Forecasting. New York: Basic Books.

Bell, D. (2013). İdeolojinin Sonu Ellerdeki Siyasi Fikirlerin Tükenişine Dair. (Çev.: V. Hacıoğlu). Ankara: Sentez Yayınları.

Bell, D. (2021). Kapitalizmin Kültürel Çelişkileri. (Çev.: Ü. Tatlıcan). Ankara: Sentez Yayınları.

Blok, V. (2022). The Ontology of Technology Beyond Anthropocentrism and Determinism: The Role of Technologies in the Constitution of the (post) Anthropocene World. Foundations of Science, 28, 987–1005.

Bookchin, M. (1994). Özgürlüğün Ekolojisi Hiyerarşinin Ortaya Çıkışı ve Çözülüşü. (Çev.: A. Türker). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Bozic, V. (2023). Chat GPT and education. DOİ: 10.13140/RG.2.2.18837.40168.

Bourdieu, P. (2016). Sosyoloji Meseleleri. (Çev.: F. Öztürk, B. Uçar, M. Gültekin ve A. Sümer). Ankara: Heretik Yayınları.

Binbir, S. (2021). Pazarlama Çalışmalarında Yapay Zekâ Kullanımı Üzerine Betimleyici Bir Çalışma, Yeni Medya Elektronik Dergisi, 5(3), 314-328.

Bostrom, N. (2005). Transhumanist values. Journal of Philosophical Research. 30, 3-14.

Braidotti, R. (2013). The Posthuman. USA: PolityPress.

Braidotti, R. (2021). İnsan Sonrası. (Çev.: Ö. Karakaş). İstanbul: Kolektif Kitap.

Brennan, A. veLo, N.Y.S. (2021). Environmental Ethics. In The Stanford Encyclopedia of Philosophy, (ed.; Zalta, E.N., Ed.; Metaphysics Research Lab), Stanford University: Stanford, CA, USA.

Budak, D. N. (2023). Sürdürülebilirliğin endüstrileşmesi, kapitalizmin ileri dönüşümü ve postdijital sürdürülebilirlik. İnsan ve İnsan, 10(36), 25-37.

Case, A. (2017). O Celular é o Novocigarro: Se Ficoentediada, Dou Uma Olhadanele. Estánosescravizando. El Pais.

Castells, M. (2006). Enformasyon Çağı: Ekonomi Toplum ve Kültür İkinci Cilt Kimliğin Gücü. (Çev.: E. Kılıç). İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Castells, M. (2008). Enformasyon Çağı: Ekonomi Toplum ve Kültür Birinci Cilt Ağ Toplumunun Yükselişi. (Çev.: E. Kılıç). İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Castells, M. (2013). Enformasyon Çağı Ekonomi Toplum ve Kültür Üçüncü Cilt Bin Yılın Sonu. (Çev.: E. Kılıç) İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Cengiz, C. ve Cengiz, Ö. (2022). Sanatın Yeni Teknolojisi: Nft Özgün ve Özgür Mü? Moment Dergi, 9(1), 52-72.

Chaves, A. P. &Gerosa, M. A. (2020): how should my chatbot ınteract? a survey on social characteristics in human–chatbot ınteraction design. International Journal of Human–Computer Interaction, 37 (8), 729-758.

Clarke, S. (2023). Marx, Marjinalizm ve Modern Sosyoloji Adam Smith'ten Max Weber'e. (Çev.: G. G. Binici ve Ü. Tatlıcan). Bursa: Sentez Yayıncılık.

Clear, J. (2020). Atomik Alışkanlıklar. (Çev.: S. S. Tezcan). İstanbul: Pegasus Yayınları.

Comte, A. (1967). Pozitif Felsefe Dersleri. (Çev.: Ü. Meriç). İstanbul: Edebiyat Fakültesi Sosyoloji Dergisi.

Couldry, N. ve Mejias, U. A. (2018). Data colonialism: rethinking bigdata's relation to the contemporary subject. Television & New Media, 20(4), 336-349.

Çakmak, A. Ç. (2024). Yapay zekâ ile marka inşası. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 21(2), 624-635.

Çaşkurlu, S. (2023). Dördüncü Sanayi Devrimi Başlarken Uluslararası Rekabet Gücü Kavramını Yeniden Düşünmek. Yönetim Bilimleri Dergisi, 21(49), 587-607.

Çelik, T. N. (2024). Ulrich Beck ve Anthony Giddens'ın düşünümsellik analizi bağlamında yapay zekâ tartışmalarına uzanmak. Muhakeme Journal, 7(1), 1-18.

Çiftçi, O. (2024). Yapay zekâ ve silahlanma yarışı: ABD ve Çin arasındaki güç dengesinin değişen dinamikleri. Marmara Üniversitesi Siyasal Bilimler Dergisi, 12(2), 175-200.

Çinçin, K. (2021). Yapay zekâ ve "dostluk" arasındaki ilişki, Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi, (54), 239-247.

Dahlin, E. (2022). Are robots really stealing our jobs? Perception versus experience. Socius, 8, 1-2.

Deleuze, G. (2013). Kritik ve Klinik. (Çev.: İ. Uysal). İstanbul: Norgunk Yayıncılık

Demir, A. (2018). Ölümsüzlük ve yapay zekâ bağlamında transhümanizm. AJIT-E: Akademik Bilgi Teknolojileri Dergisi, 9 (31), 95-104.

Demir, E. M., Sezgin, S. ve Binark, M. (2025). Yapay zekâ ve kültürel üretimin politik çerçevelenmesi: uluslararası kamu politikalarından örneklerin tartışılması. Amme İdaresi Dergisi, 58(1), 97-1.

Dodonova, V. Dodonov, R. ve Gorbenko, K. (2023). Ethical aspects of artificial ıntelligence functioning in the XX Ist Century. Studia UBB Philosophia, 68 (1), 161-173.

Dönmez, A. (2001). Bilgisayarcı matematikçiler. Doğuş Üniversitesi Dergisi, 2 (2), 29-38.

Dönmez, S. (2020). Felsefi bağlamda yapay zekâ ve 2025 sendromu. Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi (ÇÜİFD), 20(2), 748-760.

Durkheim, E. (2004) Ahlak Eğitimi. (Çev.: O. Adanır). İzmir: Dokuz Eylül Yayınları.

Durkheim E. (2004). Sosyolojik Yöntemin Kuralları. (Çev.: C. Saraçoğlu). İstanbul: Bordo Siyah Klasik Yayınlar.

Durkheim, E. (2006). Sosyoloji Dersleri. (Çev.: A. Berktay). İstanbul: İletişim Yayınları.

Durkheim, E. (2016). Ahlak ve Toplum. (Çev.: D. Çenesiz). İstanbul: Pinhan Yayıncılık.

Durkheim, E. (2013). İntihar. (Çev.: Z. İlkgelen). İstanbul: Pozitif Yayınları.

Durkheim, E. (2014). Toplumsal İş bölümü. (Çev.: Ö. Ozankaya). İstanbul: Cem Yayınevi.

Ellis, B. E. (2006). Amerikan Sapığı. (Çev.: F. Özgüven). İstanbul: İthaki Yayınları.

Eubanks, V. (2018). Automating ınequality: how high-tech tools profile, police, and punish the poor. New York: St. Martin's Press.

Faraboschi, P., Frachtenberg, E., Laplante, P., Milojicic, D., ve Saracco, R. (2023). Artificial general ıntelligence: humanity's downturnor unlimited prosperity. Computer, 56(10), 93-101.

Fawer, A. (2017). Olasılıksız. (Çev.: Ş. O. Yener). İstanbul: April Yayıncılık.

Flanagan, M., Booth, A. (2002). Reload: Rethinking Women and Cyberculture. Cambridge: MIT Press.

Fleck, J. (1982). Development and Establishment in Artificial Intelligence. (Ed: Elias, N., Martins, H. ve Whitley, R.), Scientific Establishments and Hierarchies, İngiltere: D. Reidel Publishing Company, 169-219.

Floridi, L. (2019). The Logic of Information A Theory of Philosophy as Conceptual Design. UK: Oxford University Press.

Foucault, M. (1992). Hapishanenin Doğuşu. (Çev.: M.A. Kılıçbay). Ankara: İmge Kitabevi Yayınları

Foucault, M. (2007). Cinselliğin Tarihi. (Çev.: H. U. Tanrıöver). İstanbul: Ayrıntı Yayınları

Frey, C.B., ve Osborne, M.A. (2017). The future of employment: How susceptible are jobs to computerisation?. Technological Forecasting and Social Change, 114 (9), 254-280.

Fuchs, C. (2021). Dijital Kapitalizm Çağında Marx'ı Yeniden Okumak. (Çev.: D. Saraçoğlu), İstanbul: Nota Bene Bilişim Yayınları.

Gedikli, M. E., ve Cibaroğlu, M. O. (2023). Makinelerin Öğrenebilmesi ve Günümüze Etkileri. B. Küçükcan, & B. F. Yıldırım (Dü) içinde, Yapay zekâ disiplinlerarası yaklaşımlar (s. 105-122). İstanbul: Vakıfbank Kültür Yayınları.

Giddens, A. (2010). Kapitalizm ve Modern Sosyal Teori, Marx, Durkheim ve Marx Weber'in Çalışmalarının Bir Analizi. İstanbul: İletişim Yayınları.

Goffman, E. (2014). Günlük Yaşamda Benliğin Sunumu. (Çev.: B. Cezar). İstanbul: Metis Yayınları.

Gültekin, M. (2023). Posthümanizm ve yeni bir ayrımcılık biçimi olarak robotlara yönelik türcülük. Anthropology (45), 64-80.

Günek, A. (2023). Dijital çağda bilginin dönüşümü ve yapay zekâ: üretim ve iktidar ilişkileri açısından bir değerlendirme. Communicata (25), 1-8.

Habermas, J. (2016). İdeoloji Olarak Teknik ve Bilim. (Çev.: M. Tüzel). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Harari, Y. N. (2016). Homo Deus Yarının Kısa Bir Tarihi. İstanbul: Kolektif Kitap.,

Haraway, D. (2006). Siborg Manifestosu Geç Yirminci Yüzyılda Bilim, Teknoloji ve Sosyalist-Feminizm. (Çev.: O. Akınhay). İstanbul: Agora Kitaplığı.

Haraway, D. (2010). Başka Yer. (Çev.: G. Pusar). İstanbul: Metis Yayınları.

Harvey, D. (2015). On Yedi Çelişki ve Kapitalizmin Sonu. (Çev.: E. Soğancılar). İstanbul: Sel Yayıncılık.

Huang, M.-H., Rust, R., ve Maksimovic, V. (2019). The feeling economy: managing in the next generation of artificial ıntelligence (AI). California Management Review, 61 (4), 43–65.

Homeros, (2008). Ilyada. (Çev.: A. Erhat ve A. Kadir). İstanbul: Can Yayınları.

Jain, A. (2023). Job displacement due to artificial ıntelligence and machine learning: a review. International Journal for Multidisciplinary Research (IJFMR). 5 (6), 1-8.

Joyce, K., Smith-Doerr, L., Alegria, S., Bell, S., Cruz, T., Hoffman, S., Noble, S. ve Shestakofsky, B. (2021). Toward a sociology of artificial ıntelligence: a call for research on ınequalities and structural change. Socius: Sociological Research for a Dynamic World, 7 (3), 1-11.

Kale, N. (2019). Hümanizm. Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES), 25(2), 763-770.

Kantar, N. (2023). Bilişim felsefesinde epistemik özne yapay zekânın ontolojik statüsünün sorgulanması. Felsefe Dünyası Dergisi, 78, 194- 218.

Kilian, K. A., Ventura, C. J. ve Bailey, M. M. (2023). Examining the differential risk from high level artificial ıntelligence and the question of control. Futures, 151 (4.19):103182, 1-44.

Kılıç, M. (2022). Meta gözetimsel iktidar aygıtı olarak metaverse- insan hakları ve tekillik ideali bağlamında bir çözümleme. Galatasaray Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi, 21 (1), 21-53.

Kızılçelik, S. (2008). Frankfurt Okulu. Ankara: Anı Yayıncılık.

Kızılçelik, S. (2013). Burjuva Sosyolojisi. Ankara: Anı Yayıncılık.

Kızılçelik, S. (2011). Batı Barbarlığı 1 Rousseau, Marx ve Nietzsche Üzerine. Ankara: Anı Yayıncılık.

Kızılçelik, S. (2017). Sosyoloji Tarihi 4, Hegel, Praoudhon, Marx, Durkheim, Weber ve Veblen'in Sosyal Teorileri. Ankara: Anı Yayıncılık.

Kızılçelik, S. (2018). Çağdaş Sosyal Teorisyenler 1. Ankara: Anı Yayıncılık.

Kızılçelik. S. (2019). Çağdaş Sosyal Teorisyenler 2. Ankara: Anı Yayıncılık.

Kızılçelik, S. (2022). Çağdaş Sosyal Teorisyenler 4. Ankara Anı Yayıncılık.

Kissinger, H. A., Schmidt, E. Ve Huttenlocher, D. (2022). Yapay Zekâ Çağı İnsanın Geleceği. (Çev.: M. Uzun). İstanbul: Türkiye Finans Yayınları.

Koçyiğit, A.ve Darı, A. B. (2023). Yapay zekâ iletişiminde chatgpt: insanlaşan dijitalleşmenin geleceği. Stratejik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi, 7 (2): 427-438.

Koyuncu, M. (2022). Çağdaş zihin felsefesinde yapay zekâ tartışmalarına bir giriş: taklitçilik oyunu ve çince odası argümanı. Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 30. Özel Sayısı, 75-89.

Kumar, K. (1999). Sanayi Sonrası Toplumdan Post-Modern Topluma Çağdaş Dünyanın Yeni Kuramları. (Çev.: M. Küçük). Ankara: Dost Kitabevi.

Kuruca, Y., Üstüner, M. ve Şimşek, I. (2022). Dijital pazarlamada yapay zekâ kullanımı: sohbet robotu (Chatbot). Medya Ve Kültür, 2(1), 88-113.

Kurzweil, R. (2005). The Singularity is Near. USA: Penguin Group.

Larson, J. E. (2022). Yapay Zekâ Miti Bilgisayarlar Neden Bizim Gibi Düşünemez? (Çev.: K. Us). Ankara: Fol Kitap.

Lee-Smith, M., Ross, T., Wilson, G. T., T so, F. P., Cavazzi, S. ve Morley, J. G. (2024). The data hungry home: a post-anthropocentric and generative design frame work. International Journal Of Design, 18(2), 79-97.

Learning, J.M. (2021). Düşünen Makineler Yaklaşan Yapay Zekâ Çağı ve İnsanlığın Geleceği. (Çev.: S. Öksüz). Ankara: Say Yayınları.

Lefebvre, H. (2012). Gündelik Hayatın Eleştirisi 1. (Çev.: I. Ergüden). İstanbul: Sel Yayıncılık.

Liu, Z. (2021), Sociological perspectives on artificial intelligence: a typological reading. sociology compass, 15 (1), 1-13.

London, J. (2009). Bana Göre Hayatın Anlamı. Ankara: İmge Kitabevi Yayınları.

Macionis, J. J. (2015). Sosyoloji. (Çev.: V. Akan). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Marx, K. (1979). Ekonomi Politiğin Eleştirisine Katkı. (Çev.: S. Belli). Ankara: Sol Yayınları.

Marx, K. (2003). Kapital, Kapitalist Üretimin Eleştirel Bir Tahlili, Birinci Cilt. (Çev.: A. Bilgi). İstanbul: Eriş Yayınları.

Marx, K. (2006). Sosyoloji ve Felsefe. (Çev.: A. Margosyan). İstanbul: Belge Yayınları.

Marx, K. ve Engels, F. (2009). Kutsal Aile ya da Eleştirel Eleştirinin Eleştirisi. (Çev.: K. Somer). Ankara: Sol Yayınları.

Marx, K. (2011). Kapital Ekonomi Politiğin Eleştirisi, I. Cilt Sermayenin Üretim Süreci. (Çev.: M. Selik ve N. Satılgan). İstanbul: Yordam Kitap Yayınları.

Marx, K. (2011). Ekonomi Politiğin Eleştirisine Katkı. (Çev.: S. Belli). Ankara: Sol Yayınları.

Marx, K. ve Engels, F. (2013). Alman İdeolojisi. (Çev.: T. Ok ve O. Geridönmez). İstanbul: Evrensel Basım Yayın.

Marx K. ve Engels, F. (2018). Komünist Manifesto. (Çev.: G. Doğan Görsev). İstanbul: Yazılama Yayınevi.

McCarthy, J. Minsky, M. L. Rochester, N. ve Shannon, C. E. (1955). A proposal for the dartmouth summer research project on artificial ıntelligence. AI Magazine, 27 (4), 1-13.

McCarthy, J. (1959). Programs with common sense. proc. symposium on mechanisation of thought processes, 1. London: HMSO.

McCarthy, J. (2007). What is artificial ıntelligence?. Computer Science Department, Stanford University.

Misnewati, D., Citrawijaya O. R., Farida ve Arlusi, R. D. (2025). The ımpact of artificial ıntelligence on human ınteraction: redefining communication norms. The Journal of Academic Science, 2 (1), 435-443.

Montaigne, M. (2006). Denemeler. (Çev.: S. Eyüboğlu). İzmir: Cem Yayınevi.

Napolitano, D. (2022). AI voice between anthropocentrism and posthumanism: alexa and voicecloning. Journal of Interdisciplinary Voice Studies .7(1), 35-49.

Nietzsche, F. (2016). Böyle Söyledi Zerdüşt. (Çev.: M. Tüzel). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Nyholm, S. (2021). The world's most dangerous ıdea? transhumanism in the age of artificial ıntelligence, climate change, and existential risk: some comments on stefan lorenz sorgner's on transhumanism. Deliberatio, 1(1), 105-116.

Olcay, S. ve Bostancı, M. (2022). Mobil Uygulamalarda Yapay Zekâ: Spotify Wrapped İncelemesi. (Ed.: Öztırak, M. ve Akyel, S.), Dijital İşletmecilik, Ankara: Nobel Bilimsel Eserler, 123-143.

O'Neil, C. (2020). Matematiksel İmha Silahları Büyük Veri Eşitsizliği Nasıl Artırıp Demokrasiyi Tehdit Ediyor?. (Çev.: A. E. Pilgir). İstanbul: Tellekt Yayınları.

Owen, J.R., Kemp, D., Lechner, A.M. Harris, J., Zhang, R. ve Lebre, E. (2023). Energy transition minerals and their ıntersection with land-connected peoples. Nature Sustainability, 6, 203–211.

Öğüt Marangoz, A. ve Uluç, N. (2022). Alman edebiyatı'nda seküler hümanizm. The Journal of Academic Social Science 10 (133), 469-480.

Öztemel, E. (2021). Yapay Zekâ ve İnsanlığın Geleceği. (Ed: Şeker M., Bulduklu Y. Ve Doğrul, M.). Bilişim Teknolojileri ve İletişim: Birey ve Toplum Güvenliği. Ankara: TÜBA Yayınları. 96-112.

Özoğlu, B. (2019). Teknolojik ilerlemenin ekonomi politiği. Madde Diyalektik Toplum, 2 (1), 81–92.

Öztürk, E. (2013). Sosyolojide nesnellik sorunu bağlamında Max Weber'in pozitivizm-hermeneutik ikiliğini aşma girişimi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi 4 (1), 196-244.

Öztürk, E. (2017). Bir 'sosyolog-felsefeci'olarak zygmunt bauman'ın akışkan modernite analizinde mülteciler ve mültecilik. Sosyolojik Düşün, 2(2), 1-10.

Öztürk Dilek, G. (2019). Yapay zekânın etik gerçekliği. Ankara Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi, 2 (4), 47-59.

Park, S. (2023). Theodor W. Adorno, artificial ıntelligence, and democracy in the postdigital era. Postdigital Science and Education, 1-17.

Pedota, M. ve Piscitello, L. (2021). A new perspective on technology- driven creativity enhancement ın the fourth ındustrial revolution. Creativity and Innovation Management 31 (1), 1- 14.

Persson, I. ve Savuelscu, J. (2012). Unfit For The Future. UK: Oxford University Press.

Probst, D. (2023) Aiming beyonds light ıncreases in accuracy. Natrevchem 7(4):227–228

Rathore, B. (2023). Digital transformation 4.0: ıntegration of artificial ıntelligence & metaverse in marketing. eduzone: International Peer Reviewed/Refereed Multidisciplinary Journal, 12(1), 42-48.

Rigley, E., Chapman, A., Evers, C. ve McNeill, W. (2023). Anthropocentrism and environmental well being in aı ethics standards: a scopingreview and discussion. AI, 4, 844–874.

Roche C, Wall PJ, Lewis D. (2022). Ethics and diversity in artificial ıntelligence policies, strategies and ınitiatives. AI Ethics. 6 (1), 1-21.

Rolnick, D., Donti, P. L., Kaack, L. H., Kochanski, K., Lacoste, A., Sankaran, K., Ross, A. S., Milojevic-Dupont, N., Jaques, N., Waldman-Brown, A., Luccioni, A. S., Maharaj, T., Sherwin, E. D., Mukkavilli, S. K., Kording, K. P., Gomes, C. P., Ng, A. Y., Hassabis, D., Platt, J. C., Creutzig, F., Chayes, J. ve Bengio, Y. (2022). Tackling climate change with machine learning. ACM Computing Surveys, 55(2), 42-42:96.

Russell, S. ve Norvig, P. (2010). Artificial Intelligence A Modern Approach Third Edition. Prentice Hall.

Sarıoğlu, E. B. ve Güregen, E. P. (2024). Duygusal Yalnızlığa Bir Çözüm Olarak Chatgpt: Kişilerarası İletişimin Yeni Aracı. Türkiye İletişim Araştırmaları Dergisi, Cumhuriyetin 100. Yılında Geleceğin İletişimi Özel Sayısı, 81-107.

Savcı, İ. (1999). Toplumsal cinsiyet ve teknoloji. Ankara Üniversitesi SBF Dergisi, 54, (01), 124-142.

Sawyer, R. K. (2006). Explaining Creativity: The Science Of Human Innovation. Oxford University Press.

Schneider, S. (2022). Yapay Sen. İstanbul: Tellekt Can Sanat Yayınları.

Sevinç, S. (2012). Enigma. Ankara: Tübitak Popüler Bilim Kitapları.

Sheıkhı, M. (2022). Yapay zekâ kullanımının iş piyasasına etkisi. Journal of Economics and Political Sciences, 2(1), 102-111.

Shanmugapriya, S. ve Pavithra, S. (2024). Artificial ıntelligence and machine learning ın the context of e- commerce. Proceedings of Two Day National Conference on Deep Learning &Computer Interaction for Sustainability (DLCIS'24), 10, Vivekanandhar Arrangam.

Sinanoğlu, S. (1971). Teknolojik çağda klasik etütlerin durumu. Anadolu, 15, 27-28

Sirius, R. U. ve Cornell, J. (2015). Transcendence: The Disinformation Encyclopedia Of Transhumanism and Thes İngularity. San Francisco (CA): Disinformation Books.

Skobelev, P. O. ve Borovik, S. Y. (2017). On the way from industry 4.0 to industry 5.0: from digitalmanufacturing to digital society. International Scientific Journal, 2 (6), 307-311.

Strubell, E., Ganesh, A., &McCallum, A. (2020). Energy and policy considerations for modern deep learning research. Proceedings of the AAAI Conference on Artificial Intelligence, 34(09), 13693-13696.

Suchman, L. (2007). Human–Machine Reconfigurations Plans and Situated Actions, 2nd Edition. New York: Cambridge University Press.

Swartz, D. (2011). Kültür ve İktidar Pierre Bourdieu'nün Sosyolojisi. (Çev.: E. Gen). İstanbul: İletişim Yayıncılık.

Tepe, H. (2019). İnsan, insancıllık (hümanizm) ve insan hakları: insancıllık eleştirisi üzerine. Kilikya Felsefe Dergisi (2), 1-16.

Toksoy Çağal, M. ve Keskin, Y.M. (2023). Yapay zekâ ve robot teknolojisine yönelik risk algısı üzerine nitel bir çalışma. Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi, 40(2), 577-598.

Tugay, B. ve Tugay, R. (2019). Uluslararası sistemin geleceğini yapay zekâ üzerinden analiz etmek, Journal of Academic Value Studies, 5 (3), 376-384.

Turing, A. M. (1936). On computable numbers, with an application to the entscheidungs problem. Proceedings of the London Mathematical Society, 2-42 (1), 230-265.

Turing, A. M. (1938). Systems of logic based on ordinals. Proceedings of the London Mathematical Society, 2 (1), 161-228.

Turing, A. M. (1950). Computing machinery and ıntelligence. Mind, 59 (10), 433-460.

Türk, G. D., Bayrakcı, S. & Akçay, E. (2022). Metaverse ve benlik sunumu. The Turkish Online Journal of Design Art and Communication, 12 (2), 316-333

Uçar, A. K. (2020). Postmodernizm ve özne bağlamında dövüş kulübü filminin değerlendirilmesi. OPUS International Journal of Society Researches, 16(28), 1541-1561.

Ünal, M. F. (2019). Dijitalleşmenin transhümanizme etkisi. International Journal of Information, Technology and Philosophy, 2(2), 19-38.

Uzun, Y., Tümtürk, A.Y. ve Öztürk, H. (2021). Günümüzde ve gelecekte eğitim alanında kullanılan yapay zekâ. 1st International Conference on Applied Engineering and Natural Sciences. 1(3), 1-6.

Yaşa, H., & Şen, R. (2024). Hız, üretüketici ve sonsuz kaydırma kavramları ekseninde sosyal medya kültürü. Rumelide Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi (40), 553-575.

Yıldıran, M. (2022). Dördüncü endüstri devrimi ve moda endüstrisine etkileri. Sanat ve Tasarım Dergisi, 12(2), 559-578.

Yıldız, C. K. (2022). Uluslararası alanda yapay zekâ rekabeti ve Türkiye'de sürdürülen yapay zekâ çalışmaları. UPA 4 (1), 4-22.

Yılmaz, O. G. (2021). Yargı uygulamasında yapay zekâ kullanımı- yapay zekâ hâkim cübbesini giyebilecek mi?. Adalet Dergisi (66), 379-415.

Yılmaz Y, Uzelli Yılmaz D, Yıldırım D, Akın Korhan E, Özer Kaya D. (2021). Yapay zekâ ve sağlıkta yapay zekânın kullanımına yönelik sağlık bilimleri fakültesi öğrencilerinin görüşleri. Süleyman Demirel Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi. 12 (3): 297-308.

Yörük, A. (2009). Feminizm/ler. Sosyoloji Notları, *7*(1), 63-85.

Zencir, B. (2024). İş Hayatında Yapay Zekâ. (Ed.: Çevik Çetin, İ.). Yeni Nesil Teknololojiler ve Yeni İş Hayatı 1. İstanbul: Eğitim Yayınevi. 141-156.

Zola, A. (2020). AI surveillance in a post-pandemic world. Security Boulevard.

https://securityboulevard.com/2020/06/ai-surveillance-in-a-post-pandemic-world/.

Wajcman, J. (1991). Feminism Confronts Technology. Amerika: Penn State University Press.

Wajcman, J. (2009). Feminist theories of technology. Cambridge Journal of Economics, 34(1), 143–152.

Weber, M. (1949). The Methodology Of The Social Sciences. (Çev.: E. Shils). Amerika: FreePress.

Weber, M. (1995). Toplumsal ve Ekonomik Örgütlenme Kuramı. (Çev.: Ö. Ozankaya). Ankara: İmge Kitabevi.

Weber, M. (2004). Sosyoloji Yazıları. (Çev.: T. Parla). İstanbul: İletişim Yayınları.

Weber, M. (2012). Ekonomi ve Toplum Cilt 1, (Çev.: L. Boyacı). İstanbul: Yarın Yayınları.

Weber, M. (1999). Protestan Ahlakı ve Kapitalizm Ruhu. (Çev.: Z. Gürata). Ankara: Ayraç Yayınevi.

Woolgar, S. (1985). Why not a sociology of machines? the case of sociology and artificial ıntelligence. Sociology, 19(4), 557-572.

https://www.tgrthaber.com.tr/teknoloji/esi-intihar-etti-yapay-zekâyi-sucladi-tesvik-eden-mesajlar-gonderdi-2882306 (Erişim tarihi: 19.05.2023)

https://tr.euronews.com/2023/07/08/yapay-zekâli-robotlar-basin-toplantisi-duzenledi-dunyayi-insanlardan-daha-iyi-yonetebiliri (Erişim Tarihi: 22.01.2024).

https://www.smartfactory.de/en/(Erişim Tarihi: 26.01.2024).

https://onedio.com/haber/yapay-zekâyi-beste-yapmak-icin-kullanan-tiktoker-beyza-doguc-yarattigi-melodiler-ile-basinizi-dondurecek-1145381. (Erişim Tarihi: 29.01.2024).

https://play.google.com/store/apps/details?id=ai.gipi.app.twa&hl=en_ZA&gl=US (Erişim Tarihi: 02.02.2024).

https://www.garantibbva.com.tr/blog/nasil-tasarruf-yapilir.
(Erişim Tarihi:01.02.1024)

https://www.pocket-lint.com/what-is-fitbit-labs-googles-new-ai-powered-personal-health-tool/ (Erişim Tarihi: 03.10.2023).

https://tr.euronews.com/2023/05/03/yazar-yuval-noah-harari-yapay-zekâ-cok-yakinda-yeni-bir-din-yaratabilecek (Erişim Tarihi: 27.05.2013).

https://www.apple.com/apple-vision-pro/ (Erişim: 27.11.2024)

https://www.ntv.com.tr/teknoloji/yok-baskani-duyurdu-universitelerde-yapay-zekâ-bolumleri-aciliyor,GkvIX7YMi0-4XOQ10UhjWg# (Erişim: 21.12.2024).

https://tr.euronews.com/2023/05/04/abd-yapay-zekâ-yarisi-riskine-karsi-onlemler-acikladi(Erişim Tarihi: 01.06.2023).

https://tr.euronews.com/next/2025/03/11/deepseekten-sonra-manus-cinin-cok-konusulan-yeni-yapay-zekâsi-nedir (Erişim Tarihi: 03. 04. 2024)

https://www.theatlantic.com/technology/archive/2018/01/equivant-compas-algorithm/550646/ (Erişim Tarihi (19.05.2024)

https://zeo.org/tr/generative-ai-danismanligi (Erişim:15.05.2025).

https://www.bbc.com/turkce/haberler-dunya-58866243 (Erişim Tarihi: 07.06.2025).

https://onedio.com/haber/yapay-zekâ-asistanina-asik-olup-evleneceginisoyleyen-kadindan-hayat-sorgulatan-aciklamalar-1284107 (Erişim Tarihi: 16.05.2025)

OTİSTİK ÇOCUKLAR İÇİN DAVRANIŞSAL EĞİTİM PROGRAMI

II

6. Baskı

Gönül Kırcaali İftar
Burcu Ülke Kürkçüoğlu
Onur Kurt

Ankara
2025

OTİSTİK ÇOCUKLAR İÇİN DAVRANIŞSAL EĞİTİM PROGRAMI - II

Gönül Kırcaali İftar
Burcu Ülke Kürkçüoğlu
Onur Kurt

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

Yayıncı Sertifika No	: 49260
Matbaa Sertifika No	: 49363
ISBN	: 978-605-170-944-4
e-ISBN	: 978-605-170-945-1
ROR	: 01ek5g375
ISNI	: 0000000485146649
Kapak Tasarımı	: Anı Yayıncılık
Mizanpaj	: Anı Yayıncılık
Baskı	: Sözkesen Matbaacılık
Adres	: İvedik OSB 1518. Sokak Mat-Sit İş Mrk. No: 2/40 Yenimahalle-ANKARA
Tel	: 0 312 395 21 10

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

Kırcaali İftar, Gönül
Ülke Kürkçüoğlu, Burcu
Kurt, Onur

OTİSTİK ÇOCUKLAR İÇİN DAVRANIŞSAL EĞİTİM PROGRAMI - II
Anı Yayıncılık, 6. Baskı, Ankara/Türkiye
2025, vi+130 Sf., 21 x 28 cm
ISBN : 978-605-170-944-4
e-ISBN : 978-605-170-945-1

Otizm, Özel Eğitim, Eğitim
Eğitim, Otizm, İletişim, Ortak Dikkat, Tuvalet Becerileri, El Becerileri

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

A harfinin evrimi

İÇİNDEKİLER

Yazarlar Hakkında v

Bölüm 6..... 1

İletişim Becerileri 1

İletişim Becerilerinin Özellikleri ve Önemi..... 3

Sözel İletişim Becerilerini Kazandırma 4

Talep Etme-Model Olma 10

Çoklu Fırsat Öğretimi Oturumları..... 11

PECS: Resim Değiş tokuşuna Dayalı İletişim Sistemi 12

PECS Araçlarının Hazırlanması 13

Özet, Sonuç ve Öneriler..... 23

Ek 6.1 25

Ek 6.2 26

Bölüm 7..... 29

Ortak Dikkat Becerileri 29

Ortak Dikkat Becerilerinin Özellikleri ve Önemi..... 31

Ortak Dikkat Becerilerinin Öğretimi..... 34

Kendisine Yönelik Ortak Dikkat Girişimine Karşılık Verme 34

Ortak Dikkat Başlatma..... 38

Aynı Konu Üzerinde Ortak Dikkat Sağlama..... 39

Özet, Sonuç ve Öneriler 40

Ek 7.1 41

Bölüm 8 43

Tuvalet Becerileri 43

Tuvalet Becerilerinin Özellikleri ve Önemi 45

Tuvalet Eğitiminin Bileşenleri 47

OÇİDEP Kapsamında Tuvalet Eğitimi 51

Özet, Sonuç ve Öneriler 59

Bölüm 9..... 67

El Becerileri 67

El Becerilerinin Özellikleri ve Önemi 69

Çizim Becerileri 74

Düz Çizgileri Taklit Etmek 77

Basit Şekilleri Taklit Etme 81

Figürlerin İçini Boyama 87

Makasla Kesme Becerileri 88

Özet, Sonuç ve Öneriler 94

Bölüm 10..... 99

Oyun Arkadaşlığı 99

Oyun Arkadaşlığının Özellikleri ve Önemi 101

Oyun Arkadaşının Belirlenmesi ve Hazırlanması 102

Oyun Arkadaşlığının Planlanması 103

Oyun Arkadaşlığının Yürütülmesi 106

Oyun Arkadaşlığını Yürütürken Dikkat Edilmesi Gereken Davranışsal İlkeler 109

Özet, Sonuç ve Öneriler 110

Kaynakça 113

YAZARLAR HAKKINDA

Prof. Dr. Gönül Kırcaali İftar

1962 yılında Eskişehir'de doğdu. Orta öğrenimini 1980 yılında Eskişehir Anadolu Lisesinde tamamladıktan sonra 1984 yılında Boğaziçi Üniversitesinden psikoloji alanında lisans, 1987 yılında Anadolu Üniversitesinden özel eğitim alanında yüksek lisans, 1992 yılında ise Toronto Üniversitesinden özel eğitim alanında doktora derecesi aldı. 1985-2007 yılları arasında Anadolu Üniversitesinde öğretim elemanı olarak görev yaptı. 1993 yılında Anadolu Üniversitesinde kurulan Engelliler Araştırma Enstitüsüne müdür olarak atandı ve 14 yıl bu görevi sürdürdü. 2001 yılında özel eğitim alanında profesör unvanını aldı. 2007 yılında Anadolu Üniversitesinden emekli oldu. Halen Maltepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümünde öğretim üyesi olarak görev yapmaktadır.

Prof. Dr. Burcu Ülke Kürkçüoğlu

1977 yılında Eskişehir'de doğdu. Orta öğrenimini 1994 yılında Ankara'da Halide Edip Lisesinde tamamladıktan sonra 1999 yılında Hacettepe Üniversitesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümünden lisans, 2001 yılında İngiltere Leeds Üniversitesinden özel eğitim alanında yüksek lisans, 2007 yılında ise Anadolu Üniversitesinden özel eğitim alanında doktora derecesi aldı. 2001-2004 yılları arasında Hacettepe Üniversitesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümünde öğretim elemanı olarak görev yaptı. 2004-2009 yılları arasında Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsünde araştırma görevlisi olarak çalıştı. Bu görevi sırasında üç dönem boyunca enstitünün Gelişimsel Yetersizlik Uygulama Biriminde otizmli çocukların devam ettiği bir sınıfın öğretmenliğini de yürüttü. Halen Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsünde profesör olarak görev yapmaktadır.

Prof. Dr. Onur Kurt

1976 yılında Eskişehir'de doğdu. Orta öğrenimini 1993 yılında Van Atatürk Lisesinde tamamladıktan sonra 1997 yılında Anadolu Üniversitesinden özel eğitim alanında lisans, 2001 yılında yüksek lisans, 2006 yılında ise doktora derecesi aldı. 1997 yılından bu yana Anadolu Üniversitesinde öğretim elemanı olarak görev yapmaktadır. Bu göreve başladıktan sonra Küçük Adımlar Erken Özel Eğitim Programı kapsamında aile rehberliği çalışmaları yürüttü. Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü Gelişimsel Yetersizlik Uygulama Biriminde iki yıl sınıf öğretmenliği yaptıktan sonra 2005-2006 yılları arasında İngiltere'de bulunan Sunfield Araştırma Enstitüsü ve Sunfield Özel Eğitim Okulu'nda konuk araştırmacı ve öğretmen olarak görev yaptı. 2012 yılında özel eğitim alanında doçent unvanını aldı. Şu an Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsünde profesör olarak görev yapmaktadır.

BÖLÜM 6

İLETİŞİM BECERİLERİ

İLETİŞİM BECERİLERİNİN ÖZELLİKLERİ VE ÖNEMİ

İletişim, en genel anlamıyla, başkalarına istek ve görüş gibi mesajlar iletme ve onlardan gelen mesajları anlama süreci olarak açıklanabilir. İletişim denince ilk aklımıza gelen örnek konuşma ve başkalarının konuşmalarını anlamadır. Ancak jest ve mimikler de mesaj iletmede ve başkalarından gelen mesajları anlamada çok önemli bir role sahiptir.

Bebekler doğdukları andan başlayarak çevrelerindekilerle, amaçsız da olsa etkileşim içinde olurlar. Çevrelerindekiler de bu etkileşimlere çok çeşitli şekillerde karşılık verirler; gülerler, konuşurlar, gıdıklarlar, mıncıklarlar vb. Altı ay civarında bebekler çevrelerindekilerle, istek ve görüş bildirmek üzere amaçlı olarak etkileşimde bulunmaya başlarlar. Bu etkileşimlerde çeşitli sesler ve jestler yer alır. Bir yaştan itibarense bebekler ilk sözcüklerini kullanırlar; ayrıca nesne ve yetişkin arasında bakış kaydırarak ortak dikkat kurmaya başlarlar (Kırcaali-İftar ve Odluyurt, 2012).

İletişim sürecinde mesaj değiş tokuş edebilmek için çoğu zaman dilden yararlanılır. Dil, belli bir toplumda yaşayanlar tarafından üzerinde uzlaşmaya varılmış semboller ve bu sembollerin bir araya nasıl getirileceğini gösteren kurallar bütünü olarak tanımlanabilen soyut bir sistemdir. Bu kurallar arasında cümle kurma ve dilbilgisi kuralları sayılabilir. İletişim sürecinde dilin kullanılabilmesi için dilin sembollerinin bazı araçlar yoluyla somutlaştırılması gerekir. Bu araçlara ise iletişim biçimi denir (Kırcaali-İftar ve Odluyurt, 2012).

Tüm zamanlarda geçerli olan geleneksel iletişim biçimi anadilde konuşmadır. Dilin başkalarını anlama amaçlı kullanımı alıcı dil olarak başkalarına kendini anlatma amaçlı kullanımıysa ifade edici dil olarak adlandırılır. Alıcı ve/veya ifade edici dil sorunlarına otizmde çok sık rastlanır. İfade edici dil açısından bakıldığında, otizmli bireylerde iletişim girişiminde isteksizlik, karşılıklı iletişimde yetersizlik, göz kontağı ve beden dili gibi sözsüz iletişim biçimlerini kullanmada sorun yaşama ve dilin bağlama uygun olarak işlevsel kullanımında yetersizlik gibi sorunlar gözlenir (Webber ve Scheuermann, 2008). Ayrıca otizmli bireylerin yarısına yakınının konuşma becerileri son derece sınırlıdır (Poulson, 2009). Dolayısıyla otizm tanılı çocuklara özel öğretim yöntemleriyle iletişim becerilerinin kazandırılması gerekir.

Konuşmanın ve konuşulanı anlamanın öğrenilememesi durumlarında, alternatif ve destekleyici iletişim (ADİ) biçimlerinden yararlanılır. Otizmli çocuklarda en sık başvurulan ADİ biçimleri resim ve fotoğraf gibi görsel araçlardır.

Kitabınızın bu bölümünde önce otizm tanılı çocuklara sözel iletişim becerilerini kazandırmaya yönelik fırsat öğretimi uygulamasına ve bu uygulamanın bazı uyarlamalarına ilişkin açıklamalara yer verilmektedir. Ardından otizm alanında en sık kullanılan ADİ sistemi olan PECS'e ilişkin açıklamalar sunulmaktadır.

SÖZEL İLETİŞİM BECERİLERİNİ KAZANDIRMA

Fırsat Öğretimi

Günümüzde gerek otizmli gerekse gelişimsel yetersizlik gösteren diğer bireylere sözel ya da sözel olmayan iletişim becerilerinin kazandırılmasında en çok yeğlenen yöntemlerden biri fırsat öğretimidir. Dolayısıyla fırsat öğretimini etkili olarak kullanmak için çaba göstermekte büyük yarar vardır. Bu kitapta fırsat öğretimi ve uyarlamaları, esas olarak sözel iletişim becerilerini geliştirmek amacıyla anlatılmakta olup; görsel iletişim becerilerini kazandırmak amacıyla PECS öğretimi önerilmektedir.

Fırsat öğretimi, iletişimi teşvik edici bir çevre düzenlemesi yapılarak doğal etkileşim bağlamında mümkün olduğu ölçüde art arda denemelere yer verilmesiyle yürütülen, UDA'ya dayalı bir doğal öğretim yöntemidir. Fırsat öğretiminde her bir denemeyi bir ön uyaran değil, çocuğun iletişim girişimi başlatır. İletişim girişimi iletişim ortağı tarafından kabul edilir ve çocuktan daha üst düzeyde bir iletişim becerisi beklenir. Çocuk kendisinden beklenen iletişim becerisini sergilediğinde bu beceriyle işlevsel olarak ilişkili bir doğal pekiştirme yapılır. Örneğin çocuk sergilediği iletişim becerisiyle talep ettiği oyuncağa ulaşır. Eğer çocuk kendisinden beklenen iletişim becerisini gösteremezse, çeşitli ipuçları yardımıyla çocuğun beceriyi gerçekleştirmesi sağlanır. Bu beceri davranışla işlevsel olarak ilişkili biçimde pekiştirilir ve kullanılan ipuçları zamanla silikleştirilir. Ayrıca şekil verme işlemine yer verilerek, giderek çocuktan daha gelişmiş bir iletişim becerisi beklenir (Fenske, Krantz ve McClannahan, 2001; Kırcaali-İftar, 2003; Kurt, 2010; Utah State University-Center for Persons with Disabilities, 2003).

Fırsat öğretimi uygulamasına başlamadan önce, çocuğun iletişim düzeyine uygun bir hedef iletişim becerisi ve bu beceriye yönelik ön koşul beceriler belirlenir. Çocuğun iletişim düzeyine bağlı olarak hedef beceri bir nesneyi almak istediğini ya da bir etkinliği yapmak istediğini jestle, işaret dilinde yer alan bir işaretle, resimli kartla, sözcükle ya da cümleyle belirtmesi olabilir. Ön koşul olarak ise herhangi bir iletişim girişiminde bulunmak için çocuğun hâlihazırda sahip olduğu ve gelişimsel açıdan hedef beceriden daha alt düzeyde olan iletişim becerileri belirlenir. Örneğin; yetişkinin elinden tutup ulaşmak istediği nesnenin yanına götürmek, nesneleri parmakla işaret etmek, istediği nesnenin adını söylemek vb. Ardından çocuk için belirlenen ön koşul becerilerin yapılmasına zemin hazırlayan özellikte bir ortam düzenlenir. Bu ortamda çocuğun kendiliğinden bu ön koşul becerilerden bazılarını kullanarak bir iletişim girişiminde bulunması beklenir. Örneğin çocuğun çok sevdiği bir oyuncak çocuğun görebileceği ama ulaşamayacağı bir yere konur ve çocuğun bu oyuncağı alabilmek için uygulamacıyla iletişime geçmesi beklenir (Fenske vd., 2001; Hsieh, Wilder ve Abellon, 2011; Kırcaali-İftar, 2003; Kurt, 2010; Utah State University-Center for Persons with Disabilities, 2003).

Fırsat öğretimi, otizmli çocuklarla ve iletişim sorunu yaşayan diğer çocuklarla, iletişim becerilerinin kazandırılması ya da geliştirilmesi amacıyla kullanılan bir uygulamadır. Fırsat öğretiminin otizmli çocuklarda etkili olduğuna ilişkin önemli araştırma bulguları vardır. McGee, Morrier ve Daly (1999) tarafından yürütülen bir araştırmada, ortalama 2,5 yaşında programa başlayan 28 otizmli çocuğun yalnızca %36'sında programa başladıklarında anlamlı sözcük kullanımı gözlenmişken; bir yıl sonra bu çocukların %82'sinde anlamlı sözcük

kullanımı gözlenmiştir. Ancak 3 yaşından sonra programa katılan çocuklardaki ilerlemeler daha az olmuştur. Bu araştırmanın bulguları, fırsat öğretiminin özellikle 3 yaştan önce uygulanmasının önemine işaret etmektedir. McGee ve Daly (2007) tarafından yürütülen bir araştırmada ise okulöncesi dönemdeki otizm tanılı üç çocuğa sosyal ifade kullanmayı öğretmek amacıyla yürütülen fırsat öğretimi uygulamalarının etkileri incelenmiştir. Araştırmadaki tüm çocukların bu ifadeleri, çeşitli ipucu sunma ve silikleştirme işlemlerinin yer aldığı fırsat öğretimi uygulamaları aracılığıyla edindiği ve doğal ortamlara genellediği görülmüştür.

Fırsat öğretimi, uygulamalı davranış analizine (UDA) dayalı çoğu öğretim uygulamasında olduğu gibi, art arda gerçekleşen denemelerle yürütülür. Ancak fırsat öğretimi denemelerinde yönerge sunma ya da soru sorma gibi ön uyaranlara yer verilmez. Her bir fırsat öğretimi denemesi çeşitli aşamalardan oluşur. Fırsat öğretiminin etkili olmasının en önemli belirleyicilerinden biri, çocuğun öğretim sırasında meydana gelen etkileşimlerden keyif almasıdır. Dolayısıyla fırsat öğretimi oturumlarını çocuğun keyfini kaçıracak kadar uzatmaktan kaçınmak gerekir. Aşağıda fırsat öğretiminde yer alan ögeler örneklerle açıklanmaktadır (Fenske vd., 2001; Kırcaali-İftar, 2003; Kurt, 2010; Utah State University-Center for Persons with Disabilities, 2003):

A. Hedef İletişim Becerisini Belirleme

Öncelikle çocuğa kazandırmak üzere birkaç hedef iletişim becerisi belirleyin. Hedef becerileri, çocuğun henüz sahip olmadığı ama öğrenmeye hazır olduğu iletişim becerileri arasından seçebilirsiniz. Çocuğun günlük yaşamında çevresindeki kişilerle işlevsel olarak kullanabileceği beceriler seçmeye özen göstermelisiniz. Belirli bir zaman diliminde üzerinde çalışmak üzere bir ya da birkaç hedef beceri seçebilirsiniz. Bu becerileri çocuğa kazandırdıkça, yeni beceriler üzerinde çalışmaya başlayabilirsiniz. Aşağıda farklı iletişim düzeylerindeki çocuklara kazandırılmak üzere seçilebilecek hedef iletişim becerisi örnekleri yer almaktadır:

- Bir nesneyi almak istediğini ya da bir etkinliği yapmak istediğini jestlerle belirtmek: Nesneyi parmağıyla işaret etmek, trambolinde zıplama jesti yapmak vb.
- Nesneye ya da etkinliğe karşılık gelen sözcüğün ilk seslerini çıkarmak: Şapka için “şşş”, salıncak için “saaa” vb.
- Nesnenin ya da etkinliğin adını söylemek: “şapka”, “salıncak” vb.
- Bir eylem yapmak istediğini, eylemi söyleyerek belirtmek: Şapka için “giy”, salıncak için “sallan” vb.
- Bir eylem yapmak istediğini bir cümlecikle belirtmek: “Şapka giy”, “Salıncakta sallan” vb.

B. Ön Koşul Becerileri Belirleme

Ön koşul beceri olarak iletişim başlatmak için çocuğun sahip olduğu ve gelişimsel açıdan hedef iletişim becerisinden daha alt düzeyde olan bir iletişim becerisi belirlemelisiniz. Aşağıda farklı düzeylerde ön koşul iletişim becerisi örnekleri yer almaktadır:

- Nesnelere doğru uzanmak
- Nesneleri parmakla işaret etmek
- Nesnelere doğru uzanıp bir şeyler söylemek: “oğda”
- Yetişkinin elinden tutup nesnelere doğru götürmek
- Sözcük benzeri sesler çıkarmak: “dob”

- Eylem adı söyleyerek istek bildirmek: “al”
- Nesne adı söyleyerek istek bildirmek: “top”
- İki-üç sözcüklük cümlelerle istek bildirmek: “kutu aç”

C. Öğretim Ortamını Hazırlama

Çocuk için uygun birkaç hedef iletişim becerisi ve bunların her birinin ön koşullarını belirledikten sonra çocuğun ön koşul iletişim becerilerini sergilemesine ve hedef iletişim becerilerini öğrenmesine zemin hazırlayacak bir ortam düzenleyin. Bu amaçla çocuğun ulaşmak isteyeceği nesneleri ya da yapmak isteyeceği etkinlikleri seçin. Bir başka deyişle, düzenleyeceğiniz ortamın, çocuğun fırsat öğretimi etkileşimlerini başlatmasına zemin hazırlamasını hedefleyin. Aşağıda fırsat öğretimi için çeşitli nesneleri içeren ortam düzenlemesi örnekleri yer almaktadır:

- Fırsat öğretiminde kullanılmak üzere çocuğun ulaşmayı çok isteyeceği pekiştirici özellikteki bazı nesneler (yiyecekler, içecekler, oyuncaklar vb.) belirlenir. Bunlar çocuğun görebileceği ama ulaşamayacağı yerlere konur. Örneğin yüksek raflara, şeffaf kutuların içine, pencerenin dışına vb. Çocuğun bu nesneleri alma girişiminde bulunması beklenebilir.
- Ulaşmak istediği pekiştirici özellikteki nesnelerden (yiyeceklerden, içeceklerden, araçlardan vb.) çocuğa az miktarda verilip, çocuğun daha fazla isteme girişiminde bulunması beklenebilir. Örneğin; minik şekerler, Lego parçaları, oyun hamuru vb.
- Bir etkinlik yapmak için gerekli bazı nesneler eksik olarak verilip, çocuğun bu eksikleri giderme girişiminde bulunması beklenebilir. Örneğin; puding verilip kaşığı verilmez, yapboz parçalarından bazıları verilmez, suluboya verilip fırçası verilmez vb.
- Çocuğun ortamda bir zorlukla karşılaşıp bu zorluğu yenmek için bir iletişim girişiminde bulunması beklenebilir. Örneğin; müzik aletinden ses çıkmaması, dolabın açılmaması, oyuncak arabanın gitmemesi vb.

Seda için belirlenen hedef iletişim becerisi, “u” sesini çıkarma ön koşulundan hareketle, “u” sesiyle başlayan sözcükleri söylemesi olsun. Bu amaçla “u” sesiyle başlayan ve Seda’nın oynamaktan çok keyif aldığı oyuncak uçak onun ulaşamayacağı yükseklikte bir rafa konur. Seda uçağa benzer bir sesletimde bulunduğunda, uçakla oynaması sağlanır. Seda’nın söylediği sözcüğün uçak sözcüğüne giderek daha benzer hale gelmesi hedeflenir.

Tuna için belirlenen hedef iletişim becerisi ise “uçak” sözcüğünü söyleme ön koşulundan hareketle, uçakla iki sözcüklük cümleler kurma olsun. Bu amaçla oyuncak uçak içini gösteren bir kutunun içine konur. Tuna hedef iletişim becerisi olarak belirlenmiş olan “Uçağı ver”, “Uçağı çıkar” ya da “Uçakla oynıycam” gibi bir cümleyi söylediğinde uçakla oynamasına izin verilir.

Çocuğun “hadi”, “daha”, “salla”, “gıdıkla” ya da “devam et” gibi sözel ifadeler kullanarak ve belirli jestler yaparak çeşitli eylemlere ilişkin iletişim girişiminde bulunmasını da hedefleyebilirsiniz. Bu amaçla çocuğun keyif aldığı etkinlikler seçebilirsiniz. Örneğin çocuğu bir döner koltuğun üzerine oturtup koltuğun ön tarafından ittirerek çocuğu odada hızla dolaştırın. Etkinliğin en keyifli anlarında koltuğu aniden durdurun ve çocuktan devam etmek için bir iletişim girişiminde bulunmasını bekleyin. Çocuğun iletişim girişimi; sizinle göz teması kurmasını, başını “hadi” anlamında hareket ettirmesini ve/veya belirlemiş olduğunuz “hadi”, “sür”, “git” vb. bir sözel ifadeyi söylemesini içerebilir. Çocuk kendisinden beklediğiniz iletişim girişiminde bulunur

bulunmaz, “tamam”, “hadi o zaman”, “devam ediyoruz” vb. uygun bir karşılık verip coşkuyla koltuk gezintisini tekrar başlatabilirsiniz.

Bu etkinliği salıncakta sallanma, el ele tutuşup zıplama, çocuğu belinden tutup havada döndürme vb. etkinlikler için de uyarlayabilirsiniz. Bu etkinliklerin tümünde çok önemli olan husus, etkinlik sırasında çocukla mutlaka yüz yüze olmanız ve göz temasını takip etmeniz olacaktır. Ayrıca konuşamayan bir çocukta iletişim girişimi olarak göz kontağı kurup yalnızca belli sesler çıkarmak ya da belli sesleri çıkarma girişiminde bulunmak bile kabul edilebilir.

D. Fırsat Öğretimi Denemelerini Yürütme

Bir fırsat öğretimi denemesinde şu aşamalar yer alır:

1. Çocuğu *gözle*.
2. Çocuğun iletişim girişimini *kabul et* ve daha üst düzeyde bir iletişimsel davranış *iste*.
3. *Bekle.*
4. Doğru tepki geldiğinde *doğrula* ve *pekiştir*.
5. Yanlış ya da eksik tepki geldiğinde ya da hiç tepki gelmediğinde *ipucu sun*.
6. *Bekle*.
7. Doğru tepki geldiğinde *doğrula* ve *pekiştir*; yanlış ya da eksik tepki geldiğinde ya da hiç tepki gelmediğinde *ipucu sun*.
8. Bir sonraki denemeye geç.

Bu aşamalar aşağıda örneklerle açıklanmaktadır.

1. Çocuğu Gözleme:

Yukarıda açıklandığı şekilde etkileşimi teşvik edici özelliklerde bir öğretim ortamı hazırlayın ve çocuğu bu ortamda serbest bırakın. Çocuğun bu ortamda kendisinden beklediğiniz ön koşul iletişim becerilerinden birini kullanarak bir iletişim girişiminde bulunacağı anı gözleyin. Ön koşul iletişim becerilerinin özelliklerine uygun olarak bu girişim sözle, sesle, jestle, bakışla ya da bunların birkaçının birlikte kullanımıyla yapılabilir. Çocuktan böyle bir girişim gelmesi için hiçbir yönlendirme yapmayın.

2. Kabul Etme ve İsteme:

Çocuğun iletişim girişimini, girişimi başlatan nesneye doğru yönelerek, nesnenin adını söyleyerek (uçak), nesneyle ilgili soru sorarak (Evet, orada ne var?) ya da nesneye ilişkin bir yorum yaparak (Evet, uçak orada duruyor) kabul edin.

Kabul sırasında ya da hemen sonrasında çocuktan, iletişim girişimi için kullandığından daha gelişmiş ve hedef iletişim becerisinin yaklaşığı olan bir iletişim becerisi isteyin. Bu isteğinizi sözel ya da jestsel olarak iletilebilirsiniz. Örneğin:

BÖLÜM 7

ORTAK DİKKAT BECERİLERİ

ORTAK DİKKAT BECERİLERİNİN ÖZELLİKLERİ VE ÖNEMİ

Ortak dikkat, nesne ya da olaylara ilişkin farkındalık paylaşmak amacıyla, dikkatin iki kişi ile belli bir nesne ya da olay arasında koordine edilmesi sürecidir (Jones ve Carr, 2004; MacDonald, 2008). Ortak dikkat sürecinde çocuk, bakışlarını kişi ve nesne/olay arasında kaydırarak ve jest/söz kullanarak sosyal etkileşimde bulunur. Ortak dikkat etkileşimi sırasında çocuk bakış kaydırmanın yanı sıra dikkat çekici durumu işaret edebilir; dikkat çekici durumun parçası olan nesneyi eline alabilir ya da dikkat paylaşımında bulunduğu kişiye verebilir. Ayrıca dikkat çekici durum karşısında çocuk şaşırma, sevinç ya da korku gibi duygusal tepkiler gösterebilir ve/veya karşılıklı konuşma eylemi gerçekleştirebilir (Charman, 2003; Kasari, Gulsrud, Wong, Kwon ve Locke, 2010; Rogers ve Dawson, 2010a; Yoder ve McDuffie, 2006).

Ortak dikkate ilişkin beceriler genellikle *başkalarının ortak dikkat girişimine tepki verme ve ortak dikkat girişiminde bulunma* olmak üzere iki başlık altında ele alınmaktadır. Başkalarının ortak dikkat girişimine tepki verme çocuğun diğerleri tarafından başlatılan ortak dikkat girişimine bakışlarını kaydırarak, çeşitli jest ve işaretleri ya da sözlü ifadeleri kullanarak uygun biçimde tepki vermesi olarak açıklanabilir. Ortak dikkate tepki verme sürecinde tipik olarak çocuk bir kişinin kendisine işaret ettiği duruma, o durumu işaret eden kişinin işaretini takip ederek bakar ve ardından işaret eden kişiyle göz kontağı kurarak farkındalık paylaşır (Jones ve Carr, 2004; MacDonald, 2008; Mundy ve Newell, 2007; Mundy, Sullivan ve Mastergeorge, 2009). Bu sırada çeşitli söz ve/veya jestler de çocuğun bakış kaydırmalarına eşlik edebilir. Örneğin çocuk kapıya arkası dönük olarak oynarken odaya babasının girdiğini ve annesinin "Evet, bak kim geldi? Baba geldi, yaşasın…" gibi sözlerle babayı işaret ettiğini varsayalım. Böyle bir durumda çocuğun annesinin işaretini takip ederek dönüp babasına bakması; ardından bakışlarını kaydırıp annesiyle göz kontağı kurarak farkındalık paylaşması beklenir. Ortak dikkat süreci sonrasında çocuk koşup babaya gidebilir, babaya oyununu gösterebilir ya da kayıtsızca oyununa devam edebilir.

Ortak dikkat girişiminde bulunma, başkalarının dikkatini herhangi bir nesne ya da olaya yöneltmesini sağlamak için bakışları, çeşitli jest ve işaretleri ya da sözlü ifadeleri kullanma olarak açıklanabilir. Ortak dikkat girişimi sürecinde çocuk önce ortamda ilginç bir durumu fark eder; ardından paylaşımda bulunacağı kişiyle göz kontağı kurarak bu durumu işaret eder; son aşamada, ilginç durumu gösterdiği kişiyle birlikte bakışlarını tekrar ilginç duruma yöneltir. Örneğin çocuğun odaya giren babasını fark ederek sevinmesi, parmağını havaya kaldırması, annesine dönüp bakması ve annesiyle birlikte tekrar babasına bakması… Böyle bir durumda annenin "Evet, kim geldi? Baba geldi, yaşasın…" gibi ifadelerle çocuğa bir karşılık vermesi beklenir.

Başkalarının ortak dikkat girişimine tepki verme becerisinin, ortak dikkat girişiminde bulunma becerisinden daha önce geliştiği kabul edilmektedir. Ayrıca otizmli bireylerin ortak dikkat girişiminde bulunmayı, başkalarının ortak dikkat girişimine tepki vermeye kıyasla daha uzun sürede ve daha zor öğrendikleri yö-

nünde araştırma bulguları vardır (Gerenser, 2013; Lawton ve Kasari, 2013; Naoi, Tsuchiya, Yamamoto ve Nakamura, 2008; Taylor ve Hoch, 2008).

Ortak dikkat becerilerindeki yetersizliklerin otizmli çocukların nesneler ve olaylar hakkındaki görüş ve duygularını diğer insanlarla paylaşmama eğilimi göstermelerine neden olduğu düşünülmektedir. Bu durumun dil becerileri, sosyal beceriler ve bilişsel beceriler gibi birçok alanda öğrenme fırsatlarının kaçırılmasına da neden olduğu öne sürülmektedir. Ortak dikkat, iletişim halinde olunan kişilerin çeşitli nesne ya da olaylara ilişkin duygu ve düşüncelerinin anlaşılması için de gereklidir. Dolayısıyla ortak dikkat becerilerindeki sınırlılık, sosyal içerikli olan ya da olmayan birçok durumun anlaşılmasını güçleştirmektedir (Mundy vd., 2009; Rogers, Dawson ve Vismara, 2012).

Ortak dikkat, son yıllarda otizm alanında gerçekleştirilen araştırma ve uygulama çalışmalarında giderek daha çok önem verilen konular arasına girmiştir. Ortak dikkat konusuna gösterilen yoğun ilginin erken tanılama ve müdahaleye ilişkin önemli gerekçeleri bulunmaktadır. Ortak dikkat becerilerine ilişkin sorunlar otizmin en erken gözlenebilen belirtileri arasında yer almaktadır. Otistik özellikler gösteren bireylerin tanılanmasına ilişkin süreci çoğunlukla dil becerilerinde gözlenen gerilik başlatsa da ortak dikkat konusunda yaşanan sorunlar dil becerilerinin gelişiminden daha önce ortaya çıkmaktadır. Örneğin tipik gelişim gösteren çocuklarda ortak dikkat becerileri ilk sözcüklerden daha önce gözlenmektedir (Charman, 2003; Kasari vd., 2010; Weiss, LaRue ve Newcomer, 2009; Whalen, Schreibman, 2003). Dolayısıyla otizm tanılı bireylere olabildiğince erken hizmet sunabilmek için dil gelişiminde yaşanan sorunlardan daha önce gözlenebilen ortak dikkat becerilerindeki gerilik gibi otizme özgü göstergelerin belirlenmesi önem kazanmaktadır.

Otizm alanında çalışan araştırmacı ve uygulamacıların ortak dikkat konusunda giderek daha çok etkinlik göstermesinin bir diğer nedeni, ortak dikkat becerilerine ilişkin sorunların başka gelişim alanlarında yaşanan sorunlarla ilişkili olduğunun düşünülmesidir. Ortak dikkat becerilerinin dil gelişimi, sosyal davranışlar, taklit ve oyun becerileri gibi diğer gelişimsel alanlarla ilişkili olduğu düşünülmektedir (Charman, 2003; Dawson vd., 2004; Gerenser, 2013; Lawton ve Kasari, 2013; Mundy vd., 2009; Prelock, Paul ve Allen, 2011; Whalen ve Schreibman, 2003). Ortak dikkat alanındaki yetersizliğin daha sonra edinilen sosyal iletişim davranışlarının normal dışı gelişiminin altında yatan nedenlerden biri olabileceğine ilişkin düşünce Whalen, Schreibman ve Ingersoll (2006) tarafından yapılan bir araştırmayla sorgulanmıştır. Bu araştırmada, ortak dikkat becerilerinin öğretilmesinin katılımcıların üzerinde doğrudan çalışılmamış olan diğer sosyal iletişim davranışlarının gelişimiyle sonuçlanıp sonuçlanmayacağı incelenmiştir. On haftalık ortak dikkat eğitimi programının ardından katılımcıların sosyal etkileşim başlatma, taklit, oyun ve kendiliğinden (spontane) konuşma davranışlarında olumlu değişiklikler gözlenmiştir. Kasari ve meslektaşları (2010) tarafından yapılan bir araştırmadaysa birincil bakıcılar tarafından uygulanan ortak dikkat programının otizm spektrum bozukluğu olan çocukların etkileşim ve ortak dikkat becerilerinin yanı sıra oyun davranışları üzerinde de olumlu etkiler yarattığı görülmüştür.

Ortak dikkat otizmin en belirgin ve önemli sorunlarından biri olarak görülmektedir. Ayrıca ortak dikkatin dil edinimi, sosyal iletişim, taklit ve oyun gibi gelişimsel alanlarla ilişkili olması ve otizmli bireylerde bu alanlardaki yetersizliğin olası nedenlerinden biri olarak görülmesi, otizmli bireylere yönelik eğitim programlarında ortak dikkat becerilerinin öğretiminin yer almasının ne denli önemli olduğunu göstermektedir. Öte yandan otizm tanılı bireylere ortak dikkat becerilerinin kazandırılmasındaki başarının, erken ve yoğun davranışsal eğitim programlarının başarısına ilişkin belirleyici unsurlardan biri olabileceği de düşünülebilir.

Otizmli çocuklara ortak dikkat becerilerinin öğretimine ilişkin ilk araştırmalar 2000'li yılların başlarında yayımlanmıştır. O zamandan bu yana yapılan araştırmalarda çoğunlukla ipucu sunma ve silikleştirme, pekiştirme, ayrık denemelerle öğretim, doğal öğretim yöntemleri gibi davranışsal yaklaşıma dayalı uygulamaların ortak dikkat becerilerinin öğretimi üzerindeki etkililiğinin incelendiği görülmektedir. Ortak dikkat becerileri-

nin otizmli bireylere öğretimine ilişkin ilk çalışmalarda, araştırmacı ve öğretmenler gibi profesyoneller tarafından gerçekleştirilen uygulamaların etkililiği incelenirken; daha sonraki yıllarda anne babalar ve çocuğun bakımından sorumlu diğer kişiler tarafından gerçekleştirilen uygulamaların da etkililiği incelenmiştir. Araştırma bulguları genel olarak davranışsal yaklaşıma dayalı uygulamalarla otizmli bireylere ortak dikkat becerilerinin öğretilebildiğini göstermektedir (Isaksen ve Holth, 2009; Kasari vd., 2010; Rocha, Schreibman ve Stahmer, 2007; Schertz ve Odom, 2007; Taylor ve Hoch, 2008; Whalen vd., 2006; Whalen ve Schreibman, 2003).

Türkiye'de otizmli çocuklara ortak dikkat becerilerinin kazandırılmasına ilişkin tek-denekli bir deneysel araştırma yürütülmüştür (Bilmez, Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2014). Bu çalışmada, yanlışsız öğretim yöntemlerinden olan ipucunun giderek artırılmasıyla öğretimin, otizmli dört erkek çocuğun ortak dikkate tepki verme becerilerini edinimi ve genellemesi üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırmaya katılan çocukların yaşları 5 ila 7 arasında değişiyor olup, üçü yaygın gelişimsel bozukluk, biri otizm olmak üzere tümü otizm spektrum bozukluğu tanısına sahiptir. Araştırma Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü Gelişimsel Yetersizlik Uygulama Biriminde yürütülmüştür. Uygulama sırasında kullanılmak üzere birimin koridoru üzerinde yer alan dersliklerin, oyun odasının, yemekhanenin, öğrenci lavabolarının vb. kapılarına ya da içlerine dikkat çekici görsel uyaranlar yerleştirilmiştir. Bu uyaranlar olağan dışı büyüklükte (örneğin çizgi film karakterlerinin büyük boy maketleri), ya da olağan dışı yerlerde (örneğin lavabonun kapısında) sunulmuştur.

Bilmez ve meslektaşlarının çocuklara kazandırmayı hedeflediği ortak dikkate tepki verme becerisinin üç ögesi bulunmaktadır: (a) Uygulamacının işaret ettiği mizansene bakmak, (b) eğer çocuk sözel iletişim becerilerine sahipse, bu mizansenle ilgili uygun bir sözel ifade kullanmak (örneğin işaret edilen nesnenin adını söylemek ya da işaret edilen nesne hakkında "Ne kadar büyük!" gibi bir yorumda bulunmak), (c) bakışları tekrar uygulamacıya yöneltmek. Belirtilen üç aşamalı beceriyi öğretebilmek için uygulamacı, birime geldiğinde çocuğun elinden tutarak "Hadi gel biraz dolaşalım" demiştir. Yürürken mizansen çocuğun bakış açısına girer girmez coşkulu bir ses tonuyla uygulamacı "Aaa inanmıyorum, şuna bak" deyip işaret parmağıyla mizanseni göstermiştir. Çocuk 5 saniye içinde bu mizansene doğru dönüp bakarsa uygulamacı bu davranışı sözel olarak onaylamıştır. Çocuk bakarken aynı zamanda mizansenle ilgili herhangi bir sözel ifade de kullandıysa, uygulamacı bu ifadeyi onaylamış ve sözel olarak pekiştirmiştir. Sonrasında eğer çocuk bakışlarını uygulamacıya yönelttiyse, uygulamacı bunu da ayrıca sözel ve sosyal olarak pekiştirmiştir. Daha sonra uygulamacı çocuğun bu mizansende yer alan nesneyle/nesnelerle kısa bir süre etkileşime girmesine izin vermiştir. Çocuk uygulamacının ortak dikkat girişimine tepki vermediğinde uygulamacı ipucunun giderek artırılmasıyla öğretim sürecini kullanmaya başlamıştır. İpucu sunmaya en hafif ipucu olan işaret ya da model ipucuyla başlayıp, bu düzey yeterli olmadığında sözel ipucu, bu da yeterli olmadığında fiziksel ipucu kullanmıştır. Araştırmanın bulguları, ipucunun giderek artırılmasıyla yürütülen öğretimin otizmli çocukların tümünde ortak dikkate tepki verme becerilerini kazandırdığını göstermiştir.

ORTAK DİKKAT BECERİLERİNİN ÖĞRETİMİ

Tipik gelişim gösteren çocuklar ortak dikkat girişimlerine tepkide bulunmayı ve ortak dikkat başlatmayı önce anne babalarıyla sonra başkalarıyla yaptıkları doğal etkileşimler sırasında kendiliklerinden öğrenirler. Otizm tanısı olan çocuklardaysa ortak dikkatin her iki biçiminde de ciddi sorunlar gözlenmektedir. Dolayısıyla otizmli çocuklarda ortak dikkat becerilerini geliştirmek için özel düzenlemeler yapmak gerekmektedir. Kitabınızın bu bölümünde ortak dikkat becerilerinin öğretimi, aşağıda yer verilen başlıklar altında ele alınmaktadır:

- Kendisine yönelik ortak dikkat girişimine karşılık verme
- Ortak dikkat başlatma
- Aynı konu üzerinde ortak dikkat sağlama

İzleyen bölümde yer verilen ortak dikkat becerilerine ilişkin öğretim süreci büyük ölçüde MacDonald (2008) ve Taylor (2010) tarafından önerilen sistematik çerçevesinde açıklanmaktadır. Ayrıca izleyen bölümde yapılan açıklamaları yazarların otizmli çocuklarla yaşadıkları öğretim deneyimleri şekillendirmiştir.

Kendisine Yönelik Ortak Dikkat Girişimine Karşılık Verme

İzleyen bölümde yapılan açıklamalarla ilk aşamada çocuğun göz kontağı kurarak adına tepki vermesini, ardından kendisiyle göz kontağı kurup bir nesne ya da olay gösteren kişinin önce gözlerine, sonra da gösterdiği nesne ya da etkinliğe bakmasını sağlamak amaçlanmaktadır.

Adına Tepki Verme

Adına tepki verme becerisine sahip olmak otistik özellikler gösteren bireyler için birçok iletişim ve sosyal etkileşim fırsatı yaratabilir. Bu beceriden yoksun olmaksa, diğerleri tarafından başlatılan birçok iletişim ve sosyal etkileşim girişimine yanıt verememek anlamına gelebilir. Dolayısıyla adına tepki verme davranışını uygun biçimde sergilememek otizmli bireylerin başkalarıyla etkileşim fırsatlarını önemli ölçüde sınırlandırabilir. Bu nedenle otizmli bireylere adına tepki verme davranışının öğretilmesi büyük bir öneme sahiptir. OÇİDEP uygulamalarında adına tepki verme davranışı aşağıda sıralanan aşamalarla öğretilmektedir:

- Boş dururken adına tepki verme
- Meşgulken adına tepki verme
- Uzaktan adına tepki verme

Aşama 1: Boş Dururken Adına Tepki Verme

İlk aşamada çocukla boş dururken adına tepki verme üzerinde çalışın. Bu amaçla yerde ya da masada çocukla yüz yüze oturun. Her oturumda 5-10 deneme yapın. Her denemede çocuğa adıyla seslenin. Ancak bunu yalnızca bir kez yapın! Adıyla seslendiğinizde ve çocuk sizinle göz kontağı kurduğunda, yiyecek/içecek pekiştireci sunun ve sosyal pekiştirme yapın. Çocuğun adına tepki vermediği durumlarda, pekiştireci çocuğun gözlerinin önünden ve kendi gözlerinizin önünden geçirin. Böyle yaparak çocuğun pekiştirece bakarken sizin gözlerinize de bakmasını sağlayabilirsiniz. Çocuk sizinle çok kısa bir an için bile göz kontağı kurduğunda, hiç zaman kaybetmeden hemen pekiştireci çocuğa verin. Ayrıca son derece coşkulu bir şekilde sosyal pekiştirme yapın. Adına tepki vermeyi öğretirken, tüm denemelerde sürekli pekiştirme tarifesini kullanın. Bu çalışmada ölçüt, her zaman olduğu gibi, adıyla seslenilen denemelerin üst üste 5/5 ya da 9/10'unda çocuğun kendisine seslenen kişinin gözlerine bakmasıdır.

Yukarıda açıklanan öğretim oturumlarında ölçüt aldıktan sonra şekil verme sürecine yer vererek, pekiştireç kazanmak için gerekli göz kontağı süresini aşamalı olarak 2 saniyeye kadar çıkartın. Saniyeleri saymak için içinizden "yüz on bir, yüz on iki…" vb. sayabilirsiniz. Bu aşamada ulaşılmak istenen son ölçüt, kendisine adıyla seslenilen denemelerin üst üste beşte beşinde ya da onda dokuzunda çocuğun en az 2 saniye süreyle kendisine seslenenin gözlerine herhangi bir müdahale olmaksızın bakmasıdır.

Aşama 2: Meşgulken Adına Tepki Verme

Boş dururken adına tepki verme becerisi için ölçüt düzeyinde doğru tepki elde ettikten sonra çocuk bir nesne ya da etkinlikle meşgulken adına tepki verme üzerinde çalışmaya başlayın. Bunun için birinci aşamada boş dururken adına tepki verme davranışı üzerinde çalışırken yaptıklarınızın aynısını çocuk bir etkinlikle meşgulken tekrar edin. Örneğin masada karşılıklı olarak oturun ve çocuğun yapboz üzerinde çalışmasını sağlayın. Ya da çocukla yerde karşılıklı olarak oturun ve çocuğun Legolarla oynamasını isteyin. Bu beceriyi öğretebilmek için çocuğu planlı bir şekilde meşgul edebilirsiniz ya da gün içinde doğal olarak kendiliğinden ortaya çıkan fırsatları kullanarak; bir başka deyişle, sizin bir şey yapmanıza gerek kalmaksızın çocuk meşgulken adına tepki verme becerisi üzerinde çalışabilirsiniz. Ancak eğer ikinci seçeneği tercih edecekseniz, yeterli sayıda öğretim denemesi gerçekleştirdiğinizden emin olmalısınız. Bu aşamada da ölçüt, çocuk bir nesne ya da etkinlikle meşgulken kendisine adıyla seslenilen denemelerin üst üste 5/5 ya da 9/10'unda en az 2 saniye süreyle kendisine seslenenin gözlerine bakmasıdır.

Aşama 3: Uzaktan Adına Tepki Verme

Aşama 1'deki süreci, çocukla aranızda belli bir mesafe varken ve çocuk bir nesne ya da etkinlikle meşgulken yineleyin. Çocukla aranızdaki uzaklığı aşamalı olarak artırın. Örneğin önce yarım metre, sonra bir metre, ardından birkaç metre uzaktayken çocuğa adıyla seslenin. Mesafeyi artırmanın yanı sıra, seslenirken duruşunuzu değiştirmek, çocuğun görme alanının dışındayken çocuğa seslenmek ve çocuğun meşgul olduğu etkinlikleri çeşitlendirmek gibi yollarla çalışmanın zorluk düzeyini artırabilirsiniz. Bu aşamada da ölçüt, her bir mesafede çocuk bir nesne ya da etkinlikle meşgulken kendisine adıyla seslenilen denemelerin üst üste 5/5 ya da 9/10'unda en az 2 saniye süreyle kendisine seslenenin gözlerine bakmasıdır.

Adına tepki verme becerisini öğretirken genelleme çalışmaları yapmayı ihmal etmeyin. Genelleme çalışmalarına, çocuk birinci aşamada belirli bir mesafe kat edince başlayabilirsiniz. Genelleme sırasında çocukla etkileşen herkesten yararlanabilirsiniz. Çocuğa seslenilmesi gereken tüm fırsatlarda ve çeşitli etkinlikler

sırasında çocuğa adıyla seslenin. Kendiliğinden ortaya çıkan doğal fırsatları kullanabileceğiniz gibi, genelleme çalışması yapabilmek amacıyla gerçekten çocuğa adıyla seslenmek için gerekçeler hazırlayabilirsiniz. Adına tepki verme davranışı için çocuk sizinle göz kontağı kurduğunda, kontağın süresini dikkate almaksızın, anında bağlama uygun pekiştirme yapın. Pekiştirme yalnızca sosyal olabileceği gibi, sosyal pekiştireçlerle birlikte nesne, etkinlik, yiyecek içecek pekiştireçleri de kullanabilirsiniz. Adına tepki verme davranışına ilişkin yeterli düzeyde ilerleme sağladıktan sonra diğer pekiştireçleri ortadan kaldırıp yalnızca sosyal pekiştirme yapmanız, edinilen davranışın doğal ortamlarda sürmesine yardımcı olacaktır.

Adına tepki verme becerileri üzerinde çalışırken, edinim ve genelleme tarihlerine ilişkin notlar almanız, ilerlemeleri görmeniz açısından yararlı olacaktır.

İşaret Edilen Yakındaki Nesneye Bakma

Öğretim oturumunda çocukla karşılıklı olarak masada oturun. Şeffaf bir kutunun (saklama kabı, cam kavanoz vb.) içine çocuğun favori nesnelerinden birini koyun. Bu basamakta çocuktan beklenen doğru tepki, kutunun içinde duran nesneye bakmaktır. Kapağını kapattığınız kutuyu masanın bir yanına koyun ve 2-3 denemede bir kutunun yerini değiştirin. Her denemede kutuyu parmakla işaret edin ve nesnenin adını söylemeksizin "Bak" ya da "Şuna bak" gibi bir yönergeyi coşkulu bir üslupla sunun. Çocuk nesneye bakmazsa, kutuyu çocuğun görüş alanına yaklaştırın. Nesneye baktığı anda çocuğun nesneye ulaşmasını sağlayın. Bu aşamada 5/5 ya da 9/10 ölçüt alındıktan sonra ikinci basamağa geçin.

İkinci basamakta da aynı sürece yer verin; ancak nesnel pekiştireç yerine sözel pekiştireç sunun. Yani çocuk yönergenizin ardından nesneye baktığında, nesneye ulaşmasını sağlamak yerine, nesne hakkında çocuğun ilgisini çekecek ve hoşuna gidecek şekilde konuşun. Örneğin "tavşancık zıplıyor, pat-pat-pat-pat" deyin ve bu arada elle masanın üzerine vurarak "pat-pat" sesi çıkarın. Bu basamakta çocuğun ısrarla eline almak isteyeceği nesnelerle çalışmaktan kaçının ve nesneye ulaşma yönündeki tutturmalarını görmezden gelin. İkinci basamakta da ölçüt aldıktan sonra son basamağa geçin.

Son basamakta çocuktan beklenen doğru tepki, kutunun içindeki nesneye bakmak ve nesnenin adını olabildiğince doğru şekilde söylemektir. Ortak dikkat çalışmasının bu aşamasına gelen çocukların çoğunun sözcük taklidi yapabileceği varsayılmaktadır. Bu varsayıma uymayan çocukların, hiç anlaşılır olmasa bile, belli sesler çıkarmaları hedeflenebilir. Çocuğun nesnenin adını söylemesi için çocuk nesneye baktığında nesnenin adını söyleyerek model sunun ve sunduğunuz modeli giderek silikleştirin. Çocuk bakmadığında, kutuyu çocuğun görüş alanına yaklaştırılarak konum ipucu sunun.

Üçüncü basamakta art arda sunulan denemelerden sıkılan ve olayı kanıksayan çocuklarda, dağınık deneme sunumunu yeğleyebilirsiniz. Bu amaçla çocukla olağan öğretim oturumları, oyun zamanları ve teneffüsler yürütürken arada bir üçüncü basamağın denemelerine yer verebilirsiniz. Üçüncü basamakta da ölçüt aldıktan sonra yeni bir nesneyle çalışmaya başlayabilirsiniz.

Bu aşamada en az üç farklı nesneyle ölçüt almayı hedefleyin. Bu ölçüte ilişkin olarak çocuğun gösterdiği performansı Ek 7.1'de yer alan form üzerinde işaretleyebilirsiniz. Ölçüt alınan nesnelerin farklı kişilerle, araçlarla ve ortamlarda genellemesini yapın. Bazı çocuklarda, tek bir nesneyle üç basamağı tamamladıktan sonra yeni bir nesneye geçmek bıkkınlığa yol açabilir. Böyle sorunlarla karşılaşmanız durumunda, birinci basamakta 3-5 nesneyle çalışmayı; bu nesnelerin tümünde ölçüt aldıktan sonra ikinci basamağa geçmeyi; ikinci basamakta da bu nesnelerin tümüyle ölçüt aldıktan sonra üçüncü basamağa geçmeyi yeğleyebilirsiniz.

İşaret Edilen Uzaktaki Nesneye Bakma

Bu aşamada amaç, ortak dikkat sırasında sosyal etkileşimde bulunmaktır. Bu amaçla etrafta çok sıra dışı durumlar yaratın. Örneğin tavana kocaman bir oyuncak bebek asabilir, kenarda duran bir masanın üzerine bir bisiklet koyabilirsiniz. Ya da evdeki bir kişinin karnına yastık koyması, kafasına renkli bir peruk takması, ayaklarına giydiği paletlerle yürümesi gibi düzenlemeler yapabilirsiniz. Bu ve benzeri mizansenler yarattıktan sonra çocukla olağan öğretim oturumlarında, oyun zamanlarında ve teneffüslerde; koridordan geçerken, salonda otururken vb. arada bir bu durumlardan birine ilişkin bir denemeye yer verin. Denemeleri art arda değil, dağınık deneme sunum formatıyla gerçekleştirin. Bu denemelerde ani bir hareketle ve çok şaşırmış bir yüz ifadesiyle, ilginç durumu parmağınızla işaret ederek, çok abartılı bir ifadeyle ve arada bir çocuğun adını da kullanarak bir yönerge sunun. Örneğin: "Emre, şuna bak!", "Aman tanrım!", "Hey, ne var orada?", "Oya, baksana?", "Hığ, inanmıyorum!" gibi ifadeler kullanabilirsiniz. Çocuk sizin işaretinizi takip ederek önce ilginç duruma, sonra dönüp size baktığında, ilginç durum üzerinde abartılı biçimde konuşarak coşkulu biçimde sözel pekiştirme yapın. Örneğin; "Bisiklet tavana çıkmış, oradan pat diye düşerse?", "Fatma teyzenin karnı patlayacak şimdi, güüüüüm"... Sözel pekiştirme sırasında, çocuğun taklit edebileceği sözcüklere de yer vermeye çalışın: "Kocaman!", "Ne komik!", "Çok komik!", "Paaat!", "Aaaa" vb. Çocuk nesneden sonra tekrar size baktığında, çocuğun nesneyle etkileşmesini ya da nesneye ulaşmasını da sağlayabilirsiniz. Örneğin bebeği sağa-sola sallamak, karında duran yastığa "pat-pat" yapmak ya da yastığı dışarı çıkarmak, bisikleti alıp yere indirmek ya da bisikletin kornasını çalmak gibi şeyler yapabilirsiniz.

Bu aşamada en az üç farklı durumda ölçüt almayı hedefleyin. Bu ölçüte ilişkin olarak çocuğun gösterdiği performansı Ek 7.1'de yer alan form üzerinde işaretleyebilirsiniz. Aynı durumu ölçüt alıncaya kadar üstü üste çok fazla denemede kullanmak, çocukta kanıksamaya ya da bıkkınlığa yol açabilir. Bu nedenle 8-10 denemede bir üzerinde çalışılan durumu değiştirmenizi öneririz. Ayrıca farklı durumlar için sözel pekiştirmeler sırasında farklı yorumlara yer vermeye çalışın. Örneğin havada asılı duran bisiklet için yapılan yorum ile karında duran yastık için yapılan yorum birbirinden farklı olmalıdır. Aynı durum için yaptığınız yorumlar da zaman içinde biraz farklılaştırılmalıdır. Örneğin "Fatma teyzenin karnı şişmiş!", "Fatma teyzenin karnında ne var acaba? Gel bir bakalım" gibi ifadeler kullanabilirsiniz.

Yukarıda açıklanan öğretim denemeleri, işaretinizi takip ederek çocuğun gösterdiğiniz nesneye bakış yöneltmesini sağlamadığında, Bilmez ve meslektaşları (2014) tarafından kullanılan ipuçlarının giderek artırılması sürecini kullanmayı deneyebilirsiniz. İpucu kullanmaya en hafif düzeyden başlayarak, gerektikçe ipuçlarını kuvvetlendirebilirsiniz. Örneğin çocuk işaret ettiğiniz nesneye bakmadığında, işaretinizi daha abartılı şekilde yineleyebilirsiniz; bu yeterli olmadığında, işaret ederken yanı sıra sözel ipucu da sunabilirsiniz: "Şunu gördün mü?"; bu da yeterli olmadığında, sözel ipucunun yanı sıra çocuğun çenesini hafifçe nesneye doğru çevirerek fiziksel ipucuyla çocuğun nesneye bakma olasılığını en üst düzeye çıkarabilirsiniz. Her zaman olduğu gibi, kullandığınız tüm ipuçlarını sistematik olarak silikleştirmeli ve ölçüt takip etmeye ipuçları tümüyle ortadan kalktıktan sonra başlamalısınız. Bu konudaki bilgilerinizi tazelemek için kitabınızın birinci bölümüne tekrar göz atmanızı öneririz.

Nesneye baktıktan sonra dönüp size bakmakta sorun yaşayan çocuklarla ek çalışma olarak şunu yapabilirsiniz: Çocuk için pekiştirici olan hareketli-sesli bir oyuncağı çalışır durumda çocuğun önüne koyun. Oyuncak durduğunda, hiçbir şey yapmayın. Çocuk size bakar bakmaz oyuncağı tekrar çalıştırın. Benzer etkinliği farklı araçlarla yineleyin.

Bazı çocuklar; nesneye ve öğretmene dönüp bakma davranışlarını ölçütü karşılar düzeyde yapmakla birlikte, hiçbir şaşırma ifadesi göstermeyebilirler. Bu çocuklarda, bu aşamadaki ortak dikkat denemelerinin her

birinin sonunda, şaşırma ifadesinin aşamalı yardımla öğretildiği bölümlere yer verebilirsiniz. Bu amaçla şaşırma davranışına yönelik model ipucu ve gerektiğinde fiziksel ipucu (örneğin çocuğun ağzını açması için çenesini aşağıya doğru çekmek) kullanabilirsiniz.

Bakış Yöneltilen Nesneye Bakma

Bu aşamada, başkalarının bakışlarını izlemeyi öğretmek hedeflenmektedir. Öğretim oturumunda çocukla karşılıklı olarak masada oturun. Masanın üzerine, bir üçgenin üç köşesini oluşturacak şekilde en az yarımşar metre aralıklarla üç nesne koyun. Birinci basamaktaki denemelerde başınızı nesneye doğru çevirerek nesneye bakın; eşzamanlı olarak nesnenin adını söylemeksizin 'Bana şunu ver' gibi bir yönerge sunun. Doğru tepki çocuğun sizin baktığınız nesneyi alıp size vermesidir. Önceleri fiziksel, giderek jestsel ipucu kullanın. Arada bir nesnelerin yerlerini değiştirin. En az üç farklı üçlü nesne setiyle ölçüt alındıktan sonra ikinci basamağa geçin.

İkinci basamakta da aynı süreci izleyin; ancak bu basamakta nesneye bakarken başınızı çevirmeksizin yalnızca bakışlarınızı kaydırın. İkinci basamakta da en az üç farklı üçlü nesne setiyle çalışmayı ve ölçüt almayı hedefleyin. Bu ölçüte ilişkin olarak çocuğun gösterdiği performansı Ek 7.1'de yer alan form üzerinde işaretleyebilirsiniz.

Ortak Dikkat Başlatma

Bu bölümde yapılan açıklamalarda amaç, çocuğun karşısındakiyle göz kontağı kurup ona bir nesne ya da etkinlik göstermesini sağlamaktır. Bu amaca yönelik olarak ortamda üçüncü bir kişiye gereksinim olacaktır. Üçüncü kişi, kendi başına ortamda oturur ve bir şeyle meşgul olur; örneğin kitap okur. Denemeleri böyle bir ortamda yürütün ve her denemede çocuğu ortamdan bir nesne seçmeye yönlendirin. Daha sonra "Hadi bunu anneye gösterelim" gibi bir yönergeyle ve fiziksel ipucuyla, çocuğun nesneyi üçüncü kişiye göstermesini sağlayın. Nesneyi gösterirken bir yandan da çocuğun 'Bak, bebek' gibi bir yönergeyi de söylemesini isteyin. Konuşmayan çocukların, üçüncü kişinin dikkatini çekmek için herhangi bir ses çıkarması, kişinin omzuna dokunması, elindekini kişiye doğru uzatması gibi alternatifler deneyebilirsiniz. Bu aşamada, konuşmayan çocukların yaptıkları herhangi bir sesletim de kabul edilebilir.

Bu çalışmada üçüncü kişinin kendisine gösterilen nesneyle ilgili coşkulu bir tepki vermesini sağlayın. Örneğin "Ne güzel bir bebek bu! Hadi gel uyutalım" gibi ifadeler kullanılabilir. Çocuğun bu girişimi sırasında göz kontağı kurmasını da teşvik etmek amacıyla pekiştirmeyi, çocuk nesneyi gösterirken ya da gösterdikten sonra üçüncü kişiyle göz kontağı kurduğu anda yapabilirsiniz. Çocuğun doğru tepkisi, elinde bir nesne varken kendisine "Hadi bebeği anneye göster" gibi bir yönerge verildiğinde nesneyi ipuçsuz olarak üçüncü kişiye götürmesidir. Bu aşamada en az altı farklı nesneyle ve en az iki farklı üçüncü kişiyle ölçüt almayı hedefleyin. Bu ölçüte ilişkin olarak çocuğun gösterdiği performansı Ek 7.1'de yer alan form üzerinde işaretleyebilirsiniz.

Aynı Konu Üzerinde Ortak Dikkat Sağlama

Bu çalışmada çocuğun kendisi ve en az bir başka çocukla birlikte halka şeklinde oturun. Elinizde bir nesne tutun; örneğin oyuncak bir köpek. Elinizde tuttuğunuz nesneyle ilgili bir şey söyleyin: "Köpekler havlar". Çocuklardan birine köpeği vererek onun da köpeklerle ilgili başka bir şey söylemesini sağlayın: "Köpekler koşmayı çok sever." Gerektiğinde model olun ve/veya aşamalı yardım sürecine yer verin. Bir siz, bir çocuk, bir siz, bir diğer çocuk olacak şekilde konuşmaları sürdürün. Bir başka çocuk bulamadığınız durumlarda, bu çalışmada bir başka yetişkin de yer alabilir. Ayrıca sık olmamak kaydıyla, aynı ifadelerin tekrarı da kabul edilir. Bir nesneyle ilgili konuşmalar bittiğinde çocuklardan birinin seçtiği bir başka nesne üzerinde konuşmaya başlayabilirsiniz. İlk sözü, nesneyi seçen çocuğa verebilirsiniz. Konuşmalar sırasında canlandırmalara da yer verilebilir. Örneğin köpek gibi yürüme ya da köpek gibi mama yeme.

Bu aşamada ölçüt takip etmenize gerek yoktur. Farklı zamanlarda, farklı kişilerle ve farklı konularda bu etkinliğe yer vermeye çalışın. Alternatif olarak bir mizansen (örneğin bitkilerden, hayvanlardan, binalardan ve insanlardan oluşan bir çiftlik seti ya da yoldan, trenlerden, istasyonlardan ve insanlardan oluşan bir demiryolu seti) oluşturulabilirsiniz. Siz ve çocuklar bu mizansenin çevresinde durarak sırayla söz alıp mizansenle ilgili konuşabilirsiniz.

ÖZET, SONUÇ VE ÖNERİLER

Ortak dikkat, belli nesne ya da olaylara ilişkin farkındalık paylaşmak amacıyla dikkati kişiler ve nesneler/olaylar arasında koordine etmektir. Ortak dikkat sürecinde çocuk bakışlarını kişiler ve nesneler/olaylar arasında kaydırarak ve jest/söz kullanarak başkalarıyla etkileşimde bulunur. Ortak dikkate ilişkin beceriler başkalarının ortak dikkat girişimine tepki verme ve ortak dikkat girişiminde bulunma olmak üzere iki başlık altında ele alınır. Otizmli bireyler ortak dikkat girişiminde bulunmayı genellikle başkalarının ortak dikkat girişimine tepki vermeye kıyasla daha uzun sürede ve daha zor öğrenirler.

Ortak dikkat otizmin en belirgin ve önemli sorunlarından biri olarak görülmektedir. Ortak dikkat becerilerine ilişkin sorunlar otizmin en erken gözlenebilen belirtileri arasında yer almaktadır. Ayrıca ortak dikkat becerilerine ilişkin sorunların başka gelişim alanlarında yaşanan sorunlarla ilişkili olduğu düşünülmektedir. Ortak dikkat becerilerindeki eksikliğin dil gelişimi, sosyal davranışlar, taklit ve oyun becerileri gibi diğer gelişimsel alanlarda yaşanan sorunların altında yatan en önemli faktörlerden biri olabileceği düşünülmektedir. Tüm bunlar ortak dikkat becerisi öğretimini otizm tanılı bireylere yönelik eğitim programları açısından çok önemli kılmaktadır. Öte yandan 2000'li yılların başından bu yana yayımlanan deneysel araştırmalar otizmli çocuklara davranışsal yaklaşıma dayalı uygulamalarla ortak dikkat becerilerinin öğretilebildiğini göstermektedir.

OÇİDEP'te ortak dikkat becerilerinin öğretimi sırasıyla; kendisine yönelik ortak dikkat girişimine karşılık verme, ortak dikkat başlatma ve aynı konu üzerinde ortak dikkat sağlama başlıkları altında ele alınmaktadır. Bu bölümde açıklanan süreçler ve basamaklar doğrultusunda kazandırılması hedeflenen ortak dikkat becerilerinin, doğal bağlama aktarılması büyük önem taşımaktadır. Dolayısıyla öğretimi gerçekleştirilen becerilerin kalıcılığının sağlanması ve bu becerilerin genellenmesi konusunda gereken özen gösterilmelidir. Ayrıca ortak dikkat çalışmalarında mutlaka aile üyelerinin de yer alması sağlanmalıdır.

Ek 7.1

ORTAK DİKKAT BECERİLERİ
EDİNİM VE GENELLEME ÇALIŞMALARI BAŞLANGIÇ VE BİTİŞ TARİHLERİ
KAYIT FORMU

I

İşaret Edilen Yakındaki Nesneye Bakma

Nesne	E.Ç.Baş.	E.Ç.Bit.	G.Ç.Baş.	G.Ç.Bit.
1. _____	__ / __	__ / __	__ / __	__ / __
2. _____	__ / __	__ / __	__ / __	__ / __
3. _____	__ / __	__ / __	__ / __	__ / __

II

İşaret Edilen Uzaktaki Nesneye Bakma

Nesne	E.Ç.Baş.	E.Ç.Bit.	G.Ç.Baş.	G.Ç.Bit.
1. _____	__ / __	__ / __	__ / __	__ / __
2. _____	__ / __	__ / __	__ / __	__ / __
3. _____	__ / __	__ / __	__ / __	__ / __

III

Bakış Yöneltilen Nesneye Bakma

Nesne	E.Ç.Baş.	E.Ç.Bit.	G.Ç.Baş.	G.Ç.Bit.
1. _____	__ / __	__ / __	__ / __	__ / __
2. _____	__ / __	__ / __	__ / __	__ / __
3. _____	__ / __	__ / __	__ / __	__ / __

IV

Ortak Dikkat Başlatma

Nesne	E.Ç.Baş.	E.Ç.Bit.	G.Ç.Baş.	G.Ç.Bit.
1. _____	__ / __	__ / __	__ / __	__ / __
2. _____	__ / __	__ / __	__ / __	__ / __
3. _____	__ / __	__ / __	__ / __	__ / __
4. _____	__ / __	__ / __	__ / __	__ / __
5. _____	__ / __	__ / __	__ / __	__ / __
6. _____	__ / __	__ / __	__ / __	__ / __

BÖLÜM 8

TUVALET BECERİLERİ

TUVALET BECERİLERİNİN ÖZELLİKLERİ VE ÖNEMİ

Gelişim yetersizliği olsun ya da olmasın tüm bireylerin yaşam kalitesini etkileyen önemli becerilerden biri de tuvalet becerileridir. Bağımsız yaşamın temel taşlarından biri olan tuvalet becerilerini belli bir yaşa gelmiş ama halen öğrenememiş çocuklara kazandırabilmek için tuvalet eğitimi uygulamalarına yer verilmektedir. Tipik gelişim gösteren çocuklar için tuvalet eğitimi genellikle 18-36 ay arasında başlamaktadır (Chang, Lee, Chou, Chen ve Chen, 2011). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar için tuvalet eğitimine başlama konusunda belli bir yaş aralığı vermek mümkün olamamakla birlikte, alan yazında okulöncesi dönemde olması gerektiği vurgulanmaktadır (Kroeger ve Sorensen-Burnworth, 2009). Bu açıdan tuvalet eğitimiyle ilgili çalışmalar incelendiğinde çoğunda özellikle 0-4 ve/veya 5-10 yaşları arasındaki otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara tuvalet eğitiminin uygulandığı görülmektedir (Cicero ve Pfadt, 2002; Keen, Brannigan ve Cuskelly, 2007; Post ve Kirkpatrick, 2004).

Hijyen sorunları, deri tahrişleri, bez masrafı, anne baba stresi, sosyal açıdan duyulan rahatsızlık, aşırı anne baba bağımlılığı, okulöncesindeki kurumlara kabul edilebilirliğin güçleşmesi ve akranlarla olan sosyal etkileşimin sınırlanması gibi nedenlerden dolayı hem tipik gelişim gösteren hem de gelişim yetersizliği olan çocuklarda tuvalet eğitimine bir an önce başlanması gerekmektedir (Nuen, Kaerts, Wyndaele, Vermandel ve Hal, 2013; Rinald ve Mirenda, 2012). Araştırmacılar, otizm spektrum bozukluğu olan çocukların tipik gelişim gösteren akranlarıyla karşılaştırıldığında, tuvalet becerilerini öğrenme zorluğunun, eğitim için harcanan zamanın ve emeğin çok daha fazla olduğunu rapor etmektedir (Cicero ve Pfadt, 2002; Keen vd., 2007). Bu zorluk, otizm spektrum bozukluğu olan çocukların bazılarının aileleri, öğretmenleri ve diğer hizmet sağlayıcılar için tuvalet eğitimini neredeyse imkansız hale getirebilmektedir (Suppo ve Mayton, 2012). Oysaki alan yazındaki araştırmalar, sistematik olarak tuvalet eğitimi uygulandığında otizm spektrum bozukluğu olan çocukların çoğunun tuvalet becerilerini öğrenebildiğini göstermektedir (Bainbridge ve Myles, 1999; Cicero ve Pfadt, 2002; Keen vd., 2007; Kroeger ve Sorensen, 2010; LeBlanc, Carri, Crossett, Bennett ve Detweiler, 2005; Post ve Kirkpatrick, 2004; Rinald ve Mirenda, 2012; Suppo ve Mayton, 2012).

Tuvalet eğitiminde bağımsız ve uygun tuvalet becerilerini kazandırmanın iki amacı bulunmaktadır (Kroeger ve Sorensen-Burnworth, 2009): a) Boşaltma hissini fark ettiği anda idrarı tutma, b) Tuvalet ziyaretine eşlik eden tüm zincirleme davranışlarda (örneğin tuvalete gitme, giysi çıkarma, tuvalete idrarı boşaltma, tekrar giyinme, sifonu çekme ve elleri yıkama) yeterlik gösterme. Bu amaçlar doğrultusunda tuvalet eğitimine ilişkin bireysel bir planlama yapılmaktadır. Ancak tuvalet eğitimine başlamadan önce gelişim yetersizlikleri olan çocukların hazır olmaları; yani belirli ön koşul özelliklere sahip olmaları beklenmektedir. Araştırmacılar, kronolojik olarak daha küçük yaşta ve zeka puanı (IQ) 20 ya da üstü olduğunda, gelişim yetersizliği olan

çocuklar için tuvalet eğitiminin daha başarılı sonuçlanacağını varsaymaktadır (Kroeger ve Sorensen-Burnworth, 2009).

Alan yazında, gelişim yetersizliği olan çocuklarda tuvalet eğitimi için tıbbi açıdan eğitimi engelleyecek bir durumun olmaması, uygun şekilde tuvalete oturma, düzenli idrar ve dışkı atımı gibi ön koşul becerilerin gerekliliği tartışılmaktadır (Kroeger ve Sorensen-Burnworth, 2009). Tuvalet eğitimi konusunda pek çok araştırmaya ilham vermiş olan Azrin ve Foxx (1971) tarafından yapılan çalışmada, tuvalet eğitimine başlamadan önce belirli tuvalet davranışlarının olması gerektiğine dair bir bilgiye rastlanmamaktadır. Ancak Foxx ve Azrin (1973) tarafından tuvalet eğitimine başlamadan önce çocuklarda bazı becerilerin olması gerektiği belirtilmektedir. Bu ön koşul beceriler incelendiğindeyse, belli tuvalet davranışlarından çok, minimum düzeyde fiziksel kapasiteye (örneğin; yürüme, görme ve kavrama becerisi) sahip olma becerilerinin ön plana çıktığı görülmektedir (Aktaran: Kroeger ve Sorensen-Burnworth, 2009). Özellikle son yıllarda otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarla yapılan araştırmalarda, tuvalet eğitimine başlamadan önce genellikle çocuk doktorları tarafından önerilen şu ön koşul becerilerin dikkate alındığı görülmektedir (Brazelton vd., 1999; Kroeger ve Sorensen, 2010; Rinald ve Mirenda, 2012):

- En az iki saatlik zaman dilimi içinde kuru kalma
- Belirli bir bağırsak hareketi düzenine sahip olma
- Basit yönergelere uyma
- Kirli bezden rahatsız olduğunu gösterme
- Tuvaleti kullanmak isteme
- Külot giymeyi isteme
- Pantolonu bağımsız olarak yukarı çekip indirme

Tuvalet eğitimi konusunda Azrin ve Foxx (1971) tarafından yapılan hızlı tuvalet eğitimi programı, diğer araştırmalara da temel oluşturmaktadır. Azrin ve Foxx, ağır zihin ve gelişim yetersizlikleri olan dokuz erkek yetişkine ıslaklık alarmı ve idrar gelince ses çıkaran bir klozet kullanarak uyguladıkları hızlı tuvalet eğitimi programının etkililiğini incelemişlerdir. Bu çalışmanın sonucunda, yetişkin bireylerin idrar kaçırmalarının kısa sürede neredeyse tamamen ortadan kalktığı rapor edilmiştir. Alan yazında özellikle otizm tanılı çocukların tuvalet eğitimine ilişkin çalışmalar incelendiğinde bu çalışmaların tamamında Azrin ve Foxx tarafından geliştirilmiş olan hızlı tuvalet eğitimi programının uygulandığı görülmektedir (Bainbridge ve Myles, 1999; Cicero ve Pfadt, 2002; Keen vd., 2007; Kroeger ve Sorensen, 2010; LeBlanc, Carri, Crossett, Bennett ve Detweiler, 2005; Luiselli, 1997; Post ve Kirkpatrick, 2004; Rinald ve Mirenda, 2012; Suppo ve Mayton, 2012). Ancak araştırmaların bazılarında, hızlı tuvalet eğitimi programı uygulanırken idrar alarmının kullanılmaması (Cicero ve Pfadt, 2002; Post ve Kirkpatrick, 2004), altına kaçırma olduğunda tuvalete sözel olarak yeniden yönlendirme gibi cezanın çok daha hafif biçiminin kullanılması (Cicero ve Pfadt, 2002; Keen vd., 2007; Kroeger ve Sorensen, 2010; Rinald ve Mirenda, 2012) ya da cezaya hiç yer verilmemesi (Luiselli, 1997) gibi uyarlamaların yapıldığı da görülmektedir. Ayrıca bazı çalışmalarda hızlı tuvalet eğitimi programına videoyla model olma (Bainbridge ve Myles, 1999; Keen vd., 2007) ve resimli görsel destekler kullanma (Suppo ve Mayton, 2012) gibi farklı uygulamaların eklendiği de dikkati çekmektedir.

Tuvalet eğitimi denilince dışkı kontrolüne ilişkin eğitimin de yapılması gerektiği akla gelmektedir. Ancak dışkı kontrolünde temelde odaklanılan konu enkoprezis (istemsiz olarak dışkı çıkarmak) olmaktadır. Bu nedenle araştırmalar, kapsamlı bir tuvalet eğitiminden ziyade bağırsak hareketi eğitimi üzerine odaklanmaktadır. Tuvalet eğitimi araştırmalarının çoğunda dışkı kontrolüne ilişkin eğitim verildiğine rastlanmamaktadır. Çünkü tuvalet eğitiminin doğal sonucu olarak çocuğun dışkı kontrolü kazanacağı düşünülmektedir (Kroeger

ve Sorensen- Burnworth, 2009). İzleyen bölümde tuvalet eğitimi içinde yer alan ve eğitimi oluşturan bileşenlere ilişkin açıklamalara yer verilmektedir.

Tuvalet Eğitiminin Bileşenleri

Kroeger ve Sorensen (2009) tarafından otizm tanısı ve diğer gelişim yetersizlikleri olan çocukların tuvalet eğitimine ilişkin 28 araştırma incelenerek bir derleme çalışması yapılmıştır. Bu çalışmada tuvalet eğitiminde sıklıkla kullanılan davranışsal temelli tuvalet eğitiminin bileşenleri belirlenmiştir. Bu bileşenlerin içinde aşamalı yardımla öğretim, pekiştirmeye dayalı eğitim, tuvalette oturma tarifesi, sandalyede oturma tarifesi, idrar yapma zamanına ilişkin tarifeler, ceza uygulamaları, sıvı tüketimi, uyaran kontrolü transferi ve videoyla model olma uygulaması yer almaktadır. Bu bileşenlerin her biri izleyen bölümde açıklanmaktadır:

- ***Aşamalı yardımla öğretim (AYÖ):*** Yanlışsız öğretim yöntemlerinden biri olan bu öğretim yönteminde hedef uyaran ve kontrol edici ipucu birlikte sunulmakta ve anlık kararlarla zaman içinde ipucunun sayısında, türünde ve yoğunluğunda silikleştirme yapılmaktadır (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2013). Tuvalet eğitiminde bu yöntem pek çok araştırmada alt giysisini indirme, idrarını yapma, alt giysisini yukarı çekme, sifonu çekme ve ellerini yıkama beceri basamaklarından oluşan ve zincirleme bir beceri olan uygun tuvalet becerisinin kazandırılmasında kullanılmaktadır.

- ***Pekiştirmeye dayalı eğitim (PDE):*** Tuvalet eğitiminde olumlu pekiştirme ve olumsuz pekiştirme kullanılmaktadır. Olumlu pekiştirmede çocuk oturağa idrarını yaptığında hemen arkasından çocuğa etkili olan pekiştireçler sunulmaktadır. Olumsuz pekiştirme, çocuğun uygun tuvalet becerileriyle uyuşmayan davranışlarının engellenmesi; çocuk uygun tuvalet becerilerini sergilediğindeyse engellemenin kaldırılması biçiminde kullanılmaktadır.

- ***Tuvalette oturma tarifesi (TOT):*** Tuvalette oturma, iki biçimde tarifelendirilmektedir: İdrar yapma sıklığına ve süresine ilişkin önceden elde edilen bulgulara dayanarak belirlenen idrar yapma zamanlarına göre tarifelendirme (predetermined elimination) ve düzenli, izler olmayan zaman aralıklarına göre tarifelendirme (regular, non-contingent time intervals). Her iki tarifede de çocuk, tuvalete idrarını yaptığında pekiştirilmekte ve tuvaletten ayrılmasına izin verilmektedir.

- ***Sandalyede oturma tarifesi (SOT):*** Tuvalette sandalyede oturma zamanları tarifelendirilmektedir. Çocuk belli bir zaman diliminde tuvalete idrar yapmada başarılı olduysa ama henüz tuvalet kullanımı konusunda kendiliğinden bir girişim başlatamıyorsa, sandalyede oturma uygulaması yapılmaktadır. Bu uygulamada oturağın yakınına bir sandalye yerleştirilmekte ve çocuğun oturak yerine sandalyede oturma süresi tarifelendirilmektedir. Çocuk idrar yapmaya başladığında sandalyeden oturağa doğru gitmezse, o zaman ipucu sunulmaktadır. Eğer çocuk üç kez üst üste idrarını sandalyeden kalkıp oturağa yaparsa, o zaman sandalyenin oturağa olan uzaklığı giderek artırılmaktadır. En sonunda sandalye ortamdan kaldırılmaktadır.

- ***İdrar yapma zaman tarifeleri (İZT):*** Tuvalet eğitiminde idrar yapma sıklığının ve süresinin bireylere göre örüntüsünü belirlemek gerekmektedir. İdrar yapma sıklığı ve süresine göre dengeli bir örüntü elde edebilmek, tuvalet eğitimini bireyselleştirmeye ve en iyi biçimde tasarlamaya imkan vermektedir. İdrar yapma sıklığına ve süresine göre tarifeyi oluşturabilmek ve kayıt tutabilmek için mekanik olarak tespit ya da elle tespit yapılmaktadır. Mekanik olarak tespitte, küçük bir sensör çocuğun iç ça-

OÇİDEP KAPSAMINDA TUVALET EĞİTİMİ

OÇİDEP kapsamında uygulanan tuvalet eğitimi programı diğer tuvalet eğitimi çalışmalarına benzer biçimde Azrin ve Foxx'un (1971) hızlı tuvalet eğitimi çalışmasına dayalı olarak ve Lovaas (2003) programı örnek alınarak geliştirilmiştir. Hızlı tuvalet eğitimi OÇİDEP programında yer alan dört öğrenciye uygulanmış ve başarılı sonuçlar elde edilmiştir. Bu öğrencilerden ikisine uygulanan tuvalet eğitimi programı Kırcaali-İftar, Ülke-Kürkçüoğlu, Çetin ve Ünlü (2010) tarafından yapılan bir çalışmayla rapor edilmiştir.

OÇİDEP tuvalet eğitimi programının ilk bölümünde tuvaleti geldiğini haber verme becerisi olmaksızın tuvaleti kullanma ve uyanıkken kuru kalma becerileri öğretilmektedir. Ancak tuvaleti kullanma becerileri gelişirken çocuk tuvaleti geldiğini haber verme becerisini de edinebilmektedir. Tuvaleti kullanma becerilerinin öğretimi, birkaç ay süreyle yoğun çaba gerektirecek ve gün boyu çokça zaman alacak bir süreçtir. Ayrıca programda, iki gün boyunca çocukla birlikte tuvalette zaman geçirmeyi gerektiren yoğun tuvalet eğitimi günleri de yer almaktadır. Dolayısıyla çocukla etkileşimi olan herkesin bu sürece kendisini hazırlaması gerekmektedir. İzleyen bölümde tuvalet eğitimi için gerekli araçlara, yapılan hazırlık çalışmalarına ve aşamalı olarak öğretimin nasıl gerçekleştirildiğine ilişkin açıklamalara yer verilmektedir.

Araçlar

Tuvalet eğitiminde öncelikle uygulama için gerekli olan araçlar hazırlanmalıdır. Bu araçlar izleyen biçimde sıralanabilir:

- Müzikli ya da müziksiz oturak (klozeti kullanamayan çocuklar için)
- Çocuğun tercih ettiği içecekler ve tatlı-tuzlu yiyecekler
- Çocuğun tercih ettiği oyuncaklar ve araç gereçler
- Çalar saat ya da bir başka alarmlı araç

Hazırlık

Tuvalet eğitimine başlamadan önce tüm hazırlıkları tamamlayın. Öncelikle çocuk için kolay kuruyan kumaştan dikilmiş 5-6 adet şort temin edin. Hazırlık çalışmalarını 2-3 hafta süreyle yürütün. Hazırlık çalışmalarının yürütüldüğü haftalarda çocuğun altını bağlamaya devam edin. Çocuğu her saat başı tuvalete götürün. Çocuğun en çok tercih ettiği pekiştireçleri belirlemek için çocuğun bakımından sorumlu kişilerle görüşün. Ardından bir pekiştireç belirleme oturumu gerçekleştirin. Çocuk için en çok tercih edilen pekiştireçleri belirleyin ve dönüşümlü olarak kullanmak üzere bu pekiştireçleri hazırlayın. Çocuk oturağına çişini/kakasını yaptığında vermek üzere tercih edilen pekiştireçler arasından en çok tercih edilen ve çok özel olabilecek bir pekiştireci

belirleyin. Pekiştireçler dışında çocuğun bol sıvı tüketme olasılığını artırmak için tuzlu ve tatlı yiyecek ve içecekleri de ortamda bulundurmayı ihmal etmeyin.

Çocuğun tuvalette geçireceği zamanı iyi planlayın. Bunun için çocuğun tercih ettiği etkinlikleri ve nesneleri belirleyin. Oturağın/klozetin başına gelindiğinde eğer çocuk pantolon indirme becerisine sahipse, pantolonunu indirmesi için fırsat yaratın. Eğer çocuk pantolon indirme becerisine sahip değilse, çocuğun pantolonunu indirin ve bezini çıkarın. Daha sonra çocuğu oturağa/klozete oturtun ve 3-5 dakika süreyle çocuğun hiç kalkmadan oturmasını sağlayın. Oturma sürecini keyifli hale getirmek için çocukla şarkı söylemek ve sevdiği oyuncakla oynamak gibi önceden belirlenen çeşitli etkinliklere yer verin. Eğer çocuk tuvalette otururken çişini/kakasını yaparsa, en çok tercih ettiği yiyecek/içecek pekiştirecini verin ve çok coşkulu sosyal pekiştirme yapın. Eğer çocuk 3-5 dakika içinde çiş/kaka yapmazsa, "Peki, kalkalım o zaman" deyip tuvaletten kaldırın.

Tuvalet eğitimi için mümkünse klozet biçiminde ve müzikli bir oturak temin edin. Çünkü müzikli oturak kullandığınızda, çiş/kaka yapıldığını fark etmeniz ve çocuğu pekiştirmeniz daha kolay olacaktır. Daha sonra çocuğu klozetten kaldırın, altını temizleyin, bezini bağlayın ve pantolonunu giydirin. Saat başı aynı işlemleri yineleyin. Yoğun tuvalet eğitimine birkaç gün kala tuvalete gitme sıklığını artırın ve çocuğu yarım saatte bir tuvalete götürün. Çocuğun yoğun eğitim günlerine başlamadan önceki çiş/kaka yapma düzenine; yani hangi tarihlerde günün hangi saatlerinde ve ne sıklıkta gerçekleştiğine dair bir örüntü elde edebilmek için Ek 8.1'de sunulan tuvalet eğitimine hazırlık formunu kullanmanızı öneririz. Bu formun üzerine çocuğun çiş/kaka yaptığı tarihi ve saati yazın. Ardından "Bezi temizdi", "Çiş yaptı" ya da "Kaka yaptı" sütunlarında yer alan E ve H harflerinden birini durumu kısaca açıklamak amaçlı işaretleyin. Örneğin 'Bez temizdi' sütununda, bez temizse evet demek olan "E"yi, bez kirliyse hayır demek olan "H"yi işaretleyebilirsiniz. Bu formları kullanarak 2-3 hafta kadar kayıt tutmaya devam edin.

Kayıt tutma konusunda ailenin desteği çok önemlidir. Uygulamacıların olmadığı bir zamanda kayıt tutma görevi aileye de verilebilir. Ayrıca hem hazırlık aşaması hem de Aşama 1 ve 2'nin her biri için bu formalardan ikişer adet bulundurmak uygun olur. Böylece formlardan biri üzerinde fazlaca karalama yapıldığında, bilgiler diğer form üzerinde temize geçirilebilir. Ayrıca bu formaların su geçirmez bir poşet dosya içinde muhafaza edilerek çocuğun oturağına yakın bir yerde bulunmasına da özen gösterilmelidir. Bu arada formları kullanarak kayıt tutarken, yanı sıra deftere gözlem notlarınızı yazmayı da ihmal etmeyin.

Yoğun Tuvalet Eğitimi Günleri

Çoğu çocuk iki gün süreyle yürütülen yoğun tuvalet eğitimi sonunda çiş kontrolünü edinmektedir. Ancak pek çok çocuk için kaka kontrolünün, daha ileriki zamanlarda kazanılması beklenir. Bu arada, az ya da çok, kazalar da meydana gelecektir. Dolayısıyla tüm bunlara hazırlıklı olmak işleri kolaylaştırabilir. Yoğun tuvalet eğitimi sırasında neredeyse tüm gün tuvalette zaman geçirileceğinden, çocukla birlikte tuvalette yapılabilecek etkinlikler belirlenmelidir. Ayrıca iki günlük yoğun eğitim sürecinde görev alacak ekip üyeleri dönüşümlü olarak çalışacak biçimde ayarlanmalı ve hangi ekip üyesinin ne zaman çalışacağının planlaması yapılmalıdır. Yoğun eğitim günlerinde zamanın çoğu tuvalette geçeceği için uygulamacıların 2-3 saatte bir dönüşümlü olarak çalışacağı bir planlama yapmak, bu durumun üstesinden gelmeyi kolaylaştıracaktır. Eğer tuvalet eğitimi sırasında yapılması gerekenleri yapma konusunda hatırlamaya gereksinim duyuluyorsa, tuvalete bir pano asılabilir ve bu panoya da hem uygulamaya ilişkin yapılacakların listesi hem de veri kayıt formları asılabilir. Tuvalet ve teneffüs zamanlarının belirlenmesini kolaylaştırmak için çalar saat ya da cep telefonu alarmı kullanmak yararlı olabilir. Uygulamalarla ilgili gözlem notları da olabildiğince ayrıntılı biçimde kaydedilmelidir. Bunun için bir defter edinmek gerekir. Defterin her bir sayfasının başına tarih ve uygulamacı bilgi-

leri not edilir. Her güne bir sayfa ayrılır. Bu sayfada o gün içinde yaşanan olumlu ve olumsuz durumlar not edilir. Eğer yoğun bir günün sonuna geldiyseniz ya da çocuğun uykusu geldiyse, çocuğun yatmadan önce altı bağlanmalıdır. Çocuğun uyuduğu saat itibariyle zaman tutma işine ara verilir ve çocuk uyanır uyanmaz zaman yeniden ayarlanır. Çocuk uyandığında altındaki bez çıkarılır ve uyurken çiş/kaka yapıp yapmadığı kontrol edilir. İzleyen bölümde aşamalı olarak tuvalet eğitimi uygulaması açıklanmaktadır.

Aşama 1

Araçları ortama yerleştirip gereken hazırlıkları tamamladıktan sonra tuvalet eğitiminin ilk aşamasını başlatın. Aşama 1'in başında çocuğu sabah kalkınca, sözel/jestsel yönlendirmeyle tuvalete götürün ve oturağa/klozete oturtun. Tatlı-tuzlu yiyecek ve içecek vererek; ayrıca keyifli etkinlikler sağlayarak çocuğun oturakta/klozette oturmasını pekiştirin.

Eğer çocuk çiş/kaka yaparsa, yoğun pekiştirme yapın ve beş dakika süreyle tuvaletten kalkarak teneffüs yapmasına izin verin. Eğer çocuk yarım saat içinde çiş/kaka yapmazsa, en fazla 5 dakika süreyle yerinden kalkmasına izin vererek teneffüs yaptırtın. Teneffüste çocuğun belden aşağısını çıplak bırakın ve tuvaletten uzaklaşmamaya çalışın. Eğer çocuk teneffüs sırasında çiş/kaka yapmaya başlarsa, hemen tuvalete oturtun ve tuvalete çiş/kaka yapmasını pekiştirin. Eğer müdahale edilinceye kadar çocuk çişini/kakasını yere yaparsa, 3-5 saniye süreyle çocuğun yeri silmesini sağlayın. Eğer çocuğun yeri silmesi onun için caydırıcı bir özellik göstermiyorsa, o zaman bu uygulamadan vazgeçin. Bazen bu durum pekiştirici bile olabilir; Dolayısıyla bu konuda çok dikkatli olmak gerekir.

Çocuğun tuvalet eğitimi sırasında pekiştirilmesi için sembol pekiştirme de çok işe yarayabilir ve uygulamayı kolaylaştırabilir. Çocuk kuru kaldığında ya da çişini/kakasını tuvalete yaptığında ederi kadar sembol kazanabilir. Öte yandan kaza yaptığında bunun karşılığı olan gider neyse o kadar sembol geri alınarak tepkinin bedeli uygulamasına da yer verilebilir.

Yukarıda açıklanan tuvalette oturma, çiş/kaka yapma, pekiştirme/pekiştirmeme sürecini içeren deneme sona erince, ikinci denemeyi başlatın. Eğer çocuk üst üste üç denemede tuvalete çiş/kaka yaparsa ve teneffüste kuru kalırsa, tuvalette oturma süresini 25 dakikaya indirerek, teneffüs süresini 7 dakikaya çıkarın. Eğer çocuk kuru kalıyorsa ama tuvalete çiş/kaka yapmıyorsa, o zaman alternatif ölçüt olarak çocuğun altı deneme üst üste teneffüste kuru kalmasını hedefleyebilirsiniz. Kutu 8.1'de görüldüğü gibi aşamalı olarak tuvalette oturma süresi azaltılırken, teneffüs yapma süresi artırılır. Belirtilen ölçütleri kullanarak, tuvalette oturma süresini aşamalı olarak 5 dakikaya indirin; teneffüs süresini ise aşamalı olarak 15 dakikaya çıkarın.

Çocuğun Aşama 1 boyunca tuvalette oturma süresi içinde çiş/kaka yapma ya da kuru kalma durumu dikkate alınarak kayıt tutulması gerekmektedir. Aynı süreç teneffüs zamanları için de geçerlidir. Belirlenen sürelerde çocuk eğer ölçütü karşılayacak bir performans gösterirse, ancak o zaman programda ilerleme kaydedilebilmektedir. Bu ilerlemeleri takip edebilmek için de titizlikle kayıt tutmak son derece önemlidir. Aşama 1'de yapılan uygulamalara ilişkin kayıt tutarken Ek 8.1'de sunulan Aşama 1 veri kayıt formunu kullanabilirsiniz. Eğer çocuk birinci günün öğleden sonrasında 10 dakikanın üzerindeki teneffüslerde kuru kalamazsa, tuvalet eğitimini 2-4 ay kadar erteleyin. Çocuk 5 dakika tuvalette oturma ve 15 dakika teneffüs yapma basamağında ölçütü karşıladığında, Aşama 2'ye geçin.

Kutu 8.1

Aşama 1'deki tuvalette oturma ve teneffüs yapma süreleri

Tuvalette Oturma	Teneffüs Yapma
30 dk.	5 dk.
25 dk.	7 dk.
20 dk.	10 dk.
15 dk.	12 dk.
10 dk.	15 dk.
5 dk.	15 dk.

Aşama 2

Bu aşamada teneffüslerde çocuğa şort giydirin ve tuvalete otururken şortun indirilmesini sağlayın. Tuvaletten kalkınca, şortu birlikte yukarı çekin. Tuvalete çiş/kaka yapmayı ve teneffüslerde kuru kalmayı pekiştirmeye devam edin. Çocuk şortuna çiş/kaka yaptığında "Hayır, çişini/kakanı tuvalete yap" deyin ve hemen şortu çıkarın ki üzerindeki ıslaklığa alışmasın. Hemen ardından çocuğun 3-5 saniye süreyle yeri silmesini sağlayın. Eğer bu durum caydırıcı olmuyorsa, yeri sildirmekten vazgeçin. Daha sonra beş dakikalığına çocuğu tekrar tuvalete oturtun. Tuvalette oturma süresini giderek azaltıp, teneffüs süresini giderek artırmaya devam edin. Çocuk kaza yaptığında tuttuğunuz süreyi yeniden başlatmayı unutmayın. Örneğin çocuk 15 dakikalık teneffüs süresinin içinde çiş/kaka kazası yaptıysa, zamanı durdurmalı ve yeniden ayarlamalısınız.

Son basamakta 3 dakika süreyle tuvalette oturup, 30 dakika süreyle teneffüs yapmayı hedefleyin. Beş dakika tuvalette oturup 20 dakika teneffüs yapmaktan, 4 dakika oturup 20 dakika teneffüs yapmaya geçişte, çocuğun üst üste altı oturum kuru kalmasını ya da tuvalete çişini/kakasını yapmasını ölçüt olarak kabul edin ve bu ölçüte ulaşmaya çalışın. Son basamaklarda teneffüs sırasında çocuğun tuvaletten ayrılmasına izin vermeye de başlayın. Giderek, teneffüslerde çocuğun günlük rutinini sürdürmesini sağlayın. Teneffüs zamanlarında hareketli oyunlar ve ses çıkaran keyifli oyuncaklarla oynayabilir; boyama, makasla kesme, ipe boncuk dizme ya da yapıştırma gibi etkinlikler yapabilirsiniz. Buna ek olarak OÇİDEP programında yer alan becerilere ilişkin genelleme ve kalıcılık çalışmaları da yürütebilirsiniz. Ancak teneffüs zamanlarında çocuk için zorlayıcı ya da sıkıcı olan çalışmalar yapmaktan kaçının. Bu basamaklarda da tuvalete çiş/kaka yapmayı coşkuyla pekiştirmeye ve çocuğa tatlı-tuzlu yiyecek ve bol bol içecek vermeye devam edin. Teneffüslerde arada bir şort kontrolü yaparak kuru kalmayı pekiştirin. Örneğin "Kuru musun?" diyerek şortunu kontrol edin ve eğer kuruysa "Aaaferin, kurusun" diyerek coşkulu şekilde pekiştirin. Kazalarda ise hemen şortu çıkarın, temiz çamaşır ve şort giydirin. Eğer çocuk için caydırıcılığı varsa, çiş yaptığı yeri çocuğa sildirin. Aşama 1'deki sembol pekiştirme ve tepkinin bedeli uygulamaları bu aşamada da aynı biçimde yürütülebilir.

Kutu 8.2

Aşama 2'deki tuvalette oturma ve teneffüs yapma süreleri

Tuvalette Oturma	Teneffüs Yapma
5 dk.	15 dk.
5 dk.	20 dk.
4 dk.	20 dk.
4 dk.	25 dk.
3 dk.	25 dk.
3 dk.	30 dk.

İlerleyen Günlerde Devam Eden Tuvalet Eğitimi Uygulamaları

Yoğun tuvalet eğitimi günlerinden sonra çocuğun günlük rutinine geri dönmeniz uygun olur. Günlük rutin içinde Aşama 2'nin son basamaklarında uyguladığınız süreci uygulamaya devam edin. Teneffüs sürelerini, 2-3 günde bir 5 dakika artırarak, bir ya da bir buçuk saate kadar çıkarın. Üst üste kazalar olduğunda, teneffüs süresini 5 dakika kısaltın. Çocuğun teneffüs sürelerini artırmak için her seferinde ölçüt alarak ilerlemek, başarıya daha emin adımlarla yürümeyi sağlayabilir.

Burada bir uyarıda bulunmakta yarar görüyoruz. Çocuk bir etkinlikten kaçmak istediğinde tuvalete gitmek istediğini söyleyebilir. Bu konuda dikkatli olmak gerekir. Örneğin eğer öğretim oturumlarından kaçmak için tuvalete gitme isteği olursa, o zaman oturak ders yapılan odada uygun bir yere, altına muşamba serilerek, konulabilir. Ayrıca çocuğun öğretim sırasında tuvalete gitmesini engellemek amacıyla alarm çalan bir saat ya da cep telefonu kullanılabilir. Böylece tuvalet için alarm çaldığında çocuğun tuvalete gitmesine izin verilebilir; ancak diğer zamanlarda tuvalete gitmesine izin verilmez.

Çocuğun üst üste yaptığı kazalar varsa, öncelikle bu kazaların nedenleri araştırılmalı ve bu nedenleri ortadan kaldıracak çözüm yolları üretilmelidir. Örneğin çocuk her öğleden sonra havuza gitmesi ya da banyo yapması vb. nedenlerle özellikle saat 15:00-16:00 arasında iki kez kaza yapıyorsa ama onun dışında kuru kalıyorsa, o zaman yalnızca bu zaman dilimi içinde çocuğu tuvalete götürme sürelerinde bir uyarlama yapabilirsiniz. Diyelim ki normalde her saat başı çocuğu tuvalete götürürken, 15:00-16:00 arasında çocuğu fazladan bir ya da iki kez daha tuvalete götürülebilirsiniz. Zaman aralıklarını belirlemek için kazanın zamanı, sıklığı, o andaki durum ve tepkiler son derece önemli bilgilerdir. Bu bilgileri elde etmek için aile ile iş birliği yaparak kayıt tutmak gerekir. Eğer çocuk serbest kaldığı zamanlarda daha çok kaza yapıyorsa, hem bu zamanlarda tuval ziyareti sıklığı artırılabilir; hem de çocuğun mümkün olduğu kadar farklı etkinliklerle meşgul olması sağlanabilir.

Gün içinde çocuğun tuvaletinin geldiğini bir biçimde haber vermeyi öğrenmesi de gerekmektedir. Bunun için Suppo ve Mayton (2012) tarafından yapılan çalışmadaki gibi çocuğun bireysel özelliklerine uygun resimler, fotoğraflar, yazılar vb. kullanılabilir. Önceleri her tuvalete gidildiğinde bu kart çocukla birlikte tuvalete götürülürken, bir müddet sonra yalnızca çocuğun çişi/kakası geldiğinde bu görseli kullanarak tuvalete gitme isteğini belirtmesi öğretilebilir. Eğer çocuk PECS gibi bir alternatif iletişim sistemi kullanıyorsa, iletişim klasörü içine tuvalet fotoğrafı eklenebilir. Bazı çocuklar için de tuvaletinin geldiğini karşı tarafa iletmesi için sosyal

açıdan kabul edilebilir bir jest seçilebilir ve bu jest çocuğa öğretilebilir. Örneğin çişinin geldiğini hissettiği anda kasıklarına hafifçe vurma vb. davranışlar göstermesi öğretilebilir. Eğer çocuk konuşabilen bir çocuksa, o zaman bireysel özelliklerine göre "Çiş/kaka" demesi ya da "Çişim/kakam var" demesi öğretilebilir.

Öte yandan çocuğun kuru kaldığı zamanların sıkça pekiştirilmesi de gerekir. Örneğin 45 dakikalık derste çocuğun pantolonu kontrol edilerek 7-8 kere "Kuru musun?" diye sorulabilir. Eğer kuruysa, sözel/sosyal pekiştireçler ve gerekirse yanı sıra başka pekiştireçler sunulabilir. Giderek çocuğun kendisinin, fiziksel ipucu yardımıyla pantolonun ağına dokunması ve böylece kuru olup olmadığını kendisinin anlaması sağlanabilir. Kuru olduğunda çok yoğun olarak yiyecek içecek ve sözel pekiştireçler sunulabilir. Kaza yaptığındaysa kararlı bir ses tonuyla ve hoşnutsuz bir yüz ifadesiyle "Hayır" denerek çocuğun çamaşırları ve giysisi değiştirilebilir. Eğer çocuğun kuru kalıp kalmadığını sormayı sıklıkla unutuyorsanız, bunun için çalışma alanınızın görünen ve dikkatinizi çeken bir bölümüne "Kuruluğu sor!" gibi büyükçe bir bilgi notu yapıştırabilirsiniz.

Tuvaleti Kullanma Becerileri

Tuvalet becerilerinin öğretimine geçmeden önce ya da tuvalet eğitiminin devamında tuvaleti kullanma becerilerinin öğretilmesi planlandığında, soyunma-giyinme becerilerinin öğretimi çalışmalarına başlanabilir. Çamaşırını ya da pantolonunu giyme ve çıkarma becerilerinin öğretimine ilişkin Tohum Otizm Vakfı Eğitim Portalı'nda yer alan Özbakım Becerilerinin Öğretimi Modülü'nden yararlanabilirsiniz. Uygun tuvalet becerileri dikkate alındığında bu beceriler yalnızca giysi giyme ve çıkarmayla sınırlı değildir. Bu becerilerin gerçekleşmesi için aşağıdaki beceri analizine göre her bir basamağın öğretiminin yapılması gereklidir:

- Varsa pantolonunun düğmesini açma
- Pantolonunu indirme
- İç çamaşırını indirme
- Tuvalete oturma
- Tuvalete çişini/kakasını yapma
- Altını silme
- İç çamaşırını çekme
- Pantolonunu çekme
- Varsa pantolon düğmesini ilikleme ya da kemerini takma
- Sifonu çekme
- Ellerini yıkama
- Ellerini kurulama
- Tuvaletten ayrılma

Uygulamada pratik olması açısından tuvalet eğitimine başlamadan önce çamaşır/pantolon giyme-çıkarma, düğme ilikleme-açma, elleri yıkama-kurulama gibi becerilerin edinimi sağlanırsa; tuvalet eğitimi sırasında bolca bu becerilerin genellemesi ve kalıcılığı çalışılabilir. Böylece tuvalet eğitimi süresince yaşanan zorluklar bu açıdan ele alındığında, işiniz biraz kolaylaşabilir. Her bir becerinin öğretimine ilişkin sistematik olarak etkili öğretim yapılması gerekir. Ayrıca bu becerilerin öğretimine ilişkin videoyla model olma ve resimli/fotoğraflı/yazılı görsel destek kullanma gibi bilimsel dayanaklı uygulamalara da yer verilebilir.

Tuvalete ilişkin beceriler arasında tuvalet gereksinimi için iletişim kurma ve kendiliğinden tuvaleti kullanmak için girişim başlatma gibi beceriler de yer almaktadır. Alan yazındaki araştırmalarda bu becerilerin her birine ilişkin ayrı bir sistematik öğretim yapılması yerine, tuvalet eğitimi içinde bu becerilerin öğretilebileceğinden söz edilmektedir (Kroeger ve Sorensen-Burnworth, 2009). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar söz konusu olunca, bu çocukların yaşadıkları iletişim ve sosyal etkileşim sorunları, tuvalete ilişkin becerilerine de olumsuz olarak yansımaktadır. Bu nedenle otizmli çocuklar için sistematik ve etkili öğretim

sunularak bu becerilerin öğretilmesi gerekmektedir. Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara tuvalet eğitiminin sunulduğu çalışmalarda, tuvalet eğitiminin yanı sıra iletişim becerilerine ve kendiliğinden girişim başlatma becerilerine de odaklanıldığı görülmektedir (Cicero ve Pfadt, 2002; LeBlanc vd., 2005; Post ve Kirkpatrick, 2004).

Sonuç olarak tuvalet eğitimi için gerekli becerilerin bu eğitim öncesinde mi, yoksa eğitim sırasında mı öğretilmesinin daha uygun olacağına ilişkin farklı görüşler ortaya çıkabilir. Ancak yapılan araştırmalarda tüm bu becerilerin tuvalet eğitimi sırasında öğretilebildiği görülmektedir.

Tuvalet Eğitimi Sırasında Gözlenebilen Olası Davranış Sorunları

Tuvalet eğitimi sırasında tuvalete oturmayı reddetme, sifon sesinden korkma, sifonla aşırı derecede ilgilenme, suyla oynama, tuvalet kağıdıyla oynama, temizlenmeye direnç gösterme, bez çıkarıldığında bezi yeniden isteme gibi davranış sorunlarıyla karşılaşma olasılığı bulunmaktadır. Bu davranış sorunlarının her birine ilişkin olarak aşağıda sıralanan uygulamalara ve önerilere yer verilebilir (www.teacch.com/toilet.htm):

Tuvalete oturmaya direnç gösterme

- Çocuğun çiş/kaka yapmasının beklenmediği zamanlarda pantolonunu indirmeden öylece oturağa oturmasına izin verilerek, tuvalette oturmaya alışması kolaylaştırılabilir.
- Oturağın oturulan kısmına karton, mukavva, kağıt havlu vb. yerleştirilebilir. Aşamalı olarak bu zeminin ortasına bir delik açılabilir ve giderek bu delik büyütülebilir.
- Eğer oturmayı kolaylaştıracaksa, oturağın simit biçimindeki kısmı oturağın üzerinden alınıp yere konulabilir.
- Çocuğun tuvalette oturması için ön uyaran olabilecek resim, bilgisayar ekranı, zamanlayıcı vb. araçlar kullanılabilir.
- Sıra almaya yer vererek, tuvalete sırayla çocuğun ve model olarak kullanılan bir oyuncak bebeğin oturması sağlanabilir.
- Tuvalette çocukla birlikte oturulabilir.
- Çocuğun ne kadar süreyle oturacağını gösteren bir alarm ya da kum saati kullanılabilir. Örneğin çocuğun tuvalette oturması gereken 1 dakikalık sürenin sonunda alarm çalması ya da çocuğun bir şarkı süresince oturması gibi.
- Çocuğun oturakta oturması için gerekirse kolçak ya da sırt yastığı gibi fiziksel destek sağlanabilir.

Sifon sesinden korkma

- Çocuk tuvalete çiş/kaka yapıncaya kadar şifonu çekmekten kaçınılır.
- Sifon çocuk tuvaletin kapısındayken çekilebilir. Çocuk sesi tolere eder duruma geldikçe sifona daha yakın bir mesafede durması sağlanabilir.
- Sifon çekilmeden önce çocuğa bilgi verilebilir; sifonun çekileceğini belirten 'Hazır mısın? Şimdi sifona basıyorum' gibi bir ön uyaran kullanılabilir.
- Çocuğun istediğinde sifonu çekmesine izin verilebilir.

Sifonla aşırı ilgilenme

- Çocuğun görüş alanından çıkarmak için sifon elle kapatılabilir.
- Çocuğun elinde başka nesneler tutması sağlanabilir.
- Ne zaman sifonu çekebileceğini gösteren görsel bir uyaran kullanılabilir. Örneğin pantolonunu çektikten sonra sifonu çekmesine yönelik bir resim kullanılabilir.

- Çocuğa sifonu ancak tuvaleti temsil eden bir kart kendisine verildiğinde çekebileceği mesajı verilebilir.

Tuvalet kağıdıyla oynama

- Eğer çok sorun oluyorsa tuvalet kağıdı kullanılmayabilir.
- Tuvalet kağıdının ne miktarda kullanılacağına dair görsel bir uyaran sunulabilir. Örneğin tuvalet kağıdının üzerine koparılacağı yer belli olsun diye bir bant yapıştırılabilir.

Temizlenmeye direnç gösterme

- Çocuğu rahatsız etmeyecek biçimde ıslak mendil, sünger ya da pamuk kullanılabilir.
- Islak mendil ve pamuğun soğuk olmamasına dikkat edilebilir.
- Oyuncak bebek model olarak kullanılabilir.

Bez çıkarıldığında bezi yeniden isteme

- Çocuk önceleri bezle tuvalete oturtulabilir; sonraları bezin altından aşamalı olarak delik açılıp bu delik büyütülebilir.
- Bez çıkarmaya ilişkin model sağlamak için oyuncak bebek kullanılabilir.
- Sıvı tüketimi artırılarak aşırı idrara ve bunun sonucunda bezin aşırı ağırlaşarak rahatsız edici hale gelmesine yol açılabilir.
- Eğer kabızlık gibi bir sağlık sorunu bezin çıkarılmasına dirence yol açıyorsa, bu konuda doktordan destek alınabilir.

Sonuç olarak sözü edilen davranış sorunları her çocukta görülmeyebilir. Ancak olası bir durum varsa bu uygulamalar ve öneriler işe yarayabilir. Bu sorunların dışında başka davranış sorunlarıyla da karşılaşılabilir. Böyle durumlarda, davranışa zemin hazırlayan olaylar, davranış öncesinde yer alan uyaranlar, davranışın özellikleri ve davranış sonrasındaki uyaranlara ilişkin değerlendirme yapmak gerekir. Bu değerlendirme sonucunda davranışın hangi işleve hizmet ettiği tespit edilerek buna uygun bir davranış değiştirme planı uygulanabilir. Bu konuda ayrıntılı bilgi edinmek için Tohum Otizm Vakfı Eğitim Portalı'nda yer alan Modüllere başvurmanızı öneririz (www.tohumotizmportali.org).

ÖZET, SONUÇ VE ÖNERİLER

Tuvalet becerileri, tüm çocuklar için bağımsız yaşamın önemli bir parçasıdır. Bu becerilerde yetersizlik çocukların yaşamında özgüven eksikliğine ve akranlarla olan sosyal etkileşimde sorunlara yol açmaktadır. Bu nedenle gecikmeden tuvalet eğitiminin yapılması gerekmektedir. Tipik gelişim gösteren çocukların tuvalet eğitimine başlamaları için belli bir yaş aralığı vermek mümkün olabilmektedir; ancak otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar için tuvalet eğitimine başlama konusunda belli bir yaş aralığı vermek yerine okulöncesi dönemde başlanması önerilmektedir. Otistik özellikler gösteren çocuklarda tuvalet eğitimine başlamadan önce bazı ön koşul becerilerin sağlanması gerektiği de öne sürülmektedir.

Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar, sistematik öğretim yapıldığında hızlı ve göreli olarak kolay biçimde tuvalet becerilerini kazanabilmektedirler. Alan yazındaki çalışmalar incelendiğinde otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara uygulanan tuvalet eğitiminin çoğunlukla Azrin ve Foxx (1971) tarafından geliştirilen hızlı tuvalet eğitimi programına dayalı olduğu görülmektedir. Bu araştırmaların bazılarında hızlı tuvalet eğitiminin bileşenleri üzerinde bazı uyarlamaların yapıldığı ve ek uygulamalara yer verildiği görülmektedir. Tuvalet eğitimini oluşturan bileşenler arasında aşamalı yardımla öğretim, pekiştirmeye dayalı eğitim, tarifelendirilen tuvalette oturma süresi, idrar yapma zaman tarifeleri, ceza uygulamaları, sıvı tüketimi, uyaran kontrolü transferi, video ile model olma ve görsel destek uygulamaları yer almaktadır. OÇİDEP kapsamında yapılan tuvalet eğitimi de Azrin ve Foxx tarafından geliştirilen ve Lovaas programında yer alan hızlı tuvalet eğitimi programına dayalı olarak uygulanabilmektedir.

Tuvalet eğitimi süresince pratik olduğu düşünülen bazı uygulamalara ilişkin izleyen biçimde önerilerde bulunulabilir:

- Tuvalet eğitimine başlamadan önce çalıştığınız çocuğun bu eğitim için bazı ön koşul becerilere sahip olup olmadığını belirlemelisiniz.
- Tuvalet eğitimi için gerekli olan araçları çocuğun bireysel özelliklerini dikkate alarak hazırlamalı ve tuvalet eğitimi ortamını düzenlemelisiniz.
- Çocuğa uygun tuvalet becerilerini öğretmeden önce tuvalet becerileri içinde yer alan el yıkama ve giyinme-soyunma becerilerinin öğretimini yapmanız yararlı olacaktır. Böylece tuvalet eğitimi sırasında çocuğun tuvalete çişini/kakasını yapmasına ya da kuru kalmasına daha fazla odaklanabilirsiniz.
- Çocuk için etkili pekiştireçleri belirlemeli ve etkili bir biçimde kullanmalısınız. Çocuktan beklenen hedef davranışların niteliğine göre pekiştirmenizi ayarlayarak ayrımlı pekiştirme uygulamalarına yer verebilirsiniz. Örneğin çocuk belirlenen süre boyunca tuvalette oturduğunda bir pekiştireci kazanabilir; kuru kalma ya da tuvalete çişini/kakasını yapma ölçütünü karşıladığındaysa, daha etkili özel bir pekiştireç elde etmesi gerekir. Tuvalet eğitimi sırasında bir sembol pekiştirme sistemi de kullanılabilir.
- Gerekirse tuvalete hazırlık aşamasında kayıt tutarken kullanılmak üzere mekanik tespit için çamaşıra yerleştirilen detektör gibi teknolojilerden yararlanılabilir.
- Çocukla tuvalette geçirilecek yoğun zamanlarda kullanılmak üzere hem çocuk hem de uygulamacı için keyifli olan etkinlikler hazırlanabilir ve çocuğa bu etkinlikler arasından seçim fırsatları sunulabilir. Hatta çocuğun tuvalette kalacağı zamanlara göre etkinliklerin fotoğraflarının sıralandığı bir çizelge de hazırlanabilir.

- Tuvalet ortamı sıkıcı bir ortam olmaktan çıkarılarak keyifli bir oyun ortamına çevrilebilir. Çocuğu rahatsız etmeyecek biçimde çocuğun sevdiği çizgi film kahramanlarının ya da reklam logolarının resimleri duvarlara asılabilir. Ayrıca çocuğun takıntılı olduğu araçlar ve durumlar varsa bunların tuvalet ortamından uzak tutulması uygun olacaktır. Çocuk altına kaçırarak kaza yaptığında mümkün olduğunca çocukla olan sosyal etkileşim azaltılmalı, mümkünse ceza uygulamaktan kaçınılmalı ve ayrımlı pekiştirmeye ağırlık verilmelidir. "Hayır, çiş tuvalete yapılacak!" gibi sözel uyarılarda bulunularak çocuğun temiz giysiler giymesi sağlanmalıdır.
- Uygun tuvalet becerilerinin öğretimi için yanlışsız öğretim, videoyla model olma, görsel destek sistemleri gibi bilimsel dayanaklı uygulamalar kullanılmalıdır.
- Tuvalet eğitimi sırasında davranış sorunları ortaya çıktığında bu sorunlarla nasıl başa çıkılabileceğini iyi bilmek gerekmektedir. Çocuğun tuvalet eğitimini desteklemek üzere iletişim becerilerinin gelişimine önem verilmelidir. Alıcı ve ifade edici dil becerilerinin geliştirilmesi için çeşitli uygulamalar yapılabilir. Ayrıca konuşamayan çocuklar için PECS gibi alternatif iletişim becerilerinin öğretimi yapılabilir. Çocuğun tuvaletinin geldiğini ifade edebilmesi için sosyal açıdan uygun becerilerin öğretilmesi gerekmektedir.
- Çiş kontrolü sağlandıktan sonra genelleme ve kalıcılık çalışmaları yapılmalıdır. Çiş kontrolünün tümüyle geliştiğinden emin olduktan sonra kaka kontrolünün kendiliğinden gelişmesi beklenmelidir. Eğer kaka kontrolü konusunda ciddi sorunlar yaşanıyorsa, bu durumun enkoprezis ile ilişkisi araştırılmalı ve konuyla ilgili olarak bir uzman doktora başvurulmalıdır.

BÖLÜM 9

EL BECERİLERİ

"Öyle görünüyor ki bilimde ya da sanatta başarı için bir tutam otizm şart."

Hans Asperger

EL BECERİLERİNİN ÖZELLİKLERİ VE ÖNEMİ

Çocukların zihinsel, sosyal ve iletişimsel gelişimine paralel olarak büyük ve küçük kas becerileri de gelişmektedir. Küçük kas gelişimi, göz ve el kaslarındaki hareketlerin bileşimini içeren becerilerin gelişimiyle oluşmaktadır (Pieterse ve Treloar, 2007b). Bu becerilerin içinde nesneleri kavrama ve tutma gibi keşif amaçlı becerilerin yanı sıra çizim yapma, makasla kesme gibi el becerileri de yer almaktadır. El becerileri el ve kol kullanımını gerektirmektedir. El ve kol kullanımı bir nesneye ulaşma, nesnelere vurma, nesneleri bırakma, parmak hareketleri yapma, avuçla kavrama, nesnelerle yapı inşa etme, araç kullanma vb. beceriler için ön koşul oluşturmaktadır. Bununla birlikte, el ve kol kullanımı düşünceler üretmek için zihinsel gelişimi, kas bütünlüğünü, uzuvların katılımını, kol hareketleri için dengeli bir zemin sağlayan gövde kontrolünü de kapsamaktadır (Linder, 2008).

El becerileri yemek yeme, giyinme, banyo yapma ve oyun oynama gibi pek çok işlevsel etkinlik için gerekli becerilerdir. Çocuklar ellerini kullanarak etraflarındaki dünyayı tanımakta ve pek çok bilgiyi edinmektedirler. Örneğin çocuklar nesneleri tutarak ve kavrayarak nesnelerin ağırlık ve büyüklük gibi özelliklerini kolayca öğrenebilmektedirler. Özellikle oyuncaklarla ve çeşitli nesnelerle etkileşim kurmak; başka bir deyişle, onlarla oyun oynamak dikkati yöneltme, problem çözme, bellek, yaratıcılık ve hayalde canlandırma gibi zihinsel becerilerin gelişimine de katkı sağlamaktadır. Bununla birlikte, jestlerin ve işaret dilinin kullanımı gibi bazı dil ve iletişim becerileri için el becerileri önemli olabilmektedir. Ayrıca selamlama ve duygularını ifade etme gibi karşılıklı sosyal etkileşimde bulunmanın bir yolu olarak da el becerilerine gereksinim duyulmaktadır (Linder, 2008).

Okulöncesi dönemdeki çocukların el becerileri, oyuncaklarla yapılar oluşturarak, dokunmaya ilişkin araçlar kullanarak; örneğin oyun hamuruyla oynayarak ve kaşık, makas ya da kalem gibi araçları kullanarak gelişmektedir. Bir yaş civarında çocuklar bir kitabın sayfalarını çevirebilir ya da basit bir yapbozu tamamlayabilirler. Daha ileriki yaşlarda nesneleri daha becerikli bir biçimde kavramakta ve farklı amaçlar için araçlar kullanabilmektedirler. Örneğin iki eli birlikte etkili şekilde kullanarak bloklardan kule yapabilirler, makasla kağıt kesebilirler, pastel boyalarla çizimler ve resimler yapabilirler (Linder, 2008). Kutu 9.1'de tipik gelişim gösteren çocuklardaki el becerilerinin belirli aylardaki gelişimine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

MAKASLA KESME BECERİLERİ

Tipik gelişim gösteren çocukların el becerileri kapsamında yer alan bir diğer beceri makasla kesme becerisidir. Makasla kesme becerisi genellikle 2-3 yaş civarında gelişigüzel sergilenen bir beceri olarak tipik gelişim gösteren çocuklarda görülmektedir. Üç-dört yaşlarında da belli bir eni olan şeritleri ve yaklaşık 10 santimlik kare şeklinde bir kağıt parçasını kesme becerileri ortaya çıkmaktadır. Giderek bu beceri daha düzgün ve zor şekilleri kesme becerisine dönüşmektedir. Bu beceri okulöncesi kurumlarda en çok yer verilen etkinlikler arasında bulunmaktadır. Bu dönemde makasla kesme çalışmaları yapmak el-göz koordinasyonu için çok yararlı olmaktadır.

Otistik özellikler gösteren çocukların küçük kas gelişiminde gecikmelerin ve yetersizliklerin olması, onların makasla kesme gibi el becerisi gerektiren becerilerde de sorunlar yaşamasına neden olmaktadır. Dolayısıyla otizmli çocukların eğitim programlarında makasla kesme becerisine de sistematik olarak yer vermek gerekmektedir. Rogers ve Dawson (2010b) tarafından otistik özellikler gösteren çocuklara özgü geliştirilen ESDM (Early Start Denver Model) programı içindeki küçük kas gelişim alanında, Aşama 1-2-3-4 biçiminde basitten zora doğru makasla kesme becerilerinin öğretimine de yer verildiği görülmektedir. Bu müfredat programının kontrol listesi incelendiğinde makasla kesme becerilerine ilişkin ikinci aşamadan itibaren farklı becerilerin sıralandığı dikkati çekmektedir. Bu programda yer alan makasla kesme becerileri aşamalara göre izleyen biçimde sıralanmaktadır:

Aşama 1

- Makasla kesme becerisi yer almamaktadır.

Aşama 2

- Kağıtları makasla kırpma.

Aşama 3

- Makası doğru biçimde kavrama ve sabit tutmak, kağıdı çevirmek üzere diğer elini kullanma
- Düz ve eğri çizgileri kesme.

Aşama 4

- Köşeleri, düz çizgileri ve eğrileri kesme.
- Basit şekilleri kesme.
- Kesme, boyama ve yapıştırmadan oluşan üç aşamalı sanat etkinliği yapma.

OÇİDEP programı kapsamında yer alan makasla kesme becerisi öğretimi Lovaas'a (2003) göre hazırlanmıştır. İzleyen bölümde bu programa göre makasla kesme becerisinin öğretimine yer verilecektir. OÇİDEP programında bu becerinin öğretiminde kullanılacak araçları seçmeye ve temin etmeye son derece önem

verilmektedir. Bu nedenle makasla kesme çalışmasına başlamadan önce öğretime hazırlık olarak belli özellikleri olan araçların temin edilmesi gerekmektedir. Bu beceri için gerekli olan araçlar ve özellikleri aşağıda sıralanmaktadır (Lovaas, 2003):

Kaliteli bir çocuk makası:

- Makasın başparmak için küçük bir yuvası, işaret parmağı ile orta parmak için daha büyük bir yuvası olmalıdır.
- Yuvalar çocuğun parmaklarını acıtmamalıdır.
- Kolay açılıp kapanabilir bir makas olmalıdır.
- Makasın uçları yuvarlak olmalıdır.
- Makasın hiçbir bölümü eğilip bükülmemelidir.

Resim kağıdı:

- Yazı kağıdına kıyasla daha rahat tutulabildiği için makasla kesme becerisi öğretimine resim kağıdıyla başlanmalıdır.
- Resim kağıdından, her bir basamak için gerekli özelliklerde kağıt parçaları kesilerek hazırlanmalıdır.

Yazı kağıdı ve elişi kağıdı:

- Resim kağıdıyla ölçüt alındıktan sonra yazı kağıdıyla ve el işi kağıdıyla genelleme çalışmaları yapılmalıdır.

Makasla kesme çalışması için gereken araçları temin ettikten sonra bu becerinin öğretimine geçebilirsiniz. Bu becerinin öğretimini izleyen biçimde beş aşamada yapabilirsiniz.

Aşama 1

Bu aşamada çocuğa kağıdı tutarak kesme becerisini kazandırmak hedeflenir. Çalışma için 1-1,5 santim genişliğinde ve yaklaşık 10 santim uzunluğunda resim kağıdı şeritleri hazırlayın. Çocuğun sandalyesine oturmasını sağlayın. Siz de çocuğun arkasından yana doğru rahat ipucu verecek biçimde oturun. Çocuğun sağ elinin başparmağını küçük yuvaya; işaret, orta ve gerekirse yüzük parmağını diğer yuvaya yerleştirmesini sağlayın. Ardından da makasın ucunun karşıya dönük, çocuğun başparmağının üst kısmının yukarı dönük olarak durmasını sağlayın. Fiziksel ipucu sunmak amacıyla, sol elinizi çocuğun elinin altını saracak biçimde yerleştirin.

Denemenin başında sol elinizin başparmağını makasın yuvaları arasına sokarak makasın açılmasını sağlayın; eşzamanlı olarak "Aç" yönergesini verin. Sol elinizin başparmağıyla küçük yuvayı yukarı doğru iterek makasın açıklığını artırın. Sağ elinizle makasın arasına bir şerit koyun. Hemen ardından sol elinizin başparmağını küçük yuvanın üzerine getirip bastırarak tek hamlede şeridin kesilmesini sağlayın; eşzamanlı olarak "Kes" yönergesini verin. Çocuk başat eli olarak sol elini kullanıyorsa makası da sol eline göre yerleştirmek gerekir. Bu nedenle çocuk makası sol eliyle tuttuğunda, siz fiziksel ipucunu sağ elinizle verip şeridi sol elinizle tutun. Önceleri çocuğun ipuçlu doğru tepkilerinin tümünü pekiştirin. Giderek ipucunu silikleştirin ve yalnızca daha az ipuçlu doğru tepkilerini pekiştirmeye başlayın. İpuçsuz doğru tepkiler başladığındaysa, yalnızca ipuçsuz doğru tepkilerini pekiştirin. Çocuğun ipuçsuz doğru tepkilerinde de artış olduğunda pekiştirmeyi seyrekleştirin. Etkili pekiştireç olarak öncelikle yiyecek içecek pekiştireçlerini tercih edin. Eğer çocuk hiçbir

şekilde yiyecek içecek kabul etmiyorsa o zaman nesne ve etkinlik pekiştireçlerini kullanın. Sözel ve sosyal pekiştirmelerinizi ipuçlu ve ipuçsuz tüm denemelerde sunmayı ihmal etmeyin. Ancak ipuçlu doğru tepkilerde daha az coşkulu, ipuçsuz doğru tepkilerde daha coşkulu ve abartılı olarak sözel ve sosyal pekiştirmeler yapmanız gerekir.

Siz şeridi tutarken çocuk bağımsız olarak makası alır, uygun şekilde tutar ve tek hamlede keser duruma geldikten sonra şeridi de çocuğun kendisinin tutmasını sağlayın. Bu amaçla çocuğun masada duran makası alıp uygun şekilde tutmasını bekleyin. Daha sonra diğer eline şeridi verin. Önceleri gerektiği kadar fiziksel ipucu sunarak kağıdı tutmasına yardımcı olun. İpuçlu da olsa doğru tepki verdikçe çocuğu pekiştirin. Bu ipucunu zamanla silikleştirin. Çocuk ipuçsuz doğru tepki verdikçe daha fazla pekiştirin. Çocuk bağımsız olarak makası eline alıp şeridi tek hamlede keser duruma geldikten sonra şeridi yavaş yavaş genişletin. Böylece çocuğun giderek daha çok hamlede şeridi keser duruma gelmesini hedefleyin. Son basamakta, çocuğun 8-10 santim genişliğinde ve 12-15 santim uzunluğunda bir şeridi 5-6 hamlede kesebilmesini amaçlayın. Çocuğun her bir basamakta 5/5 ya da 9/10 düzeyinde ölçütü karşılamasından sonra bir diğer basamağı çalışmaya geçin. En son gelinen basamakta da ölçüte ulaşıldığında bir sonraki aşamaya geçin. Maksimum 8-10 santim genişliğindeki yazı ve resim kağıtlarıyla genelleme çalışmaları yapın. Çocuğun kağıdın rengini, makası vb. seçmesine yönelik seçim fırsatları sunmayı ihmal etmeyin.

Aşama 2

Bir-bir buçuk santim genişliğinde ve yaklaşık 10 santim uzunluğunda resim kağıdından kesilmiş şeritlerin ortasına siyah renkli kalın bir çizgi çizin. Gerekli araç hazırlığını tamamladıktan sonra çocuğun sandalyesine oturmasını sağlayın ve siz de yerinize oturun. Makası ve şeridi masanın üzerine koyun ve "Kağıdı çizgiden kes" yönergesini verin. Gerektiği kadar fiziksel ipucu kullanarak çocuğun şeridi çizginin üzerinden kesmesini sağlayın. Zamanla ipucunu silikleştirin. Çocuk 5/5 ya da 9/10 ölçütü karşıladığında giderek kesilecek şeridin kalınlığını artırın. Bu artışı çocuğun performansına göre yapmanız yararlı olur. Şeridin kalınlığını her seferinde ölçüt alındıktan sonra ikişer santim kadar artırabilirsiniz.

Şeridin kalınlığını en son 8-10 santim olana kadar artırmaya devam edin. Son basamakta çocuğun 8-10 santim genişliğinde ve 15-20 santim uzunluğunda bir şeridi 5-6 hamlede kesebilmesini amaçlayın. Zamanla çizgiyi incelterek normal bir keçeli kalemle çizilmiş bir çizgi haline getirin. Genişliği artırırken şeridin uzunluğunu da artırmayı unutmayın. Bunun için bir yandan şeridin kalınlığını artırırken diğer yandan her bir aşamada da şeridin uzunluğunu 2 santim kadar kademeli olarak artırın. En sonunda maksimum 20 santim kadar uzunlukta olan şeritlerle çalışın.

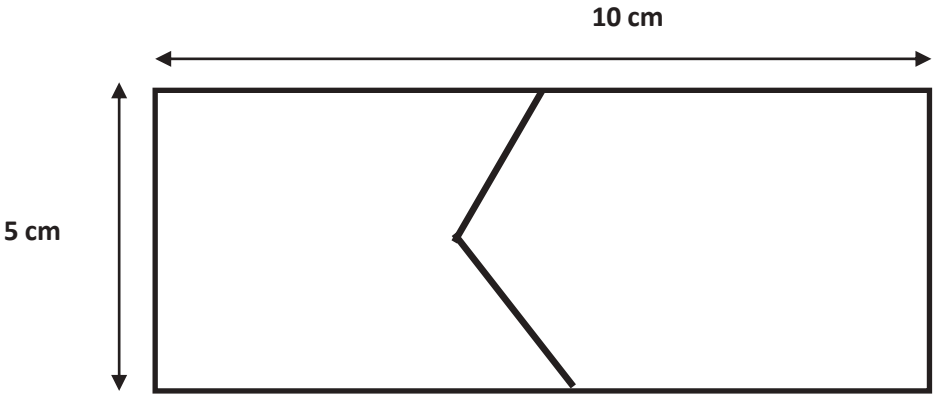
Çocukla 1-1,5 santimden maksimum 8-10 santime kadar kalınlaştırılan şeritlerle yürütülen her bir basamakta genelleme çalışmayı ihmal etmeyin. Genelleme çalışması yaparken maksimum 8-10 santim genişliğindeki yazı ve resim kağıtlarıyla araç genellemesine çalışın. Çocuğun kağıdın rengini, makası vb. seçmesine yönelik seçim fırsatları sunmayı unutmayın. Ortam genellemesi olarak farklı ortamlarda evde ya da okulda bu çalışmayı yapın. Kişiler arası genelleme olarak anne, baba, abi, abla ya da başka bir öğretmen vb. gibi farklı kişilerle çocuğun çalışmasını sağlayın.

Aşama 3

Yaklaşık 5 santim genişliğinde ve yaklaşık 10 santim uzunluğunda resim kağıdından kesilmiş şeritlerin ortasına aşağıdaki gibi siyah renkli kalın bir köşeli/açılı çizgi çizin.

Şekil 9.1

El işi kağıdıyla genelleme çalışmaları 1



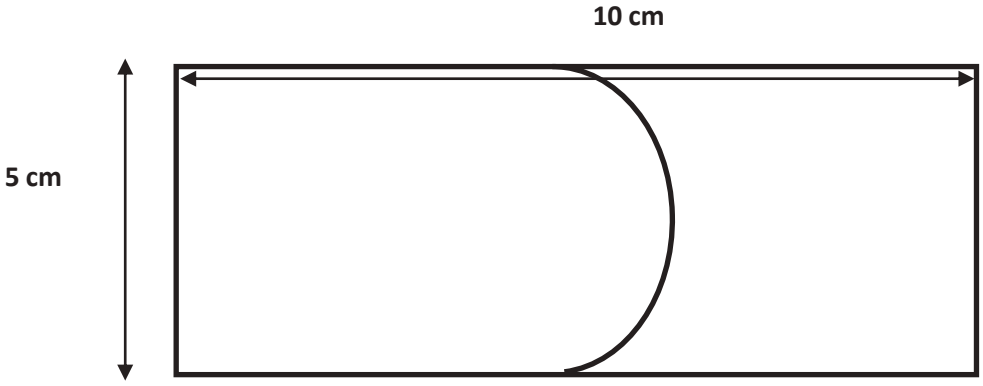
Araç hazırlığını tamamladıktan sonra çocukla yerlerinize oturun. Ardından makası ve şeridi masanın üzerine koyun ve çocuğun dikkatinin sizde olduğu bir anda "Kağıdı çizgiden kes" yönergesini sunun. Gerektiği kadar fiziksel ipucu kullanarak çocuğun şeridi çizginin üzerinden kesmesini sağlayın. Zamanla ipucunu silikleştirin. Başlangıçta, çocuğun ipuçlu doğru tepkilerini sürekli pekiştirin. Çocuğun çizginin üzerinden kağıdı doğru olarak kesmeye başladığı denemelerde daha fazla pekiştireç verin. En sonunda yalnızca ipuçsuz doğru tepki verdiğinde çocuğu pekiştirin. Çocuğun ipuçsuz doğru tepkileri giderek arttığında pekiştirmeyi seyrekleştirin. Yukarıda örneği verilmiş olan şeridin zamanla genişliğini ve köşe/açı sayısını (zigzagları) artırın. Örneğin şeridin genişliğini maksimum 8-10 santime kadar birer ya da ikişer santim artırabilirsiniz. Başlangıçta, daha az köşeli ve geniş açılı çizgileri kesme çalışması yapmanız yararlı olacaktır. Daha sonra da köşesi daha sivri olan ve açısı daralan zigzag çizgileri kesme çalışması yapın. Son aşamada çizginin kalınlığını kademeli olarak azaltın. Her bir çalışmayı aynı ipucu ve pekiştirme sürecini izleyerek yapın. Ayrıca bir çalışmadan daha karmaşık ve zor olan diğer basamağa geçmeden önce her bir basamakta 5/5 ya da 9/10 ölçüte ulaşmayı hedefleyin. Ölçüt karşılandıkça bir üst basamağı çalışmaya başlayın. En sonunda, bu aşama için tüm basamaklar çalışıldıktan ve ölçüt alındıktan sonra Aşama 4'e geçin ve paralelinde genelleme çalışmalarına da başlayın. Maksimum 8-10 santim genişliğindeki yazı ve resim kağıtlarıyla genelleme çalışmaları yapın. Çocuğun kağıdın rengini, makası vb. seçmesine yönelik seçim fırsatları sunmaya özen gösterin.

Aşama 4

Yaklaşık 5 santim genişliğinde ve yaklaşık 10 santim uzunluğunda resim kağıdından kesilmiş şeritlerin ortasına siyah renkli kalın bir eğimli çizgi (yay) çizin.

Şekil 9.2

El işi kağıdıyla genelleme çalışmaları 2



Makası ve şeridi masanın üzerine koyun ve "Kağıdı çizgiden kes" yönergesini sunun. Gerektiği kadar fiziksel ipucu kullanarak çocuğun şeridi çizginin üzerinden kesmesini sağlayın. Zamanla ipucunu silikleştirin. Çocuğun önce ipuçlu doğru tepkilerini sürekli pekiştirin. Çocuk ipuçsuz doğru tepkiler verdikçe, ipuçlu doğru tepkilerden sonra verilen pekiştireci geri çekin ve yalnızca ipuçsuz doğru tepkilerde pekiştirme yapın. Giderek bu pekiştirmeyi de seyrekleştirin. 5/5 ya da 9/10 ipuçsuz doğru tepki ölçütüne ulaşıncaya kadar çalışmaya devam edin. Ölçüte ulaşıldığında daha karmaşık ve zor olan çizgileri kesme çalışması yapın.

Son aşamada çizginin kalınlığını kademeli olarak azaltın. Her bir çalışmayı aynı ipucu ve pekiştirme sürecini izleyerek yapın. Ayrıca bir çalışmadan daha karmaşık ve zor olan diğer basamağa geçmeden önce her bir basamakta 5/5 ya da 9/10 ölçüte ulaşmayı hedefleyin. Ölçüt karşılandıkça bir üst basamağı çalışmaya başlayın. Bu aşama için tüm basamaklar çalışıldıktan ve ölçüt alındıktan sonra Aşama 5'e geçin. Bunun yanı sıra, genelleme çalışmaları yapmayı unutmayın. Maksimum 8-10 santim genişliğindeki yazı ve resim kağıtlarıyla genelleme çalışmaları yapın. Çocuğun kağıdın rengini, makası vb. seçmesine yönelik seçim fırsatları sunmaya özen gösterin.

Aşama 5

Bu aşamada sırayla, kağıdın ortasına çizilmiş üçgen, kare, dikdörtgen ve daire şekillerinin kesilmesi üzerinde çalışın. Birinci olarak üçgen şeklini kesme çalışması yapın. Bunun için 10 santim genişliğinde ve 10 santim uzunluğunda bir kağıdın ortasına kenar uzunlukları 5 santim olan üçgen şeklini çizin. Denemenin başında çocukla masaya oturun. Çocuğun önüne makas ve kesilecek şeklin olduğu kağıdı koyun. Ardından 'Kağıttaki şekli kes' yönergesini sunun. Fiziksel ipucuyla bu şekli kesmesini sağlayın. Çocuk ipuçlu doğru tepki vererek kağıttaki üçgeni keserse onu pekiştirin. Giderek ipucunu azaltın. Başlangıçta çocuk üçgenin her bir kenarını kestiğinde birer kez pekiştirin. Eğer bu kenarlardan birini ipuçsuz olarak keserse o zaman daha fazla pekişti-

rin. Daha sonra yalnızca ipuçsuz olarak üçgenin kenarlarını kestiğinde pekiştirin. Giderek pekiştirmeyi silikleştirin. Önce üçgenin iki kenarını kestiğinde bir pekiştireç, son kenarını kestiğinde bir pekiştireç verin. En son aşamada, üçgenin tüm kenarlarını ipuçsuz kestikten sonra bir pekiştireç verin. Her bir kenarı keserken sözel ve/veya sosyal pekiştirmelerinizi ihmal etmeyin. Eğer çocuk hazırladığınız kağıttaki üçgeni kesmekte zorlanıyorsa ve hataları artıyorsa, o zaman üzerine üçgeni çizdiğiniz kağıdın genişliğini azaltın ve gerekirse üçgenin kenar çizgilerini de kalınlaştırın. Çocuk başarılı oldukça bu uyarlamaları silikleştirin. Çocuk 5/5 ya da 9/10 düzeyinde ipuçsuz olarak kağıttan üçgen şeklini keserek çıkardığında ölçüt karşılanmış demektir. O zaman genelleme çalışmalarına başlayabilir ve sıradaki başka bir şeklin kesme çalışmalarına geçebilirsiniz. Diğer şekilleri de sırayla aynı süreci izleyerek çalışabilirsiniz.

Bir sonraki basamakta, çocuğun kendi çizdiği şekilleri kesmesini hedefleyin. Bu çalışma için çocuğun çizim becerilerinde öğrendiği becerileri kullanması gerekir. Bu amaçla makasla kesme çalışmaları yapılırken bir taraftan da çizim becerilerinin genelleme ve kalıcılık çalışmalarına devam edin. Bu basamakta, çocukla masada oturduktan sonra ilk denemede çocuğa istediği herhangi bir şekli çizmesini söyleyin. Çocuk şekli düzgün çizdiğinde pekiştirin. Ardından bir sonraki denemede makasla bu çizgiyi kesmeye yer verin. Böylece çocukla bir deneme çizgi çizme, bir deneme makasla kesme çalışması yapın. Buna ek olarak bir oturumda çizim yapma, diğer bir oturumda çizilen şekilleri kesme biçiminde çalışmalar yapılabilir.

Son olarak kitaplardan, dergilerden vb. şekil kesme çalışmaları yürütün. Bu çalışma için çocuğun önüne sayfalarının içinde belirgin şekilleri olan kitap, dergi vb. malzemeler koyun ve bunların içinden bir şekil seçmesini isteyin. Ardından çocuk kesmek istediği şekle karar verdikten sonra önüne makas koyun ve 'Kağıttaki şekli kes' diye yönerge sunun. Çocuğa gerektikçe ve gerektiği kadar ipucu sunun ve ipuçlarını uygun bir hızla silikleştirin. Çocuk bir kitap ya da dergiden şekil kesme çalışmasında 5/5 ya da 9/10 düzeyinde ölçüte ulaştığında genelleme çalışmalarına geçin. Farklı kitaplarda ve dergilerde bulunan şekil ve resimleri kesme çalışmaları yapın. Farklı ortamlarda ve farklı kişilerle de bu çalışmayı yineleyin.

Makasla kesme becerisinin edinim ve genelleme çalışmalarının başlangıç ve bitiş tarihlerini kaydetmek için Ek 9.2'de yer alan ilgili formu kullanabilirsiniz.

ÖZET, SONUÇ VE ÖNERİLER

Tipik gelişim çizgisi içindeki çocuklar zamanı geldikçe küçük kas gelişimi için gerekli olan becerileri kendiliklerinden edinebilmekte ve bu becerileri geliştirebilmektedirler. Ancak belirli aylarda belirli el becerileri göstermesi gerekirken bunu gecikmeli olarak yapan ya da bu becerilerde yetersizlik gösteren çocuklarda el becerilerinin sistematik bir süreçle öğretilmesi gerekmektedir. El becerilerini de içine alan küçük kas gelişiminde gecikme yaşayan özel gereksinimli çocuk grubu içinde otizm tanılı çocuklar da yer almaktadır.

Otistik özellikler gösteren çocukların eğitimi için özel olarak hazırlanmış OÇİDEP ve ESDM gibi programlarda el becerilerinin öğretimine küçük kas gelişim alanı içinde ya da ayrı bir başlık altında yer verildiği görülmektedir. OÇİDEP içinde el becerileri olarak çizim yapma ve makasla kesme becerileri üzerinde çalışılmaktadır. Çizim yapma becerileri olarak düz çizgileri taklit etme, basit şekilleri taklit etme, figürleri taklit etme ve figürlerin içini boyama basamaklarına yer verilmektedir. Makasla kesme çalışması olarak da beş farklı aşamada basitten karmaşığa doğru beceri öğretimi yapılmaktadır.

Küçük kas gelişimini desteklemek üzere el becerilerinin içinde yer alan becerilerin öğretimi yapılırken aşağıda belirtilen noktaları dikkate almanız yararlı olacaktır:

- Öğretim öncesinde çocuğun el becerilerini tipik gelişim basamaklarına göre değerlendirerek çocuğun performansını belirleyin.
- El becerileri için el ve kol kullanımı önemlidir. Bu nedenle yeterli kas kontrolü olmayan çocuklar için el kaslarını güçlendirme çalışmalarını yapmak üzere bir fizyoterapistle birlikte çalışın.
- El becerileri olarak başlangıçta tutma, kavrama, bırakma, atma, dizme, parçaları yerine koyma, tek ve iki el kullanma gibi temel becerilerin tipik gelişim sırasına göre çalışılması gerekir.
- El becerilerinden çizim yapma becerileri üzerinde çalışılmadan önce çocuğun boyayı düzgün tutması ve karalama yapması üzerinde bolca çalışılmalıdır. Çocuk karalama yapmayı öğrendiğinde ve boyayı düzgün tuttuğunda çizim yapma çalışmalarına geçmek uygun olur.
- Çizim yapma becerileri içinde yalnızca çizgileri, şekilleri ve figürleri taklit etme üzerinde çalışmanız yeterli olmayabilir. Model olmaksızın bir şekli, çizgiyi ve resmi kopyalama becerisi de çalışılmalıdır. Hatta, zamanla, hiçbir ipucu olmaksızın çocuktan belli bir şekli çizmesi istendiğinde çocuğun o şekli çizer hale gelmesi gerekmektedir.
- Makasla kesme çalışmalarına başlarken çocuğun öncelikle makası nasıl tutacağı ve kullanacağı konusunda alıştırmalar yapmak gerekir. Örneğin öncelikle makası tutma ve açma-kapama ile rastgele kağıt kesme çalışmaları yapılabilir.
- El becerileri çalışılırken basitten zora doğru beceriler aşamalandırılarak çalışılmalıdır. Bir aşamada ilerleme kaydetmeden bir diğerine geçilmemelidir.
- El becerileri çalışılırken, çocuğun özelliklerine uygun olarak uyaran uyarlamaları yapmak ve ek ipuçlarına yer vermek, sonra bu ipuçlarını sistematik olarak silikleştirmek gerekir.
- El becerilerinde önceleri daha yapılandırılmış yönergeler kullanılmalı; giderek daha doğal yönergelere geçiş yapılmalıdır.

- El becerilerinin her birine ilişkin yapılan çalışmalarda genelleme ve kalıcılık çalışmalarına yer verilmelidir.
- El becerileri üzerinde çalışmak için kullanılacak araçların seçimine dikkat edilmeli ve en uygun araçlar temin edilmelidir.
- Çizim yapma ve makasla kesme çalışmasından sonra bu beceriler sanat çalışmaları içine gömülerek günlük rutinlerin içine yerleştirilebilir. Örneğin; resim yapma, resim boyama, resim kesme gibi beceriler sanat etkinliklerine gömülebilir.
- Çizim yapma ve makasla kesme çalışmaları tamamladıktan sonra kesilen kağıtları belli bir zemine yapıştırma, kağıt katlama, ipe boncuk dizme gibi çalışmalara yer verilebilir. Bu çalışmalar için Küçük Adımlar programından yararlanabilirsiniz.

Ek 9.1

ÇİZİM YAPMA BECERİLERİ

EDİNİM VE GENELLEME ÇALIŞMALARI BAŞLANGIÇ VE BİTİŞ TARİHLERİ KAYIT FORMU

Beceri	**E.Ç.Baş.**	**E.Ç.Bit.**	**G.Ç.Baş.**	**G.Ç.Bit.**
1. Düşey çizgi çizme	__ / __	__ / __	__ / __	__ / __
2. Yatay çizgi çizme	__ / __	__ / __	__ / __	__ / __
3. Düşey ve yatay çizgileri karıştırma	__ / __	__ / __	__ / __	__ / __
4. Çapraz çizgi çizme	__ / __	__ / __	__ / __	__ / __
5. Çapraz çizgiyi düşey ve yatay çizgilerle karıştırma	__ / __	__ / __	__ / __	__ / __
6. Daire çizme	__ / __	__ / __	__ / __	__ / __
7. Üçgen çizme	__ / __	__ / __	__ / __	__ / __
8. Daire ve üçgeni karıştırma	__ / __	__ / __	__ / __	__ / __
9. Kare çizme	__ / __	__ / __	__ / __	__ / __
10. Kareyi daire ve üçgenle karıştırma	__ / __	__ / __	__ / __	__ / __
11. Ev resmi çizme	__ / __	__ / __	__ / __	__ / __
12. Ağaç resmi çizme	__ / __	__ / __	__ / __	__ / __
13. Dondurma resmi çizme	__ / __	__ / __	__ / __	__ / __
14. Gülen yüz resmi çizme	__ / __	__ / __	__ / __	__ / __
15. Çöpten adam resmi çizme	__ / __	__ / __	__ / __	__ / __
16. _____ resmi çizme	__ / __	__ / __	__ / __	__ / __
17. _____ resmi çizme	__ / __	__ / __	__ / __	__ / __
18. Figürlerin içini boyama	__ / __	__ / __	__ / __	__ / __

MAKASLA KESME BECERİLERİ

EDİNİM VE GENELLEME ÇALIŞMALARI BAŞLANGIÇ VE BİTİŞ TARİHLERİ KAYIT FORMU

Beceri	E.Ç.Baş.	E.Ç.Bit.	G.Ç.Baş.	G.Ç.Bit.
1. Kağıdı tutarak kesme	__ / __	__ / __	__ / __	__ / __
2. Kağıdı çizgiden kesme	__ / __	__ / __	__ / __	__ / __
3. Kağıdı köşeli çizgiden kesme	__ / __	__ / __	__ / __	__ / __
4. Kağıdı eğimli çizgiden kesme	__ / __	__ / __	__ / __	__ / __
5. Üçgen şeklini kesme	__ / __	__ / __	__ / __	__ / __
6. Kare şeklini kesme	__ / __	__ / __	__ / __	__ / __
7. Dikdörtgen şeklini kesme	__ / __	__ / __	__ / __	__ / __
8. Daire şeklini kesme	__ / __	__ / __	__ / __	__ / __
9. Basılı materyallerden şekil kesme	__ / __	__ / __	__ / __	__ / __

BÖLÜM 10

OYUN ARKADAŞLIĞI

OYUN ARKADAŞLIĞININ ÖZELLİKLERİ VE ÖNEMİ

Oyun, her çocuğun yaşamında olduğu gibi, otizm tanılı çocukların yaşamında da çok önemli bir role sahiptir. Özellikle okulöncesi dönemdeki çocukların birbirleriyle etkileşimleri çeşitli oyunlar çerçevesinde olmaktadır. Oyun gelişimi zihinsel, duygusal ve sosyal gelişimlere paralellik göstermektedir hem diğer alanlardaki gelişimlerden etkilenmekte hem de diğer alanlardaki gelişimlere katkıda bulunmaktadır. Ayrıca oyun gelişimsel yetersizliği olan ve olmayan tüm çocukların en temel haklarından biridir ve bu hak 1989 yılında Birleşmiş Milletler Genel Kurulu tarafından kabul edilen ve daha sonraki yıllarda Türkiye tarafından da onaylanan Çocuk Haklarına Dair Sözleşme'yle güvence altına alınmıştır (www.unicef.org/turkey/crc/_cr23b.html).

Oyun her çocuk için temel bir hak olmasına karşın, yetersizliği olan çocuklar bu haklarından tam olarak yararlanamamaktadır. Otizmli çocuklar oyun açısından en dezavantajlı gruplar arasındadır çünkü her şeyden önce, otizmli çocukların iletişim kurma, gözleyerek öğrenme, ortak dikkat vb. alanlarında yaşadıkları sorunlar, onların akranlarıyla etkileşmelerini zorlaştırmaktadır. Ayrıca otistik özellikler gösteren çocukların akranlarının duygu ve düşüncelerini anlamakta ve yorumlamakta gösterdikleri yetersizlikler, arkadaşlık ilişkileri geliştirmelerini önemli ölçüde engellemektedir. Otizmli çocukların sınırlı ilgilere sahip olmaları, akranlarının ilgi duyduğu pek çok oyuna ve etkinliğe karşı kayıtsız kalmalarına da yol açmaktadır. Öte yandan otizm tanılı çocukların tipik gelişim gösteren akranlarında çok etkili olan ve oyun bağlamlarında doğal olarak bulunan sosyal pekiştirmelerden yeterince yararlanamamaları, yaşa uygun oyun becerilerini kazanmalarını zorlaştıran önemli etmenlerden biri olarak görünmektedir. Bunların yanı sıra, otistik özellikler gösteren çocuklar etkileşim girişiminde bulunma ve akranlarını oyuna davet etme gibi becerilerde önemli sınırlılıklara da sahiptirler (Boucher ve Wolfberg, 2003; Koegel ve LaZebnik, 2004; Lantz, Nelson ve Loftin, 2004; Leaf ve Taubman, 2011; Rogers ve Dawson, 2010a). Sıralanan bu sorunlarla birlikte, her otizmli çocuğun bir diğerinden farklı olmasına yol açan kişilik özellikleri, takıntıları, beceri düzeyleri ve eğitim geçmişleri gibi durumlar söz konusu olmaktadır. Dolayısıyla otistik özellikler gösteren çocukların her birine özgü akran etkileşimi ve oyun uygulamaları tasarlanması gereği ortaya çıkmaktadır.

Otizmli çocuklara yönelik özel oyun düzenlemeleri eğitimciler, uzmanlar ya da anne babalar tarafından yapılabilir. Bu çocuklarda akran etkileşimini teşvik etmek amacıyla başvurulabilecek yöntemlerin başında oyun arkadaşlığı (play date) uygulaması gelir. Oyun arkadaşlığı; haftada birkaç kez, yaklaşık birer saat süreyle, bir yetişkin gözetiminde ve önceden planlanmış etkinlikler çerçevesinde otizmli çocuğun tipik gelişim gösteren bir akranıyla, etkileşmesinin sağlanmasıdır (Cardon, 2008; Koegel vd., 2005; Rosenberg ve Boulware, 2005; Taubman vd., 2011). Oyun arkadaşının belirli bir süre değişmemesi, oyun arkadaşlığından elde edilecek yararları artırabilir. Ancak zaman içinde farklı oyun arkadaşlarının da işin içine katılması, genelleme

açısından önemli olacaktır. Oyun arkadaşlığı düzenlemesi otizmli çocuğun kendi evinde oyun arkadaşının evinde oyun parkında, bir kurumda ya da elverişli olan herhangi bir ortamda yapılabilir.

Oyun arkadaşlığı uygulamasının hedefi, uygulamaya katılan her iki çocuğun da hem eğlenmesini hem de öğrenmesini sağlamaktır. Bu hedeflere ulaşabilmek için oyun arkadaşlığını düzenleyecek ve yürütecek yetişkinin otizmli çocuklarda davranış yönetimi ve otizmli çocuklara beceri kazandırma konularında donanımlı olması gerekir. Öte yandan bu konularda önemli davranış sorunları ya da yetersizlikleri gösteren veya oyun becerileri sınırlı olan çocuklarda, oyun arkadaşlığı uygulamasına başlamadan önce biraz mesafe kat etmek çok önemlidir. Çocuğun özellikle kitabınızın 5. Bölümünde yer alan oyun becerilerinin hiç değilse bazılarını kazanmış olması, oyun arkadaşlığı uygulamasını önemli ölçüde kolaylaştıracaktır.

Otizmli çocuklara sağlanan akran etkileşimi fırsatlarının yararlarını gösteren çeşitli bilimsel araştırmalar bulunmaktadır (Örneğin Reichow ve Volkmar, 2010). Jull ve Mirenda (2011) tarafından yürütülen bir araştırmadaysa, otizmli çocuğa sahip iki anneye oyun arkadaşlığını yönlendirme eğitimi verilmiştir. Bu anneler kendi evlerinde otizmli çocukları için oyun arkadaşlığı düzenlemişlerdir. Araştırmada, annelerin başarıyla oyun arkadaşlığı yönlendiriciliği yapabildikleri görülmüştür. Anneler tarafından yürütülen oyun arkadaşlığı uygulaması hem otizmli çocukların, hem de oyun arkadaşlığı yapan çocukların sosyal etkileşim becerilerini geliştirmiştir.

Oyun arkadaşlığı uygulamasında, otistik özellikler gösteren çocukların bazılarının akran etkileşimi becerileri çok hızlı ilerlerken, bazılarında ilerlemeler çok daha yavaş olabilir. Ancak akranlarla oyun oynamanın her çocuğun en temel haklarından biri olmasından hareketle, mümkün olan ilk fırsatta her otizmli çocuğun oyun arkadaşlığından yararlanması sağlanmalıdır.

Oyun Arkadaşının Belirlenmesi ve Hazırlanması

Oyun arkadaşlığı uygulamasına başlamadan önce, otizmli çocuğa yaşça yakın bir oyun arkadaşı seçilir. Oyun arkadaşının otizmli çocuğun yakın çevresinden olması, iki çocuğun oyun arkadaşlığı uygulaması dışında da bir araya gelme ve arkadaşlık ilişkilerini ilerletme olasılığını artıracaktır. Varsa, otizmli çocuğun kardeşlerinden de bu amaçla yararlanılabilir. Ayrıca eğer kardeşler arasında etkileşim ve paylaşım sorunu varsa, oyun arkadaşı olarak öncelikle kardeşleri düşünmek yerinde olacaktır (Rosenberg ve Boulware, 2005).

Dışa dönük, kurallara uymaya eğilimli ve yetişkinlerin dediklerini yapmaya hevesli çocuklar oyun arkadaşlığını daha kolay ve keyif alarak yürütebilirler. Ancak daha da önemlisi, aday çocuğun oyun arkadaşlığı yapmaya istekli olmasıdır (Rosenberg ve Boulware, 2005; Taubman vd., 2011). Elbette ki, çocuğun anne babasının da oyun arkadaşlığına izin vermesi gerekir. Hiçbir çocuk ya da anne baba oyun arkadaşlığını kabul etmeye zorlanmamalıdır. Ayrıca oyun arkadaşlığı uygulamasının nasıl olacağı, bu süreçte çocuktan neler beklenebileceği hem çocuğa hem de anne babasına ayrıntılı olarak açıklanmalıdır.

Oyun arkadaşı adayı çocuğa öncelikle otizmin özelliklerine ve oyun arkadaşlığı uygulamasına ilişkin olarak kısa bir açıklama yapmak ve onun bu konudaki sorularını yanıtlamak gerekir. Okulöncesi dönemdeki bir oyun arkadaşı adayına ileri derecede otistik özellikler gösteren bir çocukla ilgili olarak şu tür bir açıklama yapılabilir:

> *"Arkadaşın Mete senden farklı bir çocuk. Örneğin sen ve arkadaşların kolayca başka çocuklarla arkadaşlık kuruyorsunuz ve onlarla oyunlar oynuyorsunuz. Oysa Mete bunları çok zor yapıyor. Başka çocuklarla kolayca arkadaş olamıyor, onların oyunlarına katılamıyor. Mete'nin başkalarının dediklerini anlamada ve başkalarıyla konuşmakta da sorunları var. Örneğin şu anda Mete burada olsaydı, benim sana söylediklerimin çoğunu anlayamazdı. Onun için Mete'ye bir şeyler anlatırken, daha kısa cümle-*

lerle konuşuyoruz. Üzerinde konuştuğumuz şeyleri ya da bu şeylerin resimlerini ona gösteriyoruz. Örneğin eğer Mete'ye oyun parkına gitmeyi teklif edeceksek, ona oyun parkının fotoğrafını gösteriyoruz.

Mete sıkıldığında ya da bir şeylere sinirlendiğinde bazı garip davranışlar da yapıyor. Örneğin oturduğu yerde ileri geri sallanıyor ya da odanın içinde hiç durmadan geziniyor. Böyle durumlarda ona 'Dur', 'Yapma, 'Etme' gibi şeyler söylemenin ya da 'Neden böyle yapıyorsun?' diye sormanın hiçbir yararı yok. Bunun yerine, onun ilgisini başka bir şeye çekmeyi deniyoruz ve sabırla onun rahatlamasını bekliyoruz.

Mete'nin arkadaşlık etmeyi öğrenebilmesi için senin gibi bir oyun arkadaşına ihtiyacı var. Seninle belki hemen arkadaşlık kuramayacaktır. Ancak hepimiz biraz gayret edersek, eninde sonunda seni arkadaşı olarak kabul edecektir. Senin sayende Mete bazı oyunları oynamayı da öğrenebilir. Örneğin birlikte top oynayabilirsiniz, yapboz takabilirsiniz ya da basket atabilirsiniz. Sen kendi bildiğin oyunları da ona gösterebilirsin. Eğer annen ve baban izin verirse, Mete'nin oyun arkadaşı olmayı kabul eder misin?"

Yapacağınız açıklamalara ek olarak Tohum Otizm Vakfı tarafından hazırlanan çizgi filmler, oyun arkadaşı adayı çocukların ve anne babalarının otizmli bireyleri ve yetersizliğe sahip diğer bireyleri anlamalarını kolaylaştırabilir. Bu çizgi filmlerin birincisi "Beni Koşulsuzca Sevin" adını taşımakta olup, otizmli bir çocuğun çeşitli ortam ve durumlarda neler yaşadığını mizahi bir üslupla anlatmaktadır. 'Gökkuşağı Okulu' adlı diğer çizgi film ise bireysel farklılıkları renklerle benzerlikler kurarak açıklamakta ve çeşitli bireysel farklılıklara sahip akranlarla etkileşmeye yönelik öneriler sunmaktadır (www.tohumotizm.org.tr).

Oyun arkadaşlığının, otistik özellikler gösteren çocuklar kadar normal gelişim gösteren çocuklara da pek çok yararı olacaktır. Oyun arkadaşlığı, farklılığı olan bireylere karşı anlayış, empati ve hoşgörü geliştirmek için eşsiz bir fırsat sunar. Oyun arkadaşlığı sayesinde çocuklar çok çeşitli problem çözme becerileri de kazanırlar. Ayrıca oyun arkadaşları, başkaları için bir şeyler yapıyor olmanın hazzını tatma şansına sahip olurlar. Öte yandan çeşitli oyunlar oynayarak ve etkinlikler yaparak hoşça zaman geçirmeyi hangi çocuk istemez ki!

Oyun Arkadaşlığının Planlanması

Her şeyden önce, oyun arkadaşlığı düzenlemesinde hem otizmli çocuk hem de oyun arkadaşı için keyifli, yaşa uygun etkinlikler ve oyunlar belirlenmelidir. Bu amaçla oyun arkadaşı olmaya aday çocukların etkinlik, oyun ve araç gereç tercihleri; yani en çok ve en az tercih ettikleri etkinlik, oyun ve araç gereçler ayrıntılı olarak belirlenmelidir. Ayrıca oyun arkadaşı olacak çocuğun ve oyun arkadaşlığına katılacak çocuğun yaş grubundan olan otizm tanısına sahip olan ve olmayan başka çocukların ne tür etkinlik, oyun ve araç gereçlerden hoşlandıklarının bilinmesinde de yarar vardır.

Belirlenecek etkinlik ve oyunların farklı beceri alanlarını temsil etmesi sağlanmalıdır. Daha açık bir ifadeyle; masa başında, yerde ayakta vb. yapılabilecek ve evin çeşitli bölümlerinde bahçede oyun parkında vb. yürütülebilecek bir dizi etkinlik ve oyun planlanmalıdır. Ayrıca oyun arkadaşlığı için seçilecek etkinlik ve oyunlarda yer alacak araç gereçlerin olabildiğince çocuğun günlük yaşamından ve ev ortamından olmasında yarar vardır. Böylece oyun arkadaşlığında yer alan etkinliklerin diğer zamanlarda da kullanılma olasılığı artacaktır. Uygun olan durumlarda etkinlikler arasında ya da sonunda beslenmeye de yer verilmesi de hoş olacaktır. Böylece hem oyun arkadaşlığı uygulamasının sonunda doğal bir pekiştirme gerçekleşmiş olur; hem de otizmli çocuğun akranlarıyla birlikte bir şeyler yeme-içme becerilerinin gelişimine katkıda bulunulur.

Oyun arkadaşlığı için önceden planlanan etkinlikler arasına serbest etkinlikler serpiştirilmelidir. Örneğin bir ya da iki planlanmış etkinlik tamamlandıktan sonra 3-5 dakikalık bir serbest etkinlik fırsatı tanınabilir ve serbest etkinlik sırasında çocukların birbirlerinden bağımsız hareket etmelerine izin verilebilir. Ayrıca tram-

ÖZET, SONUÇ VE ÖNERİLER

Oyun, tüm çocuklar gibi otizmli çocuklar için de gelişimsel açıdan son derece önemlidir; ayrıca her çocuğun en temel haklarından biridir. Buna karşın, yetersizliği olan çocuklar bu haklarından tam olarak yararlanamamaktadır. Otizmli çocuklar oyun açısından en dezavantajlı gruplar arasındadır çünkü iletişim becerileri, sosyal beceriler, gözleyerek öğrenme, ortak dikkat vb. alanlarında önemli yetersizliklere sahiptirler. Ayrıca otistik özellikler gösteren her çocuğun kendine özgü pek çok davranış özelliği vardır. Dolayısıyla otizm tanılı çocukların her birine özgü akran etkileşimi ve oyun uygulamaları tasarlanması gerekir.

Otizmli çocuklara yönelik özel oyun düzenlemeleri eğitimciler, uzmanlar ya da anne babalar tarafından yapılabilir. Otizmli çocuklarda akran etkileşimini teşvik etmek amacıyla başvurulabilecek yöntemlerin başında oyun arkadaşlığı (play date) uygulaması gelir. Oyun arkadaşlığı; haftada birkaç kez, yaklaşık bir saat süreyle bir yetişkin gözetiminde ve önceden planlanmış etkinlikler çerçevesinde otizmli çocuğun normal gelişim gösteren bir akranıyla etkileşmesinin sağlanmasıdır. Oyun arkadaşlığı uygulaması, uygulamaya katılan her iki çocuğun da hem eğlenmesini hem de öğrenmesini hedefler. Otizmli çocuklara sağlanan akran etkileşimi fırsatlarının yararlarını gösteren çeşitli bilimsel araştırmalar bulunur.

Oyun arkadaşlığı uygulamasına başlamadan önce, otizmli çocuğa yaşça yakın bir oyun arkadaşı seçilir. Varsa, otizmli çocuğun kardeşlerinden de bu amaçla yararlanılabilir. Oyun arkadaşı olmaya en uygun adaylar; bu uygulama için istekli olan, dışa dönük, kurallara uymaya eğilimli ve yetişkinlerin dediklerini yapmaya hevesli çocuklardır. Oyun arkadaşı adayı çocuğu otizmin özelliklerine ve oyun arkadaşlığı uygulamasına ilişkin olarak bilgilendirmek gerekir.

Oyun arkadaşlığı uygulaması için etkinlik belirlerken, her iki çocuğun da ilgileri ve tercihleri kadar, akranlarının nelere ilgi duydukları da dikkate alınmalıdır. Belirlenecek etkinlik ve oyunların farklı beceri alanlarını temsil etmesi sağlanmalıdır. Oyun arkadaşlığı için önceden planlanan etkinlikler arasına serbest etkinlikler de serpiştirilmelidir. Belirlenen etkinlik ve oyunların iş birliğine dayalı olmasına, her iki çocuğun da katılımıyla ya da sıra almasıyla yürütülebilecek özellikte olmasına özen gösterilmelidir. Ayrıca oyun arkadaşıyla yürütülen etkinlikler sırasında sosyal becerilerin kazandırılması ve desteklenmesi için de olabildiğince fazla fırsatlar yaratılmalıdır.

Her oyun arkadaşlığı uygulamasından önce bir oyun arkadaşlığı planı hazırlanmalıdır. Otizmli çocuğun etkinlik akışını kavrayabilmesi amacıyla, hazırlanan oyun arkadaşlığı planının resim ve fotoğraflarla desteklenerek bir çizelgeye dönüştürülmesi ve bu çizelgenin oyun arkadaşlığının yürütüleceği ortama bulunması yararlı olacaktır.

Oyun arkadaşlığı uygulamasını yürütürken:

1. Her etkinliğin iki çocuğun da katılımıyla yürütülmesi sağlanır.
2. Yapılacak etkinlikler yetişkin tarafından anlatılır ve gösterilir.
3. Araç gereç paylaşımı teşvik edilir.

4. Yetişkin etkinlikler sırasında çocukların hemen gerisinde bulunur.
5. Yetişkin tarafından oyun arkadaşına gerekli ipuçları sunulur.
6. Yetişkin tarafından otizmli çocuğa gerekli ipuçları sunulur.
7. Yetişkin, çocukların uygun davranışlarını pekiştirip uygun olmayan davranışlarını olabildiğince göz ardı eder.
8. Yetişkin, etkinlikler sırasında gerekli müdahalelerde bulunur.
9. Yetişkin, olabildiğince anlaşılır şekilde ve çocuğun ilgisini çekecek özellikte konuşmaya özen gösterir.
10. Gerektiğinde etkinlik geçişlerinde ya da etkinlik içi basamaklarda görsel desteklerden yararlanılır.

OÇİDEP programı kapsamında eğitim almaya başlayan her otizmli çocuk için programın ilk altı ayı içinde oyun arkadaşlığı düzenlemesine yer verilmesini öneririz. Oyun arkadaşlığı, otizmli çocuğun bir okulöncesi eğitim kurumunda yarı zamanlı kaynaştırma eğitimi almasına da zemin hazırlayacaktır.

KAYNAKÇA

Ahern, W. H., MacDonald, R. Graff, R. B., ve Dube, W. V. (2007). Behavior analytic teaching procedures: Basic principles, empirically derived practices. P. Sturmey ve A. Fitzer (Editörler). *Autism spectrum disorders: Applied behavior analysis, evidence, and practice.* (s. 31-84). Austin, TX: Pro-ed.

Akmanoğlu-Uludağ, N., ve Batu, S. (2005). Teaching relative names to children with autism using simultaneous prompting. *Education and Training in Developmental Disabilities, 40,* 401-410.

Allen, K. D., ve Cowan, R. J. (2008). Naturalistic teaching procedures. J. K. Luiselli, D. C. Russo, W. P. Christian ve S. M. Wilczynski (Editörler), *Effective practices for children with* autism (s. 213-240). New York, NY: Oxford University Press.

Allen, M. L. (2009). Decoding representations: How children with autism understand drawings. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. *39*, 539-543.

Anan, R. M., Warner, L. J., McGillivary, J. E., Chong, I. M., ve Hines, S. J. (2008). Group intensive family training (GIFT) for preschoolers with autism spectrum disorders. *Behavioral Interventions, 23,* 165-180.

Anderson, S. R., vd. (1987). Intensive home-based early intervention with autistic children. *Education and Treatment of Children, 10,* 352-366.

ASHA (2006). Guidelines for speech-language pathologists in diagnosis, assessment, and treatment of ASD across the lifespan: Guidelines [www.asha.org/policy].

Azrin, N. H., ve Foxx, R. M. (1971). A rapid method of toilet training the institutionalized retarded. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *2*, 89-99.

Bainbridge, N., ve Myles, B. S. (1999). The use of priming to introduce toilet training to a child with autism. *Focus on Autism and Developmental Disabilities*, *14*, 106-109.

Barton, E. E., ve Pavilianis, R. (2012). Teaching pretend play to young children with autism. *Young Exceptional Children*, *15*, 5-17.

Barton, E. E., ve Wolery, M. (2008). Teaching pretend play to children with disabilities a review of the literature. *Topics in Early Childhood Special Education*, *28*, 109-125.

Barton, E. E., ve Wolery, M. (2010). Training teachers to promote pretend play in young children with disabilities. *Exceptional Children*, *77*, 85-106.

Benavides, C. A., ve Poulson, C. L. (2009). Task interspersal and performance of matching tasks by preschoolers with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders, 3,* 619-629.

Bibby, P., Eikeseth, S., Martin, N. T., Mudford, O. C., ve Reeves, D. (2001). Progress and outcomes for children with autism receiving parent-managed intensive interventions. *Research in Developmental Disabilities*, *22*, 425-447.

Bilmez, H., Tekin-İftar, H., ve Kırcaali-İftar, G. (2014). 'Teaching responding to joint attention to children with autism spectrum disorders'. ABAI Eighth Annual Autism Conference'da sunulan poster bildiri. Louisville, KY, ABD.

Birnbrauer, S. J., ve Leach, J. D. (1993). The Murdoch Early Intervention Program after 2 years. *Behaviour Change, 10*, 63-74.

Boisjoli, J. A., ve Matson, J. L. (2009). Principles of applied behavior analysis and language acquisition. A. Fitzer ve P. Sturmey (Editörler). *Language and Autism: Applied Behavior Analysis, Evidence, and Practice.* (s. 23-50). Austin, TX: Pro-ed.

Bondy, A., ve Frost, L. (2001). *A picture's worth: PECS and other visual communication strategies in autism.* Bethesda, MD: Woodbine House.

Boucher, J., ve Wolfberg, P. (2003). Editorial. *Autism, 7*, 339-346.

Boudreau, E., ve D'Entremont, B. (2010). Improving the pretend play skills of preschoolers with autism spectrum disorders: The effects of video modeling. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, *22*, 415-431.

Boyd, D. R., ve Corley, J. M. (2001). Outcome survey of early intensive behavioral intervention for young children with autism in a community setting. *Autism, 5*, 430-441.

Boyd, B. A., McDonough, S. G., ve Bodfish, J. W. (2012). Evidence-based behavioral interventions for repetitive behaviors in autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 42,* 1236-1248.

Brazelton, T. B., vd. (1999). Instruction, timeliness and medical influences affecting toilet training. *Pediatrics*, *103*, 1353-1358.

Bricker, D., ve Waddell, M. (2002). *AEPS assessment, evaluation and programming system for infants and children* (2. Baskı). Baltimore, MD: Paul H. Brookes.

Butter, M. E., Mulick, A. J., ve Metz, B. (2006). Eight case reports of learning recovery in children with pervasive developmental disorders after early intervention. *Behavioral Interventions, 21*, 227-243.

Cardon, T. A. (2008). *Top ten tips: A survival guide for families with children on the autism spectrum.* Overland Park, KS: Autism Asperger Publishing.

Chang, Y., Lee, M., Chou, L., Chen, S., ve Chen, Y. (2011). A mobile wetness detection system enabling teachers to toilet train children with intellectual disabilities in a public school setting. *Journal of Physical Disabilities*, *23*, 527-533.

Charlop-Christy, M. H. (2007). Social and interpersonal skills interventions for children with autism. *Newsletter, 30*(3) [www.abainternational.org/ABA/newsletter/vol303/Charlop-Christy.asp].

Charlop-Christy, M. H. (2008). *How to do incidental teaching*. Austin, TX: Pro-ed.

Charlop-Christy, M. H., ve Carpenter, M. H. (2000). Modified incidental teaching sessions: A procedure for parents to increase spontaneous speech in their children with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions, 2*, 98-112.

Charlop-Christy, M. H., Carpenter, M., Le, L., LeBlanc, L. A., ve Kellet, K. (2002). Using the Picture Exchange Communication System (PECS) with children with autism: Assessment of PECS acquisition, speech, social-communicative behavior, and problem behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis, 35*, 213-231.

Charman, T. (2003) Why is joint attention a pivotal skill in autism? *Philosophical Transactions of Royal Society B, 358,* 315-324.

Chasson, G. S., Harris, G. E., ve Neely, W. J. (2007). Cost comparison of early intensive behavioral intervention and special education for children with autism. *Journal of Child and Family Studies, 16,* 401-413.

Childress, D. C. (2011). Play behaviors of parents and their young children with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, *31*, 112-120.

Christensen, L., vd. (2010). Play and developmental outcomes in infant siblings of children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40, 946-957.

Cicero, F. R., ve Pfadt, A. (2002). Investigation of a reinforcement-based toilet training procedure for children with autism. *Research in Developmental Disabilities, 23*, 319-331.

Clevenger, T. M., ve Graff, R. B. (2005). Assessing object to picture and Picture to object matching as prerequisite skills for pictorial preference assessments. *Journal of Applied Behavior Analysis, 38,* 543-547.

Cohen, H., Amerine-Dickens, M., ve Smith, T. (2006). Early intensive behavioral treatment: replication of the UCLA Model in a community setting. *Developmental and Behavioral Pediatrics, 27*, 145-155.

Cooper, J. O., Heron, T. E., ve Heward, W. L. (2007). *Applied behavior analysis.* Upper Saddle River, NJ: Pearson-Prentice Hall.

Cunningham, A. B., ve Schreibman, L. (2008). Stereotypy in autism: The importance of function. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 2, 469-479.

Dawson, G., vd. (2004). Early social attention impairments in autism: Social orienting, joint attention, and attention in autism. *Developmental Psychology, 40,* 271–283.

Devlin, D. S., ve Harber, M. M. (2004). Collaboration among parents and professionals with discrete trial training in the treatment for autism. *Education and Training in Developmental Disabilities, 39*, 291-300.

Doğan, O. S., ve Tekin-İftar, E. (2002). The effects of simultaneous prompting on teaching receptively identifying occupations from picture cards. *Research in Developmental Disabilities, 23*, 237-252.

Dunlap, L. (2009). *An introduction to early childhood special education: Birth to age five.* Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.

Eikeseth, S., Smith, T., Jahr, E., ve Eldevik, S. (2002). Intensive behavioral treatment at school for 4- to 7-year-old children with autism. *Behavior Modification, 26*, 49-68.

Eikeseth, S., Smith, T., Jahr, E., ve Eldevik, S. (2007). Outcome for children with autism who began intensive behavioral treatment between ages 4 to 7: A comparison controlled study. *Behavior Modification, 31*, 264-278.

Eikeseth, S., Hayward, D., Gale, C., Gitlesen, J. P., ve Eldevik, S. (2009). Intensity of supervision and outcome for receiving early and intensive behavioral interventions: A preliminary study. *Research in Autism Spectrum Disorders, 3,* 67-73.

Eikeseth, S., Klintwall, L., Jahr, E., ve Karlsson, P. (2012). Outcome for children with autism receiving early and intensive behavioral intervention in mainstream preschool and kindergarten settings. *Research in Autism Spectrum Disorders, 6,* 829-835.

Eldevik, S., Eikeseth, S., Jahr, E., ve Smith, T. (2006). Effects of low-intensity behavioral treatment for children with autism and mental retardation**.** *Journal of Autism and Developmental Disorders, 36*, 211-224.

Eldevik, S., vd. (2009). Meta-analysis of early intensive behavioral intervention for children with autism. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 38,* 439–450.

Eldevik, S., vd. (2010). Using participant data to extend the evidence base for intensive behavioral intervention for children with autism. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities, 115*, 381-405.

Elias, N. C., Goyos, C. Saunders, M., ve Saunders, R. (2008). Teaching manual signs to adults with mental retardation using matching to sample procedures and stimulus equivalence. *The Analysis of Verbal Behavior, 24,* 1-13.

Fenske, E. C., Krantz, P. J., ve McClannahan, L. E. (2001). Incidental teaching: A non-discrete-trial teaching procedure. C. Maurice ve R. M. Foxx (Editörler) *Making a difference: Behavioral intervention for autism* (s. 75-82). Austin, TX: Pro-ed.

Fisher, W. W., Kodak, T., ve Moore, J. W. (2007). Embedding an identity matching task within a prompting hierarchy to facilitate acquisition of conditional discriminations in children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis, 40,* 489-499.

Foxx, R. M., ve Azrin, N. H. (1973). *Toilet training the retarded: A rapid program for day and nighttime independent toileting*. Champaign, IL: Research (Aktaran: Kroeger ve Sorensen-Burnworth, 2009).

Frea, W. D., ve McNerney, E. K. (2008). Early intensive applied behavior analysis for autism. J. K. Luiselli, D. C. Russo, W. P. Christian ve S. M. Wilczynski (Editörler), *Effective practice for children with autism: Educational and behavioral support interventions that work* (83-110). New York, NY: Oxford University Press.

Frost, L., ve Bondy, A. (1994). *The Picture Exchange Communication System training manual.* Newark, DE: Pyramid Educational Consultants.

Frost, L., ve Bondy, A. S. (2002). *The Picture Exchange Communication System training manual* (2. Baskı). Newark, NJ: Pyramid Educational Products.

Gerenser, J. (2013). The junction of joint attention and communicative or social competence. P. F. Gerhardt ve D. Crimmins (Editörler). *Social skills and adaptive behavior in learners with autism spectrum disorders* (s. 69-82). Baltimore, MD: Brookes.

Goldstein, H. (2002). Communication intervention for children with autism: A review of treatment efficacy. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 32,* 373-396.

Goldstein, H., ve Cisar, C. L: (1992). Promoting interaction during sociodramatic play: teaching scripts to typical preschoolers and classmates with disabilities. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *25*, 265-280.

Gowen, E., ve Hamilton, A. (2013). Motor abilities in autism: A review using a computational context. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. *43*, 323-344.

Granpeesheh, D., Tarbox, J., ve Dixon, D. R. (2009). Retrospective analysis of clinical records in 38 cases of recovery from autism. *Annals of Clinical Psychiatry, 21,* 195-204.

Green, G., Brennan, C. L., ve Fein, D. (2002). Intensive behavioral treatment for a toddler at high risk for autism. *Behavior Modification, 26*, 69-102.

Güleç-Aslan, Y., Kırcaali-İftar, G., ve Uzuner, Y. (2009). Otistik Çocuklar İçin Davranışsal Eğitim Programı (OÇİDEP) ev uygulamasının bir çocukla incelenmesi. *Özel Eğitim Dergisi, 10*(1), 1-25.

Harris, L. S., ve Handleman, S. J. (2000). Age and IQ at intake as predictors of placement for young children with autism: A four- to six-year follow-up*. Journal of Autism and Developmental Disorders, 30*, 137-142.

Hasting, P. R., ve Symes, D. M. (2002). Early intensive behavioral intervention for children with autism: Parental therapeutic self-efficacy. *Research in Developmental Disabilities, 23*, 332-341.

Hayward, D. W., Gale, C. M., ve Eikeseth, S. (2009). Intensive behavioral intervention for young children with autism: A research-based service model. *Research in Autism Spectrum Disorders, 3,* 571-580.

Hobson, R.P., Lee, A., ve Hobson, J.A. (2009). Qualities of symbolic play among children with autism a social-developmental perspective. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 39,* 12-22.

Honey, E., Leekam, S., Turner, M., ve McConachie, H. (2007). Repetitive behavior and play in typically developing children and children with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37, 1107-1115.

Howard, S. J., Sparkman, C. R., Cohen, H. G., Green, G., ve Stanislaw, H. (2005). A comparison of intensive behavior analytic and eclectic treatment for young children with autism. *Research in Developmental Disabilities, 26*, 359-383.

Hsieh, H., Wilder, D. A., ve Abellon, O. E. (2011). The effects of training on caregiver implementation of incidental teaching. *Journal of Applied behavior Analysis, 44,* 199-203.

Ingersoll, B. (2008). The social role of imitation in autism: Implications for the treatment of imitation deficits. *Infants and Young Children, 21,* 107-119.

Ingersoll, B., ve Schreiman, L. (2006). Teaching reciprocal imitation skills to young children with autism using a naturalistic behavioral approach: Effects on language pretend play, and joint attention. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *36*, 487-505.

Isaksen, J., ve Holth, P. (2009). An operant approach to teaching joint attention skills to children with autism. *Behavioral Interventions, 24*, 215–236.

Jacobson, J. W., Mulick, J. A., ve Green, G. (1998). Cost-benefit estimates for early intensive behavioral intervention for young children with autism: General model and single state case. *Behavioral Intervention, 13,* 201-226.

Johnson, E., ve Hastings R. P. (2001). Facilitating factors and barriers to the implementation of intensive home-based behavioural intervention for young children with autism. *Child: Care, Health and Development, 28,* 123-129.

Jolley, R. P., O'Kelly, R., Barlow, C. M., ve Jarrold, C. (2013). Brief report: Expressive drawing ability in children with autism. *British Journal of Developmental Psychology*, *31*, 143-149.

Jones, E. A., ve Carr, E. G. (2004). Joint attention in children with autism: Theory and intervention. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 19,* 13-26.

Jull, S, ve Mirenda, P. (2011). Parents as play date facilitators for preschoolers with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions, 13*, 17-30.

Kasari, C., Freeman, S., ve Paparella, T. (2006). Joint attention and symbolic play in young children with autism: a randomized controlled intervention study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *47*, 611–620

Kasari, C., Gulsrud, A. C., Wong, C., Kwon, S., ve Locke, J. (2010). Randomized controlled caregiver mediated joint engagement intervention for toddlers with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 40,* 1045-1056.

Keen, D., Brannigan, K. L., ve Cuskelly, M. (2007). Toileting raining for children with autism: The effects of video modeling. *Journal of Physical Disabilities, 19,* 291-303.

Kelly, S., Green, G., ve Sidman, M. (1998). Visual identity matching and auditory visual matching: A procedural note. *Journal of Applied Behavior Analysis, 31,* 237-243.

Kırcaali-İftar, G. (2003). *Otistik özellik gösteren çocuklara iletişim becerilerinin kazandırılması.* İstanbul: Ya-Pa.

Kırcaali-İftar, G., ve Odluyurt, S. (2012). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara iletişim becerilerinin kazandırılması. E. Tekin-İftar (Editör). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri* (327-365). Ankara: Vize Yayıncılık.

Kırcaali-İftar, G., Kurt, O., ve Ülke-Kürkçüoğlu, B. (2012). *Tohum Otizm Vakfı Matra Projesi Aile Rehberi.* İstanbul: Tohum Otizm Vakfı.

Kırcaali-İftar, G., Ülke-Kürkçüoğlu, B., Çetin, Ö., ve Ünlü, E. (2009). Intensive daytime toilet training of two children with autism: Implementing and monitoring systematically guarantees success! *International Journal of Early Childhood Special Education 1*, 117-126.

Koegel, R. L., ve Koegel, L. K. (2006). *Pivotal response treatments for autism.* Baltimore, Maryland: Brookes.

Koegel, L. K., ve LaZebnik, C. (2004). *Overcoming autism: Finding the answers, strategies, and hope that can transform a child's life.* Londra: Viking.

Koegel, R. L., Werner, G. A., Vismara, L. A., ve Koegel, L. K. (2005). The effectiveness of contextually supported play date interactions between children with autism and typically developing children. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, 30*, 93-102.

Kovshoff, H., Hastings, R. P., ve Remington, B. (2011). Two-year outcomes for children with autism after the cessation of early intensive behavioral intervention. *Behavior Modification, 35,* 427-450.

Kroeger, K., ve Sorensen, R. (2010). A parent training model for toilet training children with autism. *Journal of Intellectual Disability Research*, *54*, 556-567.

Kroeger, K. A., ve Sorensen-Burnworth, R. (2009). Toilet training individuals with autism and other developmental disabilities: A critical review. *Research in Autism Spectrum Disorders*, *3*, 607-618.

Kurt, O. (2010). Doğal öğretim yöntemleri. E. Tekin-İftar (Editör), *Davranış ve öğrenme sorunu olan çocukların eğitimi* (s. 162-179). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi AÖF Yayınları.

Kurt, O. (2011). Otistik özellikler gösteren çocuklara alıcı dil becerilerinin öğretiminde ayrık denemelerle öğretimin jestlerle ve jestsiz sunumunun karşılaştırılması. *Kuramda ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 11,* 1421-1444.

Kurt, O. (2012). Otizm spektrum bozukluğu ve bilimsel dayanaklı uygulamalar. E. Tekin-İftar (Editör). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri* (s. 77-116). Ankara: Vize Yayıncılık.

Lang, R., vd. (2010). The effects of an abolishing operation intervention component on play skills, challenging behavior, and stereotypy. *Behavior Modification*, *34*, 267-289.

Lantz, J. F., Nelson, J. M., ve Loftin, R. L. (2004). Guiding children with autism in play: Applying the integrated play group model in school settings. *Teaching Exceptional Children, 37*(2), 8-14.

Lawton, K., ve Kasari, C. (2013). Teacher implementation of joint attention. intervention in preschool classrooms: Fidelity and context. *Autism, 3,* 108.

Leaf, R., ve McEachin, J. (2012a). Matching (updated) [http://www.autismpartnership.com/sites/main/files/file-attachments/matching-updated_10-2012-final.pdf].

Leaf, R., ve McEachin, J. (2012b). Nonverbal imitation (updated) [http://www.autismpartnership.com/sites/main/files/file-attachments/nonverbal_imitation_0.pdf]

Leaf, R., ve Taubman, M. (2011). Why play and social skills? M. Taubman, R. Leaf ve J. McEachin (Editörler), *Crafting connections: Contemporary applied behavior analysis for enriching the social lives of persons with autism spectrum disorders* (s. 1-5). NY: DRL Books.

Leaf, R., Taubman, M. T., McEachin, J. J., Leaf, J. B., ve Tsuji, K. H. (2011). A program description of a community-based intensive behavioral intervention program for individuals with autism spectrum disorders. *Education and Treatment of Children, 34,* 259-285.

LeBlanc, L., Esch, J., Sidener, T., ve Firth A. (2006). Behavioral language interventions for children with autism: Comparing applied verbal behavior and naturalistic teaching approaches. *Analysis of Verbal Behavior, 22,* 49–60.

LeBlanc, L. A., Carr, J. E., Crossett, S. E., Bennett, C. M., ve Detweiler, D. D. (2005). Intensive outpatient behavioral treatment of primary urinary incontinence of children with autism. *Focus on Autism and Developmental Disabilities*, *20*, 98-105.

Ledford, J. R., ve Woley, M. (2011). Teaching imitation to young children with disabilities: A review of literature. *Topics in Early Childhood Special Education, 30,* 245-255.

Lifter, K., Mason, E. J., ve Barton, E. E. (2011). Children's play: where we have been we could go. *Journal of Early Intervention*, *33*, 281-297.

Lifter, K., Ellis, J., Cannon, B., ve Anderson, S. R. (2005). Developmental specificity in targeting and teaching play activities to children with pervasive developmental disorders. *Journal of Early Intervention*, *27*, 247-267.

Lifter, K. Sulzer-Azaroff, B., Anderson, S., ve Cowdery, G. (1993). Teaching play activities to preschool with disabilities: The importance of developmental considerations. *Journal of Early Intervention*, *17*, 139-159.

Lifter, K., Foster-Sanda, S., Arzamarski, C., Briesch, J., ve McClure, E. (2011). Overview of play: Its uses and importance in early intervention/early childhood special education. *Infants and Young Children*, *24*, 225-245.

Linder, T. (2008). *Transdisciplinary play-based intervention 2*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.

Lloyd, M., MacDonald, M., ve Lord. C. (2011). Motor skills of toddlers with autism spectrum disorders. *Autism*, *17*, 133-146.

Loftin, R.L., Odom, S.L., ve Lantz, J.F. (2008). Social interaction and repetitive motor behaviors. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 38,* 1124–1135.

Lovaas, O. I. (1987). Behavioral treatment and normal educational and intellectual functioning in young autistic children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 55*, 3-9.

Lovaas, O. I. (2003). *Teaching individuals with developmental delays: Basic intervention techniques.* Austin, Texas: Pro-ed.

Love, J. R., Carr, J. E., Almason, S. M., ve Petursdottir, A. I. (2009). Early and intensive behavioral intervention for autism: A survey of clinical practices. *Research in Autism Spectrum Disorders, 3,* 421-428.

Luiselli, J. K. (1997). Teaching toilet skills in a public school setting to a child with pervasive developmental disorders. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, *28*, 163-168.

Luiselli, J. K., Cannon, B. O., Ellis, J. T., ve Sisson, R. W. (2000). Home-based behavioral intervention for young children with autism/pervasive developmental disorder. *Autism, 4*, 426-438.

Lynch, S. (1998). Intensive Behavioral Intervention with a 7-year old girl with autism. *Autism, 2,* 181-197.

MacDonald, R. P. F. (2008). Hey, look, it's a train. E. Cipani (Editör), *Triumphs in early autism treatment* (s. 55-69). New York, NY: Springer.

MacDonald, R., Sacromone, S., Mansfield, R., Wiltz, K., ve Ahearn, W. (2009). Using video modeling to teach reciprocal pretend play to children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis, 42,* 43-55.

Magiati, I., Charman, T. ve Howlin, P. (2007). A two-year prospective follow-up study of community-based early intensive behavioral intervention and specialist nursery provision for children with autism spectrum disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 48,* 803-812.

McEachin, J., Smith, T., ve Lovaas, O. (1993). Long-term outcome for children with autism who received early intensive behavioral treatment. *American Journal on Mental Retardation, 97*, 359-372.

McGee, G. G., ve Daly, T. (2007). Incidental teaching of age-appropriate social phrases to children with autism. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, 32,* 112-123.

McGee, G. G., Morrier, M. J., ve Daly, T. (1999). An incidental teaching approach to early intervention for toddlers with autism. *JASH, 24*, 133-146.

Mirenda, P. (2001). Autism, augmentative communication, and assistive technology: What do we really know? *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 16,* 141–151.

Mobayed, K. L., Collins, B. C., Strangis, D., Schuster J., ve Hemmeter, M. L. (2000). Teaching parents to employ mand-model procedures to teach their children requesting. *Journal of Early Intervention, 23,* 165-179.

Mudford, O. C., Ford, E., ve Arnold-Saritepe, A. M. (2009). Efficacy of interventions to promote language. A. Fitzer ve P. Sturmey (Editörler). *Language and autism: Applied behavior analysis, evidence, and practice* (s. 3-21). Austin, TX: Pro-ed.

Mundy, P., ve Newell, L. (2007). Attention, joint attention, and social cognition. *Current Directions in Psychological Science, 16*, 269-274.

Mundy, P., Sullivan, L., ve Mastergeorge, A. (2009). A parallel distributed- processing model of joint attention, social-cognition and autism. *Autism Research, 2,* 2-21.

Naber, F. B., vd. (2008). Play behavior and attachment in toddlers with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *38*, 857-866.

NAC (National Autism Center) (2009). *The national autism center's national standards report*. Randolph, MA: National Autism Center.

Naoi, N., Tsuchiya, R., Yamamoto, J., ve Nakamura, K. (2008). Functional training for initiating joint attention in children with autism. *Research in Developmental Disabilities, 29,* 595-609.

Nuen, K. V., Kaerts, N., Wyndaele, J. J.,Vermandel, A., ve Hal, G. V. (2013). Parents' views on toilet training (TT): A quantitative study to identify the beliefs and attitudes of parents concerning TT article. *Journal of Child Health Care*, 1-10.

Nuzzolo-Gomez, R., Leonard, M. A., Ortiz, E., Rivera, C. M., ve Greer, R. D. (2002). Teaching children with autism to prefer books or toys over stereotypy or passivity, *Journal of Positive Behavior Interventions, 4*, 80-87.

Odom, S. L., Collet-Klingerberg, L., Rogers, S. J., ve Hatton, D. D. (2010). Evidence-based practices in interventions for children and youths with autism spectrum disorders. *Preventing School Failure*, *54*, 275-282.

Pelios, L. V., ve Sucharzewski, A. (2004). Teaching receptive language to children with autism: A selective overview. *The Behavior Analyst Today, 4,* 378-385.

Perry, A., vd. (2008). Effectiveness of Intensive Behavioral Intervention in a large, community-based program. *Research in Autism Spectrum Disorders, 2,* 621-642.

Perry, A., vd. (2011) Predictors of outcome for children receiving intensive behavioral intervention in a large, community-based program. *Research in Autism Spectrum Disorders, 5,* 592-603.

Perry, R., Cohen, I., ve DeCarlo, R. (1995). Case study: Deterioration, autism, and recovery in two siblings. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 34*, 232-237.

Peters-Scheffer, N., Didden, R., Korzilius, H., ve Sturmey, P. (2011). A meta-analytic study on the effectiveness of comprehensive ABA-based early intervention programs for children with Autism Spectrum Disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders, 5,* 60-69.

Pieterse, M., ve Treloar, R. (2007a). *Küçük Adımlar Gelişimsel Geriliği Olan Çocuklara Yönelik Erken Eğitim Programı 6. Kitap: Alıcı dil becerileri* (Çeviren: E. Tekin-İftar). İstanbul: Daktylos.

Pieterse, M., ve Treloar, R. (2007b). *Küçük Adımlar Gelişimsel Geriliği Olan Çocuklara Yönelik Erken Eğitim Programı 5. Kitap: Küçük kas becerileri* (Çeviren: E. Tekin-İftar). İstanbul: Daktylos.

Post, A. R., ve Kirkpatrick, M. A. (2004). Toilet training for a young boy with pervasive developmental disorders. *Behavioral Interventions*, *19*, 45-50.

Poulson, C. L. (2009). Behavioral theory and language acquisition. A Fitzer ve P. Syurmey (Editörler), *Language and autism: Applied behavior analysis, evidence, and practice* (s. 51-77). Austin, TX: Pro-ed.

Preis, J. (2006). The effects of picture communication symbols on the verbal comprehension of commands by young children with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 21,* 194-210.

Prelock, P. A., Paul, R., ve Allen, E. M. (2011). Evidence based treatments in communication for children with autism spectrum disorders. B. Reichow, P. Doehring, D. V. Cicchetti ve F. R. Volkmar (Editörler). *Evidence-based practices and treatments for children with autism.* (s. 93-170). New York, NY: Springer.

Prendeville, J., Prelock, P. A., ve Unwin, G. (2006). Peer play interventions to support the social competence of children with autism spectrum disorders. *Seminars in Speech and Language, 27*(1), 32-46.

Provost, B., Lopez, B. R., ve Heimeri, S. (2007). A comparison of motor delays in young children: Autism spectrum disorder, developmental delay, and developmental concerns. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. *37*, 321-328.

Quill, K. (1997). Instructional considerations for young children with autism: A rationale for visually cued instruction. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 27,* 697–714.

Rapp, J. T., ve Vollmer, T. R. (2005). Stereotypy I. A review of behavioral assessment and treatment. *Research in Developmental Disabilities, 26,* 527-547.

Reichow, B., ve Volkmar, F. R. (2010). Social skills interventions for individuals with autism: Evaluation for evidence-based practices within a best evidence framework. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 40,* 149-166.

Reichow, B., ve Wolery, M. (2009). Comprehensive synthesis of early intensive behavioral interventions for young children with autism based on the UCLA young autism project model. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 39,* 23–41.

Remington, B. vd. (2007). Early intensive behavioral intervention: Outcomes for children with autism and their parents after two years. *American Journal on Mental Retardation, 112,* 418–438.

Rinald, K., ve Mirenda, P. (2012). Effectiveness of a modified rapid toilet training workshop for parents of children with developmental disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, *33*, 933-943.

Rocha, M. L., Schreibman, L., ve Stahmer, A. C. (2007). Effectiveness of training parents to teach joint attention in children with autism. *Journal of Early Intervention, 29*, 154–172.

Rodman, J. L., vd. (2010). Efficacy of brief quantitative measures of play for screening for autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *40*, 325-333.

Rogers, S. J., ve Dawson, G. (2010a). *Early Start Denver Model for young children with autism: Promoting language, learning, and engagement.* New York, NY: Guilford Press.

Rogers, S. J., ve Dawson, G. (2010b). *Early Start Denver Model curriculum checklist for young children with autism.* New York, NY: The Guildford Press.

Rogers, S. J., Dawson, G., ve Vismara, L. A. (2012). *An early start for your child with autism: Using everyday activities to help kids connect, communicate, and learn.* New York, NY: Guilford Press.

Rogers-Warren, A., ve Warren, S. (1980). Mand for verbalization: Facilitating the generalization of newly trained language in children. *Behavior Modification, 4,* 230-245.

Rosenberg, N., ve Boulware, G. (2005). Play dates for young children with autism and other disabilities. *Young Exceptional Children, 8,* 11-20.

Sallows, O. G., ve Graupner, D. T. (2005). Intensive behavioral treatment for children with autism: four-year outcome and predictors. *American Journal on Mental Retardation, 110*, 417-438.

Sancho, K., Sidener, T. M., Reeve, S. A., ve Sidener, D. W. (2010). Two variations of video modeling interventions for teaching play skills to children with autism. *Education and Treatment of Children, 33*, 421-442.

Schertz, H. H., ve Odom, S. L. (2007). Promoting joint attention in toddlers with autism: A parent-mediated developmental model. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 37,* 1562–1575.

Scheuermann, B., ve Webber, J. (2002). *Autism: Teaching does make a difference.* Australia: Wadsworth Thomson Learning.

Schlosser, R. W., ve Wendt, O. (2008). Augmentative and alternative communication intervention for children with autism: A systematic review. J. K. Luiselli, D. C. Russo, W. P. Christian ve S. M. Wilczynski (Editörler). *Effective practices for children with autism: educational and behavioral support interventions that work.* (325-389). New York, NY: Oxford University Press.

Sheinkopf, J. S., ve Siegel, B. (1998). Home-Based behavioral treatment of young children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 28*, 15-23.

Sheppard, E., Ropar, D., ve Mitchell, P. (2009). Autism and dimensionality: Differences between copying and drawing tasks. *Journal of Autism and Developmental Disorders. 39,* 1039-1046.

Sigafoos, J., O'Reilly, M. F., Schlosser, R. W., ve Lancioni, G. E. (2007). Communication intervention. P. Sturmey ve A. Fitzer (Editörler). *Autism spectrum disorders: Applied behavior analysis, evidence, and practice.* (s. 151-185). Austin, TX: Pro-ed.

Smith, I. M., ve Bryson, S. E. (2007). Gesture imitation in autism: II. Symbolic gestures and pantomimed object use. *Cognitive Neuropsychology, 24,* 679-700.

Smith, T., Buch, A. G., ve Gamby, E.T. (2000). Parent-directed, intensive early intervention for children with pervasive developmental disorder. *Research in Developmental Disabilities, 21,* 297-309.

Smith, T., Groen, D. A., ve Wynn, W. J. (2000). Randomized trial of intensive early intervention for children with pervasive developmental disorder. *American Journal on Mental Retardation, 105*, 269-285.

Smith, T., Eikeseth, S., Klevstrand, M., ve Lovaas, O. I. (1997). Intensive behavioral treatment for preschoolers with severe mental retardation and pervasive developmental disorders. *American Journal on Mental Retardation, 102*, 238-249.

Spradlin, J. E., ve Simon, J. L. (2011). Stimulus control and generalization. W. W. Fisher, C. C. Piazza ve H. S. Roane (Editörler). *Handbook of applied behavior analysis* (s. 76-91). New York, NY: Guilford Press.

Stahmer, A. C. (1995). Teaching symbolic play skills to children with autism using pivotal response training. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *25*, 123-141.

Stahmer, A. C. (1999). Using pivotal response training to facilitate appropriate play in children with autistic spectrum disoders. *Child, Language, Teaching and Therapy*, *15*, 29-40.

Stoelb, M., vd. (2004). Predicting responsiveness to treatment of children with autism: A retrospective study of the importance of physical dysmorphology. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 19*, 66-77.

Stone, W. L., ve Yoder, P. J. (2001). Predicting spoken language level in children with autism spectrum disorders. *Autism, 5,* 341–361.

Sturmey, P., ve Fitzer, A. (2009). Language problems in autism spectrum disorders. A. Fitzer ve P. Sturmey (Editörler). *Language and autism: Applied behavior analysis, evidence, and practice.* (s. 3-21). Austin, Texas: Pro-ed.

Suppo, J. L., ve Mayton, M. R. (2012). A portable potty plan for children with autism. *Young Exceptional Children*, *15*, 3-16.

Sutera, S., vd. (2007). Predictors of optimal outcome in toddlers diagnosed with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 37*, 98-107.

Symes, D. M., Remington, B., Brown, T., ve Hastings, R. P. (2006). Early intensive behavioral intervention for children with autism: therapists' perspectives on achieving procedural fidelity. *Research in Developmental Disabilities, 27,* 30-42.

Taubman, M., Rafuse, J., Leaf, J., ve Leaf, R. (2011). True friendships. M. Taubman, R. Leaf ve J. McEachin (Editörler), *Crafting connections: Contemporary applied behavior analysis for enriching the social lives of persons with autism spectrum disorders* (s. 51-57). New York, NY: DRL Books.

Taylor, B. (2010). Joint attention workshop. Eskişehir.

Taylor, B. A., ve Hoch, H. (2008). Teaching children with autism to respond to and initiate bids for joint attention. *Journal of Applied Behavior Analysis, 41*, 337–391.

Tager-Flusberg, H., Paul, R., ve Lord, C. (2005). Language and communication in autism. F. R. Volkmar, R. Paul, A. Klin ve D. Cohen (Editörler). *Handbook of autism and pervasive developmental disorders, Volume 1: Diagnosis, Development, Neurobiology, and behavior.* (s. 335-364). Somerset, NJ: John Wiley and Sons.

Takeuchi, K., Kubota, H., ve Yamamoto, J. (2002). Intensive supervision for families conducting home-based behavioral treatment for children with autism in Malaysia. *Japanese Journal of Special Education, 39, 155–164.*

Tekin-İftar, E. (Editör) (2013). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri* (2. Baskı). Ankara: Vize Yayıncılık.

Tekin, E., ve Kırcaali-İftar, G. (2002). Comparison of the effectiveness and efficiency of two response prompting procedures delivered by sibling tutors. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities, 37*, 283-299.

Tekin-İftar, E., ve Kırcaali-İftar, G. (2013). *Özel eğitimde yanlışsız öğretim yöntemleri*. Ankara: Vize Yayıncılık.

Tekin, E., Kurt, O., ve Acar, G. (2008). Enhancing instructional efficiency through generalization and instructive feedback. *International Journal of Special Education, 23,* 147-158.

Tekin-İftar, E., Kurt, O. ve Çetin, Ö. (2011). Yüksek ve düşük düzeyde uygulama güvenirliğiyle sunulan sabit bekleme süreli öğretimin öğrenme üzerindeki etkilerinin karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 11,* 363-381.

Thorp, D. M., Stahmer, A. C., ve Schreibman, L. (1995). Effects of sociodramatic play training on children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *25*, 265-282.

Utah State University, Center for Persons with Disabilities (2003). *Project SPIES for parents* [http://www.spiesforparents.cpd.usu.edu].

Ülke-Kürkçüoğlu, B. (2012). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara oyun becerilerinin öğretimi. E. Tekin-İftar (Editör) *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri* (423-471). Ankara: Vize Yayıncılık.

Vanderbilt Kennedy Center (2012). *No-tech and low-tech AAC for children with autism spectrum disorders (ASD): A guide for parents* [kc.vanderbilt.edu/kennedy_files/AACChildrenwithASD-April12.pdf].

Vanvuchelen, M., Roeyers, H., ve De Weerdt, W. (2011). Imitation assessment and its utility to the diagnosis of autism: Evidence from consecutive clinical preschool referrals for suspected autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 41,* 484-496.

Warren, Z., vd. (2011). A systematic review of early intensive intervention for autism spectrum disorders. *Pediatrics, 127,* 1303-1311.

Warren, S., McQuarter, R., ve Rogers-Warren, A. (1984). The effects of mands and models on the speech of unprogressive language delayed preschool children. *Journal of Speech and Hearing Disorders, 49*, 43-52.

Waters, C. F., Dickens, M. A., Thurston, S. W., Lu, X., ve Smith, T. (2018/2020). Sustainability of early intensive behavioral intervention for children with autism spectrum disorder in a community setting. *Behavior Modification, 44,* 3-26.

Webber, J., ve Scheuermann, B. (2008). *Educating students with autism: A Quick start manual.* Austin, TX: Pro-ed.

Weiss, J. M. (1999). Differential rates of skill acquisition and outcomes of early intensive behavioral intervention for autism. *Behavioral Interventions, 14*, 3-22.

Weiss, M. J., ve Delmolino, L. (2006). The relationship between early learning rates and treatment outcome for children with autism receiving intensive home-based applied behavior analysis. *The Behavior Analyst Today, 7,* 96 –107

Weiss, M. J., LaRue, R. H., ve Newcomer, A. (2009). Social skills and autism: Understanding and addressing the deficits. J. L. Matson (Editör). *Applied behavior analysis for children with autism spectrum disorders* (s. 129-144). New York, NY: Springer.

Wendt, O. (2009). Research on the use of manual signs and graphic symbols in autism spectrum disorders: A systematic review. P. Mirenda ve T. Iacono (Editörler), *Autism spectrum disorders and AAC* (s. 83-139). Baltimore, MD: Brookes.

Whalen, C., ve Schreibman, L. (2003). Joint attention training for children with autism using behavior modification procedures. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 44,* 456–468.

Whalen, C., Schreibman, L., ve Ingersoll, B. (2006) The colllateral effects of joint attention training on social initiations, positive affect, imitation, and spontaneous speech for young children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 36*, 655-664.

Whitebread, D., Coltman, P., Jameson, H., ve Lander, R. (2009). Play, cognition and self-regulation: what exactly are children learning when they learn through play? *Educational and Child Psychology*, *26*, 40-52.

Williams, J. H. G., Whiten, A., ve Singh, T. (2004). A systematic review of action imitation in Autistic Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 34,* 285-299.

Wolfberg, P. J. (1999). *Play and imagination in children with autism*. New York, NY: Teachers College Press.

Wolfberg, P. J. (2003). *Peer play and the autism spectrum: The art of guiding children's socialization and imagination.* Overland Park, KS: Autism Asperger Publishing.

www.autisminternetmodules.org

www.teacch.com/toilet.htm

www.tohumotizm.org.tr

www.tohumotizmportali.org

www.unicef.org/turkey/crc/_cr23b.html

Yavuzer, H. (1995). *Resimleriyle çocuk: Resimleriyle çocuğu tanıma* (5. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yoder, P. J., ve McDuffie, A. S. (2006). Treatment of responding to and initiating joint attention. T. Charman (Editör), *Social and communication development in autism spectrum disorders; Early identification, diagnosis, and intervention* (s. 117-142). New York, NY: Guilford Publications.

Zachor, D. A., Ben-Itzchak, E., Rabinovich, A. L., ve Lahat, E. (2007). Change in autism core symptoms with intervention. *Research in Autism Spectrum Disorders, 1*, 304-317.

Zirpoli, T. J., ve Melloy, K. J. (1997). *Behavior management: Application for teachers and parents* (2. Baskı). Columbus, OH: Merrill-Prentice Hall.

OTİSTİK ÇOCUKLAR İÇİN DAVRANIŞSAL EĞİTİM PROGRAMI

FORMLARI

7. Baskı

Gönül Kırcaali İftar

Ankara
2025

OTİSTİK ÇOCUKLAR İÇİN DAVRANIŞSAL EĞİTİM PROGRAMI FORMLARI

Gönül Kırcaali İftar /*ORCID: 0000-0001-7061-4364*

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

Yayıncı Sertifika No	: 49260
Matbaa Sertifika No	: 49363
ISBN	: 978-625-5525-10-9
e-ISBN	: 978-605-170-947-5
ROR	: 01ek5g375
ISNI	: 0000000485146649
Kapak Tasarımı	: Anı Yayıncılık
Mizanpaj	: Anı Yayıncılık
Baskı	: Sözkesen Matbaacılık
Adres	: İvedik OSB 1518. Sokak Mat-Sit İş Mrk. No: 2/40 Yenimahalle-ANKARA
Tel	: 0 312 395 21 10

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

Kırcaali İftar, Gönül

OTİSTİK ÇOCUKLAR İÇİN DAVRANIŞSAL EĞİTİM PROGRAMI FORMLARI
Anı Yayıncılık, 7. Baskı, Ankara/Türkiye
2025, vi + 58 Sf, 21 x 28 cm

ISBN : 978-625-5525-10-9
e-ISBN : 978-605-170-947-5
ROR : 01ek5g375
ISNI : 0000000485146649

Özel Eğitim Eğitim, Otizm
Pekiştireç Değerlendirme Formu, Temel Taklit Becerileri, Blok Dizaynı Becerileri, Eşleme Becerileri, Sınıflama Becerileri
Oyun Becerileri, Fırsat Öğretimi, Ortak Dikkat, Tuvalet Eğitimine Hazırlık, Çizim Yapma

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

A harfinin evrimi

İÇİNDEKİLER

Yazar Hakkında v

Pekiştireç Değerlendirme Formu 3
OÇİDEP-İZ 4
OÇİDEP-İZ Grafiği 9
Temel Taklit Becerileri 10
Blok Dizaynı Becerileri 16
Eşleme Becerileri 17
Sınıflama Becerileri 25
Alıcı Dil Becerileri 30
Adı Söylenen Nesneyi Belirleme Becerileri 33
Adı Söylenen Eylemi Belirleme Becerileri 35
İşitilen Sesin Kaynağını Belirleme Becerileri 37
Oyun Becerileri 38
Fırsat Öğretimi 45
PECS 46
Ortak Dikkat 48
Tuvalet Eğitimine Hazırlık 49
Çizim Yapma 54

YAZAR HAKKINDA

Prof. Dr. Gönül Kırcaali İftar

1962 yılında Eskişehir'de doğdu. Orta öğrenimini 1980 yılında Eskişehir Anadolu Lisesi'nde tamamladıktan sonra 1984 yılında Boğaziçi Üniversitesi'nden psikoloji alanında lisans, 1987 yılında Anadolu Üniversitesi'nden özel eğitim alanında yüksek lisans, 1992 yılında ise Toronto Üniversitesi'nden özel eğitim alanında doktora derecesi aldı. 1985-2007 yılları arasında Anadolu Üniversitesi'nde öğretim elemanı olarak görev yaptı. 1993 yılında Anadolu Üniversitesi'nde kurulan Engelliler Araştırma Enstitüsü'ne müdür olarak atandı ve 14 yıl bu görevi sürdürdü. 2001 yılında özel eğitim alanında profesör unvanını aldı. 2007 yılında Anadolu Üniversitesi'nden emekli oldu. Halen Maltepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü'nde öğretim üyesi olarak görev yapmaktadır.

FORMLAR

Pekiştireç Değerlendirme Formu

Olası	Denemeler																														Toplam
Pekiştireçler	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	(+/x)

Notar:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

OÇİDEP-İZ:

Otistik Çocuklar için Davranışsal Eğitim Programı

İzleme Aracı

OÇİDEP-İZ, öğrenci OÇİDEP'e başlamadan hemen önce, OÇİDEP'te öğretilmesi planlanan temel beceriler açısından başlama düzeyini belirlemeyi; altı ayda bir aynı değerlendirmeyi yineleyerek ve önceki düzeylerle karşılaştırarak da öğrencinin gösterdiği ilerlemeleri izlemeyi hedeflemektedir.

OÇİDEP-İZ'de şu beceri alanları yer almaktadır:

- Eşleme
- Sözel Olmayan Taklit
- Alıcı Dil
- İfade Edici Dil

OÇİDEP-İZ uygulanırken şu noktalara dikkat edilmesi gerekir:

- Beceri alanlarının hangi sırayla değerlendirileceği, çocuğun özelliklerine göre belirlenir.
- Yönerge verilmeden önce çocuğun dikkatinin öğretmene yönelik olduğundan emin olunur.
- Yönerge bir kez verilir; 4 saniye içinde çocuktan tepki gelmezse bir kez daha yinelenir.
- Yönerge verilirken çocuğun adı kullanılabilir.
- Doğru tepkiler sosyal pekiştirmeyle pekiştirilir.
- Çocuğun ilgisi dağıldığında değerlendirmeye ara verilir ve daha sonra kalınan yerden devam edilir.

OÇİDEP-İZ uygulanırken kullanılacak yönergelerin ve araçların tanıtımı ile doğru tepki tanımları, değerlendirme formlarında yer almaktadır.

Eşleme

Çocuk: _____ Tarih: ___ / ___ / ___

Değerlendirici: _____

Doğru Tepki: 4 saniye içinde doğru nesneye uzanmak, nesneye dokunmak, nesneyi ele almak, nesnenin üzerine eşi koymak ve/veya nesneyi öğretmene vermek.

1. Bir kalem, bir küp ve bir bardak masaya konur. Öğretmen de küpün aynısından bir tane elinde tutar ya da çocuğun eline verir. Çocuğa bu küpü göstererek "Bunun aynısını ver/bul/göster" der. Çocuğun tepkisini 4 saniye bekler ve kaydeder.

[ ] Doğru Tepki [ ] Yanlış Tepki / Tepki Yok

2. Aynı nesneden bir tane kırmızı, bir tane sarı ve bir tane mavi masaya konur. Öğretmen de kırmızı nesnenin aynısından bir tane elinde tutar ya da çocuğun eline verir. Çocuğa bu nesneyi göstererek "Bunun aynısını ver/bul/göster" der. Çocuğun tepkisini 4 saniye bekler ve kaydeder.

[ ] Doğru Tepki [ ] Yanlış Tepki / Tepki Yok

3. Bir çorap, bir kaşık ve bir Lego parçası masaya konur. Öğretmen de çorabın aynısından bir tane elinde tutar ya da çocuğun eline verir. Çocuğa bu çorabı göstererek "Bunun aynısını ver/bul/göster" der. Çocuğun tepkisini 4 saniye bekler ve kaydeder.

[ ] Doğru Tepki [ ] Yanlış Tepki / Tepki Yok

4. Bir küçük oyuncak araba, bir küçük oyuncak bebek ve bir küçük oyuncak hayvan masaya konur. Öğretmen de arabanın aynısından bir tane elinde tutar ya da çocuğun eline verir. Çocuğa bu arabayı göstererek "Bunun aynısını ver/bul/göster" der. Çocuğun tepkisini 4 saniye bekler ve kaydeder.

[ ] Doğru Tepki [ ] Yanlış Tepki / Tepki Yok

5. Aynı renkte bir tane çok büyük, bir tane orta boy ve bir tane de çok küçük eş nesne masaya konur. Öğretmen de küçük nesnenin aynısından bir tane elinde tutar ya da çocuğun eline verir. Çocuğa bu nesneyi göstererek "Bunun aynısını ver/bul/göster" der. Çocuğun tepkisini 4 saniye bekler ve kaydeder.

[ ] Doğru Tepki [ ] Yanlış Tepki / Tepki Yok

Sözel Olmayan Taklit

Çocuk: _____ Tarih: ___ / ___ / ___

Değerlendirici: _____

Doğru Tepki: Öğretmenin model olarak gösterdiği davranışı 4 saniye içinde tam ya da kısmi olarak yapmak.

1. Öğretmen el sallar ve çocuğa "Böyle yap"' diyerek 4 saniye bekler. Bekleme süresi boyunca öğretmen model olmaya devam eder. Bekleme süresinin sonunda çocuğun tepkisini kaydeder.

[ ] Doğru Tepki [ ] Yanlış Tepki / Tepki Yok

2. Öğretmen parmaklarının ucuyla kendi burnuna dokunur ve çocuğa "Böyle yap" diyerek 4 saniye bekler. Bekleme süresi boyunca öğretmen model olmaya devam eder. Bekleme süresinin sonunda çocuğun tepkisini kaydeder.

[ ] Doğru Tepki [ ] Yanlış Tepki / Tepki Yok

3. Öğretmen alkış yapar ve çocuğa "Böyle yap" diyerek 4 saniye bekler. Bekleme süresi boyunca öğretmen model olmaya devam eder. Bekleme süresinin sonunda çocuğun tepkisini kaydeder.

[ ] Doğru Tepki [ ] Yanlış Tepki / Tepki Yok

4. Öğretmen iki ayağı üzerinde zıplar ve çocuğa "Böyle yap" diyerek 4 saniye bekler. Bekleme süresi boyunca öğretmen model olmaya devam eder. Bekleme süresinin sonunda çocuğun tepkisini kaydeder.

[ ] Doğru Tepki [ ] Yanlış Tepki / Tepki Yok

5. Öğretmen bir eliyle masaya vurur ve çocuğa "Böyle yap" diyerek 4 saniye bekler. Bekleme süresi boyunca öğretmen model olmaya devam eder. Bekleme süresinin sonunda çocuğun tepkisini kaydeder.

[ ] Doğru Tepki [ ] Yanlış Tepki / Tepki Yok

Yeni Baskıya Neden Gereksinim Var?

***Öğrenme ve Bellek: Temel İlkeler, Süreçler ve İşlemler* kitabının yeni baskısını neden almalıyım diyorsanız, işte size almanız için birkaç neden!**

- 1. Bölüme işlevsel öğrenme, uyum sağlamaya yönelik evrimsel yaklaşım konularıyla ilgili yeni bir bölüm eklenmiştir.
- 2. Bölüme korku durumunda artırılmış korku tepkisi ve bunun travma sonrası stres bozukluğundaki uygulamalarıyla ilgili yeni bir bölüm eklenmiştir.
- 3. Bölüm, beyinde göz kırpma koşullama döngüsünün açıklanması; davranışsal tıp ve vücuda yerleştirilen ve elektrik şoku verme yoluyla kalp atım hızını yavaşlatan aktif tıbbi cihazlar ile korku koşullaması; bir terapi olarak sönme ve sönmeden sonra meydana gelen koşullu yeniden canlanma tepkilerini de içerecek biçimde güncellenmiştir.
- 4. Bölüme hırsızlık alışkanlığı, davranışsal ekonomilerle hayvan eğitimi ve davranış şekillendirme konusunda iki yeni kutu eklenmiştir.
- 5. Bölüme kaçınmanın öğrenilmesine işlevsel yaklaşım konulu yeni bir bölüm ile korkunun öğrenilmesinde *amigdala*nın rolü, nörobilimsel açıklama ve öğrenme kuramı ışığında, evcil hayvan eğitimi sistemlerinin tartışıldığı bölümler eklenmiştir.
- 6. Bölüme çağrışım çiftleri öğrenme konusunda yeni araştırma örnekleri eklenmiştir.
- 7. Bölüme bellek anormallikleri başlığı altında kimlik kaybı bozukluklarının tartışıldığı yeni bir bölüm eklenmiştir.
- 8. Bölüm, çalışma belleği ve bilinçlilik, çalışma belleğinde bireysel farklılıklar gibi yeni bölümlerin eklenmesiyle önemli ölçüde genişletilmiştir.
- 9. Bölüme test etme etkisi ve en uygun uzamsal aralık olmak üzere iki yeni bölüm ile nöro-etik ve yapay bellek konularında yeni bir kutu eklenmiştir.
- 10. Bölüme sağlamlaştırma kuramı, yeniden sağlamlaştırma ve yanlış bellek (Deese-Roediger-McDermott paradigması) konularıyla ilgili yeni bölümler eklenmiştir.
- 11. Bölüme labirent öğrenme ve beyin, motor becerilerde meta biliş gibi yeni bölümler ile davranış ve bellekle ilgili tartışmaları içeren bölümler eklenmiştir.
- 12. Bölüme öğrenmenin genetiği, mnemonistler ve öğrenme stilleri hakkında yeni çalışmalar eklenmiştir.

Öğrenme ve Bellek

Öğrenme ve Bellek

Temel İlkeler, Süreçler ve İşlemler

Learning & Memory

Basic Principles, Processes, and Procedures

Fourth Edition

W. Scott Terry
University of North Carolina-Charlotte

Çeviri Editörü
Prof. Dr. Banu CANGÖZ TAVAT

6. Baskı

Ankara
2025

Öğrenme ve Bellek

Temel İlkeler, Süreçler ve İşlemler
Çeviri Editörü: Prof. Dr. Banu CANGÖZ TAVAT

Learning & Memory
Basic Principles, Processes, and Procedures
Fourth Edition
W. Scott Terry
University of North Carolina-Charlotte

©Tüm Hakları Saklıdır.
Bu kitabın Türkiye'deki basım, yayın ve satış hakları Anı Yayıncılık Eğitim ve Danışmanlık San. Tic. Ltd. Şti.'ne aittir. Anılan kuruluşun izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri herhangi bir bilgi depo-lama ve erişim sistemiyle, mekanik, elektronik, fotokopi, manyetik veya başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, aktarılamaz, dağıtılamaz. Taylor & Francis Group bünyesinde yer alan Routledge tarafından yayınlanan W. Scott Terry'in Learning & Memory Basic Principles, Processes, and Procedures kitabının 4. Baskısından tercüme edilmiştir.

Published 2016 by Routledge
2 Park Square, Milton Park, Abingdon, Oxon OX14 4RN
711 Third Avenue, New York, NY, 10017, USA
Routledge is an imprint of the Taylor & Francis Group, an informa business
Copyright © 2009, 2006, 2003, 2000 Taylor & Francis. All rights reserved.

©All right reserved. No part of this book may be reprinted or reproduced or utilised in any form or by any electronic, mechanical, or other means, now known or hereafter invented, including photocopying and recording, or in any information storage or retrieval system, without permission in writing from the publishers.

Yayıncı Sertifika No	: 49260
Matbaa Sertifika No	: 49363
ISBN	: 978-605-170-209-4
e-ISBN	: 978-625-5525-13-0
ROR	: 01ek5g375
ISNI	: 0000000485146649
Kapak Tasarımı	: Kezban Kılıçoğlu
Mizanpaj	: Kezban Kılıçoğlu
Baskı	: Sözkesen Matbaacılık
Adres	: İvedik OSB 1518. Sokak Mat-Sit İş Mrk. No: 2/40 Yenimahalle-ANKARA
Tel	: 0 312 395 21 10

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

Terry, W. Scott, Learning & Memory. Basic Principles, Processes, and Procedures
Öğrenme ve Bellek, Temel İlkeler, Süreçler ve İşlemler
Çeviri Editörü: CANGÖZ TAVAT, Banu
Anı Yayıncılık, Ankara/Türkiye
6. Baskı (4. Baskısından tercüme edilmiştir),
2025, xxvi + 574 Sf. 16x24 cm

ISBN	: 978-605-170-209-4
e-ISBN	: 978-625-5525-13-0
ROR	: 01ek5g375
ISNI	: 0000000485146649

Psikoloji, Eğitim
Psikoloji, Bellek, Öğrenme, Sözel Öğrenme, Eğitim, Klasik Koşullama, Araçsal Koşullama, İnsan Belleği, Kodlama, Uzamsal Öğrenme, Bireysel Farklılıklar, Kısa Süreli Hatırlama

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

A harfinin evrimi

Karım Lorraine Pieersanti Terry'ye

ve

Babam William Smith Terry'nin anısına

ÇEVİRENLER

1. Bölüm Giriş
Prof. Dr. Banu CANGÖZ TAVAT
ORCID: 0000-0003-2213-3261
Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü, Ankara

2. Bölüm Alışma ve Diğer Uyaran Öğrenme Türleri
Dr. Öğr. Üyesi Hasan BAHÇEKAPILI
ORCID: 0000-0002-2056-9718
İstanbul MedipolÜniversitesi Psikoloji Bölümü, İstanbul

3. Bölüm Klasik Koşullama
Doç. Dr. Aydan AYDIN
ORCID: 0000-0003-4084-9204
İstanbul Üniversitesi Psikoloji Bölümü, İstanbul

4. Bölüm Araçsal Koşullama: Ödül
Dr. Öğr. Üyesi Levent ŞENYÜZ
Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü, Ankara

5. Bölüm Araçsal Koşullama: Ödüllendirmeme, Ceza ve Kaçınma
Dr. Öğr. Üyesi Levent ŞENYÜZ
Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü, Ankara

6. Bölüm Sözel Öğrenme
Prof. Dr. Gökhan MALKOÇ
ORCID: 0000-0003-3542-6063
İstanbul Medipol Üniversitesi, İstanbul

7. Bölüm İnsan Belleği: Kavramsal Yaklaşımlar
Prof. Dr. Banu CANGÖZ TAVAT
ORCID: 0000-0003-2213-3261
Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü, Ankara

8. Bölüm Kısa Süreli Hatırlama
Prof. Dr. Mine MISIRLISOY BIYIKOĞLU
ORCID: 0000-0003-0463-1742
Orta Doğu Teknik Üniversitesi Psikoloji Bölümü, Ankara

9. Bölüm Kodlama
Prof. Dr. Sonia AMADO
ORCID: 0000-0002-2289-336X
Ege Üniversitesi Psikoloji Bölümü, İzmir

10. Bölüm Depolama ve Geri Getirme
Prof. Dr. Ali İ. TEKCAN
ORCID: 0000-0001-5888-103X
Özyeğin Üniversitesi Psikoloji Bölümü, İstanbul

11. Bölüm Uzamsal Öğrenme, Zamansal Öğrenme, Motor Beceri Öğrenme ve Örtük Öğrenme
Prof. Dr. Emre ÖZGEN
ORCID: 0000-0001-5006-9434
Yaşar Üniversitesi Psikoloji Bölümü, İzmir

12. Bölüm Öğrenme ve Bellekte Bireysel Farklılıklar
Prof. Dr. Sait ULUÇ
ORCID: 0000-0002-7048-8545
Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü, Ankara

ANA BAŞLIKLAR

1. **Giriş / 1**
2. **Alışma ve Diğer Uyaran Öğrenme Türleri / 31**
3. **Klasik Koşullama / 61**
4. **Araçsal Koşullama: Ödül / 109**
5. **Araçsal Koşullama: Ödüllendirmeme, Ceza ve Kaçınma / 161**
6. **Sözel Öğrenme / 201**
7. **İnsan Belleği: Kavramsal Yaklaşımlar / 245**
8. **Kısa Süreli Hatırlama / 289**
9. **Kodlama / 329**
10. **Depolama ve Geri Getirme / 373**
11. **Uzamsal Öğrenme, Motor Beceri Öğrenme ve Örtük Öğrenme / 419**
12. **Öğrenme ve Bellekte Bireysel Farklılıklar / 459**

İÇİNDEKİLER

Önsöz xxi

Teşekkür xxiii

Çeviri Eser İçin Önsöz xxv

İkinci Baskı İçin Önsöz xxvi

1. Giriş 1

Öğrenme Çalışmalarının Kökenleri 3
Epistemoloji Felsefesi 3
Evrim 5
Günümüze Etkileri 5
Öğrenmenin Tanımı 6
Bazı Uyarılar 11
Öğrenme/Performans Ayırımı 12
Öğrenme: Özet 13
Öğrenme ve Bellek Terimleri Arasındaki İlişki 14
Temel ve Uygulamalı Araştırma 18
Sağduyu ve Genel Bilgiler 21
Neden Hayvanlar? 23
Öğrenme Çalışmalarında Kavramsal Yaklaşımlar 24
İşlevsel Yaklaşım 24
Davranışsal Yaklaşım 24
Bilişsel Yaklaşım 25
Nörobilim Yaklaşımı 26
Nörobilimin Eğitim Pratiğine Uygulanması 28
Özet 29

2. Alışma ve Diğer Uyaran Öğrenme Türleri 31

Yönelme Tepkisi 32
Alışma 32
Alışmanın İncelenmesinde Kullanılan Yöntemler 33
Alışmanın Parametrik Özelikleri 37
Alışma İle İlgili Açıklamalar 40
Öğrenme Dışı Açıklamalar 40
Nörobiyolojik Kuramlar 41
Bilişsel Kuramlar 44
Algısal Öğrenme 46
Algısal Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler 48

Uyarana Maruz Kalmanın Diğer Etkileri 49
Tanıdık Uyanları Tercih Etme 49
Kolaylaştırıcı Etkiyi Hazırlama....53
Güçlendirilmiş İrkilme 54
Özet: Tekrar Eden Uyaranların Etkileri....55
Uygulamalar....55
Korkularda Maruz Bırakma Terapisi....56
Özet 57

3. Klasik Koşullama 61

Klasik Koşullamanın Tanımı....62
Klasik Koşullamayı Çalışma Yöntemleri 65
Temsili Teknikler....65
Kşlu U işlevi görebilecek uyaranlar nelerdir? 68
Ksuz U işlevi görebilecek uyaranlar nelerdir?....69
Koşullamanın Temel Olguları....70
Kazanım....70
Sönme 73
Genelleme....74
Ayırt etme 75
Yakınlığın Rolü....75
Koşullamayı Etkileyen Diğer Faktörler....77
Önceden Maruz Bırakma....78
Bileşik Kşlu U'lar 78
Sürpriz 79
Kşlu U-Ksuz U İlgisi....82
Koşullu Baskılama 84
Klasik Koşullamada Ne Öğrenilir?....85
Sonuç Olarak Pavlov Tipi Koşullamada Ne Öğrenilir? 88
Koşullamada Farkındalığın Rolü....90
Koşullamanın Uzantıları 91
İlaç Ksuz U'lar ile Koşullama ve Tolerans Gelişimi 91
Bağışıklık Sistemi Tepkilerinin Koşullanması 93
Koşullama Uygulamaları....94
Davranışsal Tıp....94
Fobilerde Koşullama Kuramı 95
Terapi olarak Sönme 101
Sistematik Duyarsızlaştırma 103
Özet 104

4. Araçsal Koşullama Ödül.....109

Tanım ve Tarihçe.....111
Thorndike ve Deneme Yanılma Yoluyla Öğrenme.....111
Skinner ve Edimsel Koşullama.....112
Araştırma Yöntemleri.....114
Olumlu Pekiştirme.....116
Davranış Kazanımını Etkileyen Pekiştirme Değişkenleri.....117
Pekiştirmenin Miktarı.....117
Dürtü.....120
Pekiştirme Tarifeleri.....121
Pekiştirmenin Gecikmesi.....123
İkincil Pekiştirme.....125
Sosyal Pekiştirme.....125
Pekiştirme Kuramları.....126
Uyaranlar Olarak Pekiştireçler.....127
Davranışlar Olarak Pekiştireçler.....129
Güçlendiriciler Olarak Pekiştireçler.....130
Bilgi Olarak Pekiştireçler.....131
Pekiştirme Nedir?.....132
Öğrenme için Pekiştirme Gerekli midir?.....132
İnsanda Araçsal Öğrenme ve Farkındalık.....135
Pekiştirmenin Kullanımına Eleştiriler.....136
Tepki Öğrenme.....137
Şekillendirme.....137
Tepki Öğrenmenin Sınırlılıkları.....139
Ayırt Edici Uyaran Kontrolü.....142
Genelleme ve Ayırt Etme.....143
Tepki Öğrenmenin ve Uyaran Öğrenmesinin Özeti.....145
Araçsal Koşullamada Öğrenilen Nedir?.....145
Tepki-Pekiştireç Öğrenmesi.....145
Uyaran-Tepki Öğrenmesi.....146
Uyaran-Pekiştireç Öğrenmesi.....147
Öğrenilen Nedir? Uyaran-Tepki-Pekiştireç.....148
Uygulamalar.....148
Alışkanlıktan Kaynaklanan Hatalar.....148
Alışkanlıkların Ortadan Kaldırılması.....149
Davranış Değiştirme.....150
Davranışsal Ekonomi.....155
Özet.....156

5. Araçsal Koşullama Ödüllendirmeme, Ceza ve Kaçınma 161

Bağlılıkların İlişkilerinin Tanımlanması: Ödüllendirmeme, Ceza ve Kaçınma.....162
Ödüllendirmeme.....164
Sönme.....164
Kısmi Pekiştirmenin Sönmeye Etkisi.....166

Ceza 168
Ceza Ne Zaman İş Görür? 169
Cezanın İstenmeyen Yan Etkileri 173
Ceza veya Ödüllendirmeme....175
Sebatlılık....176
Kaçınma Öğrenmesi 179
Kaçınma Öğrenmesi Kuramları 180
Yaklaşma-Kaçınma Çatışması....185
Başa Çıkma Tepkisi Olarak Yaklaşma ya da Kaçınma 185
Öğrenilmiş Çaresizlik 187
Öğrenilmiş Çaresizlik Kavramının Uzantıları....190
Öğrenilmiş Çaresizliğin Özeti....193
İtici Uyaranlarla Öğrenme: Bağlılığın Uygulamaları 194
Evcil Hayvanların Hareket Alanlarının Sınırlayıcı Sistemler 194
Obsesif Kompulsif Bozukluğun Tedavisi....195
Özet....196

6. Sözel Öğrenme....201

Ebbinghaus'un Mirası....202
Dizisel Öğrenme 205
Dizisel Konum Etkisi 205
Uzak Çağrışımlar 209
Dizisel Öğrenme: Genel Bakış....211
Eşleştirilmiş Çağrışımsal Öğrenme....211
Eşleştirilmiş Çağrışımsal Öğrenmenin Analizi....212
Eşleştirilmiş Çağrışımsal Öğrenme: Bir araya getirme 216
Eşleştirilmiş Çağrışımsal Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler: Özet 218
Serbest Hatırlama 218
Dizisel Konum Etkisi....220
Tekrar....221
Organizasyon....222
Hayvan Öğrenmesinde Organizasyon 224
Serbest Hatırlama: Özet....225
Kullanılabilir Belleğe Karşı Ulaşılabilir Bellek 225
İpuçlu Hatırlama 226
Hatırlama, Tanıma ve Yeniden Öğrenme 227
Tanıma: Hatırlama ve Bilme 230
Örtük Öğrenme....231
Sözel Öğrenme Görevleri Arasındaki İlişkiler....232
Uygulamalar: Mnemonikler (Bellek Güçlendiriciler) 234
Anahtar Kelime ile Bellek Güçlendiriciler....234
İmgesel Bellek Güçlendiriciler 235
Özet*....*241

7. İnsan Belleği: Kavramsal Yaklaşımlar.....245

Belleğin Bölümlere Ayrılması 247
Belleğin Bileşenleri Yaklaşımı 249
İki Depo Modeli: Kısa Süreli ve Uzun Süreli Bellek 249
Uzun Süreli Belleğin Bölümleri: Epizodik ve Semantik 253
Uzun Süreli Belleğin Bölümleri: İşlemsel Öğrenme ve Hazırlama 256
Uzun Süreli Belleğin Organizasyonu 261
Belleğin Aşamaları 262
Aşamaların Ayrıştırılması 263
İşleme Yaklaşımları 265
İşlemenin Derinliği 265
Transfere Uygun İşleme 267
Bağlantısal Modeller 269
Kişi Tanıma Modellemesi 271
Delta Kuralı 272
Bağlantısalcılık ve Diğer Yaklaşımlar 274
Uygulamalar 274
Anormal Belleğin Çalışılması: Amnezi 274
Gündelik Unutkanlıklar ve Bellek Modelleri 280
Özet 285

8. Kısa Süreli Hatırlama 289

Tanımlar 290
Tarihçe 290
Kısa Süreli Bellek Görevleri 292
Brown-Peterson Oyalama Görevi 293
Bellek Uzamı 295
Sözel Kısa Süreli Hatırlamanın Özellikleri 297
İşitsel Kodlama 297
Sınırlı Kapasite 298
Sınırlı Süre 300
Unutma: Kısa Süreli Bellek Engelleyicilere Duyarlıdır 300
Uzun Süreli Belleğe Aktarım 301
Kısa Süreli Belleğin Özellikleri Özet 303
Kısa Süreli Belleğin Diğer Modaliteleri 306
Çalışma Belleği 310
Çalışma Belleğinin Kuramsal Olarak İncelenmesi 310
Çalışma Belleği ve Bilinç? 313
Çalışma Belleğinde Bireysel Farklılıklar 314
Yaşlanma ve Çalışma Belleği 314
Demans ve Çalışma Belleği 315
Kaygı ve Çalışma Belleği 315
Gerçekten de Ayrı Bir KSB Var mı? 316
İki Bellek Sisteminin Nöropsikolojik Ayrımları 316
Karşıt Görüş: Tek Bellek Yaklaşımı 317
Tek Bellek mi Birkaç Bellek mi? 318

Uygulama Alanları.....319
Kısa Süreli Bellek Ne İşe Yarar?.....319
Dili Kavrama ve Kullanma.....319
Problem Çözme.....323
Uzun Süreli Bellek Kuramlarında Kısa Süreli Belleğin Rolü.....324
Özet.....325

9. Kodlama 329

Kodlamayı Geri Getirmeden Ayırma.....330
Kodlamada Bazı Temel Değişkenler.....330
Özümseyerek Tekrar.....331
Özümseyerek Bilgi İşleme Tam Olarak Nedir?.....332
İmgeleme ve Resim Belleği.....336
Anlamlılık.....337
Sunum Değişkenleri.....339
Sınama Etkileri.....339
İzolasyon Etkileri.....341
Çekici Detaylar.....343
Aralık Etkileri.....344
Üretme Etkisi.....348
Ayrıntılı İşlemenin Kısıtlılıkları.....348
Öğrenenle İlgili Değişkenler.....349
Tesadüfi / Niyetli Öğrenme.....349
Özendiriciler.....350
İlgi.....351
Genel Uyarılmışlık Durumu.....352
Duygu ve Kodlama.....357
Şemalar.....361
Üst Bellek.....364
Uygulamalar.....367
Bellekte Kodlamanın Geleceği.....367
Akademik Öğrenme ve Kodlama.....369
Özet.....371

10. Depolama ve Geri Getirme 373

Depolama.....375
Doğal Olarak Öğrenilen Bilginin Uzun Süreli Hatırlanması.....377
Depolamanın Doğası.....380
Geri Getirme.....387
Bilginin Epizodik Bellekten Geri Getirilmesi.....387
İyi bir İpucu Nasıl Olur?.....389
Duygusal Uyarılma ve Geri Getirme.....396
Hatırlamayı Hatırlamak.....398
Üst Bellek ve Kısmi Geri Getirme.....399
Bilme Hissi.....400

Geri Getirme Hataları **401**
Sahte Hatıralar 401
Kaynak Belleği 403
İmgeleme Etkisi 404
Olay Sonrası Bilginin Etkisi 405
Yeniden Sağlamlaşma 407
Yeniden Bulunan Hatıralar 407
Geri Getirme mi Yeniden Yaplandırma 409
Uygulamalar 410
Hatıralara ulaşmak için kullanılan stratejiler 410
Bağlama Özgü Öğrenme 413
İleriye İlişkin Bellek 414
Anketleri Cevaplarken Hatırlamanın Rolü 414
Özet 415

11. Uzamsal Öğrenme, Motor Beceri Öğrenme ve Örtük Öğrenme 419

Uzamsal Öğrenme **420**
Sıçanlar, Labirentler ve Psikoloji 421
Rota veya Tarama Haritası 421
Labirent Öğrenme ve Beyin 429
Uzamsal Bellekte Şemalar 430
Çocuklarda Uzamsal Belleğin Gelişimi 431
Motor Beceri Öğrenme 432
Alıştırma 434
Sonuç Bilgisi 437
Örtük Öğrenme 440
Bazı Örtük Öğrenme Görevleri 440
Örtük Öğrenme Kategorilerinin Ayırımı 445
Uzmanlık 446
Bildirimselden İşlemsele 447
Uygulamalar 448
Örtük Öğrenme 448
Uzamsal Bellek 449
Becerilerin Uzun Süre Hatırlanması 453
Bellek Becerisinin Geliştirme 455
Özet 456

12. Öğrenme ve Bellekte Bireysel Farklılıklar 459

Yetiştirmenin Doğası: Öğrenme Becerisinin Genetiği 460
Hayvan Çalışmaları 460
İnsan Çalışmaları 463
Öğrenme ve Bellekte Yaşa Bağlı Farklılıklar 464
Klasik Koşullama 464

Çocuklarda Bellek Gelişimi 466
Yaşlanma ve Bellek 470
Zihinsel Bozukluklar 472
Koşullama 472
Bellek 474
Öğrenme Güçlükleri 476
Olağanüstü Bellek: Belleğini Güçlendirmiş Kişiler 478
Cinsiyet ve Bilişsel Yetenekler 481
Kişilik ve Öğrenme 484
İçedönüklük ve Dışadönüklük 484
Kaygı 485
Öğrenme Stilleri 489
Sosyal ve Kültürel Farklar 492
Epik Bellekler 492
Deneysel Çalışmalar 493
Özet 495

Teknik Terimlerin İngilizce Karşılıkları 499

Konu Dizini 512

Kaynakça 519

ÖNSÖZ

Öğrenme ve hatırlama temel psikolojik süreçlerdir. Öğrenme ve belleğin bilimsel olarak ele alınıp, incelendiği son 100 yılda konuyla ilgili hatırı sayılır miktarda ilke, kuram ve bazı höristik kurallar ortaya konmuştur. Bu 100 yıllık zaman süresince, araştırmacılar ortaya koydukları ilkeler doğrultusunda Öğrenme hakkında ne biliyoruz? ve Bildiklerimizi uygulamada faydalı olacak şekilde nasıl kullanırız? türünde yönlendirici bir takım sorular sormuşlardır.

Öğrenme ve bellek konusunda bir kitap yazarken yaklaşımım, temel yöntemlerimizi ve araştırma bulgularımızı, diğer disiplinlerle olan ilişkilerini de vurgulayarak sunmak oldu. Bu kitabı yazarken, aklımda değişik amaçlar vardı. Ancak daha sonra konu seçimini klasik ve edimsel koşullama, uzun süreli bellekte kodlama ve depolama gibi temel ve merkezi süreçlerle sınırlamayı tercih ettim. Bunu yaparken kitabın, laboratuar dışındaki dünyada da karşılığı olabilecek, temel ve merkezi süreçlerle ilgili örtük bellek, uzaysal öğrenme ve hatırlama süreçleri ve öğrenme konusundaki bazı kuralların istisnai durumları ile sınırlılıklarına da yer vermek istedim. Alıştırma yaparken ara vermek veya anlık pekiştirme yapmak mı iyidir? Yoksa bazı durumlarda aralıksız alıştırma yapmak veya gecikmeli pekiştirme yapmak daha iyi olabilir mi? gibi.

Kitap yazarken, okuyucu kitlesinin ilgisini çekebilmek için eğitim, nörospikoloji, psikiyatri, hemşirelik, reklamcılık ve ekolojik (veya günlük) bellek gibi geniş bir araştırma literatüründen örnekler seçmeye çalıştım. Öğrenme ve bellek konusundaki temel araştırmalara önem ve öncelik verdim. Bu bağlamda, öğrenme ve belleğin meydana gelmesi için gerekli temel ilkeleri belirlemek için kullanılan işlemler ve yapay uyarıcılar ile hayvanların sıklıkla kullanıldığı laboratuar çalışmalarına yer verdim.

Öğretmenlik hayatım boyunca, öğrenme ve belleğe ilişkin temel ilkelerin daha net ve açık olmasına ihtiyaç olduğunu hissettim. Öğretmenler çoğu zaman öğrencilerin ilgisini çekebilmek için günlük hayattan örnekler verirler. Ben bu örneklerin temel ilkelerin uygulamaya nasıl dönüştürülebileceğini göstermek açısından çok daha önemli bir amacı olduğuna inanıyorum. Ancak bu, temel konularda gerekli bilgi ve becerinin edinilmesi için yeterli değil. Yani, hayvan koşullayan uzmanların, iyi birer köpek terbiyecisi olması gerekmez. Elde ettiğimiz laboratuar bulgularını farklı yaştaki, kişilikteki, farklı öğrenme stillerine ya da farklı kültürel ardalana sahip başka denek popülasyonlarına da genellemeye ihtiyacımız var.

Öğrenmeyi konu alan bir kitabın öğrenmeyi kolaylaştıracak unsurları içermesi beklenir. Nitekim bu kitapta, her bölüm konuya ilişkin ana hatların verilmesiyle başlar ve detaylı bir konu özetiyle biter. Konuyu toparlayıcı nitelikte paragraflar, bölümler içine serpiştirilmiştir. Bazı konu ve terimler değişik bölümlerde tekrar edilmiştir. Bu kitabın ayrıca, ders planı, önerilen öğrenci aktiviteleri, video listesi test sorularını içeren öğretmen el kitabı da mevcuttur.

W. Scott TERRY

TEŞEKKÜR

Bu kitabın yazımında beni doğrudan veya dolaylı olarak etkileyen pek çok kişi oldu. Üniversiteden iki akıl hocam olduğu için kendimi çok şanslı sayıyorum. Fairfiled Üniversitesi'nden W.Ronald Salafia bugünkü kariyerimde yani, öğretmen ve araştırmacı olarak öğrenme alanını seçmemde belirleyici olan kişidir. Yale'den Allan Wagner ise gerek sınıf içindeki ve gerekse laboratuardaki tarzı, tutum ve davranışları ile benim için önemli bir rol model olmuştur. Ron ve Allan ile bağlı oldukları üniversiteler bana son derece heyecan verici öğrenme ortamları sundular (Öğrencilere not: Sizlerin de benim gibi, profesörleriniz veya öğretmenlerinizle öğretmen olmaya karar vermenizi sağlayacak, benzer ilişkileri kurmanızı dilerim). Gayet tabi ki aileme –Lorraine, Christoper ve Jason- destekleri ve özellikle aklını yitirmiş bir profesörle yaşamaya tahammül gösterdikleri için ve genç kuşağı temsilen–Caprielle, Cooper ve Britton'a- içimdeki öğrenme potansiyelini canlandırdıkları için teşekkür ederim.

Ayrıca, destek ve teşviklerini her zaman arkamda hissettiğim, dördüncü baskıyı yapan yayınevi Allyn ve Bacon'a–Becky Pascal, Carolyn Merrill, Susan Hartman ve Stephan Frail-teşekkürlerimi sunarım. GGS Kitap Servisi'nden (GGS Book Services PMG) Connie Strassburg ve ekibinin kitabın kontrol ve düzeltmeleri ile son şeklini almasında ciddi katkıları oldu.

Değişik üniversitelerden profesörler, kitabın bölümleri ile önceki baskılarına yorumlarını ve alanla ilgili içgörülerini paylaşarak katkıda bulundular. Onlara gösterdikleri çaba için minnettarım. Kitapta olabilecek hata veya yanlışlar bana aittir ve gözden geçirenler iç rahatlığıyla, "Ben sana söylemiştim" diyebilirler.

Son olarak, lisans ve lisansüstü öğrencilerime son yıllarda düşüncelerimi sınamama olanak tanıdıkları için teşekkür ederim. Şunu biliyorum ki, öğrencilere iyi şeyler sunarsanız onlardan da benzer tepkiler alırsınız. Onlar en kıymetli geribildirim kaynaklarımızdır.

W. Scott TERRY

ÇEVİRİ ESER İÇİN ÖNSÖZ

Değerli Okuyucular,

Bu kitaba adını veren "Öğrenme" ve "Bellek" psikolojinin temel inceleme alanlarından ikisi olup, son yıllarda bilişsel nörobilimler alanındaki ilerlemelere paralel olarak, giderek daha fazla ilgi çekmeye ve önem kazanmaya başlamıştır. Öğrenme ve bellek, genellikle birbirinden bağımsız kitaplara konu olmakta ve ayrı ayrı ele alınmaktadır. Bu yönüyle bakıldığında, elinizdeki kitap birbiriyle son derece ilişkili ve adeta iç içe geçmiş iki bilişsel süreci birlikte ele alması ve bağlantılarını gerekçeleriyle ortaya koyması açısından oldukça ilgi çekici bir örnektir.

Ülkemizde psikoloji alanında Türkçe kaynak kitap sıkıntısı ve/veya eksikliği sıklıkla dile getirilen bir sorundur. Özellikle Türkçe eğitim yapan üniversitelerimizde eğitim gören öğrenciler ya da İngilizce eğitim gören, ancak ilgili konuyu kendi anadilinde de okumak, teknik terimlerin anadilindeki karşılığını bilmek isteyen öğrenciler için halihazırda "Öğrenme ve Bellek" konusunu birlikte ele alan Türkçe bir bilimsel kitap bulunmamaktadır. Anılan gerekçelerle, elinizdeki bu kitabın gerek ülkemizdeki gerekse psikoloji ve/veya konuyla ilgili diğer alanlardaki önemli bir eksikliği gidereceği düşünülmektedir.

Kitabın çevirisi "Öğrenme ve Bellek" alanında uzman 10 Psikoloji Bölümü öğretim üyesi tarafından yapılmıştır. Çeviri editörü olarak, tüm çevirmenlere yoğun akademik yüklerine rağmen, tamamen amatör ruhla, son derece titiz ve özverili bir biçimde çalışarak bu projenin içinde yer aldıkları için teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca, kitabın basımını üstlenen ANI Yayıncılığa, titiz ve uyumlu çalışmaları için; ANI Yayıncılıktan Tasarım ve Dizgi Sorumlusu Kezban KILIÇOĞLU' na katkıları için teşekkür ederim.

Çok çevirmenli bir eser olmaktan kaynaklı hata ve yanlışlıklar varsa, bunların sorumluluğu çeviri editörü olarak bana aittir. Bu çeviri kitabı, çeviri eserin ortaya çıkmasında temel motivasyon kaynağımız olan ve aynı zamanda en iyi geribildirim kaynağı olduğuna inandığım öğrencilerimize armağan ediyor; "Öğrenme ve Bellek" çalışmalarına ilgi duymaları ve bu alanlara yönelmeleri için temel teşkil etmesini diliyorum.

Prof. Dr. Banu CANGÖZ TAVAT

Çeviri Editörü

İKİNCİ BASKI İÇİN ÖNSÖZ

Değerli Okuyucular,

Öğrenme ve bellek alanında uzman 10 psikolog öğretim üyesinin katkılarıyla hazırlanmış olan "Öğrenme & Bellek" kitabının ilk baskısı yaklaşık dört aylık bir süre içinde tükenmiştir. Bu durum, ülkemizde öğrenme ve bellek alanında Türkçe kaynak kitap eksikliğinin ve ihtiyacının yanı sıra, aynı zamanda bilişsel süreçlere duyulan ilgi ve merakın da açık bir göstergesidir.

Kitabın ikinci baskısında, ilk baskıda varolan dizgi hataları ile maddi hatalar giderilmiş ve kitabın sonuna bir konu dizini eklenmiştir.

Kitabın ikinci baskısının, bu çeviri eserin ortaya çıkmasında temel motivasyon kaynağımız olan öğrencilerimiz ve konuya ilgi duyan okuyucular için faydalı olmasını diliyorum.

Prof. Dr. Banu CANGÖZ TAVAT

Çeviri Editörü

BÖLÜM 1

Giriş

Öğrenme Çalışmalarının Kökenleri
Epistemoloji Felsefesi
Evrim
Günümüze Etkileri
Öğrenmenin Tanımı
Bazı Uyarılar
Öğrenme/Performans Ayırımı
Öğrenme: Özet
Öğrenme ve Bellek Terimleri Arasındaki İlişki
Temel ve Uygulamalı Araştırmalar
Sağduyu ve Genel Bilgi
Neden Hayvanlar?
Öğrenme Çalışmalarıyla İlgili Kavramsal Yaklaşımlar
İşlevsel Yaklaşım
Davranışsal Yaklaşım
Bilişsel Yaklaşım
Nörobilim Yaklaşımı
Nörobilimin Eğitim Alanındaki Uygulamaları
Özet

Öğrenme Psikolojisi dersini alan öğrenciler, bu dersi oldukça bilgilendirici ve faydalı bulduklarını ifade ederler. Aslında, bu öğrenciler nasıl öğreniriz? sorusuna cevap olabilecek kişisel deneyimlere ve sezgisel nitelikteki bir takım bilgilere bu dersi almadan önce zaten sahiptirler. Örneğin, sınavda sorumlu oldukları konuları zamana yayarak çalışmanın, bir güne sıkıştırarak çalışmaktan daha iyi sonuç vereceğini (psikologların aralıklı ve aralıksız çalışma etkisi olarak adlandırdıkları durum); çok iyi bildikleri bir konuyu sınav günü gelip çattığında, geçici olarak unutabileceklerini (psikologların hatırlamada başarısızlık olarak adlandırdıkları durum) ve çalıştıkları ortama benzer bir ortamda test edildikleri zaman daha başarılı olacaklarını (psikologların bağlam bağımlı öğrenme adı verdikleri durum) bilirler.

Bu pratik ilkeler aslında kaba birer genelleme olmakla beraber doğrudurlar, ancak sadece kısmen doğrudurlar. Dolayısıyla, bu pratik ilkelere yarı doğrular denilebilir. Bu kitapta, sözü edilen yarı doğrularla sıkça karşılaşacaksınız.

Ne demek istediğimizi hemen açıklayalım. Psikolojinin kuruluşunu izleyen geçtiğimiz 120 yılda öğrenme hakkında çok sayıda olgu, ilke ve kanun ortaya atılmıştır. Buna karşın, ortaya atılan bu olgu, ilke ve kanunların, popüler terimler kullanılarak basitçe yapılmış tanımlardan (aralıklar vererek çalışmak, aralık vermeden çalışmaktan daha iyidir ya da zamana yayarak çalışmak, bir

güne sıkıştırarak çalışmaktan iyidir gibi) çok daha karmaşık süreçlerle ilgili oldukları unutulmamalıdır. Dolayısıyla, öğrenmeyle ilgili ve çoğu kez kabaca genellenmiş ifadelerin, "ancak belirli koşullar altında" biçiminde sınırlandırılarak kullanılması gerekmektedir. Bu kitapta genellenmiş ifadelerin yanı sıra, ancak belirli koşullarda geçerli olan durumlara da değineceğiz. Böylece, kitabın sonunda, sizlere öğrenme hakkında doğru bildiğiniz bazı gerçeklerin aslında sandığınız kadar doğru olmadığını göstermeye çalışacağız.

Şimdi iyi bilinen popüler bazı genellemeleri ele alım. Bir malzemeyi zamana yayarak veya aralıklı olarak öğrenmek, bütün halinde veya aralık vermeksizin öğrenmekten daha kolaydır. Evet, genellikle böyledir. Ancak, bu durum öğrenmek veya çalışmak için ne kadar çaba ve zaman ayırdığımıza bağlı olarak değişebilir.

İnsan isimlerinin hatırlanması ile ilgili bir dizi araştırmada, sunulan isimlerin tamamını ard arda tekrar etmenin; isimleri gruplar halinde ve sunumlar arasına belirli bir süre koyarak tekrar etmeye göre daha başarılı sonuç verdiği gösterilmiştir (Launder ve ark., Bjork, 1978)[1].

Zaman geçtikçe bilgilerin unutulacağı hepimizin bildiği bir başka yaygın genellemedir. Ancak, bazı koşullarda zamansal olarak daha önce meydana gelmiş olayların, yeni olaylardan çok daha iyi hatırlandığı da olur. Farklı bir anlatımla, bazı olaylar aradan uzun zaman geçmiş olsa bile unutulmayabilirler. Bu durum, *hiperamnezi* fenomeni olarak adlandırılmakta olup, unutmanın tam tersidir. Son olarak örnek verilebilecek bir diğer yaygın genelleme ise geribildirimin davranıştan hemen sonra verilmesinin, o davranışın kazanılmasında daha etkili olacağıdır. Ancak bu genelleme de her zaman doğru değildir. Nitekim, beceri gerektiren bazı davranışlar, geribildirim gecikmeli olarak verildiğinde daha iyi öğrenilmektedir (Bkz. 11. Bölüm).

Diğer öğrenme türleriyle ilgili soruların da alternatif doğru cevapları olabileceği unutulmamalıdır. Eşik-altı öğrenme kendilik kontrolü gibi faktörlerden etkilenir mi? Bu soruya hem evet hem de hayır cevabı verilebilir. Bazı veriler bu faktörlerin *bilinçaltımız* üzerinde etkili olduğunu; bazıları ise bu etkinin gerçekte, bir *plasebo* ya da beklenti etkisi olduğunu göstermektedir. Peki bu sonuç eşik-altı öğrenmenin olmadığı şeklinde mi yorumlanmalıdır? Cevap şüphesiz hayır olacaktır. Bu durum, bize öğrenmenin farklı farkındalık ya da bilinçlilik düzeylerinde meydana gelebileceğini göstermektedir. Uykuda öğrenilir mi? Örneğin bu kitabın kendisini değil CD'sini satın alsak ve gece boyunca uykumuzda dinlesek, içinde yazılanları öğrenmemiz mümkün olur mu? Cevap öğrenmeyi nasıl tanımladığınıza bağlı olarak değişecektir. Uyku laboratuarlarında yürütülen araştırmalar, eğer kitabın CD'si çalarken kişi gerçekten uyuyor

[1] Psikoloji ile ilgili bilimsel yazılarda, metin içinde kaynak verilirken standart bazı yazım kuralları kullanılır. Buna göre, metin içinde kaynağın yazarının/yazarlarının soyadı/soyadları ve kaynağın yayın yılı verilir. Verilen kaynak hakkında daha detaylı bilgiye, kitabın sonunda alfabetik olarak sıralanmış kaynaklar listesinden ulaşılabilir.

ise öğrenmenin gerçekleşmeyeceğini; ancak, aynı koşullar altında, başka öğrenme türlerinin (klasik koşullama gibi) başarılı bir biçimde gerçekleşebileceğini göstermiştir.

Yukarıdaki örnekler gerçek öğrenme ilkelerini genellemelerden ayırt etmek ve ne olduklarını tam olarak anlamak için verilmiştir. Bu kitabın amacı okuyucuya, öğrenmenin ilkeleri hakkında bilimsel gerçeklere dayanan, sofistike bir bakış açısı sunmaktır. Bu kitapta verilecek olan ilkeler bilimsel gerçeklere dayanmaktadır, ancak buna rağmen istisnaların olabileceği de bilinmelidir. Einstein'ın söylediği gibi: "Her şey mümkün olduğunca basit açıklanmalıdır, ama olduğundan daha basit değil".

Öğrenme Çalışmalarının Kökenleri

Öğrenmenin bilimsel bir araştırma alanı olarak tanımlanması da psikoloji gibi yüz yıl öncesine dayanmaktadır. Gerek psikoloji ve gerekse öğrenme, felsefe ve bilimin birer ürünüdür. Özellikle 17. ve 18. yy.' da ortaya çıkan felsefi akımlar görgülcülük ve akılcılık ile 19. yy.' da biyoloji alanında ortaya çıkan evrim kuramı öğrenmenin bilimsel olarak incelenmesinde etkin bir rol oynamıştır. Sayılan bu akımlar günümüz çağdaş psikolojisi üzerinde halen etkili olmaya devam etmektedir.

Epistemoloji Felsefesi

İnsanoğlu bir taraftan biyolojik (nature) diğer yandan çevresel (nurture) faktörlerin etkisi altındadır. Bu iki boyutlu etkinin sonucunda ortaya çıkan doğa mı? çevre mi? sorusundan hareketle edebi, politik ve bilimsel alanlarda çok çeşitli spekülasyonlar yapılmıştır ve yapılacaktır. Bir çocuk diğer insanlardan izole edilerek büyütülürse ne olur? Böyle bir çocukta dil gelişimi olur mu? Olursa nasıl bir dil kullanır? Ahlaki açıdan saf ve temiz bir birey mi? yoksa zalim ve gaddar bir birey mi olur? Fransız filozof Rousseau medeniyetten uzakta yaşayan bir bireyin "soylu vahşi" olacağını savunmaktadır. Bununla beraber, başka insanlar (ilkel kabileler) ve/veya vahşi hayvanlar tarafından yetiştirilen ve *vahşi çocuklar* olarak bilinen çocuklar üzerinde yapılan incelemelerde, çocukların olumsuz durumlarına dikkat çekilmiştir (Canland, 1993). Bu çocukların sadece entellektüel açıdan değil, aynı zamanda duygusal açıdan da geri kalmış ve zarar görmüş oldukları gözlenmiştir.

Doğa mı? çevre mi? sorusu *epistemoloji*[*] olarak bilinen çalışma alanının temel konusu olduğu gibi, aynı zamanda öğrenme alanı için de cevaplanması gereken kritik bir sorudur. Descartes öğrendiğimizi reddetmezken, bilginin sadece deneyime bağlı olmadığını, başka kaynaklardan da edinilebildiğini savunmaktadır. Örneğin, Tanrı düşüncesi, sonsuzluk düşüncesi, mükemmellik düşüncesi gibi bazı düşünceler doğuştan getirilirken (-ki bu görüş *doğuştancı-*

[*] Epistemoloji, bilgi felsefesi demektir.

lık olarak bilinmektedir); diğer bazı düşünceler ise akıl yürütme, mantık ve sezgi yoluyla geometrik aksiyom ve cebirsel mantıktan türetilmiştir (-ki bu görüş *akılcılık* olarak bilinmektedir). Descartes' in bu görüşleri doğrultusunda, bilgi dünya ile ilgili deneyimlerden bağımsız olarak da vardır (Descartes, 1641/1960). Descartes'in aksine İngiliz filozof John Locke (1690/1956) bilginin kaynağının sadece deneyim olduğunu, deneyimin ise duyumlardan zihne gelerek oluştuğunu savunur (bu görüş *görgülcülük* olarak bilinmektedir). Bu görüşe göre, doğada sıklıkla deneyimlediğimiz bazı olaylar (neden), diğer bazı olayları (sonuç) düzenli olarak izlemektedir. Görgülcüler düşünceler arasında çağrışımların varolduğuna inanırlar. Peki o halde, DUR-GİT ya da MASA-SANDALYE şeklindeki çağrışımlarımızın kökeni nedir? Aristoteles' in izleyicilerinden olan Locke, çağrışımların iki nesne arasındaki bağlılık ilişkisine ait deneyimlerimiz tarafından gerçekleştiğine inanmaktadır. Nesnelerin zihinsel temsilleri ya da onlara ait düşünceler, zamanda ve uzayda birbirlerine yakın ve birlikte bulunurlar. Farklı bir anlatımla, nesnelerin zihinsel temsilleri olan düşünceler zihnimizde birbirlerine yakındırlar ve aralarında bir bağlılık vardır. Söz konusu, çağrışımsal bağlılık ilkesine daha sonra sıklık (düşüncelerin birlikte olma sıklığı), benzerlik (birbirine benzer düşünceler) ve zıtlık (birbirine ters düşünceler) ilkeleri de eklenmiştir. Locke, yeni bilginin dış dünyanın zihindeki yansıması olduğunu ve önceden edinilmiş bilgilerin düşünme ve akıl yürütme yoluyla kazanıldığını savunmaktadır. Varolan bilgilerin birleştirilmesine ilişkin zihinsel kimya yaklaşımı, *idea* denilen ilk düşüncelerin kaynağı konusunda farklılaşmakla birlikte, Descartes'in akılcılığına benzer yeni bir yaklaşımı ortaya çıkarmıştır. Descartes ve Locke tarafından önerilen bu iki epistemolojik yaklaşım felsefeyi gayet iyi bilen ilk psikologlar tarafından başarıyla özümsenmiştir (ilk psikologlardan bu yana psikolojinin de içinde bulunduğu sosyal bilim dallarında doktora tezi yapan kişi - kısaltması Ph.D. olan - felsefe doktoru ünvanı almaktadır).

Bu bağlamda, çevreyle ilgili deneyimlerimizden nasıl bilgi ediniriz? Sorusuna cevap arayan araştırmacıların görgülcülükten önemli ölçüde etkilenmiş oldukları söylenebilir. Pavlov ve Thorndike'ın koşullama yöntemleri ile Ebbinghaus'un sözel öğrenme yöntemi örneklerinde olduğu gibi, çağrışımsal öğrenmenin bilimsel olarak incelenmesinde, ilk psikologların sahip oldukları çağrışımcı felsefe ardalanının önemli bir rolü vardır (Kendler, 1987).

Örneğin, bir köpek iki uyarıcı arasında nasıl çağrışım kurar? Pavlov tarzı klasik koşullama yöntemini kullanan bir araştırmacı, köpeği önce zil sesi ve ardından yiyecek verdiği bir dizi yaşantıdan geçirir. Bu işlemin ardından, köpeğin zil sesine verdiği tepkilerdeki değişimi gözlemler. Bu örnek bize çağrışım ilkelerinden ikisi olan sıklık ve bağlılığın varlığını göstermektedir. Daha önce değinildiği gibi, akılcılık ve doğuştancılıktan etkilenmiş olan ilk öğrenme psikologları, derinlik algısı gibi değişik algısal kapasitelerin doğuştan mı getirildiği yoksa sonradan mı edinildiği türünde sorularla ilgilenmişlerdir.

BÖLÜM 2

Alışma ve Diğer Uyaran Öğrenme Türleri

Yönelme Tepkisi
Alışma
Alışmanın İncelenmesinde Kullanılan Yöntemler
Alışmanın Parametrik Özellikleri
Alışmanın Açıklamaları
Öğrenme Dışı Açıklamalar
Nörobiyolojik Kuramlar
Bilişsel Kuramlar
Algısal Öğrenme
Algısal Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler
Uyarana Maruz Kalmanın Diğer Etkileri
Tanıdık Uyanları Tercih Etme
Kolaylaştırıcı Etkiyi Hazırlama
Güçlendirilmiş İrkilme
Özet: Tekrar Eden Uyaranların Etkileri
Uygulamalar
Korkularda Maruz Bırakma Terapisi
Özet

Araştırmacılar genellikle basit bir model, sistem veya paradigmayla işe başlarlar, sonra bundan temel ilkeler türetirler ve daha karmaşık olgu ve yasalara doğru ilerlerler. Tek bir uyaranla ilgili öğrenme, uyaranlar arasında ilişki kuran bağlantıların, bağımlılık ilişkilerinin ve kuralların işe karışmasını gerektirmediği için basit öğrenme sistemine iyi bir örnektir.

Başlangıç olarak, zararsız bir uyaranın birkaç defa verildiğini düşünün. Davranışınız ilk olarak uyaranı farkettiğinizi gösterecektir, fakat herhangi bir önemi olmadığı için uyarana daha sonra verdiğiniz tepki yavaş yavaş azalacaktır. Bu etkiye *alışma* denir. Alışma basit bir öğrenme türüdür. Gece evde duyduğunuz bir ses sizi uyandırır, ama mobilyadan gelen çıtırtılar olduğunu farkettiğinizde sesi artık önemsemezsiniz. Fakat uyarana verilen tepkinin azalmak yerine giderek arttığı durumlar da düşünülebilir. Örneğin, evde gece duyduğunuz ses sizi uyandırır; ne olabileceği hakkında endişelenmeye başladığınız için sesin tekrar ettiği her sefer davranışsal ve fizyolojik tepkileriniz giderek artar. Yani alışmak yerine sese daha duyarlı hale gelirsiniz. Daha önceki maruz kalmaların farkında olmasak bile bir uyarana maruz kalmak davranışımızı başka şekillerde de etkileyebilir. Örneğin bir uyaranın bir ekrana bilinçli olarak fark edemeyeceğimiz kadar kısa bir süre yansıtıldığını düşünelim. Bu *hazırlayıcı* etki bu uyarana daha sonra vereceğimiz tepkileri etkileyebilir. Örneğin uyaranı beğenme derecemizi arttırır. Tekrar tekrar maruz kalma bazı

şarkılarla, sanat eserleriyle ve yiyeceklerle ilgili beğeni düzeyimizi etkiler. Bu bölümün başlangıç noktası, uyaranın tekrar tekrar sunulmasının ona gösterilen bir tür tepkiyi azalttığı olgusudur. Fakat daha sonra göreceğimiz gibi uyarana tekrar maruz kalma daha güçlü tepki verme, daha fazla beğenme, daha hızlı tepki verme gibi başka tür tepkilere de yol açabilir. "Alışma konusunun incelenmesinden çıkarılacak ana ders alışmanın hiçbir zaman göründüğü kadar basit olmadığıdır" (Walker, 1987, s. 34).

Yönelme Tepkisi

Yeni veya beklenmeyen bir uyaranın ortaya çıkışı *yönelme tepkisi* (*YT* veya *yönelme refleksi*) denen davranışa sebep olur. Pavlov yönelme tepkisini araştırıcı bir refleks olarak tanımlamıştır. Organizma uyaranın doğasını ve kaynağını anlamaya yönelik bir tepki verir, ki bu tepki organizmanın hayatta kalması açısından önemli olabilir. YT aslında tek bir tepki değil, fizyolojik ve davranışsal bileşenlerden oluşan bir grup tepkidir. İlk olarak bir uyaran irkilme tepkisine sebep olabilir. Çok şiddetli gürültü karşısında bütün vücudu içeren bir irkilme olabilir. Daha yumuşak seslerde ise kafayı çevirme veya göz kırpma şeklinde gözlenebilir. Ek olarak yeni uyaran ilgili duyu organının kendisine yönelmesine sebep olur. Yeni bir şey göründüğünde gözlerimizi ona doğru çevririz; köpekler daha iyi duymak için kulaklarını dikerler; tavşanlar koku alma duyarlılığını arttırmak için burunlarını oynatırlar. Aynı zamanda kaçma davranışına da hazır hale gelinir. Yönelme tepkileri evrimsel olarak tehlikeye karşı hazırlanma tepkileridir, dolayısıyla savunma tepkileri hazır hale gelir. Son olarak, uyarılma durumu artar. Bu uyarılma fizyolojik düzeyde kalp atım hızının veya nefes alıp vermenin değişmesi, psikolojik düzeyde ise dikkat veya uyanıklık derecesiyle ölçülebilir.

Bu bileşenlerin hepsinin her yeni uyarana karşı gösterilmesi gerekmez. Bir tabancanın patlaması gibi ani ve şiddetli bir uyaran kafayı çevirme şeklindeki irkilmeye sebep olurken, bir laboratuar deneyindeki hafif bir ses sadece göz kırpmaya sebep olabilir. Vahşi doğada bir hayvan beklenmedik bir sese kavgaya veya kaçmaya hazırlanarak tepki verirken, evlerimizdeki kedi köpek gibi hayvanlar genellikle böyle tepki vermezler (ve tabii laboratuardaki insan katılımcıların da böyle tepki vermemelerini dileriz). Dolayısıyla yönelme tepkisinin hangi bileşenlerinin görüleceği uyaranın şiddetine, ortama, tehlike olasılığına ve diğer koşullara bağlı olarak değişir. Uyaranın yeni olması yönelme tepkisinin verilmesine yol açan faktörlerden biridir, ama bu zorunlu bir faktör değildir. Tanıdık ama özel anlamı olan bir uyaran da yönelme tepkisine yol açabilir. Beklenmedik bir anda insanın kendi ismini duyması, uyaran gayet bilindik olmasına rağmen yönelme tepkisine yol açar. Avcı bir hayvan da gene tanıdık bir ses olmasına rağmen avının sesini duyduğunda yönelme tepkisi gösterir.

Alışma

Alışma tekrar tekrar verilen bir uyarana gösterilen yönelme tepkilerinin (ve diğer tepkilerin) azalması olarak tanımlanır. Başta yeni olan uyaran giderek

daha tanıdık bir uyaran haline gelir ve böylece yönelme tepkilerinin değişik bileşenlerini daha az uyarır. *Alışma* terimi literatüde hem deneysel işleme (uyaranın tekrar tekrar verilmesi) hem de bunun sonucuna (tepkinin azalması) verilen isimdir.

Alışma organizmanın tek bir uyaranla ilgili bir şey öğrendiği basit bir öğrenme türüdür. Daha sonraki bölümlerde göreceğimiz birçok öğrenme türünün aksine alışmada öğrenmenin göstergesi tepkinin giderek azalmasıdır. Bu daha önce anlatılan öğrenme eğrisinin tam tersidir. Eğer uyaran organizma açısından diğer önemli olayları haber verdiği için anlamlıysa, başta verilen yönelme tepkisi yerini daha uyumlu tepkilere bırakabilir. Örneğin, Pavlov'un klasik deneyinde yeni ses uyaranının arkasından yiyecek gelir. İlk birkaç denemede sese verilen yönelme tepkisi daha sonra yerini salya salgılama gibi bir koşullu tepkiye bırakır. Bu, köpeğin sesin arkasından yiyecek geleceğini öğrendiği anlamına gelir. Çoğu alışma deneyinde ise sadece alışılacak olan uyaran verilir. Bu sayede diğer öğrenilmiş tepkilerin işe karışmaması sağlanır.

Alışmaya dönüşen yönelme tepkisi nötr veya zararsız uyaranlara verilen tepkidir. Çok şiddetli veya acı veren uyaranlara verilen tepkiler ise bundan farklıdır. İtici uyaranlara verilen savunmacı veya koşulsuz tepkiler genellikle zararsız uyaranlara verilen yönelme tepkisine benzer. Sadece bu tepkiler genellikle daha güçlüdür. İtici uyaranlara verilen savunmacı tepkiler de alışmaya uğrar: Güçlü uyaranlara verilen ve doğuştan gelen refleksler uyarannın tekrar tekrar verilmesiyle şiddetini kaybeder (Wetherington, 1982). Bazı araştırmacılar yönelme tepkilerini savunma tepkilerinden ayırt ederken, başka bazı araştırmacılar ise bu iki tepki türünü nitelik bakımından birbirinden farklı görmezler. Buna göre uyarannın farklılığı sadece tepki şiddetinin farklılaşmasına yol açar.

Alışma hemen hemen her yerde karşımıza çıkar. Salyangozlardan insanlara kadar evrimsel soy ağacının her dalında ve yalıtılmış omurilik nöronları dâhil olmak üzere sinir sisteminin bütün kısımlarında görülür. Alışma olgusunun incelenmesi fizyologlardan çocuk gelişimcilere kadar birçok temel araştırmacıyı bir araya getirmiştir. Bu araştırmacılar aynı ortak terminolojiyi kullanmaktadırlar, benzer öğrenme ilkeleri keşfetmişlerdir ve hatta bazen aynı kuramsal açıklamaları kullanmaktadırlar. Farklı araştırma alanları arasında bu düzeyde verimli bir etkileşim arzu edilir olduğu kadar zordur da.

Alışmanın İncelenmesinde Kullanılan Yöntemler

Alışmanın incelenmesinde birçok farklı işlem ve ölçü aracı kullanılabilir. Şiddetli seslere karşı bütün vücudu kapsayan irkilme farelerde kullanılabilir (örn, Davis, 1974). Yönelme davranışı beyne kan akışını arttırır, bu yüzden insanlarda alına bağlanan elektrodlar yardımıyla damarların büzülmesi ve genişlemesi ölçülebilir. İnsanlarda yeni uyaranlara verilen tepkiler genellikle deri iletkenliği tepkisi (DİT) gibi fizyolojik tepkiler cinsinden ölçülür. DİT yalan makinalarında kullanıldığı için yaygın olarak bilinir. Yalan makinasında elektrotlar vücudun

BÖLÜM 3

Klasik Koşullama

Klasik Koşullamanın Tanımı
Klasik Koşullamayı Çalışma Yöntemleri
- Temsili Teknikler
- Kşlu U işlevi görebilecek uyaranlar nelerdir?
- Ksuz U işlevi görebilecek uyaranlar nelerdir?

Koşullamanın Temel Olguları
- Kazanım
- Sönme
- Genelleme
- Ayırt etme

Yakınlığın Rolü
Koşullamayı Etkileyen Diğer Faktörler
- Önceden Maruz Bırakma
- Bileşik Kşlu U'lar
- Sürpriz
- Kşlu U-Ksuz U İlgisi
- Koşullu Baskılama

Klasik Koşullamada Ne Öğrenilir?
- Dolayısıyla Pavlov Tipi Koşullamada Ne Öğrenilir?
- Koşullamada Farkındalığın Rolü

Koşullamanın Uzantıları
- İlaç Ksuz U'lar ile Koşullama ve Tolerans Gelişimi
- Bağışıklık Sistemi Tepkilerinin Koşullanması

Koşullama Uygulamaları
- Davranışsal Tıp
- Fobilerde Klasik Koşullama Kuramı
- Terapi olarak Sönme
- Sistematik Duyarsızlaştırma

Özet

Pek çok öğrencinin Pavlov'un deneyleriyle genel bir tanışıklığı vardır. Köpekler üzerinde yürütülen tipik bir salya koşullama deneyinde, zil sesini birkaç saniye sonra, yiyeceğin sunulması takip eder. Böyle pek çok zil-yiyecek denemeleri uygulanır ve zile yönelik salyalama ölçümlenir. Pek çok eşleştirmeden sonra köpekler, zil süresince salyalamaya başlarlar (Pavlov, 1927/1960, bu atıf G.V. Anrep'in çevirisine yapılan standart atıftır). Klasik koşullama ya da Pavlov tipi koşullama olarak da bilinen bu işlem, çoğul kişiliğe benzer bir problemden muzdariptir. Bir taraftan klasik koşullamanın, karmaşık sinir sitemi gerektirmeyen, neredeyse refleks tipi basit bir öğrenme türü olduğu düşünülür. Bu görüşe göre koşullama, bir tepkiyi basitçe bir uyarandan diğerine aktarır. "Pavlov'un köpeği" gibi davranan birilerine yönelik yapılan popüler kültür göndermelerinin altında bu tarz inançlar yatar. Nitekim, bu inançların karika-

türize edilmiş halleri, Aldous Huxley (*Cesur Yeni Dünya'*sında) gibi yazarlar ve Rolling Stone tarafından da kullanılmıştır.

Diğer taraftan araştırmacılar, koşullamanın herhangi bir popüler kalıp yargının işaret ettiğinden çok daha karmaşık olduğunu uzun zamandan beri bilmektedirler. Osgood, 1950 lerdeki standart deneysel psikoloji ders kitabında*, "koşullamaya yönelik safça tutumun nedeni, …. daha çok bu sürecin geleneksel tariflerde ima edildiği kadar basit olacağı şeklindeki iyimser bekleyişten kaynaklanmaktadır. Koşullama olgusu aslında çok karmaşıktır"* yazmıştır (1953, p. 316) . Çağdaş koşullama kuramları, bu karmaşıklığı açıklamada çok belirgin bir bilişsel temaya sahiptir. *"Pavlov tipi koşullama, organizmanın birlikte ortaya çıkan herhangi iki olay arasında isteyerek ya da istemeyerek bağ kurduğu basit bir süreç değildir. Dünyaya dair karmaşık temsil oluşturmak için……. organizmayı, olaylar arasında mantık ve algısal ilişkileri kullanabilen bir bilgi avcısı olarak görmek daha uygundur"* (Rescorla, 1988, p.154). Koşullamada öğrenilen bilgiyi kullanan organizma, basit refleksler sergileyerek değil, çevreye uyum sağlayacak şekilde ve esnekçe davranır.

Klasik koşullama araştırmaları, 100 yıllık tarihi boyunca değişik dönemlerden geçmiştir. İlk önce bağlantısal öğrenmeyi çalışmak için bir araç olarak yoğun ilgi görmüştür. Daha sonra istemli davranışların değiştirilmesine odaklanan ödül koşullaması, Pavlov tipi koşullamanın yerini almıştır. Ancak Pavlov tipi koşullamayı inceleyen araştırmalar tekrar popüler hale gelmiştir. Pavlov tipi koşullamanın yeniden etkin hale gelmesine, hangi faktörler katkıda bulunmuş olabilir? Neden psikologlar araştırmalarında ve öğrenmeyi açıklamada klasik koşullamaya bu kadar önemli bir yer vermektedir? Bazı araştırmacılar, klasik koşullama yoluyla öğrenmenin hayatta kalmayı garantilemedeki rolünü değerlendirmekte, koşullamaya evrimsel ve ekolojik açıdan bakmaktadırlar (Hollis, 1997). Bağışıklık sistemi, ilaç toleransı ve kalp-damar faaliyeti gibi yeni alanlara yönelik koşullama uygulamaları, koşullamayı sağlık psikolojisi alanıyla ilişkilendirmiştir. Ayrıca klasik koşullama, nörobilimcilere öğrenmenin biyoloji ve fizyolojisini çalışmak için model sistemler sağlamaktadır.

Klasik koşullamayı çalışma nedenlerimiz arasında belki de en önemlisi, bağlantısal öğrenmeyi çalışmak için temel araştırmacılar tarafından kullanılan bir yöntem olmasıdır. Bağlantısal öğrenme olayların, örneğin uyaran ve tepkinin, içsel temsilleri arasında öğrenme sırasında kurulan hipotetik bağı ifade etmektedir. Bu bağlantılar yoluyla bir olay, diğerinin temsilini uyarır hale gelmektedir. Kelime çağrışımları, örneğin MASA kelime uyaranının SANDALYE tepkisini çıkarması buna basit bir örnektir. Ancak bağlantılar ne zaman ve nasıl kurulmaktadır? Klasik koşullama, bağlantısal öğrenmenin gerçekleştiği koşulları incelemek için kullanabileceğimiz bir araçtır.

Klasik Koşullamanın Tanımı

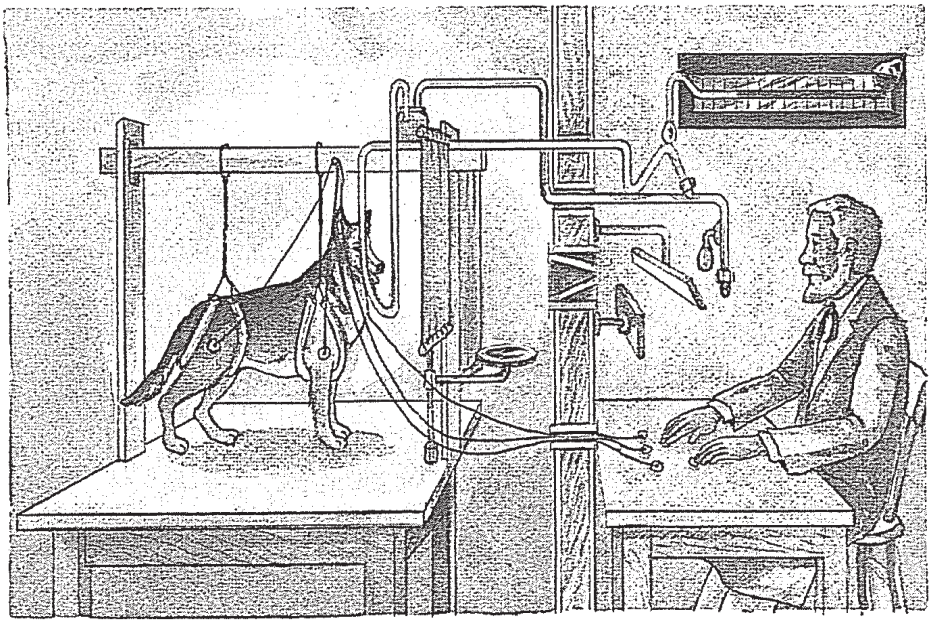
Klasik koşullama basitçe, iki (ya da daha fazla) olayın deneysel olarak belirlenmiş bir zamansal ilişki içinde sunulması olarak tanımlanabilir. Olaylar ara-

sında bağlantının kurulup kurulmadığının bir göstergesi olarak, bu olaylardan birine yönelik tepkilerdeki değişim ölçümlenir. Klasik koşullama sırasında gerçekleşen öğrenme, çeşitli düzeylerde geçerli olarak tanımlanabilir. Davranışsal düzeyde yeni bir tepki kazanımı olarak; bilişsel düzeyde, uyaranlar arasındaki ilişki hakkında bilgi kazanımı olarak; ya da sinirsel düzeyde koşullamaya temel olan sinir hücreleri arasındaki bağlantı noktalarındaki değişim örüntüsü olarak tanımlanabilir.

Diyelim ki, hafif fakat itici bir elektrik şokunun zaman içinde seçkisiz olarak sunulduğu bir deney yapacağız. Hayvanlara ya da öğrencilere şok vermenin getireceği etik rahatsızlık nedeniyle, katılımcıların tamamının Ekonomi Bölümündeki öğretim elemanlarından oluştuğunu varsayalım. Katılımcıların avuçlarının içine uygulanan şok kaçınılmaz olmakla birlikte, katılımcılar her bir şokun ne zaman geleceğini çaresizce bilmek isteyeceklerdir. Her bir şoktan birkaç saniye önce bir sinyal sesinin verilmesini sağlayalım. Katılımcılar bu iki uyaran hakkında ne öğrenecekler? Sinyal sesi ve ardından gelen şokun pek çok defa eşleştirilmesinden sonra, sinyal sesi büyük bir olasılıkla elin açılması şeklindeki davranışsal tepkiyi; kas gerginliği ya da kasılma gibi fizyolojik tepkileri ve sözel olarak ifade edilebilir sinyal sesi-şok ilişkisi hakkındaki bilgiyi tetikler hale gelecektir. Bu tepkilerin tamamı ya da herhangi biri gerçekleşebilir ve iki uyaran arasında bir bağın kurulduğunun işareti olabilir.

Klasik koşullama, son örnekte gösterilen pek çok özelliği içine alan bir işlemdir. Öncelikle, iki uyaran sunulur. Bir uyaran, örneğin yiyecek ya da şok, deneyin başında denekler için önemli olan uyarandır. Bu koşulsuz uyaran (ya da Ksuz U) olarak adlandırılır. Bu uyaran sıklıkla refleks tipi ve ön öğrenme gerektirmeyen koşulsuz tepkiyi (ya da Ksuz T) ortaya çıkarır. Örneğin Pavlov'un deneylerinde yiyecek, salyalama gibi Ksuz T çıkaran bir Ksuz U olarak kullanılmıştır. İkinci uyaran, örneğin sinyal sesi, ışık ya da zil, koşullu uyaran (ya da Kşlu U) olarak adlandırılır. Bu uyaran esasen deneyin başında koşullanması planlanan uyarandır. Kşlu U nötr uyarandır, ancak bu nötr tanımından sadece Ksuz U'nın çıkardığı tepkilerin aynısını henüz ortaya çıkarmadığı anlaşılmalıdır. Örneğin sinyal sesi en başta el açma ya da salyalama tepkilerini ortaya çıkarmaz. Ancak sinyal sesi yeni ise, kesinlikle yönelme tepkileri ortaya çıkaracaktır (Bölüm 2'de bahsedildiği gibi).

Kşlu U ve Ksuz U deneye özgü bir sıra ve zamansal aralıkla, genellikle önce Kşlu U ve ardından Ksuz U sırasıyla, sunulur. Pavlov'un deneylerinde bir sinyal sesi birkaç saniye süreyle sunulur ve ardından yiyecek tozu köpeğin ağzına bir tüp vasıtasıyla pompalanır (Bkz. Şekil 3.1). Yeterli sayıda eşleştirmeden sonra Kşlu U, temelde Ksuz U tarafından ortaya çıkarılan tepkilerden bazılarını ortaya çıkarır hale gelir. Yani sinyal sesine salyalama tepkisi oluşur. Kşlu U (sinyal sesi) sırasındaki bu tepki, Koşullu Tepki (ya da Kşlu T) olarak adlandırılır.



ŞEKİL 3.1 Pavlov'un Salya Koşullama Düzeneği.

Kaynak: C.R. Mynatt ve M. E. Doherthy, Understanding Human Behavior, 1e. Yayıncı; Allyn ve Bacon, Boston, MA. Yayın hakkı © 1999 Pearson Education. Yayıncının izniyle yeniden basılmıştır.

Kşlu U'ya koşullu tepkinin gelişmesi, koşullamanın gerçekleştiğinin göstergesi olarak ele alınır.

[Pavlov'un terimlerinin (İngilizceye, çev. nt.) daha uygun çevirisi, *koşullu (conditional)* ve *koşulsuz (unconditional)* şeklindedir.[c] Deneyin başında bir tepki Ksuz U tarafından koşulsuzca ortaya çıkarılır, ancak Kşlu U'ya yönelik tepkiler eşleştirme işlemi koşuluna bağlıdır. Ancak psikologların *(İngilizce de ki, çev. nt.)* -ed ekini kullanma alışkanlıklarını kırmak çok güçtür.]

Kşlu ve Ksuz tepkilerin her ikisi de salyalama olduğundan, salyalamayı hangi uyaranın ortaya çıkardığını nasıl tespit ederiz? Koşullu tepkiler genellikle Ksuz U başlamadan önce, Kşlu U sırasında oluşur. Diğer bir ifadeyle bir denemede köpek, yiyecek sunulmadan önce sinyal sesinin verildiği saniyeler boyunca salyalar. Bu nedenle Kşlu T, bazen beklentisel tepki olarak anılır. Koşullama denemeleri arasına, Ksuz U'yu vermeksizin, sadece-Kşlu U test deneme-

[c] Pavlov'un koşullu ve koşulsuz terimleri, sırasıyla 'conditioned' ve 'unconditioned' olarak İngilizceye çevrilmiştir. Kitap bölümü yazarı bu paragrafta söz konusu terimlerin İngilizceye 'conditional' ve 'unconditional' olarak çevrilmesinin daha uygun olacağını savunmaktadır.

BÖLÜM 4

Araçsal Koşullama Ödül

Tanım ve Tarihçe
- Thorndike ve Deneme Yanılma Yoluyla Öğrenme
- Skinner ve Edimsel Koşullama

Araştırma Yöntemleri

Olumlu Pekiştirme

Davranış Kazanımını Etkileyen Pekiştirme Değişkenleri
- Pekiştirmenin Miktarı
- Dürtü
- Pekiştirme Tarifeleri
- Pekiştirmenin Gecikmesi
- İkincil Pekiştirme
- Sosyal Pekiştirme

Pekiştirme Kuramları
- Uyaranlar Olarak Pekiştireçler
- Davranışlar Olarak Pekiştireçler
- Güçlendiriciler Olarak Pekiştireçler
- Bilgi Olarak Pekiştireçler
- Pekiştirme Nedir?

Pekiştirme Öğrenme için Gerekli midir?

İnsanda Araçsal Öğrenme ve Farkındalık

Pekiştirmenin Kullanımına Eleştiriler

Tepki Öğrenme
- Şekillendirme
- Tepki Öğrenmedeki Sınırlılıklar

Ayırt Edici Uyaran Kontrolü
- Genelleme ve Ayırt Etme
- Tepki Öğrenmenin ve Uyaran Öğrenmenin Özeti

Araçsal Koşullamada Öğrenilen Nedir?
- Tepki-Pekiştireç Öğrenmesi
- Uyaran-Tepki Öğrenmesi
- Uyaran-Pekiştireç Öğrenmesi
- Öğrenilen Nedir? Uyaran-Tepki-Pekiştireç

Uygulamalar
- Alışkanlıktan Kaynaklanan Hatalar
- Alışkanlıkların Ortadan Kaldırılması
- Davranış Değiştirme
- Davranışsal Ekonomi

Özet

Birçoğumuz sigara ya da aşırı alkol kullanımı gibi kötü alışkanlıklar, hız yapma gibi tehlikeli aksiyonlar ve tırnak yeme, saç yolma ve diş gıcırdatma gibi gerçekleştirmek istemediğimiz çeşitli davranışlarda bulunuruz. Bu kötü alışkanlıklar görünürde otomatik, kaçınılmaz ve değiştirilemez gibidir. Bu davranışları niçin yaparız? Öte yandan, ders çalışmak, egzersiz yapmak ve diyet yapmak gibi alışkanlık haline getirmeyi arzu ettiğimiz başka davranışlar da vardır. Peki, bunlara başlamak ve sürdürmek niçin çok güçtür?

Bir başlangıç noktası olarak, kötü davranışlarımız muhtemelen kendilerini izleyen bazı olumlu sonuçlar tarafından pekiştirilmekte ya da ödüllendirilmektedir. Belki tırnak yemek sakinleştiricidir. Hız yapmak şüphesiz sizi gittiğiniz yere daha kısa sürede ulaştıracaktır ve bunun da ötesinde, hızlı araba kullanmak zevkli de olabilir. Sigara kullanımı akran onayıyla ve belki de nikotinden kaynaklanan küçük bir uyarılmışlık hissiyle ödüllendirilir. Alışkanlıkla yapılan davranışlar, onları tetikleyen, ortaya çıkartan, sinyalleyen ya da gerçekleşmeleri için uygun zeminin hazır olduğunu bildiren çevresel uyaranlarla da ilişkilendirilir. Sigara kullanmak yemek sonrası, ders bitimi, toplantı bitimi, sosyalleşme gibi çok sayıda ortaya çıkartıcı uyaranla ilişkilendirilir. Tırnak yeme ya da saç yolma ise korkunç filmler, patronla ya da öğretmenlerle konuşmak, aynı evi paylaştığınız kişiyle çatışmaların yaşanması ve yarınki ödeviniz hakkında düşünmek gibi çok daha sinir bozucu durumlar tarafından tetiklenir.

Öte yandan, istendik davranışlar hemen pekiştirilmez. Ders günlük olarak çalışılır, ancak sınavdan iyi bir not alma fırsatı dönem içerisinde sadece bir kaç kez gerçekleşir. Egzersiz yapmanın, uzun vadeli sonuçları vardır, ama enerji harcamanın hemen arkasından elde edilen tatmin çok azdır.

İstenmeyen alışkanlıklardan kurtulabilmeniz için önerilen çözümler şunlardır: İlk olarak, davranışın sonucunu değiştirin. Sigara içtiğiniz, hız yaptığınız ya da küfrettiğiniz için kendinize ceza verin. Ders çalışmak ya da egzersiz yapmak için olumlu sonuçlar programlayın. Daha sonra, istendik davranışlarla ilişkilendirilecek olan belirli uyaran koşullarını belirleyin ve oluşturun: Örneğin, tümüyle egzersiz yapmak ya da ders çalışmak için ayrılmış bir yer ve zaman belirleyin. Bu tür reçeteler kulağa, bizim zaten baştan beri eksik olduğuna inandığımız şey olan öz kontrol uygulamaları gibi gelebilir. Nitekim, eğer iradeniz olsaydı zaten, sigarayı bırakmış ve egzersiz yapmaya başlamış olurdunuz. Ancak, burada önerilen bakış açısı, kişisel zayıflıklar üzerine temellendirilmiş açıklamaların yerine, ortaya çıkartıcı uyaranlar ve pekiştirici sonuçlar gibi, değişimlenebilen ve davranışı etkileyen nesnel koşulları koyar.

Bu bölümün konusu araçsal öğrenmedir. *Araçsal öğrenme*, bir davranış ve onun sonuçları arasındaki bağın öğrenilmesidir. Organizmaların bazı davranışları olumlu, bazıları ise olumsuz sonuçların ortaya çıkartılmasına aracılık eder. Yani, bunun için bir araçtır. Bu bölüm sadece kötü alışkanlıklarımızı değil, daha genel olarak davranışı ele almaktadır. Niyetimiz, ortaya çıkartıcı uyaranlara, araçsal davranışlara ve bunların sonuçlarına uygulanabilirliği olan bazı sistematik ilkeleri ortaya koymaktır.

Tanım ve Tarihçe

Thorndike ve Deneme Yanılma Yoluyla Öğrenme

Öğrenme, organizmaların değişen çevresel koşullara uyum sağlamalarının bir yolu olarak gelişmiştir. Öğrenmenin temelinde yer alan mekanizmaların, neler olduklarından bağımsız olarak, evrensel ve filogenetik ölçek boyunca uygulanabilir olması gerekir. Öğrenme hayvanlarda da gerçekleşir ve bu nedenle öğrenmeyi sağlayan mekanizmalar için bilinçli düşünmeye ve kafa yormaya gerek yoktur. Edward Lee Thorndike araçsal öğrenme için geçerli olan ilkeleri sistematize etmek için araştırmalarında, uyum sağlayıcı bir davranışın gelişimini gözlemlemeye çalışmıştır (Thorndike, 1898; 1911).

Thorndike'ın kullandığı öğrenme görevleri arasında en iyi bilineni "bulmaca kutusundaki kedilerdir". Burada, kediler önünde menteşeli bir kapı ve içerisinde bu kapıyı açacak bir mekanizmanın yer aldığı tahtadan yapılmış kutuya yerleştirilirler. İçerideki gizli bir mekanizma, kapının açılmasını ve kedinin kaçmasını sağlamaktadır. Örneğin, zeminden yükselen bir sopanın itilmesi ya da kutunun arkasından sarkan bir tel yumağının çekilmesi kapıyı açmaktadır. Thorndike, bir tepkinin pratik yoluyla nasıl geliştiğini incelemek için kedilerin davranış repertuarında bulunmayan tepkilerden yararlanmıştır. Kedi mekanizmayı çalıştırıp kaçmasının ardından, her defasında yeniden denemesi için tekrar kutuya konulmuştur. Öğrenme, kutudan kaçmak için denemeler boyunca harcanan sürenin kaydedilmesi yoluyla ölçülmüştür.

Thorndike, günümüzde araçsal öğrenme olarak adlandırdığımız öğrenmenin bazı özelliklerini gözlemlemiş ve isimlendirmiştir. İlk olarak, hayvanın kaçma çabalarını *deneme ve yanılma* olarak tanımlamıştır. Kedi başlangıçta kapıyı tırmalamak ya da kapıya sürtünmek gibi birçok davranış gerçekleştirmektedir. Denemeler arttıkça, etkisi olmayan tepkiler yavaş yavaş terk edilir. Kapının açılmasından hemen önce gerçekleşen tepki ise daha sık yapılır hale gelir. Yani, eğer kedi sopaya sürtünüyorsa, bunu daha sık yapar. Gerçekte, bu davranışlar tekrarlanan ve stereotipik bir hale gelir ve birbirini izleyen denmelerde tepki aynı şekilde gerçekleşir.

Thorndike öğrenmeyi *etki yasasıyla* açıklamıştır: "Bir ortamda yapılan çeşitli tepkilerden, hayvanın tatmininin eşlik ettiği ya da tatmini tarafından izlenen davranışlar, diğer bütün koşullar eşit olmak kaydıyla, olayın gerçekleştiği durumla daha sıkı bir şekilde ilişkilendirilecektir. Bu nedenle, olayın gerçekleştiği durum tekrarlanırsa, sözü edilen davranışların tekrarlanma olasılığı da artacaktır; hayvanın rahatsızlığının eşlik ettiği ya da rahatsızlığı tarafından izlenen davranışların, diğer bütün koşullar eşit olmak kaydıyla, durumla olan bağları zayıflayacaktır" (Thorndike, 1911, s.244). Etki yasası, *pekiştirme ilkesinin* bir ifadesidir. Buna göre, bir davranışın şekli, zamanlaması ve gerçekleşme olasılığı, o davranışın sonuçları tarafından değiştirilir.

Kaçma tepkisi, tepki oluştuğunda var olan çevresel uyaranların, bu örnekte bulmaca kutusunun sahip olduğu uyaranların, kontrolü altına girer. Bu

uyaranlar daha sonra *ayırt edici* uyaranlar olarak adlandırılacaktır. Bunlar pekiştirecin ne zaman (ya da nerede) elde edilebilir olduğunu haber verirler. Tepki, bir *araçsal tepki* olarak adlandırılır; çünkü o pekiştirecin üretilmesinde bir araç olarak iş görmektedir. Thorndike'a göre öğrenme, ayırt edici uyarandan araçsal tepkiye doğru giden bir *uyaran-tepki* (ya da U-T) bağının oluşmasıdır ve pekiştirme bu U-T bağını güçlendiren ya da koşullayan şeydir.

Thorndike'ın öğrenmeyle ilgili kavramsallaştırmasına göre ödül etkilerini mekanik olarak, yani otomatik bir biçimde ve bilinçli düşünme ya da mantık yürütme olmaksızın göstermektedir. Bunun karşısındaki anlayışa göre ise öğrenme zekice problem çözme ya da içgörü yoluyla gerçekleşmektedir. İçgörü, hayvanın kapıyı açan mekanizmayı aniden kavraması anlamına gelmektedir. Kedinin kafasında aniden bir ampul yanar, patisini anlına götürür ve kendi kendine "Ooo, şimdi anladım! Sopa kapıya bağlı" der. Hayvanlar (insanlar da dâhil olmak üzere) ne kadar zeki olurlarsa olsunlar, öğrenmelerinin çoğu hala deneme ve yanılma tarafından belirlenmektedir. Kolay bir öğrenme vakası olarak düşünülebilecek bir örnekte, bir gorilin kafesinin dışına, onun ulaşamayacağı uzaklıktaki bir yere yiyecek konulmuştur. Kafesin içinde, yakınlarda bir yerde ise uzanıp erişebileceği bir çubuk vardır. Goril, yiyeceği kafese çekmek için çubuğu kullanabileceğini içgörü yoluyla fark edebilir mi? Yoksa, öğrenme daha yavaş bir süreç olan deneme yanılma yoluyla mı gerçekleşir? Gerçekte, gorilin yiyeceği elde etmeyi öğrenmesi ile Thorndike'ın kedilerinin öğrenmesi arasında birçok benzerlik vardır. Goril yiyeceğe uzanmaya çalışırken bazen çubuğa çarpar, bazen de çubuğu alarak, sinirli bir şekilde yere vurur. Ancak neden sonra sopayı bir alet olarak kullanır (Peckstein ve Brown, 1939). Sopayı yiyecek elde etmek için kullanmanın öğrenilmesi aşamalı bir süreçtir.

Skinner ve Edimsel Koşullama

B. F. Skinner 1930'lardan itibaren pekiştirme yoluyla öğrenmenin tekniklerini, terminolojisini ve ilkelerini geliştirmeye başlamıştır. Skinner, ilk olarak rat ve güvercin gibi hayvanları koşullamak için küçük bir deney kutusu geliştirmiştir (Skinner, 1938). Bu "edimsel koşullama kutusu" ayırt edici uyaranların ve pekiştireçlerin sunumu ile tepkilerin kaydı üzerinde tam bir deneysel kontrole izin vermektedir (Şimdilerde bazı sözlüklerde geçen *Skinner Kutusu* terimi, günlük dilde de edimsel koşullama kutusunun yerini almıştır; Bkz. Şekil 4.1.). Kutu içerisindeki bir *kol* ya da *manivelaya*[*] basmak gibi bir edimsel tepki ile genellikle bir boru aracılığıyla verilen küçük ve yuvarlak bir yiyecek parçası arasında bir bağlılık ilişkisi oluşturulur. Skinner, deneğin tepkisinin belirli bir sonucu ortaya çıkartmak için çevreyi etkilediğini vurgulamak üzere, Pavlovyen koşullu tepki terimine karşı, *edimsel tepki* terimini kullanmıştır. Yiyecek elde

[*] Burada kastedilen Skinner kutusunun yan duvarlarından bir tanesinde yer alan ve yukarı-aşağı hareket ettirilebilir olan bir metal uzantıdır. Skinner kutusunun bu bileşenine Türkçe kaynaklarda pedal adı da verilmektedir. Bu nedenle, metnin geri kalan kısmında pedal terimi kullanılacaktır.

BÖLÜM 5

Araçsal Koşullama Ödüllendirmeme, Ceza ve Kaçınma

Bağlılık İlişkilerinin Tanımlanması: Ödüllendirmeme, Ceza ve Kaçınma
Ödüllendirmeme
- Sönme
- Kısmi Pekiştirmenin Sönmeye Etkisi

Ceza
- Ceza Ne Zaman İş Görür?
- Cezanın İstenmeyen Yan Etkileri
- Ceza mı yoksa Ödüllendirmeme mi?
- Sebatlılık

Kaçınma Öğrenmesi
- Kaçınma Öğrenmesi Kuramları
- Yaklaşma-Kaçınma Çatışması
- Başa Çıkma Tepkisi Olarak Yaklaşma ve Kaçınma

Öğrenilmiş Çaresizlik
- Öğrenilmiş Çaresizlik Kavramının Doğurguları
- Öğrenilmiş Çaresizliğin Özeti

Nörobilimler ve İtici Uyaranlarla Öğrenme
İtici Uyaranlarla Öğrenme: Bağlılığın Uygulamaları
- Evcil Hayvanların Hareket Alanlarının Sınırlanması
- Obsesif Kompulsif Bozukluğun Tedavisi

Özet

Bir önceki bölümde ödüllendirici sonuçların etkileri ve bunların belirli davranışları değiştirmek için nasıl kullanılabileceği anlatılmıştır. Bu bölümde itici sonuçların davranış üzerindeki etkileri üzerinde durulacaktır. Ödüllendirmemenin ya da cezanın etkileri açıkça ortadadır: Ödüllendirilmeyen ya da cezalandırılan her ne ise bunu yapmaya son veririsiniz. Bu konu için bu kitapta bir bölüm ayrılması gerçekten gerekli midir?

İtici sonuçların etkileri her zaman bu kadar açık değildir. Bir araştırma laboratuarını ziyaret ettiğinizi ve pedala basan bir kedinin pedala her basışından sonra yüzüne rahatsız edici şekilde şiddetli bir hava akımı verildiğini gördüğünüzü hayal edin. Pedala basmak. Hava akımı. Bu mazoşist davranış nere-

den gelmiştir? Cezalandırma pedala basmayı engellemek yerine paradoksal bir şekilde onun sürdürülmesini mi sağlamaktadır?

Bir zamanlar ebeveynlerin çocuklarına tokat atmak üzereyken söyledikleri popüler bir söz vardı: "bu senden çok benim canımı yakacak." Bu ifadede bir miktar doğruluk payı olabilir. Cezayı uygulayan, bunu yapmanın bir bedeli olduğunu bilmesine rağmen ceza uyguluyor olabilir. Örneğin, grup yardımlaşmasıyla ilgili laboratuar çalışmalarında her birey ödüle katkıda bulunur ve ödülü paylaşır. Takımın işbirlikçi olmayan üyesi, bunu yapmanın kendileri için de bir bedeli olacağını bile bile diğerleri tarafından cezalandırılır. Cezalandırma daha fazla can yakmayabilir ama eşit derecede can yakar (Seymour, Singer ve Dolan, 2007).

Mucitler ve gerçekte tüm yaratıcı insanlar, sebatkarlıkları ile tanınırlar. Yeni bir şey denerler fakat muhtemelen bu umulduğu kadar iyi iş görmez. O zaman mucitler ne yaparlar? Doğru ürün ortaya çıkana kadar yeni şeyler denemeye devam ederler. Wright Kardeşler uygun uçak kanadını bulana kadar 200 farklı uçak kanadı kıvrımı yapmayı denemiştir. Edison, elektrik lambası için 3000 kuramı test ettiğini söylerken rakamları abartmadığını belirtmiştir. Bu örneklerde (ve bunun gibi daha binlerce örnekte), pekiştirilmeme olarak isimlendirdiğimiz başlangıçtaki başarı eksikliği sönmeye yol açmamıştır. Ödüllendirilmemenin belirgin bir sonucu olarak ortaya çıkması gereken davranış sönmesi ile (başlangıçta) pekiştirilmeyen bir davranıştaki ısrarcılığı nasıl bağdaştırabiliriz?

Bu tuhaflıklar öğrenme yasalarına karşı olaylar olarak görünmektedir ve bu yüzden biz yukarıdaki paragraflarda yer alan davranışları değişik kişilik özelliklerine yüklemeye kalkışabiliriz. Bazı kişiler tam anlamıyla mazoşist veya inatçı olarak doğmuşlardır. Alternatif bir açıklamaya göre, öğrenme ilkeleri bu paradoksal davranışların nedenlerini de izah edebilir.

Bağlılıkların Tanımlanması: Ödüllendirmeme, Ceza ve Kaçınma

Bir önceki bölümde araçsal koşullama, belirli bir davranış ve sonuç arasında kurulan bir bağlılık ilişkisi olarak tanımlanmıştır. Olumlu pekiştirme durumunda, araçsal tepki ödüllendirici bir sonuç ortaya çıkartır ve bu araçsal tepkide bir artışa yol açar. Tepki-sonuç bağlılıkları bu bölümün konularını oluşturan üç ayrı itici-sonuçla öğrenme işlemini de tanımlamaktadır.

Çeşitli *ödüllendirmeme* bağlılıklarında, tepki bir olumlu pekiştireç tarafından izlenmez. *Sönmede* daha önce olumlu pekiştireç ortaya çıkartmış olan tepkilerden sonra ödülün verilmesine son verilir. Bir diğer pekiştirmeme işlemi, seçilmiş bir tepkinin bir olumlu pekiştirecin ortaya çıkmasını engellediği dışarıda bırakmadır. Bir dışarıda bırakma bağlılığı genellikle başka bir şeyin yapılmasının olumlu pekiştirmeye yol açacağını belirtir. Okullarda kullanılan bir işlem *ara vermedir.* Çocuk ortamdan geçici olarak uzaklaştırılır ve böylece (dikkat ya da diğer çocuklarla oynama gibi) pekiştireçleri elde etme fırsatın-

dan yoksun bırakılır. Çeşitli ödüllendirmeme bağlılıklarında amaç tepkinin sıklığını, şiddetini ya da gücünü azaltmaktır.

Cezalandırmada bir tepki bu tepkinin gelecekteki sıklığını azaltıcı etki yapması gereken itici bir uyaran tarafından izlenir. Teknik olarak ifade edilirse, ceza, çoğu kez tepkide bulunmayı azaltan her türlü sonuç olarak tanımlanmaktadır ki bu yüzden önceki paragrafta belirtilmiş olan ödüllendirmeme işlemlerini de içerir. Burada anlamı sınırlandırıyoruz. Cezalandırma sadece ödülün verilmemesinden daha fazlasını içerir, cezalandırma itici bir uyaranın bizzat uygulanmasıdır. Eğer yaramazlık yaparsanız ve harçlığınızı almanız engellenirse, bu dışarıda bırakmadır. Eğer yaramazlık yaparsanız ve bu nedenle tokat yerseniz, bu cezalandırmadır.

ŞEKİL 5.1 Dört Temel Araçsal Koşula Bağlılık. Sütunlar çekici ya da itici olan sonuçları ya da pekiştirici olayları listelemektedir. Satırlar tepki pekiştireç ilişkisini belirtmektedir. Tepki pekiştireç tarafından izlenir veya izlenmez

Kaçınma öğrenmesinde, bir araçsal tepki itici bir uyaranı engeller. Amaç tepkinin sıklığını arttırmaktır. Kaçınma, olumsuz pekiştirme olarak da adlandırılır. Pekiştirmedir, çünkü tıpkı olumlu pekiştirmede olduğu gibi araçsal tepkinin sıklığı artmaktadır; olumsuzdur çünkü tepki (itici) bir pekiştireci engellemekte ya da ortadan kaldırmaktadır. *Olumsuz pekiştirme* psikolojide çoğu kez yanlış kullanılan terimlerden bir tanesidir ve sıklıkla ceza yerine kullanılır. Öğrenme psikologları olumsuz pekiştirme yerine onun eş anlamlısı olan *kaçınma öğrenmesi* gibi daha tanımlayıcı ifadeler kullanırlar.

Ödülün, dışarıda bırakmanın, cezanın ve kaçınma öğrenmesinin temel araçsal bağlılıkları Şekil 5.1 de özetlenmektedir.

Bağlılık çiftleri arasında bir simetri vardır. Ödül ve dışarıda bırakma çoğu kez birlikte kullanılır. Bir ortamdaki çeşitli potansiyel davranışlar arasından bir tepki ödüllendirilir (olumlu pekiştirme) fakat bir diğer tepki ödüllendirilmez (dışarıda bırakma). "Öv ya da görmezden gel" olarak bilinen davranış değiştirme tekniğinde, öğretmen sınıf içerisindeki çeşitli uygun tepkileri över ve uygun olmayan tepkileri görmezden gelir (ya da en azından görmezden gelmeye çalışır).

İtici pekiştireçleri içeren iki sonuç olan ceza ve kaçınma da birbirleriyle eşleşir. Belirli bir davranış cezalandırılmaya yol açar ve bu durumda tepki azalır. Alternatif bir davranış ise cezalandırmayı önler ve bu durumda tepki artar.

Bazen aynı tepki iki bağlılık ilişkisinden biri ya da diğeri tarafından tanımlanabilir. Yüksek notlar almak için mi (olumlu pekiştirme) yoksa düşük not almayı önlemek için mi (kaçınma öğrenmesi) ders çalışırsınız?

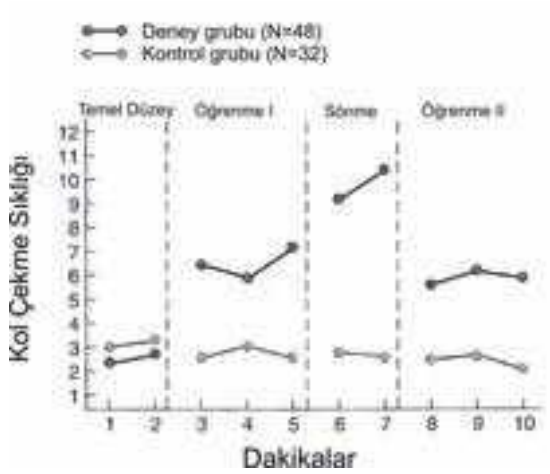
Ödüllendirmeme

Sönme

Eğer bir davranış ödüllendirildiği için sürdürülüyorsa, bu durumda ödülün varlığına son verilmesi tepkide bir azalmaya yol açmak zorundadır. *Sönmede* tepkinin söneceği beklentisiyle, araçsal davranışın gerçekleşmesinin ardından olumlu pekiştirme elde edilmesi sonlandırılır. Davranış değiştirme uygulayıcıları tipik olarak sönmeyi cezalandırmaya bir alternatif olarak tercih ederler. Ancak pratikte, sönme, kullanımından vazgeçilmesine neden olan bazı yan etkiler ortaya çıkartır. İlk olarak, sönme öncelikle engellenme olmak üzere, hoş olmayan duygusal etkiler ortaya çıkartabilir. Organizma engellenir, çünkü beklenen pekiştireç artık mevcut değildir. Bu durum aktivitede artış ya da saldırganlık tarafından kanıtlanabilmektedir. İkinci olarak, mevcut durumu daha da kötüleştirir bir şekilde, sönme pekiştirilmeyen davranışı geçici olarak arttırabilir. Bu durum sönme patlaması olarak adlandırılır. Yattıkları beşiğin üzerinde asılı olan bir oyuncağı çalıştırmak için kol hareketleri yapmaya koşullanmış bebeklerden elde edilen bir örnek Şekil 5.2' de gösterilmektedir (Alessandri, Sullivan ve Lewis, 1990). Hareketler sönme sırasında azalmak yerine artmıştır ki bu durum engellenmeye atfedilebilir. Eğer bir kahve makinasına para atarsanız ve makine kahvenizi vermezse, ne yaparsınız? Düğmeye ard arda birkaç defa daha basarsınız, bu bir sönme patlaması örneğidir (Makineyi tekmelemek ise engellenmenin ortaya çıkardığı saldırganlıktır.) Daha önce verdiğimiz bebek örneğinde, kol hareketleri en sonunda azalır.

Daha sonra üçüncü yan etki olan kendiliğinden geri gelme ortaya çıkar. Bir süre beklenildikten sonra, klasik koşullamada gerçekleşen olgunun aynısı burada da gözlenir, söndürülmüş olan tepki geri gelir. Bir tepkinin tamamen önlenmesi için genellikle sönme işleminin defalarca tekrarlanması gereklidir. Sönme gerçekten işe yaramaktadır. Fakat sönme patlaması, engellenme dav-

ranışı ve kendiliğinden geri gelmeyi dikkate aldığınızda, bazı uygulamacıların sönmeyi neden bir kenara bıraktıklarını görebilirsiniz.



ŞEKİL 5.2 Ortalama Kol Hareketi Oranı. Öğrenme aşamasında kol çekmenin oyuncağı hareket ettirmesi hareketlerde temel düzeye göre bir artışı ortaya çıkarttı. Sönme aşamasında, kol hareketleri artık oyuncağı etkilemediğinde, tepki paradoksal olarak artarak, tepkideki sönme patlamasına örnek oluşturdu.

Kaynak:"Violtion of Expectancy and Frustration in Early Infancy", S.M. Alessandri, M.W. Sullivan ve M. Lewis, 1990, *Developmental Psychology, 26,* s. 740. Yayın hakkı © 1990 APA.

Engellenme gibi istenmeyen tepkiler ortaya çıkartabilmesine karşın, sönmenin ortaya çıkarttığı davranışların yararlı etkileri de olabilir. Eski bir tepki artık ödül getirmediğinde, organizma ödülü yeniden elde etmek için yeni davranışlarla meşgul olur.

Davranışsal çeşitlilik artar. Bir örnekte Neuringer, Kornell ve Olafs (2001) önce ratları üç pedala (var olan beş pedaldan üçüne) belli bir sırayla basmak üzere eğitmiştir. Üç pedala doğru bir sırayla basmak bir parça yiyecekle ödüllendirilmiştir. Daha sonra sönme aşamasında yiyeceğin verilmesi sonlandırılmıştır. Hayvanlar sadece daha önce üç pedalla öğrendikleri sıralamayla basmayı denemekle kalmamış, başka kombinasyonları da denemiş ve diğer iki pedalı da repertuarlarına dâhil etmişlerdir. Gerçek dünyaya uyum söz konusu olduğunda bu durumun akla uygun olduğu ortadadır: Şayet yiyecek (ya da su veya güvenlik) eski davranışla elde edilmiyorsa, organizma yeni bir davranış seçmelidir. Seçeceği yeni tepki ise muhtemelen bir zamanlar işe yarayan eski tepkiye benzer bir tepki olacaktır. Araçsal koşullamanın tekrarlanan, stereoti-

BÖLÜM 6

Sözel Öğrenme

Ebbinghaus'un Mirası

Seri Öğrenme
- Dizisel Konum Etkisi
- Uzak Çağrışımlar
- Dizisel Öğrenme: Genel Bakış

Eşleştirilmiş Çağrışımsal Öğrenme
- Eşleştirilmiş Çağrışımsal Öğrenmenin Analizi
- Eşleştirilmiş Çağrışımsal Öğrenme: Bir araya getirme
- Eşleştirilmiş Çağrışımsal Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler: Özet

Serbest Hatırlama
- Dizisel Konum Etkisi
- Tekrar
- Organizasyon
- Hayvan Öğrenmesinde Organizasyon
- Serbest Hatırlama: Özet

Kullanılabilir Belleğe Karşı Ulaşılabilir Bellek
- İpuçlu Hatırlama
- Hatırlama, Tanıma ve Yeniden Öğrenme
- Tanıma: Hatırlama ve Bilme
- Örtük Öğrenme

Sözel Öğrenme Görevleri Arasındaki İlişkiler

Uygulamalar: Mnemonikler (Bellek Güçlendiriciler)
- Anahtar Kelime ile Bellek Güçlendirici
- İmgesel Bellek Güçlendiriciler
- İmgesel Bellek Güçlendiricilerin Analizi

Özet

Önceki bölümlerde klasik ve araçsal koşullamaların yöntemleri ve psikolojide davranışsal yaklaşımdan önemli ölçüde etkilenmiş öğrenme alanları anlatılmakta ve betimlenmektedir. İleriki bölümlerde ise bilişsel yaklaşımdan daha çok etkilenen bellek alanlarına odaklanılacaktır. Bu bölüm ise uyaran-tepki, bağlılık ve çağrışım öğrenme kavramalarını vurgulayan davranışsal psikoloji ile zihinsel stratejileri vurgulayan bilişsel psikoloji arasında bir geçiş niteliğine sahiptir. Sözel öğrenme, kelime listelerinin öğrenilmesi (veya ezberlenmesi) olarak tanımlanmakta ve öğrenmenin temel ilkelerini açıklama çabası içinde kelime listelerindeki maddelerin kazanılması ve bellekte tutulması ile ilişkilendirilmektedir. Sözel öğrenme çalışmaları 1880'li yıllarda konuyla ilgilenen ve bazı yöntemler ortaya koyan Alman psikolog Hermannn Ebbinghaus tarafından başlatılan bir geleneği izlemektedir. İlk sözel öğrenme araştırmacıları tekrar sayısı, tekrar aralığı ve bir listede öğrenilen materyalin diğer bir listeye aktarılması gibi değişkenlerin etkilerini incelemişlerdir. Bir terim olarak sözel öğrenme şu anda modası geçmiş ve bilişsel psikolojide güncel olmayan bir kav-

ram gibi görünse de incelenen bu konulara ve değişkenlere hala rağbet edilmektedir. Ayrıca sözel öğrenmenin kesinlikle uygulamalı bir doğası bulunmaktadır.

Bu bağlamda, sırasıyla iki uyarı dikkate alınmalıdır. Birincisi, sözel öğrenme bir bakıma yanlış isimlendirmedir çünkü genellikle kelime olmayan materyallerin (yüzler, resimler ve nesneler, yerler ve konumlar, kokular ve birbirini izleyen eylemler) öğrenilmesi incelenmektedir. İkincisi, ezber öğrenme bilgiyi pasif ve ilgisiz bir şekilde ezberlemeye çalışan denekleri kapsamaktadır, fakat aslında denekler nadiren pasiftirler. Araştırmacıların sözel öğrenme deneylerinde deneklerin boş zihinlerindeki tabletlere çağrışımları basit bir şekilde yazdığı düşüncesi eskidir. Denek pasif olmaktan çok ama çok uzaktır ve bu tabletler sözel alışkanlıkların meydana getirdiği muazzam bir ağdan etkilenmektedir. Sözel öğrenme deneyinde katılımcı verilen bir görev karşısında araştırmacıyı yenebilmek için aktif olarak repertuarındaki alışkanlıklar ve becerilerine başvurmaktadır (Underwood, 1964, s.52). Bundan dolayıdır ki tekrar etkisi, imge ve organizasyon gibi bilişsel değişkenler, araştırmaların kapsamına eklenmiştir. Sözel öğrenme deneylerinde "ham öğrenme" olgusu dışında asıl ilgilenilen ve merak edilen şey, deneklerin önceki çağrışımlarından etkilenmekte olan yeni çağrışımların oluşumudur.

Ebbinghaus'un Mirası

1879 yılında 20'li yaşlarda Hermann Ebbinghaus adında bir Alman bilgin dikkate değer bir dizi deney yapmaya başlamıştır. Ebbinghaus gelecekte ne yapacağına henüz karar vermemiştir. Doktora derecesini alalı 6 yıl olmasına rağmen zengin ailelere ve onların çocuklarına ders vererek hayatını kazanmaktadır. Ebbinghaus Paris'teki bir kitabevini gezerken, Gustav Fechner'in yazdığı ve algı çalışmalarında deneysel yaklaşımları betimleyen *Psikofiziğin Ögeleri* (*Elements of Psychophysics*) adlı bir ders kitabı görmüş ve bu kitap sayesinde belleğin de nicel olarak incelenebileceğine ikna olmuştur. O zamana kadar belleğin bilimsel yöntemle araştırılmaya uygun olmadığı düşünülmekteydi. Bellek sanatları uzun bir geçmişe sahiptir ama bir kişinin belleğinin daha iyi ve daha doğru olup olmadığını kim söyleyebilir? Ebbinghaus'un araştırmaları, yazmış olduğu ve 1885 yılında yayımlanan klasik kitabı *Bellek Üzerine* (*On Memory*) adlı kitapta özetlenmiştir (yeni baskı, 1964).

Ebbinghaus'un kullandığı işlem dizisel öğrenmeyi veya bir listedeki kelimelerin tam ve aynı sırada hatırlanıncaya kadar ezberlenmesini gerektirmektedir. Söz konusu listeler, her biri iki sessiz harf ve aralarındaki bir sesli harften oluşan ve 'anlamsız hece' denilen üç harfli hecelerden oluşturulmuştur. Hecelerin çok azı anlamsal olarak bir kelimeye işaret etmekle birlikte, büyük çoğunluğu kelime değildir. Zaten Ebbinghaus bu materyalleri anlamlı olmayan hece dizileri üretmek için kullanmıştır. Bunun ötesinde, muhtemelen Ebbinghaus'un en büyük katkısı, öğrenme ve hatırlamanın (hatırda tutmanın) nesnel olarak ölçülmesi için geliştirdiği yöntemdir. Öğrenme (kazanım), yapılan de-

nemelerin sayısı ile ölçülebilir. Bu da çalışılan (veya öğrenilen) herhangi bir listenin hatasız olarak tekrarlanmasını gerektirir. Örneğin, 10 heceden oluşan bir liste 4 çalışma ve test denemesinin ardından ezberlenebilirken 15 heceden oluşan bir listenin ezberlenmesi 8 çalışma denemesi gerektirebilmektedir.

Ebbinghaus daha sonra (listenin tamamını aynı sırayla söyleyecek şekilde ezberledikten sonra) kelime listelerini hatırlama girişiminde bulunacaktır. Eğer bir gecikme aralığı sonrasında eksiksiz hatırlama olmaz ise Ebbinghaus o listeyi yeniden öğrenmektedir. Ebbinghaus'un bellek (bellekte tutma) ölçümü listenin tamamının ezberden okunması için gereken tekrar sayısıdır. Ebbinghaus bir listenin öğrenilmesi için başlangıçta gereken deneme sayısı ile listenin yeniden öğrenilmesi için gereken deneme sayısını karşılaştırarak *kazançlar ölçümünü* (savings measure) (kazanç= ilk deneme sayısı - sonraki deneme sayısı) elde etmiştir. Bir başka deyişle listenin yeniden öğrenilmesi ile acaba kaç deneme kazanç elde edilmektedir? Eğer bir listenin öğrenilmesi başlangıçta 10 deneme gerektiriyorsa ve bir sonraki seferde bu liste 4 deneme ile yeniden öğreniliyorsa o zaman 6 deneme kazanç elde edilmiş denilmektedir. Bu durum sayısal olarak yüzde cinsinden aşağıdaki gibi ifade edilebilir:

$$KY = \frac{D_1 - D_2}{D_1} * 100$$

$$KY = \frac{10 - 4}{10} * 100$$

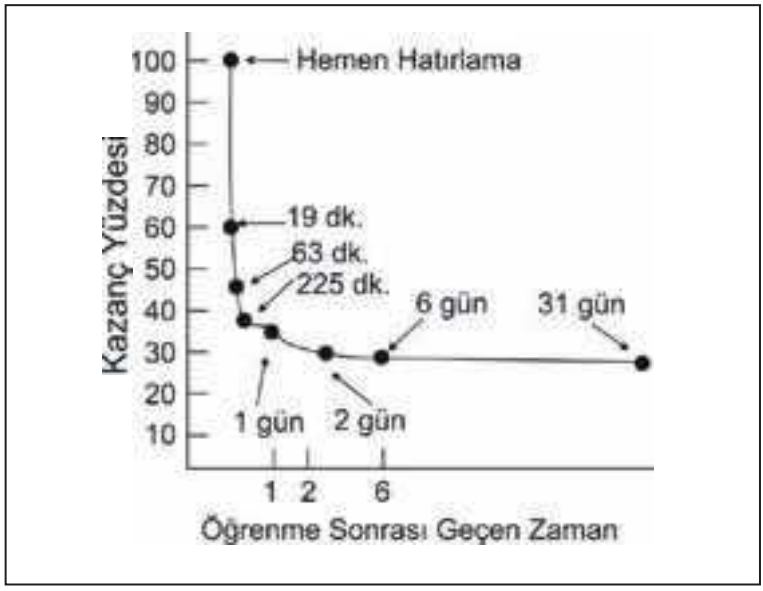
KY = %60

Bu işlemde KY kazanç yüzdesini, D_1 listenin ilk öğrenilmesindeki deneme sayısını ve D_2 listenin yeniden öğrenilmesindeki deneme sayısını ifade etmektedir. Bir final sınavı için çalıştığınızı varsayın ve çalışma sırasında daha önceden aşina olmadığınız bazı materyaller ile karşılaştınız. Bu materyalleri hatırlamasanız bile daha önceki bir sınav için bir kereliğine öğrenmiş ve sonra unutmuş olabilirsiniz. Eğer bu materyali yeniden öğrendiğinizde ilkinden daha hızlı öğreniyorsanız bu, kazanç elde edildiğinin kanıtıdır. Kazanç ölçümü önemlidir çünkü bu, bir deneyimin bellekten çağrılması veya hatırlanması için gereken becerilerin olmadığı zamanda veya durumda belleğin ölçülmesi ve belirlenmesini sağlamaktadır.

Kazanç ölçümü, elektrokonvülsif şokun (EKŞ) unutmaya etkilerini inceleyen çalışmalarda kullanılmıştır. EKŞ depresyonu tedavi etmek amacıyla bir psikiyatr tarafından hastane ortamında uygulanmaktadır. EKŞ bir nöbete neden olmak için anestezi altında ya da sakinleştirilmiş bir hastanın beyninden elektrik akımı geçirmeyi içermektedir. Bu işlem tartışmalı olmasına rağmen, görünüşe göre depresyonun hafifletilmesinde etkili olmaktadır. EKŞ'ye maruz kalan bireyler EKŞ öncesindeki olayları EKŞ sonrasında hatırlayamamaktadırlar. Peki, bellek gerçekten silinmiş midir? Bellekten geriye kalan ve şimdi hatırlanamayanlar var mıdır? Talland (1968) bu sorulara, bazı hastaların EKŞ ön-

cesinde öğrendikleri bir öykünün bazı paragraflarını EKŞ sonrasında yeniden öğrenmelerini isteyerek yanıt bulmaya çalışmıştır. EKŞ sonrasında hastalar bu paragrafları daha önce hiç okumadıklarını ifade etmelerine rağmen, kendilerine kontrol amacıyla verilen yeni (daha önce hiç görmedikleri) paragraflardan daha hızlı öğrenmişlerdir. Bu bulgular EKT'nin bellekteki hatıraları ortadan kaldırmadığını ama geri getirilmesini bir şekilde etkilediğini göstermektedir.

Ebbinghaus'un nicelleştirmeyle ilgili bir başka katkısı *unutma eğrisini* ortaya koyup tanımlamasıdır. Bir listenin öğrenilmesinden sonra Ebbinghaus listenin yeniden öğrenilmesini belirli zaman aralıklarından (örn, hemen, saat, gün ve ay) sonra test etmiştir. Öğrenmeden ilk dakikalar ve saatler sonrasında kazanılan bilgi miktarında (listedeki kelime sayısında) keskin bir düşüş gözlenmiştir. Hatırlama aralığı uzadıkça, bellekte kalan bilginin miktarı azalmakta ve sonunda sabit hale gelmektedir. Şekil 6.1 Ebbinghaus'un verilerini göstermektedir. Ebbinghaus'un unutma eğrisi, unutmanın büyük ölçüde başlangıçtaki öğrenmenin çok kısa bir süre sonrasında meydana geldiğini göstermektedir. Ne olursa olsun, bu erken evreyi geçen bir şey daha iyi akılda tutulmakta ve daha yavaş bir oranda unutulmaktadır.



ŞEKİL 6.1 Otuz Bir Günlük Süre İçinde Çeşitli Zaman Aralıklarına Göre Oluşturulan Unutma Eğrisi. Ebbinghaus'un kendi verilerinden çıkarılmıştır; geri getirme, yeniden öğrenmedeki kazanç yüzdesine göre gösterilmiştir.

Kaynak: Memory: A Contribution to Experimental Psychology, H. Ebbinghaus, 1885/1964, New York: Dover. Yayın hakkı © 1964 Dover Publications, Inc. Yayıncının izniyle yeniden basılmıştır.

BÖLÜM 7

İnsan Belleği Kavramsal Yaklaşımlar

Belleğin Bölümlere Ayrılması
- İki Depo Modeli:
  - Kısa Süreli ve Uzun Süreli Hatıralar
- Uzun Süreli Belleğin Bölümleri:
  - Epizodik ve Semantik
- Uzun Süreli Belleğin Bölümleri:
  - İşlemsel Öğrenme ve Hazırlama
- Uzun Süreli Belleğin Organizasyonu

Belleğin Aşamaları
- Aşamaların Bölümlere Ayrılması

İşleme Yaklaşımları
- İşlemenin Derinliği
- Transfere Uygun İşleme

Bağlantısal Modeller
- Kişi Tanıma Modellemesi
- Delta Kuralı
- Bağlantısalcılık ve Diğer Yaklaşımlar

Uygulamalar
- Anormal Belleğin Çalışılması: Amnezi
- Gündelik Unutkanlıklar ve Bellek Modelleri

Özet

Unutkanlık tüm öğrencilerin ortak derdidir. Bir ders için gerekli olan malzemeleri unutmak yeterince kötüdür; ancak, unutkanlığın dersler boyunca devam etmesi daha da kötüdür. Öğrenciler yemek kartlarını, anahtarlarını, randevularını, girecekleri dersleri ve hatta sınav tarihlerini unutmaktan yakınırlar (Terry, 1987). Bütün bir gece boyunca tarih ödevini tamamlamaya çalışıp, hazırladığı o ödevin ertesi gün teslim edilmeyeceğini, ödev teslimi için bir hafta daha zaman olduğunu öğrenen, buna karşın o gün teslim edilmesi gereken İngilizce ödevini yapmadığını ve o sabah Felsefe sınavı olduğunu fark eden bir üniversite öğrencisinin hazin öyküsü bellek yakınmalarına örnek olarak verilebilir. Öğrencilerin unutkanlıkla ilgili yakınmaları, unutkanlıkla ilgili kalıpyargıların hedefinde yeralan yaşlı örneklemi bile geride bırakmıştır (Reason, 1993).

Hepimizin bellek yakınmaları vardır. Bir gazete haberinde, şehirdeki yeni apartman dairesine taşınırken kazayla düşen bir adamdan söz edilmektedir.

Bu adam kaza geçirdiği gün öğle yemeğinden sonra ve onu izleyen günler boyunca yeni evinin adresini hatırlayamamıştır. 90 yaşındaki notlarında, üzerinde çok düşündüğü ve kafa yorduğu halde, sadece kaza günü merdivenlere gidip gitmediğini değil, merdivenleri çıkarken mi yoksa inerken mi düştüğünü bile hatırlayamadığını aktarmıştır. Buna karşın gazete haberine konu olan, Stephen Jay Gould, New York Queens' deki Forest Hills Tenis Kortu'nun yakınlarında oturan büyükbabası ile her hafta birlikte yaptıkları kahvaltıları ve bu sırada yediği poğaçaları ise hatırlamaktadır (Gould, 1990).

Öğrencilerimin Neden hatırlama sorunları yaşarız? sorusuna aslında çok kapsamlı bir soru olmasına rağmen verdiğim tek bir yanıt vardır: Bellek bir bütün olarak değil, bileşenlerine ayrılarak daha iyi açıklanır. Bu açıklamaya göre, unutmaya bellek türlerinden biri ya da diğerlerindeki veya belleğin bir ya da diğer aşamasındaki başarısızlık neden olmaktadır.

Bu bölümde, bellekle ilgili kuramsal yaklaşımlar ile farklı bellek türlerine ve onların farklı bölümlerine değinilecektir. Bu yaklaşımlardan biri, kişisel hatıralara karşı genel bilgi gibi farklı bellek türleri postüla ederken; bir başka yaklaşım belleği kodlama, saklama ve geri getirme gibi bir takım adımlar dizisine ayırır. Üçüncü yaklaşım hatıraların işlenmesindeki farklılıklara vurgu yapar. Sayılan bu yaklaşımlar Tablo 7.1' de özetlenmiştir. Son yaklaşım ise, sinir sitemindeki nöral bağlantıların oluşumu ve aktif hale gelmesiyle tanımlanan bir bellek modeli önerir.

TABLO 7.1 Bellekle İlgili Üç Yaklaşım

Belleğin Bileşenleri	Belleğin Aşamaları	Belleğin İşlemleri
Kısa süreli bellek	Belleğe kodlama	İşlemenin derinliği
Uzun süreli bellek	Bellekte depolama	Yüzeysel tekrar
Epizodik	Bellekten geri getirme	Özümseyerek tekrar
Semantik		Transfere uygun işleme
İşlemsel		
Hazırlama		

Bu bölümde yeralan ve belleğin doğasını açıklamaya çalışan kuramlar önemli ölçüde bilişsel psikolojiden türemiş olmakla beraber, anılan kuramlarla ilgili olarak iki alanın daha katkısından söz etmek mümkündür. Bu alanlardan biri, farklı bellek bileşenlerinin farklı beyin alanlarıyla ilişkili olduğunu gösteren, yani beyin-davranış ilişkisine vurgu yapan nöropsikolojidir. Beyin hasarı olan bireylerle yürütülen vaka çalışmaları bellekle ilgili kuramların test edilmesi ve yeni kuramların üretilmesi açısından önemlidir. Ek olarak, bağlantısal modeller, fizyolojik psikolojinin temeli olan nöronlar ile bilişsel psikoloji kuramlarının temel konusu olan belleği birleştirmişlerdir.

Belleğin Bölümlere Ayrılması

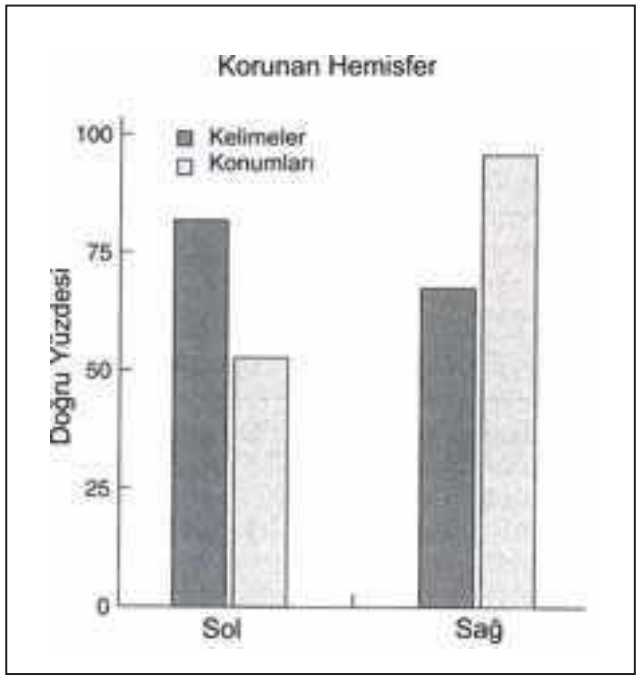
Neden tek bir genel bellek yaklaşımı yerine, çoklu bellek sistemleri yaklaşımı önerilmektedir? Tulving'e (1985) göre, bu önerinin birçok nedeni vardır. Belleğin tamamı hakkında genellemeler yapmayı bir tarafa bırakarak, belleğin belli türleriyle ilgilenmek gerekir. Böylece, kısa süreli ve uzun süreli bellek ya da kişisel hatıralar ve genel bilgi için geçerli olacak genel ilkeler belirlenebilir. Ancak farklı bellek türleri için geçerli olacak ilkeler aynı ilkeler olmamalıdır. Farklı işlevlerden sorumlu bellek bileşenlerinin varolduğunu savunan bu yaklaşıma *Çoklu Bellek Sistemleri Yaklaşımı* denir. Buna karşın, belleği çok sayıda ve çok küçük birimlere ayırmak, bunların her biri için kendilerine özgü kurallar dizisi oluşturmak konusunda oldukça dikkatli ve temkinli olmakta fayda vardır.

Çoklu bellek sistemleri postüla etmenin zorluğunun yanısıra, bir başka zorlayıcı neden de *höristik*[*] *değer*dir. *Höristi*k sık yapılan işler için bir kılavuzdur. Çoklu bellek sitemleri yaklaşımı belleğin ne olduğunun açıklanması açısından son derece faydalı olmakla beraber, çoklu bellek depoları hipotezinin *höristik d*eğeri, diğer kuramlarımızla karşılaştırıldığında oldukça basitleştirilmiştir. Herbiri farklı özelliklere sahip bileşenleri yapılandırmak ve kullanmak, birbirleriyle çelişen birçok olayı tek bir bellek sistemiyle açıklamaktan daha basit ve kolay olabilir.

Çoklu bellek sistemleri postüla etmenin üçüncü nedeni, görgül araştırma sonuçlarıyla desteklenmiş olmasıdır. Söz konusu ayrıştırma, araştırma stratejisinin bir parçasıdır. Bu stratejiye göre, bir deneysel değişkenin (ya da değişkenlerin) farklı görev ya da ölçümler üzerinde farklı etkiler yaratması durumunda bir ayırım ya da ayrıştırmadan söz edilebilir. Örneğin, sözel ve uzamsal öğrenme tek bir bellek sistemi tarafından mı yoksa farklı bellek sistemleri tarafından mı açıklanır? Beynin sol hemisferinde meydana gelen hasar, eşleştirilmiş kelime çiftlerinin çağrışımı veya kelime listelerinin serbest hatırlanması gibi sözel maddelerin öğrenilmesinde bozulmaya neden olur mu? Bir labirentin ya da belli bir rotanın uzamsal olarak öğrenilmesi yukarıda sözü edilen beyin hasarından etkilenmez. Çünkü sadece sözel öğrenme sol hemisfer hasarına duyarlıdır. Bu durumda farklı iki tür malzemenin (sözel ve uzamsal) öğrenilmesinden farklı beyin bölgelerinin sorumlu olduğu söylenebilir. Sözel ve uzamsal öğrenme arasındaki fark sol hemisferde özelleşmiş bir öğrenme kapasitesinden daha farklı nedenlerle de meydana gelmiş olabilir. Sözel ve uzamsal öğrenme testlerinin görevin gerekleri, kullanılan duyusal modaliteler gibi özelliklere bağlı olarak çok farklı türleri olabilir. Deneysel değişkenlerin iki veya daha fazla görev performansı üzerinde farklı etki yaratması konusunda daha ikna edici bir örnek ise *çifte ayırım*dır. Eğer, sağ hemisfer hasarının uzamsal belleği etkilediğini, buna karşın sözel belleği etkilemediğini gösterebilirsek çifte ayırım yapmış oluruz. Şekil 7.1'de böyle bir çalışmanın sonuçları

[*] Höristik, öğrenmek, keşfetmek ya da problem çözmek için deneysel yöntem yada deneme-yanılma yöntemi gibi açıklayıcı yöntemlerin kullanılması demektir.

gösterilmektedir. Deneklerin, bir koşulda ekranda sunulan kelimeleri, diğer koşulda ise ekranda belli bir lokasyonda sunulan ve X ile işaretlenmiş olan kelimeleri hatırlaması gerekmektedir. Denekler, epilepsiyi kontrol altına almak amacıyla, beyninin bir hemisferi tahrip edilmiş olan kişilerden oluşmaktadır. Lezyonlar, dil hemisferine (genellikle beynin solundadır) yönelik ise, denekler kelime tanıma testinde; dil alanı olmayan hemisfere (genellikle beynin sağındadır) yönelik ise uzamsal lokasyon testinde başarısız sonuçlar almışlardır (Kesner, Hopkins ve Chiba, 1992). Bu bulgu, sözel ve uzamsal öğrenmeden farklı beyin hemisferlerin sorumlu olduğunu göstermektedir.



ŞEKİL 7.1 Beynin bir tarafındaki lezyonların, kelimeler ve uzamsal konumları için tanıma belleği üzerindeki etkileri.

Kaynak: Kesner, Hopkins & Chiba, 1992.

Bu tür ayırımlar farklı deneysel değişimlemeler yapılarak (örn, test edilmeden önceki tekrar aralığının uzunluğu), farklı bellek görevleri (örn, kelime hatırlama ya da eksik verilmiş kelimeleri tamamlama), nörolojik farklılıklar (sol ve sağ hemisferi hasarlı bireyler) ve farklı denek gruplarını (örn, gençler ve yaşlılar) karşılaştırmak gibi pek çok farklı yolla ortaya çıkarılabilir. Bellek sistemleri ya da becerilerinin altında farklı unsurlar yer alır biçiminde otomatik ayırımlar yapmak doğru değildir, önerilen ayırımların mutlaka kanıta dayalı olması gerekir. İki görevin işlemlerinde zorluk düzeyi veya benzerliği gibi özellikler açısından manipülasyon yapılmalıdır (Hintzman, 1990). Örneğin, Hanley-Dunn ve McIntosh (1984) üniversite öğrencileri ile yaşlı yetişkinlere hatırlama-

BÖLÜM 8

Kısa Süreli Hatırlama

Tanımlar
- Tarihçe

Kısa Süreli Bellek Görevleri
- Brown-Peterson Oyalama Görevi
- Bellek Uzamı

Sözel Kısa Süreli Hatırlamanın Özellikleri
- İşitsel Kodlama
- Sınırlı Kapasite
- Sınırlı Süre
- Unutma: Kısa Süreli Bellek Engelleyicilere Duyarlıdır
- Uzun Süreli Belleğe Aktarım
- Kısa Süreli Belleğin Özellikleri Özet

Kısa Süreli Belleğin Diğer Modaliteleri

Çalışma Belleği
- Çalışma Belleğinin Kuramsal Olarak İncelenmesi
- Çalışma Belleği ve Bilinç?

Çalışma Belleğinde Bireysel Farklılıklar
- Yaşlanma ve Çalışma Belleği
- Demans ve Çalışma Belleği
- Kaygı ve Çalışma Belleği

Gerçekten de Ayrı Bir KSB Var mı?
- İki Bellek Sisteminin Nöropsikolojik Ayrımları
- Karşıt Görüş: Tek Bellek Yaklaşımı
- Tek Bellek mi Birkaç Bellek mi?

Uygulama Alanları
- Kısa Süreli Bellek Ne İşe Yarar?
- Dili Kavrama ve Kullanma
- Problem Çözme
- Uzun Süreli Bellek Kuramlarında Kısa Süreli Belleğin Rolü

Özet

Bir önceki bölümde, çoğunlukla uzun süreli bellekte unutmayı içeren amnezileri inceledik. Günlük hayatımızda, kısa süreli unutkanlıklarımız da sorunlara yol açabilir. Gündelik unutkanlıklar için kullanılan dalgınlık, kişilerin ne yapmakta olduklarını, ne yapacaklarını veya ne yapmayı amaçladıklarını unutmalarıdır. Bir şey almak için yukarı kata çıkabiliriz ancak başka bir şey dikkatimizi dağıtabilir. Ne aradığımızı düşünerek etrafta dolanıp, daha sonra elimiz boş olarak geriye dönebiliriz. Popüler yayın organlarında sıklıkla tartışı-

lan, yaşın ilerlemesine bağlı olarak bellekte görülen gerileme genellikle bu tür kısa süreli unutmaları içerir.

Bu bölüm, kısa süre zarfında gerçekleşen hatırlamalarla ilgilidir. *Kısa süreli bellek* (KSB), hem kapasite hem de süre bakımından kısıtlı olan belleğe karşılık gelmektedir. Laboratuar testlerinde de ölçüldüğü üzere, tekrarlamanın olamadığı durumlarda, KSB'de hatırlanmak istenen beş ila yedi arasında madde birkaç saniyeden birkaç dakikaya kadar akılda tutulabilir. KSB *uzun süreli bellek*ten (USB) farklıdır. USB laboratuar ortamında bir kaç dakikadan eski olan ve gerçek hayatta ise hayatımız boyunca yaşadıklarımızı içeren bir bellektir.

Hem bilişsel hem de biyolojik kuramlarda yer alan (en az) iki bellek sistemi arasındaki ayrım, uzun bir zamandır psikoloji tarihinin bir parçası olmuştur. Örneğin, William James (1890) bilincin birincil belleğinden bahsederken ve Alman psikolog G. E. Muller de beyindeki geçici "tekrarlayıcı aktivite"nin sonucunda kalıcı bir uzun süreli belleğe dönüşebileceğini öne sürmüştür (Muller ve Pilzecker, 1990; Bkz. Lechner, Squire ve Byrne, 1999). Çağdaş kuramlarda, kısa süreli bellek tartışmalı bir konu olmuştur. Basitlik ilkesi doğrultusunda tek bir bellek sistemini içeren daha basit kuramlar yeterli olacakken, diğer yandan belki de tek bir kısa süreli bellek yeterli olmayacağından, kuramların birden çok kısa süreli depo içermesi gerekmiştir. Bazı araştırmacılar, kısa süre zarfında gerçekleşen hatırlama konusundaki araştırmalarının ayrı bir kısa süreli bellek olduğu anlamına gelmediğini vurgulamak için *kısa süreli hatırlama* terimini kullanmaktadırlar (örn, Spear ve Riccio, 1994).

Kısa süreli ve uzun süreli hatırlama ister tek bir bellek sistemi içinde ister ayrı sistemler içinde gerçekleşsin, kısa süre içinde hatırlama gündelik bilişsel işlevlerimizi önemli ölçüde etkilemektedir. "O olmadan, bu cümleyi anlayamaz, bir restoranda hesabınızı akıldan yapamaz, evinizin yolunu bile bulamazdınız" (Wickelgren, 1997, s 1580). Kısa süreli bellek ya da giderek daha çok kullanılan adıyla *çalışma belleği*, zihnimizdeki kara tahtamıza karşılık gelmektedir. Farklı bir anlatımla, zihnimizde kavrama, akıl yürütme ve planlama için kullandığımız geçici ve yeniden kullanılabilir bir çalışma alanıdır.

Tanımlar

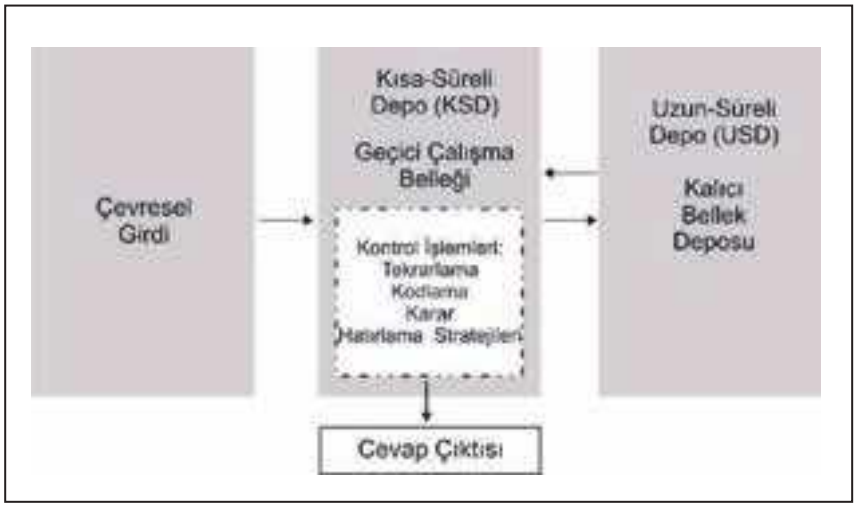
Tarihçe

"Bir işe kendimizi tümüyle verdiğimiz zaman saatin vuruşlarını duymayız. Ancak dikkatimiz bundan sonra uyanırsa, bu sefer saatin vuruşlarını saymaya başlayabiliriz**"** (Exner, William James tarafından aktarılmış, 1890, s. 646). Bu alıntı kısa süreli bellek hakkındaki öznel hissimizi gayet iyi bir şekilde ifade etmektedir. William James birincil ve ikincil bellek arasında bir ayrım yapmaktaydı. *Birincil bellek*teki bir şey, bilincimizi terk etmediği için o anki psikolojik gerçekliğimizin bir parçasıdır. *İkincil bellek*teki bir şey ise bilinç dışı olduğu için artık psikolojik geçmişimizin bir parçasıdır.

"Anlık" bellek kavramı, ya da çok yakın geçmişten bazı şeylerin geri çağırılabileceği fikri, Waugh ve Norman (1965) birincil-ikincil bellek ayrımını yeniden canlandırıncaya kadar atıl olarak kalmıştır. Birincil bellek sadece bir kaç maddeyi bir kaç saniye süreyle akılda tutar ve tekrarlamanın yokluğunda unutma hızla gerçekleşir. Birincil ya da kısa süreli belleğin sınırlı kapasitesi, belirli bir süre içinde sadece az sayıda maddenin tutulabileceği ve yeni gelen her maddenin halihazırda KSB'de bulunan bir maddenin yerine geçmesi gerektiği anlamına gelmektedir. Nitekim kısa süreli bellekte unutma, zamanın geçmesinden çok yeni gelen maddelerin eskilerin yerine geçmesinden kaynaklanmaktadır. Bilgi birincil bellekte tekrarlanarak daha uzun süre akılda tutulabilir, bu aynı zamanda bilginin ikincil belleğe aktarılabilme şansını da artırmaktadır.

Waugh ve Norman bellek testleri için önemli bir kavram öne sürmüşlerdir: Hatırlama birincil bellekten, ikinci bellekten ya da her ikisinden dolayı olabilir. Bu düşünce, öğrenmede zamanın değerlendirilmesi açısından önemli doğurgulara sahiptir. Bir şeyi, size sunulduktan hemen sonra hatırlayabiliyor olmanız (örn, isim, tanım, liste), bilginin ikincil belleğinize aktarıldığı ve ileride de hatırlanabileceği anlamına gelmez. Wilson (1987), beyin hasarına dayalı bellek bozukluğu yaşayan hastalarla yaptığı bir çalışmada bu fikri örneklemiştir. Hastalar, eğer bellek ölçümü hemen yapıldı ise, kısa listeleri hatırlama görevlerinde kontrol grubundaki katılımcılar kadar başarılı olmuşlardır. Beyni hasar görmüş hastalardaki bellek bozukluğu kendisini 24 saat sonraki bellek testlerinde, kontrol grubuna nazaran çok daha az madde hatırladıklarında göstermiştir.

Kuram geliştirmedeki bir sonraki aşama Atkinson ve Shiffrin'in (Bkz. Şekil 8.1) birden çok depo içeren bellek modeli olmuştur. Bir önceki bölümde de bahsedildiği gibi, bu daha sonra belleğin "modal" modeline, diğer bir deyişle başka bellek modellerine çerçeve oluşturacak bir şemaya dönüşmüştür. Atkinson ve Shiffrin (1968) iki tür belleğe atıfta bulunmaktadır. Bunlar: Kısa süreli depo (bu bölümün ana konusu) ve uzun süreli depodur. Bu model Waugh ve Norman'ın birincil bellek hakkındaki, sınırlı kapasite, tekrarlama ve USB'ye transfer de dahil olmak üzere bazı özellikleri de içermektedir. Atkinson ve Shiffrin aktif kontrol süreçlerinin KSB içinde yer aldığını öne sürmüştür. Bu kontrol süreçlerine örnek olarak, dikkatin nereye yönlendirileceği, yeni girdinin nasıl kodlanacağı, ne zaman tekrarlanacağı ve hangi geri getirme ipuçlarının kullanılacağı verilebilir. Belleği pasif değil aksine aktif bir depo olarak tanımlayan bu kontrol mekanizması KSB'nin temel özelliğidir.



ŞEKİL 8.1 Uzun Süreli ve Kısa Süreli Deponun Modal Modeli

Kaynak: "The Control of Short-Term Memory", R.C. Atkinson ve Shiffrin, 1971, *Scientific American*, s. 152-161. Yayın hakkı © 1971 Allen Beechel. Yayıncının izniyle yeniden basılmıştır.

Atkinson ve Shiffrin'in belleğin kısa süreli ve uzun süreli depoları olduğuna dair hipotezleri, psikologların iki farklı tepki göstermelerine yol açmıştır. Bazıları iki farklı bellek türü öne sürmenin aşırı ve basitlik ilkesine aykırı (yani karmaşık) olduğunu savunmuştur (Bu konuyu daha sonra ele alacağız). Diğer tepki ise iki bellek deposunun yeterli olmadığıydı! Baddeley ve Hitch (1974) kısa süreli belleğin *çalışma belleği*ne evrilmesi gerektiğini öne sürdüler. Çalışma belleğinin sözel ve uzamsal bilgi için ayrı depoları vardır. Bunun yanında bir *merkezi yönetici* de dikkatin kontrolü ve yönlendirilmesinden sorumludur.

Çalışma belleği güncel pek çok araştırmanın konusunu oluşturmaktadır, ancak "çalışma belleği" ve kısa süreli bellek terimleri çoğu zaman birbirleri yerine kullanılmaktadır. Bu bölümün geri kalanında öncelikle kısa süreli belleğin ve çalışma belleğinin özelliklerinden, sonra da bazı uygulama alanlarından bahsedilecektir.

Kısa Süreli Bellek Görevleri

Kısa süreli hatırlama sıklıkla aşağıdaki iki test ile ölçülmektedir. *Oyalama görevi* kısa bir gecikme aralığından sonra, anlık bellekte kalım süresini nicel olarak gösterir. *Bellek uzamı* ise anlık belleğin kapasitesini nicel olarak göstermeyi amaçlar. Dizisel konum eğrisinin sonralık kısmında olduğu gibi, bazı görevlerde KSB dolaylı olarak çıkarsanmaktadır.

BÖLÜM 9

Kodlama

Kodlamayı Geri Getirmeden Ayırma
Kodlamada Bazı Temel Değişkenler
- Özümseyerek Tekrar
- Ayrıntılı İşleme Tam Olarak Nedir?
- İmgeleme ve Resim Belleği
- Anlamlılık

Sunum Değişkenleri
- Sınama Etkileri
- İzolasyon Etkileri
- Çekici Detaylar
- Aralık Etkileri
- Üretme Etkisi

Özümseyerek İşlemenin Kısıtlılıkları

Öğrenene İlişkin Değişkenler
- Tesadüfi / Niyetli Öğrenme
- Özendiriciler
- İlgi
- Genel Uyarılmışlık Durumu
- Duygu ve Kodlama

Şemalar
Üst Bellek
Uygulamalar
- Bellekte Kodlamanın Geleceği
- Akademik Öğrenme ve Kodlama

Özet

Kodlama, bilginin kazanımına, bir bellek izinin ilk oluşumuna karşılık gelmektedir. Şu an bu kitabı okurken olduğu gibi bir ders kitabı, ideal koşullardaki (basit materyaller, dikkatin asgari düzeyde çeldirilmesi, öğrenmeye fiziksel ve zihinsel olarak hazır öğrenciler) öğrenmeye işaret edebilir. Ancak gerçek dünyada bu kontrollü koşullar ne sıklıkla oluşabilir? Her biri farklı çalışma biçimleri gerektiren birçok ders aldığınız üniversite yaşamınızın ilk yıllarını hatırlayın. Uzun saatler ve yoğun stres… Veya özellikle yorucu koşullarda öğrenmek zorunda olduğunuzu düşünün; örneğin, ABD Denizci Birliği'nde acemi er eğitiminde erlerin yaşadığı fiziksel eğitim ve duygusal baskı, televizyon ve filmlerden iyi bilinir. Ancak bilmediğimiz, bu eğitimlerde akademik öğrenmenin 11 haftalık eğitim sürecinde gerçekleştiği, her erin birçok ders aldığı ve toplam bin sayfanın üzerindeki ders kitaplarını çalıştığıdır. Çalışma ise fırsat olduğu zaman, günün veya gecenin uygunsuz saatlerinde gerçekleşmektedir. Çalışmaları gerektiğinde acemi erler fiziksel olarak yorgundurlar. Çok yoğun duygusal baskı ve stres altındadırlar. Acemi erler öğrenmeye isteklidirler, ancak öğretilen materyal o kadar yabancıdır ki, onlara anlamlı bir metinden çok Ebbinghaus'un anlamsız heceleri gibi görünür. Günün saati, duygusal uyarılma, özendirme ve anlamlılık gibi değişkenler öğrenmeyi nasıl etkiler? Bu bölümde bunlar ve kodlamayı etkileyen diğer laboratuar değişkenlerine yer verilmiştir.

Kodlamayı Geri Getirmeden Ayırma

Bu bölüm, bellekte kodlamayı etkilediği düşünülen değişkenlere odaklanmaktadır. Bilgi işlemenin kodlama, depolama ve geri getirme basamaklarına ayrılması bazı yönlerden isteğe bağlıdır. Ne de olsa daha iyi kodlama, depolama ve geri getirmenin de gelişeceğini göstermektedir. Her basamağın katkılarını ayırt edebilmenin bir yolu, öğrenme veya kodlamanın koşullarını değiştirip depolama ve geri getirme koşullarını sabit tutmaktır.

Nörobilim, devam eden deneyimlerin belleğe kodlanması ile zaman içerisinde hatıraların depolanması veya daha sonra geri getirilmesini ayıran bir başka yöntem önermektedir. İşlevsel nörogörüntüleme çalışmaları ve çeşitli beyin taramaları, belleğin her basamağında beyin aktivitesinin değerlendirilmesinde kullanılabilmektedir. Örneğin, kana zerk edilen izleyici bir madde ve pozitron emisyon tomografisi (PET), belli bir bilişsel görevin yapılması sırasında bu maddenin beynin neresine seyahat ettiğini haritalar. Farklı görevlerdeki performans sırasında, farklı beyin bölgelerinin aktivite düzeyinde gözlenen farklar (örn, bir kelime listesini çalışmak / daha önceden öğrenilmiş kelimeleri hatırlamak) her basamakta hangi beyin bölgelerinin sürece dâhil olduğunu gösterebilir. Bir başka tür çalışmada, her maddenin çalışılması sırasında beyin aktivitesi ölçülmüş ve daha sonra bu faaliyet maddelerin hatırlanmış veya unutulmuş olması ile ilişkilendirilmiştir. Hatırlanan sözel maddelerin çalışılması sırasında sol hemisferdeki bazı bölgelerin etkin olduğu, unutulan maddelerde ise aynı bölgelerde daha az aktivite olduğu bulunmuştur (Wagner ve ark,, 1998). Benzer olarak sağ hemisferdeki bazı bölgeler daha sonra hatırlanacak olan kelimelerin öğrenilmesi sırasında, unutulacak olan fotoğrafların öğrenilmesinde olduğundan daha etkin bulunmuştur (Brewer ve ark., 1998). Şu aşamada öğrenen ve hatırlayan deneklerin beyinlerini rutin olarak tarayan teknoloji henüz mevcut olmadığı için depolama ve geriye getirme basamaklarını geleneksel ayrıştırma yöntemleriyle ayırt etmeye devam edeceğiz.

Kodlamada Bazı Temel Değişkenler

Epizodik bellekte kodlama, laboratuarda sıklıkla çalışılmaktadır. Epizodik bellek belli bir zamanda ve yerde meydana gelmiş bilginin hatırlanmasıdır. Epizodik bellek testleri, laboratuarda yeni görülen maddelerin (kelime listelerinin, cümlelerin veya resimlerin) serbest hatırlamasını içermektedir. Öğrenciler ve öğrenenler olarak, laboratuar dışında meydana gelen öğrenme konusunda uygulamaya dönük bir ilgimiz olabilir. Oysa kodlamanın etkilerini daha iyi anlayabilmek için araştırmacının, görevin sunumundan test edilmesine kadar geçen süreçte kontrolünün olması gerekmektedir. Gelecek bölümlerde tekrarlama, imgeleme ve uyarılma gibi bazı faktörler gözden geçirilecektir. Bu faktörlerin bazıları ise Kutu 9.1'de özetlenmiştir.

KUTU 9.1

Kodlama ve Kodlama Tanımlamalarına İlişkili Bazı Faktörlerin Özeti

Öğrenilecek materyalin özellikleri

Kelime Anlamlılığı. Anlamlı kelimeler, dil ve yazılı basımda sık ortaya çıkma, kolayca telaffuz edilebilme, diğer öğelerle birçok çağrışımı olma ve daha çok imgelenebilir olma özelliklerinin bir çeşit birleşimine sahiptir.

Somut / Soyut Kelimeler. Gerçek, fiziksel olarak varolan, imgelenebilir ve diğer kelimelerle bağlantısı olan kelimelere karşılık fiziksel olmayan soyut fikirler.

İmgeleme. Maddelerin zihinsel olarak imgelenebilirlik düzeyleri. Gerçekten görülen nesneler veya resimler, sadece isimleri okunanlardan daha iyi hatırlanır.

Hatırlanacak materyallerin sunumundaki faktörler

Sınama Etkisi. Ek bir materyal çalışması yerine yeni çalışılan materyal hakkında bir deneme testi almak. Çalışmanın ardından verilen son test, deneme testine karşı ek çalışma etkisini değerlendirir.

Tekrar Aralığı. Bir maddenin iki sunumu; biri diğerinden hemen sonra getirilerek (yoğun tekrar), araya bir zaman dilimi ya da başka maddeler (aralıklı tekrar) konularak bir araya getirilebilir.

İzolasyon Etkisi. Bir dizide diğerlerinden ayrı duran olağandışı ya da ayırt edici madde.

Bilişsel Stratejiler

Sürekli Tekrar/ Ezber Tekrar. Hatırlanacak maddelerin pasif bir biçimde tekrarlı düşünülmesi.

Özümseyici Tekrar. Maddelerin daha fazla bilişsel çaba gerektirecek, daha fazla bağlantıyı aktive edecek veya ayırt edici bir bellek temsili oluşturacak şekilde düşünülmesi.

Denek İle İlgili Faktörler

Genel uyarılmışlık durumu. Yirmi dört saatlik döngüsel ritm, uyarıcı ve baskılayıcı ilaçlar ya da duygusal uyarılma ile ilgili zihinsel veya fizyolojik uyarılma.

Özendiriciler. Öğrenme veya hatırlama için açık ödüllerin sağlanması.

Niyetli öğrenmeye karşı tesadüfi öğrenme. Katılımcılara maddelerin hatırlanması gerektiğine ilişkin bilgi verilir ("Lütfen, bunu hatırlamaya çalışınız") ya da katılımcılara hatırlama testi yapılacağına ilişkin bilgi verilmeden, katılımcılardan farklı yollarla ("Bu kelime bir yiyecek midir yoksa hayvan mıdır?) maddelerin işlenmesi istenir.

Özümseyerek Tekrar

Tekrarın hatırlamadaki rolü önceki bölümlerde irdelenmişti. Bir listede hatırlanan kelime sayısı, tipik olarak kelimelerin tekrar edilme miktarı ile ilişkilidir (6. Bölüm). Bu durum, kısa süreli bellekteki tekrarın, tekrar edilen bilginin uzun süreli temsilini teşvik ettiğini öne süren ikili bellek ayırımı ile tutarlıdır. Yapabileceğimiz önemli ayırımlardan biri *özümseyerek tekrar* ile *ezber tekrar* arasında olabilir. Bu iki terim, bilginin daha fazla veya daha az işlenebileceğini öne süren ve bunu "derinlik" benzetmesiyle, yüzeyselden derine doğru uza-

nan bir süreklilik üzerinde ifade eden Craik ve Lockhart'ın (1972) işleme düzeyi yaklaşımından türemiştir. Bilginin kısa süreli bellekte veya fonolojik depoda tutulabilmesi için tekrar tekrar geri döndürülmesi anlamına gelen *ezber tekrar*, yüzeysel işlemenin bir biçimidir. Bir telefon numarasının telefonun tuşlarına basacak kadar uzun süre akılda tutabilmek amacıyla rakamları sürekli tekrar ederken, ezber tekrarı kullanırız. Ezber tekrar, kısa süreli akılda tutma için etkin olabilir ve araştırmalarda katılımcılarımız, hatırlama anına kadar kesintisiz tekrara izin verilmesi durumunda ezber tekrarı kullanacaklardır (Wixted, 1991). *Özümseyerek tekrar* ise hatırlanacak materyalin diğer bilgilerle ilişkilendirilmesi işlemidir. Hatırlanacak bilginin aktif veya istemli bir biçimde bilişsel olarak etkileşimi, kullanımı veya yansıtılmasıdır ve bu nedenle derin işlemeyi temsil eder. Örneğin, özümseyerek tekrar kullanarak bir telefon numarasını ezberlemek için o rakamlarda bir örüntü arayabiliriz. İki tekrar biçimi bellekte niteliksel farklara da neden olur. Özümseyerek tekrar daha çok epizodik bellek oluştururken (materyali belli bir zaman ve yerde çalışmış olmaya ait bir hatıra), ezber tekrar bunu yapmaz. Bilgi tanıdık gelir ancak nerede öğrendiğinizi hatırlamazsınız (Gardiner ve ark., 1994). Özümseyerek tekrar bu bölümün ana temasıdır. Kodlamayı etkileyen değişkenlerden birçoğunu, bir şekilde özümseyerek tekrar örnekleri olarak yorumlamak mümkündür.

Özümseyerek Bilgi İşleme Tam Olarak Nedir?

İşleme düzeyini değişimlemenin tipik bir yöntemi, öğrencilere bir liste sunup her madde için bir soru cevaplamalarını istemektir. Farklı soru türleri, hedef maddelerin farklı düzeylerde işlenmelerini gerektirir. Örneğin, hedef olarak KEMİK kelimesi verildiğinde sorulabilecek sorular şöyle olabilir: "Sunulan kelimede e harfi var mıdır?", "Tren kelimesi ile kafiyeli midir?" veya "Sunulan kelime bir hayvan adı mıdır?". Bu sorular, kelimenin görüntüsü veya yüzeysel yapısı, kelimenin sesi, ya da kelimenin anlamı gibi farklı türlerde işleme gerektirir. Daha sonra deneklere listedeki kelimelerle ilgili bir bellek testi verilir. Sunum sırasında daha derin işlenen maddelerin hatırlanma olasılığı daha yüksektir (Craik ve Tulving, 1975).

Derin işleme ve özümseyerek işleme benzetmesi yararlı bir betimleme olduğu halde özümseyerek işlemeyi iyi tanımlayamaz. Bu konuda en az üç hipotez önerilmiştir: Özümseme, ayırıcılık ve çaba (Horton ve Mills, 1984). *Özümseme* yeni oluşturulmuş bir bellek izinin genişletilmesine atıfta bulunur. Bilinen diğer olgularla ilişkilendirilen bilgiler daha iyi hatırlanır. DOMUZ'u hatırlamanız gerekiyorsa, bu kelimeyle ilgili çağrışımlarınızı veya domuz hakkındaki bilgilerinizi düşünmek isteyebilirsiniz. Şekil 9.1'de YENGEÇ, GERÇEK ve LAMBA hedef kelimeler tarafından aktive edilebilecek olası çağrışımlar verilmiştir (Nelson ve Schreiber, 1992). YENGEÇ ve GERÇEK kelimeleri LAMBA'dan daha geniş çağrışım kümelerini aktif hale getirecektir. Ancak YENGEÇ ve LAMBA, belirli zihinsel imgeler yaratabildiği halde, GERÇEK kelimesi bunu yapamaz. Kodlamada imgeleme daha sonraki bir bölümde tartışılacaktır. Özüm-

BÖLÜM **10**

Depolama ve Geri Getirme

Depolama
- Doğal Olarak Öğrenilen
- Bilginin Uzun Süreli Hatırlanması
- Depolamanın Doğası

Geri Getirme
- Bilginin Epizodik Bellekten Geri Getirilmesi
- İyi bir İpucu Nasıl Olur?
- Duygusal Uyarılma ve Geri Getirme

Hatırlamayı Hatırlamak

Üst Bellek ve Kısmi Geri Getirme
- Bilme Hissi

Geri Getirme Hataları
- Sahte Hatıralar
- Kaynak Belleği
- İmgeleme Etkisi
- Olay Sonrası Bilginin Etkisi
- Yeniden Sağlamlaşma

Yeniden Bulunan Hatıralar

Geri Getirme mi Yeniden İnşa mı?

Uygulamalar
- Hatıralara ulaşmak için kullanılan stratejiler
- Bağlama Özgü Öğrenme
- İleriye İlişkin Bellek
- Anketleri Cevaplarken Hatırlamanın Rolü

Özet

Neden unuturuz? Açıklamalardan birisi hatıraların silindiğidir. Silinme, hatıraların zaman içinde kendiliğinden silikleşmesi gibi mantıklı bir düşünceyi yansıtır. Çok aşikar bir fikir gibi görünse de, bu kuramın temel sorunu, zamanın geçmesinin kendi başına unutmayı bir şekilde "açıkladığı" düşüncesidir. McGeoch (1932) bu durum için, demir zamanla paslanır, ancak paslanmaya neden olan şey geçen zaman değildir benzetmesini yapmıştır. Benzer biçimde, unutmaya neden olan da tek başına zamanın geçmesi değil, bu zaman zarfında olan bir şeydir.

Çağdaş psikoloji yaklaşımı unutmanın temel nedeninin büyük ölçüde geri getirme başarısızlığı olduğu düşüncesindedir. Belki de unutulmuş gibi görünen birçok şey hala oralardadır, ancak geri getirilemez. Loftus ve Loftus (1980) psikolojide lisansüstü eğitim almış kişilerle bir anket çalışması yapmıştır. Katılanların %84'ü "bazen belirli ayrıntılara erişemesek bile, öğrendiğimiz her şey

zihnimizde kalıcı biçimde depolanmıştır" ifadesine katıldıklarını belirtmişlerdir. Bu, kalıcı hatıra hipotezidir. Bu durumda unutma, hatıraların depodan silinmesine değil, geri getirme güçlüğüne bağlanır.

Anketi cevaplayanlar hatıraların kalıcı olduğuna ilişkin düşüncelerini desteklemek için değişik kanıtlar sunmuşlardır. En sık belirtilen bulgu da hatıraların, beynin elektriksel olarak uyarılmasıyla geri getirilebileceğine ilişkin olanıdır. Kanadalı beyin cerrahı Wilder Penfield, sara tedavisi için yapılan ameliyatlar sırasında korteksin belirli bölgelerine elektriksel uyarım uygulamıştır. Soruna neden olan normal dışı dokuyu ayrıntılı olarak belirleyebilmek için hastalar ameliyatın bu bölümünde uyanıktır. Temporal loblarına yerleştirilmiş elektrotlar hastaların, geçmişlerinde yaşamış göründükleri bazı olayları hatırlamalarına neden olmuştur. Hastalar bunların başka vesilelerle hatırlayamayacakları, eskilerde kalmış hatıralar olduğunu söylemiştir. Örneğin, 26 yaşındaki bir kadın şöyle demiştir: "Evet, sanırım bir yerlerde bir annenin küçük oğluna seslendiğini duydum. Yıllar önce olmuş bir olay gibi geldi bana". Birkaç dakika sonra bir başka beyin bölgesi uyarıldığında ise aynı kadın, "Evet, sesler duyuyorum. Gecenin geç bir saati, yakında bir karnaval var - gezici sirk gibi bir şey. Şimdi hayvanları taşımakta kullanılan türden bir sürü vagon gördüm". Penfield, "Bilinç Akışının Kalıcı Kaydı" (A Permanent Record of the Stream of Consciousness) makalesinin (1955/1967) başlığında da ifade ettiği gibi, tüm hatıralarımızın kalıcı ve sürekli bir biçimde depolandığı sonucuna varmıştı. Penfield'ın bellek hakkındaki düşünceleri, modern bir benzetme ile, bir video kaydı gibidir: İhtiyacımız olan şey, bu hatıraları yeniden gösterecek bir yöntemdir.

Penfield'in bulguları psikolojide yaygın olarak bilinse de, bu bulguların kalıcı hatıra fikrini destekleyip desteklemediği sorgulanabilir. Öncelikle, elektriksel olarak uyarılan hastaların çoğu herhangi bir hatıra hatırlamamışlardır. İkinci olarak, hastaların ifade ettiği zihinsel deneyimler hatıra değil, imgeler, hayaller ya da uyarım anında ortaya çıkan başka deneyimler olabilir. Üçüncü olarak, hastalar bazen "hatırladıkları" olayları teşhis edemediklerini söyledikleri halde, bu hatıraların gerçekliği araştırmacılar tarafından sorgulanmamıştır (Squire, 1987).

Kalıcı hatıra hipotezine destek olarak gösterilen diğer bir kanıt da hipnoz altında bazı hatıralara ulaşılmasıdır. Suç mağdurlarının ya da tanıkların daha önce hatırlayamadıkları bilgi ve ayrıntıları hipnoz altında hatırladıkları iddia edilir. Ancak, hipnoz altındaki tanıklar emin olmadıkları bir hatıraya ilişkin tahmin yürütmeye daha eğilimli olabilirler ya da yönlendirici sorulardan daha fazla etkilenebilirler (Bkz. Kutu 10.1). Tıpkı beynin uyarılması yoluyla erişilen hatıralarda olduğu gibi, bunların da yaşanmış olaylara ilişkin hatıralar olduğundan nasıl emin olabiliriz?

Hatıraların kalıcılığına ilişkin kanıtlarla ilgili daha kapsamlı bir sorun ise altında yatan mantıktır: Uzun zaman öncesine ilişkin bazı hatıraların başarılı

biçimde geri getirilmesi hayatımızdaki bütün deneyimlerin belleğimizde yer aldığını göstermez.

Bu bölümde bilginin bellekten çağırılmasını etkileyen bir takım etkenler ele alınacaktır. Kalıcı hatıra hipotezi doğrulanmayacak olsa da, geri getirme koşulları, hatırlamayı arttıracak biçimde düzenlenebilir. Ele alacağımız ilk konu belleğin süresidir. Hatıralar ne kadar süreyle ve ne şekilde depolanır?

Depolama

Çelişki gibi görünen bir durumla başlayabiliriz: Bir yandan çabucak unuturken, diğer yandan çok eskileri hatırlayabiliyoruz. Ebbinghaus'un unutma eğrisine göre (Şekil 6.1), öğrenilenlerin büyük bölümü kısa süre içinde unutulur (Ebbingaus'un eğrisini unuttuysanız bu da bu ilkenin doğruluğunu gösterir). Ancak gündelik deneyimlerimiz birçok hatıramızın uzun süre akılda tutulduğunu göstermektedir. Ebbinghuas'un eğrisi mi yanlış, yoksa biz mi hatıralarımız hakkında yanılıyoruz?

Hatırlayamamak mutlaka bilginin bellekten yitip gittiği anlamına gelmez; bu, varolan bilgiye erişme konusunda bir soruna işaret edebilir. Doğal olarak öğrenilen bilginin hatırlanmasını ölçebilen kontrollü araştırmalar bu bağlamda önemlidir. Son zamanlardaki birkaç çalışma, üzerinden uzun zaman geçtikten sonra sınıf arkadaşlarının, okulda öğrenilen konuların ve hatta televizyon programlarının hatırlanmasını ölçerek tam da bunu yapmaktadır.

KUTU 10.1

Görgü Tanıklığını Güçlendirmek

Birkaç yıl öncesine kadar, polisiye film senaryolarının vazgeçilmez parçalarından biri bir tanığı hipnotize etmekti. Bu yaygın klişe bir yana, hipnoz gerçekten hatırlamaya yardımcı olur mu? Hipnoz yardımıyla gerçekleşen hatırlama beraberinde bazı sorunları da getirir. Öncelikle, hipnoz altındaki tanıklar daha fazla hatırlamazlar, sadece daha fazla bilgi aktarma eğilimindedirler. Tanık bir hatırası hakkında kararsız olabilir, bu nedenle de kesin emin olunmayan ayrıntılar en başta anlatılmaz. Hipnotize edildiğinde ise "cevap kriteri"nde kayma olabilir. Diğer bir deyişle, tahmin yürütme eğilimi daha artar (Bkz. Smith, 1983).

Hipnoz yardımıyla hatırlama da, normal hatırlama gibi çarpıtma ve hataya yatkındır. Birkaç ayrıntı, birkaç yönlendirici soru ve karakolda beklerken tesadüfen öğrenilen birkaç parça bilgi varsa, hipnotize edilmiş bir tanık bilmeyerek yeni bir hatıra kurgulayabilir. Bu fikir Amerikan Barolar Birliği'nin "Hipnotize Edilmiş Tanıklar Çok Fazla Hatırlayabilirler" ("Hypnotized Witnesses May Remember Too Much") (1978) adlı raporunda gayet güzel bir biçimde örneklenmiştir. Bir tanık ilk elden öğrenmesi mümkün olmayan ayrıntıları hatırlamıştır.

Bu sorunların bazılarından kaçınabilmek için Geiselman ve Fisher bilişsel görüşme tekniğini geliştirmişlerdir. Onların önerdiği yöntem bu bölümde anlattığımız geri getirme ilkelerinin birçoğunu uygulamaya koymaktadır. Bilişsel görüşme, tanıkların suç işlendiğinde bulundukları ortamı zihinsel olarak yeniden yaratarak, kodlama ve geri getirme bağlamları arasındaki benzerliği arttırmaya çalışır. Kriter kaymasını en aza indirgemek için deneklerden, önemli olsun olmasın, tüm ayrıntıları aktarmaları istenir. Tanıkların olayları farklı sıralarda ve farklı bakış açılarından anlatmaları gibi farklı geri getirme yollarının kullanılması teşvik edilir.

İşlenen suçu konu alan bir polis eğitim filmini izleyen üniversite öğrencilerinin "tanık" olduğu bir çalışmada bilişsel görüşme ve hipnoz karşılaştırılmıştır (Geiselman ve ark., 1985). İki gün sonra, öğrenciler eğitim almış adli uzmanlar tarafından görüşmeye alınmışlardır. Hem bilişsel görüşme ve hem de hipnoz doğru hatırlanan olgu sayısı açısından standart görüşmeye göre daha iyi sonuç vermiştir. Bilişsel görüşme hipnozdan daha etkili olmamış ise de, telkine açıklık konusunda daha az sorun yaratır.

Bilişsel görüşme çocuklarla da kullanılmıştır. On iki dakikalık bir video izledikten sonra 6 ve 10 yaşlarındaki çocuklardan bağlamı yeniden zihinlerinde canlandırmaları ve hatırlayabildikleri her şeyi anlatmaları istenmiştir. Bilişsel görüşmenin bu iki unsuru daha fazla ayrıntının hatırlanmasını sağlamıştır. Olay sonrasında yanıltıcı bilgiye maruz bırakılan grup ayrıntıları yanlış hatırlamış, ve ne yazık ki, bilişsel görüşme stratejisi yanlış hatırlamayı azaltmamıştır (Hayes ve Delamothe, 1977).

Görgü tanıklığı hakkında ne biliyoruz? Çocuklar gerçekten de daha mı kolay etkileniyorlar? Eğitim almış polis memurları daha iyi tanıklar mı? Görgü tanıklığı konusunda araştırma ya da mahkemede bilirkişilik yapmış 64 uzman ile yapılan bir anket çalışması uzmanların bu konudaki bazı yargılar konusunda büyük ölçüde görüş birliği içinde olduğunu göstermiştir (Kassin, Tubb, Hosch, ve Memon, 2001). Uzmanların %80'inden fazlası hipnozun yönlendirici sorulardan etkilendiğine; çocukların yönlendirici bilgiden daha fazla etkilendiğine ve polis dosyası için çekilen bir fotoğrafa bakmanın o kişinin daha sonra başka kişiler arasından suçlu olarak seçilme ihtimalini arttırdığına inanmaktadır.

Uzmanlar hipnozun doğru hatırlamayı arttırdığına; travmanın hatıraları mutlaka çarpıttığına ya da polis memurlarının mutlaka daha iyi tanıklar olduklarına ise inanmamaktadır. İlginç biçimde, uzmanlar çok mantıklı gibi görünen bir düşünceye de karşı çıkmışlardır: Tanıklar hatıralarına ne kadar güven duyarlarsa – daha emin hissederlerse-, hatırladıkları da o kadar doğrudur. Uzmanların %87'si bunun doğru olmadığı görüşünde birleşmiştir. Kişinin duyduğu güven, hatırlananların doğruluğu konusunda bilgi vermez.

Doğal Olarak Öğrenilen Bilginin Uzun Süreli Hatırlanması

50 Yıllık Lise Arkadaşlarını Hatırlamak. Bahrick, lisede öğrenilen İspanyolca kelimelerden, bu derslerde alınan notlara kadar okul yıllarında öğrenilenlerin hatırlanması konusunda araştırmalar yapmıştır. Bahrick ve meslektaşları (1975) ufuk açıcı araştırmalarında 48 yıla uzanan süreler öncesinde liseden mezun olmuş kişilerin lisedeki sınıf arkadaşlarına ilişkin hatırladıklarını ölçmüşlerdir. Hatırlama, isimleri hatırlama, isimleri çelici isimler arasından tanıma, yıllık resimlerini çeliciler arasından tanıma ve isim-resim eşlemesi gibi birkaç farklı biçimde ölçülmüştür.

Belleği bu şartlar altında incelerken ne gibi zorluklarla karşılaşılır? Öncelikle, farklı sürelerin ardından alınmış ölçümler üstünde, karıştırıcı etki yapabilecek bireysel farklılıklar olabilir. Örneğin, sınıf arkadaşları ile karşılaşma sıklığı ve nedenleri tam olarak aynı değildir. Mezuniyetten bu yana yapılan tekrar açısından da farklar vardır. Bazı kişiler aynı kentte yaşamaya devam ederken, bazıları ise taşınmıştır. Bazıları sınıf buluşmalarına gidip, eski günleri anmak için yıllıklarına bakarken, bazıları ise hatıralarını tazelemek için pek fırsat bulamamıştır. Bahrick'in çalışmasındaki denekler bu tür değişkenlerle ilgili ayrıntılı anketler doldurmuş, böylece Bahrick kişiden kişiye değişen etkenlerden bazılarını istatistiksel olarak kontrol edebilmiştir. Son olarak, testler her denek için kendi mezun olduğu yılki sınıfa göre özel olarak hazırlanmıştır.

Kullanılan birkaç tür hatırlama testinin sonuçları Şekil 10.1'de gösterilmektedir. İsim hatırlama performansı en yakın zamanda mezun olanlar arasında görülen %15'den, en eski mezunlar arasında görülen %7'ye kadar düş-

BÖLÜM **11**

Uzamsal Öğrenme, Motor Beceri Öğrenme ve Örtük Öğrenme

Uzamsal Öğrenme
- Sıçanlar, Labirentler ve Psikoloji
- Rota veya Tarama Haritası
- Labirent Öğrenme ve Beyin
- Uzamsal Bellekte Şemalar
- Çocuklarda Uzamsal Belleğin Gelişimi

Motor Beceri Öğrenme
- Alıştırma
- Sonuç Bilgisi

Örtük Öğrenme
- Bazı Örtük Öğrenme Görevleri
- Örtük Öğrenme Kategorilerinin Ayırımı

Uzmanlık
- Bildirimselden İşlemsele

Uygulamalar
- Örtük Öğrenme
- Uzamsal Bellek
- Becerilerin Uzun Süre Akılda Tutulması
- Bellek Becerisinin Gelişimi

Özet

Günümüz psikoloji kuramları farklı uzun süreli bellek biçimleri arasında ayırım yapar. Bu ayırımlardan biri bildirimsel ve işlemsel bilgi arasındadır. Bildirimsel bilgi sözle anlatılabilen bilgi ve önermeleri içeren bellek biçimine verilen addır. Bunun içinde kelime anlamları ve genel bilgileri içeren semantik belleği ve belirli olayların otobiyografik belleği olan epizodik bellek vardır. Öte yandan işlemsel bilgi beceri içeren davranışlar ve bilişsel, algısal ve motor işlemleri hızlıca yapabilme becerisini içerir. Bildirimsel bilgi 'ne olduğunu bilme' ise buna karşılık işlemsel bilgi 'nasıl yapılacağını bilme' olarak tarif edilebilir. Bildirimsel bilgi genellikle sözlü hatırlama yolu ile kendini gösterirken, işlemsel bilgi çoğunlukla davranışın iyi performansı şeklinde görülür.

Bu bölümde genel anlamıyla işlemsel bilgi kapsamına giren birkaç öğrenme biçimi anlatılmaktadır. Bunlar: Uzamsal öğrenme, ya da çevrede bir yerden bir yere gitmeyi bilme; motor beceri öğrenme, beden hareketlerini

hızlı ve doğru bir şekilde yapmayı bilme; örtük öğrenme, karmaşık davranış dizilerinin ardındaki kuralları bilme ve uzmanlık, belirli bir alanda uzman performans. Bir labirentte yolunu bulmak veya röntgen filmlerini yorumlamak; bütün bunlar akıcı, hızlı ve becerikli bir performans anlamına gelmektedir. Bu konuların her biri öğrenmeyle ilgili birer alt alanı temsil etmekte ve her biri öğrenmenin genel ilkeleri hakkında bildiklerimize ayrı bir katkı sağlamaktadır. Bu bölümün içeriğine girmeden önce şu soruları bir düşünelim: Uzamsal bilgiler bir rota olarak mı yoksa harita biçiminde mi hatırlanır? Beceri içeren eylemleri öğrenmede geribildirimin rolü nedir? Beceri içeren davranışların altında yatan bilgi bilinçli olarak tanımlanabilir mi, yoksa farkında olmadan mı yapılır? Bir uzmanın becerisi tekrar ve çalışma sonucu mudur yoksa bir yetenek midir?

Günümüzde birkaç etmenin bir araya gelmesi sonucunda işlemsel öğrenmeye oldukça büyük bir ilgi vardır: (1) Ebbinghaus'un, bilinçli olarak hatırlama başarısız olsa bile yeniden öğrenme sırasında belleğin etkisinin görüldüğü yönündeki bulgularına yeniden ilgi duyulması; (2) bellek kaybı olan bireylerin, üzerinde daha önce çalıştıklarını hatırlamamalarına rağmen, klasik koşullanmış tepkileri, motor becerileri ve problem çözme stratejilerini öğrenmeleri ve (3) deneyimin ya da öğrenmenin sadece açık hatırlama ile değil, alışkanlıklar, tutumlar, tercihler ile davranış ve bilişin kolaylıkla oluşabilmesi gibi özelliklerde görülebilmesi.

İşlemsel öğrenme sıklıkla örtük bellekle paralel bir terim olan örtük öğrenmenin bir biçimi olarak tanımlanır. Açık ve örtük, öğrenilen bilginin farkında olunması ve bilinçli olarak erişilebilirliği ile ilgili terimlerdir. Bazı işlemsel öğrenme biçimlerinde bir görevi yapabilir ama nasıl yapılacağını ifade edemeyiz. Bazı kuramcılar işlemsel bilginin gerçekten de bilinç dışı olduğunu, çünkü bilgi temsilinin bilinçli biçimlerinden daha önce evrimleştiğini öne sürmüşlerdir (Reber, 1993). İlgileneceğimiz önemli bir soru işlemsel öğrenmenin örtük olduğu ya da aktarılabilecek bir açık bilgi içerdiği konusudur.

Uzamsal Öğrenme

Gündelik hayatımızda uzamsal becerileri hafife alırız; ta ki kaybolana kadar. Bir sinemadan çıktığınızda anlık olarak yönünüzü kaybeder, sağa mı sola mı döneceğinizi unutursunuz. Alışveriş merkezinden girdiğiniz kapı yerine başka bir kapıdan çıkar, arabayı nerede parkettiğinizi unutursunuz. Uzamsal bilgiyi edinmek için ne tür deneyimler gereklidir ve bu öğrenme türünde tam olarak ne öğreniriz? İzleyen bölümlerde uzamsal bilgilerin bellekte belirli rotalar halinde mi yoksa genel bilişsel haritalar biçiminde mi temsil edildiği üzerine farklı yaklaşımları gözden geçireceğiz.

Konumuzla ilgili olarak öncelikle bazı faktörlerin bilinmesi gereklidir. İlk olarak, tıpkı diğer bellek biçimlerinde olduğu gibi uzamsal belleğin de birden fazla türü olabilir. Bu yüzden belirli bir yolculuk veya rota için epizodik bellek,

çok bilinen bir rota için ise semantik belleği etkin olabilir. 8. Bölümde kısa süreli uzamsal belleği tanımlamıştık; bu bölümde ise uzamsal çalışma ve uzun süreli uzamsal bellekleri ele alacağız.

İkinci faktör ise uzamsal belleğin oldukça iyi olması eğilimidir. Örneğin, üniversite öğrencileri geçen dönem aldıkları derslerin adını, saatlerini ve öğretim üyelerinin adlarını unuttuktan sonra bile, nerede yapıldıklarını kolaylıkla hatırlayabilmektedir (Witman ve Healy, 1995). Ayrıca, uzamsal beceride bu bölümde bashedeceğimiz cinsiyet farklılıkları ve 12. Bölümde bahsedilen kültürlerarası farklılıklar gibi bireysel farklılıklar da görülür.

Sıçanlar, Labirentler ve Psikoloji

Sıçan ve labirent psikolojinin algılanış biçimine ayrılamaz şekilde bağlanmış birer kalıp yargı gibi görünmektedir. Sıçanların denek olarak kullanılması Amerikan psikoloji laboratuarlarında erken başlamıştır. Clark Üniversitesi'nden Willard S. Small labirentlerde sıçanları ilk kez 1900 yılında çalışmış, hayvanların çukur ve tünel açma davranışlarını kullanmıştır. John Watson Chicago Üniversitesi'nde labirent öğrenmesinde sıçanların kullandığı duyusal ipuçları üzerinde çalışmaya başlamıştır (Watson, 1907). Clark ve Chicago Üniversitelerinde biyologların sıçan anatomisi ve fizyolojisini çalışmalarından dolayı, biyolojik yönelimli psikologların sıçan davranışını çalışmaya başlamaları son derece doğaldır.

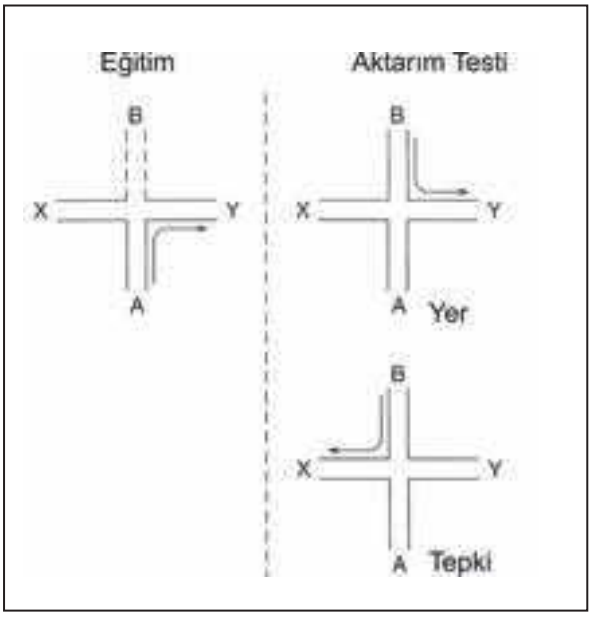
Rota veya Tarama Haritası

Karmaşık bir çevrede hareket eden bir organizmanın bu çevrenin bir tür bellek temsilini geliştirmesi gerekir. Uzamsal bilginin nasıl temsil edildiği konusunda iki geniş kategori ele alınır. Rota bilgisi uzamsal çevre içindeki bir dizi rota, yön ve yolların bilgisidir. Örneğin labirent öğrenmeyi bir dizi sola ve sağa dönüşün ezberlenmesi olarak tanımlayabiliriz. Bilmediğiniz bir yere gitmek için yol tarifi istediğinizde cevap olasılıkla bir rota şeklinde olacaktır: Bir dizi mesafe ve dönüş ile belki bazen bir işaret ya da kent simgesi ("3 kilometre düz gidin, benzin istasyonundan sağa dönün"). En uç açıklama olarak rota, cisimlerin arasındaki ilişkilerin değil ardışık noktaların bilgisi demektir. Buna karşın tarama haritası veya bilişsel harita bir çevrenin daha soyut bir temsilidir ve belirli rotaları çevresindeki alan ile bağlama yerleştirir. Tarama kelimesi alanın yukarıdan görünümüne, bilişsel harita deyimi ise şematik bir imgenin içsel olarak temsil edilişine işaret etmektedir. Tarama ve rota haritalarının farkını anlatmak için kullanılan terimlerin bazıları Tablo 11.1'de görülebilir (Cohen, 1989, s.60'tan alınmıştır). Bu olasılıklar doğrultusunda uzamsal bilgi hangi temsil biçimini almaktadır: Rota mı yoksa bilişsel harita mı?

TABLO 11.1 Uzamsal Bilginin Tarama ve Rota Bilgisi Olarak Tanımlanmasında Kullanılan Terimler

Tarama Bilgisi	Rota Bilgisi
Bilişsel harita	Yolar
Küresel	Yerel
Semantik	Epizodik
Kuş bakışı	Yerden
Şematik	Somut
Soyut	Ayrıntılı
Esnek	Ardışık

Kaynak: Memory in the Real World (s. 60), G. Cohen, 1989, Mahwah, NJ: Erlbaum Yayın hakkı © 1989 Lawrence Erlbaum Associates. Yayıncının izniyle uyarlanmıştır.



ŞEKİL 11. 1 Yer veya Tepki Öğrenimi Testi için Kullanılan Labirent Düzenlemeleri

Kaynak: "Mazes, Maps, and Memory", D.S. Olton, 1978, *American Psychologist, 34,* s. 590.Yayın hakkı © 1978 APA.

Yer ya da Tepki Çalışmaları. Psikolojideki bir anlayışa göre sıçanlar labirentlerde belirli rotaları öğrenirler. Hull (1949) sıçanların labirentlerde uyaran-tepki bağları kurdukları kuramını ortaya koymuştur. Her seçim noktasındaki uyaran sola ya da sağa dönüş gibi belli bir tepki ile bağ kurar. Buna karşın Tolman (örn, 1948) sıçanların labirent ve çevresi üzerine bir bilişsel harita geliştirdikleri hipotezini öne sürmüştür. Sıçanlar labirentte ve odanın içinde yemeğin bulunduğu yeri öğrenmektedir. Bu iki görüş basit bit T labirentindeki öğrenme üzerinden örneklenebilir (Şekil 11.1, sol taraf). Sıçanlar A noktasından başlar ve bir sağa dönüş yaparak hedef kutusuna (Y) ulaşırlar. Sıçanlar ne öğrenmiştir? Hull onların bir sağa dönüş tepkisi öğrendiklerini önerir. Tolman ise onların yemeğin labirentte bulunduğu yeri öğrendiklerini savunur. İki kuram da hayvanın ne yapmayı öğrendiğini tanımlamaktadır. Bu iki hipotez nasıl ayrılmaktadır?

Tolman yer ve tepki öğrenmeyi ayırt edebilmek amacıyla deneysel bir test önermiştir (Tolman, Ritchie, ve Kalish, 1946, 1947). Sadece labirenti 180 derece çevirmiş ve bu şekilde sıçanın oda içinde yeni bir noktadan (Şekil 11.1'de sağ tarafta B noktası) başlamasını sağlamıştır. İki farklı kurama göre sıçan hangi yöne dönecektir? Hull'ın kuramı sıçanın öğrenmiş olduğu gibi sağa döneceğini ve bu şekilde yemekten uzaklaşacağını yordar. Tolman'ın kuramı ise sıçanın labirentin oda içindeki yerine ilişkin bilişsel haritasını kontrol ederek değişen başlama noktasına uyum sağlayarak sola dönüş yapacağını yordar. Yer-tepki deneyinin tasarımı öğrenmenin rota ve tarama tanımlarını ve iki kuramın farklı yordamalarını güzel bir şekilde karşılaştırmaktadır.

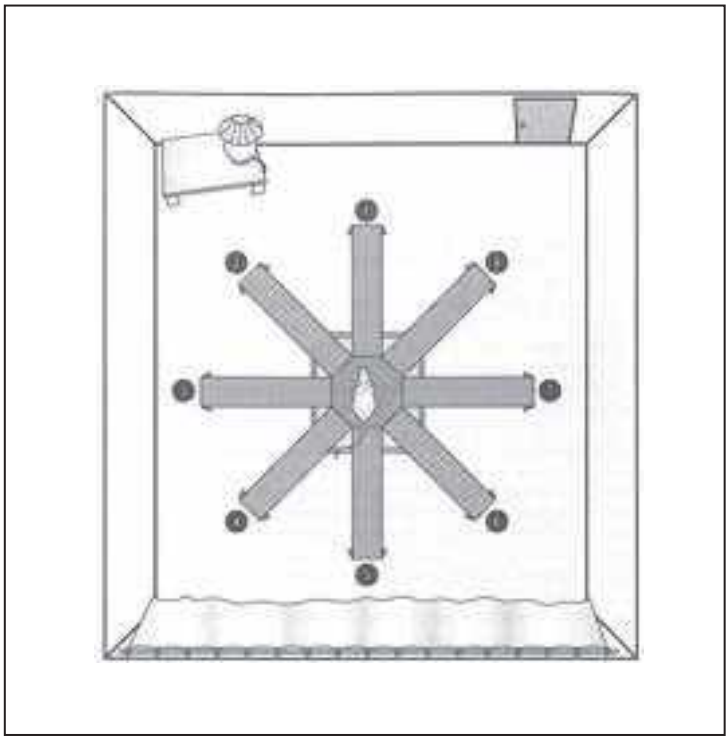
Sıçanlar gerçekte ne yaptı? Birçok öğrenci bilişsel harita kuramıyla tutarlı olarak sıçanların sola döndüğünü tahmin eder ki muhtemelen bu günümüzde psikolojinin bilişsel yanılılığını yansıtır. Verilerin kuramlardan birini açıkça destekler bir şekilde çıkması iyi olurdu. Gerçekte ise sıçan bazı çalışmalarda Hull'ın yordadığı gibi sağa, bazı çalışmalarda ise Tolman'ın yordadığı gibi sola dönmüştür. Sonuçları bu şekilde aktarmanın pek yararı olmuyor (ve muhtemelen sizleri sınavda doğru cevabın ne olduğunu merak etmeye yönlendiriyor).

Bu basit ve incelikli deneysel değişimleme tartışmayı çözüme ulaştıramamıştır. Bunun yerine sonuçlar uzamsal öğrenmede kullanılan uyaranlar hakkında bilgi vermiştir. Örneğin, Hull ve çalışma arkadaşlarının araştırmalarında labirentteki yolların etrafı duvarlarla çevriliydi. Labirent dışarıda homojen bir çevre olması için perdelerle çevrilmişti. Sıçanın kendini odanın içinde yönlendirebilmesi için belirgin ipuçları yoktu. Dışsal ipuçlarının (ya da yer işaretlerinin) yokluğu ise tepki öğrenmeyi teşvik etmiştir. Tolman ve öğrencilerinin deneylerinde ise labirentler yerden yükseltilmiş yollar halindeydi ve etraflarında duvar yoktu. Oda içindeki farklı özellikler (işaretler) labirentten kolaylıkla görülebilmekteydi. Bu yöntem bilişsel harita öğrenmesini teşvik etmişti. Yer-tepki tartışması bize belli tepkilerin de, bilişsel haritaların da öğrenilebile-

ceğini, sıçanların ve insanların erişilebilir olan ipucu neyse onu kullanacak şekilde esnek olduklarını göstermiştir (Restle, 1957).

Kendi deneyimlerimizde de tepki öğrenmesi ve bilişsel harita arasındaki ayırımı kolaylıkla görebiliriz. Büyük ofis binalarının iç koridorlarında yön bulmaya yarayabilecek dışsal yer işaretleri görülemez. İnsanlar belki de farklı yerler arasındaki uzamsal ilişkinin farkına varmadan bir yerden bir yere rota haritaları geliştirirler. Yeni bir şehre taşındığımızda çeşitli yerlere gitmek için bir dizi rota öğreniriz; evden okula ya da evden alışveriş merkezine gibi. Ama okuldan alışveriş merkezine gidebilir misiniz? Ancak daha fazla deneyim sonucu şehrin daha genel bir haritasını geliştirdikten sonra okul ve alışveriş merkezi arasında daha doğrudan bir rota kullanabilirsiniz.

Radyal Labirent. Bilişsel haritalama radyal labirent performansıyla ikna edici biçimde gösterilebilir. Şekil 11.2'de görüldüğü gibi bu labirentin prototipinin merkezi bir platformdan dışa doğu yayılan sekiz ya da daha fazla kolu vardır. Labirent çoğu zaman yerden yüksek ve kenar duvarlarından yoksundur. Yemek labirentin her bir kolunun sonundaki çukur yemek haznelerinde bulunur. Sıçanın herhangi bir kola girmesine izin verilir ancak bir koldaki yemeği yerse yerine yeni yemek konmaz. Yemek arayan bir hayvan için çaba ve enerji harcama açısından en uygun strateji tüm yemek parçalarını labirent kollarına giriş tekrarı yapmadan elde etmektir. Sıçanlar bunu çabukça öğrenmekte, ilk 8 seçenekte 7.6 farklı labirent koluna (8 kollu bir labirentte) girmeyi yalnızca 15 çalışma denemesinden sonra başarmaktadır (Olton ve Samuelson, 1976).



ŞEKİL 11.2 Bir Radyal Labirent. Labirent dışı ipuçlarının varlığına dikkat edelim.

Kaynak: "Spatial Memory", D.S. Olton, 1977, *Scientific American*, s. 236.

Bu bulgu neden sıçanların bir bilişsel harita öğrendiklerine kanıt sayılmalıdır? Bu denli derinlikli bir süreç istemeyen başka açıklamalar da olabilir. Bir strateji, kollara sırayla girip kollardan oluşan daire içinde hep bir yöne doğru ilerlemek olabilir. Bu mantıklı ve kullanabileceğimiz bir stratejidir .İnsan boyutlarındaki bir radyal labirentte yetişkilerin yüzde 50'si bu stratejiyi kullanmıştır (Overman ve ark., 1996). Ancak sıçanlar bu türden herhangi bir açık strateji kullanmamaktadır (Olton ve Samuelson, 1976).

Bir sıçan gerek daha önce kendi geçtiği yerlerden ve gerekse yemekten gelen koku uyaranlarına dayanarak hangi kola girmiş hangisine girmemiş olduğunu çıkarabilir. Kokuların olasılık dışı bırakılabilmesi sıçanın cerrahi olarak anozmik*[***] hale getirilmesinden, labirente Old Spice marka traş losyonu serpilmesine kadar çeşitli yollarla mümkün olmaktadır. Doğru seçimlerin göreli olarak bu tür değişimlemlerden etkilenmediği görülmüştür (Olton ve Samuelson, 1976; Zoladek ve Roberts, 1978).

[***] Anozmik, koklama işlevinin kısa veya uzun süreli olarak yerine getirilememesidir.

Bunun yerine sıçanların labirent-dışı ipuçlarını kullandığı, böylece girilmiş ve girilmemiş labirent kollarını akıllarında tuttukları anlaşılmaktadır. Bunu göstermenin bir yolu labirenti oda içinde, labirent kolu seçimleri arasında döndürmektir. Deneğin 4 kola girmesinden sonra denek labirentten geçici olarak dışarı çıkarılır ve labirent hafifçe döndürülür. Hayvan bundan sonra labirente geri döndürülür ve kodları tamamlamasına izin verilir. Sıçan hata yaparak daha önce gitmediği yönde bulunan ancak daha önce girmiş olduğu kollara giriş yapmakta, daha önce gittiği yönde bulunan henüz giriş yapmadığı kolları da atlamaktadır. Hayvan koku gibi ipuçlarına değil odanın içindeki yerlere tepki vermektedir (Olton, Collison ve Werz, 1977). Eğer örneğin labirentin çevresine bir perde asarak labirent-dışı ipuçları engellenirse farklı kolları seçimde isabet düşmektedir.

Burada bir uyarı yapmak gereklidir. Eğer dışsal ipuçları mevcut değilse sıçanlar içsel, bedensel ipuçlarını kullanarak labirentte yol bulabilirler. Sıçanlar karanlıkta test edildiklerinde bile şans düzeyinden daha iyi seçimler yapmayı öğrenebilmektedir (Brown ve Moore, 1997). Dış çevresel ipuçları açıkça önemli olmakla bearber, uzamsal yön bulmada farklı türde ipuçları mevcuttur. Bu özellkle uzun mesafe yön bulmada geçerlidir (Bkz. Kutu 11.1).

KUTU 11.1

Hayvanlarda Uzun Mesafe Yolculukları

Birkaç yıl önce bir gazete haberi sahipleri Kaliforniya'ya taşınınca Kolorado'da kalan Sam adında bir köpeği anlatıyordu. Köpek 19 hafta sonra sahiplerinin evine, dört eyaletin ovaları, çölleri ve dağları üzerinden 1350 kilometre yolculuktan sonra ulaşmıştı ("Dog Roams" ,1983). Yol yorgunu ve kirli köpek tedirgin ve şüpheci olarak tarif edilmişti. Sahipleri 'bizi her gittiğimiz yerde takip ediyor' diyordu (Neden acaba!) Bir köpek Kaliforniya'dan Kolorado'ya yolunu nasıl bulur?

Birçok hayvanın göç davranışı olağanüstü uzamsal beceriler gerektirir. Ama bariz olanı söylemek belli davranışların nedenini açıklamaya yetmez. Hayvanların yön bulmaları üzerine yapılan çalışmalar, uzamsal becerilerin birkaç bileşeni olduğunu göstermektedir: Yön bulma imkânı, farklı uyaranlara duyarlılık ve muhtemelen bir bilişsel harita.

Yuvaya dönen güvercinleri ele alalım. Bu kuşlar yuvadan yüzlerce kilometre uzakta bırakıldıkları yerden yuvaya dönebilmektedir. Güvercinin ilk yapması gereken yön belirlemek olmalıdır. Kuzeyin nerede olduğunu bilmeden kuzeye uçamazsınız. Güvercinler ve diğer kuşların yön belirlemek için birkaç yöntemi vardır. Bazıları güneşin pozisyonu ve günün saati bilgilerini birleştirir (güneş doğudan yükselir ve öğlen vakti güneydedir). İç mekânda, gerçek gece-gündüz döngüsüne göre ileri veya geri olan aydınlık-karanlık döngülerinde tutulan güvercinler özgür bırakıldıklarında yuvaya dönüşte hatalar yapmakta, çünkü güneşin pozisyonunu kendi 24 saatlik döngüsel ritimlerine göre değerlendirmektedirler. Güvercinlerin bir manyetik duyusu olması da olasıdır. İçlerinde adeta bir mıknatıs varmış gibi manyetik olarak kuzeyi bulabilmektedirler. Bu manyetik duyu güvercinlerin başlarına manyetik mıknatıs yapıştırma yoluyla yuvaya dönüş ortamlarında test edilmiştir. Bazı kayıp ve yönünü kaybetmiş güvercin vakalarında dağlar, demir bölgeleri, güneş fırtınaları gibi etkenlerin yerel manyetik etkilerin kuşların yön duygularının bozulmasında rolü olduğu öne sürülmüştür (Walcott, 1989). İnsanların da buna benzer bir duyusu olduğu yönünde bazı iddialara rastlanmaktadır. İnsanların gözü bağlı olarak uzak bir mekânda üç kez etrafında döndükten sonra bile pusula yönlerini gösterebildikleri iddia edilmiş, sonrasında yapılan deneyler ise bu iddiaları desteklemeyen sonuçlar vermiştir (Gould ve Able, 1981).

Yön bulmanın yanında yuva bulan güvercinlerin bir de nereye uçmaları gerektiğini bilmeleri lazımdır. Belki de görsel bellekleri çok iyi olan güvercinler, gidiş yolunu gözlemleyip, dönüş yolunda da aynı yolu izlemektedirler. Ancak güvercinler bırakma noktasına gidiş yolunu görmeleri engellense bile yuvaya dönebilmektedirler. (Bir araştırmada, güvercinler bırakma noktasına giderken anestezi altında olmalarına rağmen dönüş yollarını bulabilmişlerdir!). Gözleri yarı saydam kapaklarla kapalı olan dolayısıyla ışık girse bile temiz bir görüntünün engellendiği güvercinler yuvalarının yakınlarına ulaşabilmektedirler. Oraya vardıklarında kuşlar amaçsızca havada dönmekte ve o bölgedeki herhangi bir noktaya iniş

yapmaktadır. Anlaşılan görsel yer işaretleri yakın mesafeden yuvaya dönüş için önemli iken, uzun mesafe yolculuk için önemli değildir (Yuvaya dönüş mekanizmalarının derlemesi, Pearce, 1997). Yol bulmanın başka örnekleri de ince duyusal uyaranları algılama ve takip etme becerisine atfedilmiştir. Örneğin Alaska'da bir havaalanı yakınlarında yaşayan ve sorun yaratan bir kurt, yakalanıp birkaç yüz kilometre uzağa götürülüp bırakılmıştır. Kurt geri dönünce, onun uçaklardan gelen ve kutup bölgelerinde çok uzun mesafelere taşınan alçak frekans sesleri takip ettiği hipotezi ortaya konulmuştur. Yine bir havaalanına, ama yuvasının yakınındakinden farklı bir havaalanına dönüş yapan başka bir kurt buna kanıt olmuştur (Rogers, 1989).

Yer öğrenmesi ya da tepki öğrenmesi tartışması bize uzamsal öğrenme hakkında önemli bir ders vermiştir. Hayvanlar (varsayılabilir ki insanlar da) yer işaretleri, manyetik duyu, güneş ve yıldız pozisyonları, koku uyaranları gibi çeşitli uyaranlardan yararlanabilirler.

Peki Sam ailesini gerçekten nasıl buldu? Köpeğin onların kokusunu 1350 kilometre öteden alabildiğini hiç sanmıyorum. Aile daha önce bir kere köpekle Kaliforniya'dan Kolorado'ya seyahat ettiklerini, Sam'in böylece yolu geriye doğru takip edip hatırlayarak bulduğunu düşünüyordu. Buna inanması biraz güç. Bence Sam'i alan Kolorado'lu kişiler köpekten sıkılıp gece Kaliforniya'ya arabayla gitti ve köpeği eski sahibinin kapısında bıraktı. Bu benim da benim kuramım!

Morris Su Labirenti. Morris su labirenti, uzamsal yön bulma ile ilgili dahice bir testtir (Morris, 1981). Bir sıçan süt tozuyla bulanıklaştırılmış bir yüzme havuzuna yerleştirilir (sıçanlar çok iyi yüzücüdürler). Su yüzeyinin hemen altında gizli bir platform vardır ve amaç bu platformun yerini öğrenmektir. Havuzda başlama noktası denemeden denemeye değiştirilmekte, böylece hayvan da platformun yerini oda içindeki ipuçlarını kullanarak öğrenmektedir. İlk denemelerde hayvanlar oldukça uzun süre platformu aramakla uğraşırlar. Deneme sayısı arttıkça daha hızlı ve doğrudan yollar izleyerek platformu bulabilmektedirler.

Hayvan uzamsal öğrenmesini araştırmada popüler olan labirentler, insanların incelenmesinde de kullanılmıştır. Katılımcıların bir oyun kontrol çubuğu kullanarak yolunu bulduğu bilgisayar temelli sanal labirentler kullanılmıştır. Yön duygusu verebilmek için labirenti çevreleyen farklı renk ya da desende duvarlar gibi ipuçlarının görüldüğü Morris labirentleri simüle edilmiştir. Labirentler sanki havuzda yüzüyormuş hissi veren ve sürekli olarak değişen bir görüntü sunmaktadır. Gizli platformu bulmak için harcanan süre ve seçilen yolun ne derece doğrudan bir rota olduğu tıpkı fareler ve sıçanlarla yapıldığı gibi izlenebilmektedir. Bu sanal labirentlerde erkeklerin kadınlara göre daha başarılı oldukları gözlemlenmiştir, ama erkeklerin bilgisayar oyunlarıyla daha fazla ilgili oldukları da unutulmamalıdır (Astur, Ortiz, ve Sutherland, 1998). Bir çalışmada üniversite öğrencileri giderek zorlaşan bir dizi sanal labirentte sınanmış, gerçek labirentlerde eğitilmiş farelerle kıyaslanmıştır. Tahmin edilebile-

ceği gibi, insanlar farelerden daha hızlı öğrenmiştir. Ama hem insanların hem de farelerin erkekleri dişilerinden daha iyi performans göstermiştir (Shore, Stanford, MacInnes, Klein ve Brown, 2001).

Labirent Öğrenme ve Beyin

Radyal ve su labirentleri yaygın olarak kullanılan laboratuar görevleri haline gelmiş, özellikle uzamsal belleğin anatomik temellerini çalışmada yararlı olmuşlardır. Radyal labirent görevi daha önce kullanılan labirentlerden farklıdır, çünkü hem yemek noktaları hem de rotalar denemeler arasında sabit kalmaktadır. Radyal labirentte çalışma belleğinin esnek kullanımının alışkanlık öğrenmeden farkı, hayvanları radyal labirentte farklı kurallarla eğiterek gösterilmiştir. McDonald ve White (1993) görevler ve beyin bölgeleri arasında üçlü bir ayırım yaratmışlardır. Hipokampal lezyonu olan sıçanlar, farklı kolların tümünü seçmeyi gerektiren normal radyal labirent görevinde başarısız olmuşlardır. Hipokampal lezyonlu sıçanlar daha önce girdikleri kollara tekrar girmektedir. İkinci bir görevde sıçanlara sadece ışıklı kollarda yemek olduğu koşullama ile öğretilmiştir (ışıklı olan kol denemeden denemeye farklıdır). Amigdala lezyonları bu uyaran-pekiştirici bağını öğrenmekte başarısızlığa yol açmıştır. Üçüncü bir görevde sıçanlar (normal radyal labirent kuralının aksine) pekiştirilmiş kolları tekrar seçmek için eğitilmişlerdir. Striatum lezyonları bu kuralın öğrenilmesine engel olmuştur. Her bir durumda diğer tür lezyonlar öğrenmeye zarar vermemişlerdir. Lezyonlar ve sonuçları arasındaki ilişki Tablo 11.2'de özetlenmektedir.

Hatırlayacağınız gibi insan bellek kaybını oluşumunda hipokampus hasarı önemlidir (Squire, 1992). İnsanlarda sol hemisfer sözel bellek üzerinde, sağ hemisfer de uzamsal bellek üzerinde daha fazla kontrol sahibidir. Sağ taraf hipokampal doku kaybı olan hastalar uzamsal öğrenme ve bellek performansı açısından daha büyük olumsuzluklarla karşılaşır. Bu labirent öğrenme nesnelerin yerlerini hatırlama gibi testleri içermektedir (Kolb ve Whishaw, 1985). Sol hipokampal hasarlı hastalar ise bu görevlerde daha az zorlanmışlardır (Kesner, Hopkins ve Shiba, 1992).

TABLO 11.2 Beynin Farklı Bölgelerinde Yapılan Lezyonlar Sonrasında Radyal Labirentte Gerçekleştirilen Üç Öğrenme Görevinin Farkları

Görevler	Farklı Kolları Seç	Işıklı Kolu Seç	Aynı Kolu Tekrarla
Hasar verici lezyon	Hipokampus	Amigdala	Striatum
Etkisiz lezyon	Amigdala Striatum	Hipokampus Striatum	Hipokampus Amigdala

Kaynak: McDonald ve White, 1993.

7. Bölümde adından sıkça söz edilen ve çok çalışılan amnezik hasta H. M. hipokampusun bellek işlevindeki rolünü açıkça göstermiştir. Hatırlatmak gerekirse, H. M. epilepsi tedavisi kapsamında uygulanan bir deneysel işlemle hipokampus dahil, temporal lobunun bazı kısımları iki taraflı olarak alınmış bir hastadır. H.M. uzamsal görevler de dahil olmak üzere farklı türde ve şiddetli öğrenme bozuklukları yaşamaktadır. Hastanın durumu, aşağıda onunla çalışan araştırmacıların kendi ifadeleriyle anlatılmaktadır.

Zorlukları, 1966'da onu Boston'dan evine götürürken bizi evine yönlendirmeye çalışmasıyla ortaya çıkıyordu. Anayoldan çıktıktan sonra evini bulmak için kendisinden yardım istedik. Bize hızlıca ve saygılı bir şekilde birkaç dönüş yaptırdıktan sonra kendisine tanıdık geldiğini belirttiği bir sokağa geldik. Aynı zamanda doğru adreste olmadığımızı da itiraf ediyordu. Annesiyle yaptığı bir telefon görüşmesinde, ameliyat öncesi yaşadığı evin sokağında olduğumuz anlaşıldı (Milner, Corkin ve Teuber, 1968, Kolb ve Whishaw, 1985, s.482).

Bu onun bu adresten taşınmasından 8 yıl sonra olmuştu.

Daha yeni bir çalışma uzamsal yön bulma için hipokampusun önemini açıkça gösterir. Londra'nın taksi şoförlerinin hipokampuslarının kontrol deneklerine göre daha büyük ve gelişmiş olduğu görülmüştür (Maguire ve ark., 2000). Bu çalışmayı karşılaştırma yapmak amacıyla manyetik rezonans ile beynin görüntüleme yöntemini izlemiştir. Araştırmacılar uzamsal yön bulma becerilerinin yoğun biçimde çalışılmasının hipokampusun büyümesine yol açtığını düşünmektedirler. Bir başka açıklama ise uzamsal becerileri zaten iyi olan, dolayısıyla da hipokampusu büyük olan kişilerin taksi şoförü olmuş olmalarıdır.

Yer İşaretleri. Çevrede farklı özelliklerinden (ebat veya şekil gibi) ya da anlamlarından (tarihsel ya da sosyal gibi) dolayı öne çıkan öğeler vardır. Bu tür öğeler öne çıktıkları için kolayca algılanır, hatırlanır ve referans noktası olarak kullanılabilirler. Birine yol tarif ederken veya evimizin nerede olduğunu anlatırken çoğunlukla rotayı tarife bir yer işaretinden başlarız. Yer öğrenen sıçanların kullandığı kapı, pencere ve avize gibi labirent-dışı ipuçları yer işaretleri olarak düşünülebilir. Çevresel bilişin bazı kuramlarına göre önce yer işaretlerini, sonra bunların çevresindeki rotaları öğrenir, en son da tarama haritaları geliştiririz. Uzamsal bellek yaşla bozulduğu halde örneğin, yaşlı katılımcılar bilmedikleri bir hastane binasında yürüdükten sonra rotayı hatırlayamasalar bile yer işaretlerini tanıyabilmektedirler. Üniversite öğrencisi katılımcılar ise hem rotaları hem de yer işaretlerini hatırlayabilmektedirler (Wilkins ve ark., 1997).

Uzamsal Bellekte Şemalar

Şemalar genel bilgiyi soyutlama, organize etme ve depolamanın bir yoludur (Bkz. 9. Bölüm). Uzamsal bigi şemalar ile hiyerarşik olarak organize edilebilir. Ana hatlarıyla ülkemizin, bunun altında şehrimizin ve ilçemizin coğrafyasını ve bunun da altında ev ve işyerimizin yerleşim planını bilebiliriz. Bu bilgilerin ba-

zılarını doğrudan deneyimlerle bazılarını dolaylı olarak çalışarak, bazılarını da çıkarsama yoluyla öğreniriz. Uzamsal şemaların bellek üzerinde iki ana etkisi olabilir: Organizasyonu kolaylaştırmak, hatırlamayı çarpıtmak.

Bilişsel Haritalarda Çarpıtma. Uzamsal şemalar hatırlamayı genellenmiş bir harita geliştirirken meydana gelen ortalama alma, normalleştirme ve yuvarlamalar yoluyla çarpıtır. Örneğin bütün dönüşleri 90 derece ya da dik açı olarak kodlama eğilimimiz vardır. Byrne (1979) katılımcılardan tanıdıkları bazı kavşakları çizmelerini istedi. Çizilmesi istenen kavşakların kesişme noktaları gerçekte dik açıdan en az 20 derece farklı olmalarına rağmen, katılımcıların çizdiği kesişme noktalarının ortalaması yaklaşık 90 dereceydi.

Uzamsal şemaların tercih edilen bir perspektifi olduğu görülmektedir. Fiziksel bir haritada olduğu gibi bir uzamsal çevrenin resimsi görüntüsünün de bir "tepesi" ya da "belirli bir yönelimi" vardır (Sholl, 1987). Bu görüntüyü çevreyle aynı hizaya getirmek bilişsel haritayı kılavuz olarak kullanmaya yardım eder (Haritaya bakarken, haritayı çevirerek ya da kendiniz hareket ederek haritayı civardaki yer işaretleri ile hizaya getirdiğiniz oldu mu?) Çevrede 'ileri' olan bilişsel haritada 'yukarı' olana denk geldiğinde yargılar daha kolay ve doğru olmaktadır. Örneğin, üniversite öğrencilerinden görüntüde olmayan çeşitli yerleşke noktalarının yönünü göstermelerini istediğimizde, öğrenciler yön olarak önlerinde olan noktaları arkalarında kalanlara göre daha hızlı tanımlayabilmektedir. Öğrencilerden arkalarına dönmeleri istendiğinde bu defa önlerinde olan noktalar daha hızlı tanımlanmaktadır (Sholl, 1987).

Uzamsal Bellekte Organizasyon. Sözel materyallerin hatırlanması sıklıkla organızasyonla ilişkilidir. Anlamsal olarak ilişkili maddeler (örn. araba, otobüs ve tren) veya deney öncesi çağrışımları olan maddeler (masa ve sandalye) birlikte hatırlanır. Uzamsal belleğin organizasyonu aynı zamanda hatırlanma sırasında görülen organizasyondan da anlaşılabilir. Bir çalışmada yavru şempanzelerden bir tarlada yiyeceklerin bulunduğu 18 ayrı noktayı hatırlamaları istenmiştir. Araştırmacılar maymunla birlikte 1 dönümlük tarlayı seçkisiz bir şekilde çapraz geçerek yemekleri bırakmış ama şempanzeler yemekleri toplarken araştırmacıların rotasını değil, yemeklere en kısa yoldan ulaşmayı sağlayan başka bir rotayı izlemişlerdir (Menzel, 1973). (Bu arada bu hayvanlar ortalama olarak 12.5 parça yiyeceği bulurken; yemeklerin nereye bırakıldığını izlememiş kontrol hayvanlar ise ortalama olarak birden az parca bulmuslardır). Yiyecek noktaları yiyecek çeşidine göre de organize olmayışlardır. Bazı denemelerde hem meyve hem de sebzeler kullanılmış, şempanzeler ise önce meyveleri toplamış sonra da sebzelere yönelmiştir.

Çocuklarda Uzamsal Belleğin Gelişimi

Yer ve tepki öğrenme ayrımı çocuklarda uzamsal bilginin gelişiminde de gösterilmiştir. Cornell ve Heth (1979) Toman ve Hull'ın yer-tepki işleminin bir benzerini tasarlamışlardır. 4 ila 12 aylık bebekler annelerinin kucağında otur-

tulmuş ve her iki yana küçük projeksiyon ekranları yerleştirilmiştir. Bir yanda seçkisiz olarak ve 10 saniyede bir şekiller gösterilirken, aynı anda diğer tarafta sabit bir dama tahtası örüntüsü gösterilmiştir. Bebekler yeni uyaranlara bakmayı tekrar eden uyaranlara bakmaya tercih ettikleri için (2. Bölüm) değişen şekillerin olduğu ekrana bakmayı öğrenmişlerdir. Ancak bebekler 180 derece döndürüldüğünde, en küçük bebekler aynı yöne bakmaya devam ederken (tepki öğrenmesi), daha büyük olanlar değişen yönelime uyum sağlayarak zıt yöne dönmüşlerdir.

Çocuklar dış mekan radyal labirentlerinde de test edilmiştir (Overman ve ark. 1996). Sekiz kolun her biri, 2.5 metre uzunluğunda ve plastik örgü duvarlar arasındadır. Radyal labirentte her kola tekrarsız girmek en yüksek performansa karşılık gelmektedir. 20 aylık çocuklar bu görevde belli bir başarı göstermekte ve ilk 8 seçimlerinin yüzde 40 ila 50'si farklı labirent kolları olmaktadır. 5 yaşına geldiklerinde çocuklar yetişkinler kadar başarı göstermekte ortalama yüzde 97 doğru seçim yapmaktadırlar. Sıçan deneyleriyle paralel olarak çevresel ipuçları performansı arttırmakta, seçimler arasında gecikme verilmesi ile önceden girilen kollar unutulmaktadır.

Motor Beceri Öğrenme

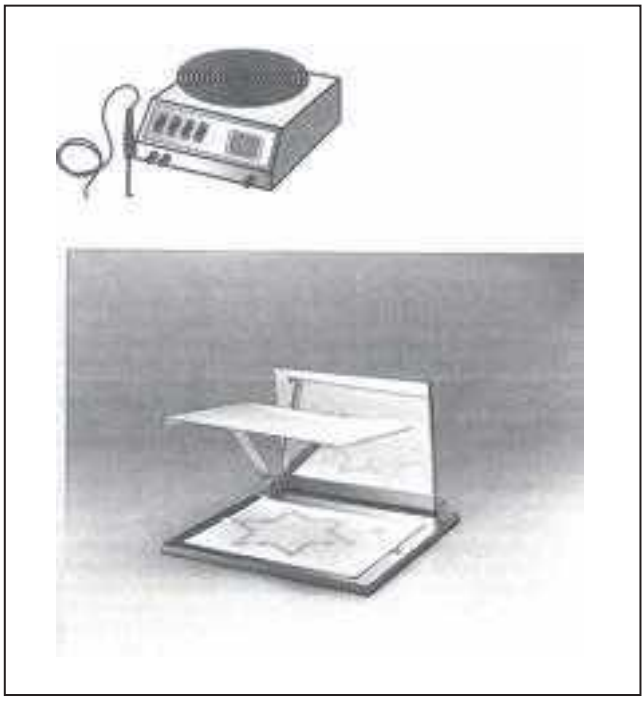
Uzamsal öğrenmeyi tartışırken bilgi temsilinin rota, tarama haritası ve bilişsel şemalar gibi farklı biçimlerinden bahsettik. Bilgi uzamsal bir görevde becerinin yalnızca bir bileşenidir. Bir de motor (hareket) becerilerin katkısı vardır. Labirentte saniyede 1.2 metre hızla koşan iyi eğitilmiş bir sıçan şaşırmadan, duraksamadan koşan, köşeleri rahatça dönebilen bir "makine" olarak tanımlanmıştır (Olton, 1979, s. 584). Denemeler ilerledikçe labirent koşma süresi kısalmakta olup, bunun nedeni hayvanın yolu değil labirentte etkin bir şekilde hareket etmeyi öğrenmesidir. Yokuş aşağı kayan kayakçılar gidecekleri yolu bilmektedirler ama daha da önemlisi etkin bir şekilde kaymayı öğrenmişlerdir.

Uyarana verilen tepkinin miktarı, yönü ve süresini düzenleyen, incelikle ayarlanmış hareketlerin edinilmesine motor beceri öğrenme denilebilir (Adams, 1987). Örneğin tenis oynama becerisi anlık olarak değişen uyaran koşullarına tepki olarak hassas ve doğru hareketlerle tepki vermeyi içerir. Her becerinin algısal, bilişsel ve motor bileşenleri vardır ve bunların ağırlıkları beceriye göre değişir. Örneğin bir zamanlar çok çalışılmış olan Mors kodu kullanarak telgraf çekme becerisinde, bilişsel bileşen göreli olarak daha fazladır. Elgöz koordinasyonu daktilo yazmada açıkça önemlidir ama yazılan şeyi önceden okuma becerisinde bilişsel bileşen de önemlidir (Inhoff ve Gordon, 1997).

Algısal ve motor becerilerin birleşimi rotor-takip ve ayna-çizme görevlerinde merkezi rol oynar (Şekil 11.3). Rotor-takip görevinde amaç dönen bir diskin üzerinde iğneyi sabit bir noktada tutmaktır. Zorluk derecesini artırmak için denemeler ilerledikçe diskin hızı arttırılabilir ve hedefte kalınan süre ölçülür. Ayna çizimde denek bir cismin, örneğin bir yıldızın, etrafından geçerek çi-

zerken yalnızca aynadaki görüntüye bakar. El-göz koordinasyonu algılanan yön ile el hareketlerinin gerçek yönü arasındaki farklılığı telafi edebilmelidir. Bu görevlerin her biri el-göz koordinasyonu ya da algısal (ve) motor beceri gerektirir.

Motor beceri öğrenme örtük, işlemsel öğrenmenin bir örneği midir yoksa açık, bildirimsel bilgi midir? Motor alışkanlıklar bazen örtüktür: Bir şeyin nasıl yapılacağını bilir ama bildiğimizi tarif edemeyiz. Ayna çizim görevinde bilinçli kontrolü artırmak amacıyla yapılan, yazılı yönerge kullanma ya da deneycinin sözlü kılavuzluğu gibi değişimlemeler performansı artırmamaktadır (Borresen ve Klingsporn, 1992). Öte yandan motor öğrenmenin bildirimsel yönleri de bulunmaktadır. Bilinçli öğrenme niyeti, kendi kendine sözel kılavuzluk ve hedef bilgisi bildirimsel bilgiye işaret etmektedir.



ŞEKİL 11.3 Rotor-Takip ve Ayna Görüntü Çizme Ekipmanları.

Kaynak: Candland, 1962. Courtesy of Lafayette Instrument Company, Lafayette, Indiana.

Motor beceri öğrenme kapasitesi ve bildirimsel öğrenmenin koordinasyonu bunların çeşitli nörolojik bozukluğu olan popülasyonlarla karşılaştırılarak değerlendirilebilir. Bildirimsel bellek görevlerinde şiddetli güçlük yaşayan Alzheimer hastaları ayna çizim görevlerinde normal performans gösterir (Gabrie-

li ve ark., 1993). Huntington ve Parkinson gibi basal ganglia bozuklukları olan bireyler rotor-takip görevlerinde güçlük yaşarlar (Harrington ve ark., 1990; Heindel, Butters ve Salmon, 1988).

Bu bölümün vurgusu motor beceri üzerine olmakla birlikte bu görevlerde eğitim ile gelişen bir bellek bileşeni de vardır. Fendrich, Healy ve Bourne (1991) katılımcılardan seçkisiz sayı dizilerini hesap makinesi ve cep telefonu gibi farklı görünümlü klavyeleri kullanarak yazmalarını istemiştir. Bir hafta sonra katılımcılardan eski ve yeni sayı dizilerini aynı ya da farklı klavyelerde yazmaları istenmiş ve eski dizilerin daha hızlı girildiği görülmüştür. Bu sayıların hatırlandığını önermektedir. Eski sayıları aynı klavyelerden girdiklerinde daha da hızlı olmaları ise daha önce kullanılan hareketlerin de hatırlandığını önermiştir.

Motor beceri öğrenme üzerine yıllardır yapılan çalışmalar iki önemli kontrol faktörünü vurgulamaktadır: Alıştırma ve geribildirim.

Alıştırma

Alıştırmanın Miktarı. Motor beceriler tekrarla gelişir. Bu beceri öğrenmesi için alıştırma yapmanın tek başına yeterli olduğu anlamına gelmez. Ancak diğer etkenler sabit tutulduğunda alıştırma gerçekten de daha iyi performans getirmektedir.

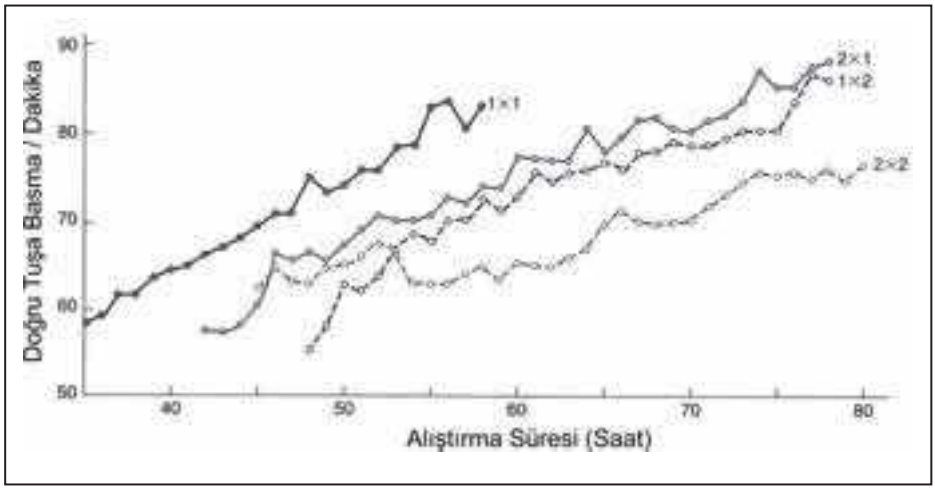
Becerili davranışın göstergelerinden biri olan performans hızı ile alıştırma arasındaki ilişki güç yasası ile tanımlanabilir. Güç eğrisi fikri daha önce gördüğümüz (1. Bölüm) bir kavram olan öğrenme eğrisine çok benzer. Öğrenme eğrisi çizerken tepki hızını dikey eksende ve eğitim deneme sayısını da yatay eksende gösteririz. Temelde, tepkiler alıştırma arttıkça hızlanır ama alıştırma denemelerinin sayısıyla bire bir ilişki göstermez. Performans hızı alıştırma denemesi sayısının logaritmasına bağlıdır. Bu logaritmik (log) fonksiyonunun özelliği şudur: Performansta belli bir artış sağlamak için giderek daha çok alıştırma yapmak gerekmektedir. Örneğin ilk 10 denemede elde edilen perfromans hızı artışını elde etmek için 100 alıştırma denemesi daha yapmak gerekmektedir. Böylece yatay eksendeki ilk nokta x alıştırma denemesi ise, ikinci nokta x2 deneme, üçüncü nokta ise x3 alıştırma denemesini gösterir. Performans hızını bu şekilde log deneme sayısına karşılık çizdiğimizde bir doğru elde ederiz.

Bu, temel olarak bu kitabın başında öğrenme eğrileri için söylediklerimiz ile aynıdır. Eğitimin başında performans artışı hızlı olabilir ama yetkinlik arttıkça perfromans çok daha yavaş ilerler. Bunu bir bilgisayar oyunu ya da yeni bir spor öğrenirken farketmiş olabilirsiniz. Belli bir noktadan sonra hiç ilerlemiyor olduğunuzu düşünürsünüz ve bunun yarattığı hayal kırıklığı ile daha da ilerlemek için gereken yoğun çalışmadan da vazgeçersiniz.

Alıştırma Programı. Sözel materyallerin öğrenilmesinde genel ilke yoğunluklu tekrardan çok aralıklı tekrarın daha iyi belleğe yol açmasıdır. Aralıklı alıştırmanın avantajı motor beceri öğrenme için de geçerlidir. Örneğin ayna görüntüden yıldız çizmede günde 1 deneme yapmak, günde 10 deneme yapmaya kıyasla daha hızlı bir isabet artışına yol açar. Benzer şekilde rotor-takip öğrenme denemeler arası süre 1 dakikadan 3 ila 11 dakikaya çıktığında daha hızlı ilerlemektedir (Hovland, 1951).

Daktilo öğrenmede alıştırma oturumlarının arasındaki sürenin etkisi Baddeley ve Longman (1978) tarfında incelenmiştir. İngiliz posta hizmetlerinde çalışan katılımcılar günde 1 ya da 2 kez eğitim almak ve oturumların 1 ya da 2 saat sürmesi açısından 4 gruba ayrılmışlardır. 60 Saatlik eğitim sonrasında en aralıklı alıştırmayı (günde 1 kez 1 saat) almış olan grup en iyi daktilo yazan grup olmuştur. Bu gruptakiler daha hızlı yazabilmekte ve daha az hata yapmaktadır. En yoğun eğitimi almış olan grup (günde iki kez ikişer saat) ise her iki ölçekte de en başarısız grup olmuştur. Daktilo yazma hızı beceri edinime eğrileri Şekil 11.4'te gösterilmektedir. Şekilde gruplar iki sayı ile temsil edilmektedir: İlki gün başına alıştırma oturumu sayısı, ikincisi ise oturumun uzunluğu (örn, Grup 1x2 yani günde 1 kez 2 saat çalışmış oluyor). Bundan 1, 3 ve 9 ay sonraki testlerde aralıklı eğitimin avantajı tüm katılmcıların bu süre içinde daktilo kullanmaya devam etmiş olmasına rağmen sürmektedir.

Aralıklı eğitim daha iyi performans üretmiş olmakla beraber yoğun eğitim koşullarına göre fazla gün boyunca sürmüştür. Standart 60 saatlik eğitimi Grup 1x1 haftada 5 gün eğitim alarak 12 haftada tamamlarken, 2x2 grubu eğitimi 3 haftada tamamlamıştır. Posta hizmeti çalışanları eğitim proramı hakkındaki görüşleri sorulduğunda şaşırtıcı bir sonuç ortaya çıkmış ve aralıklı eğitim görenler bundan hoşlanmadıklarını bir daha bu koşullarda eğitim almayı tercih etmeyeceklerini belirtmişlerdir. Eğitimin sürdüğü gün sayısının fazla olması bu katılımcılara çekici gelmemiştir. Baddeley ve Longman'a göre katılımcılara bırakılacak olsa, en yavaş öğrenmeyi, en hataya yatkın performansı ve en başarısız hatırlamayı üreten eğitim koşullarını tercih edeceklerdir.



ŞEKİL 11.4 Alıştırma oturumu sayısı (ilk sayı) ve oturum uzunluğuna (1 ya da 2 saat) göre daktilo yazmayı öğrenme.

Kaynak: "The Influence of Length and Frequency of Training Session on the Rate of Learning to Type", A.D. Baddely ve D.J.A. Longman, 1978, *Ergonomics, 21*, s.630. Yayın hakkı ©1978 Taylor & Francis Inc. Yayıncının izniyle yeniden basılmıştır.

Denemeler arasında boşluk bırakmanın bir başka yolu farklı maddelerin alıştırmalarını bir oturum içinde karıştırmaktır. Öğrenilecek birkaç farklı madde varsa tek madde üzerinde blok halinde (yoğun alıştırma) olarak veya farklı maddelerin karıştırılması ile (aralıklı denemeler) eğitim verilebilir. Goettl ve arkadaşları (1996) yoğun alıştırma ve karışık alıştırma blokları programlarını karşılaştırmak için üç farklı görev kullanmıştır. Bunlar: 'dikkat isteyen bir uzamsal ve motor beceri oyunu olan "Space Fortress" bilgisayar oyunu; oyun çubuğu yerine klavyenin kullanıldığı bir uçuş simülatör oyunu olan "Phoenix" ve ilk ikisi kadar eğlenceli olmayan ve bilişsel yükü daha fazla olan bir başka görev olan cebir problemleridir. Katılımcılar ya her gün bu görevlerden yalnızca birini çalışmışlar ya da her gün 3 görevi de karışık olarak çalışmışlardır. Birkaç gün süren eğitim dönemi sonunda iki program da her görev için eşit miktarda toplam alıştırma süresi sağlamıştır. Karışık program iki görevde ("Space Fortress" ve cebir) daha iyi performansa yol açmış üçüncü görevde ise farklı bir sonuç üretmemiştir. Bu tasarım hem rotor-takip gibi basit değil karmaşık görevlerin öğrenilmesini çalıştığı için, hem de örgütsel eğitim ile ilgili uygulamalı sonuçları açısından önemlidir. Örgütler genellikle eğitim oturumlarını 1 ya da 2 güne yaymak isterler. Çünkü, şirketler haftalarca süren aralıklı eğitimlere kaynak bulamazlar. Karışık modüllerden oluşan eğitim aynı 2 ya da 3 günlük süre içinde aralıklı alıştırma gerçekleştirme avantajını sunabilir.

Yoğunluklu alıştırmanın performans üzerinde ketleyici etkisi olabilir. Yine öğrenme ya da perfromans ayrımından bahsediyoruz. Çok sayıda deneme yorgunluk, motivasyon düşüklüğü ve dikkat bozulmalarına yol açabilmektedir. Yani, katılımcılar performanslarından anlaşılandan daha fazla öğrenme gerçekleştirmiş olmaktadır. Aralıklı denemeler Hovland'ın (1951) "iş azalımı" adını verdiği etkiden kurtulmaya olanak vermektedir. Bir dizi yoğun deneme sonunda verilen bir ara, olasılıkla yorgunluk ve diğer ketleyici etkenlerin dağılmasına neden olduğu için, perfromansın bir anda artmasına yol açabilmektedir (Kientzle, 1949).

Alıştırmadan Bağımsız Öğrenme. Araştırmalar, öğrenme oturumunu kesintisiz uyku izlediğinde beceri öğrenmesinin ilerlediğini göstermiştir (Bkz. 9. Bölüm). Kurama göre uykuda beyinde meydana gelen bazı süreçler belleği sağlamlaştırarak daha uzun süreli ve kalıcı hale getirmektedir. Yakın zamanda yapılan araştırmalar motor beceri öğrenmeye gerçekten de iki tür katkı olunduğunu göstermektedir. Bunlardan ilki alıştırma sonucu oluşan beceri artışını anlatan alıştırmaya bağımlı öğrenmedir. Buna ek olarak bir de eğitim sonrası uyku ile gelen beceri artışı olan alıştırmadan bağımsız öğrenme vardır. Bu davranışsal repertuarda (1. Bölüm'deki öğrenme tanımına uygun olarak) kalıcı bir değişimdir ancak daha çok deneyime gerek olmadan ortaya çıkar.

Örneğin bir çalışmada öğrenmenin bir sayı dizisini (örn, 4-1-3-2-4) tekrarlı olarak klavye kullanarak girme hızını nasıl etkilediğine bakılmıştır. Öğrenciler tek bir eğitim oturumu sonunda bu sayı dizisini 30 saniyede 22 kere girebilir hale gelmişlerdir. 12 saatlik uyanık geçen süre sonunda bu beceri sadece 30 saniyede 24 girişe çıkmıştır. Dramatik değişim bundan da 12 saat sonra, uyku sonrasında performansın 30 saniyede 27 girişe artmasıyla ortaya çıkmıştır. Performansın iyileşmesinde uyuyarak geçen süre uyanık geçen süreden daha etkili olmuştur. Bir diğer deneyde uykunun ek bir eğitim oturumu ile eşit öğrenmeye yol açtığı görülmüştür (Walker ve ark., 2003). Çalışmak mı uyumak mı? İşte bu zor bir seçim.

Genel olarak uyku, özel olarak uykunun bazı aşamaları, yeni öğrenilmiş beceri ve alışkanlıkların uzun süreli olarak sağlamlaştırılması için önemlidir.

Sonuç Bilgisi

Performansınızın ne kadar iyi olduğunu bilmeden tekrarlı alıştırma yapmak pek az yarar getirir. Thorndike (1931) çalışmasında öğrencilerden 12 oturum üzerinden 3000 adet 10 cm'lik doğru çizmeleri istendi. Katılımcılar herhangi bir geribildirim almadılar ve gözleri kapalı olduğu için nasıl çizdiklerini de göremediler. Sonuçta 10 cm'lik doğru çizme görevinde başladıklarından daha iyi değildiler.

Geribildirim Sonuç Bilgisi (SB) adı verilen bilginin bir çeşidi olup, bir alıştırma denemesi sonunda katılımcıya verdiği tepkinin başarısı ya da doğruluğu hakkında verilen dışsal bilgi anlamına gelir. Bu bilgi bir sonraki denemede ya-

pılacak düzeltmeye temel oluşturur. Öğrenme kuramcıları, Thorndike geleneğini izleyerek uzun zamandır geribildirimin edimsel öğrenmedeki pekiştirme kavramına benzediğini düşünmüşlerdir. Buna göre araştırmacılar pekiştirme değişimlemelerine paralel olarak geribildirimi değişimlemişlerdir. Örneğin (1) sürekli ya da kısmi pekiştirme tarifelerine paralel olarak geribildirimin sıklığı, (2) pekiştirmede geciktirme çalışmalarına paralel olarak da geribildirimin zamanlaması değişimlenebilir. Sağduyu ile beklenen en sık ve en çabuk geriblidirimin en fazla öğrenmeye yol açması fikridir.

Örneğin bir golf topuna vurmayı öğrendiğinizde eğer her vuruştan sonra geribildirim almazsanız topa iyi mi kötü mü vurduğunuzu nasıl bileceksiniz? Eğer geribildirim geciktirilirse iyi ya da kötü vuruşa yol açan hareketlerinizi kesin olarak hatırlayabilecek misiniz? Uzun yıllar boyunca elde edılen bulgular sık ve hemen verilen, detaylı geribildirimin motor tepkilerde daha hızlı öğrenmeye yol açtığını göstermektedir (Bkz. Adams, 1987).

Günümüzde bazı araştırmacılar çok fazla geribildirim vermenin yararlarını sorgulamaktadır (örn, Schmıdt ve Bjork, 1992). Bunun nedeni geribildirimin bellek ve becerinin aktarımı üzerindeki etkisidir. Laboratuarda tek eğitim oturumunda çabuk ve sık geribildirimin daha hızlı öğrenmeye yol açması bir yana, acaba bu becerinin test edilmesi geciktirilirse beceri yine de daha iyi hatırlanacak mıdır? Eğer öğrenilen beceri az bir miktar değiştirilirse öğrenmenin aktarımı daha iyi olacak mıdır? Birçok çalışma bu iki sorunun da cevabının hayır olduğunu önermektedir. Hem geribildirimin sıklığı hem de zamanlaması üzerine örnekler verebiliriz. Bir çalışmada katılımcılar ekranda görülen, hız ve yön değiştiren bir eğriyi tek parmak kullanarak izlemeyi öğrendiler. Geriblidirim her deneme sonrasında veya 5 ya da 15 deneme sonrasında özet olarak verildi. En sık ve tutarlı geribildirimi alan grup deneyin öğrenme aşaması boyunca daha küçük hatalar yapmaktaydı. Ancak test öncesinde yalnızca 10 dakikalık bir gecikme verildiğinde bu fark kaybolmuştu ve her üç geriblidirim sıklığı koşulu da aynı sonucu veriyordu. Daha da ilginci 2 günlük bir gecikme sonrasında en hafif geribildirim alan grup (15 denemede bir) en iyi performansı göstermişti (Schmidt ve arkç, 1989). Tutarlı geribilidirim beceri edinme sırasında daha iyi performansa yol açsa da, kısmi geribildirim tarifesi beceri gecikmeli olarak sınandığında daha iyi sonuçlar vermişti.

Daha az sıklıktaki SB neden en az daha sık geribildirim kadar etkili oluyor? Bir açıklama kendi kendine kılavuzluk hipotezi olabilir. Geribildirim öğrenen kişiyi doğru hareketlere yöneltmesi açısından yaralı etkilere sahiptir. Ancak sık (tutarlı) geribildirim kişinin hatalarını öğrenmesine fırsat bırakmıyor olabilir. Diğer bir deyişle katılımcılar hatalarıyla ilgili bilgi almak için dşsal SB'ne bağımlı hale gelmişlerdir. Kendi bedenlerinden gelen kinestetik geribildirime dikkat etme olasılıkları azalmış, bu şekilde iyi ya da kötü performansı tanımayı öğrenememişlerdir. Sporcular bir hareketi (örn, Tenis vuruşu) yaptıkları anda iyi ya da kötü olduğunu daha sonucu görmeden bilebilirler. Sık SB

hem olumlu hem de olumsuz sonuçlar verir ve en yüksek performans için ikisi arasında bir denge bulmak gereklidir.

Tutarlı SB'nin öğrenme sırasındaki olumlu etkilerini kısmi SB'nin gecikmeli hatırlama üzerindeki olumlu etkileri ile birleştirmek mümkün müdür? Wulf ve Schmidt (1989) bunu başlangıçta her denemede geribildirim verip, giderek geribildirim sıklığını yüzde 50 düzeyine düşürerek yapmışlardır. Bu durumda beceri edinme, sürekli geribildirim alan bir grup kadar hızlı olmuş ve yüzde 50 SB grubu istenen hareketlerin yeni bir çeşidinde daha iyi performans göstermiştir.

Gecikmeli SB. Geribildirimin sıklığının etkileri gibi, geribildirimin hemen ya da gecikmeli olarak verilmesinin etkileri de çalışılmıştır. Hemen verilen geribildirimin daha iyi perfromansa yol açması beklenebilir; az önce edinilen beceriyi unutma olasılığı daha azdır ve bozucu etkiler için fazla zaman kalmaz. Ancak tıpkı kısmi geribildirim tarifelerinde olduğu gibi, geribildirimi geciktirmek katılımcıların hatalarını belirleme yetilerini geliştirmelerine olanak verir. Hemen geribildirim verilen katılımcılara kıyasla geribildirimin 3 saniye geciktirildiği katılımcılar eğitim oturumunda eşit performans gösterirken, ikinci günde daha da iyi performans göstermişlerdir. Bu fark 2 gün sonra da sürmüştür (Swinnen ve ark., 1990).

Geribildirim öncesi gecikme süresinde ne meydana gelmektedir? Motor tepki için bir kısa süreli bellek olduğunu tahmin edebiliriz. Gecikme süresinde katılımcılar az önce verdikleri tepki üzerinde "tekrarlama" yapıyor (bu tekrarın sözel olması gerekmez) ve verdikleri tepkinin doğruluğunu değerlendiriyor olabilirler. Bu süre bir çeldirici görev ile doldurulduğunda gecikmeli geribildirim ile öğrenme daha başarısız olmaktadır (Swinnen ve ark., 1990).

Motor Becerilerde Üst Biliş. Bahsettiğimiz çeşitli çalışmalarda motor becerilerin hız ve doğruluğu üzerine nesnel ölçümler kullanılmıştır. Aynı zamanda katılımcılara ne kadar iyi performans gösterdikleri de sorulabilir. Bu durumda, algılanan beceri ile asıl beceri arasında fark olabilir. Üst biliş öğrendiklerimiz hakkındaki kendi inanç ve bilgilerimiz ile ilgilidir. Simon ve Bjork (2001) deneklerine bir klavyeden giriş yapma alıştırması yaptırmışlar, deneklerden üç rakamı belirli bir sırada ve zaman örüntüsünde girmelerini istemişlerdir (örn. 2-7-5 veya 4-6-9). Örüntüleri tek tek çalışan denekler (önce bir örüntüde, ardından ikinci ve sonra da üçüncü bir örüntüde yoğun alıştırma denemeleri) üç örüntüyü karışık çalışan deneklere göre daha iyi performans göstermişlerdir. Buraya kadar bu bir performans ölçümüdür. Katılımcılar test için ertesi gün geri gelmişlerdir. Bu bölümde şu ana kadar okuduklarınızdan gecikmeli sınamanın ne sonuç vereceğini biliyorsunuz: Karışık alıştırma grubu yoğun alıştırma grubundan daha başarılı olacaktır. Ancak sınama öncesi katılımcılara klavye örüntüleri üzerinde ne kadar başarılı olacaklarını düşündükleri sorulmuştur. Yoğun alıştırma deneklere daha başarılı olacaklarını düşünmektedir. Bir gün önceki yoğun denemeler sırasındaki üstün performansları, onları becerilere gerçekte olduğundan daha fazla sahip oldukları düşüncesine yöneltmiştir.

Buna karşın, gerçekte çok daha az başarı göstermişler, klavye girişleri arasındaki zamanlamada hata yapmışlardır.

Motor Beceri Öğrenme Üzerine Son Sözler. Motor beceri öğrenme üzerinde bazı değişkenlerin etkisi diğer öğrenme durumlarına bazen benzemekte bazen benzememektedir. Bir beceri için aralıklı olarak alıştırma yapmak, eşleştirilmiş çağrışımsal öğrenmede ya da serbest hatırlamada olduğu gibi yoğun alıştırmadan daha iyi olabilir. Ancak kısmi ve gecikmeli geribildirim edimsel öğrenmedeki kısmi ve gecikmeli ödül tarifelerine tam olarak benzeyen bulgular vermemektedir. Ancak burada bile kısmi pekiştirmenin öğrenme üzerindeki olumlu etkilerini, özellikle öğrenilen tepkinin kalıcı olmasına yol açmasında görebiliriz. Beceri öğrenmeyi iki farklı bağlamda daha inceleyeceğiz: Motor öğrenme ile örtük öğrenme arasındaki ilişki ve uzun alıştırmalar sonucu uzmanlığın gelişmesi.

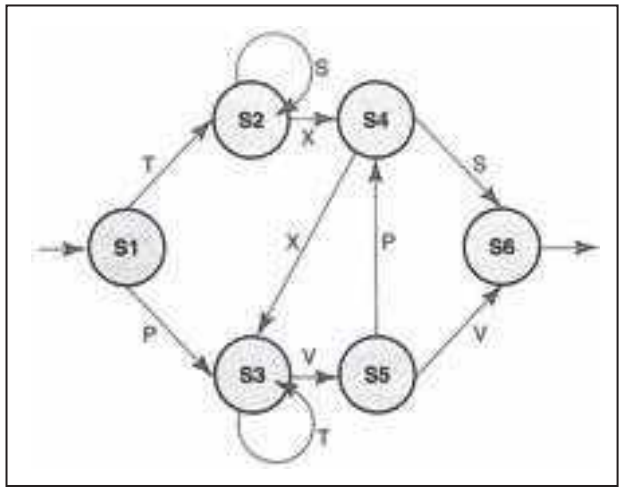
Örtük Öğrenme

"Nasıl yapılacağını" öğrenmenin bir başka biçimi de örtük öğrenmedir. Örtük öğrenme "karmaşık bir çevrenin yapısı hakkındaki bilgilerin bu çevrenin spesifik bileşenleri üzerine bilinçli bir farkındalıktan bağımsız olarak edinilmesi sürecidir" (Manza ve Reber, 1997, s. 73). Anadilin öğrenilmesi iyi bir örtük öğrenme örneğidir. Bir dili ilk öğrenirken kelime sırası, kelime sonu, telaffuz ve vurgu örüntüleri hakkında çoğunlukla hemen göze çarpmayan kuralları öğreniriz. Bir dili onun kurallarını ifade edebileceğimizden daha iyi konuşuruz (ya da işaretleriz). Benzer şekilde, örtük öğrenme ile ilgili laboratuar simülasyonlarında katılımcılara oldukça karmaşık bilişsel işlem ve kurallar gösterilir. Beceri performans alıştırmaya bağlı olarak gelişir ama bu, bildirimsel bilginin altında yatan kurallar nedeniyle gerekli olmayabilir. Öğrenme, bilgiyi sözel olarak bildirmenin ya da ifade etmenin zor olduğu durumlarda kişinin öğrenme niyeti olmasa da gerçekleşebilir. Bu tür öğrenme örtük olarak nitelenir.

Bazı Örtük Öğrenme Görevleri

Birçok örtük öğrenme görevi kural temellidir. Çok çalışılan bir örnek yapay bir dilbilgisi öğrenmektir. İnsanların konuştukları diller, kullandığımız ama ifade edemeyebildiğimiz bir dizi kurallara, yani gramere dayanır. Örneğin Türkçede özne-tümleç-yüklem kelime sırası izlenir (örn, Köpek adamı ısırdı) ve bu kural hem konuşma hem de anlamayı yönlendirir. İnsanlar dilbilgisine uygun olmayan kelime sıralarını yanlış bulurlar (örn, Köpek ısırdı adam). Reber (1967) kelimeler yerine P, S, T, V ve X gibi harflerden oluşan diziler kullandığı yapay bir dilbilgisi oluşturmuştur. Dilbilgisi hangi harflerin hangilerini izleyebileceğini belirlemektedir. Şekil 11.5 sıralama kuralını göstermektedir. Bir harf dizisi oluşturmak için sistemde S1'den S6'ya doğru gidilir. Örneğin, ilk harf T ya da P, son harf ise S ya da V olabilir. Oklar harften harfe izin verilen geçişleri gösterirken, tekrar eden döngüler ise harflerin tekrarlanmasını sağlar. Genellikle

üç ya da sekiz harfli diziler çalışılmıştır ancak daha uzun diziler de üretilebilir. Önemli olan dilbilgisine uymayan dizilerin bulunmasıdır; TSXS sıralaması dilbilgisine uygun iken, PSXS sıralaması uygun değildir.



ŞEKİL 11.5 Yapay Dilbilgisi. Her "durum" (S) bir seçkisiz seçeneği temsil etmektedir. Geçişler bazen bir yönde (S1'den S2'ye giderek T harfini üretir) bazen diğer yöndedir (S1'den S3'e giderek P harfini üretir).

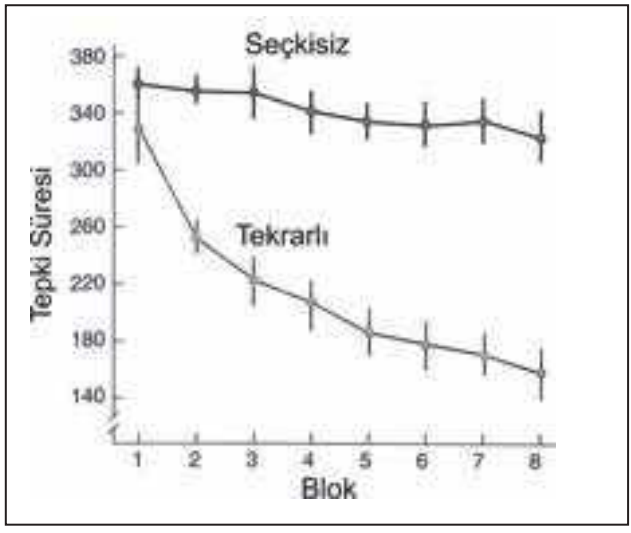
Kaynak: "Implicit Learning and Tacit Knowledge: An Essays on the Cognitive Unconscious", A.S. Reber, 1993, s. 28, New York: Oxford University Press. Yayın hakkı © 1993 Oxford University Press. Yayıncının izniyle yeniden basılmıştır.

Katılımcılara önce kısa harf dizileri ezberletilir. Diziler deneycinin ürettiği dilbilgisinden türetilmişlerdir. Ancak katılımcılara genel olarak bir dilbilgisinin varlığından söz edilmez. Örneğin bir grup 3 harfli dizi sunulur ve hatırlama testi yapılır. Bu işlem katılımcılar dizilerin hepsini tekrar edebilir hale gelene dakar sürer. Bundan sonra yeni bir grup harf dizisi öğrenilir. Eğer denemeler ilerledikçe dizileri oluşturan dilbilgisi kuralları öğrenilmişse, öğrenme alıştırma yaptıkça kolaylaşmalıdır. Gerçekten de herhangi bir dilbilgisi yapısına uymayan dizileri çalışan katılımcılara kıyasla, dilbilgisine uyumlu dizileri ezberleyen katılımcılar yeni bir grup harf dizisini öğrenirken daha az hata yapmaktadır.

Dilbilgisi kurallarının öğrenilmiş olup olmadığını anlamının doğrudan bir yolu da, katılımcılara yeni bir grup harf dizisinin dilbilgisine uygunluğunu sormaktır. Dilbilgisine uygun harf dizilerini çalışan katılımcılar yaklaşık yüzde 60 ila 65 doğru sınıflama yapmışlardır ki bu da yüzde 50 olan şans perfromansının çok üstündedir. Dilbilgisi öğrenme kasıtlı olarak değil rastlantısal olarak oluşmuş olması nedeniyle örtük olarak nitelenir. Katılımcılara dizilerin oluşturulduğu bir dilbilgisi kuralının varlığından söz edilmemiştir. Dizi grupları ezberlendikçe harf dizilerinin örüntüleri soyutlanır. Bu kuralları kasıtlı olarak anlama ve öğrenme çabası ise öğrenmeye engel de olabilmektedir. Katılımcılara

kuralların varlığı bilgisi verildiğinde ezberleme sırasında ve sonrasında dilbilgisine uygun olan dizilerin sınıflandırılmasında daha çok hata yapılmaktadır (Reber, 1976).

Örtük öğrenme görevlerine bir başka örnek de seri tepki zamanı işlemidir. Bu işlemde katılımcılara bir sıra madde sunulur. Katılımcının görevi her birine göründüğü anda tepki vermektir. Örneğin ekrandaki 4 noktadan birinde bir ışık görünür ve katılımcı ışık yanan noktaya karşılık gelen bir tuşa basar. Sunum sırası seçkisiz gibi görünmektedir ancak aslında tekrar eden bir sıradır. Sıra öğrenmesi alıştırma denemeleri arttıkça daha hızlı olan tepki zamanından anlaşılmaktadır. Böyle bir çalışmanın sonuçları Şekil 11.6'da gösterilmiştir (Nissen ve Bullemer, 1987). Bu çalışmada her 10 ışıkta bir aynı sıra tekrar edilir. Sıranın tekrar ettiğinin farkında olmadığını söyleyen katılımcılar da dâhil olmak üzere tepki zamanı 80 deneme sonunda daha hızlı bir hale gelmiştir. İnsanlar sıralama hakkında birşeyler öğrendikleri için mi yoksa görevin daha genel yönleriyle ilgili alıştırma yaptıkları için mi daha hızlıdırlar? Kontrol koşulunda ışıklar seçkisiz olarak gösterildiğinde denemelerin sonunda tepki hızı pek az ilerleme göstermiştir.



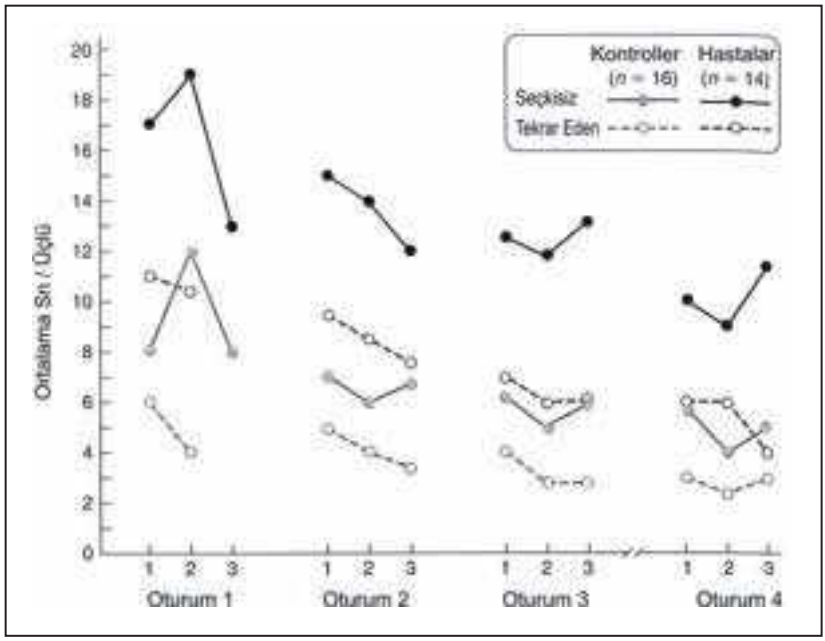
ŞEKİL 11.6 Tekrar eden ya da seçkisiz sıralarda ortalama tepki hızı.

Kaynak: "Attentional Requirements of Learning: Evidence from Performance Measures", M.J. Nissen ve P. Bullemer, 1987, *Cognitve Psychology*, *19*, s. 8. Yayın hakkı © 1987 Academic Press. Yayıncının izniyle yeniden basılmıştır.

Seri tepki süresi yönteminde olduğu gibi bazı örtük öğrenme görevleri çok spesifik bir öğrenmeye yol açar ve yeni maddelere çok az transfer olur. Örtük öğrenmeyle gerçekleşen başka bazı becerilerin daha genel olduğu görülmektedir. Bir grup harfle yapay bir dilbilgisi öğrendikten sonra, katılımcılar

dilbilgisi bir grup başka harfe uygulandığında şanstan daha iyi performans göstermişlerdir (Manza ve Reber, 1997; Mathews, Rıchards ve Eyesenck, 1989). Kelimeleri ayna görüntüsünden okumayı öğrenmede hem spesifik hem de genel öğrenme etkilerinin olduğu bulunmuştur. Bir grup harfle yapay bir dilbilgisi öğrenmek, yeni kelimeleri ayna görüntüsünden okumayı hızlanmakta ve ayna tarafından bozulmuş yazıların okunması becerisinin gelişmiş olduğunu göstermektedir.

Şekil 11.7 ayna görüntüden metin okuma ortalamasını göstermektedir (Levin, Lilly, Papanicolau ve Eisenber, 1992). Deneklerden bazıları açık bellek bozuklukları olan başlarından yaralanmış bireyler, diğerleri ise yaş açısından eşleştirilmiş kontrol grubudur. Alıştırma 3 güne uzayınca yeni kelimeler ayna görüntü olarak (yani ters) sunulduğunda, iki grup da daha hızlı okumaya başlamıştır. Beyin hasarı iyileştikten sonra yapılan gecikmeli testte (4. oturum) ayna görüntü okuma becerisinin sabit kaldığı görülmüştür. Bazı kelimeler oturum içinde veya farklı oturumlarda tekrar edilmiş ve bunların daha da hızlı okundukları görülmüştür. Burada, kelimeler için spesifik bir bellek oluştuğunu önerilir. Beyin hasarlı denekler kontrollere göre genel olarak daha yavaş okumuşlar ama aynı genel ve spesifik örtük öğrenme örüntülerini göstermişlerdir.



ŞEKİL 11.7 Ayna Görüntüden Metin Okuma Süreleri.

Kaynak: "Procedural Memory during Postraumatic Amnesia in Survivors of Closed Head Injury: Implications for Rehabilitation*",* J. Ewert, H.S. Lewin, M.G. Watson ve Z. Kalisky, 1989, *Archieves of Neurology*, *46*, s. 914. Yayın hakkı © 1989 American Medical Association. Tüm hakları saklıdır.

İşlemsel Öğrenme Farkında Olmadan Öğrenme midir? Örtük öğrenme (örn, yapay bir dilbilgisindeki kuralları öğrenme) bilinçdışı mıdır? İşlemsel bilgi bilinçli ve sözel olarak bildirilemez mi? Bu soruları cevaplamanın güç yanı bilginin bilinçdışı olduğunu belirlemektir. İnsanlar bir örtük görevdeki kuralları veya sıralamaları tarif edemeyebilirler ancak sözel bildirimin ya da ifadenin yokluğu farkındalığın olmadığını ikna edici şekilde göstermez. Katılımcılar sadece emin olmadıkları bilgiyi aktarmamaya karar veriyor olabilir.

Bazı durumlarda katılımcılar kuralların farkında olabilmekte ve bir dereceye kadar doğru olarak tarif edebilmektedirler. Sıralama öğrenme üzerine bir çalışmada katılımcıların yüzde 20'si tekrar eden sırayı aktarabilmişlerdir. Bu katılımcılar aynı zamanda eğitim sonunda kuralların farkında olmayan katılımcılara kıyasla daha hızlı tepki vermektedirler. Ancak sıranın farkında olmayan yüzde 30 katılımcı bile denemeler ilerledikçe hızlanmışlardır (Willingham ve ark. 1989). Öte yandan yapay dilbilgisi öğreniminde az sayıda katılımcı harf dizilerinin altındaki dilbilgisi kurallarını tanımlayabilmektedir.

Öğrenmenin bilinçdışı olduğunu gösteren bir ölçüt, sözel ifadeler ile performansın dolaylı bir ölçümü arasındaki ayrımı göstermektir. Belki de katılımcılar örtük görevi yapabilmekte ama kuralları ifade edememektedir (Dienes ve Berry, 1997). Bu tanım bilinçdışı hakkındaki 'birşeyi yapmayı biliriz ama nasıl yapılacağı hakkında bir içgörümüz yoktur' şeklindeki anlayışa uyar. Bir başka durum da dilbilgisi kurallarının farkında olmaksızın, dilbilgisine uygun dizileri daha çok "sevmek" olabilir. Anlamsız uyaranlara maruz kalmak bazen bu uyaranların yeni uyaranlara tercih edilmesine yol açmaktadır. Bu ilk kez 2. Bölüm'de anlatılan salt maruz kalma etkisidir. Yapay dilbilgisi deneylerinde katılımcılar çalışılmış dilbilgisine uygun dizileri, dilbilgisine uygun olmayan dizilere tercih etmektedirler (Manza ve Bornstein, 1995; Manza, Zizak ve Reber, 1998).

Katılımcılar işlemsel öğrenmenin altındaki kuralları tam olarak tarif edemeseler de başarılı bir performansa yetecek kadarını biliyor olabilirler. Belki bir dizinin dilbilgisine uygun olduğunu belli eden belli harf kombinasyonları olabilir. Daha önce Şekil 11.5'te gösterilen dilbilgisi için başlama harfi olarak P ya da T, bitiş için de S ya da V harflerine izin verilmektedir. Bu tür bir bilgi potansiyel olarak dilbilgisine uygun olan dizilerin tahminindeki doğruluğu artırabilmekte, dilbilgisine uygun olmayanların reddedilmesini daha isabetli hale getirebilmektedir (Dulany, Carlson ve Dewey, 1984).

Sıralamalar hakkında açık bilgi edinilmiş olsa bile bunun performansla ilişkisi nedir? Farkında olunan bilgi örtük öğrenme gerçekleştikten sonra gelişebileceği gibi, açık bilgi örtük bilgi ile koordine olarak da öğrenilebilir. Ancak an be an ana verilen tepkiyi belirlemez. Açık bilginin, bir örtük öğrenme görevindeki performans üzerindeki etkisi ve etki düzeyi hala bilinmemektedir.

Örtük Öğrenme Kategorilerinin Ayırımı

Önceki bölümlerde "örtük" terimini başka bir tür bellek görevine uyguladık. Tekrar yoluyla hazırlama etkisi bir uyaranın tanımlanmasının, o uyarana daha önce maruz kalmış olma ile güçlendiği bir tür örtük öğrenme testidir. Hatırlayacağınız gibi tipik bir kelime hazırlama deneyinde bir kelime listesi sunulur ve çoğunlukla rastlantısal öğrenme işlemleri kullanılır. Örneğin katılımcılardan her bir kelime sunulduğunda içindeki sesli harf sayısını ya da her kelimenin ne kadar "hoş/nahoş" bir kavram olduğunu söylemeleri istenir. İkinci bir aşamada kelimeler, kelime parçalarını tamamlama gibi, başka bir görev bağlamında tekrar sunulur. Eğer önceki maruz kalma daha iyi kelime tamamlamaya yol açıyorsa hazırlama etkisi gösterilmiş olur. Örneğin ilk aşamada TABLO kelimesi gösterilmişse, hazırlama etkisi katılımcı T_B_O kelime parçasını TABLO olarak tanımladığında ortaya çıkar.

Tekrar yoluyla hazırlama etkisinin yapay dilbilgisi ya da seri tepki zamanı gibi örtük öğrenme görevleriyle ilişkisi nedir? Kuramsal olarak hazırlama etkisi ve örtük öğrenme bazen aynı kategoride tek bir bellek biçimi olarak (Squire, 1987) ya da örtüşen bellek biçimleri olarak tanımlanmışlardır (Tulving ve Schacter, 1990; Bkz. 7. Bölüm). Tekrar yoluyla hazırlama etkisi ile işlemsel öğrenme arasındaki yöntemsel fark, her biri için gerekli olan alıştırma miktarıdır. Hazırlama etkisi bir kez maruz kalma ile olabilirken beceri öğrenme genellikle birçok alıştırma denemesi yapmayı gerektirir.

Bazı görevler tekrarlama ve örtük öğrenme etkilerine açık değildir. Örneğin kelime tamamlama alıştırma ile gelişmezken, ayna görüntüden kelime okuma gelişir. Ancak hem kelime tamamlama hem de ayna görüntüden ters okuma hazırlama etkisi gösterirler. Daha önce görülen bir kelimeye tamamlama ya da ters görülen bir kelimeyi tanımlama, testte kullanılan kelimeler daha önce görülmüşse daha iyi olmaktadır (Schwartz ve Hashtroudi, 1991).

Hazırlama etkileri ve motor beceri öğrenme arasındaki ayrım çeşitli nörolojik bozuklukları olan bireyler arasında yapılan karşılaştırmalarda görülmektedir. Huntington hastalığı bedenin istemsiz hareketleri ve giderek kötüleşen bilişsel bunama ile tanımlanan kalıtımsal bir bozukluktur. Ortalama olarak 30'lu ve 40'lı yaşlarda başlar. Alzheimer hastalığında çoğunlukla bilişsel yetersizlikler görülür ve daha ileri yaşlarda başlar. Bu tür hastalar rotor-takip gibi motor beceri görevlerinde karşılaştırılmışlardır. Bu görevde amaç bir iğneyi dönen bir disk üzerinde sabit bir noktada tutabilmektir. Başlangıç hızı tüm katılımcılar için hedef üzerinde aynı anda başlayacak şekilde ayarlanır. Alzheimer hastaları deneme blokları sonunda ilerleme gösterir, beceri kazanırlar. Huntington hastalarının becerisinde ise ilerleme görülmez (Heindel ve ark., 1988). Bir hazırlama etkisi görevinde ise bunun tersi bulunmuştur. Huntington hastaları Alzheimer hastalarına kıyasla kelime parçalarını daha çok, önceden gördükleri kelimelerle tamamlamaktadır (Shimamura ve ark., 1987). Dikkat edilmesi gereken nokta şudur: Alzheimer hastaları kelime tamamlama görevini yapabilme yetisine sahiptiler ancak, onlar yalnızca kelime köklerini önceden

gördükleri kelimelerle değil başka kelimelerle tamamlamaktaydılar (Hem Huntington hem de Alzheimer hastaları kelime hatırlama ve tanıma gibi açık bellek ölçümlerinde eşit derecede güçlük yaşıyorlardı).

Kelimelerde hazırlama etkileri ile beceri görevlerini ayıran başka nörolojik bulgular da vardır. Motor bileşenleri olan, ayna görüntü çizim, rotor-takip, prizma adaptasyonu gibi davranışların tümünün beyinde bazal ganglia adı verilen bir bölgeyle ilgili olduğu görülmektedir. Buradaki hasar, Huntington ve Parkinson hastalıklarında olduğu gibi beceri öğrenmeye zarar vermekte ancak, kelimelerde hazırlama etkisi açısından herhangi bir değişim yaratmamaktadır (Saint-Cyr ve Taylor, 1992).

Uzmanlık

Bilgi ve becerilerin birçok türünde uzmanlık geliştirilebilmektedir. Bilgisayar oyunlarında, programlamada, yabancı bir dilde ya da röntgen filmi okumada uzman olunabilir. Uzmanlık nereden gelir? Satranç ustaları ile daha sıradan oyuncuları, ya da dünya çapında müzisyenleri diğerlerinden ayıran şey nedir? Popüler bir varsayım bunun kalıtımsal bir yeteneğe dayandığı fikridir. Uzmanlık düzeyinde performansa neden olan belirli bir kalıtımsal yetenek vardır ve herkes buna sahip değildir. Kalıtımsal yetenek kavramı erken yaşta yetenek gösteren çocuk dahiler ve müzik, sanat, bellek ve benzeri konularda olağanüstü yeteneklere sahip olan ancak entellektüel olarak zayıf kişiler hakkındaki popüler bir kalıpyargıdır.

Doğuştan yetenek fikri Anders Ericsson tarafından sorgulanmıştır (Ericsson ve Charness, 1994). Ericsson'a göre uzmanlar ile diğerlerini ayıran onların becerileri edinmek için yaptıkları alıştırma miktarıdır. Uzman satüsüne doğru yol alan bireyler yoğun ve uzun alıştırmalar yapmakta, bazı durumlarda etkinlikle tam zamanlı olarak uğraşmaktadır. Uzmanlık eğitim yoluyla farklı bir özelliği olmayan bireylerde de oluşabilir. Bir örnekte üniversite öğrencileri, yoğun alıştırma sayesinde uzun sayı dizilerini akılda tutma becerisi geliştirmişlerdir (Ericsson, Chase ve Faloon). Belki de çocuk dahiler alıştırma yapmaya erken başlamaktadırlar.

Bazı araştırmacılar uzmanlığın çeşitli etkenlerin birleşimi ile oluştuğunu öne sürmektedirler (Oerter, 2003). Genetik, tek bir yeteneğe değil birçok beceriye katkı sağlıyor olabilir. Örneğin müzikte uzmanlık içinde müzik kulağı (referans olmaksızın bir notayı tanımlayabilme), müziği hatırlama ve performans becerisi bileşenleri olabilir. Bu bireysel beceriler (ve genetik altyapıları) popülasyonun tamamına dağılmakta, ancak bazı bireyler olağanüstü bir müzik becerisi için gerekli genlerin birleşimine sahip olmaktadır. Yeteneği tanıyan bir çevre bu bireylere becerilerini destekleyen bir ortam sunabilir. Bir çocuğun yeteneğini ebeveynleri farkedebilir ya da çocuk becerisini geliştirmeye yönelik deneyimleri bulmaya çalışabilir. Ayrıca beynin işleyişi ve biyokimyasal yapısındaki nörolojik farklılıklar da olğanüstü performansın altındaki etkenler-

den biri olabilir. Bu tür beyin farklılıkları doğuştan olabileceği gibi, erken yaşta becerilerin yoğun kullanımıyla da oluşabilir (Bu bölümde daha önce anılan ve hipokampusları büyük olan Londra'lı taksi şoförleri düşünülecek olursa, acaba bu kişilerin yön bulma becerileri alıştırmalar nedeniyle mi, yoksa hipokampusları büyük olduğu için mi iyidir?). Son olarak uzmanlıkta, alıştırma ve diğer çevresel faktörlerin etkisi yadsınamaz.

Uzmanlık elde etmek için ne kadar alıştırma yapmak gerekir? Ericsson, Krampe ve Tesch-Romer (1993) binlerce saatlik alıştırmaya karşılık gelen 10 yıllık tam zamanlı hazırlık gerektiği sonucuna varmışlardır. Bu 10 yıl kuralının spor, satranç ve müzik gibi birçok alanda geçerli olduğu görülmektedir. Bulgular en üst düzeyde uzmanlık elde edenlerin daha az uzman olanlara göre 2 ila 5 yıl daha erken başladıklarını ve alıştırmaya daha çok zaman harcadıklarını göstermektedir. 20 Yaşındaki üst düzey kemancılar 10.000 saatten fazla alıştırma yapmaktadır ki bu daha düşük seviyelerdeki (kendileri de uzman olan) kişilere göre iki kat daha fazladır.

Eğer yeterli derecede doğuştan yeteneği yoksa, yapılan alıştırma miktarı bir insanı efsane sporcu yapmak için yeterli olmayabilir. Ericsson'un ilgilendiği bu uzmanların hayatına bakıldığında becerileri için çok fazla zaman harcadıkları görülür. On bin saatlik eğitim yeteneğin büyük bir kısmını açıklayabilir. Ericsson kalıtımsal bir etken olabileceği fikrine açık olmakla beraber, spesifik bir becerinin kalıtımsal olmadığını savunur. Doğuştan gelen şey çalışma için gerekli olan dürtü ve azim yani motivasyondur.

Bildirimselden İşlemsele

Bu bölümün çeşitli noktalarında bilinçli ve bilinçdışı etkenlerin beceri gerektiren davranışın performansındaki rolünden bahsettik. Temelde sorduğumuz soru bildirilebilir ve işlemsel bilginin göreli katkılarıdır. Yakın zamanda ortaya atılan kuramlar beceri öğrenmeyi bir dizi aşama ya da adımlar halinde inceleyerek, bu ikisini birleştirmektedir. Öncelikle görevin niteliklerini, kurallarını, sınırları, istisnaları ve benzeri öğrenmeyi gerektiren semantik bilgi edinilir. Daha fazla alıştırma sonunda performans hızı artar ve bilincin kılavuzluğuna daha az gerek duyulur. Uzun süren alıştırmalar sonunda, beceri otomatik hale gelir. Bu aşamalar bildirimselden işlemsel bilgiye doğru geçişi anlatmaktadır.

Andersen'in uyumsal düşünce kontrolü (UDK) kuramı (1983) bu geçişi tanımlama amacıyla tasarlanmıştır. İşlemselleştirmenin gelişimini açıklayan ana değişken alıştırma, yani bildiğimiz tekardır. Anderson aralarında bir geçiş basamağı olan iki aşamalı bir model önerir. Beceri öğrenmenin bildirimsel aşaması boyunca bilgi edinilir. Bu aşama bilinçli bilgi işleme ve dikkati gerektirdiğinden ağırlıklı olarak çalışma belleğine dayanır. Örneğin satrançta çeşitli taşları, onların hareket alanlarını ve bazı stratejileri öğrenmeniz gerekir. Bu bildirimsel bilgidir. Beceriyi öğrenmenin ilk aşamasında bir içebakış yaptığımızda, sıklıkla kendi kendine konuşmaya rastlarız. Bilgiyi sözel olarak kodlar

ve tekrarlarken, kendimize sözel olarak geribildirim verir ve kılavuzluk yaparız. Bildirimsel aşamayı bilgiyi uygulamanın işlemselleşmeye başladığı bir geçiş adımı izler. Bu geçiş sırasında sık kullanılan kural ve işlem grupları derlenir ve bu da yeterliği artırır. Bu geçiş aşaması bilgi derlemesi olarak adlandırılır. Bu durum karmaşık bir müzik parçası çalmaya benzetilebilir. Alıştırmayla tek tek notalar gruplar haline gelir. Performans böylece notaları birer birer değil gruplar halinde etkinleştirmeye dönüşür. Bu gruplar uzun süreli bellekte depolanır. Böylece performans, daha çok uzun süreli hatırlamaya, daha az bilinçli kontrole dayanır ve bu da çalışma belleğini boşaltır. Son aşama olan işlemsel aşama ise becerinin arıtıldığı adımdır. İşlemsel beceriler genelleme ve ayırt etme yoluyla rafine hale gelir. Genelleme sayesinde, işlemler yeni durumlara uygulanabilir. Ayırt etme ise işlemlerin sadece uygun durumlara uygulanmasını sağlar.

Beceri işlemselleştirmenin bir örneği kafamızın meşgul olduğu zamanlarda, alışkanlık halindeki eylemlerimizde görülebilir. Bazı gündelik motor rutinler o kadar iyi çalışılmıştır ki çok az bilinçli kontrol ve kılavuzluk ile işlerler. Ofisten eve gitmeye karar verdiğimde aklım başka yerdeyken bedenim bir dizi işlemi gerçekleştirir. Ofisi terketme (çantayı topla, kahve fincanını boşalt, anahtarları al, ışıkları söndür, vb.) ya da eve araba sürme (yerleşkeden çık, caddeden sağa dön, vb.) gibi bazı adımlar derlenmiş bilgidir. İşlemsel bilgi bilinçli bir yönlendirme olmaksızın beni eve ulaştırmak için yeterlidir. Tanımadığım, yalnızca bir günlüğüne gittiğim bir yerleşkeden çıkmam için ise, bilinçli düşünme ve bildirimsel bilginin kılavuzluğu gereklidir.

Uygulamalar

Örtük Öğrenme

Bilişsel rehabilitasyon alanındaki profesyoneller amnezi hastalarına, gündelik yaşamlarında bu sorunlarıyla baş etme konusunda yardımcı olurlar. Buradaki asıl zorluk tanım gereği bellek sorunları yaşayan bu kişilere yeni beceriler öğretmektir. Örtük öğrenme becerilerinin amneziden etkilenmediği bilgisi, rehabilitasyonda açık öğrenme yerine örtük öğrenme tekniklerinin kullanılmasını sağlamıştır.

Glisky ve Schacter (örn, 1989) ileriye dönük amnezisi olan bir kadına bilgisayar kullanmayı öğretmek için örtük öğrenmeden faydalanmıştır. Önce "kaybolan ipucu" yöntemi ile kişiye tenik tanımlar öğretildi. Önce, bir kelime ve tanımı sunulmuş sonra bir harf ve giderek daha çok harf hedef kelimeden çıkarılmıştı (örn. SANDALYE, sonra S_ _DA_Y_, sonra S _ _ _A_ _ _). Sonunda harf ipuçları kaldırıldı ve kişi tanımı gördüğünde kelimeyi söylemeyi öğrendi. Benzeri "kaybolan yönergeler" bilgisayarı kullanmada gerekli adımları öğretmek için de kullanıldı. Adım adım her yönerge satırı kelimeleri kaldırarak kısaltıldı ve sonunda adımlar tümüyle kaldırıldı. Bu amnezi hastası sonunda bilgisayar kullanmayı veri girişi yapabilecek ve eski işine dönebilecek kadar öğ-

rendi. Sonunda 250'nin üzerinde kod, sembol ve kısaltma öğrenmişti. Bu sırada açık bellek güçlüğü sürüyordu.

Örtük öğrenme eğitimi neden başarılı olmaktadır? Örtük öğrenme esnasında, farklı bir bellek sistemi kullandığı için bundan farklı bir beyin bölgesinin sorumlu olduğu düşünülebilir. Ancak bir başka açıklamaya göre, örtük yöntemler yanlış bilginin doğru cevap olarak hatırlanması olasılığını en aza indirmektedir. Baddeley (1992b) kaybolan ipuçları yöntemi ile örtük öğrenmenin, Terrace'in hatasız ayırt etme öğrenmesine benzerliğine dikkat çekmiştir (Bkz 4. Bölüm). Terrace uyaranlar arasında ayırım yapmayı öğretirken, tepkilerin yanlış uyaranlara değil sadece doğru uyaranlara verilmesini sağlamıştır. Benzer şekilde, kaybolan ipucu yöntemi başlangıçta yalnızca doğru tepkilerin verileceği kadar kolaydır. Baddeley'e göre eğer hatalar yapılırsa daha sonraki denemelerde doğru tepkiler değil hatalı olanlar hatırlanabilecektir. Bellek Amnezi hastalarında tepkinin doğru olup olmadığını hatırlamaksızın, daha önce verdikleri tepkiyi yineleme eğilimi vardır.

Hatasız öğrenme yaklaşımı bir kelime kökü tamamlama görevinde şiddetli bellek sorunları olan 16 hasta üzerinde sınanmıştır (Wilson, 1992). Hatasız koşulda katılımcılara bir kök (örn, EK_ _ _) gösterilmiş ve kendilerine doğru kelimenin ne olduğu söylenmiştir (EKMEK). Hata koşulunda ise katılımcılardan önce kökü neyin tamamlayabileceğini tahmin etmeleri istenmiş (EKİN kelimesini tahmin edebilirlerdi), bundan sonra araştırmacının beklediği kelimenin ne olduğu söylenmiştir. Katılımcılar sınandıklarında, hatasız çalışma koşulundan sonra daha fazla doğru kelime üretmişlerdir. Hata koşulunda ise önceki hatalı tahminlerin yinelendiği görülmüştür.

Uzamsal Bellek

Yön Duyusu. Gündelik hayatımızda, uzamsal beceriyle ilgili olarak ilgilendiğimiz şey aslında yön duyusudur. Gerçek hayatta yürütülen alan çalışmalarında, bellek sıklıkla yol bulma ya da tersine yolunu kaybetme ile ilişkili istatistikler etrafında incelenir (Ryan, 1992). Bireyler kendi yön duyularıyla ilgili olarak kolayca tahminlerde bulunabilmekte ve bu tahminler çoğu kez doğru çıkmaktadır. Kozlowski ve Bryant (1977) basit bir 7 noktalı ölçek ile öğrencilerin yön duyularını derecelendirmelerini istemiştir. Bu tahminler, yerleşke içindeki görülmeyen bir binanın yönünü gösterme, binalar arası uzaklığa ilişkin yargı ve yakın şehirlerin yönünü gösterme görevleriyle anlamlı bir korelasyon göstermiştir. Yerleşkede bulunan bir yeraltı tünelinde ileri geri hareket ettirildikten sonra, iyi bir yön duyusu olduğunu söylemiş olan öğrenciler tünelin çıkışını göstermekte diğer öğrencilere kıyasla daha iyi bir performans göstermişlerdir. Yön duyusunda bir başka potansiyel farklılık kaynağı da cinsiyet olabilir. Bu konu Kutu 11.2'de tartışılmaktadır.

KUTU 11.2

Uzamsal Bilişte Cinsiyet Farklılıkları?

Uzamsal bellek becerilerinde erkekler ve kadınlar arasında fark var mıdır? Popüler bir cevap erkeklerin uzamsal görevlerde (ya da daha geniş olarak görsel-uzamsal görevlerde), kadınların ise sözel görevlerde daha iyi olduğudur. Ne yazık ki bu da basit bir cevabı olmayan sorulardan biridir. Konunun güçlüğü uzamsal becerinin tanımlanmasındaki farklılıklar, ardından verilerin ne anlama geldiği konusundaki anlaşmazlıklar ve son olarak da her ne farklılık varsa bunun değişik yorumlarından kaynaklanır.

Uzamsal beceri öncelikle, belirsizliğe yer bırakmayacak şekilde tanımlanmalıdır. Bunun nesneler, insanlar ve uzam arasındaki ilişkiler hakında düşünme kapasitesi olduğu düşünülebilir. Ancak uzamsal yetenek ile zihinsel imge, analitik düşünme, matematik becerisi ve sesin geldiği yer gibi başka beceriler örtüşmektedir. Çeşitli tanımları olsa da genel olarak kabul edilen bazı uzamsal beceri ölçümleri vardır. Bunlardan biri, nesnenin döndürüldüğünde nasıl görüneceğini tarif etmeyi gerektiren zihinsel döndürme testidir (zihinsel döndürme 12. Bölüm'de anlatılacaktır). Bir başka ölçüm de basit bir geometrik şeklin (örn, bir üçgen) karmaşık bir şekil içinde bulunmasını içeren gizlenmiş şekil testidir.

Bu tür testlerde erkek ve kadınların performansları arasında fark var mıdır? Erkekler zihinsel döndürme testlerinde genel olarak daha başarılı olmakta (Halpern, 1989) ancak diğer görsel-uzamsal testlerde kadın ve erkek arasındaki fark azalmaktadır (Caplan, MacPherson ve Tobin, 1985). Ancak bu çalışmalar yöntemsel açıdan eleştiri almışlardır. Engelli çocuklar, cinsiyet verilerinin bir kısmının alındığı örneklemlerin dışında bırakılabilmektedir. Daha çok erkek çocuklar bu tür engellere sahip oldukları için, orantısız olarak örneklem dışında kalmaktadır. Ayrıca erkek ve kadınların puanları arasındaki farkın son yıllarda azalmaya başladığı görülmektedir; bu da cinsiyet farklılıklarının sosyal ve kültürel açıklamalarına uygun bir iddiadır (Feingold, 1988).

Yol bulma performansı üzerine bir çalışmada erkek ve kadın üniversite öğrencileri birer birer iki araştırmacı eşliğinde ağaçlık bir bölgeden geçirilmişlerdir. Periyodik olarak öğrencilerden başlangıç noktasının yönünü işaret etmeleri istenmiştir. Erkekler başlangıç yönünü işaret etmede daha başarılı olmuştur. Gezinin sonunda denekten başlangıç noktasına giden yolu göstermesi istenmiştir. Sonuçta, araştırmacılar erkeklerin daha kısa dönüş yolları (bu nesnel bir ölçümdür) ve daha kestirme rotalar buldukları yargısına varmışlardır (bu ise öznel bir ölçümdür) (Silverman ve ark. 2000).

Bir anket çalışmasında, daha fazla kadın uzamsal güçlükler yaşadığını bildirmiş ve uzamsal durumlarla ilgili daha yüksek düzeyde kaygı ifade etmiştir. Kadınların erkeklerden daha fazla kaygı verici bulduğu durumlara örnek olarak, yanlış bir dönüş yaptıktan sonra yolunu

bulma ve karmaşık bir ofis binasından çıkışı bulma gösterilebilir. Ayrıca kadınlar rota stratejilerini tarama harita stratejilerine kıyasla daha çok kullandıklarını ifade etmişlerdir (Lawton 1994). Ne yazık ki kendi kendini değerlendirme türü ölçeklerle beklenti ve kalıpyargıları asıl deneyimden ayırt etmek oldukça güçtür.

Eğer cinsiyet farklılıkları varsa bunun temeli ne olabilir? Sosyo-kültürel bir açıklama yaşam deneyimleri, eğitim, beklentiler ve/veya kalıpyargılardaki farklılıklara işaret edebilir. Bu tür farklılıklar yaşamın erken aşamalarında başlayabilir. Ebeveynler oğullarına kıyasla kızlarının keşif fırsatlarını daha sınırlı tutabilirler. Bazı psikologlar erkekler ve kadınlar arasındaki işbölümünün, uyum sağlamaya yönelik farklı uzmanlaşmalara yol açtığı evrimsel bir hipotezi değerlendirmişlerdir (Silverman ve Eals, 1992). Böylece avlanmak için gerekli olan (ve labirent öğrenmede değerlendirilen) uzamsal beceriler erkeklerde; buna karşın yenilebilir nitelikteki yiyecekleri toplamak için gereken (ve olasılıkla nesne-yeri görevlerine benzeyen) beceriler de kadınlarda daha fazla gelişmiştir.

İnsanlarda cinsiyetin biyoloji ve sosyo-kültürel öğrenme ile karışmasından dolayı alternatif bir yol da hayvanlarda cinsiyet farklılıklarını çalışmaktır. 17 kollu bir radyal labirentte çeşitli yetiştirme ve ipucu koşullarında erkek sıçanlar dişilere kıyasla daha başarılı olmuşlardır. Erkekler hangi labirent kollarına daha önce girildiğini ve hangilerinde hiç ödül verilmediğini hatırlamada daha iyidirler (Seymoure ve ark., 1996). Erkek sıçanlar Morris su labirentinde de daha iyi performans göstermişlerdir. Ancak görev ile test öncesi aşinalık farklılıkları ortadan kaldırmıştır (Perrot-Sinal ve ark., 1996). Hayvan çalışmalarında bir göreve alıştırılma gereksinimi genellikle korku anlamına gelir. Cinsiyetler arası labirent farkları farklı duygusallık düzeyleri ile karışabilir.

Bir köstebek türünün erkekleri tek eşlidir ve sınırlı bir bölgede yaşarlar. Bir başka köstebek türünde ise erkekler çok eşlidir ve daha geniş bir alanda dolaşırlar. Bu iki tür köstebek arasında hipokampus boyu farklılıkları vardır ve çok eşli hayvanlarda daha fazla uzamsal beceri kullanma gereksinimi bulunmaktadır (Pleskacheva ve ark., 2000).

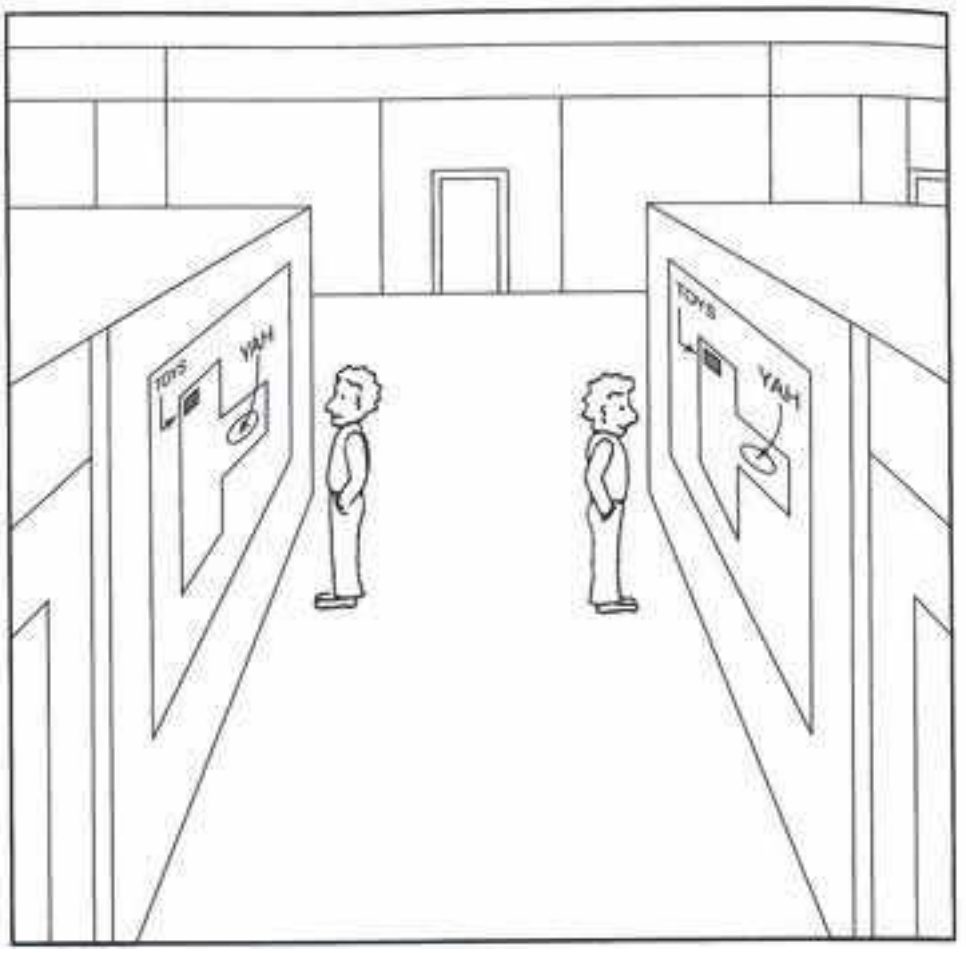
Son olarak uzamsal görevlerdeki performans farklılıklarının her zaman becerideki farklılık anlamına gelmeyeceğini söyleyebiliriz. Daha önce değinildiği gibi kadınlar yol bulma ve kaybolma konusunda daha fazla kaygı bildirmektedirler (Lawton, 1994) dolayısıyla, bu kaygı yol bulmayı da zorlaştırabilir. Kendini doğrulayan beklentiler, yönergeler görevin "uzamsal" olduğunu vurguladığında ortaya çıkabilir. Bir çalışmada genellikle kullanılan yönergeler verildiğinde (örn, "bu test uzamsal becerilerinizi ölçmeyi amaçlamaktadır") kadınlar uzamsal görevde erkeklerden daha az başarılı olmuşlardır. Ancak uzamsal olmayan yönergeler verildiğinde, erkekler ve kadınlar arasında fark gözlenmemiştir (Sharps, Welton ve Price, 1993).

Uzamsal performansta cinsiyet farklılıkları olsa da, bulgular uzamsal yön bulma ve öğrenmede gerçek farklılıkları göstermek açısından kesin sonuçlar vermemekte ve birçok olası açıklama öne sürülebilmektedir.

Geliştirilmiş Bina Tasarımı. Uzamsal öğrenme ilkeleri gündelik işlerde yön bulmaya uygulanabilir. Hastaneler, büyük kamu binaları, alışveriş merkezleri, üniversite binaları ve yaşlılar için huzurevleri zaman zaman kullanıcıların yön bulma becerilerini zorlayabilmektedir. Bunlar, ebat, seyrek maruz kalma ve dışsal referans çerçevelerinin yokluğu nedeniyle öğrenilmesi zor çevrelerdir.

Büyük binalarda yön bulmayı kolaylaştırmanın bir yolu farklı bölümleri ayırmak için renk kodlama sistemi kullanmaktır. Evans ve çalışma arkadaşları (1980) renk kodlamasını çalışmak için büyük bir üniversite binasındaki boya projesinden yararlanmışlardır. "Önce" koşulundaki öğrenciler, iç mekanların tek renkli ve bej olduğu dönemde 4 katlı bina turuna çıkmışlardır. Bunun ardından merkezi bir noktaya götürülmüşler ve buradan belirli bir noktaya gidiş yolunu bulmaları istenmiştir (örn, kimya laboratuarına git). Binanın iç duvarları daha sonra farklı renklerle boyanmıştır. "Sonra" grubu da aynı bina turuna çıkmış ve yol bulma testine tabi tutulmuş; daha hızlı ve doğru olarak yol bulabilmişlerdir.

'"Buradasınız" haritaları yön bulmaya bir başka yardım oluşturur. Ancak bunların etkili olabilmesi için dikkatli yerleştirme ve çevreyle hizaya getirilmeleri önemlidir. Bilişsel bir harita ile yön belirleme, eğer kişi zihnindeki haritayla aynı yöne bakıyorsa daha hızlı olmaktadır. Buradasınız haritaları bazen en müsait olan bir duvara asılmakta ve bu nedenle de etrafına göre ters yönde olabilmektedir (Bkz. Şekil 11.8). Bu durum, kullanıcıyı bilişsel olarak yeniden düzenlemeler yapmaya zorlamakta ve daha çok yön hatası yapılmasına yol açmaktadır (Levine, Marchon ve Hanley, 1984). Planlamacılar önce haritanın yerini belirlemeli daha sonra haritayı tasarlamalıdır.



ŞEKİL 11.8 "**Buradasınız" Haritalarının Yerleştirilmesi.** Her iki harita da birbirinin aynıdır ama farklı duvarlara yerleştirilmişlerdir. Sağdaki harita koridorların yerleşimi ile aynı hizadadır. Soldaki harita yanlış hizadadır.

Kaynak : *"Environment and Behavior",* M. Levine, I. Marchon ve G.L. Hanley. Yayın hakkı © 1984 Sage Publications, Inc. Yayıncının izniyle yeniden uyarlanmıştır.

Becerilerin Uzun Süreli Hatırlanması

Bir öğrencinin çalışma amacı sıklıkla bir şeyi 'yeterince uzun süre" hatırlamaktır: Sınavı atlatana kadar ya da yarın sabahki sınıf sunumuna kadar. Eğitimin asıl amacı kalıcı hatırlamadır. Bir işte ya da meslekteki becerili performans sık kullanılmayan becerilerin hatırlanmasına bağlıdır. Aşırı uç bir örnek vermek gerekirse, birçoğumuz belli acil durum işlemlerine her gün ihtiyaç duymayız, ancak bu bilgilerin acil bir durumda çabuk hatırlanması gereklidir.

Boulder'daki Colorado Üniversitesi'nden bir araştırma ekibi becerilerin uzun süreli hatırlanmasını çalışmışlardır (örn, Healy ve Bourne, 1995; Healy ve ark., 1993). Tek harf tanımadan matematik bilgilerini hatırlamaya, yabancı dilde kelime bilgisinden bir askeri tank simülatörü kullanmaya kadar çeşitli becerileri incelemişlerdir. Bu araştırmacılar uzun süreli hatırlamayı kolaylaştıran birkaç kural öne sürmüşlerdir (Not: Burada yalnızca öğrenme kolaylığını değil, uzun süreli hatırlamayı vurgulamaktayız). Önerileri Tablo 11.3'te gösterilmektedir. Aşağıda bazı örneklerden bahsedeceğiz.

TABLO 11. 3 Bilgi ve Becerilerin Uzun Süreli Hatırlanmasına Yönelik Öneriler Öneriler

1. Eğitim koşulları en üst düzeyde olmalı	
Örnekler:	Aralıklı alıştırma kullanmak
	Birkaç bileşenin eğitimini karıştırmak
	Alıştırma sırasında üretimi sağlamak
2. Kullanılan öğrenme stratejisi en üst düzeyde olmalı	
Örnek: Bellek güçlendirme teknikleri	
3. Otomatik hale gelmeli	
Örnek: Matematik cevaplarını hesaplamak yerine hatırlamak	
4. Hatırlama koşulları en üst düzeyde olmalı.	
Örnek: Tazeleme ve alıştırma testleri yapmak	

Kaynak: Healy et al., 1993.

En Üst Düzeye Getirme. 9. Bölümde bahsettiğimiz gibi kodlamayı güçlendiren birçok etken vardır. İki örnek burada tekrarlanacak olursa: Aralık verme ve üretim etkileri. Eğer birkaç matematik veya kelime maddesi öğrenilecekse, bunları teker teker yoğun olarak çalışmaktansa, karışık sırada öğrenmek daha iyi sonuç vermektedir. Bu karışık program olasılıkla başta yoğun çalışmaya kıyasla öğrenmeyi yavaşlatacak, ancak uzun vadede daha iyi hatırlamaya yol açacaktır. Üretim etkisi deneycinin doğru cevapları sunmasındansa, katılımcıların hatırlanacak cevapları kendilerinin üretmesi ile gerçekleşir. Üretim, hatırlanacak cevabı yalnızca okumaya kıyasla daha iyi hatırlamaya yol açar. Örneğin çarpma işlemlerini öğrenirken (örn, 13 x 8 = 104) kişinin cevabı kendisinin üretmesi, sadece okuyarak öğrenmesinden daha iyi sonuç verir. Potansiyel bir problem, amnezi hastaları ile ilgili olarak daha önce bahsettiğimiz gibi, doğru cevaplar yerine önceden verilen yanlış cevapların hatırlanması olabilir. Doğru cevapların üretilmesi ve dolayısıyla hatırlanması için ipuçları verilebilir.

Öğrenme Stratejilerini En Üst Düzeye Getirme. Healy ve çalışma arkadaşları bir dizi çalışmada yabancı dil kelime bilgisi öğretmek için bellek güçlendirici olarak anahtar kelime yöntemini kullanmıştır. Her yabancı kelime ses benzeşmesi olan ve kelimenin İngilizce anlamıyla bağlantısı olan bir İngilizce kelimeyle eşleştirilmiştir. Örneğin İspanyolca DORONICO ve İngilizce LEOPARD (leopar) ses benzeşmesi olan bir başka kelime, DOOR (kapı) ile bağlantılandırılabilir. Bellek güçlendirici anahtar kelime yöntemi öğrenmeyi kolaylaştırmış ve daha iyi uzun süreli hatırlamaya yol açmıştır.

Hatırlama Otomatik Hale Gelinceye Kadar Eğitim. İspanyolca ve İngilizce kelimeleri bellek güçlendirici anahtar kelimeyle bağlantılandırmak öğrenmeyi kolaylaştırır. Ancak belleği geri getirme daha dolaylı ve yavaştır. Kişinin bağlantıları izlemesi gerekir. Alıştırmalar hatırlama doğrudan hale gelinceye kadar sürmelidir. DORONICO LEOPARD'ı doğrudan çağrıştırır hale gelir, daha hızlı tepki zamanı ve uzun süreli hatırlamaya yol açar. Yeni aritmetik problemler çözerken öğrenciler sıklıkla bir algoritma ya da kestirme yol kullanırlar. Çarpma problemi 13 x 8 için, her birinin çözümleri önceden bilinen 10 x 8 ile 3 x 8 toplamı şeklinde bir çözüm uygulanabilir. Ancak bu hesaplamalar zaman alır. 13 x 3 Problemi üzerinde yapılacak yoğun alıştırma doğru cevabın hatırlanmasını otomatik hale getirir ve aradaki hesapları yapmaya artık gerek kalmaz. Bu çok çalışılmış cevapla daha iyi hatırlanır.

Hatırlama Koşullarını En Üst Düzeye Getirme. Bu iki şekilde mümkün olabilir. İlki tazeleme denemeleri ve alıştırma testleri uygulamaktır. Daha önceki bölümlerde belirttiğimiz gibi geri getirme alıştırması, ek çalışma kadar önemli olabilmektedir. Bir uygulama örneğinde, askerlere önce bir M60 makineli tüfeğini söküp takma eğitimi verilmiştir. Bir grup 8 hafta sonra sınanmış ve önemli ölçüde unutma göstermiştir. İkinci bir grup ise bu sürenin ortasında bir tazeleme eğitimi almış ve 8 hafta sonundaki testte anlamlı derecede daha iyi performans göstermiştir (Schendel and Hagman, 1982).

Bellek Becerisini Geliştirme

Hatırlamada uzmanlık sahibi olan bireylerin incelenmesi kendi belleklerimizi geliştirecek bazı öğrenilebilir beceriler sunmaktadır. Çeşitli türde malzemeleri – örneğin sayılar, haritalar, metinler – hatırlamada uzman bireyler bazı hatırlama tekniklerini kullanırlar.Becerili bellek kuramı uzun seçkisiz sayı dizileri hatırlamayı öğrenmiş bireylerin becerilerini tanımlamak amacıyla ortaya atılmıştır (Chase ve Ericsson, 1981). Üç ana özellik öne sürülmüştür. İlk olarak, kodlama sırasında, var olan bilgi hedef maddeyi organize etmek ve anlamlı kılmak için kullanılır. Örneğin seçkisiz sayılar koşu süreleri olarak kodlanabilir. İkinci olarak, uzmanların gelişmiş belleği geri getirme rutinleri vardır. İpuçlarını hatırlayabilirler (örn. hızlı bir mil ya da 3:55). Üçüncü olarak, alıştırmayla hem kodlama hem de geri getirme süreçleri hızlanır.

İyi harita öğreniciler kodlama sırasında çeşitli stratejiler kullanırlar. Öncelikle haritayı daha küçük bölümlere ayırır ve aynı anda yalnızca bir bölüme odaklanırlar. Bu, bir sayı dizisini ya da kelime listesini daha küçük birimlere bölmek ile benzerlik gösterir. İyi öğreniciler örüntüleri ve uzamsal ilişkileri kodlamak için görsel-uzamsal imge kullanırlar. Zayıf öğreniciler ise daha çok sözel tekrar ve bileşenleri isimlendirme kullanırlar. Son olarak iyi öğreniciler haritayı öğrendiklerini anlamak için kendi kendilerini daha çok sınarlar (Thorndyke ve Stasz, 1980).

Aktörlük ve Bellek. Ezberleme becerisi denildiğinde, akla ilk gelen gruplardan biri de aktörlerdir. Yaptıkları işin doğası gereği aktörlerin, diyalogları olduğu kadar eylem ve duyguları da hatırlamaları gerekmektedir. Noice ve Noice (1997; 2006) tarafından yapılan çalışmalar göstermiştir ki aktörler repliklerini hatırlamak için sadece ezber yöntemini kullanmamaktadır. Bunun yerine 9. Bölümde anlatılan derinleştirme stratejilerinin birçoğunu, yani belirginlik, duygudurum uygunluğu ve imgesel derinleştirmeyi de kodlama için kullanmaktadır. Bir konşmadaki replikler nedenlerine göre organize olur (övmek için, uyarmak için, güven vermek için). Belki de en önemlisi aktörler ifade ettiklerini içten hissetmeye çalışmaktadırlar. Duygular, hareketler, ifadeler ve diyalog anlamlı birimler halinde bir araya gelirler. Öğrencilere Noice ve Noice'nin 'etkin deneyimleme' adını verdiği bu genel fikir öğretilebilir. Aktörlük deneyimi olan üniversite öğrencileri etkin deneyimleme eğitimi aldıklarında ezberleme yönergesi alan öğrencilere göre daha fazla hatırlamıştır.

Özet

Uzamsal Öğrenme

Bellekte iki tür temsil ele alınmıştır. Rota bilgisi, uzamsal çevrede bir dizi rota, yön ya da yol bilgisidir. Buna karşılık, tarama ya da bilişsel harita bir çevrenin daha soyut bir temsilidir ve belirli rotaları çevre ile bağlama yerleştirir.

Yer ve tepki öğrenme deneyleri, sıçanların labirentlerde bilişsel haritaları mı (Tolman) yoksa belirli dönüşleri mi (Hull) öğrendiklerini anlamaya çalışmıştır. Bulgular kuramlar açısından kesin bir sonuç vermemiştir. Çoğu organizma hangi ipuçlarının var olduğuna bağlı olarak, belirli dönüşleri yönlendiren yerel ipuçlarını ya da genel yönelimi yönlendiren genel ipuçlarını esnek bir şekilde öğrenebilmektedir.

Bilişsel haritalama radyal labirent ve su labirenti performansıyla gösterilmiştir. Radyal labirentte katılımcı her bir hedef kola bir kez ve tekrarlamadan girmelidir. Sıçanlar bunu, koku gibi labirent içi ipuçlarının yokluğunda yapabilmektedirler. Hipokampus hasarı insanda bildirimsel ve uzamsal belleği bozduğu gibi, hipokampus lezyonları radyal ve su labirentlerindeki performansı olumsuz yönde etkilemektedir.

Yer işaretleri bir çevre içinde belirgin tasarımları ya da anlamları nedeniyle öne çıkar. Yer işaretleri, hem rota hem de tarama haritalarında merkezi rol oynar. Yer işareti belleği, rota öğrenme ve bilişsel harita oluşturmadan nörolojik olarak ayrılabilmektedir.

Uzamsal şemalar bilgi genelleştiğinde ortaya çıkan ortalama alma ve normalleştirme nedeniyle çarpıtmaya yol açabilir. Mesafe tahmininde, yol kesişme noktası açılarında ve coğrafi noktaların göreli yakınlıklarında yapılan hatalar, şematik uzamsal bilgiden yapılan yanlış çıkarsamalar nedeniyle ortaya çıkar. Sözel bilgi gibi, uzamsal bilgi de organize edilebilir. Örneğin şempanzeler yiyeceğe ulaşmak için, bir arama rotasını yiyecek türüne göre yeniden organize etmişlerdir.

Bilişsel haritalama gelişimsel açıdan bir ilerleme gösterir. İnsan bebekler dönüş tepkilerini yer tepkilerinden önce öğrenir ve radyal labirent performansı 2 yaşından 5 yaşına kadar neredeyse yetişkin düzeyine ulaşır.

Motor Beceri Öğrenme

Motor beceri öğrenmede tepkinin miktarı, yönü ve süresi düzenleyici uyaranlardaki değişkenliğe karşılık gelir. Rotor-takip ve ayna görüntü çizme laboratuarda kullanılan motor görevlere örnektir.

Beceriyi belirleyen önemli bir etken alıştırma miktarıdır. Alıştırma ve performans hızı arasındaki ilişki güç yasası ile tarif edilir. Hız artışı (ya da tepki vermek için geçen süredeki azalma) ile deneme sayısının logaritması arasında doğrusal bir ilişki vardır. Sözel öğrenmede olduğu gibi aralıklı alıştırma, yoğun alıştırmaya göre daha iyi sonuç vermektedir.

Beceri öğrenmeyi etkileyen bir ikinci etken ise sonuç bilgisidir. Katılımcıya tepkinin başarısı ya da doğruluğu hakkında dışsal olarak geribildirim verilebilir. Her deneme sonrasında tutarlı olarak ve hemen verilen geribildirim genellikle daha hızlı öğrenmeye yol açar. Ancak kısmi geribildirim tarifeleri ve gecikmeli geribildirim daha iyi uzun süreli hatırlama ve yeni motor tepkilere aktarım sağlar. Kılavuzluk hipotezine göre seyrek ya da gecikmeli geribildirim içsel bedensel geribildirime dikkat etmeyi ve böylece iyi ve kötü performansı tanımayı öğrenmeyi sağlar.

Örtük Öğrenme

İşlemsel bilgi olgulara dayalı "ne olduğu" ile değil, motor, algısal ya da bilişsel görevin "nasıl yapıldığı" ile ilgilidir. İşlemsel öğrenme sıklıkla örtük öğrenme testleriyle ölçülür. Örtük öğrenme bilişsel, motor ya da algısal becerilerin performansında eğitimle meydana gelen gelişmedir. Karmaşık bir çevre hakkındaki bilgilerin bu çevrenin spesifik bileşenleri üzerine bilinçli bir farkındalıktan bağımsız olarak kazanılması sürecidir. Yapay dilbilgisi ve sıra öğrenme, örtük

BÖLÜM **12**

Öğrenme ve Bellekte Bireysel Farklılıklar

Yetiştirmenin Doğası: Öğrenme Becerisinin Genetiği
- Hayvan Çalışmaları
- İnsan Çalışmaları

Öğrenme ve Bellekte Yaşa Bağlı Farklılıklar
- Klasik Koşullama
- Çocuklarda Bellek Gelişimi
- Yaşlanma ve Bellek

Zihinsel Bozukluklar
- Koşullama
- Bellek
- Öğrenme Güçlükleri

Olağanüstü Bellek: Belleğini Güçlendirmiş Kişiler

Cinsiyet ve Bilişsel Yetenekler

Kişilik ve Öğrenme
- İçedönüklük ve Dışadönüklük
- Kaygı

Öğrenme Stilleri

Sosyal ve Kültürel Farklılıklar
- Epik Hatıralar
- Deneysel Çalışmalar

Özet

Bilimsel psikolojinin amaçlarından biri, genel yasaları tanımlamaktır. Başlığında ilkeler kelimesi geçen bu kitap öğrenme ve bellekle ilgili bazı genel, hatta evrensel ilkeleri belirlemeye çalışmaktadır. Bununla birlikte siz de, ben de bu genellemelerin her durum için geçerli olmadığının farkındayız. İlkelerin istisnaları vardır. Bireysel farklılıklar öğrenmenin genel ilkelerindeki değişikliklerin kaynaklarından biridir. Her insan benzersizdir. Genlerin, fiziksel yapının, çevrenin ve yaşam deneyimlerinin birleşimi her birimizin aynı gibi görünen durumlarda farklı tepkiler vermemize yol açar. O zaman, aslında hiçbir genel ilkenin olmaması gerektiği dikkate değer bir konudur!

Her bir organizma için geçerli olacak bireysel kanunları açıklamak olanaksızdır. Bunun yerine araştırmacılar geniş farklılık sınıflamalarına odaklanıp, bu sınıflamalar için başvurulan meşru ilkeleri açıklamaya çalışmaktadırlar. Öyleyse, çocuklar, yetişkinler ve yaşlılar öğrenme ya da hatırlama konusunda ne derece benzer ya da farklıdırlar? Öğrenme ilkeleriyle etkileşimde olan cinsiyet rolleri, kişilik farklılıkları ya da kültürel farklılıklar var mıdır?

Psikoloji alanında araştırmaya yönelik ayırt edici iki yaklaşım deneysel ve korelasyonel yaklaşımdır (Cronbach, 1957). Katılımcılarımız arasında bireysel farklılıklar olduğu gibi, araştırmacılar arasında da bireysel farklılıklar bulunur. Deneysel yaklaşım, bu değişkenlerin öğrenme üzerindeki etkilerinin neler olduğunu belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından etkin olarak manipüle edilebilen değişkenlere odaklanır. Örneğin, aralıksız ya da aralıklı alıştırmanın öğrenmeyi nasıl etkilediğini görmek için tekrarlama aralıklarını değiştirebiliriz. Deneysel yaklaşım, bireysel farklılıkların üzerine çıkan genel ilkeleri arar. Korelasyonel yaklaşım, cinsiyet, kişilik ya da yaş gibi araştırmacının kontrolünde olmayan ancak yine de kişilerde öğrenme ve belleğin önemli belirleyicileri olabilecek değişkenlere odaklanır. Korelasyonel yaklaşım genel ilkelerin sınırlandırıcı koşullarının arayışındadır. Eksiksiz bir öğrenme kuramı iki tür bilgi sağlamalıdır: (1) Kazanımı, akılda tutmayı ve geri getirmeyi yöneten genel ilkeler, (2) bireysel farklılıkların öğrenmeye katkıları.

Bir bakıma, öne sürdüğümüz şey (bu ifade artık psikolojinin hayvan türleri arasında karşılaştırmalar yapan alanına atıfta bulunsa da) karşılaştırmalı psikolojidir. Robert Yerkes'in dediği gibi, "kendi bütünlüğü içinde karşılaştırmalı psikoloji incelenecek varlık; ister insan, ister insan altı -yani hayvan ya da bitki, ister normal ve anormal kişiler, ister sosyal gruplar ve uygarlıklar olsun, ister istemez bebek, çocuk, yetişkin psikolojisinin materyalleriyle uğraşır"(aktaran Cronbach, 1957).

Yetiştirmenin (Yetişme Koşullarının) Doğası: Öğrenme Becerisinin Genetiği

Öğrenme becerisi (ya da yetiştirme etkisi) organizmanın genetik özyapısından (ya da doğasından) etkilenir. Genetik faktörler öğrenme kapasitesini örneğin, öğrenme ve hatırlamayla ilişkili sinir sistemi alanlarının yapısı ya da işleyişi üzerinden doğrudan etkileyebilir. Genetik faktörler öğrenmeyi dolaylı olarak da etkileyebilir, çünkü kişilerin çeşitli uyaranlara karşı duyarlılıklarında, tepki yoğunluklarında ya da duygusallık düzeylerinde farklılıklar vardır; bunların hepsi de öğrenmeyi ve akılda tutmayı etkileyebilecek etmenlerdir.

Hayvan Çalışmaları

Öğrenme yeteneğinin genetiği üzerine yapılan klasik deney, Tryon'ın labirent öğrenme konusunda sıçanları eğitmesidir (örn, Tryon, 1940). Tryon, benzer öğrenme yeteneğine sahip hayvanların birkaç nesil boyunca bir arada üretildiği seçici üretme yöntemini kullanmıştır. Bu yöntem, belirli fiziksel özellikleri elde etmek için hayvan yetiştiricilerinin kullandığı yöntemin aynısıdır. Tryon ilk olarak çok sayıda laboratuar sıçanını 17 dönemeçli bir labirentte eğitmiştir. Bazı hayvanlar çabucak öğrenirken, bazıları yavaş öğrenmiştir. Sıçanlar arasında bile oldukça büyük bireysel farklılıklar vardır. Tryon labirentte en iyi öğrenen sıçanları seçmiş ve bunları üretmek üzere eşleştirmiştir. Aynı zamanda, en

kötü öğrenicileri de seçmiş ve bunların da üremesine izin vermiştir. Bu çiftleşmelerden elde edilen yeni nesiller daha sonra labirentte eğitilmişlerdir. Hızlı öğrenen ebeveynlerden gelen en hızlı öğrenen yavrular ile yavaş öğrenen ebeveynlerden gelen en yavaş öğrenen yavrular çiftleştirilmek üzere seçilmiştir.

18 nesillik seçici üretme uygulaması sonunda, iki soy hattından gelenler, Tryon tarafından Labirentte Zeki (LZ) ve Labirentte Donuk (LD) sıçanlar olarak adlandırılan gruplara ayrılmışlardır. Sıçanların LZ ile LD soyları arasında performans açısından neredeyse hiç örtüşme yoktur.

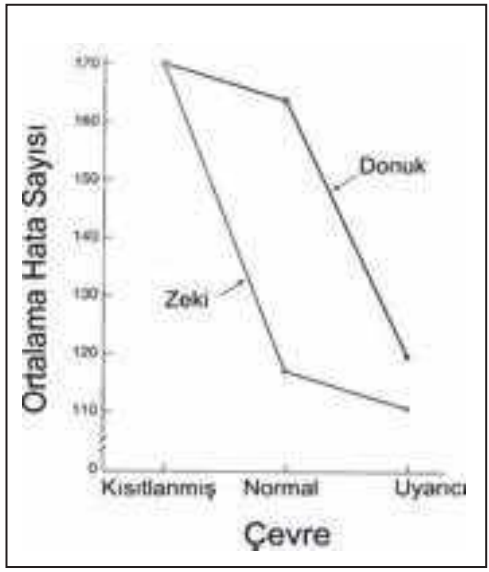
Yakın zamanlı araştırmalar, sıçanlar, fareler ve meyve sineklerinin özgün öğrenme becerilerindeki farklılıklara göre üretilebildiğini göstermektedir (örn, Tully, 1996). Örneğin, meyve sinekleri gibi organizmaları bazı kimyasallara maruz bırakarak genetik mutasyonlara neden olunabilir. Tim Tully kimyasal olarak mutasyona uğratılmış meyve sineklerini şoktan kaçınmalı öğrenme işleminde test etmiştir (Tully, 1996). Sinekler, pleksiglas tüplerden yapılma bir T labirentinde eğitilmişlerdir. T'nin kollarından birinden bir koku verilir; sinekler o kola girdikten sonra hafif bir elektrik şokuna maruz kalırlar (Bu elektrikli böcek öldürücü değildir). T labirentinin diğer kolundan ise farklı bir koku verilir ancak şok verilmez. Tully, bu ayrımı öğrenemeyen sinekleri (şaşkın sinekler) ya da öğrenen ancak çabucak unutan sinekleri (bellek kaybı olan, amnezik sinekler) bulmuş ve daha sonra üretmiştir.

Moleküler genetikten türetilen diğer bir yöntem, bellekle ilgili olan beyin alanlarını etkilediği düşünülen DNA'nın döllenmiş hücrelere uygulanmasıdır. Tang ve arkadaşları (1999), öğrenmeyle ilgili olduğunu sıklıkla işaret ettiğim bir alan olan hipokampusta ek reseptörlere sahip transgenik**** fare soyları üretmiştir. Bu ek reseptör hücreleri, öğrenme deneyimi sırasında hipokampus faaliyetini artırmakta ya da süresini uzatmaktadır. Doogie adı verilen (bu ad ABD'de TV'de yayınlanan bir dizide, erken gelişmiş bir çocuk karakteri olan Dr. Doogie Howser'dan esinlenilerek verilmiştir) bu özel fare soyu, gerçekten de normal farelerden daha iyi öğrenmiştir. Bu çalışmanın özellikle hoş olan tarafı, araştırmacıların yalnızca tek bir görev değil, bir dizi öğrenme testi kullanmış olmalarıdır. Transgenik fareler çevrelerine eklenen yeni nesneleri saptamada, Morris su labirentindeki saklı platformun yerini öğrenmede daha iyi; klasik koşullamanın kazanılmasında ve sönmesinde daha hızlı olmuşlardır. Genel öğrenme becerisinin bu şekilde artışı, genlerin sadece dikkat, duygusallık ya da hareketlilik düzeyini arttırdığı görüşünün dışarıda bırakılması açısından önemlidir.

Genlerin öğrenmeyi etkilediğini söylemek, genetik özyapının sonraki becerileri önceden belirlediğini ima etmek gibi görünmektedir. En nihayetinde, genetik olanı çevre nasıl etkileyebilir? Gerçekte kalıtsal özelikler çevresel et-

**** Transgenik, gen dizilimi orijinalinden farklı olan, yani genetiği ile oynanmış demektir.

menlerle birleşirler, yani gelişimsel sonuç genlerin ve çevrenin bir etkileşimi olarak daha doğru şekilde betimlenir. Örneğin, gerek LZ, gerekse LD sıçanların labirent öğrenme kapasitesi, yetiştirme sırasında hayvanın deneyimlediği sosyal ve çevresel uyarımların kalitesinden etkilenmektedir. Cooper ve Zubek (1958), üç farklı ortamda yetiştirilmiş LZ ve LD sıçanları karşılaştırmıştır. Kısıtlanmış çevre koşulunda sıçanlar küçük kafeslerde bireysel olarak barındırılırken; uyaran çevre koşulunda birkaç sıçan oyuncaklar ve nesnelerle dolu, çok katlı bir kafeste (hamster ortamı gibi) birlikte barındırılmıştır. "Normal" çevre ikisinin arasında bir yerdedir: Bu koşulda, az sayıda sıçan birlikte yaşar, ancak oyuncak yoktur. Daha sonra labirentte eğitildiklerinde, normal yaşam koşulları olarak anılan gruptan gelen sıçanlar LZ'lerin LD'ler üzerindeki alışılmış üstünlüğünü sergilemişlerdir (Bkz. Şekil 12.1). Yoksun çevrede yetiştirilen sıçanlar genetik geçmişlerinden bağımsız olarak (yani, LZ ya da LD) çok kötü öğreniciler olmuş; uyaran çevrede yetiştirilen sıçanlar yine genetik geçmişlerinden bağımsız olarak çok iyi öğreniciler olmuşlardır. Dolayısıyla, soylar arasındaki genetik farkın ifadesi belirli ortam koşullarına bağlıdır.



ŞEKİL 12.1 Yetiştirildikleri çevrenin bir fonksiyonu olarak Labirentte Zeki ve Labirentte Donuk sıçanlar tarafından yapılan labirent hatlarının sayısı: Kısıtlanmış, normal ya da zenginleştirilmiş uyarıcı.

Kaynak: "Effects of Enriched and Restricted Early Environments on the Learning Ability of Bright and Dull Rats", R. M. Cooper ve J.P. Zubek, 1958, *Canadian Journal of Psychology*, *12*, s. 159-164. Yayın hakkı © 1958 Canadian Psychoogical Association Yayıncının izniyle yeniden basılmıştır.

KAYNAKLAR

Aarons, L. (1976). Sleep-assisted instruction. *Psychological Bulletin, 83*, 1-40.

Abrarason, L. Y, Seligman, M. E. P., & Teasdaîe, J. D. (1978). Learned helplessness in humans: Critique and reformulation. *Journal ofAbnormal Psychology, 87*, 49-74.

Adam, N. (1979). Disruption of memory functions asso-ciated with general anesthetics. In J. F. Kihlstrom & F. J. Evans (Eds.), *Functional disorders of memory* (pp. 219-238). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Adams, C. D. (1982). Variations in the sensitivity of instrumental responding to reinforcer devaluation. *Quarterly Journal of Experimental Psychology, 34B*, 77-98.

Adams, J. A. (1987). Historical review and appraisal of research on the learning, retention, and transfer of human motor skills. *Psychological Bulleün, 101*, 41-74.

Ader, R„ & Cohen, N. (1975). Behaviorally conditioned immunosuppression. *Psychosomatic Medicine, 37*, 333-340.

Ader, R. & Cohen, N. (1982). Behaviorally conditioned immunosuppression and murine systemic lupus erythematosus. *Science, 215*, 1534-1536.

Ader, R. & Cohen, N. (1993). Psychoneuroimmunology: Conditioning and stress. *Annual Review of Psychology, 44*, 53-85.

Alba, J. W. & Hasher, L. (1983). Is memory sehematic? *Psychological Bulletin, 93*, 203-231.

Aiberini, C. M, (2005). Mechanisms of memory stabüiza-tton: Are consoüdation and reconsolidation simalar ordistinet processes? *Trends in Neurosciences, 28*, 51-56.

Alessandri, S. M., Sullivan, M. W., & Levvis, M. (1990).Violation of expectancy and frustration in early infancy. *Developmental Psychology, 26*, 738-744.

Amsel, A. (1962). Frustrative nonreward in partial reinforcement and discrimination learning: Some recent history and a theoretical extenston. *Psychological Review, 69*, 306-328.

Amsel, A. (1994), Precis of Frustration Theory: An Analysis of Dispositional Learning and Memory. *Psychonomic Bulletin and Review, 1*, 280-296.

Anderson, J. R. (1983). *The architecture of cognitio*n. Cambridge: Harvard University Press.

Anderson, M. C, & Green, C. (2001). Suppressing unwanted memories by executive control. *Nature, 410*, 366-369.

Anderson, R. C, & Pichert, J. W. (1978). Recall of previously unrecallable information following a shift in perspective. *Journal ofVerbal Learning and Verbal Behavior, 17*, 1-12.

Andrade, J. (1995). Learning during anaesthesia: A review. *British Journal of Psychology, 86*, 479-507.

Arbuckle, T. Y., Gold, D. P., Andres, D, Schwartzman, A., & Chaikelson, J. (1992). The role of psycho social context, age, and intelligence in memory performance of older men. *Psychology and Aging, 7*, 25-36.

Arkes, H. R.. & Harkness, A. R. (1980). Effect of making a diagnosis on subsequent recognition of symptoms. *Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory, 6*, 568-575.

Arnold, M. E. Petros, T. V., Beckwith, B. E., Coons, G., & Gorman. N. (1987). The effects of caffeine, impulsivity, and sex on memory for word lists. *Physiology and Behavior, 41,* 25-30.

Arnst, C. (August 21, 2003). I can't remember. *Business-Week*, pp. 42-44.

Arrigo, J. M., & Pezdek, K. (1997). Lessons from the study of psychogenic amnesia. *Current Directions in Psychological Science, 6*, 148-152.

Ash, D. W., & Holding, D. H. (1990). Backward versus forward chaining in the acquisition of a keyboard skill. *Human Factors, 32*, 139-146.

Ashcraft, M. H., & Krause, J. A. (2007). Working memory, math performance, and math anxiety. *Psychonomic Bulletin & Review, 14*, 243-248.

Aspinwall, L. G., & Taylor, S. E. (1992). Modeling cognitive adaptation: A longitudinal investigation of the impact of individual differences and coping on collage adjustment and performance. *Journal of Personality and Social Psychology, 63*, 989-1003.

Astrachan, J. M. (1991) COMO ESTAS: A mnemonic for the mental status examination. *New England Journal of Medicine, 324* (9), 324-336.

Astur, R. S., Ortiz, M. L., & Sutheriand, R. J. (1998). A characterization of performance by men and women in a virtual Morris water task: A large and reliable sex difference. *Behavioural Brain Research, 93*, 185-190.

Atkinson, R. C, & Raugh, M. R. (1975). An application of the mnemonic keywords method to the acquisition of Russian vocabulary. *Journal of ExperimentalPsychology; Human Learning and Memory, 1*, 126-133.

Atkinson, R. C, & Shiffrin, R. M. (1968). Human memory: A proposed system and its control procedures. In K. W. Spence & J. T. Spence (Eds.), The psychology of learning and motivation (Vol. 2). New York: Academıc Press.

Atkinson, R. C, & Shiffrin, R. M. (1971, August). The coııtrol of short-term memory. *Scientific American*, 152-161.

Averill, J. R.. & Roserın, M. (1972). Vigilant and nonvigiliant coping strategies and psychophysiological stress reactions during anticipation of electric shock. *Journal of Personality and Social Psychology, 23*, 128-141.

Ayllon, T. (1963). Intensive treatment of psychotic behavior by stimulus satiation and food reinforce-ment. *Behavior Research and Therapy, 1*, 53-61.

Ayllon, T., & Azrin, N. H. (1964). Reinforcement and instructions with mental patients. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior, 7*, 327-331.

Ayllon, T., & Azrin, N. H. (1968). Reinforcer sampling: A technique tor increasing the behavior of mental patients. *Journal of Applied Behavior Analysis, 1*, 13-20.

Ayres, T. J., Jonides, J., Reitman, J. S., Egan, J. C, & Howard, D. A. (1979). Differing suffix effects for the same physical suffix. *Journal of Experimental Psychology: Humarı Learning and Memory, 5*, 315-321.

Baddeley, A. D. (1966). Short-term memory for word sequences as a function of acoustic, semantic, and formal similarity. *Quarterly Journal of Experimental Psychology, 18*, 362-365.

Baddeley, A. D. (1978). The trouble with levels: A reexamination of Craik and Lockhart's framework for memory research. *Psychological Review, 85*, 139-152.

Baddeley, A, D. (1992a). Working memory. *Science, 255*, 556-559.

Baddeley, A. D. (1992b). Implicit memory and errorless learning. In L. R. Squire & N. Butters (Eds.), *Neuropsychology of memory* (2nd ed.), (pp. 309-314). New York: Guilford Press.

Baddeley, A. D. (2000). The episodic buffer: A new com-ponent of working memory? *Trends in Cognitive Sciences, 4*, 417-423.

Baddeley, A. D. (2001). Is working memory still working? *American Psychologist, 56*, 851-864.

Baddeley, A. D., & Hitch, G. (1974). Working memory. In G. H. Bovver (Ed.), *The psychology of learning and motivation* (Vol. 8), (pp. 47-89). New York: Academic Press.

Baddeley, A. D., & Longman, D. J. A. (1978). The influence of length and frequency of training session on the rate of Learning to type. *Ergonomics, 21*, 627-635.

Baddeley, A. D., Thomson, N., & Buchanan, M. (1975). Word length and the structure of short-term memory. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 14*, 575-589.

Baddeley, A. D., & Wilson, B. (1986). Amnesia, autobiographical memory, and confabulation. In D. C. Rubin (Ed.), *Autobiographical memory* (pp. 225-252). New York: Cambridge University Press.

Badia, P. (1990). Memories in sleep: Old and new. In R. R. Boolzin, J. F. Kihlstrom, & D. L. Schacter (Eds.), *Sleep and cognition* (pp. 67-76). Washington, DC: American Psychological Association.

Baeyens, E, Eelen, R, & Crombez, G. (1995). Pavlovian associations are forever: On classical conditioning and extinction. *Journal of Psychophysiology, 9*, 127-141.

Bahrick, H. P. (1979). Maintenance of knowledge: Questions about memory we forgot to ask. *Journal of Experimental Psychology: General, 108*, 296-308.

Bahrick, H. P. (1984a). Semantic memory content in permastore: Fifty years of memory for Spanish learned in school. *Journal of Experimental Psychology: General, 113*, 1-29.

Bahrick, H. P. (1984b). Memory for people. In J. E. Harrts & P. E. Morris (Eds.), *Everyday memory, actions, and absentmindedness* (pp. 19-34). New York: Academic Press.

Bahrick, H. P., Bahrick, P. O., & Wittlinger, R. P. (1975). Fifty years of memory for names and faces: A cross-sectional approach. *Journal of Experimental Psychology: General, 104*, 54-75.

Bahrick, H. P, & Hall. L. K. (1993). Long intervals between tests can yield hypermnesia: Comments on Wheeler and Roediger. *Psychological Science, 4,* 206-208.

Bahrick, L. E., Parker, J. F., Fivush, R., & Levitt, M. (1998). The effects of stress on young children's memory for a natural disaster. *Journal of Experimental Psychology: Applied, 4*, 308-331.

Baird, R. B. (2003). Experts sometimes show more false recall than noviees: A cost of knowing too much. *Learning and Individual Differences, 13*, 349-355.

Ball, G. E, & Hulse, S. H. (1998). Birdsong. *American Psychologist, 53*, 37-58.

Balota, D. A., Duchek, 1 M, & Paullin, R. (1989). Age-reiated differences in the impact of spacing, lag, and retention interval. *Psychology and Aging, 4*, 3-9.

Banaji, M. R„ & Crowder, R. G. (1989). The bankruptcy of everyday memory. *American Psychologist, 44*, 1185-1193.

Banaji, M. R„ & Hardin, C. D. (1996). Automatic stereotyping. *Psychological Science, 7*, 136-141.

Banbury, S., & Berry,D. C. (1997). Habituation and dishabituation to speech and office noise. *Journal of Experirnenta! Psychology: Applied, 3*, 181-195.

Banbury, S. P, Maçken, W. J., Tremblay, S., & iones, D. M. (2001). Auditory distraction and short-term memory: Phenomena and practical implications. *Human Factors, 43*, 12-29.

Bandura. A. (1965). Influence of models' reinforcement contingencies on the acquisition of imitative responses. *Journal of Social and Personality Psychology, 7*, 589-595.

Barlow, D. H. (2000). *Anxiety and its disorders: The nature and treatment of anxiety and panic*. New York: Guilford Press.

Bartlelt, E C. (1932, reprinted 1995). *Remembering: A study in expenmental and social psychology*. New York: Cambridge University Press.

Bauer, P. J. (1996). What do infants recall of their lives? Memory for specifıc events by one- to two-year-olds. *American Psychologist, 51*, 29-41.

Bechara, A., Tranel, D., Damasio, H., Adolphs, R., Rockland, C., & Damasio, A. R. (1995). Double dtssociation of conditioning and declarative knowledge relative to the amygdala and hippocampus in humans. *Science, 269*, 1115-1118.

Beilock, S. U Rydell, R. J„ & McConnell. A. R. (2007). Stereotype threat and working memory: Mechanisms, alleviation, and spillover. *Journal of Experimental Psychology: General, 136*, 256-276.

Beitz, J. M. (1997). Unleashing the power of memory. *Nurse Educator, 22*, 25-29.

Bellugi, U., Klima, E. S., & Siple, P. (1974-1975). Remembering in signs. *Cognition, 3*, 93-125.

Bellugi, U., Wang, P. P, & Jernigan, T. L. (1994). Williams Syndrome: An unusual neuropsychologi-cal profile. In S. H. Broman & J. Grafman (Eds.), *Atypical cognitive deficits in developmental disorders* (pp. 23-56). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Benjamin, M., McKeachie, W. I, Lin, Y.-G. & Holinger, D. P. (1981). Test anxiety: Deficits in information processing. *Journal of Educational Psychology, 73*, 816-824.

Benjet, C., & Kazdin, A. E. (2003). Spanking children: The controversies, findings, and new directions. *Clinical Psychology Review, 23*, 197-224.

Berkowitz, L. (1983). Aversively stimulated aggression: Some parallels and differences in research with animals and humans. *American Psychologist, 38*, 1135-1144.

Berkun, M. M., Bialek, H. M., Kem, R. P., & Yagi, K. (1962). Experimental studies of psychological stress in man. *Psychological Monographs: General and Applied, 76*, Whole No. 534.

Bernstein, I. L. (1991). Aversion conditioning inresponse to cancer and cancer treatment. *Clinical Psychology Review, 11*, 185-191.

Bernstein, I. L., & Webster, M. M. (1980). Learned taste aversions in humans. *Physiology and Behavior, 25*, 363-366.

Bernstein, J. (1993, October). In many tongues. *The Atlantic Monthly*, 92-102.

Berrios, G. E., Markova, 1. S., & Girala, N. (2000). Functional memory complaints: Hypochondria and disorganization. In G. E. Berrios & J. R. Hodges (Eds.), *Memory disorders in psychiatric practice* (pp. 384-399). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Bevan, W., & Steger, J. A. (1971). Free recall and abstractness of stimuli*, Science, 172*, 597-599.

Birch, L. L., Gunder, L., Grimm-Thomas, K., & Laing, D. G. (1998). Infants' consumption of a new food enhances acceptance of similar foods. *Appetite, 30*, 283-295.

Birch, L. L., & Martin, D. W. (1982). I don't like it, I never tried it: Effects of exposure on two-year-old children's food preferences. *Appetite, 3*, 353-360.

Birnbaum, I, M., Parker, E. S„ Hartley, J. T, & Noble, E. P. (1978). Alcohol and memory: Retrieval processes. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 77*, 325-335.

Bjork, B. J., & Landauer, T. K. (1978). On keeping track of people and things. In M. M. Gruneberg, P. E. Morris, & R. N. Sykes (Eds.), *Practical aspects of memory* (pp. 52-60). New York: Academic Press.

Blake, M. J. (3 967). Time of day effects on performance in a range of tasks. *Psychonomic Science, 9*, 349-350.

Bioom, L. C, & Mudd, S. A. (1991). Depth of processing approach to face recognition: A test of two theories. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cogninon, 17*, 556-565.

Blum, K., Cull, L G., Braverman, E. R., & Comings, D. E, (1996). Reward deficiency syndrome. *American Scientist, 84*, Î32-145.

Bolles, R. C. (1970). Species-specific defense reactions and avoidance learning. *Psychological Review, 77*, 32-48.

Bolles, R. C. (1972). Reinforcement, expectancy, and learning. *Psychological Review, 79*, 394-409.

Bolles, R, C. (1975). *Theory of motivation* (2nd ed.). New York: Harper & Row.

Boorstin, D. J. (1983). *The discoverers*. New York: Random House.

Booth, D. (1990). Learned role of tastes in eating motivation. In E. D. Capaldi & T. L. Powley (Eds.), *Taste, experience, and feeding* (pp. 179-194). Washington, DC: American Psychological Association.

Bornstein, M. K„ Kessen, W., & Weiskopf, S. (1976). Color vision and hue categorization in young human infants. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Perfomance, 2*, 112-129.

Borresen, C. R., & Klingsporn, M. J. (1992). Some perceptual and cognitive factors in mirror tracing: Their limits. *Journal of General Psychology, 119*, 365-384.

Bousfıeld, W. A. (1953). The occurrence of clustering in the recall of randomly arranged associates. *Journal of General Psychology, 49*, 229-240.

Bouton, M. E., Wcstbrook, R. F., Corcoran, K. A., & Maren, S. (2006). Contextual and temporal modulation of extinction: Behavioral and bioİogical mechanisms. *Biological Psychiatry, 60*, 352-360.

Bovjberg, D. H., Redd, W. H., Maier, L. A., Holland, J.C,et al. (1990). Anticipatory immune suppression in women receiving cyclic chematherapy for ovarian cancer. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 58*, 153-157.

Bower, G. H. (1970). Analysis of a mnemonic device. *American Scientist, 58*, 496-510.

Bower, G. H. (1981). Mood and memory. *American Psychologist, 36*, 129-148.

Bower, G. H„ & Clark, M. C. (1969). Narrative stories as medialors for serial leaming. *Psychonomic Science, 14*, 181-182.

Bower, G. H., Clark, M. C, Lesgold, A. M., & Winzenz, D. (1969). Hierarchical refrieval schemes in recall of categorized word lists. *Journal of Verbal Leaming and Verbal Behavior, 8,* 323-343.

Bower, G. H., & Hilgard, E. R. (1981), *Theories of learning* (5th ed,). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hail.

Bower, G. H., & Karlin, M. B. (1974). Dept of processing pictures of faces and recognition memory, *Journal of Experimental Psychology, 103*,751-757.

Bower, G. H., Monteiro, K. P., & Güligan, S. G. (1978). Emotional mood as a contexî of learning and recall. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 17*, 573-585.

Bowers, J. S., & Schacter, D. L. (1990). Implicit memory and test awareness. *Journal of Experimenîal Psychology: Learning, Memory, and Cognition, 16*, 404-4Î6.

Brainerd, C. J., Forrest, T. J. Karibian, D., & Reyna, V. F. (2006). Development of the false-memory illusion. *Developmental Psychology, 42*, 962-979.

Bransford, J. D., & Franks, J. J. (1971). The abstraction of linguistic ideas. *Cognitive Psychology, 2*, 331-350.

Bransford, J. D., & Johnson, M. K. (1973). Considerations of some problems of comprehension. In W. G. Chase (Ed.), *Visual information processing* (pp. 383-438). New York: Academic Press.

Bransford, J. D., Nilsch, K. E., & Franks, J. J. (1977). Schooling and the faciliation of knowing. In R. C. Anderson, R. J. Spiro, & W. E. Montague (Eds.), *Schooling and the acquisition of knowledge* (pp. 31-55). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Breen, N., Caine, D., CoHlıart, M., Hendy, J., & Roberts, C. (2000). Towards an ımderstanding of delusions of misidenttfication: Four case studies. *Mind & Language, 75*, 74-100.

Breland, K., & Breland, M. (1961). The misbehavior of organisms. *American Psychologist, 61*, 681-684.

Bremner, J. D., Krystal, J. H., Southwick, S. M. & Charney, D. S. (1995). Functional neuroanatomical correlates of the effects of stress on memory. *Journal of Traumatic Stress, 8*, 527-553.

Bremner, J. D., Scott, T. M., Delaney, R. C, Southwick, S. M., Mason, J. W., Johnson, D. R„ Innis, R. B., McCarthy, G., & Charney, D. S. (1993). Defîcits in short-term memory in postraumatic stress disorder. *American Journal of Psychiatıy, 150*, 1015-1019.

Brewer, j. B., Zhao, Z., Desmond, J. E., Glover, G. H., & Gabrieli, J. D. E. (1998). Making memories: Brain activity that predicts how well visual experience will be remembered. *Science, 281*, 1185-1187.

Brewin, C. R., & Andrews, B. (1998). Recovered memo¬ries of trauma: Phenomenology and cognitive mechanisms. *Clinical Psychology Review, 18*, 949-970.

Broadhurst, P. L. (1963). *The science of animal behavior*. Baltimore: Penguin.

Brooks, B. M. (1994). A comparison of serial positiort effects in implicit and explicit word-stem completion. *Psychonomic Bulletin and Review, 1*, 264-268.

Brooks, 1. O., & Watkins, M. J. (1990). Further evidence of the intricity of the memory span. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition, 16*, 1134-1141.

Brown, A. L., Campione, J. C, Bray, N. W., & Wilcox, B. L. (1973). Keeping track of changing variables: Effects of rehearsal training and rehearsal prevention in normal and retarded adolescents. *Journal of Experimental Psychology, 101*, 123-131.

Brown, A. S. (2003). A review of the dejâ vu experience. *Psychological Bulletin, 129*, 394-413.

Brown, A. S., & Murphy, D. R. (1989). Cryptoamnesia: Delineatiıg inadvertant plagiarism. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition, 15*, 432-442.

Brown, A. S-, & Rahhal, T. A. (1994). Hiding valuables: A questionnaire study of mnemonically risky behavior. *Applied Cognitive Psychology, 8*, 141-154.

Brown, J. (1958). Some tests of the decay theory of immediate memory. *Quarterly Journal of Experimental Psychology, 10*, 12-21,

Brown, J. S. (1969). Factors affeeting self-punitive İocomotor behavior. In B. A. Campbell & R. M. Church (Eds.). *Punishment and aversive behavior* (pp. 467- 514). New York: Appleton, Century, Crofts.

Brown, M. F., & Moore, J. A. (1997). In the dark II: Spatial choice when access to extrinsic spatial cues is eliminated. *Animal Learning & Behavior, 25*, 335-346.

Brown, R., & Kulick, J. (1977). Flashbulb memories. *Cognition, 5*, 73-99.

Brown, R., & McNeil, D. (1966) The "tip of the tongue" phenomenon. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 5*, 325-337.

Brown, R. T., & Wagner, A. R. (1965). Resistance to punishment and extinction foliovving training vvith or nonreinforcement. *Journal of Experimental Psychology, 68*, 503-507.

Brown, S., Conover, J., Flores, L., & Goodman, K. (1991). Clustering and recall: Do high clusterers recall more than low clusterers because of clustering? *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition, 77*, 710-721.

Bruer, J. T. (1997). Education and the brain: A bridge too far. *Educational Researcher, 26*(8), 4-16.

Bryant, R. A., & Harvey, A. G. (1995). Avoidant coping style and post-traumatic stress foliovving motor vehicle accidents. *Behaviour Research and Therapy, 33*, 631-635.

Burns, D. J. (1990). The generation effect: A test betvveen single- and multifactor theories. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition, 16*, 1060-1067.

Bushman, B. J., & Baumeister, R. F. (1998). Tlıreatened egotism, narcissism, self-esteem, and direct and displaced aggression: Does self-love or self-hate lead to violence? *Journal of Personality and Social Psychology, 75*, 219-239.

Butters, N., & Cermak, L. S. (1986). A case study of the forgetting of autobiographical knowledge: Implications for the study of retrograde amnesia. In D. C. Rubin (Ed.), *Autobiographical memory* (pp. 253-272). New York: Cambridge University Press.

Byrne, R. (1979). Memory for urban geography. *Quarterly Journal of Experimental Psychology, 31*, 147-154.

Cabeze, R., & Lennartson, E. R. (2005). False memory aeross languages: implicit associative response vs fuzzy trace views. *Memory, 13*, 1-5.

Cameron, C. L. et al. (2001). Persistent symptoms among survivors of Hodgkİn's disease; An explanatory model based on classical conditioning. *Health Psychology, 20*, 71-75

Cammen, T. J., Simpson, J. M., Fraser, R. M., Preker. A. S., & Exton-Smith, A. N. (1987). The memory elinic: A new approach to the detection of dementia. *British Journal Psychiatry, 150*, 359-364.

Canas, J. J., & Nelson, D. L. (1986). Recognition and environmental context: The effect of testing by phone. *Bulletin of the Psychonomic Society, 24,* 407-409.

Candland, D. K. (1962). *Psychology: The experimental approach*. New York: McGraw-Hill.

Candland, D. K. (1993). *Feral children and clever animals*. New York: Oxford University Press.

Cann, A., & Ross, D. A. (1989). Olfactory stimuli as context cues in human memory. *American Journal of Psychology, 102*, 91-102.

Capaldi, E. J. (1971), Memory and learning: A sequential viewpoint, In W. K. Honig & P. H. R. James (Eds.), *Animal memory* (pp. 112-154). New York: Academic Press.

Capaldi, E, j. (1994). The relation between memory and expectancy as revealed by percentage and sequence of reward investigations. *Psychonomic Bulletin & Review, 1*, 303-310.

Çaplan, P. J. ,MacPherson, G. M„ & Tobin, P. (1985). Do sex-related differences in spatial abilities exist? *American Psychologist, 40*, 786-799.

Capretta, P. J., & Berkun, M, M. (1962). Validity and reliabilîty of certain measures of psychological stress. *Psychological Reports, 10*, 875-878.

Caramazza, A., & Hilllis, A. E. (1991). Lexical organization of nouns and verbs in the brain. *Nature, 349*, 788-790.

Carey, M. P., & Burish, T. G. (1988). Etiology and treatment of the psychological side effects associ-ated with cancer chemotherapy: A critical revievv and discussion. *Psychological Bulletin, 104* 307-325.

Carney, R. N., Levin, j. R., & Morrison, C. R. (1988). Mnemonic learning of artists and their paintings. *American Educational Research Journal, 25,* 107-125.

Cave, C. B. (1997). Very long-lasting priming in picture naming. *Psychological Science, 8*, 322-325.

Ceci, j. S„ & Bronfenbrenner, U. (1985). "Don't forgel to take the cupcakes out of the oven": Prospectİve memory, strategic time-monitoring, and context. *Child Development, 56*, 152-164.

Cepeda, N. J„ Pashler, H., Vul, E., Wixted, J. T., & Rohrer, D. (2006). Distributed praetice İn verbal recall tasks: A revievv and quantitative synthesîs. *Psychological Bulletin, 132*, 354-380.

Chan, J. C. K., McDermott. K. B., Roediger, H. L„ III. (2006). Retrieval-induced facilitation: Initiaily nontested material can benefit from prior testing of related material. *Journal of Experimental Psychology: General, 135,* 553-571.

Chance, P. (1992, November). *The rewards of learning*. Phi Delta Kappan, 200-207.

Chapman, G. B. (1991). Trial order affects cue interaction in contingency judgement. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition, 17*, 837-854.

Charness, N. (1987). Component processes in bridge bidding and novel problem-solving tasks. *Canadian Journal of Psychology, 41*, 223-243.

Chase, W. G., & Ericsson, K. A. (1981). Skilled memory. In J. R. Anderson (Ed.), *Cognitive Skills and Their Acquisition* (pp. 141-180). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Chen, M. K., Lakshminarayanan, V., & Santos, L. R. (2006). How basic are behavioral biases? Evidence from capuchin monkey trading behavior. *Journal of Political Economy, 114*, 517-537.

Chen, S., Svvartz, K. B„ & Terrace, H. S. (1997). Knovvledge of îhe ordinal position of list items in rhesus monkeys. *Psychological Science, 8*, 80-86.

Cheyne, J. A., Goyeche, J. R. M., & Walters, R. H. (1969). Attention, anxiety, and rules in resistance to exîİnction in chİldren. *Journal of Experİmental Child Psychology, 7*, 231-244.

Chi, M. T. H. (1978). Knowledge structures and memory development. In R. Siegler (Ed.), *Children's thinking: What develops?* (pp. 73-96). Hilllsdale, NJ: Erlbaum.

Chorover, S. L., & Schiller, P. H. (1965). Short-term ret-rograde amnesia in rats. *Journal of Comparative and Physiological Psychology, 59*, 73-78.

Christianson, S.-A., Loftus, E. E, Hoffman, H., & Loflus, G. R. (1991). Eye fixations and memory for emotional events. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition, 17*, 693-701.

Christianson, S.-A., & Nilsson, L.-G. (1984). Functional amnesia as induced by a psychological trauma. *Memory & Cognition, 12*, 142-155.

Clancy, S. A., McNally, J., Pitman, R. K., Schacter, D. L., & Lenzenvveger, M. F. (2002). Memory dis-tortion in people reporting abduction by aliens. *Journal of Abnormal Psychology, 111*, 455-461.

Clark, D. M., & Teasdale, J. D. (1982). Diurnal variation in clinical depression and accessibility of positive and negative experiences. *Journal of Abnormal Psychology, 91*, 87-95.

Claxton, C. S., & Murrell, P. H. (1987). *Learning styles: lmplications for improving education*. Washington, DC: Association for the Study of Higher Education.

Cohen. G. (1989). *Memory in the real world*. Hilllsdale, NJ: Erlbaum.

Cohen, G. (1996). *Memory in the real world* (2nd ed.). East Sussex, UK: Psychology Press.

Cohen, G., & Convvay, M. A. (2007). *Memory in the real world.* East Sussex, U. K.: Psychology Press.

Cohen, G., & Faulkner, D. (1986). Memory for proper names: Age differences in retrieval. *British Journal of Developmental Psychology, 4*, 187-197.

Coleman, S. R. (1975). Consequences of responsecontingent change in US intensity upon the rabbit nictitating membrane response. *Journal of Comparative and Physiological Psychology, 88*, 591-595.

Collins, A, M., & Loftus, E. F. (1975). A spreading activation theory of semantic processing. *Psychological Review, 82*, 407-428.

Collİns, A. M., & Quülian, M. R. (1969). Retrieval time from semantic memory. *Journal ofVerbal Learning and Verbal Behavior, 8,* 240-247.

Corırad, R. (1958). Accuracy of recall using keyset and teîephone dial, and the effect of a prefix digit. *Journal of Applied Psychology, 42*, 285-288.

Conrad, R. (1964). Acoustic confusions in immediate memory. *British Journal of Psychology, 55*, 75-83.

Conrad, R. (1970). Short-term memory processes in the deaf. *British Journal of Psychology, 61*, 179-195.

Constans, J. I., Foa, E. B., Franklin, M. E., & Mathews, A, (1995). Memory for actual and imagined events in OC checkers. *Behaviour Research and Therapy, 33*, 665-671.

Conway, M. A., Cohen, G., & Stanhope, N. (1991). On the very long-term retention of knovvledge acquired through formal education: Tvvelve years of cognitive psychology. *Journal of Experimental Psychology: General, 120*, 395-409,

Conway, M. A., Gardiner, J. M., Perfect, T. 1, Anderson, S. J., & Cohen, G. (1997). Changes in memory avvareness during learning: The acquisition of knowledge by psychology undergraduates. *Journal of Experİmental Psychology: General, 126*, 393-413.

Cook, M., & Mineka, S. (1990). Selective associations in the observational conditioning of fear in rhesus monkeys. *Journal of Experimental Psychology: Animal Behavior Processes, 16*, 372-389.

Cooney, J. B., & Swanson, H. L. (1990). Individual differences in memory for mathematicaî story prob-lems: Memory span and problem perception. *Journal of Educational Psychology, 82*, 570-577.

Cooper, R. M. & Zubek, J. P. (1958). Effects of enriched and restricted early environments on the İearning ability of bright and dull rats. *Canadian Journal of Psychology, 12*, 159-164.

Coren, S. (1994). *The intelligence of dogs*. New York: The Free Press.

Corkin, S. (2002). What's nevv vvith the patient H. M.? *Nature Reviews: Neuroscience, 3*, 153-160.

Cornell, E. H., & Heth, C. D. (1979). Response versus place learning by human infants. *Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory, 5*, 188-196.

Cornclf, E. H., Heth, C. D., Kneubuhler, Y.. & Sehgal, S. (1996). Sertal position effects in children's route reversal errors: lmplications for police search operations. *Applied Cognitive Psychology, 10*, 301-326.

Cowan, N. (2000). The magical number 4 in short-term memory: A reconsideration of mental storage capacity. *Behavioral and Brain Sciences, 24*, 87-114.

Craik, F. I. M., & Lockhart, R. S. (1972). Levels of processing: A framework for memory research. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 11*, 671-684.

Craik, F. I. M, & Tulving, E. (1975). Depth of processing and the retention of vvords in episodic memory. *Journal of Experimental Psychology: General, 104*, 268-294.

Cravvford, M., Herrmann, D. J., Randal, E., Holdsvvorth, M., & Robbins, D. (1989). Self perception of mem¬ory performance as a function of gender. *British Journal of Psychology, 80*, 391-401.

Crespi, L. P. (1942). Quantîtative variation in incentive and performance in the white rat. *American Journal of Psychology, 55*, 467-517.

Crigger, N., & Forber, W. (1997). Assessing neurologic function in older patîents. *American Journal of Nursing, 97*, 37-40.

Cronbach, L. J. (1957). The two disiciplines of scientifıc psychology. *American Psychologist, 12*, 671-684.

Crook, T. H., & Larabee, G. L. (1990). A self-rating scale for evaluatİng memory in everyday life. *Psychology and Aging, 5*, 48-57.

Crovvder, R. G. (1972). Visual and auditory memory. In J. F. Kavanagh & I. G. Mattingly (Eds.), *Language by ear and by eye* (pp. 251-275). Cambridge, MA: The MİT Press.

Crovvder, R. G. (1976). *Principles of learning and memory*. Hilllsdale, NJ: Erlbaum.

Crovvder, R. G. (1993). Short-term memory: Where do vve stand? *Memory & Cognition, 21*, 142-145.

Crutcher, R, J., & Healy, A. F. (1989). Cognitive operations and the generation effect. Journal of Experimenml Psychology: Learning, Memory, and Cognition, 15, 669-675.

Cuddy, L. 1, & Jacoby, L. L. (1982). When forgetting helps memory: An analysis of repetition effects. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 21*, 451-467.

Curran, H. V.. Pooviboonsuk, P, Dalton, J. A., & Lader, M. V. (1998). Differentiating the effects of centrally acting drugs on arousal and memory: An event-related potential study of scopolamine, lorazepam, and diphenhydramine. *Psychophannacology, 135*, 27-36.

Cutlcr. S. J.. & Grams, A. E. (1988). Correlates of self-reported everyday memory problems. *Journal of Gerontology: Social Sciences, 43*, 582-590.

Cytovvic, R. E., & Wood, F. B. (1982). Synesthesia 1. A revievv of majör theories and their brain basis. *Brain and Cognition, 1*, 23-35.

Dadds, M. R., Bovbjerg, D. H„ Redd, W. R, & Cutmore, T. R. H. (1997). Imagery in human classical conditioning. *Psychological Bulletin, 122*, 89-103.

Dallal, N. L., & Meck. W. H. (1990). Hierarchical structures: Chunking by food type facilitates spatial memory. *Journal of Experimental Psychology: Animal Behavior Processes, 16*, 69-84.

Daıieman, M., & Carpenter, P. A. (1980). Individual differences in working memory and readîng. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 19*, 450-466.

Daneman, M„ & MerikJe, P. M. (1996). Working memory and language comprehension: A meta-analysis. *Psychonomic Bulletin & Revİew, 3*, 422-433.

Dark, V. J., & Benbovv, C. P. (1990). Enhanced problem solving translation and short-term memory: Components of mathematicaî skill. *Journal of Educational Psychology, 82*, 420-429.

Dark, V. L, & Benbovv, C. P. (1991). Differential enhancement of vvorking memory vvith mathematicaî versus verbal precocity. *Journal of Educational Psychology, 83*, 48-60.

Darvvin, C. (1859). *On the origin ofspecies by means of natural selection, or the preservation offavoured races in the struggle for life*. London: John Murray (New York: Modem Library, 1967).

Daum, I., Channon, S., & Canavan, A. G. M. (1989). Classical conditioning in patients vvith severe memory problems. *Journal of Neurology, Neurosurgery, and Psychiatry, 52*, 47-51.

Daum, I., & Schugens, M. M. (1996). On the cerebellum and classical conditioning. *Current Directions in Psychological Science, 2*, 58-61.

Daum, I., Schugens, M. M., Ackerman, H., Lutzenberger, W., Dichgans, J., & Birbaumer, N. (1993). Classical conditioning after cerebellar lesions in humans. *Behavioral Neuroscience, 107*, 748-756.

Davey, G. C. L. (1995). Preparedness and phobias: Specifıc evolved associations or a generalized expectancy bias? *Behavioral and Brain Sciences, 18*, 289-325.

Davey, G. C. L., & Matchett, G. (1994). Unconditioned stimulus rehearsal and the retention and enhance¬ment of differential "fear" conditioning: Effects of trait and state anxiety. *Journal of Abnormal Psychology, 103*, 708-718.

Davies, G„ & Robertson, N. (1993). Recognition memory for automobiles: A developmenta! study. *Bulletin of the Psychonomic Society, 31*, 103—106.

Davis, H. R, & Bernstein, P. A. (1992). Age related changes in explicit and implicit memory. In L. Sqıiire & N. Butters (Eds.), *The neuropsychology of memory* (2nd ed., pp. 249-261). New York: Guilford Press.

Davis, M. (1974). Sensitization of the rat startle response by noise. *Journal of Comparative and Physiological Psychology, 87*, 57'1-581.

Davis, M. (2006). Neural systems involved İn fear and anxiety measured with fear-potentiated startle. *American Psychologist, 61*, 741-756.

Dawson, M. E., & Schell, A. M. (1987). Human autonomic and skeletal classical conditioning: The role of conscious cognitive factors. In G. C. L. Davey (Ed.), *Cognitive processes and Pavlovian conditioning in humans* (pp. 27-55). Chichester, UK: Wiley.

Dawson, M. E., Schell, A. M., & Banis, H. T. (1986). Greater resistance to extincîion of electrodermal responses conditioned to potentiaily phobic CSs: A noncognitive process? *Psychophysiology, 23*, 552-561.

D'Azevedo, W. L. (1962). Uses of the past in Gola discourse. *Journal of African History, 3*, 11-34.

DeCasper, A. J., & Fifer, W. P. (1980). Of human bonding: Newborns' prefer their mother's voices. *Science, 208*, 1174-1176.

DeCasper, A. I, & Spence, M. J. (1986). Prenatal maternal speech influences newborns' perception of speech sounds. *Infant Behavior and Development, 9*, 133-150.

Deese, J. (1959). On the prediction of occurrence of particular verbal intrusions in immediate memory. *Journal of Experİmental Psychology, 58*, 17-22.

DeHaan, E.., & Newcombe, F. (1991, February 9). What makes faces familiar? *New Scientist*, 49-52.

DeHouwere, J., Baeyens, F., & Field, A. P. (2005). Associative learning of likes and dislikes: Some current controversies and possible ways forward. *Cognition and Emotion, 19*, 161-174.

Dekker, E., Pelser, H., & Groen, J. (1957). Conditioning as a cause of asthmatic attacks: A laboratory study. *Journal of Psychosomatic Research, 2*, 97-108.

Delis, D. C, Kramer, J. H., Kaplan, E., & Ober, B. A. (1987). *California verbal learning test (manual)*. San Antonio, TX: Psychological Corporation.

Dempster, F. N. (1988). The spacing effect: A case study in the failure to apply the results of psychological research. *American Psychologist, 43*, 627-634.

Dempster, F. N. (1996). Distributing and managing the conditions of encoding and practice. In E. L. Bjork & R. A. Bjork (Eds.), *Memory* (pp. 317-344). New York: Academic Press.

deQuervain, D. J., Roozendaal, B., & McGaugh, 3. L. (1998). Stress and ghıcocorticoids impair retrieval of long-term spatial memory. *Nature, 394*, 787-790.

Descartes, R. (1641/1960). *Discourse on methods and meditations*. Indianapoiis, In Bobbs-Merrill.

Desimone, R. (1996). Neural mechanisms for visual mem¬ory and their role in aitention. Proceedings of the National Academy of Sciences, 93,13494-13499.

Dess, N. K., & Chapman, C. D. (1998). "Humans and animals"? On saying what we mean. *Psychological Science, 9*, 156-157.

Detterman, D. K. (1975). The von Restorff effect and induced amnesia: Production by manipulation of sound intensity. *Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory, 1*, 614-628.

de Wijk, R. A., Schab, F. R-, & Cain, W. S. (1995). Odor identification. In F. R. Schab & R. G. Crowder (Eds.), *Memory for odors* (pp. 21-37). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

de Winstanley, P. A. (1995). A generation effect can be found during naturalistic learning. *Psychonomic Bulletin & Review, 2*, 538-541.

Diamond, B. (1969, September). lnterview regarding Sirhan Sirhan. *Psychology Today*, 48-55

DiClemente, D. F., & Hantula, D. A. (2003). Applied behavioral economics and consumer choice. *Journal of Economic Psychology, 24*, 589-602.

Dickinson, A. (1980). *Contemporary animal learning theory.* Cambridge; Cambridge University Press.

Dienes, Z., & Berry, D. (1997). Implicit learning: Below the subjective threshold. *Psychonomic Bulletin & Review, 4*, 3-23.

Dog roams 840 miles, fmds family after move. (1983, March 27). *Charlotte Observer*, p. 12A.

Dohanich, G. (2003). Ovarian steroids and cognitive functîon. *Current Directions in Psychological Science, 12*, 57-61.

Dollard, J., & Miller, N. E. (1950). *Personality and psychotherapy.* New York: McGraw-Hill.

Domjan, M. (1976). Determinants of the enhancement of flavored water intake by prior exposure. *Journal of Experimental Psychology: Animal Behavior Processes, 2*, 17-27.

Domjan, M„ & Purdy, J. E. (1995). Animal research İn psychology: More than meets the eye of the general psychology student. *American Psychologist, 50*, 496-503.

Dulany, D. E. (1968). Awareness, rules, and propositional control: A confrontation with S-R behavior theory. In T. R. Dixon & D. H. Horton (Eds.), *Verbal behavior and general behavior theory* (pp. 340-385). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hail.

Dulany, D. E., Carlson, R. A., & Dewey, G. I. (1984). A case of syntactical learning and judgment: How conscious and how abstract? *Journal of Experimental Psychology: General, 113*, 541-555.

Dweck, C. S. (1975). The role of expectatîons and attri-butions in the alleviation of learned helplessness. *Journal of Personality and Social Psychology, 31*, 674-685.

Dweck, C. S., & Reppucci, N. D. (1973). Learned helplessness and reinforcement responsibility in chil-dren. *Journal of Personality and Social Psychology, 25*, 109-116.

Dweck, C. S„ & Wagner, A. R. (1970). Situational cues and correiation between CS and US as determinants of the conditioned emotional response. *Psychonomic Science, 18*, 145-147.

Eacott, M. J., & Crawley, R. A. (1998). The offset of chiidhood amnesia: Memory for events that occurred before age 3. *Journal of Experimental Psychology: General, 127*, 22-33.

Ebbinghaus, H. (1964). *Memory: A contribution to experimental psychology* (H. A. Ruger & C. E. Bussenius, Trans.). New York: Dover. (Original work published 1885).

Eich, E. (1985). Context, memory, and integrated item/context imagery. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cogniüon, 11*, 764-770.

Eich, E. (1995). Mood as a mediator of place dependent memory. *Journal of Experimental Psychology: General, 124*, 293-308.

Eich, J. W., NYeingartner, H., Stillman, R. C, & Giliin, J. C. (1975), State dependent accessibility of retrieval cues in the retention of a categorized list. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 14*, 408-417.

Eikelboom, R., & Stevvart, J. (1982). Conditioning of drug-induced physiological responses. *Psychological Review, 89*, 507-528.

Einstein, G. O., & McDaniel, M. A. (1990). Normal aging and prospective memory. J*ournal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition, 76*, 717-726.

Einstein, G. O., McDaniel, M. A„ & Lackey, S. (1989). Bizarre imagery, inteference, and distinctiveness. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cogniüon, 15*, 137-146.

Einstein, G. O., McDaniel, M. A„ Richardson, S. L., Guynn, M. J., & Cunfer, A. R. (1995). Normal aging and prospective memory: Examining the influences of self-initiated retrieval. *Journal of Experİmental Psychology: Learning, Memory, and Cognition, 20*, 996-1007.

Eisenberger, R. (1972). Explanation of rewards that do not reduce tissue needs. *Psychological Bulletin*, 77, 319-399.

Eisenberger, R., & Cameron, J. (1996). Detrimental effects of reward: Reality or myth. *American Psychologist, 51*, 1153-1166.

Eisenberger, R., Heerdt, W. A„ Hamdın, M., Zimet, S., & Bruckmeir, G. (1979). Transfer of persistence across behaviors. *Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory, 5*, 522-530.

Ellis, N. C, & Hennetly, R. A. (1980). A bilingual word-length effect: Implicatİons for inteliigence testing and the relative ease of mental calculation in Welsh and English. *British Journal of Psychology, 71,* 43-52.

Ellis, N. R., Detterman, D. K., Runcie, D., McCarver, R. B., & Craig, E. M. (1971). Amnesic effects in short-term memory. *Journal of Experimental Psychology, 59*, 357-361.

Emmons, W. H., & Simon, C. W. (1956). The non-recall of material presented during sleep. *American Journal of Psychology, 69*, 76-81.

Engen, T., Kuisma, J. E., & Eimas, P. D. (1973). Short-term memory of odors. *Journal of Experimental Psychology, 99*, 222-225.

Engle, R. W., & Marshall, K. (1983). Do developmental changes in digit span result from acquisition strategies? *Journal of Experimental Child Psychology, 36*, 429-436.

Engle, R. W., Nations, J. K„ & Cantor, J. (1990). Is "working memory capacity" just another name for word know!edge? *Journal of Educational Psychology, 82*, 799-804.

Engle, R. W., Tuholski, S. W., Laughiin, J. E., & Conway, A. R. A. (1999). Working memory, short-term memory, and general fluid intelligence. *Journal of Experimental Psychology: General, 128*, 309-331.

Erber, J, T., & Rothberg, S. T. (1991). Here's looking at you: The relative effects of age and attractiveness on judgements about memory failure. *Journal of Gerontology, 46*, 116-123.

Erdelyi, M. H., & Kleinbard, J. (1978). Has Ebbinghaus decayed with time?: The growth of recall (hypermnesia) over days. *Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory, 4,* 275-289.

Ericsson, K, A„ & Charness, N. (1994). Expert performance: Its structure and acquisition. *American Psychologist, 49*, 725-747.

Ericsson, K. A., Chase, W. G., & Faloon, S. (1980). Acquisition of a memory skill. *Science, 208*,

1181-1182.

Ericsson, K. A., Krampe, R. T., & Tesch-Romer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acqui-sition of expert performance. *Psychological Review, 100*, 363-406.

Erikson, G. C, Hager, L- B., Housevvorth, C. Dungan, J., Pelros, T., & Beckvvith, B. E. (1985). The effects of caffeine on memory for word lists. *Physiology and Behavior, 35*, 47-51.

Essman, W. B. (1983). *Clinical pharmacology of learning and memory*. New York: Spectrum Publicaüons.

Estes, W. K. (1944). An experimental study of punishment. *Psychological Monographs, 57* (3, No. 263).

Estes, W. K. (1972). An associative basis for coding and organization in memory. In A, W. Melton & E. Martin (Eds.), *Coding processes in human memory* (pp. 161-190). Washington, DC: V. H. Winston.

Estes, W. K. (1997). Processes of memory loss, recovery, and distortion. *Psychological Review, 104*, 148-169.

Evans, G. W.. FeHovvs, I, Zorn, M., & Doty, K. (1980). Cognitive mapping and architecture. *Journal of Applied Psychology, 65*, 474-478.

Evans, G. W., & Johnson, D. (2000). Stress and open-office noise. *Journal of Applied Psychology, 85*, 779-783.

Eysenck, H. J. (1981). *A model for personality*. Berlin: Springer.

Eysenck, M. W, (1979). Anxiety, learning, and memory: A reconceptualizatiorı. *Journal of Research in Personality, 13*, 363-385.

Eysenck, M. W., & Eysenck, M. C. (1979). Processing depth, elaboration of encoding, memory stores, and expended processing capacity. *Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory, 5*, 472-484.

Fabianİ, M,, & Donchin, E. (1995). Encoding processes and memory organization: A model of the von Restorff effect. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition, 21*, 224-240.

Fagan, J. W., Ohr, P. S., Flechenstein, L. K„ & Ribner, D. R. (1985). The effect of crying on long-term memory in infancy. *Child Development, 56*, 1584-1592.

Fein, G., Davenport, L„ Yingling, C. D., & Galin, D. (1988). Verbal and nonverbal memory defıcits in püre dyslexia. *Developmental Neuropsychology, 4*, 181-197.

Feingold, A. (1988). Cognitive gender differences are disappearing. *American Psychologist, 43*, 95-103.

Fendrich, D. W., Healy, A. R, & Bourne, L. E. (1991). Long-term repetition effects for motoric and perceptual procedures. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition, 17*, 137-151.

Ferster, C. B„ & Skinner, B. F. (1957). *Schedules of reinforcement*. New York: Appleton, Century, Crofts.

Finkel, D., & McGue, M. (1993). The origins of individual differences in memory among the elderly: A behavior genetic analysis. *Psychology and Aging, 8*, 527-537.

Fitzgerald, H. E., & Brackbill, Y. (1976). Classical con¬ditioning in infancy: Development and constraints. *Psychological Bulletin, 83*, 353-376.

Fivush, R„ & Nelson. K. (2004). Culture and language in the emergence of autobiographical memory. *Psychological Science, 15*, 573-577.

Flavel, J. H. (1971). First discussant's comments: What is memory development the development of? *Human Development, 14*, 272-278.

Fleckenstein, L. K., & Fagan, J. W. (1994). Reacîivation of infant memory following crying-produced forgetting. *İnfant Behavior and Development, 17*, 215-220.

Foa, E. B., Steketee, G., Grayson, J. B„ Turner, R. M., & Latimer, P. R. (1984). Deliberate exposure and blocking of obsessive-compulsive rituals: Immediate and long-term effects. *Behavior Therapy, 15*, 450-472.

Fogarty, S.J., & Helmsley, D. R. (1983). Depression and the accessibility of memories: A longitudinal study. *British Journal of Psychiatry, 142*, 232-237.

Folkard, S., & Monk, T. H. (1980). Circadian rhythms in human memory. *British Journal of Psychology, 71*, 295-307.

Folkard, S., & Monk, T. H. (1985). *Hours of work: Temporal factors in work scheduling*. New York: Wiley.

Foikman, S., & Lazarus, R. S. (1985). If it changes it must be a process: Study of emotion and coping during three stages of a college examination. *Journal of Personality and Social Psychology, 48*, 150-170.

Francis, D-, Diorio, J„ Liu, D., & Meaney, M. J. (1999). Nongenomic transmission across generations of maternal behavior and stress responses in the rat. *Science, 286*, 1155-1158.

Freedman, D. G. (1958). Constitutional and environmen-tal interactions in rearing of four breeds of dogs. *Science, 127*, 585-586.

Freud, S, (1901/1960). *The psychopathology of everyday life*. New York: Norton.

Freundlich, N. (June 11, 2001). Arresting Alzheimer's. *BusinessWeek*.

Gabrieli, J. D. E., Corkin, S., Mickei, S. F-, & Grovvdon, J. H. (1993). Intact acquisition and long-term reten¬tion of mirror-tracing skill in Alzheimer's disease and global amnesia. *Behavioral Neuroscience, 107*, 899-910.

Garcia, J., & Koelling, R. A. (1966). Relation of cue to consequence in avoidance learning. *Psychonomic Science, 4*, 123-124.

Gardiner, J. M., Gawlİk, B., & Richardson-Klavehn, J, (1994). Maintenance rehearsal affects knovving, not remembering; elaborative rehearsal affects remembering, not knovving. *Psychonomic Bulletin & Review, 1,* 107-110.

Garry, M., Manning, C. G., Loftus, E. E, & Sherman, S. J. (1996). Irnagination infiation: Imagining a childhood event inflates confidence that it occurred. *Psychonomic Bulletin & Review, 3*, 208-214.

Garttman, L., & Johnson, N. F. (1972). Massed versus distributed repetition of homographs: A test of the differential-encoding hypothesis. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 11*, 801-808.

Gatchel, R. J. (1975). Effects of interstimulus intervai length on short-term and long-term habituation of autonomic components of the orienting response. *Physiological Psychology, 3*, 133-136.

Gathercole, S. E. (1994). The nature and uses of working memory. In P. E. Morris & M. Gruneberg (Eds.), *Theoretical Aspects of Memor*y (pp. 50-78). London; Routledge.

Geiselman, R. E., Fisher, R. P, MacKinnon, D. P, & Holland, H. L. (1985). Eyevvitness memory enhancement in the poliçc İnterview: Cognitive retrieval mnemonics versus hypnosis. *Journal of Applied Psychology, 70*, 401-412.

Gesell, A., & Thompson, H. (1929). Learning and growch in identical twins: An experimental study by the method of co-twin control. *Genetic Psychology Monographs, 6*, 1-23.

Gibson, E. J. (1969). Principles ofperceptual learning and development. New York: Appleton, Century, Crofts.

Gibson, E. J., & Walk, R. D. (1956). The effect of pro-longed exposure to visually presented patterns on learning to discriminate them. *Journal of Comparative and Physiological Psychology, 49*, 239-242.

Gibson, J. J., & Gibson, E. J, (1955). Perceptual learning: Differentiation or enrichment? *Psychological Review, 62*, 32-41.

Gilliland, K., & Andress, D. (1981). Ad lib caffeine consumption, symptoms of caffeinism, and academic performance. *American Journal of Psychiatry, 138*, 512-514.

Gianzer, M. (1972). Storage mechanisms in recall. In G. H. Bovver (Ed.), *The psychology of learning and motivation* (Vol. 5, pp. 129-193). New York: Academic Press.

Glanzer, M., & Cunitz, A. R. (1966). Two storage mechanisms in free recall. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 5*, 351-360.

Glass, D. C, & Singer, J. E. (1972). *Urban stress: Experiments in noise and social stressors*. New York: Academic Press.

Glisky, E. L., & Schacter, D. A. (1989). Extending the lim-its of complex learning in organic amnesia: Computer training in a vocational domain. *Neuropsychologia, 21*, 107-120.

Glover, j. A. (1989). The "testing" phenomenon: Not gone but nearly forgotten. *Journal of Educational Psychology, 81*, 392-399.

Gobet, E, & Simon, H. A. (İ996). Recall of rapidly presented chess positions is a function of skîli. *Psychonomic Bulletin & Review, 3*, 159-163.

Godden, D. R., & Baddeley, A. D. (1975). Comext-dependent memory in tvvo natural environments: On iand and undervvater. *British Journal of Psychology, 66*, 325-331.

Goettl, B. P., Yadrick, R. M., Connolly-Gomez, C, Regian, W„ & Shebilske, W. L. (1996). Alternating task modules in isochronal distributed training of complex tasks. *Human Factors, 38*, 330-346.

Goff, L. M., & Roediger. H. L. (1998). Irnagination infiation for action events: Repeated İmaginings iead to illusory recollections. *Memory & Cognition, 26*, 20-33.

Goff, M., & Ackerman, P. L. (1992). Personality-intelligence relations: Assessment of typical intel-lectual engagement. *Journal of Educational Psychology, 84*, 537-552.

Goldman-Rakic, P. (1996). Regional and celluiar frac-tionation of working memory. *Proceedings of the National Academy of Sciences, 93*, 13473-13480.

Goldstone, R. L. (1998). Perceptual learning. *Annual Review of Psychology, 49*, 585-612.

Goodvvin, K. A., Meissner, C. A., & Ericsson, K. A. (2001). Tovvard a model of false recall: Experimental manipulation of encoding context and the collec-tion of verbal reports. *Memory & Cognition, 29*, 806-819.

Goody, J. (1998). Memory in the oral tradition. In P. Fara and K. Patteson (Eds.), *Memory* (pp. 73-94) Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Gormezano, I. (1966). Ciassical conditioning. In J. B, Sidovvski (Ed.), *Experimental methods and instru-mentation in psychology* (pp. 385-420). Nevv York: McGraw-Hili.

Gormezano, I., & Kehoe, E, (1975). Classical conditioning: Some methodological-conceptual issues. In W. K. Estes (Ed.), *Handbook of learning and cognitive processes* (Vol. 2, pp. 143-179). Hilllsdale, NJ: Erlbaum.

Gorn, G. J. (1982, Winter). The effects of music in, advertising on choice behavior: A classical conditioning approach. *Journal of Marketing, 46*, 94-101.

Gould, I L., & Able, K. P. (1981). Human homing: An elusive phenomenon. Science, 212, 1061-1063.

Gould, S. J. (1990, August). Muller Bros Moving & Storage. *Natural History*, 12-16.

Graf, R, & Schacter, D. L. (1989). Unitization and grouping mediate dissociations in memory for nevv associations. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition, 15*, 930-940.

Graf, R, Squire, L., & Mandler, G. (1984), The İnformation that amnesic patients do not forget. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition, 10*, 164-178.

Grant, D. S. (1982). Stimulus control of information processing in rat short-term memory. *Journal of Experimental Psychology: Animal Behavior Processes, 8*, 154-164.

Grant, L., & Evans, A. (1994). *Principles of behavior analysis*. NewYork: Harper Collins.

Green, R. (1991, August 18). Woods: Shorten shorts days. *Charlotte Observer*, p. 14C.

Greene, R. L. (1986). Sources of recency effects in free recall. *Psychological Bulletin, 99*, 221-228.

Greenough, W. T. (1985). The possible role of experience-dependent synaptogenesis, or synapses on demand, in the memory process. In N. M, Weinberger, JL. McGaugh, & G. Lynch (Eds.), *Memory Systems of the Brain* (pp. 77-103). New York: Guilford.

Greenspoon, J. (1955). The reinforcing effect of two spoken sounds on the frequency of two responses. *American Journal of Psychology, 68*, 409-416.

Grierson, B. (July 27, 2003). A bad trip down memory lane. *New York Times Magazine*, pp. 36, 38-39.

Grigorenko, E. L., & Sternberg, R. J. (1997). Styles of thinking, abilities, and academic performance. *Exceptional Children, 63*, 295-312.

Grillon, C. (2002). Startle reactivity and anxiety disor¬ders: Aversive conditioning, context, and neurobiology. *Biological Psychiatry, 52*, 958-975.

Groninger, L. D., Groninger, D. H., & Süens, J. (1995). Learning the names of people: The role of image mediators. *Memory, 3*, 147-167.

Groves, P. M., & Thompson, R. F. (1970). Habituation: A dual-process theory. *Psychological Review, 77*, 419-450.

Gudjonsson, G. H. (1979). The use of electrodermal response in a case of amnesia. Medicine. *Science and theLaw, 19*, 138-140.

Gulya, M., Galluccio, L., Wilk, A., & Rovee-Collier, C. (2001). Infants' long-term memory for a serial list: Recognition and reactivation. *Developmental Psychobiology, 38* ,174-185.

Gunter, B„ Berry, C, & Ciifford, B. R. (1981). Proactive interference effects with television news items: Further evidence. *Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory, 7*, 480-487.

Gunther, L. M., Miller, R. R., Matute, H. (1997). CSs and USs: What's the difference? *Journal of Experimental Psychology: Animal Behavior Processes, 23*, 15-30.

Gupta, S„ & Shukla, A. P. (1989). Verbal operam condi¬tioning as a function of extraversion and reinforcement. *British Journal of Psychology, 80*, 39-44.

Gustavson, C. R. (1977). Comparative and field aspects of learned food aversions. In L. M. Barker, M. R, Best, & M. Domjan (Eds.), *Learning mechanisms in food selection* (pp. 23-44). Waco, TX: Baylor University Press.

Gustavson, C. R., & Garcia, J. (1974, August). Pulling a gag on the wily coyote. *Psychology Today, 8*(3), 68-72.

Guthrie, J. P, Ash, R. A., & Bendapudi, V. (1995). Additional validity evidence for a measure of morningness. *Journal of Applied Psychology, 80*, 186-190.

Hagan, J. W., Barclay, C. R., Anderson, B. i., Feeman, D.I, Segal, S. S., Bacon, G„ & Goldstein, G. W. (1990). Intellective functioning and strategy use İn children with insulin-dependent diabetes meilitus. *Child Development, 61*, 1714-1727.

Hall, G. (1994). Pavlovian conditioning: Laws of association. In N. J, Mackintosh (Ed.), *Animal learning and cognition* (pp. 15-43). San Diego, CA: Academic Press.

Halpern, D. (1989). The disappearance of cognitive gen-der differences: What you see depends on vvhere you look. *American Psychologist, 44*, 1156-1157.

Hamann, S. B., Squire, L. R., & Schacter, D. L. (1995). Perceptual threshoids and priming İn amnesia. *Neuropsychology, 9*, 3-15.

Hammerl, M., Bloch, M., & Silverîhorne, C. P. (1997). Effects of US-alone presentations on human evaluative conditioning. *Learning and Motivation, 28*, 491-509.

Hampson, E., & Kimura, D. (1988). Reciprocal effects of hormonal fîuctuations of human motor and perceptual-spatial skills. *Behavioral Neuroscience, 102*, 456-459.

Hanley-Dunn, P, & Mclntosh, J. L. (1984). Meaning-fulness and recall of names by young and old adults. *Journal of Gerontology, 39*, 583-585.

Harlow, H. F. (1959). Love in infant monkeys. *Scientific American, 200*(6), 68-74.

Harp, S. F., & Mayer, R. E. (1998). How seductive details do their damage: A theory of cognitive inter-est in scîence learning. *Journal of Educational Psychology, 90*, 414-434.

Harrington, D. L., Haaiand, K. Y., Yeo, R. A., & Marder, E.(1990). Procedural memory in Parkinson's disease: Impaired motor but not visuoperceptual learning. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology, 12*, 323-339.

Harrİs, B. (1979). Whatever happened to Little Albert? *American Psychologist, 34*, 151—160.

Harris, J. E. (1978). Exfernaİ memory aids. In M. M. Gruneberg, P. E. Morris, & R. N. Sykes (Eds.), *Practicai aspects of memory* (pp. 172-179). London: Academic Press.

Harris, J. E. (1980). Memory aids people use: Two interview studies. *Memory & Cognition, 8*, 31-38.

Harris, J. E. (İ984). Remembering to do things: A for-gotten topic. In l E. Harris & P. E. Morris (Eds.), *Everyday memory, actions and absentmindedness* (pp. 71-92). New York: Academic Press.

Hart, J. T. (1965). Memory and the feeiing-of-knowing experience. *Journal of Educational Psychology, 56*, 208-216.

Hasher, L., & Zacks, R. T. (1988). Working memory, comprehension, and aging: A review and a new view. *The Psychology of Learning and Motivation, 22*, 193-225.

Hastie, R., & Kumar, P. A. (1979). Person memory: Personality traits as organizing principles in mem¬ory for behaviors. *Journal of Personality and Social Psychology, 37*, 25-38.

Haut, J. S., Beckwith, B. E„ Petros, T. V., & Russeil, S. (1989). Gender differences in retrieval for long-term memory followİng acute intoxication with ethanol. *Physiology & Behavior, 45*, 1161-1165.

Hawkins, R. D., Cohen, T. E., Greene, W„ & Kandel, E. R. (1998). Relationships between dishabituation, sensttization, and inhibition of the gül- and siphon-withdrawal reflex in Aplysia californica: Effects of response measure, test time, and training stimulus. *Behavioral Neuroscience, 112*, 24-38.

Hayes, B. K., & Delamothe, K. (1997). Cognitive interviewing procedures and suggestibility in children's recall. *Journal of Applied Psychology, 82*, 562-577.

Healy,A. E, &Bourne, L. E. (1995). *Learning and memory of knowledge and skills*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Healy, A. E, Clawson, D. M., McNamara, D. S., Marmie, W. R., Schneider, V. I., Rîckard, T. C, Crutcher, R. J., King, C. L., Ericsson, K. A., & Boume, L. E. (1993). The long-term retention of knowledge and skills, *The Psychology of Learning and Motivation, 30*, 135-164.

Healy, A. E, & McNamara, D. S. (1996). Verbal learning and memory: Does the modal model still work? *Annual Review of Psychology, 47*, 143-172.

Heaps, C„ & Nash, M. (1999). individual differences in imagination inflation. *Psychonomic Bulletin & Review, 6*, 313-318,

Hearst, E., & Jenkins, H, M. (1974). *Sign tracking: The stimulus-reinforcer relation and directed action*. Austin, TX: Psychonomic Society.

Hebb, D. O. (1949). *Organizatİon of behavior*. New York: Wiley.

Hebb, D. O. (1955). Drives and the C. N. S. (conceptual nervous system). *Psychological Review, 62*, 243-254.

HeindeS, W, C, Butters, N„ & Salmon, D. P. (1988), Impaired learning of a motor skill in patients with Huntington's disease. *Behavioral Neuroscience, 102*, 141-147.

Hepper, P. G. (1989). Foetal learning: Implications for psychiatry? *British Journal of Psychiatry, 155*, 289-293.

Herlitz, A., Nilsson, L. G., & Backman, L. (1997). Gender differences in episodic memory. *Memory & Cognition, 25*, 801-811.

Herman, L. M„ & Gordon, J. A. (1974). Audİtory delayed matching in the bottlenose dolphin. *Journal of the Experlmental Analysis of Behavior, 21*, 19-26.

Hermans, D., Craske, M, G., Mineka, S., & Lovibond, P. F. (2006). Extinction in human fear conditioning. *Biological Psychiatry, 60*, 361-368.

Herrmann, D. J. (1987). Task appropriateness of mnemonic techniques. *Perceptual and Motor Skills, 64*, 171-178,

Herrmann, D. I, Crawford, M., & Holdsworth, M. (1992). Gender-linked differences in everyday memory performance. *British Journal of Psychology, 83*, 221-231.

Heth, C. D. (1976), Simultaneous and backward fear conditioning as a function of number of CS-UCS paİrings. *Journal of Experimental Psychology: Animal Behavior Processes, 2*, 117-129.

Heuer, E, & Reisberg, D. (1992). Emotion, arousal, and memory for detail, In S.-A. Christianson (Ed.), *The handbook of emotion and memory* (pp. 151-180). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Hiby, E. E, Rooney, N. J., & Bradshaw, J. W. (2004). Dog training methods; Their use, effectiveness, and interaction with behavior and welfare. *Animal Welfare, 13*, 63-69.

Hill, W. E (1978). Effects of mere exposure on preferences in nonhuman animals. *Psychological Bulletin, 85*, 1177-1198.

Hillner, K, P, (1978). *Psychology of learning: A conceptual analysis*. New York: Pergamon Press.

Hilts, P. J, (1995). *Memory's ghost: The strange tale of Ur. M. and the nature of memory*. New York: Simon & Schuster.

Hinteman, D. L. (1990). Human learning and memory: Connections and dissociations. *Annual Review of Psychology, 41*, 109-139.

Hintzman, D. L., Block, R. A., & Summers, J. J. (1973). Modality tags and memory for repetitions: Locus of the spacing effect. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 12*, 229-238.

Hiroto, D. S. (1974). Locus of control and learned helplessness. *Journal of Experimental Psychology, 102*, 187-193.

Hirst, W., Speike, E., Reaves, C. C, Caharack, G., & Neisser, U. (1980). Dİviding attention without alternation or automaticity. *Journal of Experimental Psychology: General, 109*, 98-117.

Hogervorst, E., DeJager, C,, Budge, M., & Smith, A. D. (2004). Serum levels of estradioi and testosterone and performance İn different cognitive domaîns in healthy etderly men and women. *Psychoneuroendocrinology, 29*, 405-421.

Hogervorst, E., Riedel, W. J„ Schmitt, J. A. J„ & Jolles, J. (1998). Caffeine improves memory performance during distraction in middle-aged, but not in young or old subjects. *Human Psychopharmacology, 13*, 277-284.

Hollİs, K. L. (1997). Contemporary research on Pavlovian conditioning: A nevv "functional" analysis. *American Psychologist, 52*, 956-965.

Holloway, E A. (1978). State dependent retrieval based on time of day. In B. Ho, D. Richards, & D. Chute (Eds.), *Drug discrimination and state dependent learning* (pp. 319-344). New York: Academic Press.

Holmes, D. S. (1992). The evidence for repression: An examination of sixty years of research. In J. L. Singer (Ed.), *Repression and dissociation* (pp, 85-102). Chicago: University of Chicago Press.

Homme, L. E., Debaca, P. C, Devine, J. V., Steinhorst, R., & Rickert, E. J. (1963). Use of the Premack principle in controlling ihe behavior of rmrsery school children. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior, 6* ,544.

Hornbein, T. R, et al. (1989). The cost to the central ner-vous system of climbing to extremely high altitude. New England *Journal of Medicine, 321*, 1714-1719.

Horton, D. L., & Mills, C. B. (1984). Human learning and memory. *Annual Review of Psychology, 35*, 361-394.

Hostetler, A, J. (1988, January). If you said it once, you'll say it again. *APA Monitor*, p. 9.

Houston, J. P, (1983). Psychology: A closed system of self-evident information? *Psychological Reports, 52*, 203-208.

Hovland, C. I. (1938). Experimental stodies in rote learning theory. III. Distribution of practice vvith varying speeds of syllable presentation. *Journal of Experİmental Psychology, 23*, 172-190.

Hovland, C. I. (1951). Human learning and retention. In S. S. Stevens (Ed.), *Handbook of experimentalpsychology* (pp. 613-688). New York: Wiley.

Hovvarth, E. (1969). Personality differences in serial learning under distraction. *Perceptual and Motor Skills, 28*, 379-382.

Hovve, M. L, (2000). *The fate of early memories: Developmental science and the retention of early childhood experiences*. Washington, DC: American Psychological Association.

Hudson, J. A. (1990). The emergence of autobiographi¬cal memory in mother-child conversation. In R. Fivush & J. A. Hudson (Eds.), *Knowing and remember'mg in young children* (pp. 166-196). New York: Cambridge University Press.

Hull, C. L. (1943). *Principles of behavior.* New York: Appleton, Century, Crofts.

Hull, C. L. (1949). Behavior postuîates and corollaries— 1949. *Psychological Review, 57*, 173-180.

Hulme, C, &Mackenz.ie, S. (1992). *Working memory and severe learning difficulties*. Mahvvan, NJ: Erlbaum.

Hunt, R. R. (1995). The subtlety of distinctiveness: What von Restorff really did. *Psychonomic Bulletin & Review, 2*, 105-112.

Hunt, R. R., & Elliott, J. M. (1980). The role of nonse-mantic information in memory: Orthographic distinctiveness effects on retention. *Journal of Experimental Psychology: General, 109*, 49-74.

Huston, J. R, Mondadori, C, & Waser, P. G, (1974). Facilitation of learning by revvard of post-trial memory processes. *Experientia, 30*, 1038-1040.

Hyde, T. S., & Jenkins, J. J. (1969). Differential effects of incidental tasks on the organization of recall of a list of highly associated words. *Journal of Experimental Psychology, 82*, 472-481.

Hyden, H., & Egyhazi, E. (1963). Glial RNA changes dur¬ing a learning experiment with rats. *Prooceedings of the National Academy of Sciences, 49*, 618-624.

Hypnotized witnesses may remember too much. (1978, February). *American Bar Association Journal*, 624, 187.

Ince, L. P., Brucker, B. S., & AIba, A. (1978). Reflex conditioning of a spinal man. *Journal of Comparative and Physiological Psychology, 92*, 796-802.

Inhoff, A. W., & Gordon, A. M. (1997). Eye movements and eye-hand coordination during îyping. *Current Directİons in Psychological Science, 6*, 153-157.

Israel, L., & Schacter, D. L. (1997). Pictorial encoding reduces false recognition of semantic associates. *Psychonomic Bulletin & Review, 4*, 577-581.

Jacobs, A. (July 31,2005). *The Adderall advantage.* New York Times.

Jacoby, L. L., Kelley, C. M., Brovvn, J., & Jasechko, J. (1989). Becoming famous overnight: Limits on the ability to avoid unconscious influences of the past. *Journal of Personality and Soctal Psychology, 56,* 326-338.

Jacoby, L. L., Woloshyn, V., & Kelley, C. M. (1989). Becoming famous vvithout being recognized: Unconscious influences of memory produced by divided attention. *Journal of Experimental Psychology: General, 118*, 115-125.

James, W. (] 890). The pnnciples of psychology (2 vols.). Nevv York: Henry Holt. (Dover reprinl edition, 1950).

Janet, P. (1907). *The major symptoms of hysteria*. NewYork: Macmillan.

Janis, I. L., & Astrachan, M. (1951). The effects of electroconvulsive treatments on memory efficiency. *Journal of Abnormal and Social Psychology, 46*, 501-511.

Janovvsky, J. S., Oviatt, S. K., & Orvvoll, E. S. (1994). Testosterone influences spatial cognition in older men. *Behavioral Neuroscience, 108*, 325-332.

Janowsky, J. S., Shimamura, A. P, Kritehevsky, M., & Squire, L. R. (1989). Cognitive impairment following frontal lobe damage and its relevance to human amnesia. *Behavioral Neuroscience, 103*, 548-560.

Jauhar, S. (May 5, 2002). Jolts of anxiety. *New York Times Magazin*e, pp. 16, 18, 22, 24.

Jenkins, H. M., & Moore, B. R. (1973). The form of the autoshaped response vvith food or vvater reinforcers. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior, 20*, 163-181.

Jenkins, J. G., & Dallenbach, K. M. (1924). Obliviscence during sleep and waking. *American Journal of Psychology, 35*, 605-612.

Jenkins, J. J., & Russell, W. A. (1952). Associative clustering during recall. *Journal of Abnormal and Social Psychology, 47*, 818-821.

Jensen, A. R. (1962). Temporal and spatial effects of serial position. *American Journal of Psychology, 75*, 390-400.

Johnson, M. K., Nolde, S. E, Mather, M., Kounios, J., Schacter, D. L., & Curran, T. (1997). The sirnilarity of brain activity associated vvith true and false recog¬nition memory depends on test format. *Psychological Science, 8*, 250-257.

Johnson, M. K., & Raye, C. L. (1981). Reality monitoring. *Psychological Review, 88*, 67-85.

Jones, B. E, & Hail, J. W. (1982). School applications of the mnemonic keyword method as a study strategy by eighth graders. *Journal of Educational Psychology, 74*, 230-237.

Jones, M. C. (1924). The elimination of children's fears. *Journal of Experimental Psychology, 7*, 382-390.

Jones, W. T. (1952). *A history of Western philosophy*. NewYork: Harcourt, Brace & World.

Kail, R. (1990). *The development of memoıy in children* (3rd ed.). New York: Freeman.

Karnin, L. J, (1956), The effects of termination of the CS and avoidance of the US on avoidance learning. *Journal of Comparative and Physiological Psychology, 49*, 420-424.

Kamin, L. J. (1969). Predictability, surprise, attention, and conditioning. In B. A, Campbell & R. M. Church (Eds.), *Punishment* (pp. 279-296), New York: Appleton, Century, Crofts.

Kandel, E, R. (2001). The molecular biology of memory storage: A dialogue betvveen genes and synapses. *Science, 294*, 1030-1038.

Kandel, E. R. (2006). *In search of memory*. New York: Norton.

Kang, S, H, K„ McDermott, K. B., Roediger, H. L., III. (2007). Test format and correctîve feedback modify the effect of testing on long-term retention. *European Journal of Cognitive Psychology, 19*, 528-558.

Karni, A., Tanne, D., Rubenstein, B. S,, Askenasy, J. M., & Sage, D. (1994). Dependence on REM sleep of overnight improvement of a perceptual skill. *Science, 265*, 679-682.

Karpicke, J. D., & Roediger, H. L., III. (2007). Repeated retrieval during learning is the key to long-term reten¬tion. *Journal of Memory and Language, 57*, 151-162.

Kassin, S. M., Tubb, V. A., Hosch, H. M., & Memon, A. (2001). On the "general acceptance" of eyevvitness testimony research. *American Psychologist, 56*, 405-416.

Kausler, D. H., Wiley, J. G., & Liebervvitz, K. J. (1992). Adult age differences in short-term memory and sub-sequent long-term memory for actions. *Psychology andAging, 7* ,309-316.

Kazdin, A. E., & Wilcoxon, L. A. (1976). Systematic desensitization and nonspecific treatment effects: A methodological evaluation. *Psychological Bulletin, 83*, 729-758.

Kearins, J. M. (1981). Visual spatial memory in Australian aboriginal children of desert regions. *Cognitive Psychology, 13*, 434-460.

Keenan, l, McWhinney, B., & Mayhevv, D. (1977). Pragmatics in memory: A study of natural conversation. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 77*, 549-560.

Keeney, T. J., Cannizzo, S. R., & Flavell, J. H. (1967). Spontaneous and induced rehearsal in a recall task. *Child Development, 38*, 953-966.

Kempermann, G., Kuhn, H. G., & Gage, F. H. (1997). More hippocampa! neurons in adult mice living in an enriched environment. *Nature, 386*, 493-495.

Kendler, H. K. (1987). *Historical foundations of modern psychology.* Chicago: Dorsey

Kennedy, T. E., Havvkins, R. D-, & Kandel, E. R. (1992). Molecular interrelationships betvveen short-term and long-term memory. In L. R. Squire & N. Butters (Eds.), *Neuropsychology of memory* (pp. 557-574). Nevv York: Guilford Press.

Keppel, G. (1964). Facilitation in short- and long-term retention of paired associates foliovving distributed practice in learning. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 3*, 91-111.

Kesner, R. R, Hopkins, R. O., & Chiba, A. A. (1992). Learning and memory in humans, wi(h atı emphasis on che role of the hippocampus. İn L. R. Squire and N. Butters (Eds.), *Neuropsychology of memory* (pp. 106-121). New York: Guilford Press.

Kientzle, M. J. (1949). Ability pattems under distributed practice. *Journal of Experimenta! Psychology. 39*, 532-537.

Kiewra, K. A., DuBois, N. F., Christian, D., McShane, A., Meyerhoffer, M„ & Roskelley, D. (1991). Note-taking functions and techniqıies. *Journal of Educational Psychology, 83*, 240-245.

Kîhlstrom. J. F. (1987). The cognitive unconscious. *Science, 237*, 1445-1452.

Kihlstrom, J. E, Schacter, D. L., Cork, R. C, Hurt, C. A., & Beta, S. E. (1990). Implicit and explicit memory following surgical anesthesia. *Psychological Science*, *1*, 303-306.

Kim, J., Ailen, C. T., & Kardeş, F. R. (1996). An investi-gation of the mediational mechanisms underlying attitudinal conditioning. *Journal of Marketing Research, XXXIII*, 318.

Kimble, G. A. (1967). The defınition of learning and some usefui distinctions. In G. A. Kimble (Ed.), *Foundations of conditioning and learning* (pp. 82-99). New York: Appleton, Century. Crofts.

Kintsch, W. (1970). *Learning, memory, and concepiual processes*. New York: John Wiley and Sons.

Kirby, F. D„ & Shields, F. (1972). Modification of arith-metic response rate and attending behavior in a seventh-grade student. *Journal of Applied Behavior Analysis, 5*, 79-84.

Kivetz, R., Urminsky, O., & Zheng, Y. (2006, Feb.). The goal-gradient hypothesis resurrected: Purchase acceleration, illusory goal progress, and customer retention. *Journal of Marketing Research, 43*, 39-58.

Klatzky. R. L. (1984). *Memory and awareness: An information-processing perspective*. New York: Freeman.

Klein, D. C, & Seltgman, M. E. P. (1976). Reversal of performance deficits and perceptual deficits in learned helplessness and depression. *Journal of Abnormal Psychology, 85*, 11-26.

Kobre, K. R., & Lipsitt, L. P. (1972). A negative contrast effect in newborns. *Journal of Experimental Child Psychology*,*14*, 81-91.

Kohn, A. (1993). *Punished by rewards: The trouble with gold stars, incentive plans, A 's, praise, and other bribes*. Boston: Houghton Mifflin.

Kolb, B„ & Whishaw, I. Q. (1985). *Fundamentals of human neuropsychology* (2nd ed.). New York: Freeman.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development.* Englewood Cliffs. NJ: Prentice Hail.

Kolers, P. A. (1975). Memorial conseqLiences of automatized encoding. *Joumal of Experimemal Psychology: Human Learning and Memory*, *1*, 6S9-701.

Kopelman, M. D. (1987). Amnesia: Organic and psychogenic. *British Journal of Psychiatry*,*150*, 428-442.

Kopelman, M. D. (1994). Working memory in the amnesic syndromc and degenerative dementia. *Neuropsychology, 8*, 555-562.

Koriat, A. (1997). Monitoring one's own knowiedge dur¬ing study: A cue-utilization approach to judgments of learning. *Journal of Experimental Psychology: General, 126*, 349-370.

Koulack, D„ & Goodenough, D. R. (1976). Dream recall and dream recall failure: An arousal-retrieval model. *Psychological Bulletin, 83*, 975-984.

Kozlowski, L. T., & Bryant, K. J. (1977). Sense of direc-tion, spatial orientation, and cognitive maps. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance, 3*, 590-598.

Kraiger, K., Ford, J. K., & Salaş, E. (1993). Application of cognitive, skill-based, and affectîve tneories of learning outcomes to new methods of training evaluation. *Journal of Applied Psychology, 78*, 311-328.

Kramer, J. J., Nagle, R. J.. & Engle, R. W. (1980). Recent advances in mnemonic sırategy training with mentally retarded persons: Implicaîions for educational practice. *American Journal of Mentol Deficiency, 85*, 306-314.

Kreutzer, M. A., Leonard, C, & Flaveil, J. H. (1975). An mterview study about children's knowledge about memory. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 40*(1).

Kreutzer, M. A., Leonard, C & Flaveil, J. H. (1982). Prospective remembering in children. In U. Neisser (Ed.), *Memory observed* (pp. 343-348). San Francisco: Freeman.

Krug, D., Davis, T. B.. & Glover, J. A. (1990). Massed versus distributed repeated reading: A case of for-getting helping recall? *Journal of Educational Psychology, 82*, 366-371.

Kuhara-Kojima, K., & Hatano, G. (1991). Contribution of content knowledge and learning ability to the learning of facts. *Journal of Educational Psychology, 83*, 253-263.

Kulhavy, R. W., Dyer, H. W., & Silver, L. (1975). The effects of notetaking and test expectancy on the learning of text material. *Journal of Educational Research, 68*, 363-365.

Kulhavy, R. W., Schwartz, N. H„ & Peterson, S. (1986). Workİng memory: The encoding process. In G. D. Phye &T. Andre (Eds.), *Cognitive classroom learning* (pp. 115-140). New York: Acadernic Press.

Kunovich, S. S., & Rashffi, R. G. (1992). Mirror training in three dimensions for dental studems. *Perceptual & Motor Skills, 75*, 923-928.

Kımst-Wilson, W. R.. & Zajonc, R. B. (1980). Affective discrimination of srinıuli that cannot be recognized. *Science, 207*, 557-558.

Kurbaî. M. A„ Shevell, S. K„ & Rips, L. j. (1998). A year's memories: The calendar effect in autobiographical memory. *Memory & Cognition, 26*, 532-552.

Kurtz-Costes, B., Schneider, W., & Rupp, S. (1995). İs there evidence for intraindividual consistency in per¬formance across memory tasks? New evidence on an old question. In F. E. Weinert and W. Schneider (Eds.), *Memory performance and competencİes: Issues in growth and development* (pp. 245-262). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Kvavilashvili, L. (1992). Remembering intentions: A critical revtew of existing experirnental paradigms. *Applied Cognitive Psychology, 6*, 507-524,

Kyllonen, P. C, Tirre, W. C., & Christal, R. E. (1991). Knowledge and processing speed as determinants of associative learning. *Journal of Experimental Psychology: General, 120*, 57-79.

Landauer. T. K. (1969). Reinforcement as consolidation. *Psychological Review, 76*, 82-96.

Landauer, T. K., & Bjork, B. J. (1978). Optimum rehearsa] pattems and name learning. In M. M. Gruneberg, P. E. Morris, & R. N. Sykes (Eds.), *Practical aspects of memory* (pp. 625-632). New York: Acadernic Press.

Landers, S. (1987, December). Aversive device sparks controversy. *APA Monitor*, p. 15.

Landers, S. (1988, June). Skinner joins aversives debate. *APA Monitor*, p. 22,

Lashley, K. S. (1917). The effect of strychnine and caffeine upon rate of learning. *Psychobiology, 1*, 141-170.

Lashley, K. S. (1929). *Brain mechanisms and inteligence*. Chicago: University of Chicago Press (Dover reprint, 1963).

Lashley, K. S. (1951). The problem of serial order in behavior. In L. A. Jeffress (Ed.), *Cerebral Mechanisms in Behavior* (pp. 112-136). New York: Wiley.

Lawton, C. A. (1994). Gender differences in way-finding strategies: Relationship to spatial ability and spatial anxiety. *Sex Roles, 30*, 765-779.

Leaton, R. N., & Buck, R. L. (1971). Habituation of the arousal response in rats. *Journal of Comparative and Physiological Psychology, 75*, 430-434.

Lechner, H. A„ Squire, L. R„ & Byrne, J. H. (1999, March/April). 100 years of consoüdation: Remem¬bering Muller and Pilzecker. *Learning & Memory, 6*, 77-87.

LeDoux, J. E. (2000). Emotion circuits in the brain. *Annual Review of Neuroscience, 23*, 155-184.

Lee, C. L„ & Estes, W. K. (1977). Order and position in primary memory for letter strings. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 16*, 395-416.

Lehner, G. F. (1941). A study of ihe extiıction of uncondilioned reflexes. *Journal of Experimental Psychology, 29*, 435-456.

Lemonick, M. D. (1995, July 24). Einstein slrikes again. *Time*, 55.

Lenehan, M. (1986, April). Four ways to walk a dog. *The Atlantic Monthly*, 35-48, 89-99.

Lenneberg, E. H. (1967). *Biological foundations of language*. New York: Wiley.

Lepper, M. R„ Greene, D., & Nisbett, R. E. (1973). Undermining children's intrinsic interest with extrin- sic rewards: A test of the overjustification hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology, 28*, 129-137.

Levin, H. S., Liîly, M. A., Papanicolaou, A., & Eisenberg, H. M. (1992). Posttraumatic and retrograde amnesia alter closed head injury. In L. Squire & N. Butters (Eds.), *Neuropsychology of memory* (2nd ed.) (pp. 290-308). New York: Guilford Press.

Levin, I. R, & Hinrichs, J. V, (1995). *Experimental psychology: Contemporary methods and applications*. Madison, WI: WCB Brown & Benchmark.

Levin, M. E„ & Levin, J. R. (1990). Scientific mnemonomoes: Method for maxiraizing more ıhan memory. *American Educational Research Journal, 27*, 301-321.

Levine, M., Marchon, I., & Hanley, G. L. (1984). The placement and misplacement of you-are-here maps. *Environment and Behavior, 16*, 139-157.

Lewis, D. J. (1979). Psychobiology of active and inactive memory. *Psychological Bulletin, 86*, 1054-1083.

Lewis, D. J„ & Duncan, C. P. (1958). Expectation and resistance to extinction of a lever-pulling response as a function of percentage of reinforcment and number of acquisition trials. *Journal of Experimental Psychology, 55*, 121-128.

Lieberman, D. A., Mclntosh, D. C, & Thomas, G. V. (1979). Learning when reward is delayed: A marking hypothesis. *Journal of Experimental Psychology: Animal Behavior Processes, 5*, 224-242.

Light, L. L., & Anderson, P. A. (1985). Working memory capacity, age, and memory for discourse. *Journal of Gerontology, 40*, 737-747.

Linden, W. (1981). Exposure treatments for focal phobias. *Archives of General Psychiatry, 38*, 769-775.

Linscheid, T. R. , Iwata, B. A., Ricketts, R, W., Williams, D. E., & Griffin, J. C. (1990). Clinical evaluation of the self-injurious behavior inhibiting system (SIBIS). *Joumal of Applied Behavior Analysis, 23*, 53-78.

Linton, M. (1982). Transformations of memory in everyday life. In U. Neisser (Ed.), *Memory Observed* (pp. 77-91). San Francisco: Freeman.

Litde, A. H., Lipsitt, L. R, & Rovee-Coliier, C. K. (1984). Classical conditioning and retention of the infant's eyelid response: Effects of age and interstimulus interval. *Journal of Experimental Child Psychology, 57*, 512-524.

Littman, R. A., & Manning, H. M. (1954). A methodological study of cigarette brand discrimination. *Journal of Applied Psychology, 38*, 185-190.

Lobb, H., & Hardwick, C. (1976). Eyelid conditioning and intellectual level: Effects of repeated acquisition and extinction. *American Journal of Mental Deficiency, 80*, 423-430.

Locke, J. (1690/1956). *An essay concerning human understanding*. Chicago: Geteway Edition, Henry Regnery.

Locke, J. L., & Fehr, F. S. (1971). Young children's use of the speech code in a recall task. *Journal of Experimental Child Psychology, 10*, 367-373.

Lockhead, G. R., & Crist, W. B. (1980). Making letters disünctive. *Journal of Educational Psychology, 72*, 483-493.

Loftus, E. F. (1979). *Eyewitness testimony.* Cambridge: Harvard University Press.

Loftus, E. F„ & Burns, T. E. (1982). Mental shock can produce retrograde amnesia. *Memory & Cognition, 70*, 318-323.

Loftus, E. F, & Ketcham, K. (1994). *The myth of repressed memory*. New York: St. Martin's Press.

Loftus, E. E, & Loftus, G. R. (1980). On the permancence of stored information in the brain. *American Psychologist, 35*, 409-420.

Loftus, E. F, Loftus, G., & Messo, J. (1987). Some facts about "weapon focus." *Law and Human Behavior, 11*, 55-62.

Loftus, E. F, Miller, D. G., & Burns, H. J. (1978). Semantic integration of verbal information into a visual memory. *Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory, 4*, 19-31.

Loftus, E. F, & Pickrell, J. E. (1995). The formation of false memories. *Psychiatric Annals, 25*, 720-725.

Loftus, E. F, Smith, K. D., Klinger, M. R„ & Fiedler, J. (1992). Memory and mismemory for health events. In J. M. Tanur (Ed.), *Questions about questions* (pp. 102-137). New York: Russell Sage Foundation.

Logan, F. A., & Wagner, A. R. (1962). Direction of change in CS in eyelid conditioning. *Journal of Experimental Psychology, 64*, 325-326.

Logigian, E. L., Kaplan, R. E, & Steere, A. C. (1990). Chronic neurologic manifestatons of Lyme dis-ease. *New England Journal of Medicine, 323*, 1438-1444.

Logue, A. W., Forzano, L. B., & Ackerman, K. T. (1996). Self-control in children: Age, preference for rein- forcer amount and delay, and language abiiity. *Learning and Motivation, 27*, 269-277.

Lord, A. B. (1960). *The singer of tales*. Cambridge: Harvard University Press.

Lubovv, R. E. (1973). Latent inhibition. *Psychological Bulletin, 79*, 398-407.

Lukowiak, K., & Jacklet, J. W. (1972). Habituation and dishabituation: Interactions betvveen peripheral and centrai nervous systems in Apiysia. *Science, 178*, 1306-1308.

Luria, A. R. (1968). *The mind of a mnemonist*. New York: Basic Books.

Lynch, G. (2002). Memory enhancement: The search for meehanisn-based drugs. *Nature Neuroscience (Supplement), 5*, 1035-1038.

Lynch, G„ Larson, J., Staubli, U., Ambros-Ingerson, 1, & Granger, R. (1991). Long-term potentiation and memory operations in cortical networks. In R. G. Wİster & H. J. Weingartner (Eds.), *Perspectives on cognitive neuroscience* (pp. 110-131). New York: Oxford University Press.

Lynch, S., & Yarnell, P. R. (1973). Retrograde amnesia; Delayed forgetting after concussion. *American Journal of Psychology, 86*, 643-645.

MacFadyen, J. T. (1986, October). Educated monkeys help the disabled to help themselves. *Smlthsonian*, 125-132.

Mackintosh, N. J. (1974). *The psychology of animal learning.* New York: Academic Press.

Mackintosh, N. J. (1983). *Conditioning and associative learning*. New York: Oxford University Press.

Madigan, S., & O'Hara, R. (1992). Short-term memory at the turn of the century: Mary Whiton Calkins's memory research. *American Psychologist, 47*, 170-174.

Magnussen, S. et al. (2006). What people believe about memory. *Memory, 14*, 595-613.

Maguire, E. A., Gadian, D. G„ Johnsrude, I. S., Good, C. D., Ashbumer, I, Frackovviak, R. S., & Frith, C. D. (2000). Navigation-related structural change in the hippocampi of taxi drivers. *Proceedings of the National Academy of Science, 97*(8), 4398-1403.

Maguire, E. A., Valentine, E. R., Wilding, I M., & Kapur, N. (2003). Routes to remembering: The brains behind superior memory. *Nature Neuroscience, 6*, 90-95.

Maia, T. V., & Cleeremans, A. (2005). Consciousness: Converging insights from connectionisî modeiing and neuroscience. *Trends in Cognitive Sciences, 9*, 397-404.

Maier, N. R. E, & Schneirla, T. C. (1935). *Principles of animal psychology*. New York: McGravv-Hill.

Maier, S. E, Seligman, M"E. R, & Solomon. R. L. (1969). Pavlovian fear conditioning and leamed helplessness: Effects on escape and avoidance behavior of (a) the CS-US contingency and (b) the independence of the US and vohmtary responding. İn B. A. Campbell & R.M. Church (Eds.), *Punishment and aversive behavior* (pp. 299-342). New York: Appleton, Century, Crofts.

Maier, S. E, Watkins, L. R., & Fleshner, M. (1994). Psychoneuroimmunology: The interface betvveen behavior, brain and immunıty. *American Psychologist, 49*, 1004-1017.

Mandler, G. (1967). Organization and memory. In G. H. Bovver (Ed.), *The psychology of learning and motivation* (Vol. 1, pp. 327-372). New York: Academic Press.

Mandler, G. (1992). Memory, arousal and mood: A theoretical integration. In S.A. Christianson (Ed.), (pp. 93-110). *The handbook of emotion and memory*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Manning, C. A., Hail, J. L„ & Gold, P. E. (1990). Giucose effects on memory and other neuropsychological tests in elderly humans. *Psychological Science, 7*,307-311.

Mantyla, T. (1986). Optimizing cue effectiveness: Recall of 500 and 600 incidentally leamed words. *Journal of Experimental Psychology, Learning, Memory, and Cognition*, 12, 66-71.

Mantyla, T. (2003). Assessing absentmindedness: Prospective memory complaint and impairment in middle-aged adults. *Memory and Cognition, 31*, 15-25.

Manza, L., & Bornstein, R. E (1995). Affective discrimination and the implicit learning process, *Consciousness and Cognition, 4*, 399-409.

Manza, L., & Reber, A. (1997). Representing artificial grammars: Transfer across stimulus forms and modalities. In D. C. Berry (Ed.), *How implicit is implicit learning?* (pp. 73-106). New York: Oxford University Press.

Manza, L., Zizak, D., & Reber, A. S. (1998). Artificial grammar leaming and the mere exposure effect: Emotional preference tasks and the implicit learning process. In M. A. Stadler & P. A. Frensch (Eds.), *Handbook of implicit learning* (pp. 201-222). Thousand Oaks, CA: Sage.

Marks, I. (1977). Phobias and obsessions: Clinical phenom-ena in search of a laboratory model, In J. D. Maser and M, E. P. Seligman (Eds.), *Psychopathology: Experimental models* (pp. 174-213). San Francisco: Freeman.

Marler, P. (1970). A comparative approach to vocal leam¬ing: Song development in white-crowned sparrows. *Journal of Comparative and Physiological Psychology, 71*, 1-25,

Marquis, D. P. (1941). Learning in the neonate: The modification of behavior under three feeding schedules. *Journal of Experimental Psychology, 29*, 263-282.

Marslen-Wilson, W. D., & Teuber, H. t. (1975). Memory for remote events in anterograde amnesia: Recognition of pubiic figures in nevvs photographs. *Neuropsychologia, 13*, 347-352.

Martin, E. (1975). Generation-recognition theory and the encoding specificîty principle. *Psychological Review, 82*, 150-153.

Martin, I., & Levey, A. B. (1987). Learning vvhat vvill happen next: Conditioning, evaluatîon, and cognitive processes, In G. Davey (Ed.), *Cognitive processes and Pavlovian conditioning in humans* (pp. 57-81). Chichester, UK: Wiley.

Martin, M., & Jones, G. V. (1984). Cognitive failures in everyday life. In J. E. Harris & P. E. Morris (Eds.), *Everyday memory, actions and absentmindedness* (pp. 173-190). New York: Academic Press.

Martinetti, R. F. (1989). Sex differences in dream recall and components of imaginal life. *Perceptual and Motor Skills, 69*, 643-649.

Maslow, A. H. (1937). The influence of familiarization on preferences. *Journal of Experimental Psychology, 21*, 162-180.

Masserman, J. (1943). *Behavior and neurosis: An experimental psychoanalytic approach to psy-chobiologic principles*. Chicago: University of Chicago Press,

Mathevvs, A., Richards, A., & Eysenek, M. (1989). Interpretation of homophones related to threat in anxiety states. *Journal of Abnormal Psychology, 98*, 31-34,

Mayer, R. E., & Massa, L. J. (2003). Three facets of visual and verbal leamers: Cognitive abiiity, cogni¬tive style, and learning preference. *Journal of Educational Psychology, 95*, 833-846.

Maylor, E. A., & Rabbitt, P, M. A. (1993). Alcohol, reaction time, and memory: A meta-analysis. *British Journal of Psychology, 84*, 301-317.

McCabe, S. E., Knight, J. R., & Teter, C. J, (2005). Non-medical use of prescription stimulants among US coliege students: Prevalence and correlates from a national survey. *Addiction, 100*, 96-106.

McCarthy, R. A„ & Warrington, E. K, (1988). Evidence for modality-specifîc meaning systems in the brain. *Nature, 334*, 428-430.

McCarthy, R. A., & Warrington, E, K. (1990). *Cognitive neuropsychology: A clinical introduction.* New York: Academic Press.

McClearn, G. E., Johansson, B., Berg, S., Pedersen, N. L., Ahem, R, Petriü, S. A„ & Plomin, R. (1997). Substantial genetic influence on cognitive abilities in twins 80 or more years old. *Science, 276*, 1560-1563.

McClosky, M., Wible, C. G„ & Cohen, N. i. (1988). Is there a special flashbulb memory mechanism? *Journal of Experimental Psychology: General, 117*, 171-181.

McCrae, R. R., & Costa, P. T. (1986). Clinical assessment can benefıt from recent advances İn personality psychology. *American Psychologist, 41*, 1001-1003.

McDonald, R. I, & White, N. M. (1993). A triple disso-ciation of memory systems: Hippocampus, amyg-dala, and dorsal striatum. *Behavioral Neuroscience, 107*, 3-22.

McGaugh, J. L. (1974). ECS: Effects on learning and memory in animals. In M. Fink, S. Kety, J. McGaugh, & T. Williams (Eds.), *Psychobiology of convulsive therapy* (pp. 85-97). New York: Wiley.

McGaugh, J. L. (1991). Neuromodulation and the storage of information: Involvement of the amygdaloid complex. In R. G. Wister & H. J. Weingartner (Eds.), *Perspectives on cognitive neuroscience* (pp. 279-299). New York: Oxford University Press.

McGaugh, J. L. (2000). Memory — A century of consolidation. *Science, 287*, 248-251.

McGeoch, J. A. (1932). Forgetting and the law of disguise. *Psychological Review, 39*, 352-370.

McGuire, W. J. (1961). A multiprocess model for paired associate learning. *Journal of Experimental Psychology, 62*, 335-347.

McKeİthan, K. B., Reitman, J. S., Rueter, H. H., & Hirtle, S, C. (1981). Knowledge organization and skill differences in computer programmers. *Cognitive Psychology, 13*, 307-325.

McLaughlin, J. P., Cicala, G. A., & Pierson, D. K. (1968). Von Restorff effect in rat maze learning. *Journal of Comparative and Physiological Psychology, 66*, 427-431.

McNally, R. J. (1987). Preparedness and phobias: A review. *Psychological Bulletin, 101*, 283-303.

McNamara, J. K„ & Wong, B. (2003). Memory for everyday information in students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 36*, 394-406.

McNaughton, B. L., & Smolensky, P. (1991). Connectionist and neural modeling: Converging in the hippocampus. In R. G. Wister & H. J. Weingartner (Eds.), *Perspectives on cognitive neuroscience* (pp. 93-109). New York: Oxford University Press.

McWeeny, K. H-, Young, A. W., Hay, D. C, & Ellis, A. W. (1987). Putting names to faces. British *Journal of Psychology, 78*, 143-149.

Meacham, J. A., & Kushner, S. (1980). Anxiety, prospec-tive remembering, and performance of planned actions. *Journal of General Psychology, 103*, 203-209.

Means, B., & Loftus, E. F. (1991). When personal history repeats itself: Decomposing memories for recurring events. *Applied Cognitive Psychology, 5*, 297-318.

Medin, D. L. (1974). The comparative study of memory. *Journal of Human Evolution, 3*, 455-463.

Meehl, P. E. (1950). On the circularity of the law of effect. *Psychological Bulletin, 47*, 52-75.

Melcher, J. M., & Schooler, J. W. (1996). The misremembrance of wines past: Verbal and perceptual expertise differentiaily mediate verbal overshadowing of taste memory. *Journal of Memory and Language, 35*, 231-245.

Melton, A. W. (1963). Implications of short-term memory for a general theory of memory. *Journal of Verbal learning and Verbal Behavior, 2*, 1-21.

Menzel, E. W. (1973). Chimpanzee spatial memory organization. *Science, 182*, 943-945.

Merzenİch, M. M., Jenkins, W. M., Wüliarn, M., Johnston, P, Schreiner, C, Miller, S. L., & Tallal, P. (1996). Temporal processing deficits of language-learning impaired children ameliorated by training. *Science, 277*, 77-81.

Midkiff, E. E., & Bernstein, I. L. (1985). Targets of learned food aversions in humans. *Physiology and Behavior, 34*, 839-841.

Miller, G. A. (1956). The magical number seven plus-or-minus two: Some limits of our capacity for proccessing information. *Psychological Review, 63*, 81-97.

Miller, L. C, Barrett, C. L„ & Hampe, E. (1974). Phobias of childhood in a prescientifıc era, In A. Davis (Ed.), *Child personality and psychopathology: Current topics* (pp. 89-134). NewYork: Wiley.

Miller, M. E., Adesso, V. J., Fleming, J. P, Gino, A., & Lauerman, R. (1978), Effects of alcohol on the storage and retrievai processes of heavy social drinkers. *Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory, 4*, 246-255.

Miller, N. E. (1935). A reply to "sign-gestalt or condi-tioned reflex?" *Psychological Review, 42*, 280-292.

Miller, N. E. (1948). Theory and experiment relating psychoanalytic displacement to stimulus-response generalization. *Journal of Abnormal and Social Psychology, 43*, 155-178.

Miller, N. E. (1959). Liberalization of basic S-R concepts: Extensions to confüct behavior, motivation, and social learning. In S. Koch (Ed.), *Psychology: A study of a science* (Vol. 2, pp. 196-292). New York: McGraw-Hill.

Miller, N. E. (1985). The value of behavioral research on animals. *American Psychologist, 40*, 423-440.

Miller, N. E-, & Dollard, J, (1941). *Social learning and imitation*. New Haven, CT: Yale University Press.

Miller, R. R., Barnet, RTC, & Grahame, N. J. (1995). Assessment of the Rescorla-Wagner model. *Psychological Bulletin, 117*, 363-386.

Miller, R. R., & Springer, A. D. (1973). Amnesia, consolidatîon, and retrieval. *Psychological Review, 80*, 69-79.

Mineka, S. (1979). The role of fear in theories of avoidance learning, flooding, and extinction. *Psychological Bulletin, 86*, 985-1010.

Mineka, S., & Zinbarg, R. (2006). A contemporary learning theory perspeetive on the etiology of anxiety disorders. *American Psychologist, 61*, 10-26.

Mishkin, M., & Appenzeller, T. (1987, June). The anatomy of memory. *Scientific American, 256* (6), 80-89.

Modigliani, V„ & Hedges, D. G. (1987). Distributed rehearsals and the primacy effect in single-trial free recall. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition, 13*, 426-436.

Morris, C. D., Bransford, J. D., & Franks, J. J. (1977). Levels of processing versus transfer appropriate processing. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 16*, 519-533

Morris, P. E., & Fritz, C. O. (2000), The name game: Using retrievai praetice to improve the learning of names. *Journal of Experimental Psychology: Applied, 6*, 124-129.

Morris, P. E., Tweedy, M„ & Gruneberg, M. M. (1985). Interest, knowledge and the memorising of soccer scores. *British Journal of Psychology, 76*, 415-425.

Morris, R. G. M. (1981). Spatial localization does not require the presence of local cues. *Learning and Motivation, 12*, 239-260.

Morton, J. (1967). A singular lack of incidental learning. Nature, 215, 203-204,

Mow rer, H, O. (1947). On the dual nature of learning: A reinterpretation of "conditioning" and "problem solving." *Harvard Educational Review, 17*, 102-148.

Muller, G. E., & Pilzecker, A. (1900). Experimentalle Beitrage zur Lehre vom Gedachtnis. *Zeitschrift fur Psychologie, 1*, 1-300.

Mynatt, C. R., & Doherty, M, E. (1999). *Understanding human behavior*. Boston: Allyn & Bacon.

Mystkowski, J. L., Mineka, S., Vernon, L. L., & Zinbarg, R. E. (2003). Changes in caffeine state enhance return of fear in spider phobia. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 71*, 243-250.

Naus, M. J., Ornstein, P. A., & Aivano, S. (1977). Developmental changes in memory: The effects of processing time and rehearsal instructİons. *Journal of Experimental Child Psychology, 23*, 237-251.

Naveh-Benjamin, M. (1991). A comparison of training programs intended for different types of test-anxious students: Purther support for an information processing model. *Journal of Educational Psychology, 83*, 134-139.

Naveh-Benjamin, M„ & Ayres, T. J. (1986). Digit span, reading rate, and linguistic relativity. *Quarterly Journal of Experimental Psychology: Human Experimental Psychology, 38A*, 739-751.

Neath, I., Surprenant, A. M., & Crosvder, R. G. (1993). The context-dependent stimııhıs-suffix effect. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition, 19*, 698-703.

Neely, J. H. (1989). £xperimental dissociations and the episodic/semantic memory distinetion. In H. L. Roediger & F, I. M. Craik (Eds.), *Varieties of memory and consciousness: Essays in honor of Endel Tulving* (pp. 229-270), Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Neisser, U. (1967). *Cognitive psychology*. New York: Appleton, Century, Crofts.

Neisser, U. (1978). Memory: What are the important questions. İn M. M. Gruneberg, P. E. Morris, & R. N. Sykes (Eds.), *Practicai aspects of memory* (pp. 3-24). New York: Academic Press. (Reprinted in Neisser, 1982).

Neisser, U, (1982). Snapshots or benehmarks. In U. Neisser (Ed.), *Memory observed* (pp, 43-48). San Francisco: Freeman.

Nelson, C. A. (1995). The ontogeny of human memory: A cognitive neuroscience approach. *Developmental Psychology, 31*, 723-738.

Nelson, D. L., & Schreiber, T. A. (1992). Word conerete-ness and word strueture as independent determi-nants of recall. *Journal of Memory and Language, 31*, 237-260.

Nelson, T. O. (1976). Reinforcement and human memory. In W. K. Estes (Ed.), *Handbook of learning and cognitive processes* (Vol. 3, pp. 207-246). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Nelson, T. O. (1978). Detecdng smaü amounts of infor¬mation in memory: Savings for nonrecognized items. *Journal of Experİmental Psychology: Human Learning and Memory, 4*, 453-468.

Nelson, T. O., & Gerler, D. (1984). Accuracy of feeling-of-knowing judgments for predieting perceptual identifîcation and relearning. *Journal of Experimental Psychology: General, 113*, 282-300.

Nelson, T, O., & Leonesio, R. J. (1988). Allocadon of self-paced study time and the "labor-in-vain effect." *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition, 14*, 676-686.

Nemiah, J. C. (1979), Dissociative amnesia. In J. H. Kihlstom & F. J. Evans (Eds.), *Functional disorders of memory* (pp. 303-323). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Neumann, D. L., Lipp, O. V., & Siddle, D. A. T. (1997). Conditioned inhibition of autonomic Pavlovian conditioning in humans. *Biological Psychology, 46*, 223-233.

Neuringer, A., Komell, N., & Olaf, M- (2001). Stability and variability in extinction. *Journal of Experimental Psychology: Animal Behavior Processes, 27*, 79-94.

Nevveli, A., & Rosenbioom., P. S. (1981). Mechanisms of skili acquisition and the law of practice. In J. R. Anderson (Ed.), *Cognitive skills and their acauisition* (pp. 1-55). Hilllsdale, NL: Erlbaum.

Ngaosuvan, L., & Mantyla, T. (2005). Rewarded memory: Dissociations betwen self-rated motivation and memory performance. *Scandinavian Journal of Psychology, 46*, 323-330.

Nickerson, R. S., & Adams, M. J. (1979). Long-term memory for a common object. *Cognitive Psychology, 11*, 287-307.

Niederehe, G. (1991). Depression and memory impairment in the aged. In L. Poon (Ed.), *Handbook for clinical memory assessessment of older adults* (pp. 226-237). Washington, DC: American Psychological Association.

Nigro, G., & Neisser, U. (1983). Point of view in personal memories. *Cognitive Psychology, 75*, 467-482.

Nilsson, L. (1987). Motivated forgetüng: Dissociation betvveen performance data and subjective reports. *Psychological Research, 49*, 183-188.

Nissen, M. J., & Bullemer, P. (1987). Attentional requirements of learning: Evidence from performance measures. *Cognitive Psychology, 19*, 1-32.

Noice, H., & Noice, T. (1997). *The nature of expertise in professional aeting: A cognitive view*. Mahvvah, NJ: Erlbaum.

Noice, H., & Noice, T. (2006). What studies of actors and aeting can îell us abotıt memory and cognitive funetioning. *Current Directions in Psychological Science, 15*, 14-18.

Nolan, J. (2001, March). Memento mori. *Esguire, 135*(3), 186.

Norman, D. A. (1981). The categorization of action slips. *Psychological Review, 88*, 1-15.

Norman, G. R., Brooks, L. R., & Ailen, S. W. (1989). Recall by expert medical praetioners and novices as a record of processing attention. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition, 15*, 1166-1174.

Nyberg, L., Cabeza, R., & Tulving, E. (1996). PET studies of encoding and retrieval: The HERA model. *Psychonomic Bulletin & Review, 3*, 135-148.

O'Conner, N., & Hermelin, B. (1989). The memory strac-ture of autistic idiot-savant mnemonists. *British Journal of Psychology, 80*, 97-111.

Oerter, R. (2003). Biological and psychological correlates of exceptional performance and development. *Annals of the New York Academy of Sciences, 999*, 451-460.

Ogden, J. A. & Corkin, S. (1991). Memories of H. M. In W. C. Abraham, M. C. Corballis, & K. G. White

(Eds.), *Memory mechanisms* (pp. 195-215). Hilllsdale. NJ: Erlbaum.

Ohman. A., Fredrikson, M., Hugdahl, K„ & Rimmo, P. (1976). The premİse of equipotentiality in human classical conditioning: Conditİoned electrodermal responses to potentially phobic stimuli. *Journal of Experimental Psychology: General, 105*, 313-337.

Ohman, A., & Mineka, S. (2001). Fears, phobias, and preparedness: Tovvard an evolved modüle of fear and fear learning. *Psychological Review, 108*, 483-522.

Olds, J., & Milner, P (1954). Positive reinforcement produced by electrical stimulation of septal area and other regions of rat brain. *Journal of Comparative and Physiological Psychology, 47*, 419-427.

Olson, G. M. (1976). An information-processing analysis of visual memory and habituation in infants. In T. J. Tighe & R. N. Leaton (Eds.), *Habituation: Perspectives from child development, animal behavior, and neurophysiology* (pp. 239-277). Hilllsdale, NJ: Erlbaum.

Olton, D. S. (1977, June). Spatial memory. *Scientific American, 236*, 82-98.

Olton, D. S. (1978). Characteristics of spatial memory. In S. H. Hulse, H. Fowler, & W. K. Honig (Eds.), *Cognitive processes in animal behavior* (pp. 341-374). Hilllsdale, NJ: Erlbaum.

Olton, D. S. (1979). Mazes, maps, and memory. *American Psychologist, 34*, 583-596.

Olton, D. S., Collison, C, & Werz, M. A. (1977). Spatial memory and radial arm maze performance in rats. *Learning and Motivation, 8*, 289-314.

Olton, D. S., & Samuelson, R. J. (1976). Rememberancc of places passed: Spatial memory in rats. *Journal of Experimental Psychology: Animal Behavior Processes, 2*, 97-116.

Ornstein, P. A., Naus, M. J„ & Liberty, C. (1975). Rehearsal and organizational processes in children's memory. *Child Development, 46*, 818-830.

Ornstein, P. A., Naus, M. J., & Stone, B. P. (1977). Rehearsal training and developmental differences in memory. *Developmental Psychology, 13*, 15-24.

Orr, S. P, Metzger, L. J., Lasko, N. B., Mackiin, M. L., Peri, T., & Pitman, R. K. (2000). De novo conditioning in trauma-exposed individuals with and without posttraumatic stress disorder. *Journal of Abnormal Psychology, 109*, 290-298.

Osgood, C. E. (1953). *Method and theory in experimental psychology*. New York: Oxford University Press.

Overman, W. H., Pate, B. J., Moore, K., & Peuster, A. (1996). Ontogeny of place learning in chüdren as measured in the radial arm maze, Morris search task, and the open fİeld task. *Behavioral Neuroscience, 110*, 1205-1228.

Paivio, A. (1969). Menafi imagery in associative learning and memory. *Psychological Review, 76*, 241-262.

Papini, M. R., & Bitterman. M. E. (1990). The role ofeon tingeney in classical conditioning. *Psychological Review, 97*, 396-403.

Papka, M., Ivy, R. B„ & Woodruff-Pak, D. S. (1997). Eyeblink classical conditioning and awareness revisited. *Psychological Science, 8*, 404-408.

Park, D. C, Smith, A. D., & Cavanaugh, J. C. (1990). Metamemories of memory researehers. *Memory and Cognition, 18*, 321-327.

Park, S., Holzman, P. S., & Goldman-Rakic, P. S. (1995). Spatial working memory deficits in the retadves of schizophrenic patients. *Archives of General Psychiatry, 52*, 821-828.

Parker, E. S.. Cahili, L.. & McGaugh, I. L. (2006). A case of unusual autobiographical memory, *Neurocase, 12*, 35-49.

Parkin, A. J., & Streete, S. (1988). Implicit and exp!icit memory in young chüdren and adults. *British Journal of Psychology, 79*, 361-369.

Pashler, H., Rohrer, D., Cepeda, N. J., & Carpenter, S. K. (2007). Enhancing learning and retarding forgetting: Choices and consequences. *Psychonomic Bulletin & Review, 14*, 187-193.

Paul, G. L. (1967). Insight vs. desensitization in psychofherapy two years after termination. *Journal of Consulting Psychology, 31*, 333-348.

Pavlov, I. P. (1927/1960). *Conditioned reflexes* (G. V. Anrep, Trans.) (Dover reprint, 1960.

Pearce, J. M. (1997). *Animal learning and cognition: An introduction* (2nd ed.). East Sussex, UK: Psychology Press.

Pearce, S. A-, Isherwood, S., Hrouda, D., Richardson, P H., Erskine, A., & Skinner, J. (1990). Memory and pain: Tests of mood congruity and state dependent learning in experimentally induced and clinical pain. *Pain, 43*, 187-193.

Peckstein, L. A., & Brovvn, F. D, (1939). An experimental anaiysis of the alteged criteria of insight learn¬ng. *Journal of Educational Psychology, 30*,38-52.

Penfield, W. (1955). The permanent record of the stream of consciousness. Proceedings of the 14th International Congress of Psychologists. *Acta Psychologica, 11*, 46-69. (Reprinted in T. K. Landauer, Readings in physiological psvchology. New York: McGraw~Hill, 1967.)

Penfield, W., & Jasper, H. (1954). *Epilepsy and the functional anatomy of the human brain*. Boston: Little, Brown.

Penfield, W., & Rasmussen, T. (1950). *The cerebral cortex of man*. New York: MacMillan

Perfetti, C. A., & Lesgold, A. M. (1979). Coding andcomprehension in skiited reading and implications for reading irıstruetion. In L. B Resnick & P. A. Weaver (Eds.), *Theory and practice of early reading* (pp. 57-84). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Perkins, C. C. (1968). An anaiysis of the coneept of rein¬forcement. Psychological Review, 75, 155-172.

Perlmutter, M. (1978). What is memory aging the aging of? *Developmental Psychology, 14*, 330-345.

Perrot-Sinal, T. S., Kostenuik, M, A., Ossenkopp, K. P, & Kavaliers, M. (1996). Sex differences in performance in the Morris vvater maze and the effects of initial hidden platform training. *Behavioral Neuroscience, 110*, 1309-1320.

Peterson, L. R„ Hiiiner, K., & Saltzman, D. (1962). Time betvveen pairings and short-term retention. *Journal of Experimental Psychology, 64*, 550-551.

Peterson, L. R„ & Peterson, M. 1 (1959). Short-term retention of individual items. *Journal of Experimental Psychology, 58*, 193-198.

Petri, H. L., & Mishkin, M. (1994). Behaviorism, cogni-tivism and the neurpsychology of memory. *American Sciemist, 82*, 30-37.

Petros, T. V., Beckvvith, B. E., & Anderson, M. (1990). Individual differences in the effects of time of day and passage difficulty on prose memory in adults. *British Journal of Psychology, 81*, 63-72.

Pezdek, K., Whetstone, T., Reynolds, K., Askari, N., & Dougherty, T. (1989). Memory for real-world scenes: The role of consisteney with shema expectation. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition, 15*, 587-595.

Pillemer, D. B„ Goidsmith, L. R., Panter, A. T.. & White, S. H. (1988). Very long-term memories of the first year in coilege. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition, 14*, 709-715.

Pillsbury, W. B., & Sylvester, A. (1940). Retroactive and proactive inhibition in immediate memory. *Journal of Experimental Psychology, 27*, 532-545.

Pinker, S. (1994). *The language instinet*. New York: Morrovv.

Pintrich, P. R., & DeGroot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology, 82*, 33-40.

Pitman, R. K., Sanders, K. M., Zusman, R. M., Healy, A. R., Lasko, N. B., Cahili, L-, & Orr, S. P. (2002). Pilot study of secondary prevention of posttraumatic stress disorder with propranolol. *Biological Psychiatry, 51*, 189-192.

Pleskacheva, M. G., Wolfer, D. P., Nikolenko, D. L., Scheffrahn, H., DeH'Omo, G., & Lipp, H. P. (2000). Hippocampal mossy fibers and swimming navigation learning in two vole species occupying different habitiats. *Hippocampus, 10*, 17-30.

Pliner, O. (1982). The effects of mere exposure on liking for edible substances. *Appetite, 3*, 283-290.

Plous, S. (1996). Attitudes toward the use of animals in psychological research and education: Results from a national siirvey of psychology majors. *Psychological Science, 7*, 352-358.

Polsky, R. (2000). Can aggression in dogs be eiicited through the use of electronic pet containment Systems? *Journal of Applied Animal Welfare Science, 3*, 345-357.

Powers, R. (2006). *The echo maker*. New York: Farrar, Straus & Giroux.,

Powers, R. B., & Osborne, J. G. (1976). *Fundamentals of behavior*. St. Paul, MN: West Publishing.

Premack, D. (1962). Reversibiiity of the reinforcement relation. *Science, 136*, 235-237.

Premack, D. (1965). Reinforcement theory. în D. Levineb(Ed.), *Nebraska symposium on motvation* (pp. 123-180). Lincoln: University of Nebraska Press.

Pressley, M., Levin, J. R., Hail, J. W., Miller, G. E., & Berry, J. K. (1980). The keyword method and foreign word acquisition. *Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory, 6*, 163-173.

Pressley, M., & Dennis-Rounds, I. (1980). Transfer of a mnemonic keyword strategy at two age levels. *Journal of Educational Psychology, 72*, 575-582.

Pressley, M., & Ghaîala, E. S. (1989). Metacognitive benefıts of taking a test for children and young adolescents. *Journal of Experimental Child Psychology, 47*, 430-450.

Pressley, M., Levin, J, R., & Ghataia, E. S. (1988). Strategy comparison opportunities promote long-term strategy use. *Contemporary Educational Psychology, 13*, 157-168.

Pressley, M., McDaniel, M. A., Turnure, J. E., Wood, E., & Ahmad, M. (1987). Generation and precisionof elaboration: Effects on intentional and incidental learning. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cogniüon, 13*,291-300.

Rachman, S., & Lopatka, C. (1988). Retum of fear: Underlearning and overlearning. *Behaviour Research and Therapy, 26*,99-104.

Rahhal, T. A-, Hasher, L., & Colcombe, S. J. (2001). Instructional manipulations and age differences in memory: Now you see them and now you don't. *Psychology and Aging, 16*, 697-706.

Raichle, M. E. (1994). Images of the mind: Studies with modern imaging techniques. *Annual Review of Psychology, 45*, 333-356.

Rajaram, S., & Roediger, H. L. (1993). Dİrect comparison of four implicit memory tests. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cogniüon, 19*, 765-776.

Rampon, C, Tang, Y-P., Goodhouse, J„ Shimizu, E., Kyin, M., & Tsien, J. Z. (2000). Enrichment induces struc-tural changes and recovery from nonspatial memory deficits in CAI NMDARl-knockout mice. *Nature Neuroscience, 3*, 238-244.

Rand, G„ & Wapner, S. (1967). Postural states as a factor in memory. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 6*, 268-271.

Ratliff, E. (July 2, 2006). Dejâ vu, again and again. *New York Times Magazine*, 39-43.

Rauscher, F. H., Shaw, G. L„ & Ky, K. N. (1993). Music and spatial task performance. Nature, 365, 611.

Reason, J. T. (1984). Absent-mindedness and cognitive control. In J. E. Harris & P. E. Morris (Eds.), *Everyday memory, actions and absent-mindedness* (pp. 113-132). NewYork: Acadernic Press.

Reason, J. T. (1990). *Human error*. Cambridge: Cambridge University Press.

Reason, J. T. (1993). Self-report questionnaires in cognitive psychology: Have they delivered the goods? In A. Baddeley & L. Weiskrantz (Eds.), *Attentİon: Selecüon, awareness, and control: A tribute to Donald Broadbent* (pp. 406-423). Oxford: Clarendon Press.

Reason, J. T., & Lucas, D. (1984). Using cognitive diaries to investigate naturaily occurring memory blocks. In J. E. Harris & P. E. Morris (Eds.), *Everyday memory, actions and absent-mindedness* (pp. 53-70). New York: Acadernic Press.

Reber, A. S. (1967). Implicit learning of artificial grammar. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 6,* 855-863.

Reber, A. S. (1976). Implicit learning of synthetic languages: The role of instructional set. *Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory, 2*, 88-94.

Reber, A. S. (1993). *Implicit learning and tacit knowledge: An essay on the cognitive unconscious*. New York: Oxford University Press.

Reber, R., Winkielmanm, R, & Schwartz, N. (1998), Effects of perceptual fluency on affecdve judge-ments. *Psychological Science, 9*, 45-48.

Reed, G. (1979), Everyday anomalies of recall and recognition. In J. F. Kihlstrom & F. J. Evans (Eds.), *Functional disorders of'memory* (pp. 1-28). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Reed, P. (2001). Human response rates and causality judgments on schedules of reinforcement. *Learning and Motivation, 32*, 332-348.

Reeves, R. R., & Bullen, J. A. (1995). Mnemonics for ten DSM-IV disorders. *Joumal of Nervous and Mental Disease, 183*, 550-551.

Reiser, B. J., Black, J. B., & Kalamarides, P. (1986). Strategic memory search processes. In D. C. Rubin (Ed.), *Autobiographical memory* (pp, 100-12İ). Cambridge: Cambridge University Press.

Rescorla, R. A. (1967). Paviovian conditioning and its proper control procedures. *Psychological Review, 74*, 71-80.

Rescorla, R. A. (1987). A Paviovian analysis of goal dîrected behavior. *American Psychologist, 42*, 119-129.

Rescorla, R. A. (1988). Paviovian conditioning: It's not what you think it is. *American Psychologist, 43*, 151-161.

Rescorla, R. A., & Wagner, A. R. (1972). A theory of Paviovian conditioning: Variations in the effective-ness of reinforcement and nonreinforcement. In A. H. Black & W. E Prokasy (Eds.), *Classical con- ditioning II* (pp. 64-99). New York: Appleton, Century, Crofts.

Restle, F. (1957). Discrimination of cues in mazes: A resolution of the "place-vs.-response" question. *Psychological Review, 64*, 217-228.

Revelle, W., Humphreys, M. S., Simon, L., & Giililand, K. (1980). The interactive effect of personality, time of day, and caffeine: A test of the arousal model. *Journal of Experİmental Psychology: General, 109*, 1-31.

Revusky, S., Coombes, S., & Pohl, R. W. (1982). US pre-exposure: Effects on tlavor aversions produced by pairing a poisoned partner with ingestion. *Animal Learning & Behavior, 10*, 83-90.

Riahi-Belkaouİ, A. (1986). *The learning curve: A management accounting tool.* Wesîport, CT: Quorum Books.

Richardson, R., Guanowsky, V., Ahlers, S. T., & Riccio, D. D. (1984). Role of body temperature İn the onset of, and recovery from, hypothermia-induced anterograde amnesia. *Physiological Psychology, 12*, 125-132.

Risley, T. R. (1968). The effects and side effects of the use of punishment with an autistic child. *Journal of Applied Behavior Analysis, 1*, 21-34.

Rivlin, G. (2004, May 9). Bet on it. *New York Times Magazine*, 42-47, 74, 80, 81.

Robbins, L. C. (1963). The accuracy of parental recall of aspects of child development and of child rearing practices. *Journal of Abnormal and Social Psychology, 56*, 261-270.

Robinson, K. J., & Roediger, H. L. (1997). Associative processes in false recall and false recognition. *Psychological Science, 8*, 231-237.

Rodda, M., & Grove, C. (1987). *Language, cognition and deafness*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Roediger, H. L., III. (1973). Inhibİtion in recall from cueing with recall targets. *Joumal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 12*, 644-657.

Roediger, H. L„ 111. (1980). The effectiveness of four mnemonics in ordering recall. *Joumal of Experimen-tal Psychology: Human Learning and Memory, 6,* 558-568.

Roediger, H. L., £11. (1990). implicit memory: Retention without remembering. *American Psychologist, 45*, 1043-1056.

Roediger, H. L., III, & Karpicke, J. D. (2006). Test-enhanced learning. *Psychological Science, 17*, 249-255.

Roediger, H. L., III, & McDermott, K. B. (1995). Creating false memories: Remembering words not presented in lists. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition, 21*, 803-814.

Roediger, H. L., III, & McDermott, K. B, (2000). Tricks of memory. *Current Directions in Psychological Science, 9*, 123-127.

Roediger, H. L., III, Stellon, C. C, &Tulving, E. (1977). Inhibİtion from part-list cues and rate of recall. *Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory, 3*, 174-188.

Roediger, H. L„ III, & Thorpe, L. A. (1978). The role of recall time in producing hypermnesia. *Memory & Cognition, 6*, 296-305.

Rogers, L. (1989, September). Home, sweet-smelling home. *Natural History*, 61-66.

Rogoff, B., & Chavajay, P. (1995). Whafs become of research on the cultural basis of cognitive development. *American Psychologist, 50*, 859-877.

Roitblat, H. L., Penner, R. H., & Nachtİgall, P. E. (1990). Matching-to-sample by an echolocating dolphin. *Journal of Experimental Psychology: Animal Behavior Processes, 16*, 85-95.

Rolls, B, J. (1990). The role of sensory-specifıc satiety in food intake and selectton. In E. D. Capaldi & T. L. Powley (Eds.), *Taste, experience, and feding* (pp. 197-209). Washington, DC: American Psychological Association.

Rose, S. (1992). *The making of memory.* New York: Doubleday.

Ross, M., & Holmberg, D. (1990). Recounting the past: Gender differences in the recall of events in the his¬tory of a close relationship. In M. P. Zanna & J. M. Olson (Eds.), *Self-İnference processes* (pp. 135-152). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Roth, S., & Cohen, L. J. (1986). Approach, avoidance, and coping with stress. *American Psychologist, 41*, 813-819.

Rothbaum, B. O., Anderson, P, Zimand, E., Hodges, L., Lang, D., & Wilson, J. (2006). Virtual reality expo~ sure therapy and Standard (in vivo) exposure therapy in the treatment of fear of flying. *Behavior Therapy, 37*, 80-90.

Rotter, J. B. (1990). Internal versus external control of reinforcement: A case history of a variable. *American Psychologist, 45*, 489-493.

Rovee, C. K„ & Rovee, D. T. (1969). Conjugate reinforcement of infant exploratory behavior. *Journal of Experimental Child Psychology, 8*, 33-39.

Rovee-Collier, C. K., Sullivan, M. W., Enright, M., Lucas, D., & Fagan, J. W. (1980). Reactivation of infant memory. *Science, 208*, 1159-1162.

Royer, J. M. (1986). Designing instruction to produce understanding. İn G. D. Phye & T. Andre (Eds.), *Cognitive classroom learning* (pp. 83-113). New York: Academic Press.

Rozin, P, & Kalat, J. W. (1971). Specifıc hımgers and poi-son avoidance as adaptive specializations of learning. *Psychological Review, 78*, 459-486.

Rozin, P., Wrseniewski, A., & Bymes, D. (1998). The elusiveness of evaluative conditioning. *Learning and Motivation, 29*, 397-415.

Rubin, D. C. (1977). Very long-term memory for prose and verse. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 16*, 611-621.

Rubin, D. G-, & Friendly, M. (1986). Predicting which words get recalled: Measures of free recall, avail-ability, goodness, emotionality, and pronounciability for 925 nouns. *Memory & Cognition, 14*, 79-94.

Rundus, D. (1971). Analysis of rehearsal processes in free recall. *Journal of Experimental Psychology, 89*, 63-77.

Ryan, E. B. (1992). Beliefs about memory changes across the adult life span. *Journal of Gerontology: Psychological Sciences, 47*, 41-46.

Ryan, J. D., Althoff, R. R., Whitlow, S., & Cohen, N. J. (2000). Amnesia is a deficit in relational memory. *Psychological Science, 11*, 454-461.

Sachs, J. S. (1967). Recognition memory for syntactic and semantic aspects of connected discourse. *Perception & Psychophysics, 2*, 437-442.

Sachs, O, (1985). *The man who mistook his wife for a hat.* New York: Summit Books.

Sahakian, B., & Morein-Zamir, S. (2007). Professor's little helper. *Nature, 450*, 1157-1159.

Saint-Cyr, J. A., & Taylor, A. E. (1992). The mobiliza tion of procedural learning: The "key signature" of the basal ganglia. In L. R. Squire & N. Butter (Eds.), *Neuropsychology of memory* (2nd ed., pp. 188-202). New York: Guilford Press.

Salmon, K., Price, M., & Pereira, J. K, (2002). Factors associated with young children's long-term recall of an invasive medical procedure: A preliminary investİgation. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics, 23*, 347-352.

Salthouse, T, A. (1994). The aging of working memory. *Neuropsychology, 8*, 535-543.

Saufley, W. H., Otaka, S. R„ & Bavaresco, J. L. (1985). Context effects: Classroom tests and contest independence. *Memory & Cognition, 13*, 522-528.

Schacter, D. L. (1983) Amnesia observed: Remembering and forgetting in a natural environment. *Journal of Abnormal Psychology, 92*, 236-242.

Schacter, D. L. (1996). *Searching for memory*. New York: Basic Books.

Schacter, D. L., Chiu, C.Y P., & Ochsner, K. N. (1993). Implicit memory: A selective review. *Annual Review of Neuroscience, 16*, 159-182.

Schacter, D. L., Verfaellie, M., & Pradere, D. (1996). The neuropsychology of memory iliusions: False recall and recognition in amnesic patients. *Journal of Memory and Language, 35*, 319-334.

Schacter, D. L., Wang, P. L., Tulving, E., & Freedman, M. (1982). Functional retrograde amnesia: A quantitative case study. *Neuropsychologia, 20*, 523-532.

Scheier, M. F., & Carver, C. S. (1993). On the power of positive thinking: The benefıts of being optimistic. *Current Directions İn Psychological Science, 2*, 26-30.

Schendel, J. D., & Hagman, J. D. (1982). On stıstain-ing procedural skills över a prolonged retention interval. *Journal of Applied Psychology, 67*, 605-610.

Schiiling, R. E, & Weaver, G. E. (1983). Effects of extraneous verbal information on memory for telephone numbers. *Journal of Applied Psychology, 68*, 559-564.

Schmidt, R. A., & Bjork, R. A. (1992). New conceptualizations of practice: Common principles in three paradigms suggest new concepts for training. *Psychological Science, 3*, 207-217.

Schmidt, R. A., Young, D. E., Swinnen, S., & Shapiro, D. C. (1989). Summary knowledge of results for skill acquisition: Support for the guidance hypothesis. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition, 15*, 352-359.

Schneider, V. I., Healy, A. E, & Bourne, L. E., Jr. (2002). What is learned under diffıcult conditions is hard to forget: Contextual interference effects in foreign vocabulary acquisition, retention, and transfer. *Journal of Memory and Language, 46*, 419-440.

Schneiderman, N., Fuentes, I„ & Gormezano, I. (1962). Acquisition and extinction of the classically condi-tioned eyeüd response in the albino rabbit. *Science, 136*, 650-652.

Schooler, J. W„ Ryan, R. S., & Reder, L. (1996). The costs and benefits of verbaily rehearsing memory for faces. In D. Herrmann, C. McEvoy, C. Hertzog, P. Hertel, & M. K. Johnson (Eds.), *Basic and applied memory research* (Vol. 2., pp. 51-65). Mahwan, NJ: Erlbaum.

Schramke,C. J.,&Bauer. R. M. (1997). State-dependent learning in older and younger adults. *Psvchology and Aging, 72*, 255-262.

Schultz, D. P, & Schultz, S. E. (1996). *A history of modem psychology* (6th ed.). Fort Worth. TX: Harcourt Brace & Company.

Schwartz, B. L. (1999). Sparkling at the end of the tongue: The etiology of tip-of-the-tongue phenomenology. *Psychonomic Bulletin & Review, 6*, 379-393.

Schvvartz, B. L„ & Hashtroudi, S. (1991). Priming is independent of skill learning. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition, 17*, 1177-1187.

Schwartz, B. N. (1978). Psychology of learning and behavior. NewYork: Norton. Schwartz, G. E. (1975). Biofeedback, self-regulation, and the patterning of physiological responses. *American Scientist, 63*, 314-324.

Scoville, W, B., & Milner, B. (1957). Loss of recent memory after bilateral hippocampal lesions. *Journal of Neurology, Neurosurgery and Psychiatry, 20*, 11-19.

Scrivener, E., & Safer, M. A. (1988). Eyewitnesses show hyperamnesia for details about a violent event. *Journal of Applied Psychology, 73*, 371-377.

Seamon et al. (2002). Are false memories more diffıcult to forget than accurate memories? The effect of retention interval on recall and recognition. *Memory and Cognition, 30*, 1054-1064.

Sears, S. E, Jr., Kovacs, A. R, Azzarello, L., Larsen, K., & Conti, J. B. (2004). Innovations in health psychology: The psychosociaî care of adults with implantable cardloverter defibrillators. *Professional Psychology: Research and Practice, 35*, 520-526.

Sehulster, J. R. (1989). Content and temporal structure of autobiographical knowledge: Remembering twenty-fıve seasons of the Metropolitan Opera. *Memory & Cognition, 17*, 590-606.

Seligman, M. E. P, (1970). On the generality of the laws of learning. *Psychological Review, 77*, 406-418.

Seligman, M. E. P. (1972). Phobias and preparedness. In M. E. P. Seligman & J. L. Hager (Eds.), *Biological boundaries of learning* (pp. 451-462). New York: Appleton, Century, Crofts.

Seligman, M. E. P. (1975). *Helplessness: On depression, development, and death.* San Francisco: Freeman.

Seligman, M. E. P, & Johnson, J. C. (1973). A cognitive theory of avoidance learning. In E J. McGuigan & D. B. Lumsden (Eds.), *Contemporary approaches to conditioning and learning* (pp. 69-110). Washington, DC: Winston.

Seligman, M. E. P, Maier, S. E, & Geer, J. H. (1968). Alleviation of learned helplessness in the dog. *Journal of Abnormal Psychology, 73*, 256-262.

Semb, G. B„ Ellis, J. A„ & Araujo, J. (1993). Long-term memory for knowledge learned in school. *Journal of Educational Psychology, 85*, 305-316.

Seymour, B„ Singer, T, & Dolan, R. (2007). The neurobi-oiogy of punishment. Nature reviews: *Neuroscience, 8*, 300-311.

Seymoure, R, Dou, H., & Juraska, J. M. (1996). Sex dif¬ferences in radial maze performance: İnfluence of rearing environment and roorn cues. *Psychobiology, 24*, 33-37.

Shah, P, & Mİyake, A. (1996). The separability of working memory resources for spatial thinking and language processing: An individual differences approach. *Journal of Experimental Psychology: General, 125* ,4-27,

Shailice, T. (1988). *From neuropsychology to mental structure*. Cambridge: Cambridge University Press.

Shailice, T. & Burgess, P. (1991). Deficits in strategy application following frontal lobe damage in man. *Brain, 114*, 727-741.

Shailice, T., & Warrington, E. K. (1970). Independent functioning of verbal memory stores: A neuropsychological study. *Quarterly Journal of Experimental Psychology, 22*, 261-273.

Shand, M. A., & Klima, E. S. (1981). Nonauditory suffix effects in congenitally deaf signers of American Sign Language. *Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory, 6*, 464-47'4.

Shanks, D. R. (1991). Categorİzation by a connectionist network. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition, 17*, 433-443.

Shanks, D, R. (1993). Human instrumental learning: A critical review. *British Journal of Psychology, 84*, 319-354.

Shanks, D. R, (1995). *The psychology of associative learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Shanks, D. R., & Dickinson, A. (1991). Instrumental judgment and performance under variations in action-outcome contingency and contiguity. *Memory & Cognition, 19*, 353-360.

Sharot, T., Delado, M. R., & Phelps, E. A. (2004). How emotion enhances the feeling of remembering. *Nature Neuroscience, 7*, 1376-1380.

Sharp, D., Cole, M., & Lave, C. (1979). Education and cognitive development: The evidence from experi-mental research. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 44* (1-2, Serial No. 178),

Sharps, M. J„ Welton, A. L., & Price, J. L. (1993). Gender and task in the determination of spatial cognitive performance. *Psychology of Women Quarterly, 17*, 71-83.

Shaughnessy, J. J., Zirnmerman, J., & Underwood, B. J. (1972), Further evidence on the MP-DP effect in free-recall learning. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 11*, 1-12.

Shea, V. T. (1982). State-dependent learning in children receiving methylphenidate. *Psychopharmacology, 78*, 266-270.

Sheen, M., Kemp, S„ & Ruhin, D. (2001). Twins dispute memory ovvnership: A new false memory phcnomenon. *Memory and Cognition, 29*, 779-788.

Sheffiekt, F. D., & Roby, T. B. (1950). Reward value of a non-nutrilive sweet taste. *Journal of Comparative and Physiological Psychology, 43*, 471 -481.

Sher, K. J., & Mann, B. (1984). Cognitive dysfunction in compulsive checkers: Further explorations. *Behavioural Research and Therapy, 22*, 493-502.

Sherry, D. F., & Schacter, D. L. (1987). The evoiution of maltiple memory systems. *Psychological Review, 94*, 439-154.

Sherwin, B. B. (Î988). Estrogen and/or androgen replace-ment therapy and cognitive functioning in surgically menopausal women. *Psychoneuroendocrinology, 10*, 325-335.

Sherwin, B. B. (1994). Estrogenic effects on memory in women. *Annals of the New York Academy of Science, 743*, 213-231.

Shettleworth, S. (1975). Reinforcement and the organi¬zation of behavior in golden hamsters: Hunger, environment, and food reinforcement. *Journal of Experimental Psychology: Animal Behavior Processes, 1*, 56-87.

Shimamura, A. R, Salmon, D. P., Squire, L. R., & Butters, N. (1987). Memory dysfunction and word primİng in amnesia. *Behavioral Neuroscİence, 101*, 347-351.

Shimp, T„ Stuart, E. W., & Engle, R. W. (1991). A pro¬gram of classical conditioning experirnents testing variations in the CS and context. *Journal of Consumer Research, 18*, 1-12.

Sholl, M. J. (1987). Cognitive maps as orienting schemata. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition, 13*, 615-628.

Shore, D. I., Stanford, L., Maclnnes, J. W„ Klein, R. M., & Brovvn, R. E. (2001). Of mice and men: Virtual Hebb-Williams mazes permit comparisons across species. *Cognitive, Affective, & Behavioral Neuroscİence, 1*, 83-89.

Siddle, D. A. T. (1985). Effects of stimulus omission and stimuhts change on dishabituation of the skin conductance response. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition, 11*, 206-216.

Siddle, D. A. T., Kujack, M., & Kroese, B. S. (1983). The orientîng reflex. In A. Gale & J. A. Edvards (Eds.), *Physiological correlates of human behavior* (pp. 149- 170). London: Academic Press.

Siddle, D. A. T., & Lipp, O. V. (1997). Orienting, habitu-ation, and information processing: The effects of omission, the role of expectancy, and the problem of dishabituation. In P. J. Lang, R. F. Simons, & M. T. Balaban (Eds.), *Attention and orienting: Sensory and motivational processes* (pp. 23-40). Mahvvah, NJ: Eribaum.

Siddle. D. A. T.. & Remington, B. (1987). Latent inhibi-tioıı and human Pavlovian conditioning: Research and relevance. In G. C. L. Davey (Ed.), *Cognitive processes and Pavlovian conditioning ih humans* (pp. 115-146). Chichester, UK: Wiley.

Siegel, S. (1974). Flavor preexposure and "learned safety." *Journal of Comparative and Physiological Psychology, 87*, 1073-1082.

Siegel, S. (1982). Pharmacological habituation and learning. In M. L. Commons, R. J. Herrnstein, & A. R. Wagner (Eds.), Quantitative analyses of behavior (Vol. 3, pp. 195-217). Cambridge, MA: Ballinger.

Siegel, S. (1984). Pavlovian conditioning and heroin overdose: Reports by overdose victims. *Bulletin of the Psychonomic Society, 22*, 428-430.

Siegel, S. (1991). Feedfonvard processes in drug toîer-ance and dependence. In R. G. Lister & H. J. Weingartner (Eds.), *Perspectives on cognitive neuroscience* (pp. 405-416). New York: Oxford University Press.

Siegel, S., &. Allan, L. G. (1996). The vvidespread influence of the Rescorla-Wagner model. *Psychonomic Bulletin & Review, 3*, 314-321.

Siegel, S„ Hinson, R. E., Krank, M. D., & McCully, J. (1982). Heroin "overdose" deafh: Contribution of drug-associated environmental cues. *Science, 216*, 436-437.

Silverman, I., Choi, J., Mackewn, A., Fisher, M., Moro, J., & Olshansky, E. (2000). Evolved mechanisms underlying vvayfinding: Further studies on the hunter-gatherer theory of spatial sex differences. *Evolution and Human Behavior, 21*, 210-213.

Silverman, I„ & Eals, M. (1992). Sex differences in spa¬tial abilities: Evolutionary theory and data. In J. H. Barkovv, L. Cosmides, & J. Tooby (Eds.), *The adapted mind: Evolutionary psychology and the generation of culture* (pp. 533-549). New York: Oxford University Press.

Simon, D., & Bjork, R. A. (2001). Metacognition in motor learning. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition, 27*, 907-912.

Singh, D. (1970). Preference for bar pressing to obtain reward over free loading in rats and children. *Journal of Comparative and Physiological Psychology, 73*, 320-327.

Singh, S. N., Mishra, Bendapudi. N.. & Linville. D. (1994). Enhancing memory of television commercials through message spacing. *Journal of Marketing Research, 31*, 384-392.

Skinner, B. F. (1938). The behavior of organisms. NewYork: Appleton, Century, Crofts. Skinner, B. F. (1953). *Science and human behavior*. New York: Macmillan.

Skinner, B. F. (1956). A case history in scientifıc method. *American Psychologist, 11,* 221-233. (Reprinted in S. Koch (Ed.). Psychology: A study of a science [Vol. 2, pp. 359-379}. New York:McGravv-Hill.)

Skinner, B. F. (1971). *Beyond freedom and dignity*. New York: Knopf.

Skinner, B. F, (1988, June). A statement on punishment. *APA Monitor*, p. 22.

Skinner, N. F. (1985). University grades and time of day of instruction. *Bulletin of the Psychonomic Society, 23*, 67.

Skurnik, I., Yoon, C., Park, D. C, & Schvvarz, N. (2005). How warnings about false claims become recommendations. *Journal of Consumer Research, 31*, 713-724,

Slamecka, N. J., & Graf, P. (1978). The generation effect: Deiineation of a phenomenon. *Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory, 4,* 592-604.

Slater, L. (2003, November 2). The cruelest cure. *New York Times Magazine*, 34-37,

Smith, M. (1983). Hypnotic memory enhancement of witnesses: Does it work? *Psychological Bulletin, 94*, 384-407.

Smith, S. M. (1979). Remembering in and out of context. *Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory, 5*, 460-471.

Smith, S. M. (1985). Background music and contexidependent memory. *American Journal of Psychology, 98*, 591-603.

Smith, S. M., & Vela, E. (2001), Environmental context- dependent memory: A revievv and meta-analysis. *Psychonomic Bulletin & Revlew, 8*, 203-220.

Smotherman, W. P. (1982). Odor aversion learning by the rat fetus. *Physiology and Behavior, 29*, 769-771.

Snowman, J. (1986). Learning tactics and strategies. In G. D. Phye & T. Andre (Eds.), *Cognitive classroom learning* (pp. 243-275). New York: Academic Press.

Snyder, J., Schrepferman, L., & St. Peter, C, (1997), Originsof antisocial behavior. *Behavior Modification, 21*, 187-215.

Sokolov, Y. N. (1963a). *Perception and the conditioned reflex*. London: Pergamon Press.

Solomon, P. R., & Pendiebury, W. W. (1992). Aging and memory: A model systems approach, In L, R. Squire & N. Butters (Eds.), *Neuropsychologv of memoıy* (2nd ed.), (pp. 262-276). New York: Guilford Press.

Solomon, R. L., Turner, L. H„ & Lessac, M. S. (1968). Some effects of delay of punishment on resistance to temptatîon in dogs. *Journal of Personality and Social Psychology, 8*, 233-238.

Spear, N. E., & Riccio. D. C. (1994). *Memory: Phenomenon and principles*. Boston: Allyn & Bacon.

Spelke, E. S., Breinlinger, K., Macomber, J., & Jacobson, K. (1992), Origins of knovvledge. *Psychological Review, 99*, 605-632.

Spence, J. D. (1984). *The memory palace of Matleo Ricci*. New York: Viking.

Spence, K. W, (1956). *Behavior theory and conditioning*. New Haven, CT: Yale University Press.

Spiegler, M., & Guevremont, D. (1993). *Contemporary behavior therapy* (2nd ed.). Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.

Sporer, S. L. (1991). Deep-deeper-deepest? Encoding strategies and the recognition of human faces. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition, 17*, 323-333.

Squire, L. R. (1981). Two forms of human amnesia: An analysis of forgetting. *Journal of Neuroscience, 1*, 635-640.

Squire, L. R. (1987). *Memory and brain.* New York: Oxford University Press.

Squire, L. R. (1992). Memory and the hippocampus: A synthesis from findings with rats, monkeys, and humans. *Psychological Review, 99*, 195-231.

Squire, L. R., & Cohen, N, J. (1984). Human memory and amnesia. In J. L. McGaugh, G. Lynch, & N. Weinberger (Eds.), *Neurobiology of learning and memory* (pp. 3-64). New York: Guilford Press.

Squire, L. R., Knovvlton, B., & Musen, G. (1993). The structure and organization of memory. *Annual Review of Psychology, 44*, 453-495.

Squire, L. R., & Slater, P. C. (1975). Forgetting in very long-term memory as assessed by an improved questionnaire technique. *Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory, 1*, 50-54.

Squire, L. R., Slater, P. C, & Miller, P. L, (1981). Retrograde amnesia and bilateral elcctroconvulsive therapy. *Archives of General Psychiatry, 38*, 89-95.

Staddon, J, (1995, February). On responsibility and pun¬ishment. The Atlantic Monthly, 88-94.

Standing, L., Conezio, J., & Haber, R, N. (1970). Perception and memory for pictures: Single trial learning of 2560 visual stimuli. *Psychonomic Science, 19*, 73-74.

Steele, K. M., Bass, K. E., & Crook, M. D. (1999). The mystery of the Mozart effect: Failure to replicate. *Psychological Science, 10*, 366-369.

Sternberg, R.]., & Grigorenko, E. L. (1997). Arc cogni¬tive styles stiil in style? *American Psychologist. 52*, 700-712.

Stevens. A. & Coups, R (1978). Distortions in judged spatial relations. *Cognitive Psychology, 13*, 422-437.

Stevenson, H. W, & Zigler, E. F. (1958). Probabüity learning in children. *Journal of Experlmental Psychology, 56*, 185-192.

Stickgold, R, Hobson, J. A, & Fosse, M. (2001). Sleep, learning, and dreams: Off-line memory reprocess-ing. *Science, 294*, 1052-1057.

Stigler, J. W. Lee, S. Y, & Stevenson, H. W. (1986). Digit memory in Chinese and English: Evidence for a temporally limited store. *Cognition, 23*, 1-20.

Stoltz, S. B, & Lott, D. E (1964). Estabüshment in rats of a persistent response producing a net loss of reinforcement. *Journal of Comparative and Physiological Psychology, 57*, 147-149.

Storm, T, & Caird, W. K. (1967). Effects of alcohol on ser-ial verbal learning in ehronic alcoholics. *Psychonomic Science, 9*, 43-44.

Strong, V, Brovvn, S. W., & Walker, R. (1999). Seizure-alert dogs—Fact or fiction? Seizure, 8, 62-65.

Sullivan, R. M.,Taborsky-Barbar, S., Mendoza, R., ltion, A., & Leon, M. (1991). Olfactory classical condi¬tioning in neonates. *Pediatrics, 87*, 511-518.

Sutherland, A. (2006). *Kicked, bitten and seratehed*. New York: Viking/Penguin.

Swanson, H. L. (1993). Working memory in learning disability sıibgroups. *Journal of Experimental Child Psychology, 56*, 87-114.

Swanson, H. L, & Cooney, J. B. (1991). Learning dis-abilities and memory. In B. Y. L. Wong (Ed.), *Learning about learning disabilities* (pp. 103-127). New York: Academic Press.

Swanson, J, & Kinsbourne, M. (1976). Stimulant-related state-dependent learning in hyperactive children. *Science, 192*, 1354-1357.

Swartz, K. B, Chen, S., & Terrace, H. S. (1991). Serial learning by Rhesus monkeys: î, Acquİsition and retention of multiple four-item lists. *Journal of Experimental Psychology: Animal Behavior Processes, 17*, 396-410.

Swinnen, S. P. (1990). Interpolated actİvities during the knowledge~of~results delay and post-knovvledge-of-results interval: Effects on performance and learning. *Journal of Experimental Psychology: Learning. Memory, and Cognition, 16*, 692-705.

Swinnen, S. P., Schmidt, R. A., Nicholson, D. E., & Shapİro, D. C. (1990). Information feedback for skiîl acqisilion: Instantaneous knovvledge of results degrades learning. *Journal of Experlmental Psychology: Learning, Memory, and Cognition, 16*, 706-716. "

Talarico. J. M„ & Rubin, D. C. (2003). Confıdence, not consisteney, characterizes flashbulb memories. *Psychological Science, 14*, 455-461.

Taliand, G. A. (1968). *Disorders of memory and learning*. Middlesex, UK: Penguin.

Tahvar, S. K.. Xu, S., Havvley, E. S., VVeiss, S. A., Moxon, K. A., & Chapin, J. K. (2002. May 2). Rat navigation by remote control. *Nature, 417*, 37-38.

Tang, Y-P., Shimizu, E., Dube, O., Rampon, C., Kerchner, G., Zhuo, M., Liu, G., & Tsien, J. (1999). Genetic enhancement of learning and memory in mice. *Nature, 401*, 63-69.

Teitelbaum, J. S., Zatorre, R. J., Carpenter, S., Gendron, D., Evans, A. C., Gjedde, A., & Cashman, N. R. (1990). Neurologic sequelae of domic acid intoxificaiion due to the ingestion of contaminated mussels. *New England Journal of Medicine, 322*, 1781-1786.

Tenenbaum, G.,Tehan, G., Stevvart G„ & Christensen, S. (1999). Recalling a floor routine: The effects of skül and age on memory for order. *Applied Cognitive Psychology, 13*, 101-123.

Terrace, H. S. (1971). Escape from S-. *Learning and Motivation, 2*, 148-163.

Terrace, H. S. (1974). On the nature of non-responding in diserimination with and without errors. *Journal of the Experimental Anaiysis of Behavior, 22*, 151-159.

Terry, W. S. (1983). Effects of food primes on instrumental acquisition and performance. *Learning and Motivation, 14*, 107-122.

Terry, W. S. (1987). Everyday forgetting: Data from a diary study. *Psychological Reports, 62*, 299-303.

Terry, W. S. (1995). When proper names are not forgotten: Recall of eponymous medical disorders. *Perceptual and Motor Skills, 81*, 923-928.

Terry, W. S. (1996). Retroactive interference effects of surprising revvard omission on serial spatial memory. *Journal of Experimental Psychology: Animal Behavior Processes, 22*, 472-479.

Terry, W. S, & Anthony, S. G. (1980). Arousal and short-term memory: Effects of caffeine and trial spacing on delayed alternation performance. *Animal Learning and Behavior, 8*, 368-374.

Thapar, A., Petrill, S. A., & Thompson, L. A. (1994). The heritability of memory in the Western Reserve Twin Project. *Behavior Genetics, 24*, 155-160.

Thompson, L. A, Detterman, D. K., & Plomin, R. (1991). Associations betvveen cognitive abilities and scholastic achievement: Genetic overlap but environmental differences. *Psychological Science, 2*, 158-165.

Thompson, R, F. (2006). In search of memory traces. *Annual Review of Psychology, 56*, 1-23.

Thompson, R. E, & Glanzman, D. L. (1976). Neural and behavioral mechanisms of habituation and sensitization. In T. J. Tighc & R, N. Leaton (Eds.), *Habituation: Perspectives from child development, animal behavior. and neurophysiology* (pp. 49-93). Hilllsdale, NJ: Erlbaum.

Thompson, R. E, Donegan, N. H., Clark. G. A.. Lavond, D. G., Lincoln, J. A., Madden, J.r Mamounas, L. A., Mauk, M. D., & McCormick. D. A. (1987). Neuronal substrates of diserete, defensive Conditioned reftexes, conditioned fear states, and their interactions in the rabbit. In I. Gormezano, W. R Prokasy, & R. F. Thompson (Eds.), *Classical conditioning* (3rd ed.), (pp. 371-399). Hilllsdale, NJ: Erlbaum.

Thompson, R. F, & Gluck, M. A. (1991). Brain sub¬strates of basic associative learning and memory. In R. G. Wister & H. J. Weingartner (Eds.), *Perspetives on cognitive neuroscience* (pp. 24-45). New York: Oxford University Press.

Thompson, R. E, & Spencer, W. A. (1966). Habituation: A model phenomenon for ihe study of neuronal substrates of behavior. *Psychlogical Review, 73*, 16-43.

Thorndike, E. L. (1898). Animal inteliigence: An experimentai study of the associative processes in animals. *Psychological Review Monograph Supplements* 2 (Whole No. 8).

Thorndike, E. L. (1911). Animal intelligence: Experimental studies. New York: Macmillan.

Thorndike, E. L. (1931). *Human learning*. Nevv York: Century. (Cambridge, MA: The MIT Press, 1966.)

Thorndyke, P W., & Stasz, C. (1980). Individual differences in procedures for knovvledge acquisition from maps. *Cognitive Psychology, 12*, 137-175.

Timberlake, W. (1994). Behavior systems, associationism, and Pavlovian conditioning. *Psychonomic Bulletin & Review, 1*, 405-420.

Timberlake, W., & Allison, J. (1974). Response deprivation: An empiricai approach to instrumental performance. *Psychological Review, 81*, 146-164.

Tinklepaugh, O. L. (1928). An experimentai study of repre-senative factors in monkeys. *Journal of Comparative Psychology, 8*, 197-236.

Tolman, E. C. (1933). Sign-gestalt or conditioned reflex? *Psychological Review, 40*, 391-411.

Tolman, E. C. (1948). Cognitive maps in rats and men. *Psychological Review, 55*, 189-208.

Tolman, E. C, & Honzik, C. H. (1930). Introduction and removal of revvard, and maze performance in rats. *University of California Pubtications in Psychology, 4*, 257-275.

Tolman, E. C, Ritchie, B. E, & Kalish, D. (1946). Studies in spatial learning: II. Piace learning versus response learning. *Journal of Experimental Psychology, 36*, 221-229.

Tolman, E. C, Ritchie, B. F„ & Kalish, D. (1947)'. Studies İn spatial learning: IV, The transfer of place learning to other starting points. *Journal of Experimental Psychology, 37*, 39-47.

Treffen, D. A. (1989). *Extraordinarypeople: Understanding "idiot savants."* New York: Harper & Row.

Tryon, R. C. (1940). Genetic differences in maze learn¬ing in rats. *Yearbook of the National Society for the Study of Education, 39*, 111-119.

Tuber, D. S., HothersalI, D., & Voith, V. L. (1974), Animal clinical psychology: A modest proposal. *American Psychologist, 29*, 762-766.

Tuber, D. S., Miller, D. D., Caris, K. A., Halter, R„ Linden, E, & Hennessy, M. B. (1999). Dogs in animal shelters: Problems, suggestions, and needed expertise. *Psychological Science, 10*, 379-386.

Tuliy, T. (1996). Discovery of genes involved vvith learning and memory: An experîmental synthesis of Hİrschian and Benzerian perspectives. *Proceedings of the National Academy of Sciences, 93*, 13460-13467.

Tulving, E. (1962). Subjective organization in free recall of "unrelated" words. *Psychological Review, 69*, 344-354.

Tulving, E. (1969). Retrograde amnesia effect in free recall. *Science, 64*, 88-90.

Tulving, E. (1983). *Elements of episodic memory*. Oxford, UK: Clarendon Press.

Tulving, E. (1985). How many memory systems are there? *American Psychologist, 40*, 385-398.

Tulving, E. (1989). Remembering and knovving the past. *American Scientist, 77*, 361-367.

Tulving, E, & Pearlstone, Z. (1966). Availability versus accessibility of information in memory for words. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 5*, 381-391.

Tulving, E., & Schacter, D. L. (1990). Priming and human memory systems. *Science, 247*, 301-306.

Tulving, E, Schacter, D. L., & Stark, H. A. (1982). Priming effects in word-fragment completion are independent of recognition memory. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition, 8*, 336-342.

Tulving. E, & Thompson, D. M. (1973). Encoding specificity and retrieval processes in episodic memory. *Psychological Review, 80*, 352-373.

Tulving E, & Watkins, M. J. (1975). Structure of memory traces. *Psychological Review, 82*, 261-275.

Tun, P. A., Nathan, D. M., & Perlmuter, L. C. (1990). Cognitive and affeetive disorders in elderly diabetics. *Clinics in Geriatric Medicine, 6,* 731-746.

Uecker, A. Mangan, P. A., Obrzut, J. E., & Nadel, L. (1993). Down syndrome in neurobiological per-spective: An emphasİs in spatial cognition. *Journal of Clinical Child Psychology, 22*, 266-276.

Underwood, B. J. (1964). The representativeness of rote verbal learning. In A. W. Meiton (Ed.), *Categorîes of human learning* (pp. 47-56). New York: Acadernic Press.

Underwood, B. J. (1983). *Attributes of memory*. Glenvievv, IL: Scott, Foresman.

Underwood, B. J., Boruch, R. F., & Malmi. R. A. (1978). Composition of episodic memory. *Journal of Experimental Psychology: General, 107*, 393-419.

van der Kolk, B. A. (1994). The body keeps the score: Memory and the evolving psychobiology of post-traumatic stress. *Harvard Review of Psychiatry, 1*, 253-265.

van der Kolk, B. A., & Fişler, R. (1995). Dissociation and the fragmentary nature of traumatic memories: Overview and exploratory study. *Journal of Traumatic Stress, 8*, 505-525.

Vaughn, W., & Greene, S. L, (1984). Pigeon visual memory capacİty. *Journal of Experimental Psychology: Animal Behavior Processes, 10*, 256-271.

Verhaeghen, R, Marcoen, A., & Goossens, L. (1992). Improving memory performance in the aged through mnemonic training: A metaanalytic study. *Psychology and Aging, 7*, 242-251.

Volk, H. E., McDermott, K. B-, Roediger, H. L„ & Todd, R. D. (2006). Genetic influences on free and cued recall in long-term memory tasks. *Twins Research and Human Genetics, 9*, 623-631.

Waddill, P. I, & McDaniel, M. A. (1998). Distinctiveness effects in recall; Differential processing or privileged retrieval? *Memory & Cognition, 26*, 108-120.

Wagner, A. D, Schacter, D. L., Rotte, M., Koutstaal, W., Maril, A., Dale, A. M., Rosen, B. R., & Buckner, R. L. (1998). Building memories: Remembering and forgetting of verbal experiences as predicted by brain activity. *Science, 281*, 1188-1191.

Wagner, A. R. (1969). Frustrative nonrevvard: A variety of punishment? In B. A. Campbell & R. M. Church (Eds.), *Punishment and aversive behavior* (pp. 157- 181). New York: Appleton, Century, Crofîs.

Wagner, A. R. (1976). Priming in STM: An Information processing mechanism for self-generated or retrieval-generated depression in performance. In T.J. Tighe & R. N. Leaton (Eds.), *Habituation: Perspeciives from child development, animal behav¬ior, and neurophysiology* (pp. 95-128). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Wagner, A. R., & Brandon, S. E. (1989). Evolution of a structured connectionist model of Paviovian condi¬tioning (AESOP). In S. B. Klein & R. B. Mowrer (Eds.), *Contemporary learning theories: Paviovian conditioning and the status of traditional learning theory* (pp. 149-189). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Wagner, A. R., & Rescorla, R. A. (1972). Inhibİtion in Paviovian conditioning: Application of a theory. In R. A. Boakes & M. S. Halliday (Eds.), *Inhibİtion and learning* (pp. 301-336). London: Acadernic Press.

Wagner, A. R., Siegel, S., Thomas, E., & Eilison, G. D. (1964). Reinforcement history and the extinetion of a conditioned salivary response. *Journal of Comparative and Physiological Psychology, 58*, 354-358.

Wagner, A. R., & Terry, W. S. (1975). Backward condi¬tioning to a CS following an expected vs. a surprising UCS. *Animal Learning & Behavior, 3*, 370-374.

Wagner, D. A. (1978). Memories of Morocco: The influence of age, schooling, and environment on memory. *Cognitive Psychology, 10*, 1-28.

Walcott, C. (1989, November). Show me the way to go home. *Natural History*, 40-46.

Walker, M. P, Brakefıeld, T., Seidman, J., Morgan, A., Hobson, J. A., & Stickgold, R. (2003). Sleep and the time course of motor skill learning. *Learning and Memory, 10*, 275-284.

Walker, S. (1987). *Animal learning: An introduction*. London: Routledge & Kegan Paul.

Walls, R. T., Zane, T., & EIlis, T. (1981). Forward and backward chaining, and whole task methods: Training assembly tasks in vocational rehabilitation. *Behavior Modiflcation, 5*, 61-74.

Wang, A.Y. (1983). Individual differences in learning speed. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cogition, 9*, 300-311.

Warrington, E. K., & NVeiskrantz, L. (1968a). A new method of testing long-term retention with special reference to amnesic patients. *Nature, 217*, 972-974.

Warrington, E. K., & NVeiskrantz, L. (1968b). A study of learning and retention in amnesic patients. *Neuropsychologia, 6*, 283-291.

Wasserman, E. A., Domer, W. W„ & Kao, S. F. (1990). Contributions of specific celi information to judgments of interevent contingency. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition, 16*, 509-521.

Watson, J. B. (1907), Kinesthetic and organic sensations: Their role in the reactions of the white rat to the maze. *Psychological Review Monograph Supplement*, No. 33.

Watson, J. B. (1936). Autobiography. In C. Murchison (Ed.) *A history of psychology in autobiography* (Vol. 3, pp. 271-281). Worcester, MA: Clark University Press.

Watson, J. B., & Rayner, R. (1920). Conditioned emotional reactions. *Journal of Experimental Psychology, 3*, 1-20.

Waugh, N. C, & Norman, D. A. (1965). Primary memory. *Psychological Review. 72*, 89-S 04.

NYeingartner, H„ Adefris, W., Eich, J. E.. & Murphy. D. L. (1976). Encoding-imagery spedficity in alcohol state-dependent learning. *Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory, 2*, 83-87.

Weingartner, H., Miller, H„ & Murphy, D. L. (1977). Mood-dependent retrieval of verbal associations. *Journal ofAbnormal Psychology, 86,* 276-284.

Weinstock, S. (1954). Resistance to extinction of a run-ning response following partial rcİıiforcemcnı under widely spaced trials. *Joumal of Comparative and Physiological Psychology, 48*, 318-322.

Weiss, J. M. (1977). Psychosomatic disorders. In J. D. Maser & M. E. P. Seligman (Eds.), *Psychopathology: Experimental models* (pp. 232-269). San Francisco; Freeman.

Weldon, M. S., & Roediger, H. L. (1987). Altering retrieval demands reverses the picture superiority effect. *Memory & Cognition, 15*, 269-280.

Werker, j. F. (1989, January-February). Becoming a native listener. *American Scientİst, 77*, 54-59.

West, R. L., Crook, T. H., & Barron, K. L. (1992). Everyday memory performance across the üfe span: Effects of age and noncognitive individual differences. *Psychology and Aging, 7*, 72-82.

Wetherington, C. L. (1982). Is adjunctive behavior a ıhird class of behavior? *Neuroscience & Biobehavioral Reviews, 6*, 329-350.

Wheeler, M. A., & Roediger, H. L. (1992). Disparate effects of repeatcd testing: Reconciling Ballard's (1914) and Bartlett's (1932) results. *Psychological Science, 3*, 240-245.

White, N. H., & Milner, P. M. (1992). The psychobiology of reinforcers. *Annual Review of Psychology, 43*, 443-471.

Whitlow, J. W., & Wagner, A. R. (1984). Memory and habituation. In H. V. S. Peeke & L. Pctrinovich (Eds.), *Habituation, sensitization, and behavior* (pp. 103- 153). NewYork: Acadernic Press.

Whitten, W. B., & Leonard, J. M. (1981). Directed search through autobiographical memory. *Memory & Cognition, 9*, 566-579.

Wickelgren, I. (1997). Getting a grasp on working memory. *Science, 275*, 1580-1582.

Wickelgren, W. A. (1970). Multitrace strength theory. In D. A. Norman (Ed.), *Models of human memory* (pp. 65-100). New York: Acadernic Press.

Wickens, D. D. (1972). Characteristics of word encod¬ing. In A. W. Meiton & E. Martin (Eds)., *Coding processes in human memory* (pp, 191-216).Washİngton, DC: Winston/Viley.

Wiggs, C. L. (1993). Aging and memory for frequency of occunence of novel, visual stimuli: Direct and indirect measures. *Psychology and Aging 8*, 400-410.

Wightman, D. C, & Sistrunk, F. (1987). Part-task train¬ing strategies in sirnulated carrier landing finai-approach training. *Human Factors, 29*, 245-254.

Wilensky. A. E., Schafe, G. E., Krisleıısen, M. P., & LeDoux, J. E. (2006). Rethinking tıe fear circuit: The cemral nucieıis of the amygdala is required for the acquisition, consolidation. and expression of Paviovian fear conditioning. *Journal of Neuroscience, 26*, 12387-12396.

Wilkins, S. M., Jones, M. G., Koral, D. L., Gold, P. E.. & Manning, C. A. (1997). Age-reiated differences in an ecologicaily based study of route learning. *Psychology and Aging, 12*, 372-375.

Williams, B. A. (1994). Conditioned reinforcement: Neglected or outmoded explanatory concept? *Psychonomic Bulletin & Review, 1*, 457-475.

Williams, J. M. G., & Markar, H. R. (1991). Money hidden and rediscovered in subseqiient manic phases: A case of action dependent on mood state. *British Journal of Psychiatry, 159*, 579-581.

Williams, L. M. (1994). Recall of childhood trauma: A prospective study of women's memories of childhood sexual abuse. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 62*, 1167-1176.

Willingham, D. B., Nissen, M. J., & Bullemer, P. (1989). On the development of procedural knoudedge. *Joumal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition, 15*, 1047-1060.

Wilson, B. A. (1987). *Rehabilitation of memory*. New York: Guilford Press.

Wilson, B. A. (1992). Rehabilitation and memory disorders, In L. R. Squire & N. Butters (Eds.), *Neuropsychology of memory* (2nd ed., pp. 315-321). New York: Guilford Press.

Wilson, M. A., & McNaughton, B. L. (1994). Reactivation of hippocampal ensemble memories during sleep. *Science, 265*, 676-679.

Winograd, E. (1981). Elaboration and distinctiveness in memory for faces. *Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory, 7*, 181-190.

Winograd, E., & Solovvay, R. M. (1986). On forgetting the locations of things stored in special places. *Journal of Experimental Psychology: General, 115*, 366-372.

Wirtz, P. W„ & Haneli, A. V. (1987). Effects of postas-sault exposure to attack-similar stimuli on long-term recovery of vİctims. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 55*, 10-16.

Wittman, NV. T., & Healy, A. F. (1995). A long-term retention advantage for spatial information learned naturaily and in the laboratory. In A. F. Healy & L. E. Baurne, (Eds.). *Learning and memory of knowledge and skills* (pp. 170-205}. Thousand Oaks, CA: Sage.

Wixted, J. T. (1991). The conditions and consequences of maintenance rehearsal. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition, 17*, 963-973.

Wolff, A. S. (1980). Homicide and blackout in Alaskan natives. *Journal of Studies on Alcohol, 41*, 456-462.

Wolf, M. M., Giles, D. K.., & Hail, R. V. (1968). Experiments with token reinforcement in a reme-diai classroom. *Behavior Research and Therapy, 6*, 51-54.

Woloshyn, V. E., Wiiloughby, T, Wood, E., & Pressley, M. (1990). Elaborative interrogation facilitates adıill learning of factual paragraphs. *Journal of Educational Psychology, 82*, 513-524,

Wolpe, J. (1969). *The practice of behavior therapy*. New York: Pergamon Press.

Wood, W, Tam, L,, & Witt, M. G. (2005). Changing circumstances, disrupting habits. *Journal of Personality and Social Psychology, 88*, 918-933.

Woodruff-Pak, D. S.. Papka, M., & Simon, E. W. (1994). Eyeblink classical conditioning in Down's syndrome, fragile X syndrome, and normal adults over and under age 35. *Neuropsychology, 8*, 14-24.

Woolfolk, A. E„ & Hoy, W. K. (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology, 82*, 81-91.

Wright, A. A., Cook, R. G., Rivera, I. J., Shyan, M. R., Neivrorth, J. J., & Jitsumori, M. (1990). Naming, rehearsal, and interstimulus interval effects in memory processing. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition, 6*, 1043-1059.

Wright, A. A., Santiago, H. C, Sands. S. E, Kendrick, D. R, & Cook, R. G, (1985). Memory processing of serial lists by pigeons, rnonkeys and people. *Science, 229*, 287-289.

Wulf, G., & Schmidt, R. A. (1989). The learning of generaiized motor programs: Reducing the relative fre-quency of knovvledge of resuits enhances memory. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition, 15*, 748-757.

Wynn, K, (1992). Addition and subtraction by human infants. *Nature, 358*, 749-750.

Wynn, K. (1995). İnfants possess a system of numerical knovvledge. *Current Directions in Psychological Science, 4*, 172-177.

Wyrwicka, W, (1972). *The mechanisms of conditioned behavior*. Springfıeld, IL: C. C. Thomas.

Yates, F, A. (1966). *The art of memory.* Chicago: University of Chicago Press.

Yerkes, R. M., & Dodson, J. D. (1908), The relation of strength of stimulus to rapidity of habit-formation. *Journal of Comparative Neurology of Psychology, 18*, 459-482.

Young, A. W„ Hay, D. C, & Ellis. A. W. (1985), The faces that launched a thousand slips: Every-day dif-ficullies and errors İn recognising people. *British Journal of Psychology, 76*, 495-523.

Young, G. C. D., & Martin, M. (1981), Processing of information about self by neurotics. *British Journal of Clinical Psychology, 20*, 205-212.

Young, M. E. (1995). On the origin of personal causalty theories. *Psychonomic Bulletin & Re-view, 2*, 83-104.

Young, R. J., & Cipreste, C. E (2004). Applying animal learning theory: Training captive animals to com-ply with veterinary and husbandry procedures. *Animal Welfare, 13*, 225-232.

Zajonc, R. B. (1968). Attitıidinal effects of mere exposure. *Journal of Personalitv and Social Psychology Monograph, 9* (Part 2), 1-28.

Zangwill, O. L. (1937). An investigation of the relation between the processes of reproducing and recogniz-ing simple figures, with special reference to Koffka's trace theory. *British Journal of Psychology, 27*, 250-276.

Zhao, X. (1997, October). Clutter and serial order redefıned and retested. *Journal of Advertising Research, 37*(5), 57-73,

Zoladek, L„ & Roberts, W. A. (1978). The sensory bases of spatial memory in the rat. *Animal Learning & Behavior, 6*, 77-81.

Zola-Morgan, S., & Squire, L. R. (1993). Neuroanatomy of memory. *Annual Review of Neuroscience, 16*, 547-563.

Okul Öncesi Eğitimde Çağdaş Yaklaşımlar

Reggio Emilia Yaklaşımı ve Proje Yaklaşımı

Prof. Dr. Hatice Zeynep İNAN

Genişletilmiş
3. Baskı

Ankara
2025

Okul Öncesi Eğitimde Çağdaş Yaklaşımlar

Reggio Emilia Yaklaşımı ve Proje Yaklaşımı

Prof. Dr. Hatice Zeynep İNAN

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

Yayıncı Sertifika No : 49260
Matbaa Sertifika No : 47479
ISBN : 978-625-5525-29-1
e-KİTAP : 978-625-5525-30-7
ROR : 01ek5g375
ISNI : 0000000485146649
Kapak Tasarımı : Anı Yayıncılık
Mizanpaj : Anı Yayıncılık
Baskı : Vadi Grafik Tasarım Ltd. Şti.
Adres : İvedik Org. San. Bölgesi 88 Oto 3. Bölge
1420. Cad. No: 58/5 Yenimahalle-ANKARA
Tel : 0 312 395 85 71

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

Okul Öncesi Eğitimde Çağdaş Yaklaşımlar
Reggio Emilia Yaklaşımı ve Proje Yaklaşımı
İNAN, Hatice Zeynep

Anı Yayıncılık, Ankara/ Türkiye
2025, Genişletilmiş 3. Baskı, xii + 140 sf., 16x24 cm

ISBN : 978-625-5525-29-1
e-KİTAP : 978-625-5525-30-7
ROR : 01ek5g375
ISNI : 0000000485146649

Okul Öncesi Eğitim, Eğitim
Okul Öncesi Eğitim, Eğitim, Reggio Emilia Yaklaşımı, Reggio Emilia Yaklaşımı ve Farklı Teorilerle İlişkisi, Merak Tabanlı Eğitim, Çocuğun Yüz Dili, Temel Prensipler, Reggio Emilia Yaklaşımında Çocuk İmajı, Reggio Emilia Yaklaşımında Öğretmen Rolü, Dokümantasyon, Çevrenin Rolü, Projeler ve Küçük Öğrenimler

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

A harfinin evrimi

Önsöz

Çocukların ilk yılları ileriki yaşlar için bir temel oluşturduğundan insan yaşamı için özellikle de ergen ve yetişkin yılları için çok önemlidir. İyi yetiştirilen çocuklar topluma daha kaliteli katkı yapacaklarından daha iyi bir toplumun yaratılmasını da sağlayacaklardır. Erken Çocukluk Gelişimi, eğitim ve sağlık hizmetleri, eşitlik ve toplumsal sermaye ile doğrudan ilişkilidir. Bu faktörlerin de birbirini etkilediği düşünüldüğünde bunları etkileyen bir sistemin doğal olarak ekonomik büyümeye ve insani gelişime katkı yapacağı açıktır. Dolayısı ile çocuklara erken yaşlarda yapılan her türlü yatırım o ülkenin insani ve ekonomik yatırımına da katkı demektir.

Özellikle de sosyal ve ekonomik nedenlerden dolayı gelişimleri risk altında olan çocuklara erken yaşlarında yapılan katkı daha da önemlidir. Gerek nörobilim gerekse sosyal bilimler çocuklara erken yaşta yatırım yapmanın önemini gösteren birçok yeni açılımlar ve kanıtlar sunmaktadır. İlk yıllardaki beyin gelişimi, bireyin her açıdan gelişimini, öğrenme kapasitesini ve çocukluk ve yetişkinlikteki davranışlarını etkiler. İleriki yaşlardaki yeterliliğin ve başa çıkma becerilerinin temelini de oluşturur.

İnsan yaşamında beyin gelişiminin en hızlı ve en yüksek seviyede olduğu dönem ilk yıllardır. İnsan sermayesine yatırımın getiri oranın yüksek olduğu yaşlar da gene erken yaşlardır. Bunlara rağmen dünyaya ve ülkemize baktığımızda kümülatif kamu yatırımı beyin gelişiminin belirli bir düzeye eriştiği, insan sermayesine yatırımın getiri oranının düştüğü "okul ve okul sonrası" dönemde en yüksektir. Bu önemli bir çelişkidir. Beklenilen, kümülatif kamu yatırımının hem beyin gelişiminin en hızlı ve en yüksek seviyede olduğu hem de insan sermayesine yatırımının getiri oranının en yüksek olduğu dönemde olmasıdır. Bu durum gözönüne alındığında yatırımın erken yaşlardaki çocuklar için olması beklenilir ve doğaldır.

Erken Çocukluk Eğitimi aynı zamanda her çocuğun eşit fırsata sahip olmasında dengeleyici bir unsurdur. Eğer ilköğretime ulaşım ve okulda başarı arttırılmak isteniyorsa bunun yolu gene Erken Çocukluk Eğitimi'nden geçmektedir.

Erken Çocukluk Eğitimi ile ilgili bu önemli gerçekler Türkiye'deki sistemin nitelik ve nicelik açısından önemini gündeme getirmektedir. Sistemin sayısal durumu çağ nüfusunun ihtiyacının karşılanmadığını göstermektedir. Sistemdeki nitelik ve verimlilik ele alındığında ortaya sayısal durumdan daha olumlu bir tablo çıkmamaktadır. Devletin kaynaklarının çoğu zorunlu eğitim harcamalarına ayrılmıştır.

Bu durum erken çocukluk eğitim hizmetlerini olumsuz yönde etkilemektedir. Aynı zamanda "eşitlikçilik" prensibine ters olarak yüksek sosyo-ekonomik sınıftaki ailelerin sistemdeki hizmetlere erişimi daha yüksektir. Ülkede bölgesel olarak erişim ve kalitede de farklılıklar bulunmaktadır. Bazı bölgeler hatta illerde bu tür hizmetlere erişim daha düşükken bazı bölgelerde daha yüksektir.

Mevcut Erken Çocukluk Eğitimi sistemi ile ilgili kaliteyi koruyacak ve takip edecek bir sistem yoktur. Bu durum uygulamalar arasında ciddi kalite farklarını getirmektedir. Hem dünyada hem de Türkiye'deki araştırmalar düşük kaliteli hizmetlerin çocukların gelişim ve eğitimleri üzerinde etkisinin düşük olduğunu hatta bazı değişkenlerde olumsuz sonuçlar dahi alındığını göstermektedir.

Durum böyle olunca hizmetlerde kalite önem kazanmaktadır. Kalitenin tanımı ya da kaliteyi etkileyen unsurlarla ilgili gerek klasik gerekse yeni açılımlar mevcuttur. Kalite kavramına nasıl yaklaşılırsa yaklaşılsın kurumda uygulanan eğitim programı kalite için her zaman önemlidir. Eğitim programı, benimsenen eğitim felsefesini, öğrenme ortamlarını, eğitimle ilgili kazanımları ve iletişimi belirlemenin yanı sıra kaliteyi etkileyen birçok diğer etkeni de içermektedir. Dolayısı ile kalitenin en önemli belirleyicilerinden biridir.

İşte Erken Çocukluk Eğitimi'nin önemi, Türkiye'deki durum, hizmetlerde kalitenin önemi ve yukarıda sıraladığım daha birçok nedenlerden dolayı elinizde tuttuğunuz "Okul Öncesi Eğitimde Çağdaş Yaklaşımlar: Reggio Emilia Yaklaşımı ve Proje Yaklaşımı" başlıklı kitapta tartışılanlar bu alan için çok önemlidir. Kitap, çağdaş yaşamın gereklerinin büyük bir kısmı için önemli olan yetenek ve becerilerin temelinin erken yaşlarda atılmasında etkili bir yaklaşım olan Reggio Emilia Yaklaşımı ve Proje Yaklaşımını içermekte ve tüm ögelerini tartışmaktadır. Çocuğu her alanda aktif olarak gören, bilginin çevre ile etkileşim içinde yapılanmasını benimseyen, ilişkilere, kültüre ve çevreye önem veren bir yaklaşım olan Reggio Emilia ve Proje Yaklaşımı doğru uygulandığında kaliteye önemli bir katkı yapacaktır.

Bu kitabın Türkiye'nin kurumsal erken çocukluk eğitimi sistemi için önemli bir kaynak kitap olacağını düşünüyorum. Çağa uyumlu, çağın beklentilerine cevap verebilen çocuklar yetiştirmede de bu yaklaşımın önemli bir katkısı olacaktır.

Prof. Dr. Sevda Bekman

Temmuz 2012

Önsöz

Reggio Emilia yaklaşımı, çocukluk anlayışına, öğrenmeye ve eğitimin doğasına ilişkin köklü bir perspektif sunar. Bu yaklaşımın ülkemizde doğru ve derinlikli biçimde anlaşılmasına katkı sunan Türkçe kaynak sayısı hâlâ sınırlı. Bu nedenle elinizdeki bu kitap, yalnızca ilk yayımlandığında değil, aradan geçen zaman boyunca da hem akademide hem de uygulamada önemli bir boşluğu doldurmaya devam etti.

Prof. Dr. Hatice Zeynep İnan ile tanışmadan çok önce, bu kitabıyla tanışmış ve yaklaşımı ne kadar sade, derin ve sahaya yakın bir dille anlattığını fark etmiştim.Türkçe bir kaynakta, Reggio Emilia yaklaşımının hem kuramsal temelini bu kadar açık biçimde ortaya koyan hem de uygulamaya dönük önerilerle destekleyen böylesi bir kitap, alan açısından gerçekten değerliydi. Zamanla kitabı yalnızca bir kaynak olarak değil, derslerimde ve akademik danışmanlık süreçlerimde güvenle başvurduğum temel eserlerden biri olarak benimsedim. Öğrencilerimin bu kitap aracılığıyla Reggio Emilia yaklaşımını yalnızca öğrenmekle kalmadığını, aynı zamanda bu felsefeyi sınıf içinde nasıl yaşatabileceklerine dair güçlü bir perspektif kazandıklarını gözlemledim.

Zeynep'le birebir tanışmamız ve birlikte çalışmamız ise daha sonra gerçekleşti. Onu tanıdıkça bu kitabın neden bu kadar sahici olduğunu daha iyi anladım. Reggio Emilia yaklaşımını yalnızca aktaran değil; yaşayan, uygulayan ve yeniden üreten bir akademisyen olarak, Türkiye'de ve Amerika'daki deneyimlerini bu kitaba büyük bir özenle yansıttığını gördüm. Çocuklara duyduğu saygı, öğrenmeye dair taşıdığı duyarlılık ve eğitime yaklaşımı, hem akademik kimliğiyle hem de insan olarak duruşuyla bütünüyle örtüşüyor. Kitabın yeni baskısı için bu önsözü yazmamı istemesi benim için büyük bir onur. Çünkü bu görev sadece bir mesleki sorumluluğu değil, aynı zamanda yıllardır süren dostluğumuzun da kıymetli bir yansımasını ifade ediyor. Onunla birlikte düşünmek, üretmek ve Reggio Emilia yaklaşımının taşıdığı potansiyele birlikte tanıklık etmek, hem insani hem akademik olarak benim için anlamlı ve özel bir deneyim.

Zeynep'in bu kitabı hazırlarken gösterdiği özen, yaklaşımı ne kadar içselleştirdiğini ve çocuklara dair taşıdığı sorumluluk duygusunu açıkça yansıtıyor. Kuramsal altyapısının sağlamlığı, uygulama örneklerinin açıklığı ve anlaşılır diliyle bu eser, hem akademik hem de uygulama bağlamında yol gösterici bir kaynak niteliğinde. Yeni baskısında da, okuyucusuna aynı açıklıkla, aynı ilhamla ve aynı sadelikle eşlik etmeye devam edeceğine inanıyorum.

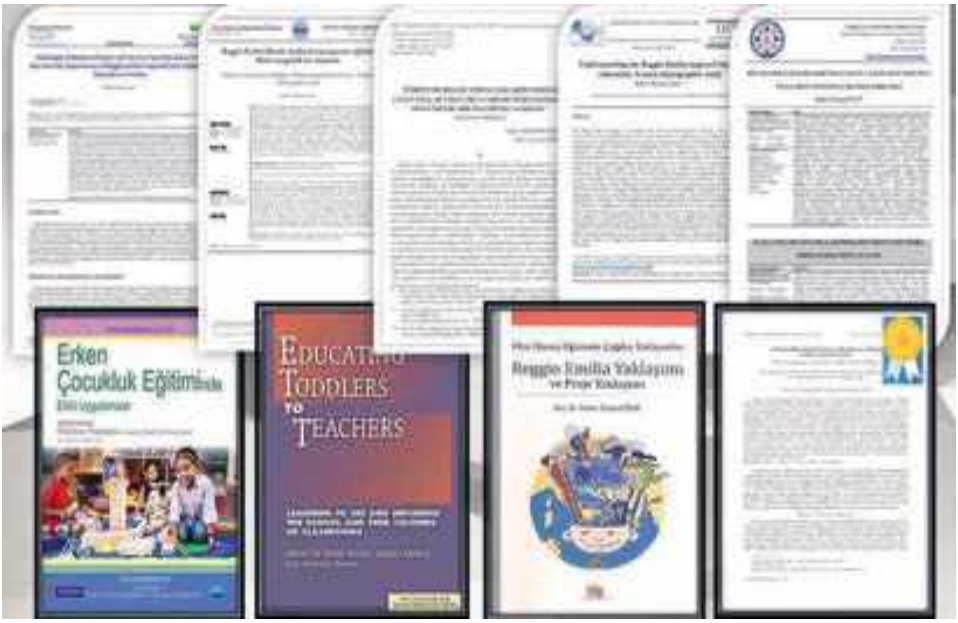
Bu kitabın yalnızca sınıf içi uygulamalarda değil, genel eğitim anlayışımızda da dönüşüm yaratma potansiyeli taşıdığına gönülden inanıyorum. Çocukların haklarını, yaratıcılığını ve kendini farklı yollarla ifade etme hakkını merkeze alan bir yaklaşımı benimseyen herkes için, bu kitabın güçlü ve güvenilir bir kaynak olacağına yürekten inanıyorum. Eğitimde başka bir yolun mümkün olduğunu düşünen, hisseden ve bunu arayan herkese iyi bir yoldaş olacaktır.

Sevgiyle, saygıyla ve umutla,

Seda SARAÇ

2025

Seçili Yayınlar



Hatice Zeynep Inan (2022). Sustainability of early childhood education inspired by the Reggio Emilia Approach during the emergency times: A phenomenographic research. *International Journal on Lifelong Education and Leadership* [IJLEL], 8(1), 36-48. 10.25233/ijlel.1094854 **[ISI]**

T. Aydemir (Yüksek Lisans Tez Öğrencisi), **Hatice Zeynep İnan** (2021). The process of being a teacher at a Reggio Emilia-Inspired Preschool: A phenomenological study. *ENAD* Journal of Qualitative Research in Education, 27, 155-181. https://doi.org/10.14689/enad.27.8 **[ESCI; ULAKBIM]**

Hatice Zeynep İnan (2021). Inclusive education in Reggio Emilia-inspired preschools: A meta-ethnographic study. *Early Childhood Research Journal (Erken Çocukluk Araştırmaları Dergisi),* 5(1), 5-43. Doi: 10.24130/eccdjecs.1967202151284 **[ULAKBIM]**

Hatice Zeynep Inan (2021). Challenges of distance/online and face-to-face education in new normal: Experiences of Reggio Emilia-inspired early childhood educators in Turkiye. *Pedagogical Research, 6*(1), *em0086.* https://doi.org/10.29333/pr/9304 **[ERIC]**

Hatice Zeynep İnan (2021). Understanding the Reggio Emilia-inspired literacy education: A meta-ethnographic study. *International Journal of Curriculum and Instruction (IJCI), 13(1) special issue, 68-92.* **[ERIC]**

Hatice Zeynep İnan (2021). Analyzing and interpreting Reggio Emilia-inspired documentation works. *Journal of Uludag University Faculty of Education, 34(1), 263-297.* https://doi.org/10.19171/uefad.776019 **[ULAKBIM]**

T. Aydemir (Yüksek Lisans Tez Öğrencisi), **Hatice Zeynep Inan** (2020). The experiences of teachers in Reggio Emilia-Inspired preschools: A phenomenological study. Social Sciences *EKEV Academia Journal, 83(24), 615-646.* Doi: 10.17753/Ekev1557 **[ULAKBIM]**

Hatice Zeynep Inan & T. Inan. (2015). 3*H*s education: Examining Hands-On, Heads-on & Hearts-on early childhood science education. *International Journal of Science Education,* DOI 10.1080/09500693.2015.1060369 **[SSCI; Q3]**

Hatice Zeynep Inan & G. Kayir (Yüksek Lisans Tez Öğrencisi). (2015). Reggio Emilia-inspired projects conducted in a preschool: An action research. *The Journal of International Social Research*, 8(38), 733-747.

Hatice Zeynep Inan, Kathy Cabe Trundle & Rebecca Kantor (Doktora Danışmanları). (2010). *Understanding natural sciences education in a Reggio Emilia-inspired preschool. *Journal of Research in Science Teaching [JRST], 47*(10), 1186-1208*.* **[SSCI; Q1]** *Recognized article by NARST/NSTA Publications Advisory Committee as **Top 5 Articles from JRST 2011 for NSTA: Articles Teachers Should Read!**– the USA, 2011

Hatice Zeynep Inan. (2009). Science education in preschool: How to assimilate the Reggio Emilia pedagogy in a Turkish preschool. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching Education*, 10(2), Article 14. http://www.ied.edu.hk/apfslt/ **[ERIC]**

Hatice Zeynep Inan. (2009). Integrated disciplines: Understanding the role of art in science education in a preschool. *Journal of Applied Sciences Research,* 5(10), 1375-1380.

Hatice Zeynep Inan. (2009). The third dimension in preschools: Preschool environments and classroom design. *European Journal of Educational Studies, 1*(1), 55-66.

Hatice Zeynep Inan. (2009). Understanding features of amiable environments that can nourish emergent literacy skills of preschoolers. *Australian Journal of Basic and Applied Sciences.* [ISI], 3(3), 2510-2518.

Hatice Zeynep Inan. (2021). Emergent Literacy and How to Support Related Skills. In Early Literacy and Early Literacy Skills (Ed. F. Erbay, Chapter 3). Eğiten Kitap Yayınevi, Ankara.

Hatice Zeynep Inan. (2020). Early childhood in the world from past to present different approaches, programs and models in education. In Preschool Education Programs (Ed. N.Kuru, Chapter 2, pp.25-5). Eğiten Kitap Yayınevi, Ankara.

Hatice Zeynep Inan. (2019). Science Education in Reggio Emilia-inspired Altincag Preschools. D. Farland-Smith (Ed.). Early Childhood Education (pp. 1-15). IntechOpen Publications, London. ISBN 978-953-51-6412-8 https://www.intechopen.com/books/early-childhood-education/science-education-in-reggio-emilia-inspired-alt-n-a-preschools

Hatice Zeynep Inan, T. Inan**.** (2015, translation editors). S. Bredekamp, Effective Practices in Early Childhood Education: Building a Foundation, Pearson, 2. Ed., 2013. Nobel, Ankara.

Hatice Zeynep Inan. (2011). Peer Culture Processes Embedded in Natural Sciences Projects of Preschoolers (Chp. 7, pp.143-166). In D. Fernie, S. Madrid, & R. Kantor (Eds.), Educating Toddlers to Teachers: Learning to See and Influence the School and Peer Cultures of Classrooms. Cresskill, NJ: Hampton Press.

İçindekiler

Giriş 1

Reggio Emilia Yaklaşımının Önemi 3

Reggio Emilia Yaklaşımının Doğuşu 6

Reggio Emilia Yaklaşımı ve Farklı Teorilerle İlişkisi 8

- Reggio Emilia'da Piaget 9
- Reggio Emilia'da Vygotsky 12

Merak Tabanlı Eğitim 19

Çocuğun Yüz Dili 21

Reggio Emilia Yaklaşımının Dayandığı Temel Prensipler 26

Reggio Emilia Yaklaşımında Çocuk İmajı 27

Reggio Emilia Yaklaşımında Öğretmen Rolü 30

- Pedagogista 33
- Atelierista 33

Reggio Emilia Yaklaşımında Dokümantasyon 36

Reggio Emilia Yaklaşımında Çevrenin Rolü 46

Reggio Emilia Yaklaşımında Projeler ve Küçük Öğrenimler 55

Türkiye'de Proje Çalışmalarının Yansımaları 60

Proje Yaklaşımı 66

Proje Yaklaşımının Diğer Yaklaşımlardan Farkı.....71

Sonuç 91

Adım Adım Reggio Emilia Proje Geliştirme Portfolyosu 92

Kaynakça 135

Giriş

Reggio Emilia Yaklaşımı, çağdaş bir erken çocukluk eğitim yaklaşımı olarak eğitime yeni bir bakış açısı getirmiştir. Bilgi, bilginin nasıl oluştuğu ve bilginin varlığı ile ilgili paradigmaların değiştiği 21. yüzyılda, erken çocukluk dönemine ve bu dönemde verilen eğitime yönelik fikirlerde de değişmeler ve gelişmeler olmuştur. Pozitivizmin getirdiği mutlak gerçekliğin yerini, post pozitivizmle çoğul gerçeklik almıştır. Post pozitivizmden sonra karşımıza çıkan yorumcul yaklaşımlar da, aslında bilginin bizim yorumlarımızın ve yaşantılarımızın bir ürünü olduğunu vurgulamaktadır. Bütün bu paradigmalardaki kaymalar, "Erken çocukluk dönemi eğitimi nasıl olmalıdır?" sorusunun cevabını beraberinde getirmektedir.

Eğitim dünyasında paradigmalardaki bu değişimler, erken çocukluk bakım ve eğitiminde genel geçer tek doğruların yerini, toplumların kendilerine has eğitim ve bakım hizmeti tasarlamasını ve uygulamasını desteklemiştir. Ayrıca, tüm dünyada genel geçer bir program hazırlama çalışmalarının yerini yavaş yavaş erken çocukluk bakımı ve eğitimi konusunda "yaklaşımlar"ın ve esnekliğin aldığı görülmektedir. Yani belli ilkeler çerçevesinde programın hazırlanması yine programı uygulayacak topluluğa bırakılmaktadır.

Figür 1. Merak eden, soru soran, sorgulayan, ve hipoz kuran çocukların derinlemesine araştırma yürüttükleri Bitkiler Projesi'nden enstantaneler — Vahide Yılmaz Anaokulu.

Günümüzde birçok eğitimci, geleneksel eğitim yani direk anlatım yöntemi ile çocuklara bilgi yüklemesi yapmak yerine, onların bilgiyi bizzat kendilerinin sorarak, sorgulayarak, araştırarak oluşturabilecekleri zengin ortamlar kurmanın esas olduğunu ve bu ortamların insan ilişkileriyle güçlendirilmesi gerektiğini savunmaktadır (örn., Piaget ve Vygotsky). Paralel bir anlayışa sahip olan Reggio Emilia Yaklaşımı, erken çocukluk eğitimine yeni bir soluk getirirken, eğitim yap-bozunun bütün parçalarını yeniden gözden geçirmiştir. Bunlar çocuk, aile, çevre, kültür, fiziksel ortam gibi çocuğu ve çocuğun eğitimini etkileyen tüm parçaları kapsamaktadır.

Bu kitapta Reggio Emilia Yaklaşımını anlamaya yönelik bilgiler bulunmaktadır. Reggio Emilia Yaklaşımının doğuşu, dayandığı temeller ve teoriler, erken çocukluk dönemi eğitimine getirdiği yenilikler tartışılmıştır. Son yıllarda dünya çapında saygı gören ve adından sıkça söz ettiren erken çocukluk yaklaşımlarından biri olan Reggio Emilia Yaklaşımının ana temelleri tartışılmış ve öne çıkan terimleri açıklanmıştır. Türkiye'de Reggio Emilia Yaklaşımı konusunda yazılmış ilk kaynak kitap niteliğinde olan bu kitapta Reggio Emilia çocuklarının başarısının yattığı temellere ışık tutulmaya çalışılmıştır. Ayrıca, okul öncesi dönem çocuklarının gelişimsel seviyelerine uygun olarak, çocukları hem bilişsel, hem fiziksel, hem de duygusal olarak aktif tutmayı başaran Reggio Emilia Yaklaşımı'nın prensipleri ortaya konulmuştur. Reggio Emilia Yaklaşımı 5 ana prensip çerçevesinde açıklanabilir. Bunlar:

i) Çocuk imajı;

ii) Öğretmen rolü;

iii) Proje Yaklaşımı ve küçük öğrenimler;

iv) Dokümantasyon;

v) Çevrenin rolü.

Son olarak, Reggio Emilia Yaklaşımı ile yeni tanışan öğretmenlere yol gösterebilecek örnek projeler ve kitabın sonunda "Adım Adım Reggio Emilia Proje Geliştirme Portfolyosu" adı verilen bir plan sunulmuştur. Bu plan formunu doldurarak ilerleyen öğretmenler, kolaylıkla ilk projelerini gerçekleştirebilirler.

Reggio Emilia Yaklaşımının Önemi

Figür 2. El emeği ve gelenek kuşaktan kuşağa aktarılıyor — Naturel Anaokulu.

Reggio Emilia Yaklaşımı ismini İtalya'da bir kasabadan almaktadır. Bu yaklaşım, Reggio Emilia kasabasında, Loris Malaguzzi isimli bir eğitimcinin ve kasaba halkının gayretleriyle ortaya çıkmıştır (Malaguzzi, 1998). Reggio Emilia, birkaç aylık bebeklerden 6 yaşındaki çocuklara kadar farklı yaş gruplarını kabul eden 33 okuldan oluşmaktadır (Dahlberg ve Moss, 2010). Erken çocukluk eğitimine damgasını vuran, toplum temelli eğitim modellerine örnek niteliğindeki Reggio Emilia Yaklaşımı dünyanın birçok ülkesinde yeniden doğmaktadır. Araştırmacılar, eğitimciler ve okul öncesi eğitim kurumlarında çalışanlar, Reggio Emilia okullarındaki çocukların faaliyetlerine ve başarılarına şahit oldukça, bu yaklaşımın prensiplerini ve uygulamadaki yansımalarını anlamak ve kendi okullarında tekrar doğmasını sağlamak için gayret etmektedir.

Dünyada birçok erken çocukluk eğitimcisine ilham kaynağı olan Reggio Emilia Yaklaşımını özel kılan birçok faktörden biri onun çocuğa ve çocuğun öğrenme ortamına yani fiziksel, sosyal/duygusal çevresine verdiği değerdir. Reggio Emilia Yaklaşımı, Malaguzzi'nin ifadesiyle çocuğun 100 dili (the Hundred Languages of Children) olduğunu vurgular. Yani uygun bir öğrenme ortamında çocuğun kendisini gerçekleştirmesi ve bunu ifade etmesi için birçok yol (örn., üç boyutlu çalışmalar) bulunduğunu ifade eder.

Eğitimcilere düşen görev ise, Reggio Emilia Yaklaşımında var olan çocuk imajını desteklemek, çocuklara çeşitli ifade yolları yaratmak için sınıfta ve programda gerekli düzenlemeleri yapmak ve bu yapılanların bulundukları ortama ve kültüre uygunluğundan emin olmaktır. Diğer bir ifadeyle, Reggio Emilia Yaklaşımı, fiziksel, sosyal ve duygusal açıdan gerekli öğrenme ortamının sağlanmasının ve belli prensipler çerçevesinde her kültürün kendine has eğitim vermesinin gerekliliğini vurgulayarak ideal eğitim ortamları oluşturmayı hedefler. Bu nedenle Reggio Emilia okulları, dünyanın çeşitli yerlerinde yeniden doğan okullara kendi kimliklerini korumaları gerektiğini vurgulamaktadır. Böylece, Reggio Emilia'dan ilham alan eğitimciler, kendi kültürlerini ve kendilerine özgü eğitim anlayışlarını entegre etmeye teşvik edilmektedir.

Figür 3. Reggio Emilia Yaklaşımdan esinlenmiş bir anaokulu — ABD.

Yazılı bir reçete gibi hazır program sunmayan, aslında bir yaklaşım olan Reggio Emilia'dan esinlenmek, sahip olunan paradigmaları da değiştirmeyi gerektirmektedir. Reggio Emilia Yaklaşımının amacı, erken çocukluk eğitimcilerine hazır bir program sunmak yerine, yapılacak çalışmalara yol göstermektir. Bu yüzden Reggio Emilia kasabası dışındaki okullar Reggio Emilia okulları değil, Reggio Emilia Yaklaşımından esinlenmiş/ilhamlı okullar (Reggio Emilia-inspired) olarak ifade edilmektedir. Dolayısıyla, eğitimciler, Reggio Emilia Yaklaşımının mantığını kavradıktan sonra, kendi kültürlerine uygun programlar hazırlayabilirler. Bu yönüyle Reggio Emilia, öğretmene ve öğrenciye özgürlük sağlamakta, kültür farkından çıkabilecek problemleri engellemektedir.

Reggio Emilia okullarında Proje Yaklaşımına benzer olarak yapılan çalışmalar, çocukların birbirinden kopuk konuları öğrenmeye çalışmasından ziyade, proje dâhilinde birbiriyle ilişkili birçok konuyu derinlemesine incelemesine ve anlamlı öğrenmelerin gerçekleşmesine fırsatlar yaratmaktadır. Yapılan araştırmalar okul öncesi dönem çocuklarının Reggio Emilia okullarında gerçekleştirdiği başarılı projeleri ortaya koymakta ve bu başarının arkasında yatan yaklaşımın daha iyi anlaşılması konusunda merak uyandırmaktadır. Reggio Emilia Yaklaşımını anlamak için onun nerde, hangi zeminde, hangi şartlarda ve nasıl doğduğunu bilmek gerekmektedir. Bunun için bir sonraki bölümde Reggio Emilia Yaklaşımının nasıl doğduğunu ortaya koyacağız.

Figür 4. "Bence bu bir zürafa!" — Çekirdek Yuva'da çocukların vatandaşlık bilinci ve sanatsal bakışla, okul girişindeki sıradan, kurumuş bir ağacı hayal gücüyle dönüştürdüğü anlam yüklü proje - Çekirdek Yuva, Ankara.

Reggio Emilia Yaklaşımının Doğuşu

Figür 5. Reggio Emilia yaklaşımının kültürel mirasa sahip çıkma ilkesiyle, çocuklar geleneksel kuzinede ekmek pişirmenin keyfini yaşarken — Yeni Ufuklar Anaokulu, Bursa.

Malaguzzi (1998) Gandini ile bir söyleşisinde Reggio Emilia Yaklaşımının doğuşunu şöyle anlatmıştır:

Bizim yaklaşımımız, İkinci Dünya Savaşı'nın sona ermesinden 6 gün sonra başlar. 1945 yılının baharında, kader olağanüstü bir olayın parçası olmamı istedi. Villa Celia adında küçük bir köyde, Reggio Emilia kasabasına birkaç kilometre ötede, insanların küçük çocuklar için bir okul oluşturmak için karar verdiğini duydum. Bu fikir bana inanılmaz geldi! İnsanlar tuğla parçalarından inşaat yapmaya karar vermişti. Almanlar geri çekilirken geride terk edilmiş bir savaş tankı, birkaç kamyon ve at vardı. Onlar bana "Gerisi gelecek" diyorlardı. Ben de "Ben bir öğretmenim" diyorum. "İyi" diyorlar, "Eğer doğru ise, gelip bizimle birlikte çalış." Bu aile inanılmaz görünüyordu: Fikir, okul, tank, birkaç kamyon ve atlardan oluşan. Onlar bana her şeyi açıklıyorlar: "Biz geceleri ve pazar günleri çalışarak kendi okulumuzu inşa ettik. Bu işte hepimiz gönüllüydük." (sf.49-50)

Bu gönüllü topluluk, çocuklarının çok kıymetli olduğunu ve güzel şeyler hak ettiğini söyleyerek, savaş yıkıntıları arasından topladıkları malzemeler ile çocukları için

hayallerini gerçekleştirmeye çalışmışlardı. İşte Reggio Emilia Yaklaşımı, sadece teorilerin değil, Reggio Emilia kasabasında yaşayan bu halkın hayalinin ve gayretlerinin ve çocukların deneyimlerinin bir ürünüdür. Toplum temelli erken çocukluk eğitim hizmetlerine örnek gösterilecek nitelikteki bu çalışmada, aileler ve toplumu oluşturan diğer bireyler gerçek katılım sergilemişlerdir. Bekman (2011) bu durumu şöyle ifade etmiştir: "Toplum temelli eğitim, toplumu meydana getiren kişilerin ortak olarak bir girişimde bulunması ve hizmetlere katılmasıdır. Buradaki anahtar kelime 'katılım'dır. Katılım farklı biçimlerde olabilir. Kullanarak katılım, program yönetimine katılım, hedef, öncelik ve içerik belirlenmesinde ve programların uygulanmasında katılım gibi."

Figür 6. Işıkla keşiften ve doğayla bağ kurmaya: çocuklar hem renklerin büyüsünü deneyimliyor hem de taze sebze üretiminin bir parçası oluyor — Bir'iz Kreş ve Gündüz Bakım Evi.

İşte Reggio Emilia okullarında, binanın inşasından çocukların nasıl eğitim alacağına kadar geniş bir yelpazede toplum katılımı vardır. Bu durum Reggio Emilia Yaklaşımını diğer erken çocukluk eğitim programlarından veya yaklaşımlarından ayıran önemli ve değerli bir özelliktir. Bekman (2011) toplum temelli eğitimin yararını şöyle ifade etmiştir: "Anlamlı bir katılım topluluğun programların tasarım, uygulama ve değerlendirmesinde söz sahibi olmasıdır. Böyle olduğu zaman işin içinde olma, gerçek sahiplenme başlar ve beraberinde kendisine ait olan bir şeyin parçası olma hissi yaratır. Bu şekilde hizmetler 'onların' olmaktan 'bizim' olmaya ve 'toplum için' değil 'topluluk tarafından' yapılmış olma hissi getirir."

Dahlberg ve Moss da (2010) Reggio Emilia'yı Reggio Emilia yapan önemli bir faktörü yani "topluluk olmayı" vurgulamaktadır. Reggio Emilia tarihsel, kültürel ve politik alt yapısı nedeniyle çocuklar ve ailelerle çok farklı bir diyalog içindedir. Onu özel kılan teknik alt yapısı, planlama ve organizasyon değildir. Reggio Emilia'da bütün bunlar birer araçtır. Onu asıl özel kılan ise bütün bunların bir arada yaşayan vatandaşlar, gençler, yaşlılar, çocuklar arasındaki diyaloğu, etkileşimi güçlendiren bir araç olmasıdır. Bu açıdan "okul," etik ve politik yapılanmalarda ilk ve en önemli "toplumsal mekândır." (Dahlberg, Moss, 2010).

Reggio Emilia Yaklaşımı ve Farklı Teorilerle İlişkisi

Figür 7. Kuşlara olan merakla başlayan gözlem, araştırma ve çizim süreci, “Kuşlar” projesinin temelini oluşturdu — Özel Bahar Çiçekleri Anaokulu.

Reggio Emilia Yaklaşımının temellerinde etkisi olan teorilerden bahsetmeden önce şu belirtilmelidir: Reggio Emilia Yaklaşımının temellerinde sadece teoriler yatmamaktadır. Reggio Emilia Yaklaşımını anlamak için bu yaklaşımın doğduğu savaş ve kargaşa ortamını, halkın tepkisini, anne-babaların çocukları için hayallerini ve çocukların o günkü yaşantılarını unutmamak gerekir. Çünkü Reggio Emilia’da asıl hedef, çocukların haklarını gözeterek, onların potansiyelini en üst düzeyde kullanmalarını sağlamak olmuştur ve bu tarihsel bilinç de Reggio Emilia’ya zemin hazırlamıştır. Birçok çağdaş kuram ve kuramcılar ise bu akıma hedeflerini başarma konusunda yardımcı olmuştur. (Malaguzzi, 1998)

Bizim varış noktamız, çocukların, öğretmenlerin ve ailelerin kendilerini iyi hissettikleri, sevimli, çalışkan, üretici, icatçı/yaratıcı, yaşanabilir, belgelenebilir, iletişim kurulabilir, araştırma ve öğrenme yeri olan, yeniden tanıma ve dönüşümlü düşünmenin (reflection) yapıldığı bir okuldur.

(Loris Malaguzzi)

Malaguzzi (1998), çocuk gelişimi ve eğitimi konusunda ortaya atılmış yeni ve farklı fikirlerden etkilendiklerini belirtir. Yirmi sene faşist rejim altında yaşadıktan sonra Malaguzzi ve ekibi yeni gelişmeleri ve fikirleri büyük bir heyecanla takip etmiştir. Öncelikli olarak John Dewey, Jean Piaget, Lev Vygotsky, Erik Erikson, Urie Bronfenbrenner, Henri Wallon, Edward Chaparede, Ovide Decroly, Anton Makarenko, Pierre Bovet, Adolfe Ferriere, Celestine Freinet gibi zamanın önde gelen fikir insanlarının çalışmalarını incelemişlerdir. 1970lerde ise Wilfred Carr, David Shaffer, Kenneth Kaye, Jerome Kagan, Howard Gardner, David Hawkins, Serge Moscovici, Charles Morris, Gregory Bateson, Heinz Von Foerster, Francisco Varela gibi farklı alanlardaki (örn., psikoloji, felsefe, nöroloji) kuramcıları da takip etmişlerdir.

Malaguzzi'nin adını andığını bütün bu kuramcılar arasında, Reggio Emilia öğretmenlerini ve Reggio Emilia Yaklaşımı en çok etkileyenlerin başında Piaget ve Vygotsky'i sayabiliriz. Dolayısıyla, Reggio Emilia Yaklaşımını anlamak için Piaget ve Vygotsky'nin fikirlerini derinlemesine irdelemek gerekir.

REGGİO EMİLİA'DA PİAGET

Reggio Emilia Yaklaşımının şekillenme aşamasında, Malaguzzi (1998) ve diğer Reggio Emilia öğretmenleri, Piaget'in çocuğun bilişsel gelişimini ve öğrenme sürecini anlamak için yapmış olduğu çalışmalardan yola çıkarak eğitimsel faaliyetlerini yönlendirmişlerdir. Önceleri Piaget'in verdiği örnekler üzerinden giderek küçük yaştaki çocukların sınıflama, ölçme ve korunum ilkesini kazanmaları gibi konularda çalışmışlar ve aslında çocukların bunları öğrenebildiğini farkedip Piaget'in kuramından vazgeçmişlerdir. Ancak daha sonra Malaguzzi, Piaget'in kuramından yararlanırken tek tek örneklere değil, asıl teorinin epistemolojisine bakılması gerektiğini, Piaget'in asıl anlatmak istediğinin epistemoloji olduğunu belirtmiş ve Piaget'den bu yönde yararlanmaya devam etmişlerdir. (Malaguzzi, 1998, sf.81). Çocuğun gelişimine paralel olarak eğitim sürecini düzenleyip ve bilişsel gelişim düzeylerine uygun olarak projeleri yönlendirmişlerdir. Özellikle, çocuğun merakını körüklemenin ve çocuğun aktif olarak kendi eğitiminde yer almasının, öğrenme sürecini pozitif etkilediği fikri üzerine yoğunlaşıp, ilgi ve merakı artırıcı yöntem bulma arayışına girmişlerdir.

Figür 8. Çocuklar yaparak-yaşayarak öğrenir — ABD.

Mooney (2000) Piaget'e göre öğrenmenin ne içeriden ne de çocuğun dış dünyasından geldiğini söyler. Bunun yerinde, çocuk, bilgisini dünyayla etkileşim halindeyken yapılandırır, canlı ve cansız varlıklara bu etkileşim sürecinde anlamlar yükler. Montessori gibi, Piaget de çocuklara verilen eğitimin onlar için anlamlı şeylerden oluşması gerektiğini söyler. Bu anlamlı şeyler de çocukların merak ettiği konularla başlar ve çocuğun çevreyle etkileşime girmesiyle şekillenir. Piaget'e göre çocuklara bir şey öğretmenin en güzel yolu, onların o konudaki meraklarını canlı tutmak ve onları zorlayıcı/geliştirici eğitim ortamlarıyla karşı karşıya bırakmaktır (Mooney, 2000). Reggio Emilia okullarında ortaya çıkan merak tabanlı projelerde, bu anlayış kendini açıkça sergilemektedir.

Piaget'in bilişsel gelişim dönemleri kısaca şöyledir:

1. Duyusal Motor Dönem (0-2 yaş)
2. İşlem Öncesi Dönem (2-6 yaş)
3. Somut İşlemler Dönemi (6-11 yaşlar)
4. Soyut/Formel İşlemler Dönemi (11/12 ve sonrası).

Figür 9. Çocuk imajı, ortam ve proje iç içe geçtiğinde ortaya çıkan anlamlı anlardan bir kare — Dadya Çocukları, Ankara.

Piaget'in kuramına yönelik birçok eleştiri vardır. Bu eleştirilerden bir tanesi çocukların farklı evrelerde sahip oldukları engeller konusundadır. Günümüzde sıkça eleştiri alan bir evre olan yaklaşık 2-6 yaş arasına denk gelen işlem öncesi dönemde, Piaget'in anaokulu çocuklarının soyut düşüncede yetersiz olduğuna dair fikirleridir. Piaget, altı yaşına kadar çocukların soyut düşünemediğini belirtir. Ancak, Reggio Emilia'daki güçlü eğitim sistemi göstermiştir ki, aslında çocuğa doğru yaklaşıldığında çocuklar altı yaş öncesinde de soyut düşünebilir, soyut konularda fikir yürütebilir ve soyut konularda planlar yapabilir.

Reggio Emilia'daki öğretmenler çocukların "yapamadıkları," "sınırları" ve "kısıtlı kapasitesi" üzerine vurgu yapmak yerine, çocukların "yapabilme yetisi" ve "yüksek kapasitesi" üzerine yoğunlaşmışlardır. İleride Reggio Emilia'daki Çocuk İmajı bölümünde de görüleceği üzere, Reggio Emilia'daki öğretmenlerin gözünde çocuk güçlüdür. Öğretmenler, çocukların acizliği üzerine değil, güçlülüğü üzerine eğitimi düzenler. Günümüz bilişsel gelişim kuramcılarından Gelman (1999) da Piaget'in soyut düşünce hakkındaki bazı fikirlerini reddeder ve yaptığı araştırmalarla altı yaş öncesi çocukların soyut, açık olmayan kavramları da anlayabileceğini, bu kapasiteye sahip olduğunu vurgular.

Diğer radikal eğitim uygulamaları yapanlar gibi Reggio Emilia da 1970lerin başında Piaget'den etkilenmiş, ancak Piaget'in yapılandırmacı anlayışının çocuğu toplumdan izole ettiğini, çocuğu kendi çevresi içinde değerlendirmediğini fark etmişlerdir (Dahlberg & Moss, 2010). Piaget'in eğitime büyük katkısı olduğunu, ancak

Merak Tabanlı Eğitim

- *Buz ile ateş çarpışsa ve aynı büyüklükte olsalar hangisi yener? (Yavuz Selim İnan, 5 yaşında)*
- *Çok merak ediyorum, kuşlar havada uyur mu?*
- *Kelebekler bir gün mü yaşar?*
- *Gölgeler canlı mıdır, nasıl hareket eder?*

Figür 16. Merak, çocukları öğrenmeye iten, içten gelen bir güçtür!

Reggio Emilia Yaklaşımına göre çocuklara merak-tabanlı eğitim verilmelidir. Çünkü bu yaklaşım çocuğun doğasına uygun olan bir yaklaşımdır ve ancak bu şekilde çocuklar araştırma yapmaya heveslendirilirler. Merak-tabanlı eğitim, gerek küçük öğrenimler gerekse proje çalışmalarıyla çocuğunun anlamlı ve derinlemesine çalışmalar yapmasını destekler. Bu sayede çocuğun ilgisini ve dikkatini çekmek kolay olacaktır ve öğrenme için gerekli motivasyon kendiliğinden belirecektir (Inan, Trundle, Kantor, 2010). Çocuğun "merak dili"ni anlamak üzere Lindfors (1999) bir

kuram geliştirmiştir. Bir çeşit iletişim aracı olan bu merak dili, çocukların öğrenmelerine yardımcı olur, onların dünyaya ilişkin konuları anlamalarını sağlar. Lindfors, merakın "bilmek ile bilmemek" arasında bir çizgi olduğunu belirtmiştir. Böylece merak-tabanlı eğitim çocukları bilmeme noktasından bilmeye götüren, kısacası bilgilerini yapılandırmalarını sağlayan eğitimsel bir yaklaşımdır.

Figür 17. Çocuk hipotezleri — Vahide Yılmaz Anaokulu.

Rinaldi (1998a) merakı pusulaya benzetir. Merakın, bir pusula gibi, çocukların araştırma-öğrenme maceralarını yönlendireceğini ve yol göstereceğini belirtir. Ayrıca merakın asla tren yolu gibi sabit ve durağan olmadığını belirtir. Böylece, çocuk çok yeni ve farklı yollar çizebilecek, yeni arayışlara girebilecektir. Merakı sayesinde çocuk, kitapların veya öğretmenin çizdiği "doğru yol" üzerinden değil, kendi düşünce ve tasavvurlarının, kendi mantığının işaret ettiği yol üzerinden gidecek böylece kendi bilgisini yapılandırması konusunda oldukça aktif ve etkin bir rol üstlenecektir. Merakın çocuğa çizdirdiği yol kestirme yol olmayacak ama çocuğun öğrenmeyi öğrenme konusunda önemli bir yol katetmesini sağlayacaktır.

Çocuğun Yüz Dili

Figür 18. 100 Dil: Kil, tel, çizim, boyama, oyun ve drama gibi farklı ifade yollarının kullanımı Dadya Çocukları, Ankara.

Reggio Emilia öğretmenleri ve Reggio Emilia Yaklaşımından esinlenen öğretmenler, çocuğun ilgisine ve merakına hitap edecek şekilde müfredatı düzenlerler. Beraberinde, çocuğun bu ilgi ve meraklarını, yaptığı çalışmalarda öne sürdüğü fikirlerini, kuramlarını, düşünce ve hislerini dile getirecekleri platformlar hazırlarlar.

Çocuğun kendisini doğru bir şekilde ifade etmesi, hem öğretmenlerin onun ilgi ve meraklarını anlamasına hem de bu merak ve ilginin ürünü olan fikirlerinin şekillenmesine yardımcı olacaktır. (İnan, 2011)

Reggio Emilia Yaklaşımının Dayandığı Temel Prensipler

Reggio Emilia Yaklaşımını anlamak için bu yaklaşımı oluşturan prensipleri iyi kavramak gerekmektedir. Önümüzdeki bölümlerde Reggio Emilia Yaklaşımını oluşturan temel prensipler tanımlanacak ve tartışılacaktır. Reggio Emilia Yaklaşımından esinlenmek isteyen eğitimciler için bu prensipler yol gösterici olacaktır. Reggio Emilia Yaklaşımı prensipleri 5 ana başlık altında açıklanabilir. Bunlar:

1- *Çocuk İmajı (Image of the Child)*
2- *Öğretmen Rolü (Role of the Teacher)*
3- *Dokümantasyon/Belgelendirme (Documentation)*
4- *Çevrenin Rolü (Role of the Environment)*
5- *Projeler ve Küçük Öğrenimler (Projected Curriculum)*

İlerleyen bölümlerde bu prensipler tek tek açıklanacaktır.

Figür 23. Reggio Emilia ilhamlı anaokulu ortamından bir kare — ABD.

Reggio Emilia Yaklaşımında Çocuk İmajı

Reggio Emilia Yaklaşımını diğer birçok erken çocukluk eğitimi programından veya yaklaşımından ayıran çocuğa bakış açısı denilebilir. Reggio Emilia'daki bakış açısı eğitim sürecinde rol oynayan diğer bütün faktörleri de (örn. öğretmen rolü) etkilemiş ve şekillendirmiştir. Reggio Emilia Yaklaşımı çocuğun güçlü, zeki, aktif, esnek, meraklı, araştırmacı olduğunu ve potansiyelini kullanmak için hakları olduğunu savunmaktadır (Malaguzzi, 1994; Rinaldi, 1998a). Rinaldi (1998a) Reggio Emilia'daki bu zengin ve güçlü çocuk imajının, Reggio Emilia yaşantı, kuram ve araştırmalarının en önemli yapı taşı olduğunu vurgular. Reggio Emilia okullarında eğitim koordinatörü Soncini, amaçlarının çocukların potansiyelini ortaya çıkarmak olduğunu, her bireyin farklı olduğunu ve bunu olumlu olarak gördüklerini kaydeder (Smith, 1998).

Malaguzzi (1994) çocuk imajını anlatırken, çocuk, yetişkin ve çevre arasındaki sosyal dinamiklerin önemini vurgular. Çocuğu kendi doğal ortamında inceler ve tarif eder. Örneğin, çocuk dünyaya ve çevresine ilişkin sorular sorar ve çevresindeki insanlar da çocukla ilgili sorular sorabilirler. Böylece çocuk imajı aslında birden fazla açısı olan dinamik bir sisteme denk gelir. Ayrıca Malaguzzi çocuğun tahmin edilemez (unpredictable) bir doğası olduğunu, böylece ona verilecek eğitimin de esnek olması gerektiğini vurgular. Kısacası, Reggio Emilia çocuk imajına göre erken çocukluk dönemi bakım ve eğitimi, bakım ve eğitimi alacak çocuğa göre uyarlanmalıdır.

Figür 24. Anaokulunda blok köşesinde oyun oynayan çocuklar – ABD.

Erken çocukluk dönemi eğitimcileri çocuğun en iyi eğitimi alması için çaba sarf eder. Ancak okul yaşantısında, okulda kazanacağı yeti ve tecrübelerin yanında, eğitimden başka, çocuğun mutluluğu ve sağlığını da düşünmelidir (Malaguzzi, 1994). Yani çocuğun okul tecrübesinde, öğretmenler çocuğu bir bütün olarak ele almalı ve her türlü desteği sağlamalıdır. Bu açıdan da Reggio Emilia çocuk imajı, çocuğun duygularına, sağlığına, bilişsel gelişimine, kısacası çocuğun tüm gelişimine hitap eder. Malaguzzi (1994) çocuğun kendine özgü gerçeğiyle sınıfa geldiğini düşünmektedir. Bu gerçekler için şunları örnek olarak sayabiliriz: Çocuğun duyguları, çocuğun o güne kadar edindiği tecrübeleri ve çocuğun başkalarıyla ilişkileri.

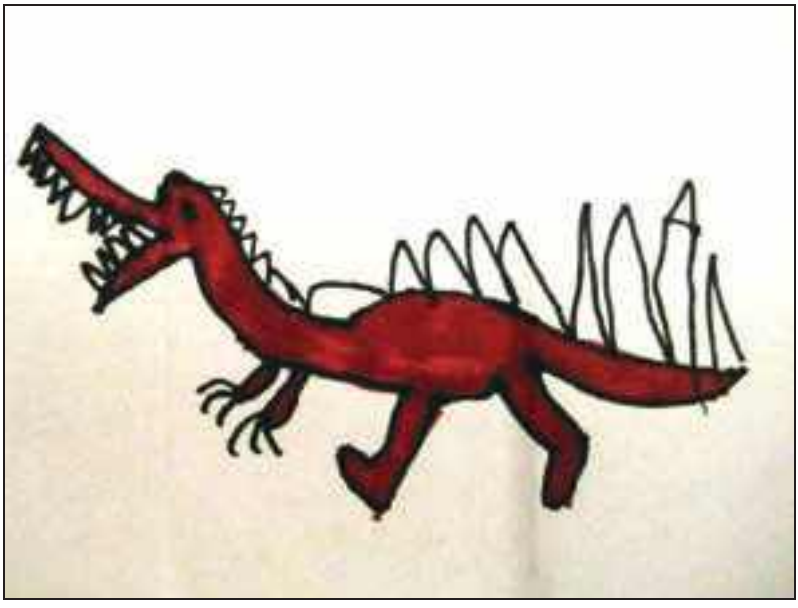
Reggio Emilia Yaklaşımı, çocuk imajını, çeşitlilik ve farklılık açısından da incelemiştir. Her çocuğun bir öğrenci olarak ve topluma katkı sağlayacak bir birey olarak görüldüğü Reggio Emilia Yaklaşımında, her çocuğun hakları vardır. Malaguzzi (1994) her çocuğun okula gitme, iyi bir binada eğitim alma, iyi öğretmenlere sahip olma, doğru zamanda iyi aktiviteler yapma gibi hakları olduğunu söyler ve tüm bunların BÜTÜN çocukların hakkı olduğunu tekrar vurgular. Ne açıdan farklı olursa olsun, Reggio Emilia çocuk imajına göre bütün çocuklar güçlüdür, sağlamdır ve yüksek potansiyele sahiptir. Palestis (1994) Reggio Emilia okullarındaki gözlemlerini aktarırken, orada ciddi bir not verme ve etiketleme (başarılı, başarısız gibi) olmadığından söz eder. "Bütün çocuklar öğrenebilir" mantığı hâkimdir. Öğretmenler çocukların zayıflıklarını değil güçlü olduğu yönlerini vurgulayıp ön plana çıkartmak ister. Reggio Emilia okullarında, özel durumu olan çocuklar için de yeni bir bakış açısı getirilmiştir.

Reggio Emilia'daki çocuk imajı etkileyicidir çünkü Reggio Emilia öğretmenleri, özel eğitime ihtiyacı olan çocukları, sadece "gereksinimleri olan bireyler"den ziyade "hakları olan bireyler" olarak görür (Rinaldi, 1998a, p.114). Reggio Emilia Yaklaşımı ihtiyaç odaklı olmadığı için, çocuğun zayıf ve yardıma muhtaç imajının yerini güçlü bir imaj almıştır. Ayrıca McCarthy (1995), "Reggio Emilia'da öğretmenler, çocuğu, doldurulması gereken boş kutular olarak görmezler" der. Bu Reggio Emilia çocuk imajında "öğretmenin çocuğa bilgiyi aktarması" fikrinin olmadığını tekrar gözler önüne serer.

Reggio Emilia Yaklaşımına göre sakatlığı veya yetersizliği olan çocuklar "bozuk" değil sadece farklıdır. Tarihsel açıdan bakıldığında Türkiye'de, Amerika Birleşik Devletleri'nde ve daha birçok ülkede bu durumdaki çocukların zayıflığı ön plana çıkartılmış, güçlü oldukları yönler hep geri plana atılmıştır. Ancak bu tarz bir görüş artık yerini "çocuğun zayıf yönleri değil güçlü yönleriyle anılması" görüşüne bırakmaktadır (örn., Fielding, 1995; Sellars, 2006). Reggio Emilia öğretmenlerinin de bu görüşe paralel hareket ettiği görülmektedir. Bunun için sakatlığı veya yetersizliği olan çocukların güçlü yönlerini gün ışığına çıkartmak ve zayıf yönlerini güçlendirme konusunda çalışmalar yapmak arasında bir denge kurmaya çalışmaktadırlar. Onlara olumsuz etiketler yapıştırmak yerine, Reggio Emilia öğretmenleri onların bu durumunu toplumda var olan birçok farklılıktan biri olarak kabul eder ve fazladan haklara sahip olmaları gerektiğini savunur (Malaguzzi, 1994). Soncini, Reggio Emilia öğ-

retmenlerinin, bu çocuklara daha rahat bir eğitim ortamı sağlaması için bazı özel düzenlemelere gidildiğinden söz eder. Örneğin, görme problemi olan çocuklar için sınıfta fark edilmesi kolay olsun diye çok zıt renklerin kullanımı, özel ihtiyaçları olan çocuklara okula kabulde öncelik tanınması gibi çünkü bu çocuklar "özel hakları olan çocuk"lardır (Smith, 1998).

Çocuğun bu olumlu imajlarının vurgulanması, eğitim sistemini de bütünüyle etkilemektedir. İleriki bölümlerde görüleceği gibi, öğretmen rolü de bu olumlu çocuk imajı üzerine şekillenir. Müfredat çocuğun merkezde olduğu fikrine göre planlanır. Dolayısıyla, bireysel veya grup ilgileri doğrultusunda projeler ortaya çıkar. Çevre düzenlemesi yine çocuğun önderliğinde, onun istek ve ilgileri doğrultusunda, gelişimine paralel olarak düşünülür ve düzenlenir. Çocuk kendi özünün bir parçası olan yaşadığı ortamı, ailesini, sosyal çevresini ve kültürünü sınıfa taşır. Öğretmen ise bütün bunların sağlıklı işlemesini başarabilmek için "dokümantasyon" adı verilen devamlı bilgi toplama ve bilgi paylaşma yolunu kullanır. Kısaca, çocuğun kendini ifade etmesi ve kendini gerçekleştirmesi için eğitim sisteminin bütün parçaları harekete geçirilmiştir. Bir nevi çocuğun yüksek yararı gözetilerek eğitim sistemin bütün parçaları gözden geçirilmiştir.



Figür 25. Enis'in resmi (6 yaşında)

Reggio Emilia Yaklaşımında Öğretmen Rolü

Çocukların öğrenme sürecinde öğretmenin çok büyük bir rolü vardır. Mooney (2000) öğretmenin bu rolüne binaen, Vygotsky'nin, Potansiyel Gelişim Aralığı ile öğretmenin rolünün nasıl olması gerektiğini ortaya koyduğunu belirtmiştir. Vygotsky'ye göre öğretmenler çocukların seviyesini bilmeli ve gelişmesi için gerekli rehberliği yaparak doğru zamanda onların kapasitelerini zorlamalıdır. Doğru zamandan kasıt, çocukların hazır olduğu zamandır. Yani çocuğun yapabileceğinin en iyisini başarabilmesi için, çocukların ilgi ve merakı ilgili konu üzerinde toplandığı zaman doğru zamandır. Diğer bir önemli konu da, çalışmanın nasıl olacağıdır. Vygotsky'ye göre, çocuklar, öğretmenlerinin eşliğinde, kendi aralarında konuşarak, tartışarak, zaman zaman çatışarak öğrenirler.

Katz, öğretmen ve çocuk arasındaki ilişkinin önemine dikkat çekerek, eğitim esnasında pozitif duygu ve tutumun ancak pozitif öğretmen ve çocuk ilişkisinden doğabileceğini belirtmiştir. Öte yandan, bilgi ve becerinin ise farklı öğretim yöntem ve tekniklerinin etkin ve doğru kullanımı sayesinde gerçekleşeceğini belirtmiştir (Lilian Katz, akt. NRC, 2001). Dolayısıyla, çocuğun mevcut potansiyelini geliştirmesi, öğrenmeye karşı olumlu tutum ve davranmışlar geliştirmesi için etkili bir yetişkin rehberliği gereklidir. Öte yandan, çeşitli araştırmalar göstermiştir ki, eğitim seviyesi yüksek ve erken çocukluk eğitimi konusunda uzmanlaşmış, hazırlık yapan, bilgi ve beceri düzeyi yüksek, süpervizyon alan ve mesleki gelişim çalışmalarına katılan öğretmenler çocuklara daha faydalı olabilmektedir. Örneğin, çocuklarla olumlu iletişim kurabilmekte, çocuklara dil gelişimi açısından zengin deneyimler sunabilmekte ve verimli öğrenme ortamları oluşturabilmektedir. (NAEYC, 2008)

Daha önce de belirttiğimiz gibi Reggio Emilia çocuk imajı, eğitim yap-bozunun diğer bütün parçalarında belirleyici rol oynar. Bu parçaların en önemlilerinden bir tanesi öğretmen faktörüdür. Öğretmenin duruşunu ve eğitim anlayışını Reggio Emilia çocuk imajı belirlemektedir. Öğretmenin rolü çocuğa göre şekillenmektedir. Geleneksel öğretmen (örneğin otoriter, bilgiyi öğrenciye aktaran öğretmen) imajının yerini esnek öğretmen imajı almıştır. Çocuk imajının esnekliğine uygun olarak,

birden fazla role girebilen öğretmenler, Reggio Emilia ve Reggio Emilia Yaklaşımından esinlenen okullarda kimi zaman çocuğun yanında onunla beraber çalışır, kimi zaman arkasında ondan öğrenir, kimi zaman önünden giderek, bir nevi yol göstererek çocuklara rehberlik ederler. Bu bağlamda Reggio Emilia öğretmen imajı da tıpkı çocuk imajı gibi birden fazla özelliğe sahiptir.

(a)	Dinleyici & Gözlemci
(b)	Öğrenci
(c)	Araştırmacı
(ç)	Yardımcı & Rehber
(d)	Provokatör

Figür 26. Semantik bir araştırma sonucu ortaya çıkan Reggio Emilia'daki farklı öğretmen rolleri (İnan, 2007)

Çocukların eğitimlerine ve gelişimlerine katkıda bulunmak için Reggio Emilia öğretmenleri farklı rollere girebilirler. Oldukça pasif bir rolden aktif role doğru uzanan bu rol yelpazesinde, öğretmen ilk adım olarak iyi bir dinleyici ve gözlemcidir. Çocukların konuşmalarını, davranışlarını, birbirleriyle olan ilişkilerini, sorularını, arayışlarını ve en önemlisi merak ettiği şeyleri anlamaya gayret ederler.

Öğretmenin öğrenci kimliği ise, bu eğitim sürecinde sadece çocukların değil öğretmenlerin de çok şeyler öğrendiğine işaret eder. Daha önce belirttiğimiz gibi öğretmen "uzman" veya "her şeyi bilen kişi" sıfatından uzaklaşmış, yeri geldiğinde öğrencilerine "Ben de bilmiyorum beraber araştıralım mı?" diye soran ve çocukları dinlerken onlar hakkında bilmediği birçok şeyin farkına varan, bir nevi öğrenci rolüne girmiştir.

Figür 27. Ege Üniversitesi Bitki Fizyolojisi Laboratuvarı'na alan ziyareti — Ecehan Atmaca, Türkiye.

Araştırmacı rol ise daha aktif bir roldür. Öğretmen dokümantasyon aracılığıyla topladığı bilgileri, bir araştırmacı edası içerisinde inceler, araştırır ve anlamlandırmaya çalışır. Bütün bu topladığı veriler, öğrendiği bilgiler ve araştırma sonucunda edindiği kazanımlar ve yeni kuramlar ışığında uygun rehberliği yapmaya koyulur.

Öğretmen, yardımcı ve rehber rolünde ise çocukların yanında hareket eder. Diğer bir deyişle onların anlamadığı, tıkandığı noktalarda yeni açılımlar olması için gayret eder. Öğretmen çocuklarla iletişim kurarak, etkinlikler yaparak veya bizzat kendisi model olarak çocuklara yardımcı olabilir, rehberlik edebilir.

Son olarak öğretmenler çocukların gelişimleri gereği var olan ihtiyaçlarını karşılamak ve meraklarını körüklemek için yönlendirici, hatta provoke edici bir rol üstlenirler. Provokasyondan kasıt, sorularla ve çeşitli düzenlemelerle çocukların bir konudaki ilgisini artırmak, merakını körüklemek ve o konuda onları araştırmaya, kısacası öğrenmeye teşvik etmektir.

Bütün bu rollerin gerçekleşme süreci hakkında bilinmesi gereken iki şey vardır. Birincisi: Öğretmenin rolü esnektir, farklı şekillere girebilir, asla sabit değildir. Yukarıda bahsi geçen roller de bu çeşitliliği yansıtmaktadır, ancak bütün bu rollerin bir bütün olduğu, birbirinden ayrılamayacağı unutulmamalıdır. İkinci bilinmesi gereken önemli nokta ise: Bu roller sıralı, birbirini takip eden roller değildir. Rinaldi'nin belirttiği gibi öğretmenin rolleri kesin çizgileri olan, birbirini takip eden tekdüze roller değildir, tersine bir bütündür ve çember gibi döner durur, çünkü öğretmenin rolü, çocuklarla ve velilerle ilişkisi çerçevesinde devamlı değişmektedir (Edwards, 1998).

Malaguzzi (1994) çok yönlü Reggio Emilia öğretmen imajını anlatırken, öğretmenin kendisini öğrenciyle ilişkilendirip, çocuğu içinde hissedip, bu çocuğun onu

Reggio Emilia Yaklaşımında Dokümantasyon

Reggio Emilia Yaklaşımının temelini oluşturan çok önemli öğelerden bir diğeri de dokümantasyondur. İngilizce'de documentation olarak ifade edilen dokümantasyon, Türkçe'de belgelendirme olarak da anılmaktadır. Reggio Emilia Yaklaşımında dokümantasyon şu şekilde tanımlanmıştır: "Dokümantasyon, her adımın, bir önceki basamağın üzerine kurulduğu, bir sonrakini de belirleyici niteliğe sahip olduğu merakla sorgulama sürecini yansıtır. Bütün bu adımlar birbirini kovalayan bir çeşit döngüdür" (eds. Gandini, Hill, Cadwell, Schwall, 2005, sözlük, sf.197). Dokümantasyon öğretmenler tarafından hazırlanır.

Çocuğun merakı ve öğrenme ihtiyacı kadar, öğretmenin de kafasında cevaplamak istediği birçok sorunun cevabını bulmasına yardım eder. Dokümantasyon, geleneksel doküman toplama anlayışından farklıdır. Dokümantasyon sonuç değil, öğretmenin merakı ile yönlenen bir süreçtir. Dokümantasyonda üründen veya sonuçtan ziyade yaşantılar yani süreç önemlidir. Rinaldi (2010b) bu bağlamda dokümantasyonun geleneksel doküman toplama anlayışından farklı olduğunu belirtir. Geleneksel doküman toplama, işler bittikten sonra yapıldığından dolayı süreci etkilemezken, dokümantasyon süreç esnasında gerçekleştirildiğinden eğitimi etkileyebilir. Dokümantasyonu anlamak için Reggio Emilia öğretmenlerinin söylemlerine ve çocukların çalışmalarına bakmakta fayda vardır.

Dokümantasyon yaklaşımı erken çocukluk döneminde öğrenme sürecinde neden önemlidir? Önemlidir çünkü erken çocukluk eğitiminde var olan düşünme ve çalışma yoluyla direk bağlantılıdır. Diğer bir deyişle çocuklar ve yetişkinler arasındaki saygı, katılımcı yaklaşım, çocuk haklarına uygun müfredat ve çocuğu merkeze alan yaklaşımlarla uyum içindedir. Reggio Emilia'da çocukların anlatma ve dinlenilme hakları, görüşleri ve ne anladıklarını başkalarına aktarmak adına seslerini duyurma ihtiyaçları ve yetişkinlerin uygun şekilde karşılık vermesi, dokümantasyon yapma ihtiyacını doğurmuştur.

Dokümantasyon sürecinin bir parçası olarak da bütün bunların sistematik olarak kaydedilmesi için fotoğraflar, videolar, günlükler ve ses kayıt cihazları gibi çok geniş çaplı medya araçlarından yararlanılmıştır (Kinney ve Wharton, 2008).

Dokümantasyon yaklaşımından tam olarak neyi kastediyoruz? Kinney ve Wharton (2008) bunu üç başlık altında irdelemektedir:

1- Çocuk açısından bakıldığında, çocuğun öğrenme sürecinin başkaları tarafından görülmesini sağlıyor. Çocuk ve yetişkin arasında ortaklaşa çalışma sonucu çocuğun aktif olarak bilgisini yapılandırmasını sağlıyor. Ayrıca çocuğun bilgisini yapılandırdığı çevre üzerinde sadece bir tüketici değil aynı zaman da aktif ve bilinçli bir karar verme süreci yaşamasını sağlıyor.

2- Öğretmen açısından bakıldığında, artık geleneksel öğretmen rolünün terk edilmesi gerektiği ortaya çıkıyor. Çocuğun yeni imajına uygun olarak öğretmenin çocukla işbirliği içinde çalışabileceği yeni yollar araması gerektiği ve çocuğun proje üzerinde çalışırken nasıl bir öğrenme sürecinden geçtiğini açığa vurabileceği yeni rehber prensipler geliştirmesi gerektiği ortaya çıkıyor. Öğretmen için yeni bir yaklaşım olarak dokümantasyonu anlamaya ve kullanmaya başlamak kendini güçsüz hissetmesine sebep olabilir. Dokümantasyonu nasıl yapacağına dair kafasında soru işaretlerinin olması, kendini güçsüz hissetmesi, çocuklar ve başka öğretmenlere karşı mevcut durumunu değiştirebilir. Ancak bu olumsuz algılanmamalıdır. İşte bu sorulara cevap arayışı esnasında yeni işbirlikleri doğacak ve öğretmenin dokümantasyonun nasıl yapılacağına dair yeni içgörü geliştirmesini sağlayacaktır.

3- Anne-babalar ve aileler açısından dokümantasyon okul ile ev arasındaki bağın güçlenmesini sağlayan bir süreçtir. Evde gerçekleşen öğrenmeler ve yine ev ortamında ortaya çıkan ilgiler, çocuk tarafından okula, okulda gerçekleşen öğrenmeler ve ilgi çeken konular ise eve taşınmaktadır. Ailelerin bunu fark etmesi ve çocukların ilgi duydukları konuda çalışmaları için hem çocuklarla evde işbirliği hem de öğretmenlerle okulda işbirliği yapmasına olanak sağlamaktadır. Öğrenmenin başkaları tarafından görülebilir hale geldiği bu çalışma sayesinde veli-okul işbirliği daha fazla güçlenmektedir.

Figür 30. Öğrenme süreçlerini görünür kılan dokümantasyon posterleri — Vahide Yılmaz Anaokulu.

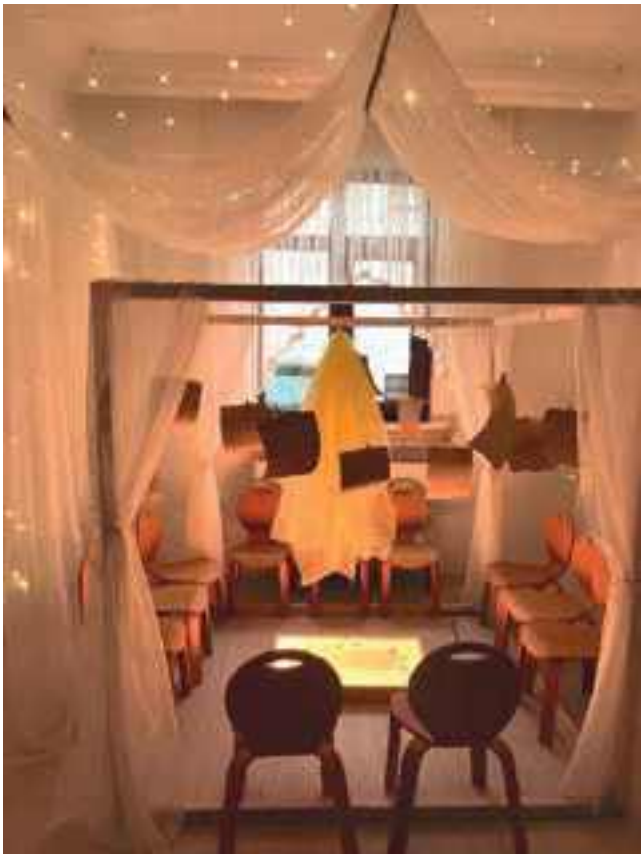
Turner ve Wilson (2010) dokümantasyonun sadece bir eğitim aracı olmadığını, çocuklara değer vermek ve çocukları anlamak için kullanılan pedagojik bir araç olduğunu da belirtmiştir. Dokümantasyon çocuk ile öğretmen arasındaki bağı güçlendirir çünkü öğretmenin çocuğu çok daha iyi tanıyıp, ona uygun hareket etmesini sağlar. Ancak bu araç bir süreci yansıtır ve eğer ürün olarak kullanılırsa amacından sapmış olur. Örneğin, "Dokümantasyon yapıyorum" diyerek birçok fotoğraf çektikten, çocukları videoya kaydettikten ve bir dolu not tuttuktan sonra bütün bunları sürecin sonunda değerlendiriyorsak bu dokümantasyonu gerçekten anlamadığımızın bir göstergesidir. Dokümantasyonu bir son, sorulara cevap verilen süreç gibi değerlendirmek yanlış bir düşüncedir. Hâlbuki dokümantasyon, çocukları anladıkça yeni soruların ortaya çıkmasını, merakların uyanmasını sağlar ve bitiş değildir. Önemli olan süreç esnasında bunları değerlendirip, değerlendirme sonuçlarına göre yeni yollar çizmektir. "Dokümantasyon, öğretmenin daha iyi eğitim vermesi için bir stratejidir" diye düşünmek yanlış bir düşüncedir. Hâlbuki dokümantasyon çocukların ne bildiğini daha iyi anlamak için bir yoldur. (Turner ve Wilson, 2010)

Reggio Emilia Yaklaşımında Çevrenin Rolü

Figür 36. Koi balıklarıyla çevrili bir havuz, meyve ağacı ve çiçekler; çocukları ve aileleri her sabah sıcak ve davetkâr bir atmosferle karşılıyor — İpekböceği Anaokulu.

Günümüzde birçok erken çocukluk eğitim yaklaşımı çevre faktörü üzerinde önemle durmaktadır. Çünkü yapılan araştırmalar sonucunda iyi tasarlanmış, pozitif atmosferi olan bir eğitim ortamında çocukların kendilerini güvende hissedecekleri ve öğretmenlerle ve diğer öğrencilerle beraber öğrenmek için uygun ortam bulacağı düşünülmektedir (Inan & Katz, 2007). Erken çocukluk eğitimcileri de bu konuda neler yapılabilir, ne tür iyileştirmelere gidilebilir gibi konuları araştırmaktadırlar.

Her eğitim kurumunda olduğu gibi okul öncesi eğitim kurumlarında da öğrenme ortamının iki yüzü vardır: Psikolojik ve fiziksel. Birbirine oldukça bağlı ve bağımlı olan bu yüzlerden psikolojik olanla eğitim ortamının canlı yapısı ve onun getirdiği sosyal ve duygusal öğeler kastedilir. Fiziksel açıdan ise eğitim ortamın fiziksel yapısı, genişliği, duvarlar, tavan/zemin, camlar, ışıklandırma sistemi, kapılar, kullanılan renkler, dokuma, materyallerin ve mobilyanın zenginliği, bunların organizasyonu, tasarımı ve konumlandırılması kastedilir (Katz & Inan, 2007). Çocukların bakımını ve eğitimini olumlu yönde etkilemesi için bütün bu öğelerde düzenlemelere gidilir.



Figür 37. Bu provoke alanda, çocuklar kendilerini özgürce ifade ederek kimliklerini keşfetme fırsatı bulur. "Okul Çantam" Projesi, Topraktan Geleceğe Anaokulu.

Reggio Emilia Yaklaşımında, çocukların genetik bir kapasite ile doğduğu düşünülür. Bu genetik kapasite çocukların bütün organlarını kullanarak yoğun bir araştırma yapmasını, ayırt etmesini ve yorum yapmasını sağlar. Nörobiyolojik araştırmaların da işaret ettiği üzere, duyular bilginin yapılandırılması ve kullanılması için bireysel hafızada ve grup hafızasında işbirliği yapar. Ancak situmule etmeyen, bireyi bir şeyler yapmaya teşvik etmeyen çevre tasarımları ise çocukların bakış açılarının boşal-

masına sebep olur. Yapılan araştırmalar da bunun çok küçük çocuklar için bile doğru olduğunu desteklemektedir. Bu yüzden okulların duyuları desteklemesi ve beslemesi bir zorunluluktur. (Ceppi ve Zini, 1998, sf.15)

Reggio Emilia Yaklaşımında çevre faktörünün çocukların eğitimine olan etkisi bilinmekte ve üzerinde ciddi şekilde durulmaktadır. Reggio Emilia okullarında sınıf ortamı, materyaller, sınıf dışı oyun ve çalışma alanları, atölyeler, kısacası çocuğun bulunduğu her eğitim ortamının fiziki yapısı, sosyal ve duygusal yapı kadar büyük önem taşır. Çevrenin tasarımı, materyal seçimi, projelere ilişkin düzenlemeler, kısacası fiziksel çevre Reggio Emilia Yaklaşımındaki çocuk imajına ve diğer etmenlere uygun olarak şekillendirilir. Örneğin, çocuğun aktif olarak kendisini ifade etmesi için kurulan sanat atölyeleri "çocuk imajını" ve onun "100 dilini" desteklemektedir. Öte yandan, toplumsal ilişkileri güçlendirmek ve çocuğun okula geçişini kolaylaştırmak için evinden getirdiği malzemeler ise ev ile okul arasındaki bağı genel anlamda Reggio Emilia'daki "ilişkiler" öğesini desteklemek için düşünülmüştür. Bu nedenle Lella Gandini (1997) Reggio Emilia okullarında çevrenin "üçüncü öğretmen" olduğunu söylemiştir. Çünkü çevre de bir eğitimci işlevi görecek şekilde donatılmış ve organize edilmiştir.

Figür 38. Çevre bir öğretmen gibi çocuğu merak etmeye, öğrenmeye iter — ABD.

Reggio Emilia Yaklaşımında Projeler ve Küçük Öğrenimler

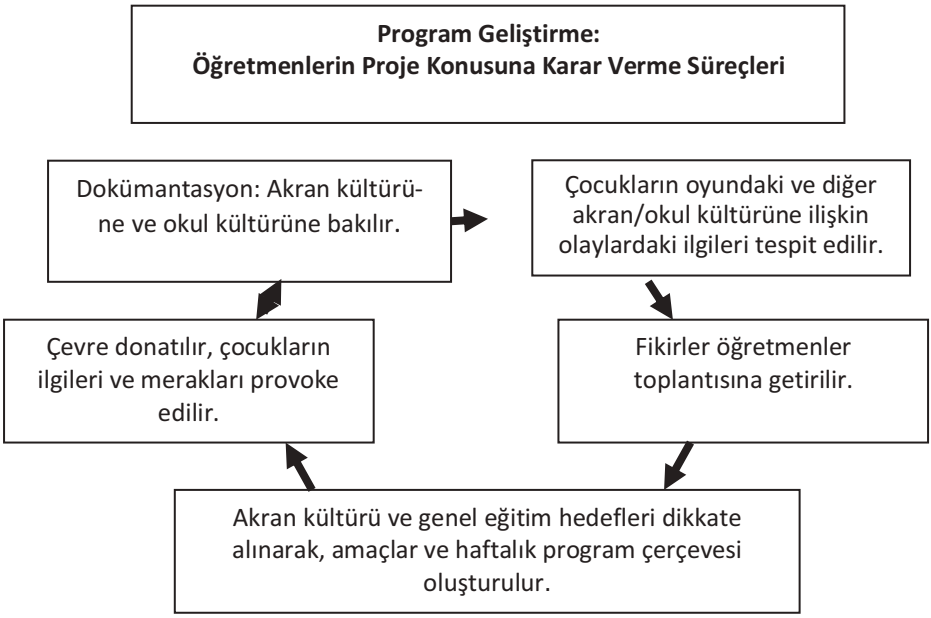
Reggio Emilia okullarında Malaguzzi ile beraber senelerce çalışan Rinaldi (1998a), *progettazione* adı verdikleri ders programının, proje yaklaşımına ve küçük öğrenimlere dayalı olduğunu belirtir. Progettazione terimine karşılık İngilizce'de önce "emergent curriculum" (Rinaldi, 1993) yani "kendiliğinden gelişen müfredat," daha sonra "projected curriculum" (Rinaldi, 1998a) yani "öngörülen müfredat" denilmiştir. Bu müfredat, öğrenme sürecine katılan herkesin (öğrenci, öğretmen, veli) aktif katılımı ile zaman, mekân ve yapılacak işin nihayetine göre şekillenmektedir. Harvard Üniversitesi Project Zero ekibi günler, haftalar, hatta aylar süren projelerin yanı sıra, çok kısa zaman diliminde gerçekleşen öğrenimler için de küçük öğrenimler (small moments of learning) (Krechevsky, 2001) terimini kullanmışlardır. Buna göre çocuklar kısa süreli deneyimler hatta anlık deneyimler sayesinde de bir şeyler öğrenebilir.

Figür 44. Uzun süreli projeler kadar, anlık öğrenmeler de değerlidir: Çok büyük köpük balonu yapabilmek için çok büyük malzemeye ihtiyaç vardır. Mesela, borazan!

Cavallini, Filippini, Trancossi ve Vecci (2010), Reggio Emilia okullarında yapılan çalışmalar göz önünde bulundurulduğunda "zaman"ın düz bir çizgi izlemediğini belirtmişlerdir. Duraklama, tekrar başlama, geri alma ve anlar içerme gibi bir zaman tünelinden geçen çocuklar ve öğretmenler, zaman zaman merak etme, hayretler içerisinde kalma, yapılan çalışmanın gidişatıyla ilgili sorular sorma, yapılabilecek alternatif çalışmaların gerekliliğini sorgulama gibi yine tekdüze olmayan sarmal bir çalışma düzenini takip etmektedirler (Cavallini, Filippini, Trancossi ve Vecci, 2010). Yapılan projelerin düz bir çizgide ilerlememesi ve gel-gitlerinin olması Reggio Emilia Yaklaşımının "Hazır Program" anlayışıyla ne kadar taban tabana zıt olduğunu göstermektedir.

Rinaldi (2010a) İtalyanca'da kullanılan *programmazione* (program) teriminin yine İtalyanca'da Reggio Emilia Yaklaşımında varolan *progettazione*den çok farklı, hatta zıt olduğunu belirtmiştir. Türkçede "program" terimine karşılık gelen programmazione "önceden belirlenmiş olan, programlardan oluşan, basamakları bulunan" bir çeşit müfredatı kastetmektedir (Rinaldi, 2010a, sf.xi). Rinaldi, progettazionenin ise global ve esnek bir yaklaşım olduğunu, öğretmenlerin sınıfta yapılacak çalışmalar, kendi mesleki gelişimleri ve ebeveynlerle ilişkiler konusunda bazı hipotezleri olduğunu ancak bütün bunların değişiklik, düzeltme, uyarlama yapılmaya açık olduğunu belirtmektedir. Ayrıca, progettazione terimi farklı dile çevrildiğinde (örneğin, projected curriculum, emergent curriculum, ya da integrated curriculum olarak İngilizceye çevrildiğinde) gerçek anlamından saptığını, Reggio Emilia'nın farklılığının fark edilmesini engellediğini, bu yüzden orijinal terimin kullanılması gerektiğini savunmaktadır. Dahlberg ve Moss (2010) Malaguzzi'nin Reggio Emilia'daki bilgi anlayışının, spagetti makarnasına benzetildiğini, müfredatın da benzer şekilde spagetti gibi farklı birçok yol çizerek oluştuğunu söyler. Birçok öyküden oluşan Reggio Emilia projelerini tek bir öyküde bir araya getirmek, birleştirmek bu yüzden imkânsızdır.

Reggio Emilia okullarında önceden tasarlanmış bir ders programı yoktur. Çocukların okul yaşantılarının başlamasıyla, gün içinde hangi aktivitelerin, çalışmaların yapılacağı ve her çocuğa yönelik genel ve özel hedefler belirmeye başlar. Reggio Emilia müfredat anlayışında, öğretmenlerin erken çocukluk dönemine ilişkin bilgi ve tecrübeleri taslak olarak yer alır ve taslağın içi zamanla, ilişkilerin yönlendirmesiyle belirir. Bu nedenle, Reggio Emilia Yaklaşımında müfredat vardır veya yoktur demek yanlıştır. Figür 45'te Reggio Emilia'dan esinlenmiş bir Amerikan okulunda yapılan araştırmada ortaya çıkan program geliştirme süreci ana hatlarıyla sunulmuştur. Öğretmenler proje konusu seçinde Corsaro'nun işaret ettiği hem *akran kültürü* hem de *okul kültürü* dinamiklerinden faydalanır. Akran kültürü çerçevesinde çocukların nelerle ilgilendiğini, neleri merak ettiğini, hangi oyunları oynadıkları gibi kendi aralarında oluşturdukları kültüre bakarlar. Okul kültürü çerçevesinde ise gelişim ve öğrenme teorileri, çocukların içindeki bulundukları döneme ait gelişimsel süreçleri ve hedefleri, okul kuralları, rutinler gibi okulun sahip olduğu kültüre bakarlar. Son olarak akran kültürünün ve okul kültürünün dengeli bir şekilde bütünleştirilmesini sağlarlar (İnan, 2011a).



Figür 45. Reggio Emilia Yaklaşımına uygun program geliştirme süreci (Inan, 2011)

Progettazione yani Reggio Emilia ders programı anlayışını anlamak için Reggio Emilia'nın öncelikle çocuk imajı hatırlanmalıdır. Örneğin, programın oluşturulmasında çocuğun merak ve ilgisi çok önemli bir yere sahip olduğundan, öğretmen ve mekân aynı olsa da öğrenciler farklı olacağından her sene farklı bir program ortaya çıkacaktır. Öte yandan, öğretmenlerin her yaş grubu için fiziksel, sosyal, duygusal ve bilişsel gelişime uygun hedef ve genel planları olacaktır. Bu gelişime uygun uygulamaların (developmentally appropriate practices) ve bu yönde konulan hedeflerin çerçevesinde, çocukların merak ettiği ve ilgilendiği konularda projeler hayata geçecek, dolayısıyla Reggio Emilia müfredatı zamanla kendiliğinden ortaya çıkacaktır. Genel anlamda Reggio Emilia Yaklaşımı açısından bakıldığında her parçanın yerine ne kadar güzel ve anlamlı oturduğu görülecektir.

Malaguzzi (1994) Reggio Emilia müfredatının oluşumunu açıklarken "çocuklar için hazırlanan müfredat" (curriculum for children) yerine "çocuklardan hazırlanan müfredat" (curriculum from children) diye bahsetmektedir. Bu anlayış Reggio Emilia Yaklaşımındaki müfredatı diğer erken çocukluk eğitim programlarından ayıran en önemli özelliktir. Müfredat çocuğa bakılarak, çocuğun ilgi, yetenek, istek ve merakları doğrultusunda yani çocuktan esinlenerek planlanır ve hazırlanır. Reggio Emilia müfredatı, gerçek çocuğun içinde yer almadığı, önceden hazırlanmış plan ve programlardan farklıdır. Reggio Emilia okullarında çocuklar birer araştırmacı gibi çalışırlar ve çeşitli bilimsel süreç becerilerini kullanırlar.

Türkiye'de Proje Çalışmalarının Yansımaları

Figür 49. Çocukların duygularını ve anılarını kumaşa dönüştürdükleri 'Bizim Hikayemiz' projesinden bir kare — Kinder-Unizmir Anaokulu.

Türkiye'de okul öncesi eğitimde kalitenin artırılmasına yönelik standartlar geliştirilmektedir. Hazır plan ve programların kullanılması yerine, standartlar, sınıfın gerçek üyeleri olan çocukların ilgi ve ihtiyaçlarından yola çıkılarak planların yapılması gerektiğini vurgulamıştır. Temel Eğitim Genel Müdürü Funda Kocabıyık (2012), bu standartların temel ilkelerini şöyle sıralamıştır:

1. Çocuğun ilgisini, ihtiyaçlarını, sağlığını, kendini ifade etmesini ve mutluluğunu esas almak
2. Esnek, estetik, güvenli ve zengin uyaranların olduğu bir öğrenme ortamı yaratmak
3. Çocuğun bireysel özelliklerini dikkate alarak bütünsel gelişimini, öğrenmesini desteklemek
4. Aile ve toplumun, çocukların eğitimine ve eğitimiyle ilgili karar verme süreçlerine etkin katılımını sağlamak
5. Evrensel değerlere, farklılıklara, çocuk haklarına saygı göstermek (sf.43).

Ayrıca, 2012 yılında uygulamaya konulan yeni programlarda da planlar yapılırken çocukların ilgi ve ihtiyacının dikkate alınması gerektiğini sıkça vurgulanmıştır. 36-72 aylık çocuklar için Okul Öncesi Eğitim Programında (MEBa, 2012) bu durum şöyle ifade edilmiştir:

> "Öğrenme ortamı çocukların gelişim özellikleri, ilgileri ve gereksinimleri dikkate alınarak düzenlenirse çocukların keşfetmesini, yeni beceriler edinmesini ve öğrenmesini destekler." (sf.10)
>
> "Öğretmen, öğrenme merkezlerinde sınıfın fiziksel özelliklerini ve çocuk sayısını dikkate alarak, çocukların bireysel gereksinimlerine ve ilgilerine yönelik düzenlemeler yapar. Oluşturulan merkez sınırları, uygun etkileşimlerin bir alandan diğer alana kolaylıkla taşınabilmesi ve çocukların değişken ilgilerini yanıtlayabilmesi için esnek olmalıdır. Bunun yanı sıra var olan öğrenme merkezleri; kazanımlara uygun olarak yeni materyaller eklenmesi, bazı materyallerin kaldırılması, bazılarının da tekrar yerine konması şeklinde güncellenmelidir." (sf.12)
>
> "…çocukların banka, postane, restoran, sağlık kurumları, alış veriş mağazaları vb. yerlerde yaşam becerilerini bağımsızca geliştirip uygulayabilecekleri farklı merkezler de hazırlanabilir. Geçici bir süre için oluşturulan bu merkezler çocukların ilgisine göre iki ya da üç gün, bazen de bir hafta boyunca sınıfta yer alabilir." (sf.13)
>
> "Öğretmen, öğrenme merkezlerini çocuklar sınıfa gelmeden önce hazırlar. Güne başlama zamanı sonunda tercih ettikleri merkezlerde oynamaları için çocuklara rehberlik eder. Öğrenme merkezini seçen çocuk ilgi ve isteği doğrultusunda etkinliğini sürdürür, çalışmasını bitirdiğinde bir merkezden diğerine geçebilir. Öğretmen, çocuklar merkezdeyken kendisi de sürece katılarak gözlem yapar ve çocukları ve eğitim planını değerlendirebilmek için çocukların çoğunlukla hangi merkezleri ve hangi arkadaşlarıyla oynamayı tercih ettiğini bireysel olarak not defterine kayıt eder." (sf.13)
>
> "Öğretmenin, fırsat buldukça grubundaki çocukların gelişim özelliklerine, ilgi ve ihtiyaçlarına dikkat ederek, programda yer alan değişik kazanım, gösterge ve kavramları kullanarak çeşitlietkinlikler hazırlaması ve kendisi için bir etkinlik havuzu oluşturması gerekmektedir. Böylece seçeneklerini arttırmış olacak ve günlük eğitim sürecini daha kolay planlayabilecektir." (sf.24-25)

Programın genel felsefesine nüfuz etmiş olarak, programın her yerinde "çocukların ilgi ve gereksinimlerinden yola çıkarak" etkinlik hazırlanması, çevrenin düzenlemesi, kısacası planların yapılması yönünde ifadeler yer almaktadır. Bu durum, sınıflarımızda proje çalışmalarının yapılabilmesine olanak sağlamaktadır. Benzer şekilde, 0-36 Aylık Çocuklar İçin Eğitim Programı'nda da (MEBb, 2012) şöyle denilmektedir:

> "Çocukları birey olarak görür, değer verir, çocukların gelişim düzeylerini, sosyal ve kültürel farklılıklarını, ilgilerini dikkate alarak onların en yüksek düzeyde öğrenmeleri ve gelişmeleri için çaba harcar." (sf.10)
>
> "[Öğretmen] Çocukların ilgi, yetenek, gereksinimlerinin farklılık gösterebileceğini dikkate alır ve bu durumun öğrenme sürecindeki uygulamalara yansımasını sağlar…
>
> Çocukların yaş, gelişim düzeyini dikkate alarak uygun çevre düzenlemesi yapar ve çocukların ilgi ve yeteneklerine uygun materyalleri sunar." (sf.10)
>
> "Öğrenme ortamı çocukların yaş, gelişim özellikleri, ilgileri ve gereksinimleri dikkate alınarak düzenlenirse çocukların keşfetmesini, yeni beceriler edinmesini ve öğrenmesini destekler." (sf.13)
>
> "Çocukları tanımak önemlidir. Zira çocukların gelişimsel özelliklerinin bilinmesi, yardıma ihtiyaç duydukları alanların ve güçlü yönlerinin tespit edilmesini ve çocukların ilgi ve ihtiyaçlarını karşılayacak etkili ve kaliteli eğitim ve destek programlarının oluşturulmasını olanaklı kılmaktadır." (sf.99)

Figür 50. "Desen Projesi" kapsamında oluşturulan Infinity Room'da, çocuklar desen çalışmalarını ışık ve gölgeyle beyaz giysilerine yansıtırken — Altınçağ Anaokulları, İstanbul.

Proje Yaklaşımı

Figur 51. Reggio Emilia ilhamlı PİA Orman Anaokulu'nun bahçesinden bir kare.

İtalya'da Reggio Emilia kasabasında da progettezione adı altında projeler yapılırken, Amerika'da da Proje Yaklaşımı adı altında projeler yapılmaktaydı. Proje Yaklaşımı Lilian Katz önderliğinde Amerika Birleşik Devletleri'nde ortaya atılmış olan, erken çocukluk eğitiminde sıkça kullanılan yaklaşımlardan biridir. Aynı dönemlerde birbirinden bağımsız olarak gelişen bu iki kavram aslında benzer iddialara sahipti çünkü projelerin geliştirilmesinde öğretmenlerin sahip oldukları paradigmalar birbirine benzemektedir. Reggio Emilia'daki Progettazione kavramına paralel olarak Katz de (1994) Proje Yaklaşımını şöyle tanımlamıştır:

"Proje" teriminin birçok anlamı vardır ancak "Proje Yaklaşımı" dediğimizde kastedilen öğrenmeye değer bir konunun bir grup çocuk veya bütün sınıf tarafından öğretmen öğrenci işbirliği çerçevesinde derinlemesine incelenmesidir.(sf.1)

Figür 52. Çocukların ilgilerinden doğan her etkinlik, onlar için anlamlı ve eğlencelidir!

İtalya ve Amerika'da birbirinden habersiz bir şekilde gelişen bu iki yaklaşımın en önemli ortak noktası anlaşıldığı gibi çocukların geliştirdiği projelerdir. Katz (1998) projeyi, bir konunun derinlemesine araştırılması olarak açıklar. Bu derinlemesine araştırmada çocuklar sorularına yanıt ararlar ve bunu yaparken öğretmenleriyle işbirliği içinde olurlar. Proje Yaklaşımının özellikleri şunlardır:

1- Öğretmen çocukların gerekli yetileri kullanması için fırsatlar yaratır.

2- İçsel motivasyon: Çocukların ilgilerinin doyurulması ve katılım sağlamaları, çaba sarf etmelerini ve motive olmalarını sağlar.

3- Çocuklar öğretmen tarafından hazırlanmış aktiviteler arasından istediklerini seçerler, çalışacakları seviyeyi kendileri belirlerler.

4- Çocuklar uzmandır. Öğretmen çocukların güçlü olduğu alanları ön plana çıkartır.

5- Çocuklar ve öğretmen, öğrenme ve başarıda sorumluluğu paylaşır.

6- Öğrenme deneyiminin süresi projenin gelişimine bağlı olarak bazen haftalar bazen aylar sürebilir.

7- Konular öğrenciler ve öğretmen arasında yapılan görüşmeler ve pazarlıklar sonucu bütünleştirilmiş müfredatta hedefleriyle beraber ortaya çıkar; konu seçiminde asıl olan çocukların ilgisidir.

8- Öğretmen çocukların araştırmalarını gözlemler, projenin bir sonraki basamağı için çocukların ilgilerini kullanır.

9- Öğretmen çocukların önceki bilgilerini değerlendirerek projeyi organize eder böylece öğrenciler neyi bilmiyorlarsa onu öğrenirler; müfredatın genel hedefleri proje geliştikçe entegre edilir; her zaman çocuklar araştırma, inceleme yaparlar.

10- Bilgi, araştırma ve incelemelerde sorulara cevap arama sonucunda elde edilir; çocuk hangi aktivitelerin yapılacağına, hangi çalışmaların/olayların olacağına ve cevapların nasıl aranacağına dair karar verme sürecinde aktif rol oynar.

11- Kaynaklar; öğrenciler, öğretmen ve uzmanlar tarafından sınıfa getirilir veya alan gezilerinde toplanır.

12- Alan gezileri projenin gelişimi sürecinin önemli bir parçasıdır. Öğrenciler bir proje için birçok alan gezisi yapabilirler. Alan gezileri genelde projenin başlarında gerçekleşir.

13- Proje bütün güne ve bütün sınıfa nüfuz eder, farklı müfredat alanlarının ve farklı yetilerin kullanılmasına olanak sağlar.

14- Aktiviteler araştırma üzerine kuruludur, soruların cevaplarını aramaya yöneliktir ve kaynakların kullanımını gerektirir. Öğretmen tartışma ve konuşmalarda kavramlar arasındaki bağların kurulmasında rehberlik eder.

15- Sunumlar (çizme, yazma, inşa etme, bir şey yapma) kavramların kavranmasında çocukları zorlar. Sunumlar çocukların ne öğrendiğini dokümante eder. Aktiviteler proje ilerledikçe bilginin ve yetilerin geliştiğini göstermek için tekrar edilir. (Katz & Chard, 2000, sf.13; Helm & Katz, 2001, sf.3)

Görüldüğü üzere Proje Yaklaşımıyla gerçekleştirilen proje çalışmalarının mantığı ile Reggio Emilia Yaklaşımındaki proje mantığı birbirine paraleldir. Reggio Emilia'nın toplum-temelli bir çalışma olması ve öğrenme topluluğu (community of learning) kurması onu ayrıcaklı kılarken, topluluk olma bilincinin, aslında proje çalışmalarının özünde varolduğu görülmektedir. Katz ve Chard (1989) bu konuyla ilgili şöyle demiştir:

> Asıl fikir, çocukların halihazırda sahip olduğu bilgilerin, fikirlerin ve tecrübelerin bir havuzda toplanarak ortak bir nokta yaratılmaya çalışılmasıdır. Ortak bir bakış açısı inşa etmektir. Proje öncesinde yapılan tartışmalar ve toplantılar esnasında,

öğretmen konu hakkında konuşmayı, oyun oynamayı ve çocukların halihazırda konuya ilişkin ne bildiklerini ortaya çıkarıcı çalışmaları teşvik eder. (Katz & Chard, 1989, sf.82)

Figür 53. Duyularımız ve göz sağlığıyla başlayan merak yolculuğu, çocukların yönlendirmesiyle "Hastane" projesine dönüştü, diş kliniği ve acil servisle devam etti -Erenköşk Anaokulu, Istanbul.

Helm ve Katz (2001) ayrıca, başarılı bir proje için konu seçimi öğretmenlere bazı öneriler sunmaktadır. Konu seçim kriterleri şunlardır:

1- Genelde projeler, soyut konulardan değil de somut konulardan oluştuğunda, eller çok fazla kullanılabildiğinde, direk tecrübeler yaşandığında ve çocukların manipüle edebileceği gerçek nesneler kullanıldığında çalışmalarda başarılı olma şansı çok daha fazla yüksektir.

2- Eğer projenin konusu çocuğun gerçek yaşantısıyla ve geçmişiyle kolayca bağlantı kurabileceği bir konu ise, projenin başarılı olma şansı çok daha yüksektir.

3- Projenin konusuna uygun yakın çevrede hâlihazırda ziyaret edilebilecek veya yardım alınabilecek yerler varsa, projenin başarılı olma şansı çok daha yüksektir çünkü proje süresince çocuklar bu tür yerlere sık sık alan gezisi düzenleme ihtiyacı hissedeceklerdir.

4- Projenin konusu çocukların çok az yetişkin yardımıyla bile üzerinde araştırma yapabilecekleri bir konu olursa projenin başarılı olma şansı çok daha yüksektir.

5- Eğer çocuklara, ne bildiğine ve ne öğrendiğine dair sunum yapma şansı verilirse ve bunu yeteneklerine ve yaşlarına uygun teknikleri kullanarak yapmalarına olanak verilirse proje çok daha verimli olur.

6- Projenin konusu milli eğitim programının amaçlarıyla ilintili olursa veliler ve yöneticilerden çok daha fazla destek görebilir.

7- Eğer konular çocukların ve ailelerin kültürel alt yapısıyla ilintili olursa projeler çok daha derin bilgilerin yapılandırılmasına ve hâlihazırda olan yetilerin transfer edilerek kullanılmasına olanak sağlar. (p.14-16)

Figür 54. Reggio Emilia yaklaşımı doğrultusunda çocukların hayal gücünü, problem çözme becerilerini ve iş birliğini destekleyen üretim atölyeleri — PİA Orman Anaokulu.

Proje Yaklaşımının Diğer Yaklaşımlardan Farkı

Reggio Emilia'daki ve Proje Yaklaşımındaki proje sürecini daha iyi anlamak için diğer yaklaşımları bilmekte fayda vardır. Burada öncelikle olarak geleneksel bir eğitim yöntemi olan sistematik direk anlatım yöntemi ile Proje Yaklaşımı karşılaştırılacaktır.

Proje Yaklaşımının daha iyi anlaşılması için proje çalışması ile sistematik direk anlatım yöntemini karşılaştırdığımızda ortaya çıkan farklar Figür 55'te gösterilmiştir (Katz ve Chard, 2000; Helm ve Katz, 2001).

Sistematik Direk Anlatım veya Öğretmen Merkezli Çalışmalar	**Proje Çalışması**
Öğretmen çocukların gerekli yetileri kazanmasına odaklanır.	Öğretmen çocukların gerekli yetileri kullanması için fırsatlar yaratır.
Dışsal motivasyon: Çocuklar öğretmenlerini memnun etmek veya ödül kazanmak için motive olurlar.	İçsel motivasyon: Çocukların ilgilerinin doyurulması ve katılım sağlamaları, çaba sarf etmelerini ve motive olmalarını sağlar.
Öğretmen uygun olan eğitim seviyesinde aktiviteleri seçer ve malzemeleri temin eder.	Çocuklar öğretmen tarafından hazırlanmış aktiviteler arasından istediklerini seçerler, çalışacakları seviyeyi kendileri belirlerler.
Öğretmen uzmandır. Öğretmen çocukların eksikliklerini hedef alır.	Çocuklar uzmandır. Öğretmen çocukların güçlü olduğu alanları ön plana çıkartır.
Çocukların öğrenmesi, ilerlemesi ve başarısından öğretmen sorumludur.	Çocuklar ve öğretmen, öğrenme ve başarıda sorumluluğu paylaşır.
Öğrenme deneyiminin süresi önceden belirlenmiştir.	Öğrenme deneyiminin süresi projenin gelişimine bağlı olarak bazen haftalar bazen aylar sürebilir.
Konular ve program öğretmen tarafından belirlenmiştir, öğrencinin ilgisini çekebilir de çekmeyebilir de.	Konular öğrenciler ve öğretmen arasında yapılan görüşmeler ve pazarlıklar sonucu bütünleştirilmiş müfredatta hedefleriyle beraber ortaya çıkar; konu seçiminde asıl olan çocukların ilgisidir.

Öğretmen önceden plan yapar, konuları sunar, öğrenme deneyimlerini önceden tasarlar ve hazırlar.	Öğretmen çocukların araştırmalarını gözlemler, projenin bir sonraki basamağı için çocukların ilgilerini kullanır.
Öğretmen müfredatın genel hedeflerine uygun olarak amaçları yazar.	Öğretmen çocukların önceki bilgilerini değerlendirerek projeyi organize eder böylece öğrenciler neyi bilmiyorlarsa onu öğrenirler; müfredatın genel hedefleri proje geliştikçe entegre edilir; her zaman çocuklar araştırma, inceleme yaparlar.
Bilgi, öğretmen tarafından planlanan deneyimler sonucu edinilir, kaynaklar sınıfa getirilir, küçük ve büyük grup aktiviteleri yapılır ve çalışmalar/olaylar olur.	Bilgi, araştırma ve incelemelerde sorulara cevap arama sonucunda elde edilir; çocuk hangi aktivitelerin yapılacağına, hangi çalışmaların/olayların olacağına ve cevapların nasıl aranacağına dair karar verme sürecinde aktif rol oynar.
Kaynaklar öğretmen tarafından sağlanır, öğrenciler ise sadece kaynakları kullanır.	Kaynaklar; öğrenciler, öğretmen ve uzmanlar tarafından sınıfa getirilir veya alan gezilerinde toplanır.
Alan gezisi olabilir de olamayabilir de. Eğer varsa alan gezisi herhangi bir zamanda yapılabilir fakat genelde çalışmaların son aşamasında gerçekleşir.	Alan gezileri projenin gelişimi sürecinin önemli bir parçasıdır. Öğrenciler bir proje için birçok alan gezisi yapabilirler. Alan gezileri genelde projenin başlarında gerçekleşir.
Konu öğretmenin belirlemiş olduğu günün belli zamanlarında işlenir veya birden fazla alanda bütünleştirilerek gün boyunca sürer.	Proje bütün güne ve bütün sınıfa nüfuz eder, farklı müfredat alanlarının ve farklı yetilerin kullanılmasına olanak sağlar.
Aktiviteler (örneğin el sanatları, bilimsel aktiviteler) öğretmen tarafından planlanır ve belli kavramların öğrenilmesi amaçlanır.	Aktiviteler araştırma üzerine kuruludur, soruların cevaplarını aramaya yöneliktir ve kaynakların kullanımını gerektirir. Öğretmen tartışma ve konuşmalarda kavramlar arasındaki bağların kurulmasında rehberlik eder.
Sunumlar özel aktiviteler ile sınırlıdır. Örneğin, bilimsel bir deneyin gözlemlerini sunmak, haritalar oluşturmak, resim yapmak, bir oyun yazmak. Sunumlar genelde tekrar edilmez.	Sunumlar (çizme, yazma, inşa etme, bir şey yapma) kavramların kavranmasında çocukları zorlar. Sunumlar çocukların ne öğrendiğini dokümante eder. Aktiviteler proje ilerledikçe bilginin ve yetilerin geliştiğini göstermek için tekrar edilir.

Figür 55. Proje Yaklaşımının, Sistematik Direkt Anlatım yöntemi veya Öğretmen Merkezli Geleneksel Eğitim yönteminden farkı (Katz & Chard, 2000, sf.13; Helm & Katz, 2001, sf.3)

Figürde görüldüğü üzere sistematik Direkt Anlatım (Direct Instruction) yöntemi ile Proje Yaklaşımı arasında birçok açıdan fark vardır. Belki dikkat edilmesi gereken en önemli farklardan biri sınıfın lideri konumundaki öğretmen ile pasif konumdaki çocuktur. Sistematik Direkt Anlatım yönteminde çalışmalar öğretmen tarafından planlanır ve yönetilir. Dolayısıyla, daha temel prensiplerde Proje Yaklaşımdan farklılaştığı açıkça görülmektedir. Dolayısıyla, figürde görülen maddeleri bilmek bu ayrımı yapmak için yeterli olacaktır.

Proje sürecini daha iyi anlamak için diğer yaklaşımları da bilmekte ve karşılaştırma yapmakta fayda vardır. Bunlardan biri de sıkça karıştırılan Tema Yaklaşımıdır. Zira Tema ve Proje Yaklaşımı birçok eğitimci tarafından sıkça karıştırılmakta hatta tema ve proje terimleri yanlışlıkla birbirinin yerine kullanılmaktadır. Dayandıkları temeller incelendiğinde birbirinden oldukça farklı olan bu iki yaklaşımda çeşitli zıt görüşler mevcuttur. Proje Yaklaşımı çağdaş eğitim yaklaşımlarından biri olarak karşımıza çıkarken, Tematik Yaklaşım veya Tema Tabanlı Eğitim Yaklaşımı gibi terimlerle de anılan Tema Yaklaşımı ise Amerika gibi birçok ülkede geleneksel eğitim yaklaşımı arasında kabul edilip terk edilmeye yüz tutmuştur. Ancak günümüzde Proje Tabanlı Eğitim ile Tema Tabanlı Eğitimin birbirinin yerine kullanılması gibi tehlikeli bir durum ortaya çıkmıştır.

Müfredatın içeriği kadar müfredatın öğrencilere nasıl sunulduğu da eğitimin vazgeçilmez parçalarından biridir. Diğer bir ifadeyle alan bilgisi artık yeterli değildir, pedagojik alan bilgisi de eğitimin vazgeçilmez bir parçasıdır. Dolayısıyla, öğretmenler sahip oldukları tutum ve felsefeye uygun olarak, müfredatın öğrenciler üzerinde yaratacağı etkiyi göz önünde bulundurarak, müfredatın nasıl sunulacağını düzenler. Ancak, öğretmenler sunumun Tema Yaklaşımı mı yoksa Proje Yaklaşımı çerçevesinde mi yapılacağına karar vermeden önce aralarındaki farkların ayrımına varmalı ve gerekli düzenlemeleri buna uygun olarak yapmalıdır. Örneğin, çocuk merkezli eğitim anlayışına sahip olan bir öğretmen Proje Yaklaşımını tercih ederken, öğretmen merkezli eğitim anlayışına sahip bir öğretmen kendi kontrolünün güçlü olduğu Tema Yaklaşımını tercih edecektir.

Asıl problem ise şudur: Bilinçsizce yapılan çalışmalarda “Proje Tabanlı Eğitim uyguluyorum” diyerek aslında geleneksel Tema Tabanlı Eğitim Yaklaşımını kullanmaktır. Dolayısıyla, Proje ve Tema Yaklaşımlarının dayandığı temelleri karşılaştırmalı olarak ortaya koymak gerekmektedir. Tema Yaklaşımı ile Proje Yaklaşımının farklarını bu çerçevede tartışacağız.

Tema Yaklaşımı; Tema Tabanlı Eğitim, Tematik Yaklaşım, Konu Yaklaşımı ve Sistemli Yaklaşım olarak da bilinmektedir. Tema Tabanlı Eğitim modelinde, izlenmesi gereken basamaklar şöyle sıralanmıştır:

1- Konuyu tespit etme;

2- Bu konuya bağlı ilgi çekici alanı tespit etme;

3- Odaklanılacak ilgi alanına uygun materyalleri temin etme;

Dikkat Edilmesi Gereken Noktalar

MEB Okul Öncesi Eğitim Programı ve 0-36 Aylık Çocuklar İçin Eğitim Programı'na uygun olarak, Reggio Emilia Yaklaşımındaki proje geliştirme sürecinden esinlenerek proje geliştirmek isteyen öğretmenler İnan'ın (2009) önermiş olduğu noktalara dikkat etmelidir. Bu maddeler sırasıyla değil, ihtiyaç durumuna göre sarmal olarak kullanmalıdır. Yani öğretmenler sıralama gözetmeksizin bu önerileri proje çalışmalarında değerlendirebilirler.

1. *Öğretmenler Proje Yaklaşımını benimsemelidir.*

   Sınıfında proje yapmak isteyen öğretmenler önce Proje Yaklaşımının felsefi temellerini iyi anlamalı, farklı yaklaşım ve programlardan ayırt edebilmeli ve uygulama yapmak için gerçekten istekli olmalıdır.

2. *Öğretmenler çocuklardan beklentilerini yüksek tutmalıdır*.

   Öğretmenler çocukların yüksek öğrenme kapasitesi olduğuna inanmalı ve buna uygun davranmalıdır. Öğretmenler çocukların sordukları soruları geçiştirmek veya ilgi duydukları konuları küçümsemek yerine, bu sorular ve ilgi duydukları konuların derinlemesine araştırıldığı takdirde çocukların gelişimine, öğrenmesine ve beceri edinmesine yardımcı olacağına inanmalıdır.

3. *Öğretmenler, çocukların bireysel ihtiyaçlarını dikkate almalıdır.*

   Çocuklar yaşları itibariyle ortak özelliklere sahip olsalar da, bireysel farklılıklar gösterirler. Buna uygun olarak da bireysel ihtiyaçları vardır. Öğretmen proje çalışmasında çocukların ortak ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate alırken, bireysel ihtiyaçları da göz önünde bulundurur.

4. *Öğretmenler çocukları dinlemelidir.*

   Güçlü bir "çocuk" imajına sahip öğretmen çocuğun aciz olduğu ve yönetilmesi gerektiği gibi yanlış düşüncelerden kurtulur. Çocuğun yapabileceği ve başarabileceği inancına sahip çağdaş öğretmen, çeşitli dokümantasyon

tekniklerini kullanarak çocukları dinler, onları anlamaya çalışır yani çocukların fikirlerine önem verir ve projenin gerçek amacına ulaşmasını sağlar. Aksi takdirde, öğretmen geleneksel öğretmen olmaktan kurtulamaz.

5. *Öğretmenler çocukların ortak ilgilerini dikkate almalıdır.*

   Bireysel ilgi ve ihtiyaçların yanı sıra, ortak ilgi ve ihtiyaçları tespit etmek de önemlidir. Çocukları dinleyen öğretmen, çocukları anlar ve onların ortak ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate alarak planlama yapar.

6. *Öğretmenler dokümantasyon, belgelendirme yapmalıdır.*

   Sürecin önemli bir parçası olan belgelendirme, proje çalışmasının her adımında gerçekleştirilmelidir.

7. *Öğretmenler Okul Kültürü ve Akran Kültürünü dengelemelidir.*

   Öğretmen kendi sınıfının sosyal/duygusal ve fiziksel şartları, ailelerin düşünceleri ve talepleri, çocukların kültürü ve geçmişini dikkate alarak Reggio Emilia Yaklaşımından ve Proje Yaklaşımdan esinlenmelidir. Öğretmen okul kültürünün getirmiş olduğu "olması gerekenlerini" uygularken, çocukların kendi aralarında geliştirmiş olduğu akran kültürünü dengeli bir şekilde bütünleştirmelidir.

8. *Öğretmenler harekete geçmeli ve gerekli hazırlıkları yapmalıdır.*

   Öğretmen proje çalışmasını planlarken, gerçekleştirirken ve sonlandırırken hep etkindir. Sürekli değişen ve gelişen proje çalışması sürecince yeni malzeme ve kitap temin eder, yeni etkinlikler düzenler, yeni uzmanlar çağırır veya yeni alan ziyaretleri planlar vs.

9. *Öğretmenler çocukların fiziksel, duygusal ve bilişsel aktifliğini desteklemelidir.*

   Çocuklar başta ellerini olmak üzere tüm vücutlarını etkin olarak kullanırlar. Duygusal açıdan bakıldığında, çocuk proje çalışmasını severek isteyerek yapar, mutlu ve ilgilidir. Bilişsel açıdan da etkindir, çünkü sorular sorar, merak eder, kuramlar geliştirir yani düşünürler.

10. *Öğretmenler esnek olmalıdır.*

    Proje çalışmasında esnek olmak çok önemlidir. Esnek olmayı başaramayan bir öğretmen çocukların yeni doğan ilgi ve ihtiyaçlarını gözeterek, proje çalışmasını yönlendirmekte zorlanırlar.

11. *Öğretmenler MEB programını uygun şekilde kullanmalıdır.*

    MEB programı gelişimsel bir programdır ve çocukların yaşlarına uygun gösterdikleri davranışları temel alır. Öğretmen, programı göz önünde bulundurarak çocukların ilgi ve ihtiyaçlarını temel alan konular üzerinde proje çalışmasının çerçevesini ve yönünü çizer.

“Nasıl öğreniyoruz?” Broşürü

Helm & Katz (2001, sf.26)

Proje Yaklaşımı nedir?

Proje Yaklaşımı, öğrenci veya öğrenci grupları tarafından belirlenen özel bir konunun detaylı olarak işlenmesi olan öğrenme yoludur.

Diğer öğrenme yöntemlerinden farkı nedir?

Öğrencilerimiz uzun süredir bir konu üzerinde çalışmaktadırlar. Konu kısmi olarak seçilmiştir, çünkü bu kısım onların ilgisini çekmiştir ve kendilerine anlamlı gelmiştir. Bu projede, çocukların konunun çok fazla derinine inmesi beklenmektedir. Öğretmen, matematik, okuma, bilim gibi farklı disiplinleri projeye dahil etmektedir.

Proje nasıl planlanmıştır?

Çocuklar planlarının büyük bir kısmını öğretmenlerinin yardımı ile yapmaktadır. Planlar genellikle bir doğa gezisini ve bir de uzman ziyaretini içermektedir. Bu uzman konu hakkında oldukça kapsamlı bilgilere sahip olan herhangi biridir.

Çocuklar nasıl öğrenecektir?

Çocuklar sorularına cevap bulabilmek için çeşitli kaynaklar kullanmaktadırlar. Bunlar kitaplar gibi geleneksel kaynakları da içermektedir. Çocuklar buna ek olarak dış ziyaretlerde kapsamlı araştırmalar da yapmaktadır. Çocuklar görüşmelerde soracakları soruları önceden planlamaktadırlar ve onlara geziler için veya görüşmeler için özel olarak görevler verilmektedir.

Çocuklar alanda notlar tutabilir, çizim yapabilir veya yazı yazabilirler. Konu hakkında neler öğrendiklerini sınıflandırmalarına yardımcı olabilecek oyun ortamları veya inşaalar oluşturabilirler.

Çocuklar, problemleri ortaya koyan, çözümler ve kaynaklar bulmada asistanlık eden öğretmenler ile kendi problem çözümlerini kendileri yaparlar. Çocuklar bilgi dağarcıkları geliştikçe yeniden çizimler yapar ve yazılar yazarlar. Öğrenmelerini kayıt altında tutabilecekleri bazı yöntemler; proje kitapları, posterler, duvar resimleri, sanat eserleri, grafikler, çizelgeler, inşaalar ve günlüklerdir.

Öğretmenler çocuğun öğrendiğini nasıl anlamaktadır?

Öğretmenler çocukların çalışmalarını toplayıp, onları gözlerler ve analiz ederler. Buna dokümantasyon, belgelendirme denir. Çocukların müfredattaki hedeflere uygun olarak beceri ve kavramları öğrendiklerinden emin olmak için, okulun müfredat hedefleri gözden geçirilir. Genellikle, çocukların ne öğrendiklerini açıklayan bir sunum yapılır.

Bu çocukların öğrendiği tek yol mudur?

Proje Yaklaşımı, çocukların öğrenme şekillerinden bir tanesidir. Proje, sınıfta daha resmi şekilde gösterilen beceri ve bilgilerin çoğunu birleştirmektedir. Proje, çocuklara öğrendiklerini uygulama, problem çözme ve paylaşma olanağı sağlar. Beyin gelişimini sağlayan meydan okumalara ve birlikte uyumlu çalışma gibi, grup çalışması yeteneklerinin gelişmesini sağlayan olanaklar sağlamaktadır.

Başkaları projeye nasıl yardımcı olabilir?

Çocukların kendi soruları olduğunun, sizi ve diğer kaynakları kullanmayı öğrendiklerinin farkında olunuz. Onların sorularını ciddiye alınız ve ne söylediklerini dinleyiniz. Onlara çalışmalarında, çizim için veya fotoğraflar için yeterli alan sağlayınız. Öğrenciler birçok duyularına hitap edildiğinde en iyi öğrenmelerini gerçekleştirirler ve bu yüzden, dokunabilecekleri, görebilecekleri, duyabilecekleri her şey yararlı olacaktır. Sınıfa getirilip incelenebilecek özellikle makine parçaları, aletler, ürün örnekleri ve benzeri maddeler kabul edilebilir ve çok değerlidir. Dokümantasyon sayesinde çocukların bu projeden neler öğrendiklerini ve nasıl işlediklerini gözleyeceksiniz.

Kaynakça

Bang, J. (2008). Conceptualizing the environment of the child in a cultural-historical approach. In M. Hedegaard, M. Fleer with J. Bang & P. Hviid (Eds.), *Studying children: A cultural-historical approach* (pp.118-138). McGraw Hill, Open University Press, NY.

Bekman, S. (12/12/2011). *Toplum temelli erken çocukluk eğitimi.* Hürriyet Eğitim.com 04.04.2012 tarihinde http://www.hurriyetegitim.com/haberler/12.12.2011/prof-dr-sevda bekman-bogazici-universitesi-ilkogret.aspx linkinden indirilmiştir.

Berk, L.E. ve Winsler, A. (2002). *Scaffolding children's learning: Vygotsky and early childhood education* (Vol.7). Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

Cavallini, I., Filippini, T., Trancossi, L., ve Vecci, V. (2010). *We write shapes that look like a book.* Micro Publishing, Coriandoli, Reggio Children.

Ceppi, G., & Zini, M. (Eds.). (1998). *Children, spaces, relations: Metaproject for an environment for young children,* (pp. 114-120). Reggio Emilia, Italy: REGGIO CHILDREN S.r.l.

Chard, S. (1999). From themes to projects. *Early Childhood Research & Practice, 1*(1) 16 pp. (ED428893). Retrieved from http://ecrp.uiuc.edu/v1n1/chard.html in October 2010

Dahlberg, G. ve Moss, P. (2010). Introduction: Our Reggio Emilia (sf.1-22). In C, Rinaldi. (Ed.), *In dialogue with Reggio Emilia: Listening, researching and learning.* NY: Routledge, Taylor& Francis Group.

Donovan, F. (1997). Using the Reggio approach in a children's museum. In J. Hendrick (Ed.), *First steps toward teaching the Reggio way* (pp.14-25). Upper Saddle River, N.J.: Merrill

Edwards, C. (1998). Partner, nurturer, and guide: The role of the teacher. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (Eds.), *The hundred languages of children: the Reggio Emilia approach-advanced reflections* (2nd ed., pp. 179-198). Greenwich, Conn: Ablex.

Fielding, E. N. (1995). Teaching to the strengths*. Reading Today, 13*(1), 29.Gandini, L. (1997). Foundations of the Reggio Emilia approach. In J. Hendrick(Ed.),First steps toward teaching the Reggio way. (pp. 14-25). Upper Saddle River, N.J.: Merrill.

Gandini, L. (2004). Foundations of the Reggio Emilia approach. In J. Hendrick (Ed.) *Next steps toward teaching the Reggio way: Accepting the challenge to change* (2nd ed., pp. 13-26). Upper Saddle River, N.J.: Pearson/Merrill/Prentice Hall.

Gandini, L., Hill, L., Cadwell, L., & Schwall, C. (Eds.) (2005). Sözlük (197-200). *In the spirit of the studio: Learning from the atelier of Reggio Emilia* (Early Childhood Education Series). NY: Teacher College Press.

Gandini, L., Hill, L., Cadwell, L., & Schwall, C. (2005). The context and inspiration of our work (sf.1-5). In L. Gandini, L. Hill, L. Cadwell, & C. Schwall. (Eds.). *In the spirit of the studio: Learning from the atelier of Reggio Emilia* (Early Childhood Education Series). NY: Teacher College Press.

Gelman, S. A. (1999). Concept development in preschool children. In papers from the Forum on Early Childhood Science, Mathematics, and Technology Education, February 6-8, 1998, Washington, DC. *Dialogue on early childhood science, mathematics, and technology education* (pp. 50-61). Washington, DC: American Association for the Advancement of Science/Project 2061.

Helm, J.H. & Katz, L. (2001). *Young investigators: The project approach in the early years.* NY: Teachers College, Columbia University.

Hendler, S., Nakelski, M. (2008). Extended day kindergarten: Supporting literacy and motor development through a teacher collaborative model. *Early Childhood Education Journal, 36,* 57–62.

Hill, L., Stremmel, A. J., & Fu, V. R. (Foreword by J. Goldhaber) (2005). *Teaching as inquiry: Rethinking curriculum in early childhood education*. Boston: Pearson/Allyn & Bacon.

Inan, H.Z. (2011). Peer culture processes embedded in natural sciences projects of preschoolers [Anaokulu öğrencilerinin bilim projelerinde akran kültürü süreçleri] (Bölüm 7, pp.143-166). In D. Fernie, S. Madrid, & R. Kantor (Eds.), *Educating toddlers to teachers: Learning to see and influence the school and peer cultures of classrooms.* Cresskill, NJ: Hampton Press.

İnan, H.Z. (2009). Science education in preschool: how to assimilate the Reggio Emilia pedagogy in a Turkish preschool [Anaokulunda bilim eğitimi: Reggio Emilia yaklaşımının Türk anaokuluna adapte edilmesi]. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching Education*, 10(2), Article 14.

İnan, H.Z. (2007). *An interpretivist approach to understanding how natural sciences are represented in a Reggio Emilia-inspired preschool classroom* (Reggio Emilia felsefesinde okul öncesi bilim eğitiminin yorumcul perspektiften incelenmesi) (Doctoral Dissertation, The Ohio State University, 2007). Dissertation Abstracts International, 394.

İnan, H.Z., & Katz, L. (2007). Environmental assessments in early childhood education (Erken Çocukluk Eğitiminde Ortam Değerlendirme Envanterleri). In R.S. New, M. Cochran, & J.K. Krablin (Eds.), *Early childhood education: An international encyclopedia* (Vol. 2, pp. 340-344). Greenwood Publishing Group: Westport, CT: Praeger.

Inan, H.Z., Trundle, K.C. & Kantor, R. (2010). Understanding natural sciences education in a Reggio Emilia-inspired preschool [Reggio Emilia'dan esinlenmiş anaokulunda fen eğitimi]. *Journal of Research in Science Teaching [JRST], 47*(10), 1186-1208.

Katz, L. (1994). *The project approach.* Champaign, IL: ERIC clearinghouse on elementary and early childhood education.

Katz, L. (1998). What can we learn from Reggio Emilia? In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (Eds.), *The hundred languages of children: the Reggio Emilia approach-advanced reflections* (2nd ed., pp. 27-48). Greenwich, Conn: Ablex.

Katz, L., & Chard, S. C. (2000). *Engaging children's minds: The project approach* (2nd ed.). Connecticut: Ablex Publishing Corporation, Stamford.

Katz, L., & İnan, H.Z. (2007). Classroom environments (Sınıf ortamları). In R.S. New, M. Cochran, & J.K. Krablin (Eds.), *Early childhood education: An internationalencyclopedia* (Vol.1, pp. 140-145). Greenwood Publishing Group: Westport, CT: Praeger.

Kılıç, S. ve Kiraz, E. (Mayıs, 2010). *"Şşşş….. Sessiz ol. Yumurtanın içinde civciv uyuyor!" Proje Yaklaşımı*. Sözlü Bildiri, 5.Ulusal Okul Öncesi Öğretmenliği Öğrenci Kongresi, Adana. Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Okulöncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı.

Kinney, L. ve Wharton, P. (2008). *An encounter with Reggio Emilia: Children's early learning made visible.* NY: Routledge, Taylor and Francis Group.

Krechevsky, M. (2001). Form, function, and understanding in learning groups: Propositions from the Reggio classrooms. In C. Giudici, C. Rinaldi, & M. Krechevsky (Eds.), *Making learning visible: Children as individual and group learners* (pp. 148-151). Cambridge, MA: Project Zero, Harvard Graduate School of Education; Reggio Emilia, Italy: REGGIO CHILDREN S.r.l.

Lewin-Benham, A. (Foreword by H. Gardner). (2006). *Possible schools: The Reggio approach to urban education.* New York: Teachers College Press.

Lindfors, J. W. (1999). *Children's inquiry: Using language to make sense of the world.* New York, NY: Teachers College, Columbia University.

Liu, M.-C., & Wang, J.-Y. (2010). Investigating knowledge integration in web-based thematic learning using concept mapping assessment. *Educational Technology & Society*, *13* (2), 25–39.

Malaguzzi, L. (1994). Your image of the child: Where teaching begins. *Child Care Information Exchange, 96*, 52-61.

Malaguzzi, L. (1998). History, Ideas, and Basic Philosophy: An Interview with Lella Gandini. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (Eds.), *The hundred languages of children: the Reggio Emilia approach-advanced reflections* (2nd ed., pp. 49-97). Greenwich, Conn: Ablex.

Malaguzzi, L. (2000). *The hundred languages of children.* Italya: Reggio Emilia Children.

Magrini, G., & Gandini, L. (2001). Inclusion: Dario's story. In L. Gandini, & C. P. Edwards (Eds.), *Bambini: The Italian approach to infant/toddler care* (pp. 152-164). New York: Teachers College Press.

McCarthy, J. (1995). Reggio Emilia: What is the message for early childhood education? *Contemporary Education, 66(3)*, 139-142.

MEBa. (2012). *Okul Öncesi Eğitim Programı.* 1 Ağustos 2012 tarihinde, http://ttkb.meb.gov.tr/ linkinden indirilmiştir.

MEBb. (2012). *0-36 Aylık Çocuklar İçin Eğitim Programı.* 1 Ağustos 2012 tarihinde, http://ttkb.meb.gov.tr/ linkinden indirilmiştir.

Mooney, C. G. (2000). *Theories of childhood: An introduction to Dewey, Montessori, Erikson, Piaget and Vygotsky.* St. Paul, MN: Redleaf Press; Beltsville, MD: Distributed by Gryphon House.

Munro, L. (2010). *What about history? Lessons from seven years with project-based learning.* The historical association: Teaching history 138, 48-52.

NAEYC. (2008). Overview of the NAEYC early childhood program standards. 25 Ocak 2012 tarihinde http://www.naeyc.org/files/academy/file/OverviewStandards.pdf linkinden alınmıştır.

NRC (National Research Council). (2001). Eager to learn: Educating our preschoolers. Committee on Early Childhood Pedagogy. In B.T. Bowman, M.S. Donovan, & M.S. Burns (Eds.), *Commission on Behavioral and Social Sciences and Education.* Washington, DC: National Academy Press.

Palestis, E. (1994). The Reggio way. *The American School Board Journal, 181*(8), 32-35.

Rinaldi, C. (1993). The emergent curriculum and social constructivism: An interview with Lella Gandini. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (Eds.), *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach to early childhood education* (pp. 101-112). Norwood, NJ: Ablex Pub. Corp.

Rinaldi, C. (1998a). Projected curriculum constructed through documentation-Progettazione: An Interview with Lella Gandini. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (Eds.), *The hundred languages of children: the Reggio Emilia approach-advanced reflections* (2nd ed., pp. 113-125). Greenwich, Conn: Ablex.

Rinaldi, C. (1998b). The space of childhood. In G. Ceppi, & M. Zini (Eds.), *Children, spaces, relations: Metaproject for an environment for young children,* (pp. 114-120). Reggio Emilia, Italy: REGGIO CHILDREN S.r.l.

Rinaldi, C. (2010a). Note on terminologies (x-xi). In C, Rinaldi. (Ed.), *In dialogue with Reggio Emilia: Listening, researching and learning.* NY: Routledge, Taylor& Francis Group.

Rinaldi, C. (2010b). Documentation and assesment: What is the relationship? (1995-8) (ch.4, sf.61-74). In C, Rinaldi. (Ed.), *In dialogue with Reggio Emilia: Listening, researching and learning.* NY: Routledge, Taylor& Francis Group.

Sellars, G. (2006). Learning to communicate with children with disabilities. *Paediatric Nursing, 18*(9), 26-8.

Smith, C. (1998). Children with "special rights" in the primary schools and infant-toddler center of Reggio Emilia. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (Eds.), *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach-advanced reflections* (2nd ed., pp. 199-214). Greenwich, Conn: Ablex.

Steinberg, P.E., Walter, A., Sherman-Morris, K. (2002). Using the internet to integrate thematic and regional approaches in geographic education. *The Professional Geographer, 54*(3), 332–348.

Turner, T., Wilson, D.G. (2010). Reflections on documentation: A discussion with thought leaders from Reggio Emilia. *Theory Into Practice*, 49(1), 5-13.

Vecchi, V. (1998). The role of the Atelierista: An interview with Lella Gandini. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (Eds.), *The hundred languages of children: the Reggio Emilia approach-advanced reflections* (2nd ed., pp. 139-147). Greenwich, Conn: Ablex.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Yu, G. S. (2008). Documentation: Ideas and applications from the Reggio Emilia Approach. *Teaching Artist Journal, 6*(2), 126-134.

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMDE
POZİTİF DÜŞÜNME
VE ETKİNLİK ÖRNEKLERİ

Editör: Prof. Dr. Çağla Gür

Komisyon
Prof. Dr. Çağla Gür
Başak Eser
Gözde Demirkaya Taşkentli
Dilber Sultanoğlu
Seda Gürdoruk
Cemile Gümüşören
Nilüfer Erlinoğlu

3. Baskı

Bu kitap, Mutluluk Sanatı: Pozitif Düşünme ve Öznel İyi Oluş Öğretmen ve Anne Eğitimi Projesi (UMK-202101) çatısı altında, Pozitif Düşüme Eğitimi Okul Öncesi Etkinlik Geliştirme Komisyonu'nun çalışmaları kapsamında geliştirilmiştir.

Ankara
2025

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMDE
POZİTİF DÜŞÜNME VE ETKİNLİK ÖRNEKLERİ

Editör: Prof. Dr. Çağla Gür
ORCID: 0000-0002-0045-5158

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

Yayıncı Sertifika No	: 49260
Matbaa Sertifika No	: 47479
ISBN	: 978-625-5525-43-7
e-ISBN	: 978-625-5525-44-4
ROR	: 01ek5g375
ISNI	: 0000000485146649
Kapak Tasarımı	: Anı Yayıncılık
Mizanpaj	: Anı Yayıncılık
Dil Kontrol	: Anı Yayıncılık
Baskı	: Vadi Grafik Tasarım Ltd. Şti.
Adres	: İvedik Org. San. Bölgesi 88 Oto 3. Bölge 1420. Cad. No: 58/5 Yenimahalle-ANKARA
Tel	: 0 312 395 85 71

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMDE POZİTİF DÜŞÜNME VE ETKİNLİK ÖRNEKLERİ
Editör: GÜR, Çağla

Anı Yayıncılık, Ankara/Türkiye
2025, 3. Baskı, xii+172 sf., 19,5x27,5 cm

ISBN	: 978-625-5525-43-7
e-ISBN	: 978-625-5525-44-4
ROR	: 01ek5g375
ISNI	: 0000000485146649

Okul Öncesi Eğitim, Erken Çocukluk Eğitimi, Eğitim
Pozitif Düşünme, Mentasyon, Rezilyans, Nöroplastisite, Kök Düşünce, Mutluluk, Öz Düzenleme, Kök Düşünce, Düşünme Eğitimi, Çok Boyutlu Bakış Açısı, Etkinlik

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

A harfinin evrimi

KUZEY KIBRIS TÜRK CUMHURİYETİ
MİLLİ EĞİTİM VE KÜLTÜR BAKANLIĞI

Sayı : MEB.0.00-211/06[21]/06]-21/E.1672 11 Ağustos 2021

Konu : "Okul Öncesi Eğitimde Pozitif Düşünme ve Etkinlik Örnekleri" Kitabı

DAĞITIM YERLERİNE

İlgi . Uyuşturucu İle Mücadele Komisyonunun 8 Temmuz 2021 tarihli ve BBK.0.03-211/06-21/E.2674 sayılı yazısı.

Doç. Dr. Çağla Gür liderliğinde uzmanlar ve Bakanlığımıza bağlı öğretmenlerimiz tarafından hazırlanan "Okul Öncesi Eğitimde Pozitif Düşünme ve Etkinlik Örnekleri" kitabı tarafımızdan incelenmiştir. Yapılan inceleme sonucundaki değerlendirme aşağıdaki gibidir.

Okul öncesi öğretmenlerine pozitif düşünme eğitimine yönelik uygulama örnekleri ve teorik bilgilerin de yer aldığı, okul öncesi öğretmenlerine pozitif düşünme konusunda rehber olarak hazırlanan "Okul Öncesi Eğitimde Pozitif Düşünme ve Etkinlik Örnekleri" kitabında yer alan etkinliklerin bahsi geçen yaş grupları açısından pedagojik olarak bir sakınca bulunmadığı görülmüş olup öğretmenlere kaynak materyal olarak kullanılması uygun görülmüştür.

Bilginize saygı ile arz ederim.

e-imzalıdır
Aytunç ŞİRKET
Müsteşar

Dağıtım:

Gereği:
KKTC Başbakanlığı

Bilgi
Uyuşturucu ile Mücadele Komisyonu

Not: 93 2007 sayılı Elektronik İmza Yasası'nın öngördüğü geçerli bu belge elektronik imza ile imzalanmıştır.

ŞEH. MEHMET HASAN ŞK. NO.3 YENİŞEHİR Lefkoşa
Tel: (0392) 600 1606 - Fax : (0392) 600 1604
e-Posta: [illegible]

Bilgi için: Akile ÖZGÜLER
e-Posta: [illegible]

KUZEY KIBRIS TÜRK CUMHURİYETİ
MİLLİ EĞİTİM VE KÜLTÜR BAKANLIĞI
TALİM VE TERBİYE DAİRESİ MÜDÜRLÜĞÜ

Sayı TTD.0.00-211/06-21 E 903 10 Ağustos 2021

Konu "Okul Öncesi Eğitimde Pozitif Düşünme ve Etkinlik Örnekleri Kitabı Hk.

Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı

İlgi . 9 Temmuz 2021 tarihli ve MEB 0.00-211/06/211/06]-21 E.1466 sayılı yazınız.

İlgili yazı ve ekinde sunulan belgeler tarafımızdan incelenmiştir. Yapılan inceleme sonucundaki değerlendirme aşağıdaki gibidir.

Okul öncesi öğrencilerine pozitif düşünme eğitimine yönelik uygulama örnekleri ve teorik bilgilerin de yer aldığı, okul öncesi öğretmenlerine pozitif düşünme konusunda rehber olarak tarafımızdan hazırlanan **"Okul Öncesi Eğitimde Pozitif Düşünme ve Etkinlik Örnekleri"** kitabı Talim ve Terbiye Dairesi Müdürlüğünce incelenmiş olup, etkinliklerin bulu geçen yaş grupları açısından pedagojik olarak bir sakınca bulunmadığı görülmüş olup öğretmenlere kaynak materyal olarak kullanılması uygun görülmüştür.

Bilgi ve gereğini saygı ile rica ederim.

e-imzalıdır
MURAD AKTUĞ
Müdür

Bilgi için: Yonca KARAOĞLA
Eğitim Öğretim Uzmanı
(Özel Eğitimler)

Şht. DİDİM GÜLEÇ HASAN TUNA SOKAK NO:5 YENİŞEHİR 99010 Lefkoşa
2281794
2279875

Yavrumuz **Karel Taşkentli** anısına...

EDİTÖRÜN ÖN SÖZÜ VE TEŞEKKÜR

Her geçen gün psikolojik rahatsızlıkların tüm toplumlarda artış gösterdiği, yaşanılan birçok olayın beyin üzerinde negatif etkileri olduğu ve travmatik olarak algılanan durumların ya da negatif düşüncelerin etkilerinin psikolojik rahatsızlıklara yol açabildiği bilinmektedir. Yaşanan her tecrübenin ve bu tecrübeye ya da öğrenilenlere ilişkin benzer deneyim ve tekrarların beyin yapısını değiştirdiği, yaşanan ilk deneyim sonucunda yeni sinaptik bağlantılar oluşmaya başladığı ve her yeni deneyimin bu bağlantıları geliştirdiği, tecrübeler arttıkça bunun bir ağ şekline geldiği, günümüzde görüntülenerek ispatlanabilmektedir. Ağların güçlenmesi, bunun bir yeti/beceri haline dönüşmesine ve kolaylıkla yapılabilir olmaya başlandığına işaret etmektedir. Düşünceler-duygular-davranışlar-beceriler-yaşam deneyimleri iç içedir. Bu bağlamda, eğer beyin şekillendirilebiliyorsa, pozitif psikolojinin de kabul ettiği üzere, önleyici eğitimsel tedbirlerle gelecekte -çocuklarımızın yetişkin olacağı dönemde- daha da artması beklenen psikolojik rahatsızlıkların yüzdelik oranını düşürmek de mümkün olabilecektir. Günümüzde, sağlıklı nesiller, üretken ve başarılı toplumlar için toplumsal ruh sağlığını desteklemeye yönelik önleyici psiko-eğitim çalışmalarının büyük önemi olduğu görüşü kabul edilmektedir.

Mutluluk Sanatı: Pozitif Düşünme ve Öznel İyi Oluş Öğretmen ve Anne Eğitimi Projesi, bu bağlamda gerçekleştirilen bir projedir. Proje kapsamında öğretmen ve anne eğitimleri gerçekleştirilmiş olup, 392 öğretmen ve 76 anne eğitim almıştır. Öğretmen eğitimi kapsamında, ilk aşamada teorik eğitim verilmiştir. Projenin ikinci aşamasında; okul öncesi, rehberlik ve psikolojik danışmanlık, sınıf öğretmenliği ve okul yöneticileri ve branş öğretmenleri grupları olmak üzere, gönüllü öğretmenlerden oluşan dört farklı grupla komisyon çalışmaları yürütülmüştür.

Bu kitap, projenin Pozitif Düşüme Eğitimi Okul Öncesi Etkinlik Geliştirme Komisyonunun çalışmalarını kapsamaktadır. Komisyon tarafından geliştirilen etkinlikler için yedi alan uzmanından görüş alınmış, etkinlikler öğrenme ortamlarında öğretmenler tarafından uygulanmıştır. Kitap, okul öncesi öğretmenlerine pozitif düşünme eğitimine yönelik uygulama örnekleri sunmaktadır. Bunun yanı sıra, pozitif düşünme eğitimine yönelik teorik bilgiler de kitabın içeriğinde yer almaktadır.

Proje sürecinde, etkinliklerin geliştirilerek bu kitabın şekillenmesinde onlarca kişinin emeği söz konusu olmuştur. Yolculuğumuz boyunca bizi yürekten destekleyen, katkılarını esirgemeyen KKTC Başbakanlık Uyuşturucu ile Mücadele Komisyonuna, KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığına, KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı Ortak Hizmetler Dairesine, Uluslararası Kıbrıs Üniversitesine, projenin ilk aşamasında, duyurulması bağlamında katkı sağlayan Lefkoşa Türk Belediyesi, Girne Belediyesi, Değirmenlik Belediyesi ve Gönyeli Belediyesine, her zaman yakınımızda hissettiğimiz UKAMER'e, sponsor olarak destek veren Kuzey Kıbrıs Turkcell ve Elite Hospital'e, etkinliklerin uzman görüşü alınması-değerlendirilmesi aşamasında katkı veren-yapıcı yönlendirmelerde bulunan alan uzmanlarına, öğretmenlerimize, proje asistanlarına ve yayınevi ekibine yürekten teşekkür ediyorum.

Faydalı olabilmek dileğiyle...

Editör

Prof. Dr. Çağla GÜR

İÇİNDEKİLER

EDİTÖRÜN ÖN SÖZÜ VE TEŞEKKÜR vii
BÖLÜM I 1
POZİTİF DÜŞÜNME 1
POZİTİF DÜŞÜNMEYE İLİŞKİN BAZI TANIM VE KAVRAMLAR 4
Mentasyon: 4
Rezilyans: 4
Nöroplastisite 4
PERMAH Modeli: 4
Kişilik Güçleri: 4
Mutluluk: 4
Öz Düzenleme: 5
Kısıtlayıcı ve Geliştirici Sorular: 5
Kök Düşünceler: 5
Çok Boyutlu Bakış Açılarıyla Düşünme: 6
OKUL ÖNCESİNDE POZİTİF DÜŞÜNME EĞİTİMİNİN ÖNEMİ 6
ÇOK BOYUTLU BAKIŞ AÇILARIYLA POZİTİF DÜŞÜNME EĞİTİMİ 7
OKUL ÖNCESİ ETKİNLİK UYGULAMALARI 8
OKUL ÖNCESİNDE ÇOK BOYUTLU BAKIŞ AÇILARIYLA POZİTİF DÜŞÜNME UYGULAMALARI 10
ÇOK BOYUTLU BAKIŞ AÇILARIYLA POZİTİF DÜŞÜNME EĞİTİMİNİN TEMELİ 11
Çok Boyutlu Bakış Açılarıyla Pozitif Düşünmeye Yönelik Uygulama Basamakları 11
BÖLÜM II 15
ÇOK BOYUTLU BAKIŞ AÇILARIYLA POZİTİF DÜŞÜNME EĞİTİMİ ETKİNLİKLERİ 15
ETKİNLİKLER 19
Dünya Gülümsüyor 20
Sevdiklerim-Sevmediklerim 23
Sevilen Meyveler 25
Hayaller Tiyatrosu 29
Mutluluk Panosu 33
Gülümseten Kurabiyeler 35

Küçük Yavru Kedi 37
Sevdiklerim Kavanozu 40
Sihirli Değnek 42
Duygularımız 46
Sağlık Dolu Piknik 48
Hayvanlar İçin Daha İyi Bir Dünya 51
Kahkaha Adam 54
Yardım Etmenin Hikâyesi 57
Bir Renk Olsaydım 59
Meyve Bahçesinde Eğlence 62
Bugünüm Ne Renk? 65
Günün Şarkısı 68
Yeni Bir İcat 71
Sorular 74
Üçü Bir Arada 77
Yapmak mı? - Yaptırmak mı? 79
Ben Neyim? 82
Mutluluk Dedektörü 84
Daha Güzel Bir Dünya 87
Arkadaşım Dut Ağacı 90
Zor Büyükler-Kolay Küçükler 95
Kitap Sevdirme Projesi 99
Mutlu Quokkalar 103
Mutluluk Ağaçları 106
Nasıl Anlatsam? 109
Kırık Baston 111
Buluş Kutuları 115
Ağustos Böceği ve Karınca 118
Kuşlar Hakkında 121
Sayılar Sıra Olmazsa... 127
Bugün Yüzüm Hangisi? 130
Mutluluğu Yakala 133

Ben Paylaşır mıydım? 138
Öyleyse Oyuna Devam 143
Öfkeli Ahtapot 147
Çoraplarla Eğlence 150
Mutlu Günlerim 156
Arkadaşım Robot 159
DEĞERLENDİRME 166
KAYNAKÇA 167

BÖLÜM I

POZİTİF DÜŞÜNME

Prof. Dr. Çağla GÜR

Pozitif düşünme, olumlu olanı ön plana çıkarmaya odaklı düşünme biçimine işaret etmektedir. Pozitif düşünmede, hayat olumlu durumların yanı sıra, acılarıyla ve zorluklarıyla birlikte kucaklanmakta, acı ve güçlükler yok sayılmamaktadır. Burada üzerinde durulması gereken, hayatın olumlu yönlerini ön plana çıkartmak ve daha nitelikli bir yaşam için stratejiler belirlemektir. Diğer bir deyişle, olumsuz olaylar üzerinden değerlendirmeler yapsak da çaresiz hissetmek yerine, yaşadığımız duygular ve durumları analiz ediyor ve farklı çerçevelerden değerlendirmeler yaparak yaşamımız için yapıcı önlemler alabiliyorsak, bunlar da pozitif düşünme kapsamına girmektedir (Peterson, 2009; Seligman, 2012). Burada söz konusu olan olumsuz olayların düşünülerek acı çekilmesi değil, olumlu unsurların ön plana çıkarılarak daha nitelikli bir yaşam için çaba gösterilmesidir.

Kişinin olay hakkındaki düşünceleri duygularını, duyguları ise davranışlarını etkilemektedir. Dolayısıyla da kişinin düşünme şekli onun yaşamı algılayışını, kurgulayışını ve duygularını şekillendirmektedir. Düşünme şekli, davranış ve tepkiler üzerinde etkilidir. Düşünme şekli duyguları, duygular da beynin yapısını etkilemektedir (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000; Seligman, 2012; Doidge, 2019; Siegel ve Bryson, 2018). Dolayısıyla da nasıl düşünüldüğünün, bireyin yaşam kalitesini değiştiren bir unsur olduğu ifade edilebilmektedir. Kişinin olaylara bakış açısı yaşamını şekillendiren en önemli unsur olarak karşımıza çıkmaktadır (Main ve ark., 2019). Negatif duygular pozitif olanlarla dengelenir. Bu denge, ruh sağlığı açısından insanın temel dayanağıdır (Tamir ve ark., 2017). Bununla birlikte, bu hassas mekânizma, bazen olumsuz duygular doğru şekilde dengelenmediğinde, işlevsiz hale gelmektedir (Grandey ve ark., 2017). Bu dengesizlik, uyumsuz davranışlara neden olabilmektedir. Yapılan çalışmalar, bu durumun anksiyete ve depresyona zemin hazırladığına işaret etmektedir (Young ve ark., 2019; De Berardis ve ark., 2020). Olumsuz düşünce ve duyguların yoğun olması, dolayısıyla duyguları düzenleyememe, her türlü psikopatoloji için daha fazla genel risk anlamına gelmektedir (Young ve ark., 2019). Negatif düşünmenin ön planda olması; duygu karmaşası yaşanmasına, bu durumun kronikleşmesi ise, ilerleyen dönemlerde madde bağımlılığı, dijital bağımlılık, dürtüsel riskli davranışlar (örn. kendine zarar verme), psikolojik temelli süreğen ağrı durumları, kişiler arası ilişkilerde sorunlar, ciddi stres deneyimleri ve yalnızlık için risk faktörü olabilmektedir (Saberi ve ark., 2018; Flores-Kanter ve ark., 2019; Hatkevich ve ark., 2019; Swee ve ar., 2019; Van Beveren ve ark., 2019). Toplumda, yukarıda bahsedilen durumların riskini azaltmak için önleyici stratejiler uygulanması, toplumsal ruh sağlığı açısından büyük önem arz etmektedir (Rice, 2015). Burada, bilişsel yapılandırmaya yönelik uygulamalar, önleyici eğitim ve erken müdahale çalışmaları; bir gereklilik olarak karşımıza çıkmaktadır (Young ve ark., 2019 ve De Berardis ve ark., 2020).

Duygusal düzensizliğin beyindeki sinirsel temeli (örn. amigdala azalması), araştırma bulguları sonucunda ilgi çekici bir durum olarak ifade edilmektedir. Bu duruma müdahale edilmediği takdirde, durum kronikleşmekte, kısır bir döngüye girilmekte ve yukarıda ifade edilen risk durumları oluşabilmektedir (Compass ve ark., 2017; Schweizer ve ark., 2020). Young ve ark. (2019), toplumsal ruh sağlığının desteklenmesi amacıyla erken müdahale programlarının önemine işaret etmektedirler.

Yapılan çalışmalar, kişinin olumsuz bir şekilde düşünmeyi, karamsar olmayı ve gitgide daha depresif, bağımlılıklar geliştirmeye yönelimli bir hayat tarzı benimsemeye yönelik yaşantı örüntüleri

geliştirmeyi, çevresinden öğrendiğine işaret etmektedir. Bununla birlikte; kişinin, olumlu düşünmeyi, olaylara farklı perspektiflerden bakabilmeyi ve olumsuzluklarla daha kolay baş edebilmeye ilişkin bir yaşam tarzı doğrultusunda yaşantı örüntüleri geliştirmeyi öğrenebileceğini vurgulayan araştırmalar da mevcuttur (Gür, 2018; Siegel ve Bryson, 2018; Doidge, 2019; Young ve ark. 2019; Schweizer ve ark., 2020).

Günde yaklaşık olarak zihinden 5000 civarı düşünce geçmektedir, çoğu insanda bu düşüncelerin %70'inin negatif olduğu ifade edilmektedir. Araştırmalar, günlük yaşantılarda; olumsuz olanların olumlu yaşantılara oranının 1:3 olduğunu göstermektedir (Akt. Friedrickson, 2010). Diğer bir ifadeyle, 3 olumlu olaya karşılık 1 olumsuz durumla karşılaşılmaktadır. Bu bağlamda, önemli olan yaşamın içerisinden nelerin ön plana çıkarıldığı olmaktadır. Kendimizi, arkadaşlarımızı, eşimizi, çocuğumuzu, öğrencilerimizi vb. nasıl değerlendirdiğimiz, ne düşündüğümüz ve sonucunda kendimize ya da yakınımızdaki sevdiklerimize hangi kelimeleri kullandığımız-nasıl davrandığımız, bilinçli ya da bilinçsiz olsun bir sonraki adımımız üzerinde etkili olmaktadır. Bizler, farklı bakış açılarıyla olayları yeniden çerçevelendirebilir, farklı şekilde değerlendirebiliriz (Schwardz ve Begley, 2002; Friedrickson, 2010). Örneğin geçmişte bizi zorlayan ve üzen bir olay, bugün kendimizi geliştirmiş olmamızın-farklı yerlere gelmemizin önünü açmış olabilir ve bugün o olayı farklı bir gözle değerlendirebiliriz.

Davranışlarımız çevremizdekilerin özellikle de çocuk ve ergenlerin yaşamını şekillendirmede ve belli kök düşünceleri beyinlerine yerleştirme konusunda önemli bir etkiye sahiptir. Örneğin, çocukları dışlayan, olumsuz etiketleyen söz ve davranışlar, onların gelecekte kendilerini yalnız-dışlanan-sevilmeyen ya da becerisi az kişiler olarak görmelerine, buna yönelik kök düşünceler geliştirmesine neden olabilmektedir. Bu da geleceğin yetişkinlerinin bu düşünceler doğrultusunda deneyimler yaşayacağı anlamına gelmektedir. Çevremizdekilere karşı ya da kendimize karşı düşüncelerimiz, konuşmalarımız ve davranışlarımız nasıl? Suçlayıcı mı? Tehditkâr mı? Aşağılayıcı mı? Şikâyet edici mi? Yoksa yüreklendirici mi? Nasıl düşündüğümüz davranışlarımıza yansımakta, kendimiz ve çevremiz üzerinde belli etkiler bırakmaktadır.

CDC Adverse Childhood Experiences tarafından 17000 travma yaşamış çocukla yapılan boylamsal (uzun süreli) bir araştırmanın sonucunda, duygusal anlamda ihmal edilen, incitilecek şekilde örselenen, fiziksel şiddet gören ve diğer çeşitli ihmal ve istismar durumlarına maruz kalan çocukların genel sağlıklarının olumsuz şekilde etkilendiği bulgusu elde edilmiştir. Burada, beyin savaş ve kaç mantığıyla hareket etmeyi öğrenmekte ve sürekli stres halinde-tetikte kalmaktadır. Oysa sürekli tetikte olmak, rahatlayamamak vücuttaki diğer sistemleri de olumsuz etkileyecektir. Bununla birlikte, hiçbir zaman kök düşünceler ya da nörofizyolojik yaklaşımsal bir ifadeyle; beyinde nöronların kümeleşmesiyle oluşan beyin bağlantılarını farklı şekilde bağlamak ve güçlendirmek için yani farklı beyin haritaları oluşturmak için geç değildir (Hebb,1949; Chopra ve Tanzi, 2019).

Bireylerin duygu ve düşünceleri, beyin yapısını etkileyerek gelecekteki davranışları üzerinde etkili olmaktadır. Doidge (2019), insan beyninin farklı tecrübelere, düşüncelere ve duygulara tepki vererek kendini şekillendirebildiğini, beyin değiştikçe yeni deneyimlere açık hale geldiğini belirtmektedir. Merzenich ve Penfield (2003) yapmış oldukları araştırmalardan elde ettikleri veriler doğrultusunda düşünce ve deneyimlerin beyinde nöronlar arasındaki iletişimleri değiştirdiğini, çevresel uyaran ve deneyimlerin beyni şekillendirdiğini, bunun da sonraki deneyimler üzerinde etkili olduğunu ifade etmektedirler (Akt. Doidge, 2019). Merzenich, Tallal, Peterson, Miller ve Jenkins (1999) yeni bir beceri

elde etmeye çalışmanın beyindeki yüzbinlerce bağlantıyı değiştirebileceğini ifade etmektedirler. Kendini şekillendirme kapasitesine sahip olan beyin bilinçli yönelim yoluyla sınırlarını geliştirecek potansiyele sahiptir (Chopra ve Tanzi, 2016).

Hebb (1949) nöronlar bir deneyime bağlı olarak karşılıklı ateşlendiğinde, bu nöronların birbirine bağlandığını ve bir ağ oluşturduklarını açıklamaktadır. Bir deneyim sürekli olarak tekrarlandığında bu nöronlar arasındaki bağlantılar derinleşerek güçlenmektedir. Hebb (1949)'e göre öğrenme yeni nöronları birbirine bağlamaktadır. Küçük değişiklikler, işleyişte ve yaşamda büyük farklılıklar elde etmeye önemli katkılar sunabilmektedir (Service ve Gallagher, 2019). Beynin şekillenmesi yaşam boyu devam eden bir süreçtir (Chopra ve Tanzi, 2019). Beynin yaşanılan deneyimlere bağlı olarak değişim göstermesi nöroplastisite kavramıyla açıklanmaktadır. Burada yaşanan deneyimlerin, düşünce yapısının ve duyguların beynin değişmesine yol açtığına ve daha sonraki davranışlar ve gösterilecek gelişmeler açısından belirleyici olduğuna vurgu yapılmaktadır (Chopra ve Tanzi, 2019; Doidge, 2019; Siegel ve Bryson, 2018). Tüm bunlar, beyin değiştikçe ve şekillendikçe duygu, düşünce ve davranışların da değişeceğini belirtmektedir. Geliştirilen alışkanlıklar belirlenen nöral yollar anlamına gelmektedir. Tekrarlanan deneyimler, beynin yapısını değiştiriyorsa, yaşanacak deneyimler ve öğrenme yaşantıları konusunda bilinçli olmak oldukça önemli bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır.

Anlamlı öğrenmeler için motivasyon önemlidir. Gerçek bir motivasyon için ise; izlemek, dinlemek, konuşmak, bunlar üzerinde düşünerek iş birliği içerisinde gerekli yönlendirmeleri bu doğrultuda yapmak büyük önem taşımaktadır (Kohn, 2018). Yeni uyaranlar aracılığıyla yeni deneyimler yaşandığında, bu durum nöronlar arasındaki bağlantıların güçlenmesine destek olmaktadır. Beyin, insanların duygu ve düşüncelerini etkilemektedir. Örneğin beyindeki bir yaralanma ya da hastalık; öfke, üzüntü ve umutsuzluk duygularına yol açabilmektedir. Bununla birlikte konu ile ilgili çeşitli araştırmaları olan Davidson (2002), bunun tersinin de doğru olduğunu yani düşüncelerin de beynin çalışma şeklini değiştirebileceğini ifade etmektedir (Akt. Gür, 2018). Bu, alıştırma yapılarak iyi duyguların ön plana çıkarılabileceğine, olumlu duyguların daha ön planda hissedilmesi ve olumlu düşünme yönünde beynin eğitilebileceğine işaret etmektedir (Simpson ve Jordan, 2008-Akt.Gür, 2018).

Yapılan birçok araştırma bireylerin zorlu durumlar karşısında uygunsuz yöntemler benimseyerek bu durumlarla baş etmeye çalıştığını, bunun da depresyon, anksiyete ve çeşitli ruhsal hastalıkların gelişimine zemin hazırladığına vurgu yapmaktadır (Koerner ve ark., 2015; Cowan ve ark., 2019, Swee ve ar., 2019; Van Beveren ve ark., 2019). Burada kendinden kaçma, çeşitli bağımlılıklar geliştirme, öfke patlamaları gibi durumlar söz konusu olabilmektedir. Oysa sağlıklı bireyler üretken bireylerdir ve toplumların üretken olup gelişmesi sağlıklı bireylerle mümkün olmaktadır. Bu bağlamda, güç durumlarla karşılaşmış olsun ya da olmasın bireylerin olumlu baş etme stratejileri geliştirmeyi öğrenmeye ihtiyaçları vardır. Zor durumlarla karşılaşmamış olmak, karşılaşılmayacağı anlamına gelmemektedir. Bazen sıradan ve küçük problemler de üzerleri örtüldüğü zaman birikerek baş edilmesi güç bir hal alabilmektedir. Ya da bir diğeri için önemsiz olarak algılanan bir durum, kişi için ciddi olarak algılanabilmektedir.

Düşünme yapısı iyi oluş ve rezilyansla (psikolojik sağlamlık- kolay toparlanma) yakından ilişkilidir (Allen, 2008; Duckworth, 2017, Wiking, 2019). Yine sağlığa ilişkin farkındalık sahibi olmak, sağlıklı olmayı yordamaktadır. Yapılan araştırmalar pozitif bakış açısının, yaşam kalitesi, fiziksel sağlık ve ruh sağlığı açısından olumlu etkileri olduğunu doğrulamaktadır (Van Cappellen ve ark., 2017; Fredrickson ve Joiner, 2018). Bu bağlamda, pozitif düşünmenin yaşamı daha pozitif ve nitelikli kıldığı ifade edilebilir. Tüm bunlardan yola çıkılarak; olaylara farklı bakış açılarından bakmanın, düşünce ve davranışlar

üzerinde etkili olduğu ve bu konuda bireyin neler yapabileceğine ilişkin erken dönemde eğitim alarak kendini geliştirmesinin iyi oluşuna anlamlı katkılar sunacağı düşünülebilir.

POZİTİF DÜŞÜNMEYE İLİŞKİN BAZI TANIM VE KAVRAMLAR

Bu kitapta, pozitif düşünme eğitimine yönelik olarak temel bilgiler verilmektedir. Okuyucu açısından konunun daha anlaşılır olması adına aşağıda konu ile ilgili bazı tanım ve kavramlara yer verilmiştir (Seligman ve Csikszemihalyi, 2000; Schwartz ve Bengley, 2002; Seligman, 2012; Peterson ve Seligman, 2004; Jensen, 2006; Park ve Peterson, 2009; Koerner ve ark., 2015; Gür, 2016; Gür ve ark., 2016; Duckworth, 2017; Cowen ve ark., 2019; Waitley, 2021):

Mentasyon: Beyinde sürekli dönüp duran, hep benzer konularla ilgili düşünsel aktivitelerdir. Mentasyonlar, kişinin kök düşüncelerine, beklentilerine ve güçlük yaşadığı durumlara ışık tutabilmektedir.

Rezilyans: Psikolojik sağlamlığa, zorlu durumlar karşısında toparlama gücüne işaret etmektedir.

Nöroplastisite: Beynin şekillendirilebilir olduğuna işaret eden bir tanımlamadır.

PERMAH Modeli: Martin Seligman'ın geliştirmiş olduğu iyilik hali modelidir. Başlangıçta PERMA olarak bilinen modele daha sonra sağlık (health) bileşeni de eklenmiştir. Bu modelde, iyilik hali için gerekli olduğu düşünülen PERMAH bileşenlerine vurgu yapılmaktadır. Modelin işaret ettiği bileşenlerin baş harflerine ilişkin açıklamalar aşağıdadır:

P: Pozitif duygular

E: Meşguliyetler

R: İlişkiler

M: Anlam

A: Yapılanların-tamamlamanın verdiği tatmin

H: Sağlık

Kişilik Güçleri: VİA enstitüsü tarafından gerçekleştirilmiş olan çalışma doğrultusunda 24 farklı kişilik gücü tespit edilmiştir. Her birey farklı kişilik güçlerini farklı şekillerde yaşayabilmektedir. Bu, çeşitliliktir ve farklı katkılar anlamlı görülmektedir. Kişilik güçleri şu şekilde ifade edilebilir: Güzelliği takdir ve farkındalık, cesaret, grup (takım) çalışması/ilişkileri, yaratıcılık, dünyaya karşı merak ve ilgi, adalet, affedicilik, sahip olunanı takdir, umut, mizah anlayışı, eleştirel düşünme ve açık fikirlilik, nezaket, liderlik, sevgi, öğrenme aşkı, alçak gönüllülük, gayretli/azimli olma, bilgelik, sağduyu, öz düzenleme, sosyal zekâ, dürüstlük, yaşamı anlamlandırma ve neşe. Pozitif psikolojiye yönelik eğitim çalışmalarında bu kişilik güçlerinin geliştirilmesi kapsamında çalışmalar da planlanabilmektedir.

Mutluluk: Mutluluk; pozitif düşünmeyle yakından ilişkili olmakla birlikte, abartılı mutluluk beklentisi de bireyleri mutsuz edebilmektedir. Bireyler şunun bilincinde olmalıdır: Mutluluk bir yaşam amacı değildir. Mutlu olmak sadece bir araçtır. Bireyler mutlu oldukları zaman daha enerjik, daha üretken ve daha konsantre olmakta, çevrelerindekilerle daha iyi iletişim kurmaktadırlar. Bu durum,

çocuklar için de geçerlidir. Dolayısıyla da, mutlu olmak kişinin yaşamındaki amaçları gerçekleştirebilmesi için bir yakıt olarak da düşünülebilmektedir. Mutlu bireyler, topluma daha fazla katkı sunmaktadırlar. Mutluluk sadece bir duygu durum/his ya da tatminsel haz olmanın ötesinde, kişinin kendini gerçekleştirmesi için güç veren bir araç olarak değerlendirilmelidir.

Öz Düzenleme: Düşünerek, bilinçli ve farkında olarak davranmak için gerekli beceriler bütününe işaret etmektedir. Hedefe yönelik davranma-uygun yöntem ve tutumlar geliştirme- destekleyici tedbirler alma, öz düzenleme çerçevesinde gerçekleşmektedir.

Kısıtlayıcı ve Geliştirici Sorular: Beyin sorulan sorulara cevap aramakta ve çevredeki fırsatlar bu bağlamda algılanarak ve değerlendirilmektedir. Bu nedenle kısır bir döngüye sokan, kurban psikolojisine sokan ya da suçlu aramaya yönelik kısıtlayıcı sorular yerine, destekleyici sorulara odaklanmak, beyni bu yönde eğitmek önemlidir.

Kısıtlayıcı sorulara örnekler:

-Neden ben? -Sorun ne? -Suçlu kim? (Çözüm sunmaz)

Geliştirici sorulara örnekler.

-Seçeneklerim neler? -Böyle olursa ne olur? -Fırsatlar neler, nasıl değerlendirebilirim? -Nasıl çözüm üretebilirim? (Çözüm arar)

Kök Düşünceler: Bireyin temel olgu ve durumlara ilişkin, çoğu kez farkında olmadığı (Nathan ve ark, 2003), çocuklukta şekillenen temel inanç ve düşüncelerdir. Kök düşünceler, yaşamı algılama ve dünyayı yorumlama şeklimizi belirlemektedir. Bu kökleşmiş düşünceler, çocuklukta yaşanan olaylar sonucu gelişen; kişinin kendisine dair, çevresindeki insanlara ve yaşama ilişkin geliştirdiği, çekirdek inanç olarak da adlandırılan inançları ifade etmektedir. Kök düşünceler, başkalarından/çevreden gelen değerlendirmeler, yönlendirmeler ve alınan tepkiler sonucu şekillenmektedir. Kişi, kök düşüncelerini fark etmek için yaşamındaki temalar, tekrar tekrar yaşanan benzer olaylar, günlük yaşantılara ilişkin değerlendirmeler ve olaylara verilen otomatik tepkileri tarafsız bir şekilde gözlemleyebilir ve analiz edebilir. Kök düşünceler, olumlu ya da olumsuz olabilmektedir. Kişinin kendine ilişkin geliştirdiği olumsuz kök düşüncelerin temelinde çaresizlik (yardım edilmeme), değersizlik ve sevilmeme mevcuttur. Bunlar, kişide kendini değersiz görme, diğerlerinden aşağıda hissetme, sevilmediğini düşünme, başkalarıyla yakınlık kurmakta güçlük çekme gibi durumları beraberinde getirebilmektedir. Kök düşünceler, çocuklukta oluşmaya başlamaktadır bu nedenle de özellikle erken çocukluk dönemi yaşantıları bu kök düşüncelerin şekillenmesinde büyük önem taşımaktadır. Yapılan bazı araştırmalar, olumsuz kök düşüncelerin, karşılaşılan çeşitli olaylarla tetiklenerek yaşamın ilerleyen dönemlerinde depresyon ve benzeri zihinsel rahatsızlıklara neden olabileceğini belirtmektedir (Koerner ve ark., 2015; Cowan ve ark, 2019). Kişinin kendine yönelik kök düşünceleri olduğu gibi, çevreye yönelik geliştirilen kök düşünceler de mevcuttur. Çevreye yönelik geliştirilen olumsuz kök düşüncelerde, çevrenin/başkalarının/yaşamın tehlikeli, güvenilmez, düşman, kötü vb. olduğuna ilişkin inançlar söz konusudur. Kök düşünceler olumlu ve destekleyici olursa, kişinin hayata bakış açısı olumlu olmakta ve yaşamı da bu doğrultuda şekillenmektedir. Olumsuz kök düşüncelerin değiştirilmesi oldukça güç olabilmektedir, bu bağlamda, çocukların olumlu kök düşünceler geliştirmesine yönelik eğitim yaşantılarının önemine işaret edilebilir. Çocukların özgün, üretken, mutlu, huzurlu, olaylara farklı bakış açılarıyla bakabileceği ve eleştirel düşünebileceği kök düşünceler geliştirmelerine destek olmak hedeflenmelidir.

BÖLÜM II

ÇOK BOYUTLU BAKIŞ AÇILARIYLA POZİTİF DÜŞÜNME EĞİTİMİ ETKİNLİKLERİ

Mutluluk Sanatı: Pozitif Düşünme ve Öznel İyi Oluş Projesi (Okul Öncesi Öğretmen Eğitimi Aşaması); KKTC Başbakanlık Uyuşturucu ile Mücadele Komisyonu, KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı Ortak Hizmetler Dairesi ve Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi iş birliğinde yürütülen, toplumsal ruh sağlığını desteklemeye yönelik önleyici bir psiko-eğitim projesidir. Pozitif düşünmenin, bireylerde olumlu duygu durum, güçlü bağışıklık ve üretken olma üzerinde etkili olduğu ifade edilmektedir. Bunun yanı sıra, ruh sağlığı üzerinde olumlu etkileri söz konusudur. Pozitif düşünme, bireyin yaşamını daha nitelikli kılmaktadır.

Proje kapsamında, öğretmenlere 2020-2021 Eğitim-Öğretim yılı güz döneminde, sekiz modülden oluşan, pozitif düşünme eğitimi verilmiştir. Bu eğitimlerde, öğretmenlere pozitif düşünmenin felsefesi tanıtılmıştır. Bahar döneminde ise, okul öncesi öğretmenlerine, beş modülden oluşan okul öncesi dönem çocuklarına yönelik pozitif düşünme etkinlikleri geliştirme eğitimi verilmiş, sonrasında ise, gönüllü öğretmenlerle komisyon oluşturularak etkinlik geliştirme çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Çok Boyutlu Bakış Açılarıyla Pozitif Düşünme Eğitimi Etkinlikleri Geliştirilirken Pozitif Psikoloji ve Çocuklarla Felsefe (P4C) yaklaşımı temel alınarak sentezlenmiştir. Bu bağlamda, etkinliklerde pozitif düşünme ile birlikte sorgulama becerilerinin desteklenmesine de önem verilmiştir. Etkinlikler, yine daha önceki sayfalarda yer alan PERMAH modeline de uygundur.

Geliştirilen etkinlikler, yedi alan uzmanının görüşüne sunulmuş olup, uzman görüşleri doğrultusunda gerekli düzletmeler yapılmıştır. Etkinliklerin öğrenme ortamlarında uygulamaları etik prosedür kapsamında gerçekleştirilmiştir. Daha sonra etkinliklerin yer aldığı bu kitap organize edilmiştir. Kitabın, okul öncesi öğretmenlerine pozitif düşünme etkinlikleri açısından örnekler sunması amaçlamaktadır. Etkinlikler geliştirilirken aşağıdaki hususlar göz önünde bulundurulmuştur:

- Bu etkinliklerin temel amacı çocuklarda pozitif bakış açısının, eleştirel düşünme becerilerinin ve çok boyutlu bakış açılarıyla düşünmede yer alan kendini tanıma, karşıdakini tanıma, gruba aidiyet, topluma ilişkin farkındalık ve başkalarına katkıda bulunma/kendini gerçekleştirme boyutlarının desteklenmesidir.

- Etkinlikler geliştirilirken KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı (2016) öğrenme çıktıları temel alınmıştır.

- Etkinliklerin, öğretim yöntem ve tekniklerine uygun olabilmesi için genel öğretim ilkelerinden de yararlanılmıştır. Bu amaçla, "çocuğa görelik" , "bilinenden bilinmeyene", "somuttan soyuta", "tasarruf (ekonomi)", "açıklık", "aktiflik (aktif olma)", "hayata yakınlık", "bütünlük", "sosyallik", "bilgi ve becerinin güvence altına alınması" ilkelerine (Çivi, 2000; Sünbül, 2007) yer verilmiştir.

- Öğrenme çıktılarına çocukların ulaşmalarını sağlayacak yöntem ve teknikler, eğitim materyalleri ve kaynaklar belirlenmiştir. Tartışma, soru-cevap ve örnek olay inceleme en fazla kullanılan teknikler arasındadır. Bununla birlikte, eğitim uygulamaları sırasında eğitim etkinliklerinin uygulanmasını kolaylaştırıcı grupla eğitim, modelden öğrenme, anlatım yöntemi, gözlem, drama, beyin fırtınası, çiz anlat, bireysel çalışma ve oyun teknikleri (Senemoğlu, 2005; Sünbül, 2007) de kullanılmıştır. Konu

ve kavramların anlaşılır olması için etkinliklerde somutlaştırma ve örneklendirme teknikleri de uygulanmıştır. Birçok etkinlikte, aile katılımına da yer verilmiştir.

- Etkinliklerde kullanılan materyallerin kolay ulaşılabilir ve ekonomik olmasına, etkinliklerin kolay uygulanabilir olmasına özen gösterilmiştir.

- Etkinlikler dört ve beş yaş çocuklarına yöneliktir. Kitapta, birleştirilmiş ya da farklı günlerde uygulanabilecek çoklu etkinlikler de yer almaktadır. Birden fazla etkinliğin yer alması durumunda, süre tüm etkinliklerin toplam süresi olarak belirtilmiştir. Bu bağlamda, her bir etkinliğin 20-25 dakika civarında planlanması önerilmektedir.

- Etkinlikler tipik gelişim gösteren çocuklara yönelik olarak planlanmıştır. Bununla birlikte, sınıfta kaynaştırma öğrencisi olması durumunda, çocuğun ihtiyaçları doğrultusunda uyarlamalara yer verilebilir. Her bir özel eğitim grubu için, her bir etkinlik kapsamında uyarlama çalışmalarına yer verilmesi, farklı bir proje çalışmasını gerektirecek niteliktedir. Bu kitapta yer alan etkinliklerin uygulamaları, okul öncesi sınıf öğretmenleri tarafından tipik gelişim gösteren çocuklarla gerçekleştirilmiştir.

- Pozitif düşünme, daha önce de bahsedildiği üzere tekrarlarla geliştirilecektir. Bu noktadan hareketle, belli bir çerçeve sunacak şekilde planlanan etkinlikler, çerçeve kapsamında amaçlananlar doğrultusunda, birleştirilmiş etkinlikler ya da birden daha fazla gün devam eden çoklu etkinlikler şeklinde planlanmıştır.

- Etkinlikler kapsamında, üretilen ürünlerin geliştirilme sürecine vurgu yapılabilir. Süreç konusunda konuşulabilir (Etkinlik 1-Dünya Gülümsüyor'da yer alan not bölümünde bu konuda örnek verilmiştir). En son ürün oluşana kadar neler yapıldığı, neler öğrenildiği üzerinde durulabilir. Çocukların ürün oluşana kadar geçen sürecin de onlara katkı sunduğu üzerinde farkındalık geliştirmesi ve belli aşamalar doğrultusunda ilerlenerek, küçük çalışmaların birleşmesiyle anlamlı bütünler elde edildiğinin vurgulanması önemlidir.

- Çalışmaların değerlendirilmesi yapılırken genel değerlendirmede ifade edildiği üzere, iletişim becerilerine, birbirini dinlemeye, fikirlere saygıya, düşünmeye, öğrenmeye ve öğrenilenlerle yapılabileceklere vurgu yapılması, çocukların bu duruma yönelik bakış açıları geliştirmesine destek olacaktır. Çocukla eğitim sürecinde, gelecekteki yaşamını şekillendirecek kök düşüncelerin de geliştiği, bu nedenle verilen mesajların büyük önem taşıdığı hususu unutulmamalıdır.

- Ebeveynlerin çocuklarını iyi tanımaları, etkin iletişim kurmalarının desteklenmesi ve çocuğun eğitim sürecini evde de devam ettirmesi adına aile katılım etkinlikleri önem taşımaktadır. Aile katılım etkinlikleri, ebeveynlerin çocuklarıyla paylaşımda bulunmalarını destekleyecek nitelikte uygulanmalıdır. Gerekli bilgilendirme ve açıklamalar yapılmalıdır. Çok zor ve çok zaman alabilecek etkinliklerin yapılmayabileceği göz önünde bulundurulmalıdır.

- Etkinlikler bölümünün amacı, belli bir program sunmak değil, okul öncesi öğretmenlerinin yararlanması için pozitif düşünme kapsamında kanıt temelli etkinlik örnekleri sunmaktır.

- Kitapta yer alan görseller ya uygulamalar esnasında fotoğraflanmış ya da telif hakkına haiz olmayan görsellerdir. Uygulamalar esnasında fotoğraflanmış görsellerde, çocukların kimlikleri etik prosedür gereği deşifre edilmemiştir.

Bu kitapta yer alan Çok Boyutlu Bakış Açılarıyla Pozitif Düşünme Eğitimi Etkinlikleri, okul öncesi dönem çocuklarına yönelik olarak geliştirilmiş ve uygulanarak geri dönütleri alınmıştır. Bu bölümde etkinlikler ve uygulama sonuçlarından bazı örnekler birlikte ele alınmıştır. Bunun yanı sıra alternatif uygulamalar ve görsellere de yer verilmiştir.

ETKİNLİKLER

Komisyon

Prof. Dr. Çağla Gür

Uzm. Başak Eser

Gözde Demirkaya Taşkentli

Dilber Sultanoğlu

Seda Gürdoruk

Cemile Gümüşören

Nilüfer Erlinoğlu

ETKİNLİK ADI:	**Dünya Gülümsüyor**
ETKİNLİK TÜRÜ:	Çoklu Etkinlikler: Gezi-Gözlem ve Sanat Etkinliği
ÖĞRENME ÇIKTILARI:	**Yaratıcı ve Estetik Gelişim Öğrenme Alanı** ÖÇ 4- Yaratıcı etkinlikler ile ilgili duygu ve düşüncelerini ifade eder. ÖÇ 3- Yaratıcı etkinliklerinde farklı malzeme ve teknikleri kullanır. **Dil, İletişim ve Okuma-Yazmaya Hazırlık Öğrenme Alanı** ÖÇ 1- Gereksinimlerini belirtmek, duygu ve düşüncelerini paylaşmak için dili bir iletişim yolu olarak kullanır. ÖÇ 6- Farklı ortamlarda duyduğu kavramları günlük yaşamında kullanarak sözcük dağarcığını geliştirir.
SÜRE:	2 gün
YAŞ GRUBU:	4 yaş
MATERYALLER:	Doğadan toplanan materyaller, kâğıt, boya, yapıştırıcı, artık materyaller vb.
KAVRAMLAR VE SÖZCÜKLER:	Önünde, yanında, arkasında, doğa.
UYGULAMA:	***Hazırlık ve Giriş***: Çocuklar okulun bahçesinde oyun saati sonrasında, öğretmenleriyle birlikte halka şeklinde otururlar. Önce birlikte Çevre ile ilgili bir şarkı dinlenir. Ardından, çocuklara "Sizce dünyamız mutlu mudur?" diye sorulur ve cevaplarının nedenlerini açıklamaları istenir. Çocuklardan alınan cevaplar sonrasında çocuklara diğer sorular olan "Sizce dünyamızı mutlu etmek için ne yapmalıyız? ", "Neler yapmamalıyız?" soruları sorulur ve bu konular hakkında çocuklar görüşlerini söyler, örnekler verir, açıklamalarda bulunurlar. Çocuklara plastik atıkların çevreyi kirlettiği görseller gösterilir. Bu durumun olmaması için neler yapabilecekleri sorulur. ***Uygulama***: Çocuklarla doğadan topladıkları malzemelerle de birçok şey yapabilecekleri konuşulur. Çocuklar yaşantılarından, gördüklerinden örnekler verirler. Çocuklar bahçeden çeşitli doğaya ilişkin malzemeler toplarlar (yaprak, kozalak vb.). Toplama esnasında, önünde, arkasında, yanında kavramlarına ilişkin betimlemelerde bulunurlar.

	Eğer mümkünse sınıf olarak doğa gezisine çıkılabilir ve doğal materyaller doğa gezisinde de temin edilebilir. Bunun dışında, doğadan materyal toplama etkinliği aile katılım etkinliği olarak da gerçekleştirilebilir (Çocuklar hafta sonu aileleriyle doğadan malzemeler toplayabilirler). Toplanan materyaller sınıfta masaların üzerine yerleştirilir. Çocuklar doğal materyallerden dünyayı mutlu etmek için neler yapmak istediklerini kararlaştırırlar. Daha sonra, gerekirse öğretmenin de desteğiyle, materyallerini geliştirirler. Doğadan toplanan materyallerle de birçok ürün yapılabileceği vurgulanır. Çocuklar yaptıklarını arkadaşlarına anlatırlar. ***Sonuçlandırma ve Değerlendirme:*** Geliştirilen materyaller anaokulunun girişinde sergilenir. Çocuklar doğadan toplanan materyallerle çok farklı nesneler yapılabileceğini arkadaşlarına anlatırlar. Hangi malzemelerle neler yaptıklarını, nasıl yaptıklarını, neden böyle bir nesne/araç yaptıklarını açıklarlar. Etkinlik kapsamında ilk gün hazırlık ve giriş, ikinci gün ise uygulama, sonuçlandırma ve değerlendirme basamakları gerçekleştirilebilir. Okul öncesi çocuklar için uzun süreli uygulamalar çocukların etkinlikten kopmalarına neden olabilmektedir. *Sorulabilecek Sorular:* Dünya mutlu mudur? Neden? Dünya neler yapılınca mutsuz olabilir? Neden? Dünyayı mutlu etmek için ne tasarladın? Doğadan topladıklarımızla neler yaptık? Başka neler yapabiliriz? Yaptığın neden dünyayı mutlu eder? İnsanlar dünyayı neler yaparak mutlu edebilir?
GENEL DEĞERLENDİRME:	Etkinlik sona erdikten sonra çok boyutlu pozitif düşünme kapsamında değerlendirme gerçekleştirilir. Bunun için çocuklara, "Birbirimizin gözlerinin içine baktık mı? Birbirimizi dinledik mi? Herkes konuştu mu? Bugün neler düşündük? Bugün neler öğrendik? Öğrendiklerimizle neler yapabiliriz? Bu etkinlikte en çok ne hoşumuza gitti? En olumlu şeyler nelerdi?" şeklinde sorular sorularak grup olarak kendilerini değerlendirmeleri istenir.

UYGULAMA ÖRNEKLERİ

NOT: Doğada zaman geçirmek, doğal nesnelerle etkinlikler yapmak insanlara ruhsal açıdan iyi gelen, kendilerini iyi hissettiren aktivitelerdir. Çocukların doğa ile ilişki kurması, doğaya yönelik çalışmalar yapmaları, doğayı daha yakından tanımaları önemlidir. Yapılan çalışmalar, doğa sevgisinin pozitif düşünme ve iyi oluş ile yakından ilişkili olduğuna işaret etmektedir (Cervinka ve ark., 2012;

Davydenko ve Peetz, 2017). Bu etkinlik kapsamında çocuklar, doğadan gelen doğal materyallerle de çalışabileceklerine, doğal nesnelerle de keyifli vakit geçirebileceklerine ve farklı ürünler tasarlayabileceklerine ilişkin farkındalık geliştirirler. Temiz bir doğa için kendilerinin neler yapabilecekleri konusunda fikirler üretirler. Burada bizlerin doğanın bir parçası olduğumuz, doğa etkinlikleri, doğada zaman geçirmek ve yaşanılabilir bir çevreden mutlu olduğumuz bilinci desteklenmektedir. Burada Çok Boyutlu Bakış Açılarıyla Düşünmenin 4. Boyutuyla ilgili olarak daha nitelikli bir yaşam için toplumsal/evrensel ihtiyaçlara ilişkin farkındalık geliştirmek de söz konusudur.

Bu etkinlik kapsamında, üretilen ürünlerin geliştirilme sürecine vurgu yapılabilir. Gezi, materyallerin toplanması, seçilmesi, yapıştırılması, düzenlenmesi, tasarlanması süreçleri konusunda konuşulabilir. Çocuklar bu süreçlerde neler yaptıklarını anlatabilirler. En son, ürün oluşana kadar neler yapıldığı, neler öğrenildiği üzerinde durulabilir. Çocukların, ürün oluşana kadar geçen sürecin de, onlara katkı sunduğu üzerinde farkındalık geliştirmesi ve belli aşamalar doğrultusunda ilerlenerek, küçük çalışmaların birleşmesiyle anlamlı bütünler elde edildiğinin vurgulanması önemlidir. Çalışmaların değerlendirilmesi yapılırken genel değerlendirmede ifade edildiği üzere, iletişim becerilerine, birbirini dinlemeye, fikirlere saygıya, düşünmeye, öğrenmeye ve öğrenilenlerle yapılabileceklere vurgu yapılması, çocukların bu duruma yönelik bakış açıları geliştirmesine destek olacaktır.

Çocukla eğitim sürecinde, gelecekteki yaşamını şekillendirecek kök düşüncelerin de geliştiği, bu nedenle verilen mesajların büyük önem taşıdığı hususu unutulmamalıdır.

<u>Çocukların verdiği yanıtlardan bazıları:</u>

- *Ben temiz bir göl yaptım.*
- *Ben plastik kullanmadan doğadan yapraklarla kendime bir şeyler yaptım.*

  Doğadan topladıklarımızla etkinlik yapmak çok farklıydı. Dünyamız onu kirletmedik diye mutlu oldu. Ben de mutlu oldum.

KAYNAKÇA

Ackerman, C.E. (2020). What is positive psychology & why is it important? https://positivepsychology.com/what-is-positive-psychology-definition/ (04.05.2021 tarihinde erişilmiştir).

AÇEV (2021). Portfolyo. https://www.acevokuloncesi.org/ogrenme-ortami/degerlendirme/cocugun-degerlendirilmesi/3/ (29.05.2021 tarihinde erişilmiştir).

Adams, D., & Beauchamp, G. (2020). A study of the experiences of children aged 7-11 taking part in mindful approaches in local nature reserves. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 1-10.

Aknin, L. B., & Whillans, A. V. (2021). Helping and happiness: A review and guide for public policy. *Social Issues and Policy Review*, 15(1), 3-34.

Allen, J. (2008). *Düşüncenin gücü.* İstanbul: Koridor.

Barrera-Hernández, L. F., Sotelo-Castillo, M. A., Echeverría-Castro, S. B., & Tapia-Fonllem, C. O. (2020). Connectedness to nature: Its impact on sustainable behaviors and happiness in children. *Frontiers in psychology,* 11, 276.

Belen, H., & Barmanpek, U. (2020). Fear of happiness and subjective well-being: Mediating role of gratitude. *Turkish Studies*, 15, 3.

Berk, L. (2013). *Bebekler ve çocuklar-Doğum öncesinden orta çocukluğa* (Çev ED. N.Işıkoğlu Erdoğan). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Bruner, J. S. (1961). The act of discovery. *Harvard Educational Review,* 31, 21-32.

Bruner, J.S. (1965). The growth of mind. *American Psychologist*, 20 (12), 1007-1017.

Capaldi, C., Dopko, R., & Zelenski, J. (2019). The psychological and social benefits of a nature experience for children: a preliminary investigation. *J. Environ. Psychol.* 63, 134-138. doi: 10.1016/j.jenvp.2019.05.002

Carper, J. (2005). *Mucize beyniniz. İstanbul*: Nokta Kitap.

CDC Adverse Childhood Experiences (1995-1997). CDC adverse childhood experiences study. https://www.cdc.gov/violenceprevention/aces/about.html (Erişim tarihi: 06.05.2021).

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

Chinaveh, M. (2013).The effectiveness of problem-solving on coping skills and psychological adjustment, *Procedia - Social and Behavioral Sciences,* 84, 4- 9.

Choi, J., Catapano, R., & Choi, I. (2017). Taking stock of happiness and meaning in everyday life: An experience sampling approach. *Social Psychological and Personality Science*, 8(6), 641-651.

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

Chopra, D. & Tanzi, R.E. (2016). *Süper beyin*. İstanbul: Pegasus.

Collado, S., Staats, H., &Corraliza, J. A. (2013). Experiencing nature in children's summer camps: affective, cognitive and behavioural consequences. *J. Environ. Psychol.* 33, 34-37. doi: 10.1016/j.jenvp.2012.08.002

Compas, B.E.; Jaser, S.S.; Bettis, A.H.; Watson, K.H.; Gruhn, M.A.; Dunbar, J.P.; Williams, E.& Thigpen, J.C.(2017). Coping, emotion regulation, and psychopathology in childhood and adolescence: A meta-analysis and narrative review. *Psychol. Bull.*, 143, 939-991.

Corral-Verdugo, V., Mireles-Acosta, J. F., Tapia-Fonllem, C. O., & Fraijo-Sing, B. S. (2011). Happiness as correlate of sustainable behavior: a study of pro-ecological, frugal, equitable and altruistic actions that promote subjective wellbeing. *Hum. Ecol. Rev.* 18, 95-104.

Cowan, H. R., Mc Adams, D.P. & Mittal, V. A. (2019). Core beliefs in healthy youth and youth at ultra high-risk for psychosis: dimensionality and links to depression, anxiety, and attenuated psychotic symptoms, *Dev Psychopathol.*, 31(1): 379-392.

Çift, P. & Canan, S. (2016). *Beynin sırları*. İstanbul: Destek Yayınları.

Çivi, C. (2000). *Genel öğretim metotları*. İstanbul: Öz Eğitim Yayınları.

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

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

Dickens, L. R. (2017). Using gratitude to promote positive change: A series of meta-analyses investigating the effectiveness of gratitude interventions. *Basic and Applied Social Psychology*, 39(4), 193-208.

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

Doré, B. P., Morris, R. R., Burr, D. A., Picard, R. W., & Ochsner, K. N. (2017). Helping others regulate emotion predicts increased regulation of one's own emotions and decreased symptoms of depression. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 43(5), 729-739.

Drouvelis, M., & Grosskopf, B. (2021). The impact of smiling cues on social cooperation. *Southern Economic Journal*, 87(4), 1390-1404.

Dsouza, J., Chakraborty, A., & Veıgas, J. (2020). Biological Connection to the Feeling of Happiness. *Journal of Clinical & Diagnostic Research,* 14(10):1-5.

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

D'Zurilla, T. J., & Nezu, A. M. (1990). Development and preliminary evaluation of the Social Problem-Solving Inventory. *Psychological Assessment: A Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 2, 156-163.

Erbaş, S., Ergül, R., Şimşekli, Y. & Özdilek, Z. (2002). *Okul öncesi dönemde fen öğretimi*. Bursa: Ekin Yayınları.

Ferrer-i-Carbonell, A., & Gowdy, J. M. (2007). Environmental degradation and happiness. *Ecological economics*, 60(3), 509-516.

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

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

Gabriel, A. S., Koopman, J., Rosen, C. C., & Johnson, R. E. (2018). Helping others or helping oneself? An episodic examination of the behavioral consequences of helping at work. *Personnel Psychology*, 71(1), 85-107.

Gaines, J. (2021). Social Problem-Solving Model. https://positivepsychology.com/social-problem-solving/#:~:text=Positive%20problem%2Dsolving%20orientation%20is,solving%20problems%2C%20rather%20than%20avoidance. (27.05.2021 tarihinde ulaşılmıştır).

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

Gill Jr, R. (2021). *Happiness Power: How to Unleash Your Power and Lead a More Joyful Life.* USA: Teaching Press.

Glikson, E., Cheshin, A., & Kleef, G. A. V. (2018). The dark side of a smiley: Effects of smiling emoticons on virtual first impressions. *Social Psychological and Personality Science*, 9(5), 614-625.

Goldstein, T. R., & Lerner, M. D. (2018). Dramatic pretend play games uniquely improve emotional control in young children. *Developmental science*, 21(4), e12603.

Goleman, D. (2007). *Social intelligence*. UK: Arrow Books.

Grandey, A.A.& Melloy, R.C. (2017).The state of the heart: Emotional labor as emotion regulation reviewed and revised. *J. Occup. Health Psychol*., 22, 407-422.

Greenawalt, K. E., Orsega-Smith, E., Turner, J. L., Goodwin, S., & Rathie, E. J. (2019). The impact of "the art of happiness" class on community dwelling older adults: a positive psychology intervention. Activities, *Adaptation & Aging*, 43(2), 118-132.

Gregory, M.(2008). *Philosophy for children: Practitioner handbook*. Montclair, USA: IAPC Publication.

Gür, Ç. (2011b). International Conference on Education and Educational Psychology (ICEEPSY 2010) Philosophy in the early years. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 12, 501-511.

Gür, Ç.(2010). Çocuklarla felsefe*. Civilacademy*.8(2), 43-54.

Gür, Ç.(2011). *A Guide for developing parenting styles. "If you were s/he, what would you do?*" United States of America: Trafford Publishing.

Gür, Ç.(2011c). *Çocuklar için felsefe*. 2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications. 27-29 Nisan 2011, Antalya, Türkiye: Siyasal Kitabevi (1312-1318).

Gür, Ç. (2017). *Çocuk eğitiminde önemli noktalar* (Genişletilmiş 2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Gür, Ç. (2018). Erken çocukluk dönemi ve gelişim. *Erken çocukluk döneminde gelişim 36-72 ay içinde* (s.1-24) Ç. Gür (Ed.). Ankara: Pegem Akademi.

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

Gür, Ç., Koçak, N. & Demircan, A. (2016). *Okul öncesi dönemde çok boyutlu bakış açılarıyla düşünme eğitimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

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

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

Gür, Ç., Yavşan, C., Durmaz, A., & Çenber, E. (2020). Okul öncesi dönemde mutluluğa ilişkin betimlemeler. *Inonu University Journal of the Faculty of Education (INUJFE),* 21(1): 33-47.

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

Hausen, J. E. (2019). Minimalist life orientations as a dialogical tool for happiness. *British Journal of Guidance & Counselling*, 47(2), 168-179.

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

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

Isgett, S. F., Algoe, S. B., Boulton, A. J., Way, B. M., & Fredrickson, B. L. (2016). Common variant in OXTR predicts growth in positive emotions from loving-kindness training. *Psychoneuroendocrinology*, 73, 244-251.

Jensen, E. (2006). *Enriching the brain- how to maximize every learner's potential.* San Francisco: Jossey Bass.

Kardefelt-Winther, D. (2017). *How does the time children spend using digital technology impact their mental well-being, social relationships and physical activity?: an evidence-focused literature review.* Florence, Italy: UNICEF Office of Research-Innocenti.

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

Keller, G. &Papasan, J. (2014). *The one thing*. UK: John Murray.

Keshtvarz Kondazi, E., Barzegar, M., & Shokouhi, M. (2020). Intermediary Role of Self-Efficacy and Academic Self-Regulation in the Relationship between Self-Esteem and Happiness. *Journal of Instruction and Evaluation*, 13(51), 95-131.

Koerner, N., Tallon, K.& Kusec, A. (2015). Maladaptive core beliefs and their relation to generalized anxiety disorder. *Cogn Behav Ther.*, 44(6):441-55. doi: 10.1080/16506073.2015.1042989. Epub 2015 Jun 1. PMID: 26029983.

Kohn, A. (2018). *Ödüllerle cezalandırmak*. Ankara: Görünmez adam.

Köroğlu, E. (2017). *Akılcı duygulanım davranışçı terapi* (2. Baskı). Ankara: HYB Yayıncılık.

Kwok, S. Y. C. L., & Fang, S. (2020). Cross lagged panel study examining the reciprocal relationships between positive emotions, meaning, strengths use and study engagement in primary school students. *Journal of Happiness Studies*. DOI: http://doi.org/10.1007/s10902-020-00262-4

Larrieu, T., & Layé, S. (2018). Food for mood: Relevance of nutritional omega-3 fatty acids for depression and anxiety. *Frontiers in physiology*, 9, 1047.

Leggett, N. (2017). Early childhood creativity: challenging educators in their role to intentionally develop creative thinking in children. *Early Childhood Education Journal*, 45(6), 845-853.

Lianov, L. S., Fredrickson, B. L., Barron, C., Krishnaswami, J., & Wallace, A. (2019). Positive psychology in lifestyle medicine and health care: strategies for implementation. *American journal of lifestyle medicine*, 13(5), 480-486.

Lipman, M. (1988). *Philosophy goes to school*. Philadelphia: Temple University Press.

Lipman, M. (1991) *Thinking in education*. Cambridge, England: Cambridge University Press.

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

Maata, K., & Uusiautti, S. (2020). Nine contradictory observations about girls' and boys' upbringing and education: The strength-based approach as the way to eliminate the gender gap. Frontiers in Education. https://doi.org/10.3389/feduc.2020.00134

Mbiriri, M. (2020). Laughter Therapy as an Intervention to Promote Psychological Well-Being. *Journal of Humanities and Social Policy,* 6,1: 1-7.

McDuff, D. (2017). Smiling from adolescence to old age: A large observational study, *Seventh International Conference on Affective Computing and Intelligent Interaction (ACII*), pp. 98-104, doi: 10.1109/ACII.2017.8273585.

McKenna, P. (2016). *I can make you happy.* USA: Hay House Inc.

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

Merga, M. K. (2017). What motivates avid readers to maintain a regular reading habit in adulthood?. *Australian Journal of Language and Literacy*, 40(2), 146-156.

Mert, H., Bilik, Ö., Sarı, H. Y. & Üstün, B. (2011). Bir öğrenme deneyimi: Reflekşın (Reflection). *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Elektronik Dergisi*, 4(2), 89-93.

Miller, L. (2009). *Mood mapping. Plot your way to emotional health and happiness*. UK: Rodale.

Mohanasundari, S. K., & Padmaja, A. (2018). Visual Imagery Technique in Caring for Children "Imagination is more Powerful than Knowledge"-by Albert Einstein. *Int. J. of Advances in Nur. Management*, 6(3), 236-268.

Moradi, H., Baseri, A., & Moavenjula, R. (2019). The Impact of Life Skills Training (Problem Solving, Decision Making, Creative Thinking) on the Happiness of the Children of Martyrs and Sellf-Sacrificers in Tehran. *Journal of military Psychology*, 10(39), 43-49.

Mutlu, E. & Aktan, E.(2011). Okul öncesi öğretmenlerinin düşünme eğitimi ile ilgili tutumlarının incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(4), 799-830.

Naderi, K., Neshatdoost, H., & Talebi, H. (2019). The Effect of Self-Regulation Strategies Training on Happiness in Students: Gender Comparison. *Positive Psychology Research*, 5(1), 41-54.

Neff, K., & Davidson, O. (2016). Self-compassion: Embracing suffering with kindness. In I. Ivtzan & T. Lomas (Eds.), *Mindfulness in positive psychology: The science of meditation and wellbeing* (p. 37-50). USA: Routledge/Taylor & Francis Group.

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

O'Brien, C. (2013). Happiness and Sustainability Together at Last! Sustainable Happiness. *Canadian Journal of Education*, 36(4), 228-256.

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

Otake, K., Shimai, S., Tanaka-Matsumi, J., Otsui, K., & Fredrickson, B. L. (2006). Happy people become happier through kindness: A counting kindnesses intervention. *Journal of happiness studies,* 7(3), 361-375.

Padilla-Walker, L. M., Millett, M. A., & Memmott-Elison, M. K. (2020). Can helping others strengthen teens? Character strengths as mediators between prosocial behavior and adolescents' internalizing symptoms. *Journal of Adolescence*, 79, 70-80. https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2020.01.001

Park, N., & Peterson, C. (2006). Character strengths and happiness among young children: Content analysis of parental descriptions. *Journal of Happiness Studies*, 7, 323-341.

Park, N. & Peterson, C. (2009) Character strengths: Research and practice, *Journal of College and Character,* 10:4, DOI:10.2202/1940-1639.1042.

Peiffer, V. (1997). *Olumlu düşünme*. İstanbul: Alfa.

Peterson, C. (2008). What is positive psychology, and what is it not? *Psychology Today*. Retrieved from https://www.psychologytoday.com/us/blog/the-good-life/200805/what-is-positive-psychology-and-what-is-it-not

Peterson, C. (2009). Positive psychology. *Reclaiming Children and Youth,* 18 (2): 3-7.

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

Piasai, K., Phumdoung, S., Wiroonpanich, W., & Chotsampancharoen, T. (2018). A Randomized Control Trial of Guided-Imagination and Drawing-Storytelling in Children with Cancer. *Pacific Rim International Journal of Nursing Research*, 22(4), 386-400.

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

Quak D., Luetz J.M. (2020) Human Happiness: Conceptual and Practical Perspectives. In: Leal Filho W., Azul A.M., Brandli L., Lange Salvia A., Özuyar P.G., Wall T. (eds) No Poverty. *Encyclopedia of the UN Sustainable Development Goals*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-69625-6_79-1

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

Rantala, O., & Puhakka, R. (2020). Engaging with nature: Nature affords well-being for families and young people in Finland. *Children's Geographies*, 18(4), 490-503.

Reis, H. T., Wilson, I. M., Monestere, C., Bernstein, S., Clark, K., Seidl, E.& Radoane, K. (1990). What is smiling is beautiful and good. *European Journal of Social Psychology,* 20(3), 259-267.

Rice, T.R. (2015). Emotion regulation and adolescent suicide: A proposal for physician education. *Int. J. Adolesc. Med. Health*, 27, 189-194.

Rimé, B., Bouchat, P., Paquot, L., & Giglio, L. (2020). Intrapersonal, interpersonal, and social outcomes of the social sharing of emotion. *Current opinion in psychology*, 31, 127-134.

Ritchhart, R.(2015) *Creating cultures of thinking*. USA: Jossey-Bass.

Rodriguez-Ayllon, M., Cadenas-Sánchez, C., Estévez-López, F., Muñoz, N. E., Mora-Gonzalez, J., Migueles, J. H., & Esteban-Cornejo, I. (2019). Role of physical activity and sedentary behavior in the mental health of preschoolers, children and adolescents: a systematic review and meta-analysis. *Sports medicine*, 49(9), 1383-1410.

Rosyati, T., Purwanto, M. R., Gumelar, G., Yulianti, R. T., & Mukharrom, T. (2020). Effects of Games and How Parents Overcome Addiction to Children. *Journal of Critical Reviews*, *7*(1), 65-67.

Rowland, L., & Curry, O. S. (2019). A range of kindness activities boost happiness. *The Journal of social psychology,* 159(3), 340-343.

Saberi Zafarghandi, M.B., Khanipour, H &; Ahmadi, S.M. (2018). Typology of substance use disorder based on temperament dimensions, addiction severity, and negative emotions. *Iran. J. Psychiatry*, 13, 184-190.

Sasaki, F. (2017). *Goodbye, things: On minimalist living*. UK: Penguin.

Schmid, W. (2019). *Kendiyle dost olmak hayatı nasıl kolaylaştırır?* İstanbul: İletişim

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

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

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

Seligman, M. E. P., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K. & Linkins, M. (2009). Positive Education: Positive Psychology and Classroom Interventions. *Oxford Review of Education*, 35(3), 293- 311.

Seligman, M. E. P., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education,* 35 (3), 293-311.

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

Serenko, A., & Turel, O. (2020). Directing technology addiction research in information systems: Part I. Understanding behavioral addictions. *ACM SIGMIS Database: the DATABASE for Advances in Information Systems*, 51(3), 81-96.

Service, O. & Gallagher, R. (2019). *Basit düşün*. İstanbul: Maya Kitap.

Sharp, A. M. & Splitter, L. J. (2000) *Making sense of my world*. USA: Acer Press.

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

Siegle, D. (2017). Technology: The dark side of using technology. *Gifted Child Today*, 40(4), 232-235.

Smith, A. (2001). Early childhood-A wonderful time for science learning. *Australian Primary and Junior Science Journal*, 17(2)18-21.

Snel, E. (2016). *Bir kurbağa gibi sakin ve dikkatli*. İstanbul: Pegasus.

Stanley, S. & Bowkett, S. (2004) *But why? Teacher's manual: Developing philosophical thinking in the classroom*. U.K.: Network Educational Press.

Sünbül, A.M. (2007). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Konya: Çizgi Kitabevi.

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

Sylvester, B. D., Jackson, B., & Beauchamp, M. R. (2018). The effects of variety and novelty on physical activity and healthy nutritional behaviors. *Advances in motivation science*, 5, 169-202.

Sylvia, K. & Lunt, I. (1982). *Child Development*. London: Willey-Blackwell.

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

Tamir, M.& Gutentag, T. (2017). Desired emotional states: Their nature, causes, and implications for emotion regulation. *Curr. Opin. Psychol.* 2, 17, 84-88.

Tammi, T., Hohti, R., & Rautio, P. (2020). Child-Animal Relations and Care as Critique. *Journal of Childhood Studies*,45, 2, 1-6.

Tatalović, V.S. & Vujičić, L. (2013). Do we need Positive Psychology in Croatian kindergartens? The implementation possibilities evaluated by preschool teachers. Early Years: *An International Journal of Research and Development*, 33(1), 33-44.

Timimi, S. (2020). *Insane medicine*. USA: Monee.

Trickey, S. & Topping, K. J. (2004). Philosophy for children: A systematic review. *Research Papers in Education*, 19(3), 365-379.

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

Vorkapić, S. T., & Babić Šikić, A. (2018). What Pre-school Children Think about Happiness, Hope, Gratitude, Wisdom, Justice, and Optimism? The Positive Conceptual Thinking Development Study. *Journal of Positive School Psychology*, 3(1), 1-25.

Waitley, D. (2021). *The new psychology of winning: Top qualities of a 21st century winner.* USA: G& D Media.

Watkins, P. C., McLaughlin, T., & Parker, J. P. (2021). Gratitude and subjective well-being: Cultivating gratitude for a harvest of happiness. *In Research Anthology on Rehabilitation Practices and Therapy* (pp. 1737-1759). USA: IGI Global.

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

Williams, J.H.G., Huggins, C.F., Zupan, B., Willis, M., Van Rheenen, T.E., Sato, W., Palermo, R., Ortner, C., Krippl, M.& Kret, M. (2020). A sensorimotor control framework for understanding emotional communication and regulation. *Neurosci. Biobehav. Rev.*, 112, 503-518.

Witvliet, C. V., Richie, F. J., Root Luna, L. M., & Van Tongeren, D. R. (2019). Gratitude predicts hope and happiness: A two-study assessment of traits and states. *The Journal of Positive Psychology,* 14(3), 271-282.

Wong, G., & Breheny, M. (2020). The experience of animal therapy in residential aged care in New Zealand: A narrative analysis. Ageing & Society, 1-19.

Yarosh, S., & Schueller, S. M. (2017). "Happiness inventors": informing positive computing technologies through participatory design with children. *Journal of medical Internet research*, 19(1), e14.

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

OKULDA NEZAKET

DAVRANIŞLARIN
EĞİTİM YÖNETİMİNE YANSIMALARI

Yazarlar

Ceyhan ÇINAR

Prof. Dr. Ertuğ CAN

Ankara

2025

OKULDA NEZAKET
DAVRANIŞLARIN EĞİTİM YÖNETİMİNE YANSIMALARI

Yazarlar: Ceyhan ÇINAR, Prof. Dr. Ertuğ CAN

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

Yayıncı Sertifika No : 49260
e-ISBN : 978-625-5525-21-5
ROR : 01ek5g375
ISNI : 0000000485146649
Kapak Tasarımı : Anı Yayıncılık
Mizanpaj : Anı Yayıncılık
Dil Kontrol : Anı Yayıncılık

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

OKULDA NEZAKET
DAVRANIŞLARIN EĞİTİM YÖNETİMİNE YANSIMALARI

ÇINAR, Ceyhan & CAN, Ertuğ

Anı Yayıncılık, 1. Baskı, Ankara/Türkiye
2025, vi + 195 sf., 16x24 cm

e-ISBN : 978-625-5525-21-5
ROR : 01ek5g375
ISNI : 0000000485146649

Eğitim, Eğitim Yönetimi
Nezaket, Nezaketsiz Davranışlar, Yönetim Süreçleri ve Nezaketsiz Davranışlar, Yöneticilerden Kaynaklı Nezaketsiz Davranışlar, Sınıf Ortamında Nezaketsiz Davranışlar, Velilerden Kaynaklı Nezaketsiz Davranışlar, Nezaketsiz Davranışların Etkileri

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

A harfinin evrimi

İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ ---------- v

BÖLÜM 1 ---------- 1

NEZAKET ---------- 1

BÖLÜM 2 ---------- 8

NEZAKETSİZ DAVRANIŞLAR ---------- 8

BÖLÜM 3 ---------- 15

YÖNETİM SÜREÇLERİ VE NEZAKETSİZ DAVRANIŞLAR ---------- 15

BÖLÜM 4 ---------- 25

YÖNETİCİLERDEN KAYNAKLI NEZAKETSİZ DAVRANIŞLAR ---------- 25

BÖLÜM 5 ---------- 29

SINIF ORTAMINDA NEZAKETSİZ DAVRANIŞLAR ---------- 29

BÖLÜM 6 ---------- 38

VELİLERDEN KAYNAKLI NEZAKETSİZ DAVRANIŞLAR ---------- 38

BÖLÜM 7 ---------- 41

NEZAKETSİZ DAVRANIŞLARIN ETKİLERİ, SONUÇLARI VE BAŞ ETME YÖNTEMLERİ ---------- 41

BÖLÜM 8 ---------- 54
BİR ARAŞTIRMA ---------- 54

KAYNAKÇA ---------- 183

ÖN SÖZ

Okul, bir öğrencinin sadece akademik bilgi edinmediği, aynı zamanda sosyal becerilerinin, değerlerinin ve kişiliğinin şekillendiği bir yaşam alanıdır. Bu yüzden okul ortamının niteliği, yalnızca ders içerikleriyle değil, aynı zamanda burada birbirine saygı duyan, empati gösteren ve nezaketle yaklaşan bireylerle de belirlenir. Nezaket, bir insanın sadece başkalarına nasıl davranması gerektiğine dair bir anlayış değil, aynı zamanda birlikte yaşama kültürünün temellerini atan, toplumsal huzuru ve güveni sağlayan bir değerler bütünüdür. Ancak, nezaketsiz davranışlar bu ortamı zedeleyebilir, öğrencilerin gelişimini olumsuz etkileyebilir ve okulun genel işleyişini zorlaştırabilir.

Okulda nezaket, sadece bir davranış biçimi değil, eğitimde başarıyı ve toplumda barışı sağlamanın anahtarıdır. Empati, anlayış ve saygı gösterme biçimidir. Bu değerler, öğrenciler, öğretmenler, okul yöneticileri ve veliler arasındaki ilişkilerden, okul yönetiminin karar alma süreçlerine kadar her alanda etkisini gösterir. Nezaket, sadece öğrencilerin, öğretmenlerin, okul yöneticilerinin ve velilerin günlük ilişkilerini değil, okulun genel işleyişini de etkileyerek okul kültürünü ve yönetim anlayışını da dönüştürmektedir. Nezakete dayalı bir okul ortamı, hem bireysel hem de toplumsal düzeyde huzurlu bir atmosfer yaratırken, eğitim yöneticilerinin de okul kültürünü şekillendirmede kritik bir rol oynamasını sağlamaktadır. Ancak, nezaketsiz davranışlar, okulda olumsuz bir hava yaratabilir, iletişimsizlik ve anlaşmazlıkları körükleyebilir. Bunun sonucunda hem okuldaki akademik başarı hem de okul yönetiminin etkinliği olumsuz yönde etkilenebilir.

Bu kitap, Prof. Dr. Ertuğ CAN danışmanlığında Ceyhan ÇINAR tarafından Kırklareli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi Bilim Dalında hazırlanan “Okul Yöneticileri, Öğretmenler ve Velilerin Görüşlerine Göre Okul Ortamında Karşılaşılan Nezaketsiz Davranışlar ve Okul Yönetimine Yansımaları” isimli yüksek lisans tezine dayanmaktadır. Kitapta, okuldaki nezaketin önemi ve okul ortamlarında karşılaşılan nezaketsiz davranışlar ele alınarak, öğrencilerin, öğretmenlerin, velilerin ve okul yöneticilerinin nasıl daha hoşgörülü, saygılı ve anlayışlı olabileceklerini keşfetmelerine yardımcı olmak amaçlanmaktadır.

Sekiz bölümden oluşan bu kitapta sırasıyla örgütlerde ve eğitimde nezaket kavramı ve önemi, eğitim örgütlerinde nezaketsiz davranışlar ve etkileri ile yönetim süreçleri bağlamında nezaketsiz davranışlar incelenmiştir. Kitabın diğer bölümlerinde eğitim örgütlerinde yönetici kaynaklı ve veli kaynaklı nezaketsiz davranışlar ile sınıf ortamında öğretmen ve öğrencilerden kaynaklanan nezaketsiz

davranışlar ele alınmıştır. Ayrıca nezaketsiz davranışların etkileri, sonuçları ve nezaketsiz davranışlarla baş etme yöntemlerine yer verilmiştir.

Bu kitabın son bölümünde ise okul yöneticileri, öğretmenler ve velilerin görüşlerine göre okul ortamında karşılaşılan nezaketsiz davranışların neler olduğunu ve okul yönetimine yansımalarını ele alan bir araştırmaya yer verilmiştir. Özellikle okul yönetimi, öğretmenler ve velilerin bakış açıları, okulda oluşan davranış biçimlerini anlamada ve bunlara çözüm geliştirmede kritik bir rol oynamaktadır. Bu araştırma, nezaket ve nezaketsiz davranış kavramlarının nasıl algılandığını, okuldaki nezaketsiz davranışların neler olduğunu ve hangi şekillerde ortaya çıktığını, nezaketsiz davranışların nelerden kaynaklandığını, nezaketsiz davranışların okulun yönetiminden, öğretim süreçlerine kadar tüm düzeyde nasıl bir etki yarattığını, nezaketsiz davranışlarla baş etme yöntemleri ile nezaketsiz davranışları önlemeye yönelik önerileri ortaya koymaktadır.

Eğitim ortamlarının nezakete dayalı ve nezaketsiz davranışlardan nasıl etkilendiğini ele almak, eğitimi, okul kültürünü ve yönetim süreçlerini derinlemesine anlamamıza yardımcı olacaktır. Okuldaki nezakete dayalı bir ortam sadece bireysel ilişkilerle sınırlı kalmayıp, aynı zamanda okulun genel işleyişini ve yönetim anlayışını da etkileyebilecek güçtedir. Nezaket, öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirerek daha sağlıklı iletişim kurmalarına yardımcı olur. Ayrıca, öğretmenler, öğrenciler, yöneticiler, personel ve veliler arasında güven ve saygı oluşturarak öğrenme ortamını destekler. Bu kitabın, okullarda daha saygılı, anlayışlı ve empatik bir kültür yaratılmasına katkı sağlamasını umuyoruz.

Bu eserin yayın aşamasındaki değerli katkılarından dolayı Özer Daşcan başta olmak üzere, Anı Yayıncılık ekibine çok teşekkür ederiz.

Mart, 2025

Ceyhan ÇINAR

Prof. Dr. Ertuğ CAN

* Bu kitap, Prof. Dr. Ertuğ CAN danışmanlığında hazırlanan Ceyhan ÇINAR'ın yüksek lisans tezinden üretilmiş olup, 13-15 Aralık 2024 tarihleri arasında Aydın'da düzenlenen 15. Uluslararası Eğitimde Yeni Yönelimler Kongresinde (iconte'24) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

BÖLÜM 1

NEZAKET

Nezaket kavramı, günümüzde giderek daha fazla önem kazanmaktadır. Şehir yaşantısının ortaya çıkardığı stres faktörleri sonucu günlük hayatın işleyişi içerisinde insanlar nazik davranışlardan uzaklaşabilmektedirler. Bu nedenle toplumsal uyumun sağlanabilmesi için nazik davranmaya dikkat edilmelidir. Nezakete dayalı olarak kurulan ilişkiler, toplumun en küçük biriminden geneline kadar sistemin daha sağlıklı işlemesine katkı sunabilir. Bireyler arası ilişkiler derinleştikçe nezaketin önemi daha da artmaktadır.

Nezaket, tanım olarak Türk Dil Kurumu sözlüğüne göre; "Başkalarına karşı saygılı ve incelikle davranma, incelik, naziklik." anlamına gelmektedir (TDK, 2021). Nezaket, toplum içerisinde kişilerin birbirlerine karşı davranışlarında ölçülü ve özenli olmaları şeklinde de ifade edilebilmektedir (Alan, 2021). İngilizce dilinde etimolojik açıdan (kin) "tür", (kind) "soy", (kindred) "aile-akraba" kavramlarından köken alan (kindness) "nezaket" in insanlar ve bireyler arası iletişimden kaynaklanan bir kavram olduğu düşünülmektedir (Kaya-Memiş, 2018). Andersson ve Pearson'a (1999) göre ise nezaket, bireylerin sosyal iletişimde anlayışlı ve ölçülü olmaları, karşıdaki insanların hissettiklerine göre bireylerin davranışlarını şekillendirmesi olarak tanımlanmaktadır. Alanyazında nezaket, ahlâki bir olgu olarak ifade edilse de, etik temeline dayanan ahlâki bir görev olarak varsayılmaktadır (Caldwell, 2017). Oxford Learner's Dictionaries sözlüğünde; nezaketin karşılığı olarak "politeness" kelimesi "başkalarının hissettiklerine karşı saygı ve görgü kuralları" şeklinde ifade edilirken, "courtesy" kelimesi "nazik olma şekli" ve "civility/civilities" kelimesi ise kelime anlamı olarak "kibar davranış" olarak belirtilmekte, kavramsal açıdan iyi vatandaş olma ve kurallara uyma şeklinde belirtilmektedir (Eriş ve Kocabıyık, 2022; Di Fabio ve Gori, 2016). Baldwin ve Baldwin (1970), çocukların iyilik hakkındaki kararlarına ilişkin yapmış oldukları çalışmada ortaya koydukları "Sokaktaki Adamın Sezgisel Modeli" ne göre; nezaket koşulların uygun olması şartıyla bir kişinin diğerine özel fayda sağlaması sonucu ortaya çıkan motivasyondur. İnsanlar ile ölçülü ve iyi ilişkiler kurabilmenin yolu nezaketten geçmektedir. Çoğu araştırmacı, insanlar arasındaki etkileşimin karmaşıklığı ve sıklığı arttıkça nezaket ihtiyacının da arttığı konusun-

da hemfikirdir (Di Fabio ve Gori, 2016). Özensizce yapılan davranışlar sonucu iyi ilişkiler kurabilmek pek mümkün değildir.

Brown ve Levinson (1987), ortaya koymuş oldukları nezaket teorisinde iletişim halindeki bireylerin talepleri ve ihtiyaçları ile yüzleşmeleri sonucu ortaya çıkan bir yaklaşımı savunmaktadırlar. Burada yüzleşme, saygın bir öz imajı olarak tanımlanan olumlu yüz ve özerklik arzusunu sürdürme isteği olarak tanımlanan negatif yüz olmak üzere ikiye ayrılmaktadır.

Buna göre nezaket ifadeleri, bireylerin sosyal iletişimlerinde bu iki ihtiyacın dengelenmesi olarak görülür (Johnson, Roloff ve Riffee, 2004). Alan'a (2021) göre toplumlarda, bireyler arası ve bireylerin toplumla ilişkisi sosyokültürel bağlamda dildeki nezaket ifadelerinin oluşumunda da önemli rol oynamaktadır. Bireyler arası sosyal iletişimdeki karmaşıklık arttıkça nezaketin önemi daha çok ön plana çıkmaktadır.

Eski çağlardan itibaren her toplumda insanlar, günlük konuşma dilinde ve sosyal iletişimlerinde nazik davranışa önem vermişlerdir. Buradan hareketle nezaketin, tarihsel süreç içerisinde evrensel bir değer olarak geliştiği söylenebilir.

Nezaket Kavramının Tarihsel Süreci

Her toplumun kullandığı dile göre kendisine özgü nezaket ifadeleri bulunmaktadır. Türk toplumlarında da eski tarihlerden beri dile yerleşmiş halde bulunan nezaket ifadelerinin olduğu Divan-i Lügat' it Türk'te görülmektedir (Aydemir, 2014). Buna göre, Türkçe' de nezaket genel olarak insanların birbirine seslenmesi, iki kişinin birbirine hatırlarını sorması, insanların birbirlerini çağırması gibi konularda kullanım alanlarına sahiptir (Aydemir, 2014). Divan-i Lügat' it Türk'e bakıldığında 11.yy Türk toplum ilişkilerinin nezaket söylemleri yönünden zengin olduğu görülmektedir (Özdemir, 2017). Yaylagül'e (2005) göre eski Türk toplulukları, toplumun her kesimiyle iletişimlerinde toplumdaki konumlarına yakışacak şekilde nezaket söylemleri kullanmışlardır. Eski Türk topluluklarının eserlerinde bu gibi nezaket söylem örneklerine dini konular ile devlet ve toplum ilişkilerinde rastlanmaktadır. Bunun gibi nezaket söylemlerinin toplumdaki iletişimi seviyeli hale getirdiği ve iletişimi saygı çerçevesinde güçlendirdiği değerlendirilmektedir.

Eski Türk topluluklarında olduğu gibi aslında tarihten günümüze kadar yaşamış ve halen yaşamakta olan çok farklı medeniyetlerde ve topluluklarda da nezaket söylemlerine rastlanmaktadır. Dereli' ye (2008) göre, nazik iletişim davranışları her dilde sosyokültürel çerçevede kendini farklı şekillerde göstermekte ve dildeki kullanımlara da farklı şekillerde yansımaktadır. Buna göre nezaketin dildeki tezahürü; hitaplarda, deyimlerde ve dikkatli kelime seçimlerinde kendini

göstermektedir. Topluluklardaki nezaket söylemleri konuşulan dili de şekillendirmektedir. Keskin (2016), Türkçe' nin ortaya çıkışından beri saygı ve nezaket bildiren ifadelerin çeşitli şekillerde dilin içerisinde yer aldığını ve kullanıldığını belirtmektedir. Türk aile yapısında da eski yıllardan beri eşlerin birbirleri ile nezaket çerçevesinde iletişim kurması, Türk aile yapısının sağlamlığını sağlayan nedenlerden biridir. Özdemir (2017) ise Dede Korkut hikâyelerinde karşılaşılan nezaket ve saygı ifadelerinin günümüzde halen devam etmesinin kültürel süreklilik açısından önemli olduğunu belirtmektedir.

Nezaket, tarihsel süreç boyunca dilimizdeki kullanımı sonucu atasözleri ve deyimlerimize de yansımış bir sözcüktür. Günlük kullanımda Türkçede, "Nezaket göstermek" (kişilere nazik davranmak), "Kenarın dilberi nazik de olsa nazenin olmaz" (nazik davranışların sergilenmediği çevrede büyümüş olan kişiler ne kadar nazik olmaya çalışsalar da nezaketin tüm güzelliklerini sergileyemezler) şeklinde atasözleri ve deyimlerde de nezaket kullanımına rastlanılmaktadır (Kaya-Memiş, 2018).

Nezaketin sadece bir iletişim aracı olarak kalmadığı aynı zamanda kültürel bir miras olarak da yaşamaya devam ettiği görülmektedir. Toplumsal olarak sahip olunan bu kültürel miras, sosyal iletişim haricinde örgütsel etkileşimde de önemli paya sahiptir.

Örgütlerde Nezaket

Bireysel ölçekte olmaktan çok örgüt geneline yayılmış bir anlayış şeklinde örgüt kültürünün bir parçası olarak örgüt içinde nezaketin yapılanması önemlidir. Bu düşüncenin nedeni, örgüt içinde nezaketi sadece bireylerin iletişiminde değil tüm örgütte bir etkileşim süreci olarak ele almanın daha anlamlı olmasından kaynaklanmaktadır (Anderson ve Pearson, 1999). Nezaket, örgütlerde örgütsel vatandaşlık davranışının alt boyutlarından biridir (Organ, 1997).

Örgütlerde tüm paydaşların çalışmalarını etkileyecek olumsuz davranışlardan sakınılmasına yardımcı olmakta kullanılan kavram nezaket olarak adlandırılır. Okul gibi örgütlerde derslere geç kalma durumunda ya da mazeretli olunan durumlarda eğitmenlere bilgi vermek nezaket sınırları içerisindedir. Aynı zamanda bir projede değişiklik yapılması gereken durumlarda ekip arkadaşlarına bilgi vermek de okul örgütlerindeki nezaket örnekleri içerisinde yer almaktadır (Podsakof ve MacKenzie, 1997).

Nezaket, örgüt içerisindeki uyumu artırmaktadır. Bu uyum, örgüt geneline ve özellikle de eğitim örgütlerinde eğitim ortamına yayılım göstermelidir.

BÖLÜM 2

NEZAKETSİZ DAVRANIŞLAR

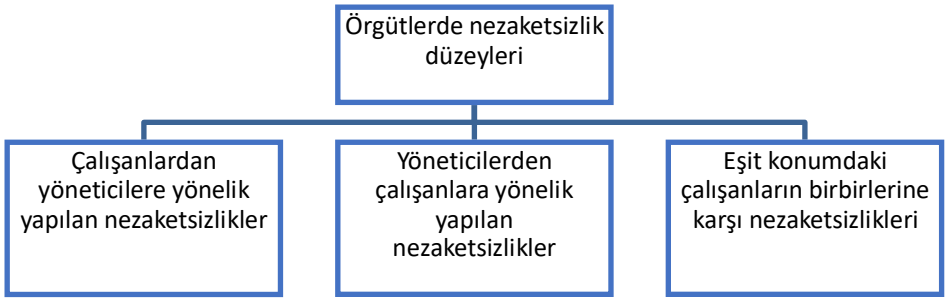
Nezaketsiz davranışlar bireyler arası iletişimi olumsuz etkileyen faktörlerdendir. Nezaketsiz davranışların yaygın olduğu ortamlarda iletişim problemleri, saygısız tutum ve davranışlar sıkça görülen olumsuzluklardır. Bu durum toplumsal düzeyde görülebileceği gibi eğitim ortamlarında da görülebilmektedir. Eğitim ortamları, öğrencilerin akademik olarak geliştirildiği bir yer olmanın yanında sosyal ve duygusal gelişimlerinin de desteklendiği ortamlardır. Nezaketsiz davranışlar, toplumu ve eğitsel ortamları olumsuz anlamda etkilemektedir.

Nezaketsiz davranış sözlük anlamı olarak, Türk Dil Kurumu sözlüğünde "İnce ve nazik olmama durumu, kabalık." şeklinde tanımlanmıştır (TDK, 2021). Nezaketsiz davranış, nezaket sahibi olmanın tersi olarak da düşünülebilir ve bireylerde saygısızlık, kabalık, düşüncesizlik gibi farklı şekillerde görülebilir. Rousseau'ya (1989) göre nezaketsiz davranışlar, bireyler arası psikolojik bir sözleşme bozulması olarak da ifade edilmektedir. Nezaketsiz davranışlar, bireylerin kaba ve kötü davranması halidir (Zauderer, 2002). Eriş ve Kocabıyık'a (2022) göre, nefret, öfke gibi negatif duygular sonucu oluşan davranışlar da nezaketsiz davranış olarak adlandırılmaktadır. Nezaketsiz davranışlar çalışma ve örgüt ortamına da yayılıp çalışanları etkileyerek örgütlerin hedeflerine ulaşmalarını zorlaştırabilir.

Örgütlerde Nezaketsiz Davranışlar

Andersson ve Pearson'a (1999) göre, bir örgütte veya işyerinde nezaketsiz davranışlar, zarar verdiğinin farkında olmadan yapılan sapkın bir davranış olarak tanımlanmaktadır. Pearson, Andersson ve Porath'e (2000) göre ise nezaketsiz davranışlar sadece kişisel bir mesele değildir. Nezaketsiz davranışlar, çalışma kalıplarını bozmakta ve örgütlerin hedeflerinin etkinliğini azaltmaktadır. Çalışma ortamında nezaketsiz davranışlar sonucunda çalışanlar arası ilişkiler bozulur, iletişimde kopukluğa ve kötü muamelelere yol açabilir, çalışanların motivasyonları geniş ölçüde engellenebilir (Pearson vd. 2000). Örgütlerin normları toplumun normlarına göre şekillenmekte ve herhangi bir nezaketsiz davranış duru-

munda bu normlar ihlal edilebilmektedir. Normların ihlal edildiği bu nezaketsiz davranışlar; yöneticinin astına bağırması, aşağılayıcı isimler takması, konuşmasının kesilmesi, konuşmasına ve düşüncelerine saygı göstermemesi, yok sayılması vb. şeklinde sıralanabilir (Pearson vd. 2000). Bir örgütte profesyonel olmayan davranışların büyük çoğunluğu nezaketsiz davranış olarak karşımıza çıkmaktadır (Pearson, Andersson ve Wegner, 2001). Yöneticilerin ve çalışanların örgütte daha profesyonelce hareket ederek birbirlerine karşı kurumsal iletişim yolunu benimsemeleri nezaketsiz davranışların de önüne geçebilir. Örgütün iş ve işleyişi sırasında duygusal davranmak yerine rasyonel hareket etmek, profesyonel yaklaşıma yardımcı olabilir. Bu şekilde rasyonel hareket sonucu oluşan profesyonel ve kurumsal iletişim; örgütteki kabalığı, saygısız ve duyarsız davranışların yoğunluğunu nispeten azaltarak işleyişin daha sağlıklı gerçekleşmesine de katkıda bulunabilir. Pearson vd.'e (2001) göre, işyerinde nezaketsiz davranışlar saldırganca ve şiddet içeren davranışlara göre daha düşük yoğunlukta olmasından dolayı çoğu zaman fark edilmeyebilir ya da göz ardı edilebilir. Ancak bu durum nezaketsiz davranışların zararsız ve etkisiz olduğunu göstermez. İşyeri nezaketsiz davranışlarının ihmal edilmesi ve göz ardı edilmesi, nezaketsiz eylemlerin daha ciddi davranışlara dönüşmesine neden olabilir (Shim, 2010). Örgütlerde karşılaşılan nezaketsiz davranış düzeyleri (Erdem, 2021), Şekil 1'de yer almaktadır.



Şekil 1. Örgütlerde nezaketsiz davranış düzeyleri

Şekil 1'de görüldüğü gibi örgütlerdeki nezaketsiz davranışlar üç başlıkta verilmektedir. Örgütlerdeki nezaketsiz davranışların ilki, astlardan yöneticilere karşı yapılan nezaketsiz davranışlardır. Örgüt çalışanları genellikle haklarını arama, özlük haklarının iyileştirilmemesi ve örgüt içerisinde ötekileştirilmek gibi nedenlerle yöneticilerine karşı nezaketsiz davranışlar sergilemektedirler. Bu gerekçelerin haricinde nezaketsiz davranışlar psikolojik bir takım sebeplerden ötürü gerekçesiz bir şekilde de gerçekleşebilir. Çalışanların nezaketsiz davranışlarının yöneticiler tarafından anlaşılması sonucunda çalışanlar işten çıkarılma, birim değişikliği gibi olumsuz sonuçlarla karşı karşıya kalabilmektedir.

Örgütlerdeki diğer nezaketsiz davranış türü ise yöneticilerden çalışanlara yönelik yapılan nezaketsiz davranışlardır. Bu nezaketsiz davranışlar şunlardır (Erdem, 2021):

a) Yöneticinin astına bağırması,

b) Yöneticinin astları ile aşağılayıcı şekilde konuşması,

c) Yöneticinin astlarına aşağılayıcı lakaplar takması,

d) Çalışanların konuşmalarına değer vermeyerek konuşurken sözünü kesmesi,

e) Çalışanlara saygı göstermemesi,

f) İşyerinde terfi sırası gelmiş ve hak etmiş çalışanların terfilerini gerçekleştirmemesi ve geciktirmesi,

g) Örgüt ve çalışanlar ile ilgili herhangi bir konuda kendi kararını zaten vermiş olmasına rağmen göstermelik olarak çalışanlarının görüşlerini alması ama yine de kendi kararını uygulaması,

h) Yöneticinin çalışanlara karşı en ufak bir teşekkürü çok görmesi,

ı) İsteklerinde ve emirlerinde sert yapıda didaktik sözler kullanması,

i) Çalışanlarının davet ettiği davetlere katılmaması,

j) İzinlerinde ve tatil günlerinde çalışanları acil olmayan işler için arayarak ya da mesaj atarak rahatsız etmesi,

k) Karşısında bir konuşan varken yöneticinin telefon, tablet ya da bilgisayar ile ilgilenmesi,

l) Kendi varlığını vazgeçilemez biri olarak göstermek ve sürekli olarak çalışanlara bunu söylemek,

m) Yöneticinin odasında bulunan kişilere, ortam ve durum müsait ise şayet içecek ya da atıştırmalık ikramında bulunmaması,

n) Yöneticinin herhangi bir çalışanının açığını, kusurunu ya da hatasını sürekli gündemde tutması,

o) Üst düzey resmi makamda bulunan bir yöneticinin kendisine ziyarette bulunan bürokrata/yöneticiye iade-i ziyarette bulunmaması,

ö) Sosyal medya platformlarında çalışanlarına ya da başkalarına karşı imalı içerikler paylaşmak,

p) Çalışanların zam, iyileştirme vb. taleplerini görmezden gelmesi,

r) Kendisi ile görüşmek isteyen kişileri bilerek veya farkında olmadan bekletmesidir.

BÖLÜM 3

YÖNETİM SÜREÇLERİ VE NEZAKETSİZ DAVRANIŞLAR

Örgütlerde yönetim süreçleri örgütün işleyişi üzerinde önemli bir etkendir. Yönetim süreçlerinde nezaket, eğitim ortamında sağlıklı bir iletişim ve işbirliği açısından önem taşımaktadır. Yönetim süreçlerinin etkili bir şekilde nezaketle yönetilmesi karşılaşılabilecek olumsuzlukların yönetimini kolaylaştırabilir. Ancak tüm önlemlere rağmen örgütlerde nezaketsiz davranışlar ile karşılaşılabilmektedir. Bir örgütte veya bir okulda karşılaşılan nezaketsiz davranışlar, yönetim süreçlerini olumsuz etkileyerek örgütün yönetimini sekteye uğratabilir.

Yönetim sürecinde bir yöneticinin etkililik göstermesi, teknik ve teorik bilgisinin yanında beşeri becerilere de sahip olarak çalışanları örgütün amaçları doğrultusunda harekete geçirebilmesi ve örgüt içi sağlıklı iletişimin kurulmasını sağlaması oldukça önemlidir (Ada, 2011; Erdem, 2021). Nezakete ve saygıya dayalı bir yönetim sürecinin işleyişi daha sağlıklı olur. Yönetimde nezaket, süreç içerisinde yöneticiler ile tüm eğitim çalışanları arasında ortaya çıkabilecek sorunlar ile başa çıkabilmeyi kolaylaştırarak yönetim sürecini iyileştirir.

Nezaket, yöneticinin psikolojik ve duygusal iyi oluşuna olumlu anlamda katkı sunmaktadır (Kaya-Memiş ve Oğuz-Duran, 2019). Yöneticilerin pozitif olma hali sonuç olarak yönetim sürecine de pozitif olarak yansıyacaktır. Yönetimin bir süreçler bütünü (Yıldırım, 2011) olduğundan hareketle, yöneticilerin örgütlerde olumlu iklim yaratabilmesi için, yönetim süreci aşamaları olan karar verme, planlama, iletişim, örgütleme, koordinasyon ve değerlendirmede nezakete dayalı bir düzen kurmaları oldukça önemlidir. Yönetim süreci aşamalarında koordinasyon ve değerlendirme yerine eşgüdüm ve denetleme terimleri de kullanılmaktadır (Özdemir, 2021).

Yönetim sürecinin aşamalara ayrıldığı görülmüş olsa da örgütsel yönetim sürecinde bu aşamaların tümüne ihtiyaç duyulmaktadır. Bahsedilen aşamaların hepsi bütündür, hiçbiri tek başına düşünülmemelidir. Her bir aşamanın içerisinde diğer aşamalar da yer almaktadır. Yönetim sürecinde karar verme, planlama, iletişim, örgütleme, koordinasyon ve değerlendirme aşamaları arasındaki organik ilişki bilinerek hareket edildiğinde ve sürece bir bütün olarak bakıldığında sürecin etkililiği ve verimi o ölçüde artmaktadır (Aydın, 2022).

Yönetim süreci aşamaları ayrıca yönetimin işlevleri olarak da kabul edilmektedir. Yönetimin işlevselliğinde nezaketin ve sağlıklı insan ilişkilerinin artırılmasının da öneminden bahsedilebilir.

Karar Verme

Örgütlerin yönetim birimlerinin en temel ve en önemli işlevi karar verme aşamasında ortaya çıkar. Karar verme, bir yönetim sürecine ilişkin olabilecek yollardan en uygun olanının seçilmesi olarak tanımlanabilir (Aydın, 2022). Yönetim süreci aslında karar sürecidir. Karar verme yönetim sürecinin kalbi olarak düşünülebilir (Aydın, 2022; Bursalıoğlu, 1998). Yönetim sürecinde gerçekleşecek herhangi bir etkinliğin yapılışının nasıl olacağı ve ne kadarlık alanı kapsayacağı karar verme aşamasında gerçekleşir (Yıldırım, 2011). Karar verme bir süreci kapsamaktadır. Karar verme sistemin girdi, üretim ve çıktı olmak üzere bütün aşamalarını kapsamaktadır (Hoy ve Miskel, 2020). Karar örgütlerin etkililiğini ve verimlerini de etkileyen ilk basamaktır. Yöneticiler kararları örgütlerin çıkarlarına ve hedeflerine uygun olacak şekilde vermelidirler. Yöneticiler karar verirken mevcut seçenekler arasından en uygun olanını seçmelidirler. Karar vermede yetki yöneticilerde ya da kurullarda olabilir. Dolayısıyla karar verme yetkiyle iç içe geçmiş haldedir (Özdemir, 2021).

Karar verme süreci, problemin fark edilerek tanımlanması, zorlukların analizi, başarı kriterlerinin tespiti, hareket planının oluşturulması, planın uygulanması ve değerlendirilmesi şeklinde farklı aşamalardan oluşmaktadır. Etkili kararlar verebilmek için sağlam bir ön hazırlık yapılması gerekir. Sonrasında sürece astlar da katılabilir. Astların sürece katılması her zaman olumlu sonuç vermeyebilir ancak farklı görüş ve katılımcılık açısından önemli olabilmektedir (Hoy ve Miskel, 2020).

Bursalıoğlu'na (1998) göre, okul yöneticileri karar verme sürecine ilişkin olarak birtakım girişimlerde bulunabilirler. Bunlardan ilki, okul yönetiminde az ya da çok etkili olan her bir öğeyi birer karar mekanizması olarak görmek ve kabul edebilmektir. İkinci olarak, bir kararın etkileyeceği öğeler kararın alınması sürecine ne kadar fazla katılırlarsa kararın uygulanması sürecine de o kadar fazla katılım gösterirler. Aydın'a (2022) göre, karar vermeye katılım ne kadar fazla ise daha sağlıklı kararlar verilebilir. Olası seçeneklerin grup olarak tartışılması, alınan kararların daha geniş kitleler tarafından kabul görmesini sağlar. Karara katılma örgüt üyelerinin kurumsal amaçlarla kendini özdeşleştirmesine de katkı sağlar. Çoruk (2012), yöneticiler verdikleri karar sonucunda çalışanların olumlu duygulara sahip olmalarını sağlayabilirlerse örgüt içerisinde karşılaşılacak sorunların da önüne kolaylıkla geçilebileceğini belirtmektedir.

Bir yöneticinin yöneticiliğini diğerlerinden ayırt eden, statüsünü ve hiyerarşik konumunu güçlendiren eylem ve davranışları kararlarıdır. Yöneticinin karar verme sürecindeki hareket alanı sorunlar kadardır. Bu nedenle yönetici karar verirken sorunları çözen pozisyonundadır. Okul yöneticilerinin sorunlardan yakınan ve sorunun kaynağı olan yerine onları çözen konumunda olmaları beklenir. Tüm yöneticiler gibi okul yöneticileri de karar alırken okuldaki tüm paydaşların beklentilerini dengede tutacak şekilde doyurucu kararlar almalıdırlar (Açıkalın, 2016).

Bursalıoğlu'na (1998) göre, çalışanlarda olumlu duygular oluşturmak için nezakete dayalı bir örgüt ortamı sağlanmalıdır. Yöneticilerin olumlu duygu oluşturmak için karar verici olmaları gerekir. Örgütteki çalışanların her birinin farklı psikolojilere sahip olan, farklı ortamlardan gelen kişiler oldukları gerçeğinden hareketle yöneticinin çalışanları nazik dil kullanarak ortak paydada olumlu duygularda buluşturması oldukça önemlidir. Eğitim yöneticisinin karar vermede izlemesi gereken birtakım ilkeler vardır. Buna göre eğitim yöneticileri; grup dinamiğini anlamalıdır, motive edici ve koordine edici bir eylem gerçekleştirmelidir, karar sürecine astlarını ve ilgili tüm kesimleri de katmalıdır, demokratik olmalıdır, amacın dışına çıkmamalıdır, grup kararlarında sınırları belirlemelidir, fikir birliğine önem vermelidir, grubun başarısı ve sürekliliği için çaba göstermelidir, örgüt yapısını sağlam temellere oturtmalıdır, grup değerlerine önem vermelidir ve kamu yararını gözetmelidir. Yöneticilerin bu ilkelere dikkat etmeleri eğitim örgütlerinde karşılaşabilecekleri nezaketsiz davranışlarla başa çıkmalarını da kolaylaştırır. Aynı zamanda yönetim sürecinin diğer bir aşaması olan planlamayı da olumlu anlamda etkiler.

Planlama

Planlama, yönetim süreci içerisinde yapılacak eylemlerin 5N-1K kuralına göre belirlenmesidir. Örgütün ihtiyaçlarının tespit edilmesi ve bu ihtiyaçların karşılanmasına yönelik eylem planının çıkarılması planlama aşamasında gerçekleşir (Yıldırım, 2011). Buna göre basit olarak neyin, ne zaman, nasıl, nerede ve kim tarafından gerçekleştirileceğine karar verilmesine planlama denilmektedir (Kocabaş, 2014).

Örgüt içerisindeki uyumsuzluk ve sorunları çözmek için iyi bir plan geliştirilmesi gerekir (Hoy ve Miskel, 2020). Planlama ile örgütün amaçları saptanır ve saptanmış olan amaçlara yönelik olarak eşgüdümlenmiş araçlar geliştirilir. Planlama sürecinde, yanıtlanması gereken 2 temel soru bulunmaktadır. Bunlar: (1) "Gerçekleştirilmesi ya da başarılması gereken nedir?", (2) "Nasıl gerçekleştirilecektir." sorularıdır. Planlama bir nevi bu soruların yanıtlanması işlemidir (Aydın, 2022).

Plansız bir örgüt başıboş hareket eden bir araca benzetilebilir. Bu nedenle planlı ve düzenli bir şekilde hedeflerini gerçekleştirmeye çalışan örgütlerde verim daha yüksektir. Yöneticiler örgütün işleyişindeki verimi daha da arttırmak için yönetim sürecindeki kararları çalışanları da gözeterek planlamalıdırlar. Planlamalar bütünlük ilkesi çerçevesinde örgütün alt sistemleri ile uyumlu olacak şekilde yapılmalıdır (Özdemir, 2021).

Bursalıoğlu'na (1998) göre ise planlama, aslında bir seçme ve karar eylemi olarak uygulamadan önce düşünmeye dayalı zihinsel bir süreç şeklinde kabul edilebilir. Planlama her türlü planlama uygulamasından önce yapılması gerekli bir ön hazırlık gibi düşünülmelidir. Okul yöneticilerinin alacakları her kararı bir planlama sürecinin izlemesi gerekir. Planlama aynı zamanda okuldaki her türlü programlama çalışmalarının temelini oluşturur. Bir okul yöneticisi okulundaki her türlü eğitim öğretim programlarının uygulanmasından önce plana bağlaması gereklidir.

Yöneticiler, yönetim sürecinde alınacak kararların çalışanları nasıl etkileyeceği ile ilgili planlama yapmalıdır. Bu planlama ile çalışanlarda örgüte karşı, işe karşı ve birbirlerine karşı olumlu duygular oluşturmaya çalışmalıdırlar. Yöneticilerin, örgüt içerisindeki nezaketsiz davranışları önlemeye yönelik etkinlikler planlamaları ve çabaları sonucu örgütte olumlu iklim daha da güçlenir (Barut, 2007; Çoruk, 2012).

Daha büyük ölçekte Türkiye'de genellikle eğitim planlaması yapılırken ekonomik faktörlere önem vermenin yanında, sosyal faktörler ve diğer ülkeler ile olan karşılaştırmalar da dikkate alınmaktadır. Bu nedenle eğitim fakültelerindeki eğitim programlarına istihdama hizmet etmesine yönelik bakmamak gereklidir (Bursalıoğlu, 1998). Balyer'e (2019) göre, eğitimin en önemli girdilerinden birisi eğitim işgörenleridir. Bu nedenle eğitimde maliyetin azaltılması için bu alandaki kaynakların iyi planlanması gerekmektedir. Eğitime en yüksek düzeyde katkı sunabilecek eğitim çalışanlarının yetiştirilmesi yönünde planlama yapılmalıdır.

Nezakete dayalı olumlu duygu oluşturacak etkinliklerin örgütte sürekli hale gelmesi ile birlikte örgütsel amaçların gerçekleştirilmesine yönelik örgüt yapısı kurulabilir. Oluşturulan bu örgüt yapısı sayesinde yapıda bir nevi harç görevi gören sağlıklı iletişim ortamının kurulmasına da hizmet edilmiş olur.

İletişim

İletişim, emirler, haberleşme, düşünceler, sorular ve açıklamaların kişiden kişiye aktarılması sürecidir. Burada örgüt üyeleri arasında bir etkileşim sürecinden bahsedilmektedir. (Aydın, 2022). Yıldırım'a (2011) göre ise iletişim, bireyler arası düşünce, duygu ve bilgi transferi olarak tanımlanabilir. Aydın'a (2022) göre,

BÖLÜM 4

YÖNETİCİLERDEN KAYNAKLI NEZAKETSİZ DAVRANIŞLAR

Yöneticiler nezaketsiz davranışlarının farkında olmayabilirler. Göstermiş oldukları nezaketsiz davranışları yöneticiler normal bir davranış olarak algılayabilirler. Normal olduğu algısı yöneticilerin kişiliklerinden, dünya görüşlerinden vb. kaynaklanabilir. Nezaketsiz davranışlar sergileyen yöneticilerin öncelikle sergiledikleri olumsuz davranışları fark etmeleri, nezaketsiz davranışları ortadan kaldırmak için oldukça önemlidir. Tablo 1'de görüldüğü gibi Erdem (2021), işyeri nezaketsiz davranışları ve nezaketsiz davranışların nedenlerini yönetici ve çalışan kaynaklı nezaketsiz davranışlar olarak ikiye ayırmaktadır.

Tablo 1.Yönetici Kaynaklı Nezaketsiz Davranışların Sebepleri

Yönetici Kaynaklı Nezaketsiz Davranışların Sebepleri	
Yönetici Kaynaklı	**Çalışan Kaynaklı**
Öfkesini kontrol edememe	İşleri bitirememek
Sabırsızca davranma	Bilgi vermede eksiklik
İnsanlarla sorunlar yaşama	Kurumun aleyhinde sözler söylemek
İletişim problemleri	Yöneticiler hakkında asılsız iddialar söyleme
Herkese şüphe ile yaklaşma	Nezaketli davranmama
Çatışmaları çözüme kavuşturamamak	Hedeflere ulaşamama
Yönetsel gücünü sürekli hissettirmeye çalışma	Kurum kaynaklarını israf etme

Tablo 1'de görüldüğü üzere yönetici kaynaklı nezaketsiz davranışlar, yöneticilerin kendilerinden kaynaklandığı gibi çalışanlardan da kaynaklanabilmektedir. Burada dikkat edilmesi gereken, nezaketsiz davranışlar çalışanlardan kaynaklı da olsa yöneticilerden kaynaklı da olsa sonuç olarak yine çalışanları etkilemektedir (Erdem, 2021). Tablo 1'e bakıldığında, yönetici kaynaklı nezaketsiz davranışların yöneticilerin öfkelerine yenik düşmeleri, sabırsızca davranmaları, bireyler ile iletişim problemleri ve çatışma yaşamaları gibi nedenlerden kaynaklandığı görülmektedir. Çalışan kaynaklı nezaketsiz davranışların ise işin üstesinden gelememe, nezaketsiz davranışlar ve söylemler ile kaynak israfı gibi nedenlerden kaynaklandığı anlaşılmaktadır.

Nezaketsiz davranışlar, Koçtürk Yüksel'in (2018) de belirttiği gibi eğitim yöneticileri arasında yaygın bir sorun olarak okul ortamında olumsuz etkilere neden olabilir. Bu davranışlar, etik kurallara uyulmaması, kayırmacılık, işyerinde nezaket eksikliği ve sorumluluk ihmalini içerebilir. Eğitim yöneticilerinin sergiledikleri nezaketsiz davranışlar, öğretmenler, öğrenciler ve diğer paydaşlar nezdinde olumsuz bir çalışma ortamı yaratabilir ve eğitim hizmetlerinin kalitesini olumsuz etkileyebilir. Çocuk ihmalini ve istismarını önleme konusunda, okul yöneticilerinin sorumlulukları vardır. Ayrıca okul yönetimi, toplumsal duyarlılık yaratmalı ve öğretmen öğrenci ilişkisinde kabul edilebilir davranışları belirlemek için eğitim sağlamalıdır.

Can ve Işık-Can'a (2019) göre eğitim kurumlarında karşılaşılan ve çoğunlukla yöneticilerden kaynaklı etik dışı ve nezaketsiz davranışlara; sevdiklerini kayırma, yüksek sesle hâkimiyet kurmaya çalışma, psikolojik olarak zorlama, görev tanımı dışında görevler verme, verilen notları değiştirmeye zorlama davranışları örnek verilebilir. Okul yöneticilerinin siyasi görüşlerine göre öğretmenlere farklı davranışlar sergilemesi de etik dışı ve nezaketsiz davranışlardandır (Yalçın, 2017). Ayrıca, Kuru Çetin ve Demirkasımoğlu'nun (2015) yaptıkları araştırma sonucuna göre; öğretmenleri kamera ile takip etme, yolsuzluk yapma, meslektaşlarına karşı etik dışı davranışlar sergileme, işini yaparken özensiz davranma gibi davranışlar okul müdürleri tarafından öğretmenlere çoğunlukla uygulanan etik dışı davranışlardandır.

Okul müdürlerinin, ödül dağıtımında adaletli davranmadıkları, kuralları uygulamada yanlı davrandıkları, değerlendirmelerini kişisel algılarına göre gerçekleştirdikleri, kişilere karşı ayrımcılık yapmaları da Çetin ve Özcan'ın (2004) yapmış oldukları araştırmada ortaya çıkan ve okul yöneticileri kaynaklı nezaketsiz davranışlardır.

Aydın'ın (2016), okul yönetimindeki kayırmacılık üzerine yapmış olduğu çalışmaya göre; okul yöneticilerinin kayırmacılık tutumu ve davranışları, etik kurallara uyulmamasının bir sonucu olabilir. Eğitim yöneticileri arasında etik dışı davranışlar oldukça yaygın bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu davranışlar,

okul çalışanlarının işlerine ve okullarına karşı olumsuz tutuma sahip olmalarına neden olabilir. Okul yöneticileri; üst düzey eğitim yöneticileri, öğretmenler, öğrenciler ve ebeveynler gibi çeşitli paydaşlara karşı sorumludur ve bu sorumluluklarını yerine getirirken etik kurallara uymaları beklenir.

Cemaloğlu ve Kılınç'ın (2012) araştırmasına göre, okul yöneticilerinin etik liderlik ve nezaketli davranış sergilemede pek başarılı olmadıkları değerlendirilmektedir. Kurumlarda ve örgütlerde sergilenen yönetici kaynaklı nezaketsiz davranışlar eğitim kurumunun iklimini, çalışanlar arası iletişimi ve en nihayetinde kurum ve öğrenci başarısını da etkileyebilmektedir.

Eğitim kurumlarında yöneticilerin okul kültürünü şekillendirmede önemli rolleri bulunmaktadır. Okul yöneticileri örgütlerinin daha etkili ve başarılı olması için istendik kültürel özellikleri yerleşik hale getirmekle sorumludurlar. Hoy ve Miskel'e (2020) göre, etkili okulların özellikleri arasında değer paylaşımı ve fikir birliği, okulun kültürel değerlerini temsil eden bir okul yöneticisinin bulunması ile ortak değerlerin yaygın olarak gerçekleştirildiği alışkanlıkların varlığı sıralanabilir. Ayrıca, örgüt için kahramanca mücadele eden çalışanların kültüre hizmet eden törenlere geniş katılım göstermeleri, mevcut kültürün yeniliğe açık olması, yenilik ile geleneksel uygulamalar arasında bir denge olması da önemli özellikler olarak sıralanabilir.

Etkili ve verimli okullarda lider yöneticilerin empati, nezaket ve saygıyı teşvik eden ortamlar yaratarak kurum kültürüne olumlu anlamda katkıda bulundukları görülmektedir. Etkili eğitim kurumlarında nezaketsiz davranışlar gibi istenmedik davranışların sayıca az olması beklenen bir durumdur. Eğitim kurumlarında ayrıca nezaketsiz davranışlar sadece yönetici ve okul boyutunda değil sınıf ortamında da gerçekleşebilmektedir.

Görüldüğü gibi, yöneticilerden kaynaklanan nezaketsiz davranışlar, çoğunlukla onların bu davranışların farkında olmamaları ve bunları normal kabul etmelerinden kaynaklanır. Bu davranışlar, yöneticilerin kişilikleri ve dünya görüşleriyle ilgili olabilir. Nezaketsiz davranışlar, hem yöneticiler hem de çalışanlar tarafından sergilenebilir. Ancak nezaketsiz davranışların sonuçları her durumda çalışanları olumsuz etkilemektedir. Eğitim kurumlarında özellikle okul yöneticilerinin sergilediği nezaketsiz davranışlar, okul ortamında ciddi olumsuz etkiler yaratabilir. Kayırmacılık, adaletsizlik ve kişisel algılara dayalı değerlendirmeler gibi davranışlar, çalışanlar arasında olumsuz tutumlar oluşturabilir. Etkili okul yöneticileri, empati, saygı ve nezaket gibi değerleri teşvik ederek okul kültürünü olumlu anlamda şekillendirerek eğitim ortamının başarısını artırabilirler.

Yöneticilerden kaynaklanan nezaketsiz davranışlar, özellikle eğitim kurumları gibi çalışanların etkileşimde olduğu ortamlarda, büyük olumsuz etkilere yol açabilir. Bu tür davranışların önlenmesi için ilk adım, yöneticilerin kendilerinin bu davranışların farkında olmalarını sağlamaktır. Çoğu zaman yöneticiler, sergi-

ledikleri nezaketsiz tutumların okul ortamını nasıl etkilediğinin farkında olmayabilirler. Bu nedenle, yöneticilere yönelik farkındalık eğitimleri düzenlemek, onların iletişim becerilerini geliştirmelerine ve olumsuz davranışları daha erken fark etmelerine yardımcı olabilir. Ayrıca, yöneticilerin duygusal zekâlarını geliştirmeleri, özellikle öfke yönetimi ve sabır gibi konularda daha dikkatli olmaları sağlanabilir. Bununla birlikte, okul ve işyeri kültürünü şekillendiren yöneticilerin etik liderlik anlayışına sahip olmaları önemlidir. Etik davranışların ve nezaketin okul kültüründe yerleşmesi için, okul yöneticilerine etik kurallar ve nezaketin önemi hakkında eğitimler verilmelidir. Eğitim kurumlarında, yöneticiler için belirli etik standartlar oluşturulmalı ve bu standartlara uyum sağlanması teşvik edilmelidir. Ayrıca, okul yöneticileri, öğretmenler, öğrenciler, personel ve veliler arasındaki iletişimde saygı ve açıklık sağlanmalı, herkesin görüşlerini ifade etmeleri için uygun ortamlar yaratılmalıdır. Okul yöneticileri, öğretmenleri ve personeli sadece iş performanslarına göre değil, aynı zamanda insan haklarına, adalet ve eşitlik gibi değerlere dayalı olarak değerlendirmelidir.

Nezaketsiz davranışların önlenmesinde başka bir önemli adım da, etkili bir geri bildirim mekanizması kurmaktır. Öğretmenlerin, öğrencilerin, personelin ve velilerin, okul yöneticilerinin davranışları hakkında geri bildirimde bulunabileceği mekanizmalar oluşturulabilir. Bu mekanizmalar, okul yöneticilerinin kendi davranışlarını gözden geçirmelerini ve geliştirmelerini sağlamak adına büyük bir fırsat sunabilir. Ayrıca, eğitim kurumlarında nezaketsiz davranışların önlenmesi için pozitif rol modelleri belirlenmeli ve bu kişilerin teşvik edilmesi sağlanmalıdır. Nezaket ve empatiyi teşvik eden liderlik yaklaşımları, okul ortamının kalitesini artıracak, okul yöneticileri, öğretmenler, öğrenciler, personel ve veliler arasında daha sağlıklı bir iletişim ortamı oluşturacaktır.

Son olarak, okul yöneticileri ve diğer eğitim liderleri, sadece yönetimsel görevleri yerine getirmekle kalmamalı, aynı zamanda toplumsal duyarlılığı da göz önünde bulundurarak davranışlarını şekillendirmelidir. Bu, sadece okul içindeki ilişkileri iyileştirmekle kalmaz, aynı zamanda eğitim sürecinin kalitesini ve öğrencilerle olan etkileşimi de olumlu yönde etkiler. Eğitim yöneticilerinin etik ve nezaket kurallarına uygun davranmaları, okulun genel atmosferini pozitif yönde dönüştürerek daha verimli bir öğrenme ortamı yaratılmasını sağlar.

BÖLÜM 5

SINIF ORTAMINDA NEZAKETSİZ DAVRANIŞLAR

Sınıf ortamları öğrencilerin akademik becerilerinin yanında sosyal ve duygusal becerilerinin de geliştiği alanlardır. Sınıf ortamındaki öğretmen – öğrenci veya öğrenci – öğrenci etkileşimi sırasında bazen nezaketsiz davranışlar ile karşılaşılabilir. Karşılaşılan nezaketsiz davranışlar bireyler arası iletişimi zedeleyerek sınıf ortamını ve dolayısıyla öğrenme ortamını olumsuz etkileyebilir.

Sınıf ortamı, farklı etmenlerden etkilenebilen karmaşık yapıda bir ortamdır. Karmaşık yapıya sahip olan bu ortamın yönetimini etkileyen okul yönetimi, öğretmen, öğrenci, aile, çevre, eğitsel, sosyokültürel ve psikolojik olmak üzere çeşitli etmenler bulunmaktadır (Aydın, 2019; Başar, 2016; Can, 2022; Celep, 2014; Çağlar, 2014;). Sınıf yönetimi, öğrencilerin gerçek hayata hazırlanmalarını sağlayan ortamlar oluşturulması ve bu ortamın sağlıklı bir şekilde yönetilmesidir. Sınıf yönetimini etkileyen etmenler; Aydın'a (2019) göre öğrenci, öğretmen, okul yönetimi, aile ve çevre şeklinde ayrılırken, Can'a (2022) göre sosyal, psikolojik ve eğitsel etmenler olarak üçe ayrılmaktadır. Çağlar (2014) ise sınıf yönetimini etkileyen etmenleri sınıf içi ve sınıf dışı etmenler olarak ikiye ayırmaktadır. Sınıf ortamını etkileyen nezaketsiz davranışları sınıf içi etmenler olarak sınıflandırabiliriz.

Sınıf yönetiminde oluşabilecek sorunlar eğitim öğretim ortamındaki etkililiği ve verimi olumsuz etkilemektedir. Sınıf ortamındaki olumsuzluklar da öğretmenin sınıf yönetimindeki başarısını düşürerek, öğretiminin kalitesinin sekteye uğramasına neden olmaktadır (Can ve Baksi, 2014).

Sınıf ortamında öğretmenden kaynaklı etik dışı uygulamalar ya da öğrenciden kaynaklı disiplin sorunları ile karşılaşılabilmektedir. Öğrenciler öğretmenlerine yönelik saygısızca davranışlarda bulunabildikleri gibi diğer öğrencilere karşı da zorbalık, şiddet, küfür, hakaret gibi davranışlar sergileyebilmektedirler (Celep, 2014). Sınıf ortamında karşılaşılan nezaketsiz davranışlar öğretmen veya öğrenci kaynaklı olarak görülebilir.

Sınıf Ortamında Öğretmen Kaynaklı Nezaketsiz Davranışlar

Toplum içerisinde nezakete sahip olması ve nezaketi ile topluma rol model olması gereken mesleklerin başında öğretmenlik gelmektedir. Öğretmenin toplumu inşa eden kişi olarak algılanması dolayısıyla öğretmen için nezaket diğer mesleklere göre daha öncelikli olmalıdır. Farklı meslek gruplarından bireyler için nezaket önemli bir kavram iken öğretmen için nezaket değerli bir kavramdır. Nezaket, öğretmenin toplum içerisinde değerli ya da değersiz olarak algılanmasına neden olan esas faktörlerden birisi olarak görülmektedir (Aydoğan ve Özbal, 2019).

Sınıf ortamları, öğrencilerin akademik, sosyal ve duygusal gelişimini destekleyen önemli alanlardır. Ancak, sınıf ortamında öğretmen-öğrenci veya öğrenci-öğrenci etkileşimlerinde nezaketsiz davranışlar görülebilir. Bu davranışlar, sınıf içindeki iletişimi ve öğrenme ortamını olumsuz etkileyebilir. Sınıf yönetimi, birçok faktörün etkileşimiyle şekillenen karmaşık bir süreçtir. Ancak öğretmenlerin mesleki etik kurallara uygun hareket etmesi, bu olumsuzluklarla başa çıkmayı kolaylaştırır. Öğretmenlerin nezaket ve etik ilkelere göre hareket etmeleri, sınıf içindeki etkili yönetimi ve öğrencilerle sağlıklı ilişkiler kurmayı sağlar. Nezaket ve etik kurallara uygun davranmak, öğretmenin sınıf içindeki etkili yönetimini ve öğrenme ortamını iyileştirir. Sonuç olarak, sınıf yönetimini etkileyen çeşitli faktörlerin olumlu yönde yönetilmesi, eğitim öğretim sürecinin verimliliğini artırır. Nezaketsiz davranışlar, sınıf içindeki olumlu etkileşimleri bozabilir. Bu durumda, öğretmenlerin mesleki etik ilkelere bağlı kalarak hareket etmeleri, sınıf ortamındaki nezaketsiz davranışlarla başa çıkmalarında büyük öneme sahiptir.

Bir meslek olarak öğretmenlik, bazı etik ilkelere sahiptir. Öğretmenlik, diğer mesleklerin de öğreticisi konumunda olmasından dolayı toplumlarda farklı bir konuma ve değere sahiptir (Aydın, 2011). Bu sebepledir ki öğretmenlerin mesleki olarak sahip oldukları etik ilkeleri iyi bilmeleri ve bu ilkeler doğrultusunda hareket etmeleri gerekir (Kurt, 2022).

Eğitimciler için mesleki etik ilkeler ilk olarak 1927 yılında Amerika Birleşik Devletleri'nde National Education Association (NEA) tarafından belirtilmiş daha sonrasında 1975 yılında güncellenerek günümüzdeki halini almıştır. Türkiye'de ise 24.06.2015 tarihinde "Eğitimciler için Mesleki İlkeler" genelgesi yayınlanarak, ABD'deki etik ilkeler paralelinde mesleki etik ilkeler belirlenmiştir (Kurt, 2022). Bu genelgeye göre etik kurallar altı ana tema altında tablo 2' de belirtilmiştir.

Tablo 2. Eğitimciler için Mesleki Etik İlkeler

Temalar	İlkeler	
I - Öğrenciler İle İlişkilerde Etik İlkeler	1.	Sevgi ve saygı
	2.	İyi örnek olma
	3.	Anlayışlı ve hoşgörülü olma
	4.	Adil ve eşit davranma
	5.	Öğrencinin gelişimini gözetme
	6.	Öğrenciye ait bilgileri saklama
	7.	Menfi psikolojik durumları yansıtmama
	8.	Kötü muameleden kaçınma
II - Eğitim Mesleğine İlişkin Etik İlkeler	9.	Mesleki yeterlilik
	10.	Sağlıklı ve güvenli eğitim ortamı sağlama
	11.	Mesai ve ders saatlerine uyma
	12.	Hediye almama
	13.	Kişisel menfaat sağlamama
	14.	Özel ders vermeme
	15.	Bağış ve yardım talebinde bulunmama
III - Eğitimcilerle İlişkilerde Etik İlkeler	16.	Ayrımcılık yapmama
	17.	Olumsuz yönlendirmede bulunmama
	18.	Gizliliği koruma
	19.	Meslektaşları koruma
	20.	Meslektaşları ile işbirliği yapma
IV - Veliler İle İlişkilerde Etik İlkeler	21.	Veliler ile iyi iletişimde olma
	22.	Çocuklar konusunda velileri yönlendirme
	23.	Veliler arasında ayrımcılık yapmama
V - Okul Yönetimi Ve Toplum İle İlişkilerde Etik İlkeler	24.	Okul yönetimi ile işbirliği yapma
	25.	Kaynakları etkili ve verimli kullanma
	26.	Topluma karşı örnek olma

VI - Okul Yöneticilerinin; Öğretmenler, Veliler Ve Öğrenciler İle İlişkilerinde Etik İlkeler	27.	Sağlıklı ve güvenli ortam için önlem alma
	28.	Kaynakları etkili, verimli kullanma
	29.	Ayrımcılık yapmama
	30.	Olumlu ve iyi ilişkiler kurma

Kaynak: Eğitimciler için Mesleki İlkeler (MEB, 2015) genelgesinden uyarlanmıştır.

Tablo 2'de görüldüğü üzere eğitimciler için mesleki ilkeler 6 ana tema altında 30 maddelik etik kurallar olarak ortaya konulmuştur. Buna göre etik ilkelerin öğrenciler, eğitimciler, toplum, yöneticiler ve veliler bakımından düzenlendiği görülmektedir. Etik ilkeler, eğitim ortamında karşılaşılan nezaketsiz davranışları önlemeye yönelik olarak nezaket temelli kaynaklar şeklinde de kabul edilebilir. Etik kurallar tüm eğitim paydaşlarına yönelik ele alınmış olsa da yöneticilerin de eğitimci olmalarından hareketle çoğunlukla eğitimcilere yönelik ilkeleri kapsadığı söylenebilir.

Eğitim sisteminde ana unsur öğrencilerdir. Öğretmenlerin; sevgi ve saygı çerçevesinde, iyi örnek olarak adil ve eşit davranarak kötü muameleden kaçınması gibi her türlü davranış ile yarattığı etki öğrencilerin kendi sorumluluklarının farkına varmalarını sağlayan bir eğitim öğretim ortamı yaratacaktır. Öğretmenler etik ilkeler çerçevesinde öğrenciler ile ilişkilerini sağlıklı yürütmekle yükümlüdürler. Kurt'a (2022) göre öğretmenlik profesyonellik gerektiren bir meslektir. Öğretmenlerin; mesai ders saatlerine uyma, özel ders vermeme, hediye almama, kişisel menfaat sağlamama, bağış ve yardım talep etmeme, meslektaşları ile işbirliği içerisinde olma, meslektaşlarına karşı eşit yaklaşma, öğrenciler ile eğitimciler ile ve veliler ile iyi iletişim kurma gibi etik ilkelere duyarlı olması mesleki bilgi ve yetkinlikleri kadar önem taşımaktadır. Eğitimcilerin; velilerle iyi iletişim içerisinde olmaları, velilere eğitim öğretim konularında rehberlik yapmaları, ayrımcılıktan kaçınmaları, yönetim ile işbirliği içerisinde olmaları ve eğitim öğretim kaynaklarını etkili bir şekilde kullanmaları eğitim ortamındaki nezaketin ve kalitenin artmasına katkı sağlayabilir.

Aydın'a (2011) göre; öğrenciler ile öğretmenlik mesleğine yakışmayacak ilişkiler kurulması, okul kurallarına ve öğretim sürelerine aykırı davranılması, öğretmenlik mesleğine yönelik olumsuz duygu ve tutum içerisinde olunması, müfredatta yer almayan politik konularda kendi görüşlerini öğrencilere dayatmak ve zorla kabul ettirmek, öğretmenlik mesleğine uygun olmayan davranışlardır. Ayrıca, öğrencilere eşit davanmamak ve adaleti koruyamamak, öğrencilerin kişisel duygusal ve psikolojik sınırlarını ihlal etmek, hediye kabul etmek gibi öğretmenlerin davranış ve hareketleri öğretmenlik mesleğine yönelik etik olmayan davranışlara örnek verilebilir. Öğretmenler toplumda rol model olmaların-

BÖLÜM 6

VELİLERDEN KAYNAKLI NEZAKETSİZ DAVRANIŞLAR

Veliler okul aile iletişimini sağlayan eğitimin önemli bileşenlerindendir. Çocukların eğitim ve gelişim durumlarına katkı sağlamak amacıyla veli okul iletişiminin sağlıklı olması gerekir. Ancak bazen okul aile işbirliği ve iletişimini sekteye uğratan durumlar ile karşılaşılabilmektedir. Velilerin yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler ve diğer veliler ile iletişimlerinde karşılaşılan nezaketsiz davranışlardan okul aile iletişimi olumsuz etkilenmektedir.

Aslanargun'a (2007) göre, eğitim çok ayaklı bir süreç olduğu için tek başına okulun çocuğa istendik davranışları kazandırması pek mümkün değildir. Bu süreçte okul dışı faktörlerden olan ailenin rolü de oldukça önemlidir. Aile, çocuğun okuldaki başarısına önemli derecede katkı sunabilmektedir. Aileler çocukları ile ve okul ile iyi iletişim kurarak çocuklarının okul başarılarına anlamlı katkı sağlayabilirler. Kaner (1991), Beyda (1998) ile Çakır ve Özelmacı'nın (2017) çalışmalarından elde edilen sonuçlara göre, eğitim ortamında karşılaşılan sorunların doğrudan veya dolaylı nedenlerinden birisi de veli kaynaklıdır. Velilerin öğrencilere, öğretmenlere ve eğitime karşı olumsuz tutum ve davranışlarının eğitim öğretim ortamını olumsuz etkilediği görülmektedir. Velilerin öğretmenlere karşı olumsuz tutum ve tavırlarının öğretmenleri zor durumda bıraktığı ve eğitim öğretim faaliyetlerini kesintiye uğrattığı görülmektedir.

Çakır ve Özelmacı'ya (2017) göre Türkiye'deki doğu ile batı kesimleri arasındaki kültürel zenginlik ve farklılıklar sonucunda oluşan kültür ve dil farklılıkları nedeniyle veliler ile öğretmenler arasında iletişim problemleri yaşanabilmektedir. Bunun neticesinde ise eğitimde kalitenin düştüğü görülmektedir. Taraflar arasında yaşanan iletişim sorununu etik dışı ya da nezaketsiz davranış olarak algılama sonucunda iletişimsizlik büyümekte ve eğitim öğretim ortamına olumsuz olarak yansımaktadır. Açıkalın ve Gönenç (2017), Kuş ve Çelikkaya (2010) ve Akbaba Altun (2009) yaptıkları çalışmalarda, velilerin okul yönetimi ve öğretmenler ile yeterli iletişim kuramadıkları ve bu yüzden eğitim öğretim faaliyetlerine yeterli katkı sunamadıklarını belirtmişlerdir. Açıkalın ve Gönenç (2017) diğer bir çalışmada ise velilerin bilinçsiz ve şiddet yanlısı olmalarının öğretmenleri çok zor durumda bıraktığı, şiddet yanlısı velilerin öğretmen dövmek için okul basmaya geldiği, öğrencinin yaptığı her türlü etik dışı ve nezaketsiz davranışları veli-

lerin sırıtarak dinlediği ve öğretmeni suçlamaları vb. davranışların öğretmenlerin motivasyonlarını ciddi biçimde düşürdüğü belirtilmektedir. Son zamanlarda velilerin şiddet yanlısı davranışlarının, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin canına kast ederek ölümle sonuçlandığı basına yansıyan haberlerde görülmektedir (Anadolu Ajansı, 2024).

Özge-Sağbaş ve Özkan (2022) yapmış oldukları araştırmada, olumsuz ve nezaketsiz davranışlar sergileyen velilerin öğretmenleri olumsuz etkiledikleri, öğretmenlerin dikkatlerini dağıtarak motivasyon düşüklüğüne sebep oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Veliler ile çatışma yaşayan öğretmenler bu durumu diğer öğretmenler ile paylaştıklarını belirtmişlerdir. Bu paylaşım nedeniyle diğer öğretmenlerin de olumsuz etkilendikleri ve velilerin olumsuz, nezaketsiz davranışlarının doğrudan ya da dolaylı olarak okuldaki çoğu öğretmeni olumsuz etkilediği görülmüştür. Öğretmenler, velilerden kaynaklı olumsuz durumlarda derse girmeye zorlandıklarını ve odaklanma sorunu yaşadıklarını belirtmişlerdir. Veliler ile çatışma yaşayan öğretmenler, öğrencileri bu çatışmanın dışında tuttuklarını ve yaşanan olumsuzluğu öğrenciye yansıtmadıklarını belirtmişlerdir.

Öğretmen veli iletişiminde, öğretmen otoritesini sarsan ve öğretmeni değersizleştiren davranışlar içerisinde bulunulması (Özdoğru, 2021) velilerin öğretmenlere karşı yapmış oldukları nezaketsiz davranışların başında gelmektedir. Velilerin öğretmenlere ve okul yönetimine karşı sergilemiş oldukları olumsuz tutum ve davranışlar; öğretmenlerin motivasyonlarını olumsuz etkilemenin yanı sıra öğretmeni mutsuzluğa, kaygı ve korkuya, gergin ve sinirli olmaya, çaresiz ve yalnız kalmaya, iş doyumu ve performans düşüklüğüne, değersizlik algısına, öğretmen otoritesinin kaybedilmesi duygusuna kapılmaya sevk etmektedir (Özdoğru, 2021). Çelik'e (2005) göre, velilerin öğretmenler ile olan iletişiminde nezaketsiz davranışlar sergilemeleri öğretmen veli iletişiminde en az sorun yaşanan konulardan biridir. Öğretmenlerin kıdemi arttıkça veliler ile ilgili önyargılarının ve olumsuz tutumlarının arttığı görülmüştür bu durum da veliler ile çatışma yaşamayı artırabilmektedir. Nezaketsiz ve etik dışı veli davranışları sınıftaki ders işlenişini de olumsuz etkileyebilir. Özge-Sağbaş ve Özkan'a (2022) göre, velilerin nezaketsiz ve olumsuz davranışlarının önüne geçilerek öğretmeni destekleyen bir işbirlikçi haline gelmeleri için, profesyonel yaklaşmak gerektiği, veli iletişim çalışmalarının yapılması ve öğretmen veli iletişimini güçlendirecek çalışmalar yapılması gerektiği belirtilmiştir.

Veli-okul iletişiminde yönetici ve öğretmen kaynaklı olabileceği gibi velilerden kaynaklı olumsuz tutum ve davranışlar ile karşılaşıldığı görülmektedir. Bunlar kültür ve dil farklılıkları sonucu yaşanabilen iletişim problemleri olabilmektedir. İletişim problemlerinin yaşanılan bölge ve ortama göre değişebildiği de anlaşılmaktadır. Ayrıca şiddet yanlısı velilerin öğretmen ve okul yöneticilerine saldırmak suretiyle eğitim öğretim ortamlarının huzurunu bozduğu da son yıl-

larda sıkça görülen nezaketsiz davranışlardandır. Velilerin bu tarz davranış ve tutumları sonucu eğitimde kalitenin düştüğü görülmektedir.

Okul ortamında karşılaşılan her türden nezaketsiz davranışların bireylerde olumlu ya da olumsuz bir takım etkileri ortaya çıkmaktadır. Okul yöneticileri, öğretmenler, öğrenciler, veliler ve tüm diğer çalışanların okul ortamında karşılaştıkları nezaketsiz davranışların sonuçları ile kendilerince baş etme becerileri geliştirdikleri görülmektedir. Sonraki bölümde nezaketsiz davranışların bireylerdeki etkileri, sonuçları ve bireylerin bu nezaketsiz davranışlar ile baş etme stratejilerine detaylı olarak yer verilmiştir.

Görüldüğü gibi, velilerden kaynaklanan nezaketsiz davranışlar, okul ve aile arasındaki iletişimi olumsuz yönde etkileyerek eğitim sürecini olumsuz etkilemektedir. Velilerin öğretmenlere karşı olumsuz tutumları, öğretmenlerin motivasyonunu düşürmekte, sınıf içindeki ders işlenişini engellemektedir. Şiddet yanlısı davranışlar ve öğretmenlere yönelik tehditkâr tutumlar, öğretmenlerin kaygı, yalnızlık ve iş doyumsuzluğu yaşamasına neden olmaktadır. Ayrıca, kültürel farklılıklar ve iletişim problemleri, veliler ile öğretmenler arasında çatışmalara yol açarak eğitimde kaliteyi düşürmektedir.

Okul ortamında velilerden kaynaklanabilecek nezaketsiz davranışları önlemek için, öğretmenler ve okul yöneticileri, açık ve etkili iletişim kanalları kurarak veli-okul işbirliğini güçlendirmeli, farklı iletişim stratejileri ve profesyonel yaklaşımlar benimsenmelidir. Veli eğitimleri düzenleyerek, velilerin okul ortamına saygılı ve yapıcı bir şekilde yaklaşmaları teşvik edilebilir. Velilerin okul yönetimine ve okuldaki etkinliklere katılımları sağlanabilir. Ayrıca, kültürel farklılıkları dikkate alarak, empati geliştiren ve sorun çözme becerilerini artıran stratejiler uygulanmalıdır. Profesyonel ve çözüm odaklı bir yaklaşım benimseyerek, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin nezaketsiz davranışlarla başa çıkabilme yetenekleri artırılabilir.

BÖLÜM 7

NEZAKETSİZ DAVRANIŞLARIN ETKİLERİ, SONUÇLARI VE BAŞ ETME YÖNTEMLERİ

Okul ortamında karşılaşılan nezaketsiz davranışlar bireylerde kaygı, öfke, verimlilik kaybı gibi olumsuz etkilere neden olabilir. Nezaketsiz davranışlar sonucu okul ortamındaki iletişim bozulabilir ve bireyler arası ilişkilerin sağlıklı bir şekilde gelişmesi güçleşebilir. Nezaketsiz davranışlar, bireysel etkilerin yanında okul kültürü ve eğitim kalitesini de olumsuz etkilemektedir. Okul ortamındaki bireylerin nezaketsiz davranışların etkileri ve sonuçları konusunda farkındalığa sahip olmaları, baş edebilmek için çözüm yolları üzerine düşünmeleri, eğitim ortamının sağlıklı bir temel üzerine inşası için önem taşımaktadır.

Nezaketsiz Davranışların Etkileri

Okul ortamında bireyler farklı kaynaklardan nezaketsiz davranışlar ile karşı karşıya kalabilirler. Nezaketsiz davranışlar gibi olumsuz durumlar bireylerde negatif duygu durum yaratabilir. Bu gibi olumsuzluklardan kendilerini korumak için birtakım stratejiler geliştirilebilir. Demirkasımoğlu ve Arastaman'ın (2017), araştırma sonucuna göre; öğretmenlerin okul ortamında birtakım nezaketsiz davranışlar ile karşılaştıklarında bu durumdan olumsuz etkilendikleri, nezaketsiz davranışların kişiler arası iletişimi bozduğu, örgüte olan bağlılığı sarstığı belirtilmektedir. Akcakavaklı'ya (2019) göre ise işyerinde gerçekleşen nezaketsiz davranışların bireyler üzerinde psikolojik anlamda yıkıcı etkileri olabilmektedir. Porath ve Pearson (2009) yöneticiler ve çalışanlar üzerinde yaptıkları araştırmaya göre işyerindeki nezaketsiz davranışlar, çalışanları bilişsel ve psikolojik anlamda olumsuz etkilemektedir.

Davranışlar ve tutumlar sonucu maruz kalınan nezaketsiz davranışlar bireyde duygusal olarak incinmeye sebep olmaktadır. Birey içerisinde bulunduğu nezaketsiz davranışların belirsizliğinden ötürü korku, panik, kaygı ve stres yaşayabilmektedir (Pearson, Andersson ve Porath, 2000).

Öğretmenlerin sınıf ortamında öğrenciden kaynaklı olarak karşılaştıkları istenmeyen davranışların sayısının artması öğretmenlerin iş tatminine olumsuz etki etmektedir. İstenmeyen öğrenci davranışı arttıkça öğretmenlerin iş tatminlerinin azalan oranda da olsa artış gösterdiği görülmüştür (Camp, 1987). Okullarda istenmeyen öğrenci davranışları yaygın görülen bir olumsuzluktur. Öğretmenler, istenmeyen öğrenci davranışları ile gerek sınıf içerisinde gerekse de okul ortamında baş edebilmek için çok fazla enerji harcamaktadırlar. Bu yoğun enerji harcanması sonucu öğretmenlerin tükenmişlik yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır (Kulinna, 2007).

Eğitim örgütlerinde gerçekleşen nezaketsiz davranışlar personelin; psikolojik sıkıntıya, kurumlarından tatminsizliğe, kurumdan kopmaya ve performans düşüşüne maruz kaldıklarını göstermektedir (Caza ve Cortina, 2007). Eğitim örgütlerinde mobbing uygulamalarına maruz kalan çalışanların; fiziksel zarar gördükleri, psikolojilerinin bozulduğu, stres yaşadıkları, arkadaşlıklarının bozulduğu, ilaç kullanımı sonucu ekstra giderlerinin arttığı ve yaşanan olumsuzluktan dolayı isteksizlik yaşadıkları, kapasitelerinin çok altında çalışmak durumunda kaldıkları görülmektedir. Ayrıca mobbinge maruz kalan kişiler, aile huzurlarının da kaçtığını belirtmektedirler. Yaşanan mobbingin; sürekli izin kullanımı, iş kalitesinde düşüş, erken emeklilik, kurumsal saygınlığın düşmesi ve yaratıcılığın azalması gibi konularda olumsuz örgütsel etkileri de bulunmaktadır (Altunay, Oral ve Yalçınkaya, 2014).

Örgütlerde karşılaşılan nezaketsiz davranışların etkileri olarak kadınlar ve erkekler cinsiyet ayrımı olmadan iş tatmininde azalma ile kariyerde belirsizlik şeklinde olumsuzluklar yaşamaktadırlar. Nezaketsiz davranışların olduğu örgütlerde çalışanların bazı psikolojik sıkıntılar yaşadıkları da görülmektedir (Cortina, Magley, Williams ve Langhout, 2001). Örgütlerde karşılaşılan nezaketsiz davranışlar ve kabalık, örgüt çalışanlarında öfke oluşturmanın yanısıra bilgi işleme ve bilişsel süreç üzerinde de olumsuz etkilere neden olmaktadır (Porath, Maclnnis ve Folkes, 2010).

Okul ortamındaki nezaketsiz davranışların, öğrencilerde olumsuz duygulara neden olarak depresif belirtileri artırdığı görülmektedir (Datu, Mateo ve Natale, 2023). Okulda nezaket konusunda yapılan çalışmalarda ise çevresine nezaket davranışları sergileyen çocukların akran kabullerinin arttığı görülmektedir. Nazik davranan çocukların sosyometrik popülerliğinin nezaketsiz davranan çocuklara göre daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Okulda sergilenen nazik davranışlar, çocukların aralarındaki olumlu iletişimi arttırarak akran kabulüne pozitif yönde etki etmektedir (Layous vd., 2012).

Nezaketsiz Davranışların Sonuçları

Demirkasımoğlu ve Arastaman (2017) okulda karşılaşılan nezaketsiz davranışların sonucu olarak öğretmenlerin, nezaketsiz davranışlar karşısında sıklıkla durumu okul idaresine sözlü olarak bildirmek, nezaket duruşunu hiç bozmamak, nezaketsiz davranışlar sergileyen kişi ile iletişimini kesmek, kendisinde suç var mı diye bakmak ya da nezaketsiz davranış sergileyen kişiyi bu davranışını bir daha tekrarlamaması için tehdit etmek şeklinde davranışlarda bulundukları görülmüştür. Ancak bu davranışların haricinde daha az sıklıkta, öğretmenlerin nezaketsiz bir davranış ile karşılaştıklarında durumu yazılı olarak okul idaresine bildirdikleri, nezaketsiz davranışa aynı şekilde karşılık verdikleri ve işleri için gösterdikleri çabayı azalttıkları tespit edilmiştir. Porath ve Pearson'a (2009) göre işyerinde nezaketsiz davranışlara maruz kalan çalışanların;

%80' inin nezaketsiz davranışlardan ötürü çalışma sırasında sürekli endişelendiği,

%78' inin kuruma olan bağlılığının azaldığını söylediği,

%66' sının performanslarında düşüşe neden olduğunu söylediği,

%63' ünün nezaketsiz davranışlardan kaçmaya çalışırken zaman kaybettiği,

%48' inin çalışma performansında düşüş olduğu,

%47' sinin işyerinde geçirdikleri süreyi kısalttığı,

%38' inin ise iş kalitesini düşürdüğü,

şeklinde sonuçlar ile karşı karşıya kaldıkları tespit edilmiştir.

Çalışanların örgütlerde psikolojik olumsuzluklar ve bilişsel stres yaşamalarına rağmen fiziksel sağlık göstergelerinde nispeten bir etkilenmenin olmadığı görülmektedir (Cortina, Magley, Williams ve Langhout, 2001). Örgütlerde nezaketsiz davranışlara tanık olan bireylerin gelecekte karşılaşacakları kişiler hakkında olumsuz genellemeler yapabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan bu olumsuz genellemeler örgütlerde bireyler arası ilişkiyi ve iletişimi olumsuz etkilemektedir (Porath, MacInnis ve Folkes, 2010).

Okulda zorbalığa maruz kalan öğrencilerin; fiziksel kavgaya karışma, derse girmeme ve arkadaşlarıyla vakit geçirme olasılıklarının zorbalık yapmayan öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bunun sonucu sigara kullanma, alkol içme, sarhoşluk, bilgisayar oyunu oynama gibi olumsuz davranışlarda artış görülebilmektedir (Alikaşifoğlu vd., 2007). Okul ortamında karşılaşılan nezaketsiz davranışların bir sonucu olarak öğrencilerde okula aidiyet konusunda olumsuz duygu ve düşüncelerde artış olduğu görülmektedir (Datu, Mateo ve Natale, 2023). Nezaketsiz davranışların olumsuz sonuçlarına karşın, okulda çev-

BÖLÜM 8

BİR ARAŞTIRMA

Bu bölümde, okul ortamındaki nezaketsiz davranışların okul yönetimine etkilerine yönelik olarak okul yöneticileri, öğretmenler ve velilerin katılımı ile gerçekleştirilen bir araştırmaya yer verilmiştir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; okul yöneticileri, öğretmenler ve velilerin görüşlerine göre okul ortamında karşılaşılan nezaketsiz davranışların neler olduğunu ve okul yönetimine yansımalarını incelemektir.

Araştırmanın problem cümlesi ise "okul yöneticileri, öğretmenler ve velilere göre okul ortamındaki nezaketsiz davranışlar okul yönetimini nasıl etkilemektedir?" şeklinde ifade edilmiştir. Bu bağlamda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Nezaket ve nezaketsiz davranış kavramları okul ortamında ne anlam ifade etmektedir?
2. Okul ortamında karşılaşılan nezaketsiz davranışlar nelerdir?
3. Okul ortamında karşılaşılan nezaketsiz davranışların kaynakları nelerdir?
4. Okul ortamında karşılaşılan nezaketsiz davranışların etkileri nelerdir?
5. Okul ortamındaki nezaketsiz davranışlar okul yönetim süreçlerini nasıl etkilemektedir?
6. Okul ortamındaki nezaketsiz davranışlarla baş etme yöntemleri nelerdir?
7. Okul ortamındaki nezaketsiz davranışları önlemek için neler yapılmalıdır?

Araştırmanın Varsayımları

Araştırmada katılımcıların, veri toplanması için kullanılan görüşme sorularına içtenlikle ve doğrulukla cevap verdikleri varsayılmıştır. Veri toplama aracı oluşturulurken yapılan literatür araştırmasının ve başvurulan uzman görüşlerinin yeterli olduğu varsayılmaktadır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma Kırklareli ilinde bulunan ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan 25 okul yöneticisi, 25 öğretmen ve yine aynı okullardan 25 öğrenci velisinin görüşleri ile sınırlıdır. Okul ortamında karşılaşılan nezaket ve nezaketsiz davranışlar ile okul yönetimine yansımaları, katılımcıların görüşme sorularına verdikleri yanıtlar ile sınırlıdır.

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, çalışma grubu, kullanılan veri toplama araçları, veri toplama teknikleri ve verilerin analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, nitel araştırma deseninde yürütülmüştür. Nitel araştırma, araştırmanın konusu ile ilgili deneyim, bilgi ve görüş sahibi bireyler ile çevrelerini nasıl algıladıkları ve ne gibi deneyimler yaşadıkları üzerine görüşmeler yaparak detaylı araştırmaya imkân veren araştırma türüdür (Merriam, 2013).

Nitel araştırma kavramı şemsiye bir kavram olarak düşünülebilir. Farklı türlerde araştırma ve analiz yöntemlerini kapsayan genel bir kavram olarak kullanılabilir. Patton'a (2018) göre, nitel araştırma amaçlı bir şekilde küçük örnek durumlara bazen de tek bir duruma odaklanan araştırma türüdür. Yıldırım ve Şimşek (2021) ise nitel araştırmayı, analiz olarak görüşme, gözlem ve doküman analizi gibi yöntemlerin kullanıldığı, bireylerin algılarının gerçekçi bir şekilde deneyimlerine dayanarak ortaya konduğu araştırma türü olarak tanımlamaktadır. Creswell'e (2017) göre, insanlar yaşadıkları dünyayı ve çevrelerini anlamlandırmaya çalışırlar. Her birey kendi yaşantısına ve deneyimine göre yaşadıklarına farklı anlamlar yükler. Araştırmacılar ise genellikle bireylerin öznel olarak oluşturdukları bu görüşlerini araştırmaya yönelirler. Bireylerin öznel bu görüşlerinde kültürel normlar ve bireyler arası ilişkilerin de katkısı bulunmaktadır. Nitel araştırmalarda görüşme, gözlem, doküman analizi gibi veri toplama araçları kullanı-

larak bireylerin öznel görüşleri araştırılmaktadır. Nitel araştırma, antropoloji, eğitim, sosyoloji gibi farklı disiplinleri ve yaklaşımları kapsayan kapsamlı bir araştırma türüdür. Esasında nitel araştırma yapan araştırmacılar farklı disiplinlerden de yararlanarak bireylerin, çevrelerini nasıl anlamlandırdıkları ile ilgilenirler. Bireylerin dünyayı algılama şekilleri ve yaşadıkları deneyimler nitel araştırmanın temel alanını oluşturmaktadır. Nitel araştırmanın odak noktalarından bir tanesi de konuya araştırmacının değil de katılımcının gözünden bakmaktır (Merriam, 2013).

Nitel araştırmada araştırmanın yöntemi olay, olgu ya da duruma göre değişebildiği için çeşitli araştırma desenleri bulunmaktadır. Sosyal bilimlerdeki farklı yaklaşım ve ilkelerden etkilenen nitel araştırma desenleri farklı gelenekleri de yansıtmaktadır. Araştırmada, nitel araştırma desenlerinden birisi olan "farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanma" (Yıldırım ve Şimşek, 2021), şeklinde ifade edebileceğimiz olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır.

Okul ortamındaki nezaketsiz davranışların okul yönetimine yansıması; okul yöneticileri, öğretmenler ve velilerin görüş ve algılarına göre araştırılarak farkında olduğumuz olguların derinlemesine analiz edilmesi amaçlandığı için araştırmada olgubilim deseni kullanılmıştır. Okul ortamında karşılaşılan nezaketsiz davranışların okul yönetimine etkilerinin araştırıldığı bu araştırmanın olgusu (fenomeni) ise nezaketsiz davranışlardır.

Günlük hayatta karşılaştığımız birçok olgu vardır ancak bazılarını anlamlandırmakta zorlanırız. Olgubilim deseni, bildiğimiz ancak anlamlandıramadığımız bu olguları araştırmak için bir zemin oluşturmaktadır. Olgubilim deseni, bireylerin günlük deneyimlerini anlamlandırmamızı ve deneyimlerin doğası konusunda derinlemesine zemin oluşturmamızı sağlar (Patton, 2018). Olgubilim deseninin felsefesi esasen nitel araştırmanın temelini oluşturmaktadır. Bütün nitel araştırmalar olgubilimin felsefesinden ve deneyime olan vurgusundan yararlanmaktadırlar. Önemli olan olgubilim desenini, nitel araştırmalara etkide bulunabilen bir felsefe olarak görmektir. Olgubilim deseni bunun yanında ayrıca kendi odak noktası ve araştırma desenine sahip olan bir nitel araştırma türüdür (Merriam, 2013). Nitel araştırmalarda kullanılan yöntemlerden birisi de metaforlardır. Metaforlar, bireylerin yüksek düzeyde soyut ve karmaşık olan bir olguyu, olayı ya da kavramı anlamada ve açıklamada kullanabilecekleri güçlü zihinsel araçlardır. Metaforlar, günlük hayatta sadece konuşma dilini süsleyen bir araç değildir. Metaforların insan hayatında çok daha önemli bir yeri vardır (Saban, 2008). Metaforlar temelde bir nesnenin ya da bir olayın açıklanmasında belirli taraflarını öne çıkarmayı sağlayan bir araçtır. Bulguları güçlü bir şekilde iletmek için kullanılan yollardan birisi de metaforlardır. Oluşturulacak güçlü bir metafor ile anlatılmak istenen birçok şeyi tek kelimede anlatmak mümkündür (Patton, 2018). Yıldırım ve Şimşek'e (2021) göre metaforlar, bilimsel araştırmalarda be-

timleme amacıyla kullanılabilirler. Betimleme amacıyla kullanıldıklarından olay, olgu veya kavramlar oldukları haliyle resmedilerek okuyucunun zihninde daha net canlandırması sağlanır. Mecazlar olarak da adlandırılabilen metaforların nitel çalışmalarda kullanılması araştırmacıya pratiklik ve kolaylık sağlamasının yanı sıra analiz kolaylığı da sağlamaktadır. İki ya da üç açık uçlu soru ile elde edilebilecek bir cevabın bazen tek bir metaforik kavramla özdeşleştirilerek elde edilmesi metafor yönteminin ayrıcalıklı taraflarındandır. Tüm bu basit ve kolay taraflarının yanında metaforlar; çalışılan konu, olay, olgu ve kavram hakkında çok net ve zengin bir görsel resim sağlar. Bu araştırmada, okul ortamında karşılaşılan nezaket ve nezaketsiz davranışların katılımcılar tarafından ne anlam ifade ettiğini anlayabilmek ve nezaket ile nezaketsiz davranışları hangi kavramlar ile özdeşleştirdiklerini görebilmek amaçlanmıştır. Bu nedenle görüşmede katılımcılara birinci alt probleme ilişkin metafor sorusu yöneltilmiştir.

Araştırmanın Çalışma Grubu

Nitel araştırmalarda veriler derinlemesine ve detaylı araştırıldığı için, toplanan bu verilerin sonuçlarının anlamlandırılarak analiz edilmesi sürecinde az sayıda gruplar tercih edilmektedir. Nicel araştırmalar ile nitel araştırmalar arasında örneklem seçiminde katılımcı sayısı konusunda fark bulunmaktadır. Örneklem seçiminde araştırmanın yerinin ve katılımcıların seçilebildiği örneklem türü olan amaçlı örneklem seçimi türü kullanılmıştır (Creswell, 2017).

Araştırma konusu için amaçlı örneklem yöntemlerinden olan, örnekleme yapılan evreni en geniş anlamda temsil edecek, en fazla sayıda çeşitliliğe sahip tüm alt grupları dâhil etmeye imkân tanıyan maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örneklem yöntemi, olabildiğince çok sayıda çeşitliliğe sahip durum seçimi yönünden oldukça avantajlıdır (Merriam, 2013). Araştırmanın çalışma grubunu, 2023-2024 eğitim öğretim yılında Kırklareli ilindeki okullarda görev yapmakta olan 25 okul yöneticisi, 25 öğretmen ve 25 öğrenci velisi oluşturmaktadır. Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formu ile 25 okul yöneticisi, 25 öğretmen ve 25 veli ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubu, okul yöneticileri, öğretmenler ve veliler olarak okul ortamındaki farklı alt grupları göstermesi nedeniyle maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemine göre oluşturulmuştur. Maksimum çeşitlilik örnekleme yönteminin avantajı sayesinde okul ortamında karşılaşılan nezaketsiz davranışlardan etkilenen olabildiğince çok sayıda farklı katılımcı grubuna ulaşılmaya çalışılmıştır. Araştırmaya katılan okul yöneticileri, öğretmenler ve velilere ilişkin demografik veriler tablolar şeklinde ayrı ayrı aşağıda gösterilmiştir. Araştırmaya katılan okul yöneticilerine ilişkin demografik verilere Tablo 3'te yer verilmiştir.

KAYNAKÇA

Açıkalın, A. (2016). *Toplumsal, Kurumsal ve Teknik Yönleriyle Okul Yöneticiliği.* Pegem Akademi Yayıncılık.

Açıkalın, M. ve Gönenç, S. (2017). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunlar ve Bunlara Getirdikleri Çözüm Önerileri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7*(1), 26-41.

Ada, Ş. (2011). Okul Yönetiminde Personel Eğitim ve İşletmecilikle İlgili İşler. Çelik, V. (Ed.), *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Pegem Akademi.

Adams, D. (1998). Eğitimde Kalitenin Tanımlanması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, *14*(14), 233-248.

Ağaoğlu, E. (2019). Okul Yöneticilerinin Denetim ve Değerlendirme Rolü. Özdemir, S. (Ed.), *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi.* Pegem Akademi Yayıncılık.

Akan, D., Yıldırım, I. ve Yalçın, S. (2013). Okul Yöneticilerine Aşağıdan Yukarı Doğru Uygulanan Yıldırma (Mobbing) Davranışları. *International Online Journal of Educational Sciences, 5*(3), 646-659.

Akbaba Altun, S. (2009). İlköğretim Öğrencilerinin Akademik Başarısızlıklarına İlişkin Veli, Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerinin İncelenmesi. *İlköğretim Online, 8*(2), 567-586.

Akbaşlı, S., Kösece, P. ve Balta-Uçan, M. (2018). Okul Değişkenlerinin Akademik Başarıya Olan Etkisine Yönelik Öğrenci Görüşlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Scientific Educational Studies*, *2*(2), 93-110.

Akcakavaklı, H. (2019). *İşyeri Nezaketsiz Davranışları ile Stres Arasındaki İlişkide Psikolojik Sermayenin Rolü.* (Publication No. 28241895) [yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. ProQuest Dissertations and Thesses Global.

Akcan, E., Polat, S. ve Ölçüm, D. (2017). Yönetici ve Öğretmen Görüşlerine Göre Sendikal Faaliyetlerin Okullara Etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17*(3), 1101-1119.

Akgün, S. (2005). *Akran Zorbalığının Anne-Baba Tutumları ve Anne-Baba Ergen İlişkisi Açısından Değerlendirilmesi.* [Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=P6tx18wCkMBYq4NxLnesIA&no=_k9MNAbheIDHq-YZPThREQ

Alan, S. (2021). *Doğu Sahası Tarihî Türk Yazı Dillerinde Nezaket ve Saygı Bildiren Söz Varlığı.*[Doktora tezi, Kocaeli Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp

Alikasifoglu, M., Erginoz, E., Ercan, O., Uysal, O. ve Albayrak-Kaymak, D. (2007). Bullying Behaviours And Psychosocial Health: Results From A Cross-Sectional Survey Among High School Students İn Istanbul, Turkey. *European Journal of Pediatrics, 166*, 1253-1260.

Altunay, E., Oral, G. ve Yalçınkaya, M. (2014). Eğitim Kurumlarında Mobbing Uygulamalarına İlişkin Nitel Bir Araştırma. *Sakarya University Journal of Education, 4*(1), 62-80.

Anadolu Ajansı. (2024, 07 Mayıs). İstanbul'da Öğrencinin Vurduğu Okul Müdürü Hayatını Kaybetti. https://www.trthaber.com/haber/turkiye/istanbulda-ogrencinin-vurdugu-okul-muduru-hayatini-kaybetti-856018.html

Andersson, L. M., & Pearson, C. M. (1999). Tit For Tat? The Spiraling Effect of İncivility in The Workplace, *Academy of Management Review, 24*(3), 452-471.

Arabacı, İ. B. (2022). İstenmeyen Öğrenci Davranışlarıyla Baş Etme Yöntemleri. Gül, İ. ve Gündüz, Y. (Ed.), *Sınıf yönetimi.* (s. 188-202). Pegem Akademi Yayıncılık.

Arar, T., Arar, E. S. ve Öneren, M. (2020). Daha İyi Bir İş Yaşamı: Örgütsel Toksisitenin Oluşmasında Etkili Faktörlerin Ahp ile Hiyerarşik Olarak Sıralanması. *Yönetim Bilimleri Dergisi /Journal of Administrative Sciences, 18*(35), 57-76.

Arslan, Y. (2018). Öğretmenlerin Farklılıkların Yönetimi Yaklaşımlarına İlişkin Algıları ile Örgütsel Mutluluk Algıları Arasındaki İlişki. [Doktora tezi, Kocaeli Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp

Aslanargun, E. (2007). Okul - Aile İş Birliği ve Öğrenci Başarısı Üzerine Bir Tarama Çalışma. *Sosyal Bilimler Dergisi*, *9*(18), 119-135.

Ayal, O. ve Kahveci, G. (2023). Öğretmenlerin Örgütsel Dalkavukluk ve Kayırmacılık Algılarının İncelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 55*, 272-294. https://doi.org/10.53444/deubefd.1229993

Aydemir, A. (2014). Divanü Lûgati't-Türk'e Göre İnsanlar Arasındaki İlişkilerde Nezaket. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, *3*(3), 14-36.

Aydın, A. (2019). *Sınıf Yönetimi.* Pegem Akademi Yayınları.

Aydın, İ. (2011). *Öğretmenlik Meslek Etiği*. http://inayetaydin.blogspot .com/2011/09/ogretmenlik-meslek-etigi.html

Aydın, M. (2022). *Eğitim Yönetimi.* Gazi Kitabevi.

Aydın, Y. (2016). The Relationship of Organizational Silence With Favoritism In School Management and Self-Efficacy Perception of Teachers. *Educational Administration Theory And Practice Journal, 2*2(2), 165-192. https://doi.org/10.14527/kuey.2016.007

Aydoğan, İ. ve Özbal, N. (2019). *Eğitimde Nezaket.* Pegem Akademi Yayınları.

Ayyıldız, Ş. ve Kahveci, G. (2022). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Algılarına Göre Örgütsel Dışlanma ile Örgütsel Mutluluk Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Euroasia Journal Of Social Sciences and Humanities*, *9*(29), 15–31. https://doi.org/10.5281/zenodo.7497122

Balcı, A. (2014). *Etkili Okul ve Okul Geliştirme: Kuram, Uygulama ve Araştırma.* Pegem Akademi Yayıncılık.

Baldwin, C. P., & Baldwin, A. L. (1970). Children's Judgements Of Kindness. *Child Development, 41*(1), 29-47. https://doi.org/10.2307/1127387

Balyer, A. (2019). *Eğitim Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar*. Anı Yayıncılık.

Barut, E. (2007). *İlköğretim Okullarının Sınavla Atanan Yöneticilerle, Sınavsız Atanan Yöneticilerin Yönetim Süreçlerine İlişkin Yeterliliklerinin Değerlendirilmesi (Sakarya İli Örne-*

ği). (Publication No. 29157296). [Doktora tezi, Sakarya Üniversitesi]. ProQuest Dissertations and Thesses Global.

Başar, H. (2004). İstenmeyen Davranışların Etkileri. Ağaoğlu, E. (Ed.), *Sınıf Yönetimi.* (s. 131-145). Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Başar, H. (2016). *Sınıf Yönetimi.* Anı Yayıncılık.

Beale, A. V. (2001). Bullybusters: Using Drama To Empower Students To Take A Stand Against Bullying Behavior. *Professional School Counseling, 4*(4), 300-305.

Berber, S. ve Güven, B. (2019). 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Değer Öğretimine İlişkin Öğrencilerin Oluşturduğu Metaforların İncelenmesi. *Route Educational and Social Science Journal, 37*(2), 636-658.

Beyda, S. D. (1998). *Outcomes of Students With Behavioral Difficulties: Responses to External-Vs. Self-Management Classroom Practices.* (Publication No. AAT9914455). [Doctoral dissertation, Purdue University]. ProQuest Dissertations and Thesses Global.

Binfet, J. T. & Gaertner, A. (2015). Children's Conceptualizations of Kindness at School. *Canadian Children, 40*(3), 27-40.

Binfet, J. T. & Passmore, H. A. (2017). Teachers' Perceptions of Kindness at School. *The International Journal of Emotional Education*, *9*(1), 37-53.

Binfet, J. T. & Passmore, H. A. (2019). The Who, What, And Where Of School Kindness: Exploring Students' Perspectives. *Canadian Journal of School Psychology, 34*(1), 22-37. doi:10.1177/0829573517732202.

Binfet, J. T. (2015). Not-So Random Acts Of Kindness: A Guide To İntentional Kindness in The Classroom. *The International Journal of Emotional Education*, *7*(2), 49-62.

Binfet, J. T. (2016). Kindness at School: What Children's Drawings Reveal About Themselves, Their Teachers, and Their Learning Communities. *Journal of Childhood Studies*, *41*(2), 29-42.

Binfet, J. T., Gadermann, A. M. & Schonert-Reichl, K. A. (2016). Measuring Kindness at School: Psychometric Properties of A School Kindness Scale For Children and Adolescents. *Psychology in the Schools, 53*(2), 111-126.

Björkqvist, K., Österman, K. & Lagerspetz, K. M. J. (1994). Sex Differences in Covert Aggression Among Adults, *Aggressive Behavior, 20*(1), 27–33.

Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (2022). *Eğitimde Nitel Araştırma – Teori ve Metodlara Giriş.* (Çeviren: S. Balcı ve B. Ahi). Pegem Akademi Yayıncılık.

Brown, P. & Levinson, S. C. (1987). *Politeness: Some Universals in Language Usage (No. 4)*. Cambridge university press.

Bulach, C. R. & Butler, J. D. (2002). The Occurance of Behaviors Associated With Sixteen Character Values. *Journal of Humanistic Counseling, Education and Devolopment, 41*(2), 200-214.

Bulut, A. ve Demirhan, G. (2020). Eğitim Kurumlarında Yönetsel Tarz ve Örgütsel Mutluluk (Managerial Style İn Educational Institutions And Organizational Happiness). *Journal of Anatolian Cultural Research (JANCR)*, *4*(2), 162–176. https://ankad.org/index.php/ankad/article/view/88

Bursalıoğlu, Z. (1998). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Pegem Akademi Yayıncılık.

Bursalıoğlu, Z. (2022). *Eğitim Yönetiminde Teori ve Uygulama*. Pegem Akademi Yayıncılık.

Caldwell, C. (2017). Understanding Kindness–A Moral Duty Of Human Resource Leaders. *The Journal of Values-Based Leadership, 10*(2), 8. https://doi.org/10.22543/0733.102.1188

Camp, W. G. (1987). Student Misbehavior and Job Satisfaction of Vocational Agriculture Teachers: A Path Analysis. *American Educational Research Association, 279,* 143-150.

Can, E. (2022). Sınıf Yönetimini Etkileyen Değişkenler. Gül, İ., Gündüz, Y. (Ed.), *Sınıf Yönetimi.* (s. 15-35). Pegem Akademi Yayıncılık.

Can, E. ve Baksi, O. (2014). Öğrencilerin Sınıf İçi Tutum ve Davranışlarının Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Başarısına Etkisi. *Asya Öğretim Dergisi, 2*(1), 86-101.

Can, E. ve Çınar, C. (2023). Okul Yöneticilerinin Okul İçi Tutum ve Davranışlarının Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Başarısına Etkisi. *Journal of Research in Education and Teaching, 12*(2), 53-67.

Can, E. ve Işık-Can, C. (2019). Okul Yöneticilerinin Etik Dışı Uygulamalarının Belirlenmesi. *Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences, 5*(16), 406-422.

Can, N. (2023). *Okul Yönetimi Kuram ve Uygulama Örnekleri*. Pegem Akademi.

Caza, B. B. & Cortina, L. M. (2007). From İnsult to İnjury: Explaining The İmpact of İncivility. *Basic and Applied Social Psychology*, *29*(4), 335-350.

Celep, C. (2014). *Sınıf Yönetiminde Kuram ve Uygulama.* Nobel Yayıncılık.

Cellek, B. (2020). *Eğitimde Nezaketin Önemi ve Gerekliliği Üzerine Bir İnceleme.* [Yüksek lisans tezi, Kırıkkale Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp

Cemaloğlu, N. ve Kılınç, A. Ç. (2012). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Algıladıkları Örgütsel Güven ve Yıldırma Arasındaki İlişki. *Eğitim ve Bilim, 37* (165), 137-151.

Cengiz, S. (2010). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Yönetim Tarzlarının Öğretmenleri Yıldırma (Mobbing) Düzeyine Etkisi*. [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp

Clifford, L. (2006). *Survive Bullying At Work: How To Stand Up For Yourself And Take Control*, A & C Black Publishers Ltd.

Cortina, L. M., Magley, V. J., Williams, J. H. & Langhout, R. D. (2001). Incivility İn The Workplace: Incidence and İmpact. *Journal of Occupational Health Psychology, 6*(1), 64–80. https://doi.org/10.1037/1076-8998.6.1.64

Creswell, J. W. (2017). *Eğitim Araştırmaları: Nicel ve Nitel Araştırmanın Planlanması, Yürütülmesi ve Değerlendirilmesi.* Edam Yayınları.

Çağlar, Ç. (2014). Sınıf Yönetimini Etkileyen Etmenler. Çelikten, M. ve Teyfur, M. (Ed.), *Yapılandırmacı Yaklaşıma Göre Sınıf Yönetimi.* (s. 169-184). Anı Yayıncılık

Çakır, U., ve Özelmacı, Ş. (2017). Ortaokul Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Okullarda Karşılaşılan Sosyal Sorunlar. *AJESI - Anadolu Journal of Educational Sciences International, 7*(2). 260-287.

Çalışkan, B. (2019). *Suriyeli Mülteci, Yurt İçi Göç Yaşamış ve Göç Yaşamamış İlkokullarda Öğrenci Kovitalitesi ve Okulların Bulunduğu Yerlerde Suriyeli Mülteci, Ülke İçinde Yerinden Edilmiş Türk ve Yerli İlkokul Öğrencileri Arasında Öğrenci Birlikteliği ve Okul Nezaketinin İncelenmesi.* (Publication No. 28737757). [Doctoral dissertation, Uludag University]. ProQuest Dissertations and Thesses Global.

Çapan, B. E. (2010). Öğretmen Adaylarının Üstün Yetenekli Öğrencilere İlişkin Metaforik Algıları. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *3*(12), 140-154.

Çelik, M. (2016). *Eğitim Yönetiminde Protokol*. [Yüksek lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp

Çelik, N. (2005). *Okul-Aile İlişkilerinde Yaşanan Sorunlar* [Doktora tezi, Marmara Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp

Çepni, S. (2020). Eğitimde "Bir Adım Ötesi" Tartışmalarının Kavramsal Çerçevesini Anlamak: Dijitalleşme ve İnsanileşme (Etik ve Değerler) Kavramlarında Denge Kurma Arayışları. *Fen Matematik Girişimcilik ve Teknoloji Eğitimi Dergisi, 3*(2), 65-79.

Çetin, M. ve Özcan, K. (2004). Okul Yöneticilerinin Etik Davranışlarının Öğretmenlerin İş Doyumuna Etkisi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 20*(20), 21-38.

Çetin, S. ve Polat, S. (2021). Ortaokul Öğretmenlerinin Örgütsel Adalet Algı Düzeyleri ile Örgütsel Mutluluk Düzeyleri Arasındaki İlişki. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi, 10*(1), 171-182.

Çobanoğlu, F. ve Badavan, Y. (2017). Başarılı Okulların Anahtarı: Etkili Okul Değişkenleri. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 26*, 114-134.

Çoruk, A. (2012). *Yönetim Süreçleri Açısından Yöneticilerin Duygu Yönetimi Davranışları.* [Doktora tezi, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp

Damar, A., Demir, F. ve Öztürk, M. (2024). İstismarcı Yönetimin Üretkenlik Karşıtı İş Davranışları Üzerine Etkisi: Sağlık Çalışanları Üzerine Bir Araştırma. *İşletme Araştırmaları Dergisi, 16*(1), 311–327. https://doi.org/10.20491/isarder.2024.1792

Daşo, S. (2022). *Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Okuldaki Nezaketsiz Davranışlara İlişkin Görüşleri ile Örgütsel Düzlemde Psikolojik Sahiplik Düzeylerinin İncelenmesi.* [Yüksek lisans tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi].

Datu, J. A. D., Mateo, N. J. & Natale, S. (2023). The Mental Health Benefits Of Kindness-Oriented Schools: School Kindness İs Associated with Increased Belongingness and Well-Being in Filipino High School Students. *Child Psychiatry Hum Dev*. *54*(4), 1075-1084.

Demirci, Y. (2024). *Kamu Ortaokul Yönetici, Öğretmen ve Öğrencilerinin Okuldaki Nezaketsiz Davranışlar ve Disiplin Sorunlarına İlişkin Görüşleri.* [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi].

Demirkasımoğlu, N. ve Arastaman, G. (2017). Öğretmenlerin Okulda Nezaketsiz Davranışlar Olgusuna İlişkin Görüşleri. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 15*(1), 167-188.

Demirsel, M. T. ve Erat, L. (2019). Algılanan İşyeri Nezaketsizliğinin Çalışan Memnuniyeti Üzerindeki Etkisi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 42*(1), 209-221.

Dereli, S. (2008). Sözlü İletişimde Nezaket Stratejileri. *Türkbilig/Türkoloji Araştırmaları Dergisi, 9*(15), 24-52.

Deveci, H. ve Selanik Ay, T. (2009). İlköğretim Öğrencilerinin Günlüklerine Göre Günlük Yaşamda Değerler. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 1*(6), 167-181.

Di Fabio, A. & Gori, A. (2016). Assessing Workplace Relational Civility (WRC) With A New Multidimensional "Mirror" Measure. *Frontiers in psychology*, *7*, 890.

Doğan, A., Gürbüz, O. ve Can, Y. (2023). Öğretmen Algılarıyla Eğitim Örgütlerinde Tokenizm: Nitel Bir Araştırma. *Kahramanmaraş İstiklal Üniversitesi Psikoloji Dergisi, 1*(1), 46-58.

Doğan, S. ve Karaçelebi, F. G. (2022). Yönetici Nezaketsizliğinin İş Performansına Etkisinde İşe Tutulmanın Aracılık Rolü. *Uluslararası İşletme, Ekonomi ve Yönetim Perspektifleri Dergisi, 2*(2), 440-451.

Doğan, S. ve Karaçelebi, F. G. (2023). Yönetici Nezaketsizliğinin Örgütsel Vatandaşlık Davranışına Etkisi: Psikolojik Sözleşme İhlali ve Ahlaki Çözülmenin Aracılık Rolü. *İş ve İnsan Dergisi, 10*(2), 125-139. https://doi.org/10.18394/iid.1354306

Ekiz, D. (2020). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Anı Yayıncılık

Erdem, A. R. (2019). Sınıf Disiplini ve Kuralları. Sarpkaya, R. (Ed.), *Sınıf Yönetimi.* (s.81-114). Anı Yayıncılık.

Erdem, İ. (2021). Yönetici Nezaketsiz Davranışları. Erdem, R. ve Yelsiz, M. (Ed.) *Yönetim Hastalıkları (s. 207-236).* Siyasal Kitabevi.

Eriş, E. D. ve Kocabıyık, M. S. (2022). Nezaket: Örgütlerde Yönetici-Çalışan İlişkilerini Güçlendirici Bir Davranış. *Yaşar Üniversitesi E-Dergisi*, *17*(65), 329-350.

Gök, S., Karatuna, I. ve Başol, O. (2019). İşyeri Nezaketsizliği Ölçeği'nin Türkçe'ye Uyarlanması. *Türk Psikoloji Yazıları, 22*(44), 106-115.

Gündüz, M., Saygılı, G. ve Sulak, S. E. (2014). Sınıf Öğretmenlerinin Üçüncü Sınıf Öğrencilerine Değerler Eğitimiyle Kazandırılmak İstenen Davranışlara Yönelik Metaforik Algıları. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, *10*, 73-94.

Güneş, F. ve Köse, N. (2016). Japonya ve İngiltere'de Değerler Eğitiminin İncelemesi. *Eğitimde Gelecek Arayışları: Dünden Bugüne Türkiye'de Beceri, Ahlâk ve Değerler Eğitimi*, *2*, 1047-1058.

Güngör Delen, M. (2010). *Çalışma Hayatında İşyeri Kabalığı Olgusu. Maliye Araştırma Merkezi Konferansları, 53*(1), 43-58. https://dergipark.org.tr/en/pub/iumamk/issue/742/8014

Gürsoy, A., Köksal, K. ve Topçu, M. K. (2021). Örgüt Yararına Ahlaki Olmayan Davranışın Belirleyicileri: Duygusal Bulaşıcılığın Düzenleyicilik Rolü. *Ömer Halisdemir Üniversitesi İk-*

tisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 14(1), 163-180. https://doi.org/10.25287/ohuiibf.713719

Güven, S. ve İşleyen, H. (2018). Sınıf Yönetiminde İletişim, İletişim Engelleri ve Suriyeli Öğrenciler. *International Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSHSR), 5*(23), 1293–1308. https://doi.org/10.26450/jshsr.485

Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (2020). *Eğitim Yönetimi: Teori, Araştırma ve Uygulama.* (Çeviri Ed.: S. Turan). Nobel Akademik.

Hughes, G. (2005). The Relationship Between Bullying and Achievement: A Study Of Related School and Family Factors [Master's thesis, University of Calgary]. https://prism.ucalgary.ca. doi:10.11575/PRISM/18767.

Işık, Ş., Kılıç, S., Üzbe Atalay, N., Terzi İlhan, S. ve Kaynak, Ü. (2019). İlkokul ve Ortaokul Öğrencileri İçin Önerilen 100 Temel Eserde Karakter Güçlerinin İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 34*(3), 839-859. doi: 10.16986/HUJE.2018045432

Işıkay, Ç. ve Taslak, S. (2021). İşyeri Nezaketsiz Davranışları: Ulusal Literatür Üzerine Bir İçerik Analizi. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 18*(39), 521-552. doi: 10.26466/opus.839745.

İpşir, D. (2002). Sınıf Yönetiminde Öğrencilerle Sağlıklı İletişim Kurabilmenin ve Olumlu Sınıf Ortamı Yaratmanın Rolleri. *Milli Eğitim Dergisi, 153*(154), 86-97.

Johnson, D. I., Roloff, M. E. & Riffee, M. A. (2004). Politeness Theory And Refusals Of-Requests: Face Threat As A Function Of Expressed Obstacles. *Communication Studies, 55*(2), 227–238.

Kaner, S. (1991). Suçlu Çocuklara/Gençlere ve Sorunlarına Genel Bir Bakış. *Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, *24*(1), 169-186.

Kaplan, D. M., deBlois, M., Dominguez, V. & Walsh, M. E. (2016). Studying The Teaching Of Kindness: A Conceptual Model For Evaluating Kindness Education Programs İn Schools. *Evaluation and Program Planning, 58*, 160-170.

Karagöz H. (2023). İşyeri Nezaketsizliği İle Örgütsel Bağlılık İlişkisinde Algılanan Yönetici Desteğinin Aracılık Rolü: Perakende Sektöründe Bir Araştırma. *Politik Ekonomik Kuram, 7*(2), 185-200. https://doi.org/10.30586/pek.1329671

Karanfil, D., Demircan, Y., Cebeci, E. Ö., Karasakal, S. G. ve Yakın, N. (2023). İş Yerinde Psikolojik Taciz ve Nezaketsiz Davranışlar: İhtiyaç Tatmininin Aracı ve Öz-Şefkatin Düzenleyici Rolü. *İş Ahlâkı Dergisi*, *16*(2), 138-172.

Karasar, N. (2020). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler*. Nobel Akademi Yayıncılık.

Kasalak, G. ve Aksu, M. B. (2016). Örgütler Nasıl Zehirlenir? Öğretim Elemanlarının Örgütsel Toksisite Algıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 31*(4), 676-694.

Kayadibi, F. (2002). Sevgi Faktörünün Eğitim Verimliliği Üzerine Etkisi. *Journal of Istanbul University Faculty of Theology*, *5*, 33-50.

Kaya-Memiş, A. (2018). *Okul Nezaket Algısının İlkokul Öğrencilerinin Psikolojik ve Duygusal İyi Oluşları ile İlişkisinin İncelenmesi.* [Yüksek lisans tezi, Bursa Uludag Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp

Kaya-Memiş, A. ve Oğuz-Duran, N. (2019). İlkokul Öğrencilerinde Okul Nezaket Algısı ve Psikolojik ve Duygusal İyi Oluş Arasındaki İlişkisinin İncelenmesi. *İlköğretim Online*, *18*(4), 1671-1686.

Kerr, S. L., O'Donovan, A. ve Pepping, C. A. (2015). Can Gratitude And Kindness İnterventions Enhance Wellbeing İn A Clinical Sample? *Journal of Happiness Studies, 16*, 17- 36.

Kesik, F. ve Aslan, H. (2020). Metaphoric Expressions Of The Students About The Concept Of Happiness. Öğrencilerin Mutluluk Kavramına İlişkin Metaforik İfadeleri. *Educational Administration: Theory & Practice*, *26*(2), 303-353.

Keskin, B. (2016). Eski Uygur Türkçesinde Saygı Bildiren İfadeler Üzerine / On the Expressions of Respect in Old Uighur Turkic. *1st International Conference on Studies in Turkology Proceedings Book*, 291–299.

KGET. (2005). Kamu Görevlileri Etik Kurulu. *Kamu Görevlileri Etik Davranış İlkeleri İle Başvuru Usul ve Esasları Hakkında Yönetmelik*.

Kıral, E. ve Deliveli, K. (2019). Yönetim Süreçleri. Cemaloğlu, N. ve Özdemir, M. (Ed.), *Eğitim Yönetimi.* (s. 161-221). Pegem Akademi.

Kocabaş, İ. (2014). Örgütsel İletişim. Turan, S. (Ed.), *Eğitim Yönetimi Teori, Araştırma ve Uygulama.* Pegem Akademi Yayıncılık.

Kocabaş, İ. ve Karaköse, T. (2005). Okul Müdürlerinin Tutum ve Davranışlarının Öğretmenlerin Motivasyonuna Etkisi (Özel ve Devlet Okulu Örneği). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 3*(1), 79-93.

Koçtürk, N. (2018). Çocuk İhmalini ve İstismarını Önlemede Okul Çalışanlarının Sorumlulukları. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *1*(5), 38-47. https://doi.org/10.21666/muefd.336170.

Konak, M. ve Erdem, M. (2015). Öğretmenlerin Görüşlerine Göre İlkokul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışları ile Çatışma Yönetme Stratejileri Arasındaki İlişki. *Educational Administration Theory and Practice Journal*, *21*(1), 69-91. https://doi.org/10.14527/kuey.2015.004

Kotaoğlu, Z. (2019). *Temel Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Yöneticilerine Güveni İle Örgütsel Mutluluk Düzeyleri Arasındaki İlişki (Sakarya İli Örneği)*. [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp

Kulinna, P. H. (2007). Teachers' Attributions and Strategies for Student Misbehavior. *The Journal of Classroom Interaction*, *42*(2), 21-30.

Kurt, H. (2022). *Türkiye'de Öğretmenlik Meslek Etik İlkelerinin Uygulanmasına İlişkin Okul Müdürleri Görüşleri*. [Yüksek lisans tezi, Düzce Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp

Kuru Çetin, S. ve Demirkasımoğlu, N. (2015). Öğretmen ve Yöneticilerin Etik ve Etik Dışı Davranışlarının Basına Yansımaları. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Dergisi, 34,* 95-110.

Kuş, Z. ve Çelikkaya, T. (2010). Sosyal Bilgiler Öğretimi İçin Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Beklentileri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7*(2), 69-91.

Layous, K., Nelson, S. K., Oberle, E., Schonert-Reichl, K. A. & Lyubomirsky, S. (2012). Kindness Counts: Prompting Prosocial Behavior İn Preadolescents Boosts Peer Acceptance and Well-Being. *Plos One, 7*(12), https://doi.org/10.1371/journal.pone.0051380

Lee, C. K. L. & Huang, J. (2021). The Relations Between Students' Sense Of School Belonging, Perceptions Of School Kindness and Character Strength of Kindness. *Journal of School Psychology, 84*, 95-108. 10.1016/j.jsp.2020.12.001.

Lettieri, M. (2025). Embracing Empathy: How AI Technologies Enhance the Pedagogy of Kindness in Education. *In Redefining Education With Pandemic Pedagogies* (s. 167-186). IGI Global.

Madi, N., Cankardaş, S. ve Tınaz, P. (2020). Mobbing, İşyeri Nezaketsizliği, İşyerinde Stalking: İçerik ve Etkileri Üzerine Karşılaştırma. *Pearson Journal, 5*(6), 307–316. https://doi.org/10.46872/pj.78

Malti, T. (2020). Kindness: A Perspective From Developmental Psychology. *European Journal of Developmental Psychology*, *18*(5), 629–657. https://doi.org/10.1080/17405629.2020.1837617

Martinez, J. O. & Eisenberg, J. (2019). Incivility and Beyond At The Top Management Team Level. *Organizational Management Journal, 16*(2), 98-110.

MEB. (2015). Milli Eğitim Bakanlığı Etik Komisyonu. *Eğitimciler İçin Mesleki Etik İlkeler*. https://personel.meb.gov.tr/genelge_gorus_yonerge/ET%C4%B0K%20GENELGE.pdf.

MEB. (2023). Görgü Kuralları ve Nezaket Dersi Öğretim Programı (I-II). https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/2023112322591523-G%C3%B6rg%C3%BC%20Kurallar%C4%B1%20ve%20Nezaket_1.pdf

Memişoğlu, S. P., Çelik-Yılmaz, D., İsmetoğlu, M. ve Erbaş, H., (2015). Öğretmenlerin Zorunlu-Yer Değiştirmesi Uygulamasına Yönelik Lise Öğretmenlerinin Görüşleri. *Turkish Studies -International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 10*(11), 1121-1144.

Merriam, S. B. (2013). *Qualitative Research: A Guide To Design and İmplementation. Nitel Araştırma: Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber.* (Çeviri Ed.: S. Turan). Nobel Akademik.

Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. Sage.

Mynard, H. & Joseph, S. (2000). Development Of The Multidimentional Peer-Victimization Scale. *Aggressive Behavior*, *26*(2), 169-178.

Oğuz-Duran, N. ve Kaya-Memiş, A. (2017). An Investigation Of The Relationship Between Students' Perceived School Kindness And School Attachment. *Online journal of counseling & Education*, *6*(3), 1-13.

Olweus, D. (1993). Acoso Escolar,"Bullying", En Las Escuelas: Hechos E İntervenciones. *Centro De İnvestigación Para La Promoción De La Salud*, Universidad de Bergen, Noruega, *2*, 1-23.

Organ, D. W. (1997). Organizational Citizenship Behavior: It's Construct Clean-Up Time. *Human Performance*, *10*(2), 85-97.

Otake, K., Shimai, S., Matsumi-Tanaka, J., Otsui, K. ve Fredrickson, B. L. (2006). Happy People Become Happier Through Kindness: A Counting Kindness İntervention. *Journal of Happiness Studies, 7*, 361-375. doi 10.1007/s10902005-3650-z.

Özan, M. B., Polat, H. ve Karagözoğlu, A. A. (2020). Ortaöğretim Kurumlarında Rehberlik Servisine Yönlendirilen Öğrencilerin İstenmeyen Davranışları ve Çözümüne İlişkin Rehber Öğretmen Görüşleri. *Uluslarlarası Pegem Eğitim Kongresi (Ipcedu - 2020) Tam Metin*, 318-330.

Özan, M. B., Türkoğlu, A. Z. ve Şener, G. (2010). Okul Yöneticilerinin Sergiledikleri Demokratik Tutum ve Davranışlarının Öğretmenlerin Motivasyonuna Etkisi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *20*(1), 275-294.

Özdemir, C. (2017). Dede Korkut Kitabında Saygı. *Dil ve Edebiyat Araştırmaları, 16*(16), 7-29.

Özdemir, G. (2019). Sınıf Yönetimini Etkileyen Etmenler. Sarıgöz, O., Tösten, R., Baş, M. (Ed.), *Sınıf Yönetimi*. (s. 26-57). Anı Yayıncılık.

Özdemir, M. (2021). *Eğitim Yönetimi: Alanın Temelleri ve Çağdaş Yönelimler.* Anı Yayıncılık.

Özdemir, M. ve Demircioglu, E. (2014). The Relationship Between Counterproductive Work Behaviours And Psychological Contracts In Public High Schools. *Cukurova University Faculty of Education Journal, 44*(1), 41-59. https://doi.org/10.14812/cuefd.54331

Özdoğru, M. (2021). İlkokullarda Öğretmen-Veli İlişkisinde Yaşanan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Uluslararası Temel Eğitim Çalışmaları Dergisi*, *2*(1), 68-76.

Özer, M. (2022). *Ortaokul Öğrencilerinin ve Öğretmenlerinin Gözüyle Okul İklimi ve Okulda Nezaket.* [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp

Özge-Sağbaş, N. ve Özkan, C. (2022). Veli ile Yaşanan Çatışmanın Öğretmen Performansına Etkisine İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, *12*(1), 414-433.

Özhan, S. (2024). *İstenmeyen Davranışların Yönetiminde Okul Yönetiminin Rolü* [Tezsiz yüksek lisans projesi, Pamukkale Üniversitesi]. https://gcris.pau.edu.tr/handle/11499/56581

Özkan, M. (2015). PISA 2012 Türkiye Verilerine Göre Okul Değişkenlerinin Öğrenci Başarısını Yordama Gücü. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, *5*, 477-489.

Patton, M. Q. (2018). *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri*. (Çeviri Ed.: M. Bütün ve S. B. Demir). Pegem Akademi.

Pearson, C. M., Andersson, L. M. & Porath, C. L. (2000). Assessing and Attacking Workplace İncivility. *Organizational Dynamics*, *29*(2), 123-137.

Pearson, C. M., Andersson, L. M. & Wegner, J. W. (2001). When Workers Flout Convention: A Study of Workplace Incivility. *Human Relations, 54*(11), 1387-1419.

Perkins, N., Smith, P. & Chadwick, P. (2022). Young Children's Conceptualisations Of Kindness: A Thematic Analysis. *Frontiers in Psychology, 13*, https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.909613

Phillips, G. S., MacKusick, C. I., & Whichello, R. (2018). Workplace Incivility İn Nursing: A Literature Review Through The Lens Of Ethics and Spirituality. *Journal Of Christian Nursing, 35*(1), https://doi.org/10.1097/CNJ.0000000000000467

Podsakoff, P. M. & MacKenzie, S. B. (1997). Impact of Organizational Citizenship Behavior on Organizational Performance: A Review and Suggestions for Future Research. *Human Performance, 10*(2), 133-151.

Porath, C. & Pearson, C. (2009). How Toxic Colleagues Corrode Performance. *Harvard Business Review*, *87*(4), 24.

Porath, C., MacInnis, D. & Folkes, V. (2010). Witnessing İncivility Among Employees: Effects On Consumer Anger and Negative İnferences About Companies. *Journal of Consumer Research*, *37*(2), 292-303.

Poulou, M. S. (2021). Perceptions Of Kindness İn Pre-Service Early Childhood Teachers. *Advances in Developmental and Educational Psychology*, *3*(1), 90-96.

Rosen, C. C., Koopman, J., Gabriel, A. S., & Johnson, R. E. (2016). Who Strikes Back? A Daily İnvestigation of When And Why İncivility Begets İncivility. *Journal of Applied Psychology, 101*(11), 1620-1634. https://doi.org/10.1037/apl0000140

Rousseau, D. M. (1989). Psychological and İmplied Contracts İn Organizations. *Employee Responsibilities And Rights Journal*, *2*(2), 121-139.

Saban, A. (2008). Okula İlişkin Metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, *55*(55), 459-496.

Salmivalli, C., Kaukiainen, A. , Kaistaniemi, L. & Lagerspetz, K. (1999). Self Evaluated Self-Esteem, Peer-Evaluated Self-Esteem, Defensive Egotism As Predictors Of Adolescents' Participation İn Bullying Situations. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *25*(10), 1268-1278. https://doi.org/10.1177/0146167299258008

Saral, İ. (2023). Lise Öğrencilerinin Psikolojik Şiddet Olarak Algıladıkları Öğretmen Söz, Tutum ve Davranışları. *Akademik Platform Eğitim ve Değişim Dergisi, 6*(2), 169-205. doi: 10.55150/apjec.1299883

Schilpzand, P., De Pater, I. E. & Erez, A. (2016). Workplace İncivility: A Review Of The Literature and Agenda For Future Research. *Journal Of Organizational Behavior*, *37*(1), 57-88.

Shim, J. (2010). *The Relationship Between Workplace Incivility and The İntention To Share Knowledge: The Moderating Effects Of Collaborative Climate And Personality Traits*. (Publication No. 3422616). [Doctoral dissertation, University of Minnesota]. ProQuest Dissertations and Theses Global.

Sürücü, A. ve Ünal, A. (2018). Öğrenci Motivasyonunu Artıran ve Azaltan Öğretmen Davranışlarının İncelenmesi. *OPUS International Journal of Society Researches, 8*(14), 253-295. https://doi.org/10.26466/opus.404122

Şenşekerci, E. ve Çapar, D. (2017). Sınıfta En Sık Karşılaşılan İletişim Engelleri ve Bu Engellerin Aşılması. *The Journal of Social Sciences, 4*(10), 271-288.

Şişman, M. (2021). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Pegem Akademi Yayıncılık.

Tarkoçin, S., Tekinşen-Berktaş, D. ve Uyanık-Balat, G. (2013). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf İçi Etkinliklerde Çocuklarla Olan İletişimlerinde Kullandıkları Değerlerin İncelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 3*(2), 37-49.

TDK. (2021). *Türk Dil Kurumu Sözlüğü*.

Terzi, S. (2017). Öğretmenlerin İş Doyumları İle Mutluluk Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum, 6*(17), 475-487.

Topaç, N., Bardak, M., Kirişçi, M. ve Mertoğlu, E. (2020). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Değer Kavramlarını Tanımlamalarının İncelenmesi: Nitel Bir Çalışma. *Değerler Eğitimi Dergisi*, *18*(39), 447-487. https://doi.org/10.34234/ded.720094

Turan, S. (2020). Sınıf Yönetiminin Temelleri. Şişman, M., Turan, S. (Ed.), *Sınıf Yönetimi.* (s. 2-17). Pegem Akademi Yayıncılık.

Turhan, M., ve Çelik, V. (2011). Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarının Okullardaki Sosyal Adalet Üzerindeki Etkisi. *Education Sciences*, *6*(1), 438-452.

Tutar, H. (2004). İşyerinde Psikolojik Şiddet Sarmalı: Nedenleri ve Sonuçları. *Yönetim Bilimleri Dergisi, 2*(2), 85-108.

Uysal, O. K. (2018). *Ortaokullarda Örgütsel Toksisitenin Kaynaklarının, Etkilerinin ve Örgütsel Toksisiteyle Başa Çıkma Stratejilerinin İncelenmesi.* [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi]. https://openaccess.izu.edu.tr/xmlui/handle/20.500.12436/699

Van-Hooff, M. L. M. & Geurts, S. A. E. (2015). Need Satisfaction And Employees' Recovery State At Work: A Daily Diary Study. *Journal of Occupational Health Psychology, 20*(3), 377–387. https://doi.org/10.1037/a0038761

Varışlı, N. (2020). Örgütsel Vatandaşlık Faktörlerinden Nezaket Davranışının, Çalışanların Hizmet Kalitesine Etkilerinin Analizi. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, *12*(3), 3089-3109.

Witsel, M., & Forsyth, L. (2025). Kindness in course and curriculum design. *In Enacting a Pedagogy of Kindness* (8-22). Routledge.

Yalçın, S. (2017). Öğretmenlerin Algılarına Göre İstenmeyen Okul Yöneticisi Davranışları. *EKEV Akademi Dergisi*, *21*(69), 105-116.

Yaraş, Z. ve Turan, M. (2021). Sınıf Yönetimi Engeli Olarak İstenmeyen Davranışlar: Kalitatif Bir Değerlendirme. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 58*, 573-600.

Yaylagül, Ö. (2005). Eski Türkçe' de Nezaket İfadeleri. *Millî Folklor Dergisi, 17*(68), 151-165.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Nitel Araştırma Yöntemleri.* Pegem Akademi Yayınları.

Yıldırım, B. (2011). Yönetim Süreçleri. Çelik, V. (Ed.), *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Pegem Akademi.

Yılmaz Bolat, E. ve Ataşoğlu, F. (2022). Okul Yöneticileri ve Öğretmen Yeterliliklerinin İncelenmesi. *Asya Studies-Academic Social Studies/Akademik Sosyal Araştırmalar, 6*(19), 1-10. https://doi.org/10.31455/asya.1029640

Yiğit, B. (2008). Sınıfta Disiplin ve Öğrenci Davranışının Yönetimi. Şişman, M. ve Turan, S. (Ed.), *Sınıf Yönetimi.* Pegem Akademi Yayınları.

Yiğittir, S. (2010). İlköğretim Öğrenci Velilerinin Okullarda Kazandırılmasını Arzuladığı Değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi, 8*(19), 207-223.

Yurdabakan, İ., ve Uz-Baş, A. (2018). Factor Structure, Measurement Invariance, Criterion Validity, and Reliability Of The School Kindness Scale: Turkish Middle School Sample. *Journal of Psychoeducational Assessment, 37*(8), 1002-1015.

Zauderer, D. G. (2002). Workplace İncivility and The Management Of Human Capital. *Public Manager*, *31*(1), 36-42.

Zia-ud-Din, M., Arif, A. & Shabbir, M. A. (2017). The İmpact Of Workplace İncivility On Employee Absenteeism and Organization Commitment. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences, 7*(5), 205-221.

Okuma ve Eğitimi

Editör
Ergün HAMZADAYI

Yazarlar
B. Ümit BOZKURT
Derya YAYLI
Derya YILDIZ
Ergün HAMZADAYI
Eylem Ezgi AHISKALI
Gökhan ÇETİNKAYA
Hakan ÜLPER
İbrahim Seçkin AYDIN
Nihat BAYAT
Uğur DEMİRCAN
Zehra Nur BAYINDIR
Zeynal Abidin ELÇİ

2. Baskı

Ankara
2025

OKUMA VE EĞİTİMİ

Editör: Ergün HAMZADAYI

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

Yayıncı Sertifika No : 16003
Matbaa Sertifika No : 47479
ISBN : 978-625-97716-9-4
e-ISBN : 978-625-95329-0-5
ROR : 01ek5g375
ISNI : 0000000485146649
Kapak Tasarımı : Kezban KILIÇOĞLU
Mizanpaj : Kezban KILIÇOĞLU
Dil Kontrol : Anı Yayıncılık
Baskı : Vadi Grafik Tasarım Ltd. Şti.
Adres : İvedik Org. San. Bölgesi 88 Oto 3. Bölge
1420. Cad. No: 58/5 Yenimahalle-ANKARA
Tel : 0 312 395 85 71

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

OKUMA VE EĞİTİMİ
Editör: HAMZADAYI, Ergün

Anı Yayıncılık, Ankara/Türkiye
2025, 2. Baskı, xxiv + 248 sf., 16x24 cm

ISBN : 978-625-97716-9-4
e-ISBN : 978-625-95329-0-5
ROR : 01ek5g375
ISNI : 0000000485146649

Okuma, Okuma Eğitimi
Okuma Eğitimi, Okumanın Boyutları, Okuma Modelleri, Akıcı Okuma, Stratejiler, Metin Türleri, Sözcük Bilgisi, Okuma Tür, Yöntem ve Teknikler, Okuma Becerisi

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

A harfinin evrimi

Bölümler ve Yazarları

1. Bölüm: Okuma Eğitimine İlişkin Temel Kavramlar

Derya Yaylı - Pamukkale Üniversitesi
ORCID: 0000-0002-4938-0687

2. Bölüm: Okumanın Boyutları

Nihat Bayat - Akdeniz Üniversitesi

ORCID: 0000-0002-1452-285X

3. Bölüm: Okuma Modelleri

Ergün Hamzadayı - Gaziantep Üniversitesi
ORCID: 0000-0002-8353-2779

Zeynal Abidin Elçi - MEB
ORCID: 0000-0003-0633-9059

4. Bölüm: Akıcı Okuma

Hakan Ülper - Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
ORCID: 0000-0002-7067-599X

5. Bölüm: Okuma Eğitiminde Bilişsel ve Üstbilişsel Stratejiler

İbrahim Seçkin Aydın - Dokuz Eylül Üniversitesi
ORCİD: 0000-0003-0610-863X

Uğur Demircan - MEB
ORCID: 0000-0002-4784-402X

6. Bölüm: Metin Türleri, Metin Yapıları ve Okuma Süreci

B. Ümit Bozkurt - Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

ORCID: 0000-0003-2532-9104

7. Bölüm: Okuduğunu Anlamayı Etkileyen Bileşenler

Eylem Ezgi Ahıskalı - Balıkesir Üniversitesi
ORCID: 0000-0003-4471-8228

8. Bölüm: Okuma Tür, Yöntem ve Teknikleri

Derya Yıldız - Necmettin Erbakan Üniversitesi
ORCID:0000-0002-5419-8986

9. Bölüm: Okuma Becerisini Ölçme ve Değerlendirme

Gökhan Çetinkaya - Ankara Üniversitesi

ORCID: 0000-0001-7676-6852

Zehra Nur Bayındır - Pamukkale Üniversitesi

ORCID: 0000-0002-3792-2805

İçindekiler

ÖNSÖZ xi

BİRİNCİ BÖLÜM 1
OKUMA EĞİTİMİNE İLİŞKİN TEMEL KAVRAMLAR 1
1.1. Giriş 1
1.2. Metin ve Metinsellik 2
1.3. Sözlü ve Yazılı Metin 3
1.4. Okuryazarlık ve Okuma 5
1.5. Okuma Kültürü 7
1.6. Nitelikli Bir Okurun Özellikleri 8
1.7. Okuma Amaçları 9
1.8. Okumanın Diğer Becerilerle İlişkisi 9
1.9. Sonuç 10
Kaynakça 12

İKİNCİ BÖLÜM 15
OKUMANIN BOYUTLARI 15
2.1. Giriş 15
2.2. Okumanın Fiziksel Boyutu 16
2.3. Okumanın Bilişsel Boyutu 19
2.4. Okumanın Duyuşsal Boyutu 23
2.5. Okumanın Toplumsal Boyutu 27
2.6. Sonuç 29
Kaynakça 31

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM 41
OKUMA MODELLERİ 41
3.1. Giriş 41

3.2. Göz Hareketleri Modelleri 42
3.3. Sözcük Tanıma Modelleri..... 45
3.4. Tümce İşleme Modelleri..... 48
3.5. Söylem İşleme Modelleri..... 51
3.6. Sonuç 54
Kaynakça 56

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM 61
AKICI OKUMA 61
4.1. Giriş..... 61
4.2. Akıcı Okuma..... 62
4.3. Akıcı Okumanın Önemi..... 71
4.4. Akıcı Okuma Biçimleri ve Türleri (Sözcük, Tümce ve Metin) 72
4.5. Akıcı Okuma Stratejileri..... 74
4.6. Akıcı Okumanın Ölçümü..... 78
4.7. Sonuç 82
Kaynakça 84

BEŞİNCİ BÖLÜM.....89
OKUMA EĞİTİMİNDE BİLİŞSEL VE ÜSTBİLİŞSEL STRATEJİLER 89
5.1. Giriş..... 89
5.2. Bilişsel Stratejiler 91
5.2.1. Bilişsel Öğrenme ve Öğretmenin Kuramsal Çerçevesi 91
5.2.2. Bilişsel Strateji Nedir?..... 92
5.2.3. Okuma Sürecinde Bilişsel Süreçler 92
5.2.4. Okuma Eğitiminde Bilişsel Stratejiler 94
5.2.5. Bilişsel Okuma Stratejilerine Yönelik Yapılan Yerli ve Yabancı Çalışmalar 102
5.3. Üstbilişsel Stratejiler 102
5.3.1. Üstbilişsel Öğrenme ve Öğretmenin Kuramsal Çerçevesi 102
5.3.2. Üstbilişsel Strateji Nedir? 104
5.3.3. Okuma Sürecinde Üstbilişsel Süreçler 105
5.3.4. Okuma Eğitiminde Üstbilişsel Stratejiler 106
5.3.5. Üstbilişsel Okuma Stratejilerine Yönelik Yapılan Yerli ve Yabancı Çalışmalar 107
5.4. Sonuç 107
Kaynaklar 109

ALTINCI BÖLÜM 113
METİN TÜRLERİ, METİN YAPILARI VE OKUMA SÜRECİ 113
6.1. Giriş 113
6.2. Tür ve Yapı Bilgisinin Okuduğunu Anlamaya Etkisi 114
6.3. Üst Yapı ve Büyük Yapı Düzleminde Tür ve Yapı Kavramları 115
6.4. Temel Metin Türleri 118
6.4.1. Anlatı 118
6.4.2. Tartışma 120
6.4.3. Açıklama 121
6.4.4. Yönlendirme 122
6.4.5. Betimleme/Tanımlama 125
6.5. Temel Metin Yapıları 126
6.5.1. Tanımlama / Derleme / Sınıflandırma 127
6.5.2. Sıralama / Zamansal Dizim 128
6.5.3. Neden-Sonuç 129
6.5.4. Sorun-Çözüm / Soru-Yanıt 130
6.5.5. Karşıtlık-Karşılaştırma 131
6.6. Okuma Stratejisi Olarak Metin Yapılarının Öğretimi 132
6.6.1. Önizleme 133
6.6.2. İpucu sözcükler 133
6.6.3. Kılavuz sorular 135
6.6.4. Görsel düzenleyiciler 136
6.7. Sonuç 143
Kaynakça 144

YEDİNCİ BÖLÜM 151
OKUDUĞUNU ANLAMAYI ETKİLEYEN BİLEŞENLER 151
7.1. Giriş 151
7.2. Sözcük Bilgisi 152
7.3. Akıcı Okuma 153
7.4. Metin Yapısı ve Türü 155
7.5. Strateji 157
7.6. Okuduğunu Anlamayı Etkileyen Duyuşsal Nitelikler 159
7.6.1. Güdü 159
7.6.2. Kaygı 161
7.6.3. Tutum 162
7.6.4. Özyeterlik 164

7.7. Sonuç 166
Kaynakça 167

SEKİZİNCİ BÖLÜM 179
OKUMA TÜR, YÖNTEM VE TEKNİKLERİ 179
8.1. Giriş 179
8.2. Okuma Tür, Yöntem ve Teknikleri 180
8.2.1. Sesli Okuma 181
8.2.2. Sessiz Okuma 182
8.2.3. Tam Okuma 183
8.2.4. Hızlı Okuma 185
8.2.5. Esnek Okuma (Serbest Okuma) 186
8.2.6. Koro Okuma 186
8.2.7. Not Alarak Okuma 187
8.2.8. Göz Atarak Okuma 188
8.2.9. Rehberli Okuma 189
8.2.10. Soru Sorarak Okuma (Sokrates yöntemi) 190
8.2.11. Görsel Okuma 191
8.2.12. Eleştirel Okuma (Tartışarak Okuma) 192
8.2.13. Ekrandan Okuma 194
8.2.14. Etkileşimli Okuma 195
8.2.15. Yaratıcı Okuma 197
8.3. Sonuç 198
Kaynakça 200

DOKUZUNCU BÖLÜM 203
OKUMA BECERİSİNİ ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME 203
9.1. Giriş 203
9.2. Aşamalı Sınıflandırma Yaklaşımları 204
9.3. Değerlendirme Görev Biçimleri 213
9.4. Sonuç 244
Kaynakça 246

ÇİZELGELER LİSTESİ

1. BÖLÜM

Çizelge 1. Sözlü metin ile yazılı metnin karşılaştırılması 3

4. BÖLÜM

Çizelge 1. Sesli okuma hızı ölçütleri 68

6. BÖLÜM

Çizelge 1. Temel metin türleri, alt türler ve olası metin yapıları 117

Çizelge 2. Yönlendirici/öğretici metinlerin alt biçimleri..... 123

Çizelge 3. Temel metin yapıları..... 126

Çizelge 4. Temel metin yapılarına yönelik kılavuz soru örnekleri..... 136

9. BÖLÜM

Çizelge1. Bloom'un özgün aşamalı sınıflandırma düzeyleri..... 204

Çizelge 2. Bloom'un yenilenmiş aşamalı sınıflandırma düzeyleri..... 205

Çizelge 3. Barrett'in aşamalı sınıflandırması..... 211

Çizelge 4. Bloom'un aşamalı sınıflandırmasına göre örnek sorular 213

Çizelge 5. Barrett'in aşamalı sınıflandırmasına göre örnek sorular..... 213

Çizelge 6: Serbest çağrışım görev biçimi örnek değerlendirme formu..... 220

ÇİZİM LİSTESİ

3. BÖLÜM

Çizim 1. Üçgen bağlantıcı model'de sözcük işleme süreci 47

Çizim 2. Yapı-bütünleştirme modeli 52

4. BÖLÜM

Çizim 1. Bilişsel-güdüsel okuma modeli 62

Çizim 2. Akıcı okuma modeli 69

6. BÖLÜM

Çizim 1. Temel anlatı şeması 119

Çizim 2. Birbiriyle bağlantılı olay dizilerinin tek bir anlatıda sunuluşu 119

Çizim 3. Tartışma yapısının ana bileşenleri 120

Çizim 4. Tanımlama yapısının simgesel gösterimi 128

Çizim 5. Neden-sonuç yapısının simgesel gösterimi 129

Çizim 6. Sorun-çözüm yapısının simgesel gösterimi 130

Çizim 7. Karşıtlık-karşılaştırma yapısının simgesel gösterimi 131

Çizim 8. Öykü haritası 138

Çizim 9. Tartışmacı metinler için örnek görsel düzenleyici 139

Çizim 10. Tanımlama yapısı için zihin haritası örneği 140

Çizim 11. Tanımlama yapısı için kavram haritası örneği 141

Çizim 12. Sıralama yapısı için görsel düzenleyici 141

Çizim 13. Neden-sonuç ve sorun-çözüm yapısı için iç içe görsel düzenleyici 142

Çizim 14. Karşıtlık-karşılaştırma yapısı için görsel düzenleyiciler 142

Çizim 15. Karşıtlık-karşılaştırma yapısı için matris 142

Önsöz

Sosyal, kültürel ve ekonomik alanlarda hızlı bir değişim geçiren modern yaşam, bireyleri sayıca daha çok beceriyi yetkinlikle kullanma zorunluluğuyla yüz yüze bırakmıştır. Okuma da toplumsal yaşamda, eğitim ve iş yaşamında sıklıkla gerçekleştirilen bir eylem olması nedeniyle edinilmesi gereken önemli becerilerden biridir.

Okuma, birçok sürecin bir arada gerçekleştiği; fiziksel, bilişsel, duyuşsal ve toplumsal boyutları bulunan bir dil becerisidir. Bu boyutlara koşut olarak metnin yapısı, okuma akıcılığı, sözcük bilgisi, okumaya yönelik tutum, okuma sürecinde kullanılan stratejiler vb. okumayı biçimlendiren bileşenler olarak belirginleşir. Dolayısıyla okuma becerisine ve bu becerinin geliştirilmesine yönelik bir kitabın okuma becerisinin kuramsal ve uygulamaya dönük tüm yönlerini içermesi gerekir. Bu bağlamda bu kitap okumanın çok boyutlu yapısına ilişkin bilinç oluşturmak ve bu becerinin kazandırılması sürecinde yapılabileceklere yönelik farkındalık yaratmak amacıyla hazırlandı. Kitap dokuz bölümden oluşmaktadır.

Okuma eğitimine ilişkin temel kavramlara odaklanan birinci bölümde metin ve metinsellik, sözlü ve yazılı metin, okuryazarlık ve okuma, okuma kültürü, nitelikli bir okurun özellikleri, okuma amaçları, okumanın diğer becerilerle ilişkisi gibi okuryazarlık ve okuduğunu anlama alanındaki kavramlar üstünde duruldu. İkinci bölümde, okumanın tüm boyutları dikkate alınarak okumanın fiziksel, bilişsel, duyuşsal ve toplumsal öğeleri üstünde duruldu. Üçüncü bölümde okuma modelleri ele alındı. Okumayı açıklamada okuma sürecinin farklı bir değişkeninin odağa alınmış olması, okuma sürecini açıklamaya dönük çok sayıda okuma modelinin ortaya çıkmasını sağlamıştır. Okuma edimindeki odak noktalarından yönelimle bu modeller göz hareketleri modelleri, sözcük tanıma modelleri, sözdizimsel ayrıştırma modelleri ve söylem işleme modelleri olmak üzere dört ulamda tanıtıldı.

Yetkin ve yetersiz okuyucular arasındaki ayrımı en belirgin biçimde ortaya koymayı sağlayan önemli bir değişken olması, akıcı okumanın tüm boyutlarıyla ele alınmasını gerektirir. Dördüncü bölümde bu gerekliliğin bir sonucu olarak akıcı okumanın kuramsal temelleri tanıtıldı, bu becerinin öğrencilere kazandırılmasında işe koşulabilecek yöntem ve tekniklere yer verildi. Öte yandan, okuma eğitimi sürecinde ulaşılmak istenen kazanımlar, hedef kitle, eğitim içeriği gibi eğitimin çeşitli bileşenlerine uygun bir strateji izlemek gerekir. Stratejiler, öğretim süreci boyunca uygulanacak yöntem ve teknik seçiminde de yol gösterici bir işlev üstlenir. Stratejilerin belirlenmesi ve kullanılması bilişsel ve üstbilişsel bazı beceriler gerektirir. Beşinci bölümde bilişsel ve üstbilişsel süreçler birbirini tamamlayıcı süreçler olarak ayrı başlıklar altında değerlendirildi. Metne ilişkin tür ve yapı bilgisinin, okuduğunu anlama sürecinin temel bir bileşeni olduğu varsayımıyla altıncı bölümde metin tür ve yapılarının okuduğunu anlamaya etkisi üstünde duruldu. Üst yapı ve büyük yapı düzeyinde metinlerin yapısal nitelikleri ve metin yapılarına göre okuma stratejileri yine bu bölümde ele alındı.

Okuduğunu anlamayı etkileyen bileşenleri bütüncül biçimde ortaya koymak amacıyla yedinci bölümde sözcük bilgisi, akıcı okuma, metin yapısı ve metin türü, strateji ve duyuşsal nitelikler olmak üzere okuduğunu anlamayı etkileyen altı bileşen üstünde duruldu. Metin türü ve okuma amacına bağlı olarak okuma biçimlerinin çeşitlenmesi etkili bir okuma için farklı okuma yöntem ve tekniklerinin kullanılmasını gerektirir. Bu gerekliliğin bir sonucu olarak sekizinci bölümde okuma tür, yöntem ve teknikleri üstünde duruldu. Ölçme ve değerlendirme, okuduğunu anlama becerilerinin izlenmesini ve biçimlendirilmesini sağlar. Öğrencilerin alt düzey ve üst düzey okuduğunu anlama becerilerini devindirmek ve geliştirmek için farklı bilişsel düzeylere yönelik değerlendirme görev biçimlerinin işe koşulması gerekir. Okuduğunu anlama becerilerini değerlendirmede kullanılabilecek görev biçimleri ve bunların hangi amaçla kullanılabileceklerine ilişkin kuramsal çerçeve ise dokuzuncu bölümde sunuldu.

Alanında yetkin akademisyenler tarafından yazılan bu kitabın okuma eğitimi sürecinde lisans ve lisansüstü öğrenim süreçlerine katkı sağlayacağı, akademik çalışmalara kuramsal açıdan ve uygulama düzeyinde kaynak oluşturacağı düşünülmektedir.

Ergün HAMZADAYI

Yazar Özgeçmişleri

Doç. Dr. Başak Ümit BOZKURT

Abant İzzet Baysal Üniversitesi Türkçe Eğitimi Lisans Programından 2003 yılında mezun oldu. Aynı yıl Bolu'da Millî Eğitim Bakanlığına bağlı bir köy okulunda Türkçe öğretmeni olarak çalışmaya başladı. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Türkçe Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programını 2005'te tamamladı. Doktora derecesini, 2012 yılında Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dilbilim Bölümü Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Bilim Dalından aldı. Doktora sırasında Hankuk Yabancı Diller Üniversitesi Türkçe ve Azerice Bölümünde, "Güney Kore'de okuma eğitimi ve Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA)" ile ilgili araştırma yaptı. Doçent unvanını Türkçe eğitimi alanında 2019'da aldı. Doktora sonrasında Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dilbilim Bölümü ile Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Anabilim Dalında lisans ve lisansüstü düzeyde dersler verdi. Şu an Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesinde öğretim üyesi olarak çalışmaktadır.

İlgi ve Çalışma Alanları: uygulamalı dilbilim, metindilbilim, okuma, konuşma, kavramlaştırma

Seçme Yayınlar

Bozkurt, B. Ü. & Kedek, S. (2024). Açıklayıcı metin yapısı farkındalığı testinin geliştirilmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15*(2), 935-959. https://doi.org/10.51460/baebd.1478592

Bozkurt, B. Ü. (2019). Türkçe öğretmeni adaylarının metin türlerini kavramlaştırma eğilimleri ve tür farkındalıkları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19*(1), 86-102. https://doi.org/10.17240/aibuefd.2019.19.43815-499154

Bozkurt, B. Ü. (2019). Metin türleri ve öğretimi. M. Canbulat (Ed.), *Türkçe eğitimi (ss. 95-112).* Nobel Yayınları.

Bozkurt, B. Ü. (2018). Okuma ve yazma eğitiminde metin türlerini sınıflama sorunsalı ve çoklu/karma türlerin öğretimiyle ilgili öneriler. N. E. Uzun & B. Ü. Bozkurt (Eds.), *Türkçenin eğitimi-öğretiminde kuramsal ve uygulamalı çalışmalar*-10 *(ss. 75-99).* Okan Üniversitesi Yayınları.

Bozkurt, B. Ü. & Algül, Ö. (2023). Çıkarım becerisinin değerlendirilmesi: Okuduğunu anlama düzlemi için bir ölçme aracı. *Dil ve Edebiyat Dergisi, 19*(1), 1-30.

Bozkurt, B. Ü. (2016). Türkiye'de okuma eğitiminin karnesi: PISA ölçeğinden çıkarımlar. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *16*(4), 1673-1686.

Bozkurt, B. Ü. (2014). Development of reading literacy in South Korea from PISA 2000 to PISA 2009. *Education and Science, 39*(173), 140-154.

Uzun, G. L., Bozkurt, Ü. & Erdoğan, T. (2011). Okuma süreci, okuma çıktıları ve yaratıcı okuma: İlköğretim öğrencileri üzerine gözlemler. G. L. Uzun & Ü. Bozkurt, Ü. (Eds.), *Theoretical and applied researches on Turkish language teaching (pp. 181-205)*. Die BlueEule.

Prof. Dr. Derya YAYLI

1967 yılında Aydın'da doğdu. İlkokulu ve ortaokulu Aydın'da bitirdikten sonra lise eğitimini İstanbul'da Kuleli Askeri Lisesi'nde tamamladı. 1989 yılında Boğaziçi Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği programından mezun oldu. Yüksek lisansını Bilkent Üniversitesi'nde İngilizcenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi programında 1995'te bitirdi. Doktorasını ise yılında Dokuz Eylül Üniversitesi'nde Türkçe Öğretmenliği alanında yaptı ve bu programdan 2004 yılında mezun oldu. Maltepe Askeri Lisesi'nde İngilizce öğretmeni olarak çalıştı. Daha sonra Dokuz Eylül Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'nda İngilizce okutmanı olarak görev yaptı. 2003-2005 yılları arasında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından Litvanya Vilnius Üniversitesi'nde Türkçe okutmanı olarak görevlendirildi. 2006 yılında Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi'ne, yardımcı doçent kadrosuna geçti. 2011 yılında doçent ve 2017 yılında profesör oldu. Pamukkale Üniversitesi'nde öğretim üyesi olarak çalışmayı sürdürmektedir.

İlgi ve Çalışma Alanları: Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, öğretmen yetiştirme, dil becerilerinin öğretimi

Seçme Yayınlar

Yaylı, D. (2008). Theory-practice dichotomy in inquiry: Meanings and preservice teacher-mentor teacher tension in Turkish literacy classrooms. *Teaching and Teacher Education, 24*(4), 889-900.

Yaylı, D., & Duru, E. (2008). The adaptation of the Reader Self-Perception Scale to the 4th and 5th grade Turkish students. *Eurasian Journal of Educational Research, 33*, 193-210.

Yaylı, D. (2017). Coping strategies of pre-service teachers of Turkish with tensions in achieving agency. *Eurasian Journal of Educational Research, 68*, 189-204.

Yaylı, D. ve Yaylı, D. (2018). Yabancılara Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarında Yazma Etkinliklerinin Değerlendirilmesi (Yedi İklim Türkçe Örneği). *Pamukkale University Journal of Education, 44*, 132-145.

Prof. Dr. Derya YILDIZ

1984 yılında Adana'da doğdu. 2006 yılında Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümünden mezun oldu. 2006-2008 yılları arasında Konya'da Türkçe öğretmenliği yaptı. 2008 yılında Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Ana bilim dalında araştırma görevlisi oldu. "İbrahim Zeki Burdurlu'nun Eserlerinde Çocuk Eğitimi İle İlgili Değerler" isimli teziyle 2009 yılında yüksek lisansını, "Etkileşimli Öğretim Stratejisinin Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı Öğrencilerinin Konuşma Becerilerine Etkisi" isimli teziyle de 2014 yılında doktora eğitimini tamamladı. Dr. Derya Yıldız, Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümüne 2017 yılında doçent olarak atandı. Aynı bölümde 2023 yılından itibaren profesör olarak görev yapmaktadır. Araştırma alanları anlama ve anlatma becerileri ile üst düzey düşünme becerilerine odaklanmaktadır.

İlgi ve Çalışma Alanları: Ana dili öğretim programları, üst düzey düşünme becerileri, okuduğunu anlama becerisi, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi.

Seçme Yayınlar

Yıldız, D. (2015). Türkiye, Kore, Finlandiya ana dili dersi öğretim programlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi. Eğitim ve Bilim, 40(179).

Yıldız, D., Divrik, D., Özçelik, B., & Aktaş, A. T. (2022). Ortaöğretim öğrencilerinin üst düzey okuduğunu anlama becerilerinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *10*(3), 575-597.

Altun, K., & Yıldız, D. (2023). Yenilenmiş Bloom Taksonomisi ve PISA okuma becerileri yeterliklerine göre 8. sınıf Türkçe ders kitabı tema değerlendirme sorularının incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, *24*(1), 90-106.

Ateşli, A., & Yıldız, D. (2022). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde web 2.0 araçlarıyla bloom taksonomisine uygun etkinlik örnekleri. *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, *5*(1), 4-25.

Prof. Dr. Ergün HAMZADAYI

1977 yılında Van'da doğdu. 1996 yılında Yüzüncü Yıl Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği Bölümünde yükseköğrenimine başladı. Bu bölümden 2000 yılında mezun oldu. 2004 yılında aynı üniversitede Yeni Türk Edebiyatı alanında yüksek lisansını tamamladı. 2010 yılında da Ankara Üniversitesinde "Bütünleştirilmiş Öğrenme-Öğretme Yaklaşımının Türkçe Eğitiminde Okuduğunu Anlama ve Yazılı Anlatım Becerilerine Etkisi" başlıklı doktora tezini tamamlayarak doktor unvanını aldı. 2000-2004 yılları arasında Van'da öğretmenlik yaptı. 2004 yılında araştırma görevlisi olarak göreve başladığı Gaziantep Üniversitesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümünde halen öğretim üyesi olarak çalışmaktadır.

İlgi ve Çalışma Alanları: Geribildirim, okuma, konuşma ve yazma eğitimi, yabancılara Türkçe öğretimi.

Seçme Yayınlar

Hamzadayı, E. & Çetinkaya, G. (2011). Yazılı anlatımı düzenlemede akran dönütleri: Dönüt türleri, öğrenci algıları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 11(1)*, 147-165.

Hamzadayı, E. (2010). Yapılandırmacı öğrenme kuramının anadili öğretimi açısından işlevselliği. *HAYEF Journal of Education, 7(1),* 31-48.

Dölek, O. & Hamzadayı, E. (2018). Comparison of writing skills of students of different socioeconomic status. *International Journal of Progressive Education, 14(6),* 117-131.

Hamzadayı, E. (2015). Yabancılara Türkçe öğretiminde C1 düzeyinde yazılı akran geribildirimlerine ilişkin görünümler. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks, 7(2),* 287-298.

Doç. Dr. Eylem Ezgi AHISKALI

1988 yılında İzmir'de doğdu. Lisans, yüksek lisans ve doktora öğrenimini Dokuz Eylül Üniversitesi Türkçe Eğitimi bölümünde tamamladı. 2016 yılında "Ortaokul Öğrencilerinin Konuşmalarında Gözlemlenen Akıcılık Sorununun İncelenmesi" başlıklı yüksek lisans tezini, 2020 yılında "Planlama ve Yazma Stratejileri Öğretiminin Planlama ve Yazma Başarısına, Yazma Özyeterliğine ve Yazma Kaygısına Etkisi" başlıklı doktora tezini tamamladı. 2023 yılında bir yıl süreyle doktora sonrası araştırmacı olarak TÜBİTAK tarafından Porto Üniversitesi'ne gönderildi. 2024 yılında "Türk İlkokul Öğrencilerinin Yazma Becerilerini ve Yazma Akıcılığını Geliştirmek için Yazma Programının Geliştirilmesi " adlı doktora sonrası araştırma projesini tamamladı. 2014-2016 yılları arasında MEB'e bağlı ortaokullarda Türkçe öğretmeni olarak çalışan yazar, 2016 yılından beri Balıkesir Üniversitesi Türkçe Eğitimi Anabilim Dalında öğretim üyesi olarak çalışmaktadır.

İlgi ve Çalışma Alanları: Yazma eğitimi, okuma eğitimi, özdüzenleme becerisi ve satratejileri, yaratıcı drama.

Seçme Yayınlar

Ahıskalı, E. E., Maltepe, S. (2023). The effect of creative writing activities on pre-service teachers' narrative text composing skills. *Journal of Pedagogical Research, 7*(4), 263-274.

Ahıskalı, E. E, İnnalı, H. Ö. ve Aydın, İ. S. (2022). Coping strategies used by pre-service teachers to overcome writing challenges. *International Online Journal of Primary Education, 11*(2), 426-446.

Öz, K., Ahıskalı, E.E. ve Türkel, A. (2022). Is an online creative drama lesson possible? Preschool prospective teachers' opinions on the effectiveness of online creative drama lessons. *International Journal of Education and Literacy Studies, 10*(3),121-128.

Prof. Dr. Hakan ÜLPER

1975 yılında Demre'de doğdu. İlk, orta ve lise öğrenimini Demre'de tamamladı. 1997 yılında İnönü Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği Bölümünden mezun oldu. 2003 yılında "Nasrettin Hoca Fıkralarının Dil, Üslup ve Eğitim Yönünden İncelenmesi" başlıklı yüksek lisans tezini tamamlayarak uzman; 2008 yılında da "Bilişsel Süreç Modeline Göre Hazırlanan Yazma Öğretimi Programının Öğrenci Başarısına Etkisi" başlıklı doktora tezini tamamlayarak doktor unvanını aldı. 1997-2000 yılları arasında Ağrı'nın Doğubayazıt ilçesinde, 2000-2001 yılları arasında ise İzmir Buca'da MEB okullarında öğretmenlik yaptı. 2001-2003 yıllarında On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde, 2003-2008 yıllarında Ankara Üniversitesi DTCF Dilbilim Bölümünde Araştırma Görevlisi olarak çalıştı. 2010 yılında Hollanda'da Tilburg Üniversitesinde, 2023-24 yıllarında ise Dünya Ekonomi ve Diplomasi Üniversitesinde çalıştı. Halen Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalında öğretim üyesi olarak görev yapmaktadır. Evli, İlke ve Duru adında iki çocuk iyesidir.

İlgi ve Çalışma Alanları: Uygulamalı dilbilim, okuma ve yazma eğitimi, sözcük öğretimi, yabancılara Türkçe öğretimi

Seçme Yayınlar

Ülper, H. (2024). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Özbek ve Kazak öğrencilerin sözcüksel varsıllık gelişimlerine ilişkin saptamalar. *International Journal of Language Academy*, 12 (1), 104-128.

Ülper, H. (2023). *Sözcük ve öğretimi*. Ankara: Pegem Yay.

Ülper, H. (2019). *Okuma ve anlamlandırma becerilerinin kazandırılması*. Ankara: Pegem Yay.

Ülper, H. ve Yağmur, K. (2016). Akıcı sessiz sözcük okuma testinin geliştirilmesi. *İlköğretim Online*, 15(2), 581-593.

Doç. Dr. İbrahim Seçkin AYDIN

1973 yılında Elazığ'da doğdu. İlk, orta ve lise öğrenimini Elazığ'da tamamladı. 1997 yılında İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği Bölümünden mezun oldu. 1997-1999 yılları arasında Ağrı Tutak Çok Programlı Lisesinde Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği yaptı. 1999 yılında Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Anabilim Dalında Araştırma Görevlisi oldu. 2001 yılında yüksek lisans, 2006 yılında doktora öğrenimini tamamladı. Aynı yıl bulunduğu birimde öğretim görevliliğine başladı. 2011 yılında Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümünde Yardımcı Doçent oldu. 2014 yılında Doçentlik unvanı alan yazar, 2019-2022 yıllarında Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Başkanı olarak görev yaptı.

İlgi ve Çalışma Alanları: Uygulamalı dilbilim, okuma ve yazma eğitimi, özyeterlik

Seçme Yayınlar

Aydın, İ. S., & Pehlivan, A. (2010). Türkçe Öğretmeni adaylarının "öğretmen" ve "öğrenci" kavramlarına ilişkin kullandıkları metaforlar. *Turkish Studies*, *5(3),* 818-842.

117-133. Aydın, İ. S. (2013). Öğretmen adaylarının konuşma öz yeterliklerine ilişkin ölçek geliştirme çalışması. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, *14*, 33-46.

Aydın, İ. S., İnnalı, H. Ö., Batar, M., & Çakır, H. (2013). Öğretmen adaylarının yazılı anlatım öz yeterliklerine ilişkin ölçek geliştirme çalışması. *Turkish Studies*, *8(8),* 139-160.

Aydın, İ. (2019). Improvement of preservice Turkish teachers' perceived writing self-efficacy beliefs. *Kuram ve Uygulamada Egitim Bilimleri*, *19*(1), 78-94.

Kayan, A., & Aydin, I. S. (2020). The Effect of computer-assisted educational games on teaching grammar. *World Journal of Education*, *10(1),* 117-133.

Doç. Dr. Nihat BAYAT

Nihat Bayat, lisans öğrenimini Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliğinde 1998'de tamamladı. Yüksek lisansını (2002) Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi alanında ve doktora (2006) öğrenimini ise Türkçe Eğitimi alanında aynı üniversitede tamamladı. 1998-2007 yılları arasında İzmir'de ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında Türkçe öğretmenliği ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenliği yaptı. 2007 yılında Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğretim üyesi olarak çalışmaya başladı. Halen bu görevi sürdürmekte olan Nihat Bayat lisans ve yüksek lisans programlarında Dil Edinimi, Anadili Öğretimi, Çocuk Edebiyatı, Etkili İletişim, Metindilbilim, Genel Dilbilim gibi dersler vermektedir. Ulusal ve uluslararası dergilerde yayınları bulunan araştırmacının çalışmaları dil becerilerinin öğretimi, dilbilim ve şiir dili odağında sürmektedir.

İlgi ve Çalışma Alanları: Türkçe eğitimi, dilbilim, dil edinimi, şiirbilim.

Seçme Yayınlar

Yurdakul, Y. ve Bayat, N. (2017). Amaç Belirlemenin Dinlediğini Anlama Üstündeki Etkisi. *Eğitim ve Bilim, 42*(190), 249-267.

Bozkurt Bilge, H. ve Bayat, N. (2022). Investigation of Inference Skill Development Levels in Children Journal for Educators, *Teachers and Trainers, 13*(5), 97-108.

Bayat, N. (2020). The impact of ellipses on reading comprehension. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET), 7*(4), 1410-1426.

Bayat, N. ve Uyumaz, G. (2021). Relations among sensitivity, anxiety, self-efficacy and the use of metacognitive strategies in writing: a structural equation modeling. *International Journal of Curriculum and Instruction, 13*(2), 1427-1443.

Dr. Uğur DEMİRCAN

1990 yılında Elazığ'da doğdu. İlköğretimi burada tamamladıktan sonra ortaöğretime aynı ildeki Ahmet Kabaklı Anadolu Öğretmen Lisesinde devam etti. Yükseköğretimi Dokuz Eylül Üniversitesi Türkçe Öğretmenliği bölümünde tamamlayan yazar İzmir'in Buca, Bayraklı, Bergama, Kınık, Karşıyaka ilçelerinde çeşitli okullarda Türkçe öğretmenliği ve idarecilik yaptı. Öğretmenlik yaptığı sırada yüksek lisans ve doktora eğitimini de Dokuz Eylül Üniversitesi Türkçe Eğitimi bölümünde tamamladı. Yüksek lisans ve doktora tezlerini sırasıyla "dinleme öz yeterliği" ve "okuduğunu anlama becerisini etkileyen faktörler" konularında yazdı. Dil becerileri konusunda çeşitli akademik çalışmalar yürüttü ve "Kadınlar da oradaydı" isimli projede yazar olarak yer aldı. 2021-2024 yılları arasında İzmir Demokrasi Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğretim görevlisi olarak çalıştı. Yazar halen Urla Bilim ve Sanat Merkezinde öğretmen olarak görev yapmaktadır.

İlgi ve Çalışma Alanları: Türkçe eğitimi, dil becerilerinin duyuşsal ve bilişsel yönleri, dil becerilerinin ölçülmesi, okuduğunu anlama becerisi

Seçme Yayınlar

Aydın, İ. S. Demircan, U. ve İnnalı, H. Ö. (2015). Developing the secondary school student's Listening/Watching Self Efficiency According Scale. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, UDES-2015 p.1420-1435 Doi: 10.18298/ijlet.313.

Demircan, U. ve Aydın, İ. S. (2019). Ortaokul öğrencilerinin dinleme/izleme öz-yeterliklerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Kastamonu Education Journal*, 27(4), 1517-1527. https://doi.org/10.24106/kefdergi.3119

Demircan, U. ve Aydın, İ. S., (2020). Okuduğunu anlama becerisini etkileyen faktörler üzerine bir alanyazın incelemesi. *Turkish Studies-Education*, vol.15, no.6, 4057-4090. http://dx.doi.org/10.47423/TurkishStudies.43300

Demircan, U., Kurnaz, B. ve Türkel, A. (2023). Study of development effective speech rubric. *International Journal of Language and Education Research*, 5(2), 98-116.

Zeynal Abidin ELÇİ

1992'de Adıyaman'da doğdu. 2010 yılında Niğde Üniversitesi Türkçe Öğretmenliği Bölümünde yükseköğrenime başladı. Bu bölümden 2014 yılında mezun oldu. Aynı yıl Gaziantep'te öğretmen olarak göreve başladı. 2018 yılında Gaziantep Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bölümünden yüksek lisansını tamamladı. Aynı üniversitede Türkçe Eğitimi alanında doktora eğitimine devam etmektedir.

İlgi ve Çalışma Alanları: Geribildirim, okuma eğitimi, konuşma eğitimi, yazma eğitimi.

Seçme Yayınlar

Elçi, Z. A., & Hamzadayı, E. (2020). Yansıtıcı Düşünme Etkinliklerinin Yazma Başarısı, Tutumu ve Kaygısı Üzerindeki Etkisi. *International Journal of Language Academy*, *8* (5).

Elçi, Z. A. (2024). Konuşma Eğitimi Sürecinde Geri Bildirim Kaynakları. *Uluslararası Filoloji Bengü*, *4*(1), 57-71.

Prof. Dr. Gökhan ÇETİNKAYA

1976 yılında Ankara'da doğdu. İlk, orta ve lise öğrenimini Ankara'da tamamladı. 1995 yılında Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dilbilim Bölümünde yükseköğrenimine başladı. Bu bölümden 1999 yılında mezun oldu. 2004 yılında "Ana Dilinde ve Yabancı Dilde Okuma Sürecine Yönelik Gözlemler: Okuma-Anlama Stratejileri Üzerine Uygulamalı Bir Çalışma" başlıklı yüksek lisans tezini, 2010 yılında da "Türkçe Metinlerin Okunabilirlik Düzeylerinin Tanımlanması ve Sınıflandırılması" başlıklı doktora tezini tamamlayarak doktor unvanını aldı. 1999-2001 yılları arasında Afyon merkezde, 2001-2011 yılları arasında Ankara Sincan'da öğretmenlik yaptı. 2011 Kasım ayından 2018 yılı temmuz ayına kadar Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalında, 2018 Temmuz ayından 2024 yılı Nisan ayına kadar Pamukkale Üniversitesi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalında öğretim üyesi olarak görev yaptı. 2024 Nisan ayından beri Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalında görev yapmaktadır. Evli, Uygar ve Göktuğ adında iki çocuğu vardır.

İlgi ve Çalışma Alanları: Uygulamalı dilbilim, geribildirim, dört temel dil becerisinin eğitimi, dilbilgisi öğretimi, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, ölçme ve değerlendirme

Seçme Yayınlar

Çetinkaya, G. (2015). Examining characteristics of teacher feedback in organizing written texts. *International Journal of Social Sciences and Education*, *5*(2), 322-331.

Çetinkaya, G. (2015). Yanlış çözümlemesi: Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B2 düzeyindeki öğrencilerin yazılı metinlerine iliskin görünümler. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, *3*(1), 164-178.

Çetinkaya, G. (2019). Konuşma eğitiminde geribildirim. G. Çetinkaya (Ed.), içinde, *Konuşma ve eğitimi* (ss.285-304). Ankara: Pegem Akademi.

Çetinkaya, G. (2020). A comparative evaluation on silent and read-aloud revisions of written drafts. *International Journal of Curriculum and Instruction, 12*(2), 560-572.

Çetinkaya, G. ve Hamzadayı, E. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretim sürecinde sözel düzeltme geribildirimleri: Öğretmen ve öğrenci yeğleyişleri. *Turkish Studies*, *10*(3), 285-302.

Çetinkaya, G. (2020). A comparative evaluation on silent and read-aloud revisions of written drafts. *International Journal of Curriculum and Instruction, 12*(2), 560-572.

Çetinkaya, G. ve Yolcusoy, Ö. (2020). Okuduğunu anlamayı değerlendirmeye dönük ölçünleştirilmiş görev biçimleri: Yabancılara Türkçe öğretimi ders kitapları üzerine karşılaştırmalı bir inceleme. *HAYEF: Journal of Education, 17*(2), 1-23., Doi: DOI: 10.5152/hayef.2020.20021

Çetinkaya, G., Yalınkılıç, K., Karakoç Yurtseven, T. ve Aydın, M. (2023). Çıkarım becerilerini değerlendirme aracının geliştirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 11*(3), 473-490.

Zehra Nur BAYINDIR

1998 yılında İzmir'de doğdu. İlköğretim ve ortaöğretimini İzmir'de tamamladı. Yükseköğrenimine 2016 yılında Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bölümü'nde başladı. Bu bölümden 2020 yılında mezun olarak aynı yıl içerisinde Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Bilim Dalı'nda yüksek lisans eğitimine başladı. "Türkçe Eğitiminde Değerlendirme Becerilerinin Öğretimi" başlıklı yüksek lisans tezini 2023 yılında tamamladı. 2024 yılında başladığı doktora eğitimini Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Bilim Dalı'nda sürdürmektedir. 2021 yılından beri Pamukkale Üniversitesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda araştırma görevlisi olarak çalışmaktadır.

İlgi ve Çalışma Alanları: Dört temel dil becerisinin eğitimi, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, ölçme ve değerlendirme

Seçme Yayınlar

Çetinkaya, G., Yolcusoy, Ö. ve Bayındır, Z. N. (2022). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okuma ve anlama becerisine yönelik sınıf içi tamamlayıcı değerlendirme: Öğretim elemanı uygulamaları üzerine bir inceleme. *International Journal of Language Academy, 10*(4), 268-283. https://dx.doi.org/10.29228/ijla.66426

Bayındır, Z. N., Uygur, M. E., & Çaptuğ, D. (2022). Estetik Dinleme: Kuramsal, Kavramsal Dayanakları Üzerine Bir İnceleme ve Eğitim Durumu Örneği. *Uluslararası Filoloji Bengü, 2*(2), 1-27. https://doi.org/10.29228/filolojibengu.19

Uygur, M., E. & Bayındır, Z., N. (2022). 2019 Türkçe dersi öğretim programının program geliştirme basamaklarına göre incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi (UTÖAD), 2*(2), 222-245. http://dx.doi.org/10.478347/utoad.48

Birinci Bölüm

OKUMA EĞİTİMİNE İLİŞKİN TEMEL KAVRAMLAR

Derya YAYLI - Pamukkale Üniversitesi

1.1. Giriş

Okuduğunu anlama, sözlü metnin yazıya dönüştürülmesiyle başlayan ve farklı boyutları nedeniyle birçok disiplinin ilgi odağına yerleşmiş bir çalışma alanıdır. Bu alanı değerli kılan başlıca nedenlerin belki de en önemlisi insanın bilgiye ulaşma gereksinimidir. Yazılı metnin sağladığı bilgi, geçmişten günümüze geçerli ve güvenilir görüldüğü için bilgiyi bir arada tutan kitaplar yazılmış, basılmış, kütüphaneler oluşturulmuş ve okuduğunu anlayanların toplumda diğerlerine göre öne çıktıkları gözlenmiştir. Okuma yalnızca bilgi için gerçekleştirilen bir işlem değildir. Birey aynı zamanda iyi ve eğlenceli zaman geçirmek için de okumak isteyebilir. Ayrıca okuma edimi insanların kendi dillerinde ya da başka dillerde dilsel farkındalıklarını artırır, düşünce ve imgelem dünyalarını geliştirmesine yardımcı olur (Sever, 2004).

Okuduğunu anlama, okuryazarlık adı verilen ve karmaşık bileşenleri olan bir edincin ya da birikimin olanaklı kıldığı bir edim olarak görülebilir. Diğer dil becerilerinin (dinleme, konuşma ve yazma) arasındaki yerinin sağlamlığı eğitim süreçleri ve okullaşma zorunluğu ile öne çıkmıştır, çünkü dil eğitimine yönelik öğretim programları beceriler arasında en büyük ağırlığı okumaya vermiştir ve vermeye devam etmektedir (Özbay, 2009). Okuduğunu anlama becerisinin kendiliğinden de geliştiğine inananlar olsa da karmaşık metin ve bağlamların çözümlenmesinde okuduğunu anlama eğitiminin önemli bir yeri vardır (Block, Gambrell ve Pressley, 2002).

Okuduğunu anlama eğitimi kuramsal temelini oluştururken türlü aşamalardan geçmiş, bazen sert tartışmalara zemin olmuş ve bu tartışmalar yardımıyla günümüzdeki düzeyine ulaşmıştır. Alana yönelik araştırma ve yayın sayısı çoğaldıkça okuduğunu anlamanın ne denli karmaşık süreçleri içerdiği görülmektedir. Geçmişin geleneksel bakışıyla şekillenen salt metin odaklı incelemeler 20. yüzyılda psikoloji biliminin etkisiyle insana, insanın ruh durumuna ve biliş gelişimine eğilmeye başlamıştır. Eğitim psikolojisi alanında okuduğunu anlama ile öğrenme arasındaki ilişkiyi inceleyen çokça çalışma gerçekleştirilmiş ve bu çalışmalar sonucunda ders kitaplarının yazımını etkileyen bazı öneriler sunulmuştur. Öğrenmenin, dolayısıyla okuyarak öğrenmenin bir istendik davranış mı yoksa bireyin edinci yardımıyla gerçekleşen bir işlemleme mi olduğu da uzun zaman tartışılmıştır. Yine psikoloji biliminin yardımıyla okuma ile duyuşsal özellikler ve durumlar arasındaki ilişkiler çalışılmaya başlanmış ve bilişten duyuşa bir köprü kurulmuştur. Tüm bu tartışmalara yüzyılın ikinci yarısında gündeme gelen toplumsal, kültürel, tarihsel ve politik boyutlar da eklenince okuma eğitimi araştırmalarının sınırları giderek genişlemiştir. Bu durum günümüzde de farklı disiplinlerin ayrı ayrı ya da birlikte yaptıkları araştırmalarla sürmektedir. Okuryazarlık ve okuduğunu anlama karmaşık süreçlerden oluşan edimlerdir. Bu karmaşıklık teknolojinin gelişimiyle hızla değişmekte ve derinleşmektedir. Dolayısıyla hem okuryazarlık hem de okuma tanımlarını genişletmekte ve bu genişleme sonucunda alana yeni kavramlar girmektedir. Okuma eğitimine ilişkin temel kavramlara odaklanan bu bölümde okuryazarlık ve okuduğunu anlama alanındaki kavramlar şu alt başlıklar altında alanyazınla ilişkilendirilerek açıklanacaktır: *metin ve metinsellik, sözlü ve yazılı metin, okuryazarlık ve okuma, okuma kültürü, nitelikli bir okurun özellikleri, okuma amaçları, okumanın diğer becerilerle ilişkisi.*

1.2. Metin ve Metinsellik

Okumanın öznesi okuryazar bir birey iken nesnesi de metindir. Metin (İng. text, Lat. textus) sözcüğü günlük yaşamda sıkça kullandığımız tekstil (İng. textile) sözcüğüyle kavramsal anlamda yakından ilişkilidir. Nasıl bir kumaş dokuma işleminden geçiyorsa bir metin de dil yapılarından özenle dokunan bir bütün olarak görülür. Beaugrande ve Dressler'e (1981) göre metin, sanal dil dizgesinin belli bir yapı içinde oluşturulmuş gerçek dizgesidir. Yani metin somut bir varlıktır ve insanlar arasında bir sözceleme edimi sağlar (Günay, 2017). Bağlam içinde üretilen bir söz olan sözce gibi metin de biriciktir ve yalnızca bir kez üretilir (Dilidüzgün, 2017). Geleneksel anlamda yan yana gelmiş tümceler dizisi gibi algılansa da uzunluk ya da kısalık bir metinsellik ölçütü olarak görülmez. Metnin fiziksel görünümünden çok iletişimsel işlevi değerlidir. Beaugrande ve Dressler (1981) bu iletişimsel özelliği sağlayacak olan metinsellik ölçütlerini şöyle sıralamıştır:

1. *Bağlaşıklık*: Metnin dil yapıları bakımından anlamlı ve doğru bir bütün oluşturması
2. *Bağdaşıklık*: Metindeki ögelerin anlamlandırma sürecine yardımcı olacak biçimde tutarlılıklayan yana getirilmesi, mantıksal bütünlük
3. *Amaca uygunluk*: Metnin bir bütün olarak parçalarıyla uyum içinde oluşturulma amacına hizmet etmesi
4. *Kabuledilebilirlik*: Metnin okurun dünyasına hitap etmesi, onun dünyasıyla çelişmemesi

5. *Duruma uygunluk*: Metnin toplumsal uzlaşı ilkelerini gözetmesi, bağlama uygun ifadeler içermesi
6. *Bilgisellik*: Metnin eski bilgini yanında yeni bilgi barındırması
7. *Metinlerarasılık*: Metnin kendinden önce üretilen metinlerle ilişki içinde bulunması

Dilsel bir bütünün metin olarak değerlendirilebilmesi ve çözümlenebilmesi için yukarıdaki özellikleri karşılaması gerekir. Metnin çözümlenmesi için Günay (2017) metnin üç boyutunun dikkate alınması gerektiğini söyler: 1) küçük yapı, 2) büyük yapı ve 3) üstyapı. *Küçük yapı* dil bilgisi düzeyinde bir düzenlemeyi gerekli kılarken *büyük yapı* metinde anlamsal tutarlılık ögelerini inceler. *Üstyapı* ise metnin türü, işlevi ve amacı doğrultusunda kullanılan anlatım ve söyleyiş biçimlerinin incelenmesiyle ilgilidir.

Yukarıda belirtilen metinsellik özellikleri ve yapıları okur-metin ilişkisinin hedefi olan anlamlandırma süreçleriyle doğrudan ilişkilidir. Nitelikli bir okuduğunu anlama eğitimi için oluşturulacak ya da seçilecek metinlerde bu ölçütlerin ve yapıların incelenebilir olmasına dikkat edilmelidir. Bu ölçütlere ve yapılara kitabın diğer bölümlerinde ayrıntılı olarak değinilmiştir.

1.3. Sözlü ve Yazılı Metin

Sözlü metin oluşturma ile yazılı metin oluşturma genel anlamda metinsellik ölçütleri ve metin yapıları oluşturma bakımlarından birbirine benzese de her iki metin biçiminin diğerine göre zayıf ve güçlü yönleri bulunmaktadır. Günay (2017) bu yönleri farklı açılardan karşılaştırmıştır. Bu karşılaştırma Çizelge 1'deki gibi özetlenebilir:

Çizelge 1. Sözlü metin ile yazılı metnin karşılaştırılması

	Sözlü Metin	**Yazılı Metin**
Kod	Kulağa yönelik sözlü iletişim kodunu kullanır.	Okumaya uygun grafiksel iletişim kodu kullanır.
Dil kullanımı	Karşılıklı konuşmanın doğasında yer alan eksik tümceler, gereksiz yinelemeler, konudan sapma, zayıf betimlemeler vardır. Konuşucunun dinleyicinin iletişimsel yetisine güvenerek yanlış başlaması, kurallardan sapması, sözcük atlaması, konudan sapması, konuşmayı yarım bırakması, dilsel bozukluk ve yanlışlar yaygındır.	Gelişmiş ve özenli bir dil kullanımı, karmaşık tümce yapıları, uygun noktalama kullanımı, düzenli ayrıntılar, sıfatlaştırma ve adlaştırma kullanımı yaygındır. Söz varlığının her anlamda zengin kullanımı, yazım kurallarına uyma, gözden geçirme ve düzeltme, genişletme, yeniden yazma gibi olanakların kullanılması belirgindir. Ancak yazılı metinlerde metnin kime yazıldığı da dil ve özen bakımından farklılık gösterebilir. Yani bir makalenin arkadaşa yazılan bir e-postadan özen ve dil kullanımı bakımlarından farklı olması beklenir.

Kaynakça

Ahıskalı E.E. ve Aydın, İ.S.(2021). Okumanın değişen doğası bağlamında okuryazarlık becerisi ve PISA. *PISA ve okuma kültürü* (İ.S. Aydın ve Ö. Yahşi (Ed., s. 371-381) içinde. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Alvermann, D.E. & McLean, C.A. (2007). The nature of literacies. In L.S. Rush, A.J. Eakle, & A. Berger (Eds.), *Secondary school literacy: What research reveals for classroom practice* (pp. 1-20). Urbana, IL: NCTE

Arıcı, A.F. ve Taşkın, Y. (2019). Okuma becerisinin diğer dil becerileriyle ilişkisi. *International Journal of Field Education, 5*(2), 185-194.

Auten, A. (1983). The ultimate connection: Reading, listening, writing, speaking- thinking. *The Reading Teacher, 36*(6), 584-587.

Bahar, M.A. (2021). Okuma kültürü ve çağcıl okur görünümleri: Kavramsal bir çözümleme. *PISA ve okuma kültürü* (İ.S. Aydın ve Ö. Yahşi (Ed., s. 347-370) içinde. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Beaugrande, R. de & Dressler, W. (1981). *Introduction to text linguistics*. London: Longman

Bilge, H. ve Kalenderoğlu, İ. (2022). The relationship between reading fluency, writing fluency, speaking fluency, reading comprehension, and vocabulary. *Eğitim ve Bilim – Education and Science, 47*, 25-53.

Blanton, W.E., Wood, K.D., & Moorman, G.B. (1990). The role of purpose in reading instruction. *The Reading Teacher, 43*, 486-493

Block, C.C., Gambrell, L.B., & Pressley, M. (2002). Preface. In C.C. Block, L.B. Gambrell ve M. Pressley (Eds.), *Improving comprehension instruction* (pp. xv-xx). Newark: International Reading Association.

Braunger, J. & Lewis, J.P. (2006). *Building a knowledge base in reading*. Newark, DE: International Reading Association.

Clay, F., Bowers, J., Davis, C., & Hanley, D. (2007). Teaching adults new words: The role of practice and consolidation. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, *33*(5), 970–976.

Curtis , M. E. (1980). Development of components of reading skill . *Journal of Educational Psychology*, *72*, 656 – 669 .

Dilidüzgün, Ş. (2017). *Metindilbilim ve Türkçe öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Duke, N.K. & Pearson, D. (2002). Effective practices for developing reading comprehension. In A.E. Farstrup & S.J. Samuels (Eds.) What research has to say about reading instruction (pp. 205-242). Newark: International Reading Association.

Freire, P. & Macedo, D. (1987). *Literacy: Reading the word and the world*. South Hadley, MA: Bergin & Garvey

Gambrell, L.B., Block, C.C., & Pressley, M. (2002). Introduction. In C.C. Block, L.B. Gambrell ve M. Pressley (Eds.), *Improving comprehension instruction* (pp. 3-16). Newark: International Reading Association.

Gee, J. P. (1989). Literacy, discourse, and linguistics: Introduction. *Journal of Education, 171*(1), 5-25.

Gee, J.P. (1996). *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses* (2nd ed.).London: Taylor & Francis.

Gee, J.P. (2000). Discourse and sociocultural studies in reading. In M.L. Kamil, P.B. Mosenthal, P.D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 3, pp. 195–207). Manwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Hamzadayı, E. (2021). Dinleme becerisinin temel kavramları. *Dinleme ve eğitimi* (Ed. N. Bayat,, s. 1-12) içinde. Ankara: Anı Yayıncılık.

Hendrick, W. B. & Cunningham, J. W. (1995). The relationship between wide reading and listening comprehension of written language . *Journal of Reading Behavior*, *27*, 425 – 438.

İnce Samur, Ö. (2014). Türkiye'deki ve Dünya'daki çalışmaların tanıklığında "okuma kültürü". *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi, 11*(2), 157-188.

Milli Eğitim Bakanlığı (2024). *Ortaokul Türkçe dersi öğretim programı (5, 6, 7 ve 8. sınıflar).* Ankara: MEB

New London Group. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review, 66*(1), 60-92.

Özbay, M. (2009). *Okuma eğitimi*. Anakara: Öncü Kitap.

Pearson, P. D. & Fielding, L. (1982) . Listening comprehension . *Language Arts*, *59*, 617 – 629.

Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık

Sever, S., İnce Samur, A. Ö., Doğan, B. N., Çıldır, B. ve Bulut, S. (2013). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma kültürü edinme düzeyleri ile kitle iletişim araçlarını kullanma alışkanlıklarının incelenmesi. *1. Türkiye Çocuk ve Medya Kongresi Bildiriler Kitabı-1* içinde (s. 371-397). İstanbul.

Stitch, T., & James, H. (1984). Listening and reading. In P. Pearson (Ed), *Handbook of reading research* (pp. 293–318). New York: Longman.

Sweet, P., & Snow, C. (2002). Reconceptualizing reading comprehension. Introduction. In C.C. Block, L.B. Gambrell & M. Pressley (Eds.), *Improving comprehension instruction* (pp. 17-53). Newark: International Reading Association.

Ülper, H. (2021). *Okuma ve anlamlandırma becerilerinin kazandırılması* (4. Basım). Ankara: Nobel Yayıncılık

Vidal, K. (2003). Academic listening: A source of vocabulary acquisition? *Applied Linguistics*, *24*(1), 56–86.

Vidal, K. (2011). A comparison of the effects of reading and listening on incidental vocabularyacquisition. *Language Learning, 61*(1), 219-258.

Wade, S. E., & Moje, E. B. (2000). The role of text in classroom learning. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P.D. Pearson, & R. Barr (Eds.), Handbook of reading research: Volume III (pp. 609-627). Mahwah, NJ:Lawrence Erlbaum Associates.

Yaylı, D. (2009). New roles for literacy teachers in the age of multiliteracies: A sociocultural perspective. *Procedia Social Behavioral Sciences, 1*, 206-209.

İkinci Bölüm

OKUMANIN BOYUTLARI

Nihat BAYAT - Akdeniz Üniversitesi

2.1. Giriş

Okuma bireylerin bilgiye erişimi, iletişim kurma ve düşünme süreçlerinde kaçınılmaz olarak başvurulan karmaşık ve çok boyutlu bir edimdir. Eğitimden mesleki yaşama kadar hemen her alanda okuma becerileri büyük önem taşır. Okumanın kişisel ve sosyal gelişimde oynadığı rol yanında boş zamanları değerlendirmede yeğlenen bir etkinlik olarak öne çıktığı bilinmektedir. Amacına bakılmaksızın her türlü okumanın özünde anlamayı hedeflediği söylenebilir. Anlama ise görünüşte okur ile metin arasında gerçekleşen etkileşimin bir sonucu olarak ortaya çıkar.

Okuma, okurun bir metni çözümleyerek iletiye erişme süreci olarak düşünülür. Ancak okuma yalnızca yazılı sembolleri tanımakla sınırlı olmayan, karmaşık ve çok boyutlu bir süreçtir. Bireyin yazılı olanı görmesi ve anlamasına yönelik tanım (Williams, 1996) okuma eylemini tüm yönleriyle betimlemek için yeterli değildir. Bunun yerine okumanın bir anlam yapılandırma süreci olduğunu ve bu süreçte okurun etkin bir katılım gösterdiğini dikkate almak gerekir (Feathers, 2004). Bu bağlamda, metin, okurun anlamı oluşturması için ipuçları sunan bir yapı olarak işlev görürken okur anlamı yapılandırmada metinde yer alandan daha fazlasını işe koşan bir özne durumundadır.

Okuma süreci, kağıt üstündeki sözcüklerin tanınmasından iletinin toplumsal bağlamdaki karşılığını izlemeye kadar uzanan geniş bir aralığa yayılır. Metnin yapısının çözümlenmesi ve metinsel bağlamdan anlam çıkarma bu aralıktaki bilişsel düzenekleri işaret eder. Tanınan sözcüklerin okurda oluşturduğu düşünceler ya da bireysel yaşantılar bu sürecin başka bir boyutudur. Okurun bilgi birikimi, dil becerileri, kültürel art alanı okuma sürecinde işleyen etmenler arasındadır ve bunlar okuma eylemini önemli ölçüde etkiler (Hughes, 2007). Okuma sürecinin tüm bu etmenleri kapsayacak biçimde metin, okur ve bağlam üçgeninde gerçekleşen bir edim olduğu söylenebilir (Feathers, 2004). Metnin dili,

yapısı, içeriği vb. okurun anlama sürecini belirler (Hennings, 2001). Aynı biçimde okurun kişisel özellikleri ve okumanın gerçekleştirildiği toplumsal bağlam da yine anlama üstünde etkilidir. Bu nedenlere dayanarak, okumayı iç içe geçmiş çok sayıda düzeneğin arasında gerçekleşen bir eylem olarak algılamak gerektiği söylenebilir.

Yazılı grafiklerin algılanmasıyla başlayan okuma eylemi öncelikle fiziksel bir boyuta sahiptir. Okumanın fiziksel boyutu göz devinimi, göz kaslarının kullanımı ve motor beceriler gibi fiziksel yetenekleri içerir. Gözlerin sözcükleri doğru biçimde izleyebilmesi metni işleyebilmek için gereklidir (Anderson ve Pearson, 1984). Bunun yanında fiziksel çevrenin düzenlenmesi uzun süreli okuma çalışmalarında yorgunluğu azaltarak daha verimli bir okuma deneyimi sağlar. Dolayısıyla, okuma süreçlerinde fiziksel boyutun dikkate alınması okuma becerilerinin geliştirilmesinde verimli sonuçlar doğurur.

Bilgi işleme ve bellek ile ilgili süreçleri gerektiren okuma edimi bir yönüyle de bilişsel bir süreçtir. Okuduğunu anlama, metnin anlamını çözme ve bilgiyi yapılandırma becerisi olarak tanımlanabilir (Nation, 2001). Bilişsel süreçler sözcük tanıma, anlam çıkarma ve metin bütünlüğünü sağlama gibi alt süreçlerden oluşur (Gough ve Tunmer, 1986). Ayrıca, okuma sırasında etkin olarak düşünmek ve metni eleştirel biçimde değerlendirmek bilişsel gelişimi destekler (Pressley, 2006). Bilişsel becerilerin geliştirilmesi, okuma anlama düzeyini artırarak bireylerin akademik ve mesleki başarılarına katkıda bulunur. Dolayısıyla okuduğunu anlamayı betimlemek için bilişsel temelleri gözden kaçırmamak gerekir.

Okumanın ayrıca duyuşsal ve toplumsal nitelikli boyutları da bulunmaktadır. Okumanın duyuşsal boyutu ilgi, güdü ve tutum gibi duygusal etmenleri içerir. Olumlu duygusal deneyimler okuma sürecine olan ilgiyi artırırken olumsuz duygular okuma isteğini azaltabilir (Pekrun vd., 2002). Ayrıca, okuma sırasında duyumsanan hoşnutluk ve başarı duygusu, bireylerin okuma becerilerini geliştirme çabasını destekler (Dörnyei, 2005). Duygusal etmenlerin yönetimi, okuma süreçlerinde sürdürülebilir güdülenme düzeyi ve olumlu tutumların oluşturulmasında yaşamsal bir rol oynar. Öte yandan okuma belli bir toplumsal bağlamda gerçekleşir ve bireylerin sosyal çevreleriyle etkileşim kurmalarını ve kültürel bilgileri paylaşmalarını sağlayan bir araç olarak işlev görür (Vygotsky, 1978). Aile, okul ve arkadaş çevresi gibi etmenler okuma alışkanlıklarının gelişiminde rol oynar (Hoover ve Gough, 1990). Sosyal destek ve olumlu okuma ortamları, okuma süreçlerinin güçlendirilmesine ve bireylerin okuma ile ilgili tutumlarının olumlu yönde gerçekleşmesine katkıda bulunur. Bu nedenle okuma eğitimi fiziksel ve bilişsel boyutlar yanında duyuşsal ve toplumsal boyutları da dikkate alarak bütüncül bir yaklaşımla tasarlanmalıdır. Bu öğeleri ayrıntılandırmak konun daha iyi anlaşılmasını sağlayacaktır.

2.2. Okumanın Fiziksel Boyutu

Okumanın fiziksel boyutu, okuma sürecinin öncelikli ve temel bileşenlerinden biridir. Okurun yazılı bir metin ile nasıl etkileşime girdiği ve onu anlamak için bedensel açıdan hangi tepkileri verdiği konusuna gönderimde bulunan fiziksel boyutun temelinde biyolojik ve nörolojik düzenekler yer alır. Bu kapsamda okumanın insan bedenindeki temel araçları göz ve beyindir. Öyle ki okuma ediminin nesnesi durumundaki yazılı metin ile görme yoluyla etkileşim kurulur ve elde edilen görsel veri beyinde işlenerek bilişe iletilir. Bu nedenle

okumada gözlerin devinimi, bir yandan belli grafikleri algılama çabasının karşılığı iken diğer yandan anlamayla sonuçlanacak bir sürecin altyapısını oluşturur.

Okumanın temel ereği olan anlama, özünde anlaksal bir olgu olsa da gerçekte karmaşık bir fizyolojik etkileşimin sonucudur. Göz kaslarının koordinasyonu, odaklanma ve göz devinimlerinin uyumu, okumanın verimliliğini doğrudan etkileyen temel fiziksel etmenlerdir. Bu etmenler yalnızca metni anlamada değil, aynı zamanda okuma hızını ve doğruluğunu belirlemede de önemli bir rol oynar. Göz devinimlerinin denetimi ve görme alanlarının etkin kullanımı, okuma sırasında bilginin beyne iletilmesini sağlayan temel düzeneklerdir. Aynı biçimde görme alanları da bilgi alımını etkinleştiren ve okuma başarımını etkileyen fiziksel boyut ile ilgili önemli kavramlardan biridir. Dolayısıyla göz devimlerinin nasıl işlediği ve görme alanlarının okuma sürecine nasıl katkıda bulunduğu okumanın fiziksel boyutunun anlaşılması için önemlidir.

Göz devinimleri

Okuma görme duyusunun sağladığı verilerle gerçekleşir. Görsel yolla elde edilen veriler okuma ediminin gerçekleşmesi için zorunlu olduğundan okurun gözlerini kullanarak öncelikle metindeki yazıyı algılaması gerekir. Gözün satırlar üstündeki devinimi anlamlandırma işlemini kolaylaştırabilir ya da güçleştirebilir. Okuma sırasında gözler satırlar boyunca çizgisel biçimde devinmez, bunun yerine duraksamalar ve sıçramalar yapar. Genellikle kısa süren duraksamalar *sabitleme* (fixation) ve ardından gerçekleştirilen hızlı devinimler de *sıçrama* (saccades) olarak adlandırılır (Hyönä ve Kaakinen, 2019). Sabitlemeler yaklaşık 200-250 ms. (Rayner, 2009), sıçramalar ise 20-50 ms. sürer. Okuma sırasında metindeki sözcüklerin yaklaşık %70'i üstünde sabitleme yapılırken %30'u atlanır. Sözcükler ya da sözcük öbekleri üstünde gerçekleştirilen sabitleme ve sıçramalar süre ve hız bakımından değişiklikler gösterir. Metnin niteliğine ve okurun odaklanma durumuna göre farklı biçimlerde ya da sürelerde devinimler ve duraklamalar olabilir (Hung vd., 2020). Gözlerle ve görme yoluyla gerçekleştirilen sabitleme ve sıçrama davranışları anlamlandırılacak bilgi parçalarının toplanmasını sağlar.

Okuma sırasında gerçekleştirilen göz devinimleri okuma ediminin işleyişini izlemek açısından önemli veri sağlar. Fizyolojik boyutta sabitleme ve sıçramalarla yürütülen okuma hem anlık olarak hem de metnin bütüncül anlamına ilişkin okumanın nasıl gerçekleştiğini yansıtır (Mézière vd., 2023; Paulson, 2019). Dolayısıyla göz devinimleri okurun anlama düzeyi üstünde önemli bir rol oynar. Araştırmacılar okurun göz devinimlerini çeşitli cihazlarla belirleyerek nerede ne kadar durduğunu anlamaya ve bu yolla okuma sürecini betimlemeye çalışır (Paulson, Holschuh ve Lampi, 2024). Görme duyusunun etkin biçimde kullanımı okumayı daha akıcı ve başarılı bir duruma getirebilir.

Göz devinimlerinin sabitleme ve sıçrama yanında dönüş yapma (regression) adlı bir bileşeni daha vardır. Yetkin okurlar, okuma zamanının %10 ila %15'i arasındaki bir sürede daha önce okudukları kısımları yeniden okumak için dönüşler yapar (Rayner vd., 2006). Dönüşler, sabitlemeler ve sıçramalar okuma sırasında iç içe işleyen davranışlar olarak uygulanır. Okuma metnindeki yeni bilgilerin kodlanması sabitleme sırasında gerçekleşir. Sıçrama sırasında herhangi bir görüş olmadığından bilgi akışı geçici olarak kesilir. Yetkin okurlar her sıçramada gözleriyle yaklaşık yedi ila dokuz harf boşluğu kadar yol alır. Ancak

Kaynakça

Ainley, M., Hidi, S., & Berndorff, D. (2002). Interest, learning, and the psychological processes that mediate their relationship. *Journal of Educational Psychology, 94(3)*, 545-561.

Alexander, P. A., & Fox, E. (2011). Adolescents as readers. In M. L. Kamil, P. D. Pearson, E. B. Moje, & P. P. Afflerbach (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 4, pp. 157-176). New York, NY: Routledge/Taylor & Francis

Anderson, P. (2002). Assessment and development of executive function (EF) during childhood. *Child Neuropsychology, 8*, 71–82. https://doi.org/10.1076/chin.8.2.71.8724

Anderson, R. C., & Pearson, P. D. (1984). A schema-theoretic view of basic processes in reading comprehension. In P. D. Pearson, R. Barr, M. L. Kamil, & P. Mosenthal (Eds), *Handbook of reading research* (pp. 255-291). New York: Longman, Inc.

Baddeley, A. (2003). Working memory and language: An overview. *Journal of Communication Disorders*, *36*(3), 189–208.

Baker, L., & Wigfield, A. (1999). Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. *Reading Research Quarterly, 34(4)*, 452-477.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control.* New York: Freeman.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Bowyer-Crane, C., & Snowling, M. J. (2005). Assessing children's inference generation: What do tests of reading comprehension measure? *British Journal of Educational Psychology, 75*, 189-201. doi: 10.1348/000709904X22674

Brock, S. E., & Knapp, P. K. (1996). Reading comprehension abilities of children with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of Attention Disorders, 1*(3), 173-185. https://doi.org/10.1177/108705479600100304

Butterfuss, R., & Kendeou, P. (2018). The role of executive functions in reading comprehension. *Educational Psychology Review, 30*, 801–826. https://doi.org/10.1007/s10648-017-9422-6

Cain, K. (2006). Individual differences in children's memory and reading comprehension: An investigation of semantic and inhibitory deficits. *Memory, 14,* 553–569. https://doi.org/10.1080/09658210600624481

Cain, K., & Bignell, S. (2014). Reading and listening comprehension in children with ADHD. *Journal of Attention Disorders, 18*(3), 220-235. https://doi.org/10.1177/1087054711433152

Cain, K. & Oakhill, J. (2006). Profiles of children with specific reading comprehension difficulties. *British Journal of Educational Psychology, 76*, 683-696. doi: 10.1348/000709905X67610

Carretti, B., Borella, E., Cornoldi, C., & De Beni, R. (2009). Role of working memory in explaining the performance of individuals with specific reading comprehension difficulties: A meta-analysis. *Learning and Individual Differences, 19,* 246–251. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2008.10. 002

Cartwright, K. B. (2012). Insights from cognitive neuroscience: The importance of executive function for early reading development and education. *Early Education & Development, 23(1)*, 24–36. https://doi.org/10.1080/10409289.2011.615025

Cartwright, K. B. (2009). *The role of cognitive flexibility in reading comprehension: Past, present, and future*. New York, NY: Routledge.

Chikalanga, I. (1992). A suggested taxonomy of inferences for reading teacher, *Reading in A Foreign Language*, 8(2), 697-709.

Colgate, O., & Ginns, P. (2016). The effects of social norms on parents' reading behaviour at home with their child. *Educational Psychology, 36*, 1009-1023.

Collins, A., & Koechlin, E. (2012). Reasoning, learning, and creativity: Frontal lobe function and human decision making. *PLoS Biology, 10(3)*, e1001293. https://doi.org/10.1371/journal.pbio. 1001293

Cook, A. E., Limber, J. E., & O'Brien, E. J. (2001). Situation-based context and the availability of predictive inferences. *Journal of Memory and Language*, *44*(2), 220–234.

Cunningham, A. E., Stanovich, K. E., & Wilson, M. R. (1990). Cognitive variation in adult college students differing in reading ability. In T. H. Carr & B. A. Levy (Eds.), *Reading and its development* (pp. 129–159). San Diego, CA: Academic.

Curcio, C.A., Sloan, K.R., Kalina, R.E. & Hendrickson, A.E. (1990). Human photoreceptor topography. *The Journal of Comparative Neurology, 292*, 497-523.

Cutting, L. E., Materek, A., Cole, C. A. S., Levine, T. M., & Mahone, E. M. (2009). Effects of fluency, oral language, and executive function on reading comprehension performance. *Annals of Dyslexia, 59*, 34–54. https://doi.org/10.1080/09297040802220029

Çalışkan, E.F. ve Ulaş, A.H. (2022). The effect of parent-involved reading activities on primary school students' reading comprehension skills, reading motivation, and attitudes towards reading. *International Electronic Journal of Elementary Education, 14*(4), 509-524.

Das, J. P., Kirby, J. R., & Jarman, R. F. (1979). *Simultaneous and successive cognitive processes*. New York: Academic Press.

Davidovitch, N. (2023). Social factors influencing students' reading habits. *African Educational Research Journal, 11*, 351-359.

Daneman, M., & Carpenter, P. A. (1980). Individual-differences in working memory and reading. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 19*, 450–466. https://doi.org/10.1016/S00225371(80)90312-6

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11(4),* 227-268.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior.* New York: Plenum Press.

Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology, 64(1)*, 135–168. https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750

Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Lawrence Erlbaum Associates.

Eason, S. H., Goldberg, L. F., Young, K. M., Geist, M. C., & Cutting, L. E. (2012). Reader-text interactions: How differential text and question types influence cognitive skills needed for reading comprehension. *Journal of Educational Psychology, 104*(3), 515-528. https://doi.org/10.1037/a0027182

Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology, 53(1)*, 109-132.

Elbro, C. & Buch-Iversen, I. (2013). Activation of background knowledge for inference making: Effects on reading comprehension. *Scientific Studies of Reading,* 17, 435-452.

Farukh, A., Sibtain, M., Qasim, H. M., & Shahzad, A. K. (2020). Involvement of social and cognitive factors in reading skills of boys and girls: A comparative study. *Review of Economics and Development Studies, 6*(1), 147-152.

Feathers, K. M. (2004). *Reading and Learning*. Toronto: Pippin Publishing Corporation.

Fletcher, C.R., Hummel, J.E., & Marsolek, C.J. (1990). Causality and the allocation of attention during comprehension. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition, 16*(2), 233–240.

Frawley, W., & Lantolf, J. P. (1985). Second language discourse: A Vygotskian perspective. *Applied Linguistics*, 6(1), 19-44.

Freebody, P. & Luke, A. (1990). Literacies programs: Debates and demands in cultural context. *Prospect: An Australian Journal of TESOL, 5*(3), 7-16.

Friedman, N. P., & Miyake, A. (2004). The relations among inhibition and interference control functions: A latent- variable analysis. *Journal of Experimental Psychology, 133*, 101–135. https://doi.org/10.1037/0096-3445.133.1.101 http://dx.doi.org/

Fry, E. (2002). Readability versus levelling. *The Reading Teacher*, 56(3), 286–291.

Follmer, D. J. (2018). Executive function and reading comprehension: A meta-analytic review. *Educational Psychologist, 53(1)*, 42–60.

Foote, K.G., Loumou, P., Griffin, S., Qin, J., Ratnam, K., Porco, T. C., Roorda, A. & Duncan, J. L. (2018). Relationship between foveal cone structure and visual acuity measured with adaptive optics scanning laser ophthalmoscopy in retinal degeneration. *Investigative ophthalmology & Visual Science*, *59*(8), 3385-3393.

Fuchs, L. S., Fuchs, D., Hosp, M. K., & Jenkins, J. R. (2001). Oral reading fluency as an indicator of reading competence: A theoretical, empirical, and historical analysis. *Scientific Studies of Reading*, *5*(3), 239–256.

Gambrell, L. B., Palmer, B. M., Codling, R. M., & Mazzoni, S. A. (1996). Assessing motivation to read. *The Reading Teacher, 49(7)*, 518-533.

Gathercole, S. E., Alloway, T. P., Willis, C., & Adams, A. M. (2006). Working memory in children with reading disabilities. *Journal of Experimental Child Psychology, 93*(3), 265-281. https://doi.org/10.1016/j.jecp.2005.08.003

Gernsbacher,M. A., & Faust,M. E. (1991). The mechanism of suppression: A component of general comprehension skill. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, *17*(2), 245–262.

Gottfried, A. E. (1985). Academic intrinsic motivation in elementary and junior high school students. *Journal of Educational Psychology, 77(6)*, 631-645.

Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *RASE: Remedial & Special Education, 7*(1), 6-10.

Grabe, W. (2009). *Reading in a second language: Moving from theory to practice*. Cambridge University Press.

Gregersen, T., & Horwitz, E. K. (2002). Language learning and perfectionism: Anxious and non-anxious language learners' reactions to their own oral performance. *The Modern Language Journal, 86*(4), 562-570.

Guthrie, J. T., & Klauda, S. L. (2014). Effects of classroom practices on reading comprehension, engagement, and motivations for adolescents. *Reading Research Quarterly, 49(4)*, 387-416.

Guthrie, J. T., Wigfield, A., & You, W. (2012). Instructional contexts for engagement and achievement in reading. In S. L. Christensen, A. L. Reschly, and C. Wylie (Ed.). *Handbook of research on student engagement* (pp. 601–634). Germany: Springer Science.

Hennings, D. (2001). *Communication in Action*. USA: Houghton Mifflin Harcourt Publishing Company.

Hidi, S., & Renninger, K.A. (2006). The Four-Phase Model of Interest Development. *Educational Psychologist, 41*(2), 111-127.

Horwitz, E. K. (2001). Language anxiety and achievement. *Annual Review of Applied Linguistics, 21*, 112-126.

Hoover, W. A., & Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing, 2*(3), 127-160.

Hughes, J. (2007). Reading: An Overview Prior to Reading Comprehension. Retrieved from http://faculty.uoit.ca/hughes/Reading/ReadingProcess.html.

Hung, Y.-N., Kuo, H.-Y., & Liao, S.-C. (2020). Seeing what they see: Elementary EFL students reading science texts. *RELC Journal*, *51*(3), 397–411.

Hyönä, J., & Kaakinen, J. K. (2019). Eye movements during reading. In C. Klein & U. Ettinger (Eds.), *Eye movement research. Studies in neuroscience, psychology and behavioral economics* (pp. 239–274). Springer.

Iwasaki, M., & Inomata, H. (1986). Relation between superficial capillaries and foveal structures in the human retina. *Investigative Ophthalmology & Visual Science*. **27** (12): 1698–1705. PMID 3793399.

Jacob, R., & Parkinson, J. (2015). The potential for school-based interventions that target executive function to improve academic achievement: A review. Review of *Educational Research, 85*, 512–552. https://doi.org/10.3102/0034654314561338

Jordan, T.R., McGowan, V.A. & Paterson, K. B. (2012). Reading with a filtered fovea: The influence of visual quality at the point of fixation during reading. *Psychonomic Bulletin & Review. 19*, 1078–1084.

Just, M. A., & Carpenter, P. A. (1992). A capacity theory of comprehension: Individual differences in working memory. *Psychological Review, 99(1)*, 122–149. https://doi.org/10.1037/0033-295X. 99.1.122

Kendeou, P., van den Broek, P., Helder, A., & Karlsson, J. (2014a). A cognitive view of reading comprehension: Implications for reading difficulties. *Learning Disabilities Research and Practice*, 29, 10-16.

Kendeou, P., van den Broek, P., Helder, A., & Karlsson, J. (2014b). Cognitive processes in reading comprehension: A framework for studying and understanding individual differences in reading. *Educational Psychologist, 49*(2), 123-138. https://doi.org/10.1080/00461520.2014.916213

Kendeou, P., & Trevors, G. (2012). Learning from texts we read: What does it take? In M. J. Lawson & J. R. Kirby (Eds.), *The quality of learning.* (pp. 251–275). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Kendeou, P., & Broek, P. V. (2005). The effects of readers' misconceptions on comprehension of scientific text. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 235–245.

Kieffer, M. J., Vukovic, R. K., & Berry, D. (2013). Roles of attention shifting and inhibitory control in fourth-grade reading comprehension. *Reading Research Quarterly, 48*(4), 333-348. https://doi.org/10.1002/rrq.54

Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. New York, NY: Cambridge University Press.

Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension: A construction-integration model. *Psychological Review*, *95*(2), 163–182.

Kispal, A. (2008*). Effective Teaching of Inference Skills For Reading*. Literature Review. Research Report.

Kozulin, A. (2002). Sociocultural Theory and the Mediated Learning Experience. *School Psychology International*, *23*(1), 7-35. https://doi.org/10.1177/0143034302023001729

Kroell, L. M. & Rolfs, M. (2022). Foveal vision anticipates defining features of eye movement targets. *Elife*, *11*, e78106.

Lantolf, J. P., & Poehner, M. E. (2014). *Sociocultural theory and the pedagogical imperative in L2 education*. Routledge.

Lee, J. and Shute, V. J. (2010). Personal and Social-Contextual Factors in K-12 Academic Performance: An Integrative Perspective on Students Learning. *Educational Psychologist, 45*(3), 185-202.

Lehto, J. E. (1996). Are executive function tests dependent upon working memory capacity? *Quarterly Journal of Experimental Psychology, 49A*, 29–50. https://doi.org/10.1080/027249896392793

Linderholm, T., & van den Broek, P. (2002). The effects of reading purpose and working memory capacity on the processing of expository text. *Journal of Educational Psychology*, *94*(4), 778–784.

Liu, Y., Reichle, E. D., & Gao, D.-G. (2013). Using reinforcement learning to examine dynamic attention allocation during reading. *Cognitive Science*, *37*, 1507–1540.

MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1991). Language anxiety: Its relationship to other anxieties and to processing in native and second languages. *Language Learning, 41*(4), 513–534. https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1991.tb00691.x

Magliano, J. P., Wiemer-Hastings, K., Millis, K. K., MuN˜ oz, B. D., & Mc-Namara, D. (2002). Using latent semantic analysis to assess reader strategies. *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers*, *34*(2), 181–188.

McKenna, M. C., Conradi, K., Lawrence, C., Jang, B. G., & Meyer, J. P. (2012). Reading attitudes of middle school students: Results of a U.S. survey. *Reading Research Quarterly, 47(3)*, 283-306.

McKenna, M. C., Kear, D. J., & Ellsworth, R. A. (1995). Children's attitudes toward reading: A national survey. *Reading Research Quarterly, 30(4)*, 934-956.

McNamara, D. S., & Magliano, J. (2009). Toward a comprehensive model of comprehension. In B. Ross (Ed.), *The psychology of learning and motivation* (pp. 297–384). New York: Elsevier.

Mézière, D. C., Yu, L., Reichle, E. D., Von Der Malsburg, T., & McArthur, G. (2023). Using eye-tracking measures to predict reading comprehension. *Reading Research Quarterly*, *58*(3), 425–449.

Miller, A. C., Language and Reading Research Consortium (LARRC), & Farquharson, K. (2014). Attention and reading achievement: Understanding the relationship. *Journal of Educational Psychology, 106*(3), 742-758. https://doi.org/10.1037/a0035982

Mills, M. (2003). Shaping the boys' agenda: The backlash blockbusters. *International Journal of Inclusive Education, 7*(1), 57-73.

Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, A. H., Howerter, A., & Wager, T. D. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex "frontal lobe" tasks: A latent variable analysis. *Cognitive Psychology, 41*, 49–100.

Nagy, W. E., Herman, P. A., & Anderson, R. C. (1985). Learning words from context. *Reading Research Quarterly*, *20*(2), 233–253.

Nation, K. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge University Press.

Nezlek, J. & Smith, C. (2005). Social identity in daily social interaction. *Self and Identity, 4*, 243-261.

Oakhill, J., Hartt, J., & Samols, D. (2005). Levels of comprehension monitoring and working memory in good and poor comprehenders. *Reading and Writing*, *18*(7–9), 657–686.

Oakhill, J., & Yuill, N. (1996). Higher order factors in comprehension disability: Processes and remediation. In C. Cornoldi & J. Oakhill (Eds.), *Reading comprehension difficulties: Processes and intervention* (pp. 69–92). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Ober, T. M., Brooks, P. J., Plass, J. L., & Homer, B. D. (2019). Distinguishing direct and indirect effects of executive functions on reading comprehension in adolescents. *Reading Psychology, 40(6)*, 551–681. https://doi.org/10.1080/02702711.2019.1635239

Onwuegbuzie, A. J., Bailey, P., & Daley, C. E. (2000). The validation of three scales measuring anxiety at different stages of the foreign language learning process: The input, processing, and output anxiety scale. *Language Learning, 50*(1), 87-117.

Pajares, F., & Schunk, D. (2001). Self-Beliefs and School Success: Self-Efficacy, Self-Concept, and School Achievement. In R. J. Riding, & S. G. Rayner (Eds.), *International Perspectives on Individual Differences: Self-Perception* (Vol. 2, pp. 239-265). Westport, CT: Ablex.

Pajares, F. (2002). Gender and perceived self-Efficacy in self-regulated learning. *Theory into Practice, 41(2),* 116-125.

Pan, Y., Popov, T., Frisson, S., and Jensen, O. (2023) Saccades are locked to the phase of alpha oscillations during natural reading. *PLoS Biology, 21*(1), e3001968.

Pappamihiel, N. E. (2002). English as a second language students and English language anxiety: Issues in the mainstream classroom*. Research in the Teaching of English, 36*(3), 327-355.

Pardo, L. S. (2004). What every teacher needs to know about comprehension. *The Reading Teacher*, 58(3), 272-280.

Paulson, E. J., Holschuh, J. P. & Lampi, J. P. (2024). Using college readers' eye movements to discuss textbook reading strategies. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, *67*, 274–282. https://doi.org/10.1002/jaal.1332

Paulson, E. J. (2019). Eye-tracking technology. In J. S. Damico & M. J. Ball (Eds.), *The SAGE encyclopedia of human communication sciences and disorders* (pp. 737–740). SAGE Publications, Inc.

Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic Emotions in Students' Self-Regulated Learning and Achievement: A Program of Qualitative and Quantitative Research. *Educational Psychologist*, *37*(2), 91–105.

Perfetti, C. A. (1985). *Reading Ability*. New York: Oxford University Press.

Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology, 82(1)*, 33-40.

Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education: Theory, research, and applications.* Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Pressley, M. (2006). *Reading instruction that works: The case for balanced teaching* (3rd ed.). Guilford Press.

Pugh, S. L., Pawan, F., & Antommarchi, C. (2000). Academic literacy and the new college learner. In R. F. Flippo & D. C. Caverly (Eds.), *Handbook of college reading and study strategy research* (pp. 25–42). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Ramsel, D., & Grabe, M. (1983). Attention allocation and performance in goal- directed reading: Age difference in reading flexibility. *Journal of Reading Behavior, 15,* 55–65. https://doi.org/10. 1080/10862968309547489

Rayner, K. (2009). The thirty fifth Sir Frederick Bartlett lecture: Eye movements and attention in reading, scene perception, and visual search. *Quarterly Journal of Experimental Psychology, 62*, 1457–1506.

Rayner, K., Chace, K.H., Slattery, T. J., and Ashby, J. (2006). Eye movements as reflections of comprehension processes in reading. *Scientific Studies Of Reading, 10*(3), 241–255.

Redmond, S. M., Ash, A. C., & Hogan, T. P. (2015). Attention-deficit/hyperactivity disorder and language impairments: A dimensional perspective. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 58*(4), 1190-1203. https://doi.org/10.1044/2015_jslhr-l-14-0348

Renninger, K. A., Hidi, S., & Krapp, A. (1992). *The role of interest in learning and development.* Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Renninger, K. A., & Hidi, S. (2011). Revisiting the conceptualization, measurement, and generation of interest. *Educational Psychologist, 46(3)*, 168-184.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55*(1), 68–78. https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68

Schiefele, U. (1999). Interest and learning from text*. Scientific Studies of Reading, 3(3)*, 257-279.

Schiefele, U. (1991). Interest, learning, and motivation. *Educational Psychologist, 26(3-4)*, 299-323.

Schraw, G., & Lehman, S. (2001). Situational interest: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review, 13*(1), 23–52. https://doi.org/10.1023/A:1009004801455

Schotter, E. R., Angele, B., & Rayner, K. (2012). Parafoveal processing in reading. *Attention, Perception, & Psychophysics*, *74*, 5-35.

Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist, 26(3-4)*, 207-231.

Schunk, D. H. (1985). Self-efficacy and classroom learning. *Psychology in the Schools, 22(2),* 208-223.

Schunk, D. H., & Pajares, F. (2009). Self-efficacy theory. In K. R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 35-53). New York: Routledge.

Schunk, D. H., & Pajares, F. (2002). The development of academic self-efficacy. In A. Wigfield & J. S. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (pp. 15–31). Academic Press. https://doi.org/10.1016/B978-012750053-9/50003-6

Seigneuric, A., & Ehrlich, M. F. (2005). Contribution of working memory capacity to children's reading comprehension: A longitudinal investigation. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 18,* 617–656. https://doi.org/10.1007/s11145-005-2038-0

Sellers, V. D. (2000). Anxiety and reading comprehension in Spanish as a foreign language. *Foreign Language Annals, 33(5)*, 512-521.

Sesma, H.W., Mahone, E.M., Levine, T., Eason, S.H., & Cutting, L.E. (2009). The contribution of executive skills to reading comprehension. *Child Neuropsychology*, *15*(3), 232–246.

Snow, C. E. (2002). *Reading for understanding: Toward a research and development program in reading comprehension*. Rand Corp.

Stipek, D. (2002). *Motivation to learn: From theory to practice.* Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

Strasburger, H., Rentschler, I., & Jüttner, M. (2011). Peripheral vision and pattern recognition: A review. *Journal of Vision*, *11*(5), 13-13.

Swanson, H. L., & O'Connor, R. (2009). The role of working memory and fluency practice on the reading comprehension of students who are dysfluent readers. *Journal of Learning Disabilities*, *42*(6), 548–575.

Swanson, H. L. (2011). The role of working memory in learning disabilities: What we know, what we don't know, and how we can find out. *Journal of Learning Disabilities, 44*(5), 441-453.

Torgesen, J. K. (2000). Individual differences in response to early interventions in reading: The lingering problem of treatment resisters. *Learning Disabilities Research and Practice, 15*, 55–64. https://doi.org/10.1207/SLDRP1501_6

van den Broek, P. (1989). Causal reasoning and inference making in judging the importance of story statements. *Child Development*, *60*, 286–297.

van den Broek, P., Rapp, D., & Kendeou, P. (2005). Integrating memory-based and constructionist processes in accounts of reading comprehension. *Discourse Processes*, *39*(2), 299–316.

van den Broek, P., & Kremer, K. (1999). The mind in action: What it means to comprehend. In B. Taylor, M. Graves, & P. van den Broek (Eds.), *Reading for meaning* (pp. 1–31). New York: Teacher's College Press.

van den Broek, P. (1997). Discovering the cement of the universe: The development of event comprehension from childhood to adulthood. In P. van den Broek, P.W. Bauer & T. Bourg (Eds.), *Developmental spans in event comprehension and representation* (pp. 321–342). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Wigfield, A., & Cambria, J. (2010). Students' Achievement Values, Goal Orientations, and Interest: Definitions, Development, and Relations to Achievement Outcomes. *Developmental Review, 30*, 1-35.

Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology, 89(3)*, 420-432.

Williams, E. (1996). *Reading in the Language Classroom*. Malaysia: Phoenix ELT.

Woolley, G. (2011). *Reading comprehension: Assisting children with learning difficulties*. Springer Science & Business Media.

Yazdanpanah, K. (2007). The effect of background knowledge and reading comprehension test items on male and female performance. *The Reading Matrix. 7*(2), 64-80.

Young, D. J. (1991). Creating a low-anxiety classroom environment: What does language anxiety research suggest? *Modern Language Journal, 75*(4), 426–439.

Yu, H. & Kwon, M. (2023). Altered Eye Movements During Reading With Simulated Central and Peripheral Visual Field Defects. *Investigative Opthalmology & Visual Science*. 64. 21. 10.1167/iovs.64.13.21.

Zimmerman, B. J., & Bandura, A. (1994). Impact of self-regulatory influences on writing course attainment. *American Educational Research Journal, 31(4),* 845-862.

Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist, 25*(1), 3–17.

Üçüncü Bölüm

OKUMA MODELLERİ

Ergün HAMZADAYI - Gaziantep Üniversitesi

Zeynal Abidin ELÇİ - MEB

3.1. Giriş

Okuma, birçok sürecin bir arada gerçekleştiği çok boyutlu bir dil becerisidir. Okumanın fiziksel, bilişsel, duyuşsal ve toplumsal boyutları vardır. Bu boyutlara koşut olarak okurun sözcük bilgisi, okumaya yönelik tutumu, okuma sürecinde kullandığı stratejiler, metnin yapısı, okuma akıcılığı gibi etmenler okuduğunu anlamayı etkileyen bileşenler olarak belirginleşir. Sözü edilen bileşenlerin okuma sürecinde nasıl etkileştiğini ve anlamanın hangi süreçler sonunda gerçekleştiğini ise okuma modelleri betimler.

Okuduğunu anlama sürecini farklı bakış açılarıyla betimleyen birçok model geliştirilmiştir. Araştırmacıların okumayı açıklarken okuma sürecinin farklı bir değişkenini odağa almaları, geliştirilen modellerin de görece ya da köklü farklılıklar taşımasına yol açmıştır. *Gough Modeli* (Gough, 1972), okumanın iç doğrultulu bir biçimde gerçekleştiği ve bu sürecin düzgü *(code)* çözmeden anlama sürecine doğru dizgesel bir yol izlediği görüşüne dayanır. *Otomatik Bilgi İşleme Modeli'*nde (Samuel ve LaBerge, 1974) ise okumanın beş temel bileşeni olduğu ileri sürülür: görsel bellek, sesbilimsel bellek, olaysal bellek, anlamsal bellek ve dikkat. Görsel bellek, okuma sürecinin yazıbirimsel işlemlemesinde görev alır. Okur başlangıçta tek tek harfleri okur. Sesleri tanımadaki yetkinliği arttıkça harfleri özdevinimsel olarak birimleştirir *(unitization)* ve sözcük olarak okur. Görsel işlemlemeden sonra okunan bilgiye ilişkin sesler, görsel imgelerle birleştirilerek sesbilimsel bellekte işlenir. Daha sonra bilgi geçtiği bağlam doğrultusunda olaysal belleğe gelir. Son olarak bilgi diğer bilgilerle ilişkilendirilerek anlamsal bellekte işlenir. *Etkileşimsel Model* (Rumelhart, 1977) ise okumayı doğrusal (lineer) bir süreç olarak değil, tüm bilgi yapılarının (sözdizimsel, anlamsal, yazım ve sözcük bilgisi) girift bir biçimde etkileştiği bir edim olarak görür. *Sesbilimsel-Merkezli Değişken Farklılıkları Modeli* (Stanovich, 1988), okuma sürecini,

okuma güçlüğü olan öğrencilerle olmayan öğrencilerdeki bilişsel işleyiş farklılıkları üzerinden açıklamaya çalışır. Model okuma güçlüğünde (disleksi) başat rolü sesbilimsel işlemleyiciye verir. Bu nedenle disleksinin IQ yerine ses bilimsel işlemleme farkındalığının eksikliğinden kaynaklandığını ileri sürer. Bu modele göre sesbilimsel farkındalığı az olan okur ses-harf kodunu çözmede gecikmekte ve bu durum okuma-anlama hızının düşmesine neden olmaktadır. *Üçgen Bağlantıcı Okuma Modeli* (Seidenberg ve McCleland, 1989), okumayı okurun sözcük tanıma süreci üzerinden açıklar. Model sözcük tanımanın yazım işlemcisi, sesbilimsel işlemci, anlam işlemcisi ve bağlam işlemcisi arasındaki bağlantılar aracılığıyla gerçekleştiğini ileri sürer. İşlemciler arasındaki eşleşmeler arttıkça bağlantı güçlenir ve okurun sözcük işleme hızı artar. *Çift Yollu Aşamalı Okuma Modeli* (Coltheart vd., 1993) de okuma sürecini okurun sözcük işleme süreci üzerinden açıklamayı amaçlar. Modele göre sözcükler *sözcüksel yol* ve *sözcüksel olmayan yol* aracılığıyla okurun anlağında işlenir. *Sözcüksel yol* okur tarafından bilinen sözcüklerin özdevinimsel olarak okunmasında, *sözcüksel olmayan yol* ise okurun tanımadığı sözcükler ve harf dizileri için kullanılır. Yetkin okurlar, tanınmayan sözcüklerdeki harf-ses ilişkisini yöneten kuralları zayıf okurlara göre daha iyi kavradıklarından sözcüksel işlemlemeyi daha hızlı yapabilmektedir (Coelhart vd., 1993). Özetle, *Üçgen Bağlantıcı Okuma Modeli* sözcüksel işlemlemenin işlemciler arasındaki bağlantılar yoluyla gerçekleştiğini ileri sürerken *Çift Yollu Aşamalı Okuma Modeli* ise sözcük işlemlemenin okur tarafından tanınan ve tanınmayan sözcükler için kullanılan iki ayrı yoldan gerçekleştiğini savunur.

Yukarıda genel özelliklerine değinilen okuma modellerinden de anlaşılacağı üzere bu modellerin her biri okumayı açıklamada okuma sürecinin farklı bir değişkenini odağa almış, bu da okuma sürecini açıklamaya dönük çok sayıda okuma modelinin ortaya çıkmasını sağlamıştır. Okuma edimindeki odak noktaları dikkate alındığında bu modelleri dört ulamda incelemek olanaklıdır: *(1) göz hareketleri modelleri, (2) sözcük tanıma modelleri, (3) sözdizimsel ayrıştırma modelleri ve (4) söylem işleme modelleri.* Aşağıda bu ulamların genel niteliklerini yansıtacağı düşünülen modeller tanıtılmış ve bu modellerin öğrenme-öğretme sürecindeki olası işlevleri üzerinde durulmuştur.

3.2. Göz Hareketleri Modelleri

Göz hareketleri modelleri okuma sürecini açıklamada fiziksel işleyişi önceleyen modellerdir. Bu modellere göre okuma, beyin ve gözün eş güdüm içinde çalışmasıyla gerçekleşir. Gözlerden beyne giden sinirsel ağlar, görsel olarak algılanan yazıbirimlerini *(grapheme*) bağlantı yollarıyla *"angulargirus"*a iletir. Bu alan Wernicke alanı ile bağlantı kurduğunda anlama gerçekleşir (Wolf, 2017). Okuma sürecinde gözler üç biçimde hareket eder: sıçrama *(saccade),* sabitleme *(fixation)* ve geriye dönüş *(regression).* Gözler yalnızca sabitlendiğinde bilgiler bellekte işlenir. Okumadaki yetkinlik düzeyi, gözün her bir sıçrayıştaki harf aralığında ve sabitleme süresinde belirleyicidir. Yetkin okurlarda sıçramalar 7-9 harf arasında, sabitlemeler ise 200-250 msn.de gerçekleşir (Rayner vd., 2006). Çocuklar okumayı öğrenmeye başladıklarında sabitlemeye daha fazla zaman ayırır. Sözcük başına iki ile üç kez sabitleme yaparlar. Bu sabitlemelerin yüzde 30'unu geriye dönüşlerde, bir başka deyişle geride kalan sözcükler üzerinde gerçekleştirirler. Okurun geriye dönük göz sıçramalarının nedeni, okuduğu metni anladığına ilişkin kuşku duymasıdır. Bu kuşku okurun okuma hızının düşmesine neden olur (Bicknell ve Levy, 2010). Okuma sürecinde gözlerin

belli bir oranda geriye dönmesi olağan karşılanabilir. Yetkin okurlar bile okuma zamanının yüzde 10 ile 15'ini geriye dönüşlerde kullanmaktadır. Geriye dönüşlerin gereğinden fazla olması okurun okuma sorunu yaşadığını gösterir.

Beşinci ve altıncı sınıfa gelen öğrenciler sıçrama ve sabitleme sayılarında ölçünlü *(standart)* bir görünüm sergilerler. Öğrencinin/okurun okuma sıklığı, okuma hızının artmasında etkilidir. Metinlerle sık karşılaşan öğrencinin tanıdığı sözcük sayısı artar ve sabitleme süresi kısalır. Çünkü sözcüğü anlama, o sözcüğe ilişkin yazımsal *(ortography)* ve sesbilimsel *(phonologic)* işlemlemelere gerek kalmadan özdevinimsel olarak gerçekleşir. Sık karşılaşılan sözcükleri anlamak için uzun sabitlemeler yapma gereği duyan okurların okuma güçlüğü *(dyslexia)* yaşadığı düşünülebilir. Okuma güçlüğü olan öğrenciler yaşıtlarına göre daha kısa sıçramalar, daha uzun sabitlemeler ve daha fazla geriye dönüşler yapma gereksinimi duyar.

Okurun metin okuma sürecinde gerçekleştirdiği göz hareketlerini incelemek amacıyla geçmişten bugüne değin birçok göz izleme aracı geliştirilmiştir. McConkie ve Rayner (1975) göze bağlı ekran değişim aracıyla okurun göz hareketlerini odağa almıştır. Bu yolla, okurun göz hareketlerini izleyerek okuma sürecindeki bilişsel işleyişe ilişkin çıkarımlar yapılabileceği varsayılıyordu. 1990'ların sonunda bilgisayar teknolojisi ve yazılımlardaki gelişmeler bugünkü modern göz izleme araçlarının ortaya çıkmasını sağlamıştır (Schall ve Bergstrom, 2014). Bu araçlarla bugün okurun gözlerine ışık demeti gönderilmekte, bu ışık demetinin yansımalarından yararlanılarak okurun okuma sürecindeki göz hareketleri izlenmektedir. Okurun göz hareketlerindeki sıçrama ve sabitleme süresine ilişkin elde edilen veriler, araştırmacıya bireyin okuma sürecindeki bilişsel işlemlemelerine yönelik ayrıntılı görünüm sunmaktadır (Lai vd., 2013). Göz hareketlerinin izlenmesi, normal okurların okuma düzeylerine, okuma güçlüğü olan öğrencilerin ise okuma sürecindeki bilişsel işlemlemelerde yaptıkları hatalara ilişkin veriler sağlamaktadır (Özer ve Özdemir, 2022).

Okuma sürecini göz hareketleri üzerinden açıklamaya çalışan araştırmacılar birçok model geliştirmiştir. *E-Z Reader Modeli* (Reichle vd., 1998) *SWIFT Modeli* (Engbert vd., 2005), *Chips Modeli* (Legge vd., 1997), *EMMA Modeli* (Salvucci, 2001), *SERIF Modeli* (McDonald vd., 2005), *Glenmore Modeli* (Reilly ve Radach, 2006), *SHARE Modeli* (Feng, 2006), *Competition-Interaction Modeli* (Yang, 2006) bu modellerden bazılarıdır. Modeller göz izleme aracından toplanan verileri odağa aldıkları değişken üzerinden yorumlamaktadırlar. Chips Modeli dışındaki tüm modeller okurun gerçek okuma başarımını saptamaya çalışır. Chips Modeli ise okuma başarımını artırmayı amaçlayan bir modeldir (Legge vd., 2002). Bu modeller içinde alanyazında en çok benimsenenler E-Z Reader ve SWIFT Modeli'dir. E-Z Reader ve SWIFT Okuma modelleri okuma sürecini yazımsal (orthographic) girdiler üzerinden yorumlar. Okuma sürecindeki göz hareketlerinden yönelimle okuma-anlama hızına ilişkin çıkarımlarda bulunurlar. Bu iki modeli temele alarak göz hareketleri modellerinin genel işleyişini açıklamak yerinde olacaktır.

E-Z Reader Modeli temelde göz hareketleri üzerinden okumanın bilişsel işleyişine açıklık getirmeye çalışır. Bu süreçte diğer okuma modellerinin verilerinden de yararlanması okuma sürecindeki bilişsel işleyişin anlaşılmasında araştırmacılara daha gerçekçi bir bakış açısı sunar. Bu modele göre okurun yazıbirimleri (grapheme) doğru okuması için uygun görüş açısını sağlaması gerekir. Bu görüş açısı okurun sözcüğü doğru okumasını sağ-

larken geriye dönüş gereksinimini azaltır (McConkie vd., 1988). Uygun görüş açısının ayarlanamaması gözlerin metin üzerinde daha fazla sıçrama yapmasına ve sözcüğün yanlış okunmasına neden olabilir. Model, okuma sürecindeki göz hareketlerinin beş aşamada gerçekleştiğini belirtir: *(1) sözcüğün tanınırlığının denetimi, (2) yazınbirimlerin bellekteki sözlüksel (sesbilimsel, anlambilimsel) erişiminin tamamlanması, (3) göz sıçraması için ilk programlama (4) göz sıçraması için son programlama ve (5) sıçrama.*

Sıçrama öncesi programlamanın ilk ve son aşamasında sözcük tanınırsa o sözcük atlanır ve bilinmeyen sözcüklerdeki yazıbirimler üzerinde sıçramalar gerçekleşir. Sözcüğü tanıma ve sözcüğe ilişkin sözlüksel erişimin tamamlanması iki ayrı süreçtir. Bu ayrım, sıçrama sinyali ile dikkati kaydırma sinyalinin ayrılmasına olanak tanır. Sıçrama sinyali ham verilerin belleğe iletimi için gözün devinimini sağlarken dikkati kaydırma sinyali verilerin bellekte işlenmesi için uyarıda bulunur. Sıçramalar ve sözcüğün bellekte işlenmesi aynı hızda ilerlemez. Sözcüğün okur tarafından bilinirliği sıçrama ve işleme hızının birbirine yakın seyretmesinde belirleyici rol oynar (Reichle vd., 1999). Okur bir yandan sözcüğü işlemlerken öte yandan da bir sonraki sıçrama planını yapar. Okurun gözünü sabitlediği sözcük ile sıçrama hedefi arasındaki mesafe hesaplanarak planlanan sıçrama uzunluğu (planned saccadic lenght) saptanır. Okurun sıçrama *(saccade)* yaptığı karakter sayısı hesaplanırken planlanan sıçrama, sistematik hata (*systematic error*) ve rastlantısal hatadan (*random error*) çıkarılarak yapılır. Bu süreç şu biçimde formüle edilir: S= PSU-SH-RH

Bazı araştırmacılar okuma süreçlerinde (O'Regan, 1990, 1992) yalnızca okülomotor (gözün devinimini sağlayan sinir sistemi) sistemin, diğer araştırmacılar (Just ve Carpenter, 1980, 1987) ise metin dilbilimsel etmenlerin de bu süreçte belirleyici olduğunu savlamışlardır. Bu iki değişkenin birbiriyle bağlantısını E- Z Reader Modeli (Frazier ve Rayner vd., 1990; Reichle, 1999) kurmuştur. E-Z Reader Modeli başlangıçta göz hareketlerini tek tek sözcükler üzerinden ele alırken daha sonra araştırmacılar (Schilling vd., 1998) tarafından geliştirilen tümce veri tabanlarından yararlanarak sözcükler arası göz hareketlerinden de çıkarımlar yapmaya başlamıştır. Modelin tümce veri tabanından yararlanması, okurun sözcük işlemleme hızına yönelik kestirimlerde bulunabilmesinin yolunu açmıştır. Sözcük işlemleme hızı, sabitlenme süresi ile diğer sözcüğe geçme süresi arasındaki fark üzerinden saptanabilmektedir (Reichle vd., 1998). Okurun sabitlediği alanın içinde kalan ancak işlenmeyen bölümler dış merkez olarak adlandırılır. Yapılan benzetim *(simulation)* çalışmalarında 5-8 karakter uzunluğundaki sözcükte dış merkezin neden olduğu geriye dönüşlerin okuma hızını 0,50 milisaniye *(ms.)* düşürdüğü saptanmıştır (Reichle vd., 1999). Tümce veri tabanları sözcükte yazıbirimlerin doğru bir biçimde işlenmesinde gözün sözcük üzerindeki en uygun konumunu hesaplamak için de kullanılmıştır. Gözler sözcüğün merkezine, bir başka deyişle sözcüğün tam ortasına denk gelecek biçimde sabitlendiğinde sözcük işlemleme kolaylaşmaktadır. Sözcük uzadıkça gözün sola doğru kayması artmakta ve geriye dönüşler yaşanmaktadır (Rayner, 1978).

Okuma sürecini göz hareketleri üzerinden çözümleyen bir diğer önemli model *SWIFT Okuma Modeli'dir*. Bu modele göre okuma sürecinde gözlerin dikkat eğimi *(gradient)* sözcükler üzerinde dağılımsal *(gaussian)* bir biçimde yayılır. Zihinsel sözlükte etkinliği *(activation)* en yüksek olan sözcük hedef olarak seçilir. Gözler hedef üzerinde sıçramalar gerçekleştirir, daha sonra sabitlenir ve sözcük bellekte işlenmeye başlar. Sıçramanın yeri ve zamanı birbirinden bağımsızdır. Çünkü zaman doğrusal ilerlerken sıçramalar doğrusal değil, karmaşık (complex) bir biçimde ilerler. Dikkat eğimi ağırlıklı olarak sağa yönelik olsa

Kaynakça

Adelman, J. S., Brown, G. D., & Quesada, J. F. (2006). Contextual diversity, not Word frequency, determines word-naming and lexical decision times. *Psychological Science*, *17*(9), 814-823.

Aebersold, J.A. & Field, M.L. (1997). *From reader to reading teacher.* Cambridge: Cambridge University Press.

Alvermann DE, Fitzgerald J, Simpson M. (2006) Teaching and learning in reading. In: Alexander, PA, Winne PH, (eds.) *Handbook of educational psychology*.(p.427–455). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Berent, I., & Perfetti, C. A. (1995). A rose is a REEZ: The two-cycles model of phonology assembly in reading English *Psychological Review*, *102*, 146–184.

Bicknell, K., & Levy, R. (2010, July). A rational model of eye movement control in reading. In *Proceedings of the 48th Annual meeting of the Association for Computational Linguistics* (pp. 1168-1178).

Bransford, J. D., & Johnson, M. K. (1972). Contextual prerequisites for understanding: Some investigations of comprehension and recall. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, *11*(6), 717-726.

Bulletin, *85*(3), 618.

Celce-Murcia, M. (2001). *Teaching English as a second or foreign language.* Boston: Heinle and Heinle.

Coltheart, M. (2005). Modeling reading: The dual-route approach. *The science of reading: A handbook*, 6-23.

Coltheart, M. (2006). Dual route and connectionist models of reading: An overview. *London Review of Education*, *4* (1), 5–17.

Coltheart, M., Curtis, B., Atkins, P., & Haller, M. (1993). Models of reading aloud: Dual-route and parallel-distributed-processing approaches. *Psychological Review*, *100*, 589-608.

Coltheart, M., Rastle, K., Perry, C., Langdon, R., & Ziegler, J. (2001). DRC: A dual route cascaded model of visual word recognition and reading aloud. *Psychological Review*, *108*, 204–256.

Connor, Ulla (2006). Discourse structure and corpus linguistics. *The 7th Annual Conference of the American Association of Applied Corpus Linguistics*.

Çetinkaya, G., Ülper, H., & Yağmur, K. (2015). Öğrencilerin doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma becerileriyle kavrama başarıları arasındaki ilişki. *İlköğretim Online, 14*(3), 993-1004.

Engbert, R., Nuthmann, A., Richter, E. M., & Kliegl, R. (2005). SWIFT: A dynamical model of saccade generation during reading. *Psychological review*, *112*(4), 777.

Feng, G. (2006). Eye movements as time-series random variables: A stochastic model of eye movement control in reading. *Cognitive Systems Research*, *7*(1), 70-95.

Fletcher, J. M., Lyon, G. R., Fuchs, L. S., & Barnes, M. A. (2007). *Learning disabilities: From identification to intervention.* New York: Guilford.

Frazier, L. (1987). Sentence processing: A tutorial review. In M. Coltheart (Ed.), *Attention and performance XII: The psychology of reading* (pp. 601–681). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Frazier, L. ve Fodor, J. D. (1978). The sausage machine: A new two-stage model of the parser. *Cognition,6,* 291-325.

Frazier, L., & Rayner, K. (1990). Taking on semantic commitments: Processing multiple meanings vs. multiple senses. *Journal of Memory and Language*, *29*(2), 181-200.

Frost, R. (1998). Toward a strong phonological theory of visual word recognition: True issues and false starts. *Psychological Bulletin, 123*(1), 71–99.

Gernsbacher MA. (1990). *Language comprehension as structure building*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Gibson E. (2000). The dependency locality theory: a distance-based theory of linguistic complexity. In, Miyashita Y, Marantx P, O'Neil W, (eds.) *Image, language, brain.* Cambridge, MA: MIT Press, 95–112.

Givo´n T. (1992). The grammar of referential coherence as mental processing instructions. *Linguistics*, *30:*5–55.

Golden RM., Rumelhart DE. (1993). A parallel distributed processing model of story comprehension and recall. *Discourse Process*, *16*:203–237.

Goodman, K.S. (1971). Psycholinguistic universals in the reading process. In P. Pimsleur & T. Quinn (Eds.), *The psychology of second language learning.* Cambridge: Cambridge University Press.

Gough, P. B. (1984). Word recognition. In P. D. Pearson (Ed.), *Handbook of reading research* (pp. 225–254). New York: Longman.

Gough, P.B. (1972). One second of reading," In J.F. Kavanaghand I.G. Mattingly (Eds.). *Language by Ear and by Eye.* Cambridge, Mass.: MIT Press.

Harm, M., & Seidenberg, M. S. (2004). Computing the meanings of words in reading: division of labor between visual and phonological processes. *Psychological Review*, *111*, 662–720.

Hyona J, Lorch RF. (2004). Effects of topic headings on text processing: Evidence from adult reader's eye fixation patterns. *Learn Inst. 14*, 131–152.

Just, M. A., & Carpenter, P. A. (1980). A theory of reading: from eye fixations to comprehension. *Psychological Rewiew*, *87*, 329–354.

Just, M. A., & Carpenter, P. A. (1987). *The psychology of reading and language comprehension*. Boston, MA: Allyn & Bacon.

Kintsch, W., & van Dijk, T. (1978). Cognitive psychology and discourse: Recalling and summarizing stories. *Current trends in text linguistics*, 61-80.

LaBerge, D., & Samuels, S. J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, *6*(2), 293-323.

Lai, M. L., Tsai, M. J., Yang, F. Y., Hsu, C. Y., Liu, T. C., Lee, S. W. Y., & Tsai, C. C. (2013). A review of usingeye-tracking technology in exploring learning from 2000 to 2012. *Educational Research Review*, *10*, 90-115.

Laubrock, J., Kliegl, R., & Engbert, R. (2006). SWIFT explorations of age differences in eye movements during reading. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, *30*(6), 872-884.

Legge, G. E., Hooven, T. A., Klitz, T. S., Mansfield, J. S., & Tjan, B. S. (2002). Mr. Chips 2002: New insights from an ideal-observer model of reading. *Vision research*, *42*(18), 2219-2234.

Legge, G. E., Klitz, T. S., & Tjan, B. S. (1997). Mr. Chips: An ideal-observer model of reading. *Psychological Review*, *104* (3), 524.

McConkie, G. W., & Rayner, K. (1975). The span of the effective stimulus during a fixation in reading. *Perception & Psychophysics*, *17*, 578-586.

McConkie, G. W., Kerr, P. W., Reddix, M. D., & Zola, D. (1988). Eye movement control during reading: I. The location of initial eye fixations on words. *Vision research*, *28*(10), 1107-1118.

McDonald, S. A., Carpenter, R. H. S., & Shillcock, R. C. (2005). An anatomically constrained, stochastic model of eye movement control in reading. *Psychological Review*, *112*(4), 814.

Mitkov, R. (2010). Discourse processing. In A. Clark, C. Fox, S.Lappin, (eds.) *The handbook of computational linguistics and natural language processing*, 599-629.

Myers, J. L., & O'Brien, E. J. (1998). Accessing the discourse representation during reading. *Discourse Processes*, *26*(2-3), 131-157.

Nuthmann, A., & Engbert, R. (2009). Mindless reading revisited: An analysis based on the SWIFT model of eye-movement control. *Vision Research*, *49*(3), 322-336.

Nuttall, C. (1996). *Teaching reading skills in a foreign language.* Oxford: Heineman.

O'Regan, J. K. (1990). Eye movements and reading. In E. Kowler, *Eye movements and their role in visual and cognitive processes* (pp.395–453). Amsterdam: Elsevier.

O'Regan, J. K. (1992). Optimal viewing position in words and the strategy-tactics theory of eye movements in reading. In K. Rayner, *Eye movements and visual cognition*: *scene perception and reading* (pp. 333–354). New York, NY: Springer-Verlag.

Özer, E., & Özdemir, S. (2022). Okuma araştırmalarında geçmişten günümüze göz izleme tekniği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, *23*(3), 675-697.

Özge, D. (2020). Tümce İşleme Süreçleri. *Dil Dergisi*, *171*(2), 46-69.

Palmer, E., Brown, T., Peterson, S., & Shlaggar, B. (2004). Investigation of the functional neuro anatomy ofsingleword reading and its development. *Scientific Studies of Reading*, *8*(3), 203–223.

Papanicolaou, A. C., Simos, P. G., Breier, J. I., Fletcher, J. M., Foorman, B. R., Francis, D., (2003). Brain mechanisms for reading in children with and without dyslexia: A review of studies of normal development and plasticity. *Developmental Neuropsychology,24*(2/3), 593–612.

Perry, C., Ziegler, J. C., &Zorzi, M. (2007). Nested incremental modeling in the development of computational theories: The CDP+ model of reading aloud. *Psychological Review*, *114* (2), 273–315.

Plaut, D. C. (2005). Connectionist approaches to reading. In M. J.Snowling & C. Hulme (Eds.), *The science of reading: A handbook* (pp. 24–38). Malden, MA: Blackwell.

Rayner, K. (1978). Eye movements in reading and information processing. *Psychological*

Rayner, K., Chace, K. H., Slattery, T. J., & Ashby, J. (2006). Eye movements as reflections of comprehension processes in reading. *Scientific studies of reading*, *10*(3), 241-255.

Reichle, E. D., Pollatsek, A., Fisher, D. L., &Rayner, K. (1998). Toward a model of eye movement control in reading. *Psychological Review*, *105*(1), 125.

Reichle, E. D., Rayner, K., & Pollatsek, A. (1999). Eye movement control in reading: Accounting for initial fixation locations and refixations with in the EZ Reader model. *Vision Research*, *39*(26), 4403-4411.

Reilly, R. G., & Radach, R. (2006). Some empirical tests of an interactive activation model of eye movement control in reading. *Cognitive Systems Research*, *7*(1), 34-55.

Richards, T. L., Berninger, V. W., Aylward, E. H., Richards, A. L., Thomson, J. B., Nagy, W. E., & Abbott, R. D. (2002). Reproducibility of proton MR spectroscopic imaging (PEPSI): comparison of dyslexic and normal-reading children and effects of treatment on brain lactate levels during language tasks. *American Journal of Neuroradiology*, *23*(10), 1678-1685.

Richards, T.L., & Berninger, V. W. (2008). Abnormal fMRI connectivity in children with dyslexia during a phoneme task: Before but not after treatment. *Journal of Neurolinguistics, 21* (4), 294–304.

Roberts, T., Christo, C., Shefelbine, J.A.,(2010). Word recognotion In Kamil, M. L., Afflerbach, P. P., Pearson, P. D., &Moje, E. B (eds.), *Handbook of reading research*, *4*. New York:Routledge.

Rumelhart, D. E. (1977). Toward an interactive model of reading. In S. Dornic (Ed.), *Attention and performance* Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

Salvucci, D. D. (2001). An integrated model of eye movements and visual encoding. *Cognitive Systems Research*, *1*(4), 201-220.

Sanır, H., & Özmen, E. R. (2022). Multi-component models of reading comprehension: important factors in reading comprehension for students with learning disabilities. *International Journal of Education Technology and Scientific Researches*, *7* (19), 1983-2026.

Schall, A. J., & Bergstrom, J. R. (2014). Eye tracking in user experience design. In J. R. Bergstrom & A. Schall (Eds.), *Introduction to eye tracking* (pp. 3-26). Elsevier.

Schilling, H. E., Rayner, K., & Chumbley, J. I. (1998). Comparing naming, lexical decision, and eye fixation times: Word frequency effects and individual differences. *Memory & cognition*, *26*(6), 1270-1281.

Schmalhofer, F., McDaniel, M. A., & Keefe, D. (2002). A unified model for predictive and bridging inferences. *Discourse Processes*, *33*(2), 105-132.

Seidenberg, M. S., & Mc Clelland, J. L. (1989). A distributed, developmental model of word recognition and naming. *Psychological Review*, *96*(4), 523.

Share, D. L. (2008). On the Anglocentricities of current reading research and practice: the perils of overreliance on an" outlier" orthography. *Psychological Bulletin*, *134*(4), 584.

Snedeker, J. (2013). Children's sentence processing. In Van Gompel, R. P. (2013). *Sentence processing: An introduction* (pp. 189-220). New York: Psychology Press.

Snedeker, J., ve Huang, Y. T. (2009). Sentence processing. *The Cambridge handbook of child language*, 321-337.

Sparks, J.R., & Rapp, D. N. (2010). Discourse processing examining our everyday language experiences. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science*, *1*(3), 371-381.

Stanovich, K. E. (1988). The right and wrong places to look for the cognitive locus of reading disability. *Annals of Dyslexia*, *38,* 154-177.

Steedman, M. (2000). *The Syntactic Process*. USA: MIT Press.

Subaşı Uzun, L. (1995), *Orhun yazıtlarının metindilbilimsel yapısı,* Türk Dili Araştırmaları Dizisi-7, Ankara: Simûrg Yayınları.

Swanson, H. L., Orosco, M. J., Lussier, C. M., Gerber, M. M., & Guzman-Orth, D. A. (2011). The influence of working memory and phonological processing on English language learner children's bilingual reading and language acquisition. *Journal of Educational Psychology*, *103*(4), 838.

Trueswell, J. C. (1996). The role of lexical frequency in syntactic ambiguity resolution. *Journal of Memory and Language 35*(4), 566-585.

Trueswell, J. C. & Tanenhaus, M. K. (1994). Toward a lexicalist framework for constraint-based syntactic ambiguity resolution. In Clifton, Jr., C., Frazier, L., ve Rayner, K. (Eds.), *Perspectives on sentence processing*, (pp. 155–179). Lawrence Erlbaum, Hillsdale, NJ.

Ülper, H., & Yağmur, K. (2016). Doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma testinin geliştirilmesi. *İlköğretim Online, 15*(2).

Van den Broek, P., Risden, K., Fletcher, C. R., & Thurlow, R. (1996). A "landscape" view of reading: Fluctuating patterns of activation and the construction of a stable memory representation. B.K., Britton, A.C.,Grasser (eds.) In *Models of understanding text*. New York: Psychology Press.

Van Dijk TA, Kintsch W. (1983) *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.

Werlich, E. (1982). *A text grammar of English.* Heidelberg: Quelleund Meyer.

Wolf, M. (2017). *Proust ve mürekkep balığı: Okuyan beynin bilimi ve hikâyesi.* İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.

Yang, S. N. (2006). An oculomotor-based model of eye movements in reading: The competition/interaction model. *Cognitive Systems Research*, *7*(1), 56-69.

Yolcusoy, Ö. & Çetinkaya, G. (2021). Yabancı dil öğretimi/öğrenimi tartışmaları ve Türkçe öğretimi alanına yansımaları-etkinlik örnekleri. E. Aktaş & V. Halitoğlu (Eds.), İçinde, *Etkinlik temelli yabancı dil olarak Türkçe öğretimi (kuramdan uygulamaya)* (s. 23-56). Ankara: Nobel Akademi.

Ziegler, J.C., & Goswami, U. (2005). Reading acquisition, developmental dyslexia, and skilled reading across languages: A psycholinguistic grain size theory. *Psychological Bulletin*, 131, 3–29.

Zorzi, M., Houghton, G., & Butterworth, B. (1998). Two routes or one in reading aloud? A connectionist dual-process model. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance, 24*, 1131–1161.

Dördüncü Bölüm

AKICI OKUMA

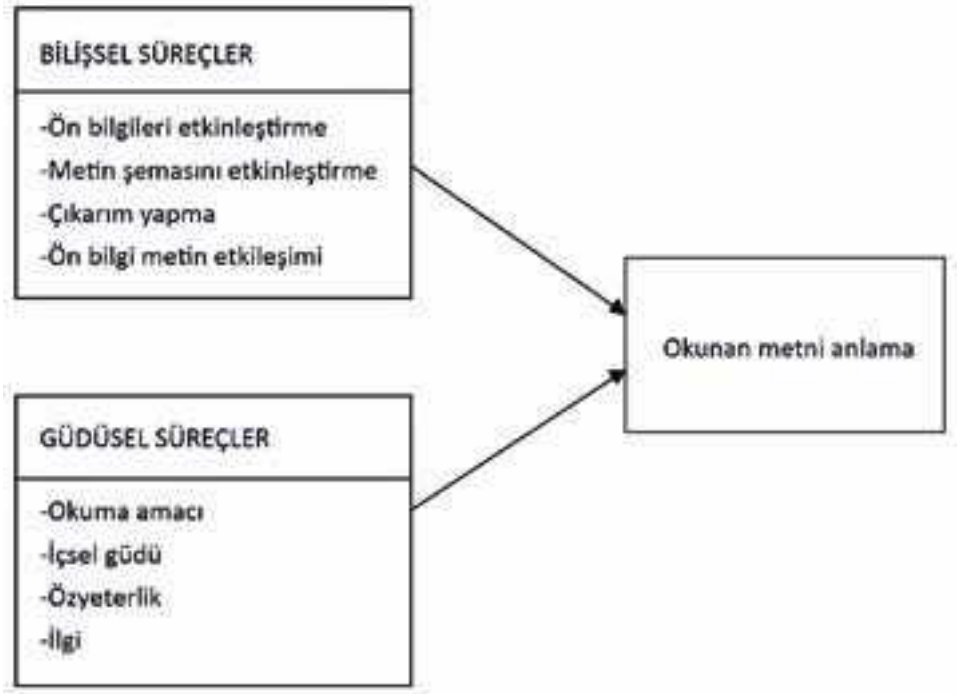
Hakan ÜLPER - Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

4.1. Giriş

Okuma edimi bilişsel ve duyuşsal boyutları olan çok yönlü ve karmaşık işlemlemelerin yapılmasını gerektiren zorlu bir süreçtir. Bu süreçte verimli olabilmek için okuyucular birtakım artalan bilgilerine iye olmalıdır. Bu bilgilere iye olmadan okuma işleminin istenen düzeyde ve verimlikte olması beklenemez. Bu bağlamda ilk olarak değinilmesi gereken artalan bilgisi salt dile özgüdür. Çünkü okuma metnini yazıldığı dile ilişkin yeterli bilgiye iye olmadan okumanın gerçekleşmesi olanaksızdır. Bu bağlamda okuyucuların ilgili dile ilişkin yazıbirim ve ses eşleştirmelerini yapabilmeleri, doğru seslemler (heceler) kurabilmeleri ve doğru seslendirmeler yapabilmeleri için bu kavramlara özgü dil bilgilerinin yeterli düzeyde olması gerekir. Bu aşamadan sonra okuyucuların sesleri birleştirerek seslemlere, seslemleri birleştirerek de sözcüklere oradan da tümce ve metne ulaşabilme becerisine iye olması gerekir. Bu bilgi ve becerilerin yeterince varlığı bir metni okurken sürecin kolay ve akıcı bir biçimde gerçekleşebilmesini sağlar.

Okuma aynı süremde bir anlama ve anlamlandırma işidir. Bu nedenle okumayı salt bir seslendirme işi olarak görmek de büyük bir yanılgı olacaktır. Okuyucular metni okurken eş süremli olarak seslendirme ve ilgili anlama erişme edimini eksiksiz ve akıcı bir biçimde yapmalıdırlar. Bunun için de okurların metnin konusuna ilişkin yeterli artalan bilgisine iye olmaları gerekir. Bu bağlamda da okurların artalan bilgisine iye olabilmek için yeterli sözcük dağarcıkları olmalıdır. Okuma sürecinde seslendirme (okuma) ve anlamı bir kâğıdın iki yüzü gibi düşünmek gerekir. Yalnız bir yüzüyle okuma ediminin olabilmesi düşünülmez. Bu nedenle de bir okumanın olabilmesi ve bunun da akıcı bir biçimde gerçekleşebilmesi için işin bilişsel yönünün eksiksiz biçimde gerçekleştirilmesi gerektiği açıktır. Yani kâğıdın bir yüzünü yırttığımız zaman doğal olarak diğer yüzü de yırtılacağı için bu iki olguyu ayrı düşünmek olanaksızdır. Ancak okuma sürecinde bilişsel işlemlerin verimli bir biçimde yapılabilmesini kendi içinde yalın ve bağımsız bir süreç olarak görmek yanıltıcı olacaktır.

Çünkü bilişsel açıdan ne denli yeterli olunursa olunsun yeterince güdülenmişlik yoksa orada verimli ve akıcı bir okumanın olmasından söz edilemez. Dolayısıyla akıcı okumada güdü de son derece önemlidir. Çizim 1'de görülen okuma modeli bu konuya ışık tutacak niteliktedir.



Çizim 1. Bilişsel-güdüsel okuma modeli (Guthrie ve Wigfield'ten (2005) uyarlanmıştır.)

Çizim 1'de gösterilen okuma sürecindeki bilişsel işlemler ve bu bilişsel işlemlerin yerine getirilebilmesi için gereken güdüsel süreçlerin nasıl iç içe olduğu açıkça gösterilmektedir. Bir kişinin okuma için yeterli güdüye iye olduğu varsayılırsa akıcı bir okuma becerisi sergileyebilmesi için üç boyutlu ve birbiriyle ilişkili bilişsel alanlarda yeterlilik göstermesi gerekir. Aşağıda bu konuya ilişkin ayrıntılı açıklamalara yer verilecektir.

4.2. Akıcı Okuma

Alanyazında akıcı okuma için genel kabul görmüş olan yeterlik alanları metni anlamsal açıdan vurgu, titrem (ton), ezgi, durak vb. gibi özelliklerine uygun bir biçimde seslendirmeye gönderimde bulunan *bürünsel boyut*, metni belirli bir hız aralığında, ritimli bir biçimde, takılmalar olmadan, kolaylıkla seslendirmeye gönderimde bulunan *hız ya da otomatiklik boyutu* ve metni oluşturan sözcükleri dilsel kurallar bağlamında doğru bir biçimde sesli okumaya gönderimde bulunan *doğruluk boyutu*dur. Bu üç boyut bakımından bir metni belirli bir yetkinlik düzeyinde okuyabilmeye akıcı okuma denir. Alanyazındaki birçok tanıma bakılınca bu üç kavrama gönderimde bulunulduğu göze çarpar. Örneğin Zutell ve Rasinski (1991) tarafından yapılan şu tanımda olduğu gibi: Akıcı okuma, karşılaşılan

bir metni zorlanmadan ve gereksiz duraksamalar yapmadan en az çabayla ve doğru vurgu ve tonlamayla konuşma hızında okumadır. Benzer biçimde Hasbrouck ve Glaser (2019) akıcılığı şöyle tanımlamaktadır: Tam ve doğru anlamayı ve okuma güdüsünü sağlayacak biçimde uygun bir hızda, uygun bir sesletimle, yeterli derecede doğru okuma.

Bu üç boyut etkileşimli ve eşgüdümlü bir biçimde işletilerek akıcı bir okuma sağlanır. Örneğin, bir kişinin okuma hızı çoğunlukla konuşma dilinin hızına bir ölçüde benzer. Tek tek sözcüklerin doğru biçimde seslendirilmesi, uygun okuma hızının korunması açısından önemlidir, tersi durumda okuyucunun okumayı keserek yanlış seslendirilen sözcüğü nasıl söyleyeceğine odaklanması ve nasıl doğru seslendireceğini belirlemesi gerekir. Konuşmada olduğu gibi, bürünsel boyut da metnin çeşitli yorumsal ayrımlarını anlamak açısından önemlidir. Düz, tekdüze bir sesle konuşan biriyle konuştuğunuzu düşünün. Çoğu yorum kaybolacak ve açıkçası konuşmaya olan ilgi hızla azalacaktır (Paige, 2020).

Akıcı okumanın genel kabul görmüş olan bu ve benzer tanımlamalarından ve açıklamalarından da anlaşılabileceği gibi, birçok kavramın akıcı okuma sürecinde olumlu ya da olumsuz bir biçimde etkiye iye olabileceğini öngörmek olanaklıdır. Örneğin akıcı okumanın ana yapı taşlarından biri olan doğruluk ve doğruluğu etkileyen birçok etmen bu bakımdan üzerinde önemli durulması gereken bir olgudur. En yalın tanımıyla doğruluk, karşılaşılan sözcüklerin yazıbirim-ses eşleşmesini doğru bir biçimde kurarak anlamsal açıdan uygun bir vurgu ve titremle seslendirilmesi/okunması olarak görülebilir. Doğruluk için böyle yalın bir tanım yapılabilmesine karşın bu olgu okuma sürecinde son derece önemli bir yere iye olan bir kavramdır.

Saydam (bir yazıbirim ve bir ses eşlemesi yüksek olan) dillerde okumayı öğrenen çocuklar yazıbirim ses birim eşleşmesi kolay olduğu için bunu otomatikleştirerek kısa sürede yüksek düzeyde doğruluk elde ederler. Buna karşın okunan sözcüklerin doğruluğunun yaklaşık %35 olduğu opak (saydam olmayan) dillerde otomatikleşme daha uzun sürer. Bu bakımdan çocuklar, okumayı öğrenmeye başlamalarının ancak ilk yılından sonra sözcükleri %95' oranında doğru okuma düzeyine erişirler (Seymour vd. 2003). Saydam bir dil olarak Türkçe okuma yazma öğrenme süreçleri bu bağlamda daha kolaydır ve öğrenciler birinci yıldan otomatik düzgü çözme becerileri kazanırlar. Dolayısıyla saydamlık, akıcı okuma sürecinde etkili olan son derece önemli bir olgudur. Ancak bu olgu kişilerin elinde olan bir olgu olmadığı için bu süreçte etkili olan diğer etmenlere bakmakta yarar vardır.

Karşılaşılan bir metindeki sözcükleri doğru okuyabilmede etkili olan diğer başlıca etmenlerden biri sözcük bilgisi ve dağarcığıdır. Sözcük bilgisi ve dağarcığı yetersiz olunca karşılaşılan sözcüğün anlamına ulaşmak için harcanan süre doğal olarak akıcı okumayı da yavaşlatacağı üstelik kesintilere neden olacağı için sözcük bilgisi ve dağarcığının akıcı okuma sürecinde etkili bir etmen olduğu açıktır. Nation (2000) tarafından da belirtildiği gibi, sözcük bilmek üç boyutlu bir olgudur. Bu boyutlar *biçim, anlam ve kullanım*dır. Biçim boyutu sözcüğün yazımı, sesletimi ve biçimbirimlerine; anlam boyutu sözcüğün karşılık geldiği türlü anlamlara ve kullanım boyutu da hangi bağlamlarda nasıl ve ne anlamda kullanılabileceğine, hangi sözcüklerin hangi sözcüklerle bir araya gelebileceğine gönderimde bulunur. Bu üç boyut da sözcükleri dolayısıyla da bir metni okuyabilmek için gereklidir. Bu bağlamda bir metnin doğru ve akıcı bir biçimde okunup anlaşılabilmesi için metni oluştu-

ran yapıtaşları diyebileceğimiz sözcüklerin bu boyutlar bakımından yüksek oranda biliniyor olması gerekir. Çünkü okuyucular bildikleri sözcükleri bilmedikleri sözcüklere göre daha kolay ve akıcı bir biçimde okuyabilirler.

Çift-Yollu Aşamalı Model'de de bu durum açıklanmaktadır. Buna göre bilindik sözcükler "sözcüksel yol" denen bir dizgeyle okunur. *Sözcüksel yol* önce sözcüğü bilindik olarak tanımlar, daha sonra sözcüğü bütün olarak işler ve sözcüğün doğru anlamını ve sesletimini sunar. Diğer bir deyişle, sözcüksel yolda sözcükler otomatik olarak tanındığından, "bütünsel-sözcük" (sight word) yaklaşımı olarak düşünülebilir. Çift-Yollu Aşamalı Model'in ikinci yolu da "sözcüksel olmayan yol" dur. *Sözcüksel olmayan yol* yazıbirimden sese kuralı sürecine dayalıdır. Bu modelde, bu yol sadece okura tanıdık gelmeyen sözcükler ve yazıbirim dizileri için kullanılır. Çift-Yollu Aşamalı Model kural edinimi ve bilgisinin iyi ve zayıf okuru ayırt etmenin bir yolu olduğunu öne sürmektedir: İyi okurlar yazıbirim-ses ilişkisini yöneten kuralları daha iyi kavrarken, zayıf okurlar bu bilgiyi daha az kavrarlar (Akkök, 2017). Bu da okurun karşılaştığı sözcükleri bir bakışta bütünsel olarak okuyabilecek düzeye gelmesinin ne denli önemli olduğuna gönderimde bulunmaktadır. Bu düzeye gelebilmek için okurların karşılaştıkları sözcükleri biliyor olarak kodlayacak denli sözcük dağarcığına iye olmaları gerektiği de açıktır. Ancak o zaman karşılaşılan herhangi bir metindeki sözcüklerin gerektirdiği oranda sözcüğü bilmek olanaklı olabilecektir.

Bu oran alanyazında %95-98 olarak gösterilmektedir (Ülper, 2023). İlgili çalışmaların bulgularına bakıldığında karşımıza değişken sonuçlar çıkar: Laufer (1989), yeterli anlama düzeyine ulaşmak için metindeki sözcüklerin %95'ini bilmenin gerekli olduğunu belirtirken Carver (1994) metnin zorluğuna bağlı olarak %98-99 oranındaki kapsamın metni anlama için gerekli olduğunu belirtir. Ülper ve Kiraz (2017) ise çalışmalarında bölümceleri (paragraf) anlayabilmek için %96 oranında bir kapsamın gerekli olduğunu bulgulamıştır. Her ne denli bu oranlar birbirinden ayrı gibi görünse de genel çerçevede %95-98 aralığındaki sözcüksel kapsamın bir metni kavramak için yeterli olduğu görülmektedir. Bu bağlamda bir metinde karşılaşılan sözcüklerin tamamının olmasa da %95-98'inin doğru bir biçimde okunabilmesinin akıcı okuma ve anlama için son derece gerekli olduğu anlaşılmaktadır.-Bu gerçeklik okuma eğitimi sürecinde her zaman göz önünde tutulmalı ve özellikle de öğrenci düzeyine uygun metin seçiminde göz önünde bulundurulmalıdır. Düzeye uygun metin seçiminde birçok etmen yanında okunabilirlik formüllerinden (Çetinkaya ve Uzun, 2018) de yararlanılabilir.

Bir metindeki sözcüklerin büyük oranda bilinir olabilmesi bir bakıma okurun o konu hakkında iye olduğu artalan bilgileriyle de ilgilidir. Öğrenciye sunulan metin onun artalan bilgisiyle uyumlu ise bu, bir yönüyle de onun bildiği sözcüklerden oluşan bir metni okuması anlamına gelecektir. Bu bakımdan da okur o metni daha kolay işlemleyecektir. Bu nedenle konu bilgisi olarak adlandırabileceğimiz bu olgu akıcı okuma üzerinde etkisi olan bir diğer önemli etmendir. Bu durumu daha iyi anlayabilmek için Ruhbilimsel Kuram'a da bakmakta yarar vardır. Bu kurama göre okurlar okuma sürecine girince dili ve genel dünya bilgilerini kullanırlar. Böylece okudukça metnin ne diyeceği hakkında öngörülerde bulunurlar. Metin, okurun beklentileriyle tutarlıysa okuma kolayca ve akıcı biçimde sürdürülür. Tersi bir durumda okuma süreci yavaşlar ve daha yorucu olmaya başlar. Bu durumda okur metni sözcük sözcük ve bazen yazıbirim yazıbirim çözümlemeye gereksinim duyar (Goodman, 1967). Çift-Yollu Aşamalı Model'in bilinmeyen sözcükler için belirttiği gibi bir

Kaynakça

Akbudak, Ş. (2017). Reklamlarda Kullanılan Yazı Karakterlerinin Semantik Çözümlenmesinde Bilişsel Yaklaşımlar. *Medeniyet Sanat, İMÜ Sanat, Tasarım ve Mimarlık Fakültesi Dergisi*, 3, 2, 230-249.

Akkök, E. (2017). Bilişsel-İşlemleme Yaklaşımları, H. Ülper (Çev. Ed.), *Okumaya Genel Bir Bakış*, Ankara: Pegem Yay.

Aldhanhani, Z. R., & Abu-Ayyash, E. A. (2020). Theories and research on oral reading fluency: What is needed?. *Theory and Practice in Language Studies*, *10*(4), 379-388.

Begeny, J., C.; Levy, R., A. & Field, S., A. (2017): Using SmallGroup Instruction to Improve Students' Reading Fluency: An Evaluation of the Existing Research,*Journal of Applied School Psychology,* 1-29.

Çetinkaya, G. & Uzun, L. (2018). Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin Okunabilirlik Özellikleri H. Ülper (Ed.) *Türkçe Ders Kitabı Çözümlemeleri,* Ankara: Pegem Yay.

Çetinkaya, G. (2010). *Türkçe metinlerin okunabilirlik düzeylerinin tanımlanması ve sınıflandırılması* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.

Çetinkaya, G. (2017). Okuryazarlık Gelişimi Kuramları, H. Ülper (Çev. Ed.), *Okumaya Genel Bir Bakış*, Ankara: Pegem Yay.

Çetinkaya, G., Kesici, S., & Polat, B. (2024). Alıcı ve Üretici Eşdizimlilik Bilgisini Değerlendirme Aracının Geliştirilmesi. *Dil Dergisi, 174(2),* 23-44. https://doi.org/10.33690/dilder.1396828

Çetinkaya, G., Ülper, H. & Yağmur, K. (2015). Öğrencilerin Doğru ve Akıcı Sessiz Sözcük Okuma Becerileriyle Kavrama Başarıları Arasındaki İlişki, *İlköğretim Online, 14(3),* 993-1004..

Çetinkaya, G., Ülper, H., & Bayat, N. (2014). Bağlayıcı testinin geliştirilmesi ve öğrencilerin bağlayıcı bilgisinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi [Developing Connectives Test and examining students' connectives knowledge based on various variables] *International Journal of Language Academy, 2(3),* 88-98.

Çetinkaya, G., Yalınkılıç, K., Karakoç Yurtseven, T. & Aydın, M. (2023). Çıkarım becerilerini değerlendirme aracının geliştirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 11(3),* 473-490.

Demir, N., Yılmaz, E. (2018). Parçalar üstü sesbirimler. H. Pilancı (Ed.) *Türkçe Ses Bilgisi* içinde (s40-55), Eskişehir Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Dowhower, S. L. (1991). Speaking of prosody: Fluency's unattended bedfellow. *Theory into Practice*, 30, 158–164.

Ergenç, İ. (2002). *Konuşma dili ve Türkçenin söyleyiş sözlüğü*. İstanbul: Multilingual Yayınları.

Gambrell, L. B., Morrow, L. M.; Pressley, M. & Guthrie, J. T. (2007). *Best Practices in Literacy Instruction*. New York: The Guilford Press.

Goodman, K. S. (1967). Reading: A psycholinguistic guessing game. *Journal of the Reading Specialist*, 6, 126–135.

Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (2005). Roles of motivation andengagement in reading comprehension assessment. In S., G.Paris & S., A. Stahl (Eds.), Children's reading comprehensionand assessment (pp. 187-214), Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates

Hamzadayı, E. ve Batmaz, Ö. (2022). Okuduğunu anlamayı etkileyen etmenlere yönelik bir inceleme. *Ege Eğitim Dergisi,* 23(2), 190-209.

Hamzadayı, E. (2010). Bütünleştirilmiş Öğrenme-Öğretme Yaklaşımının Okuduğunu Anlama ve Yazılı Anlatım Becerilerine Etkisi [The effect of integrated learning-teaching approach on reading comprehension and narration skills]. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (3), 631-668.

Hamzadayı, E., & Bayat, N. (2015). Yabancılara Türkçe öğretiminde bağlamlaştırma stratejisinin sözcük öğrenimine etkisi. *International Journal of Human Sciences*, *12*(1), 1440-1458.

Hasbrouck, J. & Glaser, G. (2019). *Reading fluency: Understand. Assess. Teach.* Benchmark Education Company.

Hudson, R. F., Lane, H. B., & Pullen, P. C. (2005). Reading fluency assessment and instruction: What, why, and how?. *The Reading Teacher*, *58*(8), 702-714.

Hudson, R. F., Pullen, P. C., Lane, H. B., & Torgesen, J. K. (2008). The complex nature of reading fluency: A multidimensional view. *Reading & Writing Quarterly*, *25*(1), 4-32.

Julie E. Schrauben (2010) Prosody's Contribution to Fluency: An Examination of the Theory of Automatic Information Processing, *Reading Psychology, 31*(1), 82-92.

Keskin, H., K., Baştuğ, M., & Akyol, H. (2013). Sesli Okuma ve Konuşma Prozodisi: İlişkisel Bir Çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 9,* Sayı 2,

Khonamri F., Pavlíková M., Falahati F., Petrikovicova L. (2020). Investigating the co-development of reading fluency and reading comprehension through mindful teaching of collocations in EFL classroom [In English]. *Science for Education Today*, 10(3), 7–27. DOI: http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2003.01

Klauda, S. L., & Guthrie, J. T. (2008). Relationships of three components of reading fluency to reading comprehension. *Journal of Educational psychology*, *100*(2), 310.

Kuhn, M. R., Rasinski, T., & Young, CHASE. (2007). Best practices in fluency instruction. *Best practices in literacy instruction*, *3*, 285-312.

LaBerge, D., & Samuels, S. J. (1974). Towards a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology, 6,* 293–323.

Maryanne Wolf & Tami Katzir-Cohen (2001) Reading Fluency and Its Intervention, *Scientific Studies of Reading,* 5:3, 211-239.

Meyer, M. S. ve Felton, R. H. (1999). Repeated reading to enhance fluency: Old approaches and new directions. *Annals of Dyslexia, 49(1),* 283-306.

Miller, J., & Schwanenflugel, P. J. (2006). Prosody of syntactically complex sentences in the oral reading of young children. *Journal of Educational Psychology, 98(4)*, 839–843.

Nation, I.S.P. (2000). *Learning vocabulary in another language.* Cambridge: Cambridge University Press.

Nichols W. D., Rupley, W., H. & Rasinski, T. (2008) Fluency in Learning to Read for Meaning: Going Beyond Repeated Readings, *Literacy Research and Instruction, 48:1*, 1-13.

Paige, D. D. (2020). Reading Fluency: A Brief History, the Importance of Supporting Processes, and the Role of Assessment. *Online Submission*.

Pinnell, G.S., Pikulski, J.J., Wixson, K.K., Campbell, J.R., Gough, P.B., & Beatty, A.S. (1995). *Listening to children read aloud.* Washington, DC: U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement.

Rasinski, T. V. (2012). Why reading fluency should be hot!. *The Reading Teacher*, *65*(8), 516-522.

Rasinski, T., Andrew Rikli & Susan Johnston (2009).) Reading Fluency: More Than Automaticity? More Than a Concern for the Primary Grades?, *Literacy Research and Instruction, 48*:4, 350-361.

Rasinski, T., V. & Samuels, S. J. (2011). Reading Fluency: What It Is and What It Is Not. Samuels, S.J., & Farstrup, A.E. (Eds). *What research has to say about reading instruction (4th ed.).* Newark, DE: International Reading Association.

Rasinski, T.V. (2010). *The fluent reader: Oral and silent reading strategies for building fluency, word recognition and comprehension* (2nd ed.). New York: Scholastic.

Rasinski, T.V., & Hamman, P. (2010). Reading fluency: Why it is "not hot." *Reading Today, 28(1),* 26.

Rasinski, T.V., Rikli, A., & Johnston, S. (2009). Reading fluency: More than automaticity? More than a concern for the primary grades? *Literacy Research and Instruction, 48(4)*, 350–361.

Rupley, W. H., Nichols, W. D., Rasinski, T. V., & Paige, D. (2020). Fluency: Deep roots in reading instruction. *Education Sciences*, *10*(6), 155.

Samuels, J. (2006). Looking backword: Reflections on a cereer in reading. *Journal of Literacy Research, 38(*3), 327-344.

Samuels, S. J. & Flor, R., F. (1997) The Importance of Automatıcıty For Developıng Expertise In Readıng, *Reading & Writing Quarterly, 13:2*, 107-121.

Samuels, S. J. (1979). The method of repeated reading. *The Reading Teacher, 32,* 403 – 408.

Samuels, S. J. (1994). Toward a theory of automatic information processing in reading, revisited.In R. B. Ruddell, M. R. Ruddell, & H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading (4th ed., pp. 816–837).* Newark, DE: International Reading Association.

Seymour, P. H., Aro, M., and Erskine, J. M. (2003). Foundation literacy acquisition in European orthographies. *Br. J. Psychol. 94* (Pt 2), 143–174.

Stallings, J. (1980). Allocated academic learning time revisited, or beyond time on task. *Educ. Res., 9,* 11–16.

Torgensen, J., K.; Wagner, R., K., & Rashotte, C., A. (1999). Test of word reading efficiency. Teksas: Pro-Ed An International Publisher.

Ülper, H. (2019). *Okuma ve Anlamlandırma Becerilerinin Kazandırılması*, Ankara: Nobel yayınları.

Ülper, H. (2022). Okuma Eğitimi Sürecinde Ölçme ve Değerlendirme G. Çetinkaya (Ed.) *Türkçe Öğretimi Sürecinde Ölçme ve Değerlendirme,* Ankara. Anı Yay.

Ülper, H. ve Yağmur, K. (2016). Akıcı sessiz sözcük okuma testinin geliştirilmesi. *İlkögretim Online, 15*(2), ss-ss. 581-593.

Ülper, H., Çetinkaya, G., & Bayat, N. (2017). Okuduğunu anlama testinin geliştirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi,* 18(1), 175 -187.

Ülper, H., Çetinkaya, G., & Dikici, A. (2018). Examination of Factors Affecting Students' Reading-Comprehension Achievement with Structural Equation Modeling. *International Journal of Assessment Tools in Education, 5*(3), 428-442. https://doi.org/10.21449/ijate.404205

Ülper, H., Kiraz, E. & Görücü, H. (2016). Metinlerde Farklı Tipografik Unsurlar Kullanmanın Okuma Hızı ve Anlamlandırma Becerilerisi Üzerine Etkisi. S. Dilidüzgün (Ed.) *Kuram ve Uygulama Bağlamında Türkçe Öğretimi.* Ankara: Anı Yay.

Whalley, K., & Hansen, J. (2006). The role of prosodic sensitivity in children's reading development. *Journal of Research in Reading, 29*(3), 288–303.

Wilkinson, I.; Wardrop, J.L.; Anderson, R.C. (1988). Silent reading reconsidered: Reinterpreting reading instruction and its effects. *Am. Educ. Res. J.* 25, 127–144

Wolf, M. & Katzir-Cohen, T. (2001) Reading Fluency and Its Intervention, *Scientific Studies of Reading, 5*:3, 211-23.

Woodcock, R. W. (1998). *Woodcock reading mastery test-revised/normative update*, Circle Pines. MN: American Guidance Service.

Yağmur ve Ülper (yayımlanmamış çalışma) Doğru ve Akıcı Sözcük Okuma Testi

Yıldırım, K. (2013). Fluency-based skills of reading and their relations with reading comprehension in Turkish elementary school children. *International Journal of Academic Research, 5,* 134-139.

Yıldırım, K., & Ates, S. (2012). Silent and oral reading fluency: Which one is the best predictor of reading comprehension of Turkish elementary students? *International Journal of New Trends in Education and Their Implications, 3,* 79-91.

Yıldız, M., Yıldırım, K.., Ates, S., Rasinski, T., Fitzgerald, S., & Zimmerman, B. (2014). The Relationship Between Reading Fluency and Reading Comprehension in Fifth-Grade Turkish Students. *International Journal of School & Educational Psychology, 2,* 35-44.

Zutell, J., & Rasinski, T. V. (1991). Training teachers to attend to their students' oral reading fluency. *Theory Into Practice, 30*(3), 211–217

Beşinci Bölüm

OKUMA EĞİTİMİNDE BİLİŞSEL VE ÜSTBİLİŞSEL STRATEJİLER

İ. Seçkin AYDIN - Dokuz Eylül Üniversitesi

Uğur DEMİRCAN - MEB

5.1. Giriş

Okuma ve anlama becerisi birçok bileşeni olan çok yönlü bir eylemdir. Bu yönler genel olarak okumanın fizyolojik, psikolojik ve sosyolojik yönü olarak sınıflandırılır. Okuma ve anlama becerilerinin etkili bir biçimde kazandırılması için eğitim sürecinde tüm bu yönlerin dikkate alınması gerekir. Okuma ve anlamanın doğası aynı zamanda okuma stratejilerine de kaynaklık eder. Başka bir deyişle okuma eğitiminde kullanılacak stratejilerin okuma ve anlama sürecinin doğasına uygun olması gerekir. "Okuma stratejileri" kavramı aynı zamanda öğrenme stratejileri kavramından ayrı düşünülemez. Okuma, öğrenmenin temel yollarından biri olduğundan bu kavramlar doğal olarak benzerlik gösterir. Bu olgudan hareketle okuma stratejileri, öğrenme stratejilerinin okuma ve anlama becerisinin doğası göz önünde bulundurularak yeniden düzenlenmiş biçimidir, denilebilir. Bu nedenle öncelikle öğrenme stratejilerinden söz etmekte yarar vardır.

Öğretim stratejileri ile ilgili birçok çalışma konunun öncülerinden Weinstein ve Mayer'in çalışmalarına atıfta bulunur. Öğrenme stratejilerini bilgiyi kodlama (öğrenme) sürecini etkilemek amacıyla kullanılan davranış ve düşünceler olarak tanımlayan Weinstein ve Mayer (1983, s.1) bu stratejileri beş gruba ayırmıştır:

1) Tekrarlama stratejileri
2) Detaylandırma stratejileri
3) Düzenleme stratejileri

4) Anlamayı izleme stratejileri
5) Duyuşsal stratejiler

Bu stratejilerden *tekrarlama* stratejilerine kopyalama, altını çizme, işaretleme, not alma gibi örnekler verilebilir ve kısa süreli bellekteki bilginin pekiştirilmesi amacıyla yapılır. *Detaylandırma* stratejileri ise özetleme, kendi cümleleriyle ifade etme, yeni bilgilerin mevcut bilgilerle ilişkisini açıklama, analoji yaratma, sorulara cevap verme, üretken not alma gibi stratejilerdir. Bu stratejilerin amacı sunulan bilginin ön bilgiyle bütünleştirilmesi yani bilginin uzun süreli bellekten çalışma belleğine aktarılması ve gelen bilginin bu bilgiyle bütünleştirilmesidir. *Düzenleme* stratejileri ise bir paragrafın ana hatlarını belirleme, anahtar sözcük ve cümleleri belirleme, hiyerarşik bir yapı ya da diyagram oluşturma gibi bilginin seçimi ve yapılandırılmasına hizmet eden stratejilerdir. Dolayısıyla düzenleme stratejilerinin hizmet ettiği iki bilişsel amaç, çalışma belleğine aktarılacak bilginin seçimi ve çalışma belleğindeki bilgiler arasındaki ilişkilerin kurulmasıdır. *Anlamayı izleme* stratejileri hataların kontrol edilmesi ve kişinin anlamayı kontrol amaçlı kendine sorular sorması gibi stratejilerden oluşur. Anlamayı izleme, öğrencinin bir öğretim süreci için öğrenme hedeflerini belirlemesini, bu hedeflere ne ölçüde ulaşıldığını değerlendirmesini ve gerekirse hedeflere ulaşmak için kullanılan stratejileri değiştirmesini içerir. *Duyuşsal* stratejiler ise sınav kaygısı ile başa çıkmak için kişinin rahat ve odaklanmış olması, sessiz bir yerde çalışarak dikkat dağıtıcı durumlardan kaçınmak, başarısız olacağı şeklindeki düşüncelerini durdurarak dikkatini sınava toplamak, sınava odağını sürdürmek gibi stratejiler örnek verilebilir. Bu stratejilerle öğretim sürecinde kişinin duygu durumunu öğrenmeye elverişli bir duruma getirmek amaçlanır. Weinstein ve Mayer'in (1983) strateji sınıflaması incelendiğinde ilk üç stratejinin bilişsel stratejiler olduğu, dördüncü sırada yer alan anlamayı izleme stratejilerinin üstbilişsel stratejilere karşılık geldiği ve beşinci sırada da duyuşsal stratejilerin yer aldığı görülebilir. Weinstein ve Mayer (1986, s.316) tarafından daha sonra yapılan yeni sınıflama şöyledir:

1. Temel Tekrar Stratejileri
2. Karmaşık Tekrar Stratejileri
3. Temel Detaylandırma Stratejileri
4. Karmaşık Detaylandırma Stratejileri
5. Temel Düzenleme Stratejileri
6. Karmaşık Düzenleme Stratejileri
7. Anlamayı İzleme Stratejileri
8. Duygusal ve Motivasyon Stratejileri

Bu yeni sınıflamada ilk sınıflamadaki üç bilişsel stratejinin temel ve karmaşık olarak iki farklı seviyeye ayrıldığı görülmektedir.

Öğrenme stratejilerinin amacı, öğrencinin yeni bilgiyi seçme, edinme, düzenleme veya bütünleştirme şeklini etkilemektir. Bir öğrenme sürecinde kullanılacak stratejinin seçilmesi hem çeşitli strateji bilgisini hem de hangi durumlarda hangi stratejinin kullanılması gerektiği bilgisini gerektirdiğinden zaman ve çaba ile elde edilecek bir yetkinliktir. Bu nedenle stratejilerin öncelikle rol model olarak eğitici tarafından uygulanması, öğrencinin

gözlem yapması ve sorumluluğun aşamalı bir şekilde öğrenene devredilmesi uygun bir yaklaşımdır. Buna benzer bir strateji öğretim yöntemi Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaokul Türkçe Öğretim Programı'nda (MEB, 2024) "Strateji ve Yöntem Öğretiminde Kademeli Sorumluluk Devri Modeli" olarak yer almaktadır. Bu yönteme göre "*Kademeli Sorumluluk Devri Modeli öğrenci ile öğretmeni usta çırak ilişkisi içinde düşünen bir öğretim modelidir. Model kapsamında öğretmen öncelikle doğrudan öğretim yoluyla strateji/yöntemi tanıtır, ardından model olarak kullanımını gösterir. Daha sonra öğrencilere bunları uygulamak için fırsatlar sunarak kendi gözetiminde onlara ustalık kazandırır. Son aşamada öğrenciler bu strateji/yöntemi bağımsız olarak kullanır. Öğretilecek stratejinin/yöntemin sınıfta uygulanmasında asıl sorumluluk başlangıçta öğretmene ait iken son basamağa gelindiğinde bilgi ve tecrübe kazanan öğrenciye devredilmiş olur. Aradaki basamaklarda sorumluluk paylaşılır.*" Bu şekilde bir strateji öğretimi ile strateji seçiminde ve kullanımında öğrenenin zamanla özerklik kazanması sağlanır.

Ana dili eğitiminin öğrenme alanlarından olan okuma becerisinin geliştirilmesi ancak belirli bir plan ve program çerçevesinde verimli bir şekilde gerçekleşebilir. Bu eğitim sürecinde; ulaşılmak istenen kazanımlar, hedef kitle, eğitim içeriği gibi eğitimin çeşitli bileşenlerine uygun bir strateji izlemek gerekir. Bu strateji, öğretim süreci boyunca uygulanacak yöntem ve teknik seçimine de kaynaklık edecektir. Başka bir ifadeyle belirlenen stratejiye hizmet eden yöntem ve teknik kullanılmalıdır. Stratejinin belirlenmesi de öğrenme amaçlarına ve hedef davranışa göre gerçekleşir. Stratejilerin belirlenmesi ve kullanılması bilişsel ve üstbilişsel bazı beceriler gerektirir. Bilişsel ve üstbilişsel süreçler birbiri yerine kullanılan değil, birbirini tamamlayıcı süreçler olarak görülmelidir. Bu bölümde bilişsel ve üstbilişsel okuma stratejileri üzerinde drurulacaktır.

5.2. Bilişsel Stratejiler

5.2.1. Bilişsel Öğrenme ve Öğretmenin Kuramsal Çerçevesi

Bilişsel öğrenme ve öğretme, eğitim alanında kaynağını bilişsel öğrenme kuramından alan temel bir yaklaşımı temsil eder. Bu yaklaşım, öğrenmeyi anlamak için bireyin zihinsel süreçlerine odaklanır ve öğretim sürecini bu anlayışa dayandırır. Bu yaklaşıma göre, öğrenme, bireyin deneyimleriyle mevcut bilgisi arasında bağlantılar kurarak yeni bilgiyi anlaması ve anlamlandırması sürecidir. Bilişsel öğrenme kuramı, öğrenmenin sadece dışsal davranış değişiklikleriyle sınırlı olmadığını, aynı zamanda bireylerin zihinsel süreçleri ve yapılarına da bağlı olduğunu savunur. Bu kuram, bireylerin aktif bilgi işleyicileri olduğunu ve yeni bilgiyi anlamlandırmak için mevcut bilgileriyle ilişkilendirdiğini öne sürer.

Öğrenme sürecinin doğasında; çevreden gelen uyarıcılara dikkat etme, bunlardan gerekli olanları seçme ve kısa süreli bellekte canlı tutma, tekrarlama, işleme, işlenen bilgiyi önceki bilgilerle ilişkilendirme, kodlayarak uzun süreli belleğe gönderme, gerektiğinde tekrar hatırlama ve çalışma belleğine alma gibi bilişsel süreçlerin yer aldığı genel bir kabuldür (Senemoğlu, 2013; Kaysılı, 2014).

Kaynakça

Akyol, H. (2006). *Türkçe öğretiminde okuduğunu anlama öğretimi*. Pegem A Yayıncılık.

Anderson, R. C., & Pearson, P. D. (1984). A schema-theoretic view of basic processes in reading comprehension. In P. D. Pearson (Ed.), *Handbook of reading research* (pp. 255-291). Longman.

Baddeley, A. (2003). Working memory: Looking back and looking forward. *Nature Reviews Neuroscience*, 4(10), 829-839.

Baker, L., & Brown, A. L. (1984). Metacognitive skills and reading. In P. D. Pearson (Ed.), *Handbook of reading research* (pp. 353-394). Longman.

Brown, A. L., & Day, J. D. (1983). Macrorules for summarizing texts: The development of expertise. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 22(1), 1-14.

Cemiloğlu, M. ve Ogur, E. (2016). Okuma öğretiminde biliş ve üst-biliş stratejileri. *Uluslararası İnsan ve Sanat Araştırmaları Dergisi*, *1*(1), 46-53.

Cross, D. R., & Paris, S. G. (1988). Developmental and instructional analyses of children's metacognition and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 80(2), 131.

Duffy, G. G. (1993). Rethinking strategy instruction: Four teachers' development and their low achievers' understandings. *The Elementary School Journal*, 93(3), 231-247.

Duke, N. K., & Pearson, P. D. (2002). Effective practices for developing reading comprehension. *Journal of Education*, 189(1-2), 107-122.

Ehri, L. C. (2005). Learning to read words: Theory, findings, and issues. *Scientific Studies of Reading*, 9(2), 167-188.

Fisher, D., Frey, N., & Hattie, J. (2016). *Visible learning for literacy, grades K-12: Implementing the practices that work best to accelerate student learning*. Corwin Press.

Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906.

Gambrell, L. B., & Bales, R. J. (1986). Mental imagery and the comprehension-monitoring performance of fourth- and fifth-grade poor readers. *Reading Research Quarterly*, 21(4), 454-464.

Graham, S., & Hebert, M. (2011). *Writing to read: Evidence for how writing can improve reading*. Carnegie Corporation of New York.

Haller, E. P., Child, D. A., & Walberg, H. J. (1988). Can comprehension be taught? A quantitative synthesis of metacognitive studies. *Educational Researcher*, 17(9), 5-8.

Harvey, S., & Goudvis, A. (2007). *Strategies That Work: Teaching Comprehension for Understanding and Engagement*. Stenhouse Publishers.

Hennessey, M. G. (1999). *Probing the dimensions of metacognition: Implications for conceptual change teaching-learning*. Paper presented at the annual meeting of the National Association for Research in Science Teaching, Boston, MA.

Karakelle, S. (2012). Üst bilişsel farkındalık, zekâ, problem çözme algısı ve düşünme ihtiyacı arasındaki bağlantılar. *Eğitim ve Bilim*, 37(164).

Karatay, H. (2011). Okuduğunu anlama stratejileri öğretiminin Türkçe dersinde akademik başarı ve kalıcılık üzerine etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 123-136.

Kaysılı, B. K. (2014). Zihin kuramı ve dil arasındaki ilişki: Bir derleme, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi,* 15(2) 81-93

Keene, E. O., & Zimmerman, S. (2007). M*osaic of thought: the power of comprehension strategy ınstruction*. Heinemann.

Kintsch, W. (1998). C*omprehension: a paradigm for cognition*. Cambridge University Press.

Kramarski, B., Mevarech, Z. R. (2003). Enhancing mathematical reasoning in the classroom: The effects of cooperative learning and metacognitive training. *American Educational Research Journal*, 40(1), 281-310.

Lai, E. R. (2011). Metacognition: A literature review. *Always learning: Pearson research report*, 24, 1-40.

Maden, A., Önal, A. ve Maden, S. (2022). Türkçe eğitimi alanında hazırlanmış bilişsel ve üst bilişsel stratejilere ilişkin lisansüstü tezlerin eğilimleri. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 8(3), 150-164.

MEB (2024). *Türkiye yüzyılı maarif modeli ortaokul Türkçe dersi öğretim programı*, Ankara.

Mokhtari, K., & Reichard, C. A. (2002). Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies*. Journal of Educational Psychology*, 94(2), 249.

Nesin, A. (2013). *Çocuklara en güzel öyküler*. Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, İstanbul.

Özdemir, E. (2012). Türkçe öğretiminde bilişsel stratejilerin kullanımı. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(3), 451-467.

Palincsar, A. S., & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1(2), 117-175. https://doi.org/10.1207/s1532690xci0102_1

Paris, S. G., & Jacobs, J. E. (1984). The benefits of informed instruction for children's reading awareness and comprehension skills. *Child Development*, 2083-2093.

Perfetti, C. A. (2007). Reading ability: Lexical quality to comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 11(4), 357-383.

Pressley, M. (2000). What should comprehension instruction be the instruction of? In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 3, pp. 545-561). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Rayner, K. (1998). Eye movements in reading and information processing: 20 years of research. *Psychological Bulletin*, 124(3), 372-422.

Rosenshine, B., Meister, C., & Chapman, S. (1996). Teaching students to generate questions: A review of the intervention studies. *Review of Educational Research*, 66(2), 181-221.

Schraw, G., Crippen, K. J., & Hartley, K. (2006). Promoting self-regulation in science education: Metacognition as part of a broader perspective on learning. *Research in Science Education*, 36, 111-139.

Schraw, G., & Dennison, R. S. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19(4), 460-475.

Schraw, G., & Moshman, D. (1995). Metacognitive theories. *Educational Psychology Review*, 7, 351-371.

Senemoğlu, N. (2013). *Gelişim, öğrenme ve öğretim, kuramdan uygulamaya*, Ankara.

Sidekli, S. ve Çetin, E. (2018). Okuduğunu anlama stratejilerinin okuduğunu anlamaya etkisi: Bir meta-analiz çalışması. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 285-303. https://doi.org/10.24315/trkefd.321757

Turan, S. ve Demirel, Ö. (2010). Öz-düzenleyici öğrenme becerilerinin akademik başarı ile ilişkisi: Hacettepe üniversitesi tıp fakültesi örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(38), 279-291.

Ülper, H. (2019). *Okuma ve anlamlandırma becerilerinin kazandırılması*. Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık, Ankara.

Van Dijk, T. A., & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*.

Veenman, M. V., & Spaans, M. A. (2005). Relation between intellectual and metacognitive skills: Age and task differences. *Learning And İndividual Differences*, 15(2), 159-176.

Weinstein, C. E., & Mayer, R. E. (1983). The teaching of learning strategies. In *Innovation Abstracts* (Vol. 5, No. 32, p. n32).

Weinstein, C. E., & Mayer, R. E. (1986). The teaching of learning strategies. *Handbook of Research on Teaching*, 3, 315-327.

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64-70.

Altıncı Bölüm

METİN TÜRLERİ, METİN YAPILARI VE OKUMA SÜRECİ

B. Ümit BOZKURT - Abant İzzet Baysal Üniversitesi

6.1. Giriş

Okuduğunu anlama, metnin tüm katmanları için hem ayrı ayrı hem de birlikte gelişen, karmaşık bir süreçtir. Metnin küçük, büyük ve üst yapısı bu süreci, kendi bileşenleri açısından etkiler. Her düzeyde farklı görünümlerle temsil edilen önermeler arası ilişkiler ve üst yapı, metnin biçimsel şemasıyla ilgili olarak belirginleşir.

"Metin yapısı" kavramı, düşüncelerin birbirine bağlanma biçimiyle ve düzenlenmesiyle ilgilidir. Bir şeyin yapısı, onun bir araya getirilme biçimi olduğundan, bir yapısı olan her şeyin bir biçimde birbiriyle ilişkili parçaları, özellikleri ya da yönleri vardır (Langer, 1967). Metin söz konusu olduğunda da önermeler arasındaki ilişkiler, yapısal şemaya işaret eder. Bu ilişkiler, içerik yapısının en üst düzeyindeki düşüncelerin birbirleriyle *sıradüzen* (hierarchy) açısından bağlantısını gösterir ve çıktı olarak üst yapının özelliklerini belirler.

Metindeki önermeler, kimi bilgileri öncelikli kılma ya da daha az önemli kılma açısından üretici tarafından düzenlenir. Dolayısıyla metin yapısı, anlamsal birimler arasındaki mantıksal bağlantıları ve bunların göreceli önemlerini de belirler (Meyer & Rice, 1982). Metin yapısı ve metin türü kavramları, *büyükölçekli yapı* (Kintsch & van Dijk, 1978) / *üst düzey yapı* (top level structure) (Meyer & Rice, 1982) ya da *üst yapı* (superstructure) (van Dijk, 1980) gibi farklı düzlemlerde gözlenebilen özellikler sergiler. Örneğin başlıklar, metnin akışına ve çerçevesine ilişkin bilgi verir; konu tümceleri, içerik şemasının ipuçlarını taşır; bağlayıcılar ve söylem belirleyiciler büyükölçekli birimler arasındaki geçişleri gösterir; özet ve anahtar sözcükler gibi metnin ek birimleri içeriğin iskeletini gösterir. Görüldüğü

gibi metinlerin büyük yapı ve üst yapı özellikleri, okurun metindeki bilgileri bulmasında ve bunları zihninde düzenlemesinde yol göstericidir.

Metni işlemlemede sorun yaşamayan okurlar, genellikle metin yapısı farkındalığına sezgisel olarak sahiptir. Ancak metin yapıları, kendileri için bilindik olmayan okuyucular, bilgilerin düzenlenmesine ilişkin alt yapı eksikliğinden dolayı anlama sürecinde sorun yaşar (Snow, 2002). Hem metin yapısı farkındalığı gelişmeyen okurlar hem de iyi okurlar için metin yapısı öğretimi, okuduğunu anlamanın geliştirildiği her aşamada gerekli bir alt yapı bilgisidir. Kolaydan zora çeşitli metin biçimleriyle karşılaşan okurlar, her yeni yapı için farkındalık kazanır. Sorun yaşayan çocukların ise bir öğretmen ya da yönlendirici kılavuzluğuyla desteklenmesi gerekir. Metin yapısı eğitiminin okuduğunu anlama üzerindeki olumlu etkisi, üç meta-analiz çalışmasında kapsamlı ve uzun erimli bulguların çözümlenmesiyle kanıtlanmıştır (Bogaerds-Hazenberg vd., 2020; Hebert vd., 2016; Pyle vd., 2017). Bu araştırmalar, yapı öğretimine erken yaşlarda başlanmasını, çeşitli metin yapılarının öğretilmesini, sürece yazmanın da katılmasını ve öğrencilerin karmaşık metin yapıları konusundaki farkındalıklarının artırılmasını önermektedir.

Yukarıda değinildiği gibi, tür ve yapı bilgisinin, okuduğunu anlama sürecinin farklı katmanlarında metni işlemlemenin ve metnin zihinsel temsilini oluşturmanın temel bir bileşeni olduğu varsayımıyla bu bölümde; türlerin ve yapıların okuduğunu anlamaya etkisi, üst yapı ve büyük yapı düzeyinde tür ve yapı kavramları ve sınıflandırmalar, son olarak metin yapılarına göre okuma stratejileri ele alınacaktır.

6.2. Tür ve Yapı Bilgisinin Okuduğunu Anlamaya Etkisi

Üst yapı farkındalığı ya da yapıya göre metin çözümleme becerisi, metinsel bilginin nasıl düzenlendiğine ilişkin edinçtir. Okurların metin yapısını zihninde yeniden kurması, yazarın kullandığı yapıyı ortaya çıkarabilecek anahtar sözcükleri, alt başlıkları ve metnin diğer özelliklerini incelemesini gerektirir. Örneğin alt başlıklar, ipucu sözcükleri ve bunları anlatan görseller, yazarın izlediği metin yapısına ilişkin okura bir işaret verir. Benzer biçimde "başlangıçta", "sonra", "ardından", "en son" gibi ipucu sözcükleri *sıralama* yapısını okura sezdirir. Ayrıca metindeki değişik yazı biçimleri, numaralandırma, çizim ve çizelgeler, haritalar, zaman çizelgeleri, okuyucunun ne tür bir metinle karşı kaşıya olduğunu anlamasına yardımcı olur. Metnin ana bölümü dışındaki ekler (dizinler, içindekiler, sözlükçeler vb.) de metnin yapısının belirlenmesinde yol gösterir.

Doğru ipuçlarından yola çıkarak metnin tasarımını, en kısa sürede zihinde oluşturmak, tür ve yapı farkındalığının en kullanışlı çıktısıdır. Metinlerin belirli ortak özelliklerinin okurda oluşturduğu beklentilere yönelik farkındalık, anlam temelli bir temsil oluşturmayı kolaylaştırmak için arka plan bilgilerini ve şemaları etkinleştirir (Oakhill & Cain, 2007). Metin türü, alıcı için metinle nasıl bir etkileşime gireceğini belirleyerek alıcının zihninde uygun çerçeveyi açmasını ve bu yolla ilgili metin dünyasını kurmasını sağlar. Böylelikle metnin yüzey yapısı, bu yüzey yapıdaki dilsel kullanımlarla belirlenen metin türünü ve söz konusu metin türünün iletişimsel işlevini alıcı için belirginleştirerek, derin yapıya ulaşmada başlangıç noktası oluşturur (Yazıcı, 2004). Bu nedenle çocukların tür ve(ya) yapılar ile en kısa yoldan etkileşime girebilmesi için okuma eğitiminde her tür metne, güçlük düzeyine

ve öğrencinin bilişsel gelişimine göre yer verilmelidir. Yeri geldiğinde değişik tür ve yapılarla karşılaşan okur, zamanla olası tüm yapıları içselleştirmeye başlar. Çok sayıda çalışma, birinci ve ikinci dil öğretiminde, tür ve yapıların okuduğunu anlama üzerindeki kanıtlanabilir etkisini vurgulamaktadır (örn. Andreani vd., 2021; Carrell, 1985; Carrell, 1989; Elmianvari & Kheirabadi, 2013; Kedek, 2024; Kendeou & van den Broek, 2007; Meyer & Poon, 2001; Strong, 2020; Sultan, 2023; Williams, 2005; Yoo, 2015; Zarrati vd., 2014). Bu çalışmalarda metin yapılarının öğretilmesinin okuduğunu anlamayı geliştirdiği, önemli bilgileri ayırt etmede ve özetleme becerisinde iyileşmeler sağladığı, ana düşünceyi belirlemede ve metindeki bilgileri anımsamada etkili olduğu; okuma güçlüğü çeken çocukların anlama sorunlarını azalttığı gösterilmiştir.

Yapı bilgisinin okuduğunu anlamaya etkisi, üstbiliş, içerik-yapı etkileşimi ve okuma amacı açısından ele alınabilir. Okuma sürecinde üst yapıların kullanımı, üstbilişsel stratejilerle ilişkilidir. *Üstbiliş*, kişinin kendi düşünsel süreçlerinin farkında olması ve bu süreçleri izleyip denetleyebilmesidir (Brown, 1978). Üstbiliş, okuma sırasında türlere ve yapılara ilişkin bilgiyi kullanmayı sağlar ve önermelerin tüm metin düzeyinde nasıl yapılandırıldığını anlamaya yardımcı olur. Üstbilişsel strateji olarak yapısal bilgi, konuya ilişkin ön bilgilerden (şemalardan) ve içerik bilgisinden önce, anlamlandırma için bir taban oluşturur. Yapı bilgisi, okuyuculara metinsel bilgileri yeniden çağırabilecekleri bir strateji sunar. Metindeki bilgilerin düzenlenme biçimi, anlamı yeniden yapılandırma konusunda bir çerçeve sağlar. Bu çerçeve, içeriği saklama ve yeniden çağırma işlemlerini kolaylaştırır. Dolayısıyla üstbilişsel strateji (yapısal farkındalık), bilişsel eylemlerle (bilgiyi bellekte saklama, yeniden çağırma, şemaları etkinleştirme vb.) etkileşir.

Şema, bilgi kümelerini düzenlemek için bir çerçeve sunan bilgi yapısıdır (Reed, 2007). Şema kuramı bilgi kümelerinin zihinde temsilini ele alan en eski kuramlardan biridir ve okuduğunu anlama çalışmalarının temel dayanaklarındandır. Bu kuram, var olan şemalar ile yeni bilgi arasında ilişki kurmayı varsayar. Bu nedenle metni kavramada metne ilişkin şemanın varlığı, bir yol haritasıdır (Rumelhart, 1981). Metin şeması, metnin bölümlerinin ve bu bölümler arasındaki ilişkilerin zihinsel olarak temsil edilmesidir. Bu temsil, yalnızca okuma değil, yazma çalışmalarının da alt yapısı olarak düşünülebilir.

Üst yapılar, *okuma amacı*yla da yakından ilişkilidir. Okuru, okuma amacına uygun olarak, metindeki bilgileri ayırt edip seçmeye ve dolayısıyla önemli bilginin sunuluş biçimine odaklar. Okuma amacı, okuru yapı bilgisiyle buluşturabilirse, onu yazarın metni üretme sürecindeki amacına ve dolayısıyla metnin temel iletisine ulaştırabilecektir. Bu bakış açısıyla okuma amacı, okuru metnin tür ve yapı bilgisine ulaştırmada bir anahtar rolü üstlenir.

6.3. Üst Yapı ve Büyük Yapı Düzleminde Tür ve Yapı Kavramları

Üst yapının ya da büyük yapının iletişimsel amaca ve dilsel topluluğun beklentilerine göre düzenlenmesine gönderim yapılarak kullanılan *metin türü* (genre, text type) ve *metin yapısı* (text structure), kolaylıkla ayrıştırılabilir ve sınırları belirgin kavramlar değildir. Diğer yandan *sözbilimsel ilişkiler* (rhetorical relations) de göz önünde bulundurulduğunda iç içe geçmiş ancak birbirinden farklı bu katmanları belirginleştirmek, önemli bir gereksinim olarak görünmektedir.

Sözbilimsel yapı ile *metin yapısı,* metnin içeriğini kavramlaştırma ile söylemin düzenlenmesi açısından farklı, ancak birbirine bağlı işlevlere sahiptir. Sözbilimsel yapılar, bir metnin farklı bölümleri arasındaki *tutarlılık* (coherence) ilişkilerini çözümlemek için metin türüne doğrudan bağlı olmayan ilkeler sunar (Lobin vd., 2011) ve tutarlılık ilişkilerini vurgulayarak ön plandaki öğeler (çekirdekler) ile arka plandaki öğelere (uydular) odaklanır (Gruber & Muntigl, 2005). Bu yapılar, düşüncelerin, tutumların ve içeriğin metnin iletişimsel amaçlarına uygun şekilde sunulmasını sağlayan çözümleyici seçimlerdir (Kaygısız & Yazıcı, 2022). Sözbilimsel ilişkiler metin üretim sürecinin ayrılmaz bir parçasıdır ve bilginin algılanış biçimini yönlendirmede önemli bir rol oynar. Bunlar, metnin her düzeyinde görülebilir ve metnin farklı bölümlerini birbirine bağlayan mantıksal ilişkilere zemin sunar (Mann & Thompson, 1988).

Öte yandan metin yapıları, anlamayı ve iletişimi kolaylaştırmak için, düşüncelerin nasıl birbirine bağlandığına, sıralandığına ve sunulduğuna ilişkin metindeki bilgilerin içsel düzenlenişiyle ilgilidir (Englert vd., 1988). Metin yapıları, küçük ölçekli dilsel ilişkilerin ötesine geçerek düşüncelerin nasıl ilişkilendirildiği konusunda daha kapsamlı bir anlayış sağlar. Metin yapıları, metnin türüne göre değişiklik gösterebilir (Carrell, 1987). Örneğin *sahne* (setting), *kişiler* (characters), *olay dizisi* (actions) gibi bileşenler anlatı yapısında bulunur; sıralama, karşılaştırma, nedensellik, sorun-çözüm gibi yapılar çeşitli açıklayıcı metinlerde içeriğin düzenlenmesini sağlar (Bohaty vd., 2015). Dolayısıyla sözbilimsel ilişkiler ve metin yapıları, söylemde farklı ancak tamamlayıcı roller üstlenmektedir.

Metin türleri ile *metin yapıları* arasındaki ilişki de karmaşık ve çok yönlüdür; çünkü metnin türü genellikle yapısal düzenlemeyi etkiler ve okuyuculara metni yorumlama ve metinden anlam çıkarma konusunda kılavuzluk eder (Jones vd., 2016). Türler, dışsal bir biçimlenişi gösterirken, yapılar metnin içsel düzenlenişine odaklanır ve metin yapılarının metin türlerinde bulunan *düzenleme örüntüleri* (patterns of organization) olduğunu söylemek yanlış olmaz. Tür, bir metnin üst yapısıyla ilgiliyken, metin yapıları bilginin o tür içinde sunumunu biçimlendirir ve büyük oranda büyükölçekli yapıyla ilgilidir.

Farklı metin türleri, içkin özelliklerinden dolayı kimi metin yapılarını gerektirir; örneğin anlatı metinleri genellikle olayların *zamansal sıralanışı*nı gerektirirken, açıklayıcı metinler tipik olarak ana düşünceyi ve destekleyici ayrıntıları içeren *sıradüzensel bir yapı*yı gerektirir (Williams, 2005). Birbirini tamamlayan yönleriyle hem türler hem de yapılar, okuyucuların bir metnin içeriğini ve amacını kestirmesine ve sunulan bilgilerde gezinmesine yardımcı olur. Türlerin sınıflanmasında en temel ayrım, *anlatı* (narration) ile *anlatı dışı* (non-narration) ayrımıdır. Bu ikili ulamlama, gerekli olmakla birlikte yeterli değildir. Özellikle dilbilimcilerin dilin işlevsel ve biçimsel yönlerine göre yaptığı veri temelli çalışmalarda tür sınıflamalarında tartışmalar sürse de belirli temel türler, birçok çalışmada ana ulamlar olarak ele alınmaktadır (Faigley & Meyer, 1983; Hatim & Mason, 1990; Knapp & Watkins, 2005; Lee, 2001; OECD, 2018; Paltridge, 1996; Trosborg, 1997; Steen, 1999; Virtanen, 1992; Werlich, 1982, akt. Renkema, 2004). *Metin tipolojisi* (text typology), *metin türleri* (text type/ genre), *söylem türleri* (discourse types) ya da *söylem tarzları* (discourse modes) olarak adlandırılan ve alt türlerin belirli işlevsel ve yapısal özelliklerle sınıflanmasını sağlayan bu ana ulamlar, *anlatı* (narration), *tartışma* (argumentation), *açıklama* (exposition), *betimleme/tanımlama* (description) ve *yönlendirme/öğretme* (instruction) olarak beş başlıkta değerlendirilmektedir. Bu sınıflama Werlich'ten başlayarak türlerin bilişsel özelliklerine dayandırılmıştır. Bu bilişsel işlemler, varlıkların/olguların/eylemlerin

Kaynakça

Anderson, T.H. & Armbruster, B.B. (1984). Studying. In P.D. Pearson, R. Barr, M.L. Kamil, P. Mosenthal (Eds.), *Handbook of reading research (pp. 657–679)*. Longman.

Andreani, S., Muniroh, S., Suharyadi, S., Astuti, U., & Yulizar, Y. (2021). The contribution of genre awareness and reading habits towards students' reading comprehension. *Indonesian Journal of Applied Linguistics, 11*(2), 463-476. https://doi.org/10.17509/ijal.v11i2.35260

Arfé, B., Mason, L., & Fajardo, I. (2018). Simplifying informational text structure for struggling readers. *Reading and Writing, 31*, 2191-2210. https://doi.org/10.1007/s11145-017-9785-6

Artpasa, T. (2024). The development of reading literacy using metacognitive reading strategies with analysing text structure. *International Journal of Instruction, 17*(3), 651-664. https://doi.org/10.29333/iji.2024.17336a

Bakken, J., Mastropieri, M., & Scruggs, T. (1997). Reading comprehension of expository science material and students with learning disabilities: A comparison of strategies. *The Journal of Special Education, 31*(3), 300-324. https://doi.org/10.1177/002246699703100302

Berman, R. (2008). The psycholinguistics of developing text construction. *Journal of Child Language, 35*(4), 735-771. *https://doi.org/10.1017/s0305000908008787*

Berman, R. A. & Nir-Sagiv, B. (2007). Comparing narrative and expository text construction across adolescence: a developmental paradox. *Discourse Processes, 43*(2), 79-120. https://doi.org/10.1207/s15326950dp4302_1

Bogaerds-Hazenberg, S. T. M., Evers-Vermeul, J., & van den Bergh, H. (2020). A meta-analysis on the effects of text structure instruction on reading comprehension in the upper elementary grades. *Reading Research Quarterly*, *56*(3), 435–462. https://doi.org/10.1002/rrq.311

Bohaty, J. J., Hebert, M. A., Nelson, J. R., & Brown, J. A. (2015). Methodological status and trends in expository text structure instruction efficacy research. *Reading Horizons: A Journal of Literacy and Language Arts*, *54*(2), 35-65. https://scholarworks.wmich.edu/reading_horizons/vol54/iss2/3

Boscolo, P. (1990). The construction of expository text. *First Language, 10*(30), 217-230. https://doi.org/10.1177/014272379001003003

Brown, A. L. (1978). *Knowing when, where, and how to remember: A problem of metacognition*. Eric Reports: OCLC 63389777.

Brown, S. & Pyle, N. (2021). Self-questioning strategy routine to enhance reading comprehension among secondary students. *Teaching Exceptional Children, 53*(6), 441-449. https://doi.org/10.1177/0040059920976677

Buehl, D. (2014). *Classroom strategies for interactive learning* (4th ed.). International Reading Association.

Carrell, P. L. (1985). Facilitating ESL reading by teaching text structure. *Tesol Quarterly, 19*(4), 727-752. https://doi.org/10.2307/3586673

Carrell, P. (1987). Content and formal schemata in ESL reading. *Tesol Quarterly, 21*(3), 461–481. https://doi.org/10.2307/3586498

Carrell, P. L. (1989). Metacognitive awareness and second language reading. *The Modern Language Journal, 73*(2), 121-134. https://doi.org/10.2307/326568

Chen, H. & Graves, M. (1995). Effects of previewing and providing background knowledge on taiwanese college students' comprehension of american short stories. *Tesol Quarterly, 29*(4), 663-686. https://doi.org/10.2307/3588168

Cichy, R., Khosla, A., Pantazis, D., Torralba, A., & Oliva, A. (2016). Comparison of deep neural networks to spatio-temporal cortical dynamics of human visual object recognition reveals hierarchical correspondence. *Scientific Reports, 6*(1), 1-13. https://doi.org/10.1038/srep27755

Cummins, S. (2015). *Unpacking complexity in informational texts: Principles and practices for grades 2-8*. Guilford Publications.

van Dijk, T. A (1980). *Macrostructures: An interdisciplinary study of global structures in discourse, interaction, and cognition.* Lawrence Erlbaum Associates.

Dilidüzgün, Ş. (2011). İlköğretim Türkçe metin çalışmalarında metin türü farkındalığı. G. L. Uzun & Ü. Bozkurt (Eds.), *Theoritical and applied researches on Turkish language teaching* (pp. 459-476). Die Blau Eule.

Dilidüzgün, Ş. (2017). *Metindilbilim ve Türkçe öğretimi: Uygulamalı bir yaklaşım*. Anı Yayıncılık.

Elmianvari, A. & Kheirabadi, R. (2013). Interactive theoretical model of text processing reflected in reading comprehension: An experimental study. *Journal of Language Teaching and Research, 4*(2), 279-290. https://doi.org/10.4304/jltr.4.2.279-290

Englert, C. S., & Hiebert, E. H. (1984). Children's developing awareness of text structures in expository materials. *Journal of educational psychology,* 76(1), 65-74. https://doi.org/10.1037/0022-0663.76.1.65

Englert, C. S. & Thomas, C. C. (1987). Sensitivity to text structure in reading and writing: A comparison between learning disabled and non-learning disabled students. *Learning Disability Quarterly*, *10*(2), 93–105. https://doi.org/10.2307/1510216

Englert, C., Stewart, S., & Hiebert, E. (1988). Young writers' use of text structure in expository text generation. *Journal of Educational Psychology, 80*(2), 143-151. https://doi.org/10.1037/0022-0663.80.2.143

Englert, C. & Mariage, T. (2020). Strategy instruction to support struggling readers in comprehending expository main ideas. *Intervention in School and Clinic, 56*(2), 74-83. https://doi.org/10.1177/1053451220914892

Eliata, N. & Miftakh, F. (2021). Emphasizing text structure strategy instruction to scaffold 11th grade students' reading comprehension. *Journal of Languages and Language Teaching, 9*(4), 411-421. https://doi.org/10.33394/jollt.v9i4.3998

Faigley, L., & Meyer, P. (1983). Rhetorical theory and readers' classifications of text types. *Text-Interdisciplinary Journal for the Study of Discourse*, *3*(4), 305-326. https://doi.org/10.1515/text.1.1983.3.4.305

Fontan, L., & Saint-Dizier, P. (2008). Analyzing the explanation structure of procedural texts: Dealing with advice and warnings. In *Semantics in Text Processing. STEP 2008 Conference Proceedings* (pp. 115-127).

Forster, E. M. (1985). *Aspects of the novel*. Harcourt Books.

Gardill, M. C. & Jitendra, A. K. (1999). Advenced story map instruction: Effects on the reading comprehension of students with learning disabilities. *Journal of Special Education*, *33*(1), 2-16. https://doi.org/10.1177/002246699903300101

Glaser, M., Garsoffky, B., & Schwan, S. (2009). Narrative-based learning: Possible benefits and problems. *Communications, 34*(4), 429-447. https://doi.org/10.1515/comm. 2009.026

Goldman, S.R. & Rakestraw, J.A. Jr. (2000). Structural aspects of constructing meaning from text, In M. L. Kamil, P. Mosenthal, P. D. Pearson & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. III, pp. 311–335). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Gruber, H., & Muntigl, P. (2005). Generic and rhetorical structures of texts: Two sides of the same coin? *Folia Linguistica, 39*(1-2), 75-113. https://doi.org/10.1515/flin.2005.39.1-2.75

Hall-Mills, S., Marante, L., Tonello, B., & Johnson, L. (2021). Improving reading comprehension for adolescents with language and learning disorders. *Communication Disorders Quarterly, 44*(1), 62-71. https://doi.org/10.1177/15257401211031463

Handayani, W. & Widijantie, N. (2021). An analysis of previewing reading strategy in business texts: A think aloud protocol study. *International Journal of English and Cultural Studies, 4*(1), 30-38. https://doi.org/10.11114/ijecs.v4i1.5151

Hebert, M., Bohaty, J. J., Nelson, J. R., & Brown, J. (2016). The effects of text structure instruction on expository reading comprehension: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology, 108*(5), 609–629. https://doi.org/10.1037/edu0000082

Hiebert, E. H., Englert, C. S., & Brennan, S. (1983). Awareness of text structure in recognition and production of expository discourse. *Journal of Reading Behavior, 15*(4), 63-79. https://doi.org/10.1080/1086296830954749

Horowitz, R. (1985). Text patterns: Part I. *Journal of reading, 28*(5), 448-454.

Idol, L. (1987). Group story mapping: A comprehension strategy for both skilled and unskilled readers. *Journal of Learning Disabilities*, *20*(4), 196-205. https://doi.org/10.1177/002221948702000401

Jones, C., Clark, S., & Reutzel, D. (2016). Teaching text structure: examining the affordances of children's informational texts. *The Elementary School Journal, 117*(1), 143-169. https://doi.org/10.1086/687812

Karreman, J. & Loorbach, N. (2007). Paragraphs or lists? The effects of text structure on web sites. *2007 IEEE International Professional Communication Conference* (pp. 1-5). https://doi.org/10.1109/IPCC.2007.4464091

Kaygısız, Ç. & Yazıcı, N. (2022). Rhetorical structure appearances in memoir-type text. *Cukurova University Faculty of Education Journal, 51*(3), 1681-1699. https://doi.org/10.14812/cufej.1077758

Kedek, S. (2024). *Metin yapısı farkındalığının ana düşünceyi belirlemeye etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi.

Kendeou, P. & van den Broek, P. (2007). The effects of prior knowledge and text structure on comprehension processes during reading of scientific texts. *Memory & Cognition* 35*,* 1567–1577. https://doi.org/10.3758/BF03193491

Kintsch, W. & van Dijk, T. A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, *85*(5), 363–394.

Klingner, J., Vaughn, S., Arguelles, M., Hughes, M., & Leftwich, S. (2004). Collaborative strategic reading. *Remedial and Special Education, 25*(5), 291-302. https://doi.org/10.1177/07419325040250050301

Knapp, P. & Watkins, M. (2005). *Genre, text, grammar.* University of New South Wales Press.

Kucan, L., & Beck, I. L. (1996). Four fourth graders thinking aloud: An investigation of genre effects. *Journal of Literacy Research, 28*(2), 259-287. https://doi.org/10.1080/10862969609547921

Labov, W. (1972). *Language in the inner city: Studies in the Black English vernacular.* Universtiy of Pennsylvania Press

Langenberg, N.L. (Chair) (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Reports of the subgroups of the National Reading Panel. National Institute of Child Health and Human Development.

Langer, S. K. (1967). *An introduction to symbolic logic.* Dover Publications

Larson, M., Britt, M.A. & Larson, A.A. (2004). Disfluencies in comprehending argumentative texts. *Reading Psychology, 25*(3), 205-224. https://doi.org/10.1080/02702710490489908

Lobin, H., Lüngen, H., Hilbert, M., & Bärenfänger, M. (2011). Processing text-technological resources in discourse parsing. In A. Mehler, K.U. Kühnberger, H. Lobin, H. Lüngen, A. Storrer, & A. Witt (eds), *Modeling, learning, and processing of text technological data structures* (pp. 35-58). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-22613-7_3

Mann, W. C., & Thompson, S. A. (1987). Rhetorical structure theory: Description and construction of text structures. In G. Kempen (ed.), *Natural language generation* (pp. 85-95). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-009-3645-4_7

Mann, W. C. & Thompson, S. A. (1988). Rhetorical structure theory: Toward a functional theory of text organization. *Text,* (8), 243-281. https://doi.org/10.1515/text.1.1988.8.3.243

Marinello, A. F., Boff, O. M. B., & Köche, V. S. (2008). O texto instrucional como um gênero textual. *ESPecialist*, 29, 61-77.

Mason, L. H. & Hagaman, J. L. (2012). Highlights in reading comprehension intervention research for students with learning disabilities. B. Wong & D. L. Butler (Eds.), *Learning about learning disabilities* (4th ed., pp. 191–215). Elsevier Academic Press. https://doi.org/10.1016/B978-0-12-388409-1.00007-2

Meyer, B. J. (2003). Text coherence and readability. *Topics in language Disorders*, *23*(3), 204-224. https://doi.org/10.1097/00011363-200307000-00007

Meyer, B. J. & Ray, M. N. (2011). Structure strategy interventions: Increasing reading comprehension of expository text. *International Electronic Journal of Elementary Education, 4*(1), 127-152. https://www.iejee.com/index.php/IEJEE/article/view/217 adresinden alınmıştır.

Meyer, B. J. & Freedle, R. O. (1984). Effects of discoursetype on recall. *American Educational Research Journal, 21*(1), 121-143. https://doi.org/10.3102/00028312021001

Meyer, B. J. & Poon, L. W. (2001). Effects of structure strategy training and signaling on recall of text. *Journal of educational psychology, 93*(1), 141–159. https://doi.org/10.1037/0022-0663.93.1.141

Meyer, B. J. & Rice, G. E. (1982). The interaction of reader strategies and the organization of text. *Text-Interdisciplinary Journal for the Study of Discourse, 2*(1-3), 155-192. https://doi.org/10.1515/text.1.1982.2.1-3.155

Nippold, M. A., Mansfield, T. C., Billow, J. L., & Tomblin, J. B. (2008). Expository discourse in adolescents with language impairments: Examining syntactic development. *American Journal of Speech-Language Pathology, 17*(4), 356–366. https://doi.org/10.1044/1058-0360(2008/07-0049)

Noprianto, E. (2017). Student's Descriptive text writing in SFL perspectives. *Indonesian Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics, 2*(1), 65-81.

Oakhill, J. & Cain, K. (2007). Issues of casuality in children's reading comprehension. In D.S. McNamara (Ed.), *Reading comprehension strategies theories, interventions, and technologies* (pp. 47-71). Lawrence Erlbaum Associates.

O'Connell, C., Ho, L., Murphy, M., Wollstein, G., Cham, R., & Chan, K. (2016). Structural and functional correlates of visual field asymmetry in the human brain by diffusion kurtosis mri and functional MRI. *Neuroreport, 27*(16), 1225-1231. https://doi.org/10.1097/WNR.0000000000000682

OECD. (2018). *PISA for development assessment and analytical framework: Reading, mathematics and science*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/9789264305274-4-en

Özbek, N. (1998). Türkçe'de söylem belirleyicileri. *Dilbilim Araştırmaları*, 9, 37-47

Perfetti, C., Yang, C., & Schmalhofer, F. (2008). Comprehension skill and word-to-text integration processes. *Applied Cognitive Psychology, 22*(3), 303-318. https://doi.org/10.1002/acp.1419

Podolkova, S. V. (2013). Functional and stylistic features of scientific-technical articles annotation texts. *Philological Treatises, 5*(3), 69-72. https://tractatus.sumdu.edu.ua/index.php/journal/article/view/476

Pyle, N., Vasquez, A.C., Lignugaris/Kraft, B., Gillam, S.L., Ray Reutzel, D., Olszewski, A., Segura, H., Hartzheim, D., Laing, W., & Pyle, D. (2017). Effects of expository text structure ınterventions on comprehension: A meta-analysis. *Reading Research Quarterly, 52*(4), 469–501. https://doi.org/10.1002/rrq.179

Reed, S. K. (2007). *Cognition: Theory and applications (7th edition).* Thomson Wadsworth.

Reynolds, R. & Anderson, R. (1982). Influence of questions on the allocation of attention during reading. *Journal of Educational Psychology, 74*(5), 623-632. https://doi.org/10.1037/0022-0663.74.5.623

Richland, L., Kornell, N., & Kao, L. (2009). The pretesting effect: Do unsuccessful retrieval attempts enhance learning? *Journal of Experimental Psychology Applied, 15*(3), 243-257. https://doi.org/10.1037/a0016496

Roehling, J., Hebert, M., Nelson, J., & Bohaty, J. (2017). Text structure strategies for improving expository reading comprehension. *The Reading Teacher, 71*(1), 71-82. https://doi.org/10.1002/trtr.1590

Rogevich, M. & Perin, D. (2008). Effects on science summarization of a reading comprehension intervention for adolescents with behavior and attention disorders. *Exceptional Children, 74*(2), 135-154. https://doi.org/10.1177/001440290807400201

Rumelhart, D. E. (1981). Schemata: The building blocks of cognition. In J. T. Guthrie, (Ed.), *Comprehension and Teaching: Research Reviews* (pp. 3-26). International Reading Association.

Santema, B. J. (1988). *Improving reading comprehension through text structure instruction* [Graduate Research Papers] Unıversıty of Northern Iowa. https://scholarworks.uni.edu/grp/3272

Seroussi, B., Stavans, A., & Zadunaisky-Ehrlich, S. (2021). Relations between literacy-related abilities and the lexical quality of expository texts of Hebrew-speaking children. *Journal for the Study of Education and Development*, *44*(1), 47-81.

Snow, C. (2002). *Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension*. RAND Corporation. https://www.rand.org/pubs/monograph_reports/MR1465.html

Stein, N. L. & Glenn, C. G. (1979). An analysis of story comprehension in elementary school children. In R. Freedle (Ed.), *Discourse processing: Multidisciplinary perspectives (pp. 53-120)*. Ablex.

Strong, J. Z. (2020). Investigating a Text Structure Intervention for Reading and Writing in Grades 4 and 5. *Reading Research Quarterly, 55*(4), 545–551. https://doi.org/10.1002/rrq.356

Sultan, A. (2023). Effects of the POSSE strategy on reading comprehension of physics texts and physics anxiety among high school students. *International Journal of Learning Teaching and Educational Research, 22*(5), 243-261. https://doi.org/10.26803/ijlter.22.5.12

Tenuta, A. M., Lepesqueur, M., & Lima, M. L. C. (2014). The structuring of narrative texts into figure and ground: Attention, memory and language. *Scripta, 18*(34), 163-178. https://doi.org/10.5752/P.2358-3428.2014V18N34P163

Tirkkonen-Condit, S. (1984). Towards a description of argumentative text structure. In H. Ringbom & M. Rissanen (Eds.), *2nd Proceedings from the Nordic Conference for English Studies* (May 19-21, 1983), Finland.

Uzun, L., Keçik, İ., Turan, Ü. D. & Erk-Emeksiz, Z. (2010). *Sosyal bilimlerde yazılan Türkçe bilimsel metinlerde kanıtlama eylemi ve retorik sunumlar.* TÜBİTAK 107K228 No.lu Araştırma Projesi Sonuç Raporu.

Vargas-Vásquez, J. M. & Zuñiga-Coudin, R. (2018). Graphic organizers as a teaching strategy for improved comprehension of argumentative texts in English. *Revista: Actualidades Investigativas en Educación, 18*(2), 32-54. https://doi.org/10.15517/aie.v18i2.33028

Vasiljevic, Z. (2013). Assessing learners' comprehension of logical connectives in L2 texts. *Theory and Practice in Language Studies*, *3*(1), 7-16. https://doi.org/10.4304/tpls.3.1.7-16

Vaughn, S. & Klingner, J. (1999). Teaching reading comprehension through collaborative strategic reading. *Intervention in School and Clinic, 34*(5), 284-292. https://doi.org/10.1177/105345129903400505

Wijekumar, K., Meyer, B., Lei, P., Beerwinkle, A.L., & Joshi, M. (2019). Supplementing teacher knowledge using web-based intelligent tutoring system for the text structure strategy to improve content area reading comprehension with fourth- and fifth-grade struggling readers. *Dyslexia, 26*(2), 120-136. https://doi.org/10.1002/dys.1634

Williams, J. P. (2005). Instruction in reading comprehension for primary-grade students: A focus on text structure. *Journal of Special Education, 39*(1), 6–18. https://doi.org/10.1177/00224669050390010201

Williams, J. P. (2018). Text structure instruction: The research is moving forward. *Reading and Writing, 31*(9), 1923–1935. https://doi.org/10.1007/s11145-018-9909-7

Williams, J. P., Taylor, M. B., & de Cani, J. S. (1984). Constructing macrostructure for expository text. *Journal of Educational Psychology,* 76, 1065–1075.

Williams, J., Pollini, S., Nubla-Kung, A., Snyder, A., Garcia, A., Ordynans, J., & Atkins, J. (2014). An intervention to improve comprehension of cause/effect through expository text structure instruction. *Journal of Educational Psychology, 106*(1), 1-17. https://doi.org/10.1037/a0033215

Wilson, N. & Smetana, L. (2011). Questioning as thinking: A metacognitive framework to improve comprehension of expository text. *Literacy, 45*(2), 84-90. https://doi.org/10.1111/j.1741-4369.2011.00584.x

Yazıcı, N. (2004). *Anlatı metinlerinde ön ve arka planı belirginleştiren dilsel görünümler: Türkçe üzerine gözlemler* [Yayımlanmamış Doktora Tezi*].* Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yoo, M. (2015). The influence of genre understanding on strategy use and comprehension. *Journal of Adolescent & Adult Literacy, 59*(1), 83-93. https://doi.org/10.1002/jaal.432

Zarrati, Z., Nambiar, R. M., & Maasum, T. (2014). The importance of text structure awareness in promoting strategic reading among EFL readers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 118*, 537-544. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.02.073

Zimmermann, L. M., & Reed, D. K. (2020). Improving reading comprehension of ınformational text: Text structure ınstruction for students with or at risk for learning disabilities. *Teaching Exceptional Children, 52*(4), 232–241. https://doi.org/10.1177/0040059919889358

Zydatiss, W. (1980). A contrastive analysis of a German instructive text and its English translation. *Lebende Sprachen, 25*(3), 105-113.https://doi.org/10.1515/les.1980.25.3.10

Yedinci Bölüm

OKUDUĞUNU ANLAMAYI ETKİLEYEN BİLEŞENLER

Eylem Ezgi AHISKALI - Balıkesir Üniversitesi

7.1. Giriş

Teknolojik yeniliklerin yaşamı değiştirebileceği ve bu değişimlerin yaşamın her alanına ulaşabileceği düşüncesi, tarih boyunca matbaanın, gazetelerin, kameraların, posta hizmetinin, radyonun ve telefonların gelişimi gibi birçok yenilikle kendini göstermiştir (Barton ve Lee, 2013). Bu düşünce, günümüzde dijital teknolojilerdeki değişim ile okumanın doğasını da değiştirmeye başlamış ve okuma becerisi bu değişimlerle yeniden ele alınmıştır. Bireyin bu yeni dünyada artan yoğunluktaki okuma girdisi karşısında, okumaya ve okuduğuna anlamaya ilişkin gereksinimi de artmıştır. Bugün insanlar, bilgi edinmekten haz almaya kadar farklı amaçlarla gün içinde çok fazla ve çok çeşitli metinler okur. Bu nedenle okunan metinlerin anlaşılmasının bugün her zamankinden daha önemli olduğu söylenebilir.

Bireyin akademik ve sosyal başarısını etkileyen önemli bir temel beceri olan okuma becerisinde odak noktası anlama olduğundan (Ülper, 2019), okuma etkinliği anlama eriştiğinde değer kazanır. Okuma becerisini edinmek tek başına anlamlı değildir. Bireyin bu beceriyi edindikten sonra okuduğunu anlama becerisinde de kendini geliştirmesi gerekir. Okuma ve okuduğunu anlama becerisinin edimi ve gelişimi farklı süreçlerden oluşur. Bu nedenle okuduğunu anlamanın nasıl gerçekleştiği, okuduğunu anlamayı etkileyen bileşenlerin neler olduğunu belirlemek okuma sürecinin zihinde nasıl işlediğini anlamak için gereklidir.

Bu bölümde alanyazın derlemesinin sonucuna göre sözcük bilgisi, akıcı okuma, metin yapısı ve metin türü, strateji ve duyuşsal nitelikler olmak üzere okuduğunu anlamayı

etkileyen altı bileşen incelenmiş ve bu bileşenler farklı boyutlarıyla açıklanmaya çalışılmıştır. Okuma sürecinde bu bileşenleri zamanında ve etkili bir biçimde kullanabilme, okuma sürecini buna göre düzenleyebilmenin anlama becerisi üzerinde doğrudan etkili olduğu, birbirleriyle ilişkili olan bu bileşenlerin öğretilebilir ve geliştirilebilir özellikler taşıdığı sonucuna ulaşılmıştır.

7.2. Sözcük Bilgisi

Okuduğunu anlama becerisini etkileyen ilk bileşen anlamaya temel oluşturan sözcük bilgisidir. Sözcük bilgisi, sözcüklerin farklı anlamlar içerdiğini bilmeyi *(derinlik)* ve farklı pek çok konuda sözcük bilmeyi *(genişlik)* içerir. Sözcük bilgisinin genişliği, sözcüklerin yazılı biçimlerini anlamayı, temel kullanımlarını bilmeyi ve metindeki anlamlarını yüzeysel düzeyde bulmayı ifade eder. Derinlik ise daha çok eşdizimlilik, eşanlamlılık ve çokanlamlılığı tanıma ve kavramayla ilişkilidir (Read, 2000). Dechant (1991), bu kavrama sürecinin tümleşik yapıda olduğunu belirtir. Burada ilk tümleyen sözcüklerin anlamsal kodu çözme işi *(sözlüksel işlem-lexical access)*dir. Ardından metinle kurulan dilsel bağlam gereği diğer sözcüklerle birlikte yapılandırılan anlamsal kod çözme *(semantic encoding)* devreye girer. Bu nedenle sözcük bilgisi ve okuduğunu anlama becerisi ilişkisinde bireyin sadece sözcüğü tanıması değil metinde geçen bağlama göre sözcüğün kazandığı anlamları kavrayabilmesi de beklenir.

Sözcük bilgisi, okumanın temel süreci olarak kabul edilir (Stanovich, 1996). Adams (1990), bu sürecin yeterince işlemediği durumda, okuma sistemindeki diğer hiçbir şeyin düzgün çalışamayacağını belirtmiştir. Okuduğunu anlamada önemli bir belirleyici olan sözcük bilgisi, bir konuya ilişkin alan bilgisi edinmenin temelini oluşturur. Sözcük bilgisi ve anlama becerisine ilişkin kuramlarda, okuduğunu anlama için çözümleme *(sözcüğü tanıma)* ve dili anlama *(sözcüğü anlama)* olarak iki beceriden söz edilir (Hoover ve Gough, 1990). Bireyin okuma sürecinden anlama sürecine ulaşması için sözcükleri bilmesi ve farklı bağlamsal kullanımları üzerinde bilgi sahibi olması gerekir (Hamzadayı ve Batmaz, 2022).

Sözcük bilgisi ve okuduğunu anlama becerisine ilişkin bir diğer kuramda Perfetti (2010) *"çözümleme-sözcük bilgisi-anlama"* olarak açıkladığı üçgen modelinde sözcük bilgisini çözümleme ve anlama arasındaki bağlantı olarak tanımlar. Bu tanımdan hareketle de sözcük bilgisi ve okuduğunu anlama arasındaki nedensel ilişkinin ayrılamaz olduğunu belirtir. Sözcük bilgisi ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkisinin ayrılamazlığı bu ilişkinin karşılıklı olmasından kaynaklanır (Wagner ve Meros, 2010). Bu ayrılmazlık ve karşılılık ilişki sonucunda sözcük bilgisi yüksek olan birey, okuduğunu anlamada daha başarılı olur ve bireyin okuduğunu anlamadaki başarısı onun sözcük bilgisinin artmasında da etkili olur. Alanyazında son yirmi yılda farklı sınıf düzeylerinde yapılan araştırma sonuçları bu görüşü destekler niteliktedir. Yapılan araştırmalarda sözcük bilgisi daha yüksek olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinde de daha yetkin olduğu, sözcük bilgisi ve okuduğunu anlama becerisi arasında anlamlı ve yüksek bir ilişki olduğu saptanmıştır (Rupley ve Nichols, 2005; Cain ve Oakhill, 2006; Spear-Swerling, 2006; Biemiller ve Boote, 2006; Elleman vd., 2009; Wise vd., 2010; Yıldız vd., 2011; Yıldırım vd., 2011, Verhoeven ve Perfetti, 2011; Furqon, 2013; Bahap Kudret ve Baydık, 2016).

Sözcük bilgisi yetkinliği, akıcı okuma için temel oluşturur. Akıcı okuma becerisine sahip birey, zamanını fazla kullanmadan sözcükleri otomatik olarak çözümleyebilir. Böylece metni okurken zihnine görsel olarak sunulan sözcüklerle depolanmış bellek kodları ve anlamları arasında bağlantı kurabilme becerisi gelişir ve daha üst düzey okuma becerilerine geçebilir (Nathan ve Stanovich, 1991). Tersine, sözcük bilgisi az olan bir birey okuma sürecinde belleğe aşırı yüklenir, sözcüklerin anlamını çözmeye odaklandığı için okuduğunu anlama için bellekte daha az sığa bırakır (Therrien, 2004; Fernandes vd., 2017). Benzer biçimde Perfetti ve Hart (2001), anlamadaki birçok sorunun sözcüklerin tanımlanması için gerekli olan alt düzey süreçlerin etkin olmamasından kaynaklandığını belirtmiştir. Çünkü bir metinde okuyucunun anlamını bilmediği sözcük sayısı arttıkça hem okuma hızı azalır hem de metnin anlaşılması zorlaşır. Sehlström (2023), bu tip zorluklar yaşayan bireylerin heceleme gibi başlangıç düzeyi okumalarında bile zorluk yaşadıklarını belirtir. Braze vd. (2007) yaptıkları çalışmada, sınırlı sözcük bilgisine sahip okuyucuların sözcükleri çözümlemede farklı zorluklarla karşılaştığını saptamıştır. Ayrıca sözcük bilgisinin ilk olarak sözcüğü çözümleme ve ardından okuduğunu anlamayla ilişkili olduğu, ilerleyen dönemlerde de bu ilişkinin devam ettiği, sözcük bilgisinin yetersiz olduğu durumlarda ise sözcük çözümleme ve okuduğunu anlamayı olumsuz etkilediği ifade edilmiştir (Neuman ve Dickinson, 2001). Benzer biçimde Stanovich (1996), sözcük bilgisindeki eksikliğin her zaman okuduğunu anlama becerisinin gelişimindeki zorlukların bir yordayıcısı olduğunu belirtir.

Bireyi okuma sırasında güdüleyen anlama ulaşmadır. Burada sözcüğün anlamının bilinmesi bu süreci olumlu etkiler. Çünkü okunan sözcüğün anlamının bilinmesi, okumaya daha çok ilgi duyulmasını ve yapılacak okumaların daha anlamlı olmasını sağlar. Nagy ve Scott (2000), bireyin bir metni tam olarak anlayabilmesi için metinde geçen sözcüklerin yaklaşık olarak % 90-95'inin anlamını bilmesi gerektiğini belirtir. Başka bir çalışmada ise yazılı metinlerin yeterince anlaşılabilmesi için en az %98'lik bir sözcük örtüşmesinin sağlanması gerektiği öne sürülmüştür (Hu ve Nation, 2000). Ayrıca, Mitchell ve Brady (2013), okuyucuların basılı bir metinle ilk kez karşılaştıklarında sözlü olarak tanıdık olan sözcüklere daha olumlu tepki verdiklerini bildirir.

Sözcükler, yazılı dilin temel yapı taşlarıdır. Alanyazında sözü edilen yukarıdaki tüm bilgiler doğrultusunda bireyin algısında ve diğer bireylerle iletişiminde önemli bir unsur olan sözcük bilgisinin okuduğunu anlama sürecinde etkin bir role sahip olduğu ve sözcük bilgisi ile okuduğunu anlama becerisi arasında sıkı bir ilişki olduğu söylenebilir.

7.3. Akıcı Okuma

Akıcı okuma, okuduğunu anlama becerisini etkileyen diğer önemli bileşendir. Hofstadter-Duke ve Daly (2011), okuma akıcılığını metni bağımsız olarak anlamak için öğrenilmesi gereken temel bir beceri olarak tanımlar. Bireyin akıcı okuyabilmesi için öncelikle okuduğu dilin özelliklerini iyi bilmesi gerektiği vurgulanır (Bashir ve Hook, 2009). Akıcı okumanın tanımlanmasında alanyazında ortaklaşılmış olunmasa da genel olarak akıcı okumayı oluşturan üç temel bileşenden söz edilir. Bunlar, sözcüklerin düzgüsünü çözmede doğruluk, bürünsel sesli okuma ve hızdır (Akyol, 2007; Deeney, 2010; Valencia vd., 2010; Keskin, 2012; Rasinski ve Young, 2015; Ülper, 2019). Ayrıca akıcı okumayı oluşturan bu bileşenlerle okuduğunu anlama arasındaki ilişkinin karşılıklı olduğu belirtilir (Klauda ve Guthrie, 2008).

Akıcı okumayı oluşturan bileşenlerden ilk olarak sözcüklerin düzgüsünü çözmede doğruluk ile akıcı okuma ilişkisi incelendiğinde, akıcı bir okumanın gerçekleşmesi için okunan sözcüklerin %98'inin doğru ve bürünsel özellikleri gözetilerek okunması gerektiği ifade edilir (Piper, 2010). Bireyin bir sözcüğü doğru okuması için de öncelikle sözcüğü doğru sesletmesi ve sözcüğün anlamını bilmesi gerekir (Hudson, Lane ve Pullen, 2005). Ülper (2019), akıcı okumayı metni belirli bir hızla ve duraksamalar yapmadan okuma olarak açıklar. Burada sözü edilen hızlı okuma değil, akıcı okuma ve okuduğunu anlama için gereken hızdır. Okuma hızı, sözcüğün görülmesinden başlayıp onun okunmasına kadar geçen süredir (Baştuğ ve Akyol, 2012). Akıcı okumanın bir bileşeni olarak okuma hızının, okuyucunun metni anlayabiliyor olması koşuluyla var olması gerektiği belirtilir (Rasinski ve vd., 2016).

Araştırmacılar okumadaki akıcılığın üç aşamada kazanıldığını belirtir. Bunlardan ilki sözcüklerin henüz tanınmadığı, doğru ve hızlı okumakta zorlanılan dönemdir. İkincisi, sözcüklerin doğru okunduğu ancak yine de okuyucunun sözcükleri tanımaya gereğinden çok çaba harcadığı ve anlama hedefinden uzak kaldığı dönemdir. Üçüncü dönemde okuyucu, sözcükleri tanımada otomatikleşir, zihinsel işlem sığasının çoğunu anlamaya ayırır ve akıcı okuma becerisini kazanır (Schrauben, 2010). Akıcı okuyabilen birey, verilen okuma süresinde metinle daha fazla etkileşime geçer, böylece hem akıcı okuma hem de anlama becerisi gelişir. Akıcı okumanın çıkış noktası olarak gösterilebilecek bu düşünce, aynı zamanda akıcı okumanın anlama sürecine katkısına da açıklık getirir niteliktedir.

Akıcı okuma ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalarda, akıcı okumanın basit ve çıkarımsal anlamayı etkilediği sonuçlarına ulaşılmıştır (Ulu, 2016). Akıcı okumanın temelinde çözümleme ve anlam kurma işlemleri yer alır (Samuels, 2002). Bu nedenle birey akıcı okuyabilmek için sahip olduğu bilişsel kaynakları metni anlamak ya da ön bilgileri ile metin arasında bağlantı kurmak için kullanmalı; sözcükleri tanıma, ayırt etme ve çözme gibi daha basit süreçler için fazla zaman ayırmamalı ve bilişsel kaynaklarını okuduğunu anlamaya yönlendirmelidir (Hudson, Lane ve Pullen, 2005).

Akıcı okumanın bir diğer bileşeni bürünsel sesli okuma (prozodi) dır. Prozodi, okuyan kişinin metni anladığını gösteren önemli bir unsur olarak metni doğal yapısına uygun bir biçimde vurgu, tonlama, noktalama işaretleri vb. unsurları gözeterek okumadır (Başaran, 2013). Akıcı okumanın bileşeni olan doğru okuma, hızlı okuma ve prozodik okuma becerilerinin, birbirlerinden etkilenen unsurlar olarak akıcı okuma becerisinin kazanılmasında eşit derecede öneme sahip olduğu belirtilir (Ulusoy, Ertem, ve Dedeoğlu, 2011). Akıcı okuma becerisinde, okuyucunun akıcı okumaya ilişkin becerilerden ilk olarak doğru bir okuma becerisini edindiği, daha sonra okumada otomatikleşme ile birlikte hızlı bir okumayı gerçekleştirdiği ve son aşamada ise okumada prozodik özellikleri kullanmaya başladığı ifade edilir (Allington, 2006). Buradan hareketle akıcı okuyan bireylerin en son aşamada daha doğru ve daha düzgün bir tonlama ile okuyabileceği söylenebilir. Akıcı okuma ve okuduğunu anlamaya ilişkin yapılan çalışmalarda da okuma prozodisinin okuduğunu anlamanın %39 varyansını açıkladığı (Çetinkaya, Yıldırım ve Ateş, 2017), prozodi ile okuduğunu anlama arasında olumlu bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Baştuğ ve Akyol, 2012; Aytaç, 2017).

Okumanın temel amacının anlama olduğu düşünüldüğünde anlamayı kolaylaştırıcı özelliği olan prozodinin okuma ve anlama sürecine katkı sağlayan bir unsur olduğu açıktır.

Kaynakça

Adams, M. J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print.* Cambridge Publishing.

Akan, E., Köçeri, K. ve Ulaş, A. H. (2023). Discussion of the relationship between fluent reading skills and reading comprehension. *International Journal of Psychology and Educational Studies, 10*(2), 314-322.

Aktaş, E. ve Çankal, A. O. (2019). Akıcı okuma stratejilerinin 4. sınıf Türkçe derslerinde okuduğunu anlama becerisine ve okuma motivasyonuna etkisi. *Journal of World of Turks, 10*(3), 58-88.

Akyol, H. (2007). Okuma. A. Kırkkılınç ve H. Akyol (Ed.), *İlköğretimde Türkçe öğretim yöntemleri* içinde (s. 15-48). Pegem Akademi Yayıncılık.

Alatlı, R. (2023). Okuma güçlüğü olan ve olmayan okuyucuların okuduğunu anlama becerilerinin metin ve soru türüne özelinde incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 24*(2), 957-989.

Alderson, J. C. (2000). The nature of reading. In J.C. Alderson & L. F. Bachman (Eds.), *Assessing reading* (pp. 1-31). Cambridge University Press.

Allington, R. L. (2006). Fluency: Still Waiting After All These Years. In S. J. Samuels & A. E. Farstrup (Eds.), *What research has to say about fluency instruction* (pp. 94–105). International Reading Association.

Altun, D., Erden, F. ve Hartman, D. (2022). Preliterate young children's reading attitudes: Connections to the home literacy environment and maternal factors. *Early Childhood Education Journal, 50*(4), 567-578.

Armbruster, B. B. (2004). Considerate texts. In D. Lapp, J. Flood & N. Farnan (Eds.), *Content area reading and learning: Instructional strategies* (pp. 47–58). Erlbaum Publishing.

Aro, T., Viholainen, H., Koponen, T., Peura, P., Räikkönen, E., Salmi, P., & Aro, M. (2018). Can reading fluency and self-efficacy of reading fluency be enhanced with an intervention targeting the sources of self-efficacy. *Learning and Individual Differences, 67*(1), 53-66.

Aşıkcan, M., Pilten, G., & Kuralbayeva, A. (2018). Investigation of reflecting reading comprehension strategies on teaching environment among pre-service classroom teachers. *International Electronic Journal of Elementary Education, 10*(4), 397–405.

Aytaç, A. (2017). Prozodi ile okuduğunu anlama arasındaki ilişki. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 5*(2), 102-113.

Bahap Kudret, Z. ve Baydık, B. (2016). Başarılı ve başarısız dördüncü sınıf okuyucularının okuduğunu anlama ve özetleme becerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 17*(3), 317-346.

Baker, L. (2003). The role of parents in motivating struggling readers. *Reading and Writing Quarterly, 19,* 87-106.

Baker, L., & Wigfield, A. (1999). Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. *Reading Research Quarterly, 34*(4), 452-477.

Baki, Y. (2017). Ortaokul öğrencilerinin okumaya ilişkin kaygı ve tutumlarının okuma alışkanlığı üzerindeki etkisi: bir yapısal eşitlik modellemesi. *Eğitim ve Bilim, 42*(191), 371-395.

Balcı, A. (2009). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6*(11), 265-300.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control.* W. H. Freeman & Co Ltd Pub.

Barton, D., & Lee, C. (2013). *Language online: ınvestigating digital texts and practices.* Routledge.

Bashir, A. S., & Hook, P. E. (2009). Fluency: A key link between word identification and comprehension. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 40*(2), 196-200.

Baş, G. (2012). Reading attitude of high school students: an analysis from different variables. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications, 3*(2), 47-58.

Başaran, M. (2013). Reading fluency as an indicator of reading. *Educational Sciences: Theory & Practice, 13*(4), 2287-2290.

Başaran, M. ve Akyol, H. (2009). İlköğretim beşinci sınıfa devam eden öğrencilerin hikâye unsurlarına ilişkin beklentileri. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 4,* 226-251.

Başaran, M. ve Ateş, S. (2009). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okumaya ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29*(1), 73-92.

Baştuğ, M., Hiğde, A., Çam, E., Örs, E. ve Efe, P. (2019). *Okuduğunu anlama becerilerini geliştirme: Stratejiler, teknikler ve uygulamalar.* Pegem Akademi Yayıncılık.

Baştuğ, M. ve Akyol, H. (2012). Akıcı okuma becerilerinin okuduğunu anlamayı yordama düzeyi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 5*(4), 394-411.

Beesdo-Baum, K., & Knappe, S. (2012). Developmental epidemiology of anxiety disorders. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America, 21*(3), 457-478.

Biemiller, A., & Boote, C. (2006). An effective method for building meaning vocabulary in primary grades. *Journal of Educational Psychology, 98*(1), 44-62.

Birincioğlu, E. (2006). *Üniversitelerin hazırlık sınıflarında, orta düzeyde, üç aşamalı yaklaşım modeli içinde, okuma öncesi, okuma esnası ve okuma sonrası etkinliklerinin önemi üzerine öğretmen ve öğrenci görüşleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi.

Boz, İ. ve Ulusoy, M. (2020). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma tutumu ile okuduğunu anlama düzeyi ve rutin olmayan problem çözme başarısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi, 4*(1), 13-24.

Braze, D., Tabor, W., Shankweiler, D., & Mencl, E. (2007). Speaking up for vocabulary: reading skill differences in young adults. *Journal of Learning Disabilities, 40*, 226-243.

Bruning, R. H., & Kauffman, D. F. (2016). Self-efficacy beliefs and motivation in writing development. In C. A. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 160-173). Guilford Press.

Cain, K., & Oakhill, J. (2006). Profiles of children with specific reading comprehension difficulties. *British Journal of Educational Psychology, 76*(4), 683–696.

Cao, G. (2022). Towards the favorable consequences of academic motivation and l2 enjoyment for students' willingness to communicate in the second language. *Frontiers in Psychology, 13,* 1-8.

Cerda, F. (2016). The design of a theme-based and genre-oriented strategic reading course to ımprove students' reading comprehension skills at a public school in Colombia. *How, 23,* 49-67.

Ceylan, M. ve Baydık, B. (2018). Reading skills of students who are poor readers in different text genres. *Cypriot Journal of Educational Science, 13*(2), 422–435.

Chapman, J. W., & Tunmer, W. E. (2003). Reading difficulties, reading-related self-perceptions, and strategies for overcoming negative self-beliefs. *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties, 19*(1), 5-24.

Clark, C., & Foster, A. (2005). *Children's and young people's reading habits and preferences: The who, what, why, where and when*. National Literacy Trust.

Clark, C., Torsi, S., & Strong, J. (2005). *Young people and reading*. National Literacy Trust.

Collins, M. D., & Cheek, E. H. (1999). *Assessing and guiding reading instruction*. The McGrawHill Companies Publishing.

Cox, K. E., & Guthrie, J. T. (2001). Motivational and cognitive contributions to students' amount of reading. *Contemporary Educational Psychology, 26*(1), 116-131.

Culot, C., & Gevers, W. (2021). Happy is easy: The influence of affective states on cognitive control and metacognitive reports. *Cognition and Emotion, 35*(6), 1195–1202.

Çeçen, M. A. ve Deniz, E. (2015). Lise öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları (Diyarbakır İli Örneği). *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 12*(30), 193-212.

Çeliktürk, Z., ve Yamaç, A. (2015). İlkokul ve ortaokul öğrencileri için okuma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online, 14*(1), 97- 107.

Çetinkaya, F. Ç., Yıldırım, K. ve Ateş, S. (2017). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri üzerinde konuşma ve okuma prozodisinin etkisi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi,* 21(2), 451-464.

Çetinkaya, G., Ülper, H. ve Yağmur, K. (2015). Öğrencilerin doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma becerileriyle kavrama başarıları arasındaki ilişki. *İlköğretim Online, 14*(3), 993-1004.

Dechant, E. (1991). *Understanding and teaching reading: an interactive model*. Lawrence Erlbaum Associates Publishing.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11*(4), 227-268.

Deeney, T. A. (2010). One-minute fluency measures: mixed messages in assessment and ınstruction. *The Reading Teacher, 63*, 440-450.

Derewianka, B. (1990). *Exploring how text work.* Australia Primary English Teaching Association.

Dick, W., Carey, L., & Carey, O. J. (2001). *The systematic design of instruction.* Longman Pub.

Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge University Press.

Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2013). *Teaching and researching: Motivation*. Routledge.

Duffy, G. G. (1993). Rethinking strategy instruction: four teachers' development and their low achievers' understandings. *The Elemantary School Journal, 93*(3), 229-236.

Duke, N. K., & Carlisle, J. (2011). The development of comprehension. In M. L. Kamil, P. D. Pearson, E. Moje & P. Afflerbach (Eds.), *Handbook of reading research* (pp. 199-228). Routledge.

Duke, N. K., & Pearson, P. D. (2002). Effective practices for developing reading comprehension. In A.E. Farstrup & S.J. Samuels (Eds.), *What research has to say about reading instruction* (pp. 205-242). International Reading Association.

Dursun, H. (2018). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerini okuma kaygıları ile Türkçe dersine yönelik tutumları arasındaki ilişki.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Niğde Ömer Halis Demir Üniversitesi.

Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology, 53*(1), 109-132.

Elleman, A. M., Lindo, E. J., Morphy, P., & Compton, D. L. (2009). The ımpact of vocabulary ınstruction on passage-level comprehension of school-age children: a meta-analysis. *Journal of Research on Educational Effectiveness, 2*(1), 1-44.

Englert, C. S., & Thomas, C. C. (1987). Sensitivity to text structure in reading and writing: A comparison between learning disabled and non-learning disabled students. *Learning Disability Quarterly, 10*(2), 93-105.

Epçaçan, C. (2009). Okuduğunu anlama stratejilerine genel bir bakış. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 2*(6), 207-223.

Er, Z. ve Arıcı, A. F. (2018). Ortaokul öğrencilerinin okuma becerilerinin geliştirilmesinde ailenin etkisi. *Türkiye Eğitim Dergisi, 3*(1), 1-21.

Erdoğan, Ö. (2012). İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin fonolojik farkındalık becerileri ile okuma becerileri arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim, 37*(166), 41-51.

Esen Aygün, H. (2021). İlkokul öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisi ile okuma kaygısı arasındaki ilişkide okuma alışkanlığının aracı rolü. *Millî Eğitim, 50*(231), 91-109.

Fawson, P. C., & Moore, S. A. (1999). Reading incentive programs: Beliefs and practices. *Reading Psychology, 20*(4), 325-340.

Fernandes, S., Querido, L., Verhaeghe, A., Marques, C., & Araújo, L. (2017). Reading development in European Portuguese: Relationships between oral reading fluency, vocabulary and reading comprehension. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 30*(9), 1987-2007.

Furqon, F. (2013). Correlation between students' vocabulary mastery and their reading comprehension. *Journal of English and Education, 1*(1), 68-80.

Gambrell, L. B. (2011) Seven rules of engagement: what's most ımportant to know about motivation to read. *The Reading Teacher, 65,* 172-178.

Gönen, M., Öncü, E. Ç. ve Işıtan, S. (2004). İlköğretim 5., 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi, 32*(164), 7-35.

Graesser, A. C., Lang, K. L., & Roberts, R. M. (1991). Question answering in the context of stories. *Journal of Experimental Psychology: General, 120*(3), 254-277.

Greenwood, C.R., Tapia, Y., Abbott, M., & Walton, C. (2003). A building-based case study of evidence-based literacy practices: Implementation, reading behavior, and growth in reading fluency, K–4. *The Journal of Special Education, 37*(2), 95-110.

Griffith, L.W., & Rasinski, T.V. (2004). A focus on fluency: How one teacher incorporated fluency with her reading curriculum. *The Reading Teacher, 58*(2), 126-137.

Gunning, T. (2010). *Assessing and correcting reading and writing difficulties*. Pearson.

Guthrie, J. T., & Greaney, V. (1991). Literacy acts. In R. Barr, M. L. Kamil, P. Mosenthal & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (pp. 68-96). Longman Pub.

Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (pp. 403-422). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Guthrie, J. T., Hoa, A., Wigfield, A., Tonks, S., Humenick, N., & Littles, E. (2007). Reading motivation and reading comprehension growth in the later elementary years. *Contemporary Educational Psychology, 32*, 282-313.

Güneyli, A. (2008). Metin türlerine göre okuduğunu anlama becerisinin sınanması (Ankara Üniversitesi Örneği). *Milli Eğitim, 179*, 82-92.

Hamzadayı, E. ve Batmaz, Ö. (2022). Okuduğunu anlamayı etkileyen etmenlere yönelik bir inceleme. *Ege Eğitim Dergisi, 23*(2), 190-209.

Henk, W. A., & Melnick, S. A. (1998). Upper elementary-aged children's reported perceptions about good readers: A self-efficacy influenced update in transitional literacy contexts. *Literacy Research and Instruction,* 38(1), 57–80.

Henk, W. A., Marinak, B. A., & Melnick, S. A. (2012). Measuring the reader self-perceptions of adolescents: Introducing the RSPS2. *Journal of Adolescent and Adult Literacy, 56*(4), 311– 320.

Hidi, S. (2000). An interest researcher's perspective: The effects of extrinsic and intrinsic factors on motivation. In C. Sansone & J. M. Harackiewicz (Eds.), *Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance* (pp. 309-339). Academic Press.

Hofstadter-Duke, K., & Daly, E. (2011). Improving oral reading fluency with a peer-mediated intervention. *Journal of Applied Behavior Analysis, 44*, 641-646.

Hoover, W., & Gough, P. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing: An Interdisicplinary Journal,* 2, 127-160.

Hossain, B., Bent, S., & Hendren, R. (2021). The association between anxiety and academic performance in children with reading disorder: A longitudinal cohort study. *Dyslexia, 27*(3), 342-354.

Hsu, L.S., Chan, K., & Ho, C. S. (2023). Reading fluency as the bridge between decoding and reading comprehension in Chinese children. *Front Psychology, 14,* 1-11.

Hu, M., & Nation, P. (2000). Unknown vocabulary density and reading comprehension. *Reading in a Foreign Language, 13*(1), 403-430.

Hudson, R., Lane, H., & Pullen, P. C. (2005). Reading fluency assessment and instruction: What, why, and how. *The Reading Teacher, 58,* 702-714.

İnceoğlu, M. (2000). Tutum, algı ve iletişim. Siyasal Kitabevi.

İşeri, K. (2010). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuma tutumlarının incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 7*(2), 468-487.

İzci, E. ve Kaya, E. (2021). Ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin okuma kaygılarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 20*(78), 1008-1025.

Jacobs, J. E., Lanza, S., Osgood, D. W., Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Changes in children's self-competence and values: Gender and domain differences across grades one though twelve. *Child Development, 73*(2), 509-527.

Jalongo, M., & Hirsh, R. (2010). Understanding reading anxiety: new insights from neuroscience. *Early Childhood Education Journal, 37,* 431-435.

Jee, M. J. (2018). Foreign language anxiety in relation to affective variables: Learners of Korean as a foreign language in Australia. *Australian Review of Applied Linguistics, 41*(3), 328-348.

Kalman, J. (2008). Beyond definition: central concepts for understanding literacy. *International Review of Education, 54*, 523-538.

Kang, E. Y., & Shin, M. (2019). The contributions of reading fluency and decoding to reading comprehension for struggling readers in fourth grade. *Reading & Writing Quarterly, 35,* 179-192.

Kanık Uysal, P. ve Bilge, H. (2018). Relationship between reading fluency and level of reading comprehension. *International Electronic Journal of Elementary Education, 11*(2), 161-172.

Karabay, A. ve Kuşdemir Kayıran, B. (2010). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri ve okumaya ilişkin tutumları arasındaki ilişki. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 38*(3), 110-117.

Karatay, H. (2007). *İlköğretim Türkçe öğretmeni adaylarının okuduğunu anlama becerileri üzerine alan araştırması.* Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi.

Karatay, H. (2010). İlköğretim öğrencilerinin okuduğunu kavrama ile ilgili bilişsel farkındalıkları. *TÜ-BAR, 27,* 457-475.

Kaya M. ve Varol K. (2004). İlahiyat fakültesi öğrencilerinin durumluk- sürekli kaygı düzeyleri ve kaygı nedenleri (Samsun örneği). *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 17,* 31-63.

Kaya, D. ve Yıldırım, K. (2016) Dördüncü sınıf öğrencilerin akıcı okumalarının basit ve çıkarımsal anlama düzeylerine göre değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 4*(3), 416-430.

Keskin, H. K. (2012). *Akıcı okuma yöntemlerinin okuma becerileri üzerindeki etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi.

Keskin, H. K. (2014). A path analysis of metacognitive strategies in reading, self-efficacy and task value*. International Journal of Social Science and Education, 4*(4), 798-808.

Khudhur Albodakh, M. K., & Cinkara, E. (2017). The relationship between learner motivation and vocabulary size: The case of Iraqi EFL classrooms. *Arab World English Journal, 8*(2), 279-292.

Kıran, D. ve Sungur, S. (2012). Middle school students' science self-efficacy and its sources: Examination of gender difference. *Journal of Science Education and Technology, 21*(5), 619-630.

Kızgın, A. ve Baştuğ, M. (2020). Okuma motivasyonu ve okuduğunu anlama becerisinin akademik başarıyı yordama düzeyi. *Journal of Language Education and Research, 6*(2), 601-612.

Klauda, S. L., & Guthrie, J. T. (2008). Relations of three compenents of reading fluency to reading comprehension. *Journal of Educational Psychology,100*(2), 310-321.

Koizumi, R. (2002). The effects of motivation, language anxiety, and test anxiety on English proficiency of Japanese junior high school students. *Japan Language Testing Association Journal, 5,* 91-110.

Kucan, L., & Beck, I. L. (1997). Thinking aloud and reading comprehension research: inquiry, instruction, and social interaction. *Review of Educational Research, 67*, 271-299.

Kush, J. C., Watkins, M. W., & Brookhart, S. M. (2005). The temporal-interactive influence of reading achievement and reading attitude. *Educational Research and Evaluation, 11*(1), 29-44.

Kuşdemir, Y. (2019). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 20*(1), 75-86.

Kuşdemir, Y. ve Katrancı, M. (2016). Okumada kaygı ve anlama: ana fikri bulamıyorum öğretmenim. *Eğitim ve Bilim Dergisi, 41*(183), 251-266.

Law, Y. K. (2008).The relationship between extrinsic motivation, home literacy, classroom instructional practices, and reading proficiency in second-grade Chinese children. *Research in Education, 80,* 37-51.

Lee, Y. S., & Jonson-Reid, M. (2016). The role of self-efficacy in reading achievement of young children in urban schools. *Child and Adolescent Social Work Journal, 33*(1), 79-89.

Li, X. H., Wu, J., & Wang, W. H. (2007). Analysis of schema theory and its influence on reading. *US-China foreign language, 5*(11), 18-21.

Logan, S., & Johnston, R. (2009). Gender differences in reading ability and attitudes: Examining where these differences lie. *Journal of Research in Reading, 32*(2), 199-214.

Mar, R. A., & Oatley, K. (2008). The function of fiction is the abstraction and simulation of social experience. *Perspectives on psychological science, 3*(3), 173-192.

Mathewson, G. C. (1994). Model of attitude influence upon reading and learning to read. In R.B. Ruddell, M.R. Ruddell & H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (pp. 1121-1161). International Reading Association.

McKenna, M. C. (1994). Toward a model of reading attitude acquisition. In E.H. Cramer & M. Castle (Eds.), *Fostering the life-long love of reading: The affective domain in reading education* (pp. 18-40). International Reading Association.

McKenna, M. C., Kear, D. J., & Ellsworth, R. A. (1995) Children's attitudes toward reading: A national survey. *Reading Research Quarterly, 30*(4), 934-956.

McKenna, M. C., Conradi, K., Lawrence, C., Jang, B. G., & Meyer, J. P. (2012). Reading attitudes of middle school students: Results of a U.S. survey. *Reading Research Quarterly, 47*(3), 283-306.

Meece, J. L., & Miller, S. D. (1999). Changes in elementary school children's achievement goals for reading and writing: Results of a longitudinal and an intervention study. *Scientific Studies of Reading, 3*(3), 207-229.

Melanlıoğlu, D. (2014). Okuma kaygısı ölçeğinin psikometrik özelliklerinin belirlenmesi. *Eğitim ve Bilim, 39*(176), 95-105.

Melero, Á., Villalón, R., & Izquierdo-Magaldi, B. (2020). Attitudes toward reading, reading self-confidence, family involvement and reading comprehension in the second grade. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 18*(1), 159-182.

Mitchell, A.M., & Brady, S.A. (2013) The effect of vocabulary knowledge on novel word identification. *Annals of Dyslexia, 63*, 201-216.

Mizokawa, D. T., & Hansen-Krening, N. (2000). The ABCs of Attitudes toward Reading: Inquiring about the Reader's Response. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, *44*(1), 72-79.

Mokhtari, K., & Reichard, C. (2002). Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of Educational Psychology, 2*, 249-259

Nagy, W. E., & Scott, J. A. (2000). Vocabulary processes. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research,* Vol. 3 (pp. 269-284). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Nathan, R. G., & Stanovich, K. E. (1991). The causes and consequences of differences in reading fluency. *Theory into Practice, 30*(3), 176-184.

Neuman, S., & Dickinson, D. (2001). Introduction. In Susan B. Neuman & David K. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research* (pp. 3-10). Guilford Press.

O'Connor, R.E., White, A., & Swanson, H.L. (2007). Repeated reading versus continuous reading: Influences on reading fluency and comprehension. *Exceptional Children, 74*(1), 31-46.

Oh, E. J. (2016). Relationships among perceived self-efficacy, vocabulary and grammar knowledge, and L2 reading proficiency. English Teaching, 71(2), 3-29.

Osman, M. E. T., Al Khamisi, H., Al Barwani, T., & Al Mekhlafi, A. (2016). EFL reading achievement: Impact of gender and self-efficacy beliefs. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research, 15*(3), 54-73.

Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: what every teacher should know.* Newbury House Publishers.

Özcan, M. F. ve Karakaya, F. (2020). Ortaokul öğrencilerinin sesli okuma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi, Özel Sayı,* 219-228.

Özdemir, S. ve Şerbetçi, H. N. (2018). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları (Bartın örneklemi). *İlköğretim Online, 17*(4), 2110-2123.

Paris, S. G., & Flukes, J. (2005). Assessing children's metacognition about strategic reading. In S. E. Israel, C. C. Block, K. L. Bauserman, & K. Kinnucan-Welsch (Eds.), *Metacognition in literacy learning* (pp. 121-139). Lawrence Erlbaum Associates.

Paris, S., Wasik, B., & Turner, J. (1996). The development of strategic readers. In R. Barr, M. Kamil, P. Mosenthal & P. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (pp. 609-640). Erlhaum.

Pearson, P. D., & Dole. J. A (1987). Explicit comprehension ınstruction: a review of research and a new conceptualization of ınstruction. *Elementary School Journal, 88*(2), 151-165.

Pekrun, R., Elliot, A. J., & Maier, M. A. (2009). Achievement goals and achievement emotions: Testing a model of their joint relations with academic performance. *Journal of educational Psychology, 101*(1), 115.

Perfetti, C. (2010). Decoding, vocabulary, and comprehension. the golden triangle of reading skill. In M. G. McKeown, & L. Kucan (Eds.), *Bringing reading research to life* (pp. 291-302). Guilford.

Perfetti, C. A., & Hart, L. (2001). The lexical basis of comprehension skill. In D. S. Gorfein (Ed.), *On the consequences of meaning selection: Perspectives on resolving lexical ambiguity* (pp. 67-86). American Psychological Association.

Petri, H. L., & Govern, J. M. (2012). *Motivation: Theory, research, and application.* Wadsworth Publishing.

Petscher, Y. (2010). A meta-analysis of the relationship between student attitudes towards reading and achievement in reading. *Journal of Resesearch in Reading, 33*(4), 335-355.

Phakiti, A. (2003). A closer look at the relationship of cognitive and metacognitive strategy use to EFL reading achievement test performance. *Language Testing, 20*(1), 26-56.

Piccolo, L. R., Giacomoni, C. H., Julio-Costa, A., Oliveira, S., Zbornik, J., Haase, V. G., & Salles, J. F. (2017). Reading anxiety in L1: Reviewing the concept. *Early Childhood Education Journal, 45*(4), 537-543.

Pikulski, J. J., & Chard, D. J. (2005). Fluency: Bridge between decoding and reading comprehension. *The Reading Teacher, 58*(6), 510-519.

Piloneita, P. (2006). *Genre and comprehension straregies presented ın elementary basal reading programs: a content analysis*. Unpublished doctoral dissertation, University of Miami.

Pintrich, P. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Journal of Educational Research, 31,* 459-470.

Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology, 95*(4), 667.

Piper, L. (2010). Parent involvement in reading. *Illinois Reading Council Journal, 2*(38), 48-51.

Rasinski, T., Rupley, W., Paige, D., & Nichols, W. (2016). Alternative text types to improve reading fluency for competent to struggling readers. *International Journal of Instruction, 9*(1), 163-178.

Read, J. (2000). *Assessing vocabulary*. Cambridge University Press.

Reading Study Group (2002). *Reading for understanding, toward an R&D program in reading comprehension*. RAND Pub.

Routman, R. (2003). *Reading essentials: The specifics you need to teach reading well*. Heinemann.

Rupley, W. H., & Nichols, W. D. (2005). Vocabulary instruction for the struggling reader. *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties, 21*(3), 239-260.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2002). An overview of self-determination theory: An organismic- dialectical perspective. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination theory research* (pp. 3-33). University of Rochester Press.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2009). Promoting self-determined school engagement: Motivation, learning, and well-being. In K. R. Wenzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 171-195). Routledge.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Education Psychology, 61*,1-11.

Sainsbury, M., & Schagen, I. (2004). Attitudes to reading at ages nine and eleven. *Journal of Research in Reading, 27*(4), 373-386.

Samuels, S. J. (2002). Reading fluency: Its development and assessment. In A. E. Farstrup & S. J. Samuels (Eds.), *What research has to say about reading instruction* (pp. 166-183). International Reading Association.

Schiefele, U., & Schaffner, E. (2016). Factorial and construct validity of a new instrument for the assessment of reading motivation. *Reading Research Quarterly, 51*(2), 221-237.

Schrauben, J. E. (2010). Prosody's contribution to fluency: an examination of the theory of automatic information processing. *Reading Psychology, 31*(1), 82-92.

Schunk, D. H., & Pajares, F. (2009). Self-efficacy theory. In K. R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 35-54). Routledge.

Sehlström, P. (2023). Educational attainment of Swedish upper secondary students with and without reading difficulties. *ASLA Studies in Applied Linguistics 30*, 349-375.

Seidenberg, P. L. (1989). Relating text-processing research to reading and writing instruction for learning disabled students. *Learning Disabilities Focus, 5*(1), 4-12.

Share, D. L. (1995). Phonological recoding and self-teaching: Sine qua non of reading acquisition. *Cognition, 55*(2), 151-218.

Shin, S. J., & Zhou, J. (2003). Transformational leadership, conservation, and creativity: Evidence from Korea. *Academy of Management Journal, 46*(6), 703-714.

Sidekli, S. ve Çetin, E. (2017). Okuduğunu anlama stratejilerinin okuduğunu anlamaya etkisi: Bir meta-analiz çalışması. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 8(2), 285-303.

Singhal, M. (2001). Reaching proficiency, reading strategies, metacognitive awareness and L2 readers. *The Reading Matrix, 1*, 1-20.

Spear-Swerling, L. (2006). Children's reading comprehension and oral reading fluency in easy text. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 19*(2), 199–220.

Stanovich, K. E. (1996). Word recognition: Changing perspectives. In R. Barr, M. L. Kamil, P. B. Mosenthal & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research: Volume II* (pp. 418-452). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Şahin, N. (2019). Çeşitli değişkenler açısından ortaokul öğrencilerinin okuma kaygılarının incelenmesi. *Turkish Studies, 14*(5), 2675-2691.

Taraban, R., Kerr, M., & Rynearson, K. (2004). Analytic and pragmatic factors in college students' metacognitive reading strategies. *Reading Psychology, 25*(2), 67-81.

Taşdemir, İ. ve Taşdemir, H. (2020). Ortaokul öğrencilerinin okuma becerilerine karşı oluşturduğu psikometrik kaygıların incelenmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Dergisi, 2*(1), 58-82.

Temizkan, M. (2007). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe derslerinde okuma stratejilerinin okuduğunu anlama üzerindeki etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi.

Temizyürek, F. (2008). The impact of different types of texts on Turkish language reading comprehension at primary school grade eight. *Eurasian Journal of Educational Research, 30,* 141-152.

Therrien, W. J. (2004). Fluency and comprehension gains as a result of repeated reading: a meta-analysis. *Remedial and Special Education, 25*(4), 252-261.

Thompson, H. L. (2007). *Impacts of educational kinesiology activities on fourth graders reading comprehension achievement*. Unpublished master thesis, Walden University.

Tokgöz, S. ve Işık, A.D. (2020). KWL (Ne biliyorum? Ne öğrenmek istiyorum? Ne öğrendim?) stratejisinin ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarına etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 1,* 57-84.

Tompkins, G. E. (2007). *Literacy for the 21st century: Teaching reading and writing in Pre-kindergarten through grade 4.* Pearson Pub.

Tonka, H. ve Bakır, S. (2020). The examination of the relationship between the secondary school students' habit of reading and their reading anxiety. *Journal of Educational Issues, 6*(1), 293-313.

Topçu, Y. E. (2007). İlköğretim 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları. *Milli Eğitim Dergisi, 176,* 36-57.

Topuzkanamış, E. ve Maltepe, S. (2010). Öğretmen adaylarının okuduğunu anlama ve okuma stratejilerini kullanma düzeyleri. *TÜBAR-23*, 655-677.

Tsai, Y. R. (2012). Investigating the relationships among cognitive learning styles, motivation and strategy use in reading English as a foreign language. *International Journal of Business and Social Science, 3*(13), 188-197.

Tsai, Y. & Li, Y.C. (2012). Test anxiety and foreign language reading anxiety in a reading proficiency test. *Journal of Social Sciences, 8*, 95-103.

Tuncer, M. ve Doğan, Y. (2016). Relationships among foreign language anxiety, academic self-efficacy beliefs and metacognitive awareness: A structural equation modelling. *International Journal of Learning and Development, 6*(2), 31-41.

Türkben, T. (2020). Ortaokul öğrencilerinin okuma kaygıları, motivasyon düzeyleri ve anlama becerileri arasındaki ilişkiler. *Journal of Language Education and Research, 6*(2), 657-677.

Uçar, S. B. (2016). The exploration of the relationship between self-efficacy and strategy use in a Turkish context. *Current Research in Education, 2*(3), 186-198.

Ulu, M. (2016). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin akıcı okuma, basit anlama ve çıkarımsal anlama düzeylerinin problem çözme başarısına etkilerini açıklayan bir yapısal eşitlik modeli. *Eğitim ve Bilim, 41*(186), 93-117.

Ulusoy, M., Ertem, S. İ. ve Dedeoğlu, H. (2011). Öğretmen adaylarının 1-5. sınıf öğrencilerine yönelik hazırladıkları sesli okuma kayıtlarının prozodi yeterlilikleri açısından değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 31*(3), 759- 774.

Uyanık, G. (2011). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin boşluk tamamlama tekniğiyle belirlenen okuma seviyeleri ile okuduğunu anlama düzeylerinin karşılaştırılması.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi.

Uzunçakmak, P. (2005). *Successful and unsuccessful readers' use of reading strategies.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Bilkent Üniversitesi.

Ülper, H. (2019). *Okuma ve anlamlandırma becerilerinin kazandırılması.* Nobel Yayıncılık.

Valencia, S., Smith, A., Reece, A., Li, M., Wixson, K., & Newman, H. (2010). Oral reading fluency assessment: issues of construct, criterion, and consequential validity. *Reading Research Quarterly, 45,* 270-291.

Vatansever Bayraktar, H. (2015). Ses temelli cümle yöntemi ile okuma yazma öğrenen öğrencilerin farklı metin türlerine göre okuduğunu anlama başarılarının incelenmesi. *Journal of International Social Research, 8*(40), 595-612.

Verhoeven, L., & Perfetti, C. A. (2011). Morphological processing in reading acquisition: A cross-linguistic perspective. *Applied Psycholinguistics, 32(*3), 457-466.

Wagner, R. K., & Meros, D. (2010). Vocabulary and reading comprehension: Direct, indirect, and reciprocal influences. *Focus on Exceptional Children, 43*, 1-10.

Wang, J. H. Y., & Guthrie, J. T. (2004). Modeling the effects of intrinsic motivation, extrinsic motivation, amount of reading, and past reading achievement on text comprehension between U.S. and Chinese students. *Reading Research Quarterly, 39*(2), 162-186.

Weaver, C. A., & Kintsch, W. (1991). Expository text. In R. Barr, M. L. Kamil, P. Mosenthal & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (pp. 230-245). Lawrence Erlbaum.

Wigfield, A., Faust, L. T., Cambria, J., & Eccles, J. S. (2019). Motivation in education. In R. M. Ryan (Ed.), *The Oxford Handbook of Human Motivation* (pp. 443-461). Oxford University Press.

Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology, 25*(1), 68-81.

Williams, J. P. (2005). Instruction in reading comprehension for primary grade students: a focus on text structure. *The Journal of Special Education, 39*(1), 6-18.

Wise, J. C., Sevcik, R. A., Morris, R. D., Lovett, M. W., Wolf, M., Kuhn, M., Meisinger, B., & Schwanenflugel, P. (2010). The relationship between different measures of oral reading fluency and reading comprehension in second-grade students who evidence different oral reading fluency difficulties. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 41*(3), 340-348.

Worrell, F. C., Roth, D. A., & Gabelko, N. H. (2006). Elementary reading attitude survey scores in academically talented students. *Roeper Review, 29*(2), 119-124.

Xiao, X. Y. (2023). How motivational constructs predict reading amount and reading achievement: The role of reading attitude and reading self-concept. *Power and Education, 15*(3), 341-361.

Yamaç, A. ve Çeliktürk Sezgin, Z. (2018). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma kaygıları, akıcılıkları, motivasyonları ve okuduğunu anlamaları arasındaki ilişkiler. *Eğitim ve Bilim, 43*(194), 225-243.

Yamashita, J. (2004). Reading attitudes in L1 and L2, and their influence on L2 extensive reading. *Reading in a Foreign Language, 16*(1), 1-19.

Yamashita, J. (2007). The relationship of reading attitudes between L1 and L2: An investigation of adult EFL learners in Japan. *TESOL Quarterly, 41*(1), 81-105.

Yıldırım, K., Yıldız, M., Ateş, S. ve Rasinski, T. (2010). İlköğretim beşinci sınıf Türk öğrencilerinin metin türlerine göre okuduğunu ve dinlediğini anlama düzeyleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 10*(3), 1855-1891.

Yıldırım, K., Yıldız, M. ve Ateş, S. (2011). Kelime bilgisi okuduğunu anlamanın anlamlı bir yordayıcısı mıdır ve yordama gücü metin türlerine göre farklılaşmakta mıdır? *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 11*(3), 1531-1547.

Yıldız, M. (2010). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki.* Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi.

Yıldız, M., Ateş, S., Yıldırım, K. ve Rasinski, T. (2011). Okumaz yazmaz Türk kadınların perspektifinden okuryazarlık ve okumaz yazmazlık: Fenomolojik bir çalışma. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 8*(1), 740-759.

Yıldız, M., ve Aktaş, N. (2015). Okuma motivasyonu ve okumaya adanmışlık ölçeği: Türkçeye uyarlama çalışması. *International Journal of Human Sciences, 12*(2), 1349-1365.

Yıldız, M. ve Ceyhan, S. (2016). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma ve yazma kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Turkish Studies, 11*(2), 1301-1316.

Zabrucky, K., & Ratner, H. H. (1992). Effects of passage type on comprehension monitoring and recall in good and poor readers. *Journal of Reading Behavior, 24*(3), 373-391.

Zeidner, M., & Matthews, G. (2005). Evaluation anxiety: current theory and research. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 141-163). Guilford Publications.

Zhang, L., & Sukying, L. (2022). The relationships between cognitive and metacognitive strategies and EFL reading test performance of Thai university learners. *European Journal of Education Studies, 9*(7), 100-115.

Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology, 25,* 82-91.

Zin, M., & Rafik-Galea, S. (2010). Anxiety and academic reading performance among Malay ESL learners. *Journal of PanPacific Association of Applied Linguistics, 14*(2), 41-58.

Sekizinci Bölüm

OKUMA TÜR, YÖNTEM VE TEKNİKLERİ

Derya YILDIZ - Necmettin Erbakan Üniversitesi

8.1. Giriş

Okuma eylemi anlama ve yeni anlamlar oluşturma sürecinin ilk aşamasıdır. İnsanoğlu okuma ile yeni anlamlar keşfeder ve kendisi de yeni anlamlar üretir. Okumanın bu derece kapsamlı olması bu becerinin bütün yönleri ile incelenmesini gerektirir. Çünkü okumanın tanımından başlamak üzere bütün özellikleri bu becerinin çok yönlü olduğunu göstermektedir.

Kurudayıoğlu (2011) okumayı; yazılı simgeleri anlamlandırma, kavrama ve yorumlama eylemi" biçiminde tanımlar. Bu tanım okuma eyleminde simgeleri anlamlandırırken bireyin birikimi ve kavrayış gücünün önemini gösterir. Çünkü ancak bu şekilde semboller anlamlı bir zemine oturtulabilir. Okumada en temel hedef metni anlamlandırmaktır. Ancak bu anlamlandırmada okuyucu pasif bir durumda değildir. Aritonang, Lasmana ve Kurnia (2018), okuma eylemini sadece alıcı biçimde değil; okuyan bireyin, yazarın ifade ettiklerini yorumlama, analiz etme, çıkarımda bulunma gibi işlemlerden geçirdiği karmaşık bir süreç şeklinde belirtir.

Buzan (2001)'a göre okuma yedi bölümden oluşur. "1. Tanımlama: Simgeleri tanımak ve bilmektir. 2. Özümseme: sözcüklerin göz ve optik sinirler aracılığı ile beyne ulaştırılmasıdır. 3. Ara-bütünleşme: metindeki bilgilerin bütünleştirilmesidir. 4. Üst-bütünleşme: metindeki bilgilerle bireydeki var olan bilgilerin bütünleştirilmesidir. 5. Kaydetme: Bilgilerin depolanmasıdır. 6. Hatırlama: Okumayla edinilen bilgilerin istendiği zaman geri getirilebilmesidir. 7. İletişim: Okumayla ulaşılan bilgilerin istendiği zaman kullanılabilmesidir. Bu bölümler okumanın bilişsel becerilere dayanan karmaşık ve kapsamlı yapısını gözler önüne sermektedir.

Okuma, eleştirel düşünme başta olmak üzere çok sayıda bilişsel becerinin gelişimine katkı sağlar (Cunningham ve Stanovich, 2001). Okuma ile sadece bilişsel beceriler değil duyuşsal beceriler de gelişir. Karatay (2018), özellikle iletişim becerilerinin gelişiminde okumanın önemli bir rol oynadığını belirtir. Öğrenme, etkileşim kurma, empati yapma ve gelişme ile okuma arasında ayrılmaz bir bağ vardır. Bu bakımdan okuma becerisi diğer bütün alanlarda önemli olduğu gibi özellikle anlama becerisinde temel niteliktedir.

Yıldırım, Rasinski ve Kaya (2017), akıcı okuma ile okuduğunu anlama becerisi arasında olumlu bir ilişki olduğuna dikkat çeker. Okuduğunu anlama bütün disiplinlerde başarılı olmanın en önemli adımıdır. Okuyan, okuduğunu anlayan bireylerden oluşan toplum üreten ve sürekli gelişen insanlar anlamına geldiği için okumanın önemi daha iyi anlaşılacaktır. Karatay (2011) da benzer biçimde okumanın toplumsal hayatın işleyişindeki önemine dikkat çeker. Okuma becerisinin toplum ve birey yaşamında bu derece önemli olması okuma tür, yöntem ve tekniklerinin detaylı olarak bilinmesini gerektirir. Çünkü metin yapısı, okuma amacı, okuyucu özellikleri gibi farklılıklar her metnin farklı yöntem ve teknik kullanılarak okunmasını zorunlu kılar.

Günümüzde okuma eylemi, farklılaşan metin türleri ile kapsamını çok genişletmiştir. Bu geniş kapsam içinde etkili bir okuma süreci için farklı okuma yöntem ve tekniklerinin kullanılması gerekir. Çünkü her metin farklı özellikler barındırır. Bireylerin okuma tercihleri, okuma eylemini gerçekleştirdikleri ortam, okuma amaçları gibi sebeplerle okuma tür, yöntem ve teknikleri farklılaşır. Okumanın genel bir kapsamının belirtildiği bu bölümden sonra okuma tür, yöntem ve teknikleri açıklanacaktır.

8.2. Okuma Tür, Yöntem ve Teknikleri

Okuma yöntem ve tekniklerinin hepsini bilmek herhangi bir metinle karşılaşıldığında gereken ve istenilen yöntemi seçebilme özgürlüğü verir. Ayrıca sürekli aynı biçimde okuma eylemini gerçekleştirmek okumayı sıkıcı hale de getirebilir. Farklı yöntemleri kullanarak okumak, okuma sürecinden çok daha fazla keyif almayı sağlayabilir.

Coşkun (2002), okunan metnin tam olarak anlamlandırılmasında etkili olan faktörleri okuyanla ilgili faktörler ve metinle ilgili faktörler olarak ikiye ayırmıştır. Okuyanla ilgili faktörler; kelime hazinesi, metne duyulan ilgi, okuma dikkat ve motivasyonu, metinle ilgili sahip olunan ön bilgiler, okuma amacıdır. Metinle ilgili faktörler ise; metnin türü, metnin yapısı ve anlatım düzeni, metnin dil ve üslubu ile metnin fiziksel nitelikleridir. Etkili bir okuma sürecinin yaşanması için bütün bu faktörlerin göz önüne alınması ile belirlenecek okuma yöntem ve teknikleri kullanılmalıdır.

Başoğul, Dilidüzgün, Edizer ve Karagöz (2019) üstbilişsel okuma stratejileri ile okuma yöntemlerinin ilişkilendirilmesi gereğini belirtir. Ülper (2010)'e göre okuma sırasında okur, metni işlemlemeyle ilgili yeni stratejileri işe koşarak anlamlandırma düzeyini artırmaya çalışır. Okuma tür, yöntem ve tekniklerini bilen bir okuyucu metne ve okuma amacına uygun biçimde seçtiği yöntemle okuma eylemini gerçekleştirir. Dolayısıyla okuma tür, yöntem ve tekniklerinin sistemli biçimde edinilmesi önemlidir. Morgan, Mraz, Padak ve Rasinski (2009), okul içi-dışı, aile okuma saatleri ve bireysel kitap okuma yöntemleri gibi farklılaştırılmış okuma yöntemlerinin işe koşulması gerektiğine değinmiştir.

Zenginleştirilmiş okuma ortamlarının oluşturulmasıyla okuma ilgisi artacak ve okuma becerisi istenen düzeye gelebilecektir.

Alan yazında okuma tür, yöntem ve teknikleri ile ilgili farklı sınıflandırmalar mevcuttur:

Grabe ve Stoller (2002), okuma yöntemlerini göz atarak okuma, tahmin ederek okuma, eleştirel okuma, hızlı okuma, tam okuma ve yaratıcı okuma olarak sınıflandırmıştır.

Sakaryalı (2011)'nın okuma türleri sınıflandırması; sesli okuma, sessiz okuma, görsel okuma, göz atarak okuma, eleştirel okuma, not alarak okuma, işaretleyerek okuma, tahmin ederek okuma, ezberleyerek okuma, soru sorarak okuma, söz korosu (paylaşarak okuma), okuma tiyatrosu, tartışarak okuma, metinlerle ilişkilendirerek okuma, özetleyerek okuma şeklindedir.

Karaoğulları (2016)'na göre okuma türleri; sesli okuma, sessiz okuma, tam okuma (dikkatli okuma), seçmeli esnek okuma, hızlı okuma, göz atarak okuma, özetleyerek okuma, not alarak okuma, işaretleyerek okuma, tahmin ederek okuma, tartışarak okuma, eleştirel okuma, soru sorarak okuma, söz korosu, okuma tiyatrosu, ezberleme, metinlerle ilişkilendirmedir.

Edizer, Dilidüzgün, Başoğul, Karagöz ve Yücelşen (2018), okuma yöntem ve tekniklerini; göz atarak okuma, tahmin ederek okuma, soru sorarak okuma, not alarak okuma, işaretleyerek okuma, görsel okuma, eleştirel okuma, özetleyerek okuma, tartışarak okuma, yaratıcı okuma, metinlerle ilişkilendirme, ekran dijital okuma, seçmeli okuma, esnek okuma olarak sıralar.

Sağlam (2019) akıcı okuma yöntemlerini; tekrarlı okuma, yankılayıcı okuma, koro okuma, eşli okuma, okuyucu tiyatroları, paylaşarak okuma, arkadaşla okuma ve rehberli okuma biçiminde ifade eder.

Karatay ve Külah (2020)'a göre sınıf içi bireysel uygulamalar: sürekli sessiz okuma, bağımsız okuma, rehber eşliğinde kapsamlı okuma programı; sınıf içi grup uygulamaları: paylaşımlı ve etkileşimli okuma, sesli okuma, akvaryum tekniği, Sokrates yöntemi, edebiyat halkalarıdır.

Bu sınıflamalar dikkate alınarak bu çalışmada okuma tür, yöntem ve teknikleri; *sesli okuma, sessiz okuma, tam okuma, hızlı okuma, esnek okuma, koro okuma, not alarak okuma, göz atarak okuma, rehberli okuma, soru sorarak okuma, görsel okuma, eleştirel okuma, ekrandan okuma, etkileşimli okuma, yaratıcı okuma* başlıkları altında açıklanmış ve örnek uygulamalar verilmiştir.

8.2.1. Sesli Okuma

Sesli okuma; görülen metinlerin zihinde anlamlandırılarak seslendirilmesidir. Lakshmi ve Rao (2006), bu seslendirmenin sadece gözleri kullanarak yapılması gereğine dikkat çeker. Buna göre örneğin parmakla takip ederek yapılan sesli okumalar okuma sürecini sekteye uğratacaktır. Etkili bir sesli okuma, okunan metinden keyif alınmasını sağlar. Bunun için

okuyucunun ilgisini çekebilecek metinlerin seçilmesi gerekir. Küçük yaşlarda henüz ilgiler tam olarak keşfedilmediği için öğrenciler çok sayıda metinle buluşturmalıdır.

Sesli okuma yöntemi özellikle grupla yapılan etkinliklerde işlevseldir. Öğretmenin gerçekleştirdiği sesli okumalar sözcüklerin sesletimlerinin yanı sıra cümledeki vurgu ve tonlamayı göstermesi bakımından önemlidir. Metnin bağlamındaki duyguyu vermek, anlam bütünlüğünü okuma hızı ile ayarlamak da sesli okuma sırasında öğrencilere gösterilmiş olur.

Sesli okuma çalışmaları bireysel olarak da gerçekleştirilebilir. Açıklamalı anlatıma dayalı metinlerin sesli okunması hem sesletim hem de dinleme becerisini aynı anda kullanmayı gerektirdiği için akılda kalıcılığı da artırır. Bu da sesli okumanın öğrenmeyi kolaylaştırdığını gösterir. Sesli okumalar kayıt altına alınarak tekrarlı dinlemelerde de kullanılabilir.

Sesletim hatalarını düzeltmede sesli okuma en çok kullanılan yöntemlerden biridir. Okuyan öğrencileri takip etmeleri istenerek öğrencilerin dikkati de bu yöntemle ölçülür. Koro biçiminde okumalar da öğrencilerin en eğlendikleri etkinlikler arasındadır.

Karatay (2018)'a göre sesli okumada amaç metindeki kelimeleri doğru seslendirmektir. Çünkü okunan metni tam olarak anlamak için öncelikle kelimeleri akıcı biçimde doğru seslendirmek gerekir. Anlam için akıcı okuma ön koşuldur denebilir. Sesli okuma akıcı okumayı geliştiren en önemli yöntemdir. Buna göre sistemli biçimde gerçekleştirilen sesli okuma çalışmaları okuduğunu anlama becerisinin temelini oluşturacaktır. Sesli okuma çalışmaları akıcılık ve anlamanın yanı sıra söz varlığının zenginleştirilmesinde de etkilidir. Özellikle sınıfta öğretmenin yaptığı sesli okuma çalışmaları kelime ve cümlelerin sesletimini, vurgu ve tonlama kullanımını gösterir. Bu da sesli okuma çalışmalarının okuma becerisine çok yönlü katkısını gösterir.

Örnek Uygulama:

-Dersten önce birkaç farklı türde ve uzunlukta metin belirlenir. Önce öğretmen okur. Öğrenciler gözleriyle metni takip ederler. Öğretmen sadece isim söyleyerek okuyan öğrenciyi değiştirir. Böylece metin farklı öğrenciler tarafından okunmuş olur. Öğretmen okumalar sırasında öğrencilerle ilgili notlar alır ve öğrencilere geri bildirimlerde bulunur. Okuma sırasındaki telaffuz hatalarını anında düzeltir, öğrenciye okuma çalışmaları ile ilgili yapılacak rehberlikle ilgili geri bildirimler ise bireysel olarak verilir.

8.2.2. Sessiz Okuma

Sessiz okuma daha çok bireysel bir okuma türüdür. Bireyin kendi okuma hızına göre ilerleme olanağı sunan bu türde okunan bölümler istenildiği kadar tekrar edilebilir, durulabilir ya da hızlanabilir. Bu bakımdan bu okuma türü daha çok kişinin tercihine göre ilerler.

Bir kitabı, dergiyi veya herhangi bir metni sessiz okuma yöntemiyle okumanın en önemli avantajlarından biri bu etkinliğin nerdeyse her ortamda gerçekleştirilebilmesidir. Kalabalıklar içindeyken bile sessiz okuma yöntemi ile ortamdan uzaklaşılarak metnin dünyasının içine girilebilir.

Kaynakça

Acim, R. (2018). Te socratic method of instruction: an experience with a reading comprehension course. *Journal of Educational Research and Practice. 8*(1), 41-53.

Adams, P.J. (1968). *Creative reading, international reading association,* Boston: Harvar University Press.

Aktaş, E. (2023). Effect of readers theater on reading comprehension skills and reading motivation among students of Turkish as a foreign Language. *International Journal of Education and Literacy Studies, 11*(3), 71-83.

Akyol, M. (2014). *Yapılandırılmış akıcı okuma yönteminin üçüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ile okuduğunu anlama becerilerine etkisi*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi. Niğde Üniversitesi, Niğde.

Aritonang, I. R, Lasmana, S, andKurnia, D. (2018). The analysis of skimming and scanning technique to improve students in teaching reading comprehension. *Professional Journal of English Education, 1*(2), 101-106.

Aydoğan, D. (2014). Romanda dijitalleşme: E-kitap. *The Turkish Online Journal of Design, Art and Communication, 4*(4), 16-32.

Aydın, M. Z. (2001). Aktif öğretim yöntemlerinden buldurma (Sokrates) yöntemi. *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 5* (1), 55-80.

Bamford, J., & Day, R. (2004). *Extensive reading activities for teaching language.* Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Başoğul, D. A., Dilidüzgün, Ş., Edizer, Z. Ç., & Karagöz, M. (2019). Türkçe öğretiminde metin türüne uygun okuma eğitimi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15*(1), 165-185.

Buzan, T. (2001). *Hızlı okuma.* İstanbul: Melisa Matbaacılık.

Bylut E, J. & VanSluys, K. (2007). Reading, learninig, relaxing, and having fun: third- grade perspectives on sustained silent reading. *Illinois Reading Council Journal, 35* (2), 11-21.

Brookfield, S. D. ve Preskill, S. (1999). *Discussion as a way of teaching: tools and techniques for democratic classroom.* San Francisco: Jossey Bass.

Chua, S. P. (2008). Te effects of the sustained silent reading programme on cultivating students' habits and attitudes in reading books for leisure. *Te Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas,* 81, 180-84.

Coşkun, E. (2002). *Lise 2. sınıf öğrencilerinin sessiz okuma hızları ve okuduğunu anlama düzeyleri üzerine bir araştırma.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Cullinan, B.E. (2000). Independent reading and school achievement. *School Library Media Research,* 3, 1-24.

Cunningham, A. E. and Stanovich, K. E. (2001). What reading does for the mind. *Journal of Direct Instruction, 1*(2), 137-149.

Çankal, O. (2018). *Akıcı okuma stratejilerinin okuduğunu anlama becerisine ve okuma motivasyonuna etkisi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Rize.

Dedebali, N. C. (2008). *Hızlı okuma tekniğinin sekizinci sınıf öğrencilerinin okuma hızlarına ve okuduğunu anlama düzeylerine etkisi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.

Delic, H. and Becirovic, S. (2016). Socratic method as an approach to teaching. *European Researcher, 10* (111), 511-517.

Demir, M. ve Demir, A. M. (2012). *Etkin öğrenme için hızlı okuma teknikleri.* İstanbul: Vizyoner Yayıncılık.

Doğanay, A. (2007). *Üst düzey düşünme becerilerinin öğretimi.* Ankara: Pegem Akademi.

Dzaldov, B. S., & Peterson, S. (2005). Book leveling and readers. *The Reading Teacher, 59*(3), 222-229.

Edizer, Z. Ç., Dilidüzgün, Ş., Başoğul, D. A., Karagöz, M., & Yücelşen, N. (2018). Türkçe öğretiminde üstbilişsel okuma stratejileri ile okuma yöntem-tekniklerinin metin türüne göre değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (29), 479-511.

Epçaçan, C. (2008). *Okuduğunu anlama stratejilerinin bilişsel ve duyuşsal öğrenme ürünlerine etkisi.* Yayımlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Erkal, M., & Çağrıtekin, D. (2020). Okuma stratejilerinin (yöntem ve tekniklerinin) Türkçe ders kitaplarındaki metinlerle uyumu. *Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6*(2), 433-450.

Ferrara, S. L. (2012). *Literacy and the inclusive classroom.* New York: Nova Science Publishers.

Garan, E. M., DeVoogd, G. (2009). Te benefits of sustained silent reading: scientific research and common sense converge. Te Reading Teacher, 62 (4), 336-344, https://www.jstor.org/stable/27699697.

Grabe, W. and Stoller, F. L. (2002). *Teaching and researching reading,* New York: Published By Pearson Education.

Güneş, F. (2009). *Hızlı okuma ve anlamı yapılandırma.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Güneş, F. (2013). Görsel Okuma Eğitimi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2*(1), 1- 17.

İncik, Y. (2012). *Yaratıcı okur; okumanın sınır ötesi.* http://www.edebiyatdefteri.com/yazioku.221 Son Erişim Tarihi: 30. 07. 2024.

Kantarcı, Z. (2013). Sokrates ve eğitim felsefesi. *Mavi Atlas GŞÜ Edebiyat Fakültesi Dergisi,* 1, 78-90.

Karaeloğlu, Ö. (2011). *Çocuklar için anlayarak hızlı okuma.* İstanbul: Hayat Yayın Grubu.

Karaoğullari, N. (2016). *Okuma türlerinin anlamlandırma süreci bağlamında karşılaştırılması* (Master's thesis, Eğitim Bilimleri Enstitüsü).

Karatay, H. (2011). Karakter eğitiminde edebi eserlerin kullanımı. *Turkish Studies- International Periodical for Te Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 6* (1), 1398-1412.

Karatay, H. (2015). Eleştirel düşünme ve okuma alışkanlığı becerilerinin geliştirilmesi için edebiyat halkası: kitap eleştirisi modeli. *Millî Eğitim, 45*(208), 6-17.

Karatay, H. (2018). *Okuma eğitimi kuram ve uygulama.* 3. Baskı, Ankara: Pegem Yayınevi.

Karatay, H., Külah, E., & Kaya, S. (2020). Okuma alışkanlığını geliştirme yöntem, teknik ve modelleri. *Okuma yazma eğitimi araştırmaları*, *8*(1), 89-107.

Kardaş, M. N. ve Görmez, E. (2017). Te effect of aquarium method on the bilingual learners' Turkish speech anxiety, *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 12, 1-30.

Kim, D. and Hall, J. K. (2002). Te role of an interactive book reading program in the development of second language pragmatic competence. *Te Modern Language Journal, 86*(3), 332-348.

Kurudayıoğlu, M. (2011). Zihinsel ve fiziksel bir süreç olarak okuma. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1*(31), 15-29.

Küçük, K. (2012). *Anlayarak hızlı okuma ve öğrenme.* İstanbul: Aurum Yayınları.

Lakshmi, L. B. ve Rao, D. B. (2006). *Reading and comprehension.* New Delhi: Discovery Publishing House.

Morgan, D.N., Mraz, V., Padak, N.D. and Rasinski, T. (2009). *Independent reading: practical strategies for grades K-3.* New York: Guilford Publications.

Nardelli, R. R. (2013). *Creative reading includes emotional factors.* Pennsylvania: State College.

Nation, P. (2009). Reading Faster. *International Journey of English Studies, 9*(2), 131-144.

Nichols, M. (2016). Reading and studying on the screen: An overview of literature towards good learning design practice. *Journal of Open, Flexible and Distance Learning, 20*(1), 33-43.

OECD (2016). PISA 2018 draft analytical frameworks. https://www.oecd.org/pisa/data/PISA2018-draft-frameworks.pdf (Erişim Tarihi: 06.08.2024).

Poore, M. A. ve Ferguson, S. H. (2008). Methodological variables in choral reading. *Clinical Linguistics & Phonetics, 22*(1), 13-24.

Renandya, W. A., Jacobs, G. M. (2002). Extensive reading: Why aren't we all doing it? In J. C. Richards., W. A. Renandya (Eds.), *Methodology in language teaching: An anthology of current practice* (pp. 295-302). New York: Cambridge University Press.

Ruşen, M. (2012). *Hızlı okuma.* İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım.

Sağlam, Ö. (2019). *Tekrarlı ve yankılayıcı okuma yöntemlerinin 3. sınıf öğrencilerinin okuma becerilerine etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Sakaryalı, S. F. (2011). *İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıf Türkçe ders kitaplarında okuma türlerinin uygulamaları.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Uşak Üniversitesi, Uşak.

Sarıkaya, B. (2017). Türkçe öğretiminde görsel okuma. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *5*(3), 779-796.

Stokes, S. (2005). Visual literacy in teaching and learning: a literature perspective. *Electronic Journal for the Integration of Technology in Education. 1*(1),10-18.

Stout, M. (2015). *Close reading in elementary schools.* Master's Thesis, University of Central Missouri, Missouri.

Soysal, T. (2021). Okuma ve anlama bağlamında hızlı okuma teknikleri. *Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi*, *3*(2), 129-137.

Şahin, K. & Melanlıoğlu, D. (2021). Okuma güçlüğü çeken ortaokul öğrencileri üzerine bir eylem araştırması. *Uluslararası Karamanoğlu Mehmet Bey Eğitim Araştırmaları Dergisi,* 3(1), 78-89.

Uzun, G. L. (2009). Yaratıcı bir süreç olarak okuma. *Dil Dergisi* (143), 7-19.

Ülper, H. (2010). *Okuma ve anlamlandırma becerilerinin kazandırılması.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Yıldırım, K., Rasinski, T. ve Kaya, D. (2017). 4-8. sınıflarda Türk öğrencilerin bilgi verici metinlerde akıcı okuma ve anlamaları. *Eğitim ve Bilim, 42*(192), 87-98.

Dokuzuncu Bölüm

OKUMA BECERİSİNİ ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME

Gökhan ÇETİNKAYA- Ankara Üniversitesi

Zehra Nur BAYINDIR- Pamukkale Üniversitesi

9.1. Giriş

Okuma, en başat bilgi edinme araçlarından biridir. Bireyin bu araçtan verimli bir biçimde yararlanabilmesi için akıcı okuma ve anlamlandırma becerilerinin yeterli olması gerekir. Yazılı metni anlamlandırma süreci yazıbirimlerinin düzgüsünü çözme, birleştirme, diğer birimlerle ilişkilendirme ve iletiye erişme işlemlerini kapsar. İlk okuma ve yazma süreci ile birlikte bu beceriler bireyde yapılanmaya başlar (Altun Alkan ve Çetinkaya, 2021). Okuma eğitimi sürecinde ölçme ve değerlendirme öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmek, güçlü ve zayıf yönlerini izlemek gibi amaçlarla kullanılır.

Öğrencilerin alt düzey ve üst düzey okuduğunu anlama becerilerinin gelişebilmesi, okuma becerilerinin güçlü, zayıf yönlerinin geçerli bir biçimde tanımlanabilmesi için değerlendirme sürecinde işe koşulan görev biçimlerinin (soruların) nitelikli olması gerekir. Görev biçimleri alanyazında sıklıkla yanıt biçimi (response format) ve sınav biçimi (test format) olarak da adlandırılır. Kullanılan görev biçiminin bilişsel düzeyi ve öğrenme çıktısına uygunluğu onun niteliğini belirleyen en temel özelliklerdir.

Ölçme ve değerlendirme sürecinde yöneltilen soruların yüzey metinden derin metne doğru bir sırayla oluşturulması gerekir. Yani "Öykudeki olaylar nerede geçmektedir?" gibi *anımsamak* basamağından "Baş kahramanın öykünün başındaki ve sonundaki kişiliği arasında ne gibi ayrımlar vardır?" *gibi anlamak* basamağına doğru bir gelişim izlenmelidir. Görev biçimleri alt düzeyden üst düzeye dengeli bir biçimde oluşturulmalıdır. Öte

yandan öğrenme çıktısının özelliklerine göre okurun ayrı bilişsel alanlarını devindiren görev biçimleri kullanılmalıdır. Süreçte açık uçlu, çoktan seçmeli görev biçimi yanında serbest çağrışım, kümeleme, eşleştirme, iki bileşenli soru, çıkartmalı işlem gibi görev biçimleri de kullanılmalıdır.

Bu bölümde sırasıyla, *Aşamalı Sınıflandırma Yaklaşımları ve Değerlendirme Görev Biçimleri* alt başlıklarına yer verilmiştir.

9.2. Aşamalı Sınıflandırma Yaklaşımları

Aşamalı sınıflandırma yaklaşımları, bir değerlendirmede gereken bilginin derinliği, öğrencinin yanıt üretmek için yapması gereken kavram ve düşünce bağlantılarının sayısı, uslamlama düzeyi ve öz-izleme süreçlerinin kullanımı ile ilgili olguları temel alır (Webb, 1997).

Yöneltilen bir değerlendirme görev biçiminin bilişsel düzeyi, sorunun öğrenciler için ne denli kolay ya da zor olduğunu göstermez. Yani, soruyu yanıtlaması zor olabilir ancak soru düşük düzeyde bilişsel işlem gerektirebilir. Örneğin, bir soru öğrenciden 1812 Savaşı sırasında Amerikan başkanın kim olduğunu söylemesini isteyebilir. Bu soru fazla bilişsel işlem gerektirmeyen kolay bir anımsama sorusudur ancak sınava girenlerin tarihin bu döneminde başkanın kim olduğunu anımsaması zordur (Webb, 1997).

Alanyazında yaygın kabul gören iki aşamalı sınıflandırma yaklaşımı vardır. Bunlardan ilki Bloom'un Aşamalı Sınıflandırması (Bloom, Engelhart, Furst, Hill ve Krathwoll, 1956) ikincisi Barrett'in Aşamalı Sınıflandırması'dır.

Bloom'un (Bloom, Engelhart, Furst, Hill ve Krathwoll, 1956) özgün aşamalı sınıflandırmasında bilişsel süreç boyutu altı düzeyden oluşmaktadır. Bu aşamalar şöyledir:

Çizelge1. Bloom'un özgün aşamalı sınıflandırma düzeyleri

Düzey	**Aşama**
6.0	Değerlendirme
5.0	Bireşim
4.0	Çözümleme
3.0	Uygulama
2.0	Kavrama
1.0	Bilgi

Uygulama aşamasının dışında diğer beş düzeyin alt aşamaları bulunmaktadır. Ulamlar yalından karmaşığa ve somuttan soyuta doğru sıralanmıştır. Her aşama sonraki aşamanın ön koşuludur. Yani bir bireyin ikinci aşamada yetkinleşebilmesi için öncelikle birinci aşamada yetkinleşmesi gerekir (Çetinkaya, 2022).

Bloom'un Yenilenmiş Aşamalı Sınıflandırması (Anderson ve Krathwohl, 2001; akt. Çetinkaya, 2022) üç düzey yeniden adlandırılarak, ikisinin sırası değiştirilerek ve ad biçiminden eylem biçimine dönüştürülerek güncellenmiştir. Aşamaların eylem olarak adlandırılmasının nedeni hedeflerde kullanılma biçimine uygun olmasıdır. Bloom'un Yenilenmiş Aşamalı Sınıflandırması'nın aşamaları ve alt aşamaları şöyledir:

Çizelge 2. Bloom'un yenilenmiş aşamalı sınıflandırma düzeyleri

Düzey	**Aşama**	**Alt Aşama**
6.0	Yaratmak	6.1 Oluşturma
		6.2 Tasarlama
		6.3 Üretme
5.0	Değerlendirmek	5.1 Denetleme
		5.2 Eleştirme
4.0	Çözümlemek	4.1 Ayırt Etme
		4.2 Düzenleme
		4.3 İlişkilendirme
3.0	Uygulamak	3.1 Gerçekleştirme
		3.2 Tamamlama
2.0	Anlamak	2.1 Yorumlama
		2.2 Örnekleme
		2.3 Sınıflandırma
		2.4 Özetleme
		2.5 Çıkarsama
		2.6 Karşılaştırma 2.7 Açıklama
1.0	Anımsamak	1.1 Tanıma
		1.2 Geri Çağırma

Anderson ve Krathwohl'un (2001, s.69-87; akt. Çetinkaya, 2022) çalışmasında Bloom'un Yenilenmiş Aşamalı Sınıflandırması'nda yer alan aşamalara ve alt aşamalara ilişkin özellikler şöyledir:

Kaynakça

Altun Alkan, H. ve Çetinkaya, G. (2021). Okuma çıraklığı yaklaşımı. İ. S. Aydın ve Ö. Yahşi (Eds.), içinde, *Pisa ve okuma kültürü (s. 63-84)*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., & Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook 1: Cognitive domain.* New York: David McKay.

Bothell, T. (2001). *14 rules for writing multiple-choice questions. Brigham Young University Faculty Center.* Retrieved from https://testing.byu.edu/handbooks/14%20Rules%20for%20Writing%20Multiple-Choice%20Questions.pdf

Brown A. L., & Day, J. D. (1983). Macrorules for summarizing texts: The development of expertise. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, *22*, 1–14.

Çetinkaya, G. (2010). *Türkçe metinlerin okunabilirlik düzeylerinin tanımlanması ve sınıflandırılması* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.

Çetinkaya, G. (2022). Dinleme eğitimi sürecinde ölçme ve değerlendirme. G. Çetinkaya (Ed.), *Türkçe eğitimi sürecinde ölçme ve değerlendirme* içinde (s. 17-44). Ankara: Anı Yayıncılık.

Çetinkaya, G. ve Şentürk, R. (2021). Dinleme eğitiminde ölçme ve değerlendirme. N. Bayat (Ed.), *Dinleme ve eğitimi* içinde (s. 313-363). Ankara: Anı Yayıncılık.

Çetinkaya, G. ve Yolcusoy, Ö. (2020) Okuduğunu anlamayı değerlendirmeye dönük ölçünleştirilmiş sınav biçimleri: Yabancılara Türkçe öğretimi ders kitapları üzerine karşılaştırmalı bir inceleme. *HAYEF: Journal of Education*, *17*, 176-198.

Çetinkaya, G., Yolcusoy, Ö. ve Bayındır, Z. N. (2022). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okuma ve anlama becerisine yönelik sınıf içi tamamlayıcı değerlendirme: Öğretim elemanı uygulamaları üzerine bir inceleme. *International Journal of Language Academy, 10(4)*, 1-16.

Grabe, W. (2009). *Reading in a second language: Moving from theory to practice.* Cambridge: Cambridge University Press.

Hamzadayı, E. (2021). PISA bağlamında metin türleri ve okuduğunu anlama. İ. S. Aydın ve Ö. Yahşi (Ed.), *PISA ve okuma kültürü* içinde (s. 85-95). Ankara: Nobel.

Hamzadayı, E. (2022). Sınav kaygısı. G. Çetinkaya (Ed.), *Türkçe eğitimi sürecinde ölçme ve değerlendirme içinde* (s. 281-292). Ankara: Anı Yayıncılık.

Jaya, A. (2021). Using information transfer diagram activity in teaching listening comprehension. *Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics, 7*(1), 15-20.

Kintsch, W., & van Dijk, T. A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, *85*(5), 363-394.

Kubiszyn, T. & Borich, G. (1996). Educational testing and measurement: Classroom application and practise (5th edition). NY: Harper Collins.

Madsen, H. S. (1983). *Techniques in testing.* Oxford: Oxford University Press.

Reeves, C. (2012). *Developing a framework for assessing and comparing the cognitive challenge of home language examination.* UMALUSI Publishing: Pretoria, South Africa.

Ülper, H. (2021). Okuma anlama süreci işlemlemeleri ve sözcük dağarcığı. İ. S. Aydın ve Ö. Yahşi (Ed.), *PISA ve okuma kültürü* içinde (s. 131-157). Ankara: Nobel.

Ülper, H. (2022). Sözcük bilgisi ve dağarcığı kazanma sürecinde ölçme değerlendirme. G. Çetinkaya (Ed.), *Türkçe eğitimi sürecinde ölçme ve değerlendirme* içinde (s. 183-205). Ankara: Anı Yayıncılık.

Ülper, H. ve Karagül, S. (2011). Özetleme becerisinin kazandırılmasına yönelik etkinlikler: Ders kitapları temelinde bir araştırma. (Ed.: V. D. Günay, Ö. Fidan, B. Çetin ve F. Yıldız), *Türkçe Öğretimi Üzerine Çalışmalar.* İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Yayınları, s. 145-155.

Ülper, H. ve Yalınkılıç, K. (2010). Son iki Türkçe programına göre hazırlanan Türkçe ders kitaplarındaki metin sonu sorularının nicel ve nitel görünümü. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 3*(12), 449-461.

Webb, N. (1997). *Research Monograph Number 6: "Criteria for alignment of expectations and assessments on mathematics and science education.* Washington, D.C.: CCSSO.

Yolcusoy, Ö. (2022). Task Formats in assessing listening comprehension: A comparative study on teaching Turkish as a foreign language textbooks and preferences of instructors. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi, 8*(2), 371-417.

Yolcusoy, Ö. ve Çetinkaya, G. (2022). Ölçme ve değerlendirme sürecinde döngüsel etki. G. Çetinkaya (Ed.), *Türkçe eğitimi sürecinde ölçme ve değerlendirme* içinde (s. 238-259). Ankara: Anı Yayıncılık.

Yolcusoy, Ö. ve Çetinkaya, G. (2024 Yayım sürecinde*). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sürecinde ölçme ve değerlendirme.* Ankara: Nobel Yayıncılık.

Yonantha, F. & Khan, M. I. (2020). The effects of using information transfer technique toward students' listening comprehension. *SALEE: Study of Applied Linguistics and English Literature, 1*(2), 89-98.

EĞİTİMDE **ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME**

Editör
Prof. Dr. Hakan ATILGAN

Yazarlar
Prof. Dr. Hakan ATILGAN
Prof. Dr. Adnan KAN
Doç. Dr. Burak AYDIN

14. Baskı

Ankara
2025

EĞİTİMDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME

Editör: Prof. Dr. Hakan ATILGAN

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

Yayıncı Sertifika No : 49260
Matbaa Sertifika No : 49363
ISBN : 978-625-5525-11-6
e-ISBN : 978-625-5525-12-3
ROR : 01ek5g375
ISNI : 0000000485146649
Kapak Tasarımı : Kezban Kılıçoğlu
Mizanpaj : Kezban Kılıçoğlu
Baskı : Sözkesen Matbaacılık
Adres : İvedik OSB 1518. Sokak Mat-Sit İş Mrk.
No: 2/40 Yenimahalle-ANKARA
Tel : 0 312 395 21 10

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

Editör: ATILGAN, Hakan
EĞİTİMDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME

Anı Yayıncılık, 14. Baskı, Ankara/Türkiye
2025, xiv + 362 Sf., 16 x 24 cm
ISBN : 978-625-5525-11-6
e-ISBN : 978-625-5525-12-3
ROR : 01ek5g375
ISNI : 0000000485146649

Ölçme Değerlendirme, Eğitim
Ölçme Değerlendirme, Eğitim, Araç, Ölçek, Birim, Bilgi, Analiz, Kavram, Test, Sıralama Ölçekleri, Ölçmede Hata, Kapsam Geçerliliği, Duyuşsal Alan, Madde İstatistikleri, Örtük Özellikler Kuramı, Standart Sapma

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

A harfinin evrimi

Birinci Baskıya Önsöz

Bireylerde istendik davranışların kazandırılması için düzenlenen eğitim, çağlar boyunca toplumların gelişmelerinin en temel aracı olmuştur. Çağın bir gereği olarak günümüz dünyasında ve beraberinde Türkiye'de eğitimin önemi giderek artmaktadır. Öyle ki toplumların kalkınması, bilim ve sanattaki ilerlemelerine, bu ilerleme de eğitime bağlıdır. Eğitim bilimlerindeki gelişmeler doğrultusunda da eğitimde verimlilik artmakta ve ön plana çıkmaktadır.

Eğitim süreci içinde yapılan değerlendirmeler, eğitim çabalarına geri bildirim sağlayarak, öğrenme eksikliklerinin ya da öğretimde aksayan noktaların belirlenmesi ile eğitimin verimliliğin artmasını sağlamaktadır. Eğitim süreci sonunda ise, eğitimle öğrencilere kazandırılması beklenilen davranışların öğrenciler tarafından kazanılıp kazanılmadığının ya da ne derecede kazanıldığının belirlenmesi de değerlendirme ile olanaklıdır. Bazen de değerlendirme öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin belirlenmesi yoluyla öğretimin öğrencilerin düzeyine göre oluşturulmasında kullanılmaktadır.

Eğitimin ayrılmaz ve bütünleyici bir parçası olan değerlendirme; amacına bağlı olarak eğitim sürecin başında, süreç sırasında ve sonunda yapılan ölçmelere dayanır. Dolayısıyla öğrenciler ya da eğitim hakkında kararların verilmesi anlamına gelen değerlendirme, kendisine dayanaklık yapan ölçme işlemlerinin doğruluğuna ve amaca uygunluğuna bağlıdır. Uygun ölçme yöntemlerinin seçilmesi, ölçme araçların geliştirilmesi, kullanılması, elde edilen sonuçlara dayalı olarak değerlendirmelerin yapılması ölçme değerlendirme alanındaki bilgi ve becerilerin kazanılmasına mutlak bağlıdır.

Bu kitap, eğitimde ölçme ve değerlendirmeyi kullanan ya da kullanacak olan; öğretmenler ve öğretmen adaylarının gereksinimlerini karşılamaya yönelik olarak hazırlanmıştır. Kitabın her bir bölümünde ele alınan konular için olabildiğince örnek verilmiş ve uygulamalar yapılmıştır. Ayrıca her bölümün sonunda konuları kapsayıcı bir özet ve yine konuları kapsayıcı bir test yer almaktadır. Bu kitabın ortaya çıkmasında editör ve bölüm yazarlarının dışında da birçok kişinin katkıları bulunmaktadır. Kitabın ortaya çıkmasında emekleri, sevgileri ve bilgileri ile katkı sağlayan herkese, öğretmenlerimize, desteğini, bilgisini esirgemeyen yeni ufuklar açan saygıdeğer hocalarımıza teşekkürlerimizi sunarız.

Kitapla ilgili eleştiri ve önerilerin kitabın geliştirilmesinde yararlı olacağına inanmakta, bu bağlamda; her kesimden, her türlü eleştiri ve önerileri beklemekteyiz. Bu kitabın eğitime gönül vermiş herkese yararlı olmasını dileriz.

İzmir, Şubat 2006

Editör: Yrd. Doç. Dr. Hakan ATILGAN

İkinci Baskıya Önsöz

Bir yıldan kısa bir sürede "Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme" adlı kitabımızın birinci baskısı tükenmiştir. Bu süre içinde birçok kesim ve kişiden; olumlu, yapıcı, düzletici, geliştirici ve cesaretlendirici eleştiriler aldık. Bu eleştirileri dikkate alarak, ikinci baskı için kitabı gözden geçirerek düzeltmeler ve eklemeler yapılmıştır.

Kitabın birinci baskısında 2. Bölüm olarak ele alınan "Ölçme Sonuçları Üzerinde İstatistiksel İşlemler" bölümü 14. Bölüm'e alınmıştır. Şüphesiz ölçme ve değerlendirme temel düzeyde istatistik bilgisini gerektirir. Bu bilgiye gereksinim duyanların gerektiğinde başvurabilecekleri bir bölüm olması sebebi ile böyle bir değişikliğe gidilmiştir. Böylelikle kitabın konu akışının daha sistemli hale geleceği düşünülmüştür. "Ölçme Araçlarında Bulunması Gereken Nitelikler"in incelendiği 2. Bölüm'ün geçerlik kısmına "Geçerlik ve Yanlılık" konusu eklenmiştir. Bu başlığın altında test ve madde yanlılıkları konusu ve geçerlik bağlamı irdelenmiştir. Ayrıca 12. Bölüm olan "Test Geliştirme"ye Örtük Özellikler Kuramı eklenmiştir. Örtük Özellikler Kuramı kendi başına bir kitap konusudur. Ancak, Test geliştirme konusunda kitabın kapsamı gereği bu kuram bilgi verici nitelikte özetlenmiştir.

Kitabın her aşamasında doğrudan ya da dolaylı olarak katkı sunan, değerli eleştirileri ile kitabın düzeltilmesi ve geliştirilmesini sağlayan herkese teşekkürlerimizi sunarız. Her kesim ve kişinin eleştirilerinin, kitabın gelişmesi bakımından önemli olduğuna inanıyor, eleştiri ve önerileri bekliyoruz.

Ocak, 2007

Dr. Hakan ATILGAN

Dr. Nuri DOĞAN

Dr. Adnan KAN

Onuncu Baskıya Önsöz

Birinci baskısı 2006 yılında yapılan kitabımızın ilk baskısından bugüne kadar on yıl geçti. O zamanlar, henüz akademik yaşamlarının başlarında genç akademisyenler olarak bizler; üç meslektaş ve üç arkadaş birlikte bir eser ortaya koymaya çalıştık. Geçen zaman içinde bizler akademide olgunlaşırken, gelen eleştirilerle ve yeni gelişmelerle her yeni baskısında kitabımızı biraz daha geliştirmeye çalıştık.

Yazarlarımızdan değerli meslektaşım, sınıf arkadaşım ve dostum Dr. Nuri DOĞAN onuncu baskıda kitabımızdaki birlikteliğimizden ayrıldı. Bugüne kadar ki katkılarından dolayı kendisine teşekkür ederim. Bu baskıda aramıza yetenekli, umut vadeden, genç meslektaşım ve sevgili kardeşim; Dr. Burak AYDIN katıldı. Sevgili Burak, katılımınla bizlere ve kitabımıza güç, enerji ve tazelik getirdin, hoş geldin.

Bu eserin ortaya çıkmasında, geliştirilmesinde, bu güne gelmesinde ve yarınlara taşınmasında emeği geçen, geçecek herkese ve her kesime teşekkür ederim.

Nice on baskılara erişmek dileğiyle.

Ocak, 2017

Doç. Dr. Hakan ATILGAN

İçindekiler

BÖLÜM 1

ÖLÇMENİN TEMEL KAVRAMLARI **1**
ÖLÇMENİN TEMEL KAVRAMLARI 2
Ölçmenin Önemi ve Ölçmeye Genel Bir Bakış 2
Ölçmenin Tanımı 3
Ölçmenin Türleri 3
Doğrudan Ölçme 3
Dolaylı Ölçme 4
Türetilmiş Ölçme 4
Bir Model Olarak Ölçme 5
Ölçmede İzomorfluk 6
Ölçmede Homomorfluk 6
Ölçmede Birim 7
Ölçmede Araç ve Ölçek 8
Ölçmede Sıfır 9
Ölçme Düzeyleri ve Ölçekler 9
Sınıflama Ölçekleri 10
Sıralama Ölçekleri 11
Eşit Aralıklı Ölçekler 12
Oranlı Ölçekler 13
ÖZET 15
KAYNAKÇA 16
HATIRLAYALIM 17
YANIT ANAHTARI 19

BÖLÜM 2

ÖLÇME ARAÇLARINDA BULUNMASI GEREKEN NİTELİKLER 21
ÖLÇME ARAÇLARINDA BULUNMASI GEREKEN NİTELİKLER 22
ÖLÇMEDE HATA VE HATA KAYNAKLARI 22
Hata ve Hata Türleri 22
Sabit Hatalar 23
Tesadüfi (Rastgele) Hatalar 24
Ölçmeyi Yapan Kişiden Kaynaklanan Hatalar 24
Ölçmenin Yapıldığı Gruptan Kaynaklanan Hatalar 25
Ölçmenin Standart Hatası 28
GÜVENİRLİK 30
Güvenirliğin Önemi, Anlamları ve Tanımları 30

GÜVENİRLİK TİPLERİ VE BELİRLEME YÖNTEMLERİ **33**
Birden Çok Uygulamaya Dayalı Yöntemler Test Tekrar Test Güvenirliği 33
Tek Uygulamaya Dayalı Yöntemler (İç Tutarlılık) 37
Puanlayıcı Güvenirliği 43
Genellenebilirlik Kuramı 44
GEÇERLİK 45
KAPSAM GEÇERLİĞİ 46
Kapsam Geçerliği ve Güvenirlik 48
BİR ÖLÇÜTE DAYALI GEÇERLİK 48
Bir Ölçüte Dayalı Geçerliliği Etkileyen Faktörler 51
YAPI GEÇERLİĞİ 52
SINIFLAMA VE SIRALAMAYA DAYALI KARAR GEÇERLİĞİ 55
GEÇERLİLİK VE YANLILIK 56
KULLANIŞLILIK 61
ÖZET 63
KAYNAKÇA 64
HATIRLAYALIM 66
YANIT ANAHTARI 70

BÖLÜM 3

DAVRANIŞLARIN ÖLÇÜLMESİ **71**
Terimler 72
Davranışların Aşamalı Sınıflandırılması 73
Geleneksel Bloom Taksonomisi 75
Bilgi 76
Kavrama 77
Uygulama 78
Analiz 78
Sentez 79
Değerlendirme 79
Duyuşsal Alan 80
Devinişsel Alan 82
Geleneksel Bloom Taksonomisine Yönelik Eleştiriler ve Yenilemeler 84
Haladyna ve Rodriguez Bilişsel Taksonomisi 85
Belirtke Tablosu ve Sınav Tablosu 86
ÖZET **88**
HATIRLAYALIM **89**
YANIT ANAHTARI **91**
KAYNAKÇA **92**

BÖLÜM 4

YAZILI YOKLAMALAR 97
Yazılı Sınavlar İçin Soru Tipleri 98
Yanıtı sınırlandırılmış Yazılı Soruları 98
Yanıtı Sınırlandırılmamış Yazılı Soruları 99
Yazılı Sınav Uygulama Çeşitleri 100
Klasik Yazılı Sınavlar: 100
Soru Seçmeli Yazılı Sınavlar: 100
Sorusuz Sınavlar: 101
Kura sınavları: 101
Açık Kitap Sınavları: 101
Evde-Çöz Sınavları: 101
Yazılı Sınavların Özellikleri 101
Yazılı Sınav Sorularının Hazırlanması 102
Yazılı Sınavların Puanlanması 104
Birden Çok Puanlayıcıya Puanlatma 104
Hale Etkisinden Kaçınma 104
Aktarma Etkisinden Kaçınma 104
Şişirme ve Esnetme (Blöf) 105
Yorgunluk 105
Başka Değişkenlere Puan Vermek 105
Puanlama Anahtarları 106
Bütüncül Puanlama Anahtarı 106
Analitik Puanlama Anahtarı 106
Sıralama ve Sınıflama Yoluyla Puanlama 107
ÖZET 109
KAYNAKÇA 110
HATIRLAYALIM 111
YANIT ANAHTARI 113

BÖLÜM 5

SÖZLÜ SINAVLAR 115
Sözlü Sınavın Kullanıldığı Durumlar 118
Sözlü Sınavların Hazırlanması 120
Sözlü Sınavların Puanlanması 120
Sözlü Sınavlarda Geçerlik ve Güvenirlik Üzerine Yapılmış Çalışma Örnekleri 122
Mülakatlar 122
ÖZET 124
KAYNAKÇA 125

HATIRLAYALIM **127**
YANIT ANAHTARI **128**

BÖLÜM 6

KISA YANITLI SINAVLAR **129**
Kısa Yanıtlı Sınavlar İçin Soru Tipleri 131
Soru Kipinde Sorular 131
Boşluk Doldurmalı Sorular 131
İlişkilendirme Gerektiren Sorular 132
Kısa Yanıtlı Sınavların Özellikleri 132
Kısa Yanıtlı Sınav Sorularının Hazırlanması 133
Kısa Yanıtlı Soruların Puanlanması 135
ÖZET **136**
KAYNAKÇA **137**
HATIRLAYALIM **138**
YANIT ANAHTARI **140**

BÖLÜM 7

DOĞRU-YANLIŞ TESTLERİ **141**
DOĞRU-YANLIŞ TESTLERİNİN GENEL ÖZELLİKLERİ **142**
DOĞRU- YANLIŞ TESTLERİNİN ÜSTÜNLÜKLERİ **143**
DOĞRU-YANLIŞ TESTLERİNİN SINIRLILIKLARI **144**
DOĞRU-YANLIŞ MADDELERİNİN YAZILMASINDA UYULMASI GEREKEN İLKELER **145**
DOĞRU-YANLIŞ TESTLERİNİN ŞANS BAŞARISININ AZALTILMASI VE ŞANS HATASINDAN ARINDIRILMASI **149**
ÖZET 154
KAYNAKÇA 155
HATIRLAYALIM 156
YANIT ANAHTARI 156

BÖLÜM 8

ÇOKTAN SEÇMELİ SINAVLAR **158**
Geleneksel Çoktan Seçmeli Soru Türleri 160
Tam soru 160
Madde kökü eksik (tamamlama) 161
Birleşik yanıtlı 162
Olumsuz köklü 162
En doğru yanıtı olan çoktan seçmeli soru türü 163
Az karşılaşılan çoktan seçmeli soru türleri 164

Doğru yanıtı saklı....164
Çok sayıda seçenekli....165
Birden çok doğru yanıtlı....165
Ortak seçenekli....165
Eşleştirme....166
Çoktan Seçmeli Sınavların Özellikleri....167
Çoktan Seçmeli Sınav Sorularının Hazırlanması....170
Çoktan Seçmeli Sınavların Puanlanması....176
ÖZET....178
KAYNAKÇA....179
HATIRLAYALIM....180
YANIT ANAHTARI....182

BÖLÜM 9

ÖDEV VE PROJELER....184
Ödev ve Türleri....184
Alıştırmalar (Practice Assignment)....184
Hazırlık Ödevleri (Preparation Assignment)....184
Geliştirici Ödevler (Extention Assignment)....184
Yaratıcı Ödevler (Creative Assignment)....184
Ödev Vermenin Nedenleri....184
Ödev Vermeyi Gerektiren Bazı Nedenler....185
Ödev Verilmesinin Olumsuz Yanları....185
Ödev Verilmesinin Olumlu Yanları....186
Ödevin Dezavantajları....186
Proje Nedir?....187
Ödev ve Projelerin Özellikleri....189
Ödev ve Projeler Verilirken Dikkat Edilmesi Gereken Hususlar....190
Ödev ve Projelerin Değerlendirilmesinde Kullanılabilecek Yaklaşımlar....190
Kontrol Listeleri (Chenk List)....190
Dereceleme Ölçekleri (Rating Scales)....193
ÖZET....202
KAYNAKÇA....203
HATIRLAYALIM....204
YANIT ANAHTARI....206

BÖLÜM 10

MADDE VE TEST İSTATİSTİKLERİ....207
MADDE PUANLARI MATRİSİ....208

MADDE İSTATİSTİKLERİ 210
Madde Güçlük İndeksi 210
Madde Varyansı ve Standart Sapması 212
Madde Ayırt Edicilik İndeksi 213
Madde Güvenirlik Katsayısı 216
TEST İSTATİSTİKLERİ VE MADDE İSTATİKLERİ İLE İLİŞKİLERİ 217
Testin Ortalaması 218
Testin Ortalama Güçlüğü 219
Test Varyansı ve Standart Sapması 219
Test Basıklık ve Çarpıklık Katsayıları 220
ÖZET 221
KAYNAKÇA 222
HATIRLAYALIM 223
YANIT ANAHTARI 224

BÖLÜM 11

TEST GELİŞTİRME 225
Test Puanlarının Kullanılacağı Amacın Belirlenmesi 226
Yapıyı ya da Alanı Temsil Eden Davranışların Belirlenmesi ve Belirtke Tablosunun Oluşturulması 226
Denemelik Maddelerin Yazılması 227
Denemelik Maddelerin Gözden Geçirilmesi 228
Denemelik Test Formunun Hazırlanması 228
Denemelik Testin Uygulanması 229
Deneme uygulamasından Madde Analizi Yapılarak Maddelerin Seçilmesi 230
Basit Bir Analiz 231
Maddelerin Seçenekleri İle Birlikte Analizi 234
Henrysson Yöntemi 237
Seçilen Maddelerden Oluşturulan Nihai Testin İstatistiklerinin Kestirilmesi 239
ÖRTÜK ÖZELLİKLER KURAMI 242
Örtük Özellik Kuramında Kullanılan Modeller 244
Test Geliştirme Problemleri Açısından İki Kuramın Karşılaştırılması 246
ÖZET 247
KAYNAKÇA 248
HATIRLAYALIM 249
YANIT ANAHTARI 252

BÖLÜM 12

DEĞERLENDİRME VE NOT VERME 253
DEĞERLENDİRME 254
Değerlendirmenin Tanımı ve Unsurları 254
DEĞERLENDİRME TÜRLERİ 255
Amaçlarına ve Yapıldığı Zamanına Göre Değerlendirme 256
1. Girdilerin Değerlendirilmesi 256
a. Öğretim Programının Değerlendirilmesi 257
b. Öğrencilerin Hazır Bulunuşluk Düzeylerinin Değerlendirilmesi 257
2. Öğretim Sürecinin Değerlendirilmesi 258
a. Öğretimin Değerlendirilmesi 258
b. Öğrenme Eksikliklerinin Değerlendirilmesi 263
3. Çıktıların (Başarının) Değerlendirilmesi 266
4. Süreç ve Ürünün Birlikte (Tümel) Değerlendirilmesi 267
Öğrenci Gelişim Dosyası Nedir? 268
Öğrenci Gelişim Dosyalarının Amaçları 268
Öğrenci Gelişim Dosyası Hangi Durumlarda Kullanılır 269
Öğrenci Gelişim Dosyası Türleri 271
Öğrenci Gelişim Dosyası Hazırlama Aşamaları 272
Öğrenci Gelişim Dosyalarının Değerlendirilmesi 273
Tümel Değerlendirmenin Fayda ve Sınırlılıkları 275
Kullanılan Ölçüte Göre Değerlendirme 276
1. Mutlak Değerlendirme 276
2. Bağıl Değerlendirme 282
Bağıl Değerlendirmenin Kullanılabileceği Durumlar 286
ÖZET 287
KAYNAKÇA 288
HATIRLAYALIM 291
YANIT ANAHTARI 294

BÖLÜM 13

ÖLÇME SONUÇLARI ÜZERİNDE İSTATİSTİKSEL İŞLEMLER 295
İstatistik ve Bazı Temel Kavramları 296
İstatistiğin Önemi ve İstatistiğin Ölçme Sonuçları Üzerinde Kullanımı 297
VERİLERİN DÜZENLENMESİ 298
Verilerin Listelenmesi 299
Verilerin Sıraya Konulması 300
Verilerin Tablolaştırılması (Frekans Tabloları) 300
Verilerin Gruplandırılması 304
Kesikli Veriler için Frekans Tablolarının Hazırlanması 307

Verilerin Grafikle Gösterilmesi ve Grafik Çeşitleri 308
Sütun Grafiği (Bar Grafik, Çabuk Grafiği) 308
Histogram 309
Çizgi Grafiği 309
Frekans Poligonu 310
MERKEZİ EĞİLİM ÖLÇÜLERİ 311
Tepe Değer (Mod) 312
Tepe Değerin Özellikleri 313
Ortanca (Medyan) 313
Ortancanın Özellikleri 316
Aritmetik Ortalama 316
Aritmetik Ortalamanın Özellikleri 318
DEĞİŞİM ÖLÇÜLERİ 322
Ranj (Dizi Genişliği) 322
Çeyrek Sapma 323
Ortalama Kayma, Varyans ve Standart Sapma 324
Standart Sapmanın Yorumlanması 326
NORMAL DAĞILIM 330
STANDART PUANLAR 332
KORELASYON 334
Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı (P.M.Ç.K.K) 335
Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı 337
Çift Serili Korelasyon Katsayısı 341
ÖZET 345
KAYNAKÇA 347
HATIRLAYALIM 348
YANIT ANAHTARI 350

EKLER
EK 1 351
ÇİFT SERİLİ KORELASYONUN VE MADDE GÜÇLÜKLERİNİN BİR DAĞILIMIN ALT VE ÜST % 27'LİK UÇLARINDAN KESTİRİLMESİ (FAN TABLOSU) 351
Tablonun kullanımı için açıklama 351
EK 2 356
Standart Normal Dağılım altındaki p ve q Alanları ile Ordinatları 356

BÖLÜM 1

ÖLÇMENİN TEMEL KAVRAMLARI

Prof. Dr. Adnan KAN

HEDEFLER

Bu bölümün sonunda;

- Ölçmenin bilim ve günlük hayattaki önemini,
- Ölçmenin temel kavramlarını,
- Ölçme türleri ve aralarındaki farklılıkları,
- Ölçme düzeyleri (ölçekler) ve aralarındaki farklılıkları öğrenmiş olacaksınız.

ÖLÇMENİN TEMEL KAVRAMLARI

Ölçmenin Önemi ve Ölçmeye Genel Bir Bakış

Ölçme, insanların günlük hayatında önemli bir yer tutar. Hemen her zaman günlük işlerimize ilişkin birçok kararlar alırız. Bu kararların çoğu ölçme sonuçlarına dayanır. Yine birçok şeyin miktarı ya da sayısal büyüklüğü hakkında fikir sahibi olmak için ölçmeye, ölçme araçlarına ve onun standart birimlerine başvururuz. Bu açılardan bakıldığında, ölçme aslında bize hiç yabancı olmayan bir kavramdır. Ölçme, hayatımızı ve belli işler üzerinde anlaşmamızı kolaylaştırır.

Günlük hayatta olduğu kadar bilimin bütün dallarında da ölçme önemli bir yer tutar. Bilim, bir yanda kuramsal yapı ve öğeleri, diğer yanda deneysel veriler bulunan bir sistem olarak düşünülebilir. Bilimin amacı bu sistemin elemanları arasındaki ilişkileri meydana çıkarıp doğrulamak, doğrulanmış bağıntıları genellemek ve genellemelerden kanunlara varmaktır. Bir kuramsal yapının kurulmasında ölçme gerekmez, fakat o kuramsal yapıdan çıkarılan ilişkilerin doğru olup olmadığının belirlenmesi için gözlem ve ölçme zorunludur (Baykul, 2000). Bu nedenle, ölçmesiz bir bilim düşünülemez.

Eğitimde gözlenmeye ya da ölçülmeye çalışılan değişkenler genellikle; başarı, ilgi, motivasyon yetenek vb. gibi psikolojik değişkenlerdir. Bu değişkenlerin birçoğunun fiziksel nitelikleri bilinmez ve bu nedenle fiziksel boyutları tanımlanamaz. Bu değişkenleri ölçmek ve tanımlamak için çeşitli ölçme yöntem ve tekniklerinden yararlanılır. Eğitim; literatürde "bireyin davranışlarında kendi yaşantıları yoluyla kasıtlı ve istendik davranış değişikliği meydana getirme süreci" olarak tanımlanmaktadır (Demirel 1999). Tanımına bakıldığında, eğitim, girdi, süreç, çıktı ve kontrol öğeleri olan bir süreç olarak ele alınabilir. Bu süreç sonucunda istendik davranışların ortaya çıkıp çıkmadığını veya ne derece gerçekleştirildiğini ortaya çıkarma, öğrenme güçlüklerini saptama, eğitim programlarının, yöntem ve tekniklerinin etkililiğini belirleme, öğrencileri yönlendirme ve benzeri amaçlara dönük yapılan değerlendirmelerin hepsi geçerli ve güvenilir ölçme sonuçlarına dayanır.

Ölçme, bir nesnenin ya da bireyin belli bir niteliğe veya özelliğe ne derece sahip olduğunun belirlenmesi amacı ile yapılır. Eğitimde de aslında bilmek istenilen budur. Eğitim sürecinde, her bir öğrencinin, kazandırılmak istenilen davranış değişikliğini ne derece gerçekleştirdiği, istenilen beceri ve yeteneğe ne düzeyde ulaşmış olduğu belirlenmeye çalışılır. Ölçmenin ana konusu, belli bir özellik veya niteliktir. Özellik, ölçmeye konu olan her şey olabilir. Belli bir özelliğe sahip oluş derecesi durumdan duruma, zamandan zamana ve bireyden bireye değişebilir. Bir özelliğe sahip olup olmama açısından bireyler arasında bedensel, fiziksel ve zihinsel yetenek ve donanımlarına bağlı olarak farklar vardır. Ölçme bir yerde bu farkları ortaya çıkarmak, bireylerin veya nesnelerin belli bir özelliğe sahip oluş dereceleri arasındaki farklılıkları belirlemek üzere ortaya çıkmıştır. Ölçme kavramı gerek yapılış amacına ve bakış açısına gerekse çeşitli bilim dallarına göre değişik anlamlar taşıyabilir. Bununla birlikte birçok bilim dalında ilerleme, o bilim dalına özgü ölçme yöntemlerinin bulunması ile hız kazanmıştır.

Ölçmenin Tanımı

Ölçmenin en genel tanımı, "geçerli görgül yollarla test edilebilecek kurallar çerçevesinde nesnelere belli özelliklere sahip oluş derecelerine göre sayılar veya semboller vermektir" (Magnusson, 1967). En sınırlı biçimde, ölçme, "bir büyüklüğün gözlenip aynı cinsten bir birimle gösterilmesi" şeklinde tanımlanabilir. Eğitimde gözlenen, ölçmeye çalışılan ya da üzerinde durulan değişkenlerin çoğu psikolojik değişkenlerdendir. Ölçmenin eğitim ve psikolojide yapılan ölçümlerin doğasına uygun olan ve bu alanlarda daha çok rağbet gören tanımı Turgut (1982) tarafından; "bir niteliğin gözlenip gözlem sonucunun sayılarla veya başka sembollerle gösterilmesi" şeklinde yapılmıştır. Bu tanımlara göre, aşağıdakilerin hepsi birer ölçmedir.

1. Sınıf içindeki hava sıcaklığının ölçülerek, 38 ^{o}C bulunması
2. Alinin boy uzunluğunun ölçülerek, 175 cm. bulunması
3. Bir sınıftaki öğrencilerin ağırlıklarına göre, sıraya dizilerek, bu sıraya göre öğrencilere numara verilmesi
4. Bir sınıftaki öğrencilerin sayılarak, 40 kişi bulunması.
5. Bir okuldaki öğrencilerin öğretim durumlarına göre, "ilköğretim ve "orta öğretim şeklinde sınıflandırılması.

Yukarıdaki, ölçme işlemlerinin hepsinde bir özellik gözlenmiş ve gözlem sonuçları sayı ya da sembollerle ifade edilmiştir. Her biri farklı düzeylerde ve çeşitte ölçme işlemi tanımlamaktadır. Birinci örneği, ölçmenin tanımına göre analiz edecek olursak; ölçülen özellik: hava sıcaklığı, ölçme aracı: termometre ve ölçme sonucu: 38 ^{o}C'dir. Hava sıcaklığı bir araç vasıtasıyla gözlenmiş ve sonuç sayı ve tanımlı bir birimle ifade edilmiştir. Ölçme, ölçülen özelliğe göre çeşitli türlerde olabilir.

Ölçmenin Türleri

Ölçmenin türü, ölçülen özelliğe ve ölçülen özelliğin gözlenme şekline bağlıdır. Ölçme, daha önce bir niteliğin gözlemlenerek gözlem sonuçlarının sayı ya da sembollerle ifade edilmesi olarak tanımlanmıştı. Bu tanıma bağlı olarak gözlenen sonuçlar elde edilirken yapılan bir gözlemin ne şekilde yapıldığı ve ölçme sonuçlarının elde ediliş biçimi, ölçme türlerinin tanımlanmasına yardımcı olur. Bu açıdan bakıldığında doğrudan, dolaylı ve türetilmiş ölçme olmak üzere üç tür ölçmeden söz edilebilir.

Doğrudan Ölçme

Ölçmeye konu olan bazı değişkenlerin değerleri doğrudan doğruya gözlenebilir. Boy uzunluğunun metre ile ölçülerek 183 cm bulunması, bir sınıftaki öğrencilerin sayılarak sınıf mevcudunun 50 kişi olduğunun belirlenmesi, öğrencilerin boy uzunluklarına göre sıraya dizilmesi işlemleri birer doğrudan ölçmedir. Bu ölçmelerin hepsinin ortak noktası, ölçmeye konu olan değişkenlerin değerlerinin, araya bir başka değişken sokulmadan doğrudan doğruya gözlenerek gözlem sonuçlarının bir sayı ya da sembolle ifade edilmesidir. Bu tür ölçmelerin

hepsi doğrudan ölçme olarak adlandırılmaktadır (Tekin, 1982; Turgut, 1995; Turgut ve Baykul, 1992; Baykul, Gelbal ve Kelecioğlu, 2001).

Dolaylı Ölçme

Ölçülmek istenen değişkenin veya özelliğin doğasına bağlı olarak bazı durumlarda doğrudan gözlem yapılamaz. Bu durumda ölçme işlemi, ölçülmek istenen değişkeni veya özelliği bir başka değişken veya özellik yardımı ile gözleyerek yapılmaya çalışılır. Bu tür ölçmelere dolaylı ölçme denir (Tekin, 1982; Turgut, 1995; Turgut ve Baykul, 1992; Baykul, Gelbal ve Kelecioğlu, 2001). Eğitimin ve psikolojinin konusu olan çoğu değişken doğası gereği doğrudan gözlenemez. Bu nedenle dolaylı olarak gözlenir. Örneğin; eğitimde en çok ölçülmeye çalışılan başarı veya yetenek değişkenleri doğrudan doğruya gözlenemediği için testler aracılığıyla ölçülmeye çalışılır. Bireylerin testlerdeki maddelere verdiği yanıtlar onların yeteneği ve başarısının bir göstergesi kabul edilir ve bu yanıtlar gözlenerek bireylerin doğrudan doğruya gözlenemeyen yetenek ve başarı düzeyleri belirlenmeye çalışılır. Fakat fiziksel bilimlerin konusu olan bazı değişkenler de dolaylı bir şekilde ölçülür. Yukarıda örneği verilen sıcaklıkta bu tür bir değişkendir. Sıcaklık değişkeni, doğrudan doğruya gözlenemez bu nedenle de termometre denen bir araç ile civanın ne kadar genleştiği gözlenir ve göstergeye bağlanır. Örnekte dikkat edilirse sıcaklığın kendisi doğrudan gözlenememekte sıcaklıktaki değişmenin ölçüsü kabul edilebilecek başka bir değişken ile ölçme yapılmaktadır.

Türetilmiş Ölçme

Gerek sosyal bilimlerde, gerekse fen bilimlerinde bazı değişkenler iki veya daha fazla değişken ve bu değişkenler arasındaki ilişkiye dayanan bağıntılar yardımıyla tanımlanır. Tanımları gereği bu tür değişkenlerin ölçümleri, değişkenin tanımında yer alan diğer değişkenler ve bu değişkenler arasındaki bağıntıyı ifade eden aritmetik işlemler sonucunda elde edilir. Bu tür ölçmeye türetilmiş ölçme denir (Tekin, 1982; Turgut, 1995; Turgut ve Baykul 1992; Baykul, Gelbal ve Kelecioğlu, 2001). Bu tür ölçmeye örnek olarak hız, yoğunluk, coğrafyada nüfus yoğunluğunun ölçülmesi verilebilir. Bu değişkenlerin ortak noktası, kendi başlarına bir tanımlarının olmaması ve başka değişkenler ve bu değişkenler arasındaki ilişkiyi yansıtan aritmetik işlemlerle tanımlanmış olmasıdır. Bu nedenle bu değişkenlerin ölçülmesi, değişkenin tanımında yer alan ve değişkeni tanımlayan aritmetik işlem aracılığıyla yapılır.

Yoğunluk değişkeni, kütle/hacim olarak; hız değişkeni ise yol/zaman olarak; nüfus yoğunluğu değişkeni ise, kişi sayısı/alan şeklinde iki değişken ve bu değişkenler arasındaki aritmetik işlemlerle tanımlanmıştır. Bu tanımlardan yola çıkılarak, bir cismin yoğunluğu ölçülmek istenirse, cismin kütlesi ve hacmi ayrı ayrı ölçülür ve birbirine bölünerek cismin yoğunluğunu ifade eden ölçme sonucuna ulaşılır. Burada yapılan işlem, ölçülecek değişkenin, iki ya da daha fazla değişken arasındaki aritmetik bir bağıntı yardımıyla tanımlanması, bağıntıya giren değişkenlerin ölçümlerinin ayrı ayrı yapılması ve bu ölçümleri daha önceden aritmetik bir işlemle tanımlanmış bağıntıda yerine koyarak, ölçülecek değişkenin sayısal değerini belirlemektir.

KAYNAKÇA

Akhun, İ. (1988). *Temel istatistiksel kavramlar* H.Ü. Basılmış Ders Notları (3. Baskı). Ankara.

Aiken, L., R. (2000). *Psychological testing and assesment* (10th ed). Massachusetts: Allyn and Bacon.

Blalock, M., H. (1972). *Social statistics* (2nd Ed). New York: McGraw-Hill Book Co.

Baykul, Y. (2000). *Eğitimde ve psikolojide ölçme: klasik test teorisi ve uygulaması.* Ankara: ÖSYM Yayınları.

Baykul, Y., Gelbal, S. ve Kelecioğlu, H. (2001). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme.* Ankara: MEB Yayınları.

Cohen J., R. ve Swerdlik E., M. (2002). *Psychological testing and assesment* (5th. Ed.). New York: McGraw-Hill Book Co.

Demirel, Ö. (1999). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme.* Ankara: Pegem-A Yayıncılık.

Kline, P. (1986). *A handbook of test construction*. New York: Methuen Co. Ltd.

Magnusson, D. (1967). *Test theory*. Massachusetts: Addison-Wesley Pub. Co.

Stewens, S., S. (1966). *Handbook of experimental psychologhy*. New York: John Wiley and Sons Inc.

Suppes, R. and Zinnes, J., L. (1963). *Basic measurement theory*. Luce, R.,D; Bush, R., R. ve Galanter, E. (Eds.). *Handbook of Mathematical Psychologhy.* New York: John Wiley and Sons Inc.

Tekin, H. (1982). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (3. Baskı). Ankara: Daily News Web Ofset Tesisleri.

Thorndike, L., R. (1971). *Educational measurement* (2nd. Ed.). Washington: American Council on Education.

Turgut, M., F. (1995). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme metotları* (10. Baskı). Ankara: Yargıcı Matbaası.

Turgut, M., F. (1992). *Ölçekleme teknikleri*. Ankara: ÖSYM Yayınları.

Vadum, C., A. ve Rankin, O., N. (1998). *Psychological research*. New York: McGraw-Hill Book Co.

Yıldırım, C.(1999). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (4. Baskı). Ankara: ÖSYM Yayınları.

BÖLÜM 2

ÖLÇME ARAÇLARINDA BULUNMASI GEREKEN NİTELİKLER

Prof. Dr. Adnan KAN

HEDEFLER

Bu bölümün sonunda;

- Ölçme araçlarında bulunması gereken nitelikleri,
- Güvenirlikle ilgili temel kavramları,
- Güvenirlik tipleri ve belirleme yöntemlerini,
- Güvenirlik tiplerinin benzerlik ve farklılıklarını,
- Güvenirlik hesaplama yöntemlerini,
- Güvenirliğe etki eden faktörleri
- Geçerlikle ilgili temel kavramları,
- Geçerlikle tipleri ve belirleme yöntemlerini,
- Geçerlikle tiplerinin benzerlik ve farklılıklarını,
- Geçerlik hesaplama yöntemlerini,
- Geçerliğe etki eden faktörleri,
- Kullanışlılık özelliği ve öğelerini öğrenmiş olacaksınız.

ÖLÇME ARAÇLARINDA BULUNMASI GEREKEN NİTELİKLER

Farklı amaçlara hizmet eden çalışmalara dönük, farklı ölçme araçlarından elde edilen bilginin, pratik durumlarda kullanılabilir olması için ölçme aracına ilişkin iki teknik özelliğin sağlanmış olması gereklidir. Bunlardan birincisi, ölçme aracıyla ölçülmek istenen özelliğin amaca uygun olarak farklı özelliklerle karıştırılmadan ölçülmesidir. Ölçme aracında bulunması gereken ikinci özellik ise, ölçme aracından elde edilen sonuçların, benzer koşullar altında, tekrar uygulandığında yeniden elde edilebilmesidir. Benzer koşullar altında, aynı özellik farklı zamanlarda aynı ölçme aracıyla tekrar ölçüldüğünde ölçme aracından elde edilen sonuçlarının aynı olması beklenir. Bu, ölçme aracının hatasız ve doğru ölçümler yaptığının bir göstergesidir. Ölçme aracının doğru sonuçlar üretmesi anlamına gelen bu özellik, teknik olarak ölçme aracının güvenirliği şeklinde ifade edilir. Burada güvenirlik, ölçülen özelliğin, gerçekten ölçülüp ölçülemediğine bakmaksızın, ölçme aracından elde edilen sonuçların doğruluğu şeklinde ele alınacaktır. Bu açıdan bakıldığında, güvenirliğin geçerlik için ön şart olduğu, fakat geçerliği garanti altına almayacağı görülebilir (Magnusson, 1967).

Ölçme aracında bulunması gereken iki teknik özelliğin yanında üçüncü özellik ise, güvenirlik ve geçerlik kadar önemli olmasa da, ölçme aracının kullanışlılık özelliğidir. Bu bölümde ölçme aracında bulunması gereken bu üç özellik üzerinde durulacaktır. Fakat öncelikle gerek güvenirlik gerekse geçerlik açısından önemli bir kavram olması sebebiyle hata kavramı, hata türleri ve hata kaynakları üzerinde durulacaktır.

ÖLÇMEDE HATA VE HATA KAYNAKLARI

Ölçme yaparken ölçülen özelliğin miktarı hakkında doğru bilgi edinebilmek ve bu ölçme sonuçlarına dayanarak doğru kararlar verebilmek için, mümkün olduğunca hatasız ölçme elde etmek istenir. Ancak gerek fiziksel bilimlerdeki ölçümlerde, gerekse eğitim ve psikoloji gibi sosyal bilimlerde ölçüm sonuçlarına mutlaka bir miktar hata karışır. Bu hatanın miktarı genellikle bilinemez. Eğitim ve psikolojideki değişkenlerin yapısı göz önüne alındığında, bu alanlarda yapılacak ölçümlerin hatalı olma olasılığı daha fazladır. Eğitim uygulamalı bir bilim dalıdır ve eğitim süreci içerisinde birçok ölçme durumu yer alır. Bu ölçmelerde, hata yapmaktan kaçınmak isteniyorsa, hata kaynakları ve bu hata kaynaklarının ölçme sonuçlarını nasıl etkileyeceği bilinmelidir.

Hata ve Hata Türleri

Ölçme sonuçlarına karışan hatalar; ölçmeciden, ölçme aracı ve ölçme yönteminden, ölçmenin yapıldığı ortamdan, üzerinde ölçme yapılan nesne ya da bireylerin sözü edilen bu etkenlerle etkileşiminden vb. birçok kaynaktan gelebilmektedir. Ölçmede gözlenen bir özelliğin gerçek değeri bulunmak istenir. Ancak ölçmeye karışan çeşitli hatalar nedeniyle gerçek değer ölçme yoluyla doğrudan elde edilemez. Gerçek değer, gözlenen puanlar (ölçme sonuçları) yardımıyla kestirilmeye çalışılır. Gerçek puan ölçme ile elde edilemeyen kuramsal bir değerdir ve ölçülen özelliğin gerçek değerini ifade eder. Gerçek puan, klasik test kuramında ölçülen özelliğe ilişkin sonsuz sayıda ölçmelerden elde edilen puanların

ortalaması olarak tanımlanır. Ölçülmeye çalışılan özellikler sabittir ve bu özellikleri ölçmek için geliştirilen ölçme araçlarından elde edilen sonuçların farklılığı, özellikleri ölçerken ölçmeye karışan hatalardan kaynaklanır. Tüm bu açıklamalar ışığında hata, ölçülmek istenen özelliğe ait gözlenen değer ile özelliğe ilişkin gerçek değer arasındaki farktır. Hata kavramını daha iyi anlaşılabilmesi için bir örnek üzerinde açıklayalım. Bir sınıftaki bir grup öğrencinin sınıflarındaki öğretmen masasının uzunluğunu ölçtüğünü ve her birinin farklı bir sonuç bulduğunu varsayalım. Ölçülen özelliğe yani uzunluğa ilişkin olarak bu öğrencilerin bulduğu sonuçlardan hangisi doğrudur? Masa uzunluğunun gerçek değeri sabit ve tek bir değer olduğuna göre, bütün öğrencilerin farklı sonuçlar bulması ölçme sonuçlarında hatanın olduğunu gösterir. Bu sebeple hangi öğrencinin bulduğu ölçme sonucunun doğru olduğunu belirlemek oldukça güçtür, çünkü masanın gerçek uzunluk değeri bilinmemektedir. Bunu gözlenen değerlerden kestirmek mümkündür. Gerçek değeri belirlemenin bir yolu gözlenen değerlerin ortalamasını almak suretiyle gerçek puanı kestirmektir. Gözlenen değerlerin ortalaması alındığında ve bu değer masa uzunluğunun gerçek değeri kabul edildiğinde her bir öğrencinin bulduğu ölçme sonucunun bu değerden farkı ölçme hatası olarak tanımlanabilir. Hata ölçme sonuçlarına çeşitli şekillerde karışabilir. Ölçme hataları, kaynağı yönü ve miktarı göz önünde tutularak sabit, sistematik ve tesadüfi (rastgele) hatalar olmak üzere üç türde incelenebilir.

Sabit Hatalar

Bir ölçmeden diğerine, miktarı değişmeyen hatalardır (Turgut, 1995; Baykul, 2000). Daha somut olduğu için fiziksel bilimlerden bir örnekle bu hata tipi açıklanabilir. Ucu 2 santimetre kırık bir cetvelle, onu bir kez kullanmak suretiyle, ölçme yapıldığını varsayalım. Cetveli bir defa kullanarak yapılan her ölçüm, kırık olan kısmın uzunluğu kadar, yani 2 santimetre hatalı olacaktır. Ölçmeye konu olan nesneler üzerinde yapılan bütün ölçümlerde yapılan hata miktarı eşittir ve 2 santimetredir. Hata miktarı ölçmeden ölçmeye değişmediği için, burada ölçme sonuçlarına karışan hata, sabit hatadır. Eğitimde de sabit hataların ölçme sonuçlarına karışması söz konusu olabilir. Eğitimde bu hata türüne ilişkin bir örnek; bir öğretmenin yaptığı 5 soruluk bir yazılı yoklama sınavında, öğrencilere gerekenden az süre vermesi nedeniyle öğrencilerin tamamının beşinci soruyu yanıtlayamadığını bir durumda olabilir. Öğrencilerden bazıları eğer, yeterli süre olsaydı, soruların tamamını yanıtlayabilecekken, süre yetmediği için yanıtlayamamışlardır. Sınav sonuçlarını düşük bulan bir öğretmenin tüm öğrencilerin notlarına 5 puan ilave etmesi de başka bir örnek olabilir. Bu durumlarda ölçme sonuçları gerçek durumu yansıtmayıp hatalı olur. Burada ölçme sonuçlarına karışan hata, tüm ölçmelerde aynı miktarda olduğundan sabit hata olarak adlandırılır.

Sistematik Hatalar

Ölçülen büyüklüğe, ölçmeciye veya ölçme koşullarına ve belli bir duruma bağlı olarak miktarı değişen hatalardır (Turgut, 1995). Yukarıdaki örnekte verilen ölçme aracının (ucu kırık cetvel) daha büyük bir uzunluğu ölçmek üzere birden fazla kullanılması durumunda, hata miktarı ölçme aracının kullanım sayısına bağlı olarak artacaktır. Eğer ölçme aracı 2 kez

kullanılmışsa, ölçümlerde, 2x2=4 santimetrelik bir hata, eğer 5 kez kullanılmışsa, ölçümlerde 2x5=10 santimetrelik bir hata olacaktır. Bu tip hataların eğitimden de birçok örneği vardır. Bir yabancı dil sınavında, okuyucunun, yanlış söylemesi nedeniyle öğrencilerin bir kelimeyi yanlış yazmaları ve bu kelimenin metnin içinde birden fazla geçmesi de sistematik hataya sebep olur. Yine öğretmenin erkek öğrencilere, kız öğrencilerden daha fazla puan vermesi, yazısı güzel olan öğrencilere yazısı güzel olmayan öğrencilere nazaran daha yüksek puan vermesi vb. gibi hatalar sistematik hatalara örnek olarak verilebilir.

Gerek sistematik, gerekse sabit hatalarda ölçme sonuçlarına karışan hatanın miktarı, yönü ve kaynağı bellidir. Bu durum yukarıdaki örneklerden de rahatça anlaşılabilir. Bu sebeple bu tür hataların ölçme sonuçlarına karışmasını engellemek ya da düzeltmek nispeten daha kolaydır.

Tesadüfi (Rasgele) Hatalar

Ölçme sonuçlarına gelişi güzel karışan, kaynağı, miktarı ve yönü kesin olarak bilinmeyen hatalardır (Turgut, 1995; Baykul, 2000). Tesadüfi hatalar, ölçmenin yapıldığı ortam, ölçmeyi yapan kişinin dikkatsizliği, ölçme aracı vb. gibi birçok hata kaynağından gelen bir hata türüdür. Ölçmelere tek yönlü olarak karışmazlar. Ölçme sonuçlarına bazen pozitif, bazen de negatif yönde karışabilirler. Bu nedenle tesadüfi hatalar kontrol edilemez. Sabit ve sistematik olmayan ölçme hataları, tesadüfi değişken olma özelliğine sahiptir. Sabit ve sistematik hatalar ise, tesadüfi değişken olma özelliğine sahip değildir. Bu nedenle ölçmede hata kuramları sadece tesadüfi hatalar üzerine kurulmuştur.

Yukarıda da bahsedilen öneminden dolayı, ölçme de tesadüfi (rasgele) hatanın üzerinde daha ayrıntılı olarak durulması gereklidir. Bu amaçla aşağıda tesadüfi hata üzerinde durulmuş, istatistiksel ve işevuruk tanımları yapılmıştır.

Hata Kaynakları

Ölçme sonuçlarına dayanarak bir karara varılması amaçlandığından, ölçmelerde ne kadar hata olabileceğini kestirmek zorunlu bir hal alır. Çünkü verilecek kararların isabetlilik derecesi yapılan ölçümlerin doğruluğuna bağlıdır. Bu sebeple ölçme sonuçlarına karışan hata ve hata kaynakları iyi tanımlanmalı ve hata miktarını kestirebilecek metotlar bulunmalıdır. Ölçme sonuçlarına karışan hatalar genel olarak; ölçmeyi yapan kişilerden, ölçmenin yapıldığı araçtan, ölçme ortamından ve ölçmenin yapıldığı gruptan kaynaklanabilir.

Ölçmeyi Yapan Kişiden Kaynaklanan Hatalar

Ölçmeyi yapan kişinin (ölçmecinin) ölçme yaparken; öznel puanlama eğilimi, dikkatsizliği, yorgunluğu vb. ölçme sonuçlarına hata karışmasına neden olabilir. Puanlama aşamasında, puanlayıcının kendine ait yorumları puanlamaya etki edebilir. Her puanlayıcı sınavları kendi bakış açısına ve anlayışına göre değerlendirecektir. Eğitimde, özellikle yazılı yoklama ve ödevler puanlanırken; puanlayıcı kanıları, farklı bakış açıları hataya neden olabilir. Örneğin, bir puanlayıcı

KAYNAKÇA

Adams,R. J. ve Rowe, K. J., (1988). Item Bias. in Keeves, J.P.(ed.) *Educational research, methodology, and measurement: An international handbook*. Oxford: Pergamon Press. (pp 392-398)

American Psychological Association, American Educational Research Association ve Natonal Council on Measurement in Education. (1974). *Standarts for Educational and Psychological Tests*. Washington D.C: American Psychological Association.

Anastasi, A. (1997). *Psychological testing* (7th. Ed.). New Jersey: Prentice-Hall Inc.

Aiken, L., R. (2000). *Psychological testing and assesment* (10th ed). Massachusetts: Allyn and Bacon.

Atılgan, H. (2004). *Genellenebilirlik kuramı ve çok değişkenlik kaynaklı rasch modelinin karşılaştırılmasına ilişkin bir araştırma*. Ankara: H.Ü Yayınlanmamış Doktora Tezi.

Baykul, Y. (2000). *Eğitimde ve psikolojide ölçme: klasik test teorisi ve uygulaması.* Ankara: ÖSYM Yayınları.

Baykul, Y., Gelbal, S. ve Kelecioğlu, H. (2001). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme.* Ankara: MEB Yayınları.

Cohen J., R. ve Swerdlik E., M. (2002). *Psychological testing and assesment* (5th. Ed.). New York: McGraw-Hill Book Co.

Crocker, L. ve Algina, J. (1986). *Introduction to classical and modern test theory.* New York: Holt, Rinehart and Winston Inc.

Cronbach, J., L. (1970). *Essential of psychological testing* (3rd. Ed.). New York: Harper and Row Pub.

Cronbach, J., L., Gleser, G., C. ve Rajaratnam, N. (1963). *Generalizability of stratified paralel tests*. Psychometrica, 30, 39–56.

Erkuş, A. (2003). *Psikometri üzerine yazılar*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

Gerberich, J., R., Greene, H., A. ve Jorgensen G. (1963). *Measurement and evaluation in modern school.* New York: Mc Kay Company.

Guilford, J., P. (1954). *Psychometric methods* (2nd. Ed.). New York: McGraw-Hill Book Co

Gulliksen, H. (1950). *Theory of mental tests*. New York: John Wiley and Sons Inc.

Hambleton, R K., Swaminathan, H. ve Rogers, H. J., (1991). *Fundamentals of item response theory*. London: Sage Publication.

Hills, J. R., (1984). Quantitative methods used in the study of item bias. *ERIC Document Reproduction Service* No. ED 247 271.

Kan, A. (2004). *ÖSS'nin sınıflama geçerliği üzerine bir çalışma*. İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi 5, (8), 51–60.

Kline, P. (1986). *A handbook of test construction*. New York: Methuen Co. Ltd.

Magnusson, D. (1967). *Test theory*. massachusetts: Addison-Wesley Pub. Co.

Mellenberg, G. J., (1983). *Conditional Item Bias Methods*. In S. H. Irvine and W. J. Barry (Eds), Human Assesment and Cultural Factors (pp. 293-302), Newyork: Plenum Pres.

Mellenberg, G. J., (1989). Item bias and item response theory. *International Journal of Educational Research: Applications of Item Response Theory.*13,2,pp.123-144.

Murphy, R., K. ve Davidshofer, O., C. (2001). *Psychological testing: principles and applications.* New Jersey: Printice-Hall Inc.

Raju, N. S., (1988). The area between two item characteristic curves. *Psychometrica*, 53,495-502.

Raju, N. S., (1990). Determining the significance of estimated signed and unsigned areas between two item response functions. *Applied Psychological Measurement*, 14, 197-207.

Osterlind, S., (1983). *Test item bias.* Newbury Park: Sage Publications.

Özçelik, D., A. (1998). *Ölçme ve değerlendirme*. Ankara: ÖSYM Yayınları.

Tekin, H. (1982). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (3. Baskı). Ankara: Daily News Web Ofset Tesisleri.

Thorndike, L., R.(1982). *Applied psychometrics* (2nd. Ed.). Washington: American Council on Education.

Thorndike, L., R. ve Hagen E. (1959). *Measurement and evaluation in psychologhy and education*. New York: Chapman and Hall Ltd.

Tittle, C. K., (1988). *Test Bias*. in Keeves, J.P.(ed.) Educational research, methodology, and measurement: An international handbook. Oxford: Pergamon Press.

Turgut, M., F. (1995). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme Metotları* (10. Baskı). Ankara: Yargıcı Matbaası.

Turgut, M., F. (1992). *Ölçekleme teknikleri*. Ankara: ÖSYM Yayınları.

Vadum, C., A. ve Rankin, O., N. (1998). *Psychological research*. New York: McGraw-Hill Book Co.

Yıldırım, C.(1999). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (4. Baskı). Ankara: ÖSYM Yayınları.

Wainer, H. (1990). *Computerized adaptive testing*. Lawrance Erlbaum Associates Inc.

BÖLÜM 3

DAVRANIŞLARIN ÖLÇÜLMESİ

Doç. Dr. Burak AYDIN

HEDEFLER

Bu bölümün sonunda;

- Alan ve kazanım terimlerini ölçme çerçevesinde tanımlayabilme.
- Davranışların aşamalı sınıflandırılma gereksinimi özetleyebilme.
- Geleneksel Bloom taksonomisini listeleyebime.
- Kendi konu alanında yer alan kazanımları bir taksonomiyle eşleştirebilme.
- Belirtke ve sınav tablosu oluşturabilme.

Öğretmenlerin amacı öğrencilerin belirlenen davranışlara ulaşmasına yardımcı olmak, sınavların amacı da davranışlara ne ölçüde ulaşıldığını tespit etmektir (Turgut ve Baykul, 2014). Lane, Raymond, Haladyna ve Downing (2016) sınav geliştirme sürecini oniki basamağa ayırmıştır. İlk basamak *genel plan*dır ve sınav ile ölçülmesi istenilen yapı, sınavın kimlere yönelik olacağı, sınav sonuçlarının nasıl kullanılacağı, güvenirlik ve geçerliğe yönelik nasıl kanıtlar sunulacağı gibi genel bakışı içerir. İkinci basamak *alanın (domain) tanımlanması ve hedef davranışların (kazanımların) belirlenmesi*dir. Bu basamakta ölçülecek yapı/alan ve bu yapıya ait hedef kazanımlar profesyonel bir şekilde tanımlanmalıdır, aksi halde ölçme işi başarı ile tamamlanamaz. Üçüncü basamak *sınav kapsamının detaylı olarak belirlenmesi*dir ve bu basamakta, yazılacak olan sınav sorularının davranışları(*kazanımları)* temsiliyet gücü mercek altına alınır. Sınav geliştirme sürecinde ikinci ve üçüncü basamaklarda yaşanacak kusurlar, sınavın geçerliğini ciddi ölçüde zedeler. Bu bölümün amacı bu iki basamağı ölçme çerçevesinde ele almaktır. Üçüncü basamaktan sonra gelen *soru yazımı, sınavın derlenmesi, sınav evraklarının basımı, sınavın uygulanması, puanlanması, mutlak kriterlerin belirlenmesi, sınavın güvenliği* ve *raporların yazılması* basamaklarına kitabın ilerleyen bölümlerinde değinilmiştir.

Kazanımların belirlenmesi zordur. Nihai hedef; beş sene sonrasını dahi kestirmekte zorlandığımız bir dünyada, öğrencileri 10-20 sene sonrasına hazırlamaktır (Robinson, 2006). Kazanımların belirlenmesinde eğitim bilimleri, davranış bilimleri, felsefe, sosyoloji ve konu alanı uzmanlarının görev alması gerekir. Öğrenme kuramlarının, ölçme teorilerinin ve teknolojik gelişmelerin göz ardı edilmemesi gerekir. Kazanımların belirlenmesi bu derece önemli ve detaylı olduğundan, eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarına program geliştirme ve özel öğretim yöntemleri adı altında ayrı bir ders verilmektedir. Kazanımların belirlenmesini zorlaştıran diğer bir etken, tartışmaya açık konuların olmasıdır. Örneğin, öğrencilerin nasıl öğrendiğini tek başına açıklayabilen bir kuram yoktur. Bütün bu zorluklara rağmen, fikir birliği sağlanan bir ihtiyaç vardır ki o; öğrencilerin zihinsel süreçleri tanımlanmalı ve geliştirilmelidir (Haladyna ve Rodriguez, 2013).

Herhangi bir kitap bölümünde, kazanım belirlemenin bütün parçaları ile ele alınabilmesi gerçekçi değildir. Dolayısıyla bu bölümde davranış taksonomilerinin ve hedef davranışların özellikleri mümkün olduğunca sade bir şekilde, ölçme çerçevesinde, incelenmeye çalışılmıştır. Öğretme süreci tamamlandığında öğrencilere aktarılması beklenilen kazanımları belirlemek önemlidir. Bu kazanımlar genel ifadeyle, hatırlama, kavrama, uygulama, akıl yürütme veya benzeri davranışlar olabilir. Kazanımların belirlenmesi etkin bir öğretimin yanında başarılı bir ölçme işlemi için esastır (Miller, Linn ve Gronlund, 2011).

Bu bölüm beş alt başlıktan oluşur; (a) ilk olarak ilgili terimler verilmiştir, sonrasında (b) davranış taksonomileri, (c) Bloom taksonomisi, (d) Bloom taksonomisine yönelik eleştiriler ve yenilemeler, (e) Haladyna ve Rodriguez'in (2013) üç basamaklı bilişsel taksonomisi ele alınmıştır.

Terimler

En genel ifade ile *alan* (domain) tanımlanmış bir kümedir. Ölçme çerçevesinde *alan* iki farklı kullanılışa sahiptir. İlk kullanımı Bloom ve arkadaşları (Bloom, Engelhart, Furst, Hill,

& Kratwohl,1956) tarafından verilen davranış alanlarıdır ve bilişsel, duyuşsal ve devinişsel olmak üzere üç gruba ayrılır. Her bir davranış alanı kendi içerisinde alt zihinsel süreçlere ayrılabilir. Diğer bir ifade ile her bir alanın alt alanları farklı zihinsel aktivite gerektirebilir. Örneğin bilişsel alan bilme, uygulama ve akıl yürütme olarak üç alt alana ayrıldığında (TIMMS, 2015), her bir alt alanın öğrencilerden farklı bir zihinsel aktivite beklediği söylenebilir.

Alan teriminin ölçme çerçevesinde ikinci kullanımı, konu veya içerik belirtmek içindir. Örneğin, hücre biyolojisi veya trigonometri bir konu alanı oluşturur. Daha önemlisi her bir konu alanının istediği zihinsel aktivite çeşitliliği genellikle farklıdır (Perie ve Huff, 2016). Türkiye'de üniversite öncesi eğitim basamaklarında öğrenciler için belirlenen konu alanları ve konu alt alanları geniş ölçüde Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından belirlenmiş ve ilgililerin ulaşımına sunulmuştur[1]. Örneğin dokuzuncu sınıf matematik dersi konu alanlarından bir tanesi *mantık*dır ve alt alan olarak *ispat yöntemleri*ni içerir.

Hedef kazanım, öğretimsel hedef ve eğitimsel hedef bu bölümde kazanım altında tek bir isimle kullanılmıştır. Kazanım, bir öğrenme-öğretme etkinliği sonunda öğrencinin gerçekleştirebilmesi beklenilen davranışın açık ve öz tanımıdır (Kubiszyn ve Borich, 2013; Mehrens ve Lehmann, 1991; Turgut ve Baykul, 2014). Reynolds, Livingston ve Willson (2006) her bir kazanımın üç belirgin karakteristiği olduğunu belirtir. Her bir kazanımın ilişkili olduğu bir konu alanı, bir zihinsel alan ve bir biçimi vardır. Biçimden kasıt kazanımın doğrudan veya dolaylı olarak gözlemlenebilir olmasıdır. Örneğin *Osmanlı Devleti'nin Birinci Dünya Savaşına giriş sebeplerini liste halinde yazabilme* doğrudan gözlemlenebilir bir kazanımken, *Osmanlı Devleti'nin Birinci Dünya Savaşına giriş sebeplerini analiz edebilme* dolaylı olarak gözlemlenebilecek bir kazanımdır. Türkiye'de konu alanlarının olduğu gibi kazanımlar da Milli Eğitim Bakanlığı tarafından geniş ölçüde belirlenmiştir.

Çağın gereksinimlerine uygun konu alanlarının nasıl belirlendiği bu kitap bölümünün dışında tutulmuştur. Otoriteler tarafından listelenen kazanımların belirlenen bu konu alanlarını (yapıyı) inşa edebilme kabiliyeti de yine bu bölümün dışında tutulmuştur. Fakat daha önce belirtildiği gibi ölçmenin başarılı olabilmesi öncelikle kazanımların profesyonel bir şekilde belirlenmesine bağlıdır. Bölümün ilerleyen kısımlarında araştırmacıların sınavı hazırlayacağı konu alanlarına ve kazanımlara ulaşabildiği veya kazanımları yazabildiği varsayımı yapılmıştır. Kazanımların sınav sorularında yeterli ölçüde temsil edilebilmesi kapsam geçerliğinin bir parçasıdır. Bu tür geçerliği sağlamak için kazanımların karakteristiklerini tespit edebilmek önemlidir. Bu noktada, davranışların sınıflandırılması, program geliştirme sürecinde olduğu kadar ölçme ve değerlendirme sürecinde de önemlidir.

Davranışların Aşamalı Sınıflandırılması

İnsan davranışlarının ve bu davranışların ortaya çıkarken gerektirdiği zihinsel süreçlerin sınıflandırılması mutlak bir doğruluk ile yapılamaz (Haladyna ve Rodriguez, 2013). Çünkü her birey farklıdır ve farklı bireylerin aktarılmak istenilen kazanımla karşılaştıklarında sahip olduğu tecrübeler de farklıdır. Yapılacak herhangi bir sınıflandırmanın tamamen

[1] http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72

doğru olamayacak olmasına rağmen, sunduğu birçok fayda vardır. Alanyazında farklı davranış sınıflandırma çabalarına rastlamak mümkündür. Fakat bu farklı sınıflandırmaların nihai hedeflerinin ortak olduğu söylenebilir. Amaç çoğu zaman (a) karmaşık davranışları öğrencilere kazandırabilmek için gereken yol haritasını belirlemede uzmanlara yardımcı olmak, (b) eğitim sisteminin farklı noktalarında görev alan uzmanların iletişimini kolaylaştırmak ve (c) ölçme işlemi için savunulabilir bir sistem oluşturmaktır. Bu sınıflandırmalardan en çok kabul göreni Bloom taksonomisidir ve binlerce akademik çalışmada bahsedilmiştir.

Benjamin Bloom ilk çalışmalarını öğrencilerin neden başarılı veya başarısız olduğunu anlamak için yürütmüştür ve İkinci Dünya Savaşının ardından ülkelerine dönen askerlerin yükseköğretim içerisinde yer alma çabaları Bloom'un araştırmalarına olan ilgiyi arttırmıştır (Doughty, 2006). Bloom öğrencilerin başarısızlık sebebi olarak öncelikle problem çözme becerilerinin eksikliğinden şüphelenmiştir ve bu becerilerin öğrencilere kazandırılabileceğine inanmıştır (Doughty, 2006). Bu görüş pragmatiktir ve yaygın bir kabul görmüştür. Sonuç olarak Bloom ve arkadaşları ortak çalışmalarını 1956 yılında tamamlamış ve davranışları bilişsel, duyuşsal ve devinişsel olarak üç gruba ayırmıştır.

Bilişsel alan genel olarak davranışlar sergilenirken bireyin kullandığı zihinsel aktiviteleri veya süreçleri açıklamaya çalışır. Bireylerin öğrendiklerini hatırlayabilmesi, kavrayabilmesi ve konu ile ilgili problemleri çözebilmesi gibi davranışlar bilişsel alan altında incelenir ve sınıflanmaya çalışılır. Bu alana dâhil edilen davranışların kökleri çoğunlukla düşünseldir.

Duyuşsal alan genel olarak davranışlar sergilenirken bireyin kullandığı duygusal veya hissel süreçleri açıklamaya çalışır. Bireyin sahip olduğu ve davranış sergilerken kaynak olarak kullandığı değerler duyuşsal alan içerisinde yer alır (Kubiszyn ve Borich, 2013; Reynolds, Livingston ve Willson, 2006). Öğrencilerin ilgileri, tutumları ve derse katılım isteği gibi davranışlar duyuşsal alan altında incelenir ve sınıflanmaya çalışılır. Bu alana dâhil edilen davranışların kökleri çoğunlukla hisseldir.

Devinişsel alan ise genel olarak davranışlar sergilenirken bireyin kullandığı fiziksel aktiviteleri açıklamaya çalışır. Dans edebilme, ağaç işleyebime, tiyatral anlatım, fiziksel güç taleplerine karşı dayanıklılık gibi zihin-kas-kemik koordinasyonu gerektiren davranışlar devinişsel alan altında incelenir ve sınıflanmaya çalışılır.

Davranışların sadece üç ana başlık olarak sınıflandırılması yeterli değildir ve alt sınıflamalara (basamaklara) da ihtiyaç vardır. Bunun sebebi her ana başlık altında yer alan davranışların bireylerden istediği işlemlerin çok farklı olabilmesidir. Bu davranışları sınıflandırılıp belirli bir sisteme göre bireylere kazandırmaya çalışmak birçok uzmanın araştırma konusu olmuştur. Bir diğer ifade ile sistem oluşturabilmek için alt sınıfları belirlemek önemlidir. Günümüze kadar yapılmış ve günümüzde de devam eden sınıflama çabaları vardır. Alt sınıflamalar farklı yaklaşımlar ile yapılabilir (Doğan, 2014); basitten karmaşığa, kolaydan zora, somuttan soyuta, ön-koşul sırasına göre, yakından uzağa veya dar kapsamdan geniş kapsama doğru sınıflanan kazanımlar eğitim programlarında yerlerini alabilirler. Kazanımların belirli bir sistematik içinde programlarda yer alması önemlidir. Her bir basamağın ileri bir basamağı etkileyeceği göz önüne alınmalıdır. Örneğin, Amerika Birleşik Devletleri'nde ulusal çapta yürütülmüş bir boylamsal çalışma, öğrencilerin okul öncesi

KAYNAKÇA

Adams, N. E. (2014). Bloom's taxonomy of cognitive learning objectives. *Journal of the Medical Library Association*, 103(3), 152-153. doi:0.3163/1536-5050.103.3.010

Akpinar, E., Ergin, O. (2006). Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Yazılı Sınav Sorularının Değerlendirilmesi. Milli Eğitim 172 (2006): 225.

Anderson, L. W., & Krathwohl (Eds.). (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York, NY: Longman.

Aydin, B., Leite, W. L., & Algina, J. (2014). The consequences of ignoring variability in measurement occasions within data collection waves in latent growth models. *Multivariate Behavioral Research*, 49, 149–160.

Azar, A. (2005). Analysis of Turkish High-school Physics-Examination Questions and University Entrance Exams Questions According to Bloom's Taxonomy. *Journal of Turkish Science Education.* Vol. 2 (2).

Bloom B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., & Kratwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of educational objectives*. New York, NY: Longmans Green.

Dave, R. H. (1970). Psychomotor levels in *Developing and Writing Behavioral Objectives*, pp.20-21. R.J. Armstrong, ed. Tucson, Arizona: Educational Innovators Press.

Doğan, N. (2014). Davranışların ölçülmesi. *Eğitimde ölçme ve değerlendirme (Ed. Atılgan, H.)*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Doughty, H. A. (2006). Blooming idiots: Educational objectives, learning taxonomies and the pedagogy of Benjamin Bloom. *College Quarterly*, 9, 4. Erişim http://www.collegequarterly.ca/2006-vol09-num04-fall/doughty.html

Gagne, R., Briggs, L. & Wager, W. (1992). *Principles of Instructional Design* (4th Ed.). Fort Worth, TX: HBJ College Publishers.

Haladyna, T. M., & Rodriguez, M. C. (2013). *Developing and validating test items*. New York, NY: Routledge.

Harrow, A. (1972) *A Taxonomy of Psychomotor Domain: A Guide for Developing Behavioral Objectives.* New York: David McKay.

Incikabi, L., Mercimek, O., Ayanaoglu, P., Aliustaoglu,F., Tekin, N.. (2016). An Evaluation of Middle School Mathematics Teaching Programs Based on TIMSS Cognitive Domains. *Elementary Education Online,* 15(4),1149-1163 doi: http://dx.doi.org/10.17051/io.2016.54792

Krathwohl, D. R., Bloom, B.S., and Masia, B.B. (1964). *Taxonomy of educational objectives: Handbook II: Affective domain.* New York: David McKay Co.

Kocakaya, S. and Gönen, S. (2010). Analysis of Turkish high-school physics-examination questions according to Bloom's taxonomy. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*, 11(1), 1-14.

Kubiszyn, T., & Borich, G. D. (2013). *Educational testing and measurement: Classroom application and practice*. New York: Wiley.

Lane, S., Raymond, M. R.,Haladyna, T. M., & Downing, S. M. (2016). Test development process. In S. Lane, T. Haladyna & M. Raymond (Eds.), *Handbook of test development, Second Edition*. New York, NY: Taylor & Francis/Routledge.

Mehrens, W. A., & Lehmann, I. J. (1991). *Measurement and evaluation in education and psychology*. Belmont, CA: Wadsworth.

Miller, M. D., Linn, R. L. & Gronlund, N. E (2011*). Measurement and assessment in teaching* (10th ed.). Boston: Pearson.

Morgan, P., Farkas, G., & Wu, Q. (2009). Five-year growth trajectories of kindergarten children with learning difficulties in mathematics. *Journal of Learning Disabilities*, 42, 306–321.

Nitko, A. J., & Brookhart, S. M. (2011). *Educational assessment of students*. Boston, MA: Pearson Education.

Perie, M. & Huff, K. (2016).Determining content and cognitive demand for achievement tests. In S. Lane, T. Haladyna & M. Raymond (Eds.), *Handbook of test development, Second Edition*. New York, NY: Taylor & Francis/Routledge.

Reynolds, C. R., Livingston, R. B., & Willson, V. L. (2006). *Measurement and assessment in education*. Boston: Pearson/Allyn & Bacon.

Robinson, K. (2006, February). *Ken Robinson: Do schools kill creativity?[*Video file]. https://www.ted.com/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity

Simpson E.J. (1972). *The Classification of Educational Objectives in the Psychomotor Domain*. Washington, DC: Gryphon House.

TIMSS & PIRLS International Study Center. (n.d.). TIMSS 2015 Assessment Frameworks. Erişim December 01, 2016, from http://timssandpirls.bc.edu/timss2015/frameworks.html

Turgut, M. F., ve Baykul, Y. (2014). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.

BÖLÜM 4

YAZILI YOKLAMALAR

Doç. Dr. Burak AYDIN

HEDEFLER

Bu bölümün sonunda;

- Yazılı sınavların tanımını yapabilme.
- Yazılı sınav sorularını sınıflandırabilme.
- Yazılı sınavların uygulama çeşitlerini açıklayabilme.
- Yazılı sınavların güçlü ve zayıf yönlerini tartışabilme.
- Kendi uzmanlık alanında yazılı sınav sorusu hazırlayabilme.
- Yazılı sınavların puanlama aşamasında güvenirliği zedeleyebilecek durumları açıklayabilme.
- Yazılı sınavları kapsam ve yapı geçerliği çerçevesinde değerlendirebilme.
- Yazılı sınavları puanlama anahtarlarını karşılaştırabilme.

Sınava katılanların yanıtlarını yazılı olarak verdiği sınav türüdür. Alanyazında yazılı sınavlar, açık uçlu sorularla sınav, yazılı yoklama ve kompozisyon tipi sınavlar başlığı altında yer alabilir. Yazılı sınavlarda, yanıtlayıcılardan cevapları düşünmesi, tasarlaması, düzenlemesi, yazması ve yazdıklarını kontrol etmesi beklenir (Turgut ve Baykul,2014). Reiner, Bothell, Sudweeks ve Wood (2002) bu tür sınavların sıklıkla fakat genellikle yanlış kullanıldığını ileri sürmüştür. Yazılı sınavlar ülkemizde de sıklıkla ve her kademede kullanılmaktadır. Öğretmenler tarafından sınıf içi ölçme ve değerlendirme amacıyla kullanıldığı gibi lisansüstü öğrencilerinin seçimlerinde ve kurullar tarafından yapılan yeterlik sınavlarında da görülebilmektedir. Soruların kısa sürede hazırlanabilmesi ve üst düzey becerilerin sadece bu tür sınavlarla ölçülebileceğine olan inanış kullanım sıklığını açıklayabilir. Fakat bu tür soruların güvenirlik ve geçerlik açısından beklenilen şekilde çalışmaması yanlış kullanıldığı yönünde yorumlanabilir. Örneğin Turgut ve Baykul (2014) aynı cevapların farklı öğretmenlere aynı zamanda, hatta aynı cevapların aynı öğretmene farklı zamanlarda puanlattırılması durumunda farklı sonuçlara ulaşılabileceğini belirtmiştir. Yazılı sınavların etkin bir şekilde kullanılmadığına dair diğer bir örnek, Akpınar ve Ergin (2006) 45 öğretmeninin altıncı, yedinci ve sekizinci sınıflar için kullandıkları 1125 farklı yazılı sınav sorusunu incelediği çalışmadır. Bu çalışmada soruların yaklaşık %80'inin Bloom taksonomisine göre bilgi ve kavrama basamağında, yani alt düzey düşünme becerilerine yönelik olduğu sonucuna varılmışır. Yine Miller, Linn ve Gronlund (2011) yazılı sınavların üst düzey (kompleks) başarıyı ölçmek için ideal olmasına rağmen öğretmenlerin bu soruları genellikle bilgi ölçmek için kullandıklarını yazmıştır. Fakat bilgi ve kavrama basamaklarında yer alan kazanımların ölçülmesinde yazılı sınavlardan daha uygun sınav türleri bulunmaktadır (Doğan, 2014). Bu bölümün amacı yazılı sınav çeşitlerini, özelliklerini, uygulanmasını ve puanlanmasını tanıtmaktır.

Yazılı Sınavlar İçin Soru Tipleri

Yazılı sınav kapsamında kullanılabilecek soruları iki farklı kategoriye ayırmak mümkündür (Nitko ve Brookhart, 2011); ***yanıtı sınırlandırılmış*** ve ***yanıtı sınırlandırılmamış*** sorular. Her iki tip sorunun da ortak noktalarından biri bireylerin verdikleri yanıtlarında serbest olmalarıdır. Fakat bu serbestliğin sınırları soru tipine göre değişir.

Yanıtı Sınırlandırılmış Yazılı Soruları

Bu soru tipinde yanıtın içeriği ve uzunluğu kısıtlanmıştır. Genellikle öğrencilerin bir konunun içeriğini hatırlaması, yanıtı organize etmesi ve kendi yorumunu katması beklenir. Bu tip sorular hazırlanırken; soruda bireylerin yanıtlarının sınırları olabildiğince kesin ve açık şekilde belirlenmelidir. Yanıtlayıcının içeriği esnetmemesi için mümkün olduğunca yoklanan kazanıma yönelik soru yazılmalıdır. Verilecek cevabın uzunluğuna yönelik kısıtlamalar "*bir paragrafla özetleyiniz*", "*5 madde ile listeleyiniz*" gibi uyarılarla sağlanabilir.

Geliştirilmeye açık soru örneği:

Yordama geçerliği nedir?

Bu örnekte yanıtın uzunluğu sınırlandırılmamıştır. Ayrıca soru bu şekli ile hatırlama basamağına yönelik bir soru olarak düşünülebilinir.

Geliştirme tavsiyesi

Yordama geçerliğini 2 cümle ile tanımlayınız. Yordama geçerliğinin önemli olacağı 2 örnek veriniz ve örneklerinizi birer cümle ile gerekçelendiriniz.

Bu örnek ile verilecek cevap sınırlandırılmaya çalışılmıştır. Ayrıca, sorunun bir önceki haline kıyasla, daha karmaşık becerilerin ölçülmeye çalışıldığı söylenebilir. Cevaplayıcının örnek vermesi ve bu örnekleri gerekçelendirebilmesi uygulama basamağında bir davranış olarak düşünülebilir.

Geliştirme tavsiyesi

Lisans Yerleştirme Sınavının (LYS) yordama geçerliğini çalışmak isteyen bir araştırma takımında yer aldığınızı düşünün. Araştırmanın neleri içermesi gerektiği hakkında bir sayfalık görüş bildirin.

Bu örnek ile hem cevap sınırlandırılmaya çalışılmıştır hem de daha karmaşık bir bileşen olan analiz basamağında düşünülebilecek davranışlar ölçülmeye çalışılmıştır.

Soruyu yanıtlayanların neden-sonuç ilişkisi kurma, soyut kavramlar için somut örnekler verebilme, argüman sunabilme, makul hipotezler kurabilme, geçerli sonuçlara ulaşabilme, yöntemleri ve süreçleri açıklayabilme gibi becerilere sahip olup olmadığına yönelik yapılacak yoklamalarda, yanıtı sınırlandırılmış yazılı soruları özellikle uygun olabilir (Miller, Linn ve Gronlund, 2011, s. 241). Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi, yanıtı sınırlandırılmış soruların kritik düşünme, bilgiyi analiz etme, orjinal bir probleme çözüm üretme gibi karmaşık becerileri ölçmek için uygun olduğunu belirtmiştir (ÖSYM, 2015)

Yanıtı Sınırlandırılmamış Yazılı Soruları

Bu soru tipi, uzun yanıt gerektiren sorular, genişletilmiş yanıtlı sorular, serbest yanıtlı sorular veya kompozisyon soruları olarak da bilinmektedir. Bu tip sorular genellikle yazma becerilerini ve özgün düşünme gücünü ölçmek için tercih edilir. Cevaplayıcılardan tanımlama, açıklama ya da ikna etme amaçlı yanıtlar vermesi istenebilir. Sınırlandırılmış yanıtlı sorulara kıyasla içerik sınırlaması genellikle daha azdır. Üst düzey davranışların ölçülmesinde en etkili soru tipi olduğu söylenebilir çünkü cevaplayıcıya hemen hemen hiç bir sınırlama getirilmeyen sorulardır. Komposizyon becerileri ölçülmek istendiğinde içeriğin cevaplayıcı tarafından seçilmesine izin verilebilir, örneğin cevaplayıcıdan bildiği bir konu veya bir tecrübesini yazması istenebilir (Turgut ve Baykul, 2014). Benzer bir yaklaşım bireylere bir iki paragraf uzunluğunda ortak bir içerik vermektir. Bu yöntemler ile cevaplayıcının kompozisyon becerileri içerikten bağımsız olarak kestirilebilir. Fakat yanıtı sınırlandırılmamış soruların sağladığı bu özgürlük puanların tutarlılığı ve kıyaslanabilirliği adına zorluklar oluşturabilir. Yanıtı sınırlandırılmamış sorular sadece yazma becerileri ölçmek için değil aynı zamanda cevaplayıcıların bir konu hakkında alan bilgilerini değerlendirmek için de kullanılabilir (Nitko ve Brookhart, 2011). ÖSYM (2015) bu tip soruları,

cevabı kişiden kişiye değişen, belirli bir sınırı olmayan sorular olarak tanımlamış, düşünceleri organize ederek yazma, özgünlük, eleştirel düşünme ve problem çözme gibi karmaşık becerilerin ölçülmesinde en etkili yöntem olduğunu belirtmiştir.

Örnek: Ölçme ve değerlendirmenin önemini öğretmen, öğrenci ve veli açısından ele alarak açıklayınız.

Bu soru ile lisans öğrencilerinin eğitimde ölçme ve değerlendirme dersine ait genel bilgisi değerlendirilmeye çalışılmıştır. Cevaplayıcıların bildiklerini gözden geçirmesi, düzenlemesi ve parçaları birleştirmesi gerektiği için sentez ve değerlendirme basamağında yer alan kazanımlara yöneliktir. Bu tip sorular uzun cevaplar gerektirdiği için çok sayıda sormak mümkün değildir.

Yazılı Sınav Uygulama Çeşitleri

Yazılı sınavların puanlama işleminin genellikle uzun ve zahmetli olması sebebi ile birey sayısının az olduğu durumlarda tercih edilir. Yazma becerisinin ölçülmek istendiği durumlarda ise kullanımı zaruridir. Yanıtı sınırlandırılmış ya da sınırlandırılmamış sorular yanıtlayıcılara farklı şekillerde verilebilir. Doğan (2014) yazılı sınav uygulama çeşitlerini beş başlık altında toplamıştır, klasik yazılı sınavlar, tercihli sınavlar, sorusuz sınavlar, kura sınavları ve açık kitap sınavları. Bu uygulama çeşitlerine evde-çöz (take-home) sınavları eklenebilir.

Klasik yazılı sınavlar: Genel bir değerlendirme yapılmak istendiğinde, bütün bireylere aynı soruların sorulduğu yazılı sınav uygulamasıdır. Yer ve zaman sınırlaması bulunan sınavlardır. Öğretmenler tarafından sıklıkla kullanılır.

Soru seçmeli yazılı sınavlar: Tercihli sınavlar olarak da bilinirler. Sınava girenlere soruların içinden bir alt küme seçme şansı verilir. Örneğin sınava katılanlardan sınav kâğıdında yer alan sekiz sorudan seçecekleri istedikleri beş tanesini yanıtlaması istenebilir. Zorunlu yanıtlanması gereken sorularla birlikte de kullanılabilir. Örneğin öğrencilerden sınav kâğıdında yer alan sekiz sorudan ilk ikisini zorunlu, geri kalan altı sorudan istedikleri üç tanesini seçerek yanıtlamaları istenebilir. Soru seçmeli yazılı sınavlar öğrencilerin motivasyonunu artırma ve sınav kaygısını azaltma adına avantajlı olabilir. Yazma, organize etme, ikna etme, özetleme gibi becerilerin ölçülmesi bir konu içeriğine ait kazanımların yoklanmasından daha önemli ise tercih edilebilir. Fakat tercihli sınavlarda güvenirlik ve geçerlik kaygıları klasik yazılı sınava nazaran daha yüksektir. Soruların eşit güçlükte olmaması veya konu dağılımının kontrol edilememesi durumunda, öğrenciler farklı sorulardan oluşan alt kümeler oluşturacağı için puanların kıyaslanabilirliği düşer. Bu durumda güvenirlik, kapsam ve yapı geçerliği zedelenebilir. Seçmeli yazılı sınavlarla ilgili bu endişeleri belli ölçüde gidermek için sınav soruları konu alanına ve zorluk derecesine göre kümelenerek, öğrencilerin her kümeden en az bir soru seçmesi istenebilir. Bu yöntem ile öğrenciler kendi sorularını kendileri seçmelerine rağmen oluşan alt kümelerin kıyaslanabilirliğinin artması beklenir. Cankar (2010) soru seçmeli yazılı sınavların alanyazına dayalı olarak avantajlarını ve dezavantajlarını özetlemiş, sonuç olarak kıyaslamanın önemli olduğu, genel değerlendirme durumlarında kullanımının uygun olmadığını vurgulamıştır.

KAYNAKÇA

Akpinar, E., Ergin, O. (2006). Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Yazılı Sınav Sorularının Değerlendirilmesi. *Milli Eğitim* 172 (2006): 225.

Cankar, G. (2010). Allowing Examinee Choice in Educational testing. *Metodoloski zvezki [Advances in Methodology and Statistics], 7(2)*, 151-166

Doğan, N. (2014). Yazılı Sınavlar. *Eğitimde ölçme ve değerlendirme (Ed. Atılgan, H.)*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Durning, S. J., Dong, T., Ratcliffe, T., Schuwirth, L., Artino, J., Anthony R, Boulet, J. R., & Eva, K. (2016). Comparing open-book and closed-book examinations: A systematic review. *Academic Medicine, 91*(4), 583-599. doi:10.1097/ACM.0000000000000977

Haynie, W. J. (2003). Effects of take-home tests and study questions on delayed retention learning. *Journal of Technology Education, 14* (2), 6-18.

Kubiszyn, T., & Borich, G. D. (2013). *Educational testing and measurement: Classroom application and practice*. New York: Wiley.

Miller, M. D., Linn, R. L. & Gronlund, N. E (2011*). Measurement and assessment in teaching* (10th ed.). Boston: Pearson.

Mehrens, W. A., & Lehmann, I. J. (1991). *Measurement and evaluation in education and psychology*. Belmont, CA: Wadsworth.

Nitko, A. J., & Brookhart, S. M. (2011). *Educational assessment of students*. Boston, MA: Pearson Education.

ÖSYM. (2015, February 4). Yazılı Sınav (Açık Uçlu Sorularla Sınav). Erişim 18.09. 2016, http://www.osym.gov.tr/belge/1-23308/yazili-sinav-acik-uclu-sorularla-sinav-04022015.html

Reiner, C. M., Bothell, T. W., Sudweeks, R. R., & Wood, B. (2002). How to Prepare Effective Essay Questions: Guidelines for University Faculty. Retrieved September 18, 2016, from https://www.uwgb.edu/oira/teachLearn/betterTests/

Reynolds, C. R., Livingston, R. B., & Willson, V. L. (2006). *Measurement and assessment in education*. Boston: Pearson/Allyn & Bacon.

Shermis, M. D., Burstein, J., Brew, C., Higgins, D., & Zechner, K. (2016). Recent innovations in machine scoring. In S. Lane, T. Haladyna & M. Raymond (Eds.), *Handbook of test development, Second Edition*. New York, NY: Taylor & Francis/Routledge.

Turgut, M. F., ve Baykul, Y. (2014). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.

BÖLÜM 5

SÖZLÜ SINAVLAR

Doç. Dr. Burak AYDIN

HEDEFLER

Bu bölümün sonunda;

- Sözlü sınavların tanımını yapabilme.
- Sözlü sınavların kullanıldığı durumları açıklayabilme.
- Sözlü sınavların güçlü ve zayıf yönlerini tartışabilme.
- Kendi uzmanlık alanında sözlü sınav sorusu hazırlayabilme.
- Sözlü sınavları kapsam ve yapı geçerliği çerçevesinde değerlendirebilme.
- Sözlü sınavları güvenirlik çerçevesinde degerlendirebilme.

Soruların genellikle sözlü olarak sorulduğu ve yanıtların sözlü olarak verildiği sınav türüdür (Turgut ve Baykul, 2014). Bilinen en eski sınav yöntemlerinden biridir, örneğin Sokrates ve takipçilerinin sözlü soru - sözlü yanıt kullanarak argümanlarının geçerliğini sınadıkları bilinir (Kubiszyn ve Borich, 2013). Günümüzde üniversite öncesi eğitim basamaklarında doğrudan kullanımı yaygın değildir[8] (Mehrens ve Lehmann, 1991). Ülkemizde, Milli Eğitim Bakanlığı 2013 yılı ortaöğretim kurumları yönetmeliğinde sözlü sınavlar bir yoklama türü olarak yer almamıştır; fakat bu yönetmelikte her ders için iki performans puanı verileceği belirtilmiştir. Bu iki performans puanından bir tanesi performans çalışması kapsamında verilebilmektedir ve yönetmeliğe göre performans çalışmaları sözlü olarak sunulabilir. Diğer performans puanı ise öğrencinin derse hazırlığı, devamı, aktif katılımı ve örnek davranışına göre verilebilmektedir. Tahtada örnek çözmenin, diğer öğrencilerin önünde sorulan soruları cevaplamanın ve derse katılımın sözlü sınav olarak isimlendirilebileceği (Doğan, 2014) göz önünde tutulduğunda, sözlü sınavların doğrudan olmasa da dolaylı olarak ülkemiz ortaöğretimin sisteminde kullanıldığı söylenebilir.

Yükseköğretim düzeyinde ise sözlü sınavların doğrudan kullanımı mevcuttur. Örneğin ülkemizde sözleşmeli öğretmen istihdamına ilişkin 2016 yılında yayınlanmış yönetmelikte, öğretmen adaylarının katılacağı sözlü sınavın koşulları belirlenmiştir. Yine ülkemizde sözlü sınavlar; diğer ülkelerde olduğu gibi, proje sunumları, tez savunmaları[9], yeterlik sınavları kapsamında kullanılan bir sınav türüdür.

Bu bölüm sözlü sınavların özelliklerini ve nasıl hazırlanıp uygulanması gerektiği konusunu içerir. Sözlü sınavların kullanıldığı durumlar ve nasıl puanlanabileceği konularına değinilmiştir. Sözlü sınavlarda geçerlik ve güvenirlik endişeleri genellikle diğer sınav türlerine kıyasla daha fazla olduğu için, alan yazından sözlü sınavlar hakkında yapılmış geçerlik ve güvenirlik çalışmalarından örnekler verilmiştir. Mülakatlar ayrı bir başlık olarak temel düzeyde ele alınmıştır.

Sözlü Sınavların Özellikleri

Sözlü sınavlar diğer sınav türlerine kıyasla daha bireysel sınavlardır. Sınıf ortamında kullanılması durumunda her bireye farklı soru sorulması gerekir. Her öğrenciye eşit zorlukta soru sorulmak istendiğinde soruları hazırlama süreci zahmetli olur. Bu noktada, sınavı hazırlayanların bu zahmetten kaçınmak adına sınav öncesinde yeterince hazırlık yapmayarak, öğrencilere akıllarına geleni sorması doğru bir yaklaşım değildir. Sınıf ortamında yapılmayan sözlü sınavlarda da soruların ifşa edilmesi ihtimaline karşılık çok sayıda soru hazırlanmalıdır. Bu durum sözlü sınavların kısa süre içerisinde kalabalık gruplar için kullanımını zorlaştırır.

[8] Fransız eğitim sisteminde lise düzeyinde sözlü sınavların yoğun olarak kullanıldığı durumlar vardır. Fransa'nın saygın yüksek öğretim kurumları olan Grandes Ecoles başvurularından önce öğrencilerin katıldığı iki senelik hazırlık süreci (prépas) yoğun sözlü sınavlar içerir (Daniélou, C., 2013).

[9] Birçok Avrupa ülkesinde (ör. İngiltere, İskoçya, Almanya) tez savunmaları *viva voce* veya kısaca *vivas* olarak ayrı bir isimle bilinir (Foote, 2016)

Her bireye ayrı soru sorulması gerekliliği, bireylerin teker teker sınava alınmasından kaynaklanan süre sıkıntısı ve sınavları uzun tutmanın oluşturacağı maliyetler göz önüne alındığında; her bireye çok sayıda soru sormanın genellikle mümkün olmadığı sınav türüdür. Soru sayısının az olması kapsam geçerliğini zedeler. Yine bu durum, puanlama nesnel yapılsa dahi, öğrencilerin gerçek puanına yakın puanlar verilmesini, yani güvenilirliği yüksek puanlar verilmesini zorlaştırır.

Sözlü sınavların önemli bir boyutu sınava giren ve sınavı yapan arasında oluşan etkileşimdir (Joughin, 1999). Diğer sınav türlerinde yanıtlayıcılar soru ile baş başadır. Fakat sözlü sınavlarda sınavı yapan ile sınava giren arasında karşılıklı bir etkileşim vardır. Bir diğer deyişle, sözlü sınav sürecinde yanıtlayıcı ve puanlayıcı(lar) arasında oluşan atmosferin dinamikleri diğer sınav türlerine nazaran farklıdır. Bu farklı atmosfer yanıtlayıcılar için diğer sınav türlerine kıyasla sınav kaygısının daha yüksek olmasına neden olabilir. Diğer bireylerin ve/veya puanlayıcıların önünde olmak yanıtlayıcıları huzursuz edebilir. Sözlü sınavlarda yanıtlayıcının verdiği ilk yanıt sınavın akışını etkileyebilir (Memon, Joughin ve Memon, 2010). Sözlü sınav esnasında oluşan atmosfer puanlamada yer almaması gereken kişisel özelliklerin puanlamaya karışmasına, dolayısıyla geçerlik ve güvenirlik problemlerine yol açabilir. Örneğin sınava girenlerin dış görünüşleri, kendini sözlü olarak ifade etme becerileri, hızlı veya yavaş konuşuyor olmaları, sorulara yanıt verme yöntemleri[10] ölçme konusu kazanımlar olmadığı halde puanlamayı etkileyebilir. Sözlü sınavların lisanı düzgün kullanabilmeyi ölçme amacı olmadığı durumlarda bile puanlayıcıların etkili konuşabilen bireylere fazla puan verme eğilimi olabilir (Mehrens ve Lehmann, 1991).

Joughin (1999) sözlü sınavları uygulama şekli itibarı ile ikiye ayırmıştır. Birinci uygulama şeklinde sadece önceden hazırlanmış sorular kullanılır ve öğrencinin yanıtları bir sonraki soruyu değiştirmez. İkinci uygulama şeklinde ise puanlayıcılar aldıkları yanıtlara göre soracakları sorulara yön verebilir. Bu durumda puanlayıcı, sorunun özünden uzaklaşmamak kaydıyla, aldığı yanıtı derinleştirmeye çalışabilir, öğrencinin yoklanan kazanımlara tam anlamıyla sahip olup olmadığını tespit edebilir.

Aynı sorular sorulmadığı sürece sözlü sınavlarda kopya çekme durumu yoktur. Şişirme ve esnetmenin de önüne geçilebilecek sınavlardır (Turgut ve Baykul, 2014). Ayrıca bu sınavlarda anında geri dönüt verilebilecek olmasının bir avantaj olduğu düşünülebilir (Mehrens ve Lehmann, 1991). Sözlü sınavların bir diğer avantajı üst düzey becerileri ölçmeye elverişli olmasıdır, örneğin sentez ve değerlendirme basamağında yer alan kazanımları yoklamak için kullanılabilir. Öğrencilerin düşünce süreçleri adım adım izlenebilir (Doğan, 2014). Yazılı sınavlarda olduğu gibi özgün cevapların alınabileceği sınav türüdür. Sözlü sınavlar etkili kullanıldığında, öğrencilerin diğer sınav türleri ile ortaya koyamacağı beceriler ölçülebilir. Puanlayıcılar sözlü sınav esnasında oluşan etkileşimi bireyin sınav kaygısını azaltma yönünde kullanabilir (Mehrens ve Lehmann, 1991; Turgut ve Baykul, 2014). Öğrencilerin soruyu anlamadıkları durumda açıklama isteyebilecek olmaları bir avantaj olarak görülebilir. Sözlü sınav sorusu olarak yazılı tipi veya kısa yanıtlı sorular kullanıldığında şans başarısı yoktur.

[10] Foote (2016) sözel sınavlarda tespit ettiği beş farklı öğrenci profili tanımlamıştır; duygusallığı baskın, sıcakkanlılığı baskın, agresifliği baskın, çokbilmişliği baskın ve fazla disiplini. Öğrencilerin çizdiği profiler puanlamayı olumlu veya olumsuz yönde etkileyebilir.

Genel olarak bakıldığında sözlü sınavların hem yanıtlayıcıların hem de ölçme uzmanlarının kaçınmak istediği sınav türü olduğu söylenebilir. Doğan (2014), Turgut ve Baykul (2014) yoklanmak istenilen becerilerin başka bir sınav türü ile ölçülebileceği durumlarda sözlü sınavın tercih edilmemesi gerektiğini belirtmişlerdir. Fakat yapılacak bir değerlendirmede bireyin sadece kâğıt üzerinde nasıl göründüğünün yeterli olmadığı durumların da olduğu gözardı edilmemelidir.

Sözlü Sınavın Kullanıldığı Durumlar

Yapılan bir işin veya sunulan bir argümanın bireyin kendisine ait olduğunu teyit etmede, ilköğretimin ilk yıllarında (Doğan, 2014), öğrenme eksikliklerinin belirlenmesinde (Tekin, 1994), okuma yazma bilinmediği durumlarda, karar verebilme becerilerinin yoklanmasıda, okuma hızının tespitinde, iletişim becerilerinin saptanmasında, argüman geliştirebilme becerilerinin yoklanmasında sözlü sınavlar kullanılabilir. Ayrıca özel öğrenciler için yürütülücek ölçme ve değerlendirme işlemlerinde sözlü sınav kullanılabilir (Mehrens ve Lehmann, 1991).

Lisan becerilerini okuma, yazma, dinleme ve konuşma olarak dörde ayırdığımızda anadil ya da yabancı dile ilişkin konuşma becerilerinin yoklanmasında sözlü sınavların kullanımı zaruridir. Düzgün, akıcı ve dilbilgisine uygun konuşma, vurguyu doğru kullanabilme ve kelimeleri doğru telaffuz edebilme becerileri sözlü sınavlar ile yoklanır. Roca-Verala ve Palacios (2013) yaygın olarak bilinen (TOEFL, ESOL, IELTS) ve daha az bilinen (TCL, PTE ve ITEP) İngilizce yeterlik sınavlarının sözlü sınav kısımlarını incelemişlerdir. Bu sözlü sınav kısımlarının genel puanlanmaya nasıl katıldığı, değerlendirme kriterleri, öğrencide yoklanan kazanımlar ve puanlama ölçekleri Tablo 5.1'de[11] verilmiştir.

Tablo 5.1.A Yaygın Olarak Bilenen İngilizce Sınavlarının Sözel Sınav Bölümleri Hakkında Genel Bilgi

	ESOL	TOEFL	IELTS
Sözlü sınavın toplam puandaki ağırlığı	%20-25	%25	%25
Kriter	Dilbilgisi Kelime haznesi Iletişim becerileri Telaffuz Organizasyon	Sözlü aktarma Dil kullanımı Organizasyon	Akıcılık Kelime haznesi Dilbilgisi Telaffuz
Görev	Mülakat Uzun yorum Tartışma Işbirliği yapma	Konu hakkında tartışma Konuşma	Konu hakkında tartışma Mülakat Uzun yorum
Puan	0-100	0-30	0-9

[11] Yazarların izni alınmıştır.

Tablo 5.1.B Daha Az Bilenen İngilizce Sınavlarının Sözel Sınav Bölümleri Hakkında Genel Bilgi

	TCL	PTE	iTEP
Sözlü sınavın toplam puandaki ağırlığı	%50-100	%25	%20
Kriter	Dilbilgisi Kelime haznesi Iletişim becerileri Telaffuz Akıcılık	Akıcılık Iletişim Doğruluk Telaffuz Monolog Organizasyon	Amaca uygunluk Kelime haznesi Dilbilgisi Telaffuz Ton
Görev	Mülakat Telefon görüşmesi Tartışma Işbirliği yapma	Monolog Konu hakkında tartışma Resim tasavvuru Rol yapma	Soru-cevap Konu hakkında tartışma
Puan	Seçkin, Meziyetli, Geçer, Kalır	Seçkin, Meziyetli, Geçer, Kalır	0-6

Sözlü sınavların kullanıldığı diğer bir lisan becerisi de hızlı ve düzgün okuyabilme becerisidir. Bir dakika içinde düzgün bir şekilde okunan kelime sayısı hesaplanarak okuma becerileri ölçülmeye çalışılabilir (Christ ve Ardoin, 2009). Sözlü sınavların tıp alanında sertifika[12] veya kurul üyeliklerine seçimde, yüksek lisans ve doktora süreçlerinde kullanımı da yaygındır.

Milli Eğitim Bakanlığı Türkiye'de sözleşmeli öğretmen seçimi için sözlü sınav yapmıştır. Sözleşmeli öğretmen istihdamına ilişkin yönetmelikte (MEB, 2016) öğretmen adaylarının gireceği sözlü sınavın konularını ve ağırlıkları aşağıdaki gibi belirlemiştir;

MADDE 11 –

(1) Sözlü sınav konuları ve ağırlıkları şunlardır:

a) Bir konuyu kavrayıp özetleme, ifade yeteneği ve muhakeme gücü: %25,

b) İletişim becerileri, özgüveni ve ikna kabiliyeti: %25,

c) Bilimsel ve teknolojik gelismelere açıklığı: %25,

ç) Topluluk önünde temsil yeteneği ve eğitimcilik nitelikleri: %25.

[12] Cerrahlık sertifika sınavlarından önce adayları sınava hazırlamak adına benzer-sözlü sınavların (mock-exam) kullanıldığı durumlar dahi vardır (Falcone, Gagne, Lee ve Hamad, 2013)

Sözlü Sınavların Hazırlanması

Sözlü sınav ile yoklanması istenilen kazanımlar çok dikkatli bir şekilde belirlendikten sonra soru yazma aşamasında hemen hemen bütün soru türleri kullanılabilir (Doğan, 2014). Örneğin Mehrens ve Lehmann (1991) sözlü sınavları yazılı sınavların bir alt bölümü olarak ele almıştır. Yazarlar sözlü sınavlarda sınırlandırılmış, sınırlandırılmamış, doğru-yanlış ve kısa yanıtlı soruların kullanılabileceğini fakat çoktan seçme ve eşleştirme sorularının kullanımının uygun olmayacağını belirtmiştir.

Yorgunluğa yol açmadığı sürece her sınav türünde mümkün olduğunca çok sayıda uygun soru sormak geçerliği ve güvenirliği artırmaya yardımcı olur. Bu durum sözlü sınavlar için de geçerlidir ve yeterli sayıda soru sormak önemlidir (Memon Joughin ve Memon, 2010). Yoklanılmak istenilen beceriler için yanıtı sınırlandırılmamış soru sorulma şartı yok ise yanıtı kısa sürede alınacak çok sayıda soru sormak tercih edilmelidir. Yanıtı sınırlandırılmamış sorular ise ikna edebilme, argüman geliştirebilme, mantıklı düşünebilme, ana dili ya da yabancı bir dili sözlü olarak kullanabilme becerisi, iletişim vecerileri ve duygularını etkili anlatabilme gibi özelliklerin ölçülmesinde kullanılabilir.

Her bir soru için yanıtlayıca yeterli zaman tanınmalıdır. Sürenin kısa tutulması geçerliği ve güvenirliği olumsuz yönde etkiler. Ayrıca hazırlanan soruların farklı öğrencilere sorulacak olanlarının zorlukları birbirine benzer olmalıdır. Soruların zorlukları farklı olduğunda puanların karşılaştırılabilirliği düşük olacaktır. (Doğan, 2014). Sorular kadar soruların kullanılışı da standardize edilmelidir (Memon, Joughin ve Memon, 2010). Her öğrenci benzer zorlukta ve benzer türde sorular ile karşılaşmalıdır. Örneğin bir grup öğrencinin sınavında doğru-yanlış sorularına ağırlık verip başka bir grubun sınavında kısa yanıtlı sorulara ağırlık vermek yanlılık oluşturur.

Öğrencilere karşılaşacakları sözlü sınavın genel esasları ve mümkünse sınava hazırlanma sürecinde nelere dikkat etmeleri gerektiği önceden bildirilmelidir (Turgut ve Baykul, 2014). Ayrıca yine bireylere yardımcı olmak amacıyla, sözlü sınava başlamadan hemen önce öğrenciye genel sorular sorularak sınav kaygısı ve heyecanı giderilmeye çalışılmalıdır (Mehrens ve Lehmann, 1991).

Sözlü sınavların planlanması, uygulanması ve puanlanması esnasında alınabilecek tedbirlerle geçerlik, güvenirlik ve kullanışlıklarının artırılması mümkün olsa da genel olarak geçerlik, güvenirlik ve kullanışlıkları sınırlıdır. Özellikle geçerlik ve güvenirliklerine ilişkin sınırlılıklar dikkate alındığında bir değerlendirme yapılmadan önce oluşturulacak puanlar sadece sözlü sınavlardan gelmiyorsa, sözlü sınavdan gelen puanların ağırlığı mümkün olduğunca düşük tutulması tavsiye edilir (Doğan, 2014).

Sözlü Sınavların Puanlanması

Sözlü sınavlarda genel izlenime göre puan verilmesi malesef çok yaygındır. Yazılı sınav bölümünde bahsedildiği gibi genel izlenim yerine bütüncül veya analitik rubrikler kullanılabilir. Puanlama anahtarının hassasiyeti arttıkça güvenirliğin de artması beklenir. Bu se-

KAYNAKÇA

Altun, A. ve Kovancı, A. (2004). Personel Seçiminde Mülakat ve Mülakat Yöntemleri, *Havacılık ve Uzay Teknolojileri Dergisi, 1(3), 55-61.*

Christ, T., & Ardoin, S. (2009). Curriculum-based measurement of oral reading: Passage equivalence and probe-set development. *Journal of School Psychology*, 47(1), 55–75. doi:10.1016/j.jsp.2008.09.004

Daniélou, C. (2013). Tester autrement au niveau avancé: la khôlle. (French). *French Review* (0016111X), 86(4), 686-698

Doğan, N. (2014). Sözlü Sınavlar. *Eğitimde ölçme ve değerlendirme (Ed. Atılgan, H.)*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Doğan, N. (2014b). Ölçme Araçlarını Sınıflama Çabaları. *Eğitimde ölçme ve değerlendirme (Ed. Atılgan, H.)*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Falcone, J., Gagne, D., Lee, K., & Hamad, G. (2013). Validity and Interrater Reliability of a Regional Mock Oral Board Examination. *Journal of Surgical Education, 70(3), 402–407*. doi:10.1016/j.jsurg.2012.12.004

Foote, L. (2016). *Oral exams: Preparing for and passing candidacy, qualifying, and graduate defenses*. San Diego, CA: Academic Press.

Joughin, G. (1999). Dimensions of oral assessment and student approaches to learning. *Assessment Matters in Higher Education* (*Eds. S. Brown & A.Glasner, pp. 146–156*). Buckingham: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.

Kayıkçı, K., Özdemir, İ. ve Özyıldırım, G. (2015). İlk defa ve yeniden okul müdürü görevlendirmesi: Sözlü sınav üzerine bir değerlendirme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 21(4), 471-498.* doi: 10.14527/kuey.2015.018

Kubiszyn, T., & Borich, G. D. (2013). *Educational testing and measurement: Classroom application and practice*. New York: Wiley.

MEB (2013) Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği.

MEB (2016) Sözleşmeli Öğretmen İstihdamına İlişkin Yönetmelik.

Mehrens, W. A., & Lehmann, I. J. (1991). *Measurement and evaluation in education and psychology*. Belmont, CA: Wadsworth

Memon, M. A., Joughin, G. R., & Memon, B. (2010). Oral assessment and postgraduate medical examinations: Establishing conditions for validity, reliability and fairness. *Advances in Health Sciences Education: Theory and Practice*, 15(2), 277-289. doi:10.1007/s10459-008-9111-9.

Roca-Varela, L., & Palacios, I. M. (2013). How are spoken skills assessed in proficiency tests of general English as a Foreign Language? A preliminary survey 1. *Interantional Journal of English Studies*, 13(2), 53–68.

Tekin, H. (1994) *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Yargı yayınları

Turgut, M. F., ve Baykul, Y. (2014). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.

Yeung, A., Booth, T. C., Larkin, T. J., McCoubrie, P., & McKnight, L. (2013). The FRCR 2B oral examination: Is it reliable? *Clinical Radiology*, 68(5), 466–471. doi:10.1016/j.crad.2012.10.010

Westhoff, K., Hagemeister, C., & Eckert, H. (2002). On the Objectivity of Oral Examinations in Psychology. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 23(2), 149–157. doi:10.1024//0170-1789.23.2.149

Yolcu, H. & Bayram, A. (2015). Okul yöneticisi seçme sürecini deneyimleyen yönetici adaylarının sözlü sınav yöntemine ilişkin algıları. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal of Qualitative Research in Education, 3(3), 102-126.* http://dx.doi.org/10.14689/issn.21482624.1.3c3s5m [Online] www.enadonline.com

BÖLÜM 6

KISA YANITLI SINAVLAR

Doç. Dr. Burak AYDIN

HEDEFLER

Bu bölümün sonunda;

- Kısa yanıtlı sınavların tanımını yapabilme.
- Kısa yanıtlı sınav sorularını sınıflandırabilme.
- Kısa yanıtlı sınavların güçlü ve zayıf yönlerini tartışabilme.
- Kendi uzmanlık alanında kısa yanıtlı sınav sorusu hazırlayabilme.
- Kısa yanıtlı sınavları kapsam ve yapı geçerliği çerçevesinde değerlendirebilme.
- Kısa yanıtlı sınavları güvenirlik çerçevesinde değerlendirebilme.

Yanıtların bir kelime, bir sembol, bir rakam, bir ifade veya basit bir cümle ile verildiği sınav türüdür. Alanyazında kısa yanıt gerektiren testler ve tamamlama sınavları olarak yer alabilir. Yanıtlayıcılar cevapları yazarak verirler. Bu özelliği ile yanıtı sınırlandırılmış yazılı sınav sorularına benzerler fakat kısa yanıtlı sorularda sınırlandırma daha da kesindir. Kısa yanıtlı sınavlarda genellikle yanıtlayıcılardan çok kısa ve kesin yanıtlar vermesi beklenir. Doğru yanıtların kişiden kişiye farklılık göstermesi istenmez, yanıtlarda özgünlüğün genellikle aranmadığı soru türüdür. Yazılı sınavların aksine puanlaması çoğu durumda 0-1 şeklindedir ve bu özelliği ile puanlaması genel olarak objektiftir. Birçok kaynakta doğru-yanlış ve eşleştirme soru türleri ile aynı bölüm altında ele alınırlar (Kubiszyn ve Borich, 2013; Mehrens ve Lehmann, 1991; Miller, Linn ve Gronlund, 2011; Nitko ve Brookhart, 2011). Bununla bitlikte doğru yanıtı seçmeyi değil, doğru yanıtı yazmayı gerektirdiği için diğer nesnel soru türlerinden ayrılırlar. Nitekim çoktan seçmeli ve doğru-yanlış maddeleri insan eli değimeden puanlanabilecek kadar objektiftir. Ancak kısa yanıtlı sorularda puanlayıcının öznel etkisinin sınırlı da olsa puanlamaya karışabilmesi söz konusudur. Hazırlanışı nispeten kolay olduğu için öğretmenler tarafından sıklıkla kullanılır. Sözel alanlarda genellikle hatırlama ve kavrama gibi alt düzey düşünme becerilerine yönelik kazanımları yoklamak için uygun olduğu söylenebilir. Sayısal alanlar için ise uygulama, sembolleri kullanma, problem çözme gibi daha üst düzey düşünme becerilerine yönelik kazanımları yoklamak için de uygundur (Nitko ve Brookhart, 2011). Yabancı dil becerilerini ve grafik okuyabilme becerilerini yoklamak için kullanılabilir. Kan ve Kayapınar (2006) bir yabancı dil sınavında aynı davranışları hem çoktan seçmeli hem de kısa yanıtlı sorularla yoklamışlar ve bu iki soru türünün psikometrik özelliklerini karşılaştırmışlardır. Yazarlar toplam test puanlarının iki farklı soru türü için değişmediği, fakat ileri tarihte yapılmış başka bir ingilizce sınavı ölçüt olarak kullanıldığında kısa yanıtlı soruların yordama geçerliğinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Mehrens ve Lehmann (1991) hesaplama gerektiren sorular için çoktan seçmeli ve doğru yanlış sorularına kıyasla kısa yanıtlı soruların daha uygun olduğunu belirtmiştir.

Doğan (2014) kısa yanıtlı sınavların alt düzey düşünme becerilerini yoklamak için uygun olduğunu, fakat özen gösterildiğinde sentez basamağı dışında kalan birçok alt ve üst düzey becerileri yoklamaya yönelik kısa yanıtlı soru yazılabileceğini belirtmiştir. Benzer bir çıkarım Miller, Linn ve Gronlund (2011) tarafından verilmiş ve özen gösterildiğinde kısa yanıtlı sınavların özellikle matematik ve fen bilgisi dersleri için tasarlanacak ölçme araçlarında üst düzey kazanımları yoklamaya yönelik kullanılabileceğini belirtmiştir. Yine Turgut ve Baykul (2014) kısa yanıtlı sınavların hatırlama basamağı kapsamında basit bilgileri yoklamak için kullanılabileceği izleniminin yaygın olduğunu; fakat tecrübeli öğretmenlerin daha yukarı basamakların kapsamında yer alan zihinsel yetenekleri yoklayabilecek kısa yanıtlı sorular yazabileceğini belirtmiştir. Bununla birlikte, sadece hatırlama basamağına yönelik kazanımları yoklamak için kullanıldığında ve özellikle sınavın büyük çoğunluğu bu tür kısa yanıtlı sorularla ile oluşturulduğunda öğrencilerde ezbere dayalı istenmeyen çalışma alışkanlıklarına yol açabilir (Reynolds, Livingston ve Willson ,2006). Diğer soru türlerinde de olduğu gibi, kısa yanıtlı sorular ile üst düzey davranışları ölçmek isteyen öğretmenlerin müfredatı ve ilgili kazanımları detaylı olarak bilmesi, öğrenci psikolojisini anlaması ve yaratıcı düşünebilmesi gerekir. Bu yeterliliklere sahip olan öğretmenlere yardımcı olması amacıyla bu bölümde kısa yanıtlı soru çeşitleri, bu tür soruların özellikleri, hazırlanma aşamasında dikkat edilmesi gereken hususlar ve puanlanması ele alınmıştır.

Kısa Yanıtlı Sınavlar İçin Soru Tipleri

Kısa yanıtlı sınavlar için soru türleri genellikle iki çeşit olarak verilir; **soru kipinde** ve **boşluk doldurma**. Üçüncü bir çeşit olarak **ilişkilendirme** türünü kısa yanıtlı sınav kapsamında ele alan kaynaklar mevcuttur (Mehrens ve Lehmann, 1991; Nitko ve Brookhart, 2011).

Soru Kipinde Sorular

Yanıtlayıcıların eksik olmayan, tam bir soru cümlesi ile karşılaştıkları, sonunda soru işareti ile biten sorulardır.

Örnek: Tek kelimelik yanıt:

> Bir ölçme aracından gelen puanların hatalardan arınıklık derecesi, o ölçme aracının hangi niteliği ile ilgilidir? "_____"
>
> Bir öğretmen yaptığı sınav sonrasında her öğrencinin puanına 10 puan eklemesi ne tür bir hatadır? "_____"

Örnek: Tek cümlelik yanıt:

> Bağıl değerlendirmeye bir örnek veriniz.
> "_____"

Örnek: Tek rakamlık yanıt:

> 93'den küçük çift sayılar ile tek sayıların toplamı arasındaki fark kaçtır?
> "_____"

Örnek Sembol gerektiren yanıt:

> Azotun periyodik cetveldeki sembolü nedir? "_____"

Boşluk Doldurmalı Sorular

Yanıtlayıcıların eksik bir ifade ile karşıklaştıkları, bırakılan boşlukları doldurarak yanıt vermeleri gereken kısa yanıtlı soru türüdür.

Örnek

> Bir çoktan seçmeli maddedeki yanlış cevaplara …… adı verilir.

Örnek

> Bir altıgenin iç açıları toplamı …… derecedir.

Aynı soru hem boşluk doldurma hem de soru kipi şeklinde sorulabiliyorsa, soru kipinin tercih edilmesi tavsiye edilir (Kubiszyn ve Borich, 2013; Mehrens ve Lehmann, 1991; Miller, Linn ve Gronlund, 2011; Nitko ve Brookhart, 2011). Soru kipi öğrenciler için daha alışıla gelmiştir ve boşluk doldurmaya kıyasla öğrenci tarafından doğru anlaşılabilirliği daha yüksektir.

İlişkilendirme gerektiren sorular

Ortak tek bir soru kökü olan fakat birden çok cevap gerektiren kısa yanıtlı sorular olarak düşünülebilir.

Örnek

Aşağıda verilen ülkelerin yanlarında yer alan boşluklara başkentlerini yazınız

Gürcistan _____

Ermenistan _____

Irak _____

İran _____

Suriye _____

Yunanistan _____

Örnek

Aşağıdaki cümle yapı olarak ögelerine ayrılmıştır. Her ögenin adlarını yazınız.

(Ayşe) (yağmur yağınca) (eve) (döndü).

"_____ _____ _____ _____"

Kısa Yanıtlı Sınavların Özellikleri

Kısa yanıtlı sorulardan bir sınav oturumunda çok sayıda soru kullanılabilir. Bu sayede yoklanan kapsam genişletilebilir. Özen gösterildiğinde alt basamak davranışları yoklamanın yanında üst düzey davranışları yoklamak için de kullanılabilir. Bu iki özelliği göze alındığında, özellikle yazılı sınavlara kıyasla, kapsam geçerliği daha yüksek sınavlar hazırlamak mümkündür (Doğan, 2014).

Öğrencilerin yanıtları seçerek değil de yazarak vermesi gerektiği için tahmine dayalı doğru yanıtlama olasılığı yoktur. Bu öğrencilerin şanslarını denemeyeceği anlamına gelmez. Fakat doğru yanıt hakkında hiç bir fikri olmayan öğrencilerin doğru yanıtı bulma olasılıkları sıfıra oldukça yakındır. Çoktan seçmeli sorularda öğrenciler yanıtı kısmen hatırlasalar dahi doğru yanıtı seçebilir, fakat kısa yanıtlı sorularda yanıtı kısmen hatırlamak genellikle yeterli değildir. Tahmin ederek doğru cevabı bulmanın güç olduğu kadar öğrencilerin birbirlerinin yanıt kâğıtlarını görerek ya da haberleşerek kopya çekme olasılığının da diğer nesnel soru türlerine nazaran daha güç olduğu söylenebilir. Yazı güzelliği, yanıtı organize etme, şişirme gibi yoklanan kazanımla ilişkisi olmayan faktörlerin puanlamaya karışması olasılığı yazılı yoklamalara kıyasla çok daha azdır. Bu özellikleri düşünüldüğünde yapı geçerliğini iyileştirebilecek sorular olduğu söylenebilir.

Bir sınav süresi içinde çok sayıda soru sorulabildiği ve puanlamanın yazılı sınavlara kıyasla daha nesnel olduğu düşünüldüğünde, bu soru türleri ile hesaplanan puanların güvenirliği genellikle yüksektir.

Kısa yanıtlı sınavları hazırlamak, özellikle alt düzey beceri isteyen davranışları yoklamak için yazıldığında oldukça kolaydır. Eğitimin kâğıt-kalem testleri uygulanabilecek her kademe için kullanılabilir. Sorular hazırlanırken şekillerden, grafiklerden, haritalardan faydalanılabilir (Doğan, 2014). Puanlaması da genellikle kolaydır. Bu özellikleri ele alındığında kullanışlığı yüksek soru türleridir. Ayrıca öğretmenlere geri dönüt sağlama konusunda diğer nesnel soru türlerine kıyasla daha elverişlidir (Mehrens ve Lehmann, 1991).

Kısa yanıtlı sorular, alt düzey davranışları yoklamak için oldukça uygundur, özen gösterildiğinde daha yukarı basamaklarda yer alan davranışları yoklamak için de kullanılabilir. Fakat düzenleme, kurma, sergileme gibi sentez basamağında yer alan davranışları yoklamak için kısa yanıtlı sorular uygun değildir.

Kısa yanıtlı soruları puanlamadaki nesnellik çoktan seçmeli, doğru yanlış ve eşleştirme sorularında olduğu kadar keskin değildir. Özellikle öğrencilerden beklenilen yanıtların sınırları kesin olarak belirlenemediğinde, yani birden çok doğru yanıtın olabileceği durumlarda nesnelliği sağlamak zorlaşabilir. Yine yanıtlarda çokça rastlanılan yazım hatalarının göz ardı edilip edilmeyeceği, doğru yanıta çok yaklaşık bir yanıta tam veya eksik puan verilip verilmeyeceği durumu da nesnelliği sağlamayı zorlaştırabilir. Öğretmenler kullanacağı cevap anahtarlarını dikkatli hazırlamaları durumunda bu tür zorluklar aşılabilir.

Kısa Yanıtlı Sınav Sorularının Hazırlanması

Kısa yanıtlı sınav kullanılma amacının belirlenmesi ve yoklanılması planlanan kazanımların bir taksonomi yardımı ile listelenmesinden sonra soru yazma basamağına geçilebilir. Kısa yanıtlı sınav sorularına bir ölçme aracında yer verecek öğretmenlerin soruları yazarken dikkat etmesi gereken hususlar aşağıda belirtilmiştir (Doğan, 2014; Kubiszyn ve Borich, 2013; Mehrens ve Lehmann, 1991; Miller, Linn ve Gronlund 2011; Turgut ve Baykul, 2014).

1. Kısa yanıtlı sorular ile yoklanmak istenen davranışların müfredatta belirtilen kazanımlarla birebir örtüşmesi beklenilir. Soruların hangi zihinsel sürece yönelik yazıldığının kaydedilmesi puanlama aşaması için de önemlidir.

2. Kısa yanıtlı soruların tek bir doğru yanıtının olması beklenilir. Soruyu hazırlayan öğretmenlerin istedikleri yanıt konusunda kesin olmaları beklenir.

Kusurlu örnek: Osmanlı Trakya'ya ne zaman çıkmıştır?

Bu soruyu hazırlayan öğretmenin doğru yanıt olarak 1353 tarihini kabul ettiğini düşünelim. Fakat bu soruyla karşılaşan bir öğrenci, "Orhan Gazi döneminde" veya "1300'lu yıllarda" gibi doğru kabul edilebilecek ve hatta "Pazartesi günü" gibi doğruluğu belirsiz bir yanıt verebilir.

KAYNAKÇA

Doğan, N. (2014). Yazılı Sınavlar. *Eğitimde ölçme ve değerlendirme (Ed. Atılgan, H.)*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Kan, A. T., & Kayapinar, U. T. (2006). Yabancı Dil Eğitiminde Aynı Davranışları Yoklayan Çoktan Seçmeli ve Kısa Cevaplı İki Testin Madde ve Test Özelliklerinin Karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim*, 31(142), 65.

Kubiszyn, T., & Borich, G. D. (2013). *Educational testing and measurement: Classroom application and practice*. New York: Wiley.

Mehrens, W. A., & Lehmann, I. J. (1991). *Measurement and evaluation in education and psychology*. Belmont, CA: Wadsworth.

Miller, M. D., Linn, R. L. & Gronlund, N. E (2011*). Measurement and assessment in teaching* (10th ed.). Boston: Pearson.

Nitko, A. J., & Brookhart, S. M. (2011). *Educational assessment of students*. Boston, MA: Pearson Education.

Reynolds, C. R., Livingston, R. B., & Willson, V. L. (2006). *Measurement and assessment in education*. Boston: Pearson/Allyn & Bacon.

Turgut, M. F., ve Baykul, Y. (2014). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.

BÖLÜM 7

DOĞRU-YANLIŞ TESTLERİ

Prof. Dr. Hakan ATILGAN

HEDEFLER

Bu bölümün sonunda;

- **Doğru-yanlış testlerinin ve maddelerinin genel özelliklerini,**
- **Doğru-yanlış testlerinin üstünlük ve sınırlılıkları,**
- **Doğru-yanlış maddelerinin madde yapılarını,**
- **Doğru-yanlış testlerindeki madde türlerini,**
- **Doğru-yanlış maddelerinin yazılmasındaki ilkeleri,**
- **Bu yapıdaki testlerin düzenlemesini ve uygulanmasına ilişkin bilgileri kazanmış olacaksınız.**

DOĞRU-YANLIŞ TESTLERİNİN GENEL ÖZELLİKLERİ

Doğru-yanlış testlerde, maddelerle verilen önermelerin testi yanıtlayan bireyler tarafından belli bir ölçüte göre sınıflamaları istenilir. Sınıflama genellikle iki kategorili olmakla birlikte, bazı madde formaları için farklı da olabilmektedir. Bu testlerde kullanılan, farklı kategori sayısında madde tipleri ve farklı madde yapıları bulunmaktadır. Bu madde tiplerinden en çok bilineni ve en çok kullanılanı iki kategori ile sınıflama yapılması beklenilen maddelerdir. Bu bölümde hem iki kategorili sınıflamayı gerektiren hem de daha çok kategoride sınıflama yapılmasını gerektiren maddeler yanı sıra farklı madde yapıları üzerinde de durulacaktır. Ancak hazırlaması ve puanlaması daha kolay olması nedeni ile çoğunlukla tercih edilen ve daha yaygın kullanılan, doğru-yanlış testleri ayrıntılı olarak ele alınacaktır.

Doğru-yanlış biçimindeki testler genel olarak doğru-yanlış ya da evet-hayır biçiminde yanıtlanabilen testlerdir. Bu nedenle doğru-yanlış testleri iki kategorili olarak sınıflanabilen testlerdir. Başka bir ifade ile maddenin olası iki yanıtı bulunmaktadır. Bu özelliği nedeni ile doğru-yanlış maddeleri iki kategorili seçmeli test maddeleri olarak tanımlanabilir. Bu bakımdan doğru-yanlış maddeleri 10. bölümde açıklanan çoktan seçmeli testlerin seçenek sayısının iki olması durumuna benzerdir. Bu tür test maddelerinde testi alan öğrencinin her bir madde ile verilen önermenin doğruluğunu ya da yanlışlığını tespit ederek, bir işaret veya harfle yanıtlama yapması gerekmektedir. Doğru yanıtın sadece bir tane olması ve puanlamaya öznel etkilerin karışmaması nedeniyle, bu maddelerden oluşan testlere objektif testler adı da verilir. Burada vurgulanan "objektiflik" kavramı daha çok puanlamayla ilgilidir. Yukarıda belirtildiği gibi öğrenciler, doğru-yanlış maddelerinin olası iki seçeneğinden birini seçmek durumundadır. Bu maddeler ile daha çok öğrencilerin hatırlama, tanıma ve kavrama davranışları ölçülebilir (Alabama Department of Education, 2002). Bu özelliği nedeni ile doğru-yanlış testleri ile öğrencilerin madde ile verilen bilgilere sahip olup olmadıkları, en azından madde ile verilen bilginin doğruluğunu anımsayıp anımsamadıkları ölçülebilir.

Doğru-yanlış maddeleri yapıları gereği son derece basit maddelerdir. Genel olarak bir cümle ile verilen önermelerden oluşurlar. Test içinde her bir madde için verilen bu önermelerin bazıları doğru, bazıları ise yanlıştır. Doğru-yanlış maddelerinin, madde yapılarını tanımak için aşağıdaki örnek incelenebilir.

> **Açıklama:** Aşağıdaki cümlelerde verilen bilginin doğru olması durumunda cümlenin başında verilen (__) bölüme **D**, yanlış olması durumunda ise **Y** harfi koyunuz.
>
> (__) 1. Geçerlik ölçme araçlarının tesadüfi hatalardan arılık derecesi olarak tanımlanır. **(Y)**
>
> (__) 2. Bir ölçme aracının küçük farkları görme özelliği kullanışlılığı ile ilgilidir. **(Y)**
>
> (__) 3. Bir ölçme aracının aynı bireyler üzerinde yapılan birden çok ölçmelerinde birbirlerinden farklı sonuçlar vermesi, o aracın güvenirliği ile ilgilidir. **(D)**

Doğru-yanlış testleri, eğitimde daha üstün teknik özelliklere sahip çoktan seçmeli testler olarak adlandırılan testlere göre daha sınırlı bir kullanıma sahip olmakla birlikte, öğretmenlerin daha çok kullanmayı tercih ettikleri testlerdendir. Bu tercihin temel nedenleri; hazırlanmasının kolay olması, çok sayıda sorulan soru ile ders içeriğini kapsaması yanı sıra hazırlayıcıdan daha az bilgi ve beceri istemesidir. Ancak, bu testlerin hazırlanması ve maddelerinin yazılmasında bilgisiz ya da beceri sahibi olmayan kişilerin hazırladıkları testlerin yerinde kullanılamayacağı ve kurallarına uygun hazırlanmadığı için güvenirlik ve geçerliklerinin düşük olacağı da açıktır. Bütün testlerde olduğu gibi doğru-yanlış testlerinin de madde yapısından kaynaklanan sınırlılık ve üstünlükleri bulunmaktadır. Bu testleri hazırlayacak ve kullanacak kişilerin, bu tür maddelerin yapısal ve teknik özelliklerinden kaynaklanan üstünlük ve sınırlılıklarını bilmeleri, kurallarına uygun, güvenilir ve geçerli testler hazırlayarak kullanmaları açısından önemlidir. Bu nedenle aşağıda doğru-yanlış testlerinin üstünlük ve sınırlılıkları açıklanmıştır.

DOĞRU-YANLIŞ TESTLERİNİN ÜSTÜNLÜKLERİ

1. Doğru-yanlış testlerinde kullanılan madde yapıları son derece basittir. Doğruluğu ya da yanlışlığı kuşku götürmeyen bir cümlenin verilmesi yeterlidir. Testte yer alan maddelerin bir kısmı doğru bir kısmı yanlış olan önermelerden (cümlelerden) oluşur. Bu maddelerin doğal olarak doğru- yanlış veya evet-hayır gibi iki seçeneği bulunur. Bu nedenle çoktan seçmeli test maddelerinde olduğu gibi çeldirici bulmak ve yazmak gerekli olmadığından doğru-yanlış tipindeki maddelerin yazılması çoktan seçmeli test maddelerinin yazılmasına oranla daha kolaydır. Doğru-yanlış maddelerinin madde yapıları basit olduğundan hazırlayıcıdan üst düzey bilgi ve beceri istemez. Ancak bu maddelerin yazılmasında anlatım biçimi oldukça önemli olduğundan, madde yazarlarının dili iyi kullanmaları gereklidir.

2. Eğitimde doğru-yanlış maddeleri ile bilişsel alanın oldukça geniş bir bölümünün yoklanması olanaklıdır. Doğru-yanlış tipindeki maddeler, basit hatırlamaların en düşük düzeyinden daha karmaşık bilişsel işlemlerin ölçülmesine kadar geniş bir alanı kapsayabilir (Osterlind, 1989). Yani bu madde tipi bilişsel alanın bilgi basamağından değerlendirme basamağına kadar davranışların ölçülmesi için kullanılabilir. Ancak öğretmenler doğru-yanlış maddeleri ile bilgi, kavrama ve uygulama basamaklarındaki davranışları ölçebilseler de kavrama ve uygulama basamağındaki davranışların bu madde yapısı ile ölçülmesi için madde yazmak ustalık ve yaratıcılık gerektirir (Turgut, 1995). Daha üst basamaklarda madde yazmak daha da zor olmakla birlikte uzmanlık gerektirir. Ebel (1972) doğru-yanlış maddeleri ile yoklanabilecek on bir alan tanımlamaktadır. Bu alanlar;

- konu alanındaki genellemeler,
- konu alanındaki genel düşüncelerin karşılaştırılması,
- nedensel ya da koşullu önermeler,
- iki olay, olgu, ilke ve genel görüş arasındaki ilişki hakkındaki ifadeler,
- olayların meydana gelişi ya da neden ve sonuçlarının açıklanması,
- bir fikir ya da ilkenin örnekleri,

- kanıta dayanan ifadeler,
- olaylar hakkında tahminler,
- sayısal hesaplar veya uygulanan bir işlemden elde edilen diğer sonuçlar,
- olaylar hakkında değerlendirme ifadeleridir.

3. Doğru-yanlış testleri ile eğitimde kullanılan bazı ölçme araçlarına kıyasla daha çok soru sorulabilmesi olanaklıdır. Doğru-yanlış testlerine verilecek yanıtlar bazen bir harf bazen de bir işaretle sınırlıdır. Bu nedenle yanıtlama davranışı bakımından soruyu okuyan bir öğrencinin yapması gereken, önermenin doğru ya da yanlış olduğuna karar vererek test yönergesinde belirtildiği gibi işaretleme yapmasıdır. Bu tür maddeler için madde başına düşen yanıtlama süresi diğer testlere göre oldukça kısadır. Bu nedenle bir sınav süresi içinde çok sayıda maddeden oluşan bir test uygulanabilir. Bu durum doğru-yanlış testleri ile hem geniş bir içeriğin yoklanmasını hem de kapsam geçerliğinin sağlanmasını kolaylaştırmakla birlikte, madde sayısındaki artışa (test uzunluğuna) paralel olarak güvenirlikte de artış sağlanır.

4. Oldukça kolay ve tamamen objektif olarak puanlanabilir. Bu testlerde bütün maddelerin sadece bir tek doğrusu bulunur ve maddelere yanıt verenler için bütün maddeler için yanıtlar iki seçenekle sınırlıdır. Dolayısı ile sorunun anahtarlanmış yanıtına göre puanlama kolaylıkla yapılabilir. Ayrıca istenilirse soru formu ve yanıt kâğıdı ayrılarak kullanılabilir ve optik okuyucu ile puanlama yapılabilir. Bu nedenlerle doğru-yanlış testleri hem oldukça kolay hem de tamamen objektif olarak puanlanabilir. Hazırlanmasının, yanıtlanmasının ve puanlanmasının kolay ve az zaman alıcı olması nedeni ile bu testlerin kullanışlılığı yüksektir. Ayrıca puanlamanın objektif oluşu da bu testlerin güvenirliği ve geçerliğini yükseltir.

5. Eğitimin hemen her basamağında kullanılabilir. Yukarıda belirtildiği gibi, madde yapısının oldukça basit, yanıtlanmasının kolay oluşu ve geniş bir alanı yoklayabilmesi nedeni ile doğru-yanlış testleri eğitimin hemen her basamağında kullanılabilir. Öğrencilerin okuma becerilerinin düzeyleri dikkate alınarak, basit cümle yapısında önermeler biçiminde hazırlanan doğru-yanlış maddeleri ilköğretim birinci kademe birinci sınıfının sonundan itibaren kullanılabilir. Öğrencilerin okuma becerileri ve okuduğunu anlama düzeylerine göre eğitimin ileri basamakları için de bu maddeler kullanılabilir.

6. Doğru yanlış testlerinin yanıtlanması için öğrencileri verilen test yönergesi oldukça kısa ve basittir. Bu yönergede genellikle testin amacı ve konusu, test maddelerinin nasıl yanıtlanacağı ya da nasıl işaretleneceği, testte kaç madde bulunduğu ve testin yanıtlanması için verilen süre bulunur.

DOĞRU-YANLIŞ TESTLERİNİN SINIRLILIKLARI

Doğru-yanlış testlerinin yukarıda belirtilen üstünlükleri yanı sıra sınırlılıkları da bulunmaktadır. Bu testler, üstünlükleri ile birlikte sınırlılıkları da dikkate alınarak kullanılmalıdır. Doğru-yanlış testlerinin sınırlılıkları aşağıda açıklanmıştır..

1. Doğru-yanlış maddelerinin sadece iki seçeneği olduğu yukarıda belirtilmişti. Bu madde tipinde, öğrencilerin yanıtları ya doğru ya da yanlış olmak üzere iki kategorilidir. Dolayısıyla ***doğru-yanlış testinde bulunan herhangi bir maddeyi hiç okumadan doğru ya da yanlış olarak işaretleyen bir öğrencinin kör atımla sorunun doğru yanıtını bulmasının olasılığı yüzde 50'dir.*** Bu testlerde şansla doğru yanıtın bulunmasından doğan hata diğer testlere oranla daha yüksektir ve doğru-yanlış testleri eğitimde kullanılan testler arasında şans başarısı en yüksek olan testtir. Bu neden doğru-yanlış testlerinin güvenirliğini ve geçerliğini sınırlar.

2. Doğru-yanlış maddelerinden oluşan bir testte, maddeler dikkatle hazırlanmadığında önemsiz ayrıntıların, bilginin küçük bir parçasının ya da ezbere dayalı zihinsel işlevlerin ölçülmesine yönelik maddelerin kullanılması eğilimi yüksektir. Oysa bir testte genellikle ölçme konusu kapsam daha üst düzey zihinsel işlemlerden oluşur. Doğru-yanlış testlerine yapılan en önemli eleştirilerden birisi karmaşık becerilerin yeterince bu maddeler ile ölçülememesidir. Bu bölümde ilerde de belirtildiği gibi, doğru-yanlış testlerinde bir madde ya mutlak doğru ya da mutlak yanlış olmalıdır. Mutlak kesinlikte doğru ya da yanlış olan ifadeler çoğunlukla olgusal bilgilerin ölçülmesine uygun düşer (Tekin, 1993). Bu nedenle, doğru-yanlış maddeleri ile daha çok olgusal bilgilerin ölçülmesine yönelinmesi ve daha üst düzeydeki zihinsel işlemlerin ölçülmesinden kaçınması olasıdır. Maddeler ile önemsiz ayrıntıların ölçülmesi ve basit zihinsel işlemlerin ağırlık kazanması testin geçerliğini düşürür. Bu nedenle doğru-yanlış maddelerinin hazırlanması özel bir dikkat gerektirir. Bir doğru-yanlış testi bu bölümde sonraki başlıkta ele alınan doğru-yanlış maddelerinin yazılma kurallarına uygun olarak hazırlanırsa ve test kapsamındaki davranışları ölçemeye yönelik yazılırsa bu sınırlılık söz konusu olmaz.

3. Doğru-yanlış testleri öğrenme eksikliklerinin belirlenmesi ve öğretimin değerlendirilmesi amacı ile kullanılan izleme testleri için uygun değildir. Çünkü bu amaçla yapılan ölçmelerde öğrencilerin yanlış öğrenmelerinin belirlenmesi de amaçlanır. Oysa doğru-yanlış tipindeki anahtarı doğru olan bir maddeye "yanlış" olarak yanıt veren bir öğrencinin verdiği yanlış yanıtın nedeni belirlenemez. Aynı şekilde anahtarlanmış yanıtı yanlış olan bir doğru-yanlış maddesini "yanlış" olarak işaretleyen bir öğrencinin bu doğru yanıtının ölçülen davranışa sahip olmasından kaynaklandığından, şans başarısı nedeni ile emin olmak güçtür.

DOĞRU-YANLIŞ MADDELERİNİN YAZILMASINDA UYULMASI GEREKEN İLKELER

Yukarıda belirtildiği gibi, doğru-yanlış testlerinin de madde yapısından kaynaklanan üstünlük ve sınırlılıkları bulunmaktadır. Doğru-yanlış testlerinin belirtilen sınırlılıklarının bazılarının ortadan kaldırılması bu maddelerin yazılmasında uyulması gereken ilkelerin ve dikkat edilecek noktaların bilinmesi ile olanaklıdır. Bu nedenle, doğru-yanlış maddelerinin yazılmasında uyulması gereken ilkeler aşağıda maddeler halinde açıklanmış ve örnekler verilmiştir.

1. Her madde de sadece bir fikrin verilmesi ve ölçülmesi gereklidir. Bir madde içinde özellikle biri yanlış diğeri doğru birden çok fikrin verilmesinden kaçınılmalıdır. Böyle bir durumda maddeyi yanıtlayacak öğrencinin sadece yanlış fikrin yanlışlığını bilmesi, diğer

KAYNAKÇA

Alabama Department of Education. *Quality of true-false item*. İnternet'ten 08 Haziran 2005 tarihinde elde edilmiştir: http://captain.park.edu/ facultydevelopment/true-false.htm

Baykul, Y. (2000). *Eğitimde ve psikolojide ölçme: klasik test teorisi ve uygulanması*. Ankara: ÖSYM.

Ebel, R. L. (1972). *Esentials of educational measurement* (2nd. Ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice_Hall.

Osterlind, S. J. (1989). *Constructing test item*. Boston: Kluwer Academic Publishers.

Tekin, H. (1993). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (Sekizinci baskı). Ankara: Yargı Yayınları.

Turgut, F. (1995). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme metotları* (Onuncu baskı). Ankara: Nüve Matbaası.

BÖLÜM 8

ÇOKTAN SEÇMELİ TESTLER

Doç. Dr. Burak AYDIN

HEDEFLER

Bu bölümün sonunda;

- Çoktan seçmeli sınavların tanımını yapabilme.
- Çoktan seçmeli sınav sorularını sınıflandırabilme.
- Çoktan seçmeli sınavların güçlü ve zayıf yönlerini tartışabilme.
- Kendi uzmanlık alanında çoktan seçmeli sınav sorusu hazırlayabilme.
- Çoktan seçmeli sorular için istenilen özellikleri taşıyan çeldiriciler geliştirebilme.
- Çoktan seçmeli sınavları kapsam ve yapı geçerliği çerçevesinde değerlendirebilme.
- Çoktan seçmeli sınavları güvenirlik çerçevesinde değerlendirebilme.
- Çoktan seçmeli sınavları puanlama seçeneklerini karşılaştırabilme.

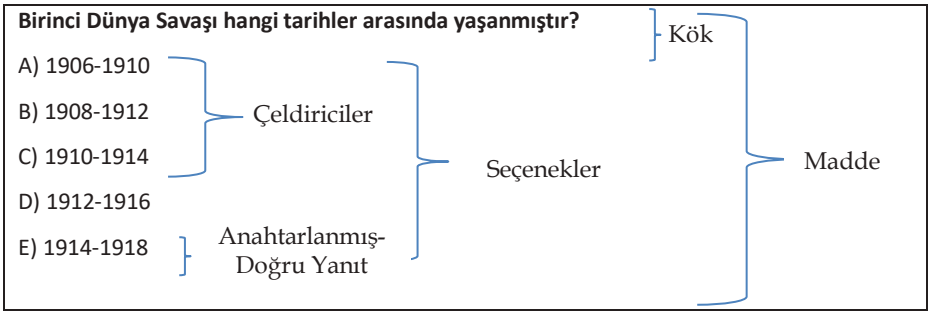
ÇOKTAN SEÇMELİ SINAVLAR

Öğrencilerin yanıtlarını seçerek verdikleri sınav türüdür. Seçme gerektirdiği için doğru-yanlış ve eşleştirme soruları ile benzer olduğu söylenebilir (Reynolds, Livingston ve Willson, 2006). Her ne kadar test kelimesi genel olarak sınama anlamına gelse de çoktan seçmeli sınavların yaygın olarak kabul görmüş diğer adına da 'test' denilmektedir (Turgut ve Baykul, 2014). Bu sınavlar diğer ülkelerde olduğu gibi Türkiye'de de bireylerin kariyer gelişiminde önemli bir role sahiptir. Diploma enflasyonu ile birlikte kalabalık grupların eğitim sisteminde daha üst basamaklara çıkma hedefi ve başarılı adledilen üniversitelerin istihdam endişelerini azaltacağına olan inanış bireyler arasında rekabet oluşturmuştur. Bu rekabet, yapılan sınavlardan gelen puanların güvenirliğine ve geçerliğine yönelik kanıtların talep edilmesini sağlamıştır. Her ne kadar çoktan seçmeli sınavların davranış taksonomilerinin üst düzeylerinde yer alan kazanımları yoklamak için yeterli olmadığına yönelik eleştiriler mevcut olsa da güvenirlik ve geçerlik kaygılarını en aza indirebilecek sınav yöntemi uzun yıllar boyunca çoktan seçmeli sınavlar olmuştur. Yoğun olarak kullanılan bu sınav türü üzerine bilimsel araştırmalar yürütülmüş üst düzey istatiksel yöntemler geliştirilmiştir. Örneğin günümüzde çoktan seçmeli soruların bilgisayar yardımı ile otomatik olarak oluşturulması (Gierl ve Lai, 2016), bilgisayar aracıyla yapılabilecek sınavlar için geliştirilen yeni soru formatları (Sireci ve Zenisky, 2016), elektronik ortamlarda soru bankalarının oluşturulması (Muckle, 2016; Zualkernan, Raza ve Karim, 2012) ve gelişmiş psikometrik analizler (Haladyna, 2016) üzerine yapılan çalışmalar vardır. Hatta bu soru türleri için geliştirilen istatistiksel yöntemlerin alanyazında soruların nasıl hazırlanması gerektiğine yönelik çalışmalardan daha çok yer aldığı söylenebilir. Çoktan seçmeli sınavların hemen hemen her öğretim alanında çok yoğun bir şekilde kullanılması bilimsel çalışmaların yanında öğrencilerin ilgi gösterdiği 'tekniklerin' kabulüne dahi sebep olmuştur. Örneğin uzun olan ve/veya daha bilimsel görünen seçeneğin doğru olacağına, 'her zaman' veya 'hiç bir zaman' tümleclerini içeren seçeneklerin yanlış olacağına, birbirine benzer iki seçenek varsa ikisinden birinin doğru olacağına yönelik kabuller maalesef mevcuttur.

Bu bölümün amacı çoktan seçmeli sınavları ve soru türlerini tanıtmaktır. Bu sınavların neden yoğun bir şekilde kullanıldığı ve kullanılmaya devam edeceğini açıklamaya çalışmak amacıyla bu sınavın özellikleri kaleme alınmıştır. Konu üzerine yapılmış akademik çalışmalar öğretmen adaylarına ve araştırmacılara aktarılmaya çalışılmıştır. Ayrıca bilimsel olmayan kabullere yol açmış çoktan seçmeli soru hatalarından bahsedilmiştir. Çoktan seçmeli sınavların hazırlanışı ve puanlanışı kapsam içinde tutulan diğer başlıklardır.

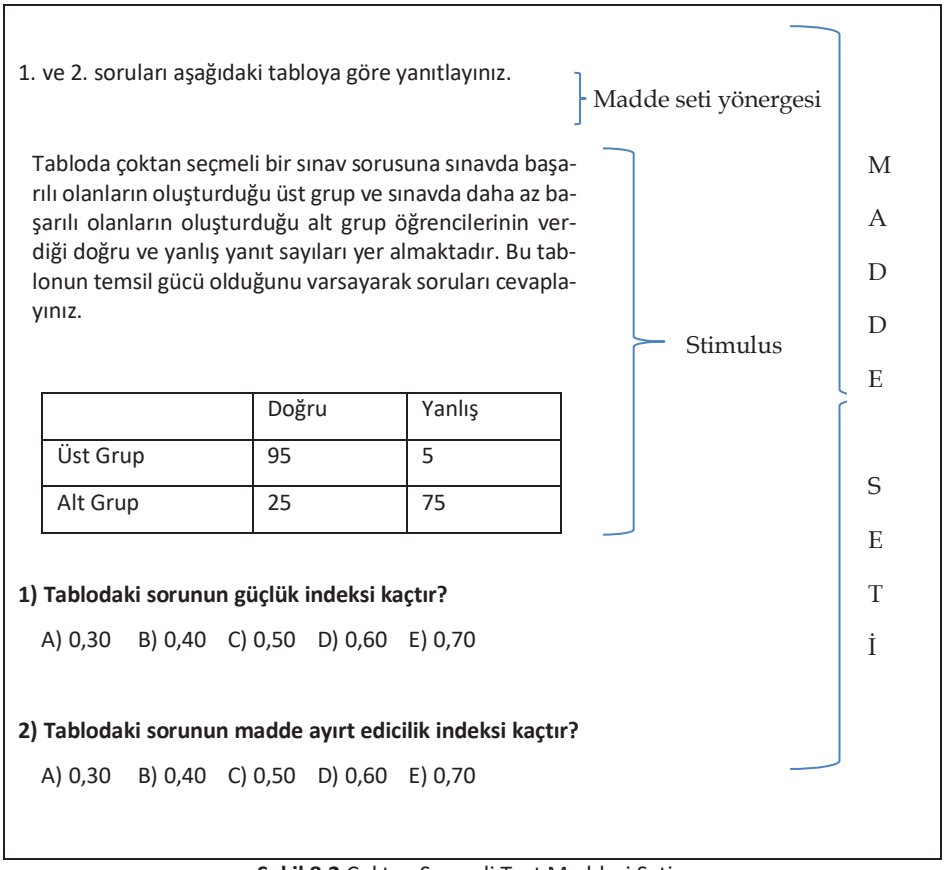
Çoktan Seçmeli Sınavlar İçin Soru Tipleri

Her bir çoktan seçmeli soru alanyazında madde olarak tanımlanır (Şekil 8.1). En basit hali ile bir madde; madde kökü, doğru yanıt ve çeldiricilerden oluşur. Doğru yanıt ve çeldiricilere maddenin seçenekleri denir. Madde kökü sorunun sorulduğu kısımdır. Doğru yanıt için kullanılan diğer bir terim anahtarlanmış yanıttır.



Şekil 8.1 Çoktan Seçmeli Test Maddesi

Madde kökünden önce yanıtlayıcıya bir paragraf, grafik, şiir, fotoğraf veya tablo gibi bir açıklama (stimulus) verilebilir. Eğer verilen açıklamaya yönelik tek bir soru soruluyor ise bu açıklama maddenin içinde düşünülebilir (Doğan, 2014). Fakat genellikle yanıtlayıcıya sunulan açıklama üzerine birden fazla soru sorulur. Bu durumda açıklama, madde kökleri ve seçeneklere hep birlikte madde seti denilebilir (Şekil 8.2). Madde seti için kullanılan diğer ifadeler ortak köklü maddeler, problem seti, senaryo soruları, kısa hikâye soruları, testlet ve mini-testtir (Haladyna ve Rodriguez, 2013).



Şekil 8.2 Çoktan Seçmeli Test Maddesi Seti

Madde kökü ve seçenekler mümkün olduğunca öz olmalıdır. Çeldiricilerin amacı yoklanan kazanıma sahip olan bireyleri doğru cevaptan çeldirmek değildir. Çeldiriciler, sorunun yoklamaya çalıştığı kazanıma sahip olmayan veya kısmen sahip olan bireylerin doğru yanıtı bulmalarını zorlaştırmak amacı ile yazılır (Doğan, 2014).

Sadece bir anahtarlanmış yanıtı olan test sorularında kaç adet çeldirici bulunması gerektiği araştırmalara konu olmuştur. Haladyna (2016) iki çeldiricinin yeterli olduğunu savunmaktadır. Yazar ikiden fazla çeldirici yazmanın hem gereksiz yere zaman aldığını hem de pratikte iki çeldirici ve ikiden fazla çeldirici kullanılması durumunda güvenirlik ve geçerlik adına kayda değer bir farklılığa raslanmadığını ileri sürmüştür. Miller, Linn ve Gronlund (2011) ikiden fazla çeldirici yazmanın kolay olmadığını fakat test sorularında üç çeldirici kullanmanın daha doğru olduğunu belirtmiştir. Turgut ve Baykul (2014) ilköğretimin aşağı sınıflarında bir veya iki çeldiricinin yeterli olabileceğini fakat daha yukarı sınıflarda en az üç çeldirici kullanılmasını gerektiğini belirtmiştir. Çeldirici sayısı azaldıkça öğrencilerin yoklanan kazanımlara sahip olmadığı halde doğru yanıtı bulma olasılığı artar. Bu istenmeyen bir durumdur, fakat çeldiriciler yeterince güçlü değilse sayısının artmasının önemli bir katkısı olmaz. Pratikte, özellikle öğretmen yapımı çoktan seçmeli sınavlarda hiç işaretlenmeyen çeldiricilerle karşılaşmak mümkündür.

Çoktan seçmeli sınavlar yoğun bir şekilde kullanıldığı için test geliştiricilerin bir çok soru tipi denediği görülmüştür. Bu soru tiplerinden bir kısmı yapılan araştırmalar sonucunda etkisiz bulunmuş ve kullanım sıklığı azalmıştır. Çoktan seçmeli sınavlarda kullanılabilecek soru tipleri Haladyna ve Rodriguez (2013) tarafından verilen sınıflandırma ön planda tutularak ele alınmıştır. Yapılan sınıflandırmalar maddeleri kesin çizgiler ile birbirinden ayırmayabilir. Bu sebeple bir test sorusunun birden fazla sınıfa dâhil olması mümkündür. Test sorularını sınıflandırmaya çalışmanın asıl amacı test geliştiricilerinin ve kullanıcılarının iletişimi kolaylaştırmaktır.

Geleneksel Çoktan Seçmeli Soru Türleri

Geleneksel çoktan seçmeli sorular bir madde setinin parçası olmayan, tek bir soru, tek bir doğru yanıt ve en az iki çeldiriciden oluşan test soruları olarak düşünülmüştür.

1a. Tam soru

Madde kökü tam bir soru biçimindedir ve tek başına anlamlıdır. En çok kullanılan geleneksel çoktan seçmeli soru tipi olduğu söylenebilir. Bu tür çoktan seçmeli test maddesi aşağıdaki örnekteki gibidir.

KAYNAKÇA

Baykul, Y. (2000). Eğitimde ve Psikolojide Ölçme: Klasik Test Teorisi ve Uygulaması Ankara: OSYM.

Doğan, N. (2014). Coktan secmeli testler. *Eğitimde ölçme ve değerlendirme (Ed. Atılgan, H.)*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Haladyna, T. M. (2016). Item analysis for selected –response test items. In S. Lane, T. Haladyna & M. Raymond (Eds.), *Handbook of test development, Second Edition*. New York, NY: Taylor & Francis/Routledge.

Haladyna, T. M., & Rodriguez, M. C. (2013). *Developing and validating test items*. New York, NY: Routledge.

Gierl, M. J.,& Lai,H. (2016). Automatic item generation. In S. Lane, T. Haladyna & M. Raymond (Eds.), *Handbook of test development, Second Edition*. New York, NY: Taylor & Francis/Routledge.

Kubiszyn, T., & Borich, G. D. (2013). *Educational testing and measurement: Classroom application and practice*. New York: Wiley.

Mehrens, W. A., & Lehmann, I. J. (1991). *Measurement and evaluation in education and psychology*. Belmont, CA: Wadsworth.

Miller, M. D., Linn, R. L. & Gronlund, N. E (2011*). Measurement and assessment in teaching* (10th ed.). Boston: Pearson.

Muckle, T. J. (2016).Web-based item development and banking. In S. Lane, T. Haladyna & M. Raymond (Eds.), *Handbook of test development, Second Edition*. New York, NY: Taylor & Francis/Routledge.

Nitko, A. J., & Brookhart, S. M. (2011). *Educational assessment of students*. Boston, MA: Pearson Education.

Reynolds, C. R., Livingston, R. B., & Willson, V. L. (2006). *Measurement and assessment in education*. Boston: Pearson/Allyn & Bacon.

Rodriguez, M. C. (2016).Selected-response item development. In S. Lane, T. Haladyna & M. Raymond (Eds.), *Handbook of test development, Second Edition*. New York, NY: Taylor & Francis/Routledge.

Sireci, S. G., & Zenisky, A. L. (2016). Computerized innovative item formats: achievement and creditentialing. In S. Lane, T. Haladyna & M. Raymond (Eds.), *Handbook of test development, Second Edition*. New York, NY: Taylor & Francis/Routledge.

Towns, M. (2014). Guide To Developing High-Quality, Reliable, and Valid Multiple-Choice Assessments. *Journal of Chemical Education, 91(9)*, 1426–1431. doi:10.1021/ed500076x

Turgut, M. F., ve Baykul, Y. (2014). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.

Zualkernan, IA, Raza, A, & Karim, A. (2012). Curriculum-guided Crowd Sourcing of Assessments in a Developing Country. *Educational Technology & Society*. doi:10.2307/jeductechsoci.15.4.14

BÖLÜM 9

ÖDEV VE PROJELER

Prof. Dr. Adnan KAN

HEDEFLER

Bu bölümün sonunda;

- Ödev ve projeler konusuyla ilgili temel kavramları,
- Ödev vermenin nedenlerini,
- Ödevin avantaj ve dezavantajlarını,
- Ödev ve proje tiplerini,
- Ödev ve projelerin özelliklerini,
- Ödev ve projeler belirlenirken göz önünde tutulması gereken ilkeleri,
- Ödev ve Projeleri değerlendirirken kullanılabilecek yöntem ve teknikleri öğrenmiş olacaksınız.

ÖDEV VE PROJELER

Bir konu hakkında derinlemesine inceleme yapılması amacıyla verilen soru veya sorular ödev veya proje olarak adlandırılmaktadır (Baykul, Gelbal ve Kelecioğlu, 2003). Ödev ve proje kavramları çoğu zaman eş anlamlı kullanılmaktadır. Aslında bazı ödevler kapsamına göre, proje olarak nitelendirilebilir. Fakat bu iki kavram arasında bazı farklılıklar vardır. Bu sebeple burada bu iki kavram ayrı ayrı ele alınacaktır.

Ödev ve Türleri

Harris Cooper (1989), ödevi, okul dışı saatlerde yapmaları için, öğretmen tarafından öğrencilere verilen görevler şeklinde tanımlamaktadır. Fakat bir kısım eğitimciler bu tanıma katılmamaktadır. Onlara göre, Cooper'ın tanımı, sınıf içinde yapılan veya sınıf içi çalışma periyodu içerisinde yapılan aktiviteleri kapsamamaktadır. Örneğin bazı öğrenciler okulda, çalışma saatleri içerisindeyken ödevlerini bitirebilir veya sınıf içi ödevleri bittiğinde ev ödevlerini araştırabilir. Bununla birlikte, okul içinde veya sınıf içinde yapılsa bile öğrencinin kişisel zamanını alarak yapıldığından ödev kavramı sınıf dışında yapılan çalışmalar şeklinde ifade edilmektedir. Ödevlerin türlerine ilişkin eğitim dünyasında kabul görmüş bir sınıflama Lee ve Pruit (1979) tarafından aşağıdaki şekilde yapılmıştır.

1. **Alıştırmalar (Practice assignments)**: Herhangi bir davranış veya beceri kazandırıldıktan sonra verilen ödevlerdir. Bu ödevler aracılığıyla, yeni öğrenmeleri, kazanımları veya becerileri pekiştirmek ve desteklemek amaçlanır. Fakat bazı eğitimciler bu tür ödevlerin sıkıcı ve mekanik olmasından dolayı çok etkili olmadığı görüşündedirler.
2. **Hazırlık Ödevleri (Preparation assignments)**: Bir konu ya da üniteye başlamadan önce, ön koşul bilgileri ve öğrenmeleri sağlamak amacıyla verilen ödevlerdir. Böylece öğrencilerin bir konu tartışılmadan önce gerekli alt bilgiye, diğer bir ifadeyle donanıma sahip olması amaçlanır. Bu tip ödevlendirmenin en yaygın şekli, işlenecek konu veya üniteyi sınıfa gelmeden önce öğrencilerin okumasıdır.
3. **Geliştirici Ödevler (Extension assignments)**: Öğrencilerden bilgi ve becerilerini yeni projeler üzerinde uygulamaları istenerek, onları sınıf uygulamalarının ötesine götürmeyi amaçlayan ödevlerdir. Bu tip ödevlerin birincil ilkesi "üretmek"tir.
4. **Yaratıcı Ödevler (Creative Assignment)**: Geliştirici ödevlerin bir adım ötesinde yer alan bir ödev türüdür. Diğer bir ifadeyle, bir üst beceriyi gerektiren ödevlerdir. Bu tür ödevler, öğrencilerin büyük ve kapsamlı bir projeyi yürütürken ve üretirken, (proje konusuyla alakalı) kavramları ve becerileri uyumlu bir şekilde birleştirerek ortaya yeni ve özgün bir eser çıkarmalarını amaçlar.

Ödev Vermenin Nedenleri

Ödev yanlısı görüşlerden en sık dile getirileni, öğrencilere ders çalışmak için fırsat ve zaman sağladığı, bunun bir sonucu olarak öğrencilerin, öğrenmelerini desteklediği ve aka-

demik başarıya götürdüğüdür (Palardy, 1988). Aşağıda ödev vermenin neden gerekli olduğu açıklanmıştır. Ancak belirtmek gerekir ki, yaygın kanı daha fazla ödev vermenin, daha iyi olduğu şeklindedir.

Ödev Vermeyi Gerektiren Bazı Nedenler;

1. Öğrenciler, veliler ve toplumun beklentisi ödev verilmesi yönündedir. Örneğin çeşitli Gallup anketleri toplumun daha fazla ödevi desteklediğini, öğrencilerin gerekliliğine inandığını ve bütün öğretmenlerin yüzde 95'inin ödev yanlısı olduğunu göstermiştir (Palardy 1988).
2. Ödev zaman kaygısını giderir. Çünkü sınıf-içi zamanın başka şeyler için kullanılmasını sağlar.
3. Öğrencilere öz disiplin, bağımsız düşünme ve sorumluluk duygusunu (yaşam boyu değerli özellikleri) öğretir. Ayrıca öğrenciler, zamanı nasıl doğru kullanacaklarını da öğrenirler.
4. Ödev öğrencilerin kendilerine özgü ilgi alanlarını keşfetmelerini ve kendi beceri düzeylerinde çalışmalarını sağlar.
5. Çocuklara öğrenmenin okulun yanında okul dışında da gerçekleştiğini öğretir.
6. Ödev, velileri okula ve çocuklara karşı ilgili olmaya ve sürece katılmaya teşvik eder. 1985'te yapılan bir Gallup anketi, velilerin yüzde 49'unun ilköğretim düzeyindeki çocuklarına ödevlerinde yardım ettiklerini göstermiştir. Bu değer 1977'dekinden yüzde 37 daha fazladır. (Featherstone, 1985)

Ödev Verilmesinin Olumsuz Yanları

1. Öğrenciler kendini tekrar eden işlerle görevlendirildiklerinde sıkılmaktadırlar.
2. Ödev aileyle, toplumla ya da program-dışı etkinliklerle geçirilebilecek boş zamanı sınırlar.
3. Veliler ödev sürecini çocukların ödevlerini yaparak, ödevi anlamayarak ya da yanlış yanıtlar vererek çeşitli şekillerde engelleyebilirler.
4. Ödev kopya çekmek ya da aldatmak gibi istenmeyen kişilik özelliklerinin oluşmasına yol açabilir.
5. Özellikle ailenin satın alamayacağı ya da almayacağı çeşitli araçlar ve materyaller gerektiğinde evler genelde kötü çalışma ortamlarıdır. Ayrıca bütün aileler öğrencilerin rahatsız edilmeyeceği sessiz bir ortam sağlayamazlar.
6. Çocuklarına ev ödevlerinde yardım etmeye istekli ve bunu yapamayan ya da yardım etmeyen aileler arasındaki eşitsizlik öğrenciler arasında daha fazla eşitsizliğe yol açar (Thomas 1992).

Ödev Verilmesinin Olumlu Yanları

Goldstein (1960), Cooper ve diğerlerinin (1998) yaptıkları araştırma sonuçları ödevin akademik başarıyı arttırdığını göstermiştir. Bir çocuğun okul kariyerinin çok erken dönemlerinde ödev; iyi çalışma teknikleri ve okul hakkında iyi tutumlar geliştirmelerine yardım eder (aktaran: O'Rourke-Ferrara, 1998). Bağımsız çalışma becerileri ve bağımsız olarak çalışma ödevle başarılabilecek amaçlardır. Bireylere ait çalışma alışkanlıkları ve teknikleri erken yaşta gelişir. Bu alışkanlık çocukların karşılaşacakları problemleri çözmelerini ve başarılı olmalarını sağlar. Eğer gereken ödev miktarı her sınıf düzeyinde verilmeye devam edilmezse, öğrenciler kendileri için gerekli olan bu alışkanlıkları kazanamayacaklar ve başarılı olamayacaklardır. Goldsteinin (1960) 'El Segundo' çalışması da bu görüşü desteklemeye yardımcı olmaktadır. Her sınıf düzeyinde doğru miktarda verilen ödev, akademik başarıyı arttırmakta avantajlıdır ve ödüllendirici ve eğlendirici olabilir (aktaran: O'Rourke-Ferrara, 1998).

Öğrenciler, ödevin yeni materyalleri öğrenmelerine ve notlarını iyileştirmelerine yardım ettiğine inanmaktadırlar (Featherstone, 1985). Ödev daha hızlı öğrenen çocuğa üstesinden gelinecek konular sağlayabileceği gibi daha yavaş öğrenen çocuğa da ihtiyacı olan desteği sağlayabilir. Turvey'e (1986) göre; bütün araştırmalar, ödevler aşamalandırıldığında ve gerekli açıklama ve yorumlar verildiğinde, ödevlerin, öğrencileri daha yüksek başarıya ve doğru tutumlara yönlendirdiği ve genel öğrenme ortalamasını da arttırdığını göstermiştir (aktaran: O'Rourke-Ferrara, 1998).

Black (1997) ve Featherstone'a (1985) göre; ödev bireyselleştirilip seçenekler sunulduğunda ve sınıf çalışmasıyla bütünlük sağlandığında gönüllü olarak yapılır ve öğrenciler daha başarılı olurlar (aktaran: O'Rourke-Ferrara, 1998). Ödevin anlamlı ve sınıf-içi öğrenmeyi tamamlayıcı olması gerekir. Bu, okulda öğrenilen stratejileri destekleme, pratik yapma ve uygulamaya yardımcı olabilir. Ödev, öğrenme sürecini hızlandırır ve zenginleştirir. Veliler de ödevin karakter gelişimine yardımcı olduğuna, çocukların inisiyatif ve sorumluluğunu geliştirdiğine inanmaktadırlar (Featherstone, 1985).

Ödev velinin çocuğun eğitimine katılmasına yardımcı olur. Veliler çocuğun okulda öğrenmekte olduklarıyla ilgili bilgi sahibi olurlar. Veliler sürece katıldığında öğrenciler akademik başarılarını arttırabilirler. Paschal ve diğerlerine (1984) göre; çocuklarının öğrenmelerini teşvik eden veliler başarıyı yüzde 50'den 84'e kadar arttırabilirler (aktaran: O'Rourke-Ferrara 1998). Eğer öğrenme süreci evde de devam ederse ve yapılan yardım etkiliyse, çocuk büyük akademik aşamalar kaydedebilir. Çocuğun okulla ilişkili bütün konularda başarılı olması için veliler ve öğretmenler arasında güçlü bir diyaloğa gereksinim vardır. Ödev evle okul arasında daha yakın bir ilişki kurulmasına yardımcı olabilir (O'Rourke-Ferrara 1998).

Ödevin Dezavantajları

Ödev bütün ailelerin hayatının bir parçasıdır ama bütün aileler birbirine benzememektedir. Çocuğun geldiği aile altyapısı okul performansını olumsuz etkileyebilir. Öğrenci performansına ilişkin olarak, veli ve öğretmen arasında bir iletişim kopukluğu olabilir. Ev ortamı ödev

KAYNAKÇA

Airasian, P., W. (1996) *Assessment in the clasroom*. New York: McGraw-Hill

Baykul, Y., Gelbal, S. ve Kelecioğlu, H. (2003). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme.* Ankara: MEB Yayınları.

Brookhart, S., M. (1999). *The art and science of classroom assessment: The missing part of pedagogy*. ASHE-ERIC Higher Education Report. Vol. 27, No:1.

Cooper, H. (1989). "Synthesis of Research on Homework" *Educational leadership.* November, 47, 3, 85-91

Featherstone, H. (1985). "What Does Homework Accomplish?" *Principal.* 65, 2, 6-7

Fleming, S., D. (2000). "A Teacher's Guide to Project-Based Learning" *ERIC Research Report*: ED. 469 734

Gerberich, J., R., Greene, H., A. ve Jorgensen G. (1963). *Measurement and Evaluation in Modern School*. New York: Mc Kay Company.

Goodrich, A. H (2001) The effect of instructuonal rubries onlearning to write. *Current issues in eductional 4, (4).*

Gronlund, N. (1998). *Assessment of Student Achievement*. New York McGraw-Hill.

Haladyna, T., M. (1997). *Writing test item to evaluate higher order thinking.* USA: Allyn & Bacon

Keeves, J., P. (1988). *Educational research, methodologhy and measurement: An internetional handbook*. New York: Pergamon Press.

Lee, J. ve Pruitt K.W. (1979). "Homework assignment: Classroom games or teaching tools" *The Clearing House*. September, 53, 31-35

Moskal, B., M. (2000). "Scoring rubrics: what, when and how?" *Practical Assessment and Evaluation.* 7, (3).

Moskal, B., M. (2003). "Recommendations for developing clasroom performance assessment and scoring rubric" *Practical Assessment, Research & Evaluation,* (8), 14.

O'Rourke-Ferrara, C. (1998). "Did you complete all your homework tonight dear?" *ERIC Research Report*: ED 425 862.

Özçelik, D., A. (1997). *Test Hazırlama Kılavuzu*. Ankara: ÖSYM Yayınları.

Palardy, J., M. (1988). "The effect of homework policies on student achievement" *NASSP Bulletin*. April, 72, 507, 14-17.

Popham, J., W. (1997). "What's wrong and what's right with rubric" *Educational Leadership.* 55, (2), 12.

Thomas, H., A. (1992). "Homework: How effective? How much to assign? the need for clear policies" *OSSC Bulletin* Volume: 36, No:1

Turgut, M., F. (1995). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme metotları* (10. Baskı). Ankara: Yargıcı Matbaası.

Yurdakul, B. (2004). *Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının öğrenenlerin problem çözme becerilerine, biliş ötesi farkındalık ve derse yönelik tutum düzeylerine etkisi.* Ankara: H.Ü. Yayınlanmamış Doktora Tezi.

BÖLÜM 10

MADDE VE TEST İSTATİSTİKLERİ

Prof. Dr. Hakan ATILGAN

HEDEFLER

Bu bölümün sonunda;

- Madde ve test istatistikleri ile ilgili temel kavramları bilme,
- Madde puanları matrisinin özelliklerini bilme,
- Madde puanları matrisini hazırlayabilme,
- Madde istatistiklerini hesaplayabilme,
- Madde istatistikleri sonuçlarını yorumlayabilme,
- Madde istatistiklerine dayalı olarak uygun maddeye karar verebilme,
- Test istatistikleri ile madde istatistikleri arasındaki ilişkileri kavrayabilme,
- Test istatistiklerini ham puanlardan ve madde puanlarından hesaplayabilme,
- Test istatistiklerini yorumlayabilme.

Ölçme araçlarının (testlerin) kendi başına puanlanabilen en küçük birimine madde adı verilir. Testte bulunan maddelerin özellikleri sayısal olarak belirlenebilir. Bir testte yer alan maddelerin sayısal özelliklerine, belli bir grup için madde istatistiği, evren için ise madde parametresi adı verilir. Testin de maddeler gibi sayısal özellikleri bulunur. Testin bu sayısal özelliklerine; belli bir grup için test istatistiği, evren için ise test parametresi adı verilir. Maddelerin sayısal özelliklerinden hareketle, madde istatistikleri ile test istatistikleri arasındaki bağıntılara dayalı olarak testin sayısal özelliklerinin kestirilmesi olanaklıdır. Yine madde istatistiklerinden hareketle testin özelliklerinin bir dereceye kadar kontrol altında tutulması, istenilen özelliklerde bir testin geliştirilmesi olanaklıdır (test geliştirme konusu için bkz. Bölüm 11).

Yukarıda bahsedildiği gibi, bir madde tek başına puanlanabilir. Madde istatistiklerinin hesaplanması testi alan grubun test maddelerine verdikleri yanıtlardan oluşan madde puanlarına dayalıdır. Madde ve test istatistiklerinin kestirilmesi, test maddelerinin nasıl puanlandığına bağlıdır. Bu Bölümde, maddelerin doğru yanıtı için 1, yanlış, boş bırakılan ve çoktan seçmeli testlerde birden çok seçenek işaretlenmesi durumu için 0 puan verilerek elde edilen madde puanlarına dayalı olarak madde ve test istatistiklerinin hesaplanılması üzerinde, klasik test kuramı açısından durulmaktadır. Elbette eğitimde kullanılan testlerin hepsinde maddelerin puanlaması 1 ve 0 olarak (iki kategorili) yapılmaz. Özellikle yaygın olarak kullanılan çoktan seçmeli testlerde bu puanlama kullanılır. Diğer yandan doğru-yanlış testleri ve kısa yanıtlı testlerde de iki kategorili puanlama yapılabilir. Ayrıca doğru-yanlış, evet-hayır, yaptı-yapamadı vb. şeklindeki duyuşsal ve devinişsel alan testleri içinde 0 ve 1 puanlaması yapılması olanaklıdır. İki kategorili puanlama dışında puanlamalar için madde ve/veya test özelliklerinin hesaplanmasında kullanılan farklı kuramların modelleri (Genellenebilirlik kuramı, örtük özellikler kuramı gibi) için farklı yöntemler de bulunmaktadır. İşlemlerin kolaylığı nedeni ile okul içi uygulamalarda öğretmenler tarafında daha kolay kullanıldığı için bu bölümde ele alınan madde ve test istatistiklerin hesaplanmasına ilişkin açıklamalar 1 ve 0 puanlaması ve klasik test kuramı ile sınırlıdır.

Bu kesimde öncelikle madde ve test istatistiklerin hesaplanmasında kullanılan madde puanları matrisinin hazırlanması ve kullanılması, daha sonra da sırası ile başlıca madde istatistikleri, test istatistikleri ve bunlar arasındaki ilişkiler ele alınmıştır.

MADDE PUANLARI MATRİSİ

Madde ve test istatistiklerinin hesaplanılabilmesi için, testi alan grubun test maddelerine verdikleri yanıtlardan aldıkları puanları gösteren madde puanları matrisinin hazırlanması gereklidir. Bir gruba uygulanan belli sayıda maddeden oluşan bir testin madde puanları matrisinin hazırlanabilmesi için öncelikle yanıt kâğıtları puanlanır. Yanıt kâğıtlarının puanlanması yukarıda belirtildiği gibi, maddeye doğru yanıt verilmesi durumunda 1, maddeye verilen yanıtın yanlış olması, boş bırakılması ve birden çok seçeneğin işaretlenmesi durumunda 0 olarak yapılır. Testi alan kişilerin yanıtlarına dayalı olarak her madde için yapılan bu puanlamaya madde puanları, bu puanların sütunlarında maddeler, satırların da testi alan yanıtlayıcılar olmak üzere gösterildiği matrise de madde puanları matrisi denir.

Tablo 10.1. Örnek madde puanları matrisi

		Maddeler										
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	X_i
Öğrenciler	A	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	9
	B	1	1	0	0	0	0	0	1	1	0	4
	C	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	2
	D	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
	E	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	3
	F	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	8
	G	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
	H	1	1	0	1	1	0	1	1	1	0	7
	I	1	1	0	0	1	1	0	0	0	0	4
	J	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	3
	I_j	7	8	3	4	6	3	7	6	5	2	51

Yukarıda 10 öğrenciye uygulanmış 10 maddeden oluşan bir testin madde puanları matrisi örnek olarak verilmiştir. Bu örnekteki testi alan öğrenci sayısı ve testteki madde sayısı yerden kazanmak ve hesaplamalar için anlatımın kolay anlaşılır olabilmesi için sınırlı tutulmuştur. Gerçekteki uygulamalarda hem madde hem de testi alanların sayısı daha çok olur.

Yukarıda da belirtildiği gibi madde puanları matrisinin satırında testi alan kişiler, sütununda maddeler bulunur. Her hangi bir öğrencinin, her hangi bir maddeye verdiği yanıt, kişinin bulunduğu satır ve maddenin bulunduğu sütunun kesişim noktasında bulunan hücreye madde puanı 1 ya da 0 olarak yazılır. Örneğin B kişisinin birinci madde verdiği yanıt 1 (doğru), üçüncü maddeye verdiği yanıt 0'dır (yanlış). Tablo 11.1'de B öğrencisinin maddelere verdikleri yanıtlardan oluşan madde puanları bu öğrencisinin bulunduğu satırda sırası ile 1,1,0,0,0,0,0,1,1,0'dır. Her bir öğrencinin madde puanlarının toplamı o öğrencinin testteki doğru yanıt sayısını (X_i), yani öğrencinin testteki ham puanını gösterir. Tablo 11.1'de verilen örnek madde puanları matrisinde son sütun (X_i) her öğrencinin ham puanlarını göstermektedir. Örneğin A öğrencisinin ham puanı 9, B öğrencisinin ise 4'dür. Benzer şekilde her maddenin bulunduğu sütunların toplamı da madde puanlarının toplamını (I_j) verir. Başka bir ifade ile maddelere ilişkin sütunların toplamı o maddeye doğru yanıt veren öğrenci sayısını gösterir. Örneğin Tablo 11.1'deki maddelerin madde puanları toplamı sırası ile 7, 8, 3, 4, 6, 2, 7, 6, 5 ve 3'tür.

Bir matrisin satır toplamlarının toplamı, sütun toplamlarının toplamına eşit olur. Bu nedenle madde puanları matrisinin de madde puanları toplamının toplamı ile öğrencilerin test puanlarının (ham puan) toplamının birbirine eşit olması gerekir. Bu durum madde puanları matrisinde yapılan madde puanları toplamı ve öğrencilerin ham puanlarının doğru hesaplanıp hesaplanmadığının kontrolü için kullanılır. Tablo 10.1 için bu kontrol yapıldığında,

$\sum_{j=1}^{10} I_j = \sum_{i=1}^{10} x_i = 51$ olduğu görülür.

Aşağıda madde ve test istatistikleri ile bunlar arasındaki ilişkiler sırasıyla açıklanmıştır. Madde istatistiklerine ilişkin açıklamalar yapıldıktan sonra, Tablo 10.1'de verilen maddelerden bazıları (2, 9 ve 10 numaralı maddeler) için örnek çözümlemeler yapılmıştır. Ayrıca Tablo 10.1'de verilen örnek madde puanları matrisinde yer alan maddelerin tamamı ve testin bütünüiçin istatistikler Tablo 10.1'e satır ve sütunlar eklenerek Tablo 10.2'de verilmiştir.

MADDE İSTATİSTİKLERİ

Maddenin bir gruptan elde edilen verilere göre sayısal özellikleri olarak tanımlanan madde istatistikleri, her bir madde için hesaplanabilir. Madde için hesaplanan madde istatistikleri çok çeşitlidir. Ancak bu kesimde en çok kullanılan madde istatistikleri olan; madde güçlük indeksi, madde standart kayması ve varyansı, madde ayırıcılık indeksi ve madde güvenirlik katsayısı üzerinde durulmaktadır.

Madde Güçlük İndeksi

Madde güçlük indeksi, 1 ve 0 olarak puanlanan (dichotomously) bir maddenin madde puanlarının ortalamasıdır (Crocker ve Algina, 1986; Baykul, 2000). Bu nedenle madde güçlük indeksi bir ortalama olmakla birlikte, aynı zamanda bir yüzdedir. Madde güçlük indeksi, bir maddeyi doğru yanıtlayanların testi alanların tümünün sayısına bölümüdür. Gösterimi "p" ile yapılan madde güçlük indeksinin hesaplanmasında genel olarak kullanılan eşitlik aşağıdaki gibidir.

$$p = \frac{n(D)}{N} \qquad (10.1)$$

p : Madde güçlük indeksi

n(D) : Maddeye doğru yanıt verenlerin sayısı

N : Testi alan öğrenci sayısı

Bazen testlerin uygulanmasında yeteri kadar zaman verilmediği için özellikle testin sonlarında yer alan maddelerden bir kısmı boş bırakılmış olabilir. Bu türden boş bırakılmış maddelere erişilememiş madde adı verilir. Bazen de bazı nedenlerle (sorunun uzun ya da karışık olması vb) test içinde bazı öğrencilerin bazı maddeleri boş bırakması söz konusu

KAYNAKÇA

Baykul, Y. (2000). *Eğitimde ve psikolojide ölçme: klasik test teorisi ve uygulanması*. Ankara: ÖSYM.

Baykul, Y. (1989). *Test geliştirme*. Ankara: Yayınlanmamış ders notları.

Crocker, L. ve Algina, J. (1986). *Introduction to classical and modern test theory*. Belmont CA: Wadsworth Thomson Leearning.

Lord, F. M. ve Novick, M. R. (1968). *Statistical theory of mental test score*. California: Addison-Wesley Publishing Company.

Osterlind, S. J. (1989). *Constructing test item*. Boston: Kluwer Academic Publihers.

Nunnally, J. C. ve Brenstein, I. H. (1994). *Psychometric theory*. New York: McGraw-Hill, Inc..

BÖLÜM 11

TEST GELİŞTİRME

Prof. Dr. Hakan ATILGAN

HEDEFLER

Bu Bölümü tamamladığınızda aşağıdaki hedeflere ulaşmanız beklenmektedir.

- Test geliştirme ile ilgili temel terim ve kavramları bilme,
- Test geliştirme sürecinin işlem basamaklarını bilme,
- Test geliştirmenin önemini kavrama,
- Denemelik test formunu hazırlayabilme,
- Madde analizi yöntemlerini bilme,
- Deneme sonuçlarına hangi madde analizi tekniğinin uygulanacağına karar verme,
- Madde analizi yapabilme,
- Madde analizi sonuçlarına göre istenilen özelliklerdeki maddeleri seçme,
- Nihai testin madde ve test istatistiklerini hesaplayabilme.

Test; sözlük anlamı olarak bir kimsenin, bir topluluğun doğal veya sonradan kazanılmış yeteneklerini, bilgi ve becerilerini ölçmeye ve anlamaya yarayan sınama ya da sınav olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2005). Eğitimde geniş anlamıyla bireylerin özelliklerinin belirlenmesi amacı ile kullanılan ölçme araçlarına test adı verilmekle birlikte, çoktan seçmeli testlere de genel olarak test adı verilmektedir. Test geliştirme genel anlamda ölçme konusu olan özelliğin belirlenmesi için kullanılacak ölçme aracının uygulanabilir halde hazırlanması işidir. Daha geniş anlamı ile Baykul (2000) test geliştirmeyi; özellikleri önceden belli bir yaklaşıklıkla kestirilebilen bir test hazırlama işi olarak tanımlamaktadır.

Test geliştirme önceden belirlenmiş özelliklerde bir testin hazırlanması olduğundan sistematik bir süreçtir. Başka bir ifade ile önceden belirlenmiş özelliklerde bir testin hazırlanması, bir takım sistematik işlem basamaklarından geçilerek testin oluşturulması işlemidir. Test geliştirmede farklı yaklaşılar bulunmakla birlikte, bu bölümde test geliştirme sürecinin işlem basamakları Crocker ve Algina (1986) ve Baykul (2000) yaklaşımları ile ve konu merkezli olarak aşağıda sıralanarak kısaca açıklanmıştır.

1. Test Puanlarının Kullanılacağı Amacın Belirlenmesi

Test geliştirmenin birinci aşamasında test puanlarının hangi amaçla kullanılacağının belirlenmesi gereklidir. Eğitimde kullanılan testlerden elde edilen puanlara dayalı olarak bazı kararların verilmesi söz konusudur. Başka bir ifade ile test puanları yapılacak değerlendirmeye temel oluşturur. Eğitimde farklı amaçlar için değerlendirme yapılması söz konusudur. Yapılacak değerlendirmeye göre de testin amacının belirlenmesi gerekir. Genel olarak eğitimde değerlendirme amaçları; (1) öğrencilerin ilgi ve yeteneklerinin belirlenmesi, (2) öğretim programının değerlendirilmesi, (3) öğretimin etkililiğinin değerlendirilmesi, (4) öğrenme eksikliklerinin belirlenmesi ve (5) öğrenci başarısının değerlendirilmesi olarak beş grupta toplanır (Baykul, 1999). Bu değerlendirme amaçlarına göre kullanılacak testlerinde farklılık göstermesi söz konusudur. Bu bölümde özellikle öğrenci başarısının değerlendirilmesi amacı ile kullanılan başarı testlerinin geliştirilmesi üzerinde durulmaktadır. Diğer değerlendirme amaçlarına göre kullanılacak testlerin temel özellikleri 14. Bölümde ele alınmıştır.

2. Yapıyı ya da Alanı Temsil Eden Davranışların Belirlenmesi ve Belirtke Tablosunun Oluşturulması

Bu aşamada öncelikle ölçme konusu olan ve testin kapsamında yer alacak konular belirlenerek konuların ayrıntıları listelenmelidir. Her konuda hedefler ve her hedefin de davranışları (kazanımlar) bulunmaktadır. Eğitim hedeflerine öğrencilerin ulaşıp ulaşamadıklarının belirlenmesi için hedefler doğrudan ölçülemez. Bu nedenle eğitimde kullanılan testlerde ölçme konusu davranışlardır. Başka bir ifade ile eğitimle kazandırılması beklenilen davranışların, başarı testleri için kritik olanlarının, izleme testi (konu ya da ünite testleri) için ise bütün davranışların test kapsamına alınması gereklidir. Testin geliştirileceği eğitim kapsamına bağlı olarak ölçme konusu olan davranışların belirlenmesi gereklidir. Özellikle başarı testleri için belirlenecek kritik davranışların, dersi iyi öğrenmiş bir öğrenciden beklenilen davranışlar olması ve dersi iyi öğrenmemiş bir öğrenci ile iyi öğrenmiş öğrenciyi ayırt edebilecek

davranışlar olması gereklidir. Aynı zamanda her hedefe ilişkin olarak belirlenecek kritik davranış ya da davranışların ilgili olduğu hedefe ulaşılıp ulaşılmadığını da gösterir nitelikte olması gereklidir.

Yukarıda belirtilen konuların listesi satırda, her konuda yer alan davranışlarda sütunda olmak üzere belirtke tablosu hazırlanmalıdır. Bu tablo hangi konudan kaç davranışın olduğunun ayrıntılı olarak görmesine olanak sağlar. Test hazırlanması sırasında yukarıda belirtilen değerlendirme amaçlarına bağlı olarak ölçme sonuçlarının kullanım amacına ve gereksinime göre belirtke tablosunda yer alan davranışların ya tamamı (örneğin izleme testleri) ya da kritik olanları (örneğin başarı testleri) test kapsamına alınır. Ölçme konusu davranışların belirtke tablosuna yerleştirilmesinde, konu ve davranışın kesiştiği hücreye bu davranışın tüm konular içindeki ağırlığına göre soru sayısının yazılması ya da ağırlıklandırma yapılması gerekmiyorsa "X" işareti konulması biçiminde olur. Bir diğer yol ise, belirtke tablosundan ayrı olarak ölçme konusu olacak davranışların bir listesinin yapılarak kodlandıktan sonra belirte tablosunun davranış boyutuna aşamalı sınıflamanın basamaklarının, konu boyutuna ise konuların yazılması gereklidir. Bu şekilde hazırlanacak bir belirtke tablosunda, konu ve davranışların kesiştiği hücrelere ölçülecek davranışın kodları yazılır. Eğer bu davranışlar için birden çok soru yazılmasını gerektiren bir ağırlıklandırma varsa, davranış kodlarının yanına parantez içinde soru sayıları yazılabilir (Baykul, 2000).

Belirtke tablosunun satır toplamları hangi konuda kaç davranış, sütun toplamları ise hangi basamaktaki hedef-davranış (kazanım) için kaç sorunun teste alınacağını gösterir. Belirtke tablosunun satır toplamlarının toplamı ile sütun toplamlarının toplamı bir birine eşit olur. Belirtke tablosunda yer alan her davranışın ölçülmesi gerektiğinden, belirtke tablosunun satır toplamlarının toplamı ya da sütun toplamlarının toplamı testte yer alacak soru sayısını gösterir. Belirtke tablosunun test geliştirmede kullanılması 2. Bölüm de belirtilen kapsam geçerliğinin sağlanması açısından önemlidir.

3. Denemelik Maddelerin Yazılması

Belirtke tablosunda ölçme konusu olacak davranışlar belirlendikten sonra, bu davranışlar için denemelik test maddelerinin yazılması aşamasına geçilir. Yukarıda da belirtildiği gibi eğitimde ölçme konusu davranışlardır ve test maddeleri, özellikle bilişsel davranışların ölçülebilmesi için öğrencilere verilen uyarıcılardır. Denemelik maddelerin yazılması için belirtke tablosunda yer alan her bir davranışın ölçülmesi için üç maddenin yazılması önerilir. Her davranış için üç denemelik test maddesi yazılacağından denemelik testte nihai testte yer alacak toplam madde sayısının üç katı kadar madde bulunur.

Belirtke tablosunda yer alan bilişsel alanın her bir basamağındaki davranışlar için çoktan seçmeli test maddesi yazılırken o davranışı ölçebilecek en uygun madde tipinin seçilmesi gereklidir. Eğer uygun madde tipi seçilmezse, madde ile ölçülmek istenilen davranış yeterince ya da hiç ölçülemeyeceğinden, maddenin geçerliği de düşük olacaktır. Ölçülecek bir davranışın hangi tip bir çoktan seçmeli test maddesi ile ölçüleceğine karar verilmesi gereklidir. Madde tipinin seçilmesinde, seçimin hangi davranış için olduğu kadar maddeyi yazacak kişinin deneyimi, becerisi ve yaratıcılığı da önemlidir.

4. Denemelik Maddelerin Gözden Geçirilmesi

Denemelik test maddeleri yazıldıktan sonra birçok bakımdan gözden geçirilmeli ve varsa aksayan yönleri ya da eksiklikleri düzeltilmelidir. Baykul (2000) denemelik maddelerin;

a) ölçülmek istenilen davranışı ölçecek nitelik olup olmadığının yani geçerliğinin,

b) bilimsel yönden doğruluğunun,

c) dil bakımından anlaşılır olduğunun, dil bilgisi ve yazım hatalarının olup olmadığının,

d) test ve maddelerinin teknik yönden kusurlu olup olmadığının,

e) duruma göre test ve maddelerin öğrencilerin gelişim özellikleri uygunluğunun incelenmesi gerektiğini belirtmektedir.

Denemelik maddeler üzerinde yapılan bu incelemeler sonunda, bir sonraki aşamaya geçilmeden, varsa hataların düzeltilmesi ve eksikliklerin giderilmesi gereklidir.

5. Denemelik Test Formunun Hazırlanması

Denemelik olarak hazırlanan maddeler gözden geçirildikten sonra denemelik test formunun oluşturulması gereklidir. Yukarıda da belirtildiği gibi, test geliştirme önceden belirlenmiş istatistiksel özelliklere sahip bir testin hazırlanmasıdır. Bu amaçla belirtke tablosunda yer alan davranışların her bir için üç test maddesi yazılır. Bu maddeler gözden geçirildikten sonra deneme formu oluşturulur. Denemelik test formu; maddelerin test formu içinde dağıtılması, test yönergesinin (açıklama) yazılması ve maddelerin yazılması olmak üzere üç adımdan oluşur. Bu adımlar aşağıda açıklanmıştır.

***a. Maddelerin test formu içinde dağıtılması*:** Maddeler test formu içinde dağıtılmasında aynı davranışı yoklayan maddelerin art arda gelmemesine, özellikle testin başına kolay maddelerin konulmasına ve maddelerin konulara göre gruplanmasına özen gösterilmelidir. Bu doğrultuda maddeler test içinde ya tamamen tesadüfi ya da sistematik olarak dağıtılması sözkonusudur.

b. Test yönergesinin yazılması: Maddelerin test içinde hangi sıra ile yer alacağının belirlenmesinden sonra, test formu içinde maddeler konumlandırılmasına başlanmadan önce, testin başına konulacak yönerge yazılır. Testin başına test hakkında bilgi veren, yanıtlamanın nasıl yapılacağını açıklayan bir yönerge konulur. Bu yönergenin testi alacak öğrenciler tarafından kolayca anlaşılır ve kısa olması gereklidir. Testin başında verilecek yönergede; testin amacı, testteki madde sayısı, yanıtlama için verilen süre, yanıtların nasıl kaydedileceği vb. bilgilere yer verilir. Aşağıda örnek bir test yönergesi verilmiştir.

AÇIKLAMA

Bu sınav ile sizin Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersindeki başarınızı belirlemesi amaçlanmaktadır.

Test kitapçığında 50 adet çoktan seçmeli test sorusu bulunmaktadır. Her soru eşit puandadır (2 puan). Tüm soruları yanıtlamanız için size verilen süre 45 dakikadır.

Her sorunun sadece bir doğru yanıtı bulunmaktadır. Soruları dikkatlice okuyunuz. Her sorunun sizce doğru olan yanıtını, soru formu ile birlikte verilen yanıt kâğıdında aynı soru numarası karşısındaki seçeneklerden bulunuz. Bu seçenek için ayrılmış dairenin içini iyice karalayınız.

Yanlış yanıtlarınız doğru yanıtlarınızı etkilemeyecektir. Bu nedenle seçeneklerden bazılarını eleyebilmeniz durumunda kalan seçenekler arasından tahminle işaretleme yapmanız lehinize olabilir.

c. Maddelerin yazılması: Test formunda yer alacak denemelik maddelerin öğrenciler tarafından rahatlıkla okunabilmesi ve algılanabilmesi gereklidir. Bu bakımdan yazı karakterinin rahat algılanabilir olması, yazı büyüklükleri (punto), satır aralıkları ve satır uzunlukları önemlidir. İlköğretimin için satır genişliği 12 santimetreyi aşmamalı ve maddeler tek sütun halinde yazılmalıdır. İlköğretimin ilk üç sınıfına kadar 1,5 satır aralığı kullanılması gerekir. Daha ileriki eğitim seviyeleri için tek satır aralığı kullanılabilir. Yazı büyüklükleri; ilköğretim birinci sınıf 20-24, ikinci sınıf 18, üçüncü sınıf 14, dördüncü sınıf 12, beşinci sınıf 11 ve ilköğretim ikinci kademe için ise 10-11 punto uygun olur. Daha ileriki eğitim seviyeleri için 10-11 punto yazı büyüklüğü, tek satır aralığı, 15-16 santimetre satır genişliği ve tek ya da çift sütun kullanılabilir (Baykul, 2000).

Her bir test maddesinin sayfa düzeni içindeki konumu okuma ve algılamayı kolaylaştırır nitelikte olmalıdır. Bu amaçla maddelerin uzaktan bakıldığında bile birbirinden ayırt edilebilir aralıklarla yazılması gerekir. Maddelerin kendi içindeki bölümleri de ayırt edilebilecek şekilde yazılmalıdır. Kesinlikle hiçbir madde sayfa sonunda bölünmemelidir. Ayrıca devam eden sayfalar ya da arka sayfada olan soruların öğrenciler tarafından görülmemesi ve bu nedenle yanıtlanamayacağı olasılığı nedeni ile sayfa sonlarına "arka sayfaya geçiniz" ya da "diğer sayfaya geçiniz" gibi uyarılar konulmalıdır. Testin sonuna da "Test Bitti" ve "Yanıtlarınızı Kontrol Ediniz" uyarıları konulmalıdır.

Öğrencilerin dikkatsizlik ya da algılayamama gibi nedenlerle bazı maddeleri doğru yanıtı bildikleri halde yanlış yanıtlayabilmektedirler. Bu olumsuzluğu engelleyebilmek için 9. Bölümde belirtilen madde yazmanın biçimsel özelliklerine mutlaka dikkat edilmeli, gerekli yerler (örneğin olumsuz ifadeler gibi) koyu ya da altı çizili olarak yazılmalıdır.

6. Denemelik Testin Uygulanması

Deneme testinin uygulanmasından önce test için verilecek sürenin belirlenmesi gereklidir. Test için verilecek toplam sürenin belirlenmesinde öğrencilerin sınıf düzeyleri, soruların uzunlukları ve işlem gerektirip gerektirmediği gibi konular göz önünde bulundurulmalıdır. Bunun yanı sıra kesin bir kural olmamakla birlikte Baykul (2000), yaklaşık olarak

KAYNAKÇA

Baykul, Y. (1999). *İlköğretimde etkili öğretme ve öğrenme öğretmen el kitabı: ilköğretimde ölçme ve değerlendirme.* Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi/MEB.

Baykul, Y. (2000). *Eğitimde ve psikolojide ölçme: klasik test teorisi ve uygulanması*. Ankara: ÖSYM.

Berberoğlu, G. (1989). Erişi testlerinde madde seçiminde klasik test kuramı ve rash modelinin karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim*, 74, 61-67.

Crocker, L. ve Algina, J. (1986). *Introduction to classical and modern test theory*. Belmont CA: Wadsworth Thomson Leearning.

De Ayala R. J. (1993). An introduction to polytomous item response theory model. *Measurement And Evaluation in Counseling and Devolopment*, 25, 4, 172-189.

Fan, X. (1998). Item response theory and classical test theory: an empirical comparison of their item-person statistics. *Educational and Psychological Measurement*, 58, 3, 357-381.

Guilford, J. P. (1954). *Psychometric methods*. New York: McGraw_Hill Book company.

Hambleton, R. K. ve Swaminathan, H. (1985). *Item response theory: principles and application.* Kluwer-Nijhoff Publising, Boston.

Harvey, R. J. ve Hammer A. L. (1999). Item response theory; myers-briggs type indicator. *Counseling Psychologist*, 27, 3, 353-374.

Lord, M. F ve Novic, R. M. (1968). *Statistical theories of mental test scores*. Addison-Wesley Publishing Cpmpany, New York,

Osterlind, S. J. (1989). *Constructing test item*. Boston: Kluwer Academic Publihers.

Özçelik, D. A. (1992). *Ölçme ve değerlendirme.* Ankara: ÖSYM.

Somer, O. (1998). Kişilik testlerinde klasik ve modern test kuramları ile madde analizi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 13, 41, 1-15.

Tekin, H. (1993). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Sekizinci baskı. Ankara: Yargı Yayınları.

Thordike, R. L. ve Hagen, E. P. (1977). *Measurement and evaluuation in psychology and education*. New York: John Willey.

Turgut, F. (1995). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme metodları*. Ankara: Nüve Matbaası.

Türk Dil Kurumu (2005). Güncel Türkçe sözlük. www.tdk.gov.tr

Van Der Linden, W. J. ve Hambleton, R. K. (1997). *Handbook of modern iıtem response theory*. Springer-Verlag Inc., New York,

BÖLÜM 12

DEĞERLENDİRME VE NOT VERME

Prof. Dr. Hakan ATILGAN

HEDEFLER

Bu Bölümü tamamladığınızda aşağıdaki hedeflere ulaşmanız beklenmektedir;

- Değerlendirmeye ilişkin temel kavramları bilme,
- Değerlendirmenin eğitimdeki önemini kavrama,
- Değerlendirme öğe ve süreçlerini bilme,
- Değerlendirme amaçlarını bilme,
- Değerlendirme türlerini ve kullanımını bilme,
- Değerlendirme türleri için uygun araç seçebilme,
- Değerlendirme için uygun ölçüt seçebilme,
- Kurallarına uygun değerlendirme yapma konusunda olumlu tutum geliştirme,
- Değerlendirmenin nasıl yapılacağına karar verme,
- Bir değerlendirme düzeneği hazırlayabilme.

DEĞERLENDİRME

Değerlendirme, ölçme ile sıklıkla aynı anlamda kullanılarak karıştırılan bir kavramdır. Değerlendirme ile ölçme kavramlarının karıştırılmasının temel nedenlerinden birisi, ölçme ve değerlendirmenin uygulamada eş zamanlı yapılması olabilir. Bir diğer neden ise, aşağıda verilen değerlendirme tanımında da anlaşılacağı gibi, değerlendirmenin ölçme sonuçlarına dayanıyor olmasıdır.

Değerlendirmenin Tanımı ve Unsurları

Değerlendirme en genel anlamıyla, ölçümlerden sonuç çıkarma ve ölçülen birey ya da nesneler hakkında bir değer yargısına varmak olarak tanımlanır (Tekin, 1993). Daha geniş anlamı ile değerlendirme, ölçme sonuçlarının bir ölçüt ya da ölçütler takımı ile karşılaştırarak birey ya da objelerin ölçülen özellikleri hakkında bir karar verme süreci olarak tanımlanabilir (Özçelik, 1992; Turgut, 1995; Baykul, 1999; Baykul, 2000). Son tanımdan anlaşılacağı gibi değerlendirme, elde edilen ölçme sonuçlarından bir anlam çıkarmak için, ölçme sonuçlarının bir ölçütle karşılaştırılmasına dayanır. O halde değerlendirme iki temel öğeye ve bu öğelerin karşılaştırılmasına dayalıdır. Bu öğeler, (1) ölçme sonuçları ve (2) ölçüttür. Bireyler ya da objeler hakkında yapılan değerlendirmelerle ulaşılan sonuçların doğruluğu, bu öğelere ve bu öğelerin karşılaştırılması ile yapılan değerlendirme işleminin doğru yapılmasına bağlıdır. Değerlendirme kavramının öğelerinin açıklanması, değerlendirme kavram ve süreçlerinin daha iyi kavranılmasını sağlayacağından, aşağıda bu öğeler açıklanmıştır.

1. Ölçme sonuçları: Yukarıda verilen değerlendirme unsurlarında birinci olan Ölçme sonucu, 1. Bölüm'de belirtildiği gibi herhangi bir niteliği gözledikten sonra, o özelliğin bireyde ya da nesnede bulunuş derecesine göre verilen sayı ya da sembollerdir. Bireyler ya da objeler hakkında yapılacak değerlendirmenin doğruluğu, ölçme sonuçlarının hatalardan arınıklılığına (güvenilir) ve ölçme amacına hizmet etme (geçerli) derecelerine bağlıdır. Başka bir ifade ile değerlendirmenin isabetliliği öncelikle, ölçme sonuçlarının güvenilir ve geçerli olmasına bağlıdır. Güvenilir ve geçerli olmayan ölçme sonuçlarına dayalı olarak yapılan değerlendirmenin doğruluğu tartışmalı olur.

2. Ölçüt: Değerlendirmenin ayrılmaz bir parçası olan ölçüt; bir yargıya varmak veya değer vermek için başvurulan ilke, kıstas, mısdak ya da kriter olarak tanımlanır (TDK, 2005). Diğer bir ifade ile ölçüt; elde edilen ölçme sonuçlarına göre ölçülen özellik ya da özellikler bakımından birey ya da nesneler hakkında karara varmak için belirlenen referans ya da eşik noktası/noktalarıdır. Ölçme sonuçlarının güvenilir ve geçerli olmasının değerlendirmenin doğruluğunu etkilediği gibi, ölçütün amaçla uyumlu olması da önemlidir. Başka bir ifade ile ne sadece ölçme sonuçlarının güvenilir ve geçerli olması ne de sadece ölçütün uygunluğu değerlendirmenin doğruluğu için yeterli değildir. Hem ölçme sonuçlarının güvenilir ve geçerli olması hem de ölçütün uygun olması gereklidir. Bu nedenle ölçütün seçimi son derece önemli bir konudur. Kullanılacak ölçütlerin özelliklerinin bilinmesi, değerlendirme amacına uygun ölçütün seçilmesi açısından önemlidir. Bu nedenle değerlendirmede kullanılan ölçüt türleri aşağıda açıklanmıştır.

Mutlak ölçüt: Üzerinde değerlendirme yapılacak grup henüz bir ölçme işlemine tabi tutulmadan, yani ölçme işlemi yapılmadan, bütün grup için kesin ve standart olarak belirlenen eşik değerine *mutlak ölçüt* adı verilir. Bu tanımdan da anlaşılacağı gibi, mutlak ölçütün belirlenmesi ölçme yapılacak gruba bağlı değildir. Dolayısıyla, bir öğrencinin başarısı diğer öğrencilerin başarılarından bağımsız olarak belirlenir. Mutlak ölçüt, kesin ve önceden belirlenmiş bir sınır değeridir. Örneğin, "100 puan üzerinden 50 puan ve daha fazlasını alan başarılı olur" biçimindeki bir ölçüt, henüz ölçme işlemi yapılmadan ve sınavda alınacak puanlardan etkilenmeden belirlenmiş bir eşik değeridir. 50 puan olarak belirlenen bu eşik değerini geçen her birey başarılı, geçemeyenler ise başarısız olarak değerlendirileceklerdir. Mutlak ölçütün gruba bağlı olmaması gibi, temel özelliklerinden bir diğeri de öğrencilerin bu ölçütü sınava girmeden daha önce biliyor olmalarıdır.

Bağıl ölçüt: Ölçme işlemi sonrasında, ölçme sonuçlarına dayalı olarak elde edilen bir ölçüttür. Ölçme sonuçları belli bir gruptan elde edildiği için ölçüt o grup için geçerlidir, başka bir grup için geçerli olmaz. Başka bir ifade ile bağıl ölçüt, ölçme sonuçlarının elde edildiği gruba ve ölçme sonuçlarına göre farklılık gösterebilmektedir. Bağıl ölçüt; ölçme sonuçlarına ya da ölçme yapılan gruba doğrudan doğruya bağlı olduğundan, bu ölçütün belirleyicisi öğrencilerdir. Oysa mutlak ölçüt, öğretmen ya da yetkili kurum veya kişilerce belirlenir. Örneğin bir başarı testi için "testten sınıf ortalaması ve üstünde puan alanlar geçer, ortalamanın altındaki puanlar kalır" şeklinde belirlenen ölçüt bağıldır. Bu örnekte, ölçüt önceden belirlemiş bir değer olmadığından, öğrencilerin ölçme sonuçları dağılımın ortalamasına bağlı olduğundan bağıl ölçüt olur. Dolayısı ile bir sınıfta diğer bir sınıfa ya da bir okuldan başka okula bu testin uygulanmasında elde edilecek puan dağılımları ve bu dağılımın ortalaması da farklı olur.

DEĞERLENDİRME TÜRLERİ

Eğitimde yapılan değerlendirmeler belli amaçlar için yapılır. Bu amaçlar genel olarak ya öğrenmelerin ya da öğretimin değerlendirilmesi biçimindedir. Eğitim süreci içinde öğrencilerin eğitimle beklenilen özellikleri kazanıp kazanmadığı ya da kazandırılıp kazandırılamadığı değerlendirmenin konusunu oluşturur. Kimi zaman ise, öğrencilerin eğitim süreci başında değerlendirilmesi ve yeterliklerinin, önkoşul öğrenmelerinin belirlenerek gruplanması, seçilmesi gibi amaçlarla değerlendirme yapılır (Özçelik, 1992; Tekin, 1993; Turgut, 1995; Baykul, 1999; sönmez, 2003). Bazen de eğitim sürecinin belli bir zamanında (başında, ortasında, sonunda gibi) beklenilen sonuçlara öğrencilerin ulaşıp ulaşmadıkları değerlendirilir. Eğitim sürecinin belli bir zamanında ve belli koşullar için sınırlı olarak yapılan bu değerlendirmelerin yanı sıra, eğitim sürecinin tümünün değerlendirildiği, değerlendirme yapanların sadece öğretmenler olmadığı ve değerlendirme ile öğretimi birleştiren değerlendirme yaklaşımları da söz konusudur (Helm, Beneke ve Stein heimer, 1998; Kaptan ve Korkmaz, 2002a; Kaptan ve Korkmaz, 2002b; Johnston; 2004).

Ayrıca değerlendirmeler, kullanılan ölçme araçlarının özelliklerine göre de sınıflanabilir (Crocker ve Algina, 1986; Anastasi, 1990). Değerlendirme amacına ya da değerlendirmede kullanılan ölçme aracının özelliklerine göre yapılabilecek bu sınıflamalar ne olursa olsun, sonuç olarak genellikle eğitimle kazandırılması ya da kazanılmış olması beklenilen davranışlara (kazanımlar) dayalı olarak değerlendirme yapılır (Özçelik, 1992; Tekin, 1993; Turgut,

1995; Baykul, 1999; Baykul, 2000; Sönmez, 2003). O halde değerlendirme, değerlendirmeye esas olan hedef-davranışlara ya da kazanımlara göre de sınıflanabilir. Yukarıda belirtildiği gibi ölçüt değerlendirmenin ayrılmaz bir parçası olduğundan, ölçüte göre yapılan değerlendirme sınıflamalarından da söz edilebilir (Crocker ve Algina, 1986, Özçelik, 1992; Tekin, 1993; Turgut, 1995). Aşağıda değerlendirmeye ilişkin bu yaklaşımlara dayalı olarak, kapsayıcı bir sınıflama yapılarak, değerlendirme türleri ele alınmıştır.

Amaçlarına ve Yapıldığı Zamanına Göre Değerlendirme

Eğitim açık bir sistem olarak tanımlanmaktadır. Açık sistem ise; girdi, işlem (süreç), dönütten oluşur ve en azından bir hedefi gerçekleştirmek için örgütlenerek hayata geçirilir. Sistemin uygulaması sonucuna (çıktı) göre yeniden düzenlenen dirik bir örüntüdür. Dolayısı ile açık bir sistem olarak eğitim; girdiler, işlem (süreç), çıktılar ve geri bildirim olmak üzere dört unsurdan oluşmaktadır (Sönmez, 2003). Açık sistem olarak eğitimin girdileri arasında eğitimsel değerlendirmeye ilişkin olarak; öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri ve öğretim programları, işlem ya da süreç unsuru, öğretim etkinliklerinin uygulanması ve çıktılar ise, öğrencilerden beklenilen davranış değişikleri, yani hedeflere erişme düzeyleri olarak sayılabilir. Açık sistem olan eğitimin diğer bir unsuru olan geri bildirim ise, değerlendirme ile olanaklıdır. Eğitimde değerlendirmenin farklı amacı olmakla birlikte, en temel amacı sisteme geri bildirim sağlayarak, sistemdeki sorunların onarılmasını sağlamaktır (Baykul, 1999).

Yukarıda belirtilen açık sistem olarak eğitime geri bildirim sağlayan değerlendirme, sistemin hangi unsurunun değerlendirilmesinin amaçlandığına bağlı olarak, eğitim sürecinin hangi aşamasında yapıldığının da belirleyicisi olur. O halde, girdiler açısından eğitimsel değerlendirmenin yapılması, genellikle süreç öncesinde yapılan bir değerlendirmedir. Diğer yandan işlemler bakımından yapılan değerlendirme de sürecin belirli aşamalarında yapılan bir değerlendirmeyi gerektirir. Öte yandan çıktıların değerlendirilmesi ise, daha çok işlemlerin sonunda, yani süreç bitiminde yapılır. Bu bağlamda genel olarak değerlendirme; eğitimin başında yapılan (1) girdilerin değerlendirilmesi, eğitim süreci sırasında yapılan (2) işlemlerin (sürecin) değerlendirilmesi ve eğitim sonunda yapılan (3) çıktıların değerlendirilmesi olarak sınıflanabilir.

1. Girdilerin Değerlendirilmesi

Eğitimde değerlendirmeye konu olan girdiler genellikle yukarıda belirtildiği gibi, öğretim programları ve bu programa devam edecek uygun öğrencilerin yöneltilmesi, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleridir. Elbette etkili bir eğitim; öğretim programının sağlamlığına ve öğrencilerin bu programa bilişsel, duyuşsal ve devinişsel özellikleri bakımından hazır olmalarına bağlıdır. Bu nedenle girdilerin değerlendirilmesi, öğretim programın ve bu programlara yöneltilecek öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin değerlendirilmesi olarak ikiye ayrılabilir.

KAYNAKÇA

Anastasia, A. (1990). *Psychological testing. Sixth edition.* New York: Macmillan Publishing Company.

Atılgan, H. (2004). *Genellenebilirlik kuramı ve çok değişkenlik kaynaklı rasch modelinin karşılaştırılmasına ilişkin bir araştırma*. Ankara: H.Ü Yayınlanmamış Doktora Tezi.

Atılgan, H. (2005). *Genellenebilirlik kuramı alternatif karar çalışmaları ile senaryolar ve gerçek durumlar için elde edilen G ve Phi katsayılarının tutarlılığının incelenmesi.* Eğitim Araştırmaları Dergisi (Eurasian Journal of Educational Research), yıl 5, sayı.18.

Atılgan, H. (2005). *Müzik öğretmenliği özel yetenek seçme sınavının çok yüzeyli Rasch modeli ile analizi (İnönü üniversitesi örneği)*. Eğitim Araştırmaları Dergisi (Eurasian Journal of Educational Research), yıl 5, sayı.18.

Atılgan, H. (2006). *Genellenebilirlik kuramı ve puanlayıcılar arası güvenirlik için örnek bir uygulama.* Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi. Sayı 7.

Baykul, Y. (1999). *İlköğretimde etkili öğretme ve öğrenme eğretmen el kitabı: ilköğretimde ölçme ve değerlendirme.* Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi/MEB.

Baykul, Y. (2000). *Eğitimde ve psikolojide ölçme: klasik test teorisi ve uygulanması*. Ankara: ÖSYM.

Bekiroğlu, F. O. (2005). *Ölçme ve değerlendirmede alternatif yöntemler ve portfolyo kullanımı*. Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, EDU7, sayı 1.

Bilen, M. (2002). *Plandan uygulamaya öğretim*.Altıncı baskı, Ankara: Anı Yayıncılık.

Bilen, M. (1995). *Program değerlendirme* (2. basım). Ankara: Anı Yayıncılık.

Cohen, R. J., Swerdlik, M. E. ve Phillips, S. M. (1996). *Psychological testing and assessment: and introduction to tests and measurement.* (Third Edition) California: Mayfield Publishing Company.

Crocker, L. ve Algina, J. (1986). *Introduction to classical and modern test theory*. Belmont CA: Wadsworth Thomson Leearning.

Cronbach, J. L. (1984). *Esentials of psychological testing*. New York: Happers&Row Publishers.

De Fina, A. A. (1992). Portfolio assssment: geting started. New York: Scholastik Inc..

Demirel, Ö. (1997). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara: USEM Yayınları.

Ebel, R. L. (1965). Measuring educational achievement. Englewood Cliffs, N. J. Prentice-Hall Inc..

Hambleton, R. K. (1990). Criterion-referenced assessment in evaluation. (ed. Walberg, J. H. ve Haertel, D. G.) The international encyclopedia of educational evaluation. Newyork: Peramon Pres.

Helm, J. H., Beneke, S., Steinheimer, K. (1998). *Windows on learning: documenting young childeren's work.* New York: Teachers College Pres.

İlci, B. (2002). Tümel (portfolyo) değerlendirme. İnternetten 23 Ekim 2003'de elde edilmiştir: http://www.eod.hacettepe.edu.tr/ seminerdosyalari/ betulilci.doc

Johnston, B. (2004). Summative assessment of portfolios: an examination of different approaches to agreement over outcomes. *Studies in Higher Education Vol. 29, No. 3.*

Kaptan, F. ve Korkmaz, H. (2002a). Fen Eğitiminde Proje Tabanlı Öğrenmenin Yaratıcı Düşünme, Problem Çözme Ve Akademik Risk Alma Düzeylerine Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22: 164-172.

Kaptan, F. ve Korkmaz, H. (2002b). Fen Eğitiminde Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının İlköğretim Öğrencilerinin Akademik Benlik Kavramı Ve Çalışma Sürelerine Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22: 91-98.

Kimeldorf, M. (1994). A teacher's guide to creating portfolios: for success for school, work, and life. Minneapolis: Free Spirit Publishing Inc..

Koca, A.S. ve Lee, H. (1998). Portfolio assessment in mathematics education. Eric Digest. İnternetten 18 Kasım 2005'de elde edilmiştir. http://www.floridatechnet.org/inservice/abe/ericdigest.pdf

Korkmaz, H. ve Kaptan, F. (2003). Portfolyo değerlendirme. *Çağdaş Eğitim*, Yıl.28, sayı. 295.

Korkmaz, H ve Kaptan, F. (2005). Fen eğitiminde öğrencilerin gelişimini değerlendirmek için elektronik portfolyo kullanımı üzerine bir inceleme. *The Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, Volume 4, issue 1.

Kranz, R. (1994). *Portfolio assessment across the curriculum*. United Satetes of America: Troll Associates.

Kutlu, Ö. (2004). *Ders başarı notunun belirlenmesi*. İnternet'ten 25 Haziran 2005'de elde edilmiştir: http://www.education.ankara.edu.tr/Dosyalar/ yenisistem.pdf

Mitchell, R. (1995). Alternative assessment techniques for teachers. *Music Educators Journal*, Vol. 81 Issue 5.

Morgil, İ., Cingör, N., Erökten, yavuz, S. ve Oskay, Ö.,Ö. (2004). Bilgisayar destekli kimya eğitiminde portfolyo çalışmaları. *The Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, Volume 3, issue 2.

Özçelik, D. A. (1992). *Ölçme ve değerlendirme.* Ankara: ÖSYM.

Prince George's Country Public Schools (2005). Portfolio assessment. http://www.pgcps.org/%7Eelc/portfolio.html İnternetten 17 Temmuz 2005'de elde edilmiştir.

Sanders, J. R. (1990). Curriculum evaluation. (Ed: H. J. Walberg ve G. D. Haertel) *The International of Educational Evaluation.* New York: Pergamon Pres.

Sewell, M., Marczak, M. ve Horn, M. (2005). The use of portfolio assessment in evaluation. The Univercity of Arizona,CyferNet, Evaluation. İnternetten 11 Kasım 2005'de elde edilmiştir: http:/ /ag.arizona.edu /fcs/cyfernet/cyfar /Portfo~3.htm

Sönmez, V. (2003). *Program geliştirmede öğretmen elkitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Stecher, B. (1998). The local benefits and burdens of large-scale portfolio assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, Vol. 5 Issue 3, p335, 17p..

Tan, Ş., Kayabaşı, Y. Ve Erdoğan, A. (2002). *Öğretimi planlama ve değerlendirme. (3. Baskı).* Ankara: Anı yayıncılık.

Tekin, H. (1993). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Sekizinci baskı. Ankara: Yargı Yayınları.

Turgut, F. (1995). Eğitimde ölçme ve değerlendirme metodları. Ankara: Nüve Matbaası.

Türk Dil Kurumu (2005). Güncel Türkçe sözlük. www.tdk.gov.tr

Popham, W. J. (1995). *New Assessment Methods for School Counselors*. ERIC Clearinghouse on Counseling and Student Services, Greensboro, NC.

Vincent, D. (1990). Norm-referenced assessment. (ed. Walberg, J. H. ve Haertel, D. G.) The international encyclopedia of educational evaluation. Newyork: Peramon Pres.

Wortham, S. C., Barbour, A. ve Descean-Perretto, B. (1998). Portfolio assessment: a handbook for preeschool elementary educator. Olney: Assaciation for Childhood Edication International.

BÖLÜM 13

ÖLÇME SONUÇLARI ÜZERİNDE İSTATİSTİKSEL İŞLEMLER

Prof. Dr. Adnan KAN

HEDEFLER

Bu bölümün sonunda;

- İstatistiğin temel kavramlarını,
- İstatistiğin ölçme ve değerlendirmedeki yeri ve önemini,
- Ölçme sonuçlarını düzenleme yöntemlerini,
- Ölçme sonuçlarının grafikle gösterilmesi ve grafik çeşitlerini,
- Merkezi eğilim ölçülerini,
- Merkezi eğilim ölçülerinin kullanıldığı yerler ve özelliklerini,
- Değişim ölçülerini,
- Değişim ölçülerinin yorumlanması ve özelliklerini,
- Normal dağılım ve özelliklerini,
- Standart puanları ve türlerini,
- Korelasyon ve korelasyon katsayısını öğrenmiş olacaksınız.

Eğitim süreci içerisinde, bireylerin belli bir özelliğe sahip olup olmadığını belirlemek amacıyla birçok ölçüm yapılır. Bunun için birçok ölçme aracı hazırlanır. Ölçme; şekli ya da düzeyi ne olursa olsun, sınıflama, sıralama veya puanlarla sonuçlanır. Bu ölçme sonuçları, genellikle bireylerin ölçülen özelliğe sahip oluş derecelerini gösteren sayısal verilerdir. Eğitim süreci içerisinde elde edilen bu sayısal verilerin açıklanması, betimlenmesi, özetlenmesi, birbiriyle karşılaştırılması yorumlanması gerekebilir. Bu durumda, istatistikten ve onun yöntemlerinden yararlanılır. Ölçme sonuçları üzerinde uygulanabilecek istatistiksel işlemlere geçmeden önce, istatistikten ve onun temel kavramlarından bahsetmek, konunun anlaşılmasına yardımcı olacaktır.

İstatistik ve Bazı Temel Kavramları

Günlük dilde istatistik, belli durumlara ilişkin sayısal bilgi anlamında kullanılmaktadır. Eğitimde üzerinde çalışılan ya da ilgilenilen belli özelliklere ilişkin ölçmeler yapılır ve bu ölçmeler sonucunda genellikle sayısal ölçme sonuçları elde edilir. Bu ölçme sonuçlarına "**ölçüm**" denir. Bütün bu ölçme sonuçları, ölçülmek istenen özelliklere ilişkin verileri oluşturur. Ölçme sonuçlarını kapsayacak biçimde ölçülmek istenen özelliklere ilişkin elde edilen tüm sayısal bilgilere genel olarak "**veri**" adı verilir (Baykul, 1999).

Bir grup birey ya da nesnenin belli bir özelliği üzerinde çalışıldığında, bu grubun her bir elemanından bu özelliğe ilişkin elde edilen ölçümler bir veri kümesi oluşturur. Bu veri kümesini özetleyen ve veri kümesini yorumlamaya, anlamaya yardımcı olan sayılar da "**istatistik**" olarak adlandırılır. Aynı zamanda istatistik, veri kümesinin düzenlenmesi, verilerin grafik ve tablolar halinde özetlenmesi, aritmetik ortalama, mod, medyan, standart sapma, çeyrek sapma vb. gibi betimleyicilerin hesaplanması, araştırma desenlerinin düzenlenmesi, verilerin işlenmesi, gözlenen durumlardan hareketle gözlenemeyen durumların kestirimine ilişkin metot ve teknikleri içine alan bir kavramdır. Bu anlamda istatistik bilimin teknolojisi olarak adlandırılmaktadır (Baykul, 1999; Akhun, 1988).

Bu açıklamalara göre, istatistiğin birden fazla anlamda incelenebileceği ortaya çıkmaktadır. Birinci anlamıyla istatistik; sayısal bilgi, ikinci anlamıyla; bir grup bireyi ya da objeyi bazı özellikleri yönünden betimleyen sayı veya sayılar, üçüncü anlamıyla; verilerin toplanması, işlenmesi analiz edilmesi, gözlenen durumlardan hareketle gözlenemeyen durumlara ilişkin kestirimlerde bulunma yöntemlerine ilişkin tüm metot ve teknikler olarak ifade edilebilir. İstatistiksel yöntemler genel olarak iki kategoride incelenir. Birinci kategori, verilerin düzenlenmesini, özetlenmesini ve veri kümelerinin betimlenmesini içeren yöntem ve teknikler olarak "**betimsel istatistik**"lerdir. İkinci kategori ise, herhangi bir özelliğe ilişkin olarak daha küçük gruplardan (örneklem) elde edilen bilgilerden yararlanarak özelliğin gözlenebileceği tüm objeleri kapsayan büyük gruplara (evren) genellemesini sağlayan yöntem ve teknikler olarak "**vardamsal istatistik**"lerdir (anlam çıkarıcı) (Baykul, 1999; Akhun, 1988; Blalock, 1972). Bu bölümde, daha çok betimsel istatistiğe ait yöntem ve teknikler üzerinde durulacaktır.

Ölçekler ve değişkenler, eğitimde ve davranış bilimlerinde, önemli yeri olan kavramlardır. Ölçek kavramı daha önce verilen temel kavramlar kısmında detaylı olarak ele alınmıştı.

Değişken kavramı, gerek istatistiksel kavramları, gerekse istatistiksel yöntemleri açıklarken karşımıza çıkabilecek genel bir kavramdır. Eğitimde, çeşitli özellikler açısından bireyler gözlenir ve bu gözlem sonuçlarına dayalı işlemler yapılır. Bu özelliklerin her biri, bir değişkeni tanımlar. Verilerin toplanması, düzenlenmesi, işlenmesi, anlamlandırılması, özetlenmesi, betimlenmesi gibi istatistiksel işlemler değişkenin tipine ve ölçmenin düzeyine (ölçekler) göre farklılıklar gösterir. Doğru istatistiksel yöntemi seçmek, elde edilen sonuçları doğru yorumlayarak, verilecek kararların daha doğru olmasını sağlar. Bu nedenle, ölçek ve değişken kavramlarının iyi bilinmesi gerekmektedir.

Değişken, gözlemden gözleme değişik değerler alabilen bir özelliktir. Bir grubun elemanları bu özellik açısından birbirinden farklılaşır. Ağırlık, boy, cinsiyet, yaş, bir dersten elde edilen başarı, birer değişken örneğidir. Değişkenler, aldıkları değerlere göre çeşitli şekillerde sınıflandırılabilirler. Değişkenler aldıkları değerlerin sayı ya da sembol olmasına göre nitel ve nicel olmak üzere iki gruba ayrılır. **Nitel değişken**, cinsiyet, göz rengi, milliyet, diploma derecesi gibi değerleri sembollerle ya da sıfatlarla ifade edilebilen değişkenlerdir. **Nicel değişken**, ağırlık, boy uzunluğu, gelir gibi değerleri sayı ile ifade edilebilen değişkenlerdir. Değişkenler, aldıkları değerlerin sürekli ya da kesikli olmasına göre sürekli ve kesikli değişken olarak iki gruba ayrılırlar. **Sürekli değişken**, herhangi iki değeri arasında daima başka bir değer olan değişkenlerdir. Değişkenin herhangi iki değeri arasında sonsuz sayıda değer bulunabilir. Yukarıda nicel değişken olarak ifade edilen değişkenler bu grupta ele alınabilir. **Kesikli değişken**, herhangi iki değeri arasında, başka değerler almayan değişkenlerdir. Yukarıda nicel değişken olarak ifade edilen değişkenler bu grupta da ele alınabilir (Baykul, 1999; Blalock, 1972).

İstatistiğin Önemi ve İstatistiğin Ölçme Sonuçları Üzerinde Kullanımı

Eğitimciler, psikologlar gibi sosyal bilimlerin çeşitli dallarında çalışan bilim adamları, ölçme araçları aracılığıyla, alanları ile ilgili belli değişkenlere ait verileri toplarlar. Topladıkları bu verilerin çözümlenmesi, yorumlanması anlamlandırılması ve değerlendirilmesi belli bir düzeyde istatistik bilgisi gerektirir. Şimdi, bir eğitimcinin bir grup üzerinde belli bir özelliğe (değişken) ilişkin testler uyguladığını ve bazı ölçümler elde ettiğini varsayalım. Bu ölçme sonuçları üzerinde yürütülebilecek uygulamaların ya da yanıtlandırılabilecek soruların neler olabileceğini ve elde edilen verilerden istatistik yardımıyla ne tür ve nasıl bilgiler elde edilebileceğini maddeler halinde gözden geçirelim (Akhun, 1988).

1) Grup ya da grupların ölçülen özelliğe ait elde ettikleri puanların, dolayısıyla özelliğe sahip oluş derecelerinin genel görünümü hakkında fikir sahibi olmak için tablolar hazırlanabilir, şekil ya da grafikler çizilebilir.

2) Grup ya da grupların tipik performanslarını yansıtan ve onları temsil eden merkezi eğilim ölçüleri hesaplanabilir. Böylece grupların performansları merkezi eğilim ölçüleri yardımıyla birbirleriyle karşılaştırılabilir.

3) Ölçümlerin gruptaki ya da gruplardaki dağılımı belirlenebilir. Dağılma ölçüleri, verilerin belli bir merkezi eğilim ölçüsü etrafında nasıl dağıldığı hakkında bilgi verir. Böylece grubun ya da grupların ölçülen özellik açısından nasıl bir yapıya (homojen ya da heterojenliği) sahip olduğu belirlenebilir. Bu açılardan, gruplar birbirleriyle karşılaştırılabilir.

4) Elde edilen ham puanlar daha anlamlı bir biçime dönüştürülebilir. Ham puanlar, bir amaç doğrultusunda elde edilmiş ve üzerinde hiçbir işlem yürütülmemiş verilerdir. Bu dönüştürme biçimlerinin en yaygın olanları, yüzdelik ve standart puanlardır. Böylece sınıftaki başarı ile ilgilenildiğinde, ham puanlar nota çevrilebilir. Farklı gruplarda yer alan bireyler başarı ya da ölçülen özellik açısından birbirleriyle karşılaştırılabilir.

5) Bir değişkenin diğer bir değişken ile olan ilişkisi, diğer bir deyişle, iki değişkenin birlikte değişiminin ölçüsü hesaplanabilir. Böyle bir ilişkinin ölçüsü korelasyon katsayısı ile hesaplanabilir. Örneğin, sınıfında başarıya etki eden faktörleri merak eden ve araştıran bir öğretmen; öğrencilerinin zeka, ilgi, motivasyon ve fiziksel gelişimlerinin çeşitli boyutları ile başarı arasındaki ilişkileri, hesaplayabilir ve etki eden faktörlere göre önlemlerini alabilir.

6) Ölçülmek istenen özelliğe ilişkin veri toplamak amacıyla hazırlanan ölçme aracının geçerliği ve güvenirliği saptanabilir. Ölçme aracının geçerliği, ölçme aracının ölçme amacına hizmet etme derecesidir. Ölçme aracının güvenirliği ise, ölçme aracının ölçmek istediği özelliği doğru ve duyarlı ölçebilmesidir. Güvenirlik ve geçerlik, ölçme aracında bulunması gereken en önemli niteliklerdir. Bu iki niteliğin karşılanmasıyla, ölçme aracıyla, ölçülen özelliğe ait elde edilecek bilgilerin doğruluğu garanti altına alınacak ve bu da bireyler ya da gruplar hakkında verilecek kararların doğru olmasını sağlayacaktır. Ölçme araçlarının bu özelliklerini belirlemek için en çok başvurulan istatistiksel yöntem korelasyondur.

7) Bir ya da daha fazla değişken ilerideki başarı ya da davranışın kestirilmesinde kullanılabilir. Böylece öğrencilerin bu değişkenler yardımıyla gelecekteki performansları kestirilebilir. Bu durumda istatistiksel tekniklerden regresyon kullanılır.

8) Belli bir evrenden uygun yollarla alınan örneklemler üzerinde yapılan ölçümler yardımıyla bu örneklemin çekildiği evren değerleri (parametre) hakkında yorum yapılabilir ve anlamlar çıkarılabilir.

9) Bir grubun performansı, bir başka grubun performansıyla karşılaştırılabilir ve aradaki farkın manidarlığı istatistiksel olarak test edilebilir.

Bu bölüm kapsamında, yukarıdaki maddelerde sözü edilen, ölçme sonuçları üzerinde yürütülebilecek uygulamaların ilk dördü üzerinde durulacaktır. Beş ve altıncı maddelerde yer alan uygulamalara, daha önce kapsamlı olarak değinildiği, diğer maddeler de kapsam dışında olduğu için bu bölümde değinilmeyecektir. Burada ek bilgi olması açısından kısaca verilmiştir.

VERİLERİN DÜZENLENMESİ

Eğitimde, genellikle süreçte yer alan bireylerin belli bir özelliğe sahip olup olmadığı ve istendik davranışları kazanıp kazanmadıklarını belirlemek amacı ile belli başlı ölçme araçlarıyla bir çok ölçme yapılır. Bu ölçmelere ait sonuçlar, genellikle sayısaldır ve ölçülen özelliğe ilişkin verileri oluştururlar. Elde edilen veriler, ilk haliyle üzerinde hiçbir işlem yapılmadığı için anlaşılabilir değildir. Düzensiz olan bu verilerden ilk bakışta pek fazla bir şey anlaşılamayabilir. Bu verileri daha anlaşılır hale getirebilmek için, verilerin düzenlenmesi, özetlenmesi ve

KAYNAKÇA

Akhun, İ. (1988). *Temel istatistiksel kavramlar* H.Ü. Basılmış Ders Notları (3. Baskı). Ankara..

Aiken, L., R. (2000). *Psychological testing and assesment* (10th ed). Massachusetts: Allyn and Bacon.

Blalock, M., H. (1972). *Social statistics* (2nd Ed). New York: McGraw-Hill Book Co.

Baykul, Y. (1999). *İstatistik metodlar ve uygulamalar* (3.Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Baykul, Y. (2000). *Eğitimde ve psikolojide ölçme: klasik test teorisi ve uygulaması.* Ankara: ÖSYM Yayınları.

Baykul, Y., Gelbal, S. ve Kelecioğlu, H. (2001). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme.* Ankara: MEB Yayınları.

Cohen J., R. ve Swerdlik E., M. (2002). *Psychological testing and assesment* (5th. Ed.). New York: McGraw-Hill Book Co.

Grimm, L., G. (1993). *Statistical application for the behavioral sciences*. New York: John Wiley and Sons Inc.

Mann, P., S. (1992). *Introductory statistics*. New York: John Wiley and Sons Inc.

Smith, G., M. (1962). *A simplified guide to statistics for psychologhy and education.* New York: Holt, Rinehart and Education Inc.

Tekin, H. (1982). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (3. Baskı). Ankara: Daily News Web Ofset Tesisleri.

Turgut, M., F. (1995). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme Metotları* (10. Baskı). Ankara: Yargıcı Matbaası.

Vadum, C., A. ve Rankin, O., N. (1998). *Psychological research*. New York: McGraw-Hill Book Co.

Otizm Spektrum Bozukluğuna Yönelik Kapsamlı Uygulamalar

Editör
Burcu ÜLKE-KÜRKÇÜOĞLU

Yazarlar
Alev GİRLİ
Avşar ARDIÇ
Burcu ÜLKE-KÜRKÇÜOĞLU
Dinçer SARAL
Fatma ÇELİK
Gözde TOMRİS
Gülden BOZKUŞ GENÇ
Hatice BAKKALOĞLU
Hatice Deniz DEĞİRMENCİ
Hatice ŞENGÜL ERDEM
İbrahim Halil DİKEN
Meral Çilem ÖKCÜN AKÇAMUŞ
Nisan Ayşenur AKYÜZ
Özlem DALGIN
Samet Burak TAYLAN
Seçil ÇELİK
Selin GÖKÇE
Sinem ÖZKAN
Zekeriya Alperen SAĞDIÇ

2. Baskı

Ankara

2025

Otizm Spektrum Bozukluğuna Yönelik Kapsamlı Uygulamalar

Editör: Prof. Dr. Burcu ÜLKE-KÜRKÇÜOĞLU

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

Yayıncı Sertifika No : 49260
Matbaa Sertifika No : 47479
ISBN : 978-605-170-923-9
e-ISBN : 978-605-170-924-6
ROR : 01ek5g375
ISNI : 0000000485146649
Kapak Tasarımı : Anı Yayıncılık
Mizanpaj : Anı Yayıncılık
Baskı : Vadi Grafik Tasarım Ltd. Şti.
Adres : İvedik Org. San. Bölgesi 88 Oto 3. Bölge
1420. Cad. No: 58/5 Yenimahalle-ANKARA
Tel : 0 312 395 85 71

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

Otizm Spektrum Bozukluğuna Yönelik Kapsamlı Uygulamalar
Editör: ÜLKE-KÜRKÇÜOĞLU, Burcu

Anı Yayıncılık, 2. Baskı, Ankara/Türkiye
2025, xxiv + 536 sf., 16x24 cm

ISBN : 978-605-170-923-9
e-ISBN : 978-605-170-924-6
ROR : 01ek5g375
ISNI : 0000000485146649

Özel Eğitim, Otizm, Otizm Spektrum Bozukluğu
Özel Eğitim, Otizm, Otizm Spektrum Bozukluğu, Kanıt Temelli Uygulamalar, Odaklanmış Uygulamalar, Kapsamlı Uygulamalar, Aile Eğitimi, Danışmanlık, Kapsayıcı Eğitim, Grup Eğitimi, Genelleme, Değerlendirme, Kaynaştırma, Uygulamalı Davranış Analizi

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

A harfinin evrimi

ÖNSÖZ

Fidanlar, güneş gördükçe ve sulandıkça büyür. Sevgiyle büyüdükçe daha güzel çiçekler açar. Çocuklar da fidanlar gibidir. Özenli bakım sağlandıkça, emek harcandıkça ve en önemlisi sevgi ile yoğuruldukça sağlıklı olarak gelişir ve büyür. Ancak bazı durumlar var ki ne kadar bakım sağlasak da yoğun sevgi göstersek de çocuklar olması gereken gelişimi yakalamakta zorlanırlar. İşte bu durumlardan biri de nörogelişimsel yetersizlik olarak tanımlanan otizm spektrum bozukluğudur ve kısaca OSB olarak ifade edilir. OSB erken çocukluk döneminde belirtilerin görülmesiyle fark edilir. Bu belirtiler, çeşitlilik gösterir; ancak, tanı için gerekli olan sosyal etkileşim ve sosyal iletişim yetersizliğinin yanı sıra sınırlı yinelenen ilgi ve takıntılı davranışlarla homojenlik oluşur. OSB belirtilerine zihinsel yetersizlik gibi durumların özellikleri de eşlik edebilir. Böylece OSB, hafiften ileri düzeye doğru destek gereksinimleri oluşturarak kendini gösterebilir.

Beyin yapısında ve işleyişinde bozukluklara neden olan OSB, dünya ile etkileşim yollarını değiştirerek, beyinde tipik gelişime kıyasla farklı gelişmeleri tetikleyebilir. Ancak bebeklik döneminde, beyin gelişmelere açık olduğu için erken eğitim ile bozukluğun belirtilerini engellemek ve gelişimin tipik olarak ilerlemesini sağlamak mümkün olabilir. Bununla birlikte OSB'nin henüz gizemi çözülemediği için her yaş döneminde farklı parkurlarda değişik düzeylerde aşılması gereken engeller çıkabilir. Günümüzde, OSB'nin nedenlerine ilişkin tıbbi araştırmalar son hızıyla devam ederken mevcut bilgiler, yaşamın hangi döneminde olursa olsun OSB engelini aşmanın en birincil yolunun eğitim olduğunu göstermektedir çünkü OSB olan bireyler, eğitim yoluyla yetersizliklerinin üstesinden gelebilmek için ileriye doğru gelişim kaydedebilmektedir. Bu nedenle eğitim alanındaki araştırmacılar, eğitimin en etkili ve verimli yolunu bulmaya çalışmaktadırlar. Her geçen gün sayıca katlanarak artan yaygınlık oranıyla OSB'ye yönelik pek çok uygulama geliştirilmektedir. Bu uygulamalar, temelde ikiye ayrılmaktadır: Odaklanmış ve kapsamlı uygulamalar. Odaklanmış uygulamalar belirli bir süre içinde birkaç becerinin öğretimi için kullanılırken; kapsamlı uygulamalar farklı yaş düzeylerine yönelik pek çok becerinin öğretimi için uzun soluklu olarak kullanılmaktadır.

Kapsamlı uygulamalar, odaklanmış uygulamaları da içine alarak belirli bir teorik temele dayanmakta ve önemli kazanımlar sağlamayı amaçlamaktadır. OSB olan bireylerin eğitiminde özellikle kapsamlı uygulamaların kanıt temelleri konusunda yol gösteren çalışmaları dikkate almak ve alanda çalışan uygulayıcıların konuya ilişin bilgilerini arttırarak uygulama ortamlarına bu bilgileri yansıtmalarını sağlamak derinlemesine değişimlerin oluşmasına imkân verebilir. Bunun için öncelikle alanda çalışan uygulayıcıların mevcut kapsamlı uygulamaları tanıması, kanıt temellerini sorgulaması, benzerliklerini ve farklılıklarını ayırt etmesi ve çalıştığı bireylerin özellikleri doğrultusunda yararlı olabilecek kapsamlı uygulamaları kullanması gerekmektedir. Ülkemizde menşei farklı olsa da yüksek düzey uygulamalar olarak tanınan kapsamlı uygulamaların sınırlı kullanımı görülmektedir. Bu uygulamaların yaygın kullanımının sağlanması ve kanıt temelleri oluşan farklı kapsamlı uygulamaların ülkemize kazandırılmasının yanı sıra kendi kültürümüz özelinde yeni kapsamlı uygulamaların geliştirilmesi özellikle cumhuriyetimizin ikinci yüzyılında OSB olan bireylerin ve ailelerinin yaşam kalitesini arttırması açısından çok kıymetli bir hizmet olacaktır. Kitabınızın çıkış noktalarından biri de uzmanlara ve araştırmacılara bu konuda esin kaynağı oluşturmaktır. Tüm yazarlarla birlikte kaleme aldığımız

kitabınız; bilimin ışığında araştırma ve uygulama arasındaki köprüyü kurmak üzere, OSB olan bireylerin ve ailelerinin yaşamlarına dokunarak geniş çapta değişimler yaratmayı amaçlayan kapsamlı uygulama örneklerini ele almaktadır.

Yoğun bir çalışmanın ürünü olan kitabınız altı bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, otizm spektrum bozukluğuna ilişkin genel bilgiler sunulmakta ve eğitim uygulamaları konusu ele alınmaktadır. Eğitim uygulamaları olarak kanıt temelli uygulamaların ardından odaklanmış uygulamalara ilişkin bilgiler sunulmakta ve kapsamlı uygulamalara odaklanarak önemli ayrıntılar paylaşılmaktadır. Kitabınızın sonraki bölümlerinde ise hem Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) hem de farklı ülkelerde kullanılan ve kökenleri en eskiden yeniye davranışsal olan ve olmayan kapsamlı uygulama örneklerine; genel bakış, uygulama süreci, kapsayıcı eğitim, aile ve personel eğitimi, sunulan hizmetler, teknoloji kullanımı, ülkemizde modele ilişkin uygulamaların yanı sıra konuya ilişkin araştırmalar detaylıca ele alınmakta ve sunulan bilgilerden sonuçlar çıkarılarak önerilerde bulunulmaktadır. İkinci bölümde, uygulamalı davranış analizine (UDA) dayalı evde ya da klinikte, üçüncü bölümde okulda ve dördüncü bölümde kapsayıcı eğitim ortamında yürütülen üçer farklı kapsamlı uygulama örneği ele alınmaktadır. Beşinci bölümde ise gelişimsel ve ilişki temelli üç farklı kapsamlı uygulama örneğine yer verilmektedir. Son olarak altıncı bölümde, UDA ve gelişimsel ilişki temelli sınıfına yerleştirilemeyen ama en eski kapsamlı uygulamalardan olup ABD'de yaygın kullanımı olan bir başka kapsamlı uygulama üzerine odaklanılmaktadır. Kitabınızdaki kapsamlı uygulama örnekleri, Odom ve arkadaşlarının (2010) çalışmasında belirlediği, yüksek ve orta düzey uygulamalardan seçilmesinin yanı sıra özellikle ülkemizde kullanımı olan ya da olmayan ama kullanılmasının yararlı olabileceği düşünülen kapsamlı uygulamalar arasından seçilmiştir. Kitabınızda ele alınan kapsamlı uygulamaların bir kısmı (Örn., Erken Başlangıç Denver Modeli (Early Start Denver Model [ESDM]) için alanyazında tanınırlığının daha fazla olması ve kullanılması nedeniyle, açılımından ziyade marka özelliği sağlayan kısaltmasının kullanılması tercih edilmiştir.

Kitaba ilişkin kısa bir tanıtımın ardından yollarımız bir şekilde kesişmiş karşılıklı katkılarda bulunduğumuz güzel insanlara teşekkürü bir borç bilirim. Üniversite yıllarından itibaren OSB konusuna merak şalmış ve mesleki kariyerini bu konu üzerine inşaa etmiş bir bilim insanı olarak öncelikle bu yolda ilerlememi sağlayan gerek bireysel gerek grup eğitimi verdiğim ya da danışmanlık yaptığım OSB olan çocuklara ve ailelerine çok teşekkür ederim. Kitabın yazılma fikrinin filizlenmesine vesile olan ve kitabın adını oluşturan doktora dersimde gerekliliği öne çıkararak kitabın hazırlanması için beni yüreklendiren, heyecanlandıran ve destekleyen tüm öğrencilerime çok teşekkür ederim. Kitap kapsamlı uygulamalara ilişkin yayınları, çalışmaları ve/veya deneyimleri olan geniş bir yazar ekibi tarafından hazırlanmıştır. Yazar ekibinde yer almayı kabul ederek bölümlerin yazılmasında ve düzenlenmesinde emeklerini esirgemeyen her bir yazara çok teşekkür ederim. Ayrıca Anı Yayıncılık olarak kitabın düzenlenmesinden basımına kadar olan süreçte katkı sunan Sayın Özer Daşcan'a ve ekibine emekleri için teşekkürlerimi sunarım.

Cumhuriyetimizin yüzüncü yılında yazarlarımızla birlikte böyle bir kitabı hazırlamak benim için büyük bir mutluluk kaynağıdır. Bilimin ışığında üretken ve nitelikli işler çıkarmamızın yolunu açan başta Ulu Önderimiz Mustafa Kemal Atatürk olmak üzere bize emek harcayan değerli büyüklerimize ve koşulsuz sevgilerini ve desteklerini her zaman fazlasıyla veren ailelerimize minnettarız. Kitabın hazırlanması sürecinde uzun ve yoğun çalışmam nedeniyle yeterince zaman ayıramadığım halde ilgilerini, sevgilerini ve desteklerini her zaman hissettiren eşim Arda, kızım Ecrin ve oğlum Atahan'a sonsuz teşekkür ederim. İyi ki varsınız…

Prof. Dr. Burcu ÜLKE-KÜRKÇÜOĞLU

Editör

Aralık 2023

YAZARLAR HAKKINDA

Prof. Dr. Burcu ÜLKE-KÜRKÇÜOĞLU (Bölüm 1.1, Bölüm 2.1, Bölüm 5.1)

ORCID: 0000-0003-0187-9742

Dr. Burcu Ülke-Kürkçüoğlu, 1999 yılında Hacettepe Üniversitesi'nde Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü'nden lisans, 2001 yılında İngiltere'deki Leeds Üniversitesi'nde Özel Eğitim Gereksinimleri Anabilim Dalı'nda yüksek lisans ve 2007 yılında Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Zihin Engelliler Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda doktora eğitimini tamamlamıştır. Dr. Ülke-Kürkçüoğlu, Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü'nde 2009-2016 yılları arasında yardımcı doçent, 2016-2020 yılları arası doçent ve Kasım 2021 tarihinden itibaren ise profesör olarak çalışmalarını sürdürmektedir. Dr. Ülke-Kürkçüoğlu otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan bireyler ve eğitimlerine odaklanan lisans ve lisansüstü düzeyde dersler vermekte, yüksek lisans ve doktora tezlerinde danışmanlık yapmaktadır. Dr. Ülke-Kürkçüoğlu'nun ulusal ve uluslararası hakemli dergilerde yayınlanan pek çok araştırmasının yanı sıra kitap, kitap bölümleri, kitap editörlüğü ile ulusal ve uluslararası kongrelerde sunulan çok sayıda bildirileri bulunmaktadır. Çalışma alanları arasında erken çocukluk dönemindeki otizm spektrum bozukluğu olan bireyler ve eğitimleri, uygulamalı davranış analizi, tek denekli araştırmalar, kanıt temelli uygulamalar, doğal gelişimsel davranışsal uygulamalar, odaklanmış ve kapsamlı uygulamalar yer almaktadır. Bu çalışma alanlarına yönelik projelerde, yürütücü ya da araştırmacı olarak görev almaktadır.

Dr. Öğr. Üyesi Özlem DALGIN (Bölüm 2.1 ve Bölüm 2.3)

ORCID: 0000-0002-1836-4756

Dr. Özlem Dalgın, 2007 yılında Anadolu Üniversitesi Sosyoloji Bölümü'nden lisans, 2011 yılında Anadolu Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü Zihin Engelliler Öğretmenliği Programı'ndan yüksek lisans ve 2018 yılında doktora derecelerini almıştır. 2009-2011 yılları arasında Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü'nde, 2011-2018 yılları arasında ise Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim bölümünde araştırma görevlisi olarak çalışmıştır. 2016 yılında Amerika Birleşik Devletleri New Jersey Alpine Learning Group'ta OSB olan çocuklarla yürütülen uygulamalara ilişkin gözlem yapmıştır. 2008 yılından itibaren Otistik Çocuklar İçin Davranışsal Eğitim Programı'nı (OÇİDEP) uygulamakta ve programa ilişkin öğretmen ve öğrencilere danışmanlık yapmaktadır. Yazar, İstanbul Medeniyet Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü'nde öğretim üyesi olarak çalışmaktadır. Bilimsel ilgi alanları arasında OSB olan çocuklara yönelik kanıt temelli uygulamalar, uygulamalı davranış analizi, etkinlik çizelgeleri ve ortak dikkat becerilerinin öğretimi yer almaktadır. Bu konularda ulusal ve uluslararası yayınları bulunmaktadır.

Doç. Dr. Gülden BOZKUŞ-GENÇ (Bölüm 2.2)

ORCID: 0000-0002-9444-7393

Dr. Gülden Bozkuş-Genç, 2008 yılında Anadolu Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü İşitme Engelliler Öğretmenliği Programı'ndan birincilikle mezun olmuş ve aynı yıl Zihin Engelliler Öğretmenliği Programı'ndan yan dal sertifikası almıştır. 2008-2012 yılları arasında Türk Silahlı Kuvvetleri bünyesinde bir vakıf okulunda özel eğitim öğretmeni olarak çalışmıştır. Anadolu Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü Zihin Engelliler Öğretmenliği Programından 2008 yılında lisans, 2017 yılında doktora derecesini almıştır. 2012-2018 yılları arasında aynı bölümde araştırma görevlisi olarak çalışmış, 2018 yılında doktor öğretim üyesi ve 2023 yılında doçent unvanını almıştır. 2019-2023 yıllarında aynı bölümde bölüm başkan yardımcılığı görevi yapan yazar, halen aynı bölümde doçent olarak çalışmalarını sürdürmektedir. Bilimsel çalışma alanları arasında; otizm spektrum bozukluğu, kanıt temelli uygulamalar, temel tepki öğretimi, otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara iletişim becerilerinin kazandırılması, erken çocuklukta özel eğitim ve aile eğitimi yer almaktadır. Dr. Bozkuş-Genç'in bilimsel dergilerde yayımlanmış makaleleri, kitap bölümleri, tamamlanmış uluslararası ve ulusal projeleri ile ulusal ve uluslararası kongrelerde sunulmuş çok sayıda bildirisi bulunmaktadır. Dr. Bozkuş-Genç 2019 yılında yardımcı editör olarak başladığı Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi'nde 2023 yılından itibaren alan editörü olarak görevini yürütmektedir.

Zekeriya Alperen SAĞDIÇ (Bölüm 3.1)

ORCID: 0000-0002-5508-9554

Z. Alperen Sağdıç, 2016 yılında Marmara Üniversitesi Zihin Engelliler Öğretmenliği Programı'ndan lisans, 2019 yılında Biruni Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü'nden yüksek lisans derecesine sahiptir. 2016 yılında Tohum Otizm Vakfı'nda özel eğitim öğretmeni olarak görev yapmıştır. Bu görevinin ardından otizmli çocuklara yönelik eğitim veren bir akademide Eğitim Koordinatörü olarak görev yapmış ve burada çalıştığı süreçte OSB olan bireylere yönelik verilen kanıt temelli uygulamaları yaygınlaştırmak amacıyla farklı ülkelerde ve şehirlerde bulunan özel eğitim kurumlarına OSB birimleri kurulmasında öncülük etmiştir. Şu anda Sobe Otizm Vakfında Eğitim Direktörlüğü görevini yürütmekte ve Anadolu Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü Zihin Engellilerin Eğitimi Programında Doktora eğitimine devam etmektedir. Öncelikli çalışma alanları olarak Otizm Spektrum Bozukluğu, Uygulamalı Davranış Analizi, teknoloji destekli uygulamalar, öğretmen yeterliliklerini artırma ve mesleki gelişimlerini destekleme ile ilgilenmektedir.

Dr. Öğr. Üyesi Hatice Deniz DEĞİRMENCİ (Bölüm 3.2)

ORCID: 0000-0002-1053-4095

Dr. H. Deniz Değirmenci, 2010 yılında Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Zihin Engellilerin Eğitimi tezli yüksek lisans programından ve 2018 yılında Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Zihin Engellilerin Eğitimi doktora programından mezun olmuştur. 2010 yılından itibaren Anadolu Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü'nde görev yapmaktadır. 2010-2018 yılları arasında Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü'de gelişimsel yetersizliği olan çocuklara bireysel ve grup eğitimi öğretmenliği yapmıştır ve araştırma ve projelerde görev almıştır. 2014-2015 yılları arasında TÜBİTAK Doktora Sırası Araştırma Bursu ile Kentucky Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü'nde ziyaretçi araştırmacı olarak çalışmalarını gerçekleştirmiştir. Araştırma konuları arasında gelişimsel yetersizliği olan çocuklarda etkili öğretim, uygulamalı davranış analizi, öğretmen eğitimi ve öğretmenlerin mesleki gelişimi yer almaktadır**.**

Dinçer SARAL (Bölüm 3.3)

ORCID: 0000-0003-0795-255X

Dinçer Saral, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği bölümünden 2012 yılında lisans derecesini aldı. Yüksek lisans derecesini Anadolu Üniversitesi'nde Uygulamalı Davranış Analizi Anabilim Dalı'nda otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara hayali oyun becerilerinin öğretimi konulu teziyle 2017 yılında tamamladı. Aynı üniversitede, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Bölümü'nde doktora eğitimine başladı. Uygulamalı davranış analizi alanının gelişimini desteklemek amacıyla kurulan Uygulamalı Davranış Analizi Derneği'nin (UDADER) kurucu üyeleri arasında yer aldı. Hacettepe Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü'nde araştırma görevlisi olarak görev yapmaktadır. Temel çalışma alanları arasında OSB ve zihin yetersizliği olan bireyler ve eğitimleri, uygulamalı davranış analizi, kanıt temelli uygulamalar ve oyun becerileri yer almaktadır.

Doç. Dr. Avşar ARDIÇ (Bölüm 4.1)

ORCID: 0000-0002-9634-1437

Dr. Avşar Ardıç, 1999 yılında ODTÜ Psikoloji Bölümü'nü, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Zihin Engelliler Öğretmenliği Anabilim Dalı'ndan 2009 yılında yüksek lisans ve 2013 yılında da doktora programını bitirmiştir. 2000-2009 yılları arasında özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde öğretmenlik, müdürlük ve aile danışmanlığı görevlerinde bulunmuştur. 2009-2013 yılları arasında Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü'nde öğretim görevlisi olarak görev yapmış ve 2013 yılında Ege Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü'ne geçmiştir. Dr. Ardıç 2013-2016 yılları arasında geçiş yaptığı bölümün kurucu bölüm başkanlığını yapmıştır. 2019-2021 tarihleri arasında Ege Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü kurucu müdürlük görevini yürütmüştür. Dr. Ardıç, Ni-

san 2021 tarihinde Doçent ünvanını almıştır. Mayıs 2023 tarihinde ise Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekan Yardımcılığı ve Haziran 2023 tarihinde yeniden Ege Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü müdürlüğü görevine atanmıştır. Dr. Ardıç, halen Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü'nde öğretim üyesi ve aynı zamanda Eğitim Bilimleri Enstitüsü müdürü olarak görevine devam etmektedir.

Nisan Ayşenur AKYÜZ (Bölüm 4.1)

ORCID: 0000-0001-6989-8515

Nisan A. Akyüz, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü'nde lisans derecesini 2018 yılında tamamlamasının ardından İstanbul'da Tohum Otizm Vakfı'nda öğretmen olarak göreve başlamıştır. Üç yıl yaptığı öğretmenlik süreci sırasında, 2020 yılında Marmara Üniversitesi Özel Eğitim Anabilim Dalı'nda lisansüstü eğitime başlamıştır. Lisansüstü eğitimini sürdürürken öğretmenlikten akademisyenliğe geçiş yaparak önce 2021 yılında İstanbul Aydın Üniversitesi, ardından 2022 yılında Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü'nde araştırma görevlisi olarak göreve başlamıştır. Halen Ege Üniversitesi akademik kadrosunda bulunmakla beraber çeşitli çalışmalar kapsamında Otizm Spektrum Bozukluğu olan bireylerle ve aileleriyle çalışmaya devam etmektedir.

Prof. Dr. Hatice BAKKALOĞLU (Bölüm 4.2)

ORCID: 0000-0002-3226-9077

Konya Ereğli'de doğan Dr. Hatice Bakkaloğlu ilkokul ve ortaokul eğitimini Ayrancı/Karaman'da, lise eğitimini ise Çanakkale'de tamamlamıştır. Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi'nde Çocuk Gelişimi ve Okul Öncesi Eğitimi alanında 1994 yılında lisans eğitimini, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde Özel Eğitim alanında 1998 yılında yüksek lisans ve 2004 yılında doktora eğitimini tamamlamıştır. Dr. Bakkaloğlu Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Bölümü'nde 2000-2003 yılları arasında Araştırma Görevlisi, 2005-2010 yılları arasında Dr. Öğretim Görevlisi, 2010-2015 yılları arasında Yardımcı Doçent ve 2015-2020 yılları arası Doçent ve Mart 2021 tarihinden itibaren ise Profesör olarak çalışmalarını sürdürmektedir. Dr. Bakkaloğlu erken müdahale, erken çocukluk özel eğitimi, okul öncesinde kaynaştırma/bütünleştirme, öğretmen eğitimi ve ilgili konularda lisans ve lisansüstü düzeyde dersler vermekte, yüksek lisans ve doktora tezlerinde danışmanlık yapmaktadır. Dr. Bakkaloğlu'nun ulusal ve uluslararası hakemli dergilerde yayınlanan pek çok araştırmasının yanı sıra kitap editörlükleri, kitapları, kitap bölümleri, çeviri editörlükleri, ulusal ve uluslararası kongrelerde sunulan çok sayıda bildirisi ile konferans/panel/sempozyum sunumları bulunmaktadır. Dr. Bakkaloğlu ulusal ve uluslararası on altı projede yürütücü ya da araştırmacı olarak görev almıştır. Son yıllarda otizm spektrum bozukluğu, gelişimsel gerilik, erken müdahale, erken çocukluk özel eğitimi, okul öncesinde kaynaştırma/bütünleştirme, okul öncesinde sınıf-içi ve gelişimsel geçişler, özel gereksinimli çocuklarda akran kabulü, öğretmen-öğrenci ilişkisi, okula

uyum ile öğretmen eğitimi ve mesleki gelişim konularında araştırmalar yürütmekte ve projelerde görev almaktadır. Dr. Bakkaloğlu bilimsel çalışmalarının yanı sıra 2017-2024 yılları arasında Ankara Üniversitesi Özel Eğitim Araştırma ve Uygulama Merkezi Müdürlüğü ve 2021-2024 yılları arasında ise Özel Eğitim Bölümü Bölüm Başkanlığı görevlerini yerine getirmiştir. 2015 yılından itibaren Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisinde Baş Editörlük görevini sürdürmekte olan Dr. Bakkaloğlu, 2024 yılından itibaren Ankara Üniversitesi Rektör Yardımcılığı görevini de yürütmektedir. Dr. Bakkaloğlu evlidir ve bir erkek çocuk annesidir.

Doç. Dr. Meral Çilem ÖKCÜN AKÇAMUŞ (Bölüm 4.2)

ORCID: 0000-0003-3297-9711

Dr. Meral Çilem Ökcün Akçamuş, 2003 yılında Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Zihin Engelliler Öğretmenliği lisans programından mezun olmuş ve aynı yıl Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir Otistik Çocuklar Eğitim Merkezi'ne öğretmen olarak atanmıştır. Dr. Ökçün-Akçamuş, 2012 yılına kadar öğretmenlik yapmaya devam etmiş, 2005 yılında Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı'nda yüksek lisans programına başlamıştır. Yüksek lisans sürecinde otizmli çocuklar ve oyun üzerine çalışmalar yürütürken daha sonraki çalışmalarını otizm, dil ve sosyal etkileşim üzerine yapmaya karar vermiştir. 2009 yılında Ankara Üniversitesi'nde Özel Eğitim Bölümü'nde doktora programına kabul edilen yazarımız, 2012 yılında öğretmenlik mesleğinden ayrılmış ve Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Bölümü'nde öğretim görevlisi olarak çalışmaya başlamıştır. 2015 yılında aynı üniversitenin Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı'ndan doktora derecesini almıştır. Halen Ankara Üniversitesi'nde öğretim üyesi olarak görev yapan Dr. Ökcün-Akçamuş, otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar, dil ve iletişim becerilerinin gelişimi ve desteklenmesi, çocuklarda oyun gelişimi ve oyun becerilerinin desteklenmesi ve söz-öncesi sosyal iletişim becerileri üzerine çalışmalar yürütmektedir.

Samet Burak TAYLAN (Bölüm 4.2)

ORCID: 0000-0001-9569-9712

Samet Burak Taylan, lisans eğitimini 2017 yılında Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Zihin Engelliler Öğretmenliği Programı'nda, yüksek lisans eğitimini 2020 yılında Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Yüksek Lisans Programı'nda tamamlamıştır. Taylan, 2017-2019 yılları arasında özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde öğretmen olarak görev yapmıştır. Taylan, 2019 yılından bu yana Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Bölümü'nde araştırma görevlisi olarak çalışmakta ve 2020 yılından itibaren Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Doktora Programı'na devam etmektedir. Taylan'ın ilgi alanları arasında erken çocukluk dönemindeki otizm spektrum bozukluğu olan çocukların sosyal-iletişimsel yeterlikleri yer almaktadır.

Fatma ÇELİK (Bölüm 4.3)

ORCID: 0000-0002-3545-9124

Fatma Çelik, 2006 yılında Anadolu Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü, İşitme Engelliler Öğretmenliği bölümünde lisansını tamamlamıştır. Mili Eğitim Bakanlığı'nda özel eğitim öğretmeni olarak görev yapmakta ve aynı zamanda Anadolu Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü, Zihin Engelliler Eğitimi Programı'nda doktora eğitimine devam etmektedir.

Sinem ÖZKAN (Bölüm 4.3)

ORCID: 0000-0002-7936-3044

Sinem Özkan, 2005 yılında Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi'nde Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik lisans, 2016 yılında Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi'nde Zihin Engelliler Eğitimi alanında yüksek lisans derecesini almıştır. Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı'nda öğretmen olarak görev yapmakta ve aynı zamanda Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Zihin Engelliler Eğitimi Programı'nda doktora öğrenimine devam etmektedir.

Dr. Öğr. Üyesi Gözde TOMRİS (Bölüm 5.2)

ORCID: 0000-0001-9035-9110

Dr. Gözde Tomris, 2010 yılında Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümünden mezun olmuştur. Aynı yıl Anadolu Üniversitesinde Erken Çocuklukta Özel Eğitim yüksek lisans programına başlamış ve 2012 yılında programı başarıyla tamamlamıştır. 2019 yılında yine aynı üniversitede Zihin Engelliler Öğretmenliği Doktora Programı'ndan doktorasını almıştır. 2010-2017 yılları arasında Anadolu Üniversitesi bünyesinde Avrupa Birliği ve TÜBİTAK tarafından desteklenen çeşitli projelerde görev almıştır. 2013-2017 yılları arasında Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsünde araştırma görevlisi olarak görev yapmıştır. Bu süreçte, 0-6 yaş arasında gelişimsel yetersizliği olan çocuk ve ailelerine yönelik bireysel ve grup eğitimleri, gelişimi değerlendirme ve izleme hizmeti vermiştir. Erken müdahale, erken çocukluk özel eğitimi, aile uygulamalı erken müdahale, aile eğitimi, nitelikli ebeveyn-çocuk etkileşimi, öğretmen niteliği, gelişimsel yetersizliği olan 0-6 yaş arasındaki çocuk ve aileleri ile ilgili konularda çalışmalar yürüten yazar 2017 yılından itibaren görevine Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümünde devam etmektedir. Erken Çocuklukta Müdahale Derneği Kurucu Üyesidir. 2016-2023 yılları arasında Türkiye Okul Öncesi Eğitimini Geliştirme Derneği-OMEP Türkiye Yönetim Kurulu Üyesi olarak dernek faaliyetlerinde yer almıştır. 2019-2022 yılları arasında Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisinde Editörlük görevini yürütmüştür.

Doç. Dr. Seçil ÇELİK (Bölüm 5.2)

ORCID: 0000-0002-1393-3382

Dr. Seçil Çelik, Anadolu Üniversitesi Zihin Engelliler ve Okul Öncesi Öğretmenliği alanlarında 2007-2008 yıllarında lisans, Erken Çocukluk Özel Eğitimi alanında 2012 yılında yüksek lisans ve Özel Eğitim alanında 2019 yılında doktora eğitimlerini tamamlamıştır. 2008-2010 yılları arasında özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde özel eğitim ve okul öncesi öğretmeni olarak görev yapmış, 2015 yılında Amerika Birleşik Devletleri'nde University of Oregon College of Education Early Intervention Programında gözlemci araştırmacı olarak kısa süreli gözlemlerde bulunmuştur. Özel gereksinimleri olan çocuklarla ve aileleriyle uygulamalı çalışmalar yürüten yazar, yüksek lisans ve doktora eğitimi süresince Avrupa Birliği, TÜBİTAK ve Anadolu Üniversitesi BAP tarafından desteklenen çok çeşitli projelerde çalışmıştır. Yazarın özel ilgi ve çalışma alanları "erken müdahale", "erken çocukluk özel eğitimi", "kapsayıcı erken çocukluk eğitimi", "kapsayıcı erken çocukluk eğitiminde öğretmen ve aile eğitimi", "nitelikli yetişkin-çocuk etkileşimi", "erken çocukluk döneminde kanıt temelli uygulamalar" ve "değişen yöntembilimsel paradigmalar" konularıdır. 2012 yılından itibaren Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümünde akademisyenlik görevini sürdüren Dr. Çelik, Erken Çocuklukta Özel Eğitim Derneği (EÇOMDER) Kurucu Üyesidir. 2020-2023 yılları arasında Türkiye Okul Öncesi Eğitimini Geliştirme Derneği-OMEP Türkiye Yönetim Kurulu Üyesi olarak dernek faaliyetlerinde yer almıştır. 2020-2022 yılları arasında Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisinde Editörlük görevini yürütmüştür.

Prof. Dr. İbrahim Halil DİKEN (Bölüm 5.2)

ORCID: 0000-0002-5761-2900

Dr. İbrahim H. Diken, lisansını 1994 yılında Sınıf Öğretmenliği, Yüksek Lisansını 1998 yılında Özel Eğitim alanında Abant İzzet Baysal Üniversitesi'nde tamamladı. 1994- 1998 yılları arasında normal ve özel eğitim sınıf öğretmenliği yaptı. 1999 yılında 1416 sayılı Millî Eğitim Bakanlığı bursu ile Arizona Eyalet Üniversitesi (Arizona State University-ASU)'nde Özel Eğitim (Erken Çocuklukta Müdahale/Erken Çocuklukta Özel Eğitim) alanında doktoraya başladı ve 2004 yılında mezun oldu. Doktora sırasında Arizona Eyalet Üniversitesi'nde Erken Çocuklukta Müdahale Merkezi (Infant Child Research Programs; icrp.asu.edu)'nde 4 yıl süre ile 18-36 ay yaş döneminde gelişim geriliği/yetersizliği (Down Sendromu, Otizm Spektrum Bozukluğu, Gecikmiş Dil ve Konuşma, Zihinsel Yetersizlik) olan çocuklar ve aileleri ile çalıştı ve erken çocuklukta müdahale alanında (ör., ilişki temelli uygulamalar ve doğal dil öğretimi) projelerinde araştırma görevlisi olarak çalıştı. Dr. Diken 2004'te Türkiye'ye döndü ve Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümünde 2004 yılında Yardımcı Doçent, 2008 yılında Doçent ve 2013 yılında Özel Eğitim alanında Profesör unvanını aldı. Dr. Diken'in erken çocuklukta müdahale alanında uluslararası ve ulusal projelerde yürütücülüğü ve araştırmacı olarak görevi, uluslararası ve ulusal düzeyde kitap, makale ve bildirileri bulunmaktadır. Kendisi halen Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümünde

öğretim üyesi olarak görev yapmakta lisans, yüksek lisans ve doktora dersleri vermekte ve Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü'nün müdürlüğünü yürütmektedir.

Dr. Öğr. Üyesi Hatice ŞENGÜL ERDEM (Bölüm 5.3)

ORCID: 0000-0003-2933-8198

Dr. Hatice Şengül Erdem 2003 yılında Boğaziçi Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programından mezun oldu. 2008 yılında zihinsel engelliler öğretmenliği alanında yüksek lisans, 2017 yılında ise engelli çalışmaları alanında doktora eğitimini tamamladı. 2003-2017 yılları arasında çeşitli kademelerdeki okullarda rehber ve psikolojik danışman olarak görev yaptı. Ayrıca çeşitli özel eğitim kurumlarında özel gereksinimli çocuklarla çalıştı ve üniversitelerde konuk öğreti üyesi olarak dersler verdi. 2017-2022 yılları arasında İstanbul Medipol Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü'nde görev yapan yazar 2022 yılında itibaren İstanbul Medeniyet Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü'nde görev yapmaktadır. Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların kardeşleri ve kardeş ilişkileri, özel eğitimde değerlendirme ve kapsayıcı eğitim çalışma alanları içindedir. Evli ve Kerem ile Nihan isimli iki çocuk annesidir.

Dr. Selin GÖKÇE (Bölüm 5.3)

ORCID: 0000-0001-9484-9619

Dr. Selin Gökçe, Kafkas Üniversitesi Temel Eğitim Bölümü'nden 2013 yılında lisans eğitimini tamamlamıştır. Anadolu Üniversitesi Zihin Engelliler Öğretmenliği Programı'ndan 2017 yılında yüksek lisans derecesini, aynı programda 2023 yılında doktora derecesini almıştır. 2014-2019 yılları arasında Anadolu Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü'nde; 2019-2023 yılları arasında Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü'nde görev yapmıştır. Şu an Adnan Menderes Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü'nde araştıra görevlisi olarak çalışmalarına devam etmektedir.

Doç. Dr. Alev GİRLİ (Bölüm 6.1)

ORCID: 0000-0002-4146-3103

Dr. Alev Girli, Hacettepe Üniversitesi'nde Psikoloji Alanı'nda lisans, Dokuz Eylül Üniversitesi'nde (DEÜ) Eğitim Bilimleri Bölümü'nde Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik (PDR) Anabilim Dalı'nda yüksek lisans ve doktora eğitimini tamamlamıştır. Okulöncesi eğitiminde ve özel eğitim alanında eğitimci ve yönetici olarak çalışmıştır. 2003 yılında Yrd. Doç. Dr. ünvanı ile DEÜ PDR Anabilim Dalı'nda öğretim üyesi olarak görev almış, 2007 yılından itibaren Özel Eğitim Bölümü'nde Bölüm Başkanlığı ve Anabilim Dalı Başkanlığı görevlerini üstlenmiş ve 2019 yılında

Doçent ünvanı almıştır. Çalışmalarında; otizm, dikkat eksikliği-hiperaktivite bozukluğu ve özel öğrenme güçlüğü olan bireylerin eğitimi, zihin kuramı ve sosyal beceriler, kapsayıcı eğitim, aile eğitimi ve danışmanlığı alanlarına yoğunlaşmıştır. Otizm, zihin kuramı, sosyal beceriler, aile eğitimi ve kapsayıcı eğitim konularında ulusal/uluslararası kongrelerde sunulmuş bildirilerinin ve makalelerinin yanı sıra kitapları ve kitap bölümleri bulunmaktadır.

İÇİNDEKİLER

BÖLÜM 1.

OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN BİREYLERE YÖNELİK UYGULAMALAR 1

1.1. OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU VE EĞİTİM UYGULAMALARI

Burcu ÜLKE-KÜRKÇÜOĞLU

Özet 4

Giriş 5

Otizm Spektrum Bozukluğu 6

Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylere Yönelik Eğitim Uygulamaları 10

Kanıt Temelli Uygulamalar 12

Odaklanmış Uygulamalar 15

Kapsamlı Uygulamalar 17

Sonuç ve Öneriler 29

Kaynakça 32

BÖLÜM 2.

EVDE YA DA KLİNİKTE UYGULAMALI DAVRANIŞ ANALİZİ DAYALI KAPSAMLI UYGULAMA ÖRNEKLERİ 37

2.1. LOVAAS ENSTİTÜSÜ: ERKEN YOĞUN DAVRANIŞSAL EĞİTİM 39

Burcu ÜLKE-KÜRKÇÜOĞLU, Özlem DALGIN

Özet 41

Giriş 43

Lovaas Enstitüsü'ne Genel Bakış 44

Modelin Uygulama Süreci 47

Değerlendirme 47

Müfredat Programı 48

Uygulama İçeriği 50

Genelleme ve Kalıcılık 52

Personel Eğitimi 53

Aile Eğitimi 55

Danışmanlık Hizmetleri 55

Kapsayıcı Eğitim 56

Teknoloji Kullanımı 57

Ülkemizde Modele İlişkin Uygulamalar 57

Konuya İlişkin Araştırmalar 58

Ülkemizde Modele İlişkin Araştırmalar 68

Sonuç ve Öneriler 70

Kaynakça 72

2.2. TEMEL TEPKİ ÖĞRETİMİ 81
Gülden BOZKUŞ GENÇ
Özet 83
Giriş 85
Temel Tepki Öğretimi'ne Genel Bakış 85
Modelin Uygulama Süreci 88
Değerlendirme 90
Müfredat Programı 91
Uygulama İçeriği 95
Genelleme ve Kalıcılık 100
Personel Eğitimi 100
Aile Eğitimi 103
Danışmanlık Hizmetleri 104
Kapsayıcı Eğitim 104
Teknoloji Kullanımı 107
Ülkemizde Modele İlişkin Uygulamalar 109
Konuya İlişkin Araştırmalar 110
Ülkemizde Modele İlişkin Araştırmalar 119
Sonuç ve Öneriler 121
Kaynakça 124

2.3. CARD (CENTER OF AUTISM AND RELATED DISORDERS): OTİZM VE İLİŞKİLİ YETERSİZLİKLER MERKEZİ 131
Özlem DALGIN
Özet 134
Giriş 135
CARD Modeli'ne Genel Bakış 135
Modelin Uygulama Süreci 136
Değerlendirme 136
Müfredat Programı 137
Uygulama İçeriği 138
Aile ve Personel Eğitimi 149
Danışmanlık Hizmetleri 150
Kapsayıcı Eğitim 151
Teknoloji Kullanımı 151
Ülkemizde Modele İlişkin Uygulamalar 152
Konuya İlişkin Araştırmalar 152
Sonuç ve Öneriler 155
Kaynakça 157

BÖLÜM 3.

OKULDA UYGULAMALI DAVRANIŞ ANALİZİ TEMELLİ KAPSAMLI UYGULAMA ÖRNEKLERİ 159
3.1. PCDI (PRINCETON CHILD DEVELOPMENT INSTITUTE): PRINCETON ÇOCUK GELİŞİMİ ENSTİTÜSÜ 161
Z. Alperen SAĞDIÇ
Özet 163
Giriş 165
PCDI Modeli'ne Genel Bakış 165
Modelin Uygulama Süreci 166
Değerlendirme 166
Müfredat Programı 169
Uygulama İçeriği 169
Personel Eğitimi 174
Aile Eğitimi 175
Yaş Düzeylerine Göre Sunulan Hizmetler 175
Erken Müdahale Programı 176
Okulöncesi ve Okul Programı 176
Yetişkin Yaşam Becerileri Programı 177
Grup Evleri 177
Danışmanlık Hizmetleri 178
Teknoloji Kullanımı 179
Ülkemizde Modele İlişkin Uygulamalar 180
Konuya İlişkin Araştırmalar 180
Sonuç ve Öneriler 189
Kaynakça 191

3.2. MAY ENSTİTÜSÜ 195
H. Deniz DEĞİRMENCİ
Özet 197
Giriş 199
May Enstitüsü'ne Genel Bakış 199
Erken Müdahale Programı 201
Kuruma Dayalı Terapi 201
Evde Davranışsal Hizmetler 202
Otizm Okulları 202
Modelin Uygulama Süreci 203
Değerlendirme 203
Müfredat Programı 204
Uygulama İçeriği 206

Genelleme 211
Personel Eğitimi 211
Aile Eğitimi 212
Danışmanlık Hizmetleri 213
Kapsayıcı Eğitim ve Geçiş 216
Teknoloji Kullanımı 217
Ülkemizde Modele İlişkin Uygulamalar 218
Konuya İlişkin Araştırmalar 218
Sonuç ve Öneriler 227
Kaynakça 228

3.3. STAR (STRATEGIES FOR TEACHING BASED ON AUTISM RESEARCH): OTİZM ARAŞTIRMALARINA DAYALI ÖĞRETİM STRATEJİLERİ 233
Dinçer SARAL
Özet 235
Giriş 237
STAR Modeli'ne Genel Bakış 237
Modelin Uygulama Süreci 238
Değerlendirme 238
Müfredat Programı 240
Uygulama İçeriği 242
Genelleme ve Kalıcılık 245
Personel Eğitimi 246
Aile Eğitimi 249
Danışmanlık Hizmetleri 250
Kapsayıcı Eğitim 250
Teknoloji Kullanımı 251
Ülkemizde Modele İlişkin Uygulamalar 251
Konuya İlişkin Araştırmalar 252
Sonuç ve Öneriler 255
Kaynakça 258

BÖLÜM 4.

KAPSAYICI EĞİTİM ORTAMINDA UYGULAMALI DAVRANIŞ ANALİZİNE DAYALI KAPSAMLI UYGULAMA ÖRNEKLERİ 261
4.1. LEAP (LEARNING EXPERIENCES: AN ALTERNATIVE PROGRAM) DENEYİMLE ÖĞRENME: ALTERNATİF BİR PROGRAM 263
Avşar ARDIÇ, Nisan A. AKYÜZ
Özet 265
Giriş 267

LEAP Modeli'ne Genel Bakış 267
Modelin Uygulama Süreci 269
Değerlendirme 269
Müfredat Programı 271
Uygulama İçeriği 272
Genelleme ve Kalıcılık 275
Personel Eğitimi 276
Aile Eğitimi 276
Ülkemizde Modele İlişkin Uygulamalar 278
Konuya İlişkin Araştırmalar 279
Sonuç ve Öneriler 286
Kaynakça 288

4.2. DATA (DEVELOPMENTALLY APPROPRIATE TREATMENT FOR AUTISM): OTİZMDE GELİŞİME UYGUN MÜDAHALE MODELİ 293
Hatice BAKKALOĞLU, Meral Çilem ÖKCÜN AKÇAMUŞ, Samet Burak TAYLAN
Özet 295
Giriş 297
DATA Modeli'ne Genel Bakış 298
Modelin Uygulama Süreci 301
Değerlendirme 301
Müfredat Programı 304
Uygulama İçeriği 305
Personel Eğitimi 311
Aile Eğitimi 311
Geçiş Süreci 312
Yaş Düzeylerine Göre Sunulan Hizmetler 312
Danışmanlık Hizmetleri 313
Kapsayıcı Eğitim 313
Teknoloji Kullanımı 314
Ülkemizde Modele İlişkin Uygulamalar 314
Konuya İlişkin Araştırmalar 314
Sonuç ve Öneriler 318
Kaynakça 320

4.3. CSESA (THE CENTER ON SECONDARY EDUCATION FOR STUDENTS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS): OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN ÖĞRENCİLER İÇİN ORTAÖĞRETİM MERKEZİ 323
Fatma ÇELİK, Sinem ÖZKAN
Özet 325
Giriş 327
CSESA Modeli'ne Genel Bakış 329
Modelin Uygulama Süreci 330
Değerlendirme 331
Müfredat Programı 331
Uygulama İçeriği 336
Genelleme ve Kalıcılık 338
Geçiş ve Aile Eğitimi 340
Danışmanlık ve Personel Hizmetleri 342
Kapsayıcı Eğitim 343
Teknoloji Kullanımı 343
Ülkemizde Modele İlişkin Uygulamalar 344
Konuya İlişkin Araştırmalar 346
Sonuç ve Öneriler 351
Kaynakça 353

BÖLÜM 5.

GELİŞİMSEL VE İLİŞKİ TEMELLİ KAPSAMLI UYGULAMA ÖRNEKLERİ 359
5.1. ESDM (EARLY START DENVER MODEL): ERKEN BAŞLANGIÇ DENVER MODELİ 361
Burcu ÜLKE-KÜRKÇÜOĞLU
Özet 363
Giriş 365
ESDM'e Genel Bakış 367
Modeli Uygulama Süreci 371
Değerlendirme 371
Müfredat Programı 373
Uygulama İçeriği 376
Genelleme ve kalıcılık 378
ESDM Terapistlerinin, Eğitimcilerinin ve Paraprofesyonellerin Eğitimi 380
Aile Eğitimi 383
ESDM Hizmetleri 384
Grup Eğitimi ve Kapsayıcı Eğitim 385
Teknoloji Kullanımı 387
Ülkemizde Modele İlişkin Uygulamalar 387
Konuya İlişkin Araştırmalar 388

Sonuç ve Öneriler 396
Kaynakça 399

5.2. RT (RESPONSIVE TEACHING): ETKİLEŞİMLİ ÖĞRETİM 405
Gözde TOMRİS, Seçil ÇELİK, İbrahim H. DİKEN
Özet 408
Giriş 409
RT Modeli'ne Genel Bakış 411
Modelin Uygulama Süreci 417
Değerlendirme 418
Müfredat Programı 420
Uygulama İçeriği 425
Genelleme ve Kalıcılık 428
Kapsayıcı Eğitim 429
Teknoloji Kullanımı 430
Ülkemizde Modele İlişkin Uygulamalar 430
Konuya İlişkin Araştırmalar 431
Ülkemizde Modele İlişkin Araştırmalar 437
Sonuç ve Öneriler 437
Kaynakça 442

5.3. DIR/FLOORTIME (THE DEVELOPMENTAL INDIVIDUAL-DIFFERENCES, RELATIONSHIP-BASED APPROACH): GELİŞİMSEL, BİREYSEL ÖZELLİKLERE DAYALI VE İLİŞKİ TEMELLİ MÜDAHALE YAKLAŞIMI 447
Hatice ŞENGÜL ERDEM, Selin GÖKÇE
Özet 449
Giriş 451
DIR/FLOORTIME Modeli'ne Genel Bakış 451
İşlevsel Duygusal Gelişim Kapasiteleri 453
Floortime 456
Modelin Uygulama Süreci 456
Değerlendirme 456
Müdahale Programı 459
Personel Eğitimi 466
Aile Eğitimi 466
Yaş Düzeylerine Göre Sunulan Hizmetler 467
Danışmanlık Hizmetleri 469
Kapsayıcı Eğitim 469
Ülkemizde Modele İlişkin Uygulamalar 470
Konuya İlişkin Araştırmalar 471

Sonuç ve Öneriler 476
Kaynakça 478

BÖLÜM 6.

DİĞER KAPSAMLI UYGULAMA ÖRNEĞİ 481
6.1. TEACCH (TREATMENT AND EDUCATION OF AUTISTIC AND RELATED COMMUNICATION HANDICAPPED CHILDREN): OTİZM VE BENZER İLETİŞİM GÜÇLÜĞÜ OLAN ÇOCUKLARA MÜDAHALE VE EĞİTİM 483
Alev GİRLİ
Özet 487
Giriş 489
TEACCH'E Genel Bakış 489
TEACCH Yaklaşımı Nedir? 491
Modelin Uygulama Süreci 498
Değerlendirme 498
Müfredat Programı 502
Uygulama İçeriği 502
Genelleme ve Kalıcılık 502
Personel Eğitimi 503
Aile Eğitimi 503
Yaş Düzeylerine Göre Sunulan Hizmetler 504
Klinik ve Danışmanlık Hizmetleri 507
Kapsayıcı Eğitim 508
Teknoloji Kullanımı 510
Konuya İlişkin Araştırmalar 510
Ülkemizde Modele İlişkin Araştırmalar 519
Sonuç ve Öneriler 519
Kaynakça 523
Dizin 531

BÖLÜM 1

OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN BİREYLERE YÖNELİK UYGULAMALAR

BÖLÜM 1.1

OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU VE EĞİTİM UYGULAMALARI

Burcu ÜLKE-KÜRKÇÜOĞLU

BÖLÜM AKIŞI

Özet
Giriş
Otizm Spektrum Bozukluğu
Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylere Yönelik Eğitim Uygulamaları
Kanıt Temelli Uygulamalar
Odaklanmış Uygulamalar
Kapsamlı Uygulamalar
Sonuç ve Öneriler
Kaynakça

ÖZET

Otizm spektrum bozukluğu (OSB), sosyal etkileşim ve sosyal iletişim yetersizliklerine sınırlı, yinelenen takıntılı davranışların eşlik ettiği nörogelişimsel bir yetersizliktir. OSB'nin yaygınlık oranlarında yıllar içinde görülen artış, olası nedenlerin araştırılmasına yönelik çalışmaları tetiklerken, bir taraftan da bu durumla mücadele etme yolunda arayışların hız kazanmasını sağlamaktadır. Bu nedenle, araştırmacılar, OSB olan bireylerin ve ailelerinin yetersizliklerle mücadele ederken hangi yoldan gitmenin daha etkili ve verimli olacağını farkederek o yolda ilerleme kararı almasına rehberlik etmek için pek çok uygulamayı incelemektedirler. Bu uygulamaların dayandığı temeller davranışsal, gelişimsel ya da hem davranışsal hem gelişimsel olsa da bilimsel açıdan etkili olan uygulamaları belirleyerek bilgi ve uygulama arasındaki boşluğu kapatmaya yönelik çalışmalar yürütmektedirler. Bu nedenle uygulamaları belli ölçütlere göre yapılan değerlendirmeler sonucunda kanıt temelli olan, kanıtı oluşan ya da kanıtı olmayan uygulamalar gibi sınıflandırmaktadırlar. OSB olan bireylere yönelik müdahaleler odaklanmış ve kapsamlı uygulamalar olmak üzere iki grupta toplanmaktadır. Eğer bir uygulama kısa sürede belli becerilerin öğretimini hedefliyorsa odaklanmış, uzun süreli geniş değişimler hedefliyorsa kapsamlı uygulama olarak tanımlanmaktadır. Odaklanmış uygulamalara; video modelle öğretim, yanlışsız öğretim yöntemleri ve ayrık denemelerle öğretim örnek olarak verilebilir. Kapsamlı uygulamalara ise erken yoğun davranışsal eğitim (Lovaas Enstitüsü) ve temel tepki öğretimi örnek olarak verilebilir. Bu iki gruba dahil olan uygulamaların kanıt temellerini belirlemek üzere Amerika Birleşik Devletleri'ndeki (ABD) kurum ve kuruluşlar tarafından kapsamlı çalışmalar yürütülmektedir. En güncel olan NCAEP (2020) çalışmasında, yalnızca odaklanmış uygulamalar incelenmiş ve 28 kanıt temelli odaklanmış uygulama belirlenmiştir. NAC tarafından 2015 yılında yürütülen Ulusal Standart Projeleri'nin ikinci aşamasında ise yalnızca odaklanmış değil kapsamlı uygulamalar da değerlendirme kapsamına alınmış ve iki kapsamlı uygulamanın kanıt temelli olduğu rapor edilmiştir. Odom ve arkadaşları (2010) tarafından yürütülen derleme çalışmasında ise belli ölçütlere göre 30 kapsamlı uygulama incelenmiş ve bu uygulamalar dayandığı temeller dikkate alınarak sınıflandırılmıştır. Bu çalışma sonucunda iyi, orta ve zayıf düzey kapsamlı uygulamalar rapor edilmiştir. Kitabınızın bu bölümünde, OSB hakkında genel bilgiler sunulmakta ve OSB'ye yönelik odaklanmış uygulamalar yüzeysel ama kapsamlı uygulamalar hem uygulama hem araştırma açısından daha derin bir bakış açısıyla ele alınmaktadır. Son olarak bölümde sunulan bilgiler ışığında sonuç ve öneriler de bulunulmaktadır.

GİRİŞ

Otizm, tüm gizemiyle keşfedilmeyi bekleyen, filmlere konu olan ve özel eğitim alanındaki gelişmeleri tetikleyen gelişimsel bir yetersizliktir. Otizm, belki de ilk kez 1988 yılı yapımı Yağmur Adam filmiyle tanınır hale geldi ama bu filmdeki otizm karakterinin özellikleri, o dönem otizme sahip olmanın üstün yetenekler sağladığı algısını yarattı. Sonraki dönemlerde, otizmle ilgili olan ve sayıları gittikçe artan örneğin, 2007 yılında "Ben X" ve 2010 yılında "Temple Grandin" isimli filmlerle otizmin bireyden bireye farklı yansımalarının olduğu anlaşıldı. Otizme ilişkin her ne kadar filmlerin etkisinde kalarak farklı algılar oluşsa da bu filmler "otizm" diye bir durum olduğunu fark etmemizi sağladı. Aslında otizm konusunda farkındalığımız arttıkça merakımız arttı ve otizmin filmlerde anlatılanlardan daha fazlası olduğunu öğrenmeye başladık. Ancak halen daha zihnimizi kurcalayan, "Otizmin nedenleri nelerdir? Otistik belirtiler gösteren herkes otizmli midir ya da herkes az da olsa otistik belirtiler gösterir mi? Otizme yönelik etkili müdahaleler nelerdir?" gibi pek çok soru olabilir. Sorularımıza yanıt araken otizm alanındaki güncel gelişmeleri takip etmek, bilimsel bilgiyi yakalamak açısından bir gereklilik oluşturmaktadır. Otizm çok dinamik bir konu olması nedeniyle çalışmalar hız kazandıkça ilerlemeler kaydedilmekte ve bilmediklerimiz gün yüzüne çıkarken, daha önce bildiklerimizin bazıları güncelliğini yitirmektedir.

Otizm konusuna başlangıç aşamasında, iki önemli tanımlamayı netleştirmek yerinde olur. Bunlardan biri tanı almak, bir diğeri belirtilere sahip olmaktır. Otizm tanısı almış olmakla, otistik belirtiler göstermiş olmak birbiriyle aynı anlama gelmemektedir çünkü otizm tanısı için belirlenen ölçütleri tam anlamıyla karşılayan bireyler için otizm tanısından söz etmek mümkün olabilir. Ancak birkaç otistik belirti gösteriyor diye bir bireyin otizmi olduğunu ifade etmek doğru olmaz. Bazen bizler kendimizde bile otizmin tanı ölçütleri arasında yer alan takıntılı davranışlar gösterdiğimizi fark ederiz. Ama bu davranışlar bizim otizm tanısı almamız için yeterli davranışlar değildir. Otizme ilişkin belirtiler çeşitlilik gösterir ama tanı için bu özellikler arasından ana yetersizlik alanlarına ilişkin belirlenen sayılarda görülme durumu varsa tanı koyulabilir. Geçmişten bu yana sosyal etkileşim ve davranışlara yönelik ana yetersizliklere sahip olmak, otizmin kendine özgü özelliklerini oluştursa da bu ana yetersizliklerin içinde çeşitli alt özelliklerin yer alması farklılıkları da beraberinde getirmiştir. Dolayısıyla "Otizm" ya da "Otistik Bozukluk" ifadeleri tek başına bu çeşitlilikleri içinde barındırmakta yetersiz kalmış ve "Otizm Spektrum" ifadesi gündeme gelmiştir. O nedenle bu bölüm akışı içinde "otizm tanılı" ya da "otizmli bireyler" ifadesi yerine "otizm spektrum bozukluğu (OSB)" terimi kullanılmaktadır.

OSB dünyada 80 yılı aşkın bir maziye sahip olmasına rağmen son 40 yıllık süreçte yoğun ilgi görmüş ve bilimsel çalışmaların ışığında otizme ilişkin hem tanılama hem de müdahale konusunda önemli ilerlemeler kaydedilmiştir. Ülkemizde ise 30 yılı aşkın süredir OSB'ye ilişkin giderek artan bir ilgi oluşmaya başlamış ve bu ilgi, bilimsel çalışmalara yansıyarak OSB olan bireylerin ve ailelerinin yaşamını kolaylaştırmaya yönelik adımlar atılmasını sağlamıştır. Kitabınızın bu bölümünde, temel oluşturmak amacıyla öncelikle OSB başlığı altında OSB'nin tanımı ve özellikleri konusuna geniş açıdan bakılmakta, ardından OSB'ye ilişkin uygulamalar başlığı altında kanıt temelli uygulamalar açıklanarak odaklanmış ve kapsamlı uygulamalar konusuna geçiş yapılmaktadır.

OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU

OSB, erken dönemde sosyal iletişim ve etkileşim yetersizliğine eklenen sınırlı, yinelenen ve takıntılı davranışlarla ortaya çıkan karmaşık bir nöro-gelişimsel yetersizliktir (American Psychiatric Association, 2013). OSB'nin dünya da yaygınlık oranının 1/160 olduğu varsayılmaktadır; ancak, birçok düşük ve orta gelirli ülkede OSB yaygınlığı bilinmemektedir (Susuz ve Doğan, 2020). OSB, Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) 1980'li yıllara kadar 10 binde 4 sıklıkta görülen nadir bir yetersizlik olarak nitelendirilirken, Hastalık ve Kontrol Önleme Merkezleri (Centers for Disease Control and Prevention [CDC]) tarafından yayımlanan güncel rapora göre yaklaşık 36 çocuktan birinin OSB olduğu belirtilmektedir (CDC, 2023). Bu raporda, OSB'nin erkeklerde kızlardan dört kat daha fazla görüldüğü rapor edilmektedir. Maenner ve arkadaşlarının (2023) ABD'de yürüttükleri çalışmadaki 2020 yılı verilerine göre de çocukların %31'inde zeka puanı (IQ) 70'in altında olduğu için OSB'ye zihinsel yetersizlik eşlik etmekte, %25'inde zeka puanı 71-85 aralığında olduğu için sınırda yer almakta ve %44'ünün zeka puanı 85 üstü olduğu için zihinsel yetersizlik bulunmamaktadır. Ülkemizde ise güncel istatistiksel verilerin yetersizliği nedeniyle net bir sayı ifade etmek mümkün olamamaktadır. Ancak ülkemizdeki yaygınlığın dünya geneline yakın olduğu öngörülmektedir (TC. Aile Sosyal Politikalar Bakanlığı, 2016).

OSB'nin yaygınlık oranının günden güne artması hepimiz için endişe vericidir ve nedenlerinin bulunup müdahale edilememesi durumunda OSB'deki artışın nereye doğru gideceği merak konusu olmaktadır. Günümüzde halen daha OSB'nin nedenleri tam olarak bilinememektedir; ancak OSB'nin tek bir nedeni olmadığı üzerinde görüş birliği sağlanmaktadır. Öyle ki araştırmalara dayalı olarak olası nedenlere ilişkin hem genetik hem de çevresel faktörlerin etkisi olduğu vurgulanmaktadır (www.autismspeaks.com). İleri annebaba yaşı, gebelikle ilgili sorunlar, belirli genetik yatkınlık, beyin gelişimindeki anormallikler, nöro-anatomik göstergeler ve sosyal-bilişsel yetersizlikler OSB için önemli risk faktörleri arasında sayılmaktadır (Vaquerizo-Serrano, Pablo, Singh ve Santosh 2022).

Otizm, ilk kez 1910'lu yıllarda İsveçli psikiyatr Eugen Bleuler tarafından şizofren bireylerde gözlenen "sosyal dünyadan kendini soyutlayarak kendine odaklanmayı" tanımlamak için kullanılan bir terim olmuştur. Ancak OSB'nin tanılanmasına ilişkin tarihsel süreç, 1940'larda Kanner tarafından "erken bebeklik otizmi" terimi kullanılarak bir grup (n=11) çocuğun özelliklerinin belirlenmesiyle başlamıştır. Daha sonra otizm ifadesi, Kanner'in bu terimi altında formal psikiyatrik tanı olarak ilk kez 1980 yılında Amerikan Psikiyatri Birliği'nin (American Psychiatric Association [APA]) yayımladığı Tanı ve İstatistiksel El Kitabı'nın üçüncü versiyonunda (Diagnostic and Statistical Manual-DSM versiyon III) yerini almıştır (Romanczyk 2016). Geçmişten günümüze kadar ki süreçte tanılamaya ilişkin APA dışında Dünya Sağlık Örgütü tarafından ICD-11 tanı ölçütlerinin yanı sıra farklı araştırmacılar/uzmanlar tarafından ADOS-G [The Autism Diagnostic Observation, Assessment Schedule-Generic (Otizm Tanısal Gözlem Değerlendirme Çizelgesi-Jenerik)], ADI-R [Autism Diagnosis Interview-Revised (Otizm Tanı Görüşme-Gözden Geçirilmiş)] gibi çeşitli değerlendirme araçları geliştirilmiştir (CDC, 2022). Ancak OSB tanısını belirlemede, APA tarafından belirli aralıklarla güncellenen DSM ölçütleri yaygın olarak kullanılmaktadır. En

KAYNAKÇA

AFIRM. (2023). Autism focused interventions resources & modules. https://afirm.fpg.unc.edu

Akmanoğlu, N. (2015). Effectiveness of teaching naming facial expression to children with autism via video modeling. *Educational Sciences: Theory & Practice*, *15*(2). 519-537. http://doi.org/10.12738/estp.2015.2.2603

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostical and statistical manual [Tanısal ve istatistiksel el kitabı]* (5. Baskı; DSM-5). American Psychiatric Publishing.

Autism Speaks. (2023). *Autism diagnosis criteria: DSM-5*. https://www.autismspeaks.org/ autism-diagnosis-criteria-dsm-5.

Bross, L. A., Travers, J. C., Huffman, J. M., Davis, J. L. ve Mason, R. A. (2021). A meta-analysis of video modeling interventions to enhance job skills of autistic adolescents and adults. *Autism in Adulthood*, *3*(4), 356-369. https://doi.org/10.1089/aut.2020.0038

Büyükkarakaya, S. (2020). OSB olan küçük çocukların ebeveynlerinin eğitimi: Genel bakış. F. Acarlar (Çeviri Ed.) *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara sosyal iletişim öğretimi-Ebeveyn eğitimi için uzman kılavuzu* içinde (ss. 3-49), Nobel Akademik Yayıncılık.

Callahan, K., Shukla-Mehta, S., Magee, S. ve Wie, M. (2010). ABA versus TEACCH: the case for defining and validating comprehensive treatment models in autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *40*, 74-88. https://doi.org/10.1007/s10803-009-0834-0

CDC (Centers for Disease Control and Prevention). (2023). *Community report on autism 2023: Autism and developmental disabilities monitoring network*. https://www.cdc.gov/ ncbddd/autism/pdf/ADDM-Community-Report-SY2020-h.pdf

CDC (Centers for Disease Control and Prevention). (2022). *Screening and diagnosis of autism spectrum disorder for health care providers*. https://www.cdc.gov/ncbddd /autism/hcp-screening.html#DiagnosticTools.

Dalgın-Eyiip, O. ve Ülke-Kürkçüoğlu, B. (2021). Video enhanced activity schedules: Teaching schedule following and pretend play skills to children with ASD. *Education & Training in Autism & Developmental Disabilities*, *56*(2), 205-224.

Eikeseth, S., Smith, T., Jahr, E. ve Eldevik, S. (2007). Outcome for children with autism who began intensive behavioral treatment between ages 4 and 7: A comparison controlled study. Behavior Modification, *31*(3), 264-278. https://doi.org/10.1177/ 0145445506291396

Fingerhut, J. ve Moeyaert, M. (2022). Training individuals to implement discrete trials with fidelity: A Meta-analysis. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, *37*(4), 239-250. https://doi.org/10.1177/10883576221081076

Gersten, R., Fuchs, L. S., Compton, D., Coyne, M., Greenwood, C. ve Innocenti, M. S. (2005). Quality indicators for group experimental research and quasi-experimental research in special education. *Exceptional Children, 71*, 149–164. https://doi.org/10.1177 /001440290507100202

Gong, L., Hong, E. R., Morin, K. ve Noro, F. (2022). Script-fading procedures for the Acquisition of Wh-Question Skills in Children with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Special Education Research*, *11*(1), 1-10. https://doi.org/10.6033 /specialeducation.11.1

Horner, R. H., Carr, E. G., Halle, J., McGee, G., Odom, S. ve Wolery, M. (2005). The use of single-subject research to identify evidence-based practice in special education. *Exceptional Children, 71*, 165–179. https://doi.org/10.1177 /001440290507100203

Hume, K., Steinbrenner, J. R., Odom, S. L., Morin, K. L., Nowell, S. W., Tomaszewski, B., ... ve Savage, M. N. (2021). Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism: Third generation review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 1-20. https://doi.org/10.1007/s10803-020-04844-2

Ingersoll, B. ve Dvortcsak, A. (2010). *Teaching social communication to children with autism-A practioner's guide to parent training*, Guildford Press.

Kaba, D. ve Aysev, A. S. (2020). DSM-5 tanı ölçütlerine göre erken çocukluk döneminde otizm spektrum bozukluğunun değerlendirilmesi. *Türk Psikiyatri Dergisi*, *31*(2), 106-12. https://doi.org/10.5080/u23735

Kırcaali-İftar, G. ve Tekin-İftar, E. (2012). Otizm spektrum bozukluklarına yönelik program örnekleri. E. Tekin-İftar (Ed.), *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri* içinde (ss. 239-265), Vize Yayıncılık.

Koegel, L. K. ve Koegel, R. L. (2019). *Pivotal response treatments for autism spectrum disorder*. Second Edition. Paul H. Brookes Publishing Co.

Köroğlu, E. (2013). *DSM-5 Tanı ölçütleri başvuru el kitabı.* Hyb Yayıncılık.

Kurt, O. (2011). A comparison of discrete trial teaching with and without gestures/signs in teaching receptive language skills to children with autism. *Educational Sciences: Theory and Practice*, *11*(3), 1436-1444.

Kurt, O. ve Tekin-İftar, E. (2008). A comparison of constant time delay and simultaneous prompting within embedded instruction on teaching leisure skills to children with autism. *Topics in Early Childhood Special Education*, *28*(1), 53-64. https://doi.org/10.1177/0271121408316046

Kwon, E. Y., Cannon, J. E., Knight, V. F., Mercer, S. H. ve Guardino, C. (2023). Effects of social stories on ıncreasing social ınteraction and engagement of deaf and hard of hearing students with autism spectrum disorder in inclusive settings. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *53*(5), 1915-1929. https://doi.org/10.1007/s10803-022-05430-4.

Lee, G. T., Hu, X., Liu, Y. ve Ren, Y. (2021). Effects of video modeling on the acquisition, maintenance, and generalization of playing with imaginary objects in children with autism spectrum disorder. *Behavior Modification*, *45*(6), 1041-1069. https://doi.org/10.1177/0145445520939856.

Maenner M. J., Warren Z., Williams, A. R., … ve Shaw, K. A. (2023). Prevalence and Characteristics of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years—Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 Sites, United States, 2020. MMWR Surveill Summ 2023, 72 (No. SS-2): 1-14. http://doi.org/10.15585/mmwr.ss7202a1

May Enstitüsü (2023, Ocak 15). *Research projects*. https://www.mayinstitute.org/ research/projects.html

Mirenda, P., Colozzo, P., Smith, V., Kroc, E., Kalynchuk, K., Rogers, S. J. ve Ungar, W. J. (2022). A randomized, community-based feasibility trial of modified ESDM for toddlers with suspected autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *52*, 5322-5341.https://doi.org/10.1007/s10803-021-05390-1

NAC (National Autism Center). (2009). *National standards report: Phase 1.* National Autism Center. https://nationalautismcenter.org/national-standards/phase-1-2009/

NAC (National Autism Center). (2015). *National standards report: Phase 2.* National Autism Center. https://nationalautismcenter.org/national-standards/phase-2-2015/

NCAEP (The National Clearinghouse on Autism Evidence and Practice). (2020). *Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism.* https://ncaep.fpg.unc.edu/sites/ncaep.fpg.unc.edu/files/imce/documents/EBP%20Report%202020.pdf

NPDC (National Professional Development Center). (2014) *Evidence based practices for children youth, young adult with autism spectrum disorders*. University of North Carolina Frank Porter Child Development Institute, Autism Evidence Based Practices Review Group.

NRC (National Research Council). (2001). *Educating children with autism*. National Academy Press.

Odom, S. L., Boyd, B. A., Hall, L. J. ve Hume, K. (2008). *Comprehensive treatment models for children and youth with autism spectrum disorders*. The University of North Carolina, FGB Child Development Institute.

Odom, S. L., Boyd, B. A., Hall, L. J. ve Hume, K. (2010). Evaluation of comprehensive treatment models for individuals with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *40*, 425-436. https://doi.org/10.1007/s10803-009-0825-1

Odom, S. L., Boyd, B. A., Hall, L. J. ve Hume, K. A. (2014). Comprehensive treatment models for children and youth with autism spectrum disorders. F. R. Volkmar, Rhea Paul, S. J. Rogers ve K. A. Pelphrey (Eds.). *Handbook of autism and pervasive developmental disorders, fourth edition* içinde (ss. 770-787). Wiley.

Odom, S. L., Collet-Klingenberg, L., Rogers, S. J. ve Hatton, D. D. (2010). Evidence-based practices in interventions for children and youth with autism spectrum disorders. *Preventing School Failure: Alternative Education For Children And Youth*, *54*(4), 275-282. https://doi.org/10.1080/10459881003785506

Olçay-Gül, S. ve Tekin-İftar, E. (2016). Family generated and delivered social story intervention: Acquisition, maintenance, and generalization of social skills in youths with ASD. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, *51*(1), 67-78.

https://www.jstor.org/stable/26420365

Peters-Scheffer, N., Didden, R., Korzilius, H. ve Sturmey, P. (2011). A meta-analytic study on the effectiveness of comprehensive ABA-based early intervention programs for children with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, *5*(1), 60-69. https://doi.org/10.1016/j.rasd.2010.03.011

Pruneti, C., Coscioni, G. ve Guidotti, S. (2023). Evaluation of the effectiveness of behavioral interventions for autism spectrum disorders: A systematic review of randomized controlled trials and quasi-experimental studies. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, *0*(0) 1–19. https://doi.org/10.1177/13591045231205614

Rice, C. E., Carpenter, L. A., Morrier, M. J., Lord, C., DiRienzo, M., Boan, A., ... ve Wiggins, L. D. (2022). Defining in detail and evaluating reliability of DSM-5 criteria for autism spectrum disorder (ASD) among children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *52*(12), 5308-5320. https://doi.org/10.1007/s10803-021-05377-y

Rogers, S. J. ve Vismara, L. A. (2008). Evidence-based comprehensive treatments for early autism. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, *37*(1), 8-38. https://doi.org/10.1080/15374410701817808

Romanczyk, R. G. (2016). Prologue and introduction. R. G. Romanczyk ve J. McEachin (Eds.), *Comprehensive models of autism spectrum disorder treatment: points of divergence and convergence* içinde (ss. 1-6). Springer International Publishing.

Sandbank, M., Bottema-Beutel, K., Crowley, S., Cassidy, M., Dunham, K., Feldman, J. I., ... ve Woynaroski, T. G. (2020). Project AIM: Autism intervention meta-analysis for studies of young children. *Psychological Bulletin*, *146*(1), 1. https://doi.org/ 10.1037/bul0000215

Sam, A. M., Steinbrenner, J. R., Odom, S. L., Nowell, S. W., Waters, V., Perkins, Y., ... ve Rogers, H. J. (2023). Promoting paraeducators' use of evidence-based practices for students with autism. *Exceptional Children*, *89*(3), 314-331. https://doi.org/ 10.1177/00144029221135572

Schreibman, L., Dawson, G., Stahmer, A. C., Landa, R., Rogers, S. J., McGee, G. G., ... ve Halladay, A. (2015). Naturalistic developmental behavioral interventions: Empirically validated treatments for autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *45*, 2411-2428. https://doi.org/10.1007/s10803-015-2407-8

Schreibman, L., Jobin, A. B. ve Dawson, G. (2020). Understanding NDBI. Y. E. M. Bruinsma, M. B. Minjarez, L. Schreibman ve A. Stahmer (Eds.), *Naturalistic developmental behavioral interventions for autism spectrum disorder* içinde (ss. 3-20). Brookes Publishing.

Schwartz, I. S., Thomas, C. J., McBride, B. J. ve Sandall, S. R. (2013). A school-based preschool program for children with ASD: A quasi-experimental assessment of child change in Project DATA. *School Mental Health, 5*, 221-232. https://doi.org/10.1007/s12310-013-9103-7

Shi, B., Wu, W., Dai, M., Zeng, J., Luo, J., Cai, L., ... ve Jing, J. (2021). Cognitive, language, and behavioral outcomes in children with autism spectrum disorders exposed to early comprehensive treatment models: a meta-analysis and meta-regression. *Frontiers in Psychiatry*, *12*, 691148. https://doi.org/10.3389/fpsyt.2021.691148

Steinbrenner, J. R., Hume, K., Odom, S. L., Morin, K. L., Nowell, S. W., Tomaszewski, B., Szendrey, S., McIntyre, N. S., Yücesoy-Özkan, Ş., ve Savage, M. N. (2020). Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism. Frank Porter Graham Child Development Institute, National Clearinghouse on Autism Evidence and Practice Review Team.

Strain, P. S. (2017). Four-year follow-up of children in the LEAP randomized trial: Some planned and accidental findings. *Topics in Early Childhood Special Education*, *37*, 121-126. https://doi.org/10.1177/0271121417711531

Susuz, C. ve Doğan, B. G. (2020). Halk sağlığı bakışıyla otizm spektrum bozukluğu. *ESTUDAM Public Health Journal*, *5*, 297-310. https://doi.org/10.35232 /estudamhsd.684075.

TC. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı (2016). *Otizm spektrum bozukluğu*. Grafik Ofset Reklamcılık Matbaacılık.

Tekin-İftar, E., Olçay-Gül, S. ve Collins, B. C. (2019). Descriptive analysis and meta analysis of studies investigating the effectiveness of simultaneous prompting procedure. *Exceptional Children*, *85*(3), 309-328. https://doi.org/10.1177/0014402918 795702

Topuz, Ç. ve Ülke-Kürkçüoğlu, B. (2022). Script fading procedure: A systematic review and meta-analysis. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, *9*(3), 366-385. https://doi.org/10.1007/s40489-021-00258-7

Topuz, Ç. ve Ülke-Kürkçüoğlu, B. (2019). Increasing verbal interaction in children with autism spectrum disorders using audio script procedure. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *49*, 4847-4861. https://doi.org/10.1007/s10803-019-04203-w

Ülke-Kürkçüoğlu, B. (2015). A comparison of least-to-most prompting and video modeling for teaching pretend play skills to children with autism spectrum disorder. *Educational Sciences: Theory & Practice*, *15*(2), 499-512. http://doi.org/10.12738 /estp.2015.2.2541

Ülke-Kürkçüoğlu, B. (2017). 0-6 yaş arasındaki otizm spektrum bozukluğu olan çocukların özellikleri. Ö. Diken (Ed.), *Gelişimsel desteğe gereksinimi olan okul öncesi çocuklar (0-6 yaş) ve özellikleri* içinde (ss. 98-117). Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Ülke-Kürkçüoğlu, B. ve Kırcaali-İftar, G. (2010). A comparison of the effects of providing activity and material choice to children with autism spectrum disorders. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *43*(4), 717-721. https://doi.org/10.1901/jaba.2010.43-717

Vaquerizo-Serrano, J., Salazar de Pablo, G., Singh, J. ve Santosh, P. (2022). Autism spectrum disorder and clinical high risk for psychosis: a systematic review and meta-analysis. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *52*(4), 1568-1586. https://doi.org/10.1007/s10803-021-05046-0

Vivanti, G. (2022). What does it mean for an autism intervention to be evidence-based? *Autism Research*, *15*(10), 1787-1793. https://doi.org/10.1002/aur.2792

Wahman, C. L., Pustejovsky, J. E., Ostrosky, M. M. ve Santos, R. M. (2022). Examining the effects of Social Stories™ on challenging behavior and prosocial skills in young children: A systematic review and meta-analysis. *Topics in Early Childhood Special Education*, *41*(4), 267-279. https://doi.org/10.1177/0271121419855692

Waters, C.F., Dickens, M.A., Thurston, S.W., Lu, X. ve Smith, T. (2020). Sustainability of early intensive behavioral intervention for children with autism spectrum disorder in a community setting. *Behavior Modification*, *44*(1), 3-26. https://doi.org/10.1177/ 0145445518786463

Wergeland, G. J. H., Posserud, M. B., Fjermestad, K., Njardvik, U. ve Öst, L. G. (2022). Early behavioral interventions for children and adolescents with autism spectrum disorder in routine clinical care: A systematic review and meta-analysis. *Clinical Psychology: Science and Practice*, *29*(4), 400-414. https://doi.org/10.1037/cps0000106

What Works Clearinghouse. (2020). What Works Clearinghouse standards handbook, version 4.1. U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance. https://ies.ed.gov/ncee/wwc/Docs/refer enceresources/WWC-Standards-Handbook-v4-1-508.pdf

Wong, C., Odom, S. L., Hume, K. A., Cox, A. W., Fettig, A. F., Kucharczyk, S., Brock, M. E., Plavnick, J. B., Fleury, V. P., ve Schultz, T. R. (2014). *Evidence based practices for children youth, young adult with autism spectrum disorders*. University of North Carolina Frank Porter Child Development Institute, Autism Evidence Based Practices Review Group.

Wong, C., Odom, S. L., Hume, K. A., Cox, A. W., Fettig, A. F., Kucharczyk, S., Brock, M. E., Plavnick, J. B., Fleury, V. P., ve Schultz, T. R. (2015). Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism spectrum disorder: A comprehensive review. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 45*, 1951-1966. https://doi.org/10.1007/s10803-014-2351-z.

BÖLÜM 2

EVDE YA DA KLİNİKTE UYGULAMALI DAVRANIŞ ANALİZİ DAYALI KAPSAMLI UYGULAMA ÖRNEKLERİ

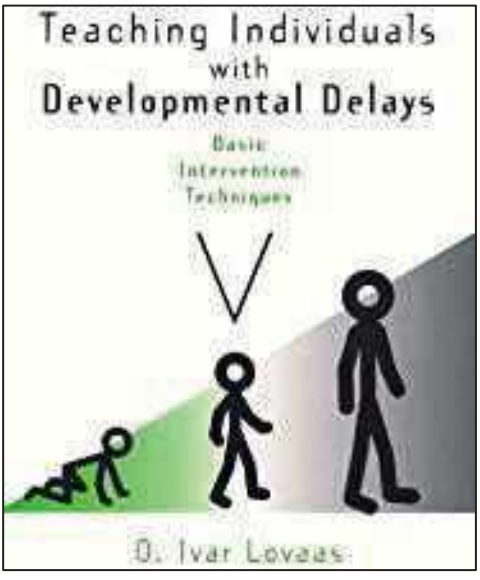
BÖLÜM 2.1

LOVAAS ENSTİTÜSÜ: ERKEN YOĞUN DAVRANIŞSAL EĞİTİM

Burcu ÜLKE-KÜRKÇÜOĞLU

Özlem DALGIN

LOVAAS



MODELİN KÜNYESİ

Model Adı: Lovaas Enstitüsü (Lovaas Modeli-Erken Yoğun Davranışsal Eğitim)
Modelin Konumu: Amerika Birleşik Devletleri'nin Los Angeles-San Diego, Minneapolis- Lincoln ve Philadelphia kentleri
İnternet Adresi: https://lovaas.com
Hizmet edilen Yaş Aralığı: 2-8 yaş çocuklarla model başlatılır. Çocuklar 12 yaşından daha sonrası olmaksızın ilkokula doğru gelişme gösterdikçe farklı hizmetlere geçiş yaparlar.
Uygulama Ortamı: Ev ya da klinik
Teorik Bağlam: Uygulamalı Davranış Analizi (UDA)
Modelin Bilimsel Kanıtı: 1985 yılından bu yana 500'den fazla araştırma ile Lovaas Enstitüsü'nde uygulanan EYDE'nin etkililiği incelenmiştir. ABD'de kanıt temelli uygulamaları belirleyen Ulusal Otizm Merkezi'nin (National Autism Center [NAC]) ve Otizm Spektrum Bozukluğunda Ulusal Mesleki Gelişim Merkezi'nin (National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders [NPDC]) raporlarına göre kanıt temelli uygulama olarak kabul edilmektedir (NAC, 2009; NAC, 2015; Wong vd., 2015).
Uygulayıcılar: Özel eğitim, psikoloji, erken eğitim ve ilgili bölümlerden lisans eğitimine devam eden ya da eğitimi olan davranış terapisti ve UDA konusunda davranış analisti ya da lisanslı davranış uzmanı tarafından oluşturulan bir ekip uygulamaları yürütmektedir.
Yazılı Kaynak Durumu: Lovaas Enstitüsü'nde uygulanan EYDE programına ilişkin geçmişten günümüze pek çok araştırma ve programı geliştiren Ivar Lovaas tarafından yayımlanmış kitaplar bulunmaktadır. Lovaas Model'in müfredatının ve uygulamalarının detaylı açıklandığı en güncel kitap "Teaching Individuals with Developmental Delays: Basic Intervention Techniques (Gelişimsel Geriliği Olan Bireylerin Öğretimi: Temel Uygulama Teknikleri)" 2003 yılında yayımlanmıştır. Bu kitaptan yola çıkılarak Türkçe hazırlanan "Otistik Çocuklar İçin Davranışsal Eğitim Programı (OÇİDEP) I ve II" olmak üzere iki kitap yanı sıra formlardan oluşan bir kitap da yayımlanmıştır.

BÖLÜM AKIŞI

Özet
Giriş
Lovaas Enstitüsü'ne Genel Bakış
Modelin Uygulama Süreci
Değerlendirme
Müfredat Programı
Uygulama İçeriği
Genelleme ve Kalıcılık
Personel Eğitimi
Aile Eğitimi
Danışmanlık Hizmetleri
Kapsayıcı Eğitim Ortamı
Teknoloji Kullanımı
Ülkemizde Modele İlişkin Uygulamalar
Konuya İlişkin Araştırmalar
Ülkemizde Modele İlişkin Araştırmalar
Sonuç ve Öneriler
Kaynakça

ÖZET

Erken yoğun davranışsal eğitim (EYDE), Ivar Lovaas tarafından geliştirilen erken, yoğun, kesintisiz, bire-bir ve otizme özgü olan davranışsal bir program olarak tanımlanmaktadır. Bu program ilk kez Amerika Birleşik Devletleri'nin (ABD) Los Angeles kentinde California Üniversitesi kapsamında Genç Otizm Projesi ile hayata geçirilmiştir. Sonra da bilimsel çalışmalar Lovaas tarafından kurulan Lovaas Enstitüsü'nde devam etmiştir. Günümüzde bu Enstitüde uygulamalar, Lovaas'ın geliştirdiği orijinal EYDE programına sadık kalınarak yürütülmektedir. Lovaas Enstitüsü'nde EYDE uygulamaları, 3-5 kişilik eğitmen (instructor), eğiticiler/deneyimli eğitmenler (trainers), bir vaka danışmanı (a case supervisor) ve program yöneticisi (program director) ile oluşturulan ekip tarafından gerçekleştirilmektedir. EYDE sürecinde, öncelikle uygulama öncesi ve sırasında değerlendirmeler yapılmaktadır. Özel müfredat programı kullanılarak farklı düzeylerde yer alan beceriler üzerinde çalışılmaktadır. Becerilerin edinimi için uygulamalı davranış analizine dayalı kanıt temelli ilkeler ve uygulamalar kullanılmakta yanı sıra genelleme ve kalıcılık çalışmaları yürütülmektedir. Ana öğretim yöntemi olarak ayrık denemelerle öğretim kullanılmakla birlikte doğal ortam öğretimi ile bağlama uygun beceri öğretimlerine ve fırsat öğretimine de yer verilmektedir. EYDE uygulamaları içinde uygulama güvenirliğini yüksek düzeyde sağlamak amacıyla personel eğitimine ve danışmanlık sistemine önem verilmektedir. Lovaas Enstitüsü tarafından EYDE'nin uygulanmasına ilişkin bir sertifikasyon programı geliştirilmiştir. Aile üyeleri de ekibin bir parçası olarak öğretici rolü üstlenebilmektedir. Bu nedenle ebeveynlerin aktif katılım sağlamasının genelleme açısından gerekli olduğu vurgulanmakta ve aile eğitimine özen gösterilmektedir. EYDE, OSB olan bireylere en az 6 ay birebir olarak uygulanmaktadır. Çocuk gereken becerileri kazandıkça küçük grup, büyük grup ve kapsayıcı eğitim ortamlarına geçiş yapabilmektedir. Danışmanlık hizmetleri hem klinik hem de bireyin yaşadığı ortamda yürütülebilmektedir. Lovaas Enstitüsü'nün internet sitesi üzerinden EYDE'ye ve kendi kurumlarına ilişkin bilgiler sunulmaktadır. Ayrıca bu siteden hem sertifikasyon hem de hizmet alımı için başvuru yapılabilmektedir. Ülkemizde ise EYDE'nin Türk versiyonu olan Otistik Çocuklar İçin Davranışsal Eğitim Programı (OÇİDEP) kullanılmaktadır ve 2006 yılından bu yana farklı illerde OSB olan çocuklara OÇİDEP hizmeti

sunulmaktadır. Günümüzde Lovaas Enstitüsü'nde kullanılan EYDE, ABD'de uygulamaların kanıt temellerini sorgulayan Ulusal Otizm Merkezi'nin (National Autism Center [NAC]) ve Otizm Spektrum Bozukluğunda Ulusal Mesleki Gelişim Merkezi'nin (National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders [NPDC]) raporlarına göre kanıt temelli bir uygulamadır (NAC, 2009; NAC, 2015; Wong vd., 2015). Kökleri 1960'lı yıllara dayanan EYDE konusunda pek çok bilimsel araştırmanın yanı sıra bu araştırmaların sistematik olarak derlenerek etki büyüklüklerinin değerlendirildiği metaanalizi çalışmaları yürütülmektedir. Araştırmalardan elde edilen bulgular, EYDE uygulanan OSB olan çocukların çoğunun zeka, dil, sosyal iletişim ve uyumsal davranışlar açısından önemli kazanımlar sağladığını; ancak bazı çocuklarda bu düzeyde ilerlemelerin kaydedilmediğini göstermektedir. Bu durumda çocukların ne düzeyde EYDE'den yarar sağlayacağını önceden kestirmek mümkün olamamaktadır. Ancak mevcut bilgilerle kanıt temelleri olan uygulamalar arasından çocuğun öğrenme özelliklerine en uygun olanın seçilmesi gerekmektedir. Bu açıdan bakıldığında, pek çok çocuğun yaşamına olumlu yansımaları olan Lovaas Enstitüsü'nde uygulanan EYDE programı, OSB olan çocukların eğitimi için iyi bir seçenek oluşturmaktadır. Nitekim ABD'de Lovaas Enstitüsü gibi EYDE hizmeti sunan farklı kurumların olmasının yanı sıra ülkemizde OÇİDEP gibi dünyada da farklı ülkelerde bu hizmet sunumu gerçekleştirilmektedir. Kitabınızın bu bölümünde, Lovaas Enstitüsü kapsamında uygulanan EYDE'ye odaklanan bir anlayışla geçmişten günümüze bu uygulamaya genel bakış, uygulama süreci, araştırmalar, sonuç ve öneriler konusunda derinlemesine bilgi paylaşımında bulunulmaktadır.

KAYNAKÇA

Alberto, P. A. ve Troutman, A. C. (2013). *Applied behavior analysis for teachers [Öğretmenler için uygulamalı davranış analizi]* (9. baskı). Pearson Education.

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostical and statistical manual [Tanısal ve istatistiksel el kitabı]* (5. baskı). American Psychiatric Publishing.

Asta, L. ve Persico, A. M. (2022). Differential predictors of response to Early Start Denver Model vs. Early Intensive Behavioral Intervention in young children with Autism Spectrum Disorder: A systematic review and meta-analysis. *Brain Sciences, 12*(11), 1499. https://doi.org/10.3390/brainsci12111499

Bassett, K., Green, C. J. ve Kazanjian, A. (2000). *Autism and Lovaas treatment: A systematic review of effectiveness evidence*. BC Office of Health Technology Assessment. https://doi.org/10.14288/1.0045257.

Bent, C., Glencross, S., McKinnon, K., Hudry, K., Dissanayake, C., Victorian ASELCC Team ve Vivanti, G. (2023). Predictors of Developmental and Adaptive Behaviour Outcomes in Response to Early Intensive Behavioural Intervention and the Early Start Denver Model. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *Advance Online Publication.* https://doi.org/10.1007/s10803-023-05993-w

Berkowitz, B. P. ve Graziano, A. M. (1972). Training parents as behavior therapists: A review. *Behaviour Research and Therapy, 10,* 297–317. https://doi.org/10.1016/0005-7967(72)90054-X

Bottema-Beutel, K., Kapp, S. K., Lester, J. N., Sasson, N. J. ve Hand, B. N. (2021). Avoiding ableist language: Suggestions for autism researchers. *Autism in Adulthood*, *3*(1), 18-29. https://doi.org/10.1089/aut.2020.0014

Buescher, A. V., Cidav, Z., Knapp, M. ve Mandell, D. S. (2014). Costs of autism spectrum disorders in the United Kingdom and the United States. *JAMA Pediatrics*, *168*(8), 721-728. https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2014.210

Caron, V., Bérubé, A. ve Paquet, A. (2017). Implementation evaluation of early intensive behavioral intervention programs for children with autism spectrum disorders: A systematic review of studies in the last decade. *Evaluation and Program Planning, 67*,1-8. https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2017.01.004

Cohen, H., Amerine-Dickens, M. ve Smith, T. (2006). Early intensive behavioral treatment: Replication of the UCLA model in a community setting. *Journal of Developmental ve Behavioral Pediatrics, 27*(2), S145-S155. https://doi.org/10.1097/00004703-200604002-00013

Cooper, M. (2022). Reducing special education costs by providing early intervention for autistic children. *Behavioral Interventions*, *37*(2), 397–414. https://doi.org/10.1002/ bin.1839

Cooper, J. O., Heron, T. E. ve Heward, W. L. (2007). *Applied behavior analysis [Uygulamalı davranışş analizi]* (2. baskı). Merrill.

Crockett, J. L., Fleming, R. K., Doepke, K. J. ve Stevens, J. S. (2007). Parent training: Acquisition and generalization of discrete trials teaching skills with parents of children with autism. *Research in Developmental Disabilities*, *28*(1), 23-36. https://doi.org/10.1016/j.ridd.2005.10.003

Dart, E. H., Martin, J., McGirt, C., Shuman, T., Hodnett, J., Reynolds, F., ... ve Mennes, H. (2023). Discrete trial instruction. Johnny L. Matson (Ed.), *Handbook of Applied Behavior Analysis: Integrating Research into Practice* içinde (ss. 611-624). Cham: Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-031-19964-6_32

Eikeseth, S., Smith, T., Jahr, E. ve Eldevik, S. (2002). Intensive behavioral treatment at school for 4- to 7-year-old children with autism: A 1-year comparison controlled study. *Behavior Modification*, *26*(1), 49-68. https://doi.org/10.1177/0145445502026001004

Eikeseth, S., Hayward, D., Gale, C., Gitlesen, J. P. ve Eldevik, S. (2009). Intensity of supervision and outcome for preschool aged children receiving early and intensive behavioral interventions: A preliminary study. *Research in Autism Spectrum Disorders*, *3*(1), 67-73.

Eikeseth, S. (2010). Examination of qualifications required of an EIBI professional. *European Journal of Behavior Analysis*, *11*(2), 239-246. https://doi.org/10.1080/ 15021149.2010.11434348

Eikeseth, S. (2013). Lovaas approach. F. R. Volkmar (Ed.), *Encyclopedia of Autism Spectrum Disorders* içinde (ss. 1759-1765). Springer International Publishing. https:// doi.org/10.1007/978-1-4419-1698-3_1297

Eikeseth, S., Klintwall, L., Jahr, E. ve Karlsson, P. (2012). Outcome for children with autism receiving early and intensive behavioral intervention in mainstream preschool and kindergarten settings. *Research in Autism Spectrum Disorders, 6*, 829–835. https://doi.org/10.1016/j.rasd.2011.09.002

Eldevik, S., Hastings, R. P., Hughes, J. C., Jahr, E., Eikeseth, S. ve Cross, S. (2009). Meta-analysis of early intensive behavioral intervention for children with autism. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, *38*(3), 439-450. https://doi.org/ 10.1080/15374410902851739

Eldevik, S., Hastings, R. P., Jahr, E. ve Hughes, J. C. (2012). Outcomes of behavioral intervention for children with autism in mainstream pre-school settings. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 42*, 210-220. https://doi.org/10.1007/s10803-011-1234-9

Eldevik, S., Titlestad, K. B., Aarlie, H. ve Tønnesen, R. (2020). Community implementation of early behavioral intervention: Higher intensity gives better outcome. *European Journal of Behavior Analysis, 21*(1), 92-109. https://doi.org/10.1080/15021149.2019.1629781

Erhard, P. ve Falcomata, T. S. (2023). Generalization. Johnyy L. Matson (Ed.), *Handbook of Applied Behavior Analysis: Integrating Research into Practice* içinde (ss. 251-268). Springer.

Frazier, T. W., Klingemier, E. W., Anderson, C. J., Gengoux, G. W., Youngstrom, E. A. ve Hardan, A. Y. (2021). A longitudinal study of language trajectories and treatment outcomes of early intensive behavioral intervention for autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *51*, 4534-4550. https://doi.org/10.1007/s10803-021-04900-5

Giambona, P. J., Ding, Y., Cho, S. J., Zhang, C. ve Shen, Y. (2023). Parent perceptions of the effects of early intensive behavioral interventions for children with autism. *Behavioral Sciences*, *13*(1), 45. https://doi.org/10.3390/bs13010045

Green, G., Brennan, L. C., ve Fein, D. (2002). Intensive behavioral treatment for a toddler at high risk for autism. *Behavior Modification, 26*(1), 69-102. https://doi.org/ 10.1177/0145445502026001005

Gresham, F. M., Beebe-Frankenberger, M. E. ve MacMillan, D. L. (1999). A selective review of treatments for children with autism: Description and methodological considerations. *School Psychology Review*, *28*(4), 559-575. https://doi.org/10.1080/ 02796015.1999.12085985

Gresham, F. M., Gansle, K. A., ve Noell, G. H. (1993). Treatment integrity in applied behavior analysis with children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *26*(2), 257-263. https://doi.org/10.1901/jaba.1993.26-257

Güleç-Aslan, Y. (2011). The case report: ABA-based education for a toddler at high risk for Autism. *International Journal of Early Childhood Special Education, 3*(2)*,* 129-147.

Güleç-Aslan, Y., ve Subaşı-Yurtçu, A. B. (2017). Otistik Çocuklar İçin Davranışsal Eğitim Programı (OÇİDEP) eğitmenlerinin OÇİDEP'e ilişkin algıları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, *16*(62), 971-984. https://doi.org/10.17755/esosder.286479

Güleç-Aslan, Y., Kırcaali-İftar, G., ve Uzuner, Y. (2009). Otistik Çocuklar için Davranışsal Eğitim Programı (OÇİDEP) ev uygulamasının bir çocukla incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, *10*(01), 1-25. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000130

Hodgson, R., Biswas, M., Palmer, S., Marshall, D., Rodgers, M., Stewart, L., ... ve Le Couteur, A. (2022). Intensive behavioural interventions based on applied behaviour analysis (ABA) for young children with autism: A cost-effectiveness analysis. *Plos One*, *17*(8), e0270833. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0270833

Hay-Hansson, A., Eldevik, S., ve Strømgren, B. (2023). Videoconference to supervise early intensive behavioral intervention: A preliminary evaluation of acceptability. *Behavioral Interventions*, *38*(2), 524-536. https://doi.org/10.1002/bin.1924

Howard, S., Sparkman, C. R., Cohen, H. G., Green, G., ve Stanislaw, H. (2005). A comparison of intensive behavior analytic and eclectic treatments for young children with autism. *Research in Developmental Disabilities*, 26, 359–383. https://doi.org/ 10.1016/j.ridd.2004.09.005

Howlin, P., Magiati, I., ve Charman, T. (2009). Systematic review of early intensive behavioral interventions for children with autism. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities,* 114(1), 23–41. https://doi.org/10.1352/2009.114:23-41

Hodgson, R., Biswas, M., Palmer, S., Marshall, D., Rodgers, M., Stewart, L., ... ve Le Couteur, A. (2022). Intensive behavioural interventions based on applied behaviour analysis (ABA) for young children with autism: A cost-effectiveness analysis. *Plos one*, *17*(8), e0270833. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0270833

https: //www.lovaas.com adresine 19 Mayıs 2023 tarihinde erilmiştir.

Hume, K., Steinbrenner, J. R., Odom, S. L., Morin, K. L., Nowell, S. W., Tomaszewski, B., …ve Savage, M. N. (2021). Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism: Third generation review. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 51*, 4013–4032. https://doi.org/10.1007/s10803-020-04844-2

Klintwall, L., ve Eikeseth, S. (2014). Early and intensive behavioral intervention (EIBI) in autism. *Comprehensive Guide to Autism*, *1*(1), 117-137. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-4788-7_129

Kırcaali-İftar, G., Kurt, O. ve Ülke-Kürkçüoğlu, B. (2014). *Otistik çocuklar için davranışsal eğitim programı* I. Anı Yayıncılık.

Kırcaali-İftar, G., Ülke-Kürkçüoğlu, B. ve Kurt, O. (2014). *Otistik çocuklar için davranışsal eğitim programı* II. Anı Yayıncılık.

Kırcaali-İftar, G. ve Tekin-İftar, E. (2012). Otizm spektrum bozukluklarına yönelik program örnekleri. E. Tekin-İftar (Ed.), *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri* içinde (ss. 239-265), Vize Yayıncılık.

Kırcaali-İftar, G., Ülke-Kürkçüoğlu, B., Çetin, Ö. ve Ünlü, E. (2009). Intensive daytime toilet training of two children with autism: Implementing and monitoring systematically guarantees success! *International Journal of Early Childhood Special Education, 1(2),* 117-126.

Kurt, O. (2011). A comparison of discrete trial teaching with and without gestures/signs in teaching receptive language skills to children with autism. *Educational Sciences: Theory and Practice*, *11*(3), 1436-1444.

Langh, U., Cauvet, E., Perry, A., Eikeseth, S. ve Bölte, S. (2022). Enriched supervision to increase quality of early intensive behavioral intervention in autism: a pragmatic randomized controlled pilot study. *European Journal of Behavior Analysis, 23(1)*, 62-77. https://doi.org/10.1080/15021149.2021.1946371

Lang, R., Hancock, T. B. ve Singh, N. N. (2016). An overview of early behavioral interventions for children with autism. R. Lang, T. B. Hancock ve N. N. Singh (Eds.), *Early intervention for young children with autism* içinde (ss. 1-14). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-30925-5_1

Leaf, R. ve McEachin, J. (2016). The Lovaas Model: Love it or hate it, but first understands it. R. G. Romanczyk ve J. Mc Eachin (Eds.), *Comprehensive models of autism spectrum disorder treatment: Points of Divergence and Convergence*, (s.7-43). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-40904-7_2

Lerman, D. C., Valentino, A. ve LeBlanc, L. (2016). Discrete trial teaching. R. Lang, T. B. Hancock ve N. N. Singh (Eds.), *Early intervention for young children with autism* içinde (ss. 1-14). Springer.

Lovaas Institute (2023a, Mayıs 19). *San Diego & Los Angeles*. https://lovaas.com/our-services/los-angeles-san-diego/

Lovaas Institute (2023b, Mayıs 19). *Our services*. https://lovaas.com/our-services/

Lovaas, O. I. (1987). Behavioral treatment and normal educational and intellectual functioning in young autistic children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 55*, 3-9. https://doi.org/10.1037/0022-006X.55.1.3

Lovaas, O. I. (2003). *Teaching individuals with developmental delays: Basic intervention techiniques*. Pro-Ed.

Magiati, I., Charman, T., ve Howlin, P. (2007). A two-year prospective follow-up study of community-based early intensive behavioural intervention and specialist nursery provision for children with autism spectrum disorders*. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 48(8),* 803-812. https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01756.x

Makrygianni, M. K., ve Reed, P. (2010). A meta-analytic review of the effectiveness of behavioural early intervention programs for children with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, *4*, 577–593. https://doi.org/ 10.1016/j.rasd.2010.01.014

Mazon, C., Fage, C. ve Sauzéon, H. (2019). Effectiveness and usability of technology-based interventions for children and adolescents with ASD: A systematic review of reliability, consistency, generalization and durability related to the effects of intervention. *Computers in Human Behavior*, *93*, 235-251. https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.12.001

McEachin, J. J., Smith, T., ve Lovaas, O. I. (1993). Long-term outcome for children with autism who received early intensive behavioral treatment. *American Journal on Mental Retardation,* 97(4), 359–372.

Miranda-Linné, F. ve Melin, L. (1992). Acquisition, generalization, and spontaneous use of color adjectives: A comparison of incidental teaching and traditional discrete-trial procedures for children with autism. *Research in developmental disabilities*, *13*(3), 191-210. https://doi.org/10.1016/0891-4222(92)90025-2

NAC (National Autism Center). (2009). *National standarts report: The national standards project—addressing the need for evidencebased practice guidelines for autism spectrum disorders*. https://mn.gov/mnddc/asd-employment/pdf/09-NSR-NAC.pdf

NAC (National Autism Center). (2015). *National standards project findings and conclusions-NSP 2*. Author. https://nationalautismcenter.org/national-standards/phase-2-2015/

NCAEP (The National Clearinghouse on Autism Evidence and Practice). (2020). *Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism.* https://ncaep.fpg.unc.edu/sites/ncaep.fpg.unc.edu/files/imce/documents/EBP%20Report%202020.pdf

NRC (National Research Council). (2001). *Educating children with autism*. National Academy Press.

Nevill, R. E., Lecavalier, L. ve Stratis, E. A. (2018). Meta-analysis of parent-mediated interventions for young children with autism spectrum disorder. *Autism*, *22*(2), 84-98. https://doi.org/10.1177/1362361316677838.

Nicolosi, M., ve Dillenburger, K. (2022). The University of California at Los Angeles-Young Autism Project: A systematic review of replication studies. *Behavioral Interventions, 37(2)*, 415-464. https://doi.org/10.1002/bin.1830

Odom, S. L., Boyd, B. A., Hall, L. J. ve Hume, K. (2008). *Comprehensive treatment models for children and youth with autism spectrum disorders*. The University of North Carolina, FGB Child Development Institute.

Odom, S. L., Boyd, B. A., Hall, L. J. ve Hume, K. (2010). Evaluation of comprehensive treatment models for individuals with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *40*, 425-436. https://doi.org/10.1007/s10803-009-0825-1

Orinstein, A. J., Helt, M., Troyb, E., Tyson, K. E., Barton, M. L., Eigsti, I. M., Naigles, L. ve Fein, D. A. (2014). Intervention for optimal outcome in children and adolescents with a history of autism. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, *35*(4), 247–256. https://doi .org/10.1097/DBP.0000000000000037

Osborne, L. A., McHugh, L., Saunders, J. ve Reed, P. (2008). Parenting stress reduces the effectiveness of early teaching interventions for autistic spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 38*(6), 1092-1103. https://doi.org/10.1007/s10803-007-0497-7

Ospina, M. B., Krebs Seida, J., Clark, B., Karkhaneh, M., Hartling, L., Tjosvold, L., ... ve Smith, V. (2008). Behavioural and developmental interventions for autism spectrum disorder: a clinical systematic review. *PloS One, 3(11),* e3755. https://doi.org/10.1371 /journal.pone.0003755

Padilla, K., Akers, J. S. ve Kirkpatric, M. (2020). Coordinating ABA Services. M. B. McClain, J. D. Shahidullah ve K. R. Mezher (Eds.). *Interprofessional care coordination for pediatric autism spectrum disorder* içinde *(*ss.225-240). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-46295-6_15

Perry, A., Cummings, A., Geier, J. D., Freeman, N. L., Hughes, S. ve Larose, L. (2008). Effectiveness of Intensive Behavioral Intervention in a large, community-based program. *Research in Autism Spectrum Disorders*, *2*(4), 621–642. https://doi.org/10.1016 /j.rasd.2008.01.002

Perry, A., Cummings, A., Geier, J. D., Freeman, N. L., Hughes, S., Managhan, T., ... ve Williams, J. (2011). Predictors of outcome for children receiving intensive behavioral intervention in a large, community-based program. *Research in Autism Spectrum Disorders*, *5*(1), 592-603. https://doi.org/10.1016/j.rasd.2010.07.003

Perry A, Koudys J, Prichard A, Ho H. (2019). Follow-up study of youth who received EIBI as young children. *Behavior Modifications*, *43*, 181–201. https: //doi: 10.1177/ 0145445517746916

Peters-Scheffer, N., Didden, R., Korzilius, H., ve Sturmey, P. (2011). A meta-analytic study on the effectiveness of comprehensive ABA-based early intervention programs for children with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders, 5*(1), 60-69. https://doi.org/10.1016/j.rasd.2010.03.011

Pi, H.J., Kallapiran, K. ve Munivenkatappa, S. (2022). Meta-Analysis of RCTs of Technology-Assisted Parent-Mediated Interventions for Children with ASD. *Journal of Autism and Developmental Disorders. 52*, 3325–3343. https://doi.org/10.1007/s10803-021-05206-2

Reichow, B. (2012). Overview of meta-analyses on early intensive behavioral interventions for young children with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 42*, 512-520. https://doi.org/10.1007/s10803-011-1218-9

Reichow, B., Barton, E. E., Boyd, B. A. ve Hume, K. (2014). Early intensive behavioral intervention (EIBI) for young children with autism spectrum disorders (ASD): A systematic review. *Campbell Systematic Reviews*, *10*(1), 1-116. https://doi.org/ 10.4073/csr.2014.9

Reichow, B. ve Wolery, M. (2009). Comprehensive synthesis of early intensive behavioral interventions for young children with autism based on the UCLA Young Autism Project model. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *39*, 23–41. https://doi.org/10.1007/s10803-008-0596-0

Remington, B., Hastings, R. P., Kovshoff, H., Degli Espinosa, F., Jahr, E., Brown, T., ... ve Ward, N. (2007). Early intensive behavioral intervention: Outcomes for children with autism and their parents after two years. *American Journal on Mental Retardation, 112(6),* 418-438. https://doi.org/10.1352/0895-8017(2007)112[418:EIBIOF]2.0.CO;2

Ridout, S., ve Eldevik, S. (2023). Measures Used to Assess Treatment Outcomes in Children with Autism Receiving Early and Intensive Behavioral Interventions: A Review. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders, Advance Online Publication*. https://doi.org/10.1007/s40489-023-00355-9

Rogers, S. J., ve Vismara, L. A. (2008). Evidence-based comprehensive treatments for early autism. *Journal of Clinical Child ve Adolescent Psychology, 37(1),* 8-38. https://doi.org/10.1080/15374410701817808

Rodgers, M., Marshall, D., Simmonds, M., Le Couteur, A., Biswas, M., Wright, K., ... ve Hodgson, R. (2020). Interventions based on early intensive applied behaviour analysis for autistic children: a systematic review and cost-effectiveness analysis. *Health Technology Assessment (Winchester, England)*, *24*(35), 1-306. https://doi.org/10.3310/hta24350

Rodgers, M., Simmonds, M., Marshall, D., Hodgson, R., Stewart, L. A., Rai, D., Wright, K., Ben-Itzchak, E., Eikeseth, S., Eldevik, S., Kovshoff, H., Magiati, I., Osborne, L. A., Reed, P., Vivanti, G., Zachor, D., ve Couteur, A. L. (2021). Intensive behavioural interventions based on applied behaviour analysis for young children with autism: An international collaborative individual participant data meta-analysis. *Autism: An International Journal of Research and Practise*, *25*(4), 1137–1153. https://doi.org/10.1177/1362361320985680

Sallows, G. O., ve Graupner, T. D. (2005). Intensive behavioral treatment for children with autism: Four-year outcome and predictors. *American Journal on Mental Retardation*, *110*(6), 417–438. https://doi.org/10.1352/0895-8017(2005)110[417:IBTFCW]2.0.CO; 2

Sandbank, M., Bottema-Beutel, K., Crowley, S., Cassidy, M., Dunham, K., Feldman, J. I., ... ve Woynaroski, T. G. (2020). Project AIM: Autism intervention meta-analysis for studies of young children. *Psychological Bulletin*, *146*(1), 1. https://doi.org/10.1037/bul0000215

Schreibman, L., Dawson, G., Stahmer, A. C., Landa, R., Rogers, S. J., McGee, G. G., ... ve Halladay, A. (2015). Naturalistic developmental behavioral interventions: Empirically validated treatments for autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *45*, 2411-2428. https://doi.org/10.1007/s10803-015-2407-8

Shea (2005). A perspective on the research literature related to early intensive behavioral ıntervention (Lovaas) for young children with autism. *Communication Disorders Quarterly*, *26*(2), 102-111. https://doi.org/10.1177/15257401050260020101

Shi, B., Wu, W., Dai, M., Zeng, J., Luo, J., Cai, L., ... ve Jing, J. (2021). Cognitive, language, and behavioral outcomes in children with autism spectrum disorders exposed to early comprehensive treatment models: a meta-analysis and meta-regression. *Frontiers in Psychiatry*, *12*, 691148. https://doi.org/10.3389/fpsyt.2021.691148

Smith, T., Parker, T., Taubman, M. ve Lovaas, O. I. (1992). Transfer of staff training from workshops to group homes: A failure to generalize across settings. *Research in developmental disabilities*, *13*(1), 57-71. https://doi.org/10.1016/0891-4222(92)90040-D

Smith, T., Eikeseth, S., Klevstrand, M. ve Lovaas, O. I. (1997). Intensive behavioral treatment for preschoolers with severe mental retardation and pervasive developmental disorder. *American Journal on Mental Retardation, 102(3)*, 238-249. https://doi.org/10.1352/0895-8017(1997)102<0238:IBTFPW>2.0.CO;2

Smith, T. (2013). Lovaas institute for early intervention (LIFE). *Behavior Analysis in Practice*, *6*,78-79. https://doi.org/10.1007/BF03391807.

Smith, T., Groen, A. D. ve Wynn, J. W. (2000). Randomized trial of intensive early intervention for children with pervasive developmental disorder. *American Journal on Mental Retardation, 10*5, 269–285.

Smith, I. M., Flanagan, H. E., Ungar, W. J., D'Entremont, B., Garon, N., den Otter, J., ... ve Murray, P. (2019). Comparing the 1-year impact of preschool autism intervention programs in two Canadian provinces. *Autism Research, 12(4),* 667-681.

Spreckley, M. ve Boyd, R. (2009). Efficacy of applied behavioral intervention in preschool children with autism for improving cognitive, language, and adaptive behavior: a systematic review and meta-analysis. *The Journal of Pediatrics, 154*(3), 338-344.

Tekin-İftar, E. (2014). Uygulamalı davranış analizi: Tanım, tarihçe ve özellikleri. E. Tekin-İftar (Ed.) *Uygulamalı Davranış Analizi* içinde (ss. 1-40). Vize Yayınları.

Ülke-Kürkçüoğlu, B. ve Kırcaali-İftar, G. (2010). A comparison of the effects of providing activity and material choice to children with autism spectrum disorders. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *43*(4), 717-721. https://doi.org/10.1901/jaba.2010.43-717

Virués-Ortega, J. (2010). Applied behavior analytic intervention for autism in early childhood: Meta-analysis, meta-regression and dose-response meta-analysis of multiple outcomes. *Clinical Psychology Review, 30*, 387–399. https://doi.org/10.1016/j.cpr.2010.01.008

Vladescu, J. C. ve Marano, K. E. (2023). Staff Training. J. L. Matson (Ed.), *Handbook of applied behavior analysis: Integrating research into practice* içinde (ss. 671-687). Springer International Publishing.

Warren, Z., McPheeters, M. L., Sathe, N., Foss-Feig, J. H., Glasser, A. ve Veenstra-VanderWeele, J. (2011). A systematic review of early intensive intervention for autism spectrum disorders. *Pediatrics*, *127*(5), e1303–e1311. https://doi.org/10.1542/peds.2011-0426

Warren, Z., Veenstra-VanderWeele, J., Stone, W., Bruzek, J. L., Nahmias, A. S., Foss-Feig, J. H., Jerome, R. N., Krishnaswami, S., Sathe, N. A., Glasser, A. M. ve Surawicz, T. (2011). Therapies for children with autism spectrum disorders. *Comparative Effectiveness Review No. 26*. https://europepmc.org/article/nbk/nbk56343

Waters, C. F., Amerine Dickens, M., Thurston, S. W., Lu, X., ve Smith, T. (2020). Sustainability of early intensive behavioral intervention for children with autism spectrum disorder in a community setting. *Behavior modification, 44(1*), 3-26. https://doi.org/10.1177/0145445518786463

Wergeland, G. J. H., Posserud, M. B., Fjermestad, K., Njardvik, U., ve Öst, L. G. (2022). Early behavioral interventions for children and adolescents with autism spectrum disorder in routine clinical care: A systematic review and meta-analysis. *Clinical Psychology: Science and Practice*, *29*(4), 400-414. https://doi.org/10.1037/cps0000106

What Works Clearinghouse. (2010). Lovaas model of applied behavior analysis. U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance. https://ies.ed.gov/ncee/WWC/Docs/ InterventionReports/wwc_lovaas_082410.pdf

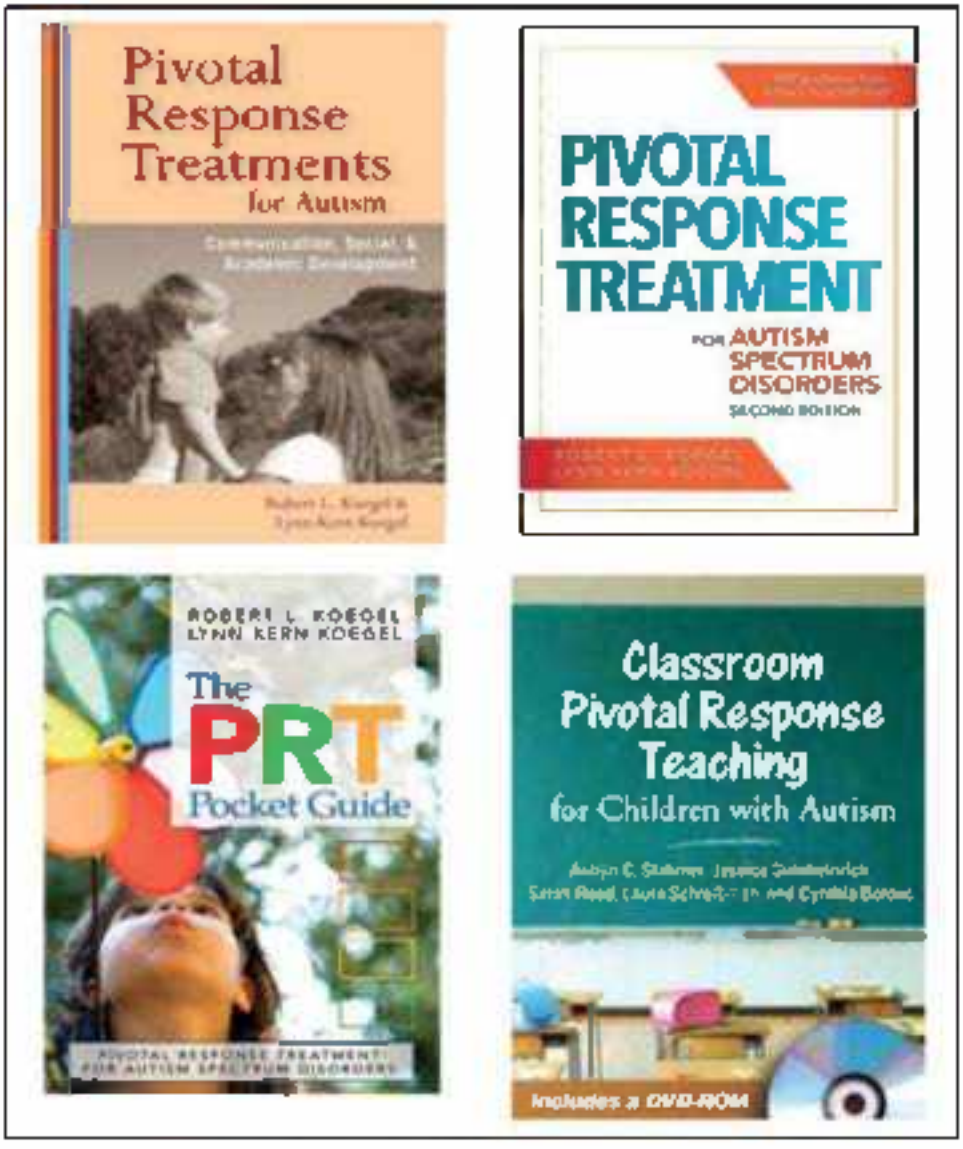
Williams, B. F. ve Williams, R. L. (2010). *Effective programs for treating autism spectrum disorder: Applied behavior analysis models [Otizm spektrum bozukluğunun tedavisi için etkili programlar: Uygulamalı davranış analizi modelleri]*. Routledge.

Wong, C., Odom, S. L., Hume, K. A., Cox, A. W., Fettig, A. F., Kucharczyk, S., Brock, M. E., Plavnick, J. B., Fleury, V. P., ve Schultz, T. R. (2015). Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism spectrum disorder: A comprehensive review. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 45*, 1951-1966. https://doi.org/10.1007/s10803-014-2351-z.

BÖLÜM 2.2

TEMEL TEPKİ ÖĞRETİMİ

Gülden BOZKUŞ-GENÇ



MODELİN KÜNYESİ

Model Adı: Temel Tepki Öğretimi (Pivotal Response Treatment/Training/Therapy)
Modelin Konumu: Amerika Birleşik Devletleri'nin California eyaleti Santa Barbara kenti
İnternet Adresi: https://education.ucsb.edu/autism ve https://www.autismprthelp.com
Hizmet edilen Yaş Aralığı: 3-21 /0-22
Uygulama Ortamı: Klinik, ev, klinik ve ev
Teorik Bağlam: Uygulamalı Davranış Analizi ve Gelişimsel Yaklaşım
Modelin Bilimsel Kanıtı: Otizm spektrum bozukluğu alanında kanıt temelli uygulamaların belirlenmesi konusunda çalışmalar yürüten çeşitli meslek örgütleri ve kuruluşlar tarafından farklı yıllarda yayınlanan raporlarda Temel Tepki Öğretimi (TTÖ) kanıt temelli uygulamalar arasında yer almaktadır. TTÖ, Ulusal Otizm Merkezi (National Autism Center [NAC], 2009, 2015) ve Ulusal Otizm Spektrum Bozukluğunda Mesleki Gelişim Merkezi (The National Professional Development Center on Autism Spektrum Disorders [NPDC], 2014) tarafından yayınlanan raporlarda, kanıt temelli uygulama listesinde bağımsız bir uygulama olarak yer alırken; Otizmde Kanıt ve Uygulama Ulusal Merkezi (The National Clearinghouse on Autism Evidence and Practice [NCEAP], 2020) tarafından yayınlanan son raporda ise "Doğal Müdahaleler" başlığı altında yer alan kanıt temelli bir uygulama olarak sınıflandırılmıştır.
Uygulayıcılar: Öğretmenler, psikologlar, terapistler, ebeveynler
Yazılı Kaynak Durumu: Farklı konularda elektronik ve basılı el kitapçıkları ile basılı kitapları bulunmaktadır (https://www.autismprthelp.com/training-manuals-and-books.php).

BÖLÜM AKIŞI

Özet

Giriş

Temel Tepki Öğretimi'ne Genel Bakış

Modelin Uygulama Süreci

Değerlendirme

Müfredat Programı

Uygulama İçeriği

Genelleme ve Kalıcılık

Personel Eğitimi

Aile Eğitimi

Danışmanlık Hizmetleri

Kapsayıcı Eğitim

Teknoloji Kullanımı

Ülkemizde Modele İlişkin Uygulamalar

Konuya İlişkin Araştırmalar

Ülkemizde Modele İlişkin Araştırmalar

Sonuç ve Öneriler

Kaynakça

ÖZET

Günümüzde gerek Otizm Spektrum Bozukluğunun (OSB) karmaşık bir nöro-gelişimsel farklılık olması gerek yaygınlığının hızla artması gerekse bu bireyler için geliştirilen müdahale sayısındaki şaşırtıcı çeşitlilik, OSB olan çocuklara ve ailelerine sunulacak eğitim hizmetlerinin nasıl daha etkili ve nitelikli olabileceği sorusunu, tartışılması gereken önemli bir konu haline getirmiştir. Bu sorunun OSB alanındaki önemli kurum ve kuruluşların gündemini oluşturması, alanda önemli başvuru kaynağı olarak nitelendirilebilecek raporların yayınlanmasıyla sonuçlanmıştır. Yayınlanan raporlarda farklı kavramsal ve kuramsal temelleri benimseyen pek çok kapsamlı müdahale belirlenmiştir. Temel Tepki Öğretimi (TTÖ) doğal davranışsal müdahale olarak gruplandırılan uygulamalardan yalnızca biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Diğer müdahalelerle kıyaslama noktasında, eğitimcilerin ve ailelerin kolay yol almalarına yardımcı olmak, süreci onlar için daha kolay ve anlaşılır hale getirmek, bu bölümün ana güdülenme kaynağını oluşturmaktadır. Bu doğrultuda bölümde TTÖ genel bir bakış sunulmasına rehberlik edebilecek modelin uygulama süreci, kapsayıcı eğitim ortamlarında kullanımı, konuya ilişkin araştırmalar ele alınarak, bu müdahalenin özellikleri ve kullanımı özetlenmiştir. Temelleri uygulamalı davranış analizi (UDA) ilkelerine dayanan TTÖ'de, OSB olan bireylerin temel yetersizlik alanlarını geliştirmeye odaklanan daha doğal bir yaklaşım benimsenir. Öğretim, çocuğun gelişim alanlarında daha yaygın olumlu kazanımlarla sonuçlanacak temel alanlara dayalı planlanır. Bu nedenle, TTÖ'de güdülenme, kendiliğinden iletişim başlatma, çoklu uyaranlara tepki verme ve kendini yönetme temel alanlarına

odaklanılır. TTÖ'de öğrenme fırsatları "öncül, davranış, sonuç" ilkelerine göre yaratılır ve davranışın öncülleri ve sonuçları ile ilişkili olan öğretim stratejilerinin kullanımı vurgulanır. TTÖ'de izlenen genel yaklaşım, müdahale sırasında çocuğun güdülenmesini artırmak amacıyla öğretim sırasında seçim fırsatları sağlama, girişimleri pekiştirme, doğal pekiştireç kullanma, harmanlayarak sunma ve davranışları çeşitlendirme stratejilerin kullanılmasıdır. Beceri, kavram ve davranışların öğrencilerin günlük yaşam alanlarında, günlük rutin, etkinlik ve geçiş zamanlarına gömülerek öğretilmesi ve pekiştirilmesi hedeflenir. Öğretimin çoklu ortamlarda, çoklu örneklerle ve çoklu kişilerle yapılması öğretimin yoğunluğunu artırması, genelleme ve kalıcılığa hizmet etmesi açısından önemlidir. TTÖ kullanmak isteyen uygulayıcıların eğitim alması gerekir. Müdahalenin ayrılmaz bir parçası ve "birincil müdahale uygulayıcısı" olarak görülen aileler, modelin vazgeçilmez bir bileşenidir. Bu bakış açısıyla TTÖ'de, aile katılımını etkili biçimde sağlamak üzere ailelere farklı eğitim tercihleri sunulur. Teknolojinin kullanımının yaygın olduğu modelde, aileler ve eğitimciler, farklı danışmanlık hizmetleriyle desteklenir ve süreçte izlenir. Genel eğitim sınıflarında öğrenim gören özel gereksinimli öğrenciler için sınıf ve okul ortamına uyarlanan TTÖ'de öğretmenlere öğrencilerin hedeflerini belirlemelerine yardımcı bir kılavuz sunulur. Farklı uygulayıcılar tarafından farklı yaş gurubuna, farklı gelişim alanına yönelik, farklı ortamlarda yürütülmüş zengin bir araştırma havuzuna sahiptir ve bu nedenle kanıt dayanağı yüksek bir model olarak listelerde yer alır.

GİRİŞ

Günümüzde otizm spektrum bozukluğuna (OSB) ilişkin henüz yanıtlanamamış pek çok soru olsa da yaygınlığının son 30 yılda %700 artmış olduğu bilinen bir gerçektir (Menteşe-Babayiğit ve Kılıç, 2021 s.35). Bu durum, yetersizlikten etkilenmiş çocuk, genç ve yetişkinlere sunulan hizmetlerin de benzer şekilde artmasına yol açmıştır. Nitekim, Google arama motorunda, otizmle ilgili Türkçe (otizm [6.970.00], otizmde eğitim yöntemleri [687.000]) veya İngilizce anahtar sözcükler (autism [774.000.000], interventions for autism [52.800.000]) kullanılarak yapılan bir arama sonucunda ortaya çıkan uygulamalar, uygulama çeşitliğindeki bu hızlı artışı somutlaştırmaktadır. Bu noktada, hangi müdahalelerin OSB olan çocuklar ya da gençler için etkili veya en etkili olduğu konusu yanıtlanması gereken önemli bir sorudur. Bu soruyu yanıtlamak ise, Otizm Spektrum Bozukluğu Ulusal Mesleki Gelişim Merkezi (The National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorder [NPDC]), Ulusal Otizm Merkezi (National Autiam Center [NAC]), Otizmde Kanıt Temelli Uygulama Belirleme ve Yaygınlaştırma Ulusal Organizasyonu (The National Clearing House on Autism Evidence and Practice [NCAEP]) gibi otizm alanında söz sahibi kurum ve kuruluşların gündemini oluşturmuştur.

OSB olan bireylerin eğitimlerinde kullanılan kapsamlı uygulamaların neler olduğunu belirlemek, hizmet sağlayıcılara rehberlik etmek, ailelerin ve/veya birincil bakıcıların kanıt temeli olmayan uygulamaların çocukları üzerindeki olası olumsuz etkilerini önlemek amacıyla kanıt temelli uygulamaların belirlendiği raporlar yayınlamışlardır. Alanda önemli başvuru kaynakları olan bu raporlarda (Hume vd., 2021; NAC, 2015; NPDC, 2017; Odom vd., 2010), OSB tanısı olan bireyler için olumlu etkileri olduğuna dair kanıtları olan kapsamlı müdahaleler listelenmiştir. Temel Tepki Öğretimi (pivotal response treatment [PRT]), bu kapsamlı müdahalelerden yalnızca biridir.

Söz konusu raporların yapısı ve görünürlüğü göz önüne alındığında, raporlarda yer alan bulguları ve önerileri yorumlarken gelecekteki güncellemelere ve okuyucuları bilgilendirmeye yardımcı olmak için kitabın bu bölümünde, etkili müdahale hizmetlerinin sunulmasına rehberlik edebilecek temel tepki öğretimi (TTÖ) modeline genel bir bakış sunulması planlanmıştır. Bu kapsamda modelin uygulama süreci hakkında ayrıntılı bilgilere yer verilmesi, kapsayıcı eğitim ve teknoloji kullanımının ele alınması, modele ilişkin araştırmaların özetlenmesi ve sonuçlara dayalı önerilerde bulunulması amaçlanmıştır. Bu bölümde yer alan bilgilerin, OSB olan çocuklarla çalışan araştırmacılar, hizmet sağlayıcılar ve aileler tarafından bireysel olarak kullanılmasında ve hatta ileri araştırmalar için kapsamlı bir müdahalenin seçilmesinde yararlı olacağı düşünülmektedir.

TEMEL TEPKİ ÖĞRETİMİ'NE GENEL BAKIŞ

Temel dayanağı "Doğal Dil Öğretim Paradigması (Natural Language Teaching Paradigm)" olan TTÖ, 1980'lerde özel eğitim uzmanı Robert ile dil ve konuşma terapisti Lynn Koegel çifti tarafından California Üniversitesi Koegel Otizm Merkezi'nde geliştirilmiştir (Koegel vd., 1987). Günümüzde ise Stanford Üniversitesi Otizm Merkezi'nde yine Koegel çifti ve ekip arkadaşları tarafından geliştirilmeye devam edilmektedir. TTÖ, OSB olan bireylerde sosyal iletişim becerilerini geliştirmeyi amaçlayan temelleri uygulamalı davranış analizi (UDA) ilkelerine dayanan kanıta dayalı davranışsal bir müdahaledir. TTÖ sürecinde

KAYNAKÇA

Akdağ, F. (2022). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara sosyal beceri öğretiminde temel tepki öğretiminin etkililiği*. (Tez Numarası: 753000) [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Alak, G. (2021). Otizm spektrum bozukluğu: eğitsel değerlendirme. B.Sucuoğlu, H. Bakkaloğlu ve M.Ç. Ökcün-Akçamuş (Eds.) *Tanıdan müdahaleye otizm spektrum bozukluğu el kitabı* içinde (ss.121-154). Vize Akademik.

Alberto, P., Troutman, A. C. ve Axe, J. B. (2012). *Applied behavior analysis for teachers [Öğretmenler için uygulamalı davranış analizi]* (9. baskı) (ss. 1-474). Pearson Education.

Albin, R. W., Lucyshyn, J. M., Horner, R. H. ve Flannery, K. B. (1996). Contextual fit for behavioral support plans: A model for Bgoodness of fit. LK Koegel, RL Koegelve G. Dunlap (Eds.), *Positive behavioral support: Including people with difficult behavior in the community* içinde (ss. 81-98). Paul H. Brookes.

Barrett, A. C., Vernon, T. W., McGarry, E. S., Holden, A. N., Bradshaw, J., Ko, J. A., Horowitz, E. J. ve German, T. C. (2020). Social responsiveness and language use associated with an enhanced PRT approach for young children with ASD: Results from a pilot RCT of the PRISM model. *Research in Autism Spectrum Disorders*, *71*, 101497. https://doi.org/10.1016/j.rasd.2019.101497

Baumgart, D., Brown, L., Pumpian, I., Nisbet, J., Ford, A., Sweet, M., Messina, R. ve Schroeder, J. (1982). Principle of Partial Participation and Individualized Adaptaiions in Educational Programs for Severely Handicapped Students. *Journal of the Association for the Severely Handicapped*, *7*(2), 17-27. https://doi.org/10.1177 /154079698200700211

Bayraklı, H. (2021). Ailelerle etkileşim ve iş birliği. B.Sucuoğlu, H. Bakkaloğlu ve M.Ç. Ökcün-Akçamuş (Eds.) *Tanıdan müdahaleye otizm spektrum bozukluğu el kitabı* içinde (ss.699-728). Vize Akademik.

Bernheimer, L. P., Gallimore, R.ve Weisner, T. S. (1990). Ecocultural theory as a context for the individual family service plan. *Journal of Early Intervention*, *14*(3), 219-233. https://doi.org/10.1177/1053815190014003

Boudreau, A. M., Corkum, P., Meko, K.ve Smith, I. M. (2015). Peer-mediated pivotal response treatment for young children with autism spectrum disorders: A systematic review. *Canadian Journal of School Psychology*, *30*(3), 218-235. https://doi.org/10.1177/0829573515581156

Bozkuş-Genç, G. ve Vuran, S. (2013). Examination of Studies Targeting Social Skills with Pivotal Response Treatment. *Educational Sciences: Theory and Practice*, *13*(3), 1730-1742.

Bozkuş-Genç, G. ve Yücesoy-Özkan, Ş. (2016). Meta-Analysis of Pivotal Response Training for Children with Autism Spectrum Disorder. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities, 51*(1), 13-26.

Bozkuş-Genç, H. (2022). Gelişimsel müdahaleler. H. Bakkaloğlu, S. Çelik ve Tomris (Eds.) *Araştırmadan uygulamaya erken çocukluk el kitabı* içinde (ss. 471-498) Vizetek Yayıncılık.

Bozkuş-Genç, G. (2020). Temel Tepki Öğretimi: Motivasyon temel alanının kullanılması. E. Ünlü (Ed.), *Otizm spektrum bozukluğu ve kanıt temelli uygulamalar* içinde (ss. 145-172). Vize Yayıncılık.

Bozkuş-Genç, G.ve Yücesoy-Özkan, Ş. (2021). The efficacy of pivotal response treatment in teaching question asking initiations to young Turkish children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 51*(11), 3868-3886-19. https://doi.org/10.1007/s10803-020-04848-y

Brookman-Frazee, L., Baker-Ericzén, M., Stahmer, A., Mandell, D., Haine, R. A. ve Hough, R. L. (2009). Involvement of youths with autism spectrum disorders or intellectual disabilities in multiple public service systems. *Journal of Mental Health Research in Intellectual Disabilities, 2*, 201-219. https://doi.org/10.1080/19315860902741542

Bryson, S. E, Koegel, L. K, Koegel, R. L, Openden, D, Smith, I. M. ve Nefdt, N. (2007). Large scale dissemination and community implementation of Pivotal Response Treatment: Program description and preliminary data. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, 32*(2),142-53.

Bruder, M. B. (2000). Family-centered early intervention: Clarifying our values for the new millennium. *Topics in Early Childhood Special Education*, *20*(2), 105-115.

Bruinsma, Y. E., Minjarez, M. B., Schreibman, L. ve Stahmer, A. C. (2020) *Naturalistic Developmental Behavioral Interventions for Autism Spectrum Disorder*. Brookes Publishing Company.

Cadogan, S. ve McCrimmon, A. W. (2015). Pivotal response treatment for children with autism spectrum disorder: A systematic review of research quality. *Developmental Neurorehabilitation, 18*(2), 137-144. https://doi.org/10.3109/17518423.2013.845615

Condouris, K., Meyer, E. ve Tager-Flusberg, H. (2003). The relationship between standardized measures of language and measures of spontaneous speech in children with autism. *American Journal of Speech-Language Pathology, 12*(3). https://doi.org/10.1044/1058-0360(2003/080)

Cochran-Smith, M. ve Lytle, S. L. (1999). The teacher research movement: A decade later. *Educational Researcher, 28*(7), 15-25. https://doi.org/10. 3102/0013189X028007015

Chan, J., Suhrheinrich, J., Rieth, S. ve Stahmer, A. C. (2022). Classroom Pivotal Response Teaching. *Teaching Exceptional Children*, *54*(5), 380-382. https://doi.org/10.1177/00400599221095301

De Korte, M. W., Van den Berk-Smeekens, I., Buitelaar, J. K., Staal, W. G. ve Van Dongen-Boomsma, M. (2021). Pivotal Response Treatment for School-Aged Children and Adolescents with Autism Spectrum Disorder: A Randomized Controlled Trial. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *51*, 4506-4519. https://doi.org/10.1007/s10803-021-04886-0

Demirtaş, Ş. ve Aykut, Ç. (2021). Temel tepki öğretiminin otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara sözel iletişim becerilerinin kazandırılmasında etkililiği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 36*(2), 430-449. https://doi.org/10.16986/HUJE.2020058879

Duran, L. (2021). *Temel tepki öğretimiyle otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara sembolik oyun becerisinin kazandırılması*. (Tez Numarası: 688352) [Yüksek lisans tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Durocher, J. S. (2011). Assessment for the purpose of instructional planning for students with autism spectrum disorders. *Autism spectrum disorders: Foundations, characteristics, and effective strategies* (ss. 34-67). Pearson.

Forbes, H. J., Travers, J. C. ve Vickers Johnson, J. (2020). A systematic review of linguistic and verbal behavior outcomes of pivotal response treatment. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *50*, 766-778. https://doi.org/10.1007/s10803-019-04307-3

Frost, L. ve Bondy, A. (2002). *The picture exchange communication system training manual*. Pyramid Educational Products.

Geer, J., Seligman, M. ve Maier, S. (1968). Alleviation of learned helplessness in the dog. *Journal of Abnormal Psychology*, *73*(3), 256-262. https://doi.org/10.1037/h0025831

Gengoux, G.W, Abrams D.A., Schuck R, et al. (2019). A Pivotal Response Treatment Package for Children With Autism Spectrum Disorder: An RCT. *Pediatrics, 144*(3), e20190178. https://doi.org/10.1542/peds.2019-0178

Gengoux, G. W., Berquist, K. L., Salzman, E., Schapp, S., Phillips, J. M., Frazier, T. W., ... & Hardan, A. Y. (2015). Pivotal response treatment parent training for autism: Findings from a 3-month follow-up evaluation. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *45*, 2889-2898. https://doi.org/10.1007/s10803-015-2452-3

Hardan, A. Y., Gengoux, G. W., Berquist, K. L., Libove, R. A., Ardel, C. M., Phillips, J., ... ve Minjarez, M. B. (2015). A randomized controlled trial of Pivotal Response Treatment Group for parents of children with autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *56*(8), 884-892.https://doi.org/10.1111/jcpp.12354

Horner, R. H., Carr, E. G.,Halle, J.,Mcgee, G.,Odom, S. ve Wolery, M. (2005). The use of singlesubject research to identify evidence-based practice in special education. *Exceptional Children, 71*(2), 165-179. https://doi.org/10.1177/001440290507100203

https://www.autismprthelp.com/ adresine 28 Aralık 2023 tarihinde erişilmiştir.

Hume, K., Steinbrenner, J. R., Odom, S. L., Morin, K. L., Nowell, S. W., Tomaszewski, B., ... ve Savage, M. N. (2021). Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism: Third generation review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *51*(11), 4013-4032.

Kırcaali-İftar, G. (2018). Tek denekli araştırmaların tarihçesi. E. *Tekin-İftar (Ed.), Eğitim ve davranış bilimlerinde tek denekli araştırmalar* (2. baskı) içinde (ss. 1-14). Anı Yayıncılık.

Koegel, L. K. (2014). *Pivotal Response Treatment®: Using Motivation as a Pivotal Response*. Koegel Autism Consultant

Koegel, L. K., Ashbaugh, K., Navab, A. ve Koegel, R. L. (2016). Improving Empathic Communication Skills in Adults with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 46*(3), 921-933. https://doi.org/10.1007/s10803-015-2633-0

Koegel R. L. ve Koegel L.K. (2012). T*he PRT Pocket Guide. Pivotal Response Treatment for Autism Spectrum Disorders*. Paul H Brookes Publishing Co.

Koegel, L. K. ve Koegel, R. L. (2019). *Pivotal Response Treatments for Autism Spectrum Disorder*. Second Edition. Paul H. Brookes Publishing Co.

Koegel, L. K., Koegel, R. L., Hurley, C. ve Frea, W. D. (1992). Improving social skills and disruptive behavior in children with autism through self-management. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *25*(2), 341-353. https://doi.org/10.1901/jaba.1992.25-341

Koegel, R. L. ve Mentis, M. (1985). Motivation in childhood autism: Can they or won't they? *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 26*(2), 185-191.

Koegel, L. K., Park, M. N. ve Koegel, R. L. (2014). Using self-management to improve the reciprocal social conversation of children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 44*(5), 1055-1063. https://doi.org/10.1007/s10803-013-1956-y

Koegel, R. L., O'Dell, M. C. ve Koegel, L. K. (1987). A natural language teaching paradigm for nonverbal autistic children. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 17*(2), 187-200.

Koegel, R. L., Openden, D., Fredeen, R.M. ve Koegel, L. (2006). Basics of pivotal response treatment. R.L. Koegel and L. Koegel (Eds.), *Pivotal response treatments for autism* içinde (ss. 3-30). Paul H. Brookes Publishing Co.

Koegel, R. L., Schreffirnan, L., Good, A., Cerniglia, L., Murphy, C. ve Koegel, R. L. (1989). *How to teach pivotal behaviors to children with autism: A training manual*. Universty of California.

Kratochwill, T. R., Hitchcock, J. H., Horner, R. H., Levin, J. R., Odom, S. L., Rindskopf, D. M. ve Shadish, W. R. (2013). Single-case intervention research design standards. *Remedial and Special Education, 34*(1), 26-38. https://doi.org/10.1177/0741932512452794

Kuriakose, S. (2012). Making data collection easy in PRT. R.L. Koegel ve L.K. Koegel (Eds.), *The PRT pocket guide: Pivotal response treatment for Autism Spectrum Disorders* içinde (ss. 163-184). Brookes.

Lei, J. ve Ventola, P. (2017). Pivotal response treatment for autism spectrum disorder: current perspectives. *Neuropsychiatric Disease and Treatment*, *13*, 1613-1626. http://dx.doi.org/10.2147/NDT.S120710

Maier, S. F. ve Seligman, M. E. (1976). Learned helplessness: theory and evidence. *Journal of Experimental Psychology: General*, *105*(1), 3-46. https://doi.org/10.1037/0096-3445.105.1.3

Menteşe-Babayiğit, T. ve Kılıç, B.G. (2021). Otizm spektrum bozukluğu: yaygınlık ve epidemiyolojik çalışmalar. B.Sucuoğlu, H. Bakkaloğlu ve M.Ç. Ökcün-Akçamuş (Eds.) *Tanıdan müdahaleye otizm spektrum bozukluğu el kitabı* içinde (ss. 33-76). Vize Akademik.

Miller, C., Collins, B. C. ve Hemmeter, M. L. (2002). Using a naturalistic time delay procedure to teach nonverbal adolescents with moderate-to-severe mental disabilities to initiate manual signs. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, *14*, 247-261.

Mohammadzaheri, F., Koegel, L. K., Rezaei, M. ve Bakhshi, E. (2015). A randomized clinical trial comparison between pivotal response treatment (PRT) and adult-driven applied behavior analysis (ABA) intervention on disruptive behaviors in public school children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 45*(9), 2899-2907. https://doi.org/2899-2907. 10.1007/s10803-015-2451-4

Mohammadzaheri, F., Koegel, L. K., Rezaee, M. ve Rafiee, S. M. (2014). A randomized clinical trial comparison between pivotal response treatment (PRT) and structured applied behavior analysis (ABA) intervention for children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 44*(11), 2769-2777. https://doi.org/10.1007/s10803-014-2137-3

NAC (National Autism Center). (2009). *National standards: Phase 1*. https://nationalautismcenter.org/national-standards/phase-1-2009/

NAC (National Autism Center). (2015). *Findings and conclusions: National Standarts Project, phase 2*. https://nationalautismcenter.org/national-standards-project/phase-2/

NPDC (National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorder). (2017). *Matrix of Evidence-based Practices by Outcome and Age.* Chapel Hill: The University of North Carolina, Frank Frank Porter Graham Child Development Institute. https://autismpdc.fpg.unc.edu/%20implementation

Nefdt, N., Koegel, R., Singer, G. ve Gerber, M. (2010). The use of a self-directed learning program to provide introductory training in pivotal response treatment to parents of children with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions, 12*(1), 23-32. https://doi.org/10.1177/1098300709334796

Odom, S. L., Boyd, B. A., Hall, L. J. ve Hume, K. (2010). Evaluation of comprehensive treatment models for individuals with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *40*(4), 425-436. https://doi.org/10.1007/s10803-009-0825-1

Odom, S. L., Brantlinger, E., Gersten, R., Horner, R. H., Thompson, B. ve Harris, K. R. (2005). Research in special education: Scientific methods and evidence-based practices. *Exceptional Children, 71*(2), 137-148. https://doi.org/10.1177/001440290507100201

Ona, H. N., Larsen, K., Nordheim, L. V. ve Brurberg, K. G. (2020). Effects of pivotal response treatment (PRT) for children with autism spectrum disorders (ASD): A systematic review. *Review*

Journal of Autism and Developmental Disorders, *7*, 78-90. https://doi.org/10.1007/s40489-019-00180-z

Openden, D. A. (2005). *Pivotal response treatment for multiple families of children with autism: probable efficacy and effectiveness of a group parent education workshop*. (Tez Numarası: 3174384) [Master thesis, University of California Santa Barbara]. ProQuest Dissertations Publishing.

Phenice, L. A., Griffore, R. J., Hakoyama, M. ve Silvey, L. A. (2009). Ecocultural adaptive research: A synthesis of ecocultural theory, participatory research, and adaptive designs. *Family and Consumer Sciences Research Journal, 37*(3), 298-309.

Pierce, K. ve Schreibman, L. (1997). Multiple peer use of pivotal response training to increase social behaviors of classmates with autism: Results from trained and untrained peers. *Journal of Applied Behavior Analysis, 30*, 157-160. https://doi.org/10.1901/jaba.1997.30-157

Powers, M. D., Palmieri, M. J., Egan, S. M., Rohrer, J. L., Nulty, E. C. ve Forte, S. (2014). Behavioral assessment of individuals with autism: current practice and future directions. *Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders, diagnosis, development and brain mechanizm (Fourth Edition, pp.695-730)*. John Willey & Sons.

Reed, S., Stahmer, A. C., Suhrheinrich, J. ve Schreibman, L. (2013). Stimulus overselectivity in typical development: Implications for teaching children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 43*(6), 1249-1257. https://doi.org/10.1007/s10803-012-1658-x

Reza, S. (2021). Pivotal response training in early intervention. M. Dannevik Pavone, L. Milburn, M. Wilkinson, S. Reza, B. May, D. Childress, … ve A. Ehnes (Eds.) *Special Topics in Behavior Analysis* içinde (ss. 88-150). Open Educational Resource Textbooks. 1. https://digitalcommons.lindenwood.edu/ textbooks/1

Rieth, S. R., Schreibman, L., Stahmer, A. C., Suhrheinrich, J., Kennedy, J. ve Ross, B. (2014). Identifying critical elements of treatment: Examining the use of turn taking in autism intervention. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 29*(3), 168-179. https://doi.org/10.1177/1088357613513792

Schreibman, L., Dawson, G., Stahmer, A. C., Landa, R., Rogers, S. J., McGee, G. G., Kasari, C., Ingersoll, B., Kaiser, A.P., Bruinsma, Y., McNerney, E. Wetherby, A. ve Halladay, A. (2015). Naturalistic developmental behavioral interventions: Empirically validated treatments for autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *45*(8), 2411-2428. https://doi.org/10.1007/s10803-015-2407-8

Schreibman, L. ve Stahmer, A. C. (2014). A randomized trial comparison of the effects of verbal and pictorial naturalistic communication strategies on spoken language for young children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 44*, 1244-1251. https://doi.org/10.1007/s10803-013-1972-y

Seligman, M. E. ve Maier, S. F. (1967). Failure to escape traumatic shock. *Journal of Experimental Psychology, 74*(1), 1-9.

Siegel, E. ve Allinder, R. M. (2005). Review of assessment procedures for students with moderate and severe disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities, 40*(4), 343-351.

Smeekens, I., Oosterling, I. J., den Boer, J. C., Buitelaar, J. K., Staal, W. G. ve van Dongen-Boomsma, M. (2017). Pivotal Response Treatment for autism spectrum disorder (ASD). *The Cochrane Database of Systematic Reviews, 12*, 1-20. https://doi.org/10.1002/14651858.CD012887

Stahmer, A. C. (1995). Teaching symbolic play skills to children with autism using pivotal response training. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 25*, 123-141. https://doi.org/10.1007/BF02178500

Stahmer, A. C., Collings, N. M. ve Palinkas, L. A. (2005). Early intervention practices for children with autism: Descriptions from community providers. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 20*(2), 66-79. https://doi.org/ 10.1177/10883576050200020301

Stahmer, A. C., Rieth, S., Lee, E., Reisinger, E. M., Mandell, D. S. ve Connell, J. E. (2015). Training teachers to use evidence-based practices for autism: Examining procedural implementation fidelity. *Psychology in the Schools, 52*(2), 181-195. https://doi.org/10.1002/pits.21815

Stahmer, A.C., Suhrheinrich, J., Reed, S., Bolduc, C. ve Schreibman, L. (2010). Pivotal response teaching in the classroom setting. *Preventing School Failure, 54*(4), 265-274. https://doi.org/10.1080/10459881003800743

Stahmer, A. C., Suhrheinrich, J., Reed, S. ve Schreibman, L. (2012). What works for you? Using teacher feedback to inform adaptations of pivotal response training for classroom use. *Autism Research and Treatment, 2012*(709861), 1-11. https://doi.org/10.1155/2012/709861

Stahmer, A.C., Suhrheinrich, J., Reed, S., Schreibman, C. ve Bolduc, C. (2011). *Classroom pivotal response training for children with autism [Otizmli çocuklar için sınıfta temel tepki öğretimi]*. The Guilford Press.

Stahmer, A. C., Suhrheinrich, J. ve Rieth, S. (2016). A pilot examination of the adapted protocol for Classroom Pivotal Response Teaching. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals, 119*, 139. Retrieved from https://eric.ed.gov/?id=ED565498

Stahmer, A. C., Suhrheinrich, J., Rieth, S. R., Roesch, S., Vejnoska, S., Chan, J., ... ve Wang, T. (2022). A Waitlist Randomized Implementation Trial of Classroom Pivotal Response Teaching for Students with Autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, *38*(1), 1-13. https://doi.org/10.1177/10883576221133486

Stanford Medicine. (2023, Ocak 6). *Mindful parenting*. https://med.stanford.edu/ childpsychiatry/parenting/topics/mindfulparenting.html

Steinbrenner, J. R., Hume, K., Odom, S. L., Morin, K. L., Nowell, S. W., Tomaszewski, B., ... ve Savage, M. N. (2020). Evidence-based practices for children, youth, and young adults with Autism. The University of North Carolina at Chapel Hill, Frank Porter Graham Child Development Institute, National Clearinghouse on Autism Evidence and Practice Review Team.

Suhrheinrich, J., Stahmer, A. C., Reed, S., Schreibman, L., Reisinger, E. ve Mandell, D. (2013). Implementation challenges in translating pivotal response training into community settings. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 43*, 2970-2976. https://doi.org/10.1007/s10803-013-1826-7

Suhrheinrich, J., Rieth, S. R., Dickson, K. S., Roesch, S. ve Stahmer, A. C. (2020). Classroom pivotal response teaching: Teacher training outcomes of a community efficacy trial. *Teacher Education and Special Education, 43*(3), 215-234. https://doi.org/10.1177/0888406419850876

Tomris, G. ve Çelik, S. (2021). Erken çocukluk özel eğitimi: Kuramsal ve yasal temeller, Dünya'daki ve Türkiye'deki son eğilimler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 23*(1), 243-269. https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.748893

Toper-Korkmaz, Ö. ve Diken, İ. H. (2013). Temel Tepki Öğretimi-TTÖ (Pivotal Response Treatment-PRT) ile gerçekleştirilen etkililik araştırmalarının betimsel analizi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, *14*(1), 41-59.

Uljarević, M., Billingham, W., Cooper, M. N., Condron, P. ve Hardan, A. Y. (2022). Examining effectiveness and predictors of treatment response of pivotal response treatment in autism: an umbrella review and a meta-analysis. *Frontiers in Psychiatry*, *12*, 1-22. https://doi.org/10.3389/fpsyt.2021.766150

Van den Berk-Smeekens, I., de Korte, M. W., van Dongen-Boomsma, M., Oosterling, I. J., den Boer, J. C., Barakova, E. I., Lourens, T., Glennon, J.C., Stall, W.G. ve Buitelaar, J. K. (2022). Pivotal

Response Treatment with and without robot-assistance for children with autism: a randomized controlled trial. *European Child & Adolescent Psychiatry*, *31*(12), 1871-1883. https://doi.org/10.1007/s00787-021-01804-8

Ventola, P., Friedman, H. E., Anderson, L. C., Wolf, J. M., Oosting, D., Foss-Feig, J., ... ve Pelphrey, K. A. (2014). Improvements in social and adaptive functioning following short-duration PRT program: A clinical replication. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 44*(11), 2862-2870. https://doi.org/10.1007/s10803-014-2145-3

Ventola, P. E., Yang, D., Abdullahi, S. M., Paisley, C. A., Braconnier, M. L. ve Sukhodolsky, D. G. (2016). Brief report: Reduced restricted and repetitive behaviors after pivotal response treatment. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *46*, 2813-2820.

Ventola, P., Yang, D. Y., Friedman, H. E., Oosting, D., Wolf, J., Sukhodolsky, D. G. ve Pelphrey, K. A. (2015). Heterogeneity of neural mechanisms of response to pivotal response treatment. *Brain Imaging and Behavior*, *9*, 74-88. https://doi.org/10.1007/s11682-014-9331-y

Vernon, T. W., Holden, A. N., Barrett, A. C., Bradshaw, J., Ko, J. A., McGarry, E. S., ... ve German, T. C. (2019). A pilot randomized clinical trial of an enhanced pivotal response treatment approach for young children with autism: The PRISM model. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *49*, 2358-2373. https://doi.org/10.1007/s10803-019-03909-1

Verschuur, R., Didden, R., Lang, R., Sigafoos, J. ve Huskens, B. (2014). Pivotal response treatment for children with autism spectrum disorders: A systematic review. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, *1*, 34-61. https://doi.org/10.1007/s40489-013-0008-z

Verschuur, R., Huskens, B. ve Didden, R. (2021). Training Teachers to Implement Classroom Pivotal Response Teaching during Small-group Instruction: A Pilot Study. *Developmental Neurorehabilitation, 24*(2), 85-97. https://doi.org/10.1080/17518423.2020.1819462

Verschuur, R., Huskens, B., Verhoeven, L. ve Didden, R. (2017). Increasing opportunities for question-asking in school-aged children with autism spectrum disorder: Effectiveness of staff training in pivotal response treatment. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 47*, 490-505. https://doi.org/10.1007/s10803- 016-2966-3

Vismara, L. A. ve Bogin, J. (2009). *Steps for implementation: Pivotal response training [Uygulama için adımlar: Temel tepki öğretimi]*. The National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders, The MIND Institute, The University of California at Davis School of Medicine.

Yıldırım, T. (2019). *Sınıf içi temel tepki öğretiminin otizm spektrum bozukluğu olan çocukların ifade edici dil becerileri üzerindeki etkisi*. (Tez Numarası: 570232) [Yüksek lisans tezi, Biruni Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

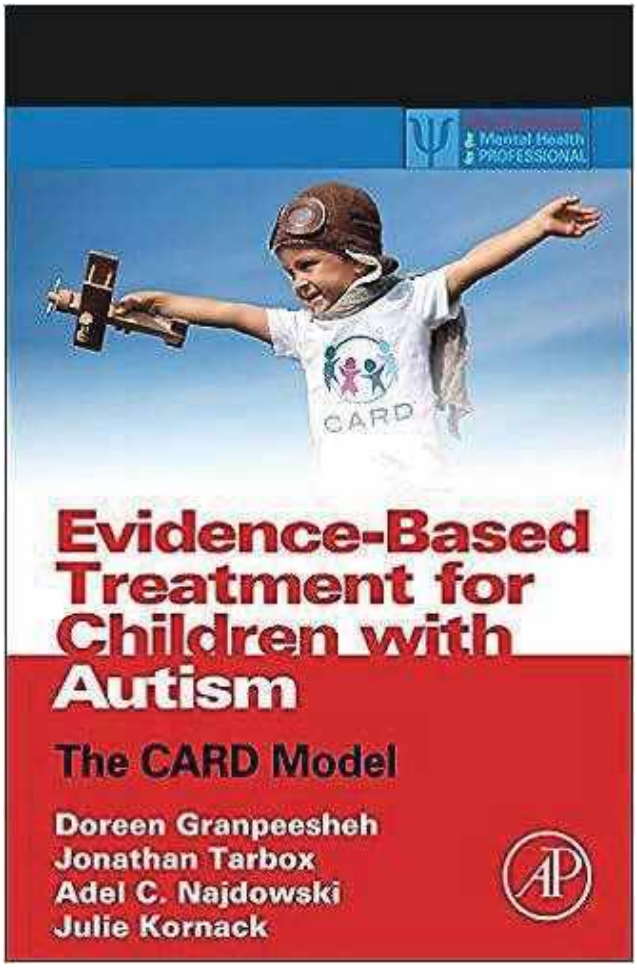
Weisner, T. S. ve Hay, M. C. (2014). Practice to research: Integrating evidence-based practices with culture and context. *Transcultural Psychiatry, 52*(2), 1-22. https://doi.org/10.1177/1363461514557066

Wong, C., Odom, S. L., Hume, K. A., Cox, A. W., Fettig, A., Kucharczyk, S., Schultz, T. R. (2015). Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism spectrum disorder: A comprehensive review. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 45*, 1951-1966. https://doi.org/10.1007/s10803-014-2351-z

BÖLÜM 2.3

CARD (CENTER FOR AUTISM AND RELATED DISORDERS): OTİZM VE İLİŞKİLİ YETERSİZLİKLER MERKEZİ

Özlem DALGIN



MODELİN KÜNYESİ

Model Adı: CARD (Center for Autism And Related Disorders [Otizm ve İlişkili Yetersizlikler Merkezi])
Modelin Konumu: Amerika Birleşik Devletleri'nin California, Colorado ve Texas eyaletleri
İnternet Adresi: https://centerforautism.com
Hizmet edilen Yaş Aralığı: 2-21 yaş
Uygulama Ortamı: Ev, klinik ve okul
Teorik Bağlam: Uygulamalı davranış analizi
Modelin Bilimsel Kanıtı: Model kanıt temelli bir uygulama olan Lovaas Modeli'ne dayanmaktadır.
Uygulayıcılar: Uzmanlar, aileler ve öğretmenler
Yazılı Kaynak Durumu: CARD Modeli'ne ilişkin Granpeesheh, Tarbox, Najdowski ve Kornack (2014) tarafından "Evidence-based treatment for children with autism: the CARD model (OSB olan Çocuklar için Kanıt Temelli Uygulama: CARD Modeli)" başlıklı bir kitap bulunmaktadır.

BÖLÜM AKIŞI

Özet

Giriş

CARD Modeli'ne Genel Bakış

Modelin Uygulama Süreci

- *Değerlendirme*
- *Müfredat Programı*
- *Uygulama İçeriği*
  - *Dil Becerileri*
  - *Bilişsel Beceriler*
  - *Oyun Beceriler*
  - *Yürütücü İşlevler*
  - *Uyumsal Davranışlar*
  - *Sosyal Beceriler*
  - *Motor Beceriler*
  - *Akademik Beceriler*
- *Genelleme ve Kalıcılık*

Aile ve Personel Eğitimi

Danışmanlık Hizmetleri

Kapsayıcı Eğitim

Teknoloji Kullanımı

Ülkemizde Modele İlişkin Uygulamalar

Konuya İlişkin Araştırmalar

Sonuç ve Öneriler

Kaynakça

ÖZET

CARD Modeli erken çocukluktan yetişkinliğe otizm spektrum bozukluğu olan bireyler için geniş bir yaş aralığına hizmet veren kapsamlı bir müdahale programıdır. Program kanıta dayalı uygulamalı davranış analizi prosedürlerini içeren yöntem ve stratejileri kullanmakla birlikte doğal öğretim yöntemleri ve teknolojik uygulamaları da modele dahil etmiştir. Model temelde Lovaas Modeli'ne dayalı olsa da farklı olarak her çocuk için bireyselleştirilmiş bir programın uygulanmasına olanak sağlayacak yeniliklere sahiptir. Programa kabul edilen öğrencilerin öğretim öncesi, öğretim sırasında ve sonrasında çeşitli beceri alanlarının değerlendirilebilmesi için formal ve informal değerlendirme araçları kullanılmaktadır.

Müfredatta bilişsel beceriler, uyumsal beceriler, yönetici işlevler, oyun becerileri, sosyal beceriler, akademik beceriler, motor beceriler ve dil becerileri yer almaktadır. Becerilerin öğretiminden sonra genelleme ve izleme süreçlerine yer verilmektedir. Programda öğrencilerin öğrendikleri becerileri öğretim sona erdikten sonra da sürdürebilmeleri için kalıcılık çalışmaları yapılmaktadır. Aileler de müdahale sürecine dahil edilmekte, UDA uygulamaları için eğitilmektedirler. Diğer yandan ailelere, alanda çalışan uzmanlara ve kurumlara OSB olan bireylerin öğretim süreçlerine ve yaşanılan problem durumlara ilişkin yüz yüze ve online danışmanlık hizmetleri sunulmaktadır. Modelde OSB olan çocuklar ilerleme kaydettiklerinde kapsayıcı eğitim ortamlarında da gölge öğretmenlerle desteklenmekte mümkün olduğunca bağımsız yaşam sürecine hazır hale gelmeleri için öğretim süreçleri aşamalı olarak planlanmaktadır. Kitabınızın bu bölümünde CARD Modeli'ne ve öğretim süreçlerine ilişkin detaylı bilgilere yer verilmektedir.

GİRİŞ

Otizm spektrum bozukluğu (OSB), doğuştan var olan ve hayatın ilk dönemlerinde belirtileri ortaya çıkan nörogelişimsel bir bozukluktur. (CDC, 2016). OSB tanılarının yıllar içinde artması ve tanı almış çocukların davranışsal çeşitlilik göstermesi, çeşitli organizasyonların tanı kriterleri oluşturmasını ve bu kriterlerin zamanla yenilenmesini gerektirmiştir. En son versiyonunda Amerikan Psikiyatri Birliği'nin Tanısal ve Sayımsal El Kitabı'na (2013) göre, OSB olan bireyler (a) sosyal iletişim ve etkileşim konusunda eksiklikler ve (b) tekrar eden davranışlar ve sınırlı ilgi alanları olmak üzere iki temel alanda güçlük yaşarlar (American Psychiatric Association, 2013). OSB olan bireylerin eğitim, sosyal ve duygusal ihtiyaçları arasında büyük farklılıklar bulunabilir. Her bir OSB olan bireyin gelişimsel gereksinimlerinin desteklenebilmesi için en etkili yaklaşımlardan biri kapsamlı bir müdahaledir. Bireysel farklılıkların ve ihtiyaçların kapsamını anlamak için kapsamlı müdahale yaklaşımlarının önemi büyüktür. Bu yaklaşımların başarısı, bilimsel kanıtlara dayalı olmalarıyla ölçülür. Kanıta dayalı uygulamalar, bilimsel araştırmalara dayanarak tasarlanmış ve belirli bir etkinlik ve fayda sağlama potansiyeline sahip olan uygulamalardır. OSB olan bireyler için müdahalede bulunurken, bu tür kanıta dayalı yaklaşımların kullanılması önerilmektedir. Özellikle erken müdahale, OSB'nin belirtilerinin şiddetini azaltabilir ve çocuğun sosyal, bilişsel ve dil becerilerini geliştirebilir. Örneğin, Ulusal Otizm Merkezi'nin (National Autism Center) Ulusal Standartlar Raporu (National Standards Report) adlı çalışmasında, OSB'de kullanılan 27 farklı müdahale yönteminin etkinliğini değerlendirmiş ve raporda, kanıta dayalı en etkili müdahalelerin, OSB olan bireylerin yaşam kalitesini artırabileceği vurgulanmıştır (NAC, 2009). Sonuç olarak, OSB'de kapsamlı müdahale yaklaşımlarının arayışı, bilimsel kanıtlara dayalı en iyi uygulamaları belirlemek ve bu uygulamaları etkili bir şekilde hayata geçirmek için devam etmektedir. Bu durum, OSB olan bireylerin yaşam kalitesini artırmak ve potansiyellerini en üst düzeye çıkarmak için hayati bir öneme sahiptir. Kapsamlı müdahale programları evde ya da kuruma dayalı olarak yürütülmektedir. OSB olan bireyler için kapsamlı müdahale programlarından biri de CARD (Center of Autism and Related Disorders- Otizm ve İlişkili Yetersizlikler Merkezi) olarak adlandırılan modeldir. CARD Modeli, henüz kanıt temelli bir uygulama olmasa da kanıt temelli bir uygulama olan Lovaas Modeli'ni temel almakta ve yine müfredatına uygulamalı davranış analizine dayalı olan kanıt temelli odaklı uygulamaları, teknoloji uygulamalarını ve doğal öğretim yöntemlerini dahil etmektedir (Odom vd., 2010). Kitabın bu bölümünde CARD Modeli'ne ilişkin ayrıntılı bilgilere yer verilmektedir.

CARD MODELİ'NE GENEL BAKIŞ

CARD Modeli, uygulamalı davranış analizi (UDA) üzerine kapsamlı bir müdahale yaklaşımıdır. Programı geliştiren Doreen Granpeesheh, Ivar Lovaas'ın kliniğinde araştırmacı ve klinisyen olarak çalıştıktan sonra 1990 yılında olabildiğince çok çocuğa en yüksek kalitede davranışsal müdahaleyi yaymak amacıyla CARD'ı kurmuştur. CARD Modeli'nin kökenleri ve temelleri Lovaas'ın erken yoğun davranışsal eğitim programı olan UCLA Genç Otizm Projesi'ne (UCLA Young Autism Project) dayanmaktadır. Ancak, CARD UCLA'nın aksine daha geniş yaş aralığını hedeflemiş, erken çocukluktan yetişkinliğe kadar gerekli tüm öğretim süreçlerini programa dahil etmiştir. Diğer yandan programda öğretim süreçleri

KAYNAKÇA

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders [Zihin yetersizliğinin tanı ve istatistiksel el kitabı]* (5. baskı) https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596

Barnoy, E. L., Najdowski, A. C., Tarbox, J., Wilke, A. E. ve Nollet, M. D. (2009). Replication of a multicomponent intervention for diurnal bruxism in a young child with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 42(4), 845-848. https://doi.org/10.1901/jaba.2009.42-845

Bergstrom, R., Najdowski, A. C. ve Tarbox, J. (2012). Teaching children with autism to seek help when lost in public. *Journal of Applied Behavior Analysis, 45(2),* 191-195. https://doi.org/10.1901/jaba.2012.45-191

CARD (Center for Autism and Related Disorders). (2023, Eylül 15). *Approach.* https://centerforautism.com/services/approach/

CDC (Centers for Disease Control ve Prevention). (2016). *Autism spectrum disorder: Prevalence*. http://www.cdc.gov/ncbddd/autism /data.html adresinden 5 Ekim 2023 tarihinde erişilmiştir.

Gilotty, L., Kenworthy, L., Sirian, L., Black, D. O. ve Wagner, A. E. (2002). Adaptive skills and executive function in autism spectrum disorders. *Child Neuropsychology, 8(4),* 241-248. https://doi.org/10.1076/chin.8.4.241.13504

Granpeesheh, D., Tarbox, J., Najdowski, A. C. ve Kornack, J. (2014). *Evidence-based treatment for children with autism: the CARD model [Otizmli çocuklar için Kanıt temelli uygulama: CARD Modeli]*. Elsevier.

Granpeesheh, D., Tarbox, J., Dixon, D. R., Peters, C. A., Thompson, K. ve Kenzer, A. (2010). Evaluation of an eLearning tool for training behavioral therapists in academic knowledge of applied behavior analysis. *Research in Autism Spectrum Disorders, 4(1)*, 11-17. https://doi.org/10.1016/j.rasd.2009.07.004

Granpeesheh, D., Tarbox, J., Dixon, D. R., Carr, E. ve Herbert, M. (2009). Retrospective analysis of clinical records in 38 cases of recovery from autism. *Annals of Clinical Psychiatry, 21(4),* 195-204.

Jang, J., Dixon, D. R., Tarbox, J., Granpeesheh, D., Kornack, J. ve De Nocker, Y. (2012). Randomized trial of an eLearning program for training family members of children with autism in the principles and procedures of applied behavior analysis. *Research in Autism Spectrum Disorders, 6(3*), 852-856. https://doi.org/10.1016/j.rasd.2011.11.004

Lovaas, O. I., Koegel, R., Simmons, J. Q. ve Long, J. S. (1973). Some generalization and follow-up measures on autistic children in behavior therapy. *Journal of Applied Behavior Analysis, 6(1),* 131-165. https://doi.org/10.1901/jaba.1973.6-131

Kırcaali-İftar, G. ve Tekin-İftar, E. (2012). Otizm spektrum bozukluklarına yönelik program örnekleri. E. Tekin-İftar (Ed.), *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri* içinde (ss. 239-265), Vize Yayıncılık.

Kırcaali-İftar, G., Ülke-Kürkçüoğlu, B. ve Kurt, O. (2014). *Otistik çocuklar için davranışsal eğitim programı II (OÇİDEP)*. Anı Yayıncılık.

NAC (National Autism Center). (2015). *National standards project findings and conclusions-NSP 2*. Author. https://nationalautismcenter.org/national-standards/phase-2-2015/

Odom, S. L., Boyd, B. A., Hall, L. J. ve Hume, K. (2010). Evaluation of comprehensive treatment models for individuals with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 40(3)*, 425-436. https://doi.org/10.1007/s10803-009-0825-1

Ozonoff, S. (1995). Executive functions in autism. In E. Schopler ve G. B. Mesibov (Eds.), *Learning and cognition in autism* (s. 199-219). Springer US. https://doi.org/10.1007/978-1-4899-1286-2_11

Persicke, A., Tarbox, J., Ranick, J. ve St. Clair, M. (2013). Teaching children with autism to detect and respond to sarcasm. *Research in Autism Spectrum Disorders, 7(1*), 193-198. https://doi.org/10.1016/j.rasd.2012.08.005

Ranick, J., Persicke, A., Tarbox, J. ve Kornack, J. A. (2013). Teaching children with autism to detect and respond to deceptive statements. *Research in Autism Spectrum Disorders, 7(3*), 503-508. https://doi.org/10.1016/j.rasd.2012.12.001

Ross, D. E. ve Greer, R. D. (2003). Generalized imitation and the mand: Inducing first instances of speech in young children with autism. *Research in Developmental Disabilities, 24(1)*, 58-74. https://doi.org/10.1016/S0891-4222(02)00167-1

Skills for Autism. (2023, Eylül 15). *What is Skills.* https://www.skillsforautism.com

Summers, J., Tarbox, J., Findel-Pyles, R. S., Wilke, A., Bergstrom, R., ve Williams, W. L. (2011). Teaching two household safety skills to children with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders, 5(2),* 629-632. https://doi.org/10.1016/j.rasd.2010.07.008

BÖLÜM 3

OKULDA UYGULAMALI DAVRANIŞ ANALİZİ TEMELLİ KAPSAMLI UYGULAMA ÖRNEKLERİ

BÖLÜM 3.1

PCDI (PRINCETON CHILD DEVELOPMENT INSTITUTE): PRINCETON ÇOCUK GELİŞİMİ ENSTİTÜSÜ

Zekeriya Alperen SAĞDIÇ

MODELİN KÜNYESİ

Model Adı: Princeton Çocuk Gelişimi Enstitüsü (Princeton Child Development Institute [PCDI])
Modelin Konumu: Amerika Birleşik Devletleri'nin New Jersey eyaleti Princeton kenti
İnternet Adresi: https://pcdi.org
Hizmet edilen Yaş Aralığı: Herhangi bir yaş sınırı bulunmamaktadır. Şu an 2-52 yaş arasında hizmet edilen otizmli birey bulunmaktadır.
Uygulama Ortamı: PCDI Okulu, Uygulama Evleri, Destekli istihdam modellerindeki iş yerleri
Teorik Bağlam: Uygulamalı Davranış Analizi
Modelin Bilimsel Kanıtı: Kapsamlı bir uygulama olarak tüm modelin etkililiğine dair bir kanıt bulunmamaktadır ancak modelin içinde yer alan odaklanmış uygulamalar kanıt temellidir.
Uygulayıcılar: Davranış Analistleri, Özel Eğitim Öğretmenleri, Psikologlar.
Yazılı Kaynak Durumu: PCDI'da çalışılan tüm becerilerin Bireyselleştirilmiş Öğretim Programının bulunduğu basılı olmayan bir eğitim müfredatına, ayrıca "Otizmli Çocuklarda Etkinlik Çizelgelerinin Kullanımı" ve "Otizmli Çocuklara Konuşma Becerilerinin Öğretimi" isimli iki kitaba sahiptirler.

BÖLÜM AKIŞI

Özet

Giriş

PCDI Modeli'ne Genel Bakış

Modelin Uygulama Süreci

- *Değerlendirme*
- *Müfredat Programı*
- *Uygulama İçeriği*
- *Genelleme*

Aile ve Personel Eğitimi

Yaş Düzeylerine Göre Sunulan Hizmetler

- *Erken Müdahale Programı*
- *Okulöncesi ve Okul Programı*
- *Yetişkin Yaşam Becerileri Programı*
- *Grup Evleri*

Danışmanlık Hizmetleri

Kapsayıcı Eğitim

Teknoloji Kullanımı

Ülkemizde Modele İlişkin Uygulamalar

Konuya İlişkin Araştırmalar

Sonuç ve Öneriler

Kaynakça

ÖZET

Princeton Çocuk Gelişimi Enstitüsü (Princeton Child Development Institute - PCDI) 1970 yılında otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan bir gencin ebeveynleri tarafından OSB olan bireylere kanıt temelli uygulamalar eşliğinde hizmet sunma amacıyla kurulmuştur. İlk açıldığı yıllarda sadece okul çağındaki çocuklar için bir okuldan ibaret olan PCDI zamanla değişen ihtiyaçlarla birlikte hizmetlerini erken dönemden, yetişkin bireylere kadar genişletmiştir. PCDI bünyesinde farklı yaş gruplarına göre hizmetler çeşitlenmektedir. Erken dönem olarak otizm belirtileri bulunan 0-3 yaş arası çocuklara dil-iletişim ve sosyal becerilere odaklanan bireysel eğitim hizmeti sunmaktadır. Okulöncesi ve okul programlarında bulunan 3-21 yaş arası öğrenciler de kendi gereksinim duydukları becerilere yönelik hazırlanan eğitim programları dahilinde yoğun bire bir eğitim oturumları ve küçük grup etkinliklerine katılmaktadırlar. Otizmli yetişkinlerin programları ise yaşam ve istihdam becerilerini içermektedir. Ayrıca "Family Focus" (Aile Odaklı Grup Evi) ismiyle başlatılan proje kapsamında, OSB olan gençler, PCDI kontrolünde grup evlerinde kalabilmektedir. Daha iyi

düzeyde ve bağımsız OSB olan yetişkinler ise denetimli dairelerde yaşamlarına devam edebilmektedirler. PCDI bünyesinde eğitim alan tüm öğrencilere yönelik kapsamlı bir eğitim müfredatı bulunmaktadır. Müfredatta çok küçük bir çocuğun gereksinimi olan temel becerilerden, yetişkin bir bireyin istihdam ile ilgili becerilerine kadar tüm becerilere yer verilmektedir. Ayrıca teknolojinin getirdiği yeni gelişme ve becerilere yönelik gerekli olan programlar eklenerek sürekli olarak güncellenmektedir. PCDI'da çocukların yaşlarına göre ayrılmış modüller ve her modülden sorumlu olan bir süpervizör bulunmaktadır. Eğitimcilerin uygulama becerilerini arttırmak ve dolayısıyla çocuklarda ilerlemeleri sağlamak amacıyla her modülün süpervizörü, modülünde bulunan eğitimciler ile sürekli işbaşında uygulamalı eğitimler sürdürülmektedir. Eğitim alan öğrencilerin programı, performans verilerinin aktarıldığı grafikler ile sürekli olarak analiz edilmektedir. Bir öğrencinin programındaki ilerlemeler; eğitimcilerin başarısını, eğitimcilerin başarısı süpervizörlerin başarısını, süpervizörlerin başarısı ise yöneticilerin ve sistemin başarısını göstermektedir. Modelin kurulduğu günden bu yana sistematik ve tutarlı bir şekilde uygulanmasının, niteliğinin korunmasının ve her geçen yıl üstüne koyarak ilerlemesinin en temel sebebi, bu birbiri ile bağlantılı sonuçların oluşturduğu etkili personel eğitim ve değerlendirme sistemidir. PCDI kapsamında, eğitim alan bireylerin gereksinimi olan becerileri öğretmek için uygulamalı davranış analizine dayalı ayrık denemelerle öğretim ve fırsat öğretimi gibi yöntemler kullanılmaktadır. Ek olarak PCDI'da yıllar boyu edindikleri deneyimle etkinlik çizelgeleri ve replikli öğretim yöntemleri geliştirilmiş ve bu yöntemler ile ilgili pek çok yayın alana kazandırılmıştır.. Deneyimlerini ve modelini bu alanda hizmet veren farklı kurum, kuruluş ve profesyoneller ile paylaşan PCDI, sadece kurumlarında eğitim alan otizmli bireylerin değil hem yürütülen araştırmalar hem de sunulan danışmanlıklar ile birçok otizmli bireyin, uygulayıcının ve araştırmacının rehberi olmaya devam etmektedir.

GİRİŞ

Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) olan bireylerin ihtiyaçları OSB yelpazesinin genişliği nedeniyle birbirinden oldukça farklı olabilir. Bu farklılıklardan kaynaklı olarak, OSB olan bireylerin eğitimine yönelik yaklaşımlarda da çeşitlilik gözlemlenir. OSB olan bireylerin öğrenme ve gelişim ihtiyaçlarını karşılamak ve OSB'nin temel yetersizlik alanlarında geniş çaplı etkiler yaratmak amacıyla geliştirilen kapsamlı uygulamalardan biri de Princeton Çocuk Gelişim Enstitüsü'nün (PCDI) eğitim modelidir. Bu kitap bölümünde, PCDI modelinin OSB olan çocukların eğitimine yönelik yaptığı çalışmalar ele alınmıştır. İlk olarak, PCDI modelinin genel bir bakış açısı sunulmuş ve uygulama süreci hakkında bilgi verilmiştir. Daha sonra, PCDI'ın hangi yaş aralıklarına yönelik ne tür hizmetler verdiği ve bu hizmetlerin neler olduğu ayrıntılı bir şekilde ele alınmıştır. Son olarak, PCDI'ın danışmanlık hizmetleri, ülkemizdeki uygulamaları ve PCDI modeline ilişkin araştırmalar hakkında bilgi verilmiştir.

PCDI MODELİ'NE GENEL BAKIŞ

Princeton Çocuk Gelişimi Enstitüsü (Princeton Child Development Institute - PCDI) 1970 yılında kurulan OSB olan çocuklara, gençlere ve yetişkinlere kanıt temelli yöntemler ile hizmet sunmayı amaçlayan ve kar amacı gütmeyen bir kuruluştur (Hepburn, 2021). Amerika'da bulunan New Jersey eyaletinde faaliyet gösteren PCDI sadece bulunduğu bölgede eğitim ve rehberlik faaliyetleri ile sınırlı kalmayıp aynı zamanda yapılan araştırmalar ile OSB olan bireylere yönelik uluslararası düzeyde kullanılan kapsamlı bir müdahale programının oluşmasına öncülük etmiştir. Ayrıca PCDI; müfredatını, öğretim programlarını ve araştırmalarını OSB olan bireylerin eğitimine yönelik hizmet veren ABD'nin diğer eyaletleri ve farklı ülkelerde bulunan merkezler ile paylaşarak deneyimlerini ve bilgilerini yaygınlaştırmayı da amaçlamaktadır (McClannahan, Krantz, McGee, ve MacDuff, 1984; McClannahan ve Krantz, 1997; Williams, 2010; Hepburn, 2021; PCDI, 2022).

PCDI, ülkemizdeki birçok sivil toplum kuruluşunda (STK) olduğu gibi OSB olan bir çocuğun ailesi tarafından hayata geçirilmiştir. OSB olan bir gencin büyükannesi Peggy W. Pulleyn ve annesi Pamela Machold çocuklarının kurumsal bir yerden hizmet almasını istemişler; ancak, aradıkları nitelikli eğitimi veren kurumu bulamamışlardır. Ardından ulusal bir araştırma yaparak çocuklarının ihtiyacının uygulamalı davranış analizine (UDA) dayalı bir eğitim programı olduğunu görmüşler ve bulundukları yer olan New Jersey'de UDA'ya dayalı sistematik eğitim veren bir okulun kuruluşunu gerçekleştirmişlerdir. 1975 yılında UDA alanında iki önemli isim olan Dr. Patricia J. Krantz ve Dr. Lynn E. McClannahan, PCDI bünyesinde eş yöneticiler olarak görev yapmaya başlamışlardır (McClannahan ve Krantz, 1997; Hepburn, 2021). Bu iki uzman PCDI'ın, uzun yıllar OSB olan çocuklara kanıt temelli müdahaleler sunan bir eğitim merkezi olarak hizmet vermesi için çalışırken, zamanla büyüyen öğrenciler ve değişen ebeveyn gereksinimleriyle PCDI'ı geliştirerek erken müdahale, anaokulu, ilkokul, yetişkinlere yönelik yaşam becerileri programı, grup evleri ve denetimli apartman dairelerini içeren sistemli bir yapı haline gelmesini sağlamışlardır. Günümüzde ise merkezin eğitim yönetimi Dr. Gregory S. MacDuff ve Dr. Amanda S. Freeman tarafından yürütülmektedir (Hepburn, 2021; PCDI, 2022). Devam eden başlıkta PCDI eğitim modelinin uygulama süreçleri ile ilgili bilgi verilecektir.

KAYNAKÇA

Akça, R. P. ve Arslan, R. (2022). Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Eğitiminde Etkinlik Çizelgelerinin Kullanılması: Sistematik Bir Gözden Geçirme. Çocuk ve Gelişim Dergisi, 5(9), 58-66. https://doi.org/10.36731/cg.1100462

Birkan, B., Krantz, P. J. ve McClannahan, L. E. (2011). Teaching children with autism spectrum disorders to cooperate with injections. *Research in Autism Spectrum Disorders*, *5*(2), 941-948. https://doi.org/10.1016/j.rasd.2010.11.004

Bozkurt, N., Karabulut, E., Koçarslan, N., Korkmaz, G. H. ve Tekin-İftar, E. (2022). Replikli öğretim: Otuz yıllık zaman diliminde yürütülen araştırmaların betimsel analizi ve meta-analizi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 23(4), 961-988. https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.904902

Brown, J. L., Krantz, P. J., McClannahan, L. E. ve Poulson, C. L. (2008). Using script fading to promote natural environment stimulus control of verbal interactions among youths with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, *2*(3), 480-497. https://doi.org/10.1016/j.rasd.2007.08.006

Dalgın-Eyiip, O. ve Ülke-Kürkçüoğlu, B. (2021). Video enhanced activity schedules: Teaching schedule following and pretend play skills to children with ASD. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, *56*(2), 205-224. https://www.proquest.com/scholarly-journals/video-enhancedactivity-schedules-teaching/docview/2599642414/se-2

Dawson, G. ve Osterling, J. (1997). Early intervention in autism: Effectiveness and common elements of current approaches. D. J. Cohen ve F. R. Volkmar (Eds.). *Handbook of autism and pervasive developmental disorders* içinde (2. Baskı), (ss. 510-539). Wiley.

Eliçin, Ö. ve Avcıoğlu, H. (2014). Otizmi olan çocuklara duyguları ayırt etme becerisi kazandırmada replik silikleştirme ile yapılan öğretimin etkililiği. *Eğitim ve Bilim*, *39*(171). http://eb.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/2462/648

Fenske, E. C., Zalenski, S., Krantz, P. J. ve McClannahan, L. E. (1985). Age at intervention and treatment outcome for autistic children in a comprehensive intervention program. Analysis and intervention in Developmental Disabilities, 5(1-2), 49-58. https://doi.org/10.1016/S0270-4684(85)80005-7

Freeman, A.S., Fry, C. M. ve MacDuff, G.S. (2022). Activity Schedules and Script-Fading Procedures: Key Curricula for Teaching People with Autism Independence and Social Interaction Skills. In: Leaf, J.B., Cihon, J.H., Ferguson, J.L., Weiss, M.J. (eds) Handbook of Applied Behavior Analysis Interventions for Autism. Autism and Child Psychopathology Series. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-96478-8_27

Gena, A., Krantz, P. J., McClannahan, L. E. ve Poulson, C. L. (1996). Training and generalization of affective behavior displayed by youth with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *29*(3), 291-304. https://doi.org/10.1901/jaba.1996.29-291

Genç Tosun, D., Yücesoy Özkan, Ş. ve Dalgın Eyiip, Ö. (2023). How the Activity Schedules Impact the Children with Autism Spectrum Disorder? A Meta-analysis. *Journal of Theoretical Educational Science*, *16* (1), 1-19. https://doi.org/10.30831/akukeg. 1109787

Groskreutz, M. P., Peters, A., Groskreutz, N. C. ve Higbee, T. S. (2015). Increasing play-based commenting in children with autism spectrum disorder using a novel script-frame procedure. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *48*(2), 442–447. https://doi.org/10.1002/jaba.194

Hall, L. J., McClannahan, L. E. ve Krantz, P. J. (1995). Promoting independence in integrated classrooms by teaching aides to use activity schedules and decreased prompts. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 208-217. https://www.jstor.org/stable/23889172

Hepburn, S. (2021). Princeton Child Development Institute (PCDI). F.R. Volkmar (Eds) *Encyclopedia of autism spectrum disorders*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-91280-6_602

Institute for Child Development. (2022, Aralık 20). *About us*. https://www.fundacja.iwrd.pl/en/foundation/about-us

Institute for Educational Achievement. (2022, Aralık 20). *Learn more about us*. https://ieaschool.org/about/

Krantz, P. J. ve McClannahan, L. E. (1993). Teaching children with autism to initiate to peers: Effects of a script-fading procedure. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *26*(1), 121-132. https://doi.org/10.1901/jaba.1993.26-121

Krantz, P. J., MacDuff, M. T. ve McClannahan, L. E. (1993). Programming Participation in Family Activities for Children With Autism: Parents'Use of Photographic Activity Schedules. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *26*(1), 137-138. https://doi.org/10.1901/jaba.1993.26-137

Krantz, P. J. ve McClannahan, L. E. (1998). Social interaction skills for children with autism: A script-fading procedure for beginning readers. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *31*(2), 191-202. https://doi.org/10.1901/jaba.1998.31-191

Krantz, P. J. (2000). Commentary: Interventions to facilitate socialization. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *30*(5), 411. https://doi.org 10.1023/A:1005595305911

Krantz, P. ve McClannahan, L. (2014). Picture Activity Schedules. J. Tarbox, D. Dixon, P. Sturmey, J. Matson, (Eds) *Handbook of Early Intervention for Autism Spectrum Disorders*. Autism and Child Psychopathology Series içinde (ss. 271-292). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4939-0401-3_14

Krantz, P. J., Zalenski, S., Hall, L. J., Fenske, E. C. ve McClannahan, L. E. (1981). Teaching complex language to autistic children. *Analysis and Intervention in Developmental Disabilities*, *1*(3-4), 259-297. https://doi.org/10.1016/0270-4684(81)90003-3

Lequia, J., Machalicek, W. ve Rispoli, M. J. (2012). Effects of activity schedules on challenging behavior exhibited in children with autism spectrum disorders: A systematic review. *Research in Autism Spectrum Disorders*, *6*(1), 480-492. https://doi.org/10.1016/j.rasd.2011.07.008

MacDuff, G. S., Krantz, P. J. ve McClannahan, L. E. (1993). Teaching children with autism to use photographic activity schedules: Maintenance and generalization of complex response chains. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *26*(1), 89-97. https://doi.org/10.1901/jaba.1993.26-89

MacDuff, J. L., Ledo, R., McClannahan, L. E. ve Krantz, P. J. (2007). Using scripts and script-fading procedures to promote bids for joint attention by young children with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, *1*(4), 281-290. https://doi.org/10.1016/j.rasd.2006.11.003

Machalicek, W., Shogren, K., Lang, R., Rispoli, M., O'Reilly, M. F., Franco, J. H. ve Sigafoos, J. (2009). Increasing play and decreasing the challenging behavior of children with autism during recess with activity schedules and task correspondence training. *Research in Autism Spectrum Disorders*, *3*(2), 547-555. https://doi.org/10.1016/j.rasd.2008 .11.003

McClannahan, L. E., Krantz, P. J., McGee, G. G. ve MacDuff, G. S. (1984). Teaching-Family Model for autistic children. W. P. Christian, G. T. Hannah ve T. J. Glahn, *Programming effective human services* içinde (ss. 383-406). Springer.

McClannahan, L. E., ve Krantz, P. J. (1993). On systems analysis in autism intervention programs. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *26*(4), 589-596. https://doi.org/10.1901/jaba.1993.26-589

McClannahan, L. E. ve Krantz, P. J. (1997). Princeton Child Development Institute. *Behavioal. Social Issues, 7*, 65–68. https://doi.org/10.5210/bsi.v7i1.301

McCannahan, L. E. ve Krantz, P. J. (1999). *Activity schedules for children with autism: Teaching independent behavior [Otizmli çocuklar için etkinlik çizelgeleri: Bağımsızlık becerilerini öğretme]*. Woodbine House.

McClannahan, L. E., MacDuff, G. S. ve Krantz, P. J. (2002). Behavior analysis and intervention for adults with autism. *Behavior Modification*, *26*(1), 9-26. https://doi.org/10.1177/014544550202600100

McClannahan, L.E., MacDuff, G.S., ve Krantz, P.J. (2009). Activity schedule for adults with autism spectrum disorder. P. Reed (Ed.) *Behavioral theories and intervention for autism* içinde (ss. 313-334). Nova Science Publishers, Inc.

McGee, G. G., Krantz, P. J., Mason, D., ve McClannahan, L. E. (1983). A modified incidental-teaching procedure for autistic youth: Acquisition and generalization of receptive object labels. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *16*(3), 329-338. https://doi.org/10.1901/jaba.1983.16-329

McGee, G. G., Krantz, P. J., & McClannahan, L. E. (1984). Conversational skills for autistic adolescents: Teaching assertiveness in naturalistic game settings. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *14*(3), 319-330. https://doi.org/10.1007/BF02409582

McGee, G. G., Krantz, P. J., ve McClannahan, L. E. (1985). The facilitative effects of incidental teaching on preposition use by autistic children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *18*(1), 17-31. https://doi.org/10.1901/jaba.1985.18-17

McGee, G. G., Krantz, P. J., ve McClannahan, L. E. (1986). An extension of incidental teaching procedures to reading instruction for autistic children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *19*(2), 147-157. https://doi.org/10.1901/jaba.1986.19-147

McGee, G. G., Krantz, P. J. ve McClannahan, L. E. (1984). Conversational skills for autistic adolescents: Teaching assertiveness in naturalistic game settings. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *14*(3), 319-330. https://doi.org/10.1007/BF02409582

Mesibov, G. B., ve Shea, V. (Eds.). (2011). *Evidence-Based Practices and Treatments for Children with Autism*. Springer. https://doi.org/10.1177/136236130934807

NAC (National Autism Center). (2015). *Findings and conclusions: National standards project, phase 2*. Author. https://www.autismdiagnostics.com/assets/Resources/NSP2.pdf

NPDC (National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorder). (2014). *Evidence-based practices*. https://autismpdc.fpg.unc.edu/evidence-based-practices

New York Child Learning Institute. (2022, Aralık 20). *Who We Are Science-Based Approach*. https://www.nycli.org/about

Odom, S. L., Boyd, B. A., Hall, L. J. ve Hume, K. (2010). Evaluation of comprehensive treatment models for individuals with autism spectrum disorders. *Journal of Autism And Developmental Disorders*, *40*(4), 425-436. https://doi.org/10.1007/s10803-009-0825-1

PCDI (Princeton Child Development Institute). (2022, Aralık). *PCDI*. https://pcdi.org/

Pelios, L. V., MacDuff, G. S. ve Axelrod, S. (2003). The effects of a treatment package in establishing independent academic work skills in children with autism. *Education and Treatment of Children*, 1-21.Erişim linki: https://www.jstor.org/stable/42900533

Sallows, G. O. ve Graupner, T. D. (2005). Intensive behavioral treatment for children with autism: four-year outcome and predictors. *American Journal of Mental Retardation*, 110(6), 417-438. https://doi.org/10.1352/0895-8017(2005)110[417:IBTFCW]2.0.CO;2

Stevenson, C. L., Krantz, P. J., ve McClannahan, L. E. (2000). Social interaction skills for children with autism: A script-fading procedure for nonreaders. *Behavioral Interventions: Theory ve Practice in Residential ve Community-Based Clinical Programs*, *15*(1), 1-20. https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-078X(200001/03)15:1<1:: AID-BIN41>3.0.CO;2-V

Somerset Hills Learning Institute. (2022, Aralık 20). *Why we do what we do our mission*. https://somerset-hills.org/our-mission/

Tohum Otizm Vakfı. (2022, Aralık 20). *Hakkımızda*. https://tohumotizm.org.tr/hakkimizda/

Topuz, Ç. ve Ülke-Kürkçüoğlu, B. (2019). Increasing verbal interaction in children with autism spectrum disorders using audio script procedure. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *49*, 4847-4861. https://doi.org/10.1007/s10803-019-04203-w

Topuz, Ç. ve Ülke-Kürkçüoğlu, B. (2021). Script Fading Procedure: a Systematic Review and Meta-analysis. Review Journal of Autism and Developmental Disorders, 1-20. https://doi.org/10.1007/s40489-021-00258-7.

Volkmar, F., Paul, R., Klin, A. ve Cohen, D. (2005). *Handbook of autism and pervasive developmental disorders [Otizm ve yaygın gelişimsel bozuklukların el kitabı]*. Wiley.

Williams, B. F. ve Williams, R. L. (2010). *Effective programs for treating autism spectrum disorder [Otizm spektrum bozukluğunu tedavi etmek için etkili programlar]* (ss. 195-210). Routledge.

Wójcik, M., Eikeseth, S., Eikeseth, F. F., Budzinska, E. ve Budzinska, A. (2023). A Comparison Controlled Study Examining Outcome for Children With Autism Receiving Intensive Behavioral Intervention (IBI). *Behavior Modification*, *47*(5), 1071-1093. https://doi.org/10.1177/01454455231165934

Wolery, M. ve Gast, D. L. (1984). Effective and efficient procedures for the transfer of stimulus control. *Topics in Early Childhood Special Education*, *4*, 52–77. https://doi.org/10.1177/027112148400400305

Yılmaz, Y. ve Tortop, H. (2017). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarda tablet bilgisayar yoluyla sunulan etkinlik çizelgesi uygulamaları. *Journal of Gifted Education and Creativity*, *4*(2), 12-18. https://dergipark.org.tr/en/pub/jgedc/issue/38702/449425

BÖLÜM 3.2

MAY ENSTİTÜSÜ

Hatice Deniz DEĞİRMENCİ

MayInstitute
Shaping Futures. Changing Lives.

Not: Görsel "May Institute (2020). *May centers for aba services: Applied behavior analytic services for children with autism spectrum disorder.* https://www.mayinstitute.org/locations/va/richmond-may-center-for-aba-services/" kaynağından alınmıştır.

MODELİN KÜNYESİ

Model Adı: May Enstitüsü
Modelin Konumu: Amerika Birleşik Devletleri'nin Massachusetts eyaleti Randolph kenti (California, Georgia, North Carolina, New Hampshire ve Virginia eyaletlerinde farklı bölgelerde hizmet veren kurumlar bulunmaktadır)
İnternet Adresi: https://www.mayinstitute.org
Hizmet edilen Yaş Aralığı: 0-22 yaş
Uygulama Ortamı: Ev, kurum ve okul
Teorik Bağlam: Uygulamalı Davranış Analizi
Modelin Bilimsel Kanıtı: Alanyazında modelin tamamının etkisinin incelendiği bir araştırmaya rastlanmamıştır. Ancak, model kapsamında enstitü merkezlerindeki uygulamalara ilişkin araştırmalar yer almaktadır.
Uygulayıcılar: Model kapsamlı bir uygulama olduğu için uygulayıcılar da çeşitlilik göstermektedir. Temel olarak OSB'li çocuğun yaşamında olan aile üyeleri, öğretmen, terapistler, klinisyenler ve davranış analistleri gibi çeşitli uzmanlar uygulayıcı olabilmektedir.
Yazılı Kaynak Durumu: Modelin web adresinde paylaşılan bilgiler ile yayımlanan broşür, el ilanı ve aile-öğretmen kitabı gibi sınırlı düzeyde kaynak bulunmaktadır.

BÖLÜM AKIŞI

Özet
Giriş
May Enstitüsü'ne Genel Bakış
- *Erken Müdahale Programı*
- *Kuruma Dayalı Terapi*
- *Evde Davranışsal Hizmetler*
- *Otizm Okulları*

Uygulama Süreci
- *Değerlendirme*
- *Müfredat Programı*
- *Uygulama İçeriği*
  - *Erken Müdahale Programında Uygulama İçeriği*
  - *Kuruma Dayalı Terapi Hizmetlerinin Uygulama İçeriği*
  - *Eve Dayalı Terapi Hizmetlerinin Uygulama İçeriği*
  - *Evde Davranışsal Hizmetlerin Uygulama İçeriği*
  - *Otizm Okullarının Uygulama İçeriği*
- *Genelleme*

Personel Eğitimi
Aile Eğitimi
Danışmanlık Hizmetleri
Kapsayıcı Eğitim ve Geçiş
Teknoloji Kullanımı
Ülkemizde Modele İlişkin Uygulamalar
Konuya İlişkin Araştırmalar
Sonuç ve Öneriler
Kaynakça

ÖZET

May Enstitüsü uygulamalı davranış analizine (UDA) dayalı yöntem ve tekniklerin kullanımını içeren kapsamlı uygulama modellerinden biridir. Enstitü, bünyesinde 0-22 yaş arası otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan bireylere çeşitli hizmetler sunulmaktadır. Erken müdahale ve UDA'ya dayalı hizmetler kapsamında OSB olan bireylere erken müdahale, kuruma dayalı terapi, evde davranışsal hizmetler ve eve dayalı hizmetler sunulmaktadır. Bu hizmetler temel olarak değerlendirme, amaçlar belirleme, amaçlara ulaşmak üzere UDA'ya dayalı öğretim tekniklerini belirleme, belirlenen teknikleri uygulama, performansı izleme ve gelişimi değerlendirme sürecine dayalı yürütülmektedir. Erken müdahale programının amacı, 0-3 yaş döneminde yer alan OSB olan çocukların gereksinimlerini karşılamak üzere bireyselleştirilmiş hizmet sunmak ve ebeveynlere ya da bakıcılara eş öğretmen niteliği kazandırmaktır. Program kapsamında çocuğa doğal ortamlarda öğretim sunulmaktadır ve uygulama sürecinde oyundan yararlanılmaktadır. Gün içindeki tüm etkinlikler konuşma terapisti, ergoterapist ve fizyoterapistlerin desteği ile planlanmaktadır. Kuruma dayalı terapi hizmetleri ile 2-6 yaş aralığındaki OSB olan çocuklarda OSB'nin temel özelliklerini hedef alarak gelişimi desteklemek amaçlanmaktadır. Kuruma dayalı terapi hizmetlerinde program çocuğun iletişim,

sosyal etkileşim ve tuvalet eğitimi gibi işlevsel bağımsız yaşam becerilerindeki sınırlılıkları hedef alacak şekilde yapılandırılmaktadır. Çocuğa sunulan tüm hizmetler davranış analisti rehberliğinde gerçekleştirilmektedir. Evde davranışsal hizmetler ile ebeveyn ya da bakıcıların evde ve toplumsal ortamlarda çocuğun problem davranışlarını önleyebilmelerine ve yönetebilmelerine yardımcı olacak stratejileri uygulamaları için eğitilmeleri amaçlanmaktadır. Bu hizmet (a) işlevsel davranışsal değerlendirme, (b) bireyselleştirilmiş davranışsal destek planı hazırlama, (c) davranışsal destek planının nasıl uygulayacağına ilişkin ebeveynlere koçluk ve destek sunma, (d) davranışsal destek planının etkisini belirlemek için değerlendirme yapma ve (e) diğer hizmet sağlayıcılar ile koordinasyon içinde olmayı içermektedir. Eve dayalı hizmetlerin amacı ise 2-22 yaş aralığındaki OSB'li bireylere iletişim, sosyal etkileşim becerileri gibi kritik becerileri kazandırmaktır. Bu hizmet kapsamında öğretim doğal ortamlarda gerçekleştirilmektedir ve çocuklara oyun becerileri genellikle etkileşimli oyuncaklar, rol oynama ya da akran/kardeş model olma yoluyla öğretilmektedir. Modelin bir diğer hizmeti olan otizm okullarında, genel olarak 3-22 yaş aralığındaki OSB olan bireylere hafta içi tam gün eğitsel hizmet sunulmaktadır. Ayrıca sunulan tüm hizmetlerde problem davranışların azaltılması hedeflenmektedir. Otizm okul müfredatı kapsamında öğrencilerin dil, oyun ve sosyal becerileri kazanabileceği ve bu becerilerini geliştirebileceği anlamlı öğrenme ortamlarının sağlanması hedeflenmektedir. Bu nedenle bu becerilerin geliştirilmesi için oyunun doğal bağlamı, sosyal etkileşimler ve günlük rutinler kullanılmaktadır. May Enstitüsü modelinde genel olarak programa başlamadan ve program uygulanırken kapsamlı olarak değerlendirilme yapılmaktadır ve her bir öğrencinin programında en önemli bileşen öğrencinin gelişimini analiz etmek üzere sistematik veri toplamadır. Veriler temel olarak beceri edinimi, problem davranışlar ve yerine kazandırılan davranışlara yönelik toplanmaktadır, ekip toplantılarında haftalık olarak gözden geçirilmektedir ve gerektiğinde programa ilişkin değişiklikler yapılmaktadır. Uygulamalar bire-bir ya da küçük grup öğretim düzeninde gerçekleştirilmektedir. May Enstitüsü modeli kapsamında OSB olan bireyleri hedef alan hizmetlerin tümünde aile eğitimi ve danışmanlığı önemli bir bileşendir. Tüm programların temel amaçlarından biri çocukların ebeveynlerinin ya da bakıcıların müdahale ekibinin aktif üyesi olmasını ve eş öğretmen rolünü üstlenmelerini sağlamaktır.

KAYNAKÇA

Akmanoğlu, N.ve Pektaş-Karabekir, E. (2020). The effectiveness of video prompting in teaching children with autism the skill of drawing a six-part person. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, *32*, 617-631. https://doi.org/10.1007/s10882-019-09709-w

Alpdoğan, Y. ve Sazak, E. (2021). Otizmli bir bireyin azaltılması ve artırılması istenen davranışlarında işlevsel iletişim öğretiminin etkililiği. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *18*(2), 152-182. https://doi.org/10.33711/yyuefd.998268

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostical and statistical manual [Tanısal ve istatistiksel el kitabı]* (5. baskı). American Psychiatric Publishing.

Apaydın, G. ve Aykut, Ç. (2018). Problem davranışların işlevinin belirlenmesinde denemeye dayalı işlevsel analiz ile geleneksel işlevsel analiz sonuçlarının karşılaştırılması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, *19*(3), 451-483. https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.336153

Bussiere, N., McDermott, E., Souza, B. ve Putnam, R. (2015). *Utilizing collection and analysis software: systems for effective data-based decision making* [Pdf dosyası]. https://www.google.com/url?sa=i&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=0CAIQw7AJahcKEwjQk-CngvX-AhUAAAAAHQAAAAAQAw&url= https%3A%2F%2Fmayinstitute.cdn.neptuneweb.com%2Fpdfs%2FPosters%25202015-%2520Utilizing%2520Collection%2520and%2520Analysis%2520Software.pdf&psig=AOvVaw08hq3A6FW8GJ5aQirtff_d&ust=1684160868162495

Campbell, S., Cannon, B., Ellis, J. T., Lifter, K., Luiselli, J. K., Navalta, C. P. ve Taras, M (1998). The may center for early childhood education: description of a continuum of services model for children with autism. *International Journal of Disability, Development and Education*, *45*(2), 173-187. https://doi.org/10.1080/1034912980450204

Cariveau, T., Shillingsburg, M. A., Alamoudi, A., Thompson, T., Bartlett, B., Gillespie, S., & Scahill, L. (2020). A structured intervention to increase response allocation to instructional settings for children with autism spectrum disorder. *Journal of Behavioral Education*, 29, 699-716.

Dipietro E., Luiselli, J. K., Campbell, S., Cannon, B. A., Ellis, J. T., ve Tara, M. (2002). A parent survey approach to evaluate public school education of children with autism/pervasive developmental disorder following center-based behavioral treatment, *Special Services in the Schools, 18, 1-2*, 119-131. https://doi.org/10.1300/J008 v18n01_08

Edwards, C., Landa, R., Frampton, S. ve Shillingsburg, M. A. (2018). Increasing functional leisure engagement for children with autism using backward chaining. *Behavior Modification*, *42*(1), 9-33. https://doi.org/10.1177/0145445517699929

Ergenekon, Y., Tekin-Iftar, E., Kapan, A. ve Akmanoğlu, N. (2014). Comparison of video and live modeling in teaching response chains to children with autism. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, *49*(2), 200-213.

Genc-Tosun, D., Kurt, O., Cevher, Z. ve Gregori, E. V. (2022). Teaching children with autism spectrum disorder to answer questions using an ipad-based speech-generating device. *Journal of Autism and Developmental Disorders* 53, 1-16. https://doi.org/10.1007/s10803-023-06007-5

Gülboy, E. (2019). Kitap incelemesi: Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar için kanıt temelli uygulamalar ve müdahaleler. *Turkish Journal of Special Education Research and Practice*, *1*(1), 86-92. https://doi.org/10.37233/TRSPED.2019.0105

Harchik, A. E., Harchik, A. J., Luce, S. C. ve Sherman, J. A. (1990). Teaching autistic and severely handicapped children to recruit praise: acquisition and generalization. *Research in Developmental Disabilities*, *11*(1), 77-95. https://doi.org/10.1016/0891-4222(90)90006-t

İnce, G. (2019). *Otizm Spektrum bozukluğu Olan çocuklara sözel yardım Talep Etme Becerisinin öğretiminde fırsat öğretiminin etkililiği* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi.

Kane, A., Luiselli, J. K., Dearborn, S. ve Young, N. (2004-2005). Wearing a weighted vest as intervention for children with autism/pervasive developmental disorder. *Scientific Review of Mental Health Practice*, *3*(2), 19-24. https://www.srmhp.org/0302/pdd.html

Kay, S., Harchik, A. E. ve Luiselli, J. K. (2006). Elimination of drooling by an adolescent student with autism attending public high school. *Journal of Positive Behavior Interventions*, *8*(1), 24-28. https://doi.org/10.1177/109830070600800104

Kurt, O. (2011). A Comparison of discrete trial teaching with and without gestures/signs in teaching receptive language skills to children with autism. *Educational Sciences: Theory and Practice*, *11*(3), 1436-1444. https://www.proquest.com/scholarly-journals/comparison-discrete-trial-teaching-with-without/docview/884455052/se-2

Kurt, O. ve Subaşı Yurtçu, A. B. (2017). *Otizm spektrum bozukluğu olan bireylere yönelik kapsamlı uygulamalar*. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *7*(1), 155-182. https://doi.org/10.19126/suje.273808

Ladd, M. V., Luiselli, J. K., ve Baker, L. (2009). Continuous access to competing stimulation as intervention for self-injurious skin picking in a child with autism. *Child & Family Behavior Therapy*, *31*(1), 54-60. https://doi.org/10.1080/07317100802701400

Landa, R., Hansen, B. ve Shillingsburg, M. A. (2017). Teaching mands for information using "when?" to children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *50*(3), 538-551. https://doi.org/10.1002/jaba.387

Licciardello, C. C., Harchik, A. E. ve Luiselli, J. K. (2008). Social skills intervention for children with autism during interactive play at a public elementary school. *Education and Treatment of Children*, *31*(1), 27-37. https://www.jstor.org/stable/42899961

Lin, T., Luiselli, J. K., Gilligan, K. ve Dacosta, S. (2012). Preventing injury from child aggression: A single-case evaluation of the effects of staff-worn protective equipment. *Developmental Neurorehabilitation*, *15*(4), 298-303. https://doi.org/10.3109/ 17518423.2012.676100

Luce, S. C. ve Christian, W. P. (1989). State-of-the-art programming in Massachusetts: A Brief description of the May Institute. C. Gillberg (Ed.), *Diagnosis and Treatment of Autism* içinde (ss. 363-374). Springer.

Luiselli, J. K., Cannon, B. O. M., Ellis, J. T. ve Sisson, R. W. (2000). Home-based behavioral intervention for young children with autism/pervasive developmental disorder: A preliminary evaluation of outcome in relation to child age and intensity of service delivery. *Autism*, *4*(4), 426-438. https://doi.org/10.1177/1362361300004004

Maenner, M. J., Warren, Z., Williams, A. R., Amoakohene, E., Bakian, A. V., Bilder, D. A., Durkin, S. M., Fitzgerald, R. T., Furnier, S. M., Hughes, M. M., Ladd-Acosta, C. M., McArthur, D., Pas, E. T., Salinas, A., Vehorn, A., Williams, S., Esler, A., Grzybowski, A., Hall-Lande, J., Nguyen, R. H.N.,… ve Shaw, K. A. (2023). Prevalence and characteristics of autism spectrum disorder among children aged 8 years — Autism and developmental disabilities monitoring network, 11 sites, united states, 2020. *MMWR Surveillance Summaries*, *72*(2), 1–14. https://doi.org/10.15585/mmwr.ss7202a1.

May Institute (2012). *Todd fournier center for employment training and community inclusion.* https://mayinstitute.cdn.neptuneweb.com/pdfs/FournierCenterbrochure.pdf

May Institute (2018). *Early intervention services program flyer*. https://www.mayinstitute.org/ autism-aba/children/early-intervention.html

May Institute (2019). *In-home behavioral services program flyer*. https://www.mayinstitute. org/autism-aba/in-home-behavioral.html

May Institute (2020). *May centers for aba services: applied behavior analytic services for children with autism spectrum disorder*. https://www.mayinstitute.org/locations/va /richmond-may-center-for-aba-services/

May Institute (2022). *The may center school for autism and developmental disabilities family and student handbook: Chicpee*. https://www.mayinstitute.org/autism-schools/chicopee/our-school.html

May Institute. (2023a, Kasım 16). *About May*. Erişim linki: https://www.mayinstitute.org/about/index.html

May Institute. (2023b, Kasım 16). *2022 Annual Report*. Erişim linki: mayinstitute.org/annualreport2022/?utm_source=BenchmarkEmail&utm_campaign=NAC_FY2022_Annual_Report_Blast_Feb_2023&utm_medium=email)

May Institute. (2023c, Kasım 16). *EI and ABA Children's Services*. Erişim linki: https://www.mayinstitute.org/autism-aba/index.html

May Institute. (2023d, Kasım 16). *Center-based Therapy*. Erişim linki: https://www.mayinstitute.org/autism-aba/center-based.html

May Institute. (2023e, Kasım 16). *The may center school for autism and developmental disabilities brochure.: Santa cruz, california*. https://www.mayinstitute.org/autism-schools/santa-cruz/index.html

May Institute. (2023f, Kasım 16). *West Springfield | Specialty Services Program (SSP).* https://www.mayinstitute.org/locations/ma/west-springfield-support-services-program/

May Institute. (2023g, Kasım 16). *The may center school for autism and developmental disabilities brochure.: Randolph, massachusetts*. https://www.mayinstitute.org/autism-schools/randolph/index.html

May Institute. (2023h, Kasım 16). *In-School Consultation*. https://www.mayinstitute.org/ services-for-schools/consult.html

May Institute. (2023ı, Kasım 16). *Training for Educators*. https://www.mayinstitute.org/ services-for-schools/training.html

May Institute. (2023i, Kasım 16). *Pathways for Parents: Free Webinar Series*. https://www.mayinstitute.org/ events/pathways-parent-training-series/

May Institute. (2023j, Kasım 16). *Global Autism Services*. https://www.mayinstitute.org /global-services/menu.html

May Institute. (2023k, Kasım 16). *Research Publications*. https://www.mayinstitute.org/ research/publications.html

NAC (National Autism Center). (2015). *National Standards Report 2*. National Autism Center.

NCAEP (The National Clearinghouse on Autism Evidence and Practice). (2020). *Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism.* https://ncaep.fpg.unc.edu/sites/ncaep.fpg.unc.edu/files/imce/documents/EBP%20Report%202020.pdf

Odluyurt, S., Aldemir, Ö. ve Kapan, A. (2016). An investigation on the effects of PECS and observational learning in initiating and maintenance of communication among children with autism. *International Journal of Early Childhood Special Education*, *8*(2), 151-164. https://doi.org/10.20489/intjecse.284658

Odom, S. L., Boyd, B. A., Hall, L. J. ve Hume, K. (2008). *Comprehensive treatment models for children and youth with autism spectrum disorders*. The University of North Carolina, FPG Child Development Institute.

Odom, S. L., Boyd, B. A., Hall, L. J. ve Hume, K. (2010). Evaluation of comprehensive treatment models for individuals with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *40*, 425-436. https://doi.org/10.1007/s10803-009-0825-1

Odom, S. L., Collet-Klingenberg, L., Rogers, S. J. ve Hatton, D. D. (2010). *Evidence-based practices in interventions for children and youth with autism spectrum disorders*. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth, 54*(4), 275-282. https://doi.org/10.1080/10459881003785506

Özen, A., Genç-Tosun, D. ve Tekin-İftar, E. (2022). Response prompting procedures delivered within embedded teaching trials for teaching chained skills. *Behavioral Interventions*, *37*(4), 1096-1117. https://doi.org/10.1002/bin.1887

Parent, V., Birtwell, K. B., Lambright, N. ve DuBard, M. (2016). Combining CBT and behavior-analytic approaches to target severe emotion dysregulation in verbal youth with ASD and ID. *Journal of Mental Health Research in Intellectual Disabilities*, *9*, 60-82. https://doi.org/10.1080/19315864.2016.1166301

Pektaş-Karabekir, E. (2021). *Çocuklarında Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Ebeveynlere Sunulan Koçluk Uygulamalarının Anne-Çocuk Çiftleri Üzerindeki Etkileri* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Anadolu Üniversitesi.

Petrongolo, M., DuBard, M. ve Luiselli, J. K. (2015). Effects of an idiosyncratic stimulus on functional analysis of vocal stereotypy in two settings. *Developmental Neurorehabilitation*, *18*(3), 209-212. https://doi.org/10.3109/17518423.2013.869271

Putnam, B., Weddle, S. ve Zarcone, J. (2020). *Implementing PBS at the May institute.* [Power point slaytları]. https://mayinstitute.cdn.neptuneweb.com/pdfs/presentations/PBIS2020 - G1%20-%20Implementing%20PBS%20Support%20with%20Individuals%20 with%20IDD%20Across%20Two%20Organizations%20-%20Bob%20Putnam%20 May%20Institute

Putnam, R. F., Handler, M. W., Rey, J. ve McCarty, J. (2005). The development of behaviorally based public school consultation services. *Behavior Modification*, *29*(3), 521-538. https://doi.org/10.1177/01454455042732

Reichow, B., Doehring, P., Cicchetti, D. V. ve Volkmar, F. R. (Eds.). (2011). *Evidence-based practices and treatments for children with autism [Otizmli çocuklar için kanıt temelli uygulamalar ve tedaviler]*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-6975-0

Saral, D. ve Ülke-Kürkçüoğlu, B. (2022). Using least-to-most prompting to increase the frequency and diversity of pretend play in children with autism. *Topics in Early Childhood Special Education*, *42*(1), 33-49. https://doi.org/10.1177/0271121420942

Shillingsburg, M. A., Frampton, S. E., Walters, D. S. ve Gayman, C. M. (2022). Teaching joint attention skills to pairs of children with autism. *Behavioral Interventions, 37*(3) 626-639. https://doi.org/10.1002/bin.1864

Shillingsburg, M. A., Frampton, S., Schenk, Y., Thompson, T., Bartlett, B. ve Hansen, B. (2020). Evaluation of a treatment package to increase mean length of utterances for children with autism. *Behavior Analysis in Practice, 13*(3), 659-673. https://doi.org/10.1007/s40617-020-00417-y

Steinbrenner, J. R., Hume, K., Odom, S. L., Morin, K. L., Nowell, S. W., Tomaszewski, B., Szendrey, S., McIntyre, N. S., Yücesoy-Özkan, S. ve Savage, M. N. (2020). *Evidence-based practices for children, youth, and young adults with Autism*. The University of North Carolina at Chapel Hill, Frank Porter Graham Child Development Institute.

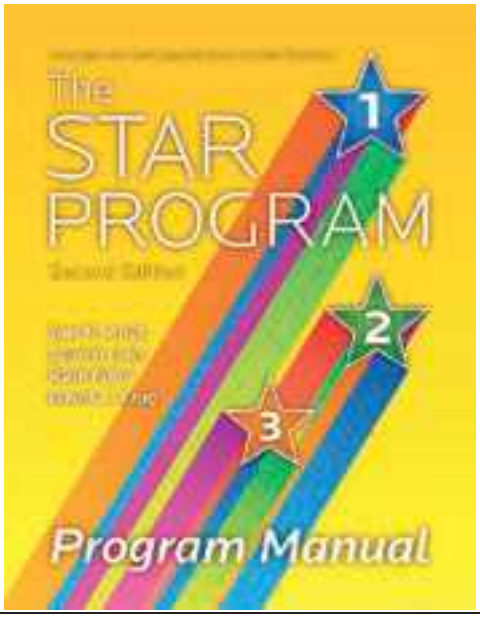
Williams, B. F. ve Williams, R. L. (2010). *Effective programs for treating autism spectrum disorder: Applied behavior analysis models [Otizm spektrum bozukluğunu tedavi etmek için etkili programlar: Uygulamalı davranış analizi]*. Routledge.

Wong, C., Odom, S. L., Hume, K. A., Cox, A. W., Fettig, A., Kucharczyk, S., ... ve Schultz, T. R. (2014). *Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism spectrum disorder*: The University of North Carolina, Frank Porter Graham Child Development Institute, Autism Evidence-Based Practice Review Group. https://autismpdc.fpg.unc.edu/sites/autismpdc.fpg.unc.edu/files/2014-EBP-Report.pdf

BÖLÜM 3.3

STAR (STRATEGIES FOR TEACHING BASED ON AUTISM RESEARCH): OTİZM ARAŞTIRMALARINA DAYALI ÖĞRETİM STRATEJİLERİ

Dinçer SARAL



MODELİN KÜNYESİ

Model Adı: STAR (Strategies for Teaching Based on Autism Research – Otizm Araştırmalarına Dayalı Öğretim Stratejileri)
Modelin Konumu: Amerika Birleşik Devletleri'nin Oregon eyaleti Portland kenti
İnternet Adresi: https://www.starautismsupport.com
Hizmet edilen Yaş Aralığı: 3-22 yaş
Uygulama Ortamı: Okul
Teorik Bağlam: Uygulamalı Davranış Analizi
Modelin Bilimsel Kanıtı: STAR, araştırmacı ekipleri tarafından yürütülen sistematik tarama ve meta-analiz çalışmalarında ya da çeşitli kuruluşlar tarafından yayımlanan raporlarda tek başına kanıt temelli bir uygulama olarak yer almamaktadır. Ancak, model içerisinde kullanılan ayrık denemelerle öğretim, temel tepki öğretimi ya da çeşitli davranışsal uygulamalar bu kaynaklarda birer kanıt temelli uygulama olarak ele alınmaktadır.
Uygulayıcılar: Özel eğitim öğretmeni, genel eğitim öğretmeni, yardımcı öğretmen, diğer sınıf personeli
Yazılı Kaynak Durumu: The STAR Program – Program Kılavuzu (https://starautismsupport.com/product/star-program-manual), 3-12 yaş grubunda yer alan OSB olan ve diğer gelişimsel yetersizlik gruplarında yer alan çocuklara öğretim sunan uzmanlar için detaylı ders planları, öğretim araç-gereçleri, veri sistemleri ve temel beceri alanlarına (örn. alıcı dil ve ifade edici dil) yönelik içerikle ile müfredata dayalı değerlendirme sistemlerini içeren yazılı bir kaynaktır. Ek olarak, alanyazında modelin etkililiğini sınamak üzere farklı yaş gruplarında OSB olan ve OSB risk grubunda yer alan çocuklarla farklı ortamlarda (örn. ev, sınıf) yürütülen bilimsel araştırmalar da yer almaktadır (Arick vd. 2003; Mandell vd., 2013; Bacon vd., 2014; Pellecchia vd., 2015; Young vd., 2016).

BÖLÜM AKIŞI

Özet

Giriş

STAR Modeli'ne Genel Bakış

Modelin Uygulama Süreci

- *Değerlendirme*
- *Müfredat Programı*
- *Uygulama İçeriği*
- *Genelleme ve Kalıcılık*

Personel Eğitimi

Aile Eğitimi

Danışmanlık Hizmetleri

Kapsayıcı Eğitim

Teknoloji Kullanımı

Ülkemizde Modele İlişkin Uygulamalar

Konuya İlişkin Araştırmalar

Sonuç ve Öneriler

Kaynakça

ÖZET

STAR (Strategies for Teaching based on Autism Research), 1997 yılında Lauren Loss ve Dr. Ruth Falco tarafından Amerika Birleşik Devletleri'ndeki çeşitli okulların talepleri doğrultusunda çalışılarak 2000'li yılların başlarında uygulamaya geçen kapsamlı bir uygulama modelidir. STAR, okulöncesi (3-5 yaş) ve lise sonrası (18-22) yaş döneminde OSB olan ve diğer gelişimsel yetersizlik gruplarında yer alan çocuklara, ergenlere ve yetişkinlere yönelik bir modeldir. STAR Modeli'nde otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan bireyler için en etkili olarak kabul edilen uygulamalı davranış analizine (UDA) dayalı yöntem ve teknikler kullanılmaktadır. STAR Modeli'nde uygulamaya kabul öncesinde ve sonrasında çeşitli formal ve informal veri toplama araçlarıyla çok boyutlu değerlendirme yapılmaktadır. Bu bağlamda Eğitsel Planlama için Otizm Tarama Aracı ve Sözel Davranış Aşamaları Değerlendirme ve Yerleştirme Programı başlıca kullanılan formal değerlendirme araçları arasında yer almaktadır. İnformal değerlendirme araçları arasında ise gözlem ve aile görüşmeleri yer almaktadır. STAR Modeli'nin STAR Programı ve LINKS® olmak üzere farklı yaş gruplarına yönelik iki müfredatı bulunmaktadır. STAR Programı, 3-12 yaş grubunda yer alan OSB olan ve diğer gelişimsel yetersizlik gruplarında yer alan çocuklara öğretim sunan öğretmenler için detaylı ders planları, öğretim araç-gereçleri, veri sistemleri ve altı temel beceri alanına yönelik müfredata dayalı değerlendirme sistemlerini içermektedir. STAR Modeli'nin ikinci müfredatı olan LINKS® ise 13-22 yaş aralığındaki OSB olan ve diğer gelişimsel yetersizlik gruplarında yer alan ergen ve yetişkin öğrenciler için uygulanmaktadır. Müfredatların temel hedefi öğrenci-

leri okul, toplumsal ve mesleki gibi doğal ortamlarda bağımsız hale getirmektir. STAR Modeli'nde, öğretim süreci bireysel gereksinime göre bire bir öğretim düzenlemesiyle başlamakta, sistematik bir şekilde küçük ve büyük grup düzenlemesiyle öğretime geçişler yapılmaktadır. Ek olarak, öğrencinin bağımsızlığını desteklemek amacıyla günlük etkinlikler bir rutin haline getirilmekte ve bu rutinler sırasında da öğretim yapılmaktadır. STAR modeli personel eğitime ve mesleki gelişime yönelik kapsamlı bir yaklaşım benimsemektedir. Bu bağlamda, modelde sürdürülebilir ve etkili bir süreç ortaya koymak amacıyla eğitim ya da danışmanlık almak isteyen uzmanlara çeşitli eğitim ve çalıştay seçenekleri sunulmaktadır. Ayrıca, model aile sistemini de sürecin bir parçası olmasını hedeflemekte, sistematik aile eğitim programlarının geliştirilmesini ve uygulanmasını temel almaktadır. STAR Modeli'nde uzmanlar kendilerine sunulan eğitimler sırasında ya da sonrasında danışmanlık hizmetlerinden yararlanabilmektedir. STAR Modeli'nde uzmanların var olan performanslarını sürdürmek, arttırmak ve modelin uygulanabilirliğini kolaylaştırmak amacıyla teknoloji kullanımına önem verilmekte ve çeşitli çalışmalar yürütülmektedir. Bu doğrultuda, modelde ön plana çıkan en önemli çalışma LINKS® müfredatının çevrimiçi sistemde verilmesidir. Ek olarak, STAR modeli kullanıcılarına internet sitesi üzerinden çeşitli indirilebilir ve yazdırılabilir kaynaklar sunmaktadır. Alanyazında, STAR Modeli'ne ilişkin günümüze değin yürütülen sınırlı sayıda araştırma yer almaktadır. Bu araştırmalarda OSB olan çocukların ve bireylerin hedeflenen becerileri kazandıkları rapor edilmiştir.

KAYNAKÇA

Akdağ. F. (2022). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara sosyal beceri öğretiminde temel tepki öğretiminin etkililiği* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ankara Üniversitesi.

Altun, D. E. (2019). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara iki farklı hata düzeltmesi türü kullanılarak sunulan ayrık denemelerle öğretimin karşılaştırılması* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Anadolu Üniversitesi.

American Psikiyatri Birliği. (2013). *Diagnostic and statistical manual of Mental Disorders [Zihin yetersizliklerinin tanısal ve istatistiksel el kitabı].* American Psychiatric Association.

Arick, J. R., Hoffman, T. ve Magee-Arick, K. (2012). *LINKS implementation guide [LINKS uygulama rehberi].* Pro-Ed.

Arick, J. R., Loos, L., Falco, R. A., ve Krug, D. A. (2015). *The STAR program [STAR programı]*. Pro-ed.

Arick, J. R., Loos, L., Falco, R., ve Krug, D. A. (2004). *Strategies for teaching based on autism research: STAR [Otizm araştırmalarına dayalı öğretim için stratejiler: STAR].* ProEd.

Arick, J. R., Young, H. E., Falco, R. A., Loos, L. M., Krug, D. A., Gense, M. H. ve Johnson, S. B. (2003). Designing an outcome study to monitor the progress of students with autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 18*(2), 75-87. https://doi.org/10.1177/108835760301800201

Bacon, E. C., Dufek, S., Schreibman, L., Stahmer, A. C., Pierce, K. ve Courchesne, E. (2014). Measuring outcome in an early intervention program for toddlers with autism spectrum disorder: use of a curriculum-based assessment. *Autism Research and Treatment*, *9*(2014), 1-10. https://doi.org/10.1155/2014/964704

Belfiore, P. J., Fritts, K. M. ve Herman, B. C. (2008). The role of procedural integrity: Using self-monitoring to enhance discrete trial instruction (DTI). *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 23*(2), 95-102. https://doi.org/10.1177/1088357607311445

Brownell, R. (2000). *Expressive one-word picture vocabulary test [İfade edici tek kelimelik resim kelime testi]*. Academic Therapy

Dalgın-Eyiip, O. ve Ülke-Kürkçüoğlu, B. (2021). Video enhanced activity schedules: teaching schedule following and pretend play skills to children with ASD. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities, 56*(2). 205-224. https://eric.ed.gov/?id=EJ1299560

Dudley, L. (2022). *The impact of video modeling on middle school students with autism* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Minnesota Eyalet Üniversitesi] https://red.mnstate.edu/thesis/655

Frost, K. M., Russell, K. ve Ingersoll, B. (2021). Using qualitative content analysis to understand the active ingredients of a parent-mediated naturalistic developmental behavioral intervention. *Autism, 25*(7), 1935-1945. https://doi.org/10.1177/ 13623613211003747

Ingersoll, B. ve Dvorcsak, A. (2010). *Teaching social-communication: A practitioner's guide to parent training for children with autism*. Guilford Press. https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3749903/

Ingersoll, B., Dvortcsak, A., Whalen, C. ve Sikora, D. (2005). The effects of a developmental, social—Pragmatic language intervention on rate of expressive language production in young children with autistic spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 20*(4), 213-222. https://doi.org/10.1177/ 10883576050200040301

Kırcaali-İftar, G. (2005). *Otistik özellik gösteren çocuklara iletişim becerilerinin kazandırılması*. YA-PA.

Kırcaali-İftar, G. ve Tekin-İftar, E. (2013). Otizm spektrum bozukluğuna yönelik program örnekleri. E. Tekin-İftar (Ed.), *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar* içinde (s. 237-264). Vize Yayıncılık.

Koegel, R.L. ve Egel, A.L. (1979). Motivating autistic children. *Journal of Abnormal Psychology, 88*(4), 418-426. https://doi.org/10.1037/0021-843X.88.4.418

Koegel, R.L. ve Koegel, L.K. (2012). *The PRT poket guide, pivotal response treatment for autism spectrum disorders [The TTÖ paket rehber, otizm spektrum bozuklukları için temel tepki öğretimi]*. Paul H. Brookes Publishing Co.

Mandell, D. S., Stahmer, A. C., Shin, S., Xie, M., Reisinger, E. ve Marcus, S. C. (2013). The role of treatment fidelity on outcomes during a randomized field trial of an autism intervention. *Autism, 17*(3), 281-295. https://doi.org/10.1177/1362361312473666

Mengi, A. ve Alpdoğan, Y. (2021). Otizmli bireylerin görevi tamamlama davranışlarının artırılmasında sürekli ve aralıklı pekiştirme kullanmanın etkililiği. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 7*(2), 659-677. https://doi.org/10.31592/ aeusbed.908712

NAC (National Autism Center). (2009). *National Standards Report*. National Autism Center.

NAC (National Autism Center). (2015). *National Standards Report 2*. National Autism Center.

National Research Council. (2001). *Educating children with autism*. National Academy

Newborg, J., Stock, J., Wnek, L., Guidubaldi, J. ve Svinicki, J. (1984). *Battelle developmental inventory [Batelle gelişimsel envanteri]*. Riverside.

NPDC (National Professional Developmental Center on Autism Spectrum Disorders) (2014). New NPDC http://autismpdc.fpg.unc.edu

Odom, S. L., Collet-Klingenberg, L., Rogers, S. J. ve Hatton, D. D. (2010). Evidence-based practices in interventions for children and youth with autism spectrum disorders. *Preventing School Failure: Alternative Education For Children And Youth, 54*(4), 275-282. https://doi.org/ 10.1080/10459881003785506

Pellecchia, M., Connell, J. E., Beidas, R. S., Xie, M., Marcus, S. C., ve Mandell, D. S. (2015). Dismantling the active ingredients of an intervention for children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 45*(9), 2917-2927. https://doi.org/10.1007/s10803-015-2455-0

Stahmer, A. C., Rieth, S., Lee, E., Reisinger, E. M., Mandell, D. S., ve Connell, J. E. (2015). Training teachers to use evidence-based practices for autism: Examining procedural implementation fidelity. *Psychology in the Schools, 52*(2), 181-195. https://doi.org/10.1002/pits.21815

Stahmer, A. C., Schreibman, L., ve Cunningham, A. B. (2011). Toward a technology of treatment individualization for young children with autism spectrum disorders. *Brain Research*, *1380*(1), 229-239. https://doi.org/10.1016/j.brainres.2010.09.043

Stahmer, A. C., Suhrheinrich, J., Reed, S., Bolduc, C., ve Schreibman, L. (2010). Pivotal response teaching in the classroom setting. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth, 54*(4), 265-274. https://doi.org/10.1080/ 10459881003800743

Star Autism Support. (2022, Kasım 19). *Curriculum home.* https://starautismsupport.com/curriculum

Steinbrenner, R., Hume, K., Odom, S. L., Morin, K. L., Nowell, S. W., Tomaszewski, B., Szendrey, S., McIntyre, N. S., Yücesoy-Özkan, S. ve Savage, M. N. (2020). *Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism*. The University of North Carolina at Chapel Hill, Frank Porter Graham Child Development Institute, National Clearinghouse on Autism Evidence and Practice Review Team.

Stockall, N. ve Dennis, L. R. (2014). Using pivotal response training and technology to engage preschoolers with autism in conversations. *Intervention in School and Clinic, 49*(4), 195-202. https://doi.org/10.1177/1053451213509486

Tindal, G., McDonald, M., Crawford, L. ve Tedesco, M. (2000). *Extended basic academic skills assessment system*. Oregon Department of Education.

Webber, J. ve Scheuermann, B. (2008). *Educating students with autism: A quick start manual*. Pro-Ed.

Young, H. E., Falco, R. A. ve Hanita, M. (2016). Randomized, controlled trial of a comprehensive program for young students with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 46*(2), 544-560. https://doi.org/10.1007/s10803-015-2597-0

BÖLÜM 4

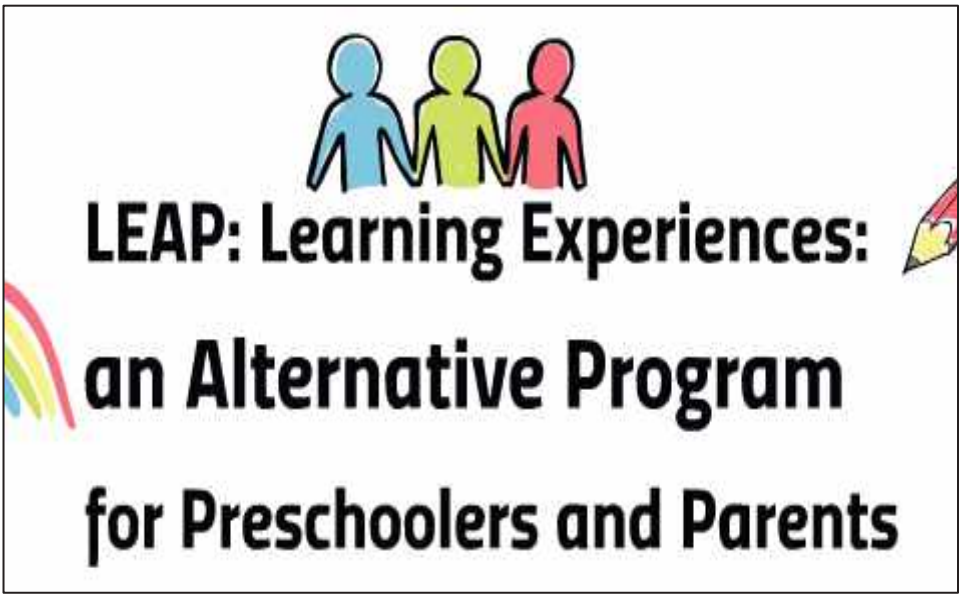
KAPSAYICI EĞİTİM ORTAMINDA UYGULAMALI DAVRANIŞ ANALİZİ DAYALI KAPSAMLI UYGULAMA ÖRNEKLERİ

BÖLÜM 4.1

LEAP (LEARNING EXPERIENCES: AN ALTERNATIVE PROGRAM)
DENEYİMLE ÖĞRENME: ALTERNATİF BİR PROGRAM

Avşar ARDIÇ

Nisan A. AKYÜZ



MODELİN KÜNYESİ

Model Adı: Deneyimle Öğrenme: Alternatif Bir Program (Learning Experiences: An Alternative Program [LEAP]).
Modelin Konumu: Amerika Birleşik Devletleri'ndeki Colorado eyaleti Denver kenti
İnternet Adresi: Programa ait kurumsal bir web sitesi bulunmamakla beraber ayrıntılı bilgilendirmelere modelin geliştirildiği Denver Üniversitesi'nin web sayfasından ulaşılabilir: https://morgridge.du.edu/pele-center/leap
Hizmet Edilen Yaş Aralığı: LEAP modeli okul öncesi eğitim ortamlarında sağlandığı için bu kurumlara devam eden yaklaşık 3-5 yaşlarındaki çocuklar dahil edilmektedir (Green, 2013).
Uygulama Ortamı: Okul öncesi eğitim ve kapsayıcı eğitim ortamı
Teorik Bağlam: LEAP, erken çocukluk eğitiminin temel teorik bağlamına ve uygulamalı davranış analizine dayanmaktadır. Bu nedenle erken çocukluk eğitiminin teorik dayanaklarının hemen hemen hepsinin ve uygulamalı davranış analizinin temel ilkeleri ve akran aracılı müdahaleler, aile katılımı (family involment), geçiş planlarının oluşturulması (future education placement planning) gibi uygulamalı davranış analizine dayalı uygulama teknikleri LEAP'in teorik arka planını oluşturmaktadır (Strain, Kohler ve Goldstein, 1996).
Modelin Bilimsel Kanıtı: Kanıt temelli uygulama raporlarında doğrudan LEAP'in etkililiğine dair bir bilgi bulunmamakla birlikte modeli oluşturan akran aracılı müdahaleler, aile katılımı/eğitimi/ebeveyn tarafından uygulanan uygulamalar (National Autism Center, 2015) gibi uygulamalar kanıt temelleri olan uygulamalardır. Yanı sıra çeşitli araştırmalarla (Strain, Kerr ve Ragland, 1979; Strain ve Hoyson, 2000; Strain, Wolery ve Izeman, 1998) LEAP'in etkililiği ve bilimsel temeli değerlendirilmiştir. Ayrıca Odom ve arkadaşları (2010) tarafından kapsamlı uygulamaların belirli ölçütlere göre değerlendirildiği bir derleme çalışmasında, LEAP Modeli kanıt gücü açısından yüksek düzey uygulamalar arasında yer almıştır.
Uygulayıcılar: Okul öncesi öğretmeni, erken çocukluk özel eğitim öğretmeni, özel eğitim öğretmeni ve bu uzmanlara ek olarak dil ve konuşma terapisti, iş-uğraşı terapisti ya da yardımcı öğretmen olmak üzere en az üç uzman tarafından uygulanmaktadır.
Yazılı Kaynak Durumu: Kaynaklar dağınık olmasına rağmen internet üzerinden ulaşılabilmektedir. En temel kaynak ise izleyen biçimde sunulan künyeye sahip bir kitap bölümüdür: Strain, P. S. ve Bovey, E. H. (2008). LEAP: Learning experiences, an alternative program for preschoolers and parents. J. S. Handleman ve S. L. Harris (Eds.), *Preschool education programs for children with autism* içinde (ss. 249-281). Pro-Ed.

BÖLÜM AKIŞI

Özet

Giriş

Modele Genel Bakış

Modelin Uygulama Süreci

- *Değerlendirme*
- *Müfredat Programı*
- *Uygulama İçeriği*
- *Genelleme ve Kalıcılık*

Personel Eğitim

Aile Eğitimi

Konuya İlişkin Araştırmalar

Sonuç ve Öneriler

Kaynakça

ÖZET

Eğitim, toplum başarısı için en temel değişkenlerden biri olmakla beraber bireye sunulacak eğitsel uygulamaların niteliği de yıllar içerisinde bilimsel araştırma ve uygulamalarla geliştirilmektedir ve halen geliştirilmeye devam edilmektedir. Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) olan çocukların erken müdahalesinde ya da erken çocukluk müdahalesinde, kapsayıcı eğitim ortamlarında kullanılmak üzere geliştirilmiş ve uygulamalı davranış analizinin (UDA) kuramsal çerçevesine dayanan kapsamlı bir uygulama olan "Deneyimle Öğrenme: Alternatif Bir Program", akran aracılığıyla OSB olan çocukların sosyal ve iletişim becerilerini desteklerken aynı zamanda kapsayıcı eğitim ortamında bulunan tipik gelişen (TG) çocukların da belirli konularda eğitilmesini içermektedir. Bu kapsamda, TG akranlara, OSB olan çocuklarla iletişime girerken gereksinim duyacakları bazı beceriler ve stratejiler kazandırılmaktadır. Aynı zamanda bu beceri ve stratejiler in ailelere öğretiminin de hedeflendiği görülmektedir.

LEAP, okulöncesi programı içerisinde kurum ve ev ortamında uygulanan, kurumda haftada 15 saat uygulama süresi gerektiren, üç öğretmenin 3-4 arası yetersizliği olan çocuk ve 8-10 arası TG çocukla birlikte olduğu kapsayıcı eğitim ortamını içeren, yetersizliği olan çocuğa birebir çalışma ortamı sağlayan ve aile eğitimini yoğun bir şekilde gerektiren bir programdır. Bu bölümde öncelikle LEAP Modeli hakkında gerekli temel ve teorik bilgiler verilmekte, sonra da modelin uygulanması sürecinden bahsedilmektedir.

Modelin uygulanması sürecinde, TG akranların belirlenmesi genel okul öncesi müfredatıyla birlikte sosyal beceriler müfredatını da içeren programlar ve uygulama akışı; öğrenilen becerilerin gün içerisinde akranlar aracılığı ile farklı sosyal bağlamlarda tekrarlanması ve ebeveyn eğitimleri ile kazanılan becerilerin ev ortamında da gerçekleştirilmesiyle sağlanan genelleme ve kalıcılık uygulamaları; uygulayıcıların çeşitliğine vurgu yapılan LEAP Model'inde personel eğitimi ve iki

temel uygulama biçimiyle yürütülebilen aile eğitimleri detaylandırılarak açıklanmaktadır. Son olarak hem etik açıdan hem de kaynakların etkin kullanımı açısından kanıt temelli müdahalelerin kullanımı önemli olduğundan, LEAP etkililiğiyle ilişkili araştırmalara yer verilmektedir. Bu kapsamda değerlendirildiğinde, LEAP Modeli'nin genel özellikleri ve araştırma bulguları açısından ülkemizde erken çocukluk dönemi kapsayıcı eğitim uygulamaları için gereksinim duyulan sistematik program gereksinimini karşılayabileceği ifade edilebilir. Programın içeriği ve özellikleri açısından ülkemizde uygulanmasının önündeki en önemli engelin, kapsayıcı eğitim sınıfında bulunması gereken uzmanların çeşitliliği ve kaynakların sınırlılığı olduğu öne sürülebilir.

GİRİŞ

İnsan uygarlığının gelişimsel süreci ve başarısı incelendiğinde, organize olabilme ve farklı bireylerden oluşan sosyal yapılarda dahi birlikte bir amaç doğrultusunda etkin bir şekilde hareket edebilme becerisinin önemi fark edilebilir. İçinde yaşadığımız dünya geçmişle kıyaslandığında daha dostane görünse de bu dünyada uyum içerisinde ortak hareket edebilme becerimizin, tür olarak hayatta kalma başarımızın altında yatan temel değişken olduğu söylenebilir. Ancak bu becerimiz birçok değişkenin etkin bir şekilde organizasyonunu ve topluluğu ya da örgütlü bir yapıyı oluşturan bireylerin belirli özelliklere sahip olmasını gerekli kılmaktadır. Bu da insan topluluklarını, toplumun geleceğini oluşturacak bireylere, toplum yaşamı için gerekli olan becerileri kazandırması için çeşitli uygulamalar yapmaya yöneltmektedir. Bireylerin toplumun amaçları ve gereksinimleri doğrultusunda eğitilmesinin başlangıç tarihinin insan uygarlığı kadar eski olduğunu söylemek mümkündür. Bu nedenle ister kurumsal olsun ister olmasın eğitim toplumun başarısı için en önemli araç ve değişken olarak karşımıza çıkmaktadır.

Toplumun, bireyleri gerekli becerilerle donatmasını etkileyen birçok değişken bulunmaktadır. Bunların belki de en önemlisi bireyin yeterlilikleri ve bireysel farklılıklarıdır. Bu değişkenler temelinde, bireyin toplum için yeterliliği belirlenebildiği gibi bireye verilecek olan eğitsel uygulamaların özellikleri de belirlenebilmektedir. Toplum ortak bilinç çerçevesinde bu uygulamaları hem etkili hem de verimli bir şekilde kullanmak istemektedir. Bu nedenle de birçok toplum bu konuya önemli kaynaklar ayırmaktadır. Uygarlık olarak ne kadar ilerlemiş olsak da bireyi tanımak ve bireyin özellikleri temelinde en doğru uygulamaları geliştirmek konusunda yoğun araştırma ve uygulama çalışmalarına günümüzde devam edilmektedir. Bu olgunun insanın toplumsal ve bireysel gelişimi devam ettiği sürece farklı içerik ve kavramsal çerçeve içerisinde devam edeceğini söylemek yanlış olmayacaktır.

Bireyin özellikleri ve gereksinimleri temelinde geliştirilen birçok uygulama ve eğitim programı, yaklaşımı ve kuramı bulunmaktadır. Bu kuramlar hem tipik gelişen (TG) hem de yetersizliği olan bireyler için eğitim uygulamalarının geliştirilmesine ve uygulanmasına kaynak oluşturmaktadır. Bu bölümde, kapsayıcı eğitim uygulaması olan Deneyimle Öğrenme: Alternatif Bir Program'a (Learning Experiences; An Alternative Program [LEAP]) detaylı olarak yer verilmektedir. Okuyucunun bu konuda değerlendirmesini yaparken hiçbir programın bütün sorunları çözemeyeceğini, program tercihini yaparken programın sahip olduğu kanıt temellerini, programın uygulanacağı bireyin özelliklerini, bireyin içinde bulunduğu sosyal bağlamı yanı sıra bireyin, ailenin, kurumların ve toplumun sahip olduğu kaynakları ve uzman yeterliğini göz önünde bulundurması gerektiğinin altını bir kere daha çizmek yerinde olacaktır.

LEAP MODELİ'NE GENEL BAKIŞ

LEAP, Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) olan çocukların erken müdahalesinde kapsayıcı eğitim ortamlarında kullanılmak üzere geliştirilmiş uygulamalı davranış analizinin (UDA) kuramsal çerçevesini temel alan bir uygulama programıdır (Green, 2013). Program,

KAYNAKÇA

Ardıç, A. (2013). Özel eğitimde erken çocukluk dönemi yoğun eğitim programları: Deneyimle öğrenme programının (LEAP) etkililiği çalışmalarına bir bakış. *International Journal of Early Childhood Special Education, 5*(2), 200-220. https://doi.org/ 10.20489/intjecse.107933

Bakkaloğlu, H., Çelik, S. ve Tomris, G. (2022). *Araştırmadan uygulamaya erken çocuklukta özel eğitim el kitabı.* Vize Akademik.

Boyd, B. A., Hume, K., McBee, M. T., Alessandri, M. A., Gutierrez, A., Johnson, L., … ve Odom, S. L. (2014). Comparative efficacy of LEAP, TEACCH and non-model-specific special education programs for preschoolers with autism spectrum disorders. *The Journal of Autism and Developmental Disorders, 44,* 366-380. https://doi.org/10.1007/s10803-013-1877-9

Carroll, R. ve Kodak, T. (2018). Evidence-based models of treatment. C. B. McNeil, L. B. Quetsch ve C. M. Anderson (Eds.), *Handbook of Parent-Child Interaction Therapy for Children on the Autism Spectrum* içinde (ss. 41-53). Springer Nature Switzerland.

Carter, E. W., Cushing, L. S. ve Kennedy, C. H. (2009). *Peer support strategies: Improving all students' social lives and learning.* Paul H. Brookes.

Çelik, S. (2021). Kanıt temelli uygulamalar I: Odaklanmış müdahaleler. B. Sucuoğlu, H. Bakkaloğlu ve M. Ç. Ökcüm-Akçamuş (Eds.), *Tanıdan müdahaleye otizm spektrum bozukluğu: el kitabı* içinde (ss. 505-568). Vize Akademik.

Dodge, D. T., Colker, L. ve Heroman, C. (2002). *The creative curriculum for preschool [Okulöncesi için yaratıcı müfredat]* (4. baskı). Teaching Strategies. https://doi.org/10.7752/jpes.2015.01024

Fani-Panagiota, R. (2015). Teaching strategies for children with autism. *Journal of Physical Education and Sport, 15*(1), 148-149. https://doi.org/10.7752/jpes.2015.01024

Fenske, E. C., Krantaz, P. J. ve McClannahan, L. E. (2001). Incedental teaching: A non-discrete-trial teaching procedure. C. Maurice, G. Green ve R. M. Foxx (Eds.), *Making a diffreneces: Behavioral intervention for autism* içinde (ss. 75-82). Pro-Ed.

Gradner, K. F., Carter, E. W., Gustafson, J. R., Hochman, J. M., Harvey, M. N., Mullines, T., … ve Fan, H. (2014). Effects of peer networks on the social interactions of high school students with autism spectrum disorders. *Research and Practice for Persons*, *39*(2), 100-118. https://doi.org/10.1177/1540796914544550

Green, E. (2013). Learning experiences, an alternative program for preschoolers and their parents (LEAP). F. R. Volkmar (Ed.), *Encylopedia of Autism Spectrum Disorders* içinde (ss. 1724-1729). Springer Science + Business Media.

Guranlnick, M. (1997). *The effectiveness of early intervention [Erken müdahalenin etkililiği].* Paul H. Brookes Publishing Co.

Harris, S. ve Handleman, J. (2006). *Preschool education programs for children with autism [Otizmli çocuklar için okulöncesi eğitim programları].* Press-Ed.

Horason, M. M. ve Birkan, B. (2015). Fırsat öğretiminin otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara kaybolan nesnelerini sözcük kullanarak isteme becerisinin öğretiminde etkililiği. *International Journal of Early Childhood Special Education, 7*(2), 361-363.

Hoyson, M., Jamieson, B. ve Strain, P. S. (1984). Individualized group instruction of normally developing and autistic-like children: The LEAP curriculum model. *Journal of Division for Early Childhood, 8,* 157-172. https://doi.org/10.1177/105381518400800209

https://morgridge.du.edu/pele-center/leap adresine 16 Temmuz 2023 tarihinde erişilmiştir.

Hurth, J., Shaw, E., Izeman, S., Whaley, K. ve Rogers, S. (1999). Areas of agreement about effective practices serving young children with autism spectrum disorder. *Topics in Early Childhood Special Education, 25*(4), 195-207. https://doi.org/10.1097/00001163-199910000-00003

Hume, K., Sam, A., Mokrova, I., Reszka, S., & Boyd, B. A. (2019). Facilitating social interactions with peers in specialized early childhood settings for young children with ASD. School Psychology Review, 48(2), 123–132. https://doi.org/10.17105/SPR-2017-0134.V48-2

Kırcaali-İftar, G. ve Tekin-İftar, E. (2012). Otizm spektrum bozukluklarına yönelik program örnekleri. E. Tekin-İftar (Ed.), *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri* içinde (ss. 239-265), Vize Yayıncılık

Koegel, R. L., Openden, D., Fredeen, R. ve Koegel, L. (2006). The basic of pivotal response treatment. R. L. Koegel ve L. K. Koegel (Ed), *Pivotal response treatment for autism: Communication, social and academic development* içinde (ss. 4-30). Paul H. Brookes Publishing.

Kohler, F. W., Strain, P. S. ve Shearer, D. D. (1996). The overtures of preschool social skills intervention agents: Differential rates, forms, and functions. *Behavior Modification, 16,* 525-542. https://doi.org/10.1177/01454455920164005

Loftin, R. L., Odom, S. L. ve Lantz, J. F. (2008). Social interaction and repetitive motor behaviors. *Journal of Autism and Development Disorders, 38*(6), 1124-1135. https://doi.org/10.1007/s10803-007-0499-5

Lord, C. ve Hopkins, J. M. (1986). The social behavior of autistic children with younger and same-age nonhandicaped peers. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 16*(3), 249-262. https://doi.org/10.1007/BF01531658

McCord, S. (1995). *The storybook journey: Pathways to literacy through story and play [Öykü kitabı gezisi: Öykü ve oyun aracılığıyla okuma-yazmaya giden yollar]* . Prentice-Hall.

Mc Duffie, A. (2013). Incidental teaching. F. R. Volkmar (Ed), *Encyclopedia of Autism Spectrum Disorder* içinde (ss. 1559-1561). New York: Spinger.

McWilliam, R. A. (2010). *Working with families of young children with special needs [Özel gereksinimli küçük çocukların aileleriyle çalışma].* The Guilford Press.

NAC (National Autism Center). (2015). National Standarts Project, Phase 2. https://www.nationalautismcenter.org/national-standarts-project/history/

NCAEP (The National Clearinghouse on Autism Evidence ve Practice), (2020). *NCAEP evidence-based practices report*. https://ncaep.fpg.unc.edu/research-resources

NPDC (The National Professional Development Center). (2014). *Evidence-based practices*. https://autismpdc.fpg.unc.edu/evidence-based-practices

Odluyurt, S. (2013). A comparison of the effects of direct modeling and video modeling provided by peers to students with autism who ara attending in rural play teaching in an inclusive setting. *Educational Sciences: Theory and Practice, 13*(1), 536-540.

Odom, S. L. ve Strain, P. S. (1986). A comparison of peer-initiation and teacher-antecedent interventipns for promoting reciprocal social interaction of autistic preschoolers. *Journal of Applied Behavior Analysis, 19,* 59-71. https://doi.org/10.1901/jaba.1986.19-59

Odom, S. L., Boyd, B. A., Hall, L. J. ve Hume, K. (2010). Evaluation of comprehensive treatment models for individuals with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorder, 40,* 425-436. https://doi.org/10.1007/s10803-009-0825-1

Özaydın, L., Tekin-İftar, E. ve Kaner, S. (2008). Arkadaşlık becerilerini geliştirme programının özel gereksinimi olan okul öncesi çocukların sosyal etkileşimlerine etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, *9*(1), 15-32. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000112

Pierce, K. ve Schreibman, L. (2007). *Teaching typical chilren to enhance the play and social skills of their friends with autism and other PDDs: A manual [Otizm ve diğer yaygın gelişimsel yetersizlikleri olan arkadaşlarının oyun ve sosyal becerilerini genişleten tipik gelişen çocukların öğretimi]*. University of California San Diego.

Ragland, E. U., Kerr, M. M. ve Strain, P. S. (1978). Behavior of withdrawn autistic children: Effects of peer social initiations. *Behavior Modification, 2*(4), 565-578. https://doi.org/10.1177/014544557824

Rakap, S. (2017). Okul öncesi dönemde kaynaştırma eğitimi uygulamalarının desteklenmesinde doğal öğretim yaklaşımları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, *18*(3), 471-492. https://doi.org/10.21565/ ozelegitimdergisi.319665

Sainato, D. M., Strain, P. S., Lefebvre, D. ve Rapp, N. (1987). Facilitating transition times with handicapped preschool children: A comparison between peer-mediated and antecedent prompt procedures. *Journal of Applied Analysis, 20*, 285-291. https://doi.org/10.1901/jaba.1987.20-285

Sperry, L., Neitzel, J. ve Engelhardt-Wells, K. (2010). Peer-mediated instruction snd intervention strategies for students with autism spectrum disorders. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth, 54*(4), 256-264. https://doi.org/10.1080/10459881003800529

Strain, P. S., Shores, R. E. ve Timm, M. A. (1977). Effects of peer social initiations on the behavior of withdrawn preschool children. *Journal of Applied Behavior Analysis, 10*(2), 289-298. https://doi.org/10.1901/jaba.1977.10-289

Strain, P. S., Kerr, M. M. ve Ragland, E. U. (1979). Effects of peer-mediated social initiations and prompting reinforcement procedures on the social behavior of autistic children. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 9,* 41-54. https://doi.org/ 10.1007/BF01531291

Strain, P. S., Hoyson, M. ve Jamieson, B. (1985). Normally developing preschoolers as intervention agents for autistic-like children: Effects on lass deportment and social interaction. *Journal of Division of Early Childhood, 9,* 105-115. https://doi.org/10.1901/jaba.1985.18-3

Strain, P. S., Kohler, F. W. ve Goldstein, H. (1996). Learning experiences, an alternative program: peer mediated interventions for young children with autism. E. D. Hibbs ve P. S. Jensen (Ed.), *Pyschosocial teratments for chilren and adolescent disorders: Emprirically based strategies for clinical practice* içinde (ss. 573-587). American Pyschological Association.

Strain, P. S., Wolery, M. ve Izeman, S. (1998). Considerations for administrators in the decision of service options for young children with autism and their families *Young Exceptional Children, 1*(2), 8-16. https://doi.org/10.1177/109625069800100202

Strain, P. S., Danko, C. ve Lawry, J. (1998a). *Social skills classroom packet: LEAP outreach project [Sosyal beceri sınıf paketi: LEAP destek projesi].* Center for Collaborative Educational Leadership Colorada University.

Strain, P. S., Danko, C. ve Lawry, J. (1998b). *Parent skill training (Trainer modules): LEAP outreach project [Ebeveyn beceri öğretimi (Eğitimci modülleri): LEAP destek projesi].* Center for Collaborative Educational Leadership Colorada University.

Strain, P. S., Danko, C. ve Lawry, J. (1998c). *Parent skill training (Self-study modules): LEAP outreach project [Ebeveyn beceri öğretimi (Öz çalışma modülleri): LEAP destek projesi]..* Center for Collaborative Educational Leadership Colorada University.

Strain, P. S. ve Hoyson, M. (2000). The need for longitudinal, intensive social skill intervention: LEAP follow-up outcomes for chilren with autism. *Topics in Early Childhood Special Education, 20*(2), 116-122. https://doi.org/10.1177/027112140002000207

Strain, P. S. ve Bovey, E. H. (2008). LEAP: Learning experiences, an alternative program for preschoolers and parents. J. S. Handleman ve S. L. Harris (Eds.), *Preschool education programs for children with autism* içinde ss. 249-281. Pro-Ed.

Strain, P. S. ve Bovey, E. H. (2011) Randomized, controlled trial of the LEAP model of early intervention for young children with autism spectrum disorders. *Topics in Early Childhood Special Education, 31*(3), 133-154. https://doi.org/10.1177/ 0271121411408740

Strain, P. S. (2017). Four-year follow-up of children in the LEAP randomized trial: Some planned and accidental findings. Topics in Early Childhood Special Education, 37, 121-126. https://doi.org/10.1177/0271121417711531

Storey, D. K., Strain, S. ve Strain, P. S. (1993). Use of classroom assistants and peer-mediated intervention to increase integration in preschool settings. *Exceptionality, 4*(1), 1-16. https://doi.org/10.1207/s15327035ex0401_1

Tekin-İftar, E. ve Kırcaali-İftar, G. (2012). *Özel eğitimde yanlışsız öğretim yöntemleri*. Nobel Yayın Dağıtım.

Tıkıroğlu, Ç. ve Özen, A. (2021). Erken çocukluk dönemindeki kaynaştırma uygulamalarında sosyal etkileşimin geliştirilmesine yönelik akran aracılı müdahaleler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 22*(3), 749-769. https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.636260

Toğram, B. ve Erbaş, D. (2010). The effectiveness of instruction on mand-model-one of the milieu teaching techiques. *Eurasian Journal of Educational Research, 38,* 198-215.

Toper-Korkmaz, Ö. ve Diken, İ. H. (2013). Temel tepki öğretimi-TTÖ (pivotal response treatment-PRT) ile gerçekleştirilen etkinlik araştırmalarının betimsel analizi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 14*(1), 41-55. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000179

Whitaker, P. (2004). Fostering communication and shared play between mainstream peers and children with autism: Approaches, outcomes and experiences. *British Journal of Special Education, 31*(4), 215-222. https://doi.org/10.1111/j.0952-3383.2004.00357.x

Wong, C., Odom, S. L., Hume, K. A., Cox, A. W., Fettig, A., Kucharczyk, S., ... ve Schultz, T. R. (2015). Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism spectrum disorder: A comprehensive review. Journal of Autism and Developmental Disorders, 45(7), 1951-1966. https://doi.org/10.1007/s10803-014-2351-z

Yarımkaya, E., İlhan, E. L. ve Karasu, N. (2017). Akran aracılı uyarlanmış fiziksel aktivitelere katılan otizm spektrum bozukluğu olan bir bireyin iletişim becerilerindeki değişimlerin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 18*(2), 225-252. https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.319423

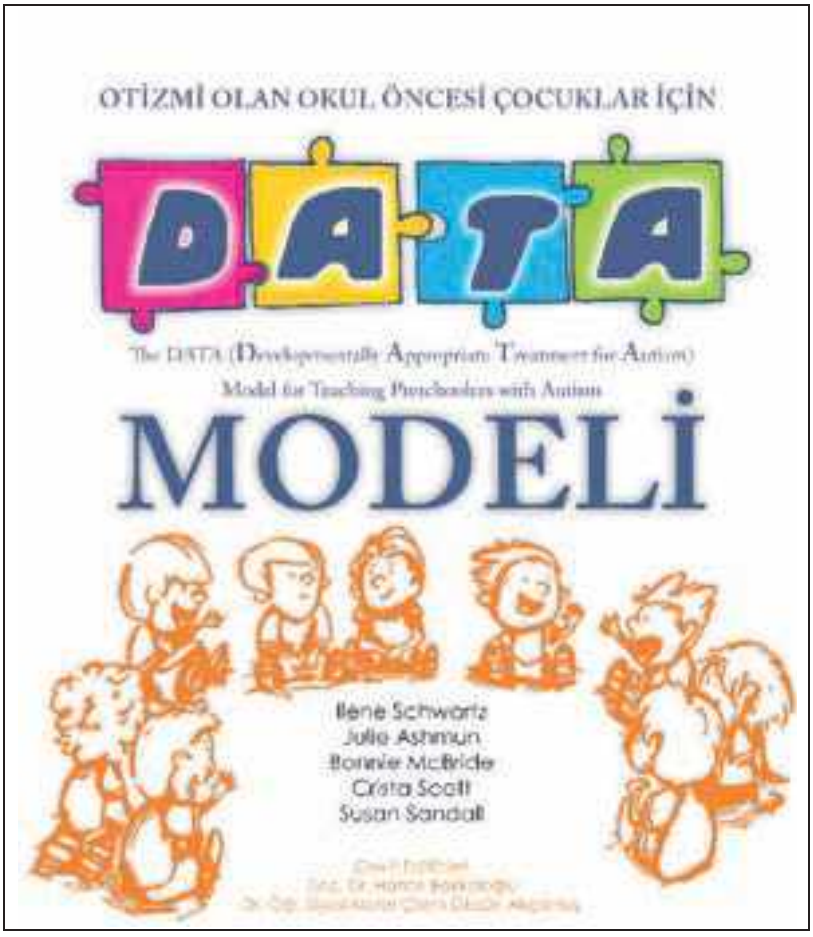
BÖLÜM 4.2

DATA (DEVELOPMENTALLY APPROPRIATE TREATMENT FOR AUTISM): OTİZMDE GELİŞİME UYGUN MÜDAHALE MODELİ

Hatice BAKKALOĞLU

Meral Çilem ÖKCÜN AKÇAMUŞ

Samet Burak TAYLAN



MODELİN KÜNYESİ

Model Adı: Otizmi Olan Okul Öncesi Çocuklar İçin DATA (Otizmde Gelişime Uygun Müdahale) Modeli (The DATA [Developmentally Appropriate Treatment for Autism] Model for Teaching Preschoolers with Autism)
Modelin Konumu: Amerika Birleşik Devletleri'ndeki Washington Üniversitesi bünyesinde Deneysel Eğitim Birimi (Experimental Education Unit [EEU])
İnternet Adresi: DATA Modeli için özel olarak oluşturulmuş bir internet sayfası bulunmamakla birlikte modelin geliştirildiği kurum olan Washington Üniversitesi, modele ilişkin çevrimiçi eğitim modülü sunmaktadır. İlgili eğitim modülüne üniversiteye ait internet sayfasından (https://education.washington.edu/node/15021) ulaşılabilmektedir. Ek olarak, DATA Modeli'nin uygulanmakta olduğu üniversiteye ait merkez, internet sayfasında modele dair kısa bir tanıtım metnine yer vermektedir (https://eeuschool.org/?page_id=65).
Hizmet edilen Yaş Aralığı: DATA Modeli, 3-6 yaşlar arasındaki otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan çocuklara hizmet etmektedir (Schwartz vd., 2004).
Uygulama Ortamı: DATA Modeli, okul temelli bir modeldir ve buna bağlı olarak OSB olan çocukların tipik gelişen akranlarıyla bir arada bulundukları kapsayıcı okul öncesi eğitim ortamlarında uygulanmaktadır.
Teorik Bağlam: DATA Modeli, dayanaklarını uygulamalı davranış analizi (UDA) ilkelerine dayalı etkili uygulamalarla birlikte erken çocukluk özel eğitimi ve kapsayıcı okul öncesi eğitiminden almaktadır. Bu kapsamda DATA Modeli'nde, öğrenme süreçleri içinde UDA ilkeleri benimsenmekte, bununla birlikte gelişime uygun uygulamaların kullanılması ilkesi temel alınmaktadır; dolayısıyla, bu iki yaklaşım harmanlanarak kullanılmaktadır (Schwartz vd., 2019).
Modelin Bilimsel Kanıtı: Alanyazındaki araştırma desteği açısından incelendiğinde, DATA Modeli'nin kapsayıcı okul öncesi sınıflarda OSB olan çocukların gelişimi üzerindeki etkililiğini ortaya koyan sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır (Örn., Schwartz vd., 2004; Schwartz vd., 2013). Bunun yanı sıra OSB olan bireylere yönelik kapsamlı müdahalelerin bilimsel dayanağının incelenmesi amacıyla yürütülen bir çalışmada Odom ve diğerleri (2010), DATA Modeli'nin orta düzeyde etkili olarak nitelendirilebileceğini, ancak daha fazla araştırmaya gereksinim olduğunu belirtmişlerdir. Alanyazında görüldüğü üzere etkililiğini gösteren çalışmalar bulunmasına karşın DATA Modeli'nin kanıt temelli kapsamlı bir müdahale olarak nitelendirilebilmesi için yeterli sayıda araştırma bulunmamakta ve yeni araştırmalar yürütülmesine ilişkin gereksinim devam etmektedir.
Uygulayıcılar: DATA Modeli, kapsayıcı okul öncesi sınıflarda görev alan DATA baş öğretmeni ve bir sınıf yardımcısı tarafından uygulanabilmektedir. DATA baş öğretmeninin UDA eğitimi almış olması, özel eğitim alanında yeterliliğini gösteren bir belgeye sahip olması ve küçük çocuklarla çalışma konusunda deneyimi olması gerekmektedir. Sınıf yardımcısının ise eğitim alanında üniversite diplomasına ve yetersizliği olan küçük çocuklarla çalışma deneyimine sahip olması gerekmektedir. Bu iki personele ek olarak bir de programa kabul, ulaşım, BEP toplantıları gibi süreçleri organize etmekten ve işleyişi izlemekten sorumlu koordinatörün süreç içinde yer alması gerekmektedir (Schwartz vd., 2019).
Yazılı Kaynak Durumu: Modelin kendi adını taşıyan ve tanıtımını, uygulanmasına yönelik örneklerini, öğretim programlarını ve kontrol listelerini içeren bir kitabı bulunmaktadır (Schwartz vd., 2017). Kitabın Türkçe çevirisi Bakkaloğlu ve Ökcün-Akçamuş (2019) editörlüğünde gerçekleştirilmiş ve Türkçe baskısı da kullanıma sunulmuştur. Buna ek olarak alanyazında modelin özelliklerine ve etkililiğine ilişkin bilgiler sunan derleme (Siller vd. 2021) ve araştırma (Sandall vd., 2016; Schwartz vd., 2004; Schwartz vd., 2013) çalışmaları bulunmaktadır.

KAYNAKÇA

Allan, K. E. ve Cowdery, G. E. (2015). *The exceptional child: Inclusion in early childhood educatio*n *[Farklı çocuk: Erken çocukluk eğitiminde kapsayıcı eğitim].* Cengage Learning.

Boulware, G. L., Schwartz, I. S., Sandall, S. R. ve McBride, B. J. (2006). Project DATA for toddlers: An inclusive approach to very young children with autism spectrum disorder. *Topics in Early Childhood Special Education, 26*(2), 94-105. https://doi.org/10.1177/02711214060260020401

Division for Early Childhood. (2014). *DEC recommended practices*. https://www.dec-sped.org/recommendedpractices

Eikeseth, S. (2009). Outcome of comprehensive psycho-educational interventions for young children with autism. *Research in Developmental Disabilities, 30*(1), 158-178. https://doi.org/10.1016/j.ridd.2008.02.003

Eldevik, S., Hastings, R. P., Hughes, J. C., Jahr, E., Eikeseth, S. ve Cross, S. (2009). Meta-analysis of early intensive behavioral intervention for children with autism. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 38*(3), 439-450, https://doi.org/10.1080/15374410902851739

https://haringcenter.org/about/historical-highlights/50-years-of-impact/project-data/ Aralık 2022 tarihinde erişilmiştir.

Lyons, J., Cappadocia, M. C. ve Weiss, J. A. (2011). Social characteristics of students with autism spectrum disorders across classroom settings. *Journal of Developmental Disabilities, 17*(1), 77-82.

Ma, H. (2009). The effectiveness of intervention on the behavior of individuals with autism: A Meta-analysis using percentage of data points exceeding the median of baseline phase (PEM). *Behavior Modification, 33*(3), 339–359. https://doi.org/10.1177/0145445509333173

NAC (National Autism Center). (2009). *National standards report: Phase 1.* National Autism Center. https://nationalautismcenter.org/national-standards/phase-1-2009/

NAC (National Autism Center). (2015). *National standards report: Phase 2.* National Autism Center. https://nationalautismcenter.org/national-standards/phase-2-2015/

NCAEP (The National Clearinghouse on Autism Evidence and Practice). (2020). *Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism.* https://ncaep.fpg.unc.edu/sites/ncaep.fpg.unc.edu/files/imce/documents/EBP%20Report%202020.pdf

Odom, S. L., Boyd, B. A., Hall, L. J. ve Hume, K. (2010). Evaluation of comprehensive treatment models for individuals with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 40*, 425-436. https://doi.org/10.1007/s10803-009-0825-1

Sandall, S. R., Ashmun, J. W., Schwartz, I. S., Davis, C. A., Williams, P., Leon-Guerrero, R., Boulware, G. L. ve McBride, B. J. (2011). Differential response to a school-based program for young children with ASD. *Topics in Early Childhood Special Education, 31*(3), 166-177. https://doi.org/10.1177/0271121411403166

Schwartz, I. S., Ashmun, J., McBride, B. J., Scott, C. ve Sandall, S. R. (2017). *The DATA Model for teaching preschoolers with autism [Otizmli okulöncesi çocukların öğretimi için DATA Modeli]*. Paul H. Brookes Publishing.

Schwartz, I. S., Ashmun, J., McBride, B. J., Scott, C. ve Sandall, S. R. (2019). *Otizmi olan okul öncesi çocuklar için DATA Modeli [The DATA Model for teaching preschoolers with autism]* (Çev. Eds. H. Bakkaloğlu ve M. Ç. Ökcün-Akçamuş). Nobel Akademik Yayıncılık. (Orijinal kitabın yayın tarihi 2017)

Schwartz, I. S., Sandall, S. R., McBride, B. J., ve Boulware, G. (2004). Project DATA (Developmentally Appropriate Treatment for Autism): An inclusive school-based approach to educating young children with autism. *Topics in Early Childhood Special Education, 24*(3), 156-168. https://doi.org/10.1177/02711214040240030301

Schwartz, I. S., Thomas, C. J., McBride, B. J. ve Sandall, S. R. (2013). A school-based preschool program for children with ASD: A quasi-experimental assessment of child change in Project DATA. *School Mental Health, 5*, 221-232. https://doi.org/10.1007/s12310-013-9103-7

Siller, M., Morgan, L., Wedderburn, Q., Fuhrmeister, S. ve Rudrabhatla, A. (2021). Inclusive early childhood education for children with and without autism: Progress, barriers, and future directions. *Frontiers in Psychiatry, 12*, Article 754648. https://doi.org/10.3389/fpsyt.2021.754648

Stahmer, A. C., Akshoomoff, N. ve Cunningham, A. B. (2011). Inclusion for toddlers with autism spectrum disorders: The first ten years of a community program. *Autism, 15*(5), 625-641. https://doi.org/10.1177/1362361310392253

Stahmer, A. C. ve Ingersoll, B. (2004). Inclusive programming for toddlers with autism spectrum disorders: Outcomes from the children's toddler school. J*ournal of Positive Behavior Interventions, 6*(2), 67-82. https://doi.org/10.1177/10983007040060020201

Steinbrenner, J. R., Hume, K., Odom, S. L., Morin, K. L., Nowell, S. W., Tomaszewski, B., Szendrey, S., McIntyre, N. S., Yücesoy-Özkan, Ş. ve Savage, M. N. (2020). Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism. Frank Porter Graham Child Development Institute, National Clearinghouse on Autism Evidence and Practice Review Team.

Sucuoglu, N. B., Bakkaloglu, H. ve Demir, E. (2020). The effects of inclusive preschools on the development of children with disabilities: A longitudinal study. *International Journal of Early Childhood Special Education, 12*(1), 215-231. https://doi.org/10.9756/INT-JECSE/V12I1.201006

Sucuoğlu, B., Bakkaloğlu, H., Demir, S. ve Atalan, D. (2019). Factors predicting the development of children with mild disabilities in inclusive preschools. *Infants & Young Children, 32*(2), 77-98. https://doi.org/10.1097/IYC.0000000000000137

Snyder, P. A., Rakap, S., Hemmeter, M. L., McLaughlin, T. W., Sandall, S. ve McLean, M. E. (2015). Naturalistic instructional approaches in early learning: A systematic review. *Journal of Early Intervention, 37*(1), 69-97. https://doi.org/10.1177/1053815115595461

Tomris, G. (2021). Kanıt temelli uygulamalar II: Kapsamlı Müdahaleler. B. Sucuoğlu, H. Bakkaloğlu ve M. Ç. Ökcün-Akçamuş (Eds.), *Tanıdan müdahaleye otizm spektrum bozukluğu el kitabı* içinde (ss. 569-616). Vize Akademik.

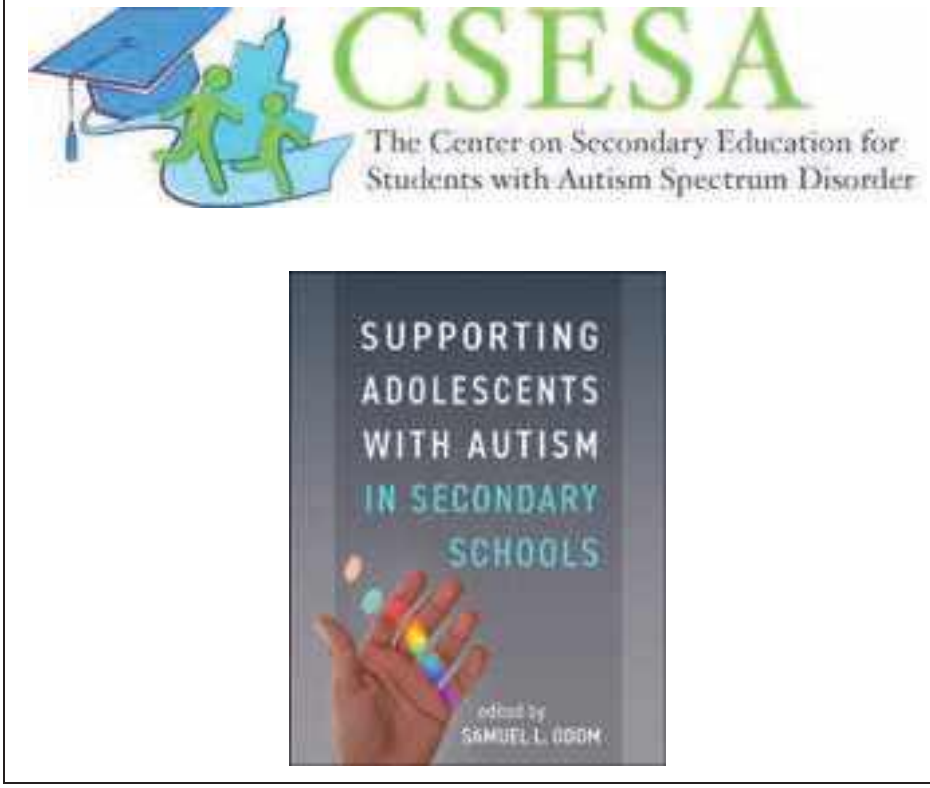
Wong, C., Odom, S. L., Hume, K. A., Cox, A. W., Fettig, A. F., Kucharczyk, S., Brock, M. E., Plavnick, J. B., Fleury, V. P. ve Schultz, T. R. (2015). Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism spectrum disorder: A comprehensive review. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 45*, 1951-1966. https://doi.org/10.1007/s10803-014-2351-z

BÖLÜM 4.3

CSESA (THE CENTER ON SECONDARY EDUCATION FOR STUDENTS WİTH AUTISM SPECTRUM DISORDERS): OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN ÖĞRENCİLER İÇİN ORTAÖĞRETİM MERKEZİ

Fatma ÇELİK

Sinem ÖZKAN



MODELİN KÜNYESİ

Model Adı: Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrenciler için Ortaöğretim Merkezi (The Center on Secondary Education for Students with Autism Spectrum Disorders [CSESA]**)**
Modelin Konumu: Amerika Birleşik Devletleri
İnternet Adresi: https://csesa.fpg.unc.edu
Hizmet Edilen Yaş Aralığı: Ergenlik dönemindeki lise öğrencileri
Uygulama Ortamı: Üç farklı eyaletteki (Wisconsin, North Carolina, California) devlet liseleri
Teorik Bağlam: Uygulamalı davranış analizi
Modelin Bilimsel Kanıtı: CSESA kapsamlı müdahale programı geliştiricileri, etkili ve zamanında sonuçlar elde edebilmek amacı ile uygulama biliminden yararlanmıştır. CSESA geliştirilirken kanıta dayalı uygulamalar ve geniş perspektifte paydaş önerileri dahil edilmeye çalışılmıştır. Prosedür kılavuzlarında uygulamaların belirlenmesi, her bir ölçülen özellik için uygulama güvenirliği ölçütlerinin geliştirilmesi, rol ve sorumlulukların tanımlanması ve özetleyici bir uygulama indeksinin oluşması sağlanmıştır. Program, öğrencilerin lise dönemi boyunca geçen sürede günlük değişen yoğunluklarda uygulanması ile devam ettirilmektedir. Yapılan tüm pilot çalışmalar ve uygulamalar hakemli dergilerde yayınlanmıştır. CSESA kapsamlı müdahale programının kanıt temellerini oluşturma çalışmaları devam etmektedir.
Uygulayıcılar: Program geliştiriciler (koçluk yapar), program geliştiriciler tarafından eğitim verilen bir "A takımı" (zamanla koçluk becerileri geliştirilir) ve okul personeli
Yazılı Kaynak Durumu: CSESA'nın web sitesinde modele ilişkin yazılı kaynaklar mevcuttur. Samuel L. Odom'un editörlüğünü üstlendiği "Supporting Adolescents with Autism in Secondary Schools" isimli CSESA kapsamlı müdahale programına ilişkin kitap 2023 tarihinde yayımlanmıştır.

BÖLÜM AKIŞI

Özet

Giriş

CSESA Modeli'ne Genel Bakış

Modelin Uygulama Süreci

- *Değerlendirme*
- *Müfredat Programı*
  - *Akademik Beceriler*
  - *Bağımsızlık ve Davranış*
  - *Akran İlişkileri ve Sosyal Yeterlilik*
  - *Geçiş ve Aileler*
- *Uygulama İçeriği*
- *Genelleme ve Kalıcılık*

Yaş Düzeylerine Göre Sunulan Hizmetler

Danışmanlık ve Personel Hizmetleri

Kapsayıcı Eğitim

Teknoloji Kullanımı

Ülkemizde Modele İlişkin Uygulamalar

Konuya İlişkin Araştırmalar

Sonuç ve Öneriler

Kaynakça

ÖZET

Amerika Hastalık Kontrol ve Önleme Merkezi (Centers for Disease Control and Prevention, [CDC]) 2021 yılı raporuna göre orta öğretim dönemindeki her 68 öğrenciden birinin OSB olduğu raporlanmıştır. 2016 yılı verilerine göre günümüzde otizm görülme sıklığının arttığı, ergen OSB olan bireylerin sayısında bir artış olduğu ve orta öğretim sistemine daha fazla OSB olan bireyin dahil olduğu görülmektedir (CDC, 2016). Tipik gelişen çocuklar gibi, OSB olan çocuklar da ergenlik ve yetişkinlik dönemlerinde akademik ve sosyal yönden çeşitli zorluklarla karşı karşıya kalmaktadırlar. Toplumsal hayata geçiş için önemli bir hazırlık aşaması olan ergenlik dönemi ve orta öğrenim hayatı, fiziksel ve hormonal olarak bir değişim geçiren OSB olan bireylerin, otizme özgü özellikleri (özellikle sosyal etkileşim ve iletişimdeki eksiklikler) nedeniyle daha dezavantajlı durumda olmalarına neden olmaktadır. Özel eğitimin temel amacı, ortaöğretim sonrası eğitim ve istihdam için OSB olan bireyleri hazırlamak, bağımsızlıklarını ve yaşam kalitelerini arttırmayı sağlamaktır. OSB

olan bireylerin, bağımsız yaşama geçişte bir köprü olan bu dönemi başarılı bir şekilde geçirebilmeleri için orta öğrenim hayatlarında etkili öğretim programlarının, kanıt temelli uygulamalarla ihtiyaç ve beklentileri doğrultusunda sunulmasının yanı sıra bu sürece aileleri, akranları, okul personellerini ve diğer destek sistemlerinin de dahil edilmesi gerekmektedir. Otizmin temel sorunlarına yönelik olarak geniş bir çerçeveyle yoğun ve uzun süreli programlarla geliştirilen kapsamlı uygulamalara bakıldığında, günümüzde bu uygulamaların büyük bir bölümünün erken çocukluk ve ilkokul dönemindeki çocuklara yönelik olduğu görülmektedir. Alandaki bu eksiklik nedeniyle OSB olan ergenlerin ortaöğrenim deneyimlerini ve orta öğrenim sonrası yaşam kalitelerini arttırmak için aileleri de içine alan okul ve toplum temelli bir model olarak Amerika Birleşik Devletleri (ABD) Eğitim Bilimleri Enstitüsü tarafından finanse edilen, Otizm Ulusal Mesleki Gelişim Merkezi'nin (The National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders, [NPDC]) OSB konusundaki çalışmalarını temel alan, CSESA kapsamlı uygulama modeli geliştirilmiştir. Kitabın bu bölümünde sadece OSB olan ergen ve yetişkin bireylere odaklanarak geliştirilmiş olan CSESA kapsamlı uygulama modeline genel bir bakış sunulmuş, modelin uygulama sürecine ve CSESA projesine katılım sağlayan liselerde yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

KAYNAKÇA

Baker, J. K., Seltzer, M. M. ve Greenberg, J. S. (2011). Longitudinal effects of adaptability on behavior problems and maternal depression in families of adolescents with autism. *Journal of Family Psychology*, *25*(4), 601–609.

Barker, E. T., Mailick, M. R. ve Smith, L. E. (2014). Chronic parenting stress in mothers of

adolescents and adults with autism: Vulnerability and resilience. V. Patel, V. Preedy ve C. Martin (Eds.), *Comprehensive guide to autism* içinde (ss. 207–222). Springer.

Bellani, M., Fornasari, L., Chittaro, L. ve Brambilla, P. (2011). Virtual reality in autism: State of the art. *Epidemiology and Psychiatric Sciences*, *20*(3), 235-238. https://doi.org/10.1017/S2045796011000448

Bronfenbrenner, U. (1979). The ecology of human development: Experiments in nature and design *[İnsan gelişiminin ekolojisi: Doğal ve desende deneyler]*. Harvard University Press.

Brum, C., Hall, L. J. ve Perkins, Y. (2022, 26 Kasım). *Implementing evidence-based literacy curriculum for students with ASD in multiple high schools* [PowerPoint slaytlar]. The Center on Secondary Education for Students with Autism Spectum Disorder. https://csesa.fpg.unc.edu/sites/csesa.fpg.unc.edu/files/resources/CEC%20CSESA%20Presentation%202017%20AAL%20CSR.pdf

Carter, E. W., Common, E. A., Sreckovic, M. A., Huber, H. B., Bottema-Beutel, K., Gustafson, J. R., Dykstra, J. ve Hume, K. (2014). Promoting social competence and peer relationships for adolescents with autism spectrum disorders. *Remedial and Special Education*, *35*(2), 91-101. http://rse.sagepub.com/content/35/2/91.full.pdf+html

Carter, E. W., Dykstra Steinbrenner, J. R. ve Hall, L. J. (2019). Exploring feasibility and fit: Peer-mediated interventions for high school students with autism spectrum disorders. *School Psychology Review*, *48*(2), 157-169. https://doi.org/10.17105/SPR-2017-0112.V48-2

Carter, E. W., Gardner, K., Huber, H. Ve Redding, J. (2013). A mixed-method study of peer network interventions in secondary school [PowerPoint slaytları]. CSESA. https://csesa.fpg.unc.edu/resources/mixed-method-study-peer-network-interventions-secondary-schools

CDC (Centers for Disease Control and Prevention). (2022, 6 Nisan). *Autism spectrum disorder in teenagers ve adults.* https://www.cdc.gov/ncbddd/autism/autism-spectrum-disorder-in-teenagers-adults.html

CDC (Centers for Disease Control and Prevention). (2021*). Prevalence of autism spectrum disorder among children aged 8 years: Autism and developmental disabilities monitoring network*, 11 sites, United States, Morbidity ve Mortality Weekly Report.

Chiang, H., Cheung, Y. K., Hickson, L., Xiang, R. ve Tsai, L. Y. (2012). Predictive factors of

participation in postsecondary education for high school leavers with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *42*, 685–696.

Chiang, H. ve Lin, Y. (2007). Reading comprehension instruction for students with autism spectrum disorders: A review of the literature. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, *22*, 259–267. https://doi.org/10.1177/ 10883576070220040801

Constantino, J. N. ve Gruber, C. P. (2012). *Social Responsiveness Scale– Second Edition [Sosyal Yanıtlayıcılık Skalası-2. Baskı]*. Psychological Services.

Culpin, I., Mars, B., Pearson, R.M., Golding, J., Heron, J., Bubak, I., Carpenter, P., Magnusson, C., Gunnell, D. ve Rai, D. (2018). Autistic traits and suicidal thoughts, plans, and self-harm in late adolescence: population-based cohort study. *Journal of the American Academy of Child ve Adolescent Psychiatry*, *57*(5), 313-320. https://doi.org/10.1016/j.jaac.2018.01.023

DaWalt, L. S. ve Szidon, K., (2023). Families. S. L. Odom (Ed.) *Supporting adolescents with autism in secondary schools* içinde (ss. 150-166). Guilford Publications.

DeFilippis M. (2018). Depression in children and adolescents with autism spectrum disorder. *Children* (Basel, Switzerland), *5*(9). https://doi.org/10.3390/children5090112

Dudley, K.M., Klinger, M.R., Meyer, A., Powell, P. ve Klinger, L.G. (2019). Understanding service usage and needs for adults with asd: the ımportance of living situation. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *49*, 556–568 https://doi.org/10.1007/s10803-018-3729-0

Estes, A., Rivera, V., Bryan, M., Cali, P. ve Dawson, G. (2011). Discrepancies between academic achievement and intellectual ability in the higher-functioning school-aged children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *41*, 1044–1052. https://doi.org/10.1007/s10803-010-1127-3

Ergenekon, Y. (2021). Ergenlik ve Yetişkinlik. B. Sucuoğlu, H. Bakkaloğluve M.Ç. Ökçün-Akçamuş (Eds.), Tanıdan Müdahaleye Otizm Spektrum Bozukluğu El Kitabı (1.baskı) (ss. 773-802). Vize Akademik

Fixsen, D. L., Blase, K. A., Duda, M.A., Naoom, S. F. ve Van Dyke, M. (2010). Implementation of evidence-based treatments for children and adolescents: Research findings and their implications for the future. J. R. Weisz ve A. E. Kazdin (Eds.), *Evidence-based psychotherapies for children and adolescents* içinde (ss. 435–450). The Guilford Press.

Fleury, V. P., Hedges, S., Hume, K., Browder, D. M., Thompson, J. L., Fallin, K., El Zein, F., Reutebuch, C. K. ve Vaughn, S. (2014). Addressing the academic needs of adolescents with autism spectrum disorder in secondary education. *Remedial and Special Education*, *35*(2), 68–79. https://doi.org/10.1177/0741932513518823

FPG Snapshot. (2014, Şubat). *Supporting independence in adolescents on the autism spectrum.* https://csesa.fpg.unc.edu/sites/csesa.fpg.unc.edu/files/resources/FPG_Snapshot73_2014.pdf

Gentry, T., Wallace, J., Kvarfordt, C. ve Lynch, K. B. (2010). Personal digital assistants as cognitive aids for high school students with autism: Results of a community-based trial. *Journal of Vocational Rehabilitation*, *32*(2), 101-107. https://doi.org/10.3233/JVR-2010-0499

Grynszpan, O., Weiss, P. L. Tamar, Perez-Diaz, F. ve Gal, E. (2014). Innovative technology-based interventions for autism spectrum disorders: A meta-analysis. *Autism*, *18*(4), 346–361. https://doi.org/10.1177/1362361313476767

Guralnick, M. J. (2001). A developmental systems model for early intervention. *Infants and Young Children*, *14*(2), 1-18.

Hall, L. J., Steinbrenner, J. R., Kucharczyk, S. ve Perkins, Y. (2023). Implementation process. Odom S. L (Ed.) *Supporting adolescents with autism in secondary schools* içinde (ss. 167-194). Guilford Publications.

Hedges, S. H., Odom, S .L., Hume, K. ve Sam, A. (2018). Technology use as a support tool by secondary students with autism. *Autism*, *22*(1). https://doi.org/10.1177/ 1362361317717976

Henderson, A. T. ve Mapp, K. L. (2002). *A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement [Kanıtın bir dalgası: Öğrenci başarısında okul, aile ve toplum bağlantılarının etkisi]*. Southwest Educational Development Laboratory.

Hendricks, D. R. ve Wehman, P. (2009). Transition from school to adulthood for youth with autism spectrum disorders: Review and recommendations. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, *24*(2), 77–88. https://doi.org/10.1177/1088357608329827

Hollocks, M., Lerh, J., Magiati, I., Meiser-Stedman, R. ve Brugha, T. (2019). Anxiety and depression in adults with autism spectrum disorder: A systematic review and meta-analysis. *Psychological Medicine*, *49*(4), 559-572. https://doi.org/10.1017/ S0033291718002283

Howlin, P. (2005). Outcomes in autism spectrum disorders. F.R. Volkmar, R. Paul, A. Klinve D., Cohen (Eds.), Handbook of *autism and pervasive developmental disorders* (3. Baskı) (ss. 201-220). Wiley Online Library. https://doi.org/10.1002/ 9780470939345.ch7

https://csesa.fpg.unc.edu/sites/csesa.fpg.unc.edu/files/imce/documents/CSESA%20Model.pdf adresine 26 Kasım 2022 tarihinde erişilmiştir.

https://csesa.fpg.unc.edu/ adresine 26 Kasım 2022 tarihinde erişilmiştir.

Hume, K., Boyd, B. A., Hamm, J. V. ve Kucharczyk, S. (2014). Supporting independence in adolescents on the autism spectrum. *Remedial and Special Education*, *35*(2), 102–113. https://doi.org/10.1177/0741932513514617

Hume, K. ve Odom, S. L., (2023). Research and evaluation. S. L Odom (Ed.) *Supporting adolescents with autism in secondary schools* içinde (s. 195-205). Guilford Publications.

Hume, K. ve Odom, S. L., (2023). Somewhere to go, something to do, someone to love. S. L Odom (Ed.) *Supporting adolescents with autism in secondary schools* içinde (ss. 7). Guilford Publications.

Hume, K., Odom, S. L., Steinbrenner, J. R., DaWalt, L. S., Hall, L. J., Kreamer, B., Tomaszewski, B., Brum, C., Szidon, K. ve Bolt, D. M. (2021). Efficacy of a school-based comprehensive ıntervention program for adolescents with autism. *Exceptional Children*, *88*(2). https://doi.org/10.1177/00144029211062589

Hume, K., Steinbrenner, J. D., Sideris, J., Smith, L., Kucharczyk, S. ve Szidon, K. (2018). Multi-informant assessment of transition-related skills and skill importance in adolescents with autism spectrum disorder. *Autism*, *22*(1), 40-50. https://doi.org/10.1177/1362361317722029

Johnson, N., Frenn, M., Feetham, S. ve Simpson, P. (2011). Autism spectrum disorder: Parenting stress, family functioning and health-related quality of life. *Families, Systems, and Health*, *29*(3), 232–252.

Kirby, A.V. (2016). Parent Expectations mediate outcomes for young adults with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *46*, 1643–1655. https://doi.org/10.1007/s10803-015-2691-3

Knight, V. F., Huber, H. B., Kuntz, E. M., Carter, E. W. ve Juarez, A. P. (2018). Instructional practices, priorities, and preparedness for educating students with autism and ıntellectual disability. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, *34*(1), 3-14. https://doi.org/10.1177/1088357618755694

Kraemer, B. R., McDaniel, S. L., Fowler, C. H. ve Regan, T., (2023). Transition. S. L. Odom (Ed.), *Supporting Adolescents with Autism in Secondary Schools* içinde (s. 31-75). Guilford Publications.

Kreamer, B.R., Odom, S. L., Tomaszewski, B., Hall, L. J., Dawalt, L., Hume, K. A., Steinbrenner, J. R., Szidon, K. ve Brum, C. (2018). Quality of high school programs for students with autism spectrum disorder. *Autism*, *24*(3), 707-717. https://doi.org/10.1177/1362361319887280

Kucharczyk, S., Reutebuch, C. K., Carter, E. W., Hedges, S., ElZein, F., Fan, H. ve Gustafson, J. R. (2015). Addressing the needs of adolescents with autism spectrum disorder: Considerations and complexities for high school interventions. *Exceptional Children*, *81*(3). https://doi.org/10.1177/0014402914563703

Kuhn, J., Ehlers, K. ve DaWalt, L. S. (2018). Brief report: Mapping systems of support and psychological well-being of mothers of adolescents with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *48,* 940–946.

Kuo, M. H., Orsmond, G. I., Cohn, E. S. ve Coster, W. J. (2013). Friendship characteristics and activity patterns of adolescents with an autism spectrum disorder. *Autism*, *17*(4), 481–500. https://doi.org/10.1177/1362361311416380

Levy, A. ve Perry, A. (2011). Outcomes in adolescents and adults with autism: A review of the literature. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5(4), 1271-1282. https://doi.org/10.1016/j.rasd.2011.01.023

Liptak, G. S., Kennedy, J. A. ve Dosa, N. P. (2011). Social participation in a nationally representative sample of older youth and young adults with autism. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics, 32(*4), 277–283. https://doi.org/10.1097/DBP.0b013e31820b49fc

Mannion, A. ve Leader, G. (2013). Comorbidity in autism spectrum disorder: A literature review. *Research in Autism Spectrum Disorders*, *7*(12), 1595–1616. https://doi.org/10.1016/j.rasd.2013.09.006

Mazurek, M. O. ve Wenstrup, C. (2013). Television, video game and social media use among children with ASD and typically developing siblings. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *43*, 1258–1271. https://doi.org/10.1007/s10803-012-1659-9

McDaniel, S. L., Hall, L. J. ve Kraemer, B. K. (2022). Exploring Extracurricular Clubs for Building Social Competence of Students With Autism. *Frontiers in Psychiatry*, *13,* 1-10. https://doi.org/10.3389/fpsyt.2022.840294

McNeely, C. ve Blanchard, J. (2009). The teen years explained: A guide to healthy adolescent development. Center for Adolescent Health at Johns Hopkins Bloomberg School of Public Health. http://www.jhsph.edu/bin/s/e/Interactive%20Guide.pdf

MEB (Millî Eğitim Bakanlığı). (2018). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği.* 29 Eylül 2023 tarihinde http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_07/09101900_ozel_egitim _hizmetler_yonetmeligi_07072018.pdf adresinden erişilmiştir.

MEB (Millî Eğitim Bakanlığı). (2022). *Özel Eğitim Programları.* 29 Eylül 2023 tarihinde http://orgm.meb.gov.tr/www/ozel-egitim-ile-ilgili-yayimlar/icerik/123 adresinden erişilmiştir.

Myles, B. S., Grossman, B. G., Aspy, R., Henry, S. A. ve Coffin, A. B. (2007). Planning a comprehensive program for students with autism spectrum disorders using evidence-based practices. Education and Training in Developmental Disabilities, 398-409. https://www.jstor.org/stable/23879845

NAC (National Autism Center). (2015). National standards project findings and conclusions: Phase 2. Randolph, MA: Author.

NPDC (National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders). (2020). *Evidence-Based Practices for Children, Youth, and Young Adults with Autism*. National Clearhouse on Autism Evidence and Practice. https://ncaep.fpg.unc.edu/sites/ncaep.fpg.unc.edu/files/imce/documents/EBP%20Report%202020.pdf

Odom, S. L., (2023). Foundations of the Center on Secondary Education for Students with Autism Spectrum Disorder Program. Odom S. L (Ed.) *Supporting Adolescents with Autism in Secondary Schools* içinde *(ss. 17-18).* Guilford Publications.

Odom, S. L., Duda, M. A., Kucharczyk, S., Cox, A. W. ve Stabel, A. (2014). Applying an Implementation Science Framework for Adoption of a Comprehensive Program for High School Students With Autism Spectrum Disorder. *Remedial and Special Education*, *35*(2), 123–132. https://doi.org/10.1177/0741932513519826

Orsmond, G. I. ve Kuo, H.Y. (2011). The daily lives of adolescents with an autism spectrum disorder: Discretionary time use and activity partners. *Autism*, *15*(5), 579–599. https://doi.org/10.1177/1362361310386503

Orsmond, G. I., Shattuck, P. T., Cooper, B. P., Sterzing, P. R. ve Anderson, K. A. (2013). Social participation among young adults with an autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *43,* 2710–2719. https://doi.org/10.1007/s10803-013-1833-8

Palmen, A. ve Didden, R. (2012). Task engagement in young adults with high-functioning autism spectrum disorders: Generalization effects of behavioral skills training. *Research in Autism Spectrum Disorders*, *6*(4), 1377-1388. https://doi.org/10.1016 /j.rasd.2012.05.010

Paul, A. M., Shattuck, P. T., Cooper, B. P., Anderson, K. A., Wagner, M. ve Narendorf, S. C. (2013). Postsecondary employment experiences among young adults with an autism spectrum disorder. *Journal of the American Academy of Child ve Adolescent Psychiatry*, *52*(9), 931-939. https://doi.org/10.1016/j.jaac.2013.05.019

Perfect Storm. (2022, Kasım 26). In Wikipedia. https://en.wikipedia.org/ wiki/Perfect_storm_(disambiguation)

Plavnick, J. ve Hume, K. (2013). Observational learning by individuals with autism: A review of teaching strategies. Autism: International Journal of Research and Practice. Advance online publication.

Rentschler, L. F., Hume, K. A. ve Steinbrenner, J. R. (2022). Building inclusive high school communities for autistic students. *Teaching Exceptional Children*. Erken görünüm. https://doi.org /10.1177/00400599221098194

Roux, A. M., Shattuck, P. T., Cooper, B. P., Anderson, K. A., Wagner, M. ve Narendorf, S. C. (2013). Postsecondary employment experiences among young adults with an autism spectrum disorder. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 52*(9), 931–939. https://doi.org/10.1016/j.jaac.2013.05.019

Ruble, L., McGrew, J. H. ve Toland, M. D. (2012). Goalattainmentscalingasanoutcomemeasure in randomized controlled trials of psychosocial interventions in autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *42*(9), 1974–1983. https://doi.org/10.1007 /s10803-012-1446-7

Rutter, M., Bailey, A. ve Lord, C. (2003). *Social Communication Questionnaire [Sosya İletişim Anketi]*. Western Psychological Services.

Sameroff, A. J. (2000). Developmental systems and psychopathology. *Development and Psychopathology*, *12*(3), 297–312. https://doi.org/10.1017/S0954579400003035

Sansosti, F. J., Powell-Smith, K. A. ve Cowan, R. J. (2010). *High-functioning autism/Asperger syndrome in schools: Assessment and intervention [Okullarda yüksek işlevli otizm/Asperger sendromu: Değerlendirme ve uygulama].* New York, NY: Guilford Press.

Selimoğlu, Ö. G., Özdemir, S., Töret, G. ve Özkubat, U. (2013). Otizmli çocuğa sahip ebeveynlerin otizm tanılama sürecinde ve tanı sonrasında yaşadıkları deneyimlerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *International Journal of Early Childhood Special Education*, *5*(2), 129-161. https://doi.org/10.20489/intjecse.107930

Seltzer, M. M. ve Krauss, M. W. (2001). Quality of life of adults with mental retardation/developmental disabilities who live with family. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, *7*(2), 105-114. https://doi.org/10.1002/mrdd.1015

Shattuck, P. T., Narendorf, S. C., Cooper, B., Sterzing, P. R., Wagner, M. ve Taylor, J. L. (2012). Post-secondary education and employment among youth with an autism spectrum disorder. *Pediatrics*, *129*(6), 1042–1049. https://doi.org/10.1542/peds.2011-2864

Silverman, S. M. ve Weinfeld, R. (2007). *School success for kids with Asperger's syndrome [Asperger Sendromlu çocuklar için okul başarısı].* Waco, TX: Prufrock Press.

Smith, L. ve Anderson, K. (2014). The roles and needs of families of adolescents with ASD. *Remedial and Special Education*, *35,* 114-122. http://rse.sagepub.com/content/early/2013/12/23/0741932513514616.full.pdf+html

Smith, L. E., Greenberg, J. S. ve Mailick, M. R. (2014). The family context of autism spectrum disorders: Influence on the behavioral phenotype and quality of life. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America, 23,* 145–155.

Smith, L. E., Greenberg, J. S. ve Seltzer, M. M. (2012). Social support and well-being at mid-life among mothers of adolescents and adults with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *42*(9), 1818–1826.

Sparrow, S. S., Cicchetti, D. V. ve Balla, D. A. (2005). Vineland Adaptive Behavior Scales–Second Edition. San Antonio, TX: Pearson.

Steinbrenner, J. R., Hume, K., Odom, S. L., Morin, K. L., Nowell, S. W., Tomaszewski, B., Szendrey, S., McIntyre, N. S., Yucesoy-Ozkan, S. ve Savage, M. N. (2020). *Evidence-based practices for children, youth, and young adults with Autism*. Frank Porter Graham Child Development Institute.

Taylor, J. L. ve Seltzer, M. M. (2012). Employment and post-secondary educational activities for young adults with autism spectrum disorders during the transition to adulthood. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *41*(5), 566-574. https://doi.org/10.1007/s10803-010-1070-3

CSESA (The Center on Secondary Education for Students with Autism Spectum Disorder). (2023, Ağustos 22). *CSESA Model*. https://csesa.fpg.unc.edu/node/456

Van Steensel, F. J., Bögels, S. M. ve Perrin, S. (2011). Anxiety disorders in children and adolescents with autistic spectrum disorders: a meta-analysis. *Clinical Child and Family Psychology Review*, *14*(3), 302-317. https://doi.org/10.1007/s10567-011-0097-0

Wei, X., Lenz, K. B. ve Blackorby, J. (2013). Math growth trajectories of students with disabilities: Disability category, gender, racial, and socioeconomic status differences from ages 7 to 17. *Remedial and Special Education*, *34,* 154–165. https://doi.org/10.1177/0741932512448253

Whitby, P. ve Mancil, G. (2009). Academic achievement profiles of children with high functioning autism and Asperger syndrome: A review of the literature. *Education and Training in Developmental Disabilities*, *44*, 551–560.

Woodman, A. C., Smith, L. E., Greenberg, J. S. ve Mailick, M. R. (2016). Contextual factors predict patterns of change in functioning over 10 years among adolescents and adults with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *46,* 176–189.

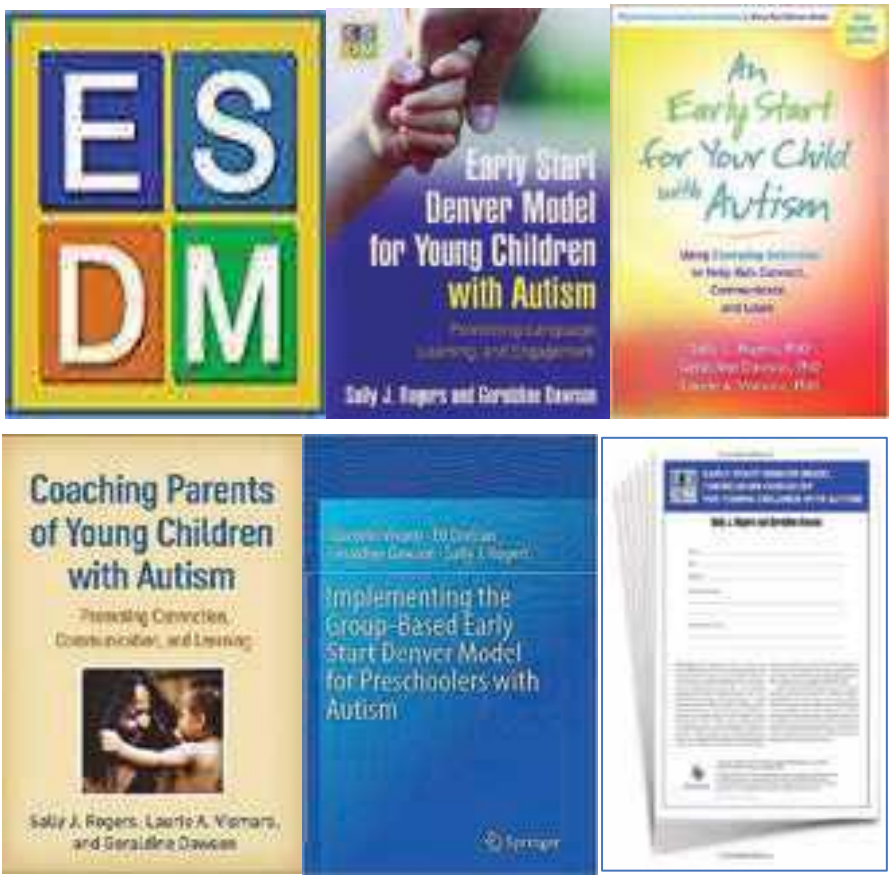
BÖLÜM 5

GELİŞİMSEL VE İLİŞKİ TEMELLİ KAPSAMLI UYGULAMA ÖRNEKLERİ

BÖLÜM 5.1

ESDM (EARLY START DENVER MODEL):
ERKEN BAŞLANGIÇ DENVER MODELİ

Burcu ÜLKE-KÜRKÇÜOĞLU



MODELİN KÜNYESİ

Model Adı: ESDM (Early Start Denver Model [Erken Başlangıç Denver Modeli])
Modelin Konumu: Amerika Birleşik Devletleri'ndeki Colorado eyaletinin Denver kenti
İnternet Adresi: https://hs-esdmtraining@ucdavis.edu
Hizmet edilen Yaş Aralığı: 2-5 yaş
Uygulama Ortamı: Ev, klinik ve okul
Teorik Bağlam: Gelişimsel Teori ve Uygulamalı Davranış Analizi
Modelin Bilimsel Kanıtı: ABD'deki Ulusal Otizm Merkezi'nin en güncel (National Autism Center [NAC]) Bulgular ve Sonuçlar: Ulusal Standart Projesi'nin 2. Aşamasına (NSP 2) göre ESDM'in içinde bulunduğu gelişimsel ilişki temelli uygulamalar, kanıt temelleri oluşan uygulamalar olarak kabul edilmektedir.
Uygulayıcılar: ESDM konusunda sertifikalı terapistler, ESDM'in tanıtım ve ileri çalıştaylarına katılarak terapistlere danışmanlık yapabilen sertifikalı eğitimciler ve aileler
Yazılı Kaynak Durumu: ESDM konusunda izleyen biçimde başlıkları olan dört farklı kitap ve bir de formların olduğu bir yazılı materyal bulunmaktadır: • Early Start Denver Model for Young Children with Autism: Promoting Language, Learning and Engagement (Küçük Otizmli Çocuklar için Erken Başlangıç Denver Modeli: Dili, Öğrenmeyi ve Katılımı Destekleme) • A Early Start for Your Child with Autism: Using Everyday Activities to Help Kids Connect, Communication and Learn (Otizmli Çocuğunuz İçin Erken Bir Başlangıç: Çocuğunuzun Bağlantı Kurmasına, İletişim Kurmasına ve Öğrenmesine Yardım Etmek İçin Günlük Etkinliklerin Kullanımı) • Coaching Parents of Young Children with Autism (Otizmli Küçük Çocukların Ebeveynlerine Koçluk Yapma) • Implementing Group Based Early Start Denver Model for Preschoolers with Autism (Okulöncesi Otizmliler İçin Grup Temelli Erken Başlangıç Denver Modeli) • Early Start Denver Model Curriculum Check List for Young Children with Autism (Küçük Çocuklar İçin Erken Başlangıç Denver Modeli Müfredat Kontrol Listesi) ESDM konusunda kitap gibi yazılı kaynakların yanı sıra alanyazında yürütülmüş pek çok araştırma, derleme ve metaanalizi makalesi bulunmaktadır (örn., Fuller, Oliver, Vejnoska ve Rogers 2020; Waddington, Van Der Meel ve Sigafoos, 2016)

BÖLÜM AKIŞI

Özet

Giriş

ESDM'e Genel Bakış

Modeli Uygulama Süreci

- *Değerlendirme*
- *Müfredat programı*
- *Uygulama içeriği*
- *Genelleme ve kalıcılık*

ESDM Terapistlerinin, Eğitimcilerinin ve Paraprofesyonellerin Eğitimi

Aile Eğitimi

ESDM Hizmetleri

Grup Eğitimi ve Kapsayıcı Eğitim

Teknoloji Kullanımı

Ülkemizde Modele İlişkin Uygulamalar

Konuya İlişkin Araştırmalar

Sonuç ve Öneriler

Kaynakça

ÖZET

Erken Başlangıç Denver Modeli (Early Start Denver Model]ESDM}]), 12-60 aylık OSB olan çocuklarda görülen ana yetersizliklere odaklanarak çoklu gelişimsel alanlara yönelik uygulamalar içeren gelişimsel ve ilişki temelli bir uygulamadır. ESDM ile otizmin belirtilerini azaltmak ve gelişimin tüm alanlarında çocukların gelişim hızlarını arttırmak amaçlanmaktadır. ESDM'nin kökü, 1980'lerde Rogers ve arkadaşları tarafından otizm uygulama modeli olarak geliştirilen Denver Modeli'ne uzanmaktadır. Denver Modeli'nin içine davranışsal ve gelişimsel öğelerin yanı sıra müfredat kontrol listesi eklenerek ESDM bugünkü halini almıştır. ESDM sürecinde değerlendirme için tipik gelişim izlerliği ve OSB'nin temel yetersizlikleri dikkate alınarak hazırlanmış dört seviyeden oluşan "ESDM Müfredat Kontrol Listesi" kullanılmaktadır. Bu kontrol listesi müfredat içerisindeki tüm becerileri kapsamakta ve değerlendirme sonucu belirlenen hedef becerilere yönelik kısa dönemli amaçlar yazılmaktadır. Bu amaçlar doğrultusunda rutin etkinlikler planlanmakta ve araçlar hazırlanmaktadır. Bir günlük plan içerisinde her gelişim alanına hizmet edecek etkinlikler ve etkinliklere gömülü farklı amaçlar bulunmaktadır. Uygulama akışı içerisinde belirlenen amaçlara yönelik UDA temelli stratejilerin yanı sıra Denver Modeli ve Temel Tepki Öğretimi'ne ilişkin stratejiler kullanılmaktadır. Uygulama sırasında günlük kayıt formları kullanılarak gelişmeler izlenmektedir. Haftada 20 ya da daha fazla bireysel terapi alan çocuklarda 3-5 günde; hafta 1-2 saat bireysel terapi alan çocuklarda ise 1-2 hafta içerisinde gelişim kaydedilmesi beklenmektedir. Eğer istendik ilerleme sağlanamazsa, karar ağacı oluşturulmakta ve uygulamalarla

ilgili düzenlemeler yapılmaktadır. İlerleme sağlanan beceriler için genelleme ve kalıcılık çalışmaları yürütülmektedir. ESDM bünyesinde terapist, terapist eğitimcisi ve ebeveyn eğitimine özen gösterilmektedir. Bu nedenle terapist, eğitimci ve ebeveyn koçluğu için Modeli geliştirenlerin yürüttüğü eğitimlere katılarak ve belirli koşulları sağlayarak sertifika almak gerekmektedir. Eğitim süreci, terapistlerin ve ebeveynlerin uygulama güvenirliği yüksek düzeyde oluncaya kadar devam etmektedir. ESDM hizmetleri; bire-bir ve grup eğitiminin yanı sıra ebeveyn koçluğu ve tele sağlık hizmetleri olarak çeşitlenmektedir. Grup eğitimi ile okulöncesinde kapsayıcı eğitim uygulamalarına yer verilmektedir.

ESDM'nin yazılı kaynaklarının olması, farklı dillere çevrilmesi ve gerekli eğitimlerin sunulmasıyla pek çok ülke de tanınırlığı artmakta hatta bu ülkelerde bilimsel çalışmalara konu olmaktadır. Ülkemizde ise modele ilişkin çalıştaylar ve seminerler düzenlenmekte yanı sıra konuya ilişkin çalışmalar sınırlı da olsa devam etmektedir. Alan yazında ESDM konusunda farklı araştırma yöntemleri kullanılarak yürütülmüş çok sayıda çalışma bulunmaktadır. Bu araştırmaların içinde en çok tam deneysel araştırmalar dikkat çekmektedir çünkü sonuçları özellikle zihin ve dil konusunda ESDM'nin etkili bir uygulama olduğunu göstermektedir. ESDM kapsamlı uygulamalar arasında yüksek düzey uygulama sınıfında konumlandırılmaktadır. Kanıt temel arayışında, Ulusal Otizm Merkezi'nin Ulusal Standartlar Projesi'nin 2. Aşaması'nda umut vaaden uygulamalar arasında ESDM'yi de kapsayan gelişimsel ilişki temelli uygulamanın yer aldığı görülmektedir. Güncel kaynaklarda, mevcut araştırma birikimiyle kanıt temelli uygulamalara ilişkin raporlardaki ölçütlerin karşılandığı ve ESDM'nin kanıt temelli kapsamlı bir uygulama olduğu belirtilmektedir. Kitabınızın bu bölümünde, ESDM'nin tarihsel gelişimi doğrultusunda modele genel bakışın ardından uygulama sürecinde derinleşerek konuya ilişkin araştırma birikimi incelenmekte, çıkan sonuçlar ve öneriler paylaşılmaktadır.

KAYNAKÇA

Akkaynak, M. (2017). *Denver Erken Başlama Modeli Kontrol Listesi geçerlik ve güvenirlik çalışması* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Asta, L. ve Persico, A. M. (2022). Differential predictors of response to Early Start Denver Model vs. Early Intensive Behavioral Intervention in young children with Autism Spectrum Disorder: A systematic review and meta-analysis. *Brain Sciences, 12*(11), 1499. https://doi.org/10.3390/brainsci12111499

Autism Speaks. (2023). *Early start denver model (ESDM).* https://www.autismspeaks.org/ early-start-denver-model-esdm

Baril, E. M., ve Humphreys, B. P. (2017). An evaluation of the research evidence on the Early Start Denver Model. *Journal of Early Intervention*, *39*(4), 321-338. https://doi.org/10.1177/1053815117722618

Boisvert, M., Lang, R., Andrianopoulos, M. ve Boscardin, M. L. (2010). Telepractice in the assessment and treatment of individuals with autism spectrum disorders: A systematic review. *Developmental Neurorehabilitation*, *13*(6), 423-432. https://doi.org/10.3109/17518423.2010.499889

Canoy, J. P. ve Boholano, H. B. (2015). Early start DENVER model: A meta-analysis. *Journal of Education and Learning (EduLearn)*, *9*(4), 314-327. https://doi.org/10.11591/edulearn.v9i4.2494

Cidav, Z., Munson, J., Estes, A., Dawson, G., Rogers, S., ve Mandell, D. (2017). Cost offset associated with Early Start Denver Model for children with autism. *Journal of the American Academy of Child ve Adolescent Psychiatry*, *56*(9), 777-783. https://doi.org/10.1016/j.jaac.2017.06.007

Clark, M., Vinen, Z., Vivanti, G., ve Dissanayake, C. (2023). Prediction of school-age outcomes for autistic children following receipt of group-early start denver model. *Research in Autism Spectrum Disorders*, *104*, 102164. https://doi.org/10.1016/j.rasd.2023.102164

Dawson, G. (2008). Early behavioral intervention, brain plasticity, and the prevention of autism spectrum disorder. *Development and psychopathology, 20*(3), 775–803. https://doi.org//10.1017/S0954579408000370

Dawson, G., Rogers, S., Munson, J., Smith, M., Winter, J., Greenson, J., ... ve Varley, J. (2010). Randomized, controlled trial of an intervention for toddlers with autism: the Early Start Denver Model. *Pediatrics*, *125*(1), e17-e23. https://doi.org/10.1542/peds.2009-0958

Dawson, G., Toth, K., Abbott, R., Osterling, J., Munson, J., Estes, A., ve Liaw, J. (2004). Early Social Attention Impairments in Autism: Social Orienting, Joint Attention, and Attention to Distress. *Developmental Psychology, 40*(2), 271–283. https://doi.org/10.1037/00121649.40.2.271

Dawson, G., Webb, S., Schellenberg, G. D., Dager, S., Friedman, S., Aylward, E., ve Richards, T. (2002). Defining the broader phenotype of autism: Genetic, brain, and behavioral perspectives. *Development and Psychopathology*, *14*(3), 581-611. https://doi.org/10.1017/S0954579402003103

Dawson, G., Webb, S. J. ve McPartland, J. (2005). Understanding the nature of face processing impairment in autism: insights from behavioral and electrophysiological studies. *Developmental Neuropsychology*, *27*(3), 403-424. https://doi.org/10.1207/ s15326942dn2703_6

Devescovi, R., Bresciani, G., Colonna, V., Carrozzi, M., Dissegna, A., Celea, M. A., ... ve Colombi, C. (2023). Short-Term Outcomes of an ESDM Intervention in Italian Children with Autism Spectrum Disorder following the COVID-19 Lockdown. *Children*, *10*(4), 691. https://doi.org/ 10.3390/children10040691

Devescovi, R., Colonna, V., Dissegna, A., Bresciani, G., Carrozzi, M. ve Colombi, C. (2021). Feasibility and outcomes of the early start denver model delivered within the public health system of the friuli venezia giulia Italian Region. *Brain sciences*, *11*(9), 1191. https://doi.org/10.3390/brainsci11091191

Ecker, C., Bookheimer, S. Y. ve Murphy, D. G. (2015). Neuroimaging in autism spectrum disorder: brain structure and function across the lifespan. *The Lancet Neurology*, *14*(11), 1121-1134. https://doi.org/10.1016/S1474-4422(15)00050-2

Eikeseth, S. ve Klintwall, L. (2014). Educational interventions for young children with autism spectrum disorders. V. B. Patel, V. R. Preedy ve C. R. Martin (Eds.), *Comprehensive guide to autism* içinde (ss. 2101-2123). New York: Springer.

ESDM (Early Start Denver Model). (2023a, Mayıs 20). *Ceritification levels*. http://esdm.co/certification

ESDM (Early Start Denver Model). (2023b, Mayıs 20). *ESDM therapist ceritification*. https://www.esdm.co/therapist-certification

ESDM (Early Start Denver Model). (2023c, Mayıs 20). *ESDM trainer ceritification*. https://www.esdm.co/apprenticetrainer-certification

Estes, A., Munson, J., Rogers, S. J., Greenson, J., Winter, J. ve Dawson, G. (2015). Long-term outcomes of early intervention in 6-year-old children with autism spectrum disorder. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, *54*(7), 580-587. https://doi.org/10.1016/j.jaac.2015.04.005

Estes, A., Vismara, L., Mercado, C., Fitzpatrick, A., Elder, L., Greenson, J., ... ve Rogers, S. (2014). The impact of parent-delivered intervention on parents of very young children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *44*, 353-365. https://doi.org/10.1007/s10803-013-1874-z

Fuller, E. A., Oliver, K., Vejnoska, S. F. ve Rogers, S. J. (2020). The effects of the Early Start Denver Model for children with autism spectrum disorder: A meta-analysis. *Brain sciences*, *10*(6), 368. https://doi.org/10.3390/brainsci10060368

Gao, D., Yu, T., Li, C. L., Jia, F. Y. ve Li, H. H. (2020). Effect of parental training based on Early Start Denver Model combined with intensive training on children with autism spectrum disorder and its impact on parenting stress. *Zhongguo Dang dai er ke za zhi= Chinese Journal of Contemporary Pediatrics*, *22*(2), 158-163. https://doi.org/10.7499/j.issn.1008-8830.2020.02.014

Geoffray, M. M., Denis, A., Mengarelli, F., Peter, C., Gallifet, N., Beaujeard, V., ... ve Touzet, S. (2019). Using ESDM 12 hours per week in children with autism spectrum disorder: Feasibility and results of an observational study. *Psychiatria Danubina*, *31*(3), 333-339. https://doi.org/10.24869/psyd.2019.333

Howard, J. ve Dawson, G. (2020). The early start denver model (ESDM). M. Brunson McClain, J. D. Sahahidullah ve K. R. Mezher (Eds.), *Interprofessional care coordination for pediatric autism spectrum disorder: Translating research into practice* içinde (ss. 357-368). Springer.

https://www.esdm.co/ adresine 20 Mayıs 2023 tarihinde erişilmiştir.

https://www.esdm.co/esdm-therapists adresine 20 Mayıs 2023 tarihinde erişilmiştir.

https://www.esdm.co/publications-in-translation adresine 20 Mayıs 2023 tarihinde erişilmiştir.

Hume, K., Steinbrenner, J. R., Odom, S. L., Morin, K. L., Nowell, S. W., Tomaszewski, B., ... ve Savage, M. N. (2021). Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism: Third generation review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 1-20. https://doi.org/10.1007/s10803-020-04844-2

Jhuo, R. A. ve Chu, S. Y. (2022). A review of Parent-Implemented early start Denver model for children with autism spectrum disorder. *Children*, *9*(2), 285. https://doi.org/10.3390/children9020285

Koegel, L. K. ve Koegel, R. L. (2019). *Pivotal Response Treatments for Autism Spectrum Disorder*. Second Edition. Paul H. Brookes Publishing Co.

Kuhl, P. K. (2007). Is speech learning 'gated' by the social brain? *Developmental Science, 10*, 110–120. https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2007.00572.x

Lang, R., Hancock, T. B. ve Singh, N. N. (2016). Overview of early intensive behavioral intervention for children with autism. Russel Lang, Terry B. Hancock ve Nirbhay N (Eds.), *Early intervention for young chldren with autism* içinde (ss. 1-14). Springer.

Lovaas, O. I. (1987). Behavioral treatment and normal educational and intellectual functioning in young autistic children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 55*, 3-9. https://doi.org/10.1037/0022-006X.55.1.3

Mello, M. A., Talbott, M. R., ve Rogers, S. J. (2018). The Early Start Denver Model. K. Guastaferro ve J. R. Lutzker (Eds.). *A Guide to Programs for Parenting Children with Autism Spectrum Disorder, Intellectual Disabilities or Developmental Disabilities: Evidence-Based Guidance for Professionals* içinde (ss.117-140). Jessica Kingsley Publishers.

Mirenda, P., Colozzo, P., Smith, V., Kroc, E., Kalynchuk, K., Rogers, S. J. ve Ungar, W. J. (2022). A randomized, community-based feasibility trial of modified ESDM for toddlers with suspected autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 1-20. https://doi.org/10.1007/s10803-021-05390-1

NAC (National Autism Center). (2015). *National standards project findings and conclusions-NSP 2*. Author. https://nationalautismcenter.org/national-standards/phase-2-2015/

Odom, S. L., Boyd, B. A., Hall, L. J. ve Hume, K. (2010). Evaluation of comprehensive treatment models for individuals with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 40*(4), 425–436. https://doi.org/10.1007/s10803-009-0825-1

Pan, C. Y., Kuo, T. Y. ve Kuo, F. L. (2023). Meta-analysis of effectiveness of parent-mediated telehealth interventions in children with Autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, *107*, 102209. https://doi.org/10.1016/j.rasd.2023.102209

Penner, M., Rayar, M., Bashir, N., Roberts, S. W., Hancock-Howard, R. L. ve Coyte, P. C. (2015). Cost-effectiveness analysis comparing pre-diagnosis autism spectrum disorder (ASD)-targeted intervention with Ontario's autism intervention program. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *45*, 2833-2847. https://doi.org/10.1007/s10803-015-2447-0

Rogers, S. J. (2013). Early Start Denver Model. F. Volkmar (Ed.), *Encyclopedia of autism spectrum disorders* içinde (ss. 1034-1042). Springer. https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/978-1-4419-1698-3_1821.pdf?pdf=core

Rogers, S. J. ve Dawson, G. (2010). *Early Start Denver Model for young children with autism: Promoting, language, learning and engagement [Otizmli küçük çocuklar için Erken Başlangıç Denver Modeli: Teşvik etme, öğrenme ve katılım]*. Springer.

Rogers, S. J., Estes, A., Lord, C., Munson, J., Rocha, M., Winter, J., ... ve Talbott, M. (2019). A multisite randomized controlled two-phase trial of the Early Start Denver Model compared to treatment as usual. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, *58*(9), 853-865. https://doi.org/10.1016/j.jaac.2019.01.004

Rogers, S. J., Estes, A., Lord, C., Vismara, L., Winter, J., Fitzpatrick, A., ... ve Dawson, G. (2012). Effects of a brief Early Start Denver Model (ESDM)–based parent intervention on toddlers at risk for autism spectrum disorders: A randomized controlled trial. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, *51*(10), 1052-1065. https://doi.org/10.1016/j.jaac.2012.08.003

Rogers, S. J., Herbison, J. M., Lewis, H. C., Pantone, J. ve Reis, K. (1986). An approach for enhancing the symbolic, communicative, and interpersonal functioning of young children with autism or severe emotional handicaps. *Journal of the Division for Early Childhood, 10*(2), 135–148. https://doi.org/10.1177/105381518601000205

Rogers, S. J. ve Pennington, B. F. (1991). A theoretical approach to the deficits in infantile autism. *Development and Psychopathology, 3*(2), 137–162. https://doi.org/10.1017/S0954579400005204

Rogers, S. J., Stahmer, A., Talbott, M., Young, G., Fuller, E., Pellecchia, M., ... ve Griffith, E. (2022). Feasibility of delivering parent-implemented NDBI interventions in low-resource regions: A pilot randomized controlled study. *Journal of Neurodevelopmental Disorders*, *14*, 1-14. https://doi.org/10.1186/s11689-021-09410-0

Rogers, S. J., Vismara, L., Wagner, A. L., McCormick, C., Young, G. ve Ozonoff, S. (2014). Autism treatment in the first year of life: Apilot study of Infant Start, a parent-implemented intervention f orsymptomatic infants. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 44*, 2981–2995. https://doi.org/10.1007/s10803-014-2202-y

Rogers, S. J., Vivanti, G. ve Rocha, M. (2017). Helping young children with autism spectrum disorder develop social ability: The Early Start Denver Model approach. J. B. Leaf (ed.), *Handbook of social skills and autism spectrum disorder: Assessment, curricula, and intervention* içinde (ss. 197-222). Springer.

Rogers, S. J., Yoder, P., Estes, A., Warren, Z., McEachin, J., Munson, J., ... ve Whelan, F. (2021). A multisite randomized controlled trial comparing the effects of intervention intensity and intervention style on outcomes for young children with autism. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, *60*(6), 710-722. https://doi.org/10.1016/j.jaac.2020.06.013

Schreibman L., Dawson G., Stahmer A. C., Landa R., Rogers S. J., Mcgee G. G., Kasari C., Ingersoll B., Kaiser A. P., Bruinsma Y., McNerney E., Wetherby A. ve Halladay A. (2015). Naturalistic developmental behavioral interventions: Empirically validated treatments for autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(8), 2411–2428. https://doi.org/10.1007/s10803-015-2407-8

Schreibman, L., Jobin, A. B. ve Dawson, G. (2020). Understanding NDBI. Y. E. M. Bruinsma, M. B. Minjarez, L. Schreibman ve A. Stahmer (Eds.), *Naturalistic developmental behavioral interventions for autism spectrum disorder* (ss. 3-20). Brookes Publishing.

Talbott, M. R., Estes, A., Zierhut, C., Dawson, G. ve Rogers, S. J. (2016). Early start Denver model. R. Lang, T. B. Hancock ve N. N. Singh. *Early intervention for young children with autism spectrum disorder* içinde (ss. 113-149). Springer.

Tsiplova, K., Jegathisawaran, J., Mirenda, P., Kalynchuk, K., Colozzo, P., Smith, V. ve Ungar, W. J. (2022). Parent coaching intervention for children with suspected autism spectrum disorder: Cost analysis. *Research in Autism Spectrum Disorders*, *93*, 101949. https://doi.org/10.1016/j.rasd.2022.101949

Ülke-Kürkçüoğlu, B. (2012). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara oyun becerilerinin öğretimi. E. Tekin-İftar (Ed.), *Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklar ve Eğitimleri* içinde (ss. 423-471). Vize Yayıncılık.

Vismara, L. A., Colombi, C. ve Rogers, S. J. (2009). Can one hour per week of therapy lead to lasting changes in young children with autism? *Autism*, *13*(1), 93–115. https://doi.org/10.1177/1362361307098516

Vismara, L. A., McCormick, C. E., Wagner, A. L., Monlux, K., Nadhan, A. ve Young, G. S. (2018). Telehealth parent training in the Early Start Denver Model: Results from a randomized controlled study. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, *33*(2), 67-79. https://doi.org/10.1177/1088357616651064

Vismara, L. A., McCormick, C., Young, G. S., Nadhan, A. ve Monlux, K. (2013). Preliminary findings of a telehealth approach to parent training in autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *43*, 2953-2969. https://doi.org/10.1007/s10803-013-1841-8

Vismara, L. A., Young, G. S. ve Rogers, S. J. (2012). Telehealth for expanding the reach of early autism training to parents. *Autism Research and Treatment*, *2012,* 1-12. https://doi.org/10.1155/2012/121878

Vivanti G., Dissanayake C., Duncan E., Feary J., Capes K., Upson S., Bent C. A., Rogers S. J., Hudry K. (2019). Outcomes of children receiving Group-Early Start Denver Model in an inclusive versus autism-specific setting: A pilot randomized controlled trial. *Autism*, *23*(5), 1165–1175. https://doi.org/10.1177/1362361318801341

Vivanti, G., Duncan, E., Dawson, G., Rogers, S. J., Vivanti, G., Feary, J., ... ve Rogers, S. J. (2017). G-ESDM treatment strategies. G. Vivanti, E. Duncan, G. Dawson ve S. J Rogers (Eds.) *Implementing the group-based Early Start Denver Model for preschoolers with autism* içinde (ss. 71-86). Springer.

Vivanti, G., Paynter, J., Duncan, E., Fothergill, H., Dissanayake, C., Rogers, S. J. ve Victorian ASELCC Team. (2014). Effectiveness and feasibility of the Early Start Denver Model implemented in a group-based community childcare setting. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *44*, 3140-3153. https://doi.org/10.1007/s10803-014-2168-9

Vivanti, G. ve Zhong, H. N. (2020). Naturalistic developmental behavioral interventions for children with autism. G. Vivanti, K. Bottema-Beutel ve L. Turner-Brown (Eds.), *Clinical guide to early interventions for children with autism* içinde (ss. 93-130). Springer.

Waddington, H., Van der Meer, L. ve Sigafoos, J. (2016). Effectiveness of the Early Start Denver Model: a systematic review. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, *3*, 93-106. https://doi.org/10.1007/s40489-015-0068-3

Wainer, A. L. ve Ingersoll, B. R. (2011). The use of innovative computer technology for teaching social communication to individuals with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, *5*(1), 96-107. https://doi.org/10.1016/j.rasd.2010.08.002

Wang, Z., Loh, S. C., Tian, J. ve Chen, Q. J. (2022). A meta-analysis of the effect of the Early Start Denver Model in children with autism spectrum disorder. *International Journal of Developmental Disabilities*, *68*(5), 587-597. https://doi.org/10.1080/20473869. 2020.1870419

Xu, Y., Yang, J., Yao, J., Chen, J., Zhuang, X., Wang, W., ... ve Lee, G. T. (2018). A pilot study of a culturally adapted early intervention for young children with autism spectrum disorders in China. *Journal of Early Intervention*, *40*(1), 52-68. https://doi.org/10.1177/1053815117748408

Yang, Y., Wang, H., Xu, H., Yao, M., ve Yu, D. (2023). Randomized, controlled trial of a mixed early start Denver model for toddlers and preschoolers with autism. *Autism Research*, *16*(8), 1640-1649. https://doi.org/10.1002/aur.3006

Zitter, A., David, V., Vismara, L. A., Sheridan, E., Fernandes, S. ve Vivanti, G. (2023). Implementation of the Group-ESDM in a Childcare Setting Serving Under-Resourced Communities. *Journal of Early Intervention*, *45*(3), 343-355. https://doi.org/10.1177/ 10538151221137799

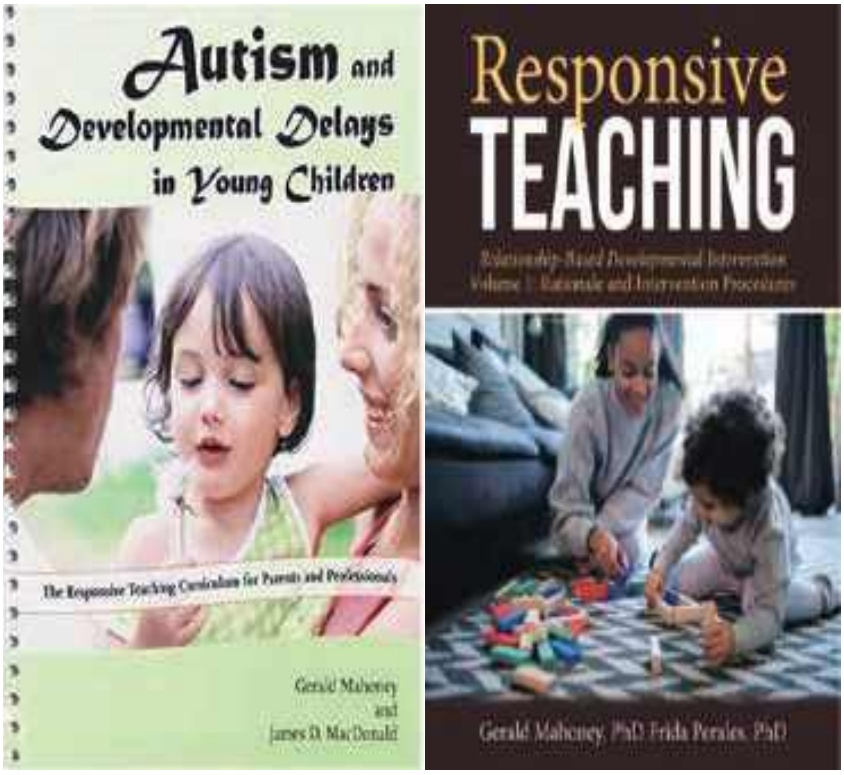
BÖLÜM 5.2

RT (RESPONSIVE TEACHING):
ETKİLEŞİMLİ ÖĞRETİM

Gözde TOMRİS

Seçil ÇELİK

İbrahim H. DİKEN



MODELİN KÜNYESİ

Model Adı: Responsive Teaching (RT): Relationship Based Developmental Intervention (Etkileşimli Öğretim: İlişki Temelli Gelişimsel Uygulama)
Modelin Konumu: Amerika Birleşik Devletleri, Kore, Avrupa ülkeleri ve Türkiye
İnternet Adresi: https://www.responsiveteaching.org
Hizmet Edilen Yaş Aralığı: 0-6 yaş
Uygulama Ortamı: Ev, kurum, çevrimiçi ya da bu üç sunma biçiminin karma uygulaması şeklinde uygulanabilmektedir.
Teorik Bağlam: RT, gelişimsel ve ilişki temelli yaklaşımlara (Developmental and Relationship-Based Approaches) dayalı bir programdır. Gelişimsel ve ilişki temelli yaklaşımlar, tüm çocukların dünyayı çevrelerindeki bireyler ile etkileşime girerek anlamlandırdıklarını ve dünyanın etkin (aktif) birer alıcısı oldukları temel görüşlerine dayanmaktadır. RT Modeli'nin temel amaçlarından biri, gelişimi risk altında ya da gelişimsel yetersizliği olan çocuk ile yetişkin/ebeveyn arasındaki etkileşimi güçlendirerek, çocuğun gelişimini destekleyebilmektir. Programın özünde yetişkinlere/ebeveynlere çocuğun dünyasına girme, çocuğun liderliğini takip etme, çocuğun en iyi oyun arkadaşı olma gibi duyarlı ve yanıtlayıcı olma stratejilerinin kazandırılması ile yetişkin/ebeveyn-çocuk arasındaki etkileşimin kalitesinin artırılması amaçlanmaktadır. Böylece çocuğun sosyal oyun, etkileşim başlatma, etkinliğe katılım, amaçlı iletişim, seslendirme, ortak dikkat, güven ve empati gibi bilişsel gelişim, iletişim ve sosyal-duygusal gelişim alanlarına yönelik 15 temel davranışın (pivotal behaviors) geliştirilmesi hedeflenmektedir. Bu temel davranışlar, çocuğun gelişim alanlarındaki kilometre taşlarını gerçekleştirmesine yardımcı olmaktadır. Programın kuramsal temelleri ise yapılandırmacı yaklaşıma (Piaget, 1963; Vygotsky, 1978), dil gelişimine ilişkin iletişim kuramlarına (Bruner, 1974), bağlanma kuramına (Bowlby, 1969), transaksiyonel/karşılıklı etkileşim kuramına (Transactional Model, Sameroff ve Chandler, 1975) ve Başarı Motivasyonu Kuramı'na (Achievement Motivation Theory) (Atkinson, 1964) dayanmaktadır (Mahoney ve MacDonald, 2007). Aynı zamanda davranışçı kuramdan köken almaktadır (Wittmer ve Petersen, 2018). Bu bilgilerden hareketle, RT Modeli'nin çeşitli yaklaşımların güçlü yanlarından beslenen karma bir model olduğu söylenebilir.
Modelin Bilimsel Kanıtı: RT'nin bilimsel araştırmalar ile ortaya konmuş etkililik bulguları bulunmaktadır. Bu çalışmalarda gelişimsel yetersizlik şemsiyesi altındaki Down sendromu, otizm spektrum bozukluğu, serebral palsi, gecikmiş konuşma ve genel gelişim geriliği gibi tanısı olan ya da risk altındaki çocuklar ve ebeveynleri/eğitimcileri/uzmanları ile çalışılmıştır (Bknz., https://www.etecom.org/arastirmalar). Özellikle son yıllarda programın etkililiğini ve verimliliğini değerlendiren araştırmaların giderek artış gösterdiği gözlemlenmektedir. Şu ana kadar yapılan araştırmalar sonucunda, RT'nin

umut vadeden uygulamalar arasında olduğu görülmektedir. RT'nin kanıt temelli uygulamalar arasında yer alabilmesi için daha fazla bilimsel çalışmaya gereksinim duyulmaktadır.

Uygulayıcılar: 0-6/8 yaş yetersizliği olan ya da gelişimi riski altındaki çocuk ve birincil bakıcıları/ebeveynleri ile çalışan/çalışacak olan ve sertifika eğitimini alan eğitimciler/uzmanlar (Örn., özel eğitim öğretmeni/uzmanı, psikolog, psikolojik danışman ve rehber öğretmen, sosyal hizmet uzmanı (sosyal çalışmacı), çocuk gelişimi mezunu, okulöncesi öğretmeni, sınıf öğretmeni, fizyoterapist, ergoterapits, dil ve konuşma terapisti, odyyolog vb.)

Yazılı Kaynak Durumu: RT Modeli'nin 2006 yılında "Autism and Developmental Delays in Young Children: The Responsive Teaching Curriculum for Parents and Professionals, Curriculum Guide" isminde yayınlanan bir kitabı bulunmaktadır. Bu kitap 2019 yılında "Responsive Teaching: Relationship-Based Developmental Intervention Volume 1: Rationale and Intervention Procedures" ismiyle güncellenmiştir. Web sitesinde (www.responsiveteaching.org) güncel kitap bulunmakta olup, ücret karşılığında alınabilmektedir. Programın çevrimiçi otomasyon (www.responsiveteaching.org) sistemi üzerinden, RT sertifikası alan eğitimci/uzmanlara program ile ilgili tüm dokümanlara ve yüzlerce uygulama ve etkililik videosuna erişim imkânı sunulmaktadır.

Programın Türkçe Versiyonu ise bu bilgilerin üç ayrı kitapta toplandığı bir setten oluşmaktadır. Birinci kitap, programın kuramsal temellerini ve programın nasıl uygulanacağını içerirken; ikinci kitap, programda yer alan 15 Temel Davranışı destekleyici yetişkin/ebeveyn-çocuk etkileşiminin niteliğini güçlendiren 66 strateji ve bilgi notlarından oluşmaktadır. Üçüncü kitap ise, değerlendirme formları gibi program uygulanırken kullanılacak formları içermektedir. Tıpkı yurtdışı otomasyon sisteminde olduğu gibi, çevrimiçi otomasyon (https://otomasyon.etecom.org/) sistemi üzerinden, programın uygulama sertifikasını alan eğitimci/uzmanlara program ile ilgili tüm dokümanlara ve yüzlerce uygulama ve etkililik videosuna erişim imkânı sunulmaktadır.

BÖLÜM AKIŞI

Özet
Giriş
RT Modeli'ne Genel Bakış
Modelin Uygulama Süreci
- *Değerlendirme*
- *Müfredat Programı*
- *Uygulama İçeriği*
  - *Hazırlık Aşaması*
  - *Gözden Geçirme Aşaması*
  - *Bilgi Verme Aşaması*
  - *Göster ve Uygula Aşaması*
  - *Uygulat ve Açıkla Aşaması*
  - *Günlük Yaşama Aktarma Aşaması*
- *Genelleme ve Kalıcılık*

Kapsayıcı Eğitim
Teknoloji Kullanımı
Ülkemizde Modele İlişkin Uygulamalar
Konuya İlişkin Araştırmalar
Sonuç ve Öneriler
Kaynakça

ÖZET

Gelişim, hem genetiğin hem de çevrenin karşılıklı etkileşimi ile şekillenen bir süreçtir. Yaşamın erken yıllarındaki duyarlı ve yanıtlayıcı etkileşim örüntüleri çocuğun beyin gelişimi, diğer gelişim alanları ve yetişkin/ebeveyn-çocuk arasındaki güvenli bağlanmanın gelişmesinde büyük bir rol oynamaktadır. Bu temel gerekçelere dayanan gelişimsel ve ilişki temelli yaklaşımlar, yetişkin/ebeveyn ile çocuk arasındaki etkileşimin niteliğini artırmayı, böylece çocuğun temel gelişim alanlarında ilerleme kaydetmeyi hedeflemektedir. Gelişimsel ve ilişki temelli yaklaşımlara dayanan Etkileşimli Öğretim (Responsive Teaching [RT]) içerisinde hem değerlendirme formlarının hem de uygulama müfredatının yer aldığı kapsamlı bir erken müdahale programıdır. Programın temel amacı, ebeveynlerin ya da çocukla etkileşime giren diğer yetişkinlerin gün içerisindeki doğal bağlamlarda oluşan rutinler ve etkinlikler sırasında çocuğun gelişimini destekleyecek etkileşime dayalı temel stratejileri kazanmalarını sağlamaktır. Programda; bilişsel, iletişim ve sosyal-duygusal olmak üzere üç temel gelişim alanı içerisinde yer alan 15 temel davranışı geliştirecek 63 strateji ve 109 bilgi notundan oluşmaktadır. Bu Program; ev, kurum ve çevrimiçi ya da bu üç hizmet sunma biçiminin karma uygulaması şeklinde uygulanabilmektedir. Bu bilgilerden hareketle, Programın çocuğun doğal bağlamlarında uygulanabilecek, gelişimsel ve ilişki temelli çeşitli yaklaşımlardan beslenen karma bir model olduğu söylenebilir. Alanyazın incelendiğinde, programın yetişkinlerin/ebeveynlerin etkileşim davranışlarını artırırken, karşılıklı olarak çocukların etkileşim davranışları ve temel gelişim alanlarında ilerlemeye yol açtığını gösteren bulgular dikkate değerdir. Programa ilişkin her geçen gün bilimsel çalışmaların sayısı artmaktadır. Nitelikli etkileşimin çocuğun gelişimindeki büyük rolü dikkate alındığında; ilerleyen yıllarda programın ve etkileşim temelli stratejilerin gelişim ve öğrenmede meydana getirebileceği izlerin farklı disiplin alanlarındaki pek çok araştırmanın odak konusu olmaya devam edeceği öngörülmektedir.

KAYNAKÇA

Ackah-Jnr, F. R. (2020). Inclusive education, a best practice, policy and provision in education systems and schools: The rationale and critique. *European Journal of Education Studies, 8*(9), 176-184. https://doi.org/10.4236/jss.2020.89012

Akköse, C. (2019). *Fizyoterapistlerin gelişimsel yetersizliği olan çocuklar ile etkileşimlerinin niteliğini artırmaya yönelik yetişkin eğitimi uygulamalarının etkililiği.* (Tez Numarası: 544890) [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Alquraini, T., Al-Odaib, A., Al-Dhalaan, H., Merza, H. ve Mahoney, G. (2018). Feasibility of responsive teaching with mothers and young children with autism in Saudi Arabia. *Journal of Early Intervention, 40*(4), 304-316. https://doi.org/10.1177/10538151187 89176

Alquraini, T. ve Mahoney, G. (2015). An exploratory investigation of the role of parenting stress in relationship focused intervention. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, *28*(6), 536-547. https://doi.org/10.1111/jar.12148

Armstrong, K. H., Ogg, J. A., Sundman-Wheat, A. N. ve Walsh, A. J. (2014). *Evidence-based interventions for children with challenging behavior.* Springer Science.

Bakkaloğlu, H., Sucuoğlu, N. B., ve Yılmaz, B. (2019). Quality of inclusive preschool classrooms: Predictive variables. *Egitim ve Bilim, 44*(199), 223-238. http://dx.doi.org/10.15390/EB.2019.7839

Bee, H. ve Boyd, D. (2020). *Çocuk gelişim psikolojisi [The developing child]*. (O. Gündüz, Çev.; 6. baskı). Kaktüs Yayınları. (Orijinal eserin basım tarihi, 2006, 11. baskı)

Blacher, J., Baker, B. L. ve Kaladjian, A. (2013). Syndrome specificity and mother child interactions: Examining positive and negative parenting across contexts. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 43,* 761-774. https://doi.org/10.1007/s10803-012-1605-x

Bowlby, J. (2012). *Güvenli Bir Dayanak.* S. Güneri (Çev.). Psikoterapi Enstitüsü Eğitim Yayınları.

Brassart, E. ve Schelstraete, M. A. (2015). Enhancing the communication abilities of preschoolers at risk for behavior problems: Effectiveness of a parent implemented language intervention. *Infants and Young Children, 28*(4), 337- 354. https://doi.org/10.1097/IYC.0000000000000049

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by natüre and design [İnsan gelişiminin ekolojisi: Doğal ve desen ile deneyler].* Harvard University Press.

Bronfenbrenner, U. ve Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. W. Damon, R. Lerner (Series Eds.), ve R. M. Lerner (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol 1: Theoretical models of human development* (6. baskı) içinde *(*ss. 793-828). Wiley.

Bruer, J. T. (2002). Avoiding the pediatrician's error: How neuroscientists can help educators (and themselves). *Nature Neuroscience, 5*(11), 1031-1033. https://doi.org/10.1038/nn934

Cozolino, L. (2022). *İnsan ilişkilerinin nörobilimi: Bağlanma ve sosyal beynin gelişimi.* (T. Özakkaş, Çev.). Psikoterapi Enstitüsü Eğitim Yayınları. (Orijinal eserin basım tarihi, 2006).

Davis, J. E. ve Scherz, P. (2022). Being human in the age of the brain: models of mind and their social effects. *Culture, Medicine, and Psychiatry*, *46,* 1-11. https://doi.org/10.1007/s11013-021-09763-0

Diken, İ. H. (2020). *Etkileşim temelli erken çocuklukta müdahale programı2: Hakkında ve formlar, stratejiler, bilgi notları (ETEÇOM2)*. Ayrıntı Basımevi.

Eagleman, D. (2021). *Canlı devre: Durmaksızın değişen beynin içyüzü.* Domingo Yayınları.

Endedijk, H. M., Breeman, L. D., van Lissa, C. J., Hendrickx, M. M., den Boer, L. ve Mainhard, T. (2022). The teacher's invisible hand: a meta-analysis of the relevance of teacher student relationship quality for peer relationships and the contribution of student behavior. *Review of Educational Research, 92*(3), 370-412. https://doi.org/10.3102/00346543210514

Ferrari, M. ve McBride, H. (2011). Mind, brain, and education: The birth of a new science. *Learning Landscapes, 5*(1), 85-100. https://doi.org/10.36510/learnland.v5i1.533

Girard, E. I., Wallace, N. M., Kohlho, J. R., Morgan, S. S. J. ve McNeil, C. B. (2018). *Parent child interaction therapy with toddlers: Improving attachment and emotion regulation [Adımlayanlarla ebeveyn çocuk etkileşimi: Bağlanma ve duygusal düzenlemeyi geliştirme].* Springer.

Gros-Louis, J., West, M. J. ve King, A. P. (2014). Maternal responsiveness and the development of directed vocalizing in social interactions. *Infancy, 19*(4), 385-408. https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1111/infa.12054

Karaaslan, Ö., Diken, I. H. ve Mahoney, G. (2013). A randomized control study of responsive teaching with young Turkish children and their mothers. *Topics in Early Childhood Special Education*, *33*(1), 18-27. https://doi.org/10.1177/0271121411429749

Karaaslan, Ö. ve Mahoney, G. (2013). Effectiveness of responsive teaching with children with Down syndrome. *Mental Retardation*, *51*(6), 458-469. https://doi.org/10.1352/1934-9556-51.6.458

Karaaslan, Ö. ve Mahoney, G. (2015). Mediational analyses of the effects of responsive teaching on the developmental functioning of preschool children with disabilities. *Journal of Early Intervention*, *37*(4), 286-299. https://doi.org/10.1177/1053815115617294

Karahan-Tığrak, T. (2020). *Gelişimsel dil bozukluğu olan çocuklarda etkileşimli kitap okumanın üst biliş ve çalışma belleğine etkisinin incelenmesi.* (Tez Numarası: 653942) [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Keleş, E. (Ed.). (2022). *Eğitimsel sinirbilim.* Nobel Akademik Yayıncılık.

Kim, J. M. ve Mahoney, G. (2004). The effects of mother's style of interaction on children's engagement: Implications for using responsive interventions with parents. *Topics in Early Childhood Special Education, 24*(1), 31-38. https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/02711214040240010301

Mahoney, G. (2009). Relationship focused intervention (RFI): Enhancing the role of parents in children's developmental intervention. *International Journal of Early Childhood Special Education (INT-JECSE), 1*(1)*,* 79-94. https://doi.org/10.20489/intjecse.107978

Mahoney, G. ve MacDonald, J. D. (2007). *Autism and developmental delays in young children: The responsive teaching curriculum for parents and professionals [Küçük çocuklarda otizm ve gelişimsel gecikmeler: Ebeveynler ve uzmanlar için etkileşimli öğretim müfredatı]*. Pro-Ed An International Publisher.

Mahoney, G. ve Nam, S. (2011). The parenting model of developmental intervention. R. M. Hodapp (Ed.), *International Review of Research on Mental Retardation* içinde (ss. 73-125). Academic Press.

Mahoney, G. ve Perales, F. (2003). Using relationship-focused intervention to enhance the social-emotional functioning of young children with autism spectrum disorders. *Topics in Early*

Childhood Special Education, *23*(2), 74-86. https://doi.org/10.1177/027112140302 30020301

Mahoney, G. ve Perales, F. (2005). Relationship-focused early intervention with children with pervasive developmental disorders and other disabilities: A Comparative study. *Developmental and Behavioral Pediatrics, 26*(2), 77-85. https://doi.org/0196-206X/05/2602-0077

Mahoney, G. ve Perales, F. (2011). The role of parents of children with Down syndrome and other disabilities in early intervention. J. Rondal, J. Perera, ve D. Spiker (Eds.) *Neurocognitive rehabilitation of Down Syndrome. The early years* içinde (ss. 205-224). Cambridge: Cambridge University Press.

Mahoney, G. ve Perales, F. (2019). *Responsive teaching relationship based developmental intervention: Volume 2 Session Plans and Intervention Forms.* https://www.responsiveteaching.org/_files/ugd/18b1a9_7e09c36c73b44836bcc92ddb 35f73bc.pdf

Mahoney, G. ve Powell, A. (1988). Modifying parent-child interaction: Enhancing the development of handicapped children. *The Journal of Special Education*, *22*(1), 82-96. https://doi.org/ 10.1177/002246698802200110

Mahoney, G. ve Powell, A. (1988). Modifying parent-child interaction: Enhancing the development of handicapped children. *The Journal of Special Education, 22*(1), 82-96. https://doi.org/10.1177/002246698802200110

Mahoney, G., Wiggers, B., Nam, S., Kralovic, S. ve Perales, F. (2014). How depressive symptomatology of mothers of children with pervasive developmental disorders relates to their participation in relationship focused intervention. *International Journal of Early Childhood Special Education, 6*(2), 204-221. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/91569

McKenzie, R. ve Dallos, R. (2017). Autism and attachment difficulties: Overlap of symptoms, implications and innovative solutions. *Clinical Child Psychology and Psychiatry, 22*(4), 632-648. https://doi.org/10.1177/1359104517707323

Meadan, H., Meyer, L. E., Snodgrass, M. R. ve Halle, J. W. (2013). Coaching parents of young children with autism in rural areas using internet-based technologies: A pilot program. *Rural Special Education Quarterly, 32*(3), 3-10. https://doi.org/10.1177/875687051303200302

Meadan, H., Snodgrass, M. R., Palomo, I., Amenta, C. G. ve Halle, J. W. (2017). A framework for defining contextual features of training and coaching practices. *Exceptionality*, *25*(4), 253-269. https://doi.org/10.1080/09362835.2016.1196451

Moore, H. W., Barton, E. E. ve Chironis, M. (2014). A program for improving toddler communication through parent coaching. *Topics in Early Childhood Special Education, 33*(4), 212-224. https://doi.org/10.1177/027112141349752

National Association for the Education of Young Children ve National Association of Child Care Resource and Referral Agencies. (2011). *Early childhood education professional development: Training and technical assistance glossary*. Authors. www.naeyc.org/GlossaryTraining_TA.pdf

NAC (National Autism Center). (2015). *National Standards Project, Phase 2.* https://www.nationalautismcenter.org/national-standards-project/ history/

NPDC (National Professional Development Center). (2014). *What are evidence-based practices?* https://autismpdc.fpg.unc.edu/evidence-based-practices

Odom, S. L., Boyd, B. A., Hall, L. J. ve Hume, K. (2010). Evaluation of comprehensive treatment models for individuals with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *40*(4), 425-436. https://link.springer.com/article/ 10.1007/s10803-009-0825-1

Pearson, J. L., Cowan, P. A., Cowan, C. P. ve Cohn, D. A. (1993). Adult attachment and adult child-older parent relationships. *American Journal of Orthopsychiatry, 63*(4), 606-613. https://doi.org/10.1037/h0079471

Phillips, B. A., Conners, F. ve Curtner-Smith, E. M. (2017). Parenting children with down syndrome: An analysis of parenting styles, parenting dimensions and parental stress. *Research in Developmental Disabilities, 68,* 9-19. https://doi.org/10.1016 /j.ridd.2017.06.010

Roe, K. V. ve Drivas, A. (1993). Planned coception and infant functionning at age three months: a cross-cultural study. *American Journal of Orthopsychiatry, 63*(1), 120-125. https://doi.org/10.1037/h0079389

Rozga, A., Hesse, E., Main, M., Duschinsky, R., Beckwith, L. ve Sigman, M. (2018). A short term longitudinal study of correlates and sequelae of attachment security in autism. *Attachment and Human Development*, *20*(2), 160-180. https://doi.org/10.1080/14616734.2017.1383489

Salend, S. J. ve Duhaney, L. M. G. (2011). Historical and philosophical changes in the education of students with exceptionalities. In A. F. Rotatori, F. E. Obiaker, ve J. P.Bakken (Eds.), *History of special education* (pp. 1-21). Emerald Group Publishing.

Selimoğlu, Ö. G. ve Özdemir, S. (2018). Etkileşim temelli erken çocuklukta müdahale programı'nın (ETEÇOM) otizm spektrum bozukluğu sergileyen çocukların sosyal etkileşim becerileri üzerindeki etkililiği. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi, 2*(3), 514 -555. https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.196720182399

Selimoğlu, Ö. G., ve Özdemir, S. (2018). Etkileşim temelli erken çocuklukta müdahale programı'nın (ETEÇOM) otizm spektrum bozukluğu sergileyen çocukların sosyal etkileşim becerileri üzerindeki etkililiği. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi, 2*(3), 514-555. https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.196720182399

Steinbrenner, J. R., Hume, K., Odom, S. L., Morin, K. L., Nowell, S. W., Tomaszewski, B., …ve Savage, M. N. (2020). *Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism.* The University of North Carolina at Chapel Hill, Frank Porter Graham Child Development Institute, National Clearinghouse on Autism Evidence and Practice Review Team.

Tomris, G., ve Diken, İ. H. (2021). The effectiveness of an early ıntervention program developed based on naturalistic teaching processes (DÖDEM) for children with down syndrome and their families in Turkey. *International Journal of Progressive Education*, *17*(1), 479-497. https://doi.org/10.29329/ijpe.2020.329.30

Vivanti, G. ve Nuske, H. J. (2017). Autism, attachment, and social learning: Three challenges and a way forward. *Behavioural Brain Research, 325*, 251-259. https://doi.org/10.1016/j.bbr.2016.10.025

Wittmer, D. S. ve Petersen, S. H. (2018). *Infant and toddler development and responsive program planning: A relationship-based approach [Bebek ve Adımlayan gelişimi ve yanıtlayıcı program planlaması: İlişki temelli yaklaşım].* Pearson.

Woodcock, S., Sharma, U., Subban, P. ve Hitches, E. (2022). Teacher self-efficacy and inclusive education practices: Rethinking teachers' engagement with inclusive practices. *Teaching*

and Teacher Education, 117, 103-802. https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X22001767

Yılmaz, B., ve Karasu, N. (2018). Okul öncesi kaynaştırmada kalite: Kapsam ve değerlendirme.*Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 19*(1), 181-198. https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.279652

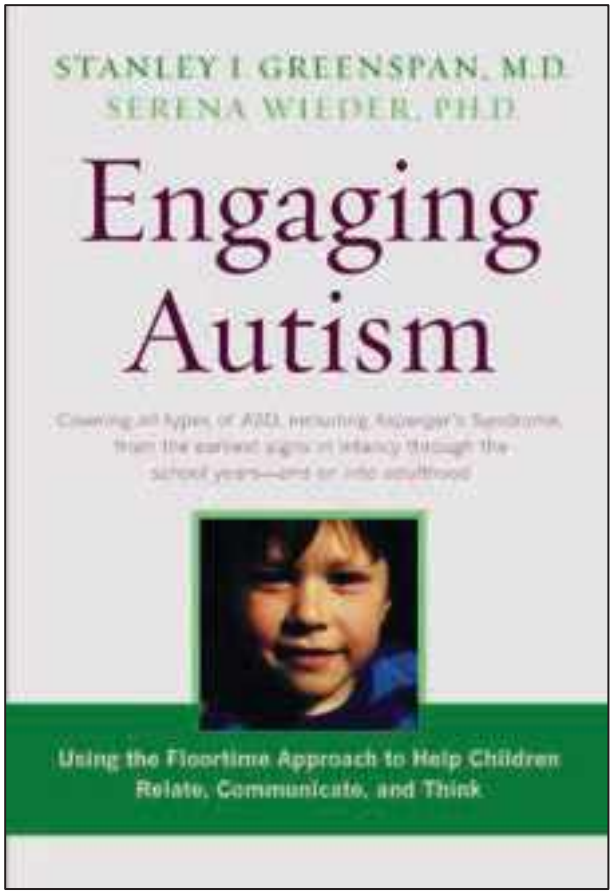
Yılmaz, G. (2022). *Etkileşime dayalı erken eğitim programının gelişimsel yetersizliğe sahip çocukların ifade edici dil becerileri üzerindeki etkisi.* (Tez Numarası: 671300) [Yüksek lisans tezi, Biruni Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

BÖLÜM 5.3

DIR/FLOORTIME (THE DEVELOPMENTAL INDIVIDUAL-DIFFERENCES, RELATIONSHIP-BASED APPROACH): GELİŞİMSEL, BİREYSEL ÖZELLİKLERE DAYALI VE İLİŞKİ TEMELLİ MÜDAHALE YAKLAŞIMI

Hatice ŞENGÜL ERDEM

Selin GÖKÇE



MODELİN KÜNYESİ

Model Adı: DIR/Floortime (The Developmental Individual-Differences, Relationship-Based Approach- Gelişimsel, Bireysel Özelliklere Dayalı ve İlişki Temelli Müdahale Yaklaşımı)
Modelin Konumu: Amerika Birleşik Devletleri'ndeki Maryland eyaleti Bethesda kenti.
İnternet Adresi: https://www.icdl.com/home ve https://www.floortime.org
Hizmet edilen Yaş Aralığı: Erken çocukluk dönemi (özellikle 0-5 yaş) ağırlıklı olmakla birlikte Modelin uyarlama yapılarak otizm spektrum bozukluğu olan tüm yaşlardaki bireylere yönelik uygulamaları mevcuttur.
Uygulama Ortamı: Ev ve kurum temelli bir müdahale modelidir (Hess, 2013).
Teorik Bağlam: DIR/Floortime Modeli, gelişimde işlevsel duygusal gelişimsel kapasiteleri temel alarak OSB olan çocukların bu kapasitlerde nörotipik akranları gibi ilerleyemediğini belirtir. Modele göre bireysel gelişimsel özellikleri (örn. duyusal özellikler, motor planlama ve işlemleme becerileri) dikkate alınarak bir yetişkin ile kurdukları sıcak ve yakın ilişki aracılığı ile OSB olan çocukların gelişimsel kapasiteleri geliştirilebilir.
Modelin Bilimsel Kanıtı: DIR/Floortime OSB'de müdahalede henüz kanıt temelli uygulamalar arasında yer almamaktadır. Modelin etkililiğine ilişkin çalışmalar olmakla birlikte daha fazla çalışmaya gereksinim duyulduğu belirtilmektedir (Boshoff vd., 2020; Divya vd., 2023; Mercer, 2017). 2015 yılında Ulusal Otizm Merkezi (National Autism Center [NAC] tarafından yayımlanan OSB'de kanıt temelli uygulamalara yönelik raporda DIR/Floortime Modeli'nin 22 yaş altındaki OSB olan bireylere yönelik müdahaleler içerisinde kanıt temelli bir müdahale olarak kabul edilmesi için yeterince bilimsel çalışma olmadığı ifade edilmektedir (NAC, 2015).
Uygulayıcılar: Modeli, sertifika programına katılıp başarı ile tamamlayan uzmanlar ile ebeveynler/temel bakım verenler uygulayabilir. Özel eğitim öğretmenleri, ergoterapistler, fizyoterapistler, çocuk gelişimi öğretmenleri, okul öncesi öğretmeleri sertifika programlarına katılıp uygulayıcı olabilir.
Yazılı Kaynak Durumu: DIR/Floortime Modeli'ni kapsamlı açıklayan; ancak, henüz Türkçe çevirisi olmayan "*Engaging autism: The Floortime approach to helping children relate, communicate, ve think"* adlı kitap ile Türkçe çevirisi olan Greenspan ve Wieder (1998) tarafından yazılmış "*The Child with special needs: Encouraging intellectual ve emotional growth* (Çeviren: İsmail Ersevim, Özgür yayıncılık)" adlı kitap yazılı kaynaklara temel oluşturmaktadır. Ayrıca Modelin etkililiğine dair İngilizce yazılmış bilimsel araştırmalar (örn., Boshoff vd., 2020; Divya vd., 2023; Mercer, 2017) bulunmaktadır.

BÖLÜM AKIŞI

Giriş

Modele Genel Bakış

İşlevsel Duygusal Gelişim Kapasiteleri

Floortime

Modelin Uygulama Süreci

Değerlendirme

Müdahale Programı

Kullanılan Stratejiler

Personel Eğitimi

Aile Eğitimi

Yaş Düzeylerine Göre Sunulan Hizmetler

Danışmanlık Hizmetleri

Kapsayıcı Eğitim

Ülkemizde Modele İlişkin Uygulamalar

Konuya İlişkin Araştırmalar

Sonuç ve Öneriler

Kaynakça

ÖZET

DIR/Floortime otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan çocuklara/bireylere müdahalede kullanılan gelişimsel-ilişki temelli uygulamalar içinde yer almaktadır. Modelde, işlevsel duygusal gelişimsel kapasiteler çocuğun gelişiminin temelini oluşturmaktadır. Çocuk, bu kapasitelerde tıpkı bir merdiveni çıkar gibi ilerlemektedir. Bu ilerlemede çocuğun biyolojik temelli duyusal, işlemleme ve motor planlama gibi bireysel özellikleri önemli rol oynamaktadır. Çocuğa müdahale, yetişkin ile kurduğu yakınlık ve sıcaklık içeren ilişki içinde sunulmaktadır. Yetişkin günde en az 8-12 kere 20-30 dakikalık Floortime oturumları ile çocukla etkileşim sağlanmakta ve Modelin stratejileri kullanılarak çocuk desteklenmektedir. Bu oturumlarda, çocuğun liderliğini takip ederek çocuğun yetişkini kendi dünyasına kabul etmesi, ilişkinin kurulması için çok önemlidir. Floortime oturumlarında, oyuncul engellemeler ile çocuğun karşılıklı etkileşim, problem çözme, soyut düşünme ve niyeti anlama gibi karmaşık becerileri edinmesi sağlanmaktadır. DIR/Floortime Modeli'nde değerlendirme hem ebeveynler hem de uzman uygulayıcılar için gereklidir. Çocuğun işlevsel duygusal gelişimsel kapasitelerdeki yerini belirlemek için müdahale planlamadan önce mutlaka değerlendirme yapılmalıdır. Müdahale sırasında da çocuktaki ilerlemeyi görmek ve gelişimsel kapasitelerdeki ustalaşma düzeyini belirlemek için değerlendirme vazgeçilmezdir. Modelde, değerlendirme ve müdahale çok bileşenlidir. Değerlendirmede çocuğun gelişimsel öyküsü ve özellikleri, gelişimsel kapasitelerdeki mevcut durumu ve duyusal-motor planlama özellikleri ile ailenin etkileşim özellikleri farklı disiplinlerden uzmanlar tarafından değerlendirilmekte ve müdahalenin içeriği belirlenmektedir. DIR/Floortime uygulayıcısı olmak için yetkilendirilmiş kişi veya kurumlar

tarafından verilen sertifika programlarına katılmak gerekmektedir. Sertifika programları farklı düzeylerde uygulayıcı olmak için düzenlenebilmektedir ve çocuk gelişimi, çocuk eğitimi ve ruh sağlığı alanında çalışan uzmanlar bu programlara katılabilmektedirler. Bununla birlikte, modelin hem ev hem de kurum temelli olmasından dolayı ebeveynler müdahaleyi sunacak güçlü birer aday konumundadırlar. Bunun için ebeveynlerin desteklenmesine önem verilmektedir. DIR/Floortime, OSB'de erken dönem müdahale üzerine yoğunlaşsa da modelde uyarlamalar yapılarak ergenlik ve yetişkinlik dönemlerindeki OSB olan bireyler de desteklenmektedir. DIR/Floortime, çocuğun kapsamlı eğitim ortamlarında eğitim almasına yönelik öneriler sunmaktadır. Özellikle okul öncesi eğitimde eğitim ortamlarının Modelin önerdiği şekilde fiziksel olarak düzenlenmesi ve okulda günlük akışın içerisine DIR/Floortime zamanları dahil edilmesi etkili kapsamlı eğitim için önemlidir. DIR/Floortime OSB'de etkili müdahaleler arasında yer almamakta ve bu alanda kontrol gruplu, uygulama güvenirliği yüksek ve standart ölçme araçları ile yürütülecek çalışmalara gereksinim olduğu belirtilmektedir. Kitabınızın bu bölümünde DIR/Floortime Modeli ile ilgili kuramsal ve uygulamaya yönelik bilgiler sunulmaktadır. Ayrıca bölümün son kısmında alan yazında Model ile ilgili çalışmalara verilmektedir.

GİRİŞ

Bebeğin doğumundan itibaren sembol oluşturma, dil edinimi ve bilişsel özellikler duygusal etkileşimler içerisinde öğrenilir. Bebek sıcaklık ve yakınlık içeren karşılıklı etkileşim aracılığı ile kendini düzenlemeyi, bakım veren ile ortak dikkat geliştirmeyi ve dünyaya ilgi göstermeyi öğrenir. Büyüdükçe bu ilgi alanı genişler, fikir ve neden-sonuç ilişkileri geliştirmeye başlar. Böylece etkileşim daha amaçlı ve çok boyutlu bir şekil alır (Greenspan ve Shanker, 2007; Greenspan ve Wider,1997; 2006). Otizm spektrum bozukluğu (OSB) riski olan veya tanı almış çocuklarda etkileşim ve iletişim ile ilgili birincil ve ikincil zorluklar ortaya çıkar. Birincil zorluklar çocuğun ebeveyni veya bakım vereni ile yakınlık ve sıcaklık içeren bir etkileşim kurmaması, bu yakınlıktan keyif almaması, çocuğun gülümseme ve başını sallama gibi jestler ve duygusal açılımlarla kesintisin bir iletişim sürdürememesi ve çocuk sözcükleri kullanmaya başladığı zaman bu sözcükleri duygu ve isteklerini iletmek için kullanmamasıdır. İkincil zorluklar ise aynılıkta ısrar etme ve kendini uyarıcı davranışlar ile duyusal hassasiyetlerdir. İkincil zorluklar birincil zorluklardan kaynaklanmaktadır. Örneğin, OSB olan bir çocuk ebeveyni veya akranları ile oyuncakları kullanarak ortak sosyal ilgi göstererek etkileşimsel oyun oynayamıyorsa bu oyuncakları biz çizgi halinde dizmeye yatırım yapar (Greenspan ve Wider, 2006). Bu noktada aslında OSB'nin çekirdeğinde ebeveyn/bakım veren ile kurulan sıcak ve duygusal etkileşim eksiklikleri yer almaktadır. Bu nedenle OSB riski olan veya tanılanmış çocuklara müdahalede ilişki temelli ve etkileşimsel müdahale programlarından söz edilmektedir.

DIR/Floortime Modeli, OSB olan çocuklara/bireylere yönelik ilişki temelli kapsamlı uygulamalardan biridir. DIR/Floortime Modeli'nin odağını ilişki, sosyal beceriler, dilin ve iletişimin anlamlı ve kendiliğinden kullanımının yanı sıra insan gelişiminin bir bütün olarak ele alınması oluşturmaktadır. Gelişimin bütüncül yapısı çevre ve bakım verenle etkileşim, biyolojik-motor-duyusal farklılıklar ve çocuğun işlevsel duygusal gelişimsel kapasitelerini içermektedir. DIR/Floortime Modeli'nin öncelikli hedefi; çocukların kendilerini amaçlı, etkileşimli bireyler olarak görmelerini ve temel işlevsel duygusal gelişimsel kapasitelerde ilerlemesini sağlayarak bilişsel, dil ve sosyal kapasitelerini geliştirmelerini sağlamaktır. Model izleyen üç önemli yapıtaşı üzerinden geliştirilmiştir: (a) dil ve biliş ile birlikte duygusal ve sosyal beceriler duygusal olarak anlamlı ve karşılıklı etkileşim içeren ilişkiler içinde öğrenilebilir, (b) çocuklar, motor ve duyusal işlemleme kapasitelerinde değişiklik gösterir ve (c) gelişimin tüm alanlarındaki ilerleme birbiriyle ilişkilidir.

Floortime, OSB olan çocuklara DIR-Temelli Müdahale'nin en önemli kısmını oluşturmaktadır; ancak, Floortime bilinenin aksine modelin bütününü yansıtmamaktadır. Bu nedenle kitabınızın bu bölümünde, öncelikle DIR hakkında bilgiler sunulmakta, sonra Floortime ile ilgili açıklamalara yer verilmekte yanı sıra uygulama süreci, konuya ilişkin araştırmalar, çıkan sonuçlar ve öneriler ele alınmaktadır.

DIR/FLOORTIME MODELİ'NE GENEL BAKIŞ

Gelişimsel ilişki temelli bir uygulama olan DIR/Floortime Modeli, Stanley Greenspan ve Serena Wieder tarafından geliştirilmiştir. Modelin en temel hedefi, OSB olan çocukların bilişsel, dil, sosyal ve duygusal kapasitelerini geliştirecek amaçlı ve etkileşimsel

KAYNAKÇA

Abazari, K., Malekpour, M., Ghamarani, A. M. I. R., Abedi, A. ve Faramarzi, S. (2017). Impact of individual differences intervention (Floortime) based on parents' expressed emotion on children's social skills with high-functioning autism disorder. *Iranian Journal of Psychiatry ve Clinical Psychology*, *23*(3), 260-277. https://doi.org/10.29252/nirp.ijpcp.23.3.260

Alizadeh, M. ve Esmaeili, S. (2015). The effectiveness of floor-time intervention on emotional functions of children with autistic spectrum disorders. *Journal of Modern Rehabilitation*, *9*(1), 8-16.

Boshoff, K., Bowen, H., Paton, H., Cameron-Smith, S., Graetz, S., Young, A. ve Lane, K. (2020). Child development outcomes of DIR/Floortime TM-based programs: A systematic review. *Canadian Journal of Occupational Therapy, 87*(2), 153-164. https://doi.org/10.1177/0008417419899224

Carpente, J. A. (2017). Investigating the effectiveness of a developmental, individual difference, relationship-based (DIR) improvisational music therapy program on social communication for children with autism spectrum disorder. *Music Therapy Perspectives*, *35*(2), 160-174. https://doi.org/10.1093/mtp/miw013

Casenhiser, D. M., Shanker, S. G. ve Stieben, J. (2013). Learning through interaction in children with autism: Preliminary data from asocial-communication-based intervention. *Autism*, *17*(2), 220-241. https://doi.org/10.1177/136236131142205

Christian, G (2011). A Person-centered approach to problem behavior: Using DIR®/Floortime with adults who have severe developmental delays. *The NADD Bulletin, 14*(2), 21-31.

Dionne, M. ve Martini, R. (2011). Floor time play with a child with autism: A single-subject study. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, *78*(3), 196-203. https://doi.org/10.2182/cjot.2011.78.3.8

Divya, K. Y., Begum, F., John, S. E. ve Francis, F. (2023). DIR/Floor Time in engaging autism: A systematic review. *Iranian Journal of Nursing and Midwifery Research*, *28*(2), 132–138. https://doi.org/10.4103/ijnmr.ijnmr_272_21

Greenspan, S.I. ve Shanker, S.G. (2007). The developmental pathways leading to pattern recognition, joint attention, language ve cognition. *New Ideas in Psychology, 25(2)*, 128-142. https://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2007.02.007

Greenspan, S. ve Wieder, S. (1998). *The child with special needs: Encouraging intellectual ve emotional growth [Özel gereksinimli çocuk: Zihinsel ve duygusal büyümeyi teşvik etme].* A Merloyd Lawrence Book.

Greenspan, S. ve Wieder, S. (2006). *Engaging autism: The Floortime approach to helping children relate, communicate, ve think [Autismle ilgilenme: Çocukların ilişki, iletişim ve düşünmesine yardım eden Floortime yaklaşımı].* DaCapo Press/Perseus Books.

Greenspan, S. I. ve Wieder, S. (1999). A functional developmental approach to autism spectrum disorders. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps, 24*(3), 147–161. https://doi.org/10.2511/rpsd.24.3.147

Greenspan, S. I., ve Weider, S. (1997). Developmental patterns ve outcomes in infants ve children with disorders relating ve communicating: A chart review of 200 cases of children with autistic spectrum diagnoses. *Journal of Developmental ve Learning Disorders, 1*(1), 87–142.

Hess, E. B. (2013). DIR®/Floortime™: Evidence-based practice towards the treatment of autism ve sensory processing disorder in children ve adolescents. *International Journal of Child Health ve Human Development, 6*(3), 267–274.

Kars, S., Huri, M., Kayıhan, H. ve Ergül, Ç. (2020). Otizm spektrum bozukluğu olan bir çocukta DIR/Floortime müdahalesinin duyusal işlemleme ve uyum davranışı üzerine etkisi: Olgu sunumu. *Ergoterapi ve Rehabilitasyon Dergisi, 8*(2), 175-184. https://doi.org/10.30720/ered.633482

Kırcaali-İftar, G. ve Tekin-İftar, E. (2012). Otizm spektrum bozukluklarına yönelik program örnekleri. E. Tekin-İftar (Ed.), *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri* içinde (ss. 239-265), Vize Yayıncılık.

Lal, R. ve Chhabria, R. (2013). Early intervention of autism: A case for Floor Time approach. M. Fitzgerald (Ed.), *Recent advances in autismspectrum disorders* içinde (ss. 691-717). INTECH Open Access Publisher. https://dx.doi.org/10.5772/54378

Liao, S. T., Hwang, Y. S., Chen, Y. J., Lee, P., Chen, S. J. ve Lin, L. Y. (2014). Home-based DIR/Floortime™ intervention program for preschool children with autism spectrum disorders: Preliminary findings. *Physical & Occupational Therapy in Pediatrics*, *34*(4), 356-367. https://doi.org/10.3109/01942638.2014.918074

Mercer, J. (2017). Examining DIR/FloortimeTM as a treatment for children with autism spectrum disorders: A review of research ve theory. *Research on Social Work Practice, 27*(5), 625–635. https://doi.org/10.1177/1049731515583062

NAC (National Autism Center). (2015). *Findings ve conclusions: National standards project, phase* 2. Rveolph, MA: Author.

Odom, S. L., Boyd, B. A., Hall, L. J. ve Hume, K. (2010). Evaluation of comprehensive treatment models for individuals with autism spectrum disorders. *Journal of Autism ve Developmental Disorders*, *40*(4), 425–436. https://doi.org/10.1007/s10803-009-0825-1

Pajareya, K., Sutchritpongsa, S. ve Kongkasuwan, R. (2019). DIR/Floortime® parent training intervention for children with developmental disabilities: A randomized controlled trial. *Siriraj Medical Journal*, *71*(5), 331-338. https://doi.org/10.33192/Smj.2019.51

Pajareya, K. ve Nopmaneejumruslers, K. (2012). A one-year prospective follow-up study of a DIR/Floortime™ parent training intervention for preschool children with autistic spectrum disorders. *Journal of the Medical Association of Thailve*, *95*(9), 1184.

Pajareya, K. ve Nopmaneejumruslers, K. (2011). A pilot randomized controlled trial of DIR/FloortimeTM parent training intervention for pre-school children with autistic spectrum disorders. *Autism, 15*(5), 563–577. https://doi.org/10.1177/1362361310386502

Praphatthanakunwong, N., Kiatrungrit, K., Hongsanguansri, S. ve Nopmaneejumruslers, K. (2018). Factors associated with parent engagement in DIR/Floortime for treatment of children with autism spectrum disorder. *General Psychiatry*, *31*(2), e000009. https://doi.org/10.1136/gpsych-2018-000009

Reis, H. I., Pereira, A. P. ve Almeida, L. S. (2018). Intervention effects on communication skills ve sensory regulation on children with ASD. *Journal of Occupational Therapy, Schools, & Early Intervention*, *11*(3), 346-359. https://doi.org/10.1080/19411243.2018.1455552

Salman, A. (2016). Using DIR-Floor time based program to promote attachment behaviors in children with autism spectrum disorders. *IOSR Journal of Humanities ve Social Science*, *21*, 11-21. https://doi.org/10.9790/0837-2109111121

Solomon, R., Necheles, J., Ferch, C. ve Bruckman, D. (2007). Pilot study of a parent training program for young children with autism: The PLAY Project Home Consultation program. *Autism*, *11*(3), 205-224. https://doi.org/10.1177/1362361307076842

Solomon, R., Van Egeren, L. A., Mahoney, G., Huber, M. S. Q. ve Zimmerman, P. (2014). PLAY Project Home Consultation intervention program for young children with autism spectrum disorders: A rveomized controlled trial. *Journal of Developmental ve Behavioral Pediatrics*, *35*(8), 475-485. https://doi.org/10.1097/ DBP.0000000000000096

Şengül Erdem, H. (2021). DIR/Floortime: Otizm spektrum bozukluğunda bir erken müdahale modeli. *Kalem Uluslararası Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, *11*(1), 21-39. https://dx.doi.org/10.23863/kalem.2021.177

The International Council on Development ve Learning. (t.y.a). *The DIRFLOORTIME® training program*. 23 Eylül 2023 tarihinde https://www.icdl.com/courses/education adresinden erişilmiştir.

The International Council on Development ve Learning. (t.y.b). *Professionals.* 6 Ekim 2023 tarihinde https://www.icdl.com/professionals adresinden erişilmiştir.

Wieder, S. (2018). The DIR model (developmental, individual difference, relationship based): A parent mediated mental health approach to autism spectrum disorders. F. Volkmar (Eds), *Encyclopedia of autism spectrum disorders* içinde (ss. 895–905). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-6435-8_615-3

Wieder, S. ve Greenspan, S. I. (2003). Climbing the symbolic ladder in the DIR model through floor time / interactive play. *Autism, 7*(4), 425–435. https://doi.org/10.1177/1362361303007004008

Yuwapoom, W., Nopmaneejumruslers, K., Jiawiwatkul, A. ve Kleebpung, N. (2017). A Study of the holistic approach to child development according to the dır/floortime concept: Banlat Hospital, Phetchaburi. *International Journal of Child Development ve Mental Health*, *5*(1), 43-5.

BÖLÜM 6

DİĞER KAPSAMLI UYGULAMA ÖRNEĞİ

BÖLÜM 6.1

TEACCH (TREATMENT AND EDUCATION OF AUTISTIC AND RELATED COMMUNICATION HANDICAPPED CHILDREN):

OTİZM VE BENZER İLETİŞİM GÜÇLÜĞÜ OLAN ÇOCUKLARA MÜDAHALE VE EĞİTİM

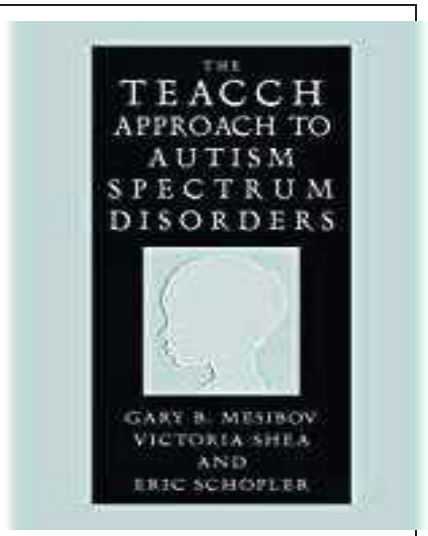
Alev GİRLİ

KUZEY CAROLINA ÜNİVERSİTESİ

TEACCH

Otizm Programı

Yaşam Boyu Servisleri



Mesibov, G., Shea, V., ve Schopler, E. (2005). The TEACCH approach to autism spectrum disorders. New York: Plenum Press.

MODELİN KÜNYESİ

Model Adı: TEACCH Otizm ve Benzer İletişim Güçlüğü Olan Çocukların Tedavi ve Eğitimi Programı (Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children)

Modelin Konumu: Amerika Birleşik Devletleri'nin Kuzey Carolina eyaleti çevresinde dokuz bölgesel TEACCH Merkezi.

(90'lı yıllardan itibaren ülkemizde ve İngiltere, İsveç, İsviçre, Danimarka, Hollanda, Finlandiya, İspanya, İtalya gibi Avrupa'da birçok ülkede, Japonya, Çin gibi çok farklı dil ve kültürlerde 30'dan fazla ülkede oldukça yaygın olarak kullanılmaktadır)

İnternet Adresi: https://teacch.com

Hizmet Edilen Yaş Aralığı:

TEACCH merkezleri tanısal değerlendirme ile bebeklik döneminden yetişkinlik yaşamında eğitim, danışmanlık ve yaşam merkezleri ile otizm spektrum bozukluğu bulunan her yaştan bireyle, tüm gelişim düzeylerinde çalışmaktadır. Schopler (2000)'in ifadesiyle, 'Otizmin yaşam boyu süren bir olgu' olmasına atıfla, TEACCH "beşikten mezara kadar süren" bir yaklaşımdır.

Uygulama Ortamı: Çocuk ve ergen ruh sağlığı kliniklerinde, okul öncesinden yetişkinlik yaşamına kadar eğitim sunan TEACCH merkezlerinde grup ve bireysel eğitim olarak, genel eğitim okullarında kapsayıcı eğitim modeline entegre edilerek, OSB olan bireylerin ev, konut topluluklarında ve bazı durumlarda ev-okul iki ortamda birlikte uygulanmaktadır.

Teorik Bağlam: TEACCH, yapılandırılmış öğretim, davranışsal ve bilişsel davranışsal ilkelerden büyük ölçüde faydalanmasının yanı sıra davranışı değiştirmek ve yeni beceriler öğretmek için müdahaleleri tasarlarken bireyin düşüncelerini, beklentilerini ve anlayışını tanımanın önemini vurgulayan (Mesibov vd., 2005), görsel programlar ve çalışma sistemleri gibi kavramların bulunduğu "otizm kültürünü" merkeze aldığı için "bilişsel sosyal öğrenme teorisine" dayandığı söylenebilir (Hume ve Odom 2007; Hume vd. 2012; Mesibov ve Shea, 2010). Ayrıca bu yaklaşımda; nöropsikoloji, gelişimsel psiko-dilbilim, bilişsel-gelişimsel ve klinik aile psikolojisinden, bireysel farklılıklar gibi disiplinler arası en son bilgilerden yararlanılmaktadır (NRC, 2001; Mesibov vd., 2006). Bu nedenle teorik geçerliliğinin yüksek olarak değerlendirilmesi gerektiği belirtilmektedir (Mesibov ve Shea, 2010). Ulusal Otizm Merkezi'nin Ulusal Standartlar Raporu, kapsamlı bir incelemeye (Wilczynski ve Polllack 2009) dayanarak, TEACCH programını, kapsamlı bir psikososyal program olarak kabul etmiştir.

Modelin Bilimsel Kanıtı: TEACCH Programının ana yöntemlerinden olan "Yapılandırılmış Çalışma Sistemleri" ve "Görsel Destek Sistemleri" Otizm Spektrum Bozukluğunda Ulusal Mesleki Gelişim Merkezi (NPDC, 2014) tarafından belirlenen kanıt temelli uygulamalardandır. Otizmde Kanıt Temelli Uygulama Belirleme ve Yaygınlaştırma Ulusal Organizasyonu (The National Clearinghouse on Autism Evidence and Practice [NCAEP]) tarafından 2020 yılında, kanıt temelli odaklı müdahale yaklaşımları arasında yer alan "bilişsel-davranışçı yaklaşımlar", "görsel destek sistemleri" ve "teknoloji destekli öğretim" gibi birçok yaklaşım TEACCH programında kullanılmaktadır.

Uygulayıcılar: TEACCH Programı eğitimini alan otizm alanında çalışan eğitimciler, psikologlar, sosyal hizmet uzmanları gibi tüm meslek grupları tarafından uygulanabilmektedir.

Yazılı Kaynak Durumu: İzleyen dört kaynaktan ilki, TEACCH Programı'nın dayandığı felsefi ve teorik temelleri, uygulama ilkelerini açıklamaktadır. İkincisi temel değerlendirme araçlarından biri olan Psiko-Eğitimsel Profil Ölçeğine, üçüncü kitap ise TEACCH Programı eğitim stratejileri ve aktivitelerine, son kitap ise OSB olan bireylerin kapsayıcı eğitim uygulamasına katılımında yararlanılabilecek TEACCH programı stratejilerinin kullanımına ilişkindir.

Mesibov, G., Shea, V., ve Schopler, E. (2005). The TEACCH approach to autism spectrum disorders. New York: Plenum Press.

Schopler, E., Lansing, M. D., Reichler, R. J. ve Marcus, L. M. (2005). Psychoeducational profile: TEACCH individualized psychoeducational assessment for children with autism spectrum disorders (PEP-3) (3rd ed.). Pro-Ed.

Schopler, Lansing ve Lansing, (1983). Individualized Assessment and Treatment for Autistic and Developmentally Disabled Children- Vol. III, Teaching Activities for Autistic Children (Otistik ve gelişimsel bozukluğu olan çocukları değerlendirme ve tedavide bireyselleştirilmiş TEACCH eğitim programı, Ebeveynler ve Uzmanlar için Eğitim Stratejileri. Pro-Ed.

Mesibov, G. B., ve Howley, M. (2003). Accessing the Curriculum for Pupils with Autistic Spectrum Disorders. Using the TEACCH Programme to Help Inclusion. David Fulton Publishers.

BÖLÜM AKIŞI

Özet

Giriş

TEACCH Modeli'ne Genel Bakış

TEACCH Yaklaşımı Nedir?

Modelin Uygulama Süreci

Değerlendirme

Müfredat Programı

Uygulama İçeriği

Genelleme ve Kalıcılık

Personel Eğitimi

Aile Eğitimi

Yaş Düzeylerine Göre Sunulan Hizmetler

Klinik ve Danışmanlık Hizmetleri

Kapsayıcı Eğitim

Teknoloji Kullanımı

Ülkemizde Modele İlişkin Uygulamalar

Konuya İlişkin Araştırmalar

Ülkemizde Modele İlişkin Araştırmalar

Sonuç ve Öneriler

Kaynakça

KAYNAKÇA

Aman, M. G., Mcdougle, C. J., Scahill, L., Handen, B., Arnold, L. E., Johnson, C., ... ve Research Units on Pediatric Psychopharmacology Autism Network. (2009). Medication and parent training in children with pervasive developmental disorders and serious behavior problems: results from a randomized clinical trial. *Journal of the American Academy of Child ve Adolescent Psychiatry*, *48*(12), 1143-1154. https://doi.org/10.1097/CHI.0b013e3181bfd669

Ambery, F. Z., Russell, A. J., Perry, K., Morris, R. ve Murphy, D. G. (2006). Neuropsychological functioning in adults with Asperger syndrome. *Autism*, *10*(6), 551-564. https://doi.org/10.1177/1362361306068507

Atasoy, S. ve Varır, D (2005). *Otistik çocuklarda TEACCH programının gelişimsel düzeye etkisi: olgu sunumu*. Poster I. İzmir Uluslararası Özel Eğitim ve Otizm Sempozyumunda sunulmuş bildiri, İzmir.

Baranek, G. T., Parham, L. D. ve Bodfish, J. W. (2005). Sensory and Motor Features in Autism: Assessment and Intervention. F. R. Volkmar, R. Paul, A. Klin, ve D. Cohen (Eds.), *Handbook of autism and pervasive developmental disorders: Assessment, interventions, and policy* içinde (ss. 831–857). John Wiley ve Sons, Inc. https://doi.org/10.1002/9780470939352.ch6

Benton, L. ve Johnson, H. (2014). Structured approaches to participatory design for children: can targeting the needs of children with autism provide benefits for a broader child population? *Instructional Science*, *42*(1), 47-65. https://doi.org/10.1007/s11251-013-9297-y

Blubaugh, N. ve Kohlman, J. (2006). TEACCH model and children with autism. *Teaching Elementary Physical Education,17*, 16-19. (Corpus ID: 140429674)

Borazancı Persson, S. (2012). *Otizm El Rehberi (TEAACH Programı)*. Yuka Kids.

Braiden, H. J., McDaniel, B., McCrudden, E., Janes, M. ve Crozier, B. (2012). A practice-based evaluation of Barnardo's Forward Steps Early Intervention Programme for children diagnosed with autism. *Child Care in Practice*, *18*(3), 227-242. https://doi.org/10.1080/13575279.2012.683773

Bramham, J., Ambery, F., Young, S., Morris, R., Russell, A., Xenitidis, K., ... ve Murphy, D. (2009). Executive functioning differences between adults with attention deficit hyperactivity disorder and autistic spectrum disorder in initiation, planning and strategy formation. *Autism*, *13*(3), 245-264. https://doi.org/10.1177/1362361309103790

Campbell, M., Schopler, E., Mesibov, G.B., & Sanchez, L.E. (1995). *Pervasive developmental disorders*. G.O. Gabbard (Ed.), Treatments of psychiatric disorders: The DSM-IV içinde (2. Baskı, Vol. 1). Washington DC: American Psychiatric Press.

Campbell, J. M., Herzinger, C. V. ve James, C. L. (2008). Evidence-based therapies for autistic disorder and pervasive developmental disorders. Steele, R. G., Roberts, M. C. (Eds.) *Handbook of evidence-based therapies for children and adolescents* içinde (ss. 371-388). Springer.

Chambless, D. L. ve Hollon, S. D. (1998). Defining empirically supported therapies. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *66*(1), 7. https://doi.org/10.1037/0022-006X.66.1.7

Cramer, M., Hirano, S. H., Tentori, M., Yeganyan, M. T. ve Hayes, G. R. (2011). Classroom-based assistive technology: collective use of interactive visual schedules by students with autism. *CHI*, *11*, (1-10). https://doi.org/10.1145/1978942.1978944

D'Elia, L. ve Valeri, G. ve Sonnino, F. veFontana, I ve Mammone, A. ve Vicari, S. (2014). A Longitudinal Study of the Teacch Program in Different Settings: The Potential Benefits of Low Intensity Intervention in Preschool Children with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 44,* 615–626. https://doi.org/10.1007/s10803-013-1911-y

Eikeseth, S. (2009). Outcome of comprehensive psycho-educational interventions for young children with autism. *Research in Developmental Disabilities*, *30*(1), 158-178. https://doi.org/10.1016/j.ridd.2008.02.003

Eikeseth, S., Smith, T., Jahr, E. ve Eldevik, S. (2002). Intensive behavioral treatment at school for 4- to 7-year-old children with autism: A 1-year comparison controlled study. *Behavior Modification*, *26*(1), 49-68. https://doi.org/10.1177/0145445502026001004

Eldevik, S., Hastings, R. P., Hughes, J. C., Jahr, E., Eikeseth, S. ve Cross, S. (2009). Meta-analysis of early intensive behavioral intervention for children with autism. *Journal of Clinical Child ve Adolescent Psychology*, *38*(3), 439-450. https://doi.org/10.1080/15374410902851739

Fein, D., Tinder, P. ve Waterhouse, L. (1979). Stimulus generalization in autistic and normal children. *Child Psychology ve Psychiatry ve Allied Disciplines, 20* (4), 325–335. https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1979.tb00518.x

Frost, L. A. ve Bondy, A. S. (1994). *PECS: the picture exchange communication system training manual [PECS: Resim değiş tokuşuna dayalı iletişim sistemi eğitim el kitabı]*. Pyramid Educational Consultants.

Fulton, M. L. ve D'Entremont, B. (2013). Utility of the Psychoeducational Profile-3 for Assessing Cognitive and Language Skills of Children with Autism Spectrum Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 43,* 2460–2471. https://doi.org/10.1007/s10803-013-1794-y

Girli, A (2007). Asperger sendromlu ve yüksek işlevli otistik çocukların eğitimden yararlanma düzeyleri. *Özel Eğitim Dergisi, 8*(2), 23-43. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_ 0000000107

Girli, A. ve Atasoy, S. (2006, 30 Ekim-2 Kasım). *The study of the Turkish autistic children's (2-6 year) progress through TEACCH and HANEN programme [TEACCH ve HANEN* programları aracılığıyla *Türk otizmli çocukların ilerleme çalışması]* [Poster bildiri]. 2. Dünya Otizm Kongresi- Autism Safari Kongresi, Cape Town, Güney Afrika.

Girli, A. (2004). *Pep-R ölçeği ile değerlendirilen ve TEACCH programı uygulanarak eğitilen iki otistik çocuğun gelişimlerinin incelenmesi: İki Olgu Sunumu* [Poster bildiri]. Gelişimsel Nöropsikiyatri Toplantıları Uluslararası II. İstanbul Otizm Sempozyumu, İstanbul, Türkiye.

Girli, A. ve Atasoy,S. (2000). *PEP-R güvenirlik ön çalışması* [Sözlü bildiri]. 11. Ulusal Psikoloji Kongresi, İzmir, Türkiye.

Girli, A., Atasoy, S ve Mutlu, B. (2003). *Otistiklerin değerlendirilmesinde kullanılan PEP-R (Psiko-Eğitimsel Profil) ölçeğinin geçerlik güvenirlik çalışması* [Poster bildiri]. Gelişimsel Nöropsikiyatri Toplantıları I. Uluslararası Otizm Sempozyumu, İstanbul, Türkiye.

Girli, A., Özgönenel, S. Ö., Yiğit, A. ve Uylaş, E. (2021). Psychometric properties of Turkish Psychoeducational Profile-3 Form (TPEP-3). *Turkish Studies - Education, 16*(2), 823-840. https://dx.doi.org/10.47423/TurkishStudies.48096.

Grandin, T. (1996). *My experiences with visual thinking sensory problems and communication difficulties [Görsel düşünme duyu problemleri ve iletişim zorluklarıyla deneyimlerim]* Center for the Study of Autism.

Grandin, T. (2009). *Thinking in pictures [Resimlerle düşünme]*. Bloomsbury Publishing.

Green, V. A., Pituch, K. A., Itchon, J., Choi, A., O'Reilly, M. ve Sigafoos, J. (2006). Internet survey of treatments used by parents of children with autism. *Research in Developmental Disabilities*, *27*(1), 70-84. https://doi.org/10.1016/j.ridd.2004.12.002

Hess, K. L., Morrier, M. J., Heflin, L. J. ve Ivey, M. L. (2008). Autism treatment survey: Services received by children with autism spectrum disorders in public school classrooms. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *38*(5), 961-971. https://doi.org/10.1007/s10803-007-0470-5

https://www.teacch.com adresine 3 Ocak 2023 tarihinde erişilmiştir.

Howley, M. (2015). Outcomes of structured teaching for children on the autism spectrum: does the research evidence neglect the bigger picture? *Journal of Research in Special Educational Needs*, *15*(2), 106-119. https://doi.org/10.1111/1471-3802.12040

Hume, K. ve Odom, S. (2007). Effects of an individual work system on the independent functioning of students with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *37*(6), 1166-1180. https://doi.org/10.1007/s10803-006-0260-5

Hume, K., Loftin, R. ve Lantz, J. (2009). Increasing independence in autism spectrum disorders: A review of three focused interventions. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *39*(9), 1329-1338. https://doi.org/10.1007/s10803-009-0751-2

Hume, K., Plavnick, J. & Odom, S.L. (2012). Promoting Task Accuracy and Independence in Students with Autism Across Educational Setting Through the Use of Individual Work Systems. *Journal of Autism and Develeopmental Disorders, 42*, 2084–2099. https://doi.org/10.1007/s10803-012-1457-4

Ichikawa, K., Takahashi, Y., Ando, M., Anme, T., Ishizaki, T., Yamaguchi, H. ve Nakayama, T. (2013). TEACCH-based group social skills training for children with high-functioning autism: a pilot randomized controlled trial. *BioPsychoSocial Medicine, 7*(1), *14.* https://doi.org/10.1186/1751-0759-7-14

Kating-Lam, M. ve Rao, N. (1993). Developing a Chinese version of the psycho-educational profile (CPEP) to assess autistic children in Hong Kong. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 23*(2), 273-279. *https://doi.org/10.1007/BF01046220*

Kielinen, M., Linna, S. L. ve Moilanen, I. (2002). Some aspects of treatment and habilitation of children and adolescents with autistic disorder in Northern-Finland. *International Journal of Circumpolar Health*, *61*(sup2), 69-79. https://doi.org/10.3402/ijch.v61i0.17504

Kientz, J. A., Goodwin, M. S., Hayes, G. R. ve Abowd, G. D. (2013). Interactive technologies for autism. *Synthesis lectures on assistive, rehabilitative, and health-preserving technologies*, *2*(2), 1-177. *https://doi.org/10.2200/S00533ED1V01Y201309ARH004*

Kikas, E. ve Haidkind, P. (2003). Developing an Estonian version of the psycho-educational profile-revised (PEP-R). *Journal of Autism and Developmental Disorders, 33*(2), 217. *https://doi.org/10.1023/A:1022955930386*

Konstantareas, M. M. (1996). Communication training approaches in autistic disorder. Beitchman, J. H., Cohen, N. J., Konstantareas, M. M., ve Tannock, R. (Eds.) *Language, learning, and behavior disorders: developmental, biological, and clinical perspectives* içinde (ss. 467). Cambridge University Press

Kurt, O. (2012). Otizm spektrum bozukluğu ve kanıt temelli uygulamalar. E. Tekin-İftar (Ed.), *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri* içinde (ss. 83-120). Vize Yayıncılık.

Levine, M., Hearsey, K., Mesibov, G. ve Calvanio, R. (2010, 20-22 Mayıs). *Self-monitoring with handheld computers by teens with high functioning autism/Asperger's syndrome in mainstream settings* [Poster bildiri]. The International Meeting for Autism Research. Philadelphia, Amerika.

Lopez, B. R., Lincoln, A. J., Ozonoff, S. ve Lai, Z. (2005). Examining the relationship between executive functions and restricted, repetitive symptoms of autistic disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *35*(4), 445-460. https://doi.org/10.1007/s10803-005-5035-x

Lovaas, O. I. (1987). Behavioral treatment and normal educational and intellectual functioning in young autistic children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *55*(1), 3. https://doi.org/10.1037/0022-006X.55.1.3

NAC (National Autism Center). (2009). *National standarts report: The national standards project—addressing the need for evidencebased practice guidelines for autism spectrum disorders*. https://mn.gov/mnddc/asd-employment/pdf/09-NSR-NAC.pdf

NCAEP (The National Clearinghouse on Autism Evidence and Practice). (2020). *Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism.* https://ncaep.fpg.unc.edu/sites/ncaep.fpg.unc.edu/files/imce/documents/EBP%20Report%202020.pdf

Magiati, I. ve Howlin, P. (2003). A pilot evaluation study of the Picture Exchange Communication System (PECS) for children with autistic spectrum disorders. *Autism, 7*(3), 297-320.

Marcus, L. M., Kunce, L. J. ve Schopler, E. (2005). Working with Families. F. R. Volkmar, R. Paul, A. Klin, ve D. Cohen (Eds.), *Handbook of autism and pervasive developmental disorders: Assessment, interventions, and policy* içinde (ss. 1055–1086). John Wiley ve Sons, Inc. https://doi.org/10.1002/9780470939352.ch16

McConkey, R., Truesdale-Kennedy, M., Crawford, H., McGreevy, E., Reavey, M. ve Cassidy, A. (2010). Preschoolers with autism spectrum disorders: evaluating the impact of a home-based intervention to promote their communication. *Early Child Development and Care*, *180*(3), 299-315. https://doi.org/10.1080/03004430801899187

Mesibov, G. B. ve Shea, V. (2010). *The TEACCH Program in the Era of Evidence- Based Practice. Journal of Autism Developmental Disorders, 40,* 570–579. https://doi.org/10.1007/s10803-009-0901-6

Mesibov, G. B. (2004). *Learning styles of students with autism [Otizmli öğrencilerin öğrenme tarzları]*. Autism Society of America.

Mesibov, G. B. ve Shea, V. (1998). The culture of autism: From theoretical understanding to educational practice. G. B. Mesibov, V. Shea ve E. Schopler (Eds.), *Structured teaching: The TEACCH approach to working with autism içinde*. Springer Science+Business Media, Inc.

Mesibov, G. B., Schopler, E. ve Hearsey, K. A. (1994). Structured teaching. E. Schopler ve G. B. Mesibov (Eds.), *Behavioral Issues in Autism* içinde (ss. 195–207). Plenum Press.

Mesibov, G.B., Shea, V. (2011). The TEACCH Program in the Era of Evidence-Based Practice. *Journal*

of Autism and Developmental Disorders, 40, 570–579. https://doi.org/10.1007/s10803-009-0901-6

Mesibov, G. B. ve Shea, V. (2011). Evidence-based practices and autism. *Autism*, *15*(1), 114–133. https://doi.org/10.1177/1362361309348070

Mesibov, G., Schopler, E., Chapman, M. S. ve Thomas, J. B. (2007). *TTAP: TEACCH transition assessment profile [TTPAP: TEACCH geçiş değerlendirme profili]*. Pro-ed.

Mesibov, G., Shea, V. ve Schopler, E. (2005). *The TEACCH approach to autism spectrum disorders [Otizm spektrum bozukluklarına TEACCH yaklaşımı]*. Plenum Press.

Mesibov, G.B. ve Howley, M. (2003). *Accessing the curriculum for pupils with autistic spectrum disorders: using the TEACCH programme to help inclusion* [*Otistik spektrum bozuklukları olan çocuklar için müfredata erişme: Kapsayıcı eğitime yardım etmek için TEACCH programını kullanma*]. David Fulton Publishers.

Mesibov, G.B. (1997). Formal and informal measures of effectiveness of the TEACCH programme. *Autism, 1*, 25-35. https://doi.org/10.1177/1362361397011005

Muris, P., Steerneman, P. ve Ratering, E. (1997). *Brief report interrater reliability of the psychoeducational profile (PEP). Journal of Autism and Developmental Disorders, 27 (5*), 621-626. https://doi.org/10.1023/A:1025838312457

Mutlu, B. (1998). TEACCH with Turkish children with autism [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. California State University.

Nikopoulos, C. K. ve Keenan, M. (2007). Using video modelling to teach complex social sequences to children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *37*(4), 678-693. https://doi.org/10.1007/s10803-006-0195-x

Odom, S. L., Boyd, B., Hall, L. J. ve Hume, K. (2010). Evaluation of comprehensive treatment models for individuals with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 40,* 425–436. https://doi.org/10.1007/s10803-009-0825-1

Odom, S. L., Brown, W. H., Frey, T., Karasu, N., Lee Smith-Canter, L. ve Strain, P. S. (2003). Evidence-based practices for young children with autism: Contributions for single-subject design research. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, *18*(3), 166-175. https://doi.org/10.1177/10883576030180030401

Odom, S. L., Collet-Klingenberg, L., Rogers, S. J. ve Hatton, D. D. (2010). Evidence-based practices in interventions for children and youth with autism spectrum disorders. *Preventing school failure: Alternative education for children and youth*, *54*(4), 275-282. https://doi.org/10.1080/10459881003785506

Osborne, L. A., McHugh, L., Saunders, J. ve Reed, P. (2008). Parenting stress reduces the effectiveness of early teaching interventions for autistic spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *38*(6), 1092-1103. https://doi.org/10.1007/s10803-007-0497-7

Ospina, M. B., Krebs Seida, J., Clvd., B., Karkhaneh, M., Hartling, L., Tjosvold, L., ... ve Smith, V. (2008). Behavioural and developmental interventions for autism spectrum disorder: a clinical systematic review. *PloS One*, *3*(11), e3755. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0003755

Ozonoff, S. ve Cathcart, K. (1998). Effectiveness of a home program intervention for young children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 28*(1), 25-32. https://doi.org/10.1023/A:1026006818310

Ozonoff, S., Goodlin-Jones, B. L., ve Solomon, M. (2005). Evidence-based assessment of autism spectrum disorders in children and adolescents. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, *34*(3), 523-540. https://doi.org/10.1207/s15374424jccp3403_8

Ozonoff, S., Pennington, B. F. ve Rogers, S. J. (1991). Executive function deficits in high-functioning autistic individuals: relationship to theory of mind. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *32*(7), 1081-1105. https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1991.tb00351.x

Panerai, S., Ferrante, L. ve Zingale, M. (2002). Benefits of the treatment and education of autistic and communication handicapped children (TEACCH) programme as compared with a non-specific approach. *Journal of Intellectual Disability Research, 46*, 318-327. https://doi.org/10.1046/j.1365-2788.2002.00388.x

Panerai, S., Zingale, M., Trubia, G., Finocchiaro, M., Zuccarello, R., Ferri, R. ve Elia, M. (2009). Special education versus inclusive education: The role of the TEACCH program. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *39*(6), 874-882. https://doi.org/10.1007/s10803-009-0696-5

Probst, P. ve Glen, I. (2011). TEACCH-based interventions for families with children with autism spectrum disorders: outcomes of a parent group training study and a home-based child–parent training single case study. *Life Span and Disability*, *14*(2), 111-138. http://www.lifespanjournal.it/client/abstract/ENG236_3.pdf

Probst, P. ve Leppert, T. (2008). Brief report: Outcomes of a teacher training program for autism spectrum disorders. *Journal of autism and developmental disorders*, *38*(9), 1791-1796. https://doi.org/10.1007/s10803-008-0561-y

Probst, P., Jung, F., Micheel, J. ve Glen, I. (2010). Tertiary-preventive interventions for autism spectrum disorders (ASD) in children and adults: An evaluative synthesis of two TEACCH based outcome studies. *Life Span and Disability*, *13*(2), 129-167. http://www.lifespanjournal.it/client/abstract/ENG208_2.pdf

Quill, K. A. (1997). Instructional considerations for young children with autism: The rationale for visually cued instruction. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *27*(6), 697-714. https://doi.org/10.1023/A:1025806900162

Reichow, B. ve Wolery, M. (2009). Comprehensive synthesis of early intensive behavioral interventions for young children with autism based on the UCLA young autism project model. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 39*(1), 23-41. https://doi.org/10.1007/s10803-008-0596-0

Reynolds, C. R. ve Fletcher-Janzen, E. (2000). *Encyclopedia of special education [Özel eğitimin aksiklopedisi]*. John Wiley ve Sons.

Rogers, S. J. ve Ozonoff, S. (2005). Annotation: What do we know about sensory dysfunction in autism? A critical review of the empirical evidence. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 46*(12), 1255-1268. https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2005.01431.x

Sanz-Cervera, P., Fernández-Andrés, I., Pastor-Cerezuela, G. ve Tárraga-Mínguez, R. (2018). The effectiveness of TEACCH intervention in autism spectrum disorder: a review study. *Papeles Del Psicólogo*, *39*(1), 40-50. https://doi.org/10.23923/pap.psicol2018.2851

Schopler, E. (1994). Behavioral priorities for autism and related developmental disorders. E. Schopler ve G. Mesibov (Eds.). *Behavioral issues in autism. Current Issues in Autism* içinde (ss. 55-77). Springer.

Schopler, E. (2000). International priorities for developing autism services via the TEACCH model [2-part special issue]. *International Journal of Mental Health, 29*(1 ve 2), 1–183.

Schopler, E., Lansing, M. D. ve Waters, L. (1983). *Individualized assessment and treatment for autistic and developmentally disabled children. Vol.III. Teaching activities for autistic children [Otistik ve gelişimsel olarak yetersiz çocuklar için bireyselleştirilmiş değerlendirme ve tedavi: Vol. III. Otistik çocuklar için etkinliklerin öğretimi]*. University Park Press.

Schopler, E., Lansing, M. D., Reichler, R. J. ve Marcus, L. M. (2005). *Psychoeducational profile: TEACCH individualized psychoeducational assessment for children with autism spectrum disorders (PEP-3) [Psikoeğitimsel profil: TEACCH Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar için bireyselleştirilmiş psikoeğitimsel değerlendirme]* (3. Baskı). Pro-Ed.

Schopler, E., Mesibov, G. B. ve Hearsey, K. (1995). Structured teaching in the TEACCH system. E. Schopler ve G. Mesibov (Eds.), *Learning and cognition in autism* içinde (ss. 243-268). Springer.

Schopler, E., Rutter, M., ve Chess, S. (1979). Change of journal scope and title. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 9*(1), 1-10. https://doi.org/10.1007/BF01531287

Shek, D. T. L. ve Yu, L. (2014). Construct Validity of the Chinese Version of the Psycho-Educational Profile-3rd Edition (CPEP-3). *Journal of Autism Developmental Disorders, 44*, 2832–2843. https://doi.org/10.1007/s10803-014-2143-5

Shek. D.T.L., Tsang, S.K.M., Lam, L.L., Tang, F.L.Y. ve Cheung, P.M.P. (2005). *Psychometric Properties of the Chinese Version of the Psycho-educational profile-revised (PEP-R) [Elektronik versiyon]. Journal of Autism and Developmental Disorders, 35(1)*, 37-44. https://doi.org/10.1007/s10803-004-1029-3

Smith, T., Groen, A. D. ve Wynn, J. W. (2000). Randomized trial of intensive early intervention for children with pervasive developmental disorder. *American Journal on Mental Retardation, 105*(4), 269-285. https://doi.org/10.1352/08958017(2000)105< 0269:RTOIEI>2.0.CO;2

Steerneman, P., Muris, P., Merckelbach, H. ve Williams (1997). Brief Report: Assessment of Development and Abnormal Behavior in Children with Pervasive Developmental Disorders. Evidence for the Reliability and Validity of the Revised Psychoeducational Profile. *Journal of Autism Developmental Disorder, 27*(2), 177–185. https://doi.org/10.1023/A:1025843908339

TEACCH Autism Program. (2023a, Ocak 3). *Our mission and vision*. The University of North Carolina. https://teacch.com/about-us/mission-st

TEACCH Autism Program. (2023b, Ocak 3). *TEACCH certification program*. The University of North Carolina. https://teacch.com/trainings/teacch-professional-certification-program

TEACCH Autism Program. (2023c, Ocak 3). *Interventions for school-aged children*. The University of North Carolina. https://teacch.com/clinical-services/interventions/school-age/

Tsang, S. K. M., Shek, D. T. L., Lam, L. L., Tang, F. L. Y. ve Cheung, P. M. P. (2007). Brief report: Application of the TEACCH Program on Chinese pre-school children with autism–Does culture make a difference? *Journal of Autism and Developmental Disorders, 37*(2), 390-396. https://doi.org/10.1007/s10803-006-0199-6

Tsatsanis, K. D. (2005). Neuropsychological Characteristics in Autism and Related Conditions. F. R. Volkmar, R. Paul, A. Klin, ve D. Cohen (Eds.), *Handbook of autism and pervasive developmental disorders: Diagnosis, development, neurobiology, and behavior* içinde (ss. 365–381). John Wiley ve Sons, Inc.

Turner-Brown, L., Hume, K., Boyd, B. A. ve Kainz, K. (2016). Preliminary efficacy of family implemented TEACCH for toddlers: Effects on parents and their toddlers with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 49*(7), 2685-2698. https://doi.org/10.1007/s10803-016-2812-7

Van Berckelaer-Onnes, I. ve Van Duijn, G. (1993). A comparison between the Handicaps Behaviour and Skills Schedule and the Psychoeducational Profile. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *23*(2), 263-272. https://doi.org/10.1007/BF01046219

Van Bourgondien, M.E., Coonrod, E. (2013). TEACCH: An Intervention Approach for Children and Adults with Autism Spectrum Disorders and their Families. Goldstein, S., Naglieri, J. (Eds.) *Interventions for Autism Spectrum Disorders* içinde (ss. 75-105). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-5301-7_5

Virues-Ortega, J., Julio, F. M. ve Pastor-Barriuso, R. (2013). The TEACCH program for children and adults with autism: A meta-analysis of intervention studies. *Clinical psychology review, 33*(8), 940-953. https://doi.org/10.1016/j.cpr.2013.07.005

Welterlin, A., Turner-Brown, L. M., Harris, S., Mesibov, G. ve Delmolino, L. (2012). The home TEACCHing program for toddlers with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 42*(9), 1827-1835. https://doi.org/10.1007/s10803-011-1419-2

Wilczynski, S. M. ve Pollack, E. G. (2009). Setting the Standard for Autism Treatments: National Autism Center Releases Groundbreaking Report. *Exceptional Parent, 39*(12), 50-51.

Wong, C., Odom, S. L., Hume, K. A., Cox, A., Fettig, A., Kucharczyk, S., ... ve Schultz, R. T. (2014). Evidence-based practices in autism spectrum disorders (1990–2011). *Chapel Hill, NC: National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders*.

Yiğit, A. (2019). *Otizm spektrum bozukluğu tanısı olan 0-12 yaş aralığındaki çocukların bireyselleştirilmiş eğitim programlarının hazırlanmasında ve uygulanmasında psiko eğitimsel profili (PEP-R) kullanım etkililiğinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınları.

Yoder, P. J. ve Layton, T. L. (1988). Speech following sign language training in autistic children with minimal verbal language. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 18*(2), 217-229. https://doi.org/10.1007/BF02211948

Zalla, T., Labruyere, N. ve Georgieff, N. (2006). Goal-directed action representation in autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 36*(4), 527-540. https://doi.org/10.1007/s10803-006-0092-3

Zeng, H., Liu, S., Huang, R., Zhou, Y., Tang, J., Xie, J., ... ve Yang, B. X. (2021). Effect of the TEACCH program on the rehabilitation of preschool children with autistic spectrum disorder: A randomized controlled trial. *Journal of Psychiatric Research*, *138*, 420-427. https://doi.org/10.1016/j.jpsychires.2021.04.025

Öz Terapinin *getirdikleri*

Binnur Yeşilyaprak

ANI KÜLTÜR

Öz Terapinin
getirdikleri

Binnur Yeşilyaprak

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

Kapak Tasarımı: Anı Yayıncılık
Mizanpaj: Anı Yayıncılık

Yayıncı Sertifika No: 49260
Matbaa Sertifika No: 49363
Baskı: Sözkesen Matbaacılık
Adres: İvedik OSB 1518. Sokak Mat-Sit İş Mrk.
No: 2/40 Yenimahalle-ANKARA
Tel: 0 312 395 21 10

Anı Kültür, Anı Yayıncılık'ın bir alt markasıdır.

Anı Yayıncılık, Ankara/Türkiye
2025, 1. Baskı, viii + 192 sf., 13,5 x 21 cm
ISBN: 978-625-5525-23-9
e-ISBN: 978-625-5525-24-6
ROR: 01ek5g375
ISNI: 0000000485146649

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

A harfinin evrimi

Yaşam yolculuğumda;
sevgisi ve desteği ile her koşulda beni yazmaya teşvik etmekten vazgeçmeyen "Arkadaşım"a...

YAZAR HAKKINDA

Prof. Dr. Binnur Yeşilyaprak

Toplumsal ölçütlere göre "başarılı ve verimli" kabul edilebilecek mesleki yaşamını Gazi Üniversitesi ve Ankara Üniversitesinde sürdürmüştür.

Psikolojik Danışma ve Rehberlik alanında birçok kitabın yazarı ya da editörü ve çok sayıda bilimsel makalenin sahibi olarak eğitim alanında iyi bilinen bir akademisyendir.

Akademik çalışmalarını-aralıklı olarak- iki yıl Amerika'da gerçekleştiren ve 2017 yılında üniversiteden ayrılarak kendi içsel yolculuğuna odaklanan yazar, son yıllarda bu konudaki yazı ve söyleşileri ile kitlelere hitap etmektedir.

Üniversitelerde kaynak olarak yararlanılan uzmanlık alanındaki kitapları-nın dışında genel okuyucuya yönelik olarak yazdığı kitaplar ile çok geniş bir okuyucu kitlesine ulaşmaktadır:

Çalışan Anne ve Çocuk "Siz Başrolü Seçtiniz" (Remzi Kitabevi, 13.baskı, 2015)

Arifiye Köy Enstitülü Annemle Damla Söyleşiler (Pegem A Yayınları, 3.Baskı, 2016)

Öz Terapi 'içsel bir kazı' (Nobel Kültür Yayınları, 5. Baskı, 2023)

Zamansız 'aşk günlükleri' (Nobel Kültür Yayınları, 2024)

Yazar; özellikle son yıllarda yayınlanan ve üç yılda beş baskı yapan ***Öz Terapi 'İçsel bir kazı'*** başlıklı kitabı ve ***Zamansız 'aşk günlükleri'*** isimli kitabı ile insan'ı ve kendini anlama yolculuğunu; kendi deneyimlerine okuru tanık ederek sürdürmektedir.

Bu kitap ise; bu yolculukta, kendi ile yaptığı 'öz terapi' sürecinde ortaya saçılan ufak tefek buluntular gibi görünse de insanın içsel hazinesinin incelenmesi ve anlaşılması için değerlendirilmesi önemli görülen parçala-rı kapsamaktadır... Öyle ki her bir parça; aşkın ve bilimin ışığında bir aydınlanma sağlama potansiyeline sahiptir.

İÇİNDEKİLER

Sunuş vii

BÖLÜM 1 1

İÇSEL KAZIDA ETRAFA SAÇILANLAR 1

Sen, biraz ben… Ben, biraz sen… 2
Annemin Kara Kaplı Defteri 6
Yeni yıla girmeden, "kendime yeni bir BEN lazım!" 10
Yeni yılda eski BEN! 15
Senin aşk öykünü kim yazdı? 19
Masallarda Terapi Terapide Masallar 22
"Sen, benim kim olduğumu biliyor musun!" 25
Nöropazarlama: Mutluluğu satın alabilir miyiz? 28
Bir tane içinde bin tane: Nar 34
Kuruyan Kaktüs ve Yeşeren Umutlar 37
Masallar ve Gerçekler: Beyaz atlı prensi beklerken 41
Kol kırılır, yen içinde kalır (mı?) 46
Aşk Öykülerimiz Nasıl Oluşuyor? 51
Âdem ve Havva'dan beri… 56
Bütün Aşklar Yalan (mı?) 61
Şimdi aşk zamanıdır! 66
Aşka yer açın! 69
Vefa: Aşk da yalan Taç da yalan (mı?) 72
Yine baharlar gelecek (mi?) 76
Hamam Böceği ve Ben 82
Dayatılan Gerçeklik ve Öğrenilmiş Çaresizlik 85
İçimizdeki Çocuk ile İletişim Kurmak 89

Biat Etme Özgürlüğü 92
Aşk Acısı: Çeken bilir!..... 95
Aşk öykülerimize mutlu son yazabilir miyiz?..... 99
21. Yüzyılda Krizlerle Yaşamak..... 107
Erkekler de ağlasa 112
Aşkın matematiği..... 116

BÖLÜM 2 119

DİP DALGALARDAN KIYIYA VURANLAR.....119

İki Filozof ve insana dair felsefi sorgulamalar
İTİRAFLAR: İnsan olarak J. J. Rousseau'yu tanımak 120
Descartes'tan Günümüze: "Düşünüyorum, öyleyse varım" mı?
"Hissediyorum, öyleyse yaşıyorum" mu?..... 131
"Her şey her yerde aynı anda" var olmuyor:
Seçim yapmalıyız! 136
Bir diziden çıkan sorgulamalar: Zeytin Ağacı dizisi ve
Öz Terapi kitabı eşliğinde kendini arama yolculuğu -1..... 142
Zeytin Ağacı dizisi ve Aile Dizimi-2:
Bir metafor, mitler ve gerçekler..... 148
Kırmızı Kitap ve Zeytin Ağacı Dizisi -3..... 157
Bilinçdışına uzanan yol: Zihin-Beyin-Beden İlişkileri..... 161
İçimizdeki BEN'e Dıştan Bir Bakış ve Değerlendirme 166
Gazeteci Yazar Nevin Bilgin'in SEN ANLAT KÖŞESİ'nin
Konuğu: Prof. Dr. Binnur YEŞİLYAPRAK 174
Yeni Mezunlara Sesleniş..... 185
Yaşam.. Sınav.. Stres..... 188

SUNUŞ

"*Canlı olmanın en büyük mutluluklarından biri; bilimsel keşfin ya da aşkın ortaya çıkardıklarını anlamaktır*" diyor ünlü terapist P. A. Levine[1].

Ne mutlu bana ki 40 yıldır bilimin ortaya koyduklarıyla insanı anlamaya çalışırken, aynı zamanda *aşk* üzerine öğrendiklerimle kendimi/insanı keşfetme çabamı sürdürüyorum.

Bir insandan tüm insanlığa; tüm insanlıktan bir insana ulaşılabilir mi? Kendimizi tanıyarak *insanı* anlamak; insanı tanıyarak *kendimizi* anlamak mümkün müdür?

Bu kitaptaki yazılarla ben bu soruya yanıt arıyorum. Bu metinler psikolojik danışmanlık alanındaki kariyerime ve yaşam deneyimlerimin bana sağladığı birikime dayalı olarak bilincimde ve bilinçdışımda yer aldığına inandığım arşivlerden ortaya saçıldı.

Saçıldı diyorum çünkü bu yazılar çok da sistematik olmayan bir süreçte özgürce ortaya çıkmış kısa metinler. Öyle ki; örgün bir sistem içinde akademisyen olarak meslek yaşamıma nokta koyduktan sonra yaşadığım iki önemli yaşam deneyimi sırasında kendiliğinden kağıda döküldüler.

Yıllardır istediğim halde zaman bulamadığım ve sonunda niyet ettiğim bir zamanda yaşadığım *öz terapi* deneyimi ve niyet etmediğim bir zamanda beklemediğim bir deneyim olarak *aşk* sırasında hissettiğim duygular ve düşünceler saçıldı ortaya. İşte bu kitap, içinden geçtiğim iki önemli yaşam deneyimi sırasında oluşan sorular ve onlara yanıt arama çabası bir bakıma…

Bu kitapta böyle bir motivasyonla yazılmış; bilimsel ama akademik olmayan, ciddi ama sıkıcı olmayan, mizahi ama gülünç olmayan, hem güncel hem zamansız, hem yerel hem evrensel olan; insana ve aşka dair sorgulamalarımı derledim. Bir bakıma *psikolojik deneme* niteliğindeki bu metinler son üç yıl içinde *Nir-*

[1] Peter A. Levine, *Dile Gelmeyen Bir Sesle* (Çev. P. Savaş) Butik Yayıncılık, İstanbul, 2010.

vana Sosyal Bilimler (nirvana.sosyal.com) ve *yurtseverlik.com* adlı dijital platformlarda paylaşılmış yazılardan seçildi.

Okuyucuların yoğun ilgisi ve önerileri bu kitabın ortaya çıkmasında teşvik edici bir rol oynadı.

Kitap için seçilen bu yazıların her biri; farklı zamanlarda içimden gelen bir dürtü ve zihnimden geçen bir düşünceye bağlı olarak ortaya çıktığı için yer yer tekrarlanan cümlelerle karşılaşabilir okuyucu. Bu tekrarlar, her bir yazının bütünlüğüne katkı sağlaması ve bazı görüşlerin vurgulanması açısından yararlı görüldüğü için, bırakılmıştır.

Bu kitapta yer alan denemeler beni-seni-onu-diğerini anlatırken insana dair pek çok psiko-sosyal gerçeği de irdeliyor… Gülümsetirken düşündürüyor… Soru sorarken yanıtların da ipuçlarını işaret ediyor…

Derler ki "*iyi bir metin; kafamızdaki sorulara yanıt veren değil, tersine, yeni sorular yaratandır.*" Önemli olan yanıt arama heyecanını sürdürmek belki de. Dilerim bu heyecanı okuyucu olarak siz de duyar ve gösterilen ipuçlarını merakla yakalayıp izini sürersiniz.

Bakalım ipin ucu nereye çıkacak? Belki de bu yazıların yol açtığı izleklerle siz de kendinize ulaşabilirsiniz. Benim gibi!..

B. Y.
21 Mart 2025
Ankara

BÖLÜM 1

İÇSEL KAZIDA ETRAFA SAÇILANLAR

1 Sen, biraz ben… Ben, biraz sen…

Desem ki;

Vakti geldi yola çıkmanın…

Yapılan yanlışları sorgulamanın…

Ortak paydamızda birleşmenin

Vakti geldi!

Öyleyse gel tut elimden;

Sen, biraz ben…

Ben, biraz sen...

Elbette farklıyız, elbette her birimiz "biricik"iz, elbette benzersiz bir
"birey"iz!

Saymakla bitiremeyiz aramızdaki farklılıkları…

Biliyorum elbette, bunlar çizginin üstünde kalanlar… Ancak çizginin altında ortak bir paydamız var:

İnsan olmak !..

Genel anlamda bu, evrensel bir payda… Biraz daraltırsak ve özelleştirirsek ortak paydamızı, sadece bu değil elbette; bu toprakları *memleket* bilmek, bu coğrafyada yaşamak, bu kültürde var olmak… Benzer acılarla yoğrulmak… Aynı ezgileri dinlemek… Aynı türkülerle büyümek ve türkü türkü Türkiye'mde insan olmak…

Görünen, görünmeyen nice bağlar var bizi birbirimize bağlayan. Bağlantısal bir ilişki var aramızda. Bütün bağlantılarımızı keşfedip kendimizi anlamaya, bütünlüğümüze ulaşmaya çalışıyoruz bu toplumda... Ayrışmak değil, birleşmek amacımız!

Birleşe birleşe var olacağız… Birleşe birleşe kazanacağız…

- Neyi?

- Kendimizi, varlığımızı, insanlığımızı, hayatımızı, özgürlüğümüzü…

Vakti geldi, ortak yanlarımızı görmenin, benzerliklerimizi fark etmenin. İnsan kardeşliğimizi, yurttaşlık bilincimizi, memleket sevdamızı kutsamanın vakti geldi.

Yeni bağlantılar buluyorum aramızda ve açıkça görüyorum ki;

Ben, biraz sen… Sen, biraz ben…

Çünkü sen ve ben aynı (ya da benzer) bir sosyal ortamda var olduk. Kültürel kodlarımız benziyor bu yüzden. Aynı *sosyal yazılım* yüklendi bize; ona göre yaşadık…

Öyleyse hayat denen bu yolda beraberiz… Bir ucum sende, ne kadar uzak olsan da bana! Bir ucun bende, yanımda olmasan da.

Aynı topraklarda atıldı adımlarımız; bazen kesişti yollarımız, bazen teğet geçtik birbirimize…

Sen, bana benzedin, istemesen de; ben, sana benzedim, bilmesem de.

Öyleyse gel tut elimden. Bence vakti geldi artık!

Vakti geldi, geçen ömrü sorgulamanın… Ömür hasadı yapmanın; ne kaldıysa elimizde bir bir saymanın, kırılanları onarmanın, geçmişle barışmanın vakti geldi.

Vakti geldi, gelip geçen ömrü bir yandan sıkıca kavramanın, yaşananları sakince kabullenmenin, bize uymayanları koy vermenin…

Bu dünyada nasıl yaşadım, bugüne kadar nasıl geldim, neler yaptım, bu yolda nasıl ilerledim diye dönüp yürüdüğümüz

hayat yoluna bakmanın... Sonra da o yola döşenmiş taşları tek tek inceleyip varlığımızı sorgulamanın.

"Neden"leri araştırmaktan vazgeçip "nasıl"ları anlamanın vakti geldi. Vakti geldi artık birbirimizle kavga etmek yerine uzlaşmanın. Öfkenin tutsaklığından kurtulup gerçeğe saygı duymanın. Kendimize yarattığımız prangaları çözüp özgür kalmanın. Sonu gelmez hırslar yerine elimizdekini paylaşmanın.

Olanı kabullenip huzura ulaşmanın vakti geldi. Bozulan şeylerin iyi bir tarafı olduğu… Zaten her şeyin olması gerektiği gibi olduğu... İyinin içinde bir parça kötü, kötünün içinde bir parça iyinin olduğu... Her zaman doğru zamanda, doğru yerde olmanın mümkün olmadığı ama zaten öyle olmasının kaçınılmaz olduğu…

Eksikliklerimizi fark etmenin ancak birlikte olduğumuzda tamamlanıp bütün olabileceğimizi görmenin… Birbirimizle yarışmak yerine, birbirimizle işbirliği yapmanın… Reddetmek yerine kabul etmenin, direnmek yerine bazen izin vermenin, sığındığımız kaleleri terk etmenin, kuşandığımız zırhlardan çıkmanın…

Vakti geldi, artık gerçeği anlamanın; aslında bütün meydan savaşlarını egomuzun çıkarttığının… Düşmanı da, dostu da bizden yarattığının. İçimizdeki muharebe alanında yenenin de yenilenin de biz olduğunu görmenin vakti geldi.

Öyleyse şimdi vaktidir; savaşlara son vermenin, barışı kucaklamanın.

İnsan olmanın; acı çekmeyi bilmek, kendi acılarında başkalarının acılarını da hissetmek olduğunu… Yaralarını göstermenin zayıflık olmadığını... Gözyaşlarından utanmak yerine bırakmanın insanca olduğu... Ne kadar güçlü olduğunu ele güne kanıtlamak yerine güçsüz de olabilecek cesareti göstermenin erdem olduğunu öğrenmenin vakti geldi.

Belki de en çok yaralarımızın birbirine benzediğini görmenin, savunmalardan vazgeçmenin, hataları kabullenmenin, bitmemiş

BÖLÜM 2

DİP DALGALARDAN KIYIYA VURANLAR

1 İki Filozof ve insana dair felsefi sorgulamalar

İTİRAFLAR: İnsan olarak J. J. Rousseau'yu tanımak

Yunus Emre'nin şiirinin şu çok bilinen iki dizesi zihnimde dönüp duruyor uzun bir süredir:

"*Beni bende demem bende değilim*

Bir ben vardır bende benden içeri"

"Kişinin kendini tanıması, anlaması, anlatması ne kadar zor olabilir ki!" diye işi basitleştirmek, psikolojik danışmanlık alanındaki kariyerine bir ömür adamış biri olarak bana yakışmaz elbette! Çünkü bunun, sosyal ortamlarda kendimizi tanıtmak için kullandığımız o çok bilinen birkaç cümle ile yapılamayacak denli karmaşık, çok bileşenli, derin analizler gerektirdiğini, kendi deneyimlerimden biliyorum. Öylesine zor, sancılı bir süreçle 7-8 aylık yoğun bir "öz terapi" süreci yaşayarak kendimi tanıdığımı, anladığımı sadece düşünerek değil, bunu hissederek kabul ettiğim ve anlatmaya karar verdiğim kitabım yayınlandıktan sonra başkalarının benzer deneyimlerini bu gözle incelemek istedim.

Öz Terapi[29] kitabımın bana kazandırdığı iç görüyle, benzer süreçleri içerdiğini düşündüğüm kitapları -bazılarını yeniden, bazılarını ilk kez- bu merak ve ilgiyle okumaya başladım. İşte bu süreçte okuduğum Jean-Jacques Rousseau'nun *İtiraflar*[30] kitabı beni, "insanı anlamak" konusunda yeniden düşündürdü uzunca bir süre.

[29] B. Yeşilyaprak, *Öz Terapi* (2022) 2.baskı, Nobel Kültür Yayınları, Ankara.
[30] J. J. Rousseau, *İtiraflar* (2020), Çev. Kenan Somer, 2.baskı, Islık Yayınları, İstanbul.

"Kendini anlattığını düşünen yazar, acaba kendini tanıyor mu?" diye düşünmeden edemedim. Üstelik bu soruyu, sadece bu amaçla on iki kitap halinde, 800 sayfalık *İtiraflar* kitabının yazarı Rousseau'ya değil, 600 sayfalık *Öz Terapi* kitabını yazan kendime de sordum.

Elbette bu yazı, kendini Rousseau ile kıyaslamak niyeti taşıyan bir ukalalık ya da hadsizlik yazısı değil; insanı anlamaya yönelik bir disiplin olarak psikolojik danışma alanında yaptığım 40+ yıllık kariyerin bana verdiği yetki ile kaleme alınmış bir değerlendirme yazısı. Ancak yine de kendisini yaşama sanatında ve yazarlık sanatında henüz çırak olarak kabul eden bir terapistin yazdığı deneme yazısı olarak okunması dileğimi vurgulamak isterim.

Jean-Jacques Rousseau

Jean-Jacques Rousseau (28 Haziran 1712 Cenevre - 2 Temmuz 1778 Fransa), Cenevreli filozof ve yazar. İnsanlık tarihinde çığır açan Aydınlanma düşüncesinin en önemli isimlerinden. Öyle ki siyasi fikirleri, Fransız Devrimi'ni oldukça çok etkilemiştir. Düşünceleri özellikle devrimden sonra kurulan yeni devletin kalkınmasında, toplumun sosyal yapısında ve eğitim sisteminde etkili olmuştur[31]

Kuşkusuz ki Rousseau hem kendi dönemini hem de sonraki dönemleri etkileyen, günümüzden geleceğe uzanan süreçte, üzerinde çalışılacak önemli bir düşünür. Siyasi, felsefi, eğitsel ve kültürel alanlarda yazdığı birçok denemeler, otobiyografi, roman, şiir ve tiyatro eserleri olmak üzere pek çok yapıt ortaya koyan, ayrıca müzikle de uğraşarak bir nota sistemi geliştirmeyi deneyen, opera ve müzik eserleri yazıp besteleyen, bitki bilimine olan merakı ile botanikte kullanılan terimler sözlüğü hazırlayan çok yönlü bir sanatçı.

[31] J. J. Rousseau. Vikipedi (özgür ansiklopedi)'den alınan bilgiler (07 Nisan 2022).

Öğrencilik yıllarımdan başlayarak onun hakkında, ilgili derslerde geçen bilgilerle oluşturduğum algı ve gençlik yıllarımda okuduğum birkaç kitabına dayalı olarak bendeki imgesinin yarattığı bir beklentiyle okudum *İtiraflar* kitabını. Bu kitapla onu, kendi gözünden, kendi benlik algısına dayalı olarak tanıyıp anlamaya çalıştım. Ve peşinen söyleyeyim; çok şaşırdım!

İtiraflar

Jean-Jacques Rousseau, kendini ve hayatını anlatan bir kitap yazmayı, Saint Augustin (MS 345-430)'in *İtiraf*'larından esinlenerek 45 yaşlarında düşünmeye başlamış. Ancak 51 yaşında başlayarak kesintilerle on yılı kapsayan bir sürede tamamlayabilmiş. Çocukluğundan itibaren yaşadıklarını dönem dönem yazarak her biri 50-60 ya da 90-100 sayfa arası tutan 12 kitap halinde kaleme aldığı itiraflarının ölümünden sonra yayınlanmasını teminat altına almış ve öyle de olmuş. Öncelikle bu nokta bana ilginç geldi ve düşündüm; kendi yazdıkları ile "yargılanmaktan", bir diğer ifadeyle onu tanıyanların yazdıklarına gösterebilecekleri tepkilerden çekindiği için mi bunu istemiş?

Kendini savunmak zorunda kalmaktan kaygı duyduğu için mi?

Kendilik algısıyla başkalarının onu nasıl algıladığına ilişkin bir "gerçeklik testi" ile yüzleşmekten kaçındığı için mi?

Rousseau, itiraflarını yazarken sıklıkla her şeyi olanca açıklığıyla dile getirdiğini ve olduğu gibi görünmeye çalıştığını ifade ederek;

"Gerek rezil ve sefil olduğum gerekse asil ve iyiliksever olduğum zamanları tüm içtenliğimle gözler önüne serdim" der. Böyle demesine der de bir okuyucu olarak bence "rezil ve sefil" olarak nitelenebilecek pek çok davranışında, kendince gerekçeler ileri sürerek haklılığını kanıtlamak istercesine savunmalar içine girer. Böyle nitelenebilecek davranışlarını önemsiz gösterme, pek üzerinde durmama çabası hissedilir. Ya da şöyle diye-

Sınıf Yönetimi

Editörler

Dr. Okan SARIGÖZ
Dr. Rasim TÖSTEN
Dr. Muhammet BAŞ

Bölüm Yazarları

Dr. Muhammet BAŞ
Dr. Gökçe ÖZDEMİR
Dr. Zakir ELÇİÇEK
Dr. Ebru KÜLEKÇİ AKYAVUZ
Dr. Fatih BOZBAYINDIR
Dr. Rasim TÖSTEN
Dr. Okan SARIGÖZ
Dr. Yunus Emre AVCI
Dr. Ayşegül Şükran ÖZ
Dr. Necati ÖZTÜRK
Dr. Ahmet BOZAK

2. Baskı

Ankara
2025

Sınıf Yönetimi

Editörler
Dr. Okan SARIGÖZ
Dr. Rasim TÖSTEN
Dr. Muhammet BAŞ

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

Yayıncı Sertifika No : 49260
Matbaa Sertifika No : 49363
ISBN : 978-605-170-294-0
e-ISBN : 978-625-5525-22-2
ROR : 01ek5g375
ISNI : 0000000485146649
Kapak Tasarımı : Keziban KILIÇOĞLU
Dizgi-Mizanpaj : Keziban KILIÇOĞLU
Baskı : Sözkesen Matbaacılık
Adres : İvedik OSB 1518. Sokak Mat-Sit İş Mrk. No: 2/40
Yenimahalle-ANKARA
Tel : 0 312 395 21 10

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

Editörler:
SARIGÖZ, Okan
TÖSTEN, Rasim
BAŞ, Muhammet

Sınıf Yönetimi

Anı Yayıncılık, 2. Baskı, Ankara/ Türkiye
2025, viii + 232 Sf., 16X24 cm
ISBN : 978-605-170-294-0
e-ISBN : 978-625-5525-22-2
ROR : 01ek5g375
ISNI : 0000000485146649

Eğitim, Sınıf Yönetimi
Eğitim, Yönetim, Sınıf Yönetimi, Etkileşim, Çoklu Zekâ, İletişim, Plan Yapma Teknikleri, Disiplin, Sınıfiçi İletişim, Motivasyon

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

A harfinin evrimi

İçindekiler

Ön Söz vii

BÖLÜM 1

SINIF YÖNETİMİNDE TEMEL KAVRAMLAR, İLKELER, MODELLER, YAKLAŞIMLAR VE SINIF YÖNETİMİNİN BOYUTLARI 1

1. Eğitim Nedir? 2
1.1. İnformal eğitim 2
1.2. Formal eğitim 2
1.3. Öğretmen Nedir? 3
1.3.1. Sınıf Nedir? 4
1.3.2. Sınıfın Yapısal Özellikleri 5
1.4. Sınıf Yönetimi Nedir? 5
1.4.1. Sınıf Yönetiminin Boyutları 7
1.4.2. Sınıf Yönetimi Yaklaşımları 8
1.4.4. Sınıf Yönetim Modelleri 13
Etkili Bir Sınıf Yönetimi İçin Öneriler 14

BÖLÜM 2

SINIF YÖNETİMİNİ ETKİLEYEN ETMENLER 19

2.1. Sınıf İçi Etmenler 20
2.2. Sınıf Dışı Etmenler 37

BÖLÜM 3

SINIF YÖNETİMİNDE İLETİŞİM VE ETKİLEŞİM 51

3.2. İletişim Nedir, Ne Değildir? 52
3.2. 1. İletişim Kavramı, Tanımı ve Ögeleri 53
3.3. İletişim Türleri 55
3.4. Sınıfta İletişim 57
3.5. Sınıf İçi İletişimde Çoklu Zekâ'nın Önemi 62
3.6. Sınıf İçinde Etkili İletişim Kurabilmek İçin Doğru Yaklaşım Nasıl Olmalı? 63
3.7. Sınıf İçi İletişimde Empati 65

3.8. İletişimde Soru Sorma Sanatı 66
3.9. Nedir Bu Açık Uçlu (Uzaksak) ve Kapalı Uçlu (Yakınsak) Sorular?.....67
3.10. Sorulacak Soruların Seviyesi Nasıl Belirlenmeli? 67
3.11. Soru Sorarken Sıklıkla Yapılan Yanlışlıklar Nelerdir, Doğrusu Nasıldır?.....68

BÖLÜM 4

SINIF İÇİ KONTROL ARACI OLARAK MOTİVASYON 75

4.1. Motivasyon Kavramı 76
4.1.1. Motivasyon Süreci 77
4.2. Motivasyon Kuramları.....79
4.3. Öğrencilerin Öğrenmede Motivasyonunu Artırmaya Yönelik Yöntemler 87

BÖLÜM 5

SINIFTA ZAMAN YÖNETİMİ 95

5.1. Zaman Kavramı.....96
5.2. Zamanın Özellikleri 97
5.3. Zaman Türleri 98
5.4. Zaman Yönetimi 100
5.5. Zaman Yönetimi Yaklaşımları 103
5.6. Zaman Tuzakları 105
5.7. Zaman Yönetimi Teknikleri.....110
5.8. Eğitim-Öğretim Sürecinde Zaman Yönetimi 113
5.9. Sınıfta Zaman Tuzakları.....114
5.10. Sınıfta Zaman Yönetim Teknikleri 116
5.11. Sınıfta Etkili Zaman Yönetimi için Öneriler 121

BÖLÜM 6

FİZİKSEL DÜZENLEMELER/ SINIF VE MATERYAL ORGANİZASYONU..... 129

6.1. Giriş 130
6.2. Sınıflar ve Sınıf ögeleri 130
6.3. Fiziksel Düzenlemelerin Önemi 131
6.4. Sınıf İçini Etkileyen Fizikî Unsurlar 131
6.5. Sonuç.....141

BÖLÜM 7

SINIFTA ÖĞRETİM SÜRECİ VE PLANLAMA 143

7.1. Öğretim Süreci ile İlgili Temel Kavramlar 144
7.2. Öğretim Sürecinin Planlanması 145
7.3. Etkili Bir Planlama Nasıl Olmalıdır?.....146
7.4. Plan Yapmanın Yararları.....147
7.5. Plan Yapma İlkeleri 148
7.6. Plan Türleri.....150
7.9. Öğretimin Değerlendirilmesi 153

BÖLÜM 8

DAVRANIŞ /İLİŞKİ DÜZENLEMELERİ (İSTENMEYEN DAVRANIŞLAR VE DİSİPLİN) 157

8.2. Örgütsel Davranış 159
8.3. Disiplin.....160
8.4. Okulda ve Sınıfta İstenmeyen Davranışlar.....160
8.5. İstenmeyen Öğrenci Davranışlarını Önlemeye Yönelik Strateji ve Modeller.....161
8.5.1. Mikro Müdahale Stratejileri 161
8.5.2. Orta Vadeli Müdahale Stratejileri 166
8.5.3. Uzun Vadeli Müdahale Stratejileri ve Disiplin Modelleri 167

BÖLÜM 9

ÖZEL ÖĞRENCİLER İÇİN SINIF YÖNETİMİ 171

9.1. Davranış Problemlerini Anlayalım.....173
9.2. Sınıf İçi Davranışları Gözlemle ve Kayıt Tut.....174
9.2.2. Uygun Bir Davranış Değerlendirme, Gözlem ve Kayıt Sistemi Kullan 180
9.2.3. Davranışın Meydana Geldiği Bağlamı Belirle 182
9.2.4. Topladığın Verileri Grafiksel Olarak İfade Et.....182
9.3. Davranışsal Müdahale Planları 184

BÖLÜM 10

SINIFTA TEKNOLOJİ KULLANIMI VE ENTEGRASYONU 191

10.1. Eğitimde Teknoloji Kullanımı 192
10.2. Sınıfta Teknoloji Kullanımı Niçin Önemlidir?.....197

10.3. Eğitimde Teknolojinin Güncel Kullanımları 201
10.4. Öğretmenlerin Teknoloji Entegrasyonu Konusunda Karşılaştıkları Engeller 206

BÖLÜM 11

ÖĞRETİMSEL LİDERLİK VE ÖĞRETMENİN LİDERLİK ROLÜ 215

11.1. Liderlik 216
11.1.1. Öğretimsel Liderlik 218
11.1.2. Öğretmenin Değişen Rolü ve Öğretmen Liderliği 221
11.1.3. Sınıf İçerisinde Öğretmenin Liderlik Rolü 227

Ön Söz

Sınıf, genel anlamda eğitim, özel anlamda ise öğretme-öğrenme evrenini genişletme hedefiyle benzer özellikteki öğrencilerin bir araya getirilmesiyle oluşturulan ortamdır. Eğitim öğretim faaliyetlerinin yürütülmesinin yanında sosyalleşme süreci içerisinde öğrencilerin ve öğretmenlerin zamanlarının önemli bir kısmı sınıf ortamında geçer. Bir diğer ifadeyle sınıf, öğrencileri hayata hazırlayan önemli bir sosyalleşme alanıdır. Bu ortam öğrenciler için bir yaşama ve öğrenme sahasıdır. Bu nedenle formal eğitimin ilk ve temel basamağının sınıf olduğu kabul edilmektedir.

Eğitim öğretim faaliyetlerinin etkin ve verimli bir biçimde sürdürülmesinde en önemli rol öğretmene düşmektedir. Sınıfı istendik davranışlara yönlendirme, nihayetinde beklenen nitelikli insan yetiştirme gayesini güdecek ve bütünsel başarıyı yakalayacak kişi sınıf öğretmenidir. Etkili sınıf organizasyonun sorumlusu olarak öğretmenler öğrenme ve öğretme ortamında yer alan değişkenlerin en kritik ve en önemlisi olarak görülebilir.

Eğitim fakültelerinde zorunlu ders olarak okutulan meslek bilgisi dersleri kategorisinde yer alan "sınıf yönetimi" dersinin temel amacı, olumlu, verimli öğrenme çevresi oluşturarak, öğrencilerin öğretim hedeflerine ulaşmalarını sağlamaktır. Bu temel amaca bağlı olarak zamanı yönetmek, sınıf kurallarını belirleyip öğrencilere benimsetmek ve uygulatmak, öğrencide öğrenmeye yönelik motivasyonu sağlamak, sınıfta etkili bir iletişim ortamı oluşturmak, sınıf yaşamının kolaylaştırılmasına yönelik öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretmen ilişkilerini düzenlemek ve sınıfta istenilen davranış düzenlemelerinin oluşturulmasını sağlamak gibi alt amaçlar da yer almaktadır. Bu kitabın öğretmen adaylarına yukarıda sözü edilen bilgi, beceri ve değerleri kazandıracağına inanıyorum.

Bir kısmı lisans eğitiminden, bir kısmı da lisansüstü eğitiminde öğrencilerim ve değerli meslektaşlarım olan bölüm yazarlarının ortaya koydukları bu kitabın öğretmen adaylarına önemli katkılar sağlayacağına inanıyorum.

Prof. Dr. Habib ÖZKAN

BÖLÜM 1

SINIF YÖNETİMİNDE TEMEL KAVRAMLAR, İLKELER, MODELLER, YAKLAŞIMLAR VE SINIF YÖNETİMİNİN BOYUTLARI

Doç. Dr. Muhammet BAŞ[1]

Bu bölümün amacı, eğitim, öğretim, öğrenme ve öğretme gibi temel kavramlar ile sınıf yönetimini ilgili kurumsal çerçeveyi oluşturmak adına sınıf yönetiminde temel kavramlar, ilkeler, modeller ile sınıf yönetim yaklaşımları ve sınıf yönetiminin boyutları hakkında bilgi vermektir. Ayrıca yönetim, sınıf yönetimi, eğitim yönetimi, sınıf ve okul yönetimi gibi kavramlar didaktif bir metodla açıklanmıştır.

[1] Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi, Hatay. E-mail: mubas01@yahoo.com.

1. Eğitim Nedir?

Eğitim, bireyin yaşamını devam ettirebilmesi için gerekli olan bilgi ve davranışları edinme sürecidir. Canlıların bir kısmı içgüdüleri ve deneyimleme ile yaşamını bağımsız sürdürme yeterliliğini kazanırken, bazı canlılar ve insan yavrusu doğumdan itibaren öncelikle anneleri, daha sonra yakın bireyler ve toplumun diğer ögeleri aracılığıyla eğitilirler (Yılmaz, 2013). Yaşamaya çalışan her birey yaşamını sürdürebilmek için deneyime ihtiyacı vardır. Bu deneyimi de çeşitli eğitimlerle elde eder. Eğitim beşikten mezara kadar hayat boyu süren bir süreçtir. Bu bakımdan eğitim bireyin yaşam için sahip olması gereken davranışları kazandığı ve bu davranışların oluşumunda kendine özgü niteliklerıyle aktif rol aldığı, yaşam boyu devam eden bir süreçtir (Taşpınar, 2014).

Eğitim kendi içinde informal ve formal eğitim olmak üzere ikiye, formal eğitim ise örgün ve yaygın eğitim olarak üzere yine ikiye ayrılmaktadır.

1.1. İnformal Eğitim

Planlı programlı olmayan doğal ortamlarda gelişi güzel yani kendiliğinden gerçekleşen eğitimdir. İnformal eğitim çoğunlukla gözlem yoluyla sosyal çevreden elde edilir. Bu nedenle kültürel değerlerin yeni nesillere aktarılmasında karşımıza çıkar. Öğreticiler sosyal çevrede yaşayanlar olduğundan çoğunlukla öğreticilik konusunda uzmanlaşmış kişiler değildir. Kesici (2009)'ye göre informal eğitim, her bireye hayatı boyunca günlük yaşantılardan, eğitimsel etkilerden ve çevre kaynaklarından aileden, komşulardan, işten, oyundan, pazardan, kitaplardan ve kitle iletişim araçlarından tutum, değer, beceri ve bilgi kazandıran süreçtir.

1.2. Formal Eğitim

Formal eğitim planlı ve amaçlı olarak daha öncesinden hazırlanmış bir program kapsamında gerçekleştirilen eğitimdir. Formal eğitim öğretmen tarafından kontrollü bir şekilde yürütülür. Formal eğitimde süreç ise yine öğretmen tarafından tasarlanır, planlanır, uygulanır ve değerlendirilir. Formal eğitim okulların yanı sıra kişiyi mesleğe hazırlamak, meslekte ilerlemelerini sağlamak ve yenilikleri öğretmek amacıyla yapılan öğretim etkinlikleri ile de gerçekleştirilebilir (Kesici, 2009).

Formal eğitim örgün ve yaygın eğitim olmak üzere ikiye ayrılır.

1.2.1. Örgün Eğitim

Belirli hazırbulunuşluğa ulaşmış ve belirli yaş aralıklarına sahip bireylerin Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanmış öğretim programlarıyla belirli mekânda ve belirli zamanda düzenli olarak yapılan eğitimdir. Demirel & Kaya (2015)'ya göre örgün eğitim, kişilerin yaşama atılmadan, diğer bir deyişle iş veya meslek kollarında çalışmaya başlamadan önce okul ya da okul niteliği taşıyan yerlerde genel ve özel bilgiler bakımından yetişmelerini sağlamak amacıyla belli yasalara göre düzenlenen eğitimdir. Örgün eğitim

okul öncesi eğitimden başlayarak üniversitenin sonuna kadar olan (okul öncesi, ilkokul, ortaokul, lise, üniversite) tüm süreyi kapsamaktadır.

1.2.2. Yaygın Eğitim

Örgün eğitimde okumamış veya örgün eğitimin herhangi bir kademesinden ayrılmış olan kişilere verilen eğitimdir. Bu eğitimler özel veya resmi olabilir. Özel veya resmi kurumlarda verilen hizmet içi eğitimden halk eğitim kurslarına kadar hepsi yaygın eğitim kapsamındadır. Çokgezen & Erdene (2015)'e göre Yaygın eğitim, örgün eğitimin dışında ve yanında düzenlenen, örgün eğitimden yararlanamayan, dezavantajlı insanları hedef alan, örgün eğitime göre daha esnek bir eğitim sistemidir. Yaygın eğitimin amacı, okumamış, okulu bırakmış, işsiz ve yoksul insanlara ihtiyaç duyduğu alanlarda eğitim düzenleyerek onların bilgi ve becerisini yükseltmek, kazançlarını artırmak ve hayat standartlarını iyileştirmektir.

Milli Eğitim Temel Kanunu'na göre yaygın eğitim, milli eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak, örgün eğitim sistemine hiç girmemiş yahut herhangi bir kademesinde bulunan veya bu kademeden çıkmış vatandaşlara, örgün eğitimin yanında veya dışında;

1. Okuma - yazma öğretmek, eksik eğitimlerini tamamlamaları için sürekli eğitim imkânları hazırlamak,
2. Çağımızın bilimsel, teknolojik, iktisadi, sosyal ve kültürel gelişmelerine uymalarını sağlayıcı eğitim imkânları hazırlamak,
3. Milli kültür değerlerimizi koruyucu, geliştirici, tanıtıcı, benimsetici nitelikte eğitim yapmak,
4. Toplu yaşama, dayanışma, yardımlaşma, birlikte çalışma ve örgütlenme anlayış ve alışkanlıkları kazandırmak,
5. İktisadi gücün arttırılması için gerekli beslenme ve sağlıklı yaşama şekil ve usullerini benimsetmek,
6. Boş zamanları iyi bir şekilde değerlendirme ve kullanma alışkanlıkları kazandırmak,
7. Kısa süreli ve kademeli eğitim uygulayarak ekonomimizin gelişmesi doğrultusunda ve istihdam politikasına uygun meslekleri edinmelerini sağlayıcı imkânlar hazırlamak,
8. Çeşitli mesleklerde çalışmakta olanların hizmet içinde ve mesleklerinde gelişmeler için gerekli bilgi ve becerileri kazandırmaktır (Aslan, 2013).

1.3. Öğretmen Nedir?

Öğretmen, okullardaki eğitim öğretim hizmetlerinden veya faaliyetlerinden sorumlu kişidir. Öğretmenler alanlarında uzmanlaşmış, daha öncesinden belirlenen okulları bitirmiş ve devletler tarafından belirlenen vasıfları taşıyan kişilerdir. Eğitim okul öncesinden veya ilköğretimden itibaren başladığından ülkeler özellikle ilköğretim öğretmenlerinin yetiştirilmesine çok önem verirler. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda öğretmenlik ile ilgili olarak; öğretmenlik devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim

görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir. Öğretmenlik mesleği, özel uzmanlık bilgisi ve becerisi gerektiren bir meslek olduğuna göre bu mesleği tercih eden insanların, mesleğin gereklerini tam olarak yerine getirebilmeleri için bir takım yeterliliklere sahip olması gerekir. Bu yeterliliklerin kazanılabilmesi için de öğretmen adaylarının meslek öncesinde özel bir eğitimden geçirilmesi zorunludur (Şişman & Acat, 2003: 237).

1.3.1. Sınıf Nedir?

Okullarda öğrenci-öğretmen etkileşiminin en yoğun yaşandığı, eğitim-öğretim faaliyetinin gerçekleştiği alanların en başında sınıflar gelmektedir (Ünlü & Aydos, 2008: 1). Okullarda eğitim-öğretim çoğunlukla sınıflarda gerçekleşir. Alanyazın incelendiğinde sınıf kavramının çok değişik tanımları yapılmıştır. Bu tanımlardan bazıları; sınıf, öğretim ile ilgili içeriğin öğrenciye sunulduğu, bunun yanında sosyal ve kültürel davranışların kazandırıldığı, kişinin yaşadığı toplumla bütünleştiği ve istenilen davranışların kazandırıldığı bir merkez olarak ele alınabilir (Ünlü, 2008). Sınıf, hazırbulunuşluk veya gelişim düzeyine göre sınıflandırılmış öğrencilerden meydana gelen ve daha öncesinden belirlenmiş amaçlar doğrultusunda eğitim öğretim verilen yerdir. Sınıf yaş gibi bazı ortak özelliklerinden kaynaklı olarak bir sınıfta toplanan öğrenci gruplarının, önceden belirlenmiş bazı olumlu yöndeki ortak veya benzer davranışların etkili olarak kazandırılması ve toplumun istediği insan tipi olarak yetiştirilmesi için eğitim öğretim verilen dersliktir. Sınıf, öğretim etkinliklerinin yapıldığı yerin yanı sıra, tahta, sıra, masa, sandalye, çöp kutusu, askılık, kitaplık, ders araç-gereçleri ve Atatürk, sağlık, güzel yazı, resim, mevsim şeridi, tarih şeridi gibi eğitsel amaçlı köşeler genelde okulun amaçlarına, özelde dersin amaçlarına ulaşmak için tüm bu ögelerin eşgüdümsel olarak düzenlendiği yer akla gelir (Tutkun, 2003).

Sınıf, öğrencilerin ailelerinden veya evlerinden ayrı olarak en fazla zaman geçirdikleri yerdir. Sınıflar öğrencilerin önceden öğrendikleri hazırbulunuşluklarının üzerine yeni bilgilerin eklendiği, eksik olan bilgilerin tamamlandığı, yanlış olan bilgilerin düzeltildiği, olumsuz davranışların olumlu hale getirildiği ve her anlamda öğrencinin olumlu yönde hareket ettirildiği yerlerdir. Öğrencinin, bir yandan kültürleme yoluyla toplumsallaşması sağlanırken, diğer yandan kendi gizil güçlerini ortaya çıkarıp, geliştirmesine ortam ve olanak yaratılarak, kendisi olmasına, bireyselleşmesine çalışılır (Çelik, 2006). Sınıf aynı zamanda eğitim-öğretim etkinliklerinin gerçekleştiği bir yaşama alanı olarak da tanımlanmaktadır. Ortalama olarak yaklaşık 180 günden ibaret olan öğretim süresinin büyük bir bölümü sınıflarda geçmektedir. Okulda geçen zaman içerisinde öğretmenler ve öğrenciler, daha önceden Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenmiş belirli hedefler, içerikler, öğrenme yaşantıları ile ölçme ve değerlendirmeden oluşan bir öğretim programına bağlı olarak eğitim öğretimlerine sınıflarda devam ederler (Baş & Sarıgöz, 2018a-2018b; Sarıgöz & Bolat, 2018). Sınıf yönetimi açısından ise sınıf kavramı; öğrencilerin topluca eğitim öğretim etkinliklerine katıldığı yerler olarak da açıklanabilir (Bağcı, 2012). İçerisinde, öğretmenlerin ve öğrencilerin haftanın 5 günü uzun zamanlar beraber oldukları öğrencilerin, belirlenmiş beceri, bilgi, yetenek ve olumlu davranışlar kazanmaları için oluşturulmuş veya geliştirilmiş bir çeşit düzenektir (Thompson, 1994, 531, Akt. Balay, 2016).

Kaynakça

Abat, E. (2010). *Eğitim Yönetimi Uzmanlarının Okul Yöneticilerinin Yeterliklerine İlişkin Zihinsel Modelleri.* Kocaeli: T.C. Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Ağaoğlu, E. (2005). Sınıf Yönetimiyle İlgili Genel Olgular. Z. Kaya içinde, *Sınıf Yönetimi.* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Arslan, B. (2016). *Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yeterliklerine İlişkin Öğrenci Görüşleri.* İstanbul: T.C. İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Aslan, G. (2013). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi.* Ankara: Maya Akademi.

Aydın, A. (1998). *Sınıf Yönetimi.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Bağcı, H. (2012). *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yeterlikleri (Beykoz Örneği).* İstanbul: T.C. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Öğretmenliği Bilim Dalı Yayınlanmamış Y.

Balay, R. (2016). *2000'li Yıllarda Sınıf Yönetimi.* Ankara: Pegem Akademi.

Baş, M. & Sarıgöz, O. (2018a). HYPERLINK "https://scholar.google.com.tr/scholar?oi=bibs&cluster=11929073502174063738&btnI=1&hl=tr" Determining the Readiness Levels of Pre-service Teachers Towards Mobile Learning in Classroom Management. *Educational Research and Reviews,* 13(10), 382-390.

Baş, M. & Sarıgöz, O. (2018b). HYPERLINK "https://scholar.google.com.tr/scholar?oi=bibs&cluster=3386305781395630266&btnI=1&hl=tr" An Examination of Teacher Candidates Attitudes Towards Teaching Profession. *International Journal of Educational Administration and Policy Studies,* 10(4), 25-32.

Başar, H. (2006). *Sınıf Yönetimi.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Başaran, İ. (2000). *Eğitim Yönetimi Nitelikli Okul.* Ankara: Feryal Matbaası.

Bedir, D. (2011). *Matematik Öğretmenlerinin Alanlarına Yönelik Öz-Yeterlik Algıları İle Sınıf Yönetsel Becerileri Arasındaki İlişki.* İstanbul: T.C Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Beyaztaş, D. (2009). *İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Sınıf Yönetimi Anlayışlarının Belirlenmesi.* Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Birgün, S. (2011). *İşletme Mühendisliğine Giriş.* İstanbul: Beykent Üniversitesi.

Bursalıoğlu, Z. (1982). *Eğitim Yöneticisinin Yeterlikleri.* Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayın No:93.

Bursalıoğlu, Z. (1998). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış.* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Cihan, A., & Cihan, F. (t.y.). *Sağlık Kurumlarında Yönetim ve Organizasyon*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi.

Çelik, A., & Şimşek, M. (2017). *Yönetim ve Organizasyon.* Konya: Eğitim Yayınevi.

Çelik, N. (2006). *İlköğretim Okullarında Görevli Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Algıları (Denizli İli Örneği).* Eskişehir: T. C. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Çelik, V. (2005). *Sınıf Yönetimi, 3. Basım,.* Ankara: Nobel Yayınları.

Çelik, V. (2012). *Sınıf Yönetimi.* Ankara: Nobel.

Çetin, B. (2014). *Eğitim Ve Kalkınma İlişkisi:Türkiye Örneği.* Karaman: T.C. Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Çınar, İ. (1997). Eğitim Yönetimi Bilgi Sistemi. *Eğitim Yönetimi, 3*(3), 289-298.

Çokgezen, M. & Erdene, O. E. (2015). Gelişmekte olan Ülkelerde Yaygın Eğitimin Yoksulluğu Azaltma Üzerindeki Etkisi. *Çukurova Üniversitesi, İİBF Dergisi,* 19(2), 47-64.

Darman, G. (2017). *Kurumsal Yönetim.* İstanbul: Sermaye Piyasası Lisanslama Sicil ve EğitimKuruluşu A.Ş.

Demirel, Ö. & Kaya, Z. (2015). *Eğitim Bilimine Giriş.* Ankara: Pegem Akademi.

Demirtaş, H. & Güneş, H. (2002). *Eğitim Yönetimi ve Denetimi Sözlüğü.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Doğan, İ. (2012). *Eğitim Sosyolojisi.* Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.

Erdem, A. (2006). Nasıl Öğretmeliyim: Öğretim Strateji, Yöntem ve Teknikleri. *Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi, 6*(2).

Erdoğan, İ. (2003). *Sınıf Yönetimi.* İstanbul: Sistem Yayınları.

Erkan, Z. (2009). *İlköğretimde Görevli Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Anlayışları İle İş Doyumları Arasındaki İlişki "İstanbul İli Anadolu Yakası Örneği".* İstanbul: T.C. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Ersoy, H. (2017, 10 12). *Eğitimde Materyal Tasarımı ve Kullanımı Eğitim Teknolojilerinde Temel Kavramlar.*ski.bingol.edu.tr/media/234488/plusKonu-1-Egitim_Teknolojilerinde_Temel_Kavramlar_-_Ders_Notu.pdf adresinden alındı

Ertürk, S. (1972). *Eğitimde Program Geliştirme.* Ankara: Yelkentepe Yayınları.

Fontana, D. (1994). *Managing Classroom Behaviour.* Leicester: BPS Books.

Gedikoğlu, T. (1997). Eğitim Yönetimi Dün, Bugün ve 2000'li Yıllara Doğru. *Eğitim Yönetimi, 3*(3), 299-308.

Gökçe, E. (1999). *İlköğretim Öğretmenlerinin Yeterlikleri: Ankara'daki İlköğretim Okulu Öğretmenleri Üzerinde Yapılan Bir Araştırma Yayınlanmamış Doktora Tezi.* Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü,.

Güneş, F. (2004). *Sınıf Yönetimi.* Ankara: Ocak Yayınları.

Güven, E., & Cevher, F. (2005). Okul Öncesi Öğretmnelerinin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(18).

Hesapçıoğlu, M. (1995). *Öğretim İlke ve Yöntemleri.* İstanbul: Beta Basım Yayım A. Ş.

İlgar, L. (2007). *İlköğretim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri Üzerine Bir Araştırma.* İstanbul: T.C. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yayınlanmamış Doktora Tezi.

Kadiş, A., & Özduman, Ü. (2017). *Ortaöğretim Yönetim Bilimi Dersi.* Ankara: Milli Eğitim Baknalığı Yayınları.

Karslı, M. (2007). *Eğitim Bilimine Giriş.* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Kesici, A. (2009). *Çağdaş Eğitim Ve Eğitimde Yönetimin Önemi.* İstanbul: T.C. Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Yönetimi Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Ve Denetimi Bilim Dalı Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Keskin, E. (2011). *Orta Öğretim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimindeki Yeterlikleri.* İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi Ve Denetimi Ana Bilim Dalı Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Kiraz, Z. (2013). Okul Örgütü ve Yönetimi. A. Sağlam içinde, *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi.* Ankara: Maya Akademi.

Konuk, O. (2003). *Toplum ve Eğitim, Sosyolojiye Giriş.* Ankara: Martı Yayınevi.

Ök, M., Göde, O., & Alkan, V. (200). İlköğretimde Öğretmen-Öğrenci Etkileşimine Sınıf Yönetimi Kurallarının Etkisi. *Milli Egitim Dergisi*(145).

Özçelik, D. (1987). *Eğitim Programları ve Öğretim.* Ankara : ÖSYM Eğitim Yayınları.

Sarıgöz, O. & Bolat, Y. (2018). HYPERLINK "https://scholar.google.com.tr/scholar?oi=bibs&cluster=9089130170000080718&btnI=1&hl=tr" Examination of the Competencies of the Pre-Service Teachers Studying at the Education Faculties about the Educational Program Literacy. *International Journal of Educational Administration and Policy Studies,* 10(9), 103-110.

Sarıtaş, M. (2000). Sınıf Yönetimi ve Disiplinle İlgili Kurallar Geliştirme ve Uygulama. Küçükahmet, L. içinde, *Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Seferoğlu, S. (2017, 11 12). *Temel Kavramlar: Öğrenme İlkeleri.* HYPERLINK "http://acikders.hacettepe.edu.tr/dersler/ders_belge/GOIY/goiy/Seferoglu_Egitim_Ogrenme_ilkeleri.pps" http://acikders.hacettepe.edu.tr/dersler/ders_belge/GOIY/goiy/Seferoglu_Egitim_Ogrenme_ilkeleri.pps adresinden alındı.

Senemoğlu, N. (1997). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya.* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Sünney, F. (2016). Öğretim İlke ve Yöntemleri. M. Onur, M. Yaylacı, & M. Şanal içinde, *Öğretim İlke ve Yöntemleri.* Ankara: PEgem A Yayınları.

Şişman, M. & Acat, B. M. (2003). Öğretmenlik Uygulaması Çalışmalarının Öğretmenlik Mesleğinin Algılanmasındaki Etkisi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 13(1), 235-250.

Taşpınar, M. (2014). *Kuramdan Uygulamaya Öğretim İlke ve Yöntemleri.* Ankara: Edge Akademi Yayıncılık.

Taştan, B. (2010). *Coğrafya Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimine Yönelik Görüşleri: Karabük Örneği*. Ankara: T. C. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Ana Bilim Dalı Coğrafya Eğitimi Bilim Dalı Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Taymaz, H. (2003). *İlköğretim ve Ortaöğretim Okul Müdürleri İçin Okul Yönetimi.* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Terzi, Ç. (2001). *Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Anlayışlarına İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi.* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüs Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Terzi, Ç. (2011). Türk Eğitim Sistemi'nde Okulların Örgüt ve Yönetim Yapısı ile Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı Arasındaki İlişkinin Çözümlenmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences Internationa, 1*(1).

Tutkun, Ö. (2003). Sınıfta Yerleşim Düzeni. Z. Kaya içinde, *Sınıf Yönetimi.* Ankara: Pegem Yayıncılık.

Ünal, S., & Ada, S. (2000). *Sınıf Yönetimi.* İstanbul: Marmara Üniversitesi Teknik Eğitim Fakülteis.

Ünlü, H. (2008). *Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Yeterlikleri ve Sınıf Yönetimi Davranışları.* Ankara: T. C. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı Yayınlanmamış Doktora Tezi.

Weinstein, C. (2003). Culturally Responsive Classroom Management: Awareness. *Theory into Practice, Autumn*.

Yaka, A. (2006). *Sınıf Yönetimi Yaklaşımları (Mustafa Yılman Ed. Sınıf Yönetimi içinde Birinci Basım.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Yılmaz, E. (2006). *Sınıf Yönetimleri ve Yaklaşımları (Ramazan Arı ve Engin Deniz, Ed.).* Ankara: Nobel.

Yılmaz, Y. (2013). Eğitim Nedir, Öğretim Nedir? *Çocuk Sağlığı ve Gelişimi Dergisi*(6).

DEĞERLENDİRME SORULARI

1. Sınıfın yönetimi nedir?
2. Sınıfın yapısal özellikleri nelerdir?
3. Sınıf yönetiminin boyutları nedir?
4. Sınıf yönetim modelleri hakkında bilgi veriniz.
5. Sınıf yönetim yaklaşımları hakkında bilgi veriniz.

BÖLÜM 2

SINIF YÖNETİMİNİ ETKİLEYEN ETMENLER

Doç. Dr. Gökçe ÖZDEMİR[2]

Bu bölümün amacı, sınıfların iyi yönetilebilmesi açısından olumlu sınıf ortamı oluşturmaya etki eden sınıf içi ve sınıf dışı etmenlerin neler olduğunun belirlenmesidir. Bu amaçla, sınıf yönetimine etki eden sınıf içi etmenler; öğretmen, öğrenci, fiziksel ve eğitsel etmenler olarak, sınıf dışı etmenler ise; sosyal etmenler, okul ve okul yönetimi olarak ele alınmıştır.

[2] Gaziantep Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi, Gaziantep. E-mail: gozdemir382@gmail.com.

2. Giriş

Günümüz örgütleri bilgiye ulaşmak için araştırmalar yapan, ulaştığı bilgileri kullanarak yeni bilgiler üreten bireylere ihtiyaç duymaktadır. Bireylerin yeni bilgileri ve teknolojileri kullanabilmesi için yeni beceriler kazanmaya ihtiyaçları vardır. Bu yeni becerilerin kazandırılmasında ise eğitim faaliyetleri önem kazanmaktadır. En klasik tanımıyla, bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla kasıtlı ve istendik değişmeler meydana getirme süreci (Ertürk, 1972: 12) olan eğitim ile bireylerin yaşadıkları toplumun etkin bir üyesi haline getirilmesi amaçlanmaktadır. Karmaşık bir yapıda olan eğitim-öğretim sürecinin etkin bir şekilde yönetilebilmesi için ise sınıf yönetimi önemli bir yere sahiptir. Sınıfın etkili yönetilmesini ise başta öğretmen olmak üzere öğrenci, sınıfın fizikî yapısı, eğitsel etmenler, sosyal etmenler ve okul yönetimi etkilemektedir. Eğitim amaçlarının gerçekleştirilmesinde ve eğitimden istenilen sonuçların elde edilmesinde sınıf yönetimini etkileyen sistem parçalarının birbiri ile uyumlu bir şekilde olması etkili olabilmektedir. Etkili bir sınıf yönetimi olmaksızın öğrenciye kazandırılması gereken istendik davranışların kazandırılma düzeyinin gerçekleşme olasılığı da düşük olacaktır.

2.1. Sınıf İçi Etmenler

2.1.1. Öğretmen: Öğretmen, öğretimsel sürecin en önemli ögesidir. Bundan dolayı, öğretmenin kişilik özellikleri, meslekî yeterliği, sınıf kurallarını belirleme ve disiplin anlayışı, pozitif öğrenme çevresi oluşturma ve öğretmen liderliği davranışları sınıf yönetimini etkilemektedir.

"Öğretmenin kişilik özellikleri ve ihtiyaçları: Öğretmenin kişisel özellikleri, onun doğuştan sahip olduğu ve yaşantılar yoluyla geliştirdiği özelliklerinin bütünüdür (Yolcu, 2010). Öğretmen yaratıcılığını kullanarak, esnek öğretme yöntemleri tasarlayabilen, araştırma yapabilme becerisine sahip, mükemmellik anlayışını benimsemiş ve değişen toplumsal yapıya bağlı olarak eğitim sistemlerindeki değişliklere hızla ayak uydurabilen kişi olmalıdır. Çünkü öğrencilerin derse olan ilgisinde, sınıf içerisinde sergiledikleri tutum ve davranışlarında öğretmenlerin kişilik özellikleri etkisi kaçınılmazdır. Rogers (1969)'a göre eğitimde geleneksel olarak vurgulanan zihinsel bilgi ve becerilerin yanı sıra kişilerarası değerler ve duygular gibi duyuşsal davranışların bir arada kazandırılması önemlidir (Dembo, 1988). Bundan dolayı, öğretmen öğretmeyi değil öğrenmeyi temel alan bir eğitim üzerine odaklaşmalıdır. Öğretimin etkililiği için iyi hazırlanmış öğretim programları ve kullanılan araç-gereçler kadar öğrencileri eyleme geçirecek öğretmen kişiliği de oldukça önemlidir. Bu bakımdan, öğretmenler öğrenenin ne yaşadığı, ne öğrendiği ve nasıl öğrendiği, sınıftaki öğrenme ortamından duygusal olarak nasıl etkilendiği üzerine yoğunlaşmalıdır (Arends, 1991).

Ryan (1960), Good ve Grouws (1979), Rosenshine ve Stevens (1986) ve Confery (1990), bir öğretmende diğer meslek gruplarına göre daha seçkin özelliklerin bulunması gerektiğini vurgular. Bunlar: üstün bilişsel özellikler, yaratıcılık, duygusal uyum, fikirlerini paylaşma, öğrencilere yönelik olumlu tutumlar, öğretmeye dönük olumlu tutuma sahip olma, öğrenci ile iletişimde olmaktan hoşlanma, öğrencilere dönük dostça yaklaşım içinde olma, öğrencileri yargılayıcı davranışlardan kaçınma, anadili iyi kullanma, edebî konularla ve okumayla ilgilenme, müzik ve resimle ilgilenme, sosyal ve toplumsal olayla-

ra etkin katılım, kişisel gelişime önem verme, kendine güven, arkadaşça ilişkilere açık olma, duyarlı, yardımsever, alanında ve insan ilişkileri konusunda özel eğitimli olma, empati kurabilme, doğal ve yapmacıksız olma, demokratik davranışlar sergileme gibi özelliklerdir (Akt:Özabacı, Acat, 2005). Gelişim ve öğrenme için önemli olan hümanistik yaklaşıma göre öğretmen; öğrencilerine ve meslektaşlarına karşı duyarlı, yardımsever, alanında uzman ve iyi ilişkiler kurabilen, empatik davranış gösteren, doğal ve samimi kişiliğe sahip, öğrencilere dostça yaklaşımları olan, öğrencileri suçlayıcı davranışlardan kaçınarak demokratik davranışlar sergileyen kişiliktedir. Özellikle sınıf içerisinde istenmedik öğrenci davranışlarını bertaraf edilmesinde öğretmenden beklenen hoşgörülü olmasıdır. Sınıfta öğretmenlerin hoşgörülü davranması, demokratik bir ortamın oluşturulması bakımından da gereklidir (Yolcu, 2010). Kelchtermans (1993) öğretmenlerin kişisel özellikleri ya da değerleri ile meslekî değerleri arasında yakın bir bağ olduğunu vurgulamıştır. Bir öğretmenin kişisel özellikleri mesleklerine verdikleri değer ile aynı paralellikte ise yaptıkları işten alacakları haz da bir o kadar yüksek olacaktır. Yapılan birçok çalışmada da öğretmenlerin iş bağlılıklarının, iş performansı, yılgınlık düzeyi ve iş devamlılığı üzerinde etkili olduğu gözükmektedir. Ayrıca bu anlayışta olan öğretmenlerin öğrencilerinin de daha başarılı oldukları ve okula dönük olumlu tutum geliştirdikleri belirtilmiştir (Firestone, 1996; Graham, 1996; Louis, 1998). Öğretmenlerin esprili bir mizaca sahip olmaları da sınıf içerisinde öğrencilerin derse karşı olan tutumlarını olumlu yönde etkilemektedir. Cruickshank ve arkadaşları (1995, Akt: Erden, 2007) öğretmenin derste yaptığı esprilerin dersi daha eğlenceli ve katılımcı hale getirdiğini, monotonluktan kurtardığını, öğrenci öğretmen arasındaki iletişimi güçlendirdiğini, olumlu sınıf atmosferi yaratarak disiplin sorunlarını azalttığını belirtmişlerdir. Bütün bunların yanı sıra öğretmenin fiziksel görüntüsü de ilgi odağının sadece öğretmen üzerinde yoğunlaşmamı açısından önemlidir. Öğrencilerin her yönüyle öğretmenlerini örnek aldığı, onlarla özdeşim kurduğu düşünülürse, öğretmenlerin dış görünüşlerine ne kadar dikkat etmeleri gerektiği kendiliğinden ortaya çıkmaktadır (Yolcu, 2010).

Meslekî yeterlik ve meslekî gelişim: McLeod, Fisher ve Hoover (2003), sınıf yaşamında öğretmenden beklenen temel rol ve sorumlukları; müfredat planlama, rutin prosedürleri düzenleme, kaynak toplama, verimliliği en üst düzeye çıkarabilmek için öğrenci gelişimini izleyecek çevre düzenlenmesi yapma ve olası karşılaşılabilecek sorunları önleme olarak belirterek, sınıf yönetiminde öğretmenlerin özellikle şu üç temel nokta üzerinde odaklanmaları gerektiğini vurgulamışlardır:

1. Sınıf alanının ve zamanın iyi kullanılması,
2. Öğrencileri öğrenci davranışlarını kontrol altına almaya çalışan stratejiler yerine, iyi seçimler yapmaya yönlendiren stratejilerin uygulanması,
3. Dersin amacına ve işlenişine uygun öğretim stratejilerinin etkili uygulanması (McLeod, Fisher, Hoover, 2003).

Okullarda verilen eğitimin kalitesinin yükseltilmesinde öğretmenlerin meslekî yeterlikleri ve meslekî gelişimleri bir zorunluluk haline gelmiştir. Konularına hâkim olan öğretmenler öğrencilerini derse aktif olarak katarlar. Bu öğretmenler öğrencilerden gelen sorulara kolayca cevap vererek, öğrenmede karşılaşılan sorunlara çözümler üretebilirler. Çağdaş eğitim anlayışına göre, öğretmenlerin aktif öğrenme çevresi oluştururken,

Kaynakça

Anlıak, Ş., Beyazkürk, D., Dinçer, Ç. (2007). Çocuklukta Akran İlişkileri ve Arkadaşlık. *Eğitim Araştırmaları*, 26, 13-26.

Arabacı, İ.B. (2005). Öğretme-Öğrenme Sürecine Öğrencilerin Katılımı ve Sınıfta Demokrasi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 316, 20-27.

Arends, R.I. (1991). *Learning to Teach* (3rd ed.). Newyork: Mc Graw Hill.

Astone, N. M., McLahanan, S.S. (1991). Family Structure Parental Practices and High School Completion. *American Sociological Review*, 26, 39-62.

Aydın, A. (1998). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Balay, R. (2000). *Yönetici ve Öğretmenlerde Örgütsel Bağlılık*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Balay, R. (2006). Conflict Management Strategies of Administrators and Teachers. *Asian Journal of Management Cases*, 3(1), 5-24.

Balkar, B. (2008). Öğrenciler Arasındaki Sosyal ve Ekonomik Farklılıkların Öğrenci İlişkileri ve Öğretim Süreci Üzerindeki Etkisine İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(3), 29–46.

Baltaş, A. (1997). *Öğrenme ve Sınavlarda Üstün Başarı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Başar, H. (1997). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Önder Matbaacılık.

Beycioğlu, K. (2009). *İlköğretim Okullarında Öğretmenlerin Sergiledikleri Liderlik Rollerine İlişkin Bir Değerlendirme (Hatay İli Örneği).* Yayımlanmamış Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.

Bowman, R. F. (2004). Teachers as Leaders. *Clearing House*, 77(5), 187-189.

Boylu, Y., Pelit, E., Güçer, E. (2007). Akademisyenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma. *Finans Politik & Ekonomik Yorumlar*, 44 (511), 55-74.

Burden, P. R. (1995). *Classroom Management and Discipline: Methods to Facilitate Cooperation and Instruction.* Londra: Longman.

Çalık, T., Güçlü, N., Yüksel, G., Demirbolat, A., Cemaloğlu, N., Küçükahmet ve Diğerleri (2010). *Sınıf Yönetimi*(11. Baskı, Edt. L. Küçükahmet). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Can, N. (2007). Öğretmen Liderliği Becerileri ve Bu Becerilerin Gerçekleştirilme Düzeyi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22, 263-288.

Chimombo, J., Chibwanna, M., Dzimadzi, C., Kadzamira, E., Kunkwenzu, E., Kunje, D., Namphota, D. (2000). *Classroom, School and Home FactorsThat Negatively Affect Girls Education in Malawı.* A Report Submitted to UNICEF, https://www.unicef.org/french/.../files/MLW_2000_005.pdf (Erişim: 08.09.2017)

CIDE & Instituto de la Mujer (Centro de Investigación y Documentación Educativa) [Centre for Educational Research and Documentation & Institute for Women (ES)]. (2006). *Incorporación y trayectoria de niñas gitanas en la E.S.O. Colección de estudios Mujeres en la Educación*, 9. [pdf] Madrid: CIDE and Instituto de la Mujer. Available at: http://www.gitanos.org/publicaciones/incorporaciongitanaseso/ (Erişim 27.09.2017)

Confery, J. (1990). *What Constructivism Implies for Teaching*. In Constructivist Views on The Teaching and Learning of Mathematics (Edt. R.Davis, C.Maher, N.Noddingo). Reston, VA: National Council Of Teachers of Mathmatics.

Cüceloğlu, D. (2005). *İnsan ve Davranışı*. İstanbul: Remzi Kitapevi.

Davaslıgil, Ü. (1990). Üstün Çocuklar. *Yaşadıkça Eğitim*, 13, 17-22.

Dembo, M.H. (1988). *Applying Educational Pschology in the Classroom* (3. Baskı) Longman: NY&London.

Dick, G., Metcalfe, B. (2001). Managerial Factors and Organizational Commitment: A Comparative Study of Police Officers and Civilianstaff. *The International Journal of Public Sector Management,* 14(2), 111-128.

Dimock, Victoria B., Kathleen M. McGree (1995). *Leading Change From The Classroom: Teachers As Leaders.* SDL Issues.about Change, 4(4)
http://www.sedl.org/change/Issues/Issues44.html (Erişim: 08.09.2017)

Edwards, C. H. (1993).*Classroom Discipline and Management*, NY: Macmillan.

Elmacıoğlu, T. (1998). *Başarıda Aile Faktörü*. İstanbul: Hayat Yayınları.

Erdem, M. (1998). Anadile İlişkin Bilişsel Yeteneğin ve Sözvarlığının Belirlenmesi. *Eğitim 97-98 TED Ankara Koleji*, 1(1).

Erden, M.(1998). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. İstanbul: Alkım Yayınları.

Erden, M. (2001). *Sınıf Yönetimi*. İstanbul: Alkım Yayınları.

Ertürk, S. (1972). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Yelkentepe Yayınları.

Eurdyıce (2009). *Eğitim Çıktılarında Cinsiyet Farklılıkları: Avrupa'da Alınan Tedbirler ve Mevcut Durum.*

http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/120TR.pdf (Erişim: 28.11.2017).

Firestone, W.A. (1996). Images of Teaching and Proposals for Reform: A Comparision of Ideas from Cognitive and Organisational Research. *Educational Administration Quarterly*, (32), 209-235.

Finn, J.D., Archilles, C.M. (1990) Answers and Questions About Class Size: A Statewide Experiment. *American Educational Research Journal*, 27 (3), 557-577.

Freiberg, Hj. (1999). S*chool Climate: Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments.* Philadelphia, PA: Taylor & Francis.

Good, T.L., Grouws, D.A. (1979). The Missouri Mathmatics Effectiveness Project. *Journal of Educational Pschology*, 71(79), 357-375.

Hall, W., Davis, N., Bolen, L., Chia, R. (1999). Gender and Racial Differences in Mathematical Performance. *The Journal of Social Psychology*, 139(6), 677-689.

Harder, H. (1990) A Critical Look at Reduced Class Size. *Contemporary Education*, 62 (1), 28–35.

Harris, A. (2005). Teacher Leadership: More Than Just a Feel-Good Factor*?. Leadership and Policy in Schools*, 4, 201-219.

Harris, A., Muijs, D. (2006). Teacher Led School Improvement: Teacher Leadership in the UK. *Teaching and Teacher Education*, 22, 961-972.

Hortaçsu, N. (1995). Parents' Education Levels', Parents' Beliefs, and Child Outcomes. *The Journal of Gnetic Psychology*, 156(3), 373-383.

İbicioğlu, H. (2000). Örgütsel Bağlılıkta Paradigmatik Uyumun Yeri. *Dokuz Eylül Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi,* 158(1), 13-22.

Karaçalı, A. (2006) Sınıf Yönetimini Etkileyen Fiziksel Değişkenlerin Değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 144-155.

Karaçelik, D. (2016). Sınıfta Oturma Düzeni Etkili Öğrenmeyi Destekler mi?

http://blog.classloom.com/tr/sinifta-oturma-duzeni-etkili-ogrenmeyi-destekler-mi/(Erişim: 08.10.2017).

Karahancı, E. (2013). *Sınıf Öğretmenlerinin Öğrencilerin Düşük Düzeyde İstenmeyen Davranışlarına Yönelik Tepkilerinin Nitel Bir Analizi (Kars İli İlköğretim Okulları Örneği).* Ankara: Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Keefe, J.W., Ferrell, B.G. (1990). Developing a Defensible Learning Style Paradigm. *Educational Leadership*, 48(2), 56-61.

Kelchtermans, G. (1993). Getting the Story, Understanding the Lives: From Career Stories to Teachers' Professional Development. *Teacher and Teacher Education*, (9), 443-456.

Keskin, H.K., Yapıcı, Ş. (2008). Başarılı ve Başarısız öğrencilerin Kişilik Özellikleri ile ilgili Öğretmen ve Veli Görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim*, 1(1), 20-32.

Korkmaz, A. (2003). *Sınıf Organizasyonu* (Ed.L..Küçükahmet), Sınıf Yönetimi, Ankara: Nobel Yayıncılık.

Köse, R. (1998). Effects of Gender Differences Achievement Orientations on Academic Preference and Acquisition. *Eğitim ve Bilim*, 22(107), 36-43.

Lambert, L. (2003). Leadership Redefined: An Evocative Context for Teacher Leadership. *School Leadership & Management*, 23(4), 421-430.

Lee E., V., Burkam T., D. 1996). Gender Differences In Middle Grade Science Achievement: Subject Domain, Ability Level, And Course Emphasis. *Science Education*, 80(6), 613-650.

Lieberman, A., Miller, L. (2004). *Teachers Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.

Little, J. W. (1990). The Persistence of Privacy: Autonomy and İnitiative in Teacher's Professional Relations. *Teachers College Record*, 91, 50- 53.

Litzinger M. E., Osif B. (1993). *Accommodating Diverse Learning Styles: Designing İnstruction for Electronic İnformation Sources. What is Good Instruction Now? Library Instruction for the 90s.* (Ed. Linda Shirato, Ann Arbor). MI: Pierian Press.

Lloyd, G. (1996). *Knitting Progress Unsatisfactory. Gender and Special Issues in Education*. Edinburgh: Moray House Publications.

Louis K. S. (1998). Effects of Teacher Quality of Work Life in Secaondary Schools on Commitment and Sense of Efficancy. *School Effectiveness and School Improvement*, (9), 1-27.

Magno, C., Silova, I. (2007). Teaching in Transition; Examining School-Based Inequities in Central/South-Eastern Europe and the Former Soviet Union. *International Journal of Educational Development*, 27, 647-660.

Mainhard, Mt., Brekelmans, M., Brok, P., Wubbels, T. (2011). The Development of The Classroom Social Climate During The First Months of The School Year. *Contemporary Educational Psychology*, 36, 190–200.

Mayo, E. K. (2002). Teacher Leadership: The Master Teacher Model. *Management in Education,* (16), 29- 33.

Mcleod, J., Fıcher, J., Hoover, G. (2003). *The Key of Classroom Management: Managing Time and Space, Student Behavior, and Instructional Strategies*. Assocation for Supervision and Curriculum Development (ASCD) Publication, Virginia: USA.

McNeal, R.B. (1999). Parental Involvement Associal Capital: Differential Effectiveness in Science Achievement, *Truancy and Drop Out. Social Forces*, 78(1), 117-144.

Medd, D. (1983). *Okul Mobilyaları* (Çev.: G. Andaç ve S. Kaya), Ankara: Bayındırlık Bakanlığı Yapı İşleri Genel Müdürlüğü Yayınları.

Nizam, F. (2004). Eğitim-Öğretimde Kitle İletişim Araçlarının Kullanım Olanakları ve Avantajları. *Trabzon: KATÜ Akademik Bilişim*, 1-17.

Rıdley, D.S., Walther, Bill. (1995). *Creating Responsible Learners: The Role of a Positive Classroom Environment.* Washington: American Psychological Assocation Publications.

Rogers, C. (1969). *Freedom to Learn*. Columbus, Ohio: C.E. Merrill Comp.

Rosenholtz, S. J. (1991). *Teachers' Workplace: The Social Organization of Schools.* New York, NY: Teachers College Press.

Rosenshine, B., Stevens, R. (1986). *Teaching Functions in Handbook of Research on Teaching* (Edt. M.C. Wittrock). New York: Macmillan.

Rupšienė, L., Skarbalienė, A. (2010). The Characteristics of Teacher Leadership. *Bridges\Tiltai,* 53(4), 67-76.

Ryan, D. (1960). *Characteristics of Effective Teachers*. Washington, DC: American Council on Education.

Sawyer, J. M. (2005). A Case *Study of Teacher Leadership as a Strategy for Implementing Change.* Unpublished doctoral dissertation, Boston College.

Schiller, K. S., Khmelko, V. T., Wang, X. Q. (2002). Economic Development and The Effects of Family Characteristics on Mathematics Achievement. *Journal of Marriage and Family*, 64, 730-742.

Seferoğlu, S. S. (2001). Elementary School Teachers Perceptions of Professional Development (Sınıf öğretmenlerinin meslekî gelişimle ilgili algıları). *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 117-125.

Skouras, A.S. (2014). Factors Associated with Middle-School Mathematics Achievement in Greece: The Case of Algebra. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 45(1), 12-34.

Öksüzler, O., Sürekçi, D. (2010). İlköğretimde Başarıyı Etkileyen Faktörler: Bir Sıralı Lojit Yaklaşımı. *Finans Politik & Ekonomik Yorumlar*, 47 (543), 93-103.

Özden, Y. (2002). *Sınıf İçinde Öğrenme Öğretme Ortamının Düzenlenmesi*(Edit. Emin Karip, Sınıf Yönetimi). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Peterson, K. D., Deal, T. E., (2002). *The Shaping School Culture Fieldbook*. San Francisco:Jossey-Bass.

Tan, Ş. (2010). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Tanrıöğen, Y. (2014). *Okul Öncesi Dönemi Çocukların Yaşadıkları Sosyo-Kültürel Ortamların Sosyal Becerileri Olan İlişkisinin Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi EBE, Pamukkale.

Taşkesenliğil, Y., Şenocak, E., Sözbilir, M. (2008). Probleme Dayalı Öğrenme Teorik Temelleri, *Milli Eğitim Dergisi*, 177, 50–64.

Teachman, J.D. (1987). Family Background. *Educational Attainment American Sociological Review*, 52(4), 548-557.

Terzi, A., R. (2002). Sınıf Yönetimi Açısından Etkili Öğretmen Davranışları. *Milli Eğitim Dergisi*, 155-156.

Timperley, H. (2007). Teacher Professional Learning and Development. *International Academy of Education*

http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Educational_Practices/EdPractices_18.pdf (Erişim: 04.08.2017).

Tsouroufli, M. (2002). Gender and Teachers' Classroom Practice in a Secondary School in Yunanistan. *Gender and Education*, 14(2), 135-147.

Tutkun, Ö. F. (2011). *Sınıf Yönetimi* (2. Baskı). Ankara: Pegem A Akademi.

Türk Dil Kurumu (TDK). (2005). *Türkçe Sözlük* (10. Baskı). Ankara: TDK Yayınları.

Tümkaya, S. (2005). Öğretmenlerin Sınıf İçi Disiplin Anlayışları ve Tükenmişlikle İlişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 44, 549-568.

Twiselton, S. (2004). The Role of Teacher İdentities in Learning to Teach Primary Literacy. *Educational Review*, 56(2), 157–164.

Ülgen, G. (1994). Başarı Beklentisi Önemli mi?.*Eğitim ve Bilim*, 21-24.

Ünal, S., Ada, S. (2000). *Sınıf Yönetimi*. İstanbul: M.O. Teknik Eğitim Fakültesi Döner Sermaye İşletmesi Matbaa Birimi.

Yackel, E., Cobb, P. (1996). Sociomathematical Norms, Argumentation, and Autonomy in Mathematics, *Journal for Research in Mathematics Education*, 27, 458-477.

Yılmaz, A. (2000). *Eşler Arasındaki Uyum ve Çocuğun Algıladığı Anne Baba Tutumu ile Çocukların, Ergenlerin ve Gençlerin Akademik Başarıları ve Benlik Algıları Arasındaki İlişkiler.* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi SBE, Ankara.

Yolcu, H. (2010*). Sınıf Yönetimini Etkileyen Etmenler*(Edit. Celal Gülşen, Kuram ve Uygulamada Sınıf Yönetimi). Ankara: Anı Yayıncılık.

BÖLÜM 3

SINIF YÖNETİMİNDE İLETİŞİM VE ETKİLEŞİM

Dr. Zakir ELÇİÇEK[3]

Bu bölümün amacı, sınıf yönetiminde iletişim ve etkileşim hakkında bilgi vermektir.

[3] Dicle Üniversitesi Z. G. Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi, elcicekzakir@gmail.com

3.1. Giriş

Dünyada eğitime ihtiyaç duyan tek varlık insandır (Kant, 2017, s.31). İnsan dışındaki tüm varlıklar yaratılıştan gelen özelliklerle programlanmış gibi görevlerini yerine getirirler. Örneğin bir sivrisinek, bir anestezi uzmanı gibi hareket etmesi, iğnesini kullanarak kanı çekmesi ve daha sonra olay yerinden kaçması gibi ustalık gerektiren durumları herhangi bir eğitim sonucunda elde etmemiştir. Fakat insan doğumundan ölümüne kadar öğrenmeye muhtaç ve öğrendiği her yeni şeyle gelişimini sürdüren bir varlıktır. İnsanın eğitim süreci (hatta) anne karnında (yapılan araştırmalarla tespit edilmiş) başlayarak, 0-5 yaş arasında kişiliğin ve öğrenme sürecinin önemli bir kısmının tamamlanmasıyla ömür boyu devam eder. Temel sürecin ailede tamamlandığı ve okul hayatıyla eğitimin sistematik olarak sürdüğü insan hayatında iletişim tüm bu süreçlerin aktarım aracı olarak karşımıza çıkmaktadır. Çünkü hayvandaki içgüdüden farklı olarak insanda akıl vardır. Akıl ise doğuştan belli bir olgunlukta değildir ve ancak çevre etkileşimiyle akıl belli bir kalıba girer ve olgunluğa erişir. Bu etkileşim de iletişim yoluyla gerçekleşir.

İletişim insanoğlunun varlığıyla doğru orantılı bir süreçtir. Bir yerde insanın var olması iletişimin var olmasını doğal olarak gerektirir. Çünkü akıl sahibi olan insan sonsuz düşüncelerini ancak iletişim yoluyla paylaşarak hayatını anlamlandırabilir. İnsanda hayvandan farklı olarak kendisini, çevresini ve dünyayı tanıma ve keşfetme duygu ve arzusu vardır. Bu duyguların ifade edilmesi ve arzuların gerçekleşmesi de ancak iletişimle mümkündür. İletişim insanların temel öğrenme ve etkileşim aracıdır. Bu öğrenme ve etkileşim aracı o kadar kapsamlıdır ki insanın hissiyatını başkalarına aktarmak için türlü yollar ve şekilleri içinde barındırır. Geçmişten günümüze dünyada konuşulan yüzbinlerce dil ve lehçeleri, yazılan milyonlarca kitap, ansiklopedi ve terennüm edilen bir o kadar şiir ve musiki hepsi birer iletişim aracı olarak insanoğlunun duygularına tercümanlık etmiştir. İnsanlığın ve medeniyetin gelişimi nesillerin birbirlerine çeşitli iletişim araçlarıyla birikimlerini aktarmalarıyla gerçekleşmiştir. Bazen bir lahite yerleştirilen eşyalar, bazen bir mağaraya çizilen figürler, bazen dilden dile dolaşan efsaneler, bazen de yaşanılan dönemi anlatan bir kitap çağlar ötesindeki yaşanmışlıkları bize iletmektedir. Hepsi sonraki çağlarla iletişim kurmak için birer araçtır. Geçmişten günümüze iletişim araçları hep var olmuş ve gelişerek artmıştır. Günümüzde bu anlamda teknolojik araçların yaygınlaşması insanlığa hızlı bir ilerleme kaydettirmiştir.

3.2. İletişim Nedir, Ne Değildir?

İletişim bazen bir söz, bir bakış, bir duruş bazen de sadece kalpten kalbe kurulan bir bağla görüşmek, duyuşmaktır. İletişim sözden ibaret olmayan, sözle sınırlanması mümkün olmayan çok geniş bir okyanus gibidir. Bazen söylediğiniz halde anlaşılmayan, hatta duyulmayan; bazen de konuşmadığınız halde anlatabildiğiniz bir mumma gibidir iletişim. İletişimi kelimelerin ruhsuz bir şekilde sıralanmasından ibaret sanmak büyük bir yanılgı olacaktır. Bilakis kelimelere duygu yüklenmediğinde iletişimin bakkal alışverişinden öteye geçemeyeceği, ibtidaî bir sürece dönüşeceği kaçınılmazdır. İletişim denince akla ilk gelen konuşma olsa da, aslında konuşma iletişimin sadece bir parçasıdır. İletişimde esas olan duygu ve düşüncelerin aktarımıdır. Duyguların aktarımı için de çoğu zaman sizin ifadeleriniz sizi ve karşınızdakini tatmin etmez. Bunun için çoğu zaman duygularını-

za tercüman olacak bir şey ararız; bazen kurumuş bir güldür bu, bazen bir musiki, bazen de bir şairin yanık bağrından kopan birkaç mısradan ibarettir… Söz ustası büyük şairler bile zaman zaman düşündüklerini dile getirememekten yakınırlar. Mehmet Akif "Ağlarım ağlatamam, hissederim söyleyemem; Dili yok kalbimin ondan ne kadar bizarım." derken bile duygularımıza tercüman olmaktadır. O büyük şair bile kalbinden geçenleri aktaramamaktan şikâyet ederken, bir taraftan iki satırla kendisiyle birlikte bağrında volkanların yandığı birçok kişinin duygularını yansıtmıştır aslında. Yani özünde iletişim duyguların herhangi bir yolla aktarımıdır ve konuşmaktan veya yazmaktan ibaret değildir. Asıl olan iletişim sürecinde duyguları ön planda tutmak ve hangi iletişim aracını kullanırsanız kullanın duyguları bu araçlara yüklemektir. Sınıf içinde öğrencilerle olan iletişimde de temel nokta budur. Çünkü insanlar -özellikle de çocuklar- yaklaşım ve konuşmalarınızdaki samimiyetin farkındadırlar.

3.2.1. İletişim Kavramı, Tanımı ve Ögeleri

İletişim en genel anlamıyla bir mesaj alışverişi, duygu ve düşüncelerin karşılıklı paylaşım süreci olarak tanımlanabilir (Eren, 2010, s. 353; Çağlar ve Kılıç, 2011, s.1). Bir kişiyi tümüyle işlevsel hale getiren ve toplum içinde hayattaki en zor fakat bir o kadar hayati önem taşıyan şey insanın iletişim kurabilme yeteneğidir (Buscaglia, 1987, s. 123). İletişim duygu ve düşünceleri ortak bir paydada birleştirme (Kocabaş, 2014, s.; Memişoğlu, 2013, s. 140) veya ayrışma süreci olarak da ifade edilebilir. Çünkü iletişim süreci sonunda kişilerin düşünceleri belli bir yönde yoğunlaşır. Bu bazen aynı yönde olurken bazen de zıt veya farklı bir yönde de gerçekleşebilir. İletişim aynı zamanda bir bilgi aktarım süreci olarak da karşımıza çıkmaktadır. Bu bakımdan iletişim, insanın içinde bulunduğu şartlara göre; bilgi, duygu, düşünce, istek ve beklentilerinin bir başka kişi, grup ya da toplumla, ortak semboller yoluyla aktarılan anlamları çeşitli yol ve yöntemlerle paylaşıp etkileştiği ve sonraki nesillere aktardığı kişisel ve toplumsal ilişkiler sürecidir (Sabuncuoğlu ve Gümüş, 2008, s. 6). İletişim süreci, insanların birbirinden farklı olan zihinsel yapılarının ortaya çıkardığı çeşitli anlamları paylaşma, topluma ilişkin ortak ilgi, değer ve inançlara varma ve bunları çevreleriyle paylaşma süreci olarak nitelendirilebilir (Tuna, 2012, s. 6). Bu yönüyle düşünüldüğünde eğitim öğretim sürecinde toplumsal ve beşeri birikimin, değer ve öğretilerin ve bilimsel bilginin toplumun fertlerine aktarılması iletişim yoluyla gerçekleştirilmektedir ve iletişim bu anlamda kritik bir öneme sahiptir. Sınıftaki eğitim-öğretim süreci, dolayısıyla sınıf içi iletişim de bu süreçte önemli yer tutulmaktadır. Çünkü günümüzde toplumun hemen her ferdi formal eğitim sisteminden geçmektedir.

İletişimin *kaynak (verici), hedef (alıcı), mesaj ve kanal* olmak üzere **dört temel ögesi** vardır. Bu temel ögelere *geribildirim (dönüt)* tamamlayıcı ögesini de eklemekte yarar vardır (Kaya, 2017, s. 6; Güven, 2013, s. 5). Sınıf içi iletişim bağlamında düşünüldüğünde iletişim süreci, **kaynaktan** (*Öğretmen*) **hedefe** (*Öğrenci*) çeşitli kanallarla (*konuşma, beden dili, yazı, materyal vb.)* aktarılmaya çalışılan **mesajın**(*eğitim ve öğretime dair kazanım hedefleri*) aktarılma ve aktarılıp aktarılmadığını kontrol eden **geribildirim** (*öğrencinin tepkisi, öğretmene verdiği dönütler*) sürecinin bütünüdür. Sınıf içinde bu süreç *öğretmenden öğrenciye* olabildiği gibi *öğrenciden öğretmene* de gerçekleşebilir. Öğretmen eğitim öğretim hedeflerinin öğrenciye aktarımı sürecinde kaynak rolünde iken,

öğrencinin öğrendiklerini öğretmenle paylaşması veya soru sorması sürecinde öğrenci kaynak öğretmen alıcı rolündedir. İletişim sürecinin tamamlayıcı ögesi olan geribildirim süreci birçok zaman diğer ögeleri içeren bir süreç şeklinde gerçekleşir. Yani öğrencinin öğretmene veya öğretmenin öğrenciye geribildirim verdiği süreçte iletişimin dört temel ögesi olan kaynak, hedef, mesaj ve kanal ögeleri yine aktiftir. Bunu süregelen bir döngü olarak düşünmek mümkündür.

Sınıf içi iletişim sürecinde;

1. **Öğretmen (kaynak):** iletişim sürecinin en önemli ögesidir. İletilecek mesajın ne olacağını, hangi kanalla iletileceğini ve hedefin kim(ler) olacağını öğretmen belirler. Bu süreçteki tüm sorumluluk öğretmene aittir ve sürecin sonuçlarıyla da ilgili ilk kişi öğretmendir. Dolayısıyla öğretmen sınıf içi iletişim sürecinin tamamını planlamalı ve sürprizlere de hazırlıklı olmalıdır.

2. **Öğrenciye aktarılacak eğitim öğretim hedefleri (mesaj):** Mesaj öğretmenin sınıf içinde öğrencilere aktarmak istediği bilgi ve davranışların tümüdür. Bu noktada kaynak olan öğretmen mesajın ne olacağı konusunda aktif ve sorumlu kişidir. Mesajın alıcıya sağlıklı bir şekilde ulaşması için iletilecek mesajı alıcının hazırbulunuşluk seviyesini göz önünde bulundurarak planlaması önemlidir. Mesajın sade, anlaşılır ve alıcının seviyesine uygun olması da mesajda olması gereken önemli özelliklerdendir. Örneğin somut işlemler döneminde olan bir öğrenciye soyut kavramları anlatmaya çalışmak mesajın alıcıya ulaşmamasına neden olabilir.

3. **Eğitim öğretim hedeflerinin aktarılmasında kullanılacak yol ve yöntemler (kanal):** Öğretmen öğrenciye aktarmayı düşündüğü eğitim ve öğretim hedeflerini öğrenciye hangi yöntem ve tekniklerle aktaracağı bu kapsamdadır. İletişim sürecindeki kanal sınıf içi iletişimde öğretmenin kullandığı anlatım yöntemlerine karşılık gelmektedir. Öğretmenin dersi sunuş yoluyla mı yoksa drama tekniğiyle mi işlediği, konuşurken jest ve mimiklerden ya da derse ilişkin materyallerden yararlanıp yararlanmadığı bu kapsama girmektedir. Bu noktada da öğretmen öğrencilerinin seviye ve sınıf düzeylerini göz önünde bulundurarak en etkili yöntemi tercih etmesi önemlidir.

4. **Öğrenci (hedef):** Sınıf içi iletişim sürecinin hedef ögesi öğrencidir. Burada önemli nokta sınıftaki her bir öğrencinin ayrı ayrı bir hedef olduğunun ihmal edilmemesidir. Her öğrencinin farklılıkları göz önüne alınarak belirlenecek *mesaj* ve *kanal* çok iyi belirlenmelidir. Sınıftaki her bir öğrenciyi tanımak bu anlamda çok ciddi önem arz etmektedir. Çoklu zekâ kuramını da göz önünde bulundurduğumuzda bir sınıftaki hedefin (öğrencilerin) baskın zekâ türlerinin farklı olması muhtemeldir. Bu durumda bunların tespit edilmesi ve buna göre *mesaj* ve *kanalın* şekillendirilmesi gerekir. Özellikle de kullanılacak yöntemlerin (*kanalın*) belirlenmesinde öğrencilere (*hedefe*) ilişkin bilgi sahibi olmak oldukça önemlidir. Burada öğrencinin (hedef), verilen mesajı nasıl algıladığı (kod çözme) da çok önemlidir. Sizin öğrenciye vermek istediğiniz mesaj öğrenci tarafından çeşitli arızalarla çok farklı algılanmış olabilir. Mevlana Celaleddin-i Rûmî ***"Sen ne söylersen söyle, söylediğin, karşındakinin anladığı kadardır."*** derken aslında konuyu çok gü-

Kaynakça

Başbakanlık (2015). Resmî Yazışmalarda Uygulanacak Esas ve Usuller Hakkında Yönetmelik, Resmi Gazete, 2 Şubat 2015 Pazartesi-29255, madde 15.

Bloom, B.,& Englehart, M. F. E., Hill, W., & Krathwohl, D.(1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain*.

Borich, G. D. (2014). Etkili öğretim yöntemleri. *Acat, M.B.(Çeviri Ed.). Nobel Yayın Dağıtım: Ankara*.

Buscaglia, L. F. (1989). Çev. Nejat Ebcioğlu. *Kişilik: tümüyle insan olabilme sanatı*. İnkılap Kitabevi, İstanbul.

Çağlar, İ.,& Kılıç, S. (2011). Eğitim fakülteleri için genel iletişim (2.Baskı). Nobel Akademik Yayıncılık.

Ergin, A. (2014). *Eğitimde etkili iletişim (7. Baskı).*Ankara: Anı Yayıncılık.

Ersoy, M. A. (2009). Safahat, haz. *M. Ertuğrul Düzdağ, Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, Ankara*.

Gonder, P. O., ve Hymes, D. (1994). *Improving School Climate & Culture. AASA Critical Issues Report No. 27*. Arlington, VA: American Association of School Administrators.

Kant, I. (2017). *Eğitim üzerine (6. Baskı)*. Çev. Ahmet Aydoğan, Say Yayınları, Ankara.

Kaya, A. (2017). *Kişilerarası ilişkiler ve etkili iletişim*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Online 1. (2018). İki Arkadaş Papaza Gitmişler. https://www.sozumoki.com/soz/iki-arkadas-papaza-gitmisler-198568, Erişim tarihi: 15.08.2015.

ÖRAV (2016). Öğrenen Lider Öğretmen Eğitim Kitabı. Öğretmen Akademisi Vakfı, İstanbul.

Sabuncuoğlu, Z. & Gümüş, M. (2008). *Örgütlerde iletişim.* İstanbul: Arıkan Basım Yayım, Dağıtım Ltd. Şti.

EKLER

Tanışma Etkinlikleri (http://www.tugbacansali.com/category/infografik/)

İsmini Hareketle Göster

Amaç: Tanışma ve isimleri hatırlama

Sayı: En az 5 kişi

Süre: 10-30 dakika (gruptaki kişi sayısına göre değişir)

Yer: Sınıf içi / Dış mekân

Malzemeler: –

Açıklama: Tüm oyuncular halka seklinde dururlar. Sırayla ilk sıradaki oyuncu adını söyler ve ardından bir hareket, şekil ya da mimik yapar. Ardından tüm oyuncularla o kişinin ismi yüksek sesle söylenir ve hareketi yapılır. Ardın ikinci sıradaki oyuncu adını söyler ve ardından bir hareket, şekil ya da mimik yapar. Yine daha sonra Ardından tüm oyuncularla o kişinin ismi yüksek sesle söylenir ve hareketi yapılır. Oyuncuların hepsi isimlerini ve hareketlerini bitirdikten sonra sırayla herkesin adı söylenir ve hareketi yapılır.

Öneri: Bu oyun "isim ve hareket" dışında; "isim ve hayvan sesi", "isim ve meyve" gibi farklı şekillerde de oynanabilir.

Üç Parmak

Amaç: Tanışmak ve ısınma

Sayı: En az 10 kişi

Süre: 10 dakika

Yer: Sınıf içi / Dış mekân

Malzemeler: –

Açıklama: Tüm oyuncular üç parmaklarını havaya kaldırırlar. İşaret parmağı "isim", orta parmak "en sevdiği içecek" ve yüzük parmağı da "en çok gitmek istediği ülkeyi" temsil eder. Oyuncular odanın içerisinde yürümeye başlarlar ve karşılaştıkları herkesin parmaklarına kendininkileri değdirerek sırayla parmakların temsil ettiklerini söylerler. Amaç belirli süre içerisinde en çok kişiyle karşılaşmaktır.

Öneri: Parmak sayısı arttırılabilir, temsil ettikleri şeyler kullanılacağı aktivitenin türüne göre değiştirilebilir. Örneğin; yaş, şehir, spor gibi…

Soğan Sarımsak

Amaç: Tanışma, isim öğrenme

Sayı: En az 10 kişi

Süre: 10 dakika

Yer: Sınıf içi / Dış mekân

Malzemeler: –

Açıklama: Katılımcılardan daire seklinde ayakta durmaları istenir, ortada bir ebe vardır. Önce herkes solundaki ve sağındaki kişilere ismini sorar. Daha sonra ortadaki ebe, birine işaret ederek "soğan" ya da "sarımsak" der. İşaret ettiği kişi, ebe "soğan" derse solundaki kişinin, "sarımsak" derse sağındaki kişinin en fazla 3 saniye içinde ismini söylemek zorundadır. Eğer sorulan ismi doğru olarak söylerse, ebe bir başka kişiye ayni şekilde soğan ya da sarımsak diye sorar. Eğer sorulan kişi ismi doğru olarak söyleyemezse, bu durumda ebe o olur ve önceki ebe onun yerine geçer. Oyunu yöneten kişi, uygun gördüğü zaman oyunu durdurur.

Müzikli Balonlar

Amaç: Katılımcıların birbirlerinin isimlerini öğrenmesini ve iletişim kurma

Sayı: En az 10 kişi

Süre: 10 – 15 dakika

Yer: Sınıf içi / Dış mekân

Malzemeler: Oyuncu sayısı kadar balon, 5-10 tane Asetat Kalemi, CD ya da kasetçalar.

Açıklama: Tüm oyunculara birer tane balon dağıtılır. Balonları şişirmeleri ve üzerine isimlerini yazmaları istenir. Daha sonra müzik çalmaya başlar ve katılımcıların balonları havaya atarak dans etmesi istenir. Müzik durana kadar balonların tamamını olabildiğince havada tutmaya ve yere düşürmemeye çalışmaları istenir. Müzik durduğu zaman herkes en yakınındaki balonu yakalayarak, ellerindeki balonun üzerinde ismi yazan kişiyi bulmaya çalışır.

Öneri: Zamana ve oyuncuların isteğine bağlı olarak oyun istenilen sayıda tekrar oynanabilir. Aynı zamanda bu oyun İngilizce dersleri için de kullanılabilir. Balonların üzerine İngilizce derslerinde öğrenilen kelimler yazılır. Daha sonra oyun aynı şekilde oynamaya devam edilir. Müzik durduğunda, balonun üzerinde yazılı olan kelimelerin Türkçe anlamı söylenir.

El Sıkışma

Amaç: İsimlerin öğrenmesini ve iletişim kurma

Sayı: En az 20 kişi

Süre: En az 10 dakika

Yer: Sınıf içi / Dış mekân

Malzemeler: –

Açıklama: Tüm katılımcılardan mekân içerisinde yürümeleri ve 10 dakika içerisinde olabildiği kadar çok kişiyle el sıkışıp, isimlerini söyleyerek kendilerini kısaca tanıtmaları istenir.

Alfabetik Sıra

Amaç: İsimleri öğrenme

Sayı: En az 10 kişi

Süre: 5 dakika

Yer: Sınıf içi / Dış mekân

Malzemeler: Kişi sayısı kadar sandalye

Açıklama: Katılımcıların sayısına göre olan sandalyeler halka seklinde dizilir ve katılımcılardan sandalyelerin üstüne çıkması istenir. Daha sonra katılımcılardan konuşmadan ve sandalyeden yere inmeden alfabetik sıraya geçmeleri istenir.

Öneri: Başlangıç – bitiş noktalarını ve hareket yönünü oyunu yürüten kişi belirleyebilir ya da tamamen katılımcılara bırakır.

Ping-Pong

Amaç: Tanışma, isim öğrenme, ismi hatırlama

Sayı: –

Süre: 15-25 dakika

Yer: Sınıf içi / Dış mekân

Malzemeler: –

Açıklama: Grup daire oluşturacak şekilde ayakta dizilir. Ebe ortaya geçerek parmağıyla işaret ettiği kişiye “ping” ya da “pong” der. Ebe işaret ettiği kişiye ping derse, işaret edilen kişi kendi solundaki kişinin ismini 3 saniye içinde söylemelidir, pong derse, sağındaki kişinin ismini söylemelidir. Yanlış söylerse ebe olarak ortaya geçer. Ebe uzun süre ortada kalınca ya da herkesin kendi yanındakinin ismini ezberlediğini düşünüp yer değiş-

tirmelerini istediğinde “ping-pong” diye bağırır. “Ping –pong” dendiğinde herkes yer değiştirmek zorundadır.

Arkamda Biri Var

Amaç: İsim öğrenme

Sayı: En az 10 kişi

Süre: 5 – 10 dakika

Yer: Sınıf içi / Dış mekân

Malzemeler: Katılımcıların tamamına yetecek kadar isimlik veya yaka kartı, büyük siyah bir naylon poşet.

Açıklama: Katılımcılardan isimliklere veya yaka kartlarına isimlerini yazmaları ve dolaştırılan büyük siyah bir naylon poşete atmaları istenir. Daha sonra herkes torbadan bir isimlik/yaka kartı alması ve aynı anda başlayarak kartın üzerinde ismi yazılı kişiyi bulmaya çalışmaları istenir.

İsim Zinciri

Amaç: Tanışma

Sayı: En az 10 kişi

Süre: 15-20 dakika

Yer: Sınıf içi / Dış mekân

Malzemeler: –

Açıklama: Katılımcılar büyük bir çember şeklinde ayakta dururlar. Daha sonra oyunu oynatan kişiden başlayarak isimlerini sağ yanlarındaki katılımcıya dönerek söylerler. Bütün katılımcılar sırayla isimlerini bir zincir gibi yanlarındakine iletirler.

Öneri: Oyun değişik şekillerde oynanarak daha eğlenceli hale getirilebilir. Örneğin katılımcılardan isimlerini içinde bulundukları ruh halini yansıtacak şekilde söylemeleri istenebilir.

BÖLÜM 4

SINIF İÇİ KONTROL ARACI OLARAK MOTİVASYON

Doç. Dr. Ebru KÜLEKÇİ AKYAVUZ[4]

Bu bölümün amacı, sınıf yönetiminde iletişim ve etkileşim hakkında bilgi vermektir.

[4] Kilis 7 Aralık Üniversitesi Muallim Rıfat Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi

Sınıf İçi Kontrol Aracı Olarak Motivasyon

Çocukta öğrenme güdüsü yaratmadan öğretmeye kalkışma; bu soğuk demiri dövmeye benzer.

Horace Mann

Örnek Olay

Öğrencinin Dersle İmtihanı

Pınar oldum olası matematik dersinden ve matematik öğretmeninden hoşlanmazdı, korkardı da. Ne yaparsa yapsın bu dersten başarılı olamayacağına inanmıştı. Hem nasıl inanmasındı ki, öğretmeni bile bu dersi sadece zeki öğrencilerin öğrenebileceğini ve sadece o öğrencilere rahatlıkla matematiği anlatabileceğini her fırsatta söylüyordu. Pınar'a da zeki olduğuna dair herhangi bir dönüt verilmediğinden bu ders Pınar için korkulu bir rüya hâline gelmişti.

Pınar anlam veremiyordu. Matematik dersi niçin veriliyordu? Kendisi gibi zavallı öğrencileri zorlayıp yapamadıklarını gördükten sonra mutlu olmak için miydi? Zaten matematik dersinin işine yarayacağını düşünmüyordu. Matematik dersi bittikten sonra kimse ona oran-orantı, asal sayı, kesirler vs. bahsetmiyordu. Sokakta oyun oynarken bu tür problemlerle karşılaşmıyordu. Ya da ailesi ile alışveriş yaparken bunları bilmeden de işlerini halledebiliyorlardı. Hiçbir arkadaşı matematik problemlerini çözemiyor diye onunla oyun oynamayı bırakmamıştı.

O zaman bu dersi niçin önemsemesi gerekiyordu? Niçin ilgiyle dinlemesi gerekiyordu? Bu ders onun için niçin önemliydi? Keşke fırsatını bulsa da kendisinin zeki olmadığını ima eden öğretmenine bu soruları sorabilseydi.

Örnek olayda görüldüğü üzere bazı öğrenciler okula ve derslere karşı korku ve endişe içerisindedir. Bir öğrenci okula dair bir şeyler duyduğunda olumsuz tutumlara sahip olurken bir başka öğrenci için okul pozitif anlamlarla yüklü bir kurumdur. Kimi öğrenciler bir dersi sevmezken bir başka öğrenci için o ders olmazsa olmazdır. Bir ders esnasında bir sınıfta 40 öğrenci olduğunu varsayalım. Bu 40 öğrencinin 40'ı da işlenen derse karşı farklı duygulara sahiptir. Kimisi dersten sıkılır, kimisi bir sonraki konuyu merak eder, bir başkası akşam izlediği dizinin gelecek haftaki gelişmelerini düşünür, bir diğeri ilgiyle öğretmeni dinler, bir başkası yanındaki arkadaşıyla konuşmayı tercih eder, kimisi de pencereden dışarıya dalmayı. Aynı ders, aynı öğretmen ve aynı ortam olmasına rağmen böyle bir tablonun ortaya çıkması öğrencilerin derse karşı farklı seviyelerde motive olmalarından kaynaklı bir durumdur.

4.1. Motivasyon Kavramı

Dilimize Latinceden geçen motivasyon kavramının Türkçede birebir karşılığını bulmak zordur. İngilizce karşılığı "motive" olan motivasyon, hareket etmek anlamındaki Latince "movere" sözcüğünden türemektedir. Motivasyon ve güdüleme kavramlarının

eş değer olarak kullanıldığı, Türk Dil Kurumunda isteklendirme fiiline karşılık gelen motivasyon (güdüleme) kavramı birçok yazar tarafından farklı şekillerde tanımlanmıştır. Eren (2004), motivasyonu, bir veya birden fazla insanı, belirli bir amaç etrafında devamlı bir şekilde harekete geçirmek için yapılan çabaların toplamı olarak tanımlamıştır. Başka bir tanımda motivasyon, amaca ulaşmak için organizmayı davranım yapmaya iten, içsel ve dışsal olayların tümü (Erkuş, 1994) olarak ifade edilmiştir. Cüceloğlu (1998) tanımı daha da genişleterek motivasyonu (güdü) istekleri, arzuları, gereksinmeleri, dürtüleri ve ilgileri kapsayan genel bir kavram şeklinde açıklamıştır. Güdüler organizmayı uyarır ve harekete geçirir, organizmanın davranışını belirli bir amaca doğru yöneltir. Organizmanın davranışlarında bu iki özellik gözlendiği zaman organizma güdülenmiş olur (Cüceloğlu, 1998). Woolfolk (2004) ve Thorkildsen, Nicholls, Bates, Brankis ve DeBolt (2002) ise yaptıkları çalışmalarda "davranışı ortaya çıkaran, yönlendiren ve davranışın kalıcı olmasını sağlayan içsel bir durum" olarak motivasyonu tanımlamışlardır. Kısacası motivasyonu insanı harekete geçiren güç olarak tanımlamak mümkündür.

Mitchell motivasyonun 4 genel özelliğinin olduğunu belirtmektedir (Akt: Genç, 2008):

1. Motivasyon kişisel bir olgudur bu nedenle her insan farklı bir şekilde motive olmaktadır. Tüm motivasyon kuramlarında da bu farklılıklar dikkate alınmaktadır.

2. Motivasyon genel olarak bir niyet olarak görülür. Genelde bireylerin kontrolündedir ve bireylerin davranışları motivasyon tarafından belirlenir.

3. Motivasyon çok yönlü bir kavramdır. Bireyleri neyin güdüleyeceğinin bilinmesi önemli olmakla beraber güdüleyici durum her zaman o kişi için sabit değildir.

4. Motivasyon bir davranış veya performans değildir. Motivasyon kişiyi içten ve dıştan etkileyen güçlerle ilgilidir.

Buradan da anlaşılacağı üzere motivasyon bireyi davranış göstermede teşvik eden bir güçtür ve her bireyin güdülenme durumu, şiddeti ve yönü birbirinden farklılık göstermektedir. Bu tanımlardan hareket ederek motivasyonun özelliklerini şu şekilde sıralamak mümkündür:

Motivasyon harekete geçirici bir güçtür.

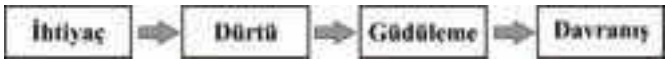
Motivasyon bireydeki hareketi devam ettirici bir güçtür.

Motivasyon bireyi içsel veya dışsal olarak olumlu şekilde yönlendiren güçtür.

Motivasyon karmaşık bir süreçtir. Bu sebeple bir bireyi motive etmenin sürecinin açıklanması önemlidir.

4.1.1. Motivasyon Süreci

Motivasyon aniden oluşan bir kavram değildir. Motivasyonun oluşabilmesi için bir süreç gereklidir.



Şekil 4.1. Motivasyon Süreci

Motivasyon sürecinin başlayabilmesi için öncelikle bir ihtiyacın hissedilmesi gerekmektedir. İhtiyaç, bireyde eksikliği hissedilen her şeydir. İhtiyaç kavramı, canlıların en temel düzeydeki davranışlarının sebeplerini açıklar ve bu kavram belirli bir hareketin sağlıklı yapılıp yapılmadığını yargılamanın bir ölçütüdür (Hoy ve Miskel, 2010). İhtiyaç, motivasyonun olmazsa olmaz koşulları arasında sayılmaktadır. Bireyler ancak bir şeyi ihtiyaç olarak hissederlerse ihtiyaçlarını gidermek için harekete geçerler. İhtiyaçlar ortaya çıktığında bu ihtiyacı gidermeye yönelik olarak birey uyarılır. Bu nedenle birey bu ihtiyacı gidermek amacı ile harekete geçer ve birtakım amaçlı davranışlarda bulunur. Bu uyarılma hâli dürtü olarak ele alınmaktadır. Organizma bu ihtiyacı gidermek için güdüyü doyurucu amaç doğrultusunda harekete geçirir ve hareketi başlatan bu enerjiye de dürtü adı verilir (Arı, 2003). Dürtü aşamasından sonra bireyler aldıkları enerji ile davranışa karşı istekli hâle gelirler bu durum güdülemeyi açıklar. Güdülemenin son aşaması da davranıştır. Genel anlamda davranış, bireyin kendi içinden ve dış çevresinden gelen uyarıcılara karşı göstermiş olduğu tepkiler bütünü olarak tanımlanmaktadır. Güdüleme süreci ihtiyaçla başlar davranışın ortaya çıkması ile sona erer.

Eğitsel açıdan güdüleme sürecinde en önemli konu ihtiyaçlardır. Bir öğrenci bir şeyleri ihtiyaç olarak hissetmezse güdülenmek adına söz yerindeyse kılını bile kıpırdatmayacaktır. Bu sebeple başta öğrencide ihtiyaç duygusu oluşturmak gerekmektedir. Bunu bir örnek olayla açıklamak daha yerinde olacaktır.

Örnek Olay

Dilek öğretmen doğuda bir kasabaya İngilizce öğretmeni olarak atanmıştır. Dilek öğretmen girdiği sınıfta şöyle bir açıklama yapmıştır: "Çocuklar bu yıl İngilizceyi çok iyi seviyede öğrenmenizi ve İngilizce konuşabilmenizi istiyorum." Ancak bu söz öğrenciler için hiçbir anlam ifade etmemiştir. Öğrencilerden Ahmet söz hakkı alarak "Öğretmenim niçin İngilizce öğrenelim ki, bu kasabada bırakın İngilizce konuşmayı Türkçe konuşan bile çok az insan var. Evde İngilizce konuşsam kimse beni anlamaz, kasaba meydanında kimsenin anlamadığı bir dilden konuşsam herkes bana deli diye de bakabilir. O zaman niçin İngilizce öğreneyim ki!" der. Diğer öğrenciler de Ahmet'i onaylar ve İngilizce öğrenmeye karşı istekli davranmazlar. Öğretmen büyük bir sorunla baş başa olduğunun farkına varır ama işin peşini de bırakmaz. Dilek öğretmen madem İngilizce öğrenmeyi ihtiyaç olarak hissetmiyorlar o zaman ihtiyaçları hâline getirmem gerekir, diye düşünür. Bir sonraki derste öğrencilere dersi bundan sonra bilgisayar laboratuvarında işleyeceğini söyler ve yapacakları etkinlik hakkında bilgi verir. Dilek öğretmen İngilizceyi ihtiyaç hâline getirmek için planlar yapar. İlk birkaç hafta öğrencilere bilgisayar ve internete giriş ile ilgili eğitim verir. Daha sonraları ise her bir öğrenciye yurt dışından çevrimiçi yazışmaları için birer mektup arkadaşı bulur. Öğrencilere mektup arkadaşıyla İngilizce olarak yazışmalarında bir sıkıntı yaşarlarsa kendisinin destek olacağını söyler. Ayrıca bu yazışmaları

Kaynakça

Akbaba, S. (2006). Eğitimde Motivasyon. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 343-361

Aytaç, S. (1997). *Çalışma Yaşamında Kariyer Yönetimi Planlaması ve Geliştirilmesi Sorunları*. İstanbul: Epsilon Yayınları.

Arı, R. (2003). *Gelişim ve öğrenme.* Ankara: Nobel Yayınevi.

Balcı, G. (1989). *Özendirme Kuramlarının İş gören Verimliliği ile İlişkilendirilmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Başar, H. (2005). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Anı Yayınları.

Denizoğlu, P. ve Ekici, G. (2009). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Öğretmen Öz-yeterlik İnançlarını Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi. *Uluslararası 5. Balkan Eğitim ve Bilim Kongresi*, 450-453.

Erdem, A.R. (2016). Sınıfta Güdüleme. Hüseyin Kıran ve Kazım Çelik (Ed.), *Etkili Sınıf Yönetimi* içinde (s. 203-228). Ankara: Anı Yayınları.

Cüceloğlu, D. (1998). *İnsan ve Davranışı: Psikolojinin Temel Kavramları.*İstanbul: Remzi Kitabevi.

Çağlar, Ç. (1998). *Güdüleme Kuramlarının Eğitim Yönetimine Katkıları*. Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.

Eren, E. (2004). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi.* Kırklareli: Beta Yayınları.

Genç, N. (2008). *Meslek Yüksekokulları için Yönetim ve Organizasyon*. Ankara: Seçkin Yayınları.

Güney, S. (2001), *Yönetim ve Organizasyon*. Ankara: Nobel Yayınları.

Hoy, W.K. & Miskel, C.G. (2010) *Eğitim Yönetimi Teori, Araştırma ve Uygulama*. Selahattin Turan (Çev.). Ankara: Nobel Yayınevi.

Kaplan, M. (2007), *Motivasyon Teorileri Kapsamında Uygulanan Özendirme Araçlarının İşgören Performansına Etkisi ve Bir Uygulama.* Yüksek Lisans Tezi, Atılım Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Kanfer, R. (1990). Motivaton Theory and Industrial and Organizational Psychology. M.D. Dunnette & L. Hough(Es.), *Handbook of Industrial and Organizational Psychology. Theory in industrial and organizationaş psychology* (p. 75-170). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

Koçel, T. (2010). *İşletme Yöneticiliği*. İstanbul: Beta Basım Yayınevi.

Locke, E. A. (1996). Motivation Through Conscious Goal Setting. *Applied &Preventive Psychology*, 5, 117-124.

Özer, P.S. ve Topaloğlu, T. (2008). Motivasyonda Kapsam Kuramları. C. Serinkan (Ed.), *Liderlik ve Motivasyon: Geleneksel ve Güncel Yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayınevi.

Sabuncuoğlu, Z. ve Tüz, M. (2008). *Örgütsel Psikoloji.* Bursa: Alfa Yayınları.

Stern, D. & Huber, G. L. (2012). *Active Learning for Students and Teachers.* Reports from Eight Countries. Erişim Tarihi: 17.11.2017 http://karnadhaar.org/files/_active_learnin_1339335063.pdf

Şimşek, M. Ş., Akgemci, T. ve Çelik, A. (2003). *Davranış Bilimlerine Giriş ve Örgütlerde Davranış*. Konya: Adım Ofset.

Tevrüz, S. (2002), *Güdülenme: Örgütte Kişisel Gelişim.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Thorkildsen, T. A., Nicholls, J. G., Bates, A., Brankis, N., & DeBolt, T. (2002). *Motivation and the struggle to learn: responding to fractured experiences.* Boston: Allyn & Bacon,

Tozkoparan, G. (2008). Motivasyonda Süreç Kuramları. C. Serinkan (Ed.), *Liderlik ve Motivasyon: Geleneksel ve Güncel Yaklaşımlar* (s. 105-132). Ankara: Nobel Yayınevi.

Viau, R. (2015). *Okulda Motivasyon.* (Çev: Yusuf Budak). Ankara: Anı Yayınları.

Yıldız, M. ve Akyol, H. (2011). İlköğretim 5.Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama, Okuma Motivasyonu ve Okuma Alışkanlıkları Arasındaki İlişki. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 31(3), 793-815.

Woolfolk, A. (2004). *Educational Psychology*. Boston: Allyn & Bacon.

BÖLÜM 5

SINIFTA ZAMAN YÖNETİMİ

Doç. Dr. Fatih BOZBAYINDIR[5]

Bu bölümün amacı, saygıdeğer meslektaşlarımız olan öğretmen ve öğretmen adaylarına sınıfta amaçlara uygun şekilde zaman yönetimi ile ilgili kuramsal çerçeve sunmaktır. Bu amaçla; zaman kavramı, zamanın özellikleri, zaman türleri, zaman yönetimi, zaman yönetim yaklaşımları, zaman tuzakları, zaman yönetim teknikleri hakkında bilgi verilmektedir. Ayrıca zaman yönetiminin eğitim öğretim sürecindeki önemi vurgulanarak sınıf yönetiminde zaman tuzakları, zaman yönetim teknikleri ve sınıfta zaman yönetimine yönelik öneriler özetle açıklanmıştır.

[5] Gaziantep Üniversitesi Nizip Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi, Gaziantep. E-mail: fatihbozbayindir@gmail.com

5.1. Zaman Kavramı

Zaman kavramı felsefe, psikoloji, eğitim, fizik, yönetim gibi bilim dallarına konu olmuştur (Hacıbalayeva, 2017). İnsan düşüncesinin cevap bulmakta en çok zorlandığı sorulardan birisi "Zaman nedir?" sorusudur. Zira zamanın olmadığı bir an, yer ve olay düşünmek imkânsızdır. "Hiçbir şey olmuyor şu an." derken bile zamansal bir cetvele ihtiyaç vardır (Kışla, 2017). Zaman, üzerinde oldukça fazla tartışılan, göreceli ve tarihsel bir kavramdır. Zamanın ölçüle bilirliği üzerine tartışmalar yapılmakta ve disipline edilmeye çalışılmaktadır. Bilimsel anlamda ise pek çok farklı bilim alanında zaman kavramının içeriğini ortaya koyabilmek için çalımalar yapılmaktadır. Öte yandan toplumsal yaşamda da ayrı bir değer atfedilmekte, atasözleri ve özlü sözlerde bu durum kendisini açığa çıkartmaktadır. Bu bakımdan şu anlaşılmaktadır ki zaman eşsiz bir kaynaktır (Dalkıran, 2014).

Evrende her şeyin altında bir ritim duyusu yatar: Bir insanın kalp atışları, konuşma ritmi, yıldız ve gezegenlerin hareketi, gel-gitin yükselişi ve alçalışı, mevsimlerin değişimi... Evrende yaşanan bu ritimlerin tümü, zaman içinde meydana gelir. Zaman ve hareket birbirinden ayrılmaz kavramlardır. Zaman, olayların geçmişten bugüne gelip, geleceğe doğru birbirini takip ettiği kesintisiz süreçtir. Buna göre harekete anlam kazandıran temel unsur zamandır; zaman hareketin rengi ve soluğudur (Tutar, 2003). Zaman, insanın duyu organları ile algılayamadığı, sübjektif bir kavram olmayıp, aksine doğada var olan, duyu organlarımızca algılanabilen ve ölçülebilen bir kavramdır (Gürbüz ve Aydın, 2012).

İnsanoğlu, zaman olgusunun varlığından, bu olguyu yaşarken, düşünürken ve eylemde bulunurken her daim farkında olmuştur. Başlangıçta, insanlar zamanı ve yapılan işleri denetim altına alabilmek için gecenin gündüze, gündüzün geceye dönüşümünü değerlendirmişler ve güneş saatini kullanarak güneşten faydalanma yolunu tercih etmişler (Kışla, 2017). Zaman kavramı bir eylemin geçtiği süre olarak düşünülebilir. Yeryüzünde ve evrende hareket halinde olan her şeyin durduğu düşünülürse, böyle bir ortamda zaman olgusundan söz edilemez (Karaoğlan, 2006). Zamanın devamlı ilerleyen bir şey olduğu hissi sadece insanlara özgüdür.

Bildiğimiz kadarıyla hayvanlar bu gerçeği tecrübe edemiyor. Latince "Vakit nakittir." anlamına gelen "tempusfugit" evrensel bir nakarat haline gelmiştir (Adair, 2006). Zamanı etkin bir şekilde yönetebilmek için zamanın ne kadar eşsiz bir kaynak ve geri getirilmeyen bir değer olduğunun ve yönetim fonksiyonları içerisindeki en önemli kaynaklardan biri olduğunun kavranması gerekir. Zira önemi anlaşılmayan zamanın yönetimi de etkili olmayacaktır (Turgut, 2002).

Zaman, durdurulamaz bir akışla evrenin ve olayların içine dolduğu hudutsuz boşluk (Taş, 2017), bireylere verilen sürenin tamamı ya da içinde belli bir eylemin geçtiği süre olarak ifade edilebilir (Hacıbalayeva, 2017). Zaman değişmeyen akıp giden bir süre olduğu için, "zaman kazanmak" mümkün değildir. Ancak elimizdeki zaman süresi içinde daha fazla iş yapmamız mümkündür. Zaman bir kez geçti mi, yapmak istediğimiz iş için çok daha az zamanınız kalmış demektir (Rodoplu, 2001). Zaman, bazen hızlı, bazen yavaş akıp giden, geçen bir saniyeyi bile geri alma şansın olmadığı, varlığı hissedilen fakat durdurulamayan bir zihinsel algılama kavramıdır. Zamanı tanımlamak için insan algılarını

esas almaktan başka yapılabilecek bir şey yoktur (Akçinar, 2014). Zaman kişinin yaşadığı duruma ve olaya bağlı olarak farklı algılandığından farklı şekilde tanımlanabilmektedir. İleriki bölümlerde bu algılama farklılıklarına bağlı ortaya çıkan zaman türlerinden bahsedilecektir.

5.2. Zamanın Özellikleri

Zaman, her gün yenilenen bir biçimde insana sağlanan büyük bir mucize gibidir. Her gün insanların sahip olduğu yirmi dört saat, tümüyle kişisel bir sermaye olarak onlara tahsis edilmiştir. Zaman, nitelikleri ne olursa olsun bütün insanlar eşit şekilde dağıtılmış, demokratik bir şekilde paylaşılmış ve insanlar sahip oldukları zamanı ne kadar israf ederlerse etsinler, her zaman yeni bir yirmi dört saat ile ödüllendirilirler. Zamanı biriktiremezsiniz, ödünç alamazsınız, çalamazsınız, hiçbir şekilde değiştiremezsiniz. Tek yapabileceğiniz şey zamanı en iyi şekilde değerlendirmektir (İşcan, 1999, Scoot, 1997). Zaman insan hayatı içerisinde bir ölçüttür. Bu ölçütün ortaya çıkmasında etki eden en önemli durum ise zamanın etkin kullanılması olgusudur. Bu bağlamda da zaman yönetimi konusu karşımıza çıkmakta, insanoğlu açısından en önemli konulardan birisi olan zamanın yönetilmesi üzerine katma değer ve yargılar üretilmektedir (Çelebi, 2017). Gerek iş hayatında gerekse normal hayatta zamanı etkin kullanamayan bireylerin ruhsal ve psikolojik yapısında çöküntü yaşanabilecektir. Bu durum bireyleri strese sokabilecek, pişmanlıklar yaşatabilecektir (Kışla, 2017). Farz edin ki her sabah hesabınıza belli bir miktar para yatıran biri var, ama bir günden, diğerine hesaptaki para bakiye devretmiyor. Tutan ne olursa olsun, kullanmadığınız bakiye miktarı her akşam iptal ediliyor. Böyle bir durumda ne yapardınız? Tabii ki son kuruşuna kadar çekerdiniz. Aslında, hepimizin böyle bir bankası var. Adı "zaman," Ona yatırım yapın ki, size sağlık, mutluluk ve başarı olarak geri dönsün (Hızırlı, 2012). Para yapabilirsiniz, ama zaman yapamazsınız. Kum saatindeki kum, bankadaki para gibi değildir. Bir Çin atasözünde söylendiği gibi, *"Bir santimetre altın ile bir santimetre zaman satın alamazsınız."* (Adair ve Adair, 1999). Amerikalı devlet adamı Benjamin Franklin'in de bu konuda güzel bir sözü var. "Hayatı seviyor musunuz? O halde zamanınızı çarçur etmeyin hayat ondan ibarettir." der. Görüldüğü gibi bazı uzmanlara göre zaman "hayatı", bazılarına da "kıt, eşsiz ve temel bir kaynağı" ifade ediyor (Bayramlı, 2009).

Zamanın özelliklerini aşağıdaki gibi sıralayabiliriz;

1. Zaman; ikame edilemeyen, geri döndürülemeyen, yeniden yaşanamayan, satın alınması mümkün olmayan, kiralanamayan bir kaynaktır (Tutar, 2003; Harmancı, 2006; Pocket Mentor, 2013; Yurdagül, 2016; Demir, 2016)

2. Zaman, kendisi bir iş yapmayan veya yapılan bir işin yapılmasını kolaylaştırmayan veya herhangi bir etkinliğe, bir katkısı olmayan, ancak her işin ve etkinliğin yapılmasında zorunlu olarak kullanılan bir kaynaktır (Tutar, 2003).

3. Zaman, toplanamaz, depolanamaz, ödünç verilemez, durdurulamaz, bir mal gibi kullanılamaz ve hiçbir şekilde yeri doldurulmaz, bir makine gibi çalıştırıp durduramazsınız. (Eroğlu ve Bayrak, 1994; Dağlı, 2000; Güçlü, 2001; Karaoğlan, 2006; Küçük, 2010; Bülbül, 2014; Sevim Kılıç, 2015; Demir, 2016 ve Taş, 2017)

Kaynakça

Adair, J. (2006). *Etkili Zaman Yönetimi*. (Çev.; Ö. Çolakoğlu). İstanbul: Babıali Kültür Yayıncılık.

Adair J, Adair T, (1999). *Zaman Yönetimi*. (Çev.: Bengi Güngör). İstanbul: Öteki Publication.

Adıgüzel, A. (2009). Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme Etkinliklerini Düzenleme Ve Gerçekleştirme Çabalarında Zorlanma Düzeyleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi,* 6(2), 89-110.

Akbeyik, A. (2013).*Zaman Yönetimi Ve Zamanı Etkin Kullanma.* (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Akçinar, S. (2014). *Örgütsel Zaman Yönetimi ve Etkin Zaman Kullanımı.*(Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Arkcı, S. (2014). *Ortaöğretim Kurumlarında Zaman Yönetimi: (Adıyaman/Gölbaşı Örneği).* (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi). Türk Hava Kurumu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Aydın, A. (2008). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Bayramlı, Ü.Ü. (2009). *Zaman Yönetimi.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Bülbül, A. (2014).*Sağlık Çalışanlarında Zaman Yönetimi (Kırklareli Örneği).* (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Büyükalan Filiz, S. (2012). *Sınıfta Zaman Yönetimi*. Küçükahmet, L. (Ed.), Sınıf Yönetimi. (s.212-231). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Çelebi, K. (2017). *Etkili Zaman Yönetiminin Hizmet Sektöründe Verimlilik Algısına Pozitif Katkısı Üzerine Görgül Bir Araştırma: Bir Hastane Örneği.* (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi). Çağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.

Dağlı A. (2000). Zaman Yönetimi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, *25*, 42-49.

Dalkıran, E. (2014). *Zaman Yönetiminin Hemşirelerin İş Verimine Etkisi (İzmir Dr. Behçet Uz Çocuk Hastalıkları ve Cerrahisi Eğitim Ve Araştırma Hastanesi Örneği).* (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Demir, A. (2016). *Çalışanların Zaman Yönetimi Becerilerinin İşletme Verimliliği Üzerindeki Etkisi: Aşkale A.Ş. Gümüşhane Çimento Fabrikası Uygulaması.* (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi). Gümüşhane Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gümüşhane.

Döner, H. (2016). *Hastane Yöneticilerinin Zaman Yönetimi Tekniklerinin İncelenmesi.*(Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi). Namık Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tekirdağ.

Döş, İ. (2014). *Sınıfta Zaman Yönetimi.* Argon, T.-Nartgün, Ş.S. (Ed.), Sınıf Yönetimi (s. 289-307). Ankara: Maya Akademi.

Erdem, R. (1997). *Zaman Yönetimi ve Hastane Üst Düzey Yönetici Üzerine Bir Araştırma.* (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Erdoğan, İ. (2000). *Sınıf Yönetimi*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Eroğlu, F. ve Bayrak, S. (1994). Örgüt Faaliyetleri Açısından Zaman Yönetimi. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi,* 10 (3-4), 1994.

Evertson, C. M. ve Emmer, E. T. (2013). *İlkokul Öğretmenleri için Sınıf Yönetimi*. (Çev. Ed. A. Aypay). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Finger, J. ve Bamford, B. (2010). *Sınıf Yönetimi Stratejileri Öğretmen Kılavuzu*. (Çev. Ed. T. Karaköse). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Gözel, E. (2009). *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Zaman Yönetimi Hakkındaki Görüşleri.*(Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Afyonkarahisar.

Gözel, E. (2010). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Zaman Yönetimi Hakkındaki Görüşlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 24*, 67-84.

Gözel, E. ve Halat, E. (2010). İlköğretim okulu öğretmenleri ve zaman yönetimi. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6*, 73-89. doi:10.19160/e-ijer.92546

Güçlü, N. (2001). Zaman Yönetimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 25*, 87-106.

Gürbüz, M. ve Aydın A. H. (2012). Zaman Yönetimi Üzerine Bir Araştırma. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 9(2),* 1-20.

Hacıbalayeva, A. (2017). *Lisansüstü Öğrencilerinin Zaman Yönetimi Becerilerinin İncelenmesi: Ondokuz Mayıs Üniversitesi ve Azerbaycan Devlet İktisat Üniversitesi Karşılaştırması.* (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.

Harmancı, M. (2006). *İşte Zaman Yönetimi*. İstanbul: Nesil Yayınları.

Hızırlı, K.M. (2012). *Zaman Yönetimi ve Verimli Çalışma Metotları*. İstanbul: Özge Basım Yayın.

İlerleyen, E. (2014). *Öğretmenlerin Zaman Yönetimi Becerileri İle İş Doyumları Arasındaki İlişki.* (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

İşcan, Ö.F. (1999). *Bilgi Toplumunda Zaman Yönetimi ve Bankacılık Sektöründe Yöneticiler Üzerine Bir Uygulama.* (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Kandemir, M. (2015). *Sağlık Kurumları Yöneticilerinde Zaman Yönetimi.*(Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Karaoğlan, A.D. (2006). *Üst Düzey Yöneticilerin Zaman Yönetimi.*(Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.

Karslı, M.D. (2005). *Sınıfta Öğrenme Zamanının Yönetimi.* Mehmet Şişman-Selahattin Turan (Ed.), Sınıf Yönetimi (s. 169-184). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Kışla, A. (2017). *Hastane Yöneticilerinde Etkin Zaman Yönetimi.*(Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi). Namık Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tekirdağ.

Küçük M. (2014).*Orta Öğretim Kurumu Yöneticilerinin Zaman Yönetimi Becerileri İle Tutumları (Adıyaman İli Örneği).* (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi). Türk Hava Kurumu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Küçük, M. (2010). *Zamanı Doğru Kullanmak Zaman Yönetimi.* İstanbul: Kumsaati Yayın Dağıtım Ltd. Şirketi.

Milli Eğitim Bakanlığı, (2017). *Öğretmen Mesleği Genel Yeterlilikleri*. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, Ankara.

Pocket Mentor (2013). *Zaman Yönetimi*. İstanbul: Optimist Yayınları.

Rodoplu, D. (2001). *Stratejik Yönetim Düzeyinde Zaman Yönetimi ve Yetki Devri.*(Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi). Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.

Özçelik, G. (2006). *Moda Eğitimi Veren Kurumlarda Etkili Zaman Yönetimini Belirlemeye Yönelik Bir Araştırma.* (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Samuk, E. (2014). *Üniversitelerde Görev Yapan Akademik ve İdari Personelin Fiziksel Aktivitelere Katılmalarının Zaman Yönetimi Açısından İlişkisinin Araştırılması –Osmangazi Üniversitesi Örneği-*. (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi). Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.

Sayan, İ. (2005). *Yönetici Hemşirelerde Zaman Yönetimi.* (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Saygısever, Y. (2002). İşletme Yönetiminde Etkin Zaman Kullanımı ve Çalışanlar Açısından Zaman Yönetiminin Araştırması. (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Scoot, M. (1997). *Zaman Yönetimi* (Çev.: Aslı Çıngır Çelik 2. Baskı). İstanbul: Rota Yayın Tanıtım.

Sevim Kılıç, S. (2015).*Zaman Yönetimi ve Zamanı Etkin Kullanma (Rize Aile Hekimliği Çalışanları Örneği).* (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Silahtaroğlu, F. (2004). *Akademisyenlerde Zaman Yönetimi*. (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Smith, J. (1998). *Zaman Yönetimi*. (Çev.: Ali Çimen). İstanbul: Timaş Yayınevi.

Süsin, M. (2012). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Zaman Yönetimi Hakkındaki Görüşleri.*(Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.

Şahin, K. (2014). *Lise Öğretmenlerinin Zaman Yönetimi Hakkındaki Görüşleri.*(Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.

Şen, M. (2014). *Hemşirelik Yüksekokulu Öğrencilerinde Zaman Yönetiminin Akademik Başarıya Etkisi.*(Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi). İstanbul Bilim Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Ören, M (2016). İşletmelerde Verimlilik Ve Performansın Arttırılmasında Zaman Yönetimi. *Hak-İş Uluslararası Emek ve Toplum Dergisi*, *5 (11),* 186-203.

Taş, S. (2010). İlköğretim Okullarında Sınıfta Zaman Kaybettiren Etkinlikler. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2 (12), 73-93.

Taş, M. (2017). *Öğretmenlerin Sanal Kaytarma Davranışları İle Zaman Yönetimi Becerileri Arasındaki İlişki.* (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.

Tokem, Y., Yıldırım Sarı H., Egelioğlu Cetişli, N., Yoksoy, S., Akaçay, P. Ve Dinçer, S. (2014). Eğitimcileri İçin Eğitim Becerileri Rehberi. Ankara: Tıbbi Hizmetler Başkanlığı Eğitim Koordinatörlüğü.

Topal, N. (2009). Derste Zaman Yönetimi: İlköğretim 3. Sınıf Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Bir İnceleme. (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adana.

Turgut, E. (2002). İ*şletmelerde Ekin Zaman Yönetimi ve Bir Uygulama.* (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi). Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.

Tutar, H. (2003). *Zaman Yönetimi.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Yavuz, M. (2002). *İlköğretim Okulu Yönetici ve Öğretmenlerinde İş Doyumu, Denetim Odağı ve Demografik Faktörlerin Zaman Yönetimiyle İlişkisi.* (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Yılmaz A, Aslan S. (2002). Örgütsel Zaman Yönetimi. *C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, 3(1)*, 25-46.

Yurdagül, S. (2016). *Aktif Spor Yapan Bireylerde Zaman Yönetimi: Demografik Farklılıklar.* (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

DEĞERLENDİRME SORULARI

1. Zaman yönetim yaklaşımlarını açıklayarak sınıf yönetiminde uygulanabilirliğini tartışınız?
2. Sınıfta zaman tuzaklarını açıklayarak bunları önlemeye yönelik teknikleri açıklayınız?
3. Sınıfta acil ve önem arz eden konuları Şekil 5.1.'deki zaman çizelgesine göre belirleyiniz?
4. Sınıfta zaman yönetim tekniklerinin uygulama düzeyini tartışınız?
5. Sınıfta eğitim-öğretim sürecinde bir haftalık zaman tutanağı (Tablo 5.1.) oluşturarak çıkan sonuçları tartışınız?

BÖLÜM 6

FİZİKSEL DÜZENLEMELER/ SINIF VE MATERYAL ORGANİZASYONU

Doç. Dr. Rasim TÖSTEN[6]

Bu bölümün amacı, sınıf ortamındaki fiziksel düzenlemelerin ve materyal organizasyonunun öğrenme sürecindeki önemini ve bu anlamda nelere dikkat edileceğini açıklamaktır. Sınıf büyüklüğü ile sınıf içindeki öğrenci sayısı, oturma düzeni, ısı, ışık, ses, renk, hijyen ve estetik gibi faktörler bu başlık altında işlenmiştir.

[6] Siirt Üniversitesi BESYO Öğretim Üyesi, Siirt. E-mail: rasimtosten@hotmail.com.

6.1. Giriş

Günlük hayatta insanların güzele, iyiye ve doğruya doğru eğilimi vardır. Bir ürünün, bir eylemin ya da bir düşüncenin amacına uygun hale getirilmesi, kullanılması, işlenmesi insanın doğasında vardır. İnsanlar yaşamın her alanında bu beklentileri öne çıkarırlar ki bu onların ihtiyaç hissettikleri bir durumdur. Hatta Maslow, ihtiyaçlar hiyerarşisini oluştururken insanın bu ilgi ve eğilimini göz önünde bulundurarak teorisini şekillendirmeye çalışmıştır. İnsanın doğasında olan bu durum onları daha etraflıca eylemler içinde olmaya zorlamaktadır.

İnsanı doğruya ve güzele ulaştıracak olan bu eylemlerin düzenlenmesinde profesyonel ve analitik yaklaşılması önemlidir. Beklentilerin karşılanması ve amaca ulaşılabilmesi için çok yönlü düşünülmeli ve düzenlemeler çok yönlü olmalıdır. İnsanlığın bu gayeyle hayatı daha anlamlı hale getirme çabası ve bireyin potansiyelini açığa çıkarma ihtiyacı gerekli olan eğitimin sistematik bir düzen içinde verilmesini şart koşmaktadır. Böyle bir düzen ise ancak okullarla sağlanmaktadır.

Okulların toplum hayatındaki yeri şüphesiz yüksektir. Herhangi bir bireyin okul hayatını mercek altına alsak ve bu süreci toplam hayatına oranlasak nasıl bir yer kapladığını görürüz. Özellikle zorunlu eğitim kapsamında çocukluk ve gençlik evresinin önemli bir kısmını okullarda geçiren bireyler bu süreci profesyonel anlamda geçirirler ki bu da onların hayatlarındaki belki de en önemli süreci kapsar. Dolayısıyla bireyin hayatında bu denli önemli yer tutan okul ortamı tesadüflere bırakılamaz.

Okulları sistem teorisi kapsamında ele alacak olursak bu sistemin girdileri arasında fizikî ortamlar ve imkânlar, sınıf, sınıfın fizikî unsurları başlı başına bir konu alanı olmalıdır. Kitabın bu aşamasında da fizikî imkân ve düzenlemelerin, materyal organizasyonunun öğrenme sürecindeki önemine, bu süreçte dikkat edilmesi gereken unsurlara yer verilmiştir.

6.2. Sınıflar ve Sınıf Ögeleri

Okullar ve okullara yüklenen anlama bakıldığında çoğunlukla sınıflar kastedilir. Sınıf içerisinde yaşananlar, öğretmenler, öğrenciler, öğretmen etkinlikleri ve sair birçok etkileşim unsuru sınıfı açıklamakta kullanılır. Sınıf içi eylemlere ve eylemlerin bütününü kapsayan sürece dair birçok faktör sınıf yönetimini etkilemektedir.

Sınıf yönetimini etkileyen faktörleri dışsal ve içsel faktörler olarak iki grupta toplayabiliriz. Dışsal faktörler aileler, çevre ve kitle iletişim araçları gibi öne çıkan faktörlerdir. Sınıf içi faktörler ise öğretmen, öğrenci, öğrenme etkinlikleri ve fizikî unsurlardır. Tüm bu sınıf içi unsurlar sınıfın ögeleri olarak görülebilir.

Sınıf içinde önemli görülecek bir öge fiziksel düzenlemelerdir. Fiziksel düzenlemeler bir organizasyonun en can alıcı bileşenlerinden biridir. Bir işletmenin elindeki bir ürünü pazarlayabilmesi ve bu ürünün değerini bulabilmesi için birtakım fiziksel düzenlemelere ihtiyaç duyacaktır. Aynı şekilde okullarda ve sınıflarda eğitim hizmetlerinin amacına ulaşabilmesi, ortaya konulan emeğin değerini bulabilmesi için önemsenecek bir bileşen fizikî düzenlemeler olacaktır.

Sınıfta fiziksel düzenlemeler denildiğinde sınıf ortamı, sınıf mevcudu, öğretim materyalleri, oturma düzeni, teknolojik destek, mekânın ışık ihtiyacı, ses düzenlemesi, görsellerde tercih edilen renkler, kullanılan malzemenin yapısı, güvenlik önlemleri gibi birçok faktör akla gelmektedir. Burada birtakım sorular akla gelebilir: Neden fiziksel düzenlemelere ihtiyaç duyulur? Fiziksel düzenlemeler tesadüfe verilse ya da düzenleme sürecine rasyonel yaklaşılmazsa ne olur? Fiziksel düzenlemeler olmasa başarı sağlanamaz mı?

6.3. Fiziksel Düzenlemelerin Önemi

1927- 1932 yılları arasında ABD'de Western Elektrik Şirketi'ne bağlı Hawtorne tesislerinde Elten Mayo yönetiminde çok sayıda bilim insanı binlerce işçi üzerinde uzun soluklu bir araştırma yaptılar. Bu araştırma son yüzyılın birçok bilimsel yaklaşımını şekillendirecek kadar ses getirdi. Hawtorne araştırmalarında ilk olarak araştırmacılar iş ortamının düzenlenmesinin örgütsel amaçları gerçekleştirmede gerçekten etkili olup olmadığı sorusuna kafa yordular. Işık deneyleri, Röle montaj deneyleri, mika yarma testleri vs. çalışmalarla yoğun uğraşlar verdiler. En nihayetinde ortaya beklentilerini boşa çıkaracak birçok sonuca ulaştılar. Gerçi çalışmanın başlangıcında varılmak istenen amaçla sonrası çok değişse de bilime yön veren önemli bulguların olduğu bir araştırma olarak görüldüğü açıktır. Fakat burada dikkat çekmek istediğim esas soru şu: Sizce gerçekten fizikî düzenlemeler önemli mi?

Sınıfta fiziksel düzenlemelerin önemli olduğuna dair birçok araştırma mevcuttur. Bu araştırmalarda fiziksel koşulların öğrencilerde doğrudan ya da dolaylı katkılar sağladığını öne çıkartmaktadır. Ada (2000)'nın, Şahin Sak, Sak ve Tuncer (2013)'in ve Al Şensoy ve Sağsöz (2015)'ün sınıf yönetimini etkileyen faktörleri incelemesinde ortaya koydukları ortak sonuçlar da fizikî düzenlemelerin öğrenci performansına katkılarının olduğu şeklindedir. Öte yandan sınıf içi düzenlemelerin cazipleştirilmesi öğrencilerin derse devamlarına da katkı sağlayacaktır. Yine sınıf içi fiziksel düzenlemeler öğrencinin dikkat, güdülenme, motive olma, işlevselleşme gibi unsurlarını da etkileyecektir.

İnsanın birtakım hayati ihtiyaçları onun tüm davranışlarının belirleyicisi olabilir. Biyolojik ve fizikî ihtiyaçları buna örnektir. Her iki ihtiyacı da birbirini yakından ilgilendirir. Örneğin, sınıf ısısının yüksek ya da düşük olması öğrencinin derse olan uyumunda temel belirleyicilerden olabilir. Yine sınıftaki ışık düzeyi öğrencilerin dikkatini şekillendirebilir. Ya da ses düzeyi baş ağrısına, hatta işitme bozukluğuna kadar gidebilir. Hakeza sınıfın fizikî düzenlemeleri öğrencinin birçok yönünü şekillendirebilir. Bu bakımdan sınıf içi düzenlemeleri çok yönlü görmekte fayda vardır.

6.4. Sınıf İçini Etkileyen Fizikî Unsurlar

6.4.1. Sınıf Büyüklüğü

Sınıf büyüklüğü ideal sınıf ortamının düzenlenmesinde ilk sırada gelen unsurdur. Sınıfa hacimsel ya da alansal olarak bakıldığında öğrencilerin derse motivasyonlarından ses düzenlemesine kadar birçok değişkenin önemli rol oynadığı söylenebilir (Karakütük

vd. 2012). Optimal sınıf büyüklüğünden bahsetmek için öncelikle sınıftaki öğrenci sayısına bakmakta yarar vardır. Öğrenci sayısı, sınıf içi etkileşim beklentisi, dersin ya da eğitimin amacı, içeriği sınıf büyüklüğünün belirleyicisidir. Beden eğitimi ve spor dersi için ideal olan sınıf ile kimya dersi için ideal olan sınıftan aynı fiziksel beklentilere girmek yanlış olur. Ya da okuma odaları ile resim atölyeleri de beklentilerin çeşitleneceği sınıf örnekleridir. Dolayısıyla optimal sınıf büyüklüğünün ortaya konmasında birçok değişken birlikte ele alınmalıdır.

Kamu okullarında kastedilen geleneksel sınıflar göz önünde bulundurulduğunda, sınıfın büyük ya da küçük olmasının birtakım sınırlılıkları vardır. Hadi şimdi bunları sırasıyla hayal edelim: Sınıfın idealden büyük olması ne gibi olumsuzlukları barındırabilir?

1. Öğrencilerin dikkatleri çabuk dağılabilir.
2. Öğretmenin göz teması kurması zorlaşabilir.
3. Öğretmenin sınıf hâkimiyeti güçleşebilir.
4. Sınıfın ses düzenlemesi daha zorlaşabilir.
5. Öğrenci etkileşimi istenilenden daha zor olabilir.
6. Sınıfın ısınma problemi artabilir.
7. Estetik kaygılar artabilir.
8. Hijyen problemi olabilir.
9. Aydınlatmalar yetersiz kalabilir.

Bahsi geçen tüm faktörler geleneksel sınıflarda büyük sınıfın sınırlılığı olarak karşımıza çıkabilir. Peki, sınıfın idealden küçük olması ne gibi sınırlılıkları beraberinde getirebilir? Bu konuda da şu gibi faktörler ele alınabilir:

1. Öğrencilerin hareket alanının daralması,
2. Sınıfta kullanılabilecek materyallerin etkili kullanılamaması,
3. Sınıf içi hava, koku oranının elverişsiz olması,
4. Öğrenci özerk alanının yetersiz olması,
5. Sınıf içindeki gürültünün daha etkili olması.

Sınıf büyüklüğünün eğitim sürecinde etkili olduğu görülmektedir. Sınıftaki fizikî düzenlemeler haliyle sınıfın büyüklüğü ya da küçüklüğü nispetinde şekillenecektir. Bu bakımdan sınıf için önemli bir unsur sınıfın büyüklüğüdür.

Dolayısıyla sınıf öğrenci sayısının az ya da çok olmasında aranan ölçütler öğrenci merkezli düşünmeyle değerlendirilmelidir. Asıl olan az sayıda öğrenci değil optimal öğrenci sayısını yakalamaktır.

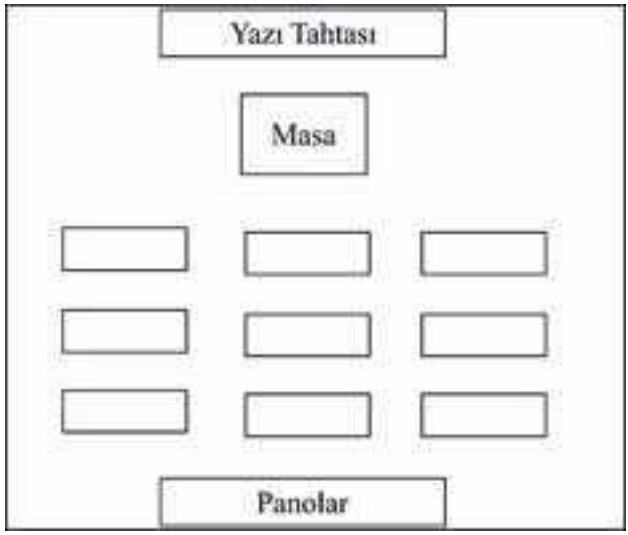
6.4.3. Oturma Düzeni

Sınıf içerisinde fizikî unsurlar incelendiğinde hacimsel olarak en fazla yer kaplayan unsurun sıralar olduğunu söylemek mümkündür. Oturma düzeni sınıf hakkında birçok değerlendirmenin anahtarı olabilir. Örneğin her sabah ofisime geçerken bir ilkokulun bazı sınıflarını görme imkânım oluyordu. Sınıf öğretmenlerini tanımasam da şahit olduğum bu örnek bana birçok değerlendirme imkânını tanıyor. İlk sınıfta çoğu kez sınıftaki sıraların (oturma düzeninin) farklı olduğuna şahit oldum. Bazen tek grup düzeni, bazen geleneksel düzen, bazen de küme tarzı düzenleri gördüm. Diğer sınıfta ise ne zaman oradan geçsem geleneksel oturma düzenine şahit oldum. Gerçi genelleme ya da sağlıklı değerlendirme yapmak için bu örnek yeterli değildir ama yine de buradan hareketle bazı şeyler söyleyebilirim.

Öncelikle sınıf oturma düzeninin öğretmenin ders içi etkinliklerinde kullandığı strateji, yöntem ve teknikle ilgili olduğunu belirtmeliyim. Düz anlatım yöntemini tercih eden bir öğretmen için en ideal oturma düzeni klasik oturma düzenidir. Hakeza oturma düzeniyle ilgili amaçlanan etkinliklerin temelinde öğretmenin süreci nasıl yürüttüğü hakkında ipuçları vardır. Buna oturma düzenleri klasik oturma düzeni, bireysel oturma düzeni, küçük gruplar oturma düzeni ve tek grup oturma düzeni şeklinde sınıflandırılabilir (Boydak Özan & Özdemir, 2017).

Klasik oturma düzeni. Geleneksel oturma düzeni olarak da bilinen u düzen genellikle sunuş stratejilerinin esas alındığı ders etkinliklerinde kullanılmaktadır. Öğretmenin merkezde olduğu, tüm öğrencilerin çoğunlukla öğretmenle etkileşim halinde olduğu bir oturma düzenidir. Burada öğretmenin öğrencilerle etkileşimi kolay sağlansa da öğrenci-öğrenci etkileşiminde zorluklar olacaktır. Örneğin arka sırada oturan bir öğrencinin jest ve mimikleri, sergilediği davranışlar, dersin bütünlüğü bağlamında verdiği tepkiler, derse katılım belirtileri gibi birçok faktör diğer öğrenciler tarafından yeterince fark edilemeyecektir.

Klasik oturma düzeninin avantajlı olduğu durumlar kalabalık sınıflardır. Öğretmenin merkezde olduğu, kısa sürede çokça paylaşımın olduğu, sunuş stratejisinin tercih edildiği durumlarda klasik oturma düzeninden yararlanmak mümkündür.

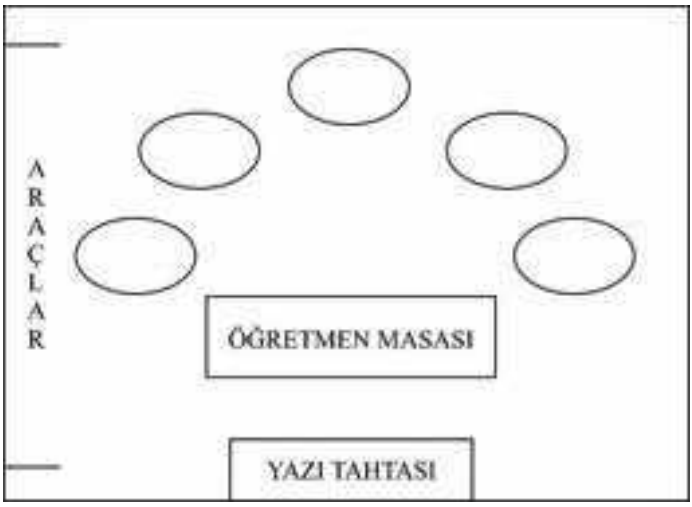


Şekil 1: Klasik Oturma Düzeni

Kaynak: http://egitimdersleri.blogcu.com/sinif-iklimini-etkileyen-faktorler-2/6373687

Bireysel oturma düzeni. Öğrencilerin bağımsız çalışmalarında ya da bireysel araştırmalarda sıkça kullanılan bir oturma düzenidir. Öğrenci etkileşimi burada ön planda değildir. Öğrencilerin bağımsız öğrenmelerinde, bireysel çalışmalarında, özgün eserler ortaya çıkarmada kullanılan bir düzendir. Örneğin kompozisyon yazması beklenen bir öğrenci için dikkatini yoğunlaştırmak adına tercih edilebilir. Ya da resim iş çalışması yapan bir öğrenci özgün eserler ortaya koyması için ideal oturma düzeni olabilir. Sınıf sayısının fazla olduğu durumlarda bu tür oturma düzenleri kalabalığa ve estetikten uzaklaşmaya neden olabilir.

Bireysel oturma düzeninin en çok eleştirilen yönü sosyalleşmeden uzaklaşmak için uygun olması ve etkileşimi azaltmasıdır. Modüler öğretim için uygun olsa da eğitimi bir bütün olarak ele alacak olursak 21. yüzyılda beklenen iş birliği, proje temelli, problem çözümüne dayalı beceriler için elverişli olmamasıdır.

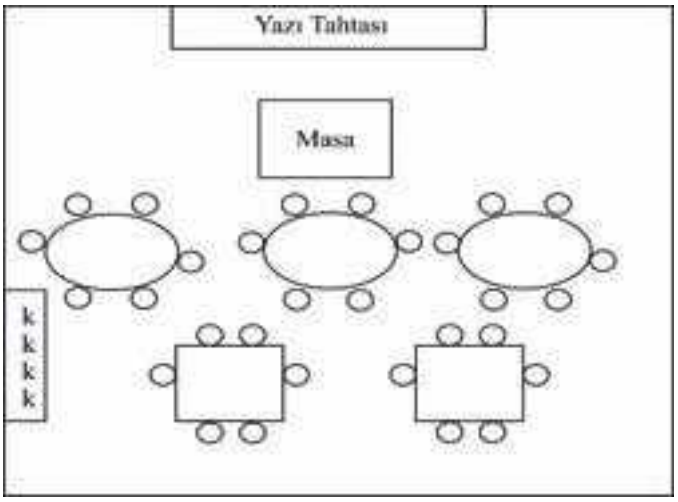


Şekil 2: Bireysel Oturma Düzeni

Kaynak: https://slideplayer.biz.tr/slide/2002506/

Küçük grup oturma düzeni. Öğrencilerin daha çok kümeler halinde ortak çalışmalar yapabilmesi adına oluşturulan sıra düzenidir. Ortak çalışmalarda öğrenci grupları oluşturmak suretiyle öğretmenlerin tercihleridir. İşbirliği, tartışma, grup görüşmeleri gibi ortak çalışma unsurları bu tip oturma düzeninde çok güzel olur. Burada öğrenciler arası etkileşim iyidir. Öğretmenin tüm gruplarla irtibatı gülü olmalıdır. Genellikle grup çalışmalarında öğretmenlerin öne çıkaracakları bazı hususlar vardır.

Gruplar oluşturulurken grubun yapısı heterojen mi, yoksa homojen mi olmalıdır? Başarılı öğrencilerle başarısız öğrenciler aynı grupta yer almalı mıdır? Grup sözcüsü, grup lideri, grubun zayıf halkası, grup içi rol dağılımı ya da grubun iç kontrolü nasıl sağlanacaktır? Tüm bu ve benzeri soruların cevabı sınıf içi grupları anlamaya dayalıdır. Etkili bir grubun özelliği, grupta alınan kararlar, gruptan beklentiler, grup içi sorumluluklar gibi birtakım faktörler grupları anlamaktan geçmektedir. Grupların diğer gruplarla etkileşimi de ayrı bir konudur. Dolayısıyla öğretmenin küçük grupları barındıracak şekilde oturma düzenini kurması birçok teknik ayrıntıyı da gözetmesini gerekli kılmaktadır.

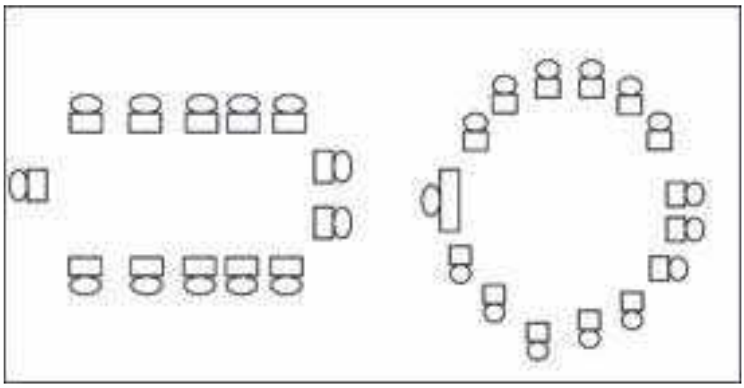


Şekil 3: Küçük Grup Oturma Düzeni

Kaynak: http://egitimdersleri.blogcu.com/sinif-iklimini-etkileyen-faktorler-2/6373687

Tek grup oturma düzeni. Öğrencilerin tamamının birbirini gördüğü, bazen "U", bazen de "V" şeklinde oluşturulabilen bu düzen tüm sınıfın etkileşimi adına verimli bir oturma düzenidir. Bu düzende öğrencilerin hemen hepsi birbiriyle etkileşim halinde ve birbirinin ders sürecindeki jest ve mimiklerine, tepkilerine, tutumlarına ve birbirleri hakkındaki informal çıkarımlara şahittir.

Sınıftaki öğrenci sayısı ve sınıf büyüklüğü tek tip oturma düzeninde belirleyicidir. Sınıf öğrenci sayısının fazla olduğu durumlarda bu düzenin uygulanması zordur. Hakeza sınıfın yeterli büyüklükte olmaması da önemli bir engeldir. Klasik oturma düzeninde ya da etkileşimin az olduğu oturma düzenlerinde öğrencilerin sınıf içi etkileşiminde birbirlerinden haberdar olmamaları, iletişim kopukluğu birçok amacın gerçekleştirilmesini zorlamaktadır. Tek grup oturma düzeninde ise bu sınırlılık kolaylıkla aşılabilir. Öğrencilerin birbirleriyle olan etkileşimleri ki istenilen de budur, tek grup düzende kolaylıkla sağlanabilir. Hatta öğretmenlerin böyle bir düzene geçmesiyle birçok öğrencinin "aaa böyle ne iyi oldu." diyerek sınıfa enerji katacağını düşünüyorum.



Şekil 4: Tek Grup Oturma Düzeni

Kaynak: https://slideplayer.biz.tr/slide/2002506/

6.4.4. Isı ve ışık

Sınıfın ısısı öğrencilerin derse hazır olmalarını etkileyen önemli bir unsurdur. Ortam ısısının yüksek olması öğrencilerde uyuşukluğa, terlemeye, uyuklamaya, bazen de bunalmaya neden olabilir. Aynı şekilde ortam ısısının düşük olması öğrencilerin üşümesine, derse odaklanamamasına neden olabilir. Hatta ortam ısısının düşük olduğu durumlar öksürük, burun akıntısı, vücut kırgınlığı gibi birçok sağlık faktörünü de tetikleyebilir. Bu bakımdan sınıf sıcaklığının ne olması gerektiği konusunda yapılmış birçok araştırma mevcuttur. Sınıfta ortam ısısı ile ilgili yapılan araştırmalara bakıldığında (Ünal ve Ada, 2000; Celep, 2002; Karaçalı, 2006; Başar, 2006; Tuncer, Bal, Özüt ve Köse, 2012) ortam ısısının 19 ile 21,5 santigrat derece olması gerektiği konusunda mutabakat vardır.

Sınıf ortamını etkileyen bir diğer unsur da ışıktır. Sınıf ortamında ışığın yetersizliği erken yorulmaya neden olmaktadır. Bununla birlikte tercih edilen ışığın kaynağı da önemlidir. En ideal ışık kaynağı gün ışığıdır. Gün ışığından maksimum düzeyde yararlanılmalıdır. Gün ışığının yetersiz kaldığı durumlarda elektrikli lambalardan yararlanılabilir. Fakat burada da dikkat edilmesi gereken önemli bir konu ışığın parıltı oluşturmamasıdır.

Sınıf ortamında ışığın yetersiz olması gözlerin fazla yorulmasına, dolaylı olarak bedenin yorgun düşmesine, isteksizliğe, uykunun artmasına neden olabilir. Aksi şekilde ışığın fazla olması da göz kamaşmasına, gözlerin rahatsız olmasına, ortamın fazla parlamasına ve baş ağrısına neden olabilir. Konuyla ilgili gün ışığının yetersiz olması durumunda Onaygil ve Tenner (1993) ile Tuncer ve arkadaşları (2012), 800 lüks düzeyinde aydınlatılmış olmasını uygun olarak değerlendirmişlerdir.

6.4.5. Renk

Renklerin insan üzerindeki etkileri olabileceği gibi renk seçiminin de insan algılarında ayrı bir yeri vardır. Renkler; insanların duygusal, zihinsel ve fiziksel yapılarında etkili

olmaktadır. Her bir rengin hissettirdikleri şeyler ayrıdır. O bakımdan birçok ticari firma çalışanlarına yönelik kıyafetlerinde renk tercihini tesadüfe bırakmamaktadır. Hatta markaların amblemlerinde dahi kullanılan renkler tesadüf ürünü değildir. Benzer şekilde profesyonel olarak düşünüldüğünde okullarda, sınıflarda tercih edilen renkler ve hatta öğretim materyallerinde tercih edilen renkler de tesadüf değildir.

Sınıf içerisinde kullanılan renkler öğrencilerde karşılığını bulur. Her bir rengin ayrı anlamları vardır. Örneğin en temel noktada buluşursak sınıf duvarlarında siyah renk pek fazla kullanılmaz. Siyah yerine açık ve ya da canlı renkler tercih edilir. Hatta çoğu zaman iki renk tercih edilir. Birinci renk canlılığı, ikinci renk ise hijyen ve ferahlığı hissettirecek şekilde ayarlanır. Buna göre renkler üzerine yapılan değerlendirmeler şöyledir (Odabaşı ve Barış, 2003; Becer, 2005; İçli ve Çopur, 2008):

Kırmızı renk; hareketi, öfkeyi, sıcaklığı hissettirir.

Turuncu renk; canlılığı ve enerjiyi hissettirir.

Sarı renk; neşe ve canlılığı hissettirir.

Mavi renk; güveni, özgürlüğü ve huzuru hissettirir.

Yeşil renk; umudu, canlılığı hissettirir.

Gri renk; ciddiyeti, resmiliği ve soğukluğu hissettirir.

Siyah renk; matemi, karamsarlığı, kapanıklığı hissettirir.

Beyaz renk; temizliği, ferahlığı ve hijyeni hissettirir.

Mor renk; gizil duyguları, muammayı, ihtirası hissettirir.

Bahsi geçen renklere bakıldığında canlı tonlar ve mat tonların da kendi içinde farklı anlamlara geldiğini söylemek mümkündür. Sınıf ortamında küçük yaş gruplarının daha çok canlı renkleri ve büyük yaş gruplarının mat renkleri tercih etmeleri çok da tesadüf değildir. Benzer şekilde renk tercihi üzerinden karakter analizinin yapıldığı çok araştırma vardır. Dolayısıyla sınıf ortamında renk tercihinin de belli bir süzgeçten geçmesi gerekli-dir.

6.4.6. Ses

Sınıf içerisinde etkileşimin önemli bir unsuru iletişimdir. İletişimde ise sözlü iletişimin temel unsuru sestir. Öğretmenle öğrencinin, öğrenciyle öğrencinin arasındaki ses alış verişinin net ve anlaşılır olması iletişimin de sağlıklı olmasına zemin hazırlayacaktır. Fakat sınıflarda ses kaynaklarının düzenlenmesinde problem yaşanıyorsa artık bu ses gürültü şeklinde kendini gösterecektir.

Sınıf ortamında istenmeyen davranışlardan birisi de konuşmaların kontrolsüzce olmasıdır. Her ağızdan bir ses çıkarsa ve bu ses yönetilemezse uğultu olarak ve karmaşa olarak karşımıza çıkacaktır. Bununla birlikte sınıf içerisinde kullanılan araç-gereçlerin çıkardığı sesler, sıralardan ve eski malzemelerden çıkan sesler, koridordan gelen sesler

ve dış ortam sesleri birleştiğinde önü alınmaz bir gürültüye dönecektir. Bu durum ise ses kirliliği ya da gürültü olarak ifade edilmektedir.

Sınıfta oluşan gürültünün öğrenmeyi olumsuz etkilediğinden bahsetmek mümkündür. Bununla birlikte öğrencilerin derse motive olamamalarına, dikkatlerini yoğunlaştıramamalarına, bir seviyeden sonra baş ağrısına, isteksizliğe kadar gidebilecek bir unsurdur. Hatta bazı araştırmalarda işitme duyarsızlığını da etkilediği görülmüştür. Başar (2006) gürültünün fiziksel ve ruhsal sağlığını da etkilediğinden bahsetmektedir. Dolayısıyla sınıf ortamının düzenlenmesinde sesin önemli bir unsur olduğu unutulmamalıdır.

6.4.7. Hijyen

Okulların toplu yaşam alanı olmasından ötürü temizlik ve hijyene dikkat edilmesi gereklidir. Özellikle bağışıklığı yeterince gelişmemiş olan çocukların okul ortamında birçok sağlık sorununa maruz kaldığı bilinmektedir. Özellikle kış aylarında üst enfeksiyon yollarından kaynaklanan sorunlar öğrenciler için önemli tehdittir. Yine sınıf ortamındaki mikrop ve virüslerin bulaşıcı olması, sınıftaki toz parçacıklarının barındırdıkları öğrenciler için tehdittir.

Sınıf ortamındaki birçok materyalin hijyenik koşullar altında kullanılması gerekmektedir. Yine okulöncesi dönemde kullanılan zemin halısından ortak kullanılan ürünlere kadar, kırtasiye malzemelerinde tercih edilen maddenin yapısından öğrenci özbakımına kadar birçok faktör sınıf içindeki düzenlemeleri ilgilendirmektedir.

Sınıf içindeki oksijen miktarı da öğrenmede önemli bir faktördür. Oksijen miktarının azlığı, havalandırmanın yetersizliği öğrencilerde olumsuzluklara neden olmaktadır. Ergenlik dönemine girmiş olan lise öğrencilerinin sınıflarında havalandırma ihtiyacı farklıdır. Fiziksel gelişim dönemi hızlı olan ilkokul ve ortaokul öğrenci sınıfları da yetişkin sınıflarına göre çabuk kirlenir. Bununla birlikte sınıftaki nem oranı da benzer şekilde ortamın düzenlenmesinde etkilidir. Dolayısıyla sınıf ortamının düzenlenmesinde sınıfın yeterince havalandırılması, ortak kullanım alanlarının ve materyallerinin temiz tutulması, özbakım becerilerinin kazandırılması gibi birçok faktör sınıf içinde önemli görülen unsurlardır.

6.4.8. Estetik

Estetik ihtiyacı Maslow'un ihtiyaç hiyerarşisi göz önünde bulundurulduğunda üst ihtiyaç alanları arasında yer alır. Bu bağlamda düşünüldüğünde sınıf ortamının düzenlenmesinde estetik kaygısı temel ihtiyaçların karşılanmasından sonra gelebilecek bir ihtiyaçtır. Görsel uyum bu kapsamda önemlidir. Bireyin uyarıcıları göz önünde bulundurulduğunda en yüksek etkinin görme temelli olduğu bilinmektedir. Dolayısıyla malzemelerin düzenlenmesinde, renk uyumunda, sınıf ortamının düzenlenmesinde, eşyaların simetriğinde ve birçok konuda estetik kaygıların da olması istenilen bir durumdur. Örneğin birçok sınıfı estetik açıdan tahlil edelim. Öğretmen masasının yeri ve duruşu, sınıfın boyası, sıraların düzeni, sınıf panoları, kullanılan materyaller, çöp kovası, perdeler vs. eşyalar estetik açıdan ne durumda? Sınıfın böyle bir kaygısı var mı?

Kaynakça

Ada, S. (2000). Sınıf yönetimini etkileyen faktörler. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 10.*

Al Şensoy, S.,& Sağsöz, A. (2015). Öğrenci Başarısının Sınıfların Fiziksel Koşulları ile İlişkisi. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, *16*(3).

Aydın, A. (2007). Sınıf Yönetimi. Üçüncü Baskı. İstanbul: Alfa Yayınları.

Başar, H. (2006). Sınıf Yönetimi. Ankara: Anı Yayıncılık.

Becer, E.(2005). İletişim ve Grafik Tasarım, Anakara: Dost Kitabevi Yayınları, 2005

Boydak Özan, M & Özdemir, T. Y. (2017). *Sınıf Yönetimi*. Asos Yayınları.

Celep, C. (2002).Sınıf Yönetimi ve Disiplini. Ankara: Anı Yayıncılık.

İçli, G. E.,& Çopur, M. E. (2008). Pazarlama iletişiminde renklerin rolü. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *10*(1), 22-33.

İnternet Kaynağı 1: http://egitimdersleri.blogcu.com/sinif-iklimini-etkileyen-faktorler-2/6373687E.T.: 06.11.2018

İnternet Kaynağı 2: https://slideplayer.biz.tr/slide/2002506/ E.T.: 06.11.2018

Karaçalı, A. (2006). Sınıf Yönetimini Etkileyen Fiziksel Değişkenlerin Değerlendirilmesi. Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 7, Sayı 1, 145-155.

Karakütük, K.,& Tunç, B. (2004). Okul büyüklüğü-sınıf büyüklüğü. *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *1*(1), 9-22.

Karakütük, K., Tunç, B., Bülbül, T., Özdem, G., Taşdan, M., Çelikkaleli, Ö., & Bayram, A. (2012). Türkiye'de Genel Ortaöğretim Okullarinin Büyüklüğüne Göre Fiziksel Koşullarin Yeterliği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*.

Odabaşı, Y., ve Barış, G. (2003). Tüketici Davranışı, İstanbul: Kapital Medya Hizmetleri A.Ş.

Onaygil, S. &Tenner A.D. (1993). Combination of daylight and artificial lighting in Office lighting, Study Report 58, Lighting Design and Application Centre, Philips Lighting, 25 sh, Netherlands.

Şahin Sak, I. T., Sak, R., & Tuncer, N. (2013). Sınıfın fiziksel özelliklerinin öğretim süreci ve davranış yönetimi üzerindeki etkisi: Okulöncesi öğretmenlerinin algıları. *Cumhuriyet International Journal of Education*, *2*(4), 38-46.

Tuncer, M., Bal, S., Özüt, A., & Köse, N. (2012). Ortaöğretim kurumları öğrenme ortamlarının çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, *11*(1), 85-101.

Ünal, S.,& Ada, S. (2000). Sınıf Yönetimi, İstanbul: Marmara Üniversitesi. *Teknik Eğitim Fakültesi Yayınları*.

Yaman, E. (2006). Eğitim Sistemindeki Sorunlardan Bir Boyut: Büyük Sınıflar Ve Sınıf Yönetimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *4*(3), 261-274.

BÖLÜM 7

SINIFTA ÖĞRETİM SÜRECİ VE PLANLAMA

Doç. Dr. Okan SARIGÖZ[7]

Bu bölümde; sınıf ortamındaki öğretim süreci ve bu öğretim sürecinin planlanması, planlamanın yararları, planlamadaki değişkenler, planlama ilkeleri, plan türleri, ünitelendirilmiş yıllık plan, ders planı, değerlendirme teknikleri, mutlak değerlendirme, bağıl değerlendirme, tanılayıcı değerlendirme, biçimlendirici değerlendirme ve düzey belirleyici değerlendirme konuları açıklanmıştır.

[7] Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Öğretim Üyesi, Hatay. E-mail: okan.sarigoz@gmail.com

7.1 Öğretim Süreci ile İlgili Temel Kavramlar

Eğitim, eğitim-öğretimde en çok kullanılan kavramlardan birisidir. Eğitim kavramının tanımları incelendiğinde tanımlardan birçoğunun Ertürk tarafından yapılmış olan tanımdan etkilendiği düşünülmektedir. Ertürk (1972: 12), eğitimi, bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla kasıtlı olarak istendik yönde değişiklikler oluşturma süreci olarak tanımlamıştır. Eğitim Terimleri Sözlüğünde ise eğitim, yeni kuşakların, toplum yaşayışında yerlerini almak için hazırlanırken, gerekli bilgi, beceri ve anlayışlar elde etmelerine ve kişiliklerini geliştirmelerine yardım etme etkinliği olarak tanımlanmaktadır (Oğuzkan, 1974).

Öğretim, belirli bir çatı altında, belirli zamanda, daha önceden hazırlanmış belirli bir plan ve programa bağlı olarak yapılan etkinlikler sürecidir. Öğretim, belirli bir öğrenci grubu için belirli bir ortamda öğrenmenin gerçekleşmesine rehberlik eden ve planlı olarak gerçekleştirilen etkinliklerden oluşan bir süreçtir (Fer, 2011).

Öğrenme, yaşantı ürünü ve nispeten kalıcı izli davranış değişmesidir (Ertürk, 2013). Öğrenme, büyüme ve vücutta değişik etkilerle oluşan geçici değişmelere atfedilmeyecek, yaşantı ürünü olarak meydana gelen davranışta ya da potansiyel davranıştaki nispeten kalıcı izli değişmedir (Senemoğlu, 2014: 94).

Öğretme, bireyin belli davranış değişiklikleriyle sonuçlanacak yaşantılar geçirmesini sağlama eylemi olarak tanımlanabilir (Özçelik, 2010).

Eğitim Programı, öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneğidir (Demirel, 2012). Eğitim programı yalnızca basılı bir kılavuz olmaktan öte uygulama sürecini de kapsayan dinamik ve sürekli gelişmeye açık olan bir kavramı ifade etmektedir (Aykaç, 2014).

Öğretim Programı, içinde ağırlık taşıyan, belli bilgi kategorilerinden oluşan bir kısım okullarda beceriye ve uygulamaya ağırlık tanıyan, bilgi ve becerinin eğitim programının amaçları doğrultusunda planlı biçimde kazandırılmasına dönük bir programdır (Varış, 1988). Öğretim programı, okulda ya da okul dışında bireye kazandırılması planlanan bir dersin öğretimi ile ilgili tüm etkinlikleri kapsayan yaşantılar düzeneğidir (Demirel, 2012).

Ders Programı, öğretim programlarında yer alan bilgi kategorilerinin, disiplinlerin ve faaliyet alanlarının eğitim amaçları ile ilişkili olan özel maçlarını gerçekleştirmeleri için öğretim ilkelerini, konuların alt kategorilerini ve değerlendirme esaslarını içeren eğitim ve öğretim programlarındaki esasları öğrenci davranışına dönüştüren programdır (Varış, 1988). Ders programı, bir derse ilişkin olarak kazanımın ne olduğu, kazanımın hangi içerikle kazandırılacağı, hangi öğretim yöntem ve teknikleri ile hangi araç ve materyallerden yararlanılarak öğrencilere kazandırılacağı ve bu kazanımların hangi ölçme araçlarıyla ölçüleceğine dönük olarak her aşamanın belirli bir sistematik dahilinde planlanmasına yönelik tüm etkinlikleri kapsamaktadır (Aykaç, 2014).

Plan, önceden belirlenen eğitim hedeflerine ulaşmak için eğitim konusu içinde yer alan etkinliklerden hangilerinin seçileceği, bunların öğrencilere niçin ve nasıl yaptırılacağı, ne gibi yardımcı ve tamamlayıcı kaynak ve araçların kullanılacağı, elde edilen başarının nasıl değerlendirileceğinin önceden tasarlanıp kâğıt üzerinde saptanmasıdır (MEB, 2003; Yirci, 2017: 180).

Planlama, bir işin planlanması işe başlamadan önce yapılır. Bunun sebebi hedefimize başarılı bir şekilde varabilmek için kendimize bir yol belirlemek ve bu yoldaki işimizi kolaylaştırmaktır. O halde planlama, öğretim etkinliklerinin en düzenli şekilde nasıl yürütüleceğinin önceden ortaya konulmasıdır (Demirel, 2005: 11).

7.2 Öğretim Sürecinin Planlanması

Bir derse ait öğretim süreci her zaman derse başlamadan önce planlanmalıdır. Bunun sebebi ders esnasında oluşabilecek birçok problemi önlemek, dersi daha verimli ve düzenli hale getirerek işlemektir. İnsanlar hayatlarında önemli olan her türlü olayı planlarlar. Bireyin hayatını veya olayları planlamaları daha çok bireyin deneyimlerine, tecrübelerine ve zihinsel becerilerine bağlıdır. Ancak öğretimi planlamak her zaman bu kadar kolay değildir. Öğretimi planlayabilmek için uyulması gereken çeşitli koşullar ve durumlar vardır. Tok (2005)'a göre öğretim süreci planlanırken öncelikle aşağıdaki sorular yanıtlanmalıdır.

1. Öğretilecek içerik ne olmalıdır?
2. İstenilen öğrenci ürünleri nelerdir?
3. Öğretim için gereksinim duyulan materyaller nelerdir?
4. Konuyu tanıtmak için en iyi yol nedir?
5. Amaçlanan öğrenmeyi gerçekleştirmek için en iyi öğretimsel strateji nedir?
6. Ders nasıl bitirilmelidir?
7. Öğrenciler nasıl değerlendirilmelidir?

İçerik, bir ders ile ilgili olarak derste işlenecek konuları kapsar. İçerik, dersin amaçlarına, öğrenciye kazandırılacak tutum, değer ve davranışlara göre belirlenir. Bir öğretmen eğer içeriği kendisi belirleyecek ise o dersin öğretim programını ve ders kitaplarını incelemeli ve belirlenmiş kriterlere göre konuları veya içeriği belirlemelidir. İçerik başka bir ifade ile *"Ne öğretmeliyim?"* sorusunun da cevabıdır. Öğrenci ürünleri öğrencinin dersler sonunda kazanacakları davranışları veya becerileri, materyaller ise dersin daha iyi kavranabilmesi veya anlaşılabilmesi için gerekli olan öğretim teknolojilerini göstermektedir. Eğitim-öğretimde seçilecek olan materyaller özellikle hedeflere uygun olmalı, öğrencinin birden çok duyu organına hitap etmeli ve sadece öğretilecek konuyu kapsamalıdır. Ayrıca öğretmen daha sonra konuları en iyi öğretebilecek yöntemleri seçerek kendisine bir strateji belirlemelidir. En sonunda dersi nasıl bitirmesi gerektiğine karar verip öğrencileri nasıl değerlendirmesi gerektiğini belirleyerek süreci tamamlamalıdır. Dersin planlanması öğretim sürecini bazı tutarsız durumlardan da kurtarır. Bir dersin planlanması öğretmeni endişelerden uzaklaştıracağı gibi öğretmenin kendine güvenmesini de sağlar. Taşdemir (2003: 35)'e göre iyi bir öğretim planlanmasında 3 temel özellik bulunmalıdır. Bunlar;

1. İyi bir plan öğrencilerin neler öğrenmeleri gerektiğini açıklar,
2. İyi bir plan bu planların nasıl gerçekleşebileceğini açıklar,
3. İyi bir plan öğretim faaliyetlerinin nasıl değerlendirilebileceğini açıklar.

İyi planlanmış bir öğretim sürecinde öğrenciler dersin hedeflerinden haberdar edilir. Böylelikle öğrenciler hem derse daha iyi motive edilmiş hem de ders ile ilgili neler öğrenebilecekleri hakkında fikir edinmiş olurlar. Yine iyi planlanmış bir öğretim sürecinde öğrenciler neleri nasıl öğreneceklerini ve bu öğrendiklerini nasıl değerlendirileceklerini kestirebilirler. Bu durum öğretim sürecinde veya öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin derse daha etkin katılımını sağlar.

7.3 Etkili Bir Planlama Nasıl Olmalıdır?

Etkili veya başarılı bir öğretim sürecinin planlanması gerek bireysel gerekse de sınıftaki tüm öğrencilerin başarısını yükseltecektir. Ayrıca sınıfta işlenen derslerin verimini ve etkililiğini de artırarak zaman bakımından da kazanç sağlayacaktır. Her dersin mutlaka bir amacı vardır. Etkili bir planlama amacına ulaşırken hem öğretmene kılavuzluk edecek hem de dersin amaca en uygun şekilde ulaşmasını sağlayacaktır. Etkili veya başarılı bir öğretim sürecinin planlanmasında önemli olan bazı özellikler bulunmalıdır. Aydın (2000: 55-56)'a göre etkili bir planlama;

1. Esnek ve işlevsel olmalıdır,
2. Eğitim faaliyetlerinde büyük resmi görmeyi devamlılığı sağlamalıdır,
3. Farklı yöntem ve tekniklerin kullanılmasına imkân sağlamalıdır,
4. Öğrencilerin özelliklerini dikkate almalıdır,
5. Öğrencilere kazandırılacak hayati bilgi, beceri ve alışkanlıklara öncelik tanımalıdır,
6. Sınıftaki bireysel farklılıklardan dolayı ortaya çıkabilecek sorunlara karşı önlemler almalıdır,
7. Amaçlar, araç ve içerik yönüyle tutarlı olmalıdır,
8. Öğrencilerin görüşlerine ve değerlendirmelerine açık olmalıdır,
9. Geliştirme, uygulama ve değerlendirme süreçlerinde katılımcılığa yer vermelidir,
10. Olağandışı bir şekilde çıkabilecek zaman kayıpları için önlemleri içermelidir,
11. Öğrenmede transfer, ilişkilendirme ve geri bildirim süreçlerinin niteliğine uygun amaç, içerik ve yöntem bütünlüğüne sahip olmalıdır.

Bir öğretmenin etkili bir planlama yapabilmesi için öğretim programının ögelerini (hedef, içerik, öğrenme-öğretme yaşantıları, ölçme ve değerlendirme) ve özellikle de program geliştirme sürecini iyi bilmesi gerekir. Tabi ki sadece öğretim programı hakkında bilgi sahibi olmak da planlama yapmak için yeterli değildir. Bunların yanında bir öğretmenin eğitim-öğretim ile ilgili kavramları, öğretim ilke ve yöntemlerini, ölçme ve değerlendirmeyi, eğitim-öğretimdeki değişkenleri ve bu değişkenleri kontrol altına almasını da iyi bilmelidir.

Taçman (2009: 39-40), eğitim-öğretim sürecinde bir öğretmenin sahip olması gereken becerileri şöyle sıralamaktadır:

Kaynakça

Aydın, C. (2000). Sınıf Yönetimi. İstanbul: Alfa Basım Yayın Dağıtım.

Aykaç, N. (2014). Öğretim İlke ve Yöntemleri. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Boyacı, A., Sabancı, A., Çağlar, Ç., Babaoğlan, E., Memişoğlu, A. P., vd. (2008). Yapılandırmacı Yaklaşıma Göre Sınıf Yönetimi. Ankara: Anı Yayıncılık.

Boydak-Özan, M., Taş, A., Özer, N., Turhan, M., Yirci, R., vd. (2017). Sınıf Yönetimi. Ankara: Asos Yayınları.

Demirel, Ö. (2004). Eğitimde Program Geliştirme. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Demirel, Ö. (2005). Öğretme Sanatı. Ankara: Pegem Akademi.

Demirel, Ö. (2012). Eğitimde Program Geliştirme: Kuramdan Uygulamaya. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Ertürk, S. (1972). Eğitimde Program Geliştirme. Ankara: Yelkentepe Yayınları.

Ertürk, S. (2013). Eğitimde Program Geliştirme. Ankara: Edge Akademi Yayınları.

Fer, S. (2011). Öğretim Tasarımı. Ankara: Anı Yayıncılık.

Küçükahmet, L. (2005). Öğretimde Planlama ve Değerlendirme. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

MEB, (2003). Eğitim öğretim çalışmalarının planlı yürütülmesine ilişkin yönerge. Tebliğler Dergisi, Sayı, 2551, file:///C:/Users/User/Desktop/2551-_austos_2003.pdf Erişim Tarihi: 10.16.2018.

Oğuzkan, A. F. (1974). Eğitim Terimleri Sözlüğü. Ankara: TDK Yayınları.

Özçelik, D. A. (1989). Eğitim Programları ve Öğretim. Ankara: ÖSYM Yayınları.

Özçelik, D. A. (2010). Okullarda Ölçme ve Değerlendirme: Öğretmen El Kitabı. Ankara: Pegem Akademi.

Senemoğlu, N. (2014). Gelişim, Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya. Ankara: Yargı.

Taçman, M. (2009). Sınıf öğretmenliği lisans programlarının öğretim becerilerini kazandırma yönünden değerlendirilmesi: Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Örneği. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Taşdemir, M. (2003). Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim. Ankara: Ocak Yayınları.

Tok, Ş. (2005). Öğretme-Öğrenme Stratejileri ve Çağdaş Yaklaşımlar. (Ed. E. Karip), Öğretimde planlama ve değerlendirme. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Varış, F. (1988). Eğitimde Program Geliştirme. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.

Yelken, T. Y., Semerci, Ç., Arslan, A., Tanrıseven, I., Cengizhan, vd. (2016). Öğretim İlke ve Yöntemleri. (Ed. Tuğba Yelken Yanpar & Cenk Akay), Ankara: Anı Yayıncılık.

DEĞERLENDİRME SORULARI

1. Öğretim sürecinin planlanması neden önemlidir?
2. Etkili bir planlama, nelere dikkat edilerek yapılmalıdır?
3. Öğretimde plan yapmanın öğretmene sağlayacağı yararlar nelerdir?
4. Öğretimde değerlendirme nedir? Öğretimde kullanılan değerlendirme türleri nelerdir?

BÖLÜM 8

DAVRANIŞ /İLİŞKİ DÜZENLEMELERİ (İSTENMEYEN DAVRANIŞLAR VE DİSİPLİN)

Doç. Dr. Yunus Emre AVCI[8]

Bu bölümün amacı, öğrenciler tarafından sergilenen istenmeyen davranışları önleme ve ortadan kaldırmayla ilgili müdahale stratejileri ve modellerini ele almaktır. Kapsam dâhilinde temel kavramlara değinmek ve istenmeyen davranışları ortadan kaldırabilecek sıkça kullanılan etkili yaklaşımları irdelemek amaçlanmıştır.

[8] Siirt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi, Siirt. E mail: yunusavci027@hotmail.com

8.1. Giriş

Davranış, canlı bir organizmanın uyarıcılara karşı sergilediği tepkilerdir, diğer bir ifadeyle organizma tarafından yapılan her türlü eylemdir. Davranışı hareketten ayıran en önemli özellik davranışta, bir neden ve hedef bulunmasıdır. Bazen hedef davranışa sevk eden temel sebep bazen de neden, giderilmesindeki isteklilik itibariyle temel hedef olabilir. Eğitim açısından ele alındığında davranış, bireyin çeşitli sebeplerle almak istediği eğitim için gerekli olan faaliyetleri yerine getirme çabasını gösteren hareketlerdir. Çok boyutlu olan eğitim ortamlarında istenmeyen davranışları ortadan kaldırmak adına öğrenci davranışlarının düzenlenmesi ve yönetilmesinin gerekliliği aşikârdır. Eğitim ortamının istenilen davranışı sergileyebilecek şekilde tasarlanması, olumlu okul kültürü ve sınıf ikliminin oluşturulması, kurallara uyumun temin edilmesi gibi istenen davranışları yaygınlaştırıcı ve istenmeyen davranışları önleyici/azaltıcı önlem ve faaliyetlerin liderlik vasfını taşıyan yöneticilerce eğitim ortamında sağlanması önemli görülmektedir. Sınıf içinde davranış düzenlemeleri düşünüldüğünde sınıf yönetiminin boyutları olan; fiziksel düzen, plan ve program etkinlikleri, zaman yönetimi, ilişki düzenleme ve davranış düzenleme konuları dikkati çekmektedir. Bu bölümde daha çok davranış ve ilişki düzenlemeleri konusuna değinilecektir.

Davranış düzenleme; istenmeyen davranış ortaya çıkmadan önleyici çalışmalarla tedbir alma ve ortaya çıktıktan sonra yapılabileceklere odaklanır. Eğitimde istenmeyen davranışlar da eğitsel çabaları boşa çıkartan her türlü davranış olarak ifade edilebilir (Başar, 1999). Bir davranışın istenmeyen davranış olarak kabul edilebilmesi için; genel olarak davranışın kendisinin ya da sınıftaki arkadaşlarının öğrenmesini engelleme, öğrencinin veya arkadaşlarının güvenliğini tehlikeye sokması, okulun araç-gereçlerine veya arkadaşlarının eşyalarına zarar vermesi, sosyalleşmeyi engelleme gibi özellikler barındırması gerekmektedir (Korkmaz, 2005). İstenmeyen davranışlar ortaya çıkmadan alınabilecek en önemli tedbirlerden biri olumlu davranış sergileyebilecek bir zemin oluşturmaktır çünkü olumlu davranışın zemin bulmadığı ve teşvik edilmediği ortamlarda istenmeyen davranışların ortaya çıkması ve yaygınlaşması büyük olasılık dâhilindedir. Günümüzde eğitim bilimcilerin de genel olarak kullanımını önemsediği pekiştireç kavramı olumlu davranışları arttıracak ortam oluşturmada birincil öneme sahiptir. Pekiştireçlerin çeşitli şekli, türü ve uygulaması olabileceği gibi ani ve zamana yayılmış olarak da uygulanabilir bir özellikte olması kullanışlılığını arttırmıştır. Pekiştireçler birer nesne olabileceği gibi bazen bir teşekkür, alkışlama veya gülümseme şeklinde de olabilir. Önemli olan pekiştirecin olumlu davranışın hemen sonrasında ve teşvik edici olmasıdır.

Ortaya çıktıktan sonra istenilmeyen davranışların azaltılması konusunda ise ilk akla gelen ve en sık kullanılan yöntem cezadır. Ceza istenmeyenin ortama sokulması şeklinde olabileceği gibi istenenin ortamdan uzaklaştırılması şeklinde de uygulanabilir. Ceza kişiyi tekrar cezalandırılmamak için itaate yöneltir, ağır cezaların geçici olarak etkili olduğu araştırmacılarla ortaya konulmuş olsa da ceza gerektirecek düzeydeki istenmeyen davranışın neden yanlış olduğu konusunda temel değer yargısı geliştirilmedikçe sürekli etkisi olmayacaktır (Kâğıtçıbaşı, 2008).

8.2. Örgütsel Davranış

Resim 1. Dişliler ve Yağlama

Eğitim kurumlarında davranış konusuna değinildiğinde kurumsal manada davranışı tarif etmek için örgütsel davranış kavramına da değinmek gerekir. Nitekim okullarda sosyal bir ağ içinde yaşayan bireyin davranışlarını anlamak davranışın bireysel boyutunun yanı sıra örgütsel boyutuna da değinme ihtiyacını ortaya çıkarır. Çünkü öğrencinin yapabileceği birçok istenmeyen davranışın örgütsel bir tetikleyicisi veya destekleyicisi olabilir. Örgütsel davranış da insan davranışına benzer şekilde örgütsel amaçların gerçekleştirilmesi, gereksinimlerin karşılanması ve örgütsel yaşamın devam etmesi için örgüt üyelerinin yaptıkları bilinçli etkinliklerdir (Başaran, 2000). Okullar için düşünüldüğünde örgütsel davranış eğitsel hedeflere ulaşmak için bireyin okul içinde gösterdiği davranışları, algıları, değerleri ve öğrenme kapasitelerini belirlemek amacıyla farklı bilim dallarından yararlanan bir disiplindir. Hem öğrenci-öğretmen hem de diğer çalışanlar düşünüldüğünde eğitim örgütlerinde örgütsel davranış, eğitsel amaçlara verimli şekilde ulaşılabilmeyi amaçlayan bir yapı içerisinde istenen davranışları destekleyen ve istenmeyen davranışları önlemeye çalışan pozitif bir etkileşim oluşturmayı amaçlar. Örgütsel davranışa yönetsel bakış açısıyla bakıldığında, insan ilişkilerine odaklanır ve amacı; insan-örgüt ilişkisini geliştirme ve uyum ve iş birliğini arttırma, başarı için insanı güdüleme, bireysel ve örgütsel doyumu sağlayabilecek bir ortam oluşturma ve verimliliği arttırmaktır (Davis, 1984; Renuka ve Frederick, 2014). Hali hazırda bu disiplin verimlilik ve başarı eksenli yaptığı çalışmalarla iş hayatında dikkat çekmektedir. İş yaşamında örgütsel davranış, çalışanların hislerini açıklamanın yanı sıra onların performans düzeylerini de arttırmaya çalışarak, artan rekabet koşullarında örgütlere yapmış olduğu katkıyla önemini artırarak devam ettirmektedir (Özkalp, 2003). Netice itibariyle örgütsel davranış eğitsel amaçları gerçekleştirmede yüksek performans dileyen tüm eğitim kurumlarının yararlanması gereken bir disiplin alanıdır.

8.3. Disiplin

Resim 2. İplerini Kesen Kukla

Günümüzde istenmeyen davranışlardan kaynaklanan disiplin problemleri dünya genelinde eğitim sistemlerinin en ciddi sorunlarından biri gibi görünmektedir. Disiplin kavramı en çok kabul gören anlamı ile mevcut yasa, kural, ilke ve düzenlemelere uygun davranma olarak tanımlanabilir (Yiğit, 2005). Sınıf içi disiplin, öğrencinin kendisiyle ve diğer öğrencilerle ilişkilerini düzenleyen, öğrencilerin bireysel ve sınıf olarak hak ve özgürlüklerini garanti altına alan ilke, değer ve kurallar bütünüdür (Arıcak, 1997). Disiplin kelime anlamı olarak köken itibariyle Latince "öğretmek" anlamına gelen ve daha çok öğrencilik hâl ve adabına işaret eden bir kelimedir. Oysa disiplin denildiğinde bize çağrıştırdıkları muhtemelen "ceza, okuldan atılma, dayak, soruşturma, müdür odası" gibi kavramlar olacaktır. Disiplin kişinin kendi kendini kontrol altına alması ve zararlardan kaçınarak menfaatine yönelmesi anlamında ortaya çıkmış bir kelimeyken daha çok baskıcı davranışları çağrıştırması sebebiyle anlam kaymasına uğramış görünmektedir.

Önceki bölümlerde de belirtildiği gibi istenmeyen davranışların boyut ve niteliğine göre öğretmen sorunlu davranışı farklı strateji ve yaklaşımlarla ortadan kaldırabiliyorsa yazılı disiplin kurallarını uygulamaya ihtiyaç kalmaz. Fakat sorunun niteliğinin farklı olması ve sınıf içinde giderilebilecek boyutu aşmış olması gibi sebeplerle bazen istenmeyen davranışa okul disiplin kurallarını uygulayarak müdahale etmek gerekebilir. Bu sebeple öğretmen okul yönetimine, ailelere veya adli mercilere bilgi vererek yasal süreci başlatır. Okul disiplin kurallarının işletilmesi, gerektiğinde bu yola başvurulabileceğinin öğrenci tarafından fark edilmesi açısından önemlidir.

8.4. Okulda ve Sınıfta İstenmeyen Davranışlar

Eğitim öğretim etkinlikleri sürecinde birey –ister öğretmen olsun ister öğrenci- istenilen davranışları sergileyebileceği gibi istenmeyen davranışlarda da bulunabilir. Her şeyden önce öğretmenlik uzmanlık gerektiren bir ihtisas mesleğidir. Bir kişilik ve karakter mesleğidir. İnsan niteliklerinin mimarı öğretmenlerdir (Ataünal, 2003). Gerekli olan uzmanlık bilgisi ve iletişimle öğrenciyi şekillendirerek; kendini tanıyan, güçlü yönlerini bilen, zayıf yönlerini tanıyıp zararlarından kaçınan bir birey olarak yetiştirmek ve istenmeyen davranışların çocuğun karakterine katılmasını engellemek öğretmenlerin asli görevlerinden birisidir. İstenmeyen davranışlar genel olarak eğitsel çabaları boşa çıkaran ve eğitsel faaliyetleri engelleyen her türlü davranış olarak görülebilir (Tertemiz, 2000). Sınıf yönetimi, istenmeyen davranışları ortadan kaldırarak güvenli ve verimli bir

Kaynakça

Aydın, C. (2000). Sınıf Yönetimi. İstanbul: Alfa Basım Yayın Akçadağ, T. (2007). "Sorun Davranışların Yönetimi". *Etkili Sınıf Yönetimi.*(Ed: Hüseyin Kıran). Ankara: Anı Yayınevi.

Alkan, H. B. (2007). "İlköğretim Öğretmenlerinin İstenmeyen Davranışlarla Baş Etme Yöntemleri Ve Okulda Şiddet". (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). *Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*. Niğde.

Arıcak, T. (1997). Nasıl Bir Disiplin? *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*. 52, 14-17.

Ataünal, A. (2003). *Niçin ve Nasıl Bir Öğretmen?* Ankara: Milli Eğitim Vakfı Yayınları, No:4.

Atıcı, M. (2001), "Yüksek ve Düşük Yetkinlik Düzeyine Sahip Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Stratejileri". *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi.* Sayı 28.

Barker, L. L. (1982). Communication in the Classroom. London: Englewood Cliffs. (Prentice Hall Inc).

Başar, H. (1999). *Sınıf Yönetimi.* Ankara: M.E. B. Yayınları.

Başar. H. (2006). *Sınıf Yönetimi.*Ankara: Anı Yayınevi.

Başaran, İ. E. (2000). *Örgütsel Davranış*. Ankara: Feryal Matbaası.

Davıs, K. (1984). *İşletmede İnsan Davranışı Örgütsel Davranış*. (Çev. Kemal Tosun). İstanbul: İ.Ü. Yayın No: 3028.

Evertson, C.M., Emmer, E.T., Worsham, M. E. (2003). *Classroom Management for Elementary Teachers.* (6.Edition), USA: Copyright by Pearson Education.

Gökyer, N. ve Doğan, B. (2016). İstenmeyen Öğrenci Davranışları ve Nedenlerine İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 26. (1).

İlgar, L. (2000). *Eğitim Yönetimi, Okul Yönetimi, Sınıf Yönetimi.* İstanbul: Beta Yayıncılık.

Kâğıtçıbaşı, Ç. (2008*). Günümüzde İnsan ve İnsanlar.* İstanbul: Evrim Yayınevi.

Kılbaş, Ş. (2003). *Sınıf Yönetimi.* Adana: Nobel Yayınevi.

Kılıç Özmen, Z. (2009). İlköğretim Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ Düzeyleriyle Öğrencilerin İstenmeyen Davranışlarını Algılamaları Ve Başa Çıkma Yöntemleri Arasındaki İlişki. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). *T. C. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı.* İstanbul.

Korkmaz, İ. (2005). "İstenmeyen Davranışların Önlenmesi". *Sınıf Yönetimi.* Zeki Kaya (Ed.). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Kounin, J. S. (1970). Disipline and Group Management in Classroom. New York: Holt, Rinehalt and Winston Inc.

Özdemir, A. (2011). "Öğrenci Disiplin İşleri ve Uygulamaları". (Ed.) E. Karip *Sınıf Yönetimi.* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Özkalp, E. (2003). *Örgütsel Davranış.* Anadolu Üniversitesi. Eskişehir.

Öztürk, B. (2005). "Sınıfta İstenmeyen Davranışların Önlenmesi ve Giderilmesi". (Ed.) E. Karip *Sınıf Yönetimi.* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Renuka, P. ve Frederick, H. (2014). Organisational Behaivor and Its Role in Menagement Business. *Global Journal of Finance and Menagement,* 6 (6), 563-568.

Şahin, O. (2005), İlköğretim I. Kademe 5. Sınıf Öğrencilerinin Gösterdikleri İstenmeyen Davranışların Görülme Derecesi ve Bu Davranışlara İlişkin Öğretmenlerin Kullandıkları çözüm Stratejileri. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). *Abant izzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.* Bolu.

Tertemiz, N. (2000). *Sınıf Yönetimi ve Disiplin.*L. Küçükahmet (Ed.). Sınıf Yönetimi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Wolfgang, H. C. (1995). *Solving Discipline and Classroom Management Problems: Methods and Models for Today's Teachers.* (3rd Ed.). USA: John Wiley & Sons, Inc.

Yiğit, B. (2005). "Sınıfta Disiplin ve Öğrenci Davranışının Yönetimi". (Ed.) Mehmet Şişman, Selahattin Turan. *Sınıf Yönetimi.* Ankara: PegemA Yayıncılık.

BÖLÜM 9

ÖZEL ÖĞRENCİLER İÇİN SINIF YÖNETİMİ

Prof. Dr. Ayşegül Şükran ÖZ[9]

Bu bölümün amacı; öğretmen adaylarımızın sınıf yönetimine ilişkin sahip olduğu bilgi birikimlerine, özel gereksinimleri ve yetersizlikleri olan çocuklarla daha etkili çalışabilmeleri için katkıda bulunmaktır. Bu bölümde, özel gereksinimli çocuklar ile çalışırken davranışı nasıl ele almanız gerektiği, davranış değerlendirme yöntemleri, yurt dışı ve yurt içinde davranışsal müdahalelerin yasal boyutları tartışılmıştır.

[9] Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi, Hatay. E-mail: aoz@umail.iu.edu

Sevgili Öğretmenim;

Eğer sınıf içinde davranış problemleri ile karşılaşıyorsanız, aşağıdaki durumları bir gözden geçirmeye ne dersiniz?

Problem davranışın sebebini anladığınıza emin misiniz?

Sınıf içi davranış problemlerini dikkatlice tanımladınız, gözlemlediniz ve kaydını tutunuz mu?

Aşağıda belirtilmiş olan önemli faktörü içerecek şekilde sınıf içinde davranış değiştirme yöntemlerini kullanabiliyor musunuz?

o Olumlu sınıf iklimi oluşturma

Aşağıda örnekleri sunulmuş olan az-yoğunluklu stratejileri kullanıyor musunuz?

o Kurallar

o Ödül ve görmezden gelme

o Kurallar

o Ödül ve görmezden gelme

o Yakınlık

Aşağıda birkaç örneği sunulmuş olan yukarıda ifade edilenlerden daha formal yönetim stratejileri kullanıyor musunuz?

o Olumlu pekiştireç

o Ceza

o Jeton ekonomisi

o Kendini izleme

o Kendine instruction

Yüzleşmeler ile baş edebiliyor musunuz?

Okul çapında uygulanan (olumlu davranışsal destek gibi)disiplin yöntemleriniz var mı?

Sosyal beceri öğretiyor musunuz? Örneğin;

o Sosyal beceri yetersizliklerini değerlendirme

o Uygun sosyal beceri öğretimi prosedürlerini kullanma

o Yerinde ve anında öğretim prosedürlerini kullanma

o Genelleme beceresini geliştirmek için öğretim

9. Giriş

Bu bölüm öğretmen adayları ve hâlihazırda görev yapan çeşitli alanlardan öğretmenler için hazırlanmıştır. Özel gereksinimleri ve yetersizlikleri olan öğrenciler ile yapabileceğiniz çalışmalara geçmeden önce şu an eğitim aldığınız ortamlara (Örneğin hizmet içi eğitim programı veya üniversitede eğitiminiz sırasında ders aldığınız sınıflarınızı düşünebilirsiniz.) bir bakın.

> Ders veren öğretim üyesini kötüleme, sınıf arkadaşı ile tartışma, sürekli olarak temelsiz şekilde aldığı nota veya verilen ödeve itiraz etme, derse odaklanmama veya ders dışı konularla ilgili sohbet etme gibi rahatsız edici davranışlara temel oluşturacak kişiler arası çatışmalara giren arkadaşlarınız var mı?

Peki ya

> Kendi aralarında konuşan, gülüşen arkadaşlarınız?
> Sınıfta cep telefonu kullananınız?

Öyleyse derslere sistematik olarak geç gelen, erken çıkan, uygunsuz şekilde sınıf arkadaşları veya öğretim elemanları ile konuşan, cep telefonunda oyun oynayan veya mesajlaşan, uyuklayan veya gazete, dergi okuyan sınıf arkadaşlarınız da olmuştur. Bilim insanları (Meyers, Hill ve Thomas 2006; Seidman 2005) sizlerin yaşlarındaki bireylerin eğitim aldıkları ortamlarda dahi gözlemlenen bu tip davranışları rahatsız edici/uygun olmayan davranışlar olarak tarif etmektedirler (Ali ve Gracey 2013).

9.1. Davranış Problemlerini Anlayalım

Neden bazı öğrenciler okulda derslerine çalışıp doğru davranışları sergilerken, bazı öğrenciler kızgındır, dersi böler veya uyumsuzdurlar? Sınıf içinde rahatsız edici öğrenci davranışları en çok hangi sınıf düzeyinde görülür? Özel eğitim veya kaynaştırma sınıflarında, genel eğitim sınıflarına göre daha mı çok davranış problemi mi izlenir? Eğitim ortamlarında davranış sorunları, yalnızca öğrenenler çocuk yaşta ise mi görülür? Tüm bu sorular için pek çok cevap ve açıklama bulunabilir.

Özel gereksinimleri ve yetersizlikleri olan çocuklar da tıpkı diğerleri gibi arkadaşları tarafından sevilmek ve kabul edilmek isterler, ancak bazen problem davranışların onlara o çok istedikleri akran kabulünü getireceği gibi yanlış bir algıya sahip olurlar(Dreikurs ve Cassel, 1992). Çocukların bu hatalı amaçlarının altında genellikle aşağıdaki sebeplerden biri yatar Dreikurs ve Cassel, 1992):

> Dikkat çekmek
> Yetersizliklerini saklamak
> İnsanlar veya durumlar üzerinde güç ve kontrol sahibi olmak
> Gerçek veya algılanan bir haksızlığın /önceki yararlanmanın öcünü almak

Biz öğretmenler doğru sınıf ve davranış yönetimi teknikleri kullanarak bu yanlış algıyı düzeltebilir ve yerine olumlu ve uygun amaçlar yerleştirebiliriz.

Kaynakça

Dayı, E., Tavil, Y., Z. (2014). Sınıf yönetimi, R. G. Özmen içinde *Zihinsel Engellilerde Öğretmenlik Uygulaması Öğrencilikten Öğretmenliğe Geçiş Süreci* (s. 137-189) Ankara: Pegem Akademi

Ali, A.,& Gracey, D. (2013, July). Dealing with student disruptive behavior in the classroom–A case example of the coordination between faculty and assistant dean for academics. In *Proceedings of the Informing Science and Information Technology Education Conference* (pp. 1-15). Informing Science Institute.

Şehirli, N. (2007). Çocuk davranışları değerlendirme ölçeği'nin geliştirilmesi ve bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Unpublished Master Dissertation, Gazi University, Social Sciences Institution, Ankara*.

Wilkerson, K. L., Perzigian, A. B., & Schurr, J. K. (2013). *Promoting social skills in the inclusive classroom*. New York, NY: Guilford Publications.

Reynolds, C. R.,& Kamphaus, R. W. (Eds.). (2003). *Handbook of psychological and educational assessment of children: Personality, behavior, and context* (Vol. 2). New York, NY: Guilford Press.

Van Houten, R.,& Hall, R. V. (2001). *The measurement of behavior: Behavior modification*. Austin, TX:Pro-Ed.

Butera, G., Klein, H., McMullen, L., & Wilson, B. (1998). A statewide study of FAPE and school discipline policies. *The Journal of Special Education*, *32*(2), 108-114.

Chafouleas, S. M., Christ, T. H., Riley-Tillman, T. C., Briesch, A. M., & Chanese, J. A. M. (2007b). Generalizability and dependability of direct behavior ratings (DBRs) to assess social behavior of preschoolers. School Psychology Review, 36, 63–79.

Christ, T. (2008). Best practices in problem analysis. In A. Thomas & J. Grimes (Eds.), Best practices in school psychology V (pp. 159–176). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.

Cooper, J. O., Heron, T. E., & Heward, W. L. (2007). Applied behavior analysis (2nd ed.). Prentice Hall: Upper Saddle River, NJ.

Crone, D. A., Horner, R. H., & Hawken, L. S. (2004). Responding to problem behavior in schools: The Behavior education program. New York: Guilford Press.

Fad, K, Patton, J.R.,& Polloway, E.A. (1998). *Behavioral intervention planning*. Austin, TX:Pro-Ed.

Kerr, M. M.,& Nelson, C. M. (2002). *Strategies for addressing behavior problems in the classroom*. Prentice Hall.

Mastropieri M. A. , Scruggs T. E. (2004). The Inclusive Classroom: Strategies for Effective Instruction, Prentice Hall: Upper Saddle River, NJ.

Meyers, S. A., Bender, J., Hill, E. K., & Thomas, S. Y. (2006). How Do Faculty Experience and Respond to Classroom Conflict?. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, *18*(3), 180-187.

Riley-Tilman, T. C., Chafouleaus, S., M., Christ, T., Briesch, A., & LeBel, T. (2009). The impact of item wording and behavioral specificity on the accuracy of direct behavior ratings (DBRs). *School Psychology Quarterly*, 24(1), 1–12.

Scott, T. M. (2003). Making behavior intervention planning decisions in a schoolwide system of positive behavior support. Focus on Exceptional Children, 36(1), 1–18.

Umbreit, J., Ferro, J., Liaupsin, C. J., & Lane, K. L. (2007). Functional behavior assessment and function-based intervention: An effective practical approach. Prentice Hall: Upper Saddle River, NJ.

Witt, J. C., VanDerHeyden, A. M., & Gilbertson, D. (2004). Troubleshooting behavioral interventions: A systematic process for finding and eliminating problems. *School Psychology Review*, 33, 363–383.

Witt, J. C., VanDerHeyden, A. M., & Gilbertson, D. (2004). Troubleshooting behavioral interventions: A systematic process for finding and eliminating problems. School Psychology Review, 33, 363–383.

Batsche, G. M., Castillo, J. M., Dixon, D. N., & Forde, S. (2008). Best practices in designing, implementing, and evaluating quality interventions. In A. Thomas & J. Grimes (Eds.), Best practices in school psychology V (pp. 177–193). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.

Upah, K. R. F. (2008). Best practices in designing, implementing, and evaluating quality interventions. In A. Thomas & J. Grimes (Eds.), Best practices in school psychology V (pp. 209-223). Bethesda, MD: National Association of School Psychologist.

http://mevzuat.meb.gov.tr/html/ortaogrkurumyon_1/ortaogrkurumyon_1.html

http://mevzuat.meb.gov.tr/html/ortaogrkurumyon_1/ortaogrkurumyon_1.html, http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/07/20140726-4.htm

https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_10/10111226_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeligi_son.pdf

BÖLÜM **10**

SINIFTA TEKNOLOJİ KULLANIMI VE ENTEGRASYONU

Dr. Necati ÖZTÜRK[10]

Bu bölümün amacı, eğitimde ve özellikle sınıfta teknolojinin etkileri mevcut araştırmalara ve uygulamalara dayalı olarak açıklanarak, eğitimde teknolojinin etkili kullanımı, sınıfta teknoloji kullanımının önemi, eğitimde teknolojinin güncel kullanımları ve öğretmenlerin teknoloji entegrasyonu konusunda karşılaştıkları engeller incelenmeye çalışılmıştır.

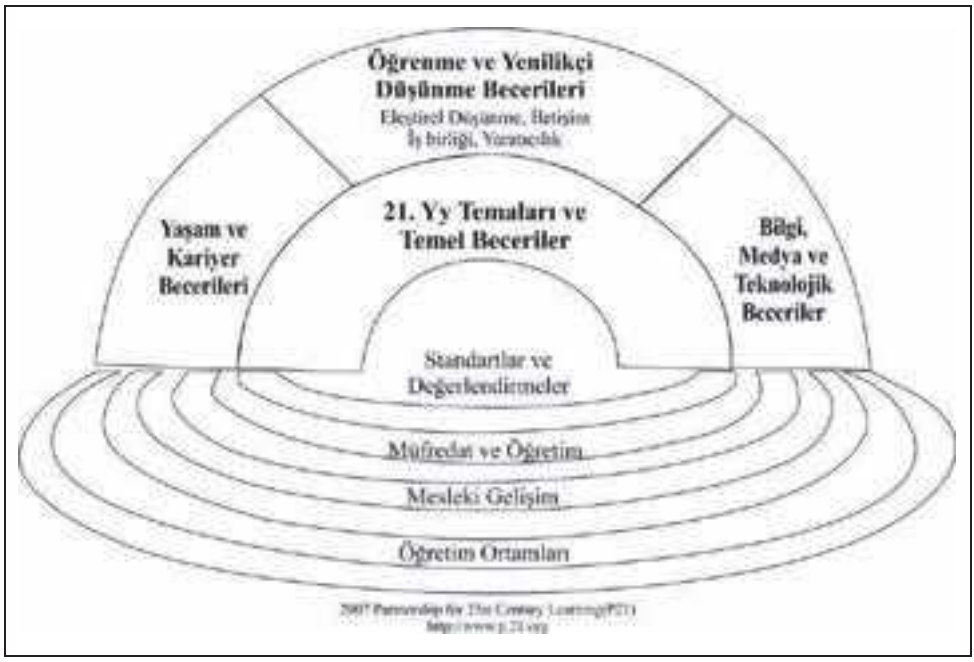
[10] MEB, Ömer Asım Aksoy İlkokulu, Gaziantep, E-mail: necatiozturk.tr@gmail.com

10.1. Eğitimde Teknoloji Kullanımı

Teknolojinin gün geçtikçe hayatımızda daha fazla yer ettiği bir gerçektir. Bu gerçeklik artık okullarımızda da yer etmeye başlamıştır. Son yıllarda pek çok okulda "öğretim teknolojilerinin getirilmesi" konusunda değişimler göze çarpmaktadır. Fakat bilgisayar, bilgisayar altyapısı, yazılımlar ve uygulamaların okullarda bulunması, eğitimi önemli ölçüde değiştirmemiştir. Çünkü teknoloji, sadece öğrencilerimizin elindeki defter, kitap ve kalemin yerine tablet vermek olarak görülürse başarısızlığa mahkumdur. Asıl olan, teknolojiyi araç olarak kullanıp öğrenci temel becerilerini geliştirmek, öğrencilerin farklı becerileri de keşfetmesini sağlamaktır. Bennett (2003), teknolojinin sınıfta kullanılma biçiminin değerini belirleyen şey olduğuna dikkat çekerek, "teknolojinin öğrenmeyi geliştirme potansiyeli, öğrenmeyi daha interaktif ve öğrencilere heyecan verici hale getirmenin ötesine geçtiğini" belirtmiştir. Bu açıdan okul müdürlerinin sürekli olarak "Öğrenciler teknolojiyi akademik içerik konusundaki anlayışlarını derinleştiren ve çevrelerindeki dünyadaki bilgilerini ilerletecek şekilde kullanıyorlar mı?" sorusunu sormalarını önermiştir.

Eğitimde teknolojinin kullanımı eğitimin çehresini değiştirmiş ve daha fazla eğitsel fırsatlar sunmuştur. Ayrıca eğitimin sınırlarını kaldırmış hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin ileri eğitim teknolojilerini kullanarak gerçek zamanlı birlikte çalışabilmelerine imkân vermiştir. Bu gelişmeler sınıf ortamlarına da önemli ölçüde yansımıştır. Yeni eğitimsel teknolojiler hem öğretimi hem de öğrenme süreçlerini desteklemektedir. Sınıflar; bilgisayarlar, akıllı telefonlar, akıllı tahtalar gibi dijital öğrenme araçları aracılığıyla dijitalleşerek öğrencilerin öğrenmeye ilgisini ve motivasyonunu arttırmıştır.

Eğitimde teknoloji, öğrencilere teknoloji okuryazarlığı, bilgi okuryazarlığı, yaşam boyu öğrenme kapasitesi ve öğrencileri 21. yüzyıl becerilerine hazırlar (Maccini ve ark., 2002). Buna istinaden birçok okul 21. yüzyıl becerilerinin gelişimini teşvik eden daha esnek ve işbirlikçi bir öğrenme tarzı benimsemeye başlamıştır. 21. yüzyılın becerilerini tanımlamak için birçok öneri ileri sürülmüştür. Bunlardan biri de 21. Yüzyıl Öğrenme Becerileri Çerçevesi (P21)'dir. Bu beceriler Şekil 1.'de görülmektedir.



Şekil 1. 21. Yüzyıl İşbirliği Becerileri

21. Yüzyıl Öğrenimine Yönelik P21'in Çerçevesi, 21. yüzyılın öğrenme çıktıları için gerekli olan destek sistemlerinin yanı sıra öğrencilerin iş, yaşam ve vatandaşlık alanlarında başarılı olmaları gereken becerileri ve bilgiyi tanımlamak ve göstermek için öğretmenler, eğitim uzmanları ve iş dünyasının liderleri tarafından geliştirilmiştir. P21 Çerçevesi, hem 21. yüzyıl öğrenci çıktılarını (gökkuşağının kemerleri ile temsil edildiği gibi) hem de destek sistemlerini (alt kısımdaki havuzlarla temsil edildiği gibi) göstermektedir. P21 Çerçevesi, 21. Yüzyıl Becerileri olarak tanımlanan üç ana konuya odaklanmaktadır:

Yaşam ve Kariyer Becerileri

Esneklik ve Adapte Olabilirlik
Girişim ve Öz-Yönetim
Sosyal ve Kültürlerarası Beceriler
Verimlilik ve Hesap Verebilirlik
Liderlik ve Sorumluluk

Bilgi, Medya ve Teknolojik Beceriler

Bilgi okuryazarlığı
Medya okur Yazarlığı
BİT (Bilgi, İletişim ve Teknoloji) Okuryazarlığı

Öğrenme ve Yenilikçi Düşünme Becerileri

Eleştirel Düşünme,
İletişim
İş Birliği
Yaratıcılık

Teknoloji, öğretmenler tarafından sadece ders planı yapılması ve organize edilmesi için kullanılamaz, aynı zamanda öğrencilerin ve öğretmenlerin dersleri hakkında iş birliği yapmalarına izin veren bir araç olarak kullanılabilir. Ayrıca, öğretmenler teknolojiyi bilginin aktarılmasından ziyade daha çok öğrenci merkezli öğretimi teşvik ederek öğrencilerin öğrenmeye olan ilgisini artıran yollarla o dersleri sunmak için kullanırlar. Öğrenciler dijital ders kitaplarında olduğu gibi internetten de bilgiye erişmek için teknolojiyi kullanabilirler. Bunun yanında fikir ve kavrama düzeylerini yaratıcı bir biçimde göstermek için dijital araçlardan yararlanabilirler. Dahası öğretmenler teknolojiyi; geliştirici ve özetleyici değerlendirme verilerini belgelemek, öğretimleriyle ilgili doğru kararlar vermelerine yardımcı olacak verileri depolamak ve analiz etmek için bir değerlendirme aracı olarak kullanabilirler. Teknolojinin bir kısmının ya da tamamının kullanımının benimsenmesi öğretmenlerin sınıf içi çalışmalarında ve meslekî uygulamalarında önemli bir değişim oluşturur.

Rakes ve ark. (2006) çalışmalarında, öğretmenlerin teknoloji kullanımını ve bunun öğretim uygulamalarını nasıl etkilediğini araştırmışlardır. Rakes ve ark. (2006), özellikle sınıf teknolojisinin ve kişisel teknolojinin öğretmenlerce kullanılmasının öğretmenlerin yapılandırmacı öğretim uygulamalarının güçlü yordayıcıları olup olmadığını belirlemeye çalışmıştır. Yapılandırmacı öğrenme teorisi, öğrenenin kavramları daha önceden öğrendikleri ve inandıklarına dayalı olarak yapılandırması olarak tanımlanmıştır (Smith, 1999). Rakes ve ark. (2006), 53 okulda 186 dördüncü ve sekizinci sınıf öğretmenlerden oluşan bir popülasyonda Teknoloji Uygulama Düzeyi, Kişisel Bilgisayar Kullanımı ve Güncel Öğretim Uygulamaları olmak üzere öğretmenlik uygulamalarının üç yönünü incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre, kişisel bilgisayar kullanımı ve teknoloji uygulama düzeyi ölçeklerinde yüksek puan alan öğretmenlerin daha yapılandırmacı öğretim teknikleri kullanma eğilimi gösterdiğini ortaya koymuştur. Çalışma, eleştirel düşünmeyi ve problem çözmeyi vurgulayan yapılandırmacı öğretim yaklaşımının teknolojik becerilere daha çok sahip olan öğretmenler tarafından benimsendiğini göstermiştir (s. 421).

Teknolojik açıdan zengin bir okul ortamına geçilmesi, öğretmenler için değişimin nasıl rol oynadığına bağlı olarak stresle birlikte değişimin direncine eşlik eden önemli bir değişimi gerekli kılmıştır (Levin ve Wadmany, 2008; Matzen ve Edmunds, 2007; Zhao ve Bryant, 2006). Ancak, sistematik değişim, etkili uygulamalara kendini adamış okullar için bir zorunluluk olmuştur. Sorunlara yenilikçi çözümler ararken, her nasılsa, okul liderleri bazen değişim olayının çalışanlar üzerinde yaratacağı etkileri dikkate almamışlardır (DiPaola ve Hoy, 2001).

Okul girişimleri düşünüldüğünde teknoloji entegrasyonu da dahil olmak üzere yöneticilerin " öğretmenlerin ve yöneticilerin duygusal deneyimine, özellikle de değişim süreci boyunca direnç, kayıp ve sıkıntı etkileşimine dikkat etmeleri" gerekir. Bir değişim sürecinin ayrıntılarına odaklanıldığında yöneticiler genellikle okul değişimindeki duygu-

Kaynakça

Abeysekera, L., Dawson, P. (2014). Motivation and cognitive load in the flipped classroom: definition, rationale and a call for research. Higher Education Research and Development, 34(1), 1–14.

Akkoyunlu, B. Gündüz, A. Y. (2015). Dönüştürülmüş (Flipped) Sınıflar Uygulaması: Bir Ders Örneği. Paper presented on the "5th International Symposium of Policies and Issues on Teacher Education." Bakı, 30 April-02 May.

Anthony, A., Clark, L. (2010). Examining dilemmas of practice associated with the integration of technology into mathematics classrooms serving urban students. Urban Education, 46(6), 1300-1331.

Arvanitis, T. N., Petrou, A., Knight, J. F., Savas, S., Sotiriou, S., Gargalakos, M., Gialouri, E. (2007). "Human factors and qualitative pedagogical evaluation of a mobile augmented reality system for science education used by learners with physical disabilities," Pers. Ubiquitous Comput., vol. 13, no. 3, pp. 243–250.

Ash, K. (2012). Educators evaluate" flipped classrooms. Education Week,32(2), s6-s8.

Bennett, H. (2003). Successful K-12 technology planning: Ten essential elements. *Teacher Librarian,* 3/ (1), 22-25.

Burgess, M. L., Slate, J. R., Rojas-LeBouef, A., LaPrairie, K. (2010). Teaching and learning in Second Life: Using the Community of Inquiry (CoI) model to support online instruction with graduate students in instructional technology. The Internet and Higher Education, 13(1), 84-88.

Carpenter, R., Griffin, M., (2010).Exploring Second Life: recent developments in virtual writing centers.Writing Lab Newsletter.34 (7), 8.

Caudell T. P., Mizell, D. W. (1992). "Augmented reality: an application of heads-up display technology to manual manufacturing processes," in Proceedings of the Twenty-Fifth Hawaii International Conference on System Sciences, 1992, 1992, vol. ii, pp. 659–669 vol.2.

Chawla, A., Kelloway, E.K. (2004). Predicting openness and commitment to change.*Leadership & Organization Development Journal,* 25(5/6), 485-498.

Cullen, T.A., Greene, A.B. (2011). Preservice teachers' beliefs, attitudes, and motivation about technology integration. Educational Computing Research, 45(1), 29-47.

Davies, R. (2011). Understanding technology literacy: A framework for evaluating educational technology integration. Techtrends: Linking Research & Practice to Improve Learning, 55(5), 45-52.

De Grove, F., Bourgonjon, J., Van Looy, J. (2012).Digital games in the classroom?A contextual approach to teachers' adoption intention of digital games in formal education. Computers in Human Behavior, 28(6), 2023-2033.

Dell (2012). Innovation in Education: Public Opinion Poll of Parents, Teachers and Students,http://i.dell.com/sites/doccontent/corporate/secure/en/Documents/PollOverview_FINAL.pdf (erişim:02.01.2018)

Demiralay, R., Karataş, S. (2014). Evde Ders Okulda Ödev Modeli. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 3 (3), 333-340.

Dipaola, M. F., Hoy, W. K. (2001). Formalization, conflict, and change: Constructive and destructive consequences in schools. *The International Journal of Educational Management, 15(4),* 238-244.

Dong, B., Zheng, Q., Quiao, M., Shu, J. Yang, J., (2009). BlueSky cloud framework: an e-learning framework embracing cloud computing. Lecture Notes in Computer Science, 5931, 577-582.

Dunleavy M., Dede C., Mitchell R. (2008). "Affordances and Limitations of Immersive Participatory Augmented Reality Simulations for Teaching and Learning," J. Sci. Educ. Technol., vol. 18, no. 1, pp. 7–22.

Emmungil, L., (2006). Eğitimde Teknoloji Kullanımı, http://blog.milliyet.com.tr/egitimde-teknolojikullanimi/Blog/?BlogNo=14753, (erişim: 01.02.2018)

Ertmer, P.A., Ottenbreit-Leftwich, A. T., Sadik, O., Sendurur, E., Sendurur, P. (2012). Teacher beliefs and technology integration practices: A critical relationship. Computers and Education, 59(2), 423-435.

Ertmer, P. A., Ottenbreit-Leftwich, A. T. (2010). Teacher technology change: How knowledge, confidence, beliefs, and culture intersect. Journal of Research on Technology in Education, 42(3), 255-284.

Gee, J. P. (2003). What video games have to teach us about learning and literacy.Computers in Entertainment (CIE), 1(1), 20-20.

Gee, J. P. (2005). Good video games and good learning. In Phi Kappa Phi Forum 85(2), 33.

Gencer, B.G., Gürbulak, N., Adıgüzel, T. (2014). A new approach in learning and teaching: The Flipped Classroom. In A.C. Ilhan, A. Isman, C. Birol & A. Eskicumali (Eds.), Proceedings of International Teacher Education Conference (pp. 881-888).

Gibbs, M.G., Dosen, A.J., Guerrero, R.B.l (2009). Bridging the digital divide: Changing the technological landscape of inner-city catholic schools. Urban Education, 44(1), 11-29.

Gorder, L. M. (2008). A study of teacher perceptions of instructional technology integration in the classroom. Delta Pi Epsilon Journal, 50(2), 63-76.

Herreid, C. F., Schiller, N. A. (2013). Case studies and the flipped classroom. Journal of College Science Teaching, 42(5), 62-66.

Hutchison, A., Reinking, D. (201). Teachers' perceptions of integrating information and communication technologies into literacy instruction: A national survey in the United States. Reading Research Quarterly, 46(4), 312-333.

Kamarainen, A. M., Metcalf, S., Grotzer, T., Browne, A., Mazzuca, D., Tutwiler, M. S., Dede, C. (2013). EcoMOBILE: Integrating augmented reality and probeware with environmental education field trips. Computers & Education, 68, 545-556.

Kozan, M. Bozkaplan, M.F., Özek, M. B. (2014) Akademik Bilişim Konferansı, 2014, 5-7 Şubat, 2014, Mersin.

Lacina, J., Mathews, S., Nutt, L. (2011). Technology Integration: Graduates Use of Technology in Their K-8 Classrooms. Social Studies Research & Practice, 6(1), 149-166.

Leonard, L. J., Leonard, P. E. (2006). Leadership for Technology Integration: Computing the reality. Alberta Journal of Educational Research, 52(A), 212-224.

Levin, T., Wadmany, R. (2008). Teachers' Views on Factors Affecting Effective Integration of Information Technology in The Classroom: Developmental scenery. *Journal of Technology and Teacher Education, 16(2),* 233-263.

Maccini, P., Gagnon, J., & Hughes, C. (n.d.).Technology-Based Practices for Secondary Students with Learning Disabilities.Learning Disability Quarterly, 247-247.

Matzen, N. J., Edmunds, J. A. (2007). Technology as a catalyst for change: The role of professional development. *Journal of Research on Technology in Education, 39(4),* 417-430.

Marshak, D. (1996). The emotional experience of school change: Resistance, loss, and grief. *National Association of Secondary School Principals.NASSP Bulletin, 80(577),* 72-72.

McGonigal, J. (2011). *Reality is broken: Why games make us better and how they can change the world.*Penguin.

Mills, S. C., Tincher, R. C. (2003). Be the technology: A developmental model for evaluating technology integration. Journal of Research on Technology in Education, 55(3), 382.

Mishara, P., Koehler, M. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A new framework for teacher knowledge. Teachers College Record. 108(6), 1017- 1054.

Nebel, S., Schneider, S., Rey, G. D. (2016). Mining Learning and Crafting Scientific Experiments: A Literature Review on the Use of Minecraft in Education and Research. Educational Technology and Society, 19(2), 355-366.

Odden, A. (2012). Schools can still improve. Educational Leadership, 69(4), 14-15.

Ogwu, E.N., Ogwu, F. J. (2010). Technologies and utilization in schools: Its implications to learning. Journal of Technology Integration in the Classroom, 2(1), 49-57.

Ottenbreit-Leftwich, A. T., Glazewski, K. D., Newby, T. J., Ertmer, P. A. (2010). Teacher value beliefs associated with using technology: Addressing professional and student needs. *Computers and Education,* 55(3), 1321-1335.

Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants Part 2: Do they really think differently? On the horizon, 9(6), 1-6.

Prensky, M. (2010). What a district CTO should know: More than just technology, he (or she) needs to know what's going on. http://www.marcprensky.com/writing/Prensky-What_a_CTO_Should_Know-EdTech.pdf (Erişim: 03.01.2018).

Rakes, G. C., Fields, V. S., Cox, K. E. (2006).The influence of teachers' technology use on instructional practices.*Journal of Research on Technology in Education,* 55(4), 409-424.

Richardson, W. (2013). Students first, not stuff. Educational Leadership, 70(6), 10-14.

Ronan, A.,(2017). The Pros and Cons of Technology, http://www.edudemic.com/technology-pros-cons/ (erişim:10.01.2018).

Sarıçoban, A. (2013). Pre-Service ELT Teachers' Attitudes Towards Computer Use: A Turkish Survey, Eurasian Journal of Educational Research, Issue 53, 59-78.

Schrum, L. Levin, B. (2013). Lessons Learned from Exemplary Schools. Techtrends: Linking Research & Practice to Improve Learning, 57(1), 38-42.

Sever, G. (2014). Bireysel Çalgı Keman Derslerinde Çevrilmiş Öğrenme Modelinin Uygulanması. Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi 2(2), 27-42.

Sitzmann, T. (2011).A meta-analytic examination of the instructional effectiveness of computer-based simulation games. Personnel Psychology, 64(2), 489-528.

Sugar, W., Crawley, F., Fine, B. (2004). Examining teachers' decisions to adopt new technology. Journal of Educational Technology and Society, 7(4), 201-213.

Sultan, N. (2010). Cloud computing for education: A new dawn? International Journal of Information Management, 30(2), 109-116.

Tay, L. Y., Lim, S. K., Lim, C. P., Koh, J. H. L. (2012). Pedagogical approaches for ICT integration into primary school English and mathematics: A Singapore case study. Australasian Journal of Educational Technology, 28(4), 740-754.

Tsai, C.C., Chai, C. S. (2012). The "third"-order barrier for technology integration instruction: Implications for teacher education. Building the ICT capacity of the next generation of teachers in Asia. Australasian Journal of Educational Technology, 28(6), 1057-1060.

Watson, W. R., Mong, C. J., Harris, C. A. (2011). A case study of the in-class use of a video game for teaching high school history. *Computers and Education*, 56(2), 466- 474.

Wojciechowski, R., Cellary, W. (2013). Evaluation of learners' attitude toward learning in ARIES augmented reality environments. Computers and Education, 68, 570-585.

Yaratan, H., Kural, C. (2010). Middle school English language teachers' perceptions of instructional technology implementation in North Cyprus. Turkish Online Journal of Educational Technology, 9(2), 161-174.

Zhao, Y., Bryant, F. L. (2006). Can teacher technology integration training alone lead to high levels of technology integration? A qualitative look at teachers' technology integration after state mandated technology training. *Electronic Journal for the Integration of Technology in Education, 5,* 53-54-62.

DEĞERLENDİRME SORULARI

1. Sınıfın teknolojiyle donatılması öğrenme sürecinde yeterli midir?
2. Eğitimde teknoloji kullanımının öğrenci öğrenmesi üzerindeki etkileri nelerdir?
3. Sınıfında teknoloji kullanmak isteyen bir öğretmenin sahip olması gereken beceriler nelerdir?
4. Eğitimde teknoloji kullanımı ile ilgili öğretmenlerin karşılaştıkları engeller konusunda ne tür çözüm önerileri getirilebilir?
5. Eğitimde teknoloji kullanımı niçin önemlidir?

BÖLÜM 11

ÖĞRETİMSEL LİDERLİK VE ÖĞRETMENİN LİDERLİK ROLÜ

Doç. Dr. Ahmet BOZAK[11]

Bu bölümün amacı, liderlik kavramının ne anlama geldiği, liderlik özellikleri, öğretimsel liderlik kavramı hakkında genel bilgiler vermektir. Ayrıca, liderlik kavramı çerçevesinde öğretmenin sınıf içerisinde değişen rolü ve öğretmen liderliği konuları üzerinde durulmaktadır.

[11]Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi, Hatay. email: abozok77@gmail.com

11.1 Liderlik

Liderlik kavramı, İngilizce *"Leadership"* kelimesinden Türkçeye uyarlanmış bir kavram olup "önderlik eden, rehberlik (kılavuzluk) eden, hakim olan, önde olan" anlamlarında kullanılmaktadır (TDK, 2018; Worldreference, 2018; Cambridge, 2018). Liderlik, bugüne kadar araştırmacılar tarafından üzerinde en fazla çalışma yapılan konu alanlarından biri olarak değerlendirilmektedir. Birçok araştırmacı tarafından yapılan farklı tanımlarda liderlik kavramının, ikna edebilme, etkileyebilme, yönlendirebilme ve eyleme geçirebilme gibi yeterliliklerle beraber tanımlandığı görülmektedir (Memişoğlu, 2006; Şişman, 2014). Bununla birlikte, liderlik durumsal bir kavramdır, dolayısıyla liderlik olgusu, lider olan kişinin ortaya çıktığı dönemin koşullarından veya kişinin liderlik davranışını sergilediği ortamın koşullarından ve liderlik davranışının zamanlamasından büyük oranda etkilenmektedir.

Liderlik üzerine geçtiğimiz yüzyılın ortalarına kadar yapılan araştırmalarda, çoğunlukla liderliğin doğuştan getirilen bir özellik olduğu, liderlik ile liderin bireysel özellikleri arasındaki çeşitli ilişkiler ele alınmıştır. Daha sonrasında yapılan araştırmalarda ise bu yaklaşımın terk edilerek, liderlik ve bireysel özellikler arasında zannedildiği kadar yakın ve sistematik bir ilişki bulunmadığı, liderliğin ortaya çıktığı, zaman ve ortamın da bireysel özellikler kadar önemli olduğu yönünde görüşler ortaya çıkmıştır. Liderlikle ilişkilendirilen kişilik özellikleri, doğuştan gelmeyip sonradan edinilebilecek özelliklerdir, yani liderlik öğrenilebilir ve bilimsel bir süreçtir. Liderlerin ortaya çıkmasında zamanın önemli bir yeri vardır. Günümüzde ise liderlik çalışmalarının odak noktasını, toplumsal bir sistem içerisinde lider davranışlarının oluşturduğu görülmektedir (Aydın, 2000).

Liderlik üzerine yapılan birçok çalışmada ortaya konulan liderliği belli çerçevelerde açıklayıcı görüşlerin aksine, liderlik konusu çok kolay analiz edilebilecek ve uygulamaya geçirilebilecek bir konu olmaktan çok daha sofistike bir konudur. Oldukça kapsamlı ve hızlı bir değişim sürecinin yaşandığı 21. Yüzyılda ise, liderlik kavramına yönelik genel ve standart bir tanımlama yapılamayacağı konusunda araştırmacılarda genel bir fikir birliği bulunmaktadır. Günümüzde halen liderlik ile yönetim ve yönetişim kavramlarının birbirinden farklı süreçler olup olmadığı konusu tartışılırken, birçok araştırmacı da liderliğin davranış, beceri veya ilişki boyutlarına vurgu yapmaya devam etmektedir. Bu tartışma konuların küresel ölçekte etkilerinin artmasıyla birlikte, gelecekte liderlik kavramına ilişkin farklı araştırmacılar tarafından farklı anlamlar yüklenmeye devam edilecektir (Northhouse, 2013).

Liderliğe yönelik tek bir genel tanım yapılması güç olmakla birlikte, liderlik konusunda yapılan çalışmalardan bir takım genellemelere ulaşmak mümkündür. Buna göre;

> Liderlik, verilen bir statü sonucunda değil, lider ve grup arasındaki etkileşim neticesinde ortaya çıkmaktadır.
>
> Liderliğin yapısı önceden belirlenemez, her grubun yapısı ve özellikleri birbirinden farklı olacağı için her grup kendi liderini özgün bir şekilde ortaya çıkarır.
>
> Liderlik rolü durumsal olarak değişebilir. Bir durumda lider olan bir kişi, bir başka durumda lider olmayabilir.

Bireyin grup içerisindeki liderlik rolü, grubun o kişiye ilişkin algısına bağlıdır.

Liderin grup içerisinde kendi rolünü algılayış biçimi, o kişinin liderlik davranışlarını da belirlemektedir.

Birçok grup içerisinde birden fazla liderlik rolü oynayan kişi olabilir.

Liderlik, grup etkinliklerine ve grup üyelerine yönelik olumlu duygular geliştirilmesini sağlayarak, bu yöndeki duyguları güçlendirir.

Liderlik, grubun özelliğine göre demokratik ve otokritik liderlik biçemi şeklinde kendini gösterebilir ancak hiçbir zaman "bırakınız yapsınlar" şeklinde başıboş bir liderlik biçemi şeklinde ortaya çıkmaz.

Liderlik, grup için hayati derecede önemli olan grup normlarının korunmasını sağlar.

Liderlik, doğal yeterlilikleri kendinde barındıran üyelere grup tarafından verilen bir imtiyaz ve otoritedir (Myers, 1959'dan akt. Aydın, 2000).

Liderlerin formal ve informal temele dayanan iki kaynaktan beslendikleri söylenebilir. Formal lider, yönetici olarak da tanımlanabilir ve genellikle grup üzerindeki otoritesini yasal gücünden alır. İnformal liderler ise grupla bütünleşen ve gücünü liderlik ettiği gruptan alan kişilerdir (Starratt, 1995). Bu iki grubu Aydın (2000), gruptan doğan liderler ve atanan liderler olarak tanımlamaktadır. Bununla birlikte, gruptan doğan liderler, grup içerisinde güçlü ve üstün bir yere sahip olduklarından, beklenenin aksine atanan liderlere göre, daha otoriter liderlik davranışları sergileyebilmektedirler.

Yönetici ve lider kavramları, işlevleri açısından birbirine benzemekle birlikte, bir takım önemli farklılıklara da sahiptirler. Liderler yöneticilere göre kurumsal değişime daha yakındırlar, yöneticiler ise kurumsal yapının korunmasına daha çok odaklanmaktadırlar. Liderler, gücünü gruptan ve grubun ortak amaçlarından alırken, yöneticiler grup üzerinde ödül ve ceza odaklı bir güce sahiptirler. Liderler, izleyenlerini ilham vererek güdülemeyi daha çok tercih ederken, yöneticiler grubu düzenleme ve denetleme eğilimindedirler (Starratt, 1995). Liderler bir örgüt içerisinde kendisini izleyenler üzerinde, yasal güç, ödül gücü, zorlayıcı güç, kişisel güç, uzmanlık gücü ve karizmatik güç gibi farklı güç kaynaklarını (Yukl, 1989; Çelik, 2000) kullanarak astlarını belirli amaçlar doğrultusunda harekete geçirerek yönlendirmektedir.

Günümüz örgütleri için liderlik, kuramsal eskiliğin ve başarının anahtarı olarak değerlendirilmekte, birçok örgütün sıra dışı başarılarının altında güçlü liderlerin olduğu görülmektedir. Toplumsal değişim noktasında oldukça önemli bir role sahip olduğu düşünülen eğitim kurumları da liderlikle ilgili yaklaşımlardan etkilenmekte, eğitim örgütlerinin başarılı olmasında liderliğin önemi toplumun bütün kesimlerince her geçen gün daha fazla anlaşılmaktadır. Bu anlayışla birlikte eğitim yönetimi alanında, öğretimsel liderlik ve lider öğretmen gibi kavramlar da ortaya çıkmıştır.

11.1.1. Öğretimsel Liderlik

Liderlik kavramına ilişkin yapılan çok sayıda çalışmada liderin grubu etkileme ve amaçlar doğrultusunda grubu yönlendirme becerileri üzerinde durulmaktadır (Uğurlu ve Yiğit, 2014). Eğitim örgütleri açısından liderlerin etkileme ve yönlendirme becerileri, öğretimsel liderlik kavramıyla ilişkilendirilmektedir.

Okullarda eğitim bakanlıklarınca hazırlanan ortak müfredatlar, birbirine çok benzer eğitim aşamalarından geçmiş öğretmen ve yöneticiler nezaretinde uygulanmasına rağmen, bazı okulların, diğer benzer okullara göre çok daha başarılı oldukları gözlenmiş ve bu durumun nedenleri araştırılmaya başlanılmıştır. 1970'li yılların başından itibaren bu yönde araştırmalar yapılmış, kendi kategorilerinde diğer okullara göre daha başarılı olarak değerlendirilen okulların bu başarılarının ardında, uygulanan yönetim biçiminin ve öğretimsel liderliğin olduğu ortaya konulmuştur.

Öğretimsel liderlik, daha çok okullara özgü bir yaklaşım olup öncelikli olarak okul genelinde çalışanlar tarafından kabul görecek ortak bir misyon oluşturma, öğretimsel etkinliklerin etkili bir şekilde yönetme ve öğrenmeye yönelik olumlu bir iklim oluşturarak, okuldaki öğretimsel etkinliklerin bir bütün olarak geliştirilmesine odaklanmaktadır (Hallinger ve Murphy, 1986; Findley ve Findley, 1992; Keşan ve Kaya, 2011).

Rutherford (1985) etkili okul liderlerinin aşağıdaki beş özelliğe sahip olması gerektiğini belirtmektedir. Buna göre etkili öğretim liderlerinin;

> Okulu nereye götürmek istediğini açıkça ortaya koyarak, öğrencileri ve onların ihtiyaçlarını merkeze alan açık ve net bir vizyona sahip olması,
>
> Bu vizyonun okul için ne anlama geldiğini, öğrenci, öğretmen ve yöneticilerden neler beklediğini açıklaması,
>
> Bu amaç ve beklentileri destekleyen bir örgüt iklimi oluşturması,
>
> Gelişmeleri sürekli olarak takip etmesi,
>
> Gerektiğinde öğretimsel çabaları destekleyerek veya bunlara yönelik düzeltmeler yaparak öğretim sürecine müdahil olması gerekmektedir.

Okullar için vizyon, okulun kısa, orta ve uzun vadede gerçekleştirmek istediği amaçlar anlamına gelmektedir. Etkili öğretim liderleri için bu amaçlar daha çok, öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını karşılayacak yöntemler bulma, okulda öğretmenlerin yapacakları değişim çalışmalarına yardımcı olma, bazı özel alanlarda öğrencilerin sınav başarılarını yükseltme, ülke genelinde tanınan saygın bir okul haline gelme gibi amaçlardan oluşacaktır. Vizyonun öğrenci, öğretmen ve diğer personele açıklanması ve beklentilerin ortaya konulması, okuldaki birlikteliği ve ortak bir amaç uğrunda çalışma duygusunu geliştirecektir.

Etkili öğretim liderleri tarafından oluşturulacak destekleyici bir okul iklimi amaçlara yönelik gösterilen çabayı da artıracaktır. Öğretim liderinin yapacağı doğru ve objektif gözlem ve değerlendirmeler, öğretmenlerin eksikliklerini görerek, gidermelerine katkı sağlayacaktır. Etkili bir öğretim liderinin bunların yanı sıra, yapmış olduğu gözlem ve

Kaynakça

Aydın, M. (2000). *Eğitim Yönetimi* (6. Baskı). Ankara: Hatipoğlu Basım.

Barth, R. (2001). *Learning by Heart*. San Francisco: Jossey-Bass.

Cambridge, (2009), *Cambridge Learner's Dictionary English-Turkish,* İngilizce-Türkçe Sözlük*,* Cambridge / Birleşik Krallık, Cambridge University Press.

Can, N. (2014). *Öğretmen liderliği.* (4. Baskı)Ankara: Pegem Akademi.

Çelik, V. (2000). *Eğitimsel Liderlik* (2. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık

Findley, B. & Findley, D. (1992). Effective schools: The role of the principal. *Contemporary-Education*, 63 (2): 102-104.

Hallinger, P.,& Murphy, J. (1985). Assessing the instructional leadership behavior of principals. *Elementary School Journal*, 86 (2), 217–248.

Hallinger, P.,& Murphy, J. (1986). The Superintendent as Teaching Leader Findings from Effective School Districts. *The Journal of Educational Administration,* 24 (2).

Hallinger, P.,& Murphy, J. (1986). The social context of effective schools. *American Journal of Education*, 94(3), 328–355.

Keşan, C. &Kaya, D. (2011). Öğretimsel Liderlik Boyutu Üzerine Üniversite Mezunlarının Bakış Açıları. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (30), 20-37.http://dergipark.gov.tr/deubefd/issue/25121/265273 adresinden 04.02.2018 tarihinde alınmıştır.

Memişoğlu, S. P. (2006). Lise müdürlerinin liderlik özelliklerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 6, 179-189.

Murphy, J. (1998). What's Ahead For Tomorrow's Principals. *Principal Magazine*, Eylül, 3.

Northouse, P. G. (2013). *Leadership: Theory and practice* (6th ed.). Thousand Oaks: SAGE.

Phelps, P. H. (2008).Helping Teachers Become Leaders,*The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 81(3), 19-22, Doi: https://doi.org/10.3200/TCHS.81.3.119-122

Polk, J. A. (2006). Traits of effective teachers. *Arts Education Policy Review*, *107*, 23-29. doi: 10.3200/AEPR.107.4.23-29

Rutherford, W.L. (1985). *School Principals as Effective Leaders*. Phi Delta Kappan, 67, 31-34.

Sears, T. (2015). All teachers are leaders. *Literacy Today*, Kasım / Aralık, 2015.

Searby L. & Shaddix L. (2008), Growing Teacher Leaders in a Culture of Excellence, *The Professional Educator,* 32 (1), 1- 9

Starratt, R.J. (1995). *Leaders With Vision*, Corwin Press Inc.

Şişman, M. (2012). *Eğitimde mükemmellik arayışı: etkili okullar* (3.Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.

Şişman, M. (2014). *Öğretim liderliği* (5. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.

TDK (2018), *Türk Dil Kurumu Büyük Türkçe Sözlük*, 04.02.2018 tarihinde http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts web sitesinden alınmıştır.

Uğurlu, C. T. & Yiğit, Y. (2014). Öğretmenlerin öğretmen liderliği algılarının örgütsel vatandaşlık davranışlarına etkisi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 36-56.

Wetzler, J. (2010). Developing Teachers as Leader. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 42 (6), 25-32.

Worldreference, (2018) İngilizce Türkçe Sözlük, 04.02.2018 tarihin-dehttp://www.wordreference.com/entr/leadershipweb sitesinden alınmıştır.

Yıldız A. (2014). *İdealist Öğretmenden Sınava Hazırlayıcı Teknisyene Öğretmenliğin Dönüşümü* (1. Basım), İstanbul: Kalkedon Yayınları.

Yılmaz, H. (2010). *Öğretmenim Lütfen Bu Kitabı Okur musun!*, (40. Basım), Konya: Çizgi Kitapevi Yayınları.

Yukl, G. (1989). Managerial leadership: A review of theory and research. *Journal of Management*, 15, 251-289. doi: 10.1177/014920638901500207
https://ebookcentral.proquest.com/lib/mkemal/reader.action?docID=3002055&query=#

Lambert, L. (2002).Beyond Instructional Leadership**,** *Educational leadership*, 59 (8), 37-40.

Lambert, L. (2003). Leadership Capacity for Lasting School Improvement, Association for Supervision & Curriculum Development… ProQuest Ebook Central, //ebookcentral.proquest.com/lib/mkemal/detail.action?docID=3002055).

Created from mkemal on 2018-02-05 09:28:21.

Sahlberg, P. (2013). Teachers as leaders in Finland. *Educational leadership*, 71 (2), 36-40

Sınıf Yönetimi

Prof. Dr. Celal Teyyar UĞURLU

Genişletilmiş
3. Baskı

Ankara
2025

Sınıf Yönetimi

Prof. Dr. Celal Teyyar UĞURLU

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

Yayıncı Sertifika No	: 49260
Matbaa Sertifika No	: 49363
ISBN	: 978-625-5525-18-5
e-ISBN	: 978-625-5525-19-2
ROR	: 01ek5g375
ISNI	: 0000000485146649
Kapak Tasarımı	: Keziban KILIÇOĞLU
Mizanpaj	: Keziban KILIÇOĞLU
Baskı	: Sözkesen Matbaacılık
Adres	: İvedik OSB 1518. Sokak Mat-Sit İş Mrk. No: 2/40 Yenimahalle-ANKARA
Tel	: 0 312 395 21 10

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

Sınıf Yönetimi
UĞURLU, Celal Teyyar

Anı Yayıncılık, Ankara/Türkiye
2025, Genişletilmiş 3. Baskı , xii + 252 sf., 16x24 cm

ISBN	: 978-625-5525-18-5
e-ISBN	: 978-625-5525-19-2
ROR	: 01ek5g375
ISNI	: 0000000485146649

Sınıf Yönetimi, Okul Yönetimi, Eğitim
Sınıf Yönetimi, Okul Yönetimi, Disiplin ve Sınıf Yönetimi, Etkili Öğrenme, Öğretmen Öğrenci İlişkileri, İletişim Süreci, Öğretim Süreci, Zaman Yönetimi, Sınıfta Güdüleme, Öğretmen Liderliği, Özel Gereksinimli Öğrenciler, Etkili Öğretmenlik Uygulamaları

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

ÖNSÖZ

İyi bir eğitim, uygun koşullar altında, uygun davranışlarla gerçekleşir. İyi bir ortam ve davranışların öğretmenler tarafından sergilendiğini ya da yaratıldığını göz ardı etmemek gerekir. Öğretmen yetiştirmek, gerek yapısal gerek sosyal alanda doğru yatırımlar yapmayı gerektirir. Hizmet öncesinde iyi yetişmiş öğretmenlerin, uygulamada doğru davranışlar sergileyerek öğrenci davranışlarını değiştirmede, geliştirmede ve iyileştirmede önemli bir yeri vardır. Öğretmenler nitelikli öğrenciler yetiştirmek için sınıf yönetimi süreçlerini bilmeye gereksinim duyarlar. İyi bir sınıf yönetimi öğrenci davranışlarını değiştirmede önemli bir yere sahiptir.

Öğretmenlerin sınıf yapısı içerisinde dersin gerekli kazanımlarını doğru ve nitelikli bir şekilde öğrenci davranışlarında ortaya çıkarmaya çalışması, sahip olduğu yeterliklere dayalı olarak değişebilir. Öğretmenler, öğrencilere istendik davranışları kazandırırken rastlantılara değil, belli amaçlara odaklanarak, kuram ve kavramlara dayalı, planlı, sosyal ve psikolojik etkileri göz önüne alarak hareket etmelidir. Öğretmenlerin çok yönlü bakış açısıyla öğrencilerin davranışları üzerindeki etkilerini artırmaları kuramsal bilgilere gereksinimi artırır. Ancak kuramsal bilgiler her zaman uygulamada öğretmenlerin olumlu sınıf yönetimi davranışlarını sergilemelerine yardımcı olamayabilir.

Öğretmenlerin kuramın gerçekle ilişkisini kurmada ve uygulamaya geçirmede eksiklikleri olabilir. Kuram olaylara genel açıklamalar getirerek sınıf yapısının daha iyi anlaşılmasına yardımcı olur. Kavramlar ve kuramlar yoluyla öğretmenler, sınıf gerçekliğini anlamaya çalışırlar. Akılcı davranışlar sergilemenin de yollarını ararlar. Sınıf yönetimi kitabında yer alan bölümler temel sınıf yönetimi kavram ve kuramları temelinde ele alınmıştır. Kavram ve kuramlar her bölümde farklı örnek olaylarla desteklenerek konuların daha iyi anlaşılması sağlanmaya çalışılmıştır.

Sınıf yönetiminde amaç, etkili bir öğrenme ve öğretme ortamı yaratmaktır. Sınıfta uygun ve nitelikli bir ortam yaratmada öğretmenler, öğrenme ve öğretme ortamının yöneticisi olarak öğrenci davranışlarını dersin amaçlarıyla bütünleştirmek isterler. Sınıf içerisinde çok sayıda öğrenci, çok boyutluluk özelliklerini yansıtırlar. Ders işlenişinde öğrencilerin dersin bir parçası olarak güdülenmelerini sağlamak, belli yeterliklere sahip olmayı gerektirir.

Öğretmenler otoriter, demokratik ya da "bırakınız yapsınlar" anlayışlarıyla birçok kuram ve kavramı öğrenci davranışlarını değiştirmede, geliştirmede kullanabilirler. Öğretmenlerin sınıf yönetimi uygulamaları sonucunda öğrenciler nitelikli davranışlar kazanabilirler. Böylece derslerin amaçlarına ulaşması sağlanabilir. Öğrenciler, üzerlerinde bırakılan izler yoluyla uyumlu, istendik davranışlar sergileyebilirler. Bu nedenle sınıfın daha nitelikli hale getirilmesinde öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin önemli bir yeri vardır.

Sınıf yönetiminde öğretmenler; sorumluluk duygusu kazanma, davranışları kontrol etme, içsel disiplin sağlama, iletişim yeterliklerini artırma gibi yollarla öğrencilerin etkili öğrenme-öğretme sürecini yaşamalarına imkân verirler. Öğrenciler ders işlenişinde öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile güdülenirler. Bu kitap, öğretmenlerin sınıflarını

daha iyi yöneterek öğrencilerin davranışları üzerinde olumlu etkiler bırakmasını sağlamak amacıyla yazılmıştır.

Kitabın her bölümünün özenle okunmasında ve eleştirilmesinde katkılarını esirmeyen arkadaşım Maarif Müfettişi Aligül KILIVAN'a, Arş. Gör. Fatma KÖYBAŞI'na sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca eşim Kelime ve oğullarım C. Anıl ve Onur İlke'ye sonsuz sabır ve destekleri için teşekkür ederim.

Ocak, 2016

Doç. Dr. Celal Teyyar UĞURLU

İKİNCİ BASKIYA ÖNSÖZ

Sınıf yönetimi dersinin öğretmenler için önemi; öğrenme niteliğini artırma ve öğrenme çıktılarının istenilir duruma getirilmesi ile ilgilidir. Dersin işlenişini pürüzsüz, açık ve anlaşılır bir şekilde gerçekleştirmek, öğretmenlerin istedikleri bir durumdur. Her öğretmen uygun bir öğrenme çevresi oluşturmanın yanında anlamlı öğrenmeyi güçlendirmek için öğrencinin sosyal ve duygusal yanını da dikkate almak zorundadır. Öğretmenler, bütün olarak öğretmenlik rollerini doğru oynamalarıyla öğrencileri etkiledikleri kadar yaptıracakları etkinliklerle de onların tutum ve davranışlarını değiştirirler. Bu nedenle öğretmenin sınıf yönetme becerilerine sahip olması gerekliliğini, etkili öğrenme çıktıları oluşturmada en öne almak zorundayız. "Öğretmen olmak" bilinci ve bilgeliğiyle öğrencileri ile karşılıklı, istenilir ve duygusal bağ kurmayı başaran öğretmenler, öğrenme çıktılarına yüksek katkılar sunabilirler. Öğrenciler, öğretmenlerinden güven, sevgi ve önemsenme gördükleri zaman onlarla daha iyi iletişim kurabilirler. İyi iletişimin sonucu, paylaşılan bir sınıf iklimidir. Açık ve olumlu sınıf iklimde öğrenmenin niteliği kendiliğinden artar. Öğretmenler, öğrencilerle sosyal bağ kurma yoluyla sınıfı bir takım haline getirebildiklerinde onların öğrenme çıktılarını artırabilirler.

İkinci baskısı için kitabı yeniden ele aldığımda aslında birçok şeyin öğretmenin dilinden, bedeninden yansıyan etkinlik ve eylemler içerdiğini gördüm. Asıl olan öğretmendi ve öğretmenin varlığı, öğrencilerin ne ya da nasıl olmaları gerektiğine ilişkin birçok soruyu cevaplandırıyordu. Bu anlamda sınıf yönetimini ilgilendiren ve etkileyen birçok değişken olsa da öğretmen değişkenini birinci sıraya yazmak gerekiyordu. İyi bir öğretmen, iyi bir öğrenciyi; iyi öğrenciler, iyi öğrenmeleri gerçekleştireceklerdir. İyi öğretmenin elindeki önemli bir araç ise sınıf yönetimi becerilerine sahip olmasıdır. Bu kitabın ikinci baskısında bazı bölümlerde kısmen değişikliğe gidilmiş ve bazı eklemeler yapılarak sınıf yönetimi alanında öğretmenlere yardımcı olacak kuramsal bir çerçeve oluşturulmuştur. Kuramsal bilgilerle ilişkili örnek olaylara yer verilerek kuramların anlaşılırlığı sağlanmaya çalışılmıştır.

Kitabın ikinci baskısının yayına hazırlanmasında Anı Yayıncılık ekibine destekleri için teşekkür ederim.

Kasım 2018

Doç. Dr. Celal Teyyar UĞURLU

ÜÇÜNCÜ BASKIYA ÖNSÖZ

Sınıf yönetimi kitabının üçüncü baskısına ulaşma sürecinde sınıf yönetiminde kuram ve kavram bilgisinin uygulamayla desteklenmesi gerekliliği daha bir önem kazanmıştır. Sınıf yönetimiyle ilgili her bilgi sınıf yapısı içerisinde öğretmene önemli kolaylıklar sağlayacağı inancındayım. Bu süreçte öğrencilerimin kitapla ilgili dönütleri ile ders esnasında bazı kuram ve kavramlardan yola çıkarak drama, mikro öğretim, yansıtma gibi uygulamalarla sınıf yönetiminin anlaşılırlığı artırılmaya çalışılmıştır.

Bu nedenlerle kitabın üçüncü baskısına, uygulamalara ilişkin bir bölüm eklenmesi gerekliliği ortaya çıkmıştır. Üçüncü baskıda kullanılan uygulama örnekleri kuramın sınıf yapısı içerisindeki yansımalarını ortaya koyması açısından önemlidir. Bu uygulama formatları öğrenciler ve öğretim elemanları tarafından farklı sınıf yönetimi kuram ve açıklamalarına aktarılabilir.

Üçüncü baskıyı yayına hazırlayan ve kitabı okurla buluşmasını sağlayan Anı yayıncılık ailesine teşekkür ederim.

Mart 2025

Prof. Dr. Celal Teyyar UĞURLU

İÇİNDEKİLER

BÖLÜM 1

SINIF YÖNETİMİNİN TEMELLERİ 1
Örgüt ve Yönetim 2
Eğitim Yönetimi 4
Okul Yönetimi 4
Sınıf Yönetimi Kavramı 6
Sınıf Yönetimi ve İlgili Disiplinler 10
Sınıfın Yapısı (Ortamı) 11
Sınıf Yönetiminin Boyutları 14
Sınıf Yönetim Model ve Yaklaşımları 16

BÖLÜM 2

SINIF YÖNETİMİNİ ETKİLEYEN ETKENLER 21
Sınıf İçi Etkenler 22
Öğretmen 22
Öğrenci 24
Program ve plan 24
Sınıfın fiziksel ortamı 25
Sınıf kültürü ve iklimi 25
Sosyal Etkenler 26
Akran ve arkadaş ilişkileri 26
Değişen aile yapısı 27
Çevre 27
Ev ziyaretleri 29
Medya 31
Sosyal ağlar 31
Psikolojik Etkenler 31
Öğrenci ihtiyaçları ve özellikleri 31
Öğretmen özellikleri 32
Veli özellikleri 32
Politik Etkenler 33
Yasal düzenlemeler 33
Atamalar ve yer değişikliği 33
Okul Etkenleri 34
Okul Yönetimi 34
Okulun Fiziki Koşulları 34
Okul Kuralları 35

BÖLÜM 3

DİSİPLİN VE SINIF YÖNETİMİ YAKLAŞIMLARI 37

Disiplin Nedir? 38
Toplumsal Değişme ve Disiplinin Değişen Anlamı 39
Ailede değişim 40
Medya ve toplum 40
Okulda değişim 40
Çatışma ve Disiplin 40
Çatışmanın yararları 42
Çatışmanın nedenleri 42
Çatışma çözüm yaklaşımları 43
Öğrenci Disiplin İşleri 45
Sınıf Yönetiminde Disiplin Yaklaşımları 46
Araştırma temelli yaklaşım 47
Destekleyici yaklaşım (Canter modeli, güvengen davranış) 48
Sosyal öğrenme yaklaşımı 49
Davranışçı yaklaşım 50
Demokratik yaklaşım (Mantıksal sonuçlar ya da işbirliği modeli) 51
Ekolojik ve ekosistem yaklaşımı 51
Etkili öğretmenlik yaklaşımı 52
Ginnot yaklaşımı (Etkili iletişim odaklı model) 55
Jones & Jones yaklaşımı 56
Redl ve Wattenberg yaklaşımı 56
Bilişsel yaklaşım 56
Rogers yaklaşımı 56
Glasser yaklaşımı 56

BÖLÜM 4

GRUP DİNAMİĞİ VE SINIF KURALLARI 59

Giriş 59
Sınıflarda birincil ve ikincil gruplar 60
Grubun birey üzerine etkisi 61
Grup dinamiğini etkileyen etkenler 63
Öğrencileri tanıma 63
Aileleri tanıma 64
Aile ziyaretleri 64
Grupları oluşturma 66
Etkili öğrenme ve sınıf kuralları 67
Sınıf kurallarının önemi 68

Sınıf kurallarının özellikleri....70
Sınıf kurallarının oluşturulması ve tanıtılması süreci....70
Sınıf kurallarından beklentiler....73
Sınıf işlemleri ve özellikleri....74

BÖLÜM 5

SINIFIN FİZİKSEL ÖZELLİKLERİ VE OTURMA DÜZENİ....77
Giriş....78
Sınıf Fiziksel Ortamının Değişkenleri....79
Sınıfın büyüklüğü ve öğrenci sayısı....79
Sıcaklık....80
Güvenlik....81
Işık....82
Gürültü....83
Temizlik....84
Renk....84
Ders materyalleri....85
Estetik....86
Oturma Düzenleri....87
Tek grup oturma düzeni....88
Çoklu grup oturma düzeni....89
Bireysel düzen....91
Sınıf fiziksel düzeninde öğretmen etki alanı....*91*
Sınıf fiziksel düzeni ve çoklu zeka alanları....93
Sınıf fiziksel düzeni ve sorunların önlenmesi....96

BÖLÜM 6

ÖĞRETMEN ÖĞRENCİ İLİŞKİLERİ VE İLETİŞİM SÜRECİ....99
İletişim Türleri....101
Sözlü İletişim....101
Yazılı İletişim....102
Sözsüz İletişim....103
İletişim Süreci Ögeleri....107
İletişim Engelleri....109
İletişim Engelleri Yaratmadan Nasıl Dinlemeli?....114
Etkin Dinleme....117
Etkin Dinlemenin Aşamaları....118
Edilgin sessizlik....119
Kabul tepkileri....119

Kapı aralayıcılar kullanmak *120*
Etkin Dinleme *120*
Öğretmen Öğrenci İletişimi 121
Öğretmen Veli İletişimi 124

BÖLÜM 7

ÖĞRETİM SÜRECİ VE ZAMAN YÖNETİMİ 129
Giriş 129
Planlama 130
Ders Planlama 131
Planın Önemi, Gerekliliği ve Yararları 133
Eğitim-Öğretimde Planlı Çalışmanın Yararları 133
Plan Çeşitleri 134
Ünitelendirilmiş yıllık plan *134*
Ünitelendirilmiş yıllık planın yapılışı *135*
Ders Planı 135
Ders planının hazırlanması 136
Zaman Yönetimi 143
Zaman Nedir? 144
Zamanın Kendine Özgü Yönleri 144
Zaman Yönetimi Yaklaşımları 145
Bekleme Zamanı ve Geçişler 147
Bireysel Zaman 147
Zaman Tuzakları ve Dersin Yönetimi 147
Zamanı Etkili Kullanma Önerileri 149

BÖLÜM 8

SINIFTA GÜDÜLEME 153
Güdüleme Nedir? 154
İçsel Güdülenme *156*
Dışsal Güdülenme *156*
Güdüleme Kuramları 157
İçerik Kuramları 157
İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı *157*
Varlık, İlişki ve Gelişme Kuramı *159*
Çift Etmen Kuramı (Hijyen Kuramı) *161*
Başarı Güdüsü Kuramı (Öğrenilmiş İhtiyaçlar) *164*
Otonomi İhtiyacı Kuramı *164*
Süreç Kuramları 165

Beklenti Kuramı *165*
Hedef Belirleme Kuramı *165*
Eşitlik Kuramı *166*
Öz Yeterlik Kuramı *167*
Güdüleme Modelleri 169
Rosenshine ve Furst Öğretmen Modeli *169*
Gage Modeli *170*
Good ve Brophy Modeli *170*
Evertson ve Emmer Modeli *171*
Keller Modeli *171*
Wlodkowski Modeli *172*
EpsteinTarget Modeli *172*

BÖLÜM 9

İSTENMEYEN DAVRANIŞLARIN YÖNETİMİ 175
Davranışlar 175
İstenmeyen Davranışlar 177
İstenmeyen Davranışların Kaynakları 178
Öğretmen ile ilgili sorunlar *178*
Öğrenci ile ilgili sorunlar *179*
Okul ve sınıfın fiziksel yapısı ile ilgili sorunlar *179*
Dersin içeriği (program) ile ilgili sorunlar *179*
Okul yönetimi ile ilgili sorunlar *180*
İstenmeyen Davranışların Yönetimi 180
Basit düzeyli istenmeyen davranışlar *183*
Artan ve yayılan etki bırakan istenmeyen davranışlar *183*
Zarar veren istenmeyen davranışlar *183*
Basit düzeyli istenmeyen davranışlara ilişkin stratejiler *185*
Artan ve yayılan etki bırakan istenmeyen davranışlara ilişkin stratejiler *186*
Zarar veren istenmeyen davranışlara ilişkin stratejiler *187*
Okullarda İstenmeyen Davranışlara İlişkin Uygulamalar 190
Okullarda Disiplin Cezası Gerektiren Davranışlar 191

BÖLÜM 10

ÖĞRETMEN LİDERLİĞİ 199
Liderlik 199
Liderlik ve Güç 200
Öğretmen Liderliği 202
Okul Geliştirme ve Öğretmen Liderliği 207

Okul Kültürü ve Öğretmen Liderliği 208
Öğrenen Okullar ve Öğretmen Liderliği 209
Güdüleme ve Öğretmen Liderliği 210
Sınıf Yönetimi ve Öğretmen Liderliği 211
Karar Verme ve Öğretmen Liderliği 212
Sosyal Ağlar ve Öğretmen Liderliği 213
Hesap Verebilirlik ve Öğretmen Liderliği 213
Yaratıcılık ve Öğretmen Liderliği 214
Milli Eğitim Mevzuatında Öğretmen Liderliği 214
Okullarda Öğretmen Liderliği için Uygulama Çalışmaları 216

BÖLÜM 11

ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÖĞRENCİLER VE KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİ 219
Kaynaştırma Yoluyla Eğitim 224
Özel Eğitim Sınıfları 226
Özel eğitim sınıflarının açılması 226
Destek eğitim odası açılması 228
Okul öncesi dönemde özel eğitim hizmetleri 229
Ortaöğretimde özel eğitim hizmetleri 230
Bireyselleştirilmiş eğitim programı 230
Kaynaştırma Yoluyla Eğitim 232
Özel Eğitim Sınıfı 232
Destek Eğitim Odası 232
Kaynaştırma Öğrencilerinin Eğitimleri 235

BÖLÜM 12

ETKİLİ ÖĞRETMENLİK UYGULAMALARI 239
Okullarda İlk Hafta 239
Uygulama Örnekleri 240

KAYNAKÇA 248

BÖLÜM 1

SINIF YÖNETİMİNİN TEMELLERİ

Örnek olay

Ali Öğretmen, 24 derslikli bir okulda fizik öğretmenidir. Okulda bir müdür ve iki müdür yardımcısı bulunmaktadır. Okulun 36 öğretmeni arasında dikkate değer bir uyum söz konusudur. Öğretmenler milli eğitimin ve okulun amaçlarının farkında, okulda oluşturulan kurallara ilgili ve katılımcıdırlar. Öğretmenler arasındaki eşgüdümün sağlanmasında okul yönetimi istekli ve ilgili davranmaktadır. Öğretmenlerin ihtiyaçlarının farkında olan yönetim, öğretmenleri etkilemek, amaca ulaşmada katkılarını artırmak için sene başında yapılmış olan çerçeve plana uygun olarak davranışlar sergilemektedir. Ali Öğretmen okuldaki sistemli işleyişten oldukça memnundur. Öğretmenler odasından çıkıp sınıfına yöneldiğinde bazı sınıfların örgütlü bir şekilde öğretmenlerini beklediklerine tanık olmaktadır. Ancak bazı sınıflarda ise kargaşa hakimdir.

Dersine girdiği sınıfların kapısının önünden geçip giderken öğrencilerinin kargaşa içinde öğretmenlerini beklemelerine çoğu zaman anlam veremez. İlginç olan aynı sınıflara kendisi gittiğinde sınıfın hazır ve örgütlü bir şeklide kendisini beklediklerine tanık olmasıdır. Öğrencilere herhangi bir uyarı göndermeden dersin akışı başlamakta ve ders pürüzsüz devam etmektedir. Öğrenciler soru sormaya isteklidirler. Soru soran ve soru sorulmasından hoşlanan ve bu yolla öğrenmeye güdülenen öğrenciler, dersin eşgüdümlü işlenişinden oldukça memnundurlar.

Ali Öğretmen derslerini, önceden hazırladığı ders planına uygun olarak işlemektedir. Ali Öğretmen, amaçlı bir topluluk olan sınıfın, ders işlenişi sürecini sınıf yapısının özellikleri konusundaki becerileri ile daha pürüzsüz bir şekilde yürütmektedir. Dersin amaçlarının öğrenciler tarafından biliniyor olması, öğretmenin işini kolaylaştırmaktadır. Derslerine karşı göstermiş olduğu sorumluluk ve sahip olduğu iç denetim odağı, öğrencilerin başarıları ile yakından ilgilenme disiplini, başarılı bir sınıf çıktısının oluşmasını sağlamaktadır.

Örgüt ve Yönetim

Örgütler bir yapı, yönetim ise bu yapıyı işleten süreç olarak tanımlanabilir. Aynı zamanda örgüt; ilişki, iletişim yoluyla kendi üyeleri ve diğer örgütlerle eşgüdümlü bir bağ kuran *sistem* olarak adlandırılabilir. Bursalıoğlu'na (1998) göre örgüt kuramı, sistemin parçalarını oluşturan üç süreci; karar, iletişim ve denge olarak kabul etmektedir. Bu nedenle örgüt bir iletişim ağı olarak görülebilir.

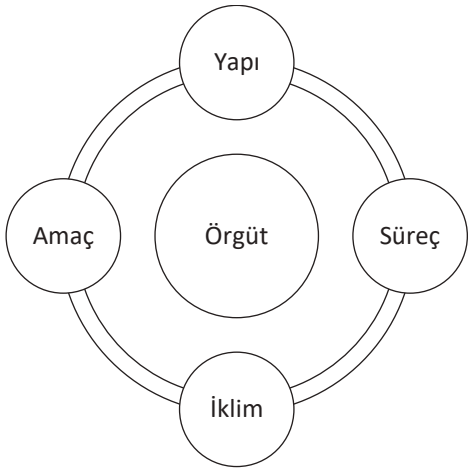
Örgütlerde sistem yaklaşımı her örgütün alt sistemlerden oluştuğu ve birbirini etkilediği gerçeğine dayanmaktadır. Sistem kuramı birbiri ile ilişkili ögelerin ara bağımlılık özellikleri göstermeleri ile ilgilidir. Sistem, parçaların oluşturduğu bir bütündür. Her biri birbiri ile ilişkili parçalar, bir bütünün anlamlı olarak çalışmasına ve ürünün ortaya çıkmasına yardımcı olur. Katz ve Kahn'a göre (1977) sistem kuramı, temel olarak eşyanın durağan özelliklerinden daha çok karşılıklı bağımlı olma ve yapı ile ilgilenmektedir.

Örgütler amaçlı yapılardır. Örgütlerin amaç, insan, iş bölümü, işbirliği ve eş güdümleme özellikleri vardır. Örgütler eylem için vardır. Eylemi yöneten, örgütün insanları arasındaki ilişkilerdir. Örgütün amaçlarının gerçekleştirilmesi eylemlerin sürekliliği ile mümkündür. Schlechty (2014), sistemin varlığının devamının, örgüt içindeki değişimin dışındaki değişim hızına denk olması ile mümkün olabileceğine işaret eder. Aksi halde örgütün varlığı tehdit altındadır.

Okullar formal örgütler olarak görülebilirler. Okullarda okulun paydaşları arasındaki ilişkiler okulu toplumsal bir sisteme dönüştürür. Okulun paydaşları arasındaki ilişkiler etkileşim yaratır. Etkileşimler birbirine bağlı ögeler oluşturarak toplumsal bir sisteme dönüşürler. Toplumsal bir sistem olarak okullar hızla değişen çevre şartlarının etkisi altındadır. Okullar iç dinamiklerinde bu değişimi yakalayamadıklarında okulda başarıya ilişkin sonuçları görmek de mümkün olmayabilecektir. Sistemler amaçlarını gerçekleştirmekle görevlidirler. Okulun bir alt sistemi olarak sınıflar, toplumsal bir varlık (yapı) olma özelliği ile amaçlarına odaklanırlar. Toplumsal sistemlerin amaçlarının gerçekleştirilmesinin aracı olarak yönetim, önemli bir değişken olarak kabul edilir. Okul ya da sınıf sosyal sisteminin, amaçları doğrultusunda yönlendirilmesi ve bu yönlendirme sonucunda niteliğin artırılmasına yönelik çabalar okul ve sınıf yönetimi aracılığıyla amaçları bütünleştirir.

Yönetim, örgütün amaçlarını gerçekleştirmek için vardır. Amaçların gerçekleştirilmesinde eşgüdümlü bir şekilde örgütün insan ve madde kaynakları işe koşulmaktadır. Eşgüdümleme ise iş bölümünü ve işbirliğini gerekli kılmaktadır. Okul bir örgüt olarak yönetime yani okul yöneticisine ihtiyaç duyar. Okul yöneticisinin görevi okulun amaçları doğrultusunda yaşamasını ve gelişmesini sağlamaktır.

Örgüt ve yönetim ilişkisinde ve ilgili kavramlar temelinde örgütü açıkladıktan sonra örgütü boyutlandırmak daha kolay olacaktır. Bursalıoğlu (1998), örgütün boyutlarını; amaç, yapı, süreç ve iklim olarak ifade etmiştir.



Şekil 1.1. Örgütün boyutları

Eğitim sosyal bir girişimdir. Eğitim, girdisini toplumdan alıp yine çıktısını topluma veren sistemdir. Okullar toplumun isteklerini dikkate alarak amaçlarını hedef kitlenin istek ve ihtiyaçları temelinde şekillendirir. Bir okulun temelinde amaçları vardır denilebilir. Farklı tür ve düzeylerde okulların farklı amaçlarından söz etmek mümkündür. Okul türü ve düzeyine göre farklılaşan amaçların gerçekleştirilmesinde yönetici, öğretmen ve okulun diğer çalışanlarının görev ve sorumluluklarına adanmış kişilere ve değer odaklı sistem anlayışına ihtiyaç duyulur.

Örgütün yapı boyutu içerisinde ise anatomi, fizyoloji, hiyerarşi, rol ve statü gibi kavramlar yer almaktadır. Örgütün anatomisi karar verme işlemlerinin dağılımında görülürken, üyelerinin kararları etkileme yolları da örgütün fizyolojisini meydana getirir. Bu yollar dış ve iç olarak ikiye ayrılır. Dış yollar enformasyon, hizmet içi eğitim ve yetkidir. İç yollar ise üyelerinin gereksinimlerinin karşılanması ve örgütün benimsenmesidir. Karar sürecinin yanlış ya da doğru olması örgüt anatomisini etkilerken fizyolojinin simgelediği etki yolları da kararlara etkiyi hedef almaktadır. Hiyerarşi, rol, statü de örgüt yapısının temel unsurları olarak kabul edilir (Bursalıoğlu, 1998, 21). Okul yöneticisi, örgütün anatomisi için karar mekanizmasını işleten ve etki yollarını çalışanların ihtiyaçlarına yönelik olarak değiştiren ve izleyenler üzerinde etki yaratarak doyum sağlayan bir rol setine sahip olmalıdır. Okul yöneticileri, özellikle örgütün formal yapısının işlemesinde informal ilişki ve yapının gereklerine uygun davranışlar sergileyerek okulun çalışanlarını amaçlar etrafında bütünleştirebilir.

Örgütü amaçlarına göre yaşatmanın aracıları yönetim süreçleridir. Yönetim süreçleri karar verme, planlama, örgütleme, eş güdümleme, etkileme ve değerlendirme aşamalarından oluşmaktadır.

İklim, örgüt içerisinde bulunanlar arasındaki ilişkilerin doğasıdır. Amaçları gerçekleştirmek ve çalışanların ihtiyaçlarını karşılamak iklim sayesinde daha bir anlamlı şekilde gerçekleştirilebilir. Okul yöneticilerinin okul ortamına ilişkin formal ve informal iletişim döngüsünün yaşatılmasında üstleneceği roller okulun iklimi üzerinde etkili olabilir. Çalışanlar

arasındaki ilişkilerin doğası iklimin yansıtıcısıdır. Yönetici ne kadar çalışanları ile yakın, anlayışlı, empatik, samimi, hoşgörülü, güven verici ilişkiler geliştirirse o kadar iklim üzerinde etki yaratabilir.

Okul ortamında iklim yöneticilerin informal ilişkilerin doğasına ilişkin sergilediği tutum ve davranışlarla doğru orantılıdır. Okul amaçlarının gerçekleştirilmesinde bütün çalışanlar sorumludur. Okul çalışanları, en başta öğretmenler olmak üzere okulun amaçları ile kurdukları bağı güçlendirmeleri okul yöneticilerinin sağladığı moral ve motivasyon (isteklendirme) ile ilgilidir.

Sizce bir sınıfın örgütlü olmasını sağlayan şeyler nelerdir? Sınıflar neden örgütlü olmalıdır?

Eğitim Yönetimi

Eğitim yönetimi, disiplinler arası bir bilim dalı olarak görülebilir. Yönetim biliminin kuram ve kavramlarının eğitime uygulanmasıyla ***eğitim yönetimi*** ortaya çıkmıştır. Eğitim bilimi denildiğinde bir bütün olarak eğitim ile ilgili her türlü etkenin, eğitim teori ve uygulamalarının insan davranışlarını değiştirmede ve geliştirmedeki etkisi anlaşılır. Eğitim sisteminin bir bütün olarak yönetimi, eğitim sisteminin alt sistemleri olarak okulların yönetimi eğitim yönetimi bilim dalının uğraşı alanı içerisindedir.

Taymaz'a (1995) göre eğitim yönetimi, kamu yönetiminin özel bir alanı olarak eğitim örgütlerini belirlenen amaçlara ulaştırmak için insan ve madde kaynaklarını etkili bir şekilde kullanmak ve buna bağlı olarak politikaları, kararları uygulamayla ilgilenir.

Eğitim, toplumun sahip olduğu insanı yeniden yaratarak geleceği kontrol etmek ister. Toplumsal bir sistem olan eğitimin formal örgütü okuldur (Aydın, 2014). Eğitim amaçların gerçekleştirilmesi için uzun bir süreci gerektirir. Öğretmenler uzun eğitim sürecinin etkileyenleri olarak bireylerin farklılıklarını önemseyerek öğrencileri ortak amaçlar etrafında değiştirmeye çalışırlar. Eğitim, etkilemede önemli bir araç olarak görüldüğünden öğretmenlerin sınıf içerisinde öğrencilerle olan ilişki ve etkileşimleri önem arz etmektedir. Kabul edilmiş istendik davranışlar için öğretmenler, hem kendilerini hem de öğrencileri sınıfın öznesi olarak kabul ederek sınıfı yönetmelidirler. Öğretmenlerinin desteğini alarak, öğretmenlerine inanarak öğrenme ve öğretme etkinliklerini yaşayan öğrencilerin istendik davranışlar sergilemeleri daha da kolaylaşabilir. Genelde eğitim yönetimi temelinde öğrenci-öğretmen ilişkilerini, öğrenme ve öğretme sürecinin niteliğini, ***sınıf yönetimi*** uygulamaları ile açıklamak yerinde olacaktır.

Okul Yönetimi

Okul yönetimi bir bakıma eğitim yönetiminin sınırlı bir alana uygulanmasıdır. Söz konusu sınırı eğitim sisteminin amaçları ve yapısı çizer. Eğitim yönetimi, genel anlamda yönetimin

kabul edilebilir. Tepkisel model oldukça dikkatli kullanılmalıdır. Çünkü tepkiler karşı taraftan yeni tepkilerin gelişmesine neden olabilir. Derse geç kalan bir öğrenciyi azarlamak, arkadaşlarıyla geçimsizlik yaratan öğrenciyi uyarmak, ödevini yapmayan öğrenciyi derse katmamak, temizlik kurallarına uymayan bir öğrenciyi teneffüse çıkarmamak, söz alarak derse katılan öğrenciye aferin demek gibi durumlar bu modele örnek olarak verilebilir. Ancak sürekli tepkisel model kullanan öğretmenlerin geleneksel model çerçevesi dışına çıkmadığı ve öğrencileri etkileyen sosyal, psikolojik ve çevresel faktörleri dikkate almadığı görülebilir. Tepkisel model ***sınıfta yetkiyi*** işlerin yapılması için bir güç aracı olarak görmektedir. Öğrencilerin yetki ihtiyaçlarının varlığına ilişkin öğretmen düşüncesi sınıfta daha fazla yetki kullanmaya öğretmeni yöneltebilir. Öğretmenin gerçek yetkisi yetenekleri ve becerileri olmalıdır. Aksi halde yetki kullanıldıkça karşıdaki davranış eşiğini yükseltebilir. Fazla yetki kullanımı öğrencilerde korku ve kaygıyı artırarak gizliliğe, yalancılığa, ikiyüzlülüğe ve göstermelik itaate alıştırabilir.

Önlemsel model, sorunların ortaya çıkmasına izin vermeden gerekli önlemlerin alındığı bir modeldir. Öncelikle rehberlik servisleri ile işbirliği kurularak çalışılır. İstenmeyen davranışların özelliklerine göre öğretmenler stratejiler geliştirirler. Öğrencilerin sosyal ve psikolojik olarak tanınması bu modelde öncelikli olarak önemsenmektedir. Çünkü istenmeyen davranışlara ilişkin alınacak önlemler öğrencilerin tanınmasını zorunlu kılmaktadır. Öğrencilerin istenmeyen davranışları ortaya çıkmadan davranışın nedenlerini araştırmak ve istenilir durumların oluşması için gereken önlemleri almak anlamına gelmektedir. Sınıf kurallarını ve işlemlerini önlemsel modelin önemli bir öncülü olarak görmek mümkündür. Öğretmenin derslerini ünite ve ders planlarına bağlı olarak işlemesi, her girdiği derste hangi kazanımları öğrencilerle paylaşacağını bilmesi ve bu kazanımların etkili bir şekilde öğrenci davranışlarında ortaya çıkmasını sağlamak için gerekli yöntem, teknik ve materyallerle desteklemesi önlemsel model için örnek olarak gösterilebilir.

Gelişimsel model, öğrencilerin farklı sınıf düzeylerinde farklı gelişim özelliklerine sahip oldukları gerçeği üzerine temellendirilir. 6-10 yaş grubundaki öğrencilerle 11 yaş ve üzeri öğrencilerin sınıf içerisindeki gereksinimleri birbirinden farklıdır. Örneğin kimlik arayışı dönemindeki öğrencilerin benlik algıları ilkokul düzeyindeki öğrencilere göre farklılık gösterir. Öğretmenler öğrencilerin yaş düzeylerine bağlı olarak ilişki ve davranışlarını da değiştirirler. Özellikle üst sınıflarda kural koyma, kural öğretimi alt sınıflara göre daha esnek ve öğrenciye bırakılabilir. Alt sınıflarda ise öğretmenler daha fazla kural koyan ve izleyen öğretmenler olabilirler. İlkokul öğrencilerini dokunarak aferin demek nemli bir güdüleyici etki yaratırken bir lise öğrencisi için dokunmak özel alanın ihlali olarak algılanabilir.

Bütünsel model, bütüncül bakış açısına sahiptir. Öğretmenin çok yönlü bakışı öğrencilerin davranışlarını sağaltmada kullanılmaktadır. İstenmeyen davranışların ortaya çıkmadan gerekli önlemlerin alınması, öğrencilerin gelişim özelliklerinin dikkate alınması bu modelde ön plandadır. Sistem, aralarında anlamlı ilişkiler bulunan bir bütün olarak tanımlanır. Bütünsel modelde her unsur bir diğerini etkileyen önemli bir etkendir. Önleyici kararlar alarak öğrencilerin istenmeyen davranışlarını istenilir davranışlara dönüştürürken, her şeye rağmen ortaya çıkan istenmeyen davranışlara tepkiyle de yaklaşılarak istenmeyen davranışın iyileştirilmesi sağlanabilir.

Sınıf yönetimi modelleri öğrencileri bir yandan kontrol ederek, yöneterek eğitim öğretimin kalıcılığını artırmayı amaçlar. Sınıf yönetim modellerini eğitimin, okulun, sınıfın ve dersin amaçlarına ulaşmasında bir araç olarak görmek gerekir.

Sınıf yönetimi modellerinin temeli insan doğasına ilişkin farklı sayıltılara dayandırılabilir. İnsanın iyi ya da kötü olarak tanımlanması ya da boş bir levha olarak kabul edilmesi insanların davranışlarının yönetiminde başvurulacak yöntemleri belirleyebilir. Bir öğretmenin insana bakış açısı onun sınıf yönetimi davranışını etkileyebilir. Öğrencilerin davranışlarının nasıl değiştirileceğine ilişkin görüşler sınıf yönetiminde öğretmenlerin yararlanacakları stratejileri belirleyebilmektedir.

İnsana bakış açıları *insancıl, davranışçı, bilişsel, etkileşimci ve psikanalitik* (Turan, 2012) şeklinde sınıflandırılabilir. ***İnsan ilişkileri*** yaklaşımı, öğretmenlerin öğrencilerinin ihtiyaçlarına cevap verebilir olması demektir. Öğretmenler, ilişkilerin sağlıklı bir şekilde yaşandığı olumlu bir sınıf iklimi yaratarak öğrencilerinin ihtiyaçlarını karşılayabilirler. Öğrencilerin insan olarak değerleri öğretmenler tarafından önemli bir unsur olarak kabul edilir. ***Davranışçı*** yaklaşım, öğretmen öğrenci davranışları üzerine odaklanır. Davranışlar ödülceza ile istendik amaçlara güdülenebilirler. Öğretmenler ya da diğer öğrencilerin tepkilerine maruz kalan bir öğrencinin davranışı istenilir ya da istenilmeyen davranışlar şeklinde karşılık bulabilir. İçinde bulunulan sınıf ortamı öğrencilerin davranışlarını etkileyeceğinden öğretmenlerin sınıf çevresinin organizasyonuna önem vermesi gerekmektedir. Olumlu davranışların oluşması için pekiştireçlerden yararlanma, cezalandırma, ödüllendirme, övme, model olma gibi davranışlara yer verilmelidir. ***Bilişsel*** yaklaşım, bilme, düşünme, anlama ile ilgili beynin işleyişinin ne gibi işlevlere sahip olduğu üzerine odaklanır. Bilgiyi inşa etmede beynin rolü, süreçleri öğretmenler tarafından bilinirse öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde daha etkili olabilirler. Öğrencilerin öğrenme yetenekleri, öğrenme kapasiteleri öğretmenlerin sınıf içi etkinlikleri düzenlemesi ve yönetmesi ile ilişkilendirilebilir. ***Etkileşimci*** yaklaşıma göre sürekli ilişki içinde bulunma sonucu etkileşim oluşur. Öğrenciler yaşadıkları ilişkilerle içinde bulundukları çevreden etkilenerek değişirler. Öğrenciler çevreyle, varlıklarla ve diğer öğrencilerle iletişim halinde bulunarak öğrenir ve davranışlarını değiştirirler. ***Psikanalitik*** yaklaşım ise öğrencinin geçmiş yaşantılarına yönelir. Bu konuda özellikle ailelerin çocuk eğitimi üzerindeki etkilerden söz edilebilir. Çocuğun bugünkü davranışlarının temelini aile ile ilişkilerinde aramak mümkündür. Öğretmenler öğrenci davranışlarını iyi analiz etmelidirler. Öğrencilerin geçmiş yaşantıları ve ailelerinin özelliklerine ilişkin bilgisi öğretmenlerin ilgi alanları içerisinde olmalıdır.

İdeal model ve başarılı bir öğretmende bulunması gerekli kişilik özelliklerini Aydın (2012), şöyle sıralamaktadır:

1. Öğretmen ön yargılardan uzak, eleştiriye açık ve karşı düşünceye saygılı olmalıdır.
2. Öğretmen duygusal ve düşünsel açıdan tutarlı ve sağlıklı bir kişilik örüntüsüne sahip olmalıdır.
3. Öğretmen kendisi, toplumu ve dünya ile barışıktır.
4. Sürekli öğrenen, öğrendiklerini paylaşan ve yaşama etkin bir şekilde katılan kişidir.
5. Siyasal örgütler ve baskı gruplarının etkilerinden uzaktır.
6. İnsanı doğayı ve yaşamı sever.
7. İnsan ilişkilerinde başarılı, bilimsel gelişmelere ve sanatsal etkinliklere duyarlıdır.
8. Düşünme ve gözlemlerinde nesneldir.

9. İnsan haklarına saygılıdır.
10. Demokratik yaşamın gereklerine inanır.

Gerzon'ın (1997) görüşlerinden hareketle sınıf yönetiminde demokrasinin yerleştirilmesi ile ilgili olarak öğretmenlerin başlıca görevleri şöyle ifade edilebilir (akt. Arslan, 2010):

1.Bireysel farklılıkları önemsemek ve saygılı olmak
2.Sınıf yönetiminde demokratik süreci önemsemek,
3. Öğrencilere karşı esnek ve hoşgörülü olmak,
4. Sınıfta alınacak kararlara öğrencileri katmak,
5.Her öğrenciyi önemsemek,
6. Öğrencilerle ilişkilerinde çift yönlü bir iletişimi kabullenmek ve eleştiriye açık olmak.

Okulların kendine özgü yönleri olarak ifade edilen; öğretmenlerin yeterlikleri, okulun fiziksel koşulları, okulun yönetim yapısı gibi okul değişkenleri ile okul kültürü ve iklimi sınıf yönetimini etkilemektedir. Ancak çok önemli bir etken, insanlar arası ilişkilerin doğasında yer alan iletişim yeterlikleridir. Etkileşime dayalı, çift yönlü iletişim süreci eğitimde istendik davranışların yaşama geçirilmesinde önemli bir yere sahiptir.

Sınıf yönetiminin sağlıklı bir şekilde yürütülmesi için okul yönetimi ve öğretmenler tarafından gerçekleştirilmesi gereken bazı çalışmalar şöyle sıralanabilir:

1. Fiziksel yapının öğrenci özelliklerine ve eğitim gereksinimlerine dönük olarak gözden geçirilmesi,
2. Ders yılı başında seminer dönemlerinin hizmet içi yetişme sürecine katkı sağlayacak eğitici çalışmalarla geçirilmesi,
3. Her zümrenin derslerine ilişkin program incelenmesi, araç gerek ve materyal temini ve ortak kullanımı, ders planlarının zümre ortak kararlarıyla ele alınması ve yapılması,
4. Öğrencilerin okuldaki ilk günlerin oryantasyonu için gerekli ilke kararlarının alınması,
5. Öğrencilerin sosyal ve psikolojik uyumlarının okulun ilk gününden itibaren etkili bir şekilde yönetilmesinin sağlanması için okul rehberlik servislerinin sınıf rehber öğretmenleri ile eşgüdümlü çalışma planlarının yapılması,
6. Özel gereksinimli öğrencilerin tespitlerinin ders yılı başında ertelemeden belirlenmelerinin sağlanması,
7. Okul kütüphanesi ve internet odasının tüm öğrencilerin etkili bir şekilde kullanmasına imkân sağlayacak yapıya kavuşturulması,
8. Okul aile işbirliğinin ilgili yönetmelik esasları çerçevesinde okul-çevre ilişkilerini de temele alarak geliştirilmesi için gerekli planlamaların yapılması,
9. Derslere başlarken zümre öğretmenlerin her derse ilişkin seviye belirleme sınavları çerçevesinde öğrencilerin eksikliklerinin tespit edilmesi ve ders planlarının yapılmasında öğrencilerin seviyelerinin dikkate alınmasının sağlanması,
10. Okul ve sınıf kurallarının öncelikli olarak belirlenmesi, sınıf işlemlerinin ayrıntılı olarak her ders, ortam ve diğer gereksinimlere göre oluşturulması.

BÖLÜM 2

SINIF YÖNETİMİNİ ETKİLEYEN ETKENLER

Sınıfı yönetmenin temel etkenlerinden birisi okulu, okulda yaşanılanları, okulun kültür ve iklimini anlamaktır. Okulun koridorlarında, bahçesinde dolaşarak öğrencilerin benzer ya da farklı davranışlarını anlamaya çalışmak, öğrencilere karşı sergilenecek tutumları ve davranış kalıplarımızı ortaya çıkarır. Sınıf yönetiminde etkili ilişkiler ve sağlıklı bir iklim, öğretmenlerin çabaları ile sağlanabilir.

Öğrencilerin sosyal çevrelerinden ekonomik imkânlarına, kişisel özelliklerinden psikolojik sorunlarına öğretmenler öğrencileri tanıdıkları oranda onlara yardım edebilirler. Öğrencilere yardım etmek için yola çıkan öğretmenler; açık ilişkiler, davranışlar, tutumlar yoluyla öğrenciler üzerinde iz bırakabilirler. Öğretmenler öğrencilerle geçirdikleri zaman dilimlerinde, paylaşımları, etkileşimleri sonucunda onların varlıklarının ne kadar farkında ne kadar onlarla ilgili olduklarını yansıtırlar. Çoğunlukla öğretmenlerin özellikleri, tutum ve davranışlarında ortaya çıkar.

Öğretmenlerin tutum ve davranışlarını bilişsel olarak neye inandıkları, bilişlerini nelerin meşgul ettiği belirlemektedir. Sınıf yönetiminde öğrencileri anlamak ve yardımcı olmak öğrencileri yakından ya da uzaktan etkileyen birçok unsurun farkında olmayı gerektirir. İşte bu unsurlar sınıf yönetimine yön verir.

Sınıf yönetimi etkili bir öğrenme çevresinin ve ortamının varlığına bağlıdır. Sınıfın yönetilmesi, birçok değişkenden etkilenmektedir. Bu değişkenler; öğretmen, öğrenci, aile, medya, toplumsal olaylar, okul yönetimi, akran ve arkadaş çevresi gibi değişkenlerden söz edilebilir. Ancak öğretmen değişkeninin sınıf yönetiminde önemli bir öge olduğunu kabul etmek gerekir.

Söz konusu değişkenlerin her biri sınıf yönetimi açısından önemlidir. Ancak öğretmen sınıfın fiziksel düzenlemesini ve ders planlarını yapması, sınıfın sosyal ve psikolojik etkenlerini anlamlı ve etkili bir şekilde işe koşması açısından önemli bir stratejik değişkendir. Aslında öğretmenin kendisi sınıf yönetimi için stratejik bir değişken iken diğer değişkenlerin yönetimi de yine öğretmenin becerilerine bağlıdır. Özellikle sınıf yöneticisi olarak öğretmen bir metafor olarak orkestra şefine benzetilmektedir. Öğretmenler sosyal ve

teknolojik değişmenin özeğinde olmak zorundadırlar. Çünkü eğitim süreklilik gerektirir. Değişimi yakalamak ve uygun tepkiler geliştirebilmek için eğitimi etkileyen değişkenler konusunda bilgi sahibi olmak, mümkün olduğu kadar sınıf yönetimini etkileyen değişkenleri kontrol altında tutabilmek gerekmektedir. Unutulmaması gereken şey istenilir davranışların uygun ortamlarda gerçekleşeceğidir. Söz konusu ortamlarda ise öğretmenlerin öğrencileri için uygun tutum ve davranışlara yönelik olmaları beklenir.

Öğretmenler öğrenciler için saygı ve ilgiyi farklı şekillerde gösterirler. Weinstein, Romano ve Mignano'nun (2011) öğretmenlerin, öğrenciler için saygı ve ilgi gösterme yollarını şöyle özetleyebiliriz:

- ✓ Samimi karşılama
- ✓ Öğrencileri çok yönlü olarak tanıma
- ✓ Öğrencilerin ilgilerine karşı duyarlı olma
- ✓ İyi davranışlar için beklentileri belirleme ve yerine getirme
- ✓ Dürüst olma
- ✓ Bir öğretmen olarak olabildiği kadar gerçek bir kişi olma
- ✓ Sorumlulukları paylaşma yoluyla özerkliği destekleme
- ✓ Dış disiplin kullanımını azaltma
- ✓ Kapsayıcı olma
- ✓ Öğrencinin güçlü yanlarını keşfetme
- ✓ İletişim becerilerini geliştirme
- ✓ Öğrencilere dokunmada dikkatli olma
- ✓ Sınıfın çevresi hakkında öğrencilerin ne hissettiklerini öğrenme

Öğretmenler öğrencilerinin eğitimi için çoğu zaman düzenlenmiş ortamlara katılsalar da bu ortamları yeniden düzenlemek durumunda olurlar. Yukarıda öğretmenler için ifade edilen tutum ve davranışlar, öğretmenlerin sınıf yönetimini etkileyen önemli bir etken olduğu gerçeğini yansıtmaktadır.

Sınıf yönetimini etkileyen etkenlerle ilgili farklı sınıflamalar yapmak mümkündür. Sınıf yönetimini etkileyen etkenler; sınıf içi etkenler, sosyal etkenler, psikolojik etkenler, politik etkenler ve okul etkenleri olarak sınıflandırılmıştır.

Sınıf İçi Etkenler

Sınıf yönetiminde sınıf içi faktörler; öğretmen, öğrenci, program ve plan, sınıfın fiziksel ortamı, sınıf kültürü ve iklimi olarak sıralanabilir.

Öğretmen: Öğretmenler bireysel özellikleri ve eğitimsel yeterlikleri açısından sınıf yönetiminin belirleyici unsurudur. Aslında sınıf yönetimini etkileyen bütün unsurları bütünleştiren öğretmendir. Öğretmenlerin sahip olmaları gereken karakter özellikleri öncelikle sınıf yönetim davranışlarını etkilemektedir. Friend & Bursuck'a (2002) göre etkili öğretmenler sınıf içerisinde öğrencinin adaptasyonunu sağlayacak şekilde öğrencileri desteklerler. İyi bir hizmet içi eğitim almamış bir öğretmenin sınıf yönetim becerilerinin yüksek olması beklenilemez. Aydın (2012), öğretmenlerin sınıf içerisinde sergilemeleri gereken

davranışları farklı yazarlardan derleyerek aktarmaktadır. Buna göre öğretmen özelliklerini karakter ve toplumsal uyum davranışları yönünde şöyle ifade etmektedir:

Karakter yönünden öğretmen özellikleri:

- Öğrenmek ve öğretmekten haz duymak.
- Enerjik, sağlıklı ve üretken olmak.
- Öz güven duygusu gelişmiş olmak.
- Duygusal ve düşünsel olgunluğa sahip olmak.
- Kaygı ve gerginlikten uzak olmak.
- Değerlendirmelerinde nesnel davranabilmek.
- İnsanlara karşı sevgi ve saygı dolu olmak.
- Coşkulu ve istekli olmak.
- Doğru ve yansız olmak.
- Sakin, hoşgörülü ve sosyal olmak.
- İnsanlarla iyi ilişkiler kurma becerisine sahip olmak.
- Mantıklı ve duyarlı olmak.
- Öğrencilerle birlikte olmaktan onlarla zaman geçirmekten mutlu olmak.
- Yaratıcı, etkileyici ve örgütleyici olmak.
- Mizah yönü bakımından güçlü ve espritüel olmak.

Toplumsal uyum yönünden:

- Uygar bir yaşam anlayışına sahip olmak.
- Öğrencilerin bireysel farklılıklarının bilincinde olarak öğrencilere karşı tarafsız, kararlı ve nesnel olmak.
- Öğrencileri motive etmek.
- Öğrencilerine karşı buyurgan değil demokratik bir yaklaşımı esas almak.
- Öğrencilerin özgün kişilik özelliklerini anlamak ve tanımak.
- Öğrenmede anlamayı ve paylaşmayı ön plana almak.
- Öğrencilerin görüş ve önerilerine açık olmak.
- Kişisel gelişimini önemsemek ve ilgilenmek.
- Yapıcı ve yönlendirici bir disiplin anlayışına sahip olmak.

Öğretmenlerin sahip olmaları gereken bu özellikler onların öğrencilerine karşı tutum ve davranışlarının belirleyicisidir. Öğretmen öğrencilerin davranışlarını istenilir duruma getirirken onları anlamak ve yapıcı olmak durumundadırlar. Nietzche, "Bir insana yapılacak en kötü şey onu utandırmaktır" der. Bu sözün öğretmen tutum ve davranışlarına yansıması nezaket, anlayış, açıklık, örnek olma, saygı duyma davranışları şeklinde olmalıdır. Öğretmenler sınıfı toplumun bir parçası olarak görmelidirler. Bu nedenle öğretmenler çevre incelemesi yaparak çevrenin kültürünü, inanç ve değerlerini, toplumsal olarak güçlü ve zayıf (sorunlu) yanlarını tanımalıdırlar.

Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumaları Yönetmeliği (OÖEİKY) (2015) 35. Maddesi'nde; "Zümre öğretmenler kurulunda; öğretim programı, ders planlarının düzenlenmesi, öğretim yöntem ve teknikleri, ölçme değerlendirme araçları, öğrenci başarı düzeyi, okulun fiziki mekanlarının ve ders araç gereçlerinin kullanımı gibi hususlar okulun çevre imkânları analiz edilir ve işbirliği oluşturulur" şeklinde düzenlenmiştir. Aynı yönetmeliğin

BÖLÜM 3

DİSİPLİN VE SINIF YÖNETİMİ YAKLAŞIMLARI

Okullarda disiplin olayları ile ilgili olarak, ülkemizde son yıllarda yaşanan olaylara ilişkin bir okulda alınan önlemler ve yapılan uygulamalar sonucunda % 90 oranında disiplin sorunlarının azaldığı görülmüştür. Aynı okulda bir öncesi yıl disiplin olayı sayısı 199 iken bir yıl sonra bu sayı 9 olarak belirlenmiştir. Haber aşağıdaki yer aldığı şekliyle aktarılmaktadır.

2005-2006 Eğitim Öğretim Yılı 1.dönemi içerisinde toplam 199 disiplin olayı olurken olaya karışan öğrencilerden bir kısmı uyarı-kınama ve mahrumiyet cezası, bir kısmı da okuldan uzaklaştırma cezası almıştı. 2006-2007 Eğitim Öğretim yılında ise Okul Müdürü X'in göreve başlaması ile birlikte bu soruna okul idaresi, öğretmenler, okul aile birliği ve okul meclisi ile birlikte çözüm arandı. Ve alınan bir takım önlemlerle okulda disiplin olayları %90 azalarak toplam 9 disiplin olayı ile 9 öğrenci disiplin cezası almış oldu.

Disiplin olaylarının azaltılması için ilk önce okul velileri ile görüşmeler yapılarak, özellikle öğrencilerin ergenlik çağı sorunlarının aşılması, zararlı alışkanlıklardan korunma ile ilgili bilgiler verildi. İkinci aşamada ise okul meclisi aktif hale getirilerek okul meclisi tarafından öğrencilere anketler uygulandı ve öğrenci istekleri alındı. Bu istekler arasında okul bahçesine çöp bidonları ve oturak konulmasından teneffüslerde müzik yayını yapılmasına kadar her türlü talep değerlendirilerek uygulamaya konuldu. Üçüncü aşamada ise çok sayıda öğrenci sosyal, kültürel ve sportif faaliyetlere teşvik edildi ve okul idaresi tarafından desteklendi.

Okulda; yaklaşık 25 öğrenci futbol dalında faaliyete katılarak yarışmalarda il grup ikinciliği, 22 öğrenci atletizm alanında çalıştırılarak hem kızlarda hem erkeklerde İl üçüncülüğü, 6 öğrenci karate dalında Türkiye beşinciliği ve il birinciliği ve üçüncülüğü; 8 öğrenci masa tenisi, yaklaşık 70 öğrenci şiir, kompozisyon ve resim yarışmalarına katılarak ilçe ve il genelinde çeşitli ödüller almışlardır.

Ayrıca okulun fiziki anlamdaki yetersizliğine rağmen okulda bir koridor "satranç koridoru" olarak düzenlenerek yaklaşık 50 öğrenci de satranç faaliyetine yönlendirildi. Okul idaresi tarafından, sosyal, sportif ve kültürel faaliyetlerde alınan başarılar, sabah törenlerinde tüm okul öğrencilerine duyurularak faaliyetlere katılan öğrenciler tebrik edildi. Ayrıca okul idaresi tarafından öğretmenlere sosyal ve sportif faaliyetlere katılan öğrencilere

sözlü notu verilirken bu başarılarının da göze alınarak not verilmesi istendi ve öğrencileri daha da teşvik etmek amacı ile iyi bir sözlü notu verilmesi sağlandı. Dördüncü aşamada ise yine okul idaresi tarafından öğretmenler tarafından öğrencilere şiddet uygulanmaması, kötü söz söylenmemesi konusunda uyarılar yapılarak çatışma ortamlarının ortadan kaldırılması sağlandı. Olumsuz davranış gösteren öğrencilerle birebir görüşmeler yapılarak sorunlarına çözümler arandı. Kesinlikle öğrenci haklarına saygı gösterilmeye çalışıldı. Dönem başında diğer okullarda cep telefonu yasağı olmasına karşın bu okulda cep telefonu derste kapalı olması şartı ile serbest bırakıldı. İşin ilginç tarafı geçen yıl cep telefonunun yasak olmasına rağmen cep telefonu yüzünden ceza alan öğrenci sayısı bir hayli fazla olurken, bu yıl serbest olmasına karşın hiçbir öğrenci bu yüzden ceza almadı.

Okul müdürü tarafından sabah törenlerinde nasihat edici konuşmalar yerine öğrencilere kendileriyle gurur duyulduğu ve onlara güvenildiği konusunda motive edici konuşmalar yapıldı. Bu konuşmalar sırasında öğrenciler tarafından alkışlandığı ve okul müdürüne çiçek verdikleri görülmüştür. Karne dağıtımı sırasında 76 öğrenciye sosyal ve sportif faaliyetlere katılımlarından dolayı Başarı Belgesi, örnek davranışları nedeniyle 120 öğrenciye onur belgesi ve 200 öğrenciye takdir ve teşekkür belgeleri verildi. Bütün bu çalışmalar sonucunda disiplin olayları %90 azalırken bu oranın %100 olması için şimdiden çalışmalara başlandı (Bu lisede disiplin suçları, 2007).

Disiplin Nedir?

Sınıflar, etkili öğrenme ve öğretme ortamları olmak durumundadır. Kendine özgü yapısı ile sınıflar özel bir çevredir. Her dersin amacı sınıf ortamının düzeni, öğrenme-öğretme etkinlikleri, öğrenci-öğretmen, öğrenci-öğrenci ve öğrenci-öğrenme çevresi ilişkileri ile gerçekleştirilir. Bu düzeni sağlama işi disiplin olarak adlandırılabilir. Disiplin bir başka bakış açısıyla istenilir davranışların yaratılması istenilmeyen davranışlardan uzaklaşılması süreci olarak da tanımlanabilir. Ancak istenilmeyen davranışların önlenmesi bir tür disiplin olarak kabul edilse de istenilir davranışların gerçekleştirilmesi yanıyla da disiplin, sınıf yönetiminin bütün boyutları ile ilişkilendirilebilir.

Disiplin, mevcut kural ve ilkeler çerçevesi içinde hareket etmek ve istendik uygun davranışlar sergilemek anlamında bütünleştirilebilir. Disiplin aracılığıyla bir örgüt ya da grubun amaçlarını gerçekleştirmeleri daha iyi bir şekilde sağlanabilir. Sınıf bir grup olarak istenmeyen davranışlardan uzak olduğu sürece amaçlarına daha etkili bir şekilde ulaşabilir. Ancak disiplin sadece kural, ilke, düzen, sistemli davranışa götüren yasa gibi adlarla tanımlamaktan öte önlem almayı da kapsayan sosyal paylaşım, etkileşimsel ve informal ilişki gibi durumları da içeren bir süreç olarak görülmelidir. Özellikle kural ve yasalarla sınırlanan davranışlar kişi haklarının ve özgürlüklerinin güvence altına alınmasını sağlar. Öğretmenlerin öğrencilere karşı ya da öğrencilerin öğretmenlerine ve arkadaşlarına karşı aşırı kontrollü ve aşırı kontrolsüz davranışları disiplinle olumlu ve istendik bir düzeye çekilebilir. Kişilerin özgürlükleri, onların bir davranışı yapmaya zorlanmamaları ile ilişkilidir. Disiplin sisteminin oluşturulmasında;

1. Okulun amaçlarının tanıtımı sağlanmalıdır.
2. Okul aile birliklerinin oluşturulmasına ve çalışmasına özen gösterilmelidir.

3. Disiplin sistemi, kişiler üzerindeki kontrolsüz davranışların baskısını azaltmaya yönelik olmalıdır.
4. Önleyici rehberlik çalışmaları ile öğretmen, öğrenci, veli ve çevrenin bilinçlendirilmesi sağlanmalıdır.
5. Okul paydaşlarının gereksinimlerinin neler olduğu belirlenmeli, makul isteklerin karşılanmasına çalışılmalıdır.
6. Okula dayalı yönetim temelinde ilgililerin uzmanlık ve uygunluk alanlarına göre karara katılmaları sağlanmalıdır.
7. Okul veli sözleşmeleri güncellenmeli ve aileler periyodik planlı toplantılarla okul, sınıf, program ve çevre etkenleri konusunda bilgilendirilmelidir.
8. Öğretmenlerin öz disiplinli olmaları konusunda gerekli meslekî gelişim ve hizmet içi eğitim kapsamında yardım hizmetleri sunulmalıdır.

Disiplini sağlamaya yönelik bilgilendirme ve uygulamalar, sonuç olarak öğrencileri dış disiplinden daha çok iç disipline yönlendirmek için kullanılır. Öğrenciler üzerindeki ödül ve cezaya dayalı disiplin anlayışı zorunlu ve itaate düzeyinde uyma davranışlarının oluşmasına neden olur. Oysa iç disiplinde öğrenciler kendi davranışları üzerinde söz sahibidirler.

Kaynak: https://www.google.com.tr/search

Toplumsal Değişme ve Disiplinin Değişen Anlamı

Disiplin, bir topluluğun, yasalarına ve düzenle ilgili yazılı ya da yazısız kurallarına, titizlik ve önemle uyması durumu ya da kişilerin içinde yaşadıkları topluluğun genel düşünce ve davranışlarına uymalarını sağlamak amacıyla alınan önlemlerin tümüdür (Türk Dil Kurumu [TDK], 2012). Disiplin davranışların denetlenmesi, kontrol altına alınması, belli bir düzene kavuşturulması, ilkeli olmak, kurallara uymak gibi farklı şekillerde ifade edilebilir. Günümüzde disiplin bütün bu kavramların kesişim alanında yer aldığı görülebilir. Disiplin özde amaçların gerçekleştirilmesinde aracı ya da başlatıcı bir değişken olarak görülebilir.

Sınıfta disiplin denildiğinde şu unsurlardan söz etmek mümkün olabilir:

- Daha etkili bir öğrenme çevresi
- İlgi ve dikkat süreleri daha uzun öğrenciler

BÖLÜM 4

GRUP DİNAMİĞİ VE SINIF KURALLARI

Giriş

Grup sözcüğü genel anlamda çoğul olmayı ifade eder. Bir kalabalığın grup olabilmesi onun ortak amaçlar, normlar ve etkileşim halinde olan birden fazla insan anlamını taşımaktadır. En basit düzeydeki etkileşimin bir grup yarattığı fikri benimsenmiştir. Grupları anlamak için etkileşim, önem, ortak hedefler, ortak çıkarlar gibi özellikleri göz önünde bulundurmak gerekir (Kâğıtçıbaşı ve Cemalcılar, 2014). Gruplar sosyal yaşam için vazgeçilmezdir. Her insan belli grupların üyeleri olarak varlıklarını sürdürürler. Bu bir sınıf olabileceği gibi ekonomik ya da sosyal farklı oluşumlar içinde grup üyelikleri mümkündür.

İnsanlar yaşamları boyunca farklı grupların içerisinde yer alırlar. Kimi zaman bir arkadaş kimi zaman aile ya da oyun grupları olarak yaşamımızda kendimize bir yer buluruz. Birçok gruba katılırken sahip olduğumuz değer yargılarımızı, davranış kalıplarımızı, tutumlarımızı da beraberimizde götürürüz. Gruplar kendimizi bize anlatırken, gruplar aracılığıyla da biz kendimizi başkalarına anlatırız. Bu karşılıklı ilişki tutum ve davranışlarımızın değişmesini sağlamaya yardımcı olur.

Gruplar, üyelerinin birbirlerinin farkında olmalarını gerektirir. Yüz yüze ilişkiler ve ortak amaçlar etrafında birleşerek gruplar arası bağlılık oluşur. Sınıf ortamları da grup olarak kabul edilebilir. Çünkü sınıflar yüz yüze etkileşimin gerçekleştiği ortamlardır. Öğrenciler aynı sınıfın üyeleri olarak bir grubu oluştururken aynı sınıf içinde formal ya da informal yollarla etkileşerek grup oluşturabilirler.

Sınıf ortamında öğrenmenin niteliği grup üyeleri arasında gerçekleşen paylaşımlar aracılığıyla artar ya da azalır. Grupların oluşması ve dağılması belli bir süreci gerektirir. Belli bir tanışma süresi sonucunda grup kendi normlarını oluşturarak grup üyelerini bu normlara uymaya zorlar. Gruplar amaçlarını gerçekleştirmek için faaliyetlerini birlikte etkileşimsel olarak sürdürdükten ve amacına ulaştıktan sonra dağılırlar.

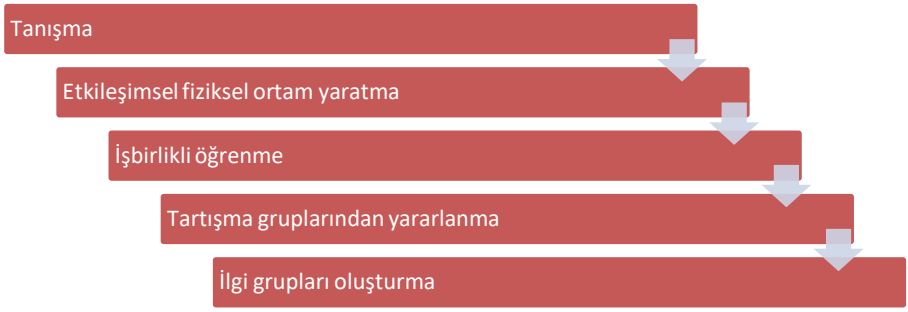
Öğrencilerin akranlarıyla aynı ortamda bulunmaları öğrenme ortamında daha istekli bir öğretimin sağlanması açısından önemlidir. Öğrenciler birbirlerinden öğrenme, taklit

etme, dalga etkisine maruz kalma, yarışma, izleme, işbirlikli çalışma gibi birçok etkileşimsel durumu grup ortamında arkadaşlarıyla birlikte öğrenirler. Öğrencilerin etkileşimi, birbirlerini sınırlayabildikleri gibi birbirlerinin davranışlarını hızlandırıp istendik davranışlara yönlendirici güdülenme sağlayabilir.

Gruplar birincil ve ikincil gruplar olarak iki sınıfa ayrılırlar. Birincil gruplar; yüz yüze ve sıcak ilişkilerin yaşandığı gruplardır. Bu gruplarda güven ve samimiyet önceliklidir. Aile, akran, arkadaş ve oyun grubu gibi gruplar birincil gruplara örnek olarak verilebilir. İkincil gruplar ise daha çok resmi gruplar ya da ilişkilerin daha formal ve yapılandırılmış olduğu gruplardır. Okullar, sınıflar, çalışma örgütlerinde çalışan ilişkilerini barındırdığından öncelikli ikincil grup özellikleri taşırlar. Ancak daha sonra ikincil grup içinde birincil grup özellikleri ortaya çıkmaya başlar. Örneğin okulların açıldığı ilk günlerde okul arkadaşlığı ya da sınıf arkadaşlığı ikincil grup özelliklerini gösterirken, zaman içerisinde arkadaşlık ilişkilerinin gelişmesi, öğrenci-öğrenci ilişkileri; öğretmen-öğrenci ilişkileri birincil grup özellikleri göstermeye başlar. Öğretmenler, sınıfların ilişki doğasını kısa zaman içinde birincil grup özelliklerine kavuşturmalıdır. Birincil gruplarda mesajların iletilmesi, paylaşılması daha hızlı ve akışkandır. Etkili öğrenme ortamının oluşması için birincil gruplara gereksinim duyulduğu unutulmamalıdır.

Sınıflarda birincil ve ikincil gruplar

Sınıfın ortak tarihi grup oluşturma süreciyle yapılandırılabilir. Sınıf içindeki küçük gruplar zaman zaman sınıfın disiplinini bozabilir. Bu nedenle öğretmenler küçük grupların dersin işleniş akışını bozan davranışlarına karşı uyanık ***(anındalık)*** olmalıdırlar. İstenmeyen davranışlara fırsat veren küçük gruplar dağıtılarak istenmeyen davranışların ***dalga etkisi*** yaratmasının önüne geçilebilir. Sınıflarda sıcak bir iklim yaratmak kısa zamanda sınıfların birincil gruplar olmasını sağlamak için neler yapılabileceği öğretmenlerin ilgilendikleri öncelikli konular olmalıdır.



Şekil 4.1. Birincil grup oluşturma süreci

Öğretmenler tanışma ile başlayan ve birlikte çalışmayı artıran öğrenme-öğretme ortamları ve ilişkileri yaratarak edilgen ve yarışmacı olma durumunda kalmadan etkileşimsel gruplar yaratabilirler. Şekil 1 de yer alan süreci oluşturan etkinlikler ***sınıf iklimini*** hızlı bir

şekilde dönüştürebilir. Öğrenmenin niteliğinin sıcak bir sınıf ikliminden etkilendiği kabul edilir. Eğer öğrenciler kabul edildikleri, değer gördükleri bir ortamda ve ilişkiler içinde bulunurlarsa öğrenmeleri bundan olumlu olarak etkilenir. Sınıfların birincil grup olmaları olumlu ve sıcak bir sınıf iklimine sahip olduklarının göstergesi olarak görülebilir. Öğrenciler hoşlandıkları, samimi arkadaşlık ilişkileri kurdukları, mutlu oldukları ortamlarda daha iyi öğrenirler. Öğrencilerin birlikte çalışmaları için işbirlikli öğrenme ortamı düzenlemek, ailelerle görüşmek, informal ilişkiler kurmak, ödüllerden yararlanmak, saygı duymak, empatik yaklaşmak ***sınıf iklimini*** istenilen düzeye getirebilir. Kısacası insanlar hoşnut ve rahat olmadıkları ortamlarda olmak istemezler. Hoşnut olmadıkları ortamlarda kendi istekleri dışında tutulan bireyler grubun genel amacına yönelik etkinliklere katılmak istemezler.

Grubun birey üzerine etkisi

Gruplar bireyler üzerinde normatif bir etkiyle bireyi grubun normlarına uymaya zorlar. Aynı zamanda gruplar bireylerin tutumları üzerinde de etkilidir. Tutumlar grup içerisinde bulunmaktan doğan nedenlerle olumlu ya da olumsuz yönde değişebilirler.

İkinci Dünya Savaşı sırasında Lewin'in (1943) yaptığı bir araştırmada denek olarak ev kadınları kullanılmıştır. Savaş yıllarında besin maddelerinin azalmasına karşı bir önlem olarak alışılmış beslenme alışkanlıklarının dışında besinleri tüketmeye karşı insanları ikna etmek amaçlanmaktadır. Deneklere sakatat adı verilen hayvanların iç organların da yenebileceği, bunların besleyici yönden zengin oldukları anlatılmıştır. Denekler iki gruba ayrılarak iki farklı teknikle bilgilendirilmişlerdir. Denek gruplarından birine beslenme uzmanı konferans vermiştir. Diğer grupta ise aydınlatıcı kısa bir bilgi verildikten sonra grup tartışması açılmış ve tartışma sonunda grup bir karara varmıştır. Altı ay sonraki takip araştırmasında konferans grubundaki ev kadınlarının % 3'ünün evlerinde bu tür yemekleri yaptıkları, tartışma grubundaki ev kadınlarının ise % 32'sinin iletişime uygun hareket ettikleri görülmüştür (Kâğıtçıbaşı ve Cemalcılar, 2014). İkinci gruptaki davranış değişiminin grup faktörü ile açıklanabileceği belirtilmektedir. Grup kararı ve grup desteği davranışın devamı ve sürekliliğinde önemli bir etken olarak görülebilir.

Gruplar bireylerin performanslarını ve verimliliklerini de olumlu yönde etkileyebilir. Bireylerin verimlilikleri üzerinde etki ***sosyal hızlandırma*** **ve** ***sosyal kaytarma*** kavramları ile açıklanabilir. Grubun öğrenci davranışları üzerine etkisi sosyal ve psikolojik boyutlarıyla kendisini gösterir. Grubun bireyin davranışı üzerindeki etkilerinden birisi ***sosyal hızlandırma*** kavramıdır. Grubun üyeleri birlikte bir iş yaparken yerine getirdikleri **işi** ya da görevi daha hızla yapmaya başlarlar. Öğrenciler aynı ortamda ödev yaparken ya da soru çözerken daha kısa sürede daha fazla performans ortaya koymak için güdülenebilirler. Öğretmenler tarafından grup çalışmalarına yer verilerek öğrencilerin davranış hızları artırılabilir.

Öğrencilerin davranışlarının kolaylaştırması ya da zorlaştırmasına neden olan farklı durumlar söz konusudur. ***İtki kuramı*** olarak ifade edilen bu durumda öğrenciler zor algıladıkları durumlarda daha düşük performans sergilerken, daha kolay algıladıkları durumlarda yüksek performans sergileyebilirler. Öğrencilerin performanslarını yükseltmek ve

girişimcilik özelliklerini artırmak için öncelikle kolay olarak algılanan sorumlulukları vermek gerekebilir. Daha kolay bir ödev, sunum ya da sınav öğrencilerin sonraki öğrenme yaşantılarında kolaylaştırıcı bir etkiye sahip olabilir.

Bir başka performans etkileyicisi olarak ***sosyal kaytarma*** kavramından söz edilebilir. İnsanlar ortak yapılan işlerde bazı durumlarda kaytarıcı (iş yapmaktan veya görev almaktan kaçma) davranışlarında bulunabilirler. Sosyal kaytarmada grup içindeki diğer bireylerin çalıştığını düşünerek kendi performansını gerçek düzeyde işe katmayabilir.

Geen (1991), sosyal kaytarma nedenlerini üç başlık altında ifade etmektedir (Hacıfazlıoğlu ve Vatanartıran, 2014):

1. **Çıktı hakkaniyeti:** Öğrenciler birlikte bir proje ya da performans ödevini hazırlarken diğer öğrencilerin katkılarının ne olduğunu da düşünür. Diğerlerinin kendisi kadar katkı sunmayacağını düşünerek hakkaniyeti sağlamak için kaytarırlar.
2. **Değerlendirme kaygısı:** Grup üyeleri birlikteyken ya da yalnızken performanslarının değerlendirilmesi farklılaşır. Özellikle grup içinde üyelerin performanslarının değerlendirilmesi güçlüğü yaşanabilir.
3. **Standarda uymak:** Grup üyelerini değerlendirmede net standartların olmaması kaytarmayı artırabilir.

Örnek olay

Öğretmen, sınıfı Fen Bilgisi dersi için beş gruba ayırmıştır. Grubu oluştururken grubun benzeşik olmamasına dikkat etmiştir. Her gruba madde ve enerji ünitesinde yer alan aynı konuyu dağıtmıştır. Gruplar ayrışık özelliktedir. Her grubun ödevini hazırlamak için bir haftalık zamanı vardır. Grup üyeleri ödevlerini yaparken farklı düzeylerde grup ödevine katkı sunarlar. Bazıları daha fazla iş yaparken bazıları daha az iş yaparak kaytarabilirler. Diğer yandan diğer grupların varlığı her grubun iş performansı üzerinde olumlu etkiler yaratarak daha hızlı ürün ortaya koymaya karşı güdülenebilirler. Daha iyi bir ödev yapmak diğer gruba göre daha çok beğenilmek isterler. Bu nedenle performanslarını artırabilirler.

Tartışma soruları:

1. Bireylerin grup içerisindeki davranışlarının temel belirleyicisi sizce nedir?
2. Sosyal hızlandırma ve sosyal kaytarmaya sınıf etkinlikleri açısından farklı ne gibi örnekler verilebilir?

BÖLÜM 5

SINIFIN FİZİKSEL ÖZELLİKLERİ VE OTURMA DÜZENİ

Örnek olay

Müfettiş, soğuk bir kış günü bir köy okulunu denetlemek için okulun bahçesinden içeri girer. Okul üç farklı binanın yer aldığı etrafı yer yer yıkık bir bahçe içerisindedir. Dışarıdan bakınca okulun bahçesinde düzenlenmiş bir oyun alanı bulunmamaktadır. Okul sekiz sınıflı ilköğretim okuludur burası. Müfettiş, idarî binaya doğru ilerler. O sırada bir grup öğrenci kaleleri taşlardan oluşturulmuş bir sahada futbol oynamaktadır. Bir grup öğrenci ise sınırları çizili olmayan bir alanda "yakar top" oynamaktadır. Okul bahçesi fiziki düzenlemeler bakımından oldukça fakirdir.

Müfettiş, okulun bahçesine girmesiyle aslında denetim başlamıştır. Öğrencilerin sosyal ve fiziksel imkânlardan yoksun bir okulda bulundukları bilgisini ilk izlenimleri sonucunda edinmiştir. Ancak okulun maddi imkânlarının olmayışının bu durumun temel nedenlerinden biri olduğunun da farkındadır.

Müfettiş, okul müdürü ile tanışıp okul hakkında genel bilgiler alır. Yapılabilecek ve yapılamayacak düzenleme ve değişiklikler birlikte tartışılır. Var olan yapı ve koşulların nasıl etkili bir şekilde işe koşulacağı üzerinde özenli bir şekilde dururlar.

Okul ve öğretmenler hakkında yeterli bilgi toplanır. Müfettiş, öğretmen hakkında gerekli bilgileri okul müdüründen alır. Sınıfa gitmeden önce öğretmen ile tanışır ve sınıf hakkında bilgi alır. Müfettiş, ders denetimi için öğretmen ile birlikte birinci, ikinci ve üçüncü sınıfların birlikte eğitim gördükleri birleştirilmiş sınıfa gider. Sınıf oldukça büyüktür. Yaklaşık 50 m² olan sınıfta toplam 12 öğrenci bulunmaktadır. Öğrencilerin dördü birinci sınıf, beşi ikinci sınıf, üçü ise üçüncü sınıftır. Sınıf yeteri kadar ışık alan aydınlık bir sınıftır. Öğrenciler sıralı düzende oturmaktadırlar. Birinci sınıflar sıralı düzeninin sağındadırlar. Birinci sınıflar için gerekli materyaller duvarlara asılmıştır. Birinci sınıf duvar materyalleri birinci sınıfların oturma düzenlerine göre çaprazda yer almaktadır. Sınıfın orta yerindeki soba yanmakta ve sınıfın ısısı öğrencilerin yüzlerine kızartacak kadar yüksektir. Soba hala yanmaya devam etmektedir. Birinci sınıf okuma materyallerinin bulunduğu köşede yere dökülmüş kül ve üzerinde plastik bir çöp kovası bulunmaktadır. Müfettiş köşeye doğru yönelip kovayı

kaldırdığında kovanın sıcak kül ile erdiğini fark eder. Zihnine kaydettiği bu notlarla sınıfın arka tarafındaki masa üzerinde kurulu bilgisayar dikkatini çeker. Bilgisayar etrafında bittiğinde kullanılmak üzere odun, kömür ve çalı çırpı bulunmaktadır. Müfettiş, öğretmene sorar;

- *Bunlar ne?*
- *Sürekli dışarıya odun kömür almaya çıkmamak için buraya bıraktık. İhtiyaç duydukça kullanıyoruz.*
- *Bilgisayara zarar vermiyor mu?*
- *Hayır, öğrenciler alırken dikkat ediyorlar.*

O sırada bilgisayara göz atan müfettiş bilgisayar klavyesinin üzerinde ve hard diskin kenarlarındaki kömür karasını görür.

- *Bu bilgisayardan yararlanıyorsunuz değil mi?*
- *Pek sayılmaz.*
- *Nasıl yani?*
- *İşimize yarar diye getirdim ama şu ana kadar pek ihtiyacımız olmadı.*

Bu örnek olayda sınıfın fiziksel düzenine ilişkin olumlu ve olumsuz denebilecek birçok durum tespiti yapmak mümkündür. Okulun ve sınıfın fiziksel koşuları ve düzeni eğitimin niteliği açısından önemlidir. Sizce bu okulun ve sınıfın fiziksel koşullarına ilişkin müdür ve öğretmen tarafından neler yapılabilir? (Uğurlu, 2014).

Giriş

İnsan insana ilişkilerin niteliği, insanların sosyal ve psikolojik durumlarının yanı sıra fiziksel ortamların niteliğinden de etkilenmektedir (Uğurlu, 2014). Sınıf yönetiminin bir boyutu olarak sınıfın fiziki çevresi, öğrenme öğretme sürecinin niteliğini olumlu ya da olumsuz yönde etkileyerek öğretme niteliğinin sonuçlarını etkiler. Sınıflar öğrenme ortamı olarak öğrenme ve öğretim süreçlerinin etkili sonuçlar doğurmasına katkı sunar. Öğretmenler etkili bir öğrenme ortamı oluşturmak için sınıfın ortamını etkili bir şekilde düzenlerler. Dersin kazanımlarına ilişkin farklı fiziksel düzenlemeler yanında dersin bir bütün olarak özelliği dikkate alınarak da sınıf ortamının fiziksel düzenlemesi yapılabilir. Bu sınıf oluşturma biçimleri şöyle açıklanabilir:

1. Kazanım temelli sınıf düzenlemesi: Her dersin kazanımı o kazanıma ilişkin farklı sınıf oturma düzenini, öğrenme stillerine uygun materyalleri sınıf ortamına getirmeyi amaçlamalıdır.
2. Ders özellikleri temelli sınıf düzenlemesi: Dersin özellikleri gereği derslikler her ders için ayrı ayrı sınıf düzenlemelerine dönüştürülebilir. Fen dersliği, tarih dersliği, Matematik dersliği gibi dersin özelliklerine uygun sabit ve değiştirilebilir sınıf içi düzenlemelerine yer verilmelidir.

Sınıfın fiziksel ortamına ilişkin yapılan düzenlemeler etkili öğrenmeyi artırmayı, istenmeyen davranışları azaltmayı, öğrencilerin derslere etkin katılımını sağlamayı içermelidir. Bu nedenlerle farklı fiziksel ortam değişkenlerinin etkili bir şekilde yönetilmesine, düzenlenmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Eğer ortam iyi düzenlenmemişse kazanımların öğrenci

davranışlarında ortaya çıkması beklenilemez. Sınıfa ilişkin düzenlemeler öğrenme değişkenleri üzerinde olumlu ya da olumsuz etkiler yaratabilir. İyi düzenlenmiş bir sınıf çevresi ile öğrenci davranışlarını daha nitelikli ve hızlı değiştirmek mümkün olabilir.

Sınıfların fiziksel özellikleri öğrencilerin yaş gruplarına ve derslerin konu özelliklerine göre farklılaşabilir. Örneğin birinci sınıflar için daha geniş sınıflar ve öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun sıralar kullanılmalıdır. Aynı zamanda alt düzey sınıflarda dinlenme ve oturma köşelerine de yer verilebilir. Öğrenci sayıları az olan sınıflar geniş olduğunda sınıf içerisinde farklı etkinlik köşelerine (fen, oyun, dil etkinlikleri, kitap okuma, grup çalışması) yer verilebilir. Ancak Başar'a (2010) göre sınıf düzeyi yükseldikçe sınıflarda bulunan ilgi ve etkinlik köşeleri azaltılıp bu köşeler okul düzeyinde ve öğrencilerin yaratıcılığının ortaya çıkarılmasına hizmet edebilecek şekilde organize edilmelidir.

Sınıfın fiziksel düzeni sınıfı kendine özgü yapan unsurların toplamından oluşmaktadır. Sınıfın düzeni öğrencilerin sosyal, psikolojik ve akademik durumlarını etkiler. Öğrenciler bulundukları ortamı sevdiklerini, kendilerini rahat hissettikleri sınıf ortamında daha iyi öğrenirler. Sınıf ortamında öğrencilerin öğrenmelerini olumlu olarak etkileyecek fiziksel çevreyle birlikte sosyal ve öğretimsel etkenlerin de varlığından söz etmek mümkündür. Sosyal ve öğretimsel etkenler; öğretmen nitelikleri, kurallar, iletişim, aile ile ilişkiler gibi unsurlar olabilir. Sosyal ve öğretimsel etkenler daha çok ilişkiler ve iletişim üzerine kurgulanırken, fiziksel etkenler nesnelerle ilişkilidir. Nesnelerin ilişkiler üzerindeki etkisi ise kaçınılmazdır.

Sınıf Fiziksel Ortamının Değişkenleri

Sınıfın fiziksel ortam değişkenleri dersin işlenişi etkileyen sınıf çevresinde yer alan masa, sıra, sandalye, tahta, pano, ısı, ışık, renk gibi değişkenleridir. Sınıfın fiziksel ortam değişkenleri, özellikle yapılandırmacı yaklaşım, çoklu zeka kuramı ve öğrenme stilleri temelinde öğretmenler tarafından değiştirilebilir olarak yapılandırılmalıdır.

Sınıfların düzenlemesinde yer alan fiziksel ortam değişkenlerinin başlatıcı değişkenlerinden en önemli unsurlardan birisinin öğrenci özellikleri olduğunu unutmamak gerekir. Şöyle ki, öğrencilerin yaşları, hazır bulunuşluk düzeyleri, fiziksel özellikleri öğrenmenin niteliği üzerinde doğrudan etkili olabilir. Hijyen etkenlerin yokluğu öğrenci motivasyonunu düşüreceğinden öğretmenler sınıf hijyen etkenlerini iyi bir düzenlemeye kavuşturmalıdırlar. Sınıfta birçok etkenin varlığı öğrencilerin eğitimleri üzerinde etkilidir. İyi düzenlenmiş fiziksel ortam öğretmen-öğrenci; öğrenci-öğrenci ilişki ve etkileşimini de etkilemektedir. İyi düzenlenmiş, eğitim öğretime uygun duruma getirilmiş ortamlarda öğrencilerin disiplinli davranışlarının desteklenmesi sağlanmış olur. Sınıfın hijyen etkenleri aşağıdaki başlıklar altında incelenebilir.

Sınıfın büyüklüğü ve öğrenci sayısı

Sınıfın büyüklüğü öğrencilerin rahat hareket etmelerine imkân sağlayacak genişlikte olmalıdır. Öğrenci sayılarını temelde sınıfın fiziksel boyutları esas alınarak belirlemek gerekirse de öğrenci sayılarının 25-30 civarında olması istenilir bir sayı olarak genellikle ifade

BÖLÜM 6

ÖĞRETMEN ÖĞRENCİ İLİŞKİLERİ VE İLETİŞİM SÜRECİ

İnsanlar çevreleriyle sürekli iletişim halindedir. Anlamların ortak kılınabilmesi için iletişim gereklidir. İnsanlar gerekli bilginin üretilip aktarılması için iletişime gereksinim duyarlar. Yaşamın ayrılmaz bir parçası olarak farkında olarak ya da olmayarak iletişim içerisinde bulunuruz. Gerek sözlü gerek sözsüz iletişim ile farklı durumlarda anlamları ortak kılma çabası içerisinde olabiliriz. Kılık kıyafet, jestler ve mimikler, resimler, renkler aracılığıyla anlamları karşımızdakilere ulaştırmaya çalışırız. İletişime ilişkin bir tanım yapmak istediğimizde farklı tanımlamalarla iletişimi ifade edebiliriz.

İletişim bir başkasıyla konuşmadır. İnsan etkinliklerinin ve ilişkilerinin tümünde iletişimden söz etmek mümkündür. Dilimize Fransızcadan geçen (communication) komünikasyon sözcüğü ile birlikte aynı anlamı karşılamak için haberleşme kavramı kullanılmaktaydı. Günümüzde ise yaygın kullanımı ile iletişim haberleşmeyi de içeren kapsamlı bir ileti alışverişi olarak tanımlanmaktadır (Zıllıoğlu, 1996). Türk Dil Kurumu (TDK) sözlüğünde ise iletişim, *i.* Duygu, düşünce ve bilgilerin akla gelebilecek yolla başkalarına aktarılması, bildirişim, haberleşme, komünikasyon. *ii.* Telefon, telgraf, televizyon, radyo vb. araçlardan yararlanarak yürütülen bilgi alışverişi, bildirişim, haberleşme, muhabere, komünikasyon olarak tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu [TDK], 2009). İletişim, iletilen bilginin hem gönderici hem de alıcı tarafından anlaşıldığı ortamda bilginin bir göndericiden bir alıcıya aktarılma sürecidir(wikipedia.org). İletişim insan yaşamının sürdürülmesinde en temel araçlardan bir tanesidir. Cüceloğlu'na göre ise (2005, 219);

"*İnsan ancak ilişkileri içinde var olabilen bir yaratık olduğundan, insanların düşünebilme, düşündüğünü karşısındakine anlatabilme yeteneği, toplumsal yaşamın temelini oluşturur. İnsanoğlunun düşünce ve duygu alışverişini kısıtlamak ya da genişletmek onun yaşam biçimini değiştirir*."

Zıllıoğlu'na göre (1996) iletişim toplum yaşamı içinde paylaşılan ve geliştirilen anlamların mekanda taşınmasını zamanda korunmasını sağlar. İletişim kaynak ile hedef arasında bir bağlılık sürecidir.

İletişimin amacı nedir, insanlar niçin iletişime gereksinim duyarlar, sorularının yanıtı temelde *etkilemek* olarak ifade edilebilir. Duygu, düşünce ve bilgileri karşı tarafa aktarmamızdaki amacımız bilgilendirme yoluyla değişimi ve dönüşümü sağlamaktadır. Bir bilgi ya da düşünceyi karşıya iletirken dönüt almayı ve anlaşmayı hedefleriz. İnsanlar toplumsal yaşam içerisinde varlıklarını iletişim yoluyla ifade ederler. Her ses ya da etki üzerine anlam yüklendiğinde iletişim başlar. Bizim için anlamını bilmediğimiz bir ses anlamsızdır. İnsanlar farklı şekillerde iletişim kurabilirler. Uzaktan ve yakından; görsel-işitsel, sözlü-sözsüz gibi farklı iletişim sınıflandırmaları yapmak mümkündür. Zıllıoğlu (1996), iletişim sınıflandırmasını belli ölçütlere göre şöyle ifade etmektedir:

- Bir toplumsal ilişkiler sistemi olarak
  - Kişiler arası iletişim
  - Grup iletişimi
  - Örgüt iletişimi
  - Toplumsal iletişim

- Grup ilişkilerinin yapısına göre
  - Biçimsel olmayan yatay iletişim
  - Biçimsel dikey iletişim

- Kullanılan kanallara ve araçlara göre
  - Görsel iletişim
  - İşitsel iletişim
  - Görsel-işitsel iletişim
  - Dokunma ile iletişim
  - Kitle iletişim

- Kullanılan kodlara göre
  - Sözlü iletişim
  - Yazılı iletişim
  - Sözsüz iletişim

- Zaman ve Mekan Boyutlarında
  - Yüzyüze iletişim
  - Uzaktan iletişim

Farklı iletişim türleri toplumsal ilişkiler içerisinde ya da kurumsal görev ve rollere bağlı olarak gerçekleşebilir. Kurumsal görev ve roller açısından öğretmenler okulda meslektaşları ve öğrencileri ile olan iletişimlerinde farklı iletişim türlerinden yararlanabilirler. Dersliğe giren öğretmenin öğrencilerine "günaydın" diye seslenmesi; öğrencilerin dersi dikkatle dinlemelerini ifade eden sözsüz bir tepki, ders içeriği ile ilgili öğrencilere gösterilen bir resim, broşür ya da harita farklı iletişim türlerine örnek olarak verilebilir.

Öğretmenlerin iletişim becerilerinin yüksekliği öğrencilerin öğrenme niteliklerini etkileyebilir. Yukarıda ifade edilen farklı iletişim türleri ile desteklenen ders işlenişleri öğrencilerin öğrenme kalitelerinin önemli bir belirleyicisi olabilmektedir.

Öğretmenlerin etkili iletişim becerileri sonucunda öğrenmenin niteliğinin artması sağlanabilir. İletişimde gerekli olan iki taraftır. Bu taraflar okul açısından öğretmen ve öğrenci taraflarıdır. Öğrenci ve öğretmen arasındaki bilgi, duygu ve düşünce alışverişinde zaman zaman tek yönlü bir aktarım söz konusu olabilir. Öğretmenler zaman zaman öğrencilere anlatım yöntemini kullanarak bilgileri, duygularını ve düşüncelerini aktarabilirler. Böyle bir aktarım tek yönlü ileti aktarımı olur. Tek yönlü bilgi aktarımı iletişimden ziyade enformasyon olarak ifade edilir.

Zıllıoğlu'nun (1996) yapmış olduğu sınıflama içerisinde kullanılan kodlara göre iletişim türleri öğretmen-öğrenci iletişimi açısından incelenebilir. Dökmen (1994),kişiler arası iletişim kaynağını ve hedefini insanların oluşturduğu iletişim olarak tanımlar. Karşılıklı iletişimde bulunan kişiler, bilgi ve sembol üreterek bunları birbirlerine aktarırlar. Kişiler arası iletişim şöyle yapılmaktadır:

İletişim Türleri

1. Sözlü iletişim

- İletişimde dil

Dille iletişimde kişiler ürettikleri bilgileri birbirlerine ileterek anlamlandırırlar. Dille iletişimde kişilerin ne söylediklerine odaklanılır.

- İletişimde dil ötesi

İletişimde dil ötesi iletişim, sesin niteliği ile ilgilidir. Ses tonu, sesin hızı, şiddeti, vurgusu, duraklamalar dil ötesi iletişim sayılır. Dil ötesi iletişimde kişilerin nasıl söylediklerine odaklanılır.

Kişiler arası iletişimde seslerin içeriği, kapsamı kadar kişinin seslendirme şekli de önemlidir. Öğretmenlerle öğrenciler arasındaki iletişimde yüksek sesle verilen yönergelerle alçak sesle verilen yönergelerin anlamı birbirinden farklıdır. Yüksek sesle verilen yönergeler daha çok kaygı yaratırken alçak sesle verilen yönergeler kabul edici bir anlam taşımaktadırlar. Öğretmen öğrencisine *aferin* derken ses tonu, sesinin canlılığı aferin sözcüğünün anlamını farklılaştırır. Öğrencilerle konuşurken farkında olarak sesimizi yükseltmemiz ile farkında olmadan sesimizi yükseltmemiz niyetimizi ortaya koymaktadır. Farkında olarak sesini yükselten bir öğretmenin niyeti korkutmak ve kaygı yaratmaktır. Oysa farkında olmadan sesini yükselten bir öğretmen daha çok öğretme, bilgiyi aktarma kaygısıyla sesini yükselmiş olabilir. Söz konusu dil ve dil ötesi iletişim sıklıkla öğretmenler tarafından kullanılmaktadır.

2. Yazılı iletişim

Yazılı iletişim sözlü iletişimdeki konuşmanın yerini, sembollerin görsellerin almasıdır. Dil belli işaret ve simgelerle görsel bir duruma kavuşur. Kaynak ve alıcı arasında iletişim yazı yoluyla (semboller aracılığıyla) gerçekleşir.

Yazılı iletişimde, semboller belli belirgin bir sıra ve düzen içerisinde yer alır. Ses tonu, hızı, şiddeti gibi öznel etkiler ortadan kalkar. Yazım kuralları aracılığıyla sözlü iletişimdeki rastgele ifadeler ve aktarımlar, yerini kurallı cümlelere ve aktarımlara bırakır. Yazılı iletişimin olumlu yanlarını şöyle ifade etmek mümkündür. Yazılı iletişim, kaynak ve alıcı arasındaki mesaj aktarımı, mesajın tekrar tekrar okunması ve belgelerin saklanması mümkün olabilir. Yazılı mesajlarda anlam kaybı ve yorum sözlü mesaja göre daha az olabilir. Yazılı iletişimde olumsuz yanlar ise özellikle iletişime anlam katan jestler ve mimiklerin olmaması mesajı olumsuz yönde etkileyebilir.

Öğretmen öğrenci ilişkilerinde iletişim çatışmalarının birçoğu yazılı olmayan iletişim sonucunda ortaya çıkabilir. Öğretmenlerin, öğrencilerin özellikle derslerine ilişkin hazırladıkları ödevlerinin kontrolünde yazılı olarak dönüt vermek öğretmen-öğrenci arasındaki mesajların unutulmamasını, gerektiğinde tekrar kontrol edilmesini sağlayabilir.

Yazılı iletişim özellikle öğrencilerin ödevlerini hazırlamaları sürecinde izlenecek adımların belirlenmesi ve hazırlanan ödevlerin değerlendirmesi aşamasında yazılı açıklamalar mesajın iletilmesinde anlam kayıplarını önleyebilir.

Tablo 6.1. Performans Değerlendirme Ölçeği

Performans Değerlendirme Ölçeği	
Öğrencinin Adı Soyadı: Ders: Şube: (Lütfen ödevinizi aşağıdaki kriterleri dikkate alarak hazırlayınız.)	
Yargılar	Puanı
Ödeve uygun bir plan yapma, plana yazılı olarak ödevin başlangıcında yer verme.	10
Ödevi farklı kaynaklardan yararlanarak hazırlama.	10
Dersin öğretmeni ile görüşmelerin plana uygun olarak gerçekleştirilmesini sağlama.	10
Toplanan bilgilerin özgünlüğüne ve doğruluğuna dikkat edilmesi.	10
Toplanan bilgilerin analiz edilmesi ve sentezlenmesi.	10
Ödevin araştırılmasında ve aktarılmasında yaratıcılığa ve eleştirel düşünceye yer verilmesi.	10
Raporu görsellerle destekleme.	10
Raporu açık ve anlaşılır bir dille yazma.	10
Yazarken dilbilgisi kurallarına uyarak yazma.	10
Raporu zamanında teslim etme.	10
Toplam Puan	100

Öğretmenler tarafından öğrencilerden istenilecek çalışmalar, öğrenciler arasında belirsizlik yaratacak ve anlam kayıplarına neden olacak mesajlar içermemelidir. Bu nedenle bir sınıf ya da gruptan istenilecek çalışmalarda mesajda anlam kayıplarını önlemek için yazılı iletişiminden yararlanılabilir. Tablo 6.1.'de yer alan performans değerlendirme formu farklı şekillerde öğretmenler tarafından oluşturularak öğrencilerden bu yazılı akışa uygun çalışmalar yapmaları istenilebilir.

3. Sözsüz iletişim

Sözsüz iletişim söz ve yazı olmadan mesajların paylaşılmasıdır. Sözlerden öte davranışlar ön plandadır. Oturmak, kalkmak, bakmak, yürümek, durmak gibi birçok eylem sözsüz iletişimde kullanılmaktadır.

- *Yüz ve beden* sözsüz iletişimin en önemli unsurlarındandır. Yüzümüzün aldığı ifadelerle bedenimizin diğerlerine karşı duruşu aslında çok şey anlatır. Öğretmenler öğrencilerle olan ilişkilerinde çoğu zaman sözsüz iletişimden yararlanırlar. Öğrencinin sorduğu soruyu yanıtsız bırakmak, uzun uzun öğrencinin yüzüne bakmak, yüzünü başka yöne çevirmek, mimikleriyle sağa sola hareketler yapmak gibi sözsüz tepkiler öğrencilere öğretmenin mesajını aktarmaktadır. Bu mesajlar beğendim, beğenmedim, böyle soru sorulur mu, ne alakası var, bu soruyu bana niye soruyorsun, gibi anlamlar içerebilir. Yüz ifadeleri ve beden dili aynı zamanda olumlu anlamlara gelecek şekilde de yorumlanabilir. Yine öğrencinin sorduğu soruya beli bir süre sessiz kalıp, kafasını aşağı yukarı doğru sallayan bir öğretmen sorunun düşündürücü olduğu mesajını verebilir. Uzun süreli susma ile sorulara verilen tepkiler ise aslında sorulan sorunun karmaşık olduğunu anlatabilir.

BÖLÜM 7

ÖĞRETİM SÜRECİ VE ZAMAN YÖNETİMİ

Giriş

Öğretimin yönetimini; eğitimin, okul düzeyinin ve dersin amaçlarına göre tutum ve davranışların toplamı olarak görmek gerekir. Öğretim süreci birçok işlemin birbirine bağlanması ile sonuçlanacak etkinlikler bütünüdür.

Öğretim sürecinin niteliğinin artırılması ve öğrencilerin akademik, sosyal ve psikolojik yönlerden bir bütün olarak geliştirilmesinin yolu olarak öğretmenlerin eğitim öğretim sürecini planlaması ve yapılan planlamanın uygulaması sürecinde bazı tutum ve davranışları sergilemeleri gerekmektedir. Öğretim sürecinde öğretmenlerin işlevselliğini artırın; onların tutum ve davranışları, pedagojik yeterlikleri, seçtikleri öğretim yöntemleridir. Bütün olarak öğretmenlerin davranış ve uygulamalarında öğretmenlerden beklentiler şöyle sıralanabilir:

1. Eğitimin ve okulun varoluş amaçlarının farkında olmalıdır.
2. Öğretmenler meslektaşları ile işbirliğine yatkın ve gönüllü olmalıdırlar.
3. Branşları temelinde iyi bir program bilgisine sahip olmalı, programı okuyabilmeli ve değerlendirebilmelidir.
4. Programlar işlevsel bir plana dönüştürülmelidir.
5. Dersin kazanımlarının listesinin hazırlanması ve bir ders yılına nitelikli dağılımı konusunda bir zümre toplantısı yapılmalıdır.
6. Öğretim yaşantıları somut etkinlikler olarak ve hedeflenen öğrenmenin kalıcı izli öğrenme olmasına hizmet edecek şekilde düzenlenmelidir.
7. Kazanımların içeriğine uygun strateji, yöntem ve teknik tespit edilmeli, dersin işlenişinde uygun araç, gereç ve materyaller kullanılmalıdır.
8. Öğretim süreci öğrencilerin etkinliklere içten ve canlı katılımını sağlayacak sınıf iklimi ile desteklenmelidir.

9. Öğrenciyi tanımaya yönelik çalışmaları yaparak öğrenmeye ilişkin gerekli planı yapmalı ve uygun ortamları düzenlemelidir.
10. Öğretmenlerin öz yeterliklerinin güçlü olması, yapabileceğine ve başarabileceğine ilişkin inançlara sahip olmaları beklenir.
11. Dersin planlanması, planlama sürecinde öğrenci ihtiyaçlarının belirgin bir şekilde ortaya koyulması, öğrencilerin ders planından haberdar edilmesi ve öğrencilerin aralarındaki sosyal bağların güçlendirilmesi sağlanmalıdır.
12. Öğretmenler sınıf içindeki yönetimsel tutum ve davranışlarında tutarlılığı esas almalıdırlar.
13. Öğretmenlerin öğrencilerin sorumluluk almasını ve derse katılmalarını teşvik etmelidirler.
14. Öğretmenler öğrencilere karşı tutum ve davranışlarında tutarlı olmalıdırlar.

Planlama

Sınıfı etkili bir şekilde yönetmek isteyen bir öğretmen için planlama önemli bir araç olarak kabul edilebilir. Öğretim etkinlikleri öğretmenler tarafından planlandığında, zaman kaybı önlenmiş olur; etkinlikte işlem sırasında kargaşa yaşanmaz ve istenilmeyen davranışlar kontrol altına alınır. Dersten önce öğrencilerin ihtiyaçları dikkate alınarak yapılan bir planlama öğrencilerin ilgi ve meraklarının canlı tutulmasını sağlar. Rastgele ve hazırlıksız işlenilen dersler öğrencilerin amaçlardan uzak kalmalarına ve zaman tuzaklarına teslim olmalarına neden olabilir. Bu nedenle planlama dersin nasıl, ne ile hangi sürede işleneceği konusunda öğretmene yardımcı olur.

Karakütük'e (2010, 158) göre planlama, amaçların gerçekleştirilmesi için uygulanacak bir dizi karar almayı gerektirir. Planlama bir karar verme sürecidir. Planlama eşgüdümlemenin öncülü olarak kabul edilebilir. Planlamanın başlıca ögeleri ise şöyle sıralanır:

1. Önceden belirlenmiş sosyo-ekonomik amaçlar
2. Ulaşılması gereken sayısal hedefler
3. Hedeflere ulaşmak için önceden saptanan araçlar
4. Belli bir dönem ve planlama için görevlendirilmiş organlar
5. Planın uygulanacağı yer

Goetz (1949) ve Katz'a (1951) göre planlamanın etkisi ilkelerinin izlenmesine bağlıdır. Bu ilkeler şunlardır (akt.Bursalıoğlu (1998, 97):

1. Her plan ve sonuçları örgüt amaçlarının gerçekleştirilmesine katkı sağlar.
2. Planlama yönetim süreçlerinin bir basamağıdır. Plan ile kontrol birbiriyle ilişkilidir. Çünkü plansız eylem kontrol edilemez.
3. Planlama her yöneticinin görevidir. Böyle bir görevi olmayan yöneticinin yöneticiliği tartışılır.

4. Planlama eylemi yöneticiyi doyuran ve moralini yükselten etkenlerden biridir.
5. Planlama girişilen yüklenmelerin gerçekleşmesini kestirebilecek kadar uzun bir zaman sürecini kapsamalıdır.
6. Planlar esnek olmalıdır.
7. Yönetici plan uygulamasını sürekli kontrol etmelidir.

Planlama yöneticiler için bir yol haritası olarak kabul edilebilir. Bir dersin sınıf ortamında işlenmesinden, paylaşılmasından sorumlu olan öğretmenler için de aynı anlamı taşımaktadır. Planlama zaman yönetimi ile birlikte ele alınması gerekir. Zamanın ve kaynakların etkili kullanılması için planlamaya başvurulur. Ültanır (2003), öğretmenin kendine sorduğu iki soru üzerinde durur. Birincisi, "Bu öğretim yılında bu derste neler yapacağım?" ikincisi ise "Bu yapacaklarımın eğitim açısından öğrenciler üzerindeki getirilerini ve öğrenme öğretme etkilerini nasıl görebilirim?" sorularıdır. Sorulardan yola çıkarak, yapılacak çalışmalar ve yapılacak çalışmaların sonuçlarına ilişkin kaygılar, öğretmenlerin derslerin açık ve anlaşılır bir plana dayalı olarak işlenmesi gerektiğini göstermektedir.

Ders Planlama

Bir dersin planlaması dersten alınacak verimin oranını belirler. Özellikle dersin içeriği, teorik ya da uygulamaya dayalı konular içermesi ders planlama sürecinde dikkate alınması gereken hususlardır. Öğretmenler ders planlaması için özel bir zaman ayırmalıdır. Ders yılı başında her öğretmen, branşına ait dersin programını incelemelidir. Öğretmenin tecrübesi, kaç yıldır çalışıyor olması bu incelemeye engel değildir. Gerek programların değişmesi gerek öğrenci özelliklerinin ve niteliklerinin değişmesi gibi etkenler bu incelemeyi gerekli kılmaktadır.

Ders planları Türkiye'de ilköğretim okullarında kılavuz kitapları aracılığıyla aktif olarak kullanılmaktadır. Liselerde ise ders planları öğretmenler tarafından hazırlanmaktadır. Ders planları kırk ya da seksen dakikalık dersin işleniş akışını göstermektedir. Ancak ünitelendirilmiş yıllık plan olarak adlandırılan planlar çerçeve plan olarak bir eğitim-öğretim yılının tümünü genel olarak planlar. Yıllık plan türü olarak ünitelendirilmiş planlar, bir ders yılına ait konu ve kazanımları ayrıntılı olarak dağıtmayı gerektirmektedir. Ünitelendirilmiş yıllık planlar öğretmenlerin yol haritalarıdır. Bir ders yılı, derslerin başladığı tarihten, kesildiği tarihe kadar geçen ve iki dönemi kapsayan süre olarak tanımlanır. Bu sürede derslerin konu ve kazanımları, kazanımların özellikleri, ne kadar sürede paylaşılacakları dikkate alınarak bir ders yılındaki iş günlerine dağıtılır.

Ders planları derslerin kazanımlarına ilişkin düzenlemeler yapmayı gerektirir. Kazanımlarla birlikte öğretim yöntemleri de kazanımların anlamlı bir şekilde öğrenci davranışlarına dönüştürülmesi için önemlidir. Planlama içerisinde öğretim yöntemleri planın akışını belirleyen önemli araçlardandır. Ders planının her aşamasında kazanımlara uygun yöntem belirlemek ve yöntemlerin öğrenci etkinlikleri ile ilişkisini kurmak gerekmektedir. Ders planlarının yapılması için (öncelikle Tablo 7.1'de gösterildiği gibi) dersin bir eğitim

öğretim yılı içerisindeki öğrenme alanları, üniteler ve kazanımların bilinmesi gerekmektedir. Ayrıca kazanım sayılarıyla orantılı bir şekilde belirlenen ders saati süresinin de bilinmesi dersin kazanımlarının bir eğitim öğretim yılına dengeli dağıtılması için gereklidir. Örneğin bir ders yılı içerisinde 36 hafta olduğu düşünüldüğünde, haftalık iki ders saati olan biyoloji dersi ders yılı içerisinde 72 saatlik bir ders yüküne sahip olacaktır. Biyoloji dersi kazanımlarının yıl içerisindeki dağılımında her ünite hatta kazanım düzeyinde ders saatleri öğretmen tarafından düzenlenir. Haftalık iki ders saatine sahip biyoloji dersinin toplam 37 kazanımı her hafta bir kazanım ya da bazı haftalarda farklı şekillerde düzenlenerek işlenebilir. Bu şekliyle öğretmen tarafından haftalara göre dengeli bir şekilde dağıtılan kazanımların daha verimli bir şekilde işlenmesi sağlanabilir. Öğretmenler kazanımlar ile yıllık ders saat sayısı arasında bağlantı kurarak dağıtım yaparken kazanımların gerçekleşme süresini de hesaba katmaktadır. Bazı kazanımlar kısa sürede gerçekleşirken bazı kazanımlar daha uzun sürede gerçekleşebilir. Öğretmenler, derslerin kazanım sayıları ile önerilen ders süresini dikkate alarak ders planlarını yapmalıdırlar. Ünitelendirilmiş yıllık planla bağlantı kurularak ders planları oluşturulur. Ders planlarının ayrıntılı olarak belirlenmesi ders işlenişinde verimli bir sonuç alınmasına yardımcı olur. Ancak öğretmenler derslerin işlenişi sonucunda anlamlı bir öğrenme sağlamak istiyorlarsa, dersin planlamasını nitelikli bir şekilde yapmaları gerekmektedir. Öğretmenlerin sahip olmaları gereken planlama yeterlikleri Milli Eğitim Bakanlığının 2002 yılında belirlediği öğretmen yeterlikleri içerisinde, öğretimi planlama başlığı altında şöyle belirlenmiştir:

- ✓ Öğretimin amacını belirleme
- ✓ Öğretimin içeriğini belirleme
- ✓ Öğretim etkinliğini belirleme
- ✓ Öğretim yöntemini belirleme
- ✓ Öğretim materyalini belirleme
- ✓ Öğretim ortamını belirleme
- ✓ Ölçme ve değerlendirme araçlarını belirleme
- ✓ Ünitelendirilmiş yıllık planı yapma
- ✓ Ders planı yapma
- ✓ Gezi, gözlem, deney planı yapma(MEB, 2002).

Dersin etkililiği planlama sürecinin ayrıntılı olarak yapılmasına bağlıdır. Ünitelendirilmiş yıllık planı genel akışı gösterirken, ders planı ise bir dersin belli bir saat dilimi içerisindeki ayrıntılı yol haritasıdır. Planlama yeterliklerine sahip bir öğretmen, etkinlikleri rastgele olmaktan kurtarır. Derslere ait programlar Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenerek öğretmenlerin bilgisine sunulur. Öğretmenlerin başvuru kaynağı programlardır. Programa dayalı olarak temelde Milli eğitimin temel amaçları dikkate alınarak program içeriği planlara dönüştürülür.

BÖLÜM 8

SINIFTA GÜDÜLEME

Günümüzde okullarda öğrenciler daha fazla güdülenmeye gereksinim duymaktadırlar. Öğrenciler için ödüllerin tek başına yeterli olamayacağı düşünüldüğünde, başka neler öğrencilerin davranışlarını istenilir hale getirebilir? Bazı öğrenciler daha fazla güdülenmiş iken bazıları niçin daha düşük bir güdülenme düzeyine sahiptir? Bazı öğrenciler kendiliğinden harekete geçerken bazıları niçin isteksiz davranmaktadırlar. Öğretmenler, insanlar farklı özelliklere sahip karmaşık varlıklar olduklarından onları güdüleyip harekete geçirmenin de tek bir yolu olmadığını her zaman hesaba katmak gerektiğini bilmelidirler. Öğrencilerin güdülenmelerini sağlamada farklı yöntemlerden yararlanılabilir. Güdüleme etkinlikleri öğretmen eksenli olmakla birlikte aslında öğretmen-öğrenci etkileşiminin sonucu olarak gelişir. Öğretmenler tutum ve davranışlarıyla öğrencilerin güdülenmelerinin sağlanmasında önemli bir etkiye sahiptirler. Öğrencilerin birbirinden farklı özelliklere sahip olmaları onların güdülenme biçimlerini de farklılaştırabilir. Öğrenciler farklı etkilere maruz kalarak bir işi yapmaya karşı güdülenebilirler. Bazı öğrenciler belli bir sonucu elde etmek için bir etki sonucunda güdülenirken, bazı öğrenciler sürekli olarak sürece, yaptıkları işe değer verdikleri ve önemsedikleri için güdülenirler. Güdülenmeyi etkileyen değişik faktörler güdülenme biçimlerini de farklılaştırabilir. Unutulmamalıdır ki her öğrencinin aynı düzeyde güdülenmesinin sağlanması mümkün değildir.

Örnek olay

Nazlı, o gün yine derin bir uykudaydı. Annesi birkaç defa seslendi ise de Nazlı duymazlıktan geldi. Kendisini yatağa iyice sarıp kafasını yorganın altına gömdü. Sesleri duymak istemiyordu.

Aslında her gün aynı şey yaşanıyordu. Hafta sonları sabahın erken saatinde ayakta olmasına rağmen hafta içi okul zamanları uyanmakta zorlanıyordu. Hafta içinde isteksiz bir şekilde uyandıktan sonra isteksiz bir kahvaltı yapıp okula gidiyordu. Okulda da dersleri çok istekle dinlediği söylenemezdi. Okula gitme zorunluluğunun olmadığı bir yaşam mı düşünüyordu yoksa başka bir durum mu vardı bilinmiyordu. Nazlı da zaten hiçbir zaman ailesiyle bir şey paylaşmıyordu. Öğretmenlerin sorduğu sorulara belli belirsiz cevaplar veriyor, çoğu zamanda dersi dinlemiyordu. Öğ-

retmenler uyaracak olsalar öğretmenlere gereksiz ve aşırı bir tepki ile karşılık veriyordu. Okulda pek arkadaşı da yoktu. Olanlarla da formal iletişimin ötesine geçemiyordu.

Bir gün Burcu Öğretmen olan bitenden habersiz Nazlı'ya bir görev verdi. Rudyard Kipling'in "Adam Olmak" şiirini araştırmasını ve ezbere sınıfta okumasını istiyordu. Aslında benzer görevleri başka öğrencilere de verdi. Nazlı şiiri aradı buldu ve ezberledi. Sınıfta her öğrencinin okuyacağı şiir birbirinden farklıydı. Öğretmen gönüllü öğrencilere şiirlerini okuttu. Ancak Nazlı'nın şiiri ve okuması farklıydı ve Nazlı'nın şiiri okuması çok beğenildi. Çok fazla övgüler almaya başladı. Özellikle de öğretmeni tarafından farklı zamanlarda takdir edildi.

Tartışma soruları:
1. Neden bazı öğrenciler okula isteksiz giderler?
2. Öğrencilerin dersleri yeteri kadar istekle dinlememelerinin nedenleri nelerdir?
3. Sizce bu günden sonra neler oldu?
4. Nazlı'nın hayatında okula karşı istekliliğinde bir değişme oldu mu?

Güdüleme Nedir?

Miner'a (2008) göre güdülenme, "bireyde davranışı uyaran" bir süreçtir (Lunenberg ve Ornstein, 2013). Aydın'a (2014) göre güdülenme insan davranışının "niçin"i ile ilgili sorulara verilen cevaplardır. Güdüleme sürecini anlamak çok sayıda değişkenle ilişki kurmayı gerektirir. Güdülemenin birinci ögesi, bireyleri belli bir davranışı göstermeye zorlayan ve onları harekete geçiren içsel güçlerdir. İkinci ögesi, amaca yönelim; üçüncü ögesi ise çevresel güçleri ifade etmektedir.

Öğrencilerin bireysel özellikleri birbirinden farklıdır. Öğrencileri harekete geçiren etkenler farklı olabildiği gibi onları davranışa yönelten amaçlar da farklıdır. Bu farklılıkları yöneten ve etkileyen değişkenler olarak öğretmenler güdülenmenin yordayıcısı olarak kabul edilebilir.

Öğrencilerin amaçlarına ulaşmasını sağlamada öğretmenler belli bir uğraş içinde olabilirler. Öğrencilerin özellikleri ve beklentileri öğretmenin yönlendirici etkisi ile şekil alabilir. Güdüleri harekete geçiren öğretmen nerede, ne yapacağını ve nasıl davranacağını bilerek öğrencileri yönlendirmelidir.

Bazı öğrenciler her sabah büyük bir zevkle kalkarlar. Okul hazırlıklarını yaparlar. Bazı öğrenciler ise isteksizdir. Çantasını hazırlarken bir şeylerini unuturlar. İstekli öğrenciler çantalarını akşamdan hazırlarlar. Derslerde ilgileri yüksektir.

Sizce bazı öğrenciler neden daha istekli okula giderler?
Neden bazı öğrenciler derslerine hazırlıksız giderler?
Bazı öğrenciler dersleri dikkatle dinlerken bazı öğrenciler neden dinlemezler?
Neden bazı öğrenciler dersin henüz başlarında sıkılırlar?

Öğrencilerin güdülenme düzeylerinin farklı olması farklı değişkenlerin etkisi altında olması ile açıklanabilir. Öğrencilerin farklı kişilik özellikleri güdülenme düzeylerini ve biçimlerini etkileyebilir. Bazı davranışlar dışsal süreçlere bazıları ise içsel süreçlere tabidir. Öğrencilerin, bulunduğu sınıf ortamına, derse, öğretmene, arkadaşlarına karşı tepkisi, algısı (dışsal süreç); değer verdikleri şeyler ve ilgileri (içsel süreç) davranışlarının yönünü ve şiddetini ve güdülenme düzeylerini belirler.

Öğrenciler okulu nasıl algılamaktadırlar? Okula ilişkin tutumları nasıldır? Bu sorulara verilecek yanıt öğrencilerin öz yeterlikleri, ilgileri ve tutumları hakkında öğretmene bilgi sağlar. Öğretmenler, daha çok öğrencilerden kendi kendisini güdülemesini ve içinden gelerek derslere katılmasını beklerler. Öğretmenler öğrencilerini tanıyarak onları nasıl güdüleyeceklerine karar verebilirler. Güdüleme sürecinde öğretmenler öncelikle öğrencilerin derse ya da konuya odaklanmalarını sağlayacak güdüleme etkinliklerine yer verebilir. Farklı güdüleme türleri öğrencilerin güdülenmelerinde işe koşulabilir. Ancak güdüleme türleri içerisinde bazı özellikler öğrencilerin güdülenmelerinin sürekliliğini sağlama ve içten gelerek organizmayı harekete geçirmesi açısından değerlidir. Güdüleme türleri: Birincil güdüler, ikincil güdüler, genel güdüler, durumluk güdüler, sürekli güdüler, içsel güdülenme ve dışsal güdülenme şekkinde sınıflandırılabilir. Bu sınıflandırma içerisinde özellikle öğretmenler güdülenmenin kaynağına göre içsel ve dışsal güdülenmeyi kullanarak derslerin dikkat çekici ve ilgi merkezli olmasını sağlayabilirler.

Şekil 8.1. Güdüleme türleri

Birincil güdüler

Birincil güdüler (fizyolojik güdüler) doğuştan getirilen öğrenilmeyen, varlığın devamı için gerekli olan güdülerdir. Açlık, susuzluk, cinsellik (öğrenilmemiş) gibi güdülerdir.

İkincil güdüler

İkincil güdüler (sosyal güdüler) daha çok öğrenilmiş güdülerdir. Not, para, takdir, başarma gibi durumlarla ilgilidir. Başarı, statü, güç (öğrenilmiş) gibi güdülerdir.

Genel güdüler

Öğrenilmemiş ve fizyolojik olmayan güdülerdir. Birincil güdüler fizyolojik ve öğrenilmemişken, ikincil güdülerin en temel özelliği öğrenilmiş olmasıdır. Oysa genel güdüler; merak, sevgi, uyum (öğrenilmemiş ve fizyolojik olmayan) gibi güdülerdir.

Durumluk güdüler

Öğrencilerin herhangi bir dersten iyi bir not alması için çalışması, öğretmenini kırmamak için ilgisini çekmeyen bir konuya çalışması gibi örnekler durumluk güdülere örnek gösterilebilir. Örneğin, Fen Bilgisi dersinden yüksek not almak için ders çalışmak.

Sürekli güdüler

Bir öğrencinin daha iyi olmak için derslerine çalışması, dersleriyle sürekli ilgilemesi, farklı kaynaklardan yararlanarak derslerine hazırlanması sürekli güdüler olarak örnek verilebilir. Örneğin, Matematik dersine ilgi duyduğu ve sevdiği için Matematik çalışmak.

İçsel Güdülenme

İçsel güdülenme bir bireyi belli bir davranışı göstermeye iten içsel süreçlerle ilgilidir. Her bireyin içsel süreçleri birbirinden farklıdır. İçsel güdülenmeye bireyin yetenekleri, biyolojik yapısı, psikolojisi gibi başat etkenler neden olur. Fakat içinde bulunduğu ortamın özellikleri, bireyin gereksinimlerini karşılayacak düzenlemeler içsel güdülenmeye aracı etkenler olarak değerlendirilebilir. Öğrenciler için yeni bir durum, ilginç bir derse giriş, güvenli ve sevecen bir eğitim öğretim ortamı, öğrenilen konuların hayata geçirilmesine ilişkin yaşantı örneklerini sınıfa getirme veya sınıfta anlatma, aktif öğrenme, çift yönlü iletişim gibi uygulamalar içsel güdülenmeyi artırıcı etkinliklerdir.

Dışsal Güdülenme

Dışsal güdülenme bir davranışın gerçekleştirilmesi için ödül ya da cezanın ortama katılmasıdır. Öğrenciler için kullanılan not, belge, teşekkür ve takdir etme gibi ödüller; ceza, zorlayıcı, emir verici yönergeler dışsal güdülenmeyi sağlayan etkenler örnek olarak verilebilir.

İçsel ve dışsal güdülenmeye ilişkin birçok uygulamadan söz etmek mümkündür. Farklı araştırmacılar tarafından alan yazında önerilen uygulamalardan bazıları şöyledir (Çelik, 2008; Boydak Özan, 2007):

BÖLÜM 9

İSTENMEYEN DAVRANIŞLARIN YÖNETİMİ

Davranışlar

Davranış, canlıların gösterdikleri bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor tepkilerdir. Bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor tepkilerin etkileşimi sonucunda davranış oluşur. Canlılar çeşitli durum ve ortamlarda uyaranlara tepki gösterirler. Söz konusu tepkilerin/davranışların bazıları istendik, bazıları ise istenmeyen davranışlar olabilir. Davranışlar istendik ya da istendik olmamasının farklı nedenleri olabilir. Bireylerin özellikleri, içinde yetiştikleri çevre şartları, ailenin sosyo-ekonomik düzeyi onların davranışlarının belirleyicisi olabilir. Öğrencilerin tutum ve davranışlarının birçok değişkenden etkilenmesi farklı sorunların doğmasına neden olabilmektedir. Davranışlar dışarıdaki izleyenler tarafından görülebilir eylemlerdir. Bir başka ifadeyle uyaranlar karşısında gösterilen tepkiler olarak da ifade edilebilir. Aydın (2012) davranışı; kişiliğin dışa yansıyan gözlenebilen ve ölçülebilen boyutu olarak tanımlar. Kişilik ise bireyin topluma uyumunu sağlayan davranış örüntüleri ve düşünme biçimidir.

Kişilik fizyolojik, psikolojik, toplumsal ögelerin ayrı ayrı her biriyle ilgili olduğu için bütün olarak birçok etkenden etkilenebilir. Kişilik, bireyin davranış örüntülerini yordayarak nasıl davranacağının kestirilmesini sağlayabilir. Öğrencilerin ders esnasındaki davranışları kişiliklerinin yansımalarıdır. Bazı öğrenciler yerlerinde duramazken, sürekli soru sorarken bazıları sessizce sırasında oturarak hiçbir etkileşime katılmayabilirler. Kişilikler benlikler aracılığıyla yansıtılırlar. Benlik, bireyin kişiliğine ilişkin algılarının ifadesi olarak tanımlanabilir. Kalıtım ve çevre etkenleri ile oluşan kişilik benlik parçasını içinde taşır.

Okullar öğrencilerden istenilen davranışlar ortaya koymalarını beklerler. Ancak istenmeyen davranışların da ortaya çıkmasını kaçınılmaz olarak kabul etmek gerekir. İnsanlar davranışların iyi ya da kötü olması, işe yaraması ya da yaramaması gibi durumlarla karşılaşabilirler. Okullarda temelde aranılan davranışlar istenilen davranışlardır. Ancak istenmeyen davranışlar da farklı şekillerde ortaya çıkarak öğretimin niteliğine olumsuz yönde yansıyabilir. Okul ve sınıf ortamında öğrenciler tarafından sergilenen istenmeyen davranışlar, nitelikli öğrenmeyi, öğretmeni, öğrencinin kendisini etkilediği gibi okul müdüründen di-

ğer öğretmenlere ve öğrencilere kadar okulun bütün değişkenlerini etkilemektedir. Okulun ve sınıfın kuralarına, rutinlere (öğrencilerden istenilen kalıp davranışlara) uymayan her türlü davranış istenmeyen davranış olarak ifade edilebilir. Kuralların ve rutinlerin (kalıp davranışların) bozulduğu ortamlarda öğretmenler etkili bir ders işleme davranışlarından uzaklaşırlar. Bir başka tanımla istenmeyen davranış, öğrencilerin bilerek ya da bilmeyerek yaptığı öğrenme ortamını bozan davranışlardır. İstenmeyen davranışlar zarar verici niteliğe sahiptirler. Öğrenmenin pürüzsüzlüğünü (olağan akışını) bozan, diğer öğrencilerin psikolojilerini ve öğrenmelerini engelleyen, sınıf ortamının düzenini bozarak güvenliği tehlikeye düşüren ve zarar veren her türlü davranış istenmeyen davranış olarak kabul edilebilir.

Öğrenciler istenmeyen davranışları farklı açılardan yansıtabilirler. Öğrencilerin farklı öğretmenlerin yönetimindeki derslere göre gösterdikleri istenmeyen davranışları da farklılaşabilmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin nitelikleri istenmeyen davranışların yönetimi için önemli bir etkendir. Sınıf yönetiminde temel amaç öğrenme öğretme etkinliklerini etkili bir şekilde planlayıp uygulayarak öğrenci davranışlarında nitelikli istendik değişmeler yaratmaktır. Öğretmenlerin iyi bir sınıf yönetim becerilerine sahip olmaları istenilir davranışları çoğaltır ve istenmeyen davranışları azaltır. Sınıflarda öğrencilerin çok boyutluluk özellikleri sınıf ortamında istenmeyen davranışların görülme riskini artırabilir. Ancak etkili öğretmenler çok boyutluluğu doğru yönetebildiklerinde bu riskleri azaltabilirler.

Okullar ve sınıflar öğrencilerin farklı değişkenlerden etkilenen sorunların ortaya çıktığına, riskli davranışların yansıdığına tanıklık ederler. Öğrenciler okul dışından getirdikleri sorunlarla birlikte okul içerisinde hatta sınıf içerisindeki yaşamdan kaynaklanan farklı sorunlarla da yüz yüze gelebilirler. Öğrencilerin ***okul dışındaki yaşantılarına*** ilişkin sorunlar şu başlıklar altında ifade edilebilir:

1. Ailenin sosyo-ekonomik durumunun yetersizliği,
2. Aile içi şiddet,
3. Boşanmış aile ile ortaya çıkan tek ebeveynli çocuk,
4. Çocuğun istismarı,
5. Yanlış akran ve arkadaş grupları,
6. Ailenin sahip olduğu farklı değerler ve normlar.

Öğrencilerin okul dışından kaynaklanan sorunlarının yanında okul içinden ya da sınıf yaşantısından kaynaklanan sorunları da mevcuttur:

1. Öğretmenin pedagojik formasyon eksikliği,
2. Kalabalık sınıflar,
3. Öğretmenin öğretme yeterlikleri,
4. Olumsuz sınıf iklimi ve kültürü,
5. Teknolojinin kontrolsüz kullanımı (cep telefonları, tabletler vb.),
6. Otoriteye saygının azalması,
7. Sınıf kurallarının belirlenmemesi, öğretimi ve uygulanması konusundaki eksiklikler.

Söz konusu nedenleri çoğaltmak mümkündür. Yukarıda ifade edilen nedenler farklı boyutlarda istenmeyen davranışların ortaya çıkmasına neden olmaktadır. İstenmeyen davranışların hangi düzeyde olursa olsun yönetilmesi gerekir. Belli bir süre tepkisiz kalınan

istenmeyen davranışlar geri döndürülemeyen çok büyük sorunlara yol açabilirler. İstenmeyen davranışları sınıflandırdığımızda bütün istenmeyen davranışların düzeylerinin aynı olmadığı görülecektir. Okullarda ve sınıflarda daha iyi bir öğrenme-öğretme süreci için istendik davranışların öğrenciler tarafından sergilenmesi gerekmektedir. Öğretmenler istendik davranışların sergilenmesi için öğretim sürecini iyi yapılandırmalı ve bütün öğrencilerin kimlik, kişilik ve benlikleri üzerinde bilgi sahibi olmalıdır. Öğretmenlerin istenmeyen davranışlara öğrencilerin yönelmesini engellemek için öncelikle kendisinin gerekli bazı davranışları sergilemeleri gereklidir. Öğretmenin bu davranışları sergilenmesine rağmen yine de öğrenciler istenmeyen davranışlara yönelebilirler. Öğretmenler, öğrencilerin istendik davranışlar sergilemeleri için neler yapmalı, nasıl davranmalı ve ne gibi uygulamalara yer vermelidirler?

Bunlardan bazıları şöyle sıralanabilir:

1. Öğrencilerin kişiliklerinin belirlenmesine çalışılmalıdır. Öğrencilerin benlik algılarından yola çıkarak kişilikleri üzerinde bir fikir edinilmesi ve onların beklentilerinin belirlenmesi gereklidir.
2. Bireyin sosyal bir varlık olduğu gerçeğinden hareketle öğrenciler için etkileşimsel ortamlar yaratılmalıdır. Grup süreci aktif olarak işletilmeli her öğrencinin gruplar aracılığıyla kendi benlik algısını yansıtması sağlanmalı, sosyalleşmesi için güdülenmelidir
3. Destek, sevgi, kabul, değer, empati kavramları öğretmenler tarafından özenle irdelenmelidir. Bu kavramlar temelinde davranışların öğrenci davranışları üzerinde önemli bir etken olduğu bilinciyle davranılmalıdır.
4. Öğrencilerin stres kaynaklarını tespit ederek, stres ve kaygılarını azaltacak tutum ve davranışlara yer vermelidir.
5. Eğitim ortamının demokratik olmasını sağlamak için öncelikle öğrencilerin karara katılmalarını sağlayacak uygulamalara yer vermelidir. Adil ve eşit uygulamalarla öğrencilerin bağlılık, memnuniyet duyguları artırılmalıdır.
6. Her sınıf ya da şubede öğrencilerin istek ve beklentilerini ciddi anlamda yansıtan dilek kutuları oluşturulmalı; öğrencilerin beklentilerini ve eleştirilerini yazarak bu kutuya atmalarını sağlanmalı; öğrenci beklenti ve eleştirilerinin değerlendirilmesi yapılmalıdır.

Öğretmenlerin ortaya koydukları olumlu davranışlara rağmen öğrencilerin istenmeyen davranışlara yönelmeleri kaçınılmazdır. İstenmeyen davranışlara yönelen öğrenciler için farklı stratejilerden yararlanılarak istenen öğrenci davranışlarına dönüşmesi sağlanabilir.

İstenmeyen Davranışlar

İstenmeyen davranışların düzeyi birbirinden farklıdır. Sınıf ortamında bazı istenmeyen davranışlar dersin işlenişinde doğal akışa zarar vermeyebilir. Bazı istenmeyen davranışlar öğretmenler tarafından sorun olarak görülmeyebilir. Her ne kadar istenmeyen davranışların ayrı ayrı sınıflandırılması, öğretmenlerin *sınıf yönetim becerileri, kişilik özellikleri, meslek bilgisi ve becerileri, yeterlikleri* gibi farklı özellikler göz önünde bulundurulmasını gerekli kıldığından istenmeyen davranışları sadece genel çerçevede sınıflandırmak mümkün olabilir.

Öğrencilerin bazı davranışları öğretmenlerin kabul alanı içerisinde yer alırken bazı davranışları kabul alanının dışındadır. Davranışların kabul alanının içinde ya da dışında olması öğretmenden öğretmene farklılık gösterebilir. Ders esnasında yanındaki arkadaşına bir şey fısıldayan öğrencinin bu davranışını bir öğretmen ders ile ilgili öğrenme davranışı diye düşünerek kabul alanı içerisinde o davranışa yer verebilir. Ancak aynı davranışı bir başka öğretmen istenmeyen davranış kategorisine koyarak kabul alanı dışında görebilir. Bir ögenin diğer ögeler üzerinde etki edeceğini kabul eden sistem yaklaşımıyla bu durumu değerlendirdiğimizde, öğretmenin davranışları kabul alanı içine alması veya dışında bırakması öğretmenin içinde bulunduğu psikolojik durum ve çevresel etkenlerin de etki edeceğini söylemek mümkündür. Böylece istenmeyen davranışların daha çok bireyin özelliklerinden ve ortamın özelliklerinden etkilendiği söylenebilir. İstenmeyen davranışların farklılaşması yanında benzer durumlarda tekrar eden ve çoğunlukla aynı algılanan istenmeyen davranışların gözlenmesi mümkündür.

İstenmeyen davranışların neler olduğunu belirlemek ve açıklamak konusunda hassas davranmak gerekir. Öğrencilerin her davranışına müdahil olarak o davranışı istenmeyen davranış çerçevesi içerisine almak, öğrencilerin kendilerini ve çevrelerini keşfetmelerini olumsuz yönde etkileyebilir. Geleneksel bir öğretmen ile çağdaş sınıf yönetim modelini benimseyen öğretmenin istenmeyen davranış çerçevesi birbirinden farklı olacaktır. Doğal olarak bu öğretmenlerin istenmeyen davranışlara karşı tepkileri ve sergileyecekleri davranış biçimi de farklı olacaktır. Öğretmenler istenmeyen davranışının sergilendiği ortamı, öğrenci psikolojisini, davranışın gösterilme nedenlerini düşünerek istenmeyen davranışların neler olduğunu belirlemeli ve tepkilerini buna göre vermelidirler.

İstenmeyen Davranışların Kaynakları

Öğrencilerin istenmeyen davranışları; öğrenme ve öğretme ortamına zarar verme; derse karşı ilgisiz kalma; dersin akışını bozmaya yönelik davranışlar sergileme ve öğrenciler arası ilişkilerin bozulması şeklinde olabilir. Söz konusu bu davranışlar farklı nedenlerden kaynaklanabilir. İstenmeyen ve *sorun yaratan* davranışların kaynaklarının sınıflandırılması şu başlıklar altında ele alınabilir: ***i.*** Öğretmen ile ilgili sorunlar, ***ii.*** Öğrenci ile ilgili sorunlar, ***iii.*** Okul ve sınıfın fiziksel yapısı ile ilgili sorunlar, ***iv.*** Dersin içeriği (program) ile ilgili sorunlar ve ***v.*** Okul yönetimi ile ilgili sorunlar olabilmektedir.

i. Öğretmen ile ilgili sorunlar: Öğretmenlerin sahip olduğu alan bilgisi ile meslek bilgisi ve becerileri bakımından istenilen yeterlikte olmamaları istenmeyen davranışların ortaya çıkmasına neden olan önemli etkenlerin başında gelmektedir. Öğretmenler, bazen istenmeyen davranışa gerekmediği halde sert bir tepki gösterebilirler. Öğretmenlerin sınıf yönetme becerileri konusundaki yetersizlikleri de fraklı sorunlar yaratabilir. Öğretmenler sınıf yönetim yaklaşımı olarak daha çok çağdaş modeli benimsediklerinde öğrencilerin üzerinde gereksiz yere hakimiyet kurma davranışına yönelmezler. Her öğrencinin yüksek bir dikkat ve motivasyon düzeyinde öğretmeni dinlemelerini beklemek yerine beklentileri daha düşük tutarak ortalama bir motivasyon düzeyini yeterli görmelidirler. Öğretmenlerin öğrenciler üzerindeki aşırı kontrol içeren davranışları ya da hiç kontrol içermeyen, serbest bırakan davranışları da istenmeyen davranışların ortaya çıkmasına neden olur. Öğ-

BÖLÜM 10

ÖĞRETMEN LİDERLİĞİ

Liderlik

Bir etkileme süreci olarak liderlik, çok yönlü bir etki ağını gerektirir. Liderler amaçların gerçekleştirilmesi için eylemi başlatır ve yönetirler. İnsanların topluluk halinde yaşamaları, topluluk içinde bazılarının ön plana çıkması gibi bir durum yaratır. Her insan topluluk içinde farklı roller üstlenir. Bazı kişiler bu rolleri diğerlerine göre daha fazla yerine getirerek diğerleri üzerinde de etkileyici olabilirler. Liderlik davranışları sergileyen ve arkasındakileri etkileyen özelliklere sahip olan liderler, işbirliği içinde gruptakilerle iyi ilişkiler kurarak ortama canlılık katarlar.

Munford liderliği sosyal hareketlerin özeğinde olma; Etzioni ise liderliği bir güç olarak tanımlar (akt. Erçetin, 2000). Farklı bakış açılarına göre de liderlik, etkileşimi sağlama, güdülenmeyi oluşturma, performansı artırma, başkalarının faaliyetlerini etkileme, eylemleri yönetme, yaptırabilme, değişimi sağlama, yaratıcı olma gibi durumlara yönelik daha çok bir tanımlama değil açıklama ve anlama sürecidir (Beycioğlu, 2009). İzleyenler ve liderler arasındaki etkileşimde temel değişkenlerin; inanç, bağlılık, dürüstlük, uzmanlık, kararlılık, vizyon gücü, değer algısı, önemseme gibi birçok özelliğe dayandığını söylemek mümkündür. Belli bir sürecin yönetimi liderlik davranışlarına bağlı olarak farklı bir niteliğe bürünebilir.

Şimdi bir okul düşünün, okuldaki müdür ve müdür yardımcıları ya da öğretmenlerin hangi davranışları sizce izleyenleri daha çok etkiler. Sınıfta öğretmenin öğrencilerin üzerindeki etkisini artıran davranışlar nelerdir. Öğretmenlerin sahip oldukları hangi özellikler öğrencilerin daha çok önem verdiği özelliklerdir. Bu sorulara verilen yanıtların ortak noktasında yukarıda ifade edilen özellikleri saymak yanıltıcı olmaz.

Öğretmenler karşılarında, formal olarak bir araya getirilmiş bir topluluğa hitap etmek durumunadırlar. Sınıfın gerçekleştirilmek üzere belirlenmiş amaçları vardır. Bu amaçlar sosyal (eğitsel, kültürel vb.) ve akademik amaçlar şeklinde ayrılabilir. Özellikle akademik amaçların daha belirgin ve formal olduğunu söylemek mümkündür. Sosyal amaçlar ise akademik amaçların içerisinde yer almakla birlikte, okulun sosyal etkinlikleri, törenleri, toplantıları aracılığıyla ve farklı uygulamalarla da okul ortamında yaşama geçirilmeye çalışılmaktadır.

İzleyenleri etkilemeye çalışan kişiler olarak liderler birden fazla bireyin içinde bulunduğu bir grup işleyişini etkilerler. Okullar ve okulların içinde daha özel gruplar olarak sınıflar, liderlik eylemlerine gereksinim duyarlar. Lider olarak öğretmenler, okulların ve sınıfların amaçlarını gerçekleştirmelerinde önemli bir yere sahiptir.

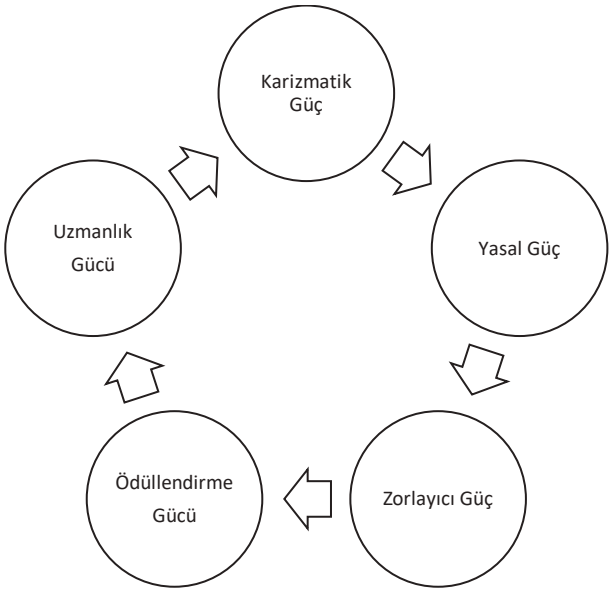
Liderler, sahip oldukları kişilik özelliklerini, yetenek ve becerilerini işe koşarak içinde bulundukları ortamın özellikleri ile izleyenlerini etkilerler. Sınıflarda öğrencilerin, okulda öğretmenlerin etkilenmesi sürecinde her bir öğretmen farklı özellik ve ortam etkenlerinin bileşkesi olarak okulun, sınıfın ya da dersin amaçlarını gerçekleştirmeye katkıda bulunur. Aydın'a (2014) göre grupların çoğunluğu birden fazla lidere sahiptir. Okullarda yönetici tek lider olarak görülse de ancak gerçekte farklı durum ve zamanlarda farklı bireyler liderlik davranışları sergilerler. Bu nedenle örgütlerde belli konumlardaki yöneticilerin liderlik davranışlarına odaklanmak yerine, gruplarda liderlik davranışı gösteren bireylerin davranışları üzerinde durulmaktadır.

Liderlik birden fazla boyutu olan karmaşık bir süreçtir. Liderliği kavramsallaştırmada merkezî olarak belirlenen bazı sınıflandırmalar şöyledir*: i.* Liderlik bir süreçtir. *ii.* Liderlik etkilemeyi içerir. *iii.* Liderlik gruplarda ortaya çıkar. *iv.* Liderlik amaçları kapsar. Liderlik bir süreç olarak karşılıklı etkileşimi içermesi ile ilgilidir. Liderlik süreci izleyenlerin etkilenmesini içerir ve amaçların gerçekleşmesine yardımcı olur (Northouse, 2014).

Öğretmenlerin etki alanı öncelikle öğrencileri ve meslektaşları olarak diğer öğretmenlerdir. Bir grup olarak sınıfın bütün öğrencileri ve okulda çalışma arkadaşları olarak öğretmenler sürekli etkileşim içerisindedirler. Öğretmenler özelde öğrencileri ile dersin ve sınıfın amaçlarına odaklanırken kendi zümreleri ile de bir bütün olarak okulun amaçlarına odaklanırlar. Kısacası liderlik sürecinde etkileşim ve amaçlara odaklanma etle tırnak gibi ayrılmaz bir bütündür.

Liderlik ve Güç

Güç, etki etme kapasitesidir. İnsanları etkileme, harekete geçirme güç sayesinde gerçekleşir. French ve Raven (1959) gücün kaynaklarını; karizmatik, uzmanlık, yasal, ödül ve zorlayıcı olarak ifade etmişlerdir (Northouse, 2014). Söz konusu bu beş tür güç, pozisyon gücü ve kişisel güç olarak ayrılır. Yasal güç, ödül gücü ve zorlayıcı güç pozisyon gücü olarak ifade edilirken, uzmanlık ve karizmatik güç kişisel güç olarak ifade edilmektedir. Pozisyon gücü bir makam, görev ya da yasal dayanaktan elde edilen güçtür. Kişisel güç ise sosyal etki, uzmanlık, beceri, yeterlik, rol model olma, sevilme, değerli görülme, anlayışlı olma gibi bilgi ve insancıl yeterliklerle ilişkili unsurları içermektedir.



Şekil 10.1. Gücün kaynakları

Karizmatik güç: Kişilik özellikleriyle izleyenler üzerinde etki gücüdür. Karizmatik güce dayalı liderler, kişiler üzerinde güven, sevgi, saygı ve cesaret yaratarak izleyenleri etkilerler. Öğretmenlerin öğrencileri ile geliştirdikleri güven, saygı ve sevgi temelli ilişkileri bu güce örnek olarak verilebilir.

Uzmanlık gücü: Uzmanlık gücü, bir kişinin sahip olduğu yeterliklerle, bilgi ve beceri zenginliği ile ilgilidir.

Yasal güç: Örgüt içindeki makam ya da statüye dayalı olarak kanunlar, yönetmelikler vb. mevzuatın vermiş olduğu yetki olarak tanımlanabilir.

Ödüllendirme gücü: Liderlerin izleyenlerini ücret, takdir etme, terfi ettirme, övme gibi yollarla etkilemesi sürecidir.

Zorlayıcı güç: Ödül gücünün karşıtı olarak cezalandırmayı içerir. Her tür yıldırma zorlayıcı güç içerisinde değerlendirilebilir.

***Tartışma sorusu*:** Siz bir öğretmen olarak hangi güç kaynağını daha çok kullanırsınız? Niçin?

Örnek olay

Burcu Öğretmen Fen Bilgisi dersi öğretmenidir. Sabah ilk dersi 7.sınıflaradır. Derste anlatacağı konunun bir gün önceden planlamasını yaparak sınıfa gider. Öğrenciler, öğretmen sınıfa girmesine rağmen sınıfta ayakta ve gürültülü bir şekilde sınıfta dolaşmaktadırlar. Burcu Öğretmen sınıfta masanın yanına geçerek öğrencilerin susmasını bekler. Ancak öğrenciler hala ayaktadır ve gürültü de devam etmektedir. Burcu Öğretmen sessizce bekleyerek bir yandan da dersinin amaçlarından söz etmeye başlayarak öğrencilere dersini anlamaya çalışır. Aslında her gün düzenli ve dikkatli olan sınıfın bugün sergilediği davranışa bir anlam veremez. Ancak öğrencileri uyarmadan onların susmalarını, derse katılmalarını sağlamak konusunda da kararlıdır. Burcu Öğretmen kararlı tavrını sürdürse de öğrencilerdeki kargaşa sürmektedir. Bu duruma daha fazla dayanamayan Burcu Öğretmen, ayaktaki iki öğrenciye dışarı çıkmalarını söyler. Sınıfın tamamına dönerek bütün sınıfın teneffüse çıkmayacağını, öğlen arasında da yemekten sonra okul kütüphanesinde bugün yaşananları konuşmak için bir toplantı yapacağını duyurur.

Tartışma sorusu:

1. Siz öğretmen olsaydınız nasıl davranırdınız, niçin?

2. Sizce Burcu Öğretmen hangi güç kaynaklarından yararlanmıştır?

Öğretmen Liderliği

Okullar eğitim öğretim hizmeti verirken iyi bir örgütlenmeye gereksinim duyarlar. Öğretmenlerin önemli bir başlatıcı değişken olarak görülmesi onların liderlik davranışlarını okul ve sınıf ortamında etkili bir şekilde oynamalarını gerekli kılmaktadır. Etkili okulların temel değişkenleri olarak öğretmenlerin liderlik davranışları günümüz okullarının vazgeçilmezleri olarak kabul edilebilir.

Öğretmenlerin liderlikleri *öğretmen liderliği* olarak ifade edilen bir kavrama dönüşmüştür. Öğretmen liderliği, öğretmen öğrenci ilişkisi ya da öğretmen-öğretmen ilişkisi üzerine odaklandığı varsayılır. Ancak diğer yandan öğretmenlerin okulun diğer paydaşları üzerine mi odaklanmayı gerektirmektedir, sorusu hesaba katılıp genel olarak bakıldığında aslında öğretmen liderliği bütün olarak okulun değişkenleri ile ilgilidir denilebilir. Beycioğlu'na (2009) göre öğretmen liderliği, örgütsel değişme ve gelişme süreçlerinde yaratıcı tutumlar sergileyen, meslektaşlarını etkileyen, onlardan etkilenen, öğrenci başarısı ve okul gelişimini en iyi noktalara taşımayı hedefleyerek sınıfının duvarlarını aşan davranış biçimleriyle değerlendirilmektedir. Bu tanımlamalar, işbirlikçi çalışma, etkileşim, rehberlik etme, paylaşım, yakın ilişkiler, yaratıcı eğitsel yöntemler gibi birçok ortak noktayı vurgulayarak *öğretmen liderliğini* tanımlamaktadır.

Öğretmen liderliği işlevsel bir rol üstlenerek okulların dinamik, dirik, değişim ve yeniliklere açık, etkileşime dayalı yapılarını güçlendiren ve gelişmelerini sağlayan bir süreç olarak görülebilir. Öğretmen liderler okulun bütün olarak değişmesi ve gelişmesinden sorumlu bir rehber olarak eylemleri yönetir. Öğretmen liderler kendi rol ve davranışları yanında diğerlerinin de rol ve davranışlarından kendilerini sorumlu hissederler. Öğretmen

BÖLÜM 11

ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÖĞRENCİLER VE KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİ

Her birey özeldir. Bireylerin kendilerine özgü öğrenme özellikleri vardır. Benzer bir sınav sonucunda birbirine yakın puanlarla aynı sınıfta yer alan öğrencilerin de aralarında farklılıkların olduğu bilinir. Her öğrencinin kendine özel oluşu bu farklılıkları yaratır. Öğretmenler, aslında benzer gibi görülen öğrenciler için çoklu zeka özelliklerinden hareketle farklı yöntem ve tekniklerle onların öğrenmeleri üzerinde iz bırakmaya çalışırlar.

Evertson ve Emmer'a göre (2013) yaşları, akademik yetenekleri, ilgileri, amaçları, kültürel ve aile özellikleri öğrencilerin sınıf içi davranışlarını etkiler. Aynı zamanda bazılarının öğrenmede özel zorluklar gösteren öğrenciler olmaları da onların öğrenmelerini etkiler. Örneğin, sınıf düzeyinin altında ya da üstünde performans gösteren öğrenciler özel bir öğretimsel zorluk yaşanmasına neden olabilir. Böylesine özel gereksinimlere sahip öğrencilerle çalışmak zor olabilir.

Her sınıfta öğrencilerin yetenekleri, zeka özellikleri aynı değildir. Farklı özelliklere sahip öğrencilerden bazıları sınıfın genel öğrenme düzeyinin daha aşağısında yer alabilir. Öğrencilerin öğrenme düzeylerindeki farklılıklar öğretmenler tarafından farklı şekillerde tanımlanabilse de en doğru yardımın Rehberlik ve Araştırma Merkezleri olduğunu unutmamak gerekmektedir. Ancak sınıf genel düzeyi ile benzerlik göstermekle birlikte daha ileri ya da geri öğrenme düzeylerine sahip öğrencilerin belirlenmesinde öğretmenler kendi envanter, bilgi testi veya kontrol listelerinden yararlanabilirler.

Öğretmenler tarafından belirlenecek olan öğrenciler, sınıf düzeyine uygun bir planlama ile eğitim etkinliklerine katılırlar. Sınıfta gerçekleştirilecek seviye gruplarının durumu ders planlama sürecine dahil edilerek farklı öğrenme etkinliklerine yer verilebilir. Sınıfın genel öğrenme düzeyinin belirgin bir şekilde dışında olan özel gereksinimli öğrencilerin tanılanmasının uzmanlarca yapılması gereklidir.

Özel gereksinimli çocuklar öğrenme yetenekleri, bedensel özellikleri bakımından davranış problemleri gösteren çocuk olmakla birlikte bunların zihinsel olarak üstün ya da özel yetenekli çocuklar olmaları da olasıdır.

Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'ne [MEBÖEHY] (2012) göre; özel eğitim, Türk Millî Eğitiminin genel amaç ve temel ilkeleri doğrultusunda, özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin;

a) Toplum içindeki rollerini gerçekleştiren, başkaları ile iyi ilişkiler kuran, işbirliği içinde çalışabilen, çevresine uyum sağlayabilen, üretici ve mutlu bir vatandaş olarak yetişmelerini,

b) Toplum içinde bağımsız yaşamaları ve kendi kendilerine yeterli bir duruma gelmelerine yönelik temel yaşam becerilerini geliştirmelerini,

c) Uygun eğitim programları ile özel yöntem, personel ve araç gereç kullanarak; eğitim ihtiyaçları, yeterlilikleri, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda üst öğrenime, iş ve meslek alanlarına ve hayata hazırlanmalarını amaçlar.

Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitsel değerlendirme ve tanılama süreci aşağıda belirtilen aşamaları izlemektedir:

1. Eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinde, eğitsel amaçla bireyin tüm gelişim alanındaki özellikleri ve akademik disiplin alanlarındaki yeterlilikleri ile eğitim ihtiyaçları belirlenerek en az sınırlandırılmış eğitim ortamına ve özel eğitim hizmetine karar verilir.

2. Bireyin eğitsel değerlendirme ve tanılaması rehberlik ve araştırma merkezinde oluşturulan Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu tarafından nesnel, standart testler ve bireyin özelliklerine uygun ölçme araçlarıyla yapılır. "Tanılamada; bireyin özürlü sağlık kurulu raporu ile zihinsel, fiziksel, ruhsal, sosyal gelişim özellikleri ve akademik disiplin alanlarındaki yeterlilikleri, eğitim performansı, ihtiyacı, eğitim hizmetlerinden yararlanma süresi ve bireysel gelişim raporu dikkate alınır."

3. Eğitsel değerlendirme ve tanılama; eğitimin her tür ve kademesindeki geçişler ile bireylerin eğitim performansı ve eğitim ihtiyaçları dikkate alınarak veli ya da okulun/kurumun isteği üzerine gerektiğinde tekrarlanır.

4. Eğitsel değerlendirme ve tanılama sonucunda özel eğitime ihtiyacı olduğu belirlenen bireyler için Özel Eğitim Değerlendirme Kurul Raporu hazırlanır. Bu rapor özel eğitim kurumlarından destek eğitim hizmeti alan öğrenciler için süresi bitiminde yenilenebilir. Raporda önerilen destek eğitim süresi en fazla iki yıldır.

5. Millî Eğitim Müdürlükleri, örgün ve yaygın eğitim kurumları, sağlık kuruluşları, üniversiteler, Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumuna bağlı birimler ve yerel yönetim birimleri, özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitsel değerlendirme ve tanılanması amacıyla Rehberlik ve Araştırma Merkezi'ne (RAM) yönlendirilmesinde sorumluluğu paylaşırlar.

6. Eğitsel değerlendirme ve tanılama hizmetlerine ilişkin bilgi işlem hizmetleri, Milli Eğitim Bakanlığınca geliştirilen RAM Modülü üzerinden yapılır.

Tanılaması yapılan öğrenciler için;

1. Özel eğitime ihtiyacı olan her birey için Eğitim Planı Örneği hazırlanır. Eğitim planında, bireyin tüm gelişim ve akademik disiplin alanlarındaki performansı ile öncelikli eğitim ihtiyaçlarına göre belirlenen yıllık amaçlar yer alır.
2. Eğitsel değerlendirme ve tanılaması ilk kez yapılan her bireyin eğitim planı Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu tarafından hazırlanır.
3. Eğitim planı yeniden hazırlanırken öğrencinin o yıla ait bireysel gelişim raporu ile bir önceki eğitim planı dikkate alınır.
4. Her tür ve derecedeki resmî veya özel okul/kurumlara devam eden öğrencilerin eğitim planı her yıl BEP geliştirme birimi tarafından yenilenir.
5. Destek eğitim hizmeti verilen özel eğitim okul ve kurumlarındaki bireylerin eğitim planı, Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu Raporu süresi sonunda Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu tarafından yenilenir.

Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'ne [MEBÖEHY] (2012) göre özel eğitime ilişkin bazı kavramların tanımlarına aşağıda yer verilmiştir:

Ağır düzeyde zihinsel yetersizliği olan birey: Zihinsel işlevler ile kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerindeki eksiklikleri nedeniyle öz bakım becerilerinin öğretimi de dahil olmak üzere yaşam boyu süren, yaşamın her alanında tutarlı ve yoğun özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan bireyi,

Aile: Özel eğitime ihtiyacı olan bireyin anne, baba ve kardeşleri ya da kanunen bakmakla yükümlü olan kişi veya kurum temsilcisini,

Atölye: Okul ve kurumlarda eğitim programlarının gerektirdiği uygulamalı derslerde bilgi, beceri ve davranışların kazandırılması amacıyla gerekli donatımı yapılmış eğitim-öğretim, uygulama ve/veya üretim yapılan ortamı,

BEP: Bireyselleştirilmiş eğitim programını,

Birden fazla yetersizliği olan birey: Birden fazla alanda görülen yetersizlik nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan bireyi,

Bireysel gelişim raporu: Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin tüm gelişim alanlarındaki özellikleri ile akademik disiplin alanlarındaki yeterliliklerine ilişkin değerlendirme sonucunu gösteren raporu,

Çocuk bakım elemanı: Özel eğitim okul ve kurumlarında öğrencilerin beslenme, temizlik ve tuvalet ihtiyaçlarının karşılanması, onların fiziksel güvenliğinin sağlanması ve öğretim materyali hazırlanmasında öğretmene yardımcı olan kişiyi,

Çok ağır düzeyde zihinsel yetersizliği olan birey: Bireyin zihinsel yetersizliği yanında başka yetersizlikleri bulunması nedeniyle öz bakım, günlük yaşam ve temel akademik becerileri kazanamaması nedeniyle yaşam boyu bakım ve gözetime ihtiyacı olan bireyi,

Destek eğitim hizmeti: Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin tıbbî ve eğitsel değerlendirme ve tanılama sonucunda belirlenen eğitim ihtiyaçları doğrultusunda kendilerine, ailelerine,

öğretmenlerine ve okul personeline uzman personel, araç gereç, eğitim ve danışmanlık hizmetleri sağlamayı,

Destek eğitim odası: Kaynaştırma uygulamaları yoluyla eğitimlerine devam eden öğrenciler ile üstün yetenekli öğrencilere ihtiyaç duydukları alanlarda destek eğitim hizmetleri verilmesi için düzenlenmiş ortamı,

Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan birey: Yaşına ve gelişim seviyesine uygun olmayan dikkat eksikliği, aşırı hareketlilik, hiperaktivite ve dürtüsellik belirtilerini en az iki ortamda ve altı ay süreyle gösteren, bu özellikleri yedi yaşından önce ortaya çıkan, özel eğitim ile destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan bireyi,

Dil ve konuşma güçlüğü olan birey: Dili kullanma, konuşmayı edinme ve iletişimdeki güçlük nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan bireyi,

Duygusal ve davranış bozukluğu olan birey: Yaşına uygun olmayan sosyal ve kültürel normlardan farklı duygusal tepki ve davranışlar göstermesi nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan bireyi,

En az sınırlandırılmış eğitim ortamı: Özel eğitime ihtiyacı olan bireyin; toplumla bütünleşmesini sağlamaya yönelik sosyal, öz bakım, dil ve iletişim alanlarındaki davranışlar ile düzeyine uygun akademik ve mesleki bilgi ve becerileri kazandırmak amacıyla destek eğitim hizmetlerinin de verildiği ve mümkün olduğunca yetersizliği olmayan akranlarıyla bir arada olmasını sağlayan en uygun eğitim ortamını,

Gezerek özel eğitim görevi yapan öğretmen (gezici öğretmen): Özel eğitime ihtiyacı olan bireyler için evde, hastanede, okul ve kurumlarda eğitim ve destek eğitim hizmetlerini yürütmekle görevlendirilen görme, işitme ve zihinsel engelliler sınıf öğretmenini,

Görme yetersizliği olan birey: Görme gücünün kısmen ya da tamamen kaybından dolayı özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan bireyi,

Hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan birey: Zihinsel işlevler ile kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerinde hafif düzeydeki yetersizliği nedeniyle özel eğitim ile destek eğitim hizmetlerine sınırlı düzeyde ihtiyaç duyan bireyi,

İşitme yetersizliği olan birey: İşitme duyarlılığının kısmen veya tamamen kaybından dolayı konuşmayı edinmede, dili kullanma ve iletişimde yaşadığı güçlükler nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan bireyi,

Orta düzeyde zihinsel yetersizliği olan birey: Zihinsel işlevler ile kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerindeki sınırlılık nedeniyle temel akademik, günlük yaşam ve iş becerilerinin kazanılmasında özel eğitim ile destek eğitim hizmetlerine yoğun şekilde ihtiyaç duyan bireyi,

Ortopedik yetersizliği olan birey: Hastalıklar, kazalar ve genetik problemlere bağlı olarak kas, iskelet ve eklemlerin işlevlerini yerine getirememesi sonucunda meydana gelen hareket ile ilgili yetersizlikler nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan bireyi,

BÖLÜM 12

ETKİLİ ÖĞRETMENLİK UYGULAMALARI

Öğretmenlerin sınıf yönetim becerileri sınıfın etkili bir şekilde yönetiminde önemli bir yere sahiptir. Etkili sınıf yönetimi öğrencilerin öğrenme nitelikleri üzerinde doğrudan bir etkiye sahiptir. Uygun bir sınıf çevresi okullarda ders yılının ilk haftalarında oluşturulduğunda geri kalan zamanın etkili yönetimi de sağlanmış olur.

Öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerinde ustalaşması sürecinde öğretmenlerin öğrencilerin istenmeyen davranışlarını cezalandırmaları uygun görülmez. Aksine üç teorik ilkenin altı çizilir: 1. Davranışın analizi 2. Uygun davranışın öğretimi 3. Öngörülebilirlik ve şeffaf yapı (Harlacher, 2015). Öğrencilerin sosyal ve duygusal olarak güçlendirilmesi öğrencilerin kendi disiplinlerini üstlenmeyi ve sorumluluk almayı sağlar (Weinstein, Romano ve Mignano, 2011).

Öğretmenler öğrenci üzerinde kontrolü kaybettiklerinde öğrenme ikliminin bozulacağını bilirler. Sınıfların etkisizliği öğretmenleri korkutur. Öyleyse öğretmenler ne yapmalıdır? sorusunu sormak gerekir. Bu durumda olumlu öğretmen öğrenci ilişkisi kurtarıcı bir rol oynayacaktır. Öğrencilerin davranışlarını destekleyen öğretmenler olumlu ilişkilerle istendik davranışları artırabilirler. İlk haftadan itibaren oluşturulacak sınıf kural ve rutinleri bu bağlamda işe yarar görünmektedir.

Söz konusu davranışların öğretimi, davranışın tanımlanması ve bu tanıma uygun öğretim ile sağlanabilir. Okullarda ilk haftalarda uygun davranış tanımları ve bu tanımlara uygun olarak öğrencilerin davranışlarının öngörülebilirliğini artırmak gerekir. Öğretmenlerin açık kural ve rutinler oluşturması ve bunu öğrenciler üzerinde denemesi ile olumlu davranışların görülme olasılığının artırılması sağlanabilir.

Okullarda İlk Hafta

Öğretmenlerin temel görevi öğretmektir. Öğretmenler öğretme işini etkili bir şekilde gerçekleştirmek için birçok zorlukla karşılaşabilirler. Öğretmenler, öğretme sürecinde öğren-

cilerin öğrenmesini önemserler. İyi bir öğrenmenin oluşmasında öğretme koşulları ve süreci üzerinde durmak ve yoğunlaşmak her öğretmenin görevidir. Öğretmenler öğretebilmek için oldukça fazla zamana ihtiyaç duyarlar. Zamanı etkili kullanarak öğrenmeyi eğlenceli hale getirmek gereklidir. Öğrenmeyi etkili hale getirmek öğretme faaliyetlerinde öğrencilerin direnciyle karşı karşıya kalınmasına neden olabilir. Çoğu zaman öğretmenler ne öğreteceklerini, nasıl öğreteceklerini planlarken öğrencilere öğüt vermeyi de ihmal etmezler. Öğretmenler öğrencilere öğrenecekleri konuların yaşamlarında ne işlerine yarayacağını anlatır açıklarlar.

Öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişkilerde öğretmen, öğrenciye öğreten olarak öğrenmeyi arzu edilir hale getirmeye çalışır. Etkili bir öğretimin/öğrenmenin özünde öğrenci ve öğretmen arasındaki ilk izlenimin etkisi kaçınılmazdır. Sınıf kalabalık bir ortama sahiptir. Kalabalık bir ortamda farklı özelliklere sahip birçok öğrenci ile iletişim kurmak ve onları aynı amaç etrafında güdülemek zorluklar içerir.

Okullarda öğretmenler, öğrenciler üzerindeki ilk izlenimleri oluşturmak için aşağıda okullarda ilk hafta gerçekleştirilebilecek etkinlik ya da davranışların ne olduğu sıralanmıştır. Ayrıca aşağıda yer verilen etkinliklerle öğretmenler kendilerini sınayabilir ya da diğer öğretmenlerle birlikte bu etkinlikleri gerçekleştirebilirler.

UYGULAMA 1

Öğrencilerle İlk Karşılaşma

Öğretmenler öğrencilerle ilk karşılaşmalarında bıraktıkları izlenimle öğrencilerin gönlünü kazanabilir ya da reddedilmelerine neden olabilirler. Öğrencilerin gözlerinde bir yer edinebilmek için açık ve samimi bir ilişki biçimi kurmak gereklidir. Öğretmenler ciddi, duygularını sürekli kontrol eden, her zaman kararlı ve düzenli olmak gibi beklentilerle karşıya karşıya kalsalar da öğretmenlerin de bir insan olduğu unutulmamalıdır.

Öğretmenlerden belli standartlarda öğrencilerle olan ilişkilerini düzenlemeleri beklenirken öğrencilerden de benzer şekilde istenilir davranışları sergileme konusunda farklı sorumlulukları üstlenerek davranış sergilemeleri beklenebilir. Unutulmaması gerekir ki her öğretmen sınıfta etkili olmak için konu alanına hakim olmalıdır. Aynı zamanda öğretmeye karşı yüksek bir ilgi ve sevgi duymalıdır. Dersine iyi hazırlanmış olarak sınıfına giren öğretmen, öğrenciler üzerinde olumlu bir iz bırakır. Öğretmenler, öğrencileri tanıma konusunda hızlı ve kararlı bir öğretmen olarak yüksek enerjili ve pozitif olduğunu göstermelidir.

İlk İzlenim Yaratmada Dikkat Edilmesi Gerekenler

1. ***Sıcak ve samimi bir yüz ifadesiyle sınıfa giriniz.***
2. ***Şık ve uygun bir kıyafet seçiniz.***
3. ***Sınıfı selamlamadan önce bütün öğrencilerin sizi görebileceği bir yerde durarak göz teması kurunuz.***
4. ***Öğrencilerin çoğunluğunun dikkatini çektiğinizi düşündüğünüzde sınıfı içtenlikle selamlayınız.***
5. ***Kendinizi tanıtınız.***
6. ***Dersinizi tanıtınız. Dersin amaçlarından genel olarak söz ediniz.***
7. ***Soru sormalarına fırsat veriniz.***
8. ***Birlikte öğrenme ve öğretmenin önemi üzerinde durunuz.***
9. ***Öğrenci merkezli davranacağınızın işaretlerini veriniz.***

Öğretmenler öğrencilerinde arzulanan davranışları görmek istiyorlarsa kendileri doğru davranışı sergilemelidirler. Öğrenciler kendilerine öğüt ya da öneri verilmesinden çok davranış görmek isterler. Gördükleri davranışları daha kolaylıkla anlar ve taklit edebilirler.

Etkinlik

Etkinliğin Adı:	Ne yapmalıyım, nasıl davranmalıyım.
Konu:	Kişiler arası ilişkiler
Kazanım:	Kişiler arası ilişkilerde nelere dikkat etmesi gerektiğini ve nasıl davranması gerektiğini bilir.

Süreç:

1.Öğrencilerle ilk kez karşılaşıldığı düşünüldüğünde;

Sınıfa ilk adımınızı attığınızda daha önce tanışmadığınız sınıfa karşı nasıl bir konuşma ile başlarsınız?

Sorusunu öğretmenler kendilerine sormalıdır.

2.Aşağıda yer alan senaryonun öğretmenler/aday öğretmenler tarafından tartışılması istenilir.

Senaryo

Sınıfımıza yeni bir öğretmenin geleceğini ilk duyduğumuzda hepimiz çok üzülmüştük. Hep derler ya 'gelen gideni aratır' diye, işte biz de bu bildik cümlenin yarattığı kaygı ile gergin ve mutsuz bir bekleyiş içerisindeydik. Giden öğretmenimiz Ayla Hanım'ın mizacı sert, yüzü gülmez olsa da alışmıştık. Zaman zaman kızsa da içindeki sevgiyi hissederdik. Ayla Öğretmenin bizi düşündüğünü bilir, onun kızmalarına pek aldırmazdık. Hatta duymazdık çoğu zaman. İşte bu alışkanlık içerisinde çok memnun olmasak da öğretmenimizin değişmiş olmasını pek kabul edemiyorduk. O gün geldi çattı. Adının Ali olduğunu öğrendiğimiz yeni öğretmenimiz kapıda beliriverdi. Sınıfın kapısından içeri girerek, kapıyı kapattı. Derse kendisinden sonra gelenlere manalı bakışları fırlatmaktan çekinmedi. Geç kalan öğrenciler telaşlı telaşlı yerlerine geçtiler. Tahtanın önünde durarak sınıfa gülümseyen bir yüz ifadesiyle 'günaydın' dedi. Gözleri bütün sınıfı geziyor, başıyla her öğrenciyi takip ediyor ve yavaş yavaş sınıftaki yerini değiştiriyordu. Öğretmenin kılık ve kıyafetini

ve bakışlarını izlemekten ne söylediklerini anlamıyorduk. İçten, samimi ve sıcak duruşu ve sözlerinden etkilenmiştik. Açık seçik ve telaşsız konuşuyordu. Tehdit algısı içermeyen ve kurallarının da olduğunu hissettiren mesajlarını açık bir dille anlatıyordu. Kendisini ve dersi tanıttı. Sonra sırasıyla bizleri tanımaya çalıştı. Bizleri tanırken her defasında adımızı bir daha söylüyordu. Sanki bizi daha önceden tanıyormuş gibi gözlerimize bakıyor ve tebessüm ederek diğer öğrenciyi tanımak için sohbeti sürdürüyordu.

3. Senaryoda yer alan öğretmen davranışlarının nasıl ve neden yapılması gerektiği; neden yapılmaması gerektiği değerlendirmesine yer verilerek etkinlik tamamlanır

Öğrenciler öğretmenleriyle sınıftaki ilk karşılaşmalarından etkilenirler. Öğrenciler, öğretmenlerine nasıl konuşacaklarını ve davranacaklarını da bu ilk dakikalarda belirlerler. Öğretmenlerin öğrenciler üzerinde bıraktığı ilk izlenimin öneminden dolayı öğretmenlerin dikkatli olmaları gerekir.

UYGULAMA 2

Öğrencileri tanıma ve tanışma

Öğrencilerin güvenini kazanmak, sıcak ve samimi bir sınıf iklimi oluşturmak için *duyguların paylaşılmasına, eğlenceli ve arkadaşça bir ortama, güven veren bir söyleme* ihtiyaç vardır. Öğrencilerin kendilerini güvende hissetmelerinin temel değişkeninin öğretmen olduğunu kabul etmek gerekir. Öğretmenler kendilerini sınıfa tanıtmak ve sınıfı tanımak için ilk hafta özel bir çaba sarf etmelidirler. Gerekirse sınıf ortamı dışında daha informal ortamlar yaratılarak sıcak ve eğlenceli tanışma süreci yaşanmalıdır.

Öğrencileri tanıma ve tanışma sürecinde dikkat edilmesi gerekenler

1. ***Öğretmenler öncelikle kendilerinden söz etmeli ve hayatlarıyla ilgili önemli olayları, hobileri, eğitim hikayelerini ve başarı öykülerini paylaşmalıdır.***
2. ***Her öğrencinin kendisini tanıtması sağlanmalıdır.***
3. ***Sınıfın bütün öğrencilerinin yazışabileceği ve birbirlerini takip edecekleri sosyal medya araçlarını kullanılmalıdır.***
4. ***Öğrencilerle okul dışında birlikte yapılabilecek etkinliklerin neler olabileceği tartışılmalıdır.***
5. ***Öğrencilerin arzulanan davranışları öğretmen tarafından tanımlanmalıdır.***

KAYNAKÇA

Adair, J. ve Adair, T. (1999). *Zaman yönetimi.* (Çev. B. Güngör). Ankara: Ötüken.

Apple, M. W. ve Beane, J. (2007). *Demokratik okullar: Güçlü eğitimden dersler* (Çev. M. Sarı). Ankara: Dipnot Yayınları.

Aydın, M. (2014). *Çağdaş eğitim denetimi*. Ankara: Gazi.

Aydın, M. (2014). *Eğitim yönetimi.* Ankara: Gazi.

Aydın, A. (2012). *Sınıf yönetimi.* Ankara: Pegem.

Ayers, H. ve Grey, F. (1998). *Classroom management : a practical approach for primary and secondary teachers.* London: D. Fulton, 1998.

Baltaş, A. (2015). Çalışmak içimden gelmiyor. erişim: 20/12/2015 tarihinde http://www.baltasgrubu.com/makaleler adresinden alıntılanmıştır.

Barth, R. S. (2001). Teacher leader. Phi Delta Kappa. International Association For Professional Educators, 444-449 www.pdkintl.org/ adresinden 19.03.2015 tarihinde alıntılanmıştır.

Başar, H. (2010). *Sınıf yönetimi.* Ankara: Anı.

Başaran, İ.E. (2004). *Yönetimde insan ilişkileri.* Ankara: Nobel.

Beycioğlu, K. (2009). *İlköğretim okullarında öğretmenlerin sergiledikleri liderlik rollerine ilişkin bir değerlendirme (Hatay ili örneği).* Yayımlanmamış Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.

Beycioğlu, K. ve Aslan, M. (2010). *Okul gelişiminde temel dinamik olarak değişim ve yenileşme: Okul yöneticileri ve öğretmenlerin rolleri*. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6* (4), 153-173.

Bickel, P.S. (2010). How long is a minute? Theimpotance of ameasured plan of response to crisis situations. *Teaching Exceptional Children, 42* (5), 18-22.

Bostancı Baskan, T. ve Şerefhanoğlu Sözen, M. (2006). Dersliklerde görsel konfor ve etkin enerji kullanımı-Bir örnek derslik aydınlatması. *YTÜ Mim. Fak. e-Dergisi*, *1* (2-3), 143-453.

Boydak Özan, M. (2007). Öğrenmede motivasyon ve stres. *Sınıf Yönetimi. (Ed. Z. Cafoğlu), Ankara: Grafiker.*

Bu lisede disiplin suçları, (2007, 6 Şubat). Memurlar.net haber, erişim: http://www.memurlar.net/haber/64121/ adresinden 07/12/2015 tarihinde alıntılanmıştır.

Burden, P.R. (1995). *Classroom management and discipline*. Logman Pub. USA.

Bursalıoğlu, Z. (1998) *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış.* (11. Baskı). Ankara: Pegem.

Büyükalan Filiz, S. (2011). İletişim ve etkileşim. *Sınıf Yönetimi*, (Editör: M.Çağatay Özdemir), 2.Baskı, Ankara: Pegem.

Can, N. (2006). Öğretmen liderliği ve engelleri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi, 2*, 137-161.

Can, N. (2007). Öğretmen liderliğinde müdürlerin etkisi. *16.Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi,* 5-7 Eylül, Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.

Canter, L. ve Canter, M. (1976). *Assertive discipline: A take-charge approach for today's educator*. Los Angeles: USA.

Celep, C. (2002). *Sınıf yönetimi ve disiplini*. Ankara: Anı.

Cüceloğlu, D. (1997). *Yeniden insan insana.* İstanbul: Remzi.

Cüceloğlu, D. (1997). *İnsan ve davranışı. Psikolojinin temel kavramları*. İstanbul: Remzi.

Çekmecelioğlu, H.G. (2005). Örgüt ikliminin iş tatmini ve işten ayrılma niyeti üzerindeki etkisi: Bir araştırma. *Çukurova Üniversitesi. İktisadî ve İdarî Bilimler Fakültesi Dergisi, 6* (2), 23-39.

Çelik, V. (2012). *Sınıf yönetimi.* Ankara: Nobel.

Çelik, V. (2008). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Nobel.

Çelik, V. (2000). *Okul kültürü ve yönetimi*. Ankara: PegemA.

Çelik. N. (2005). *Okul-aile işbirliğinde yaşanan sorunlar.* Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.

Çelik, V. (2012). *Eğitimsel liderlik.* Ankara: Pegem.

Çetin, M. ve Güven, Y. (2015). Lider öğretmenlerin okul kültürüne etkileri. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi, 2* (3), 1-15.

Çınar, İ. (2010). Classroom geography: Who sit where in the traditional classroom? *The Journal of International Social Research, 3,* 10.

ÇGDYY (2010). Çevresel gürültünün değerlendirilmesi yönetimi yönetmeliği, 27601 sayılı Resmi Gazete.

Doğan. İ. (1996). *Sosyoloji, kavramlar ve sorunlar.* İstanbul: Sistem.

Doyle, W. (2006). *Ecological approaches to classroom manage*ment. In C.M. Evertson, & C. S.Weinstein (Eds.), Handbook of classroom management: Research, practice and contemporary issues. Mahvay, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 97-126.

Dökmen, Ü. (2003). *İletişim çatışmaları ve empati*. İstanbul: Sistem.

Durukan, H. ve Öztürk, H.İ. (2005). *Sınıf yönetimi*. İstanbul: Lisans.

Ekici, G. (2004). Öğretimin yönetimi. *Sınıf yönetimi,*(Ed.E.Karip) Ankara: Pegem.

Erkılıç, T.A. (2012). Zaman yönetimi. *Etkili sınıf yönetimi,* Ankara: Anı.

Erçetin, Ş.Ş.(2000). *Lider sarmalında vizyon*. (2.Baskı) Ankara: Nobel.

Evertson, C. M. ve Emmer, E.T. (2013). *İlkokul öğretmenleri için sınıf yönetimi.* (Çev. A.Aypay), Ankara: Nobel.

Fichter, J. (2011). *Sosyoloji Nedir*. Ankara: Anı.

Freiberg, H.J. (2002). Essential skills for news teachers, *Educational Leadership,*http://cmcd.coe.uh.edu/article/newteachers.pdf

Friend, M., ve Bursuck, W. D. (2002). *Including students withs pecial needs: A practical guide for classroom teachers*. Boston, MA: Allynand Bacon.

Gardner, H. (2013). *Çoklu zeka yeni ufuklar.* (Çev. A.Hekimoğlu Gül), İstanbul: Optimist.

Geller, R. J.,Rubin, I. L., Nodvin, J. T., Teague, W. G., & Frumkin, H.(2007). Safe and healty school environments. *Pediatric Clinics of North America, 54* (2), 351-373.

Ghaffar, A. (2009). Conflict in schools: Its causes & management strategies. *Journal of Managerial Sciences, 3* (2), 212-227.

Gordon, T. (1993). *Etkili öğretmenlik eğitimi.* (çev. E. Aksay, B. Özkan) İstanbul: Ya-pa

Gordon, T. (1996). *Etkili öğretmenlik eğitimi.* İstanbul: Sistem.

Guardino, C. A. ve Fullerton, E. (2010). Changing behaviors by changing the classroom environment. *Teaching Exceptional Children, 4 (* 6), *8-13.*

Güngör, S. (2014). Sınıf disiplini. *Sınıf Yönetimi, (Ed. İ.Çınar), Ankara: Eğiten kitap.*

Hacıfazlıoğlu, Ö. ve Vatanartıran, S. (2014). Sınıf yönetiminde grup dinamiği ve bütünleşme. *Sınıf Yönetimi* (Ed: İ.Çınar), Ankara: Anı.

Harlacher, J.E. (2015). *Designing effective classroom management*. Marzano.

Hallinger, P. (1992). The evolving role of American principals: From managerial to instructional to transformational leaders. *Journal of Educational Administration*, *30* (3), 35-48.

Halis, İ. (2002). *Sınıf yönetimi.* Konya: Mikro yayınları.

Hepler, J.B. (1997). Social development of children: The role of peers. *Social Work in Education,19* (4), 242-256.

Hoy, W.K. ve Miskel, C.G.(2010). *Eğitim yönetimi, teori, araştırma ve uygulama*. (Çev. Ed. S.Turan). Ankara: Nobel.

İOKSEY (2005). İlköğretim ve ortaöğretim kurumları sosyal etkinlikler yönetmeliği. 25699 sayılı Resmi Gazete.

İKY, (2003). İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, 27/08/2003 tarih ve Sayı: 225.

Johnson, D. W. ve Johnson, R. T. (1989). Leading the cooperative schools. Minnesota: Interaction Book Company.

Johnson, D. W. ve Johnson, R. T. (1996). Effectiveness of conflict managers in an inner-city elementary school. *Journal of Educational Research, 89* (5), 280-285.

Johnson, D. W. ve Johnson, R. T. (1995). Teaching student to be peacemekers. Interaction Book. Company.

Kâğıtçıbaşı, Ç. ve Cemalcılar, Z. (2014). *Dünden bugüne insan ve insanlar, soysal psikolojiye giriş.* İstanbul: Evrim.

Karakütük, K. (2010). Eğitimin Ekonomik Temelleri, *Eğitim Bilimine Giriş*, Ankara: Anı yayıncılık.

Katzenmeyer, M. ve Moller, G. (2014). *Uyuyan devi uyandırmak, öğretmen liderler yetiştirmek*(Çev. Ed. S. Özdemir), Ankara: Nobel.

Katz, D. ve Kahn, R.L. (1977). *Örgütlerin toplumsal psikolojisi.* (Çev: H. Can, Y. Bayar), Ankara: Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü Yayınları.

Koç, M. ve Karatabak, M. (2011). *Sosyal ağların öğrenciler üzerindeki etkisinin veri madenciliği kullanılarak incelenmesi.* 5th International Computer & Instructional Technologies Symposium, 22-24 September, Elazığ.

Köknel Yener, A., Kutlu Güvenkaya, R. ve Şener, F. (2009). İlköğretim dersliklerinin görsel konfor açısından incelenmesi ve değerlendirilmesi. *İTÜdergisi/a Mimarlık, Planlama, Tasarım, 8* (1), 105-116.

Külahçıoğlu, E. (2015).Velilerin okul kaygısı, çocukların bilgi kaynağı olabilir. http://www.memurlar.net/haber/538858/ adresinden 17/10/2015 tarihinde edinilmiştir.

Lunenberg, F.C. ve Ornstein, A.C. (2013). Eğitim yönetimi. (çev. G. Arastaman), Ankara: Nobel.

MEB (2002). Öğretmen Yeterlikleri, Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

METK,(1973). Milli Eğitim Temel Kanunu, 24/6/1973tarihli Resmi Gazete Sayısı: 14574.

MEBÖİKY,(2014). Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği. Resmi Gazete, Sayı:29072.

MEBÖEHY. (2000). Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 18.1.2000/23937 Mük. sayılı Resmi Gazete.

MEB (2010). Kurum açılması ve kapatılmasına ilişkin esaslar. Tebliğler Dergisi, sayı: 2631.

Northouse, P.G. (2014). *Liderlik kuram ve uygulamalar.*(Çev. C. Şimşek), İzmir: Sürat.

OİKY, (2015). Okul öncesi ve ilköğretim kurumları yönetmeliği. 01/07/2015 tarih ve 29403 sayılı Resmi Gazete.

Okutan, M. (2005). Sınıf yönetiminde örnek olaylar. *Milli Eğitim Dergisi, 33*, 168.

OÖKY, (2014). Ortaöğretim kurumları yönetmeliği. 26/07/2014 tarih ve 29072 sayılı Resmi Gazete.

Öztürk, B. (2003). *Sınıf yönetimi*. (Ed: E. Karip), Ankara: Nobel.

Özbıçakcı, Ş., Capık, C., Aydoğdu, N.G., Ersin, F., ve Kıssal A. (2007). Bir okul toplumunda gürültü düzeyi tanılaması ve duyarlılık eğitimi. 11.Ulusal Halk Sağlığı Kongresi, 23–26 Ekim, Denizli.

Özden, Y. (2003). Sınıf içinde öğrenme öğretme ortamının düzenlenmesi. *Sınıf Yönetimi,* (Ed: E. Karip), Akara:Pegem.

Partin, R. L. (2009). The classromm teacher's survival guide, practical strategies managemant techniques and reproducibles for new and experienced teachers. San Francisco, CA 94103-1741, Jossey-Bass, WileyImprint.

Polat, M. ve Arabacı, İ.B. (2014). Eğitimde açık liderlik ve sosyal ağlar. *Zeitschrift für die Welt der Türken Journal of World of Turks, 6* (1), 257-275.

Roache, J. E.,&Lewis, R. (2011). Thecarrot, thestick, or the relationship: What are the effective disciplinary strategies? *European Journal of Teacher Education, 34* (2), 233–248.

Sağıroğlu, A. Z. (2002). Yapıcı öğrenme modelinin Sosyal Bilgiler dersindeki Tarih ünitelerine uygulanması, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Schlechty, P.C. (2014). Shaking up the school house how to support and sustain educational innovation. Okulu yeniden kurmak. (Çev. Y.Özden), Ankara: Nobel.

Senemoğlu, N. (2010). *Gelişim, öğrenme ve öğretim, kuramdan uygulamaya.* Ankara: PegemA.

Senge, P. M. (1990). Theleader's New Work: building learning organizations. *Sloan Management Review,* 32 (1), 7–23.

Shindler, J. (2016). Dönüştürücü sınıf yönetimi. (Çev. Ed. A. Arı), Konya: Eğitim.

Spencer, S.V. ve Bowker, J. C. (2013).Similarity between friends in social information processing and associations with positive friendship quality and conflict. *Merrill-Palmer Quarterly*, 59 (1), 106–131.

Şişman, M. (2011). Eğitimde mükemmellik arayışı. Ankara: Pegem.

Şişman, M. (2011). *Öğretim liderliği.* Ankara: Pegem.

TDK, (2012). Türkçe sözlük, Ankara: Türk Dil Kurumu yayınları.

Turan, S. (2012). Sınıf yönetiminin temelleri. Sınıf Yönetimi, (Ed.S.Turan, M. Şişman), Ankara: Pegem.

Türk Dil Kurumu, (2009). Türkçe sözlük. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Türnüklü, A. (2007). Liselerde öğrenci çatışmaları, nedenleri, çözüm stratejileri ve taktikleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, *49,* 129-166.

Uludağ, Z. ve Odacı, H. (2002). Eğitim öğretim faaliyetlerinde fiziksel mekan. *Milli Eğitim Dergisi, Sayı:153-154.*

http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/153154/uludag.htm erişim tarihi: 27/06/2014

Uğurlu, C.T. ve Ceylan, N. (2014). Öğretmenlerin örgütsel yaratıcılık ve etik liderlik algılarının incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10* (2), 96-112.

Uğurlu, C.T. (2012). Eğitim ve öğretimde planlama süreci. Öğretim İlke ve Yöntemleri, (Ed. T.Dilci) İstanbul: İdeal.

Uğurlu, C.T., Doğan, S., Şöförtakımcı, G., Ay, H. ve Zorlu, H. (2014). Öğretmenlerin sınıf ortamında karşılaştıkları istenmeyen davranışlar ve bu davranışlarla baş etme strtejileri. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9 (4), 577-602.

Uzunçarşılı, Ü. ve Özdayı, N. (1997). Okul yöneticilerinin yaratıcılık ile liderlik özelliklerinin araştırılması. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 9,* 359-367.

Ültanır, G. (2003). Eğitimde planlama ve değerlendirmede kuram ve teknikler. Ankara: Nobel.

Ülkar, E. ve Öndeş, Ö. (2015). Okul kaygısı yaşayan çocuklara nasıl davranılmalı. Hürriyet Gazetesi, http://www.hurriyet.com.tr/egitim/30177149.asp adresinde 17102015 tarihinde edinilmiştir.

Yıldıray, F. (2009). Yapılandırmacılık kuramının ayrıntılı incelemesi. http://egitimbilimleri.net/ogretim-yontemleri/yapilandirmacilik-kuraminin-ayrintili-incelemesi/8-egitimbilimleri.html erişim tarihi: 27/06/2014

Zıllıoğlu, M. (1996) *İletişim nedir?* İstanbul: Cem.

Weinstein, C.S. (1996). Secondary classroom management. McGraw-Hill.

Weinstein, C.S., Romano, M.E. ve Mignano, A.J. (2011). Elemantary classroom management, lessons from research and practice. McGraw-Hill, New York.

İNTERNET KAYNAKLARI

https://www.google.com.tr/search?q=disiplin+sorunları erişim: 07112015 tarihinde indirilmiştir.

https://www.ieee.metu.edu.tr

https://www.finalokullari.com.tr/FizikiYapi.aspx?cid=11&oid=6&pid=5

https://www.pixabay.com

https://www.egitimpedia.com/okul/siniftan-sinifa-fark-var

https://www.google.com.tr/search?q=beden+dili+resimli+anlat

https://www.google.com.tr/search?q=kodlama

https://blog.milliyet.com.tr/ilginc-bir-empati-hikâyesi

https://www.blogcu.com/etiket/northwestern+%C3%BCniversitesi

https://www.e-motivasyon.net/ozdeyisler-ve-ozlu-sozler.html

SOSYOLOJİ TARİHİ 4

Hegel, Proudhon, Marx, Durkheim, Weber ve Veblen'in Sosyal Teorileri

Prof. Dr. Sezgin KIZILÇELİK

Genişletilmiş 3. Baskı

Ankara
2025

SOSYOLOJİ TARİHİ 4

Hegel, Proudhon, Marx, Durkheim, Weber ve Veblen'in Sosyal Teorileri

Prof. Dr. Sezgin KIZILÇELİK
ORCID: 0000-0001-5545-6900

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

Yayıncı Sertifika No : 49260
Matbaa Sertifika No : 49363
ISBN : 978-625-5525-64-2
e-ISBN : 978-625-5525-65-9
ROR : 01ek5g375
ISNI : 0000000485146649
Kapak Tasarımı : Anı Yayıncılık
Mizanpaj : Anı Yayıncılık
Baskı : Sözkesen Matbaacılık
Adres : İvedik OSB 1518. Sokak Mat-Sit İş Mrk. No: 2/40 Yenimahalle-ANKARA
Tel : 0 312 395 21 10

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

KIZILÇELİK, Sezgin
Sosyoloji Tarihi 4: Hegel, Proudhon, Marx, Durkheim, Weber ve Veblen'in Sosyal Teorileri, Anı Yayıncılık, Genişletilmiş 3. Baskı, Ankara/Türkiye
2025, viii + 624 sf., 135 x 210 mm

ISBN : 978-625-5525-64-2
e-ISBN : 978-625-5525-65-9
ROR : 01ek5g375
ISNI : 0000000485146649
Sosyoloji, Felsefe, Antropoloji, İktisat, Siyaset Bilimi
1. Sosyoloji Tarihinin Diyalektikçisi: Georg Wilhelm Friedrich Hegel, 2. Sosyoloji Tarihinin Anarşisti: Pierre-Joseph Proudhon, 3. Sosyoloji Tarihinin Anti-Kapitalisti: Karl Marx, 4. Sosyoloji Tarihinin Ahlâkçısı: Émile Durkheim, 5. Sosyoloji Tarihinin Karamsar Dâhisi: Max Weber, 6. Sosyoloji Tarihinin Aykırı İsmi: Thorstein Veblen

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

Akdeniz Üniversitesi Tıp Fakültesi öğretim üyesi, kıymetli hekim, değerli ağabeyim, kadirşinas insan **Prof. Dr. Mehmet ŞİMŞEK**'e...

Sezgin KIZILÇELİK İzmir Bakırçay Üniversitesi Sosyoloji Bölümü'nde Profesör. 1969 yılında dünyaya geldi. 1985'te Isparta Gönen Öğretmen Lisesi'ni bitirdi. 1989 yılında Ege Üniversitesi Sosyoloji Bölümü'nden mezun oldu. Hacettepe Üniversitesi Sosyoloji Bölümü'nde 1991 yılında Yüksek Lisansını, 1995'te Doktorasını tamamladı. Selçuk Üniversitesi Sosyoloji Bölümü'nde, Mersin Üniversitesi Sosyoloji Bölümü'nde, Cumhuriyet Üniversitesi Sosyoloji Bölümü'nde ve İnönü Üniversitesi Sosyoloji Bölümü'nde akademisyen olarak çalıştı. Kasım 1997'de sosyoloji doçenti, Ocak 2003'te ise sosyoloji profesörü oldu. Sosyoloji dalında Türkiye'nin en genç doçenti ve en genç profesörü olan Sezgin Kızılçelik'in yayımlanmış çok sayıda makalesinin ve kitap bölümünün yanı sıra 42 kitabı vardır. Eserleri üzerine Lisans ve Yüksek Lisans tezleri yapıldı, bir adet kitap yazıldı, makaleler ve çok sayıda değerlendirme yazısı kaleme alındı, eserlerine binlerce atıf yapıldı. Prof. Dr. Sezgin Kızılçelik'in yayımlanmış kitapları şunlardır: ***Sosyoloji Teorileri 1*** (1992, 1994), ***Sosyoloji Teorileri 2*** (1992, 1994), ***Açıklamalı Sosyoloji Sözlüğü*** (kolektif, 1992, 1992, 1994, 1996), ***Sosyoloji Teorileri 3*** (1996), ***Pozitivizm ve Eleştiricileri: Sosyolojinin Pozitivist Kimliği Üzerine*** (1996), ***Postmodernizm Dedikleri*** (1996), ***Türkiye'nin Sağlık Sistemi: Bir Medikal Sosyoloji Denemesi*** (1996), ***Eğitim Sosyolojisi*** (kolektif, 1996), ***Araştırma ve Yazım Teknikleri*** (kolektif, 1997), ***Güncelin Sosyolojisi 1*** (1998), ***Sosyoloji Yazıları 1*** (1998), ***Sosyoloji Yazıları 2*** (2000), ***Baykan Sezer'in Sosyoloji Anlayışı*** (2000, 2008), ***Frankfurt Okulu*** (2000, 2008, 2013, 2018, 2023, 2024), ***Küreselleşme ve Sosyal Bilimler*** (2001, 2003, 2012), ***Sefaletin Sosyolojisi*** (2002, 2008), ***Atatürk'ü Doğru Anlamak: Tam Bağımsız Türkiye ve Batı-Dışı Mazlum Milletler İçin Kapsamlı Bir Manifesto*** (2003, 2004, 2017), ***Zalimler ve Mazlumlar: Küreselleşmenin İnsanî Olmayan Doğası*** (2004, 2018), ***Sosyal Bilimleri Yeniden Yapılandırmak*** (2004, 2021), ***Özgünlüğün Sosyolojisi*** (2004), ***Batı Bataklığı*** (2005, 2012), ***Batı Barbarlığı 1: Rousseau, Marx ve Nietzsche Üzerine*** (2005, 2011, 2019), ***Sosyoloji Tarihi 1: İbni Haldun, Machiavelli, Montesquieu ve Rousseau'nun Sosyal Teorileri*** (2006, 2011, 2014, 2017, 2020), ***Batı Sosyolojisini Yeniden Düşünmek Cilt 1: Marx'ın Sosyolojisi*** (2007, 2013), ***Batı Sosyolojisini Yeniden Düşünmek Cilt 2: Burjuva Sosyolojisi*** (2007, 2013), ***Sosyolojinin Neliği: Nilgün Çelebi ile Sosyoloji Sözcüğünün Soykütüğüne Uzanmak*** (2009, 2014), ***Sosyoloji Tarihi 2: Bacon, Descartes ve Hobbes'un Sosyal Teorileri*** (2011, 2016, 2020), ***Özgün ve Yetkin Bir Sosyal Teorisyen Olarak Kemal Tahir*** (2012), ***Çağdaş Sosyoloji Kuramları*** (2014, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019, 2020, 2021, 2022, 2023, 2024, 2025), ***Yerli Sosyoloji: Doğu-Batı Çatışması Teorisinin Ana Hatları*** (2015, 2020), ***Uygarlık, Ahlâk ve Eğitim*** (2015), ***Sosyoloji Tarihi 3: Saint-Simon, Comte, Spencer, Le Play ve Tocqueville'in Sosyal Teorileri*** (2016, 2020), ***Batı Barbarlığı 2: Machiavelli, Schopenhauer ve Engels Üzerine*** (2016), ***Sosyoloji Tarihi 4: Hegel, Proudhon, Marx, Durkheim, Weber ve Veblen'in Sosyal Teorileri*** (2017, 2023, 2025), ***Çağdaş Sosyal Teorisyenler 1: Gramsci, Parsons, Mills, Althusser, Foucault, Goffman ve Bauman'ın Sosyal Teorileri*** (2018), ***Çağdaş Sosyal Teorisyenler 2: Lévi-Strauss, Braudel, Wallerstein, Marcuse, Lyotard ve Baudrillard'ın Sosyal Teorileri*** (2019), ***Sosyoloji Tarihi 5: Nietzsche, Tönnies, Simmel ve Sombart'ın Sosyal Teorileri*** (2020, 2025), ***Sosyoloji Tarihi 6: Pareto, Malinowski, Mead ve Park'ın Sosyal Teorileri*** (2020, 2024), ***Çağdaş Sosyal Teorisyenler 3: Bourdieu, Habermas, Giddens, Beck ve Turner'ın Sosyal Teorileri*** (2021, 2023), ***Çağdaş Sosyal Teorisyenler 4: Aron, Bell, Dahrendorf, Amin, Touraine ve Castells'in Sosyal Teorileri*** (2022, 2025), ***Nietzsche'nin Sosyolojisi*** (2023), ***Freud'un Sosyolojisi*** (2024).

İÇİNDEKİLER

BİRİNCİ BASKIYA ÖNSÖZ / 1
İKİNCİ BASKIYA ÖNSÖZ / 33
ÜÇÜNCÜ BASKIYA ÖNSÖZ / 49

BİRİNCİ BÖLÜM
SOSYOLOJİ TARİHİNİN DİYALEKTİKÇİSİ: GEORG WILHELM FRIEDRICH HEGEL / 57

1.1. Hegel'in Entelektüel Portresi / 61

1.2. Hegel'in Metodolojisi / 79

1.3. Hegel'in Sosyal Teorisi / 94

1.3.1. Hegel'in Bireye Dair Fikirleri / 94

1.3.2. Hegel'in Aileye İlişkin Düşünceleri / 97

1.3.3. Hegel'in Sivil Topluma Yönelik Açıklamaları / 103

1.3.3.1. Bir Mücadele Alanı Olarak Sivil Toplum / 103

1.3.3.2. Efendi-Köle Arasındaki Çatışma Alanı Olarak Sivil Toplum / 108

1.3.4. Hegel'in Devlete İlişkin Görüşleri / 114

1.4. Hegel'in Güncelliği ve Sosyolojik Düşünceye Etkileri / 120

İKİNCİ BÖLÜM
SOSYOLOJİ TARİHİNİN ANARŞİSTİ: PIERRE-JOSEPH PROUDHON / 137

2.1. Proudhon'un Entelektüel Portresi / 141

2.2. Proudhon'un Metodolojisi / 148

2.2.1. Proudhon'un Metodunu Ören Üç Unsur Olarak Akıl, Gözlem ve Deneye İlişkin Görüşleri / 149

2.2.2. Proudhon'un Diyalektiğe Dair Görüşleri / 152

2.3. Proudhon'un Sosyal Teorisi / 155

2.3.1. Proudhon'un Birbirlerini Tamamlayan Varlıklar Olarak İnsana ve Topluma Dair Fikirleri / 155

2.3.2. Proudhon'un Toplumda Eşitsizliği ve Adaletsizliği Üreten Mekanizma Olarak Mülkiyete Yönelik Düşünceleri / 159

2.3.3. Proudhon'un Kapitalizme İlişkin Görüşleri / 164

2.3.4. Proudhon'un Anarşizme Dayalı İdeal Toplum Anlayışına İlişkin Tezleri / 168

2.4. Proudhon'un Güncelliği ve Sosyolojik Düşünceye Etkileri / 185

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM
SOSYOLOJİ TARİHİNİN ANTİ-KAPİTALİSTİ: KARL MARX / 191

3.1. Marx'ın Entelektüel Portresi / 195

3.2. Marx'ın Metodolojisi / 219

3.3. Marx'ın Sosyal Teorisi / 229

3.3.1. Marx'ın Sınıf Sözcüğüne İlişkin Fikirleri / 229

3.3.2. Marx'ın Sınıf Savaşımına Dair Düşünceleri / 231

3.3.3. Marx'ın Devlete Yönelik Görüşleri / 235

3.3.4. Marx'ın Üretim Tarzı Çerçevesinde Toplum Sınıflamasına Dönük Tezleri / 236

3.3.4.1. Marx'ın İlkel Komünal Toplum, Köleci Toplum, Asyatik Toplum ve Feodal Toplum Konusundaki Argümanları / 237

3.3.4.2. Marx'ın Kapitalist Toplum, Sosyalist Toplum ve Komünist Topluma Dair Temel Tezleri / 241

3.4. Marx'ın Güncelliği ve Sosyolojik Düşünceye Etkileri / 271

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM
SOSYOLOJİ TARİHİNİN AHLÂKÇISI: ÉMILE DURKHEIM / 289

4.1. Durkheim'ın Entelektüel Portresi / 293

4.2. Durkheim'ın Metodolojisi / 309

4.2.1. Durkheim'ın Pozitivist Bir Bilim Olarak Sosyolojiye İlişkin Fikirleri / 311

4.2.2. Durkheim'ın Sosyolojik Metodun Kurallarına Dair Görüşleri / 321

4.3. Durkheim'ın Sosyal Teorisi / 333

4.3.1. Durkheim'ın Kutsal Bir Varlık Olarak Topluma Dair Fikirleri / 333

4.3.2. Durkheim'ın Sosyal Dayanışma Tiplerine İlişkin Görüşleri / 342

4.3.2.1. Durkheim'ın Sosyal Dayanışmanın Temeli Olarak Ortak Bilinç ve İşbölümüne Dair Düşünceleri / 343

4.3.2.2. Durkheim'ın Sosyal Dayanışmanın İki Tipi Olarak Gördüğü Mekanik Dayanışma ve Organik Dayanışma Konusundaki Temel Argümanları / 345

4.3.3. Durkheim'ın Toplumda Egemen Olan Sosyal Olgu Tiplerine Yönelik Düşünceleri / 353

4.3.3.1. Durkheim'ın Aile Olgusuna Yönelik Görüşleri / 355

4.3.3.2. Durkheim'ın Din Olgusuna İlişkin Fikirleri / 358
4.3.3.3. Durkheim'ın Ahlâk Olgusuna Dair Temel Tezleri / 366
4.3.3.4. Durkheim'ın Eğitim Olgusuna İlişkin Tespitleri / 372
4.3.3.5. Durkheim'ın Devlet Olgusuna Yönelik Fikirleri / 377
4.3.3.6. Durkheim'ın Sosyalizm Olgusuna Dair Düşünceleri / 380
4.3.3.7. Durkheim'ın İntihar Olgusuna İlişkin Temel Tezleri / 384
4.3.3.7.1. Bencil İntihar / 386
4.3.3.7.2. Özgeci İntihar / 388
4.3.3.7.3. Kuralsızlık İntiharı / 390
4.4. Durkheim'ın Güncelliği ve Sosyolojik Düşünceye Etkileri / 394

BEŞİNCİ BÖLÜM
SOSYOLOJİ TARİHİNİN KARAMSAR DÂHİSİ: MAX WEBER / 405
5.1. Weber'in Entelektüel Portresi / 408
5.2. Weber'in Metodolojisi / 420
5.2.1. Weber'in Tarihsel Materyalizme Dair Görüşleri / 420
5.2.2. Weber'in Pozitivizme Meydan Okuma Olarak Hermeneutiğe İlişkin Temel Tezleri / 424
5.2.3. Weber'in "İdeal Tip"e Yönelik Fikirleri / 431
5.3. Weber'in Sosyal Teorisi / 432
5.3.1. Weber'in Yorumlayıcı Sosyoloji Anlayışı / 433
5.3.2. Weber'in Sosyal Eylem Tiplerine İlişkin Fikirleri / 440
5.3.2.1. Geleneksel Eylem / 441
5.3.2.2. Duygusal Eylem / 442
5.3.2.3. Değer Bakımından Akılcı Eylem / 443
5.3.2.4. Amaç Bakımından Akılcı Eylem / 443
5.3.3. Weber'in Akılcılaşma Olarak Modernliğe Yönelik Görüşleri / 444
5.3.4. Weber'in Sınıflara ve Statü Gruplarına Yönelik Tespitleri / 449
5.3.4.1. Sınıflar / 449

5.3.4.2. Statü Grupları / 451
5.3.5. Weber'in Otorite Tiplerine Dair Görüşleri /452
5.3.5.1. Geleneksel Otorite/ 454
5.3.5.2. Karizmatik Otorite / 455
5.3.5.3. Yasal Otorite / 457
5.3.6. Weber'in Bürokrasiye İlişkin Saptamaları / 459
5.3.7. Weber'in Protestanlık-Kapitalizm Bağlantısına Yönelik Tezleri / 463
5.3.8. Weber'in Doğu Toplumlarına ve İslâm'a Dönük Fikirleri / 476
5.4. Weber'in Güncelliği ve Sosyolojik Düşünceye Etkileri / 486

ALTINCI BÖLÜM
SOSYOLOJİ TARİHİNİN AYKIRI İSMİ: THORSTEIN VEBLEN / 501
6.1. Veblen'in Entelektüel Portresi / 505
6.2. Veblen'in Metodolojisi / 513
6.3. Veblen'in Sosyal Teorisi / 517
6.3.1. Veblen'in İnsana Dair Fikirleri / 517
6.3.2. Veblen'in Toplumların Evrimine Dönük Görüşleri / 522
6.3.3. Veblen'in Kapitalizme Yönelik Tespitleri / 526
6.3.4.1. Veblen'in Kapitalist Dünyanın Asalakları Olarak Nitelediği Aylak Sınıfa İlişkin Temel Tezleri / 533
6.3.4.2. Veblen'in Aylak Sınıfın Varlık Nedeni ve Kültürü Olarak "Gösterişçi Tüketime" Yönelik Görüşleri / 540
6.4. Veblen'in Güncelliği ve Sosyolojik Düşünceye Etkileri / 545

SONSÖZ / 551

KAYNAKÇA / 573

BİRİNCİ BASKIYA ÖNSÖZ

"*Dünya Tarihi bir mutluluk sahnesi değildir*. Ondaki mutluluk dönemleri boş sayfalardır, çünkü bunlar karşıtlığın askıya alındığı uyum dönemleridir" (Georg Wilhelm Friedrich HEGEL, **Tarih Felsefesi**, s. 27).

"Hangi devlette en çok özgürlük varsa, o devlet en iyisidir" (Georg Wilhelm Friedrich HEGEL, **Tarihte Akıl**, s. 139).

"Sabahları erkenden *gazete okumak* bir tür gerçekçi sabah duasıdır" (Georg Wilhelm Friedrich HEGEL, **Karalama Defterinden Aforizmalar**, s. 51).

"Hegel Aydınlanmanın sınırlı ve tek yanlı rasyonalitesinin politik ifadesi olarak gördüğü tiranik rasyonalizmin, Fransız Devrimi'nin aşırılıklarında çok canlı bir biçimde kanıtlanan, tehlikesini de görür. Fakat Hegel, modernitenin, bireysel özgürlüğü, anayasal devlet ve eleştirel aklı içeren, karakteristik kazanımlarını korumaya da aynı ölçüde kararlıdır" (David WEST, **Kıta Avrupası Felsefesine Giriş: Rousseau, Kant, Hegel'den Foucault ve Derrida'ya**, s. 55).

"Daima, hakikat, onu katledenlere hizmet etmiştir" (P.-J. PROUDHON, **Federasyon İlkesi**, s. 18).

"On dokuzuncu yüzyıl bana göre yeni doğumlara sahne olan bir çağdır; yeni ilkelerin şekillendiği, fakat yazılan hiçbir şeyin kalıcı olmayacağı bir çağ. Günümüz Fransa'sında yetenekli bunca insan olmasına karşın bir tek büyük yazar sayamayışımızın sebebi de bence budur" (Pierre-Joseph PROUDHON, **Mülkiyet Nedir? veya Hukukun ve Yönetimin İlkesi Üzerine Araştırmalar**, s. 5).

"Şu iki şeyden biri olacaktır: Ya insanlık çalışma yoluyla bir azizler toplumu olacaktır ya da uygarlık tekel ve sefalet yoluyla devasa bir müstehcen şölene dönecektir" (Pierre-Joseph PROUDHON, **İktisadî Çelişkiler Sistemi ya da Sefaletin Felsefesi**, s. 357).

"Materyalizm, tinin (bilincin) maddeden bağımsız olarak düşünülemeyeceğini ileri süren

bir dünya görüşüdür. İdealist Hegel için gerçekliğini nihai özü tin iken, Marx için maddedir" (Rudolf RICHTER, **Sosyolojik Paradigmalar: Klasik ve Modern Sosyoloji Anlayışlarına Giriş**, s. 69).

"*Kapital*, kapitalist rejimin işleyiş biçimini, toplumsal yapısını ve tarihini açıklamak için görkemli, sözcüğün tam anlamıyla da dahice bir girişimdir" (Raymond ARON, **Sosyolojik Düşüncenin Evreleri**, s. 115).

"Marx'ın en sağlam kapitalizm eleştirilerinden bazılarına hâlâ bir cevap verilemedi" (Paul STRATHERN, **90 Dakikada Marx**, s. 9).

"Bilime giden düz yol yoktur ve ancak onun dik patikalarında yorucu tırmanmaları göze alanlar aydınlık doruklarına ulaşabilirler" (Karl MARX, **Kapital, Kapitalist Üretimin Eleştirel Bir Tahlili, Birinci Cilt**, s. 31).

"Deyim yerindeyse, önceleri bütün insan ilişiklerinde yer alan Tanrı, oradan gittikçe daha çok çekiliyor; dünyayı insanlara ve onların kavgalarına bırakıyor" (Emile DURKHEIM, **Toplumsal İşbölümü**, s. 207).

"Bugün toplumun üzerine bir üzüntü ve yılgınlık havası eser; yarın tersine, yürekler sevinç dolu bir güven havası ile çarpar. Bir süre için bütün toplum bireyselciliğe sürüklenir; başka bir dönem gelir ve toplumsal, yardımsever özlemler ağır basar. Dün kozmopolitizm dönemiydi, bugün yurtseverlik üstün gelmektedir" (Emile DURKHEIM, **İntihar: Toplumbilimsel İnceleme**, s. 325).

"Avrupa'daki tüm ülkeler içinde eski toplumsal düzenin tam olarak kökünün kazındığı tek ülke Fransa'dır; ülkeden bir tabula rasa (boş levha) yarattık ve ortaya çıkan alana tamamen yeni bir yapı, kaçınılmazlığını bir asırdır hissettiğimiz ama her zaman söylendiği halde ertelediğimiz, artık devrim zamanındakinden neredeyse hiç gelişmiş olmayan bir girişim inşa etmeliyiz. Diğer yandan, ne yaparsak yapalım biz

Descartes'ın ülkesiyiz ve öyle kalacağız" (Emile DURKHEIM, **Ahlak ve Toplum**, s. 27).

"Sosyolojik teorinin tarihinde hiç kimse sosyoloji disiplinine Max Weber kadar katkıda bulunmamıştır" (Glenn A. GOODWIN ve Joseph A. SCIMECCA, **Klâsik Sosyolojik Teori: Sosyolojinin Vaadinin Yeniden Keşfi**, s. 206).

"Modern bir devlette gerçek yönetici zorunlu olarak ve kaçınılmaz biçimde bürokrasidir; çünkü iktidar ne parlamento konuşmalarıyla ne de monarşik ifadeler vasıtasıyla değil rutin yönetim işleriyle icra edilir. Bu hem askeri hem de sivil bürokrasi için geçerlidir" (Max WEBER, **Ekonomi ve Toplum, Cilt-2**, s. 755).

"Birçok yönden bir iktisatçıdan ziyade bir sosyolog olan Veblen, yeni bir teorinin kurucusu olmaktan çok kapitalist sistemin bir eleştirmenidir" (Mark SKOUSEN, **İktisadî Düşünce Tarihi, Modern İktisadın İnşası: Büyük Düşünürlerin Hayatları ve Fikirleri**, s. 276).

"Maddenin tabiatında lüks ve hayatın rahatlıkları aylak sınıfa aittir" (Torstein VEBLEN, **Aylak Sınıfın Teorisi**, s. 58).

Sosyolojinin varlığını sürdürmesi kurucu ustalarıyla olan bağlarının kuvvetli olmasına bağlıdır. Sosyolojinin babaları ihmal edilirse sosyolojik teorinin gelişimi, bugünü ve çağdaş dünyanın temel meseleleri doğru anlaşılamaz. Sosyolojinin atalarını unutmak, sosyolojiden vazgeçmektir. Vaktiyle Alfred North Whitehead'ın "kurucularını unutmayı düşünen bir bilim kaybolmuştur"[1], şeklindeki doğru saptaması, sosyoloji disiplini açısından da son derece mühimdir. İşte, bu yüzden, bende, sosyolojinin kurucularını detaylı bir biçimde tahlil etmenin gerekliliğine inanmaktayım.

[1] Aktaran; GOULDNER, Alvin W.; "Sunuş", Émile Durkheim, **Sosyalizm Dersleri** (iç.), Çeviren: Gökçe Yavaş, Pinhan Yayıncılık, İstanbul, 2017, s. 8.

Sosyoloji Tarihi 4: Hegel, Proudhon, Marx, Durkheim, Weber ve Veblen'in Sosyal Teorileri adlı metnimde, sırasıyla sosyolojinin öncüleri ve kurucu babaları konumundaki Georg Wilhelm Friedrich Hegel, Pierre-Joseph Proudhon, Karl Marx, Émile Durkheim, Max Weber ve Thorstein Veblen'in temel sosyolojik fikirlerine odaklandım. Bu kitabımın ana amacı, sosyoloji tarihinin meşhur simalarından altısının (Hegel, Proudhon, Marx, Durkheim, Weber ve Veblen'in) sosyolojisini bütün yönleriyle açıklamaktır. Söz konusu sosyologlar üzerine Türkiye'de kapsamlı araştırmalar yapılmamıştır. Bu eserde, Türkiye'de ilk kez, Hegel, Proudhon, Marx, Durkheim, Weber ve Veblen bir arada ele alınmış ve onların temel sosyolojik fikirleri birbirleriyle bağlantılı bir biçimde ayrıntılı olarak tahlil edilmiştir.

Sosyoloji Tarihi 4: Hegel, Proudhon, Marx, Durkheim, Weber ve Veblen'in Sosyal Teorileri adlı eserim; *Sosyoloji Tarihi 1: İbni Haldun, Machiavelli, Montesquieu ve Rousseau'nun Sosyal Teorileri; Sosyoloji Tarihi 2: Bacon, Descartes ve Hobbes'un Sosyal Teorileri; Sosyoloji Tarihi 3: Saint-Simon, Comte, Spencer, Le Play ve Tocqueville'in Sosyal Teorileri* isimli yapıtlarımla[2] giriştiğim sosyoloji tarihini detaylı bir biçimde yazma eylemimin dördüncü cildini oluşturmaktadır.

Bu kitabımda, Hegel, Proudhon, Marx, Durkheim, Weber ve Veblen'i bir arada tartışmamın çeşitli nedenleri ve gerekçeleri vardır. Söz konusu altı isimden her biri bir diğeriyle anılmaktadır. Onlar, genellikle birbirlerini çağrıştırmaktadır.

---

[2] KIZILÇELİK, Sezgin; **Sosyoloji Tarihi 1: İbni Haldun, Machiavelli, Montesquieu ve Rousseau'nun Sosyal Teorileri**, Genişletilmiş 3. Baskı, Anı Yayıncılık, Ankara, 2014; KIZILÇELİK, Sezgin; **Sosyoloji Tarihi 2: Bacon, Descartes ve Hobbes'un Sosyal Teorileri**, Genişletilmiş 2. Baskı, Anı Yayıncılık, Ankara, 2016; KIZILÇELİK, Sezgin; **Sosyoloji Tarihi 3: Saint-Simon, Comte, Spencer, Le Play ve Tocqueville'in Sosyal Teorileri**, Anı Yayıncılık, Ankara, 2016.

Sözgelimi, Hegel-Marx, Proudhon-Marx, Hegel-Proudhon-Marx, Proudhon-Marx-Durkheim, Marx-Weber-Durkheim, Marx-Weber, Durkheim-Weber, Marx-Durkheim, Weber-Veblen, Proudhon-Veblen, Marx-Veblen, çoğu kez birlikte değerlendirilmektedir. Söz konusu sosyologlardan bazıları, doğrudan yararlandığı isimler üzerine eserler yazmıştır. Örneğin, Marx, hem Hegel hem de Proudhon üzerine eser kaleme almıştır. Marx, Hegel'in *Hukuk Felsefesinin Prensipleri*[3] eserinin eleştirel bir değerlendirmesi olarak *Hegel'in Hukuk Felsefesinin Eleştirisi* metnini; Proudhon'un *İktisadî Çelişkiler Sistemi ya da Sefaletin Felsefesi*[4] yapıtının kritiği olarak *Felsefenin Sefaleti: M. Proudhon'un Sefaletin Felsefesi'ne Yanıt*[5] kitabını yazmıştır.

Bu metnimde ilk olarak yer verdiğim Hegel, sosyolojik düşüncenin ana kaynaklarından biridir. Hegel, sosyolojinin seyrini belirlemiş ustalar arasında ön sıralarda yer alır. Kanaatimce Hegel olmasaydı, Marx da olmazdı. Bu bağlamda, Louis Althusser'in Hegel'i, "Marx'ın babası" olarak nitelemesi, "onun aslı Hegel'dedir", demesi[6], son derece doğru bir tespittir. Nitekim, Marx da 1873 yılında baş eseri *Kapital*'in Almanca ikinci baskısına yazdığı "Sonsöz"de, Hegel ile olan ilişkisine açıklık getirmiş ve şunları yazmıştır: "*Das Kapital*'in

---

[3] HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich; **Hukuk Felsefesinin Prensipleri**, Çeviren: Cenap Karakaya, Sosyal Yayınlar, İstanbul, 1991.

[4] PROUDHON, Pierre-Joseph; **İktisadî Çelişkiler Sistemi ya da Sefaletin Felsefesi**, Çeviren: Işık Ergüden, Kaos Yayınları, İstanbul, 2012.

[5] MARX, Karl; **Felsefenin Sefaleti: M. Proudhon'un *Sefaletin Felsefesi*'ne Yanıt**, Çeviren: Ahmet Kardam, Sol Yayınları, Ankara, 1992.

[6] ALTHUSSER, Louis; "Hegel'e Dönüş: Akademik Revizyonizmin Gizli Nedeni", **Alman İdealizmi: Hegel** (iç.), Çeviren: Kerem Atılgan, Editör: Güçlü Ateşoğlu, Doğu-Batı Yayınları, Ankara, 2013, s. 500.

birinci cildi üzerinde çalıştığım sırada, kültürlü Almanya'da gevezelik eden hırçın, küstah ve bayağı (mukallitler), Lessing zamanında Spinoza'ya 'ölmüş köpek' diyen kahraman Moses Mendelssohn'un yaptığı gibi, Hegel'e saldırmanın tadını çıkartıyorlardı. Bu yüzden ben, açıkça bu güçlü düşünürün öğrencisi olduğumu itiraf ettim ve hatta değer teorisi bölümünde yer yer ona özgü ifade biçimlerine de kur yaptığım oldu."[7] Marx ve ruh ikizi Friedrich Engels, Hegel'i, "kendisine çok şey borçlu olduğumuz bu dev kişi"[8] olarak değerlendirmişlerdir. Marx, Hegel'in idealist felsefe sisteminden bir sosyoloji çıkarmıştır.[9]

Sözün kısası, Marx'ı doğru tahlil etmede kilit isim Hegel'dir. Çünkü "Marx'ın bütün yaşamı boyunca Hegel'in bir müridi olarak kaldığı ve esasen sadece, ustasının o müthiş tarih felsefesine az çok olgusal/somut bir içerik kattığı, halen geçerli bir görüştür."[10] O halde, Marx'ı anlamak için, Hegel'i bilmek ve anlamak gerekir. Costanzo Preve'nin belirttiği gibi, Marx'ın düşünce kaynakları arasında en önemlisi "diyalektik çelişki" üzerine Marx'ın çalışmasının sürekli rakibi ve ilham

---

[7] MARX, Karl; **Kapital**, **Kapitalist Üretimin Eleştirel Bir Tahlili**, **Birinci Cilt**, Çeviren: Alaattin Bilgi, Sol Yayınları, Ankara, 1986, s. 28.

[8] Marx ve Engels'ten aktaran; D'HONDT, Jacques; **Hegel ve Hegelcilik**, Çeviren: Bayram Işık, İletişim Yayınları, İstanbul, 1994, s. 52. Ancak hemen belirtelim ki, Hegel, Marx için yalnızca büyük bir "usta" değil, aynı zamanda, büyük bir "rakiptir" de (SCHILLING, Kurt; **Toplumsal Düşünce Tarihi: Birey-Topluluk-Toplum**, Çeviren: Nihal Önol, Varlık Yayınları, İstanbul, 1971, s 358).

[9] FREYER, Hans; **Sosyoloji Kuramları Tarihi**, Çeviren ve Ekler: Tahir Çağatay, Hazırlayan: M. Rami Ayas, Doğu Batı Yayınları, Ankara, 2012, s. 80.

[10] BOTTOMEORE, T. B. ve RUBEL, Maximillien; **Marx'ın Sosyolojisi**, Çeviren: Zuhal Bilgin, Çiviyazıları Yayınevi, İstanbul, 2006, s. 21.

İKİNCİ BASKIYA ÖNSÖZ

"...ilkel insan çok devingen bir yaşamın sağladığı zevkleri bilmemesine karşılık, kültürlü kafaların korkutucu canavarı olan can sıkıntısını duymaz; yaşamını tatlı bir akışa bırakır ve sürekli olarak onun kısacık anlarını çok sayıda ve ivedilik isteyen olgularla doldurmak gereksinimini duymaz" (Emile DURKHEIM, **Toplumsal İşbölümü**, s. 282).

"Kusurlar her fırsatta görünür hale geliyor" (Thorstein Bunde VEBLEN, **Karl Marx'ın Sosyalist İktisadı ve Sosyalizm Üzerine Metinler**, s. 54).

"Bir medeniyeti oluşturan en güçlü unsur, halkın yerleşmiş bir zihin yapısına sahip olmasıdır" (Thorstein Bunde VEBLEN, **Bolşevizm Üzerine Metinler**, s. 83).

"Dünya Tarihi Özgürlük Kavramının gelişiminden başka bir şey değildir" (Georg Wilhelm Friedrich HEGEL, **Tarih Felsefesi**, s. 332).

"Akıllara ışık tutun; güzel ahlaka döneceklerdir; vicdanlara ışık tutun, kalpleri adalete inanmaya mecbur edin; kısa süre içerisinde yeni teoriler, yeni bir öğreti, yeni bir felsefe ve yeni bir evrensel bilim edineceklerdir" (Pierre-Joseph PROUDHON, **Pornokrasi ya da Modern Zamanlarda Kadınlar**, s. 149).

"Marx ve Weber, içinde yaşadığımız dünyayı anlamak için vazgeçilmez öneme sahip iki düşünürdür. Bu dünya ki, her ne kadar 19. yüzyıldan farklı biçimlerde de olsa, hâlâ kapitalist olmayı sürdürmektedir" (Michael LÖWY, **Demir Kafes: Max Weber ve Weberci Marksizm**, s. 170).

"Toplumlarımızın kendine özgü özelliğini eksiksizce yakalayan Marx olmuştu" (Raymond ARON, **Demokrasi ve Totalitarizm**, s. 368).

"Marx, Weber ve Durkheim gibi teorisyenler modern ilerlemeye engel oluşturan ve onu tehlikeye atan sorunları tespit ettiler; Marx özellikle kapitalizmi, Weber rasyonelliği, Durkheim

ise kültürel bölünmeyi dert edindiler" (Kenneth ALLAN, **Çağdaş Sosyal ve Sosyolojik Teori: Toplumsal Dünyaları Görünür Kılmak**, s. 35).

"Burjuva üretim ve mübadele ilişkileri, burjuva mülkiyet ilişkileri, o dev üretim ve mübadele araçlarını peyda etmiş olan modern burjuva toplumu, büyüler yaparak çağırdığı cehennem kuvvetlerine artık söz geçiremeyen büyücünün durumuna düşmüş bulunuyor" (Karl MARX ve Friedrich ENGELS, **Komünist Manifesto ve Hakkında Yazılar**, s. 26-27).

"Bir filozof olarak Marx'ın eserleri ayaktadır. Marx'ın çalışmaları, tarihimizi ve toplumsal varlığımızı anlama biçimimizi değiştirmiş, özgür olmanın ne demek olduğuna dair kavrayışımızı derinleştirmiştir" (Peter SINGER, **Marx: Çok Kısa Bir Başlangıç**, s. 106).

"Günümüzde sosyolojideki yüce teorik şahsiyetler Durkheim, Marx ve Weber'dir" (Peter KNAPP, "Durkheim'ın Sosyolojisi Üzerinde Hegelci Etki Sorunu", s. 133).

"…çağımızda kapitalizmin kendisi ekonominin bürokratikleşmesini belirlemektedir" (Max WEBER, **Antik Uygarlıkların Tarım Sosyolojisi**, s. 453).

"Kapitalist toplumda her türlü yola başvurularak kâr elde etmek hedeflenir. Bu toplumda doymak bilmeyen bir canavar gizlenmektedir" (Karl MARX, **Aforizmalar**, s. 52).

"Bizde birey özgürdür, çünkü herkes yasa önünde aynıdır" (Georg Wilhelm Friedrich HEGEL, **Felsefe Tarihi 1. Cilt: Thales'ten Platon'a Grek Felsefesi**, s. 193).

Günümüz dünyasını bütün yönleriyle anlamak ve insanlığı yakından ilgilendiren ana sorunlara doğru çözümler üretmek için 19. yüzyılın klasik sosyologlarının sosyal teorileri önem arz etmektedir. Sosyolojinin klasik ustaları bugünkü dünya-

mızı en ince detaylarına kadar anlamamıza imkân tanımaktadır. Sosyolojinin kurucu babaları gittikçe kötüleşen ve durumu her geçen gün daha fazla ağırlaşan hasta dünyamızın dertlerine derman olabilecek fikirlere ve önerilere sahiptirler. Onların sosyal teorileri, kapitalizmden kaynaklı amansız bir hastalığa yakalanmış yaşlı dünyamız için şifa kaynağıdır.

Bu metnimde klasik sosyolojinin anahtar sosyologları arasında önemli bir yer tutan, 1800'li yılların başlarından 1920'lerin sonlarına kadar sosyoloji vitrinini süsleyen ve aynı zamanda çağdaş sosyolojide etkili olmayı sürdüren filozof sosyologlardan Georg Wilhelm Friedrich Hegel, Pierre-Joseph Proudhon, Karl Marx, Émile Durkheim, Max Weber ve Thorstein Veblen'e odaklandım. Onların entelektüel portrelerini, metodolojilerini, sosyolojik düşünceye etkilerini ve sosyal teorilerini sade bir biçimde sosyoloji sevdalılarına takdim ettim.

Diğer yandan eserimde, Hegel, Proudhon, Marx, Durkheim, Weber ve Veblen'i doğru okuma noktasında gayret ettim. İlk olarak, 19. yüzyılın başlarından itibaren Batı toplumlarında etkin olan kapitalizmin yol açtığı sosyal, ekonomik, politik ve kültürel sorunlara çözüm üretmeye gayret eden büyük düşünce ustaları olduklarından dolayı söz konusu düşünce ustalarını doğru okumamız gerekir. İkinci olarak, sosyolojinin neliğini, metodolojik ve teorik gövdesini, sosyolojideki tartışmaları ve gelişmeleri anlamak için zikredilen isimlerin metinlerini odak noktası haline getirmemiz icap eder. Son olarak ise, çağdaş sosyolojinin ve sosyal teorinin mantığını anlamak için onların temel fikirlerine yönelmemiz gerekir. Uzun lafın kısası, sosyolojinin 19. yüzyıldan günümüze gelişim sürecini doğru tahlil etmek için bahsedilen sosyologlara yoğunlaşmanın gerekli olduğunu düşünüyorum.

Bu eserimde ilk olarak tahlil etmeye çalıştığım Hegel, modern felsefenin ve sosyolojinin anahtar düşünürlerindendir. Hegel, başta Batı toplumları olmak üzere dünyadaki diğer

toplumları değiştiren Fransız Devrimi, Sanayi Devrimi ve Amerikan Devrimi'nin etkin olduğu bir dönemin, yani "devrimler çağı"nın bir filozofudur. Hegel, söz konusu devrimlerin, özellikle de İngiltere'de gerçekleşen ve zaman içinde tüm dünyayı değiştiren Sanayi Devrimi'nin yol açtığı sorunları anlamakla meşgul olmuştur. Bu açıdan Hegel'in felsefi ve sosyolojik argümanları oldukça önemlidir.

Yaşadığı çağ, sosyoloji üzerinde bir şemsiye gibi duran ve sağlam bir diyalektik bakış açısına sahip olan Hegel'e bolca malzeme sunmuştu. "Hegel'in içinde yaşadığı sanayileşmenin başlangıç döneminde tarihsel gerçeklikte mevcut derin çelişkilerin gün ışığına çıkması kaçınılmazdı."[1] Hegel, modernliğin şekillendirdiği burjuva toplumunun çelişkileri üzerine düşünmüştür. Bu noktada, Hegel, yurttaş toplumunda (burjuva-sivil toplumda) bir tarafta varsıllık/zenginlik birikiminin arttığını ve varsıllığın birkaç elde yoğunlaştığı bir sınıfın ön plana çıktığını, öte yanda toplumun büyük bir kitlesi konumunda bulunan ve zengin sınıfa bağımlı olan yoksul ayaktakımının arttığını vurgulamıştır.[2] Hegel'in burjuva toplumuna dair bu tespiti, klasik sosyolojide başta Proudhon ve Marx olmak üzere çok sayıda sosyal teorisyen üzerinde derin izler bırakmıştır.

Kısaca, Hegel, modernliğin filozofu ve sosyoloğudur. Modern çağı anlamaya ve onun problemlerine çözüm üretmeye çalışmış, "modernitenin sarsıntılarını, umutlarını ve endişelerini keşfetmiştir."[3] Hegel, modernlikle birlikte başta "can

---

[1] STÖRIG, Hans Joachim; **Vedalardan Tractatus'a Dünya Felsefe Tarihi**, Çeviren: Nilüfer Epçeli, Say Yayınları, İstanbul, 2011, s. 440.

[2] HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich; **Tüze Felsefesi: Tüze Felsefesinin Anahatları ya da Anahatlarda Doğal Hak ve Devlet Bilimi**, Çeviren: Aziz Yardımlı, İdea Yayınevi, İstanbul, 2006, s. 269-270.

[3] DROIT, Roger-Pol; **Kısa Felsefe Tarihi**, Çeviren: İsmail Yerguz, Say Yayınları, İstanbul, 2013, s. 206.

ÜÇÜNCÜ BASKIYA ÖNSÖZ

"Kapitalizm, sadece kapitalizm değildir" (Karl MARX, **Aforizmalar**, s. 106).

"Bürokrasinin gelişmesinde kapitalist sistem, …hiç kuşkusuz en önemli rolü oynamıştır. …bürokrasi olmaksızın kapitalist üretim devam edemez" (Max WEBER, **Bürokrasi ve Otorite**, s. 52).

"Marx'ın kendi çağdaş toplum eleştirisini Hegel'in temel kavramlarından biri, yani *yabancılaşma* üzerine kurması şaşırtıcı değildir" (E. C. CUFF, W. W. SHARROCK ve D. W. FRANCIS, **Sosyolojide Perspektifler**, s. 24).

"Tüm Avrupa'ya hükmeden akıldışı kurumların nasıl ulusların kanını ve yaşamını tükettiğini, uygarlaşmış adaletin tehlikeli kararlarını onaylatmak için hapishaneler, cezalandırmalar ve ölüm araçları tarafından etrafının nasıl sıkıca sarıldığını gördüğümüzde; her anlamda sefalete terk edilmiş sınıfların sayısal büyüklüğünü ve acımasız aşağılamalarla hırpalanan, önlem olsun diye ya da belki de onları sefilliklerinden kurtarmak için toplum dışına itilmiş insanları gördüğümüzde, tüm bunlara tanık olduğumuzda, çoğunlukla geleneklerimizi, önyargılarımızı, kanunlarımızı ve ahlakımızı ayaklar altına alan bir varoluşa saygı duyması için neyin bize, bu insanlara emretme hakkını verdiğini anlayamayız" (Karl MARX, **İntihar Üzerine**, s. 12).

"Durkheim, yozlaşmış yanlarımızı teşhis etmekte ustadır" (Alain de BOTTON, **Büyük Düşünürler**, s. 271).

"*Faust* insanlığın sınırlarını dar buldu ve gerçeklik üzerinden öteye itmek için bu sınırlara karşı vahşi bir güç gösterdi. Değerli kafanın baskı altına alındığını ve ihmal edildiğini, aptal kafa ve alçakların onurlandırıldığını saptadı" (Georg Wilhelm Friedrich HEGEL, **Karalama Defterinden Aforizmalar**, s. 71).

"…aylak sınıfı yaşantısıyla geliştirilen ve telkin edilen zevk kurallarının ve değerleme standart-

larının, …maddi israfa ve kişisel yararsızlığa yol açtığını hatırlamak yeterli olabilir" (Thorstein VEBLEN, **Kazanılmış Çıkarlar ve Barışın Doğası**, s. 329-330).

"…'kapitalizm'i hem ekonomik bir girişim biçimi hem de genel bir toplum tipi olarak nitelemede Marx'ın yazıları vazgeçilmez önemdedir" (Anthony GIDDENS, **Tarihsel Materyalizmin Çağdaş Eleştirisi**, s. 8).

"Hegel, tahakkümün özgürlüğe doğru gerekli bir adım olduğunu ve içerisinde, deyim yerindeyse, özgürlüğün tohumlarını barındırdığını gösterir" (Stefan BIRD-POLLAN, **Özgürleşmenin Diyalektiği: Hegel, Freud, Fanon**, s. 62).

"Bir lokma ekmek için kol gücünü veren, bir tavlada yatmak pahasına bir saray kuran, kırk yamalı urbalar giymek için en zengin kumaşlar dokuyan, her şeyden vazgeçmek uğruna her şeyi yaratan uygarlaştırılmış işçi, özgür değildir" (Pierre-Joseph PROUDHON, **Mülkiyet Nedir?**, s. 189).

"Halkın ayağını kaydırarak onu aptallaştıran sizin makineleriniz, halkın alın terinin ürününün ıskonto edildiği yer sizin bankalarınız; onun sefaletinin bile barınmayacağı yer sizin binalarınız; asla kaydedilemeyeceği yer sizin o büyük defteriniz; giremeyeceği yerler, aristokratların okulları, kreşleriniz" (Pierre-Joseph PROUDHON, **Devrimde ve Hristiyanlıkta Adalet- Pratik Felsefe Hakkında Yeni İlkeler, İlerleyiş ve Çöküş: Üçüncü Cilt Birinci Kitap**, s. 241).

"Çağdaş toplumlarda intiharlardaki olağandışı artış ile genel huzursuzluk aynı nedenlerden kaynaklanmaktadır" (Emile DURKHEIM, **İntihar: Toplumbilimsel İnceleme**, s. 408).

"Marx'ın kendisiyle hâlâ canlı bir diyalog sürdürülen bir 'klasik' olarak kalmasını garanti altına alan, en kalıcı katkısı ise, kısa ömürlü olacağını zannettiği sanayi kapitalizminin düzeni hakkındaki analizidir" (Anthony GIDDENS, **Siyaset, Sosyoloji ve Toplumsal Teori: Toplumsal Düşüncenin Klasik ve Çağdaş Temsilcileriyle Hesaplaşmalar**, s. 21).

> "Kapitalizmin bizi neden daha zengin, ama çoğu kez de çok mutsuz –hatta çok sık olarak da intihara meyilli- kıldığını anlamamıza en çok yardımcı olabilecek filozof Émile Durkheim'dir" (Alain de BOTTON, **Büyük Düşünürler**, s. 265).

Kapitalizm, tüm dünyayı şekillendiren sosyo-ekonomik, siyasal ve kültürel bir sistemdir. Dünya, bilhassa 19. yüzyıldan beri kapitalizm ekseninde dönmektedir. Kapitalizm, 21. yüzyılda yeryüzünü tam olarak kaplamış durumdadır. Hem toplumların yapılarını hem de bireylerin hayatlarını doğrudan etkilemektedir. Gündelik hayatı her yönüyle istila etmektedir. Kapitalizm, kapitale, sermaye birikimine, paraya, kâra ve metalara önem vermektedir. Bundan dolayı da insana değer vermeyen ve onu ikinci plana iten bir düzendir. İşte, bu yüzden, kapitalizm, var olduğundan bu yana dünyanın her yerinde yoğun bir biçimde tepki çekmektedir.

Kapitalizm, dünyaya, toplumlara ve bireylere büyük zararlar veren bir sistemdir. Dünyanın özüne, toplumun mantığına ve insanın bünyesine oldukça terstir. İnsanı ve insanî olanı değil, parayı ve sermayeyi esas almaktadır. Bu bağlamda, kapitalizmin insanlığı yıkıma götüren yönüne, toplumları uçurumun kenarında yaşamaya mahkûm eden boyutuna ve bireylere verdiği zararlara odaklanan filozof sosyologlar arasında Georg Wilhelm Friedrich Hegel, Pierre-Joseph Proudhon, Karl Marx, Émile Durkheim, Max Weber ve Thorstein Veblen'in görüşleri önemli hale gelmektedir.

Kapitalizm ve onun inşa ettiği toplum (kapitalist toplum, burjuva toplumu, burjuva-sivil toplum) insanı yabancılaştırır. Bireyi aile bağlarından koparıp alır. Aile üyelerini birbirlerine yabancılaştırır.[1] Herkesi ücretli emekçi yapar. Aile

---

[1] HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich; **Tüze Felsefesi: Tüze Felsefesinin Anahatları ya da Anahatlarda Doğal Hak ve Devlet Bilimi**, Çeviren: Aziz Yardımlı, İdea Yayınevi, İstanbul, 2006, s. 266.

BİRİNCİ BÖLÜM

SOSYOLOJİ TARİHİNİN DİYALEKTİKÇİSİ: GEORG WILHELM FRIEDRICH HEGEL

"Diyalektik, Hegel'in felsefesinin özüdür" (Theodor W. ADORNO, **Hegel: Three Studies**, s. 9).

"Diyalektik yöntem, belirgin şekilde Hegelci bir ideadır. Yöntemin tohumları Fichte'de yahut başka bir yerde bulunabilir elbette; ama onu eksiksiz biçimde tasarlayıp felsefesinin başlıca meselesi kılan yalnızca Hegel'dir" (John Ellis McTAGGART, **Hegelci Diyalektik**, s. 154-155).

"Marx, *Kapital*'de Hegelci diyalektiği 'tüm diyalektiğin kaynağı' olarak adlandırır" (Kevin B. ANDERSON, **Lenin, Hegel ve Batı Marksizmi: Eleştirel Bir İnceleme**, s. 55).

"Herakleitos'tan bu yana, oluşa, varlıktan nesnel açıdan daha büyük bir ontolojik ağırlık veren ilk büyük düşünür Hegel'di" (Georg LUKÁCS, **Toplumsal Varlığın Ontolojisi: Hegel, Marx, Emek**, s. 91).

"Hegel konusunda merkezî önemde olan şey, Herakleitos'tan beri çatışmayı en fazla vurgulayan düşünür olmasıdır" (Randall COLLINS, **Sosyolojide Dört Ana Gelenek**, s. 58).

"Çelişki ise her türlü hareketin ve her türlü yaşamın köküdür; bir şey, ancak kendisinde bir çelişki taşıdıkça hareket eder" (Georg Wilhelm Friedrich HEGEL, **Seçilmiş Parçalar**, s. 90).

"Hegel'in amacı, inceleme nesnesinin devinimini takip etmektir düpedüz" (Charles TAYLOR, **Hegel ve Modern Toplum**, s. 97).

"Hegel diyalektik yöntemi sayesinde insanlığın en devasa felsefi sistemini kurmuştur; yani güçlü dev-

leti göğe yükseltecek bir gücü" (Paul STRATHERN, **90 Dakikada Hegel**, s. 4).

"Tüm devrimler, dünya tarihinde olanlardan daha az olmamak üzere bilimlerde olanlar da, yalnızca Tinin kendi kendisini kazanabilme uğruna kendisini anlamak ve kavramak için kategorilerini değiştirmesinden, kendisini daha gerçek, daha derin, ve daha içten ve kendi ile daha tam bir birlik içinde kavramasından doğarlar" [Georg Wilhelm Friedrich HEGEL, **Anahatlarda Felsefi Bilimler Ansiklopedisi II: Doğa Felsefesi I. *Mekanik* (1830)**, s. 32].

"…iki karşıt bilinç şekli olarak vardırlar; biri özü kendi için olmak olan bağımsız bilinç, öteki ise özü bir başkası için yaşamak ya da olmak olan bağımlı bilinçtir; birincisi *Efendi*, ikincisi *Köle*dir. … Efendi *Köle ile bağımsız bir varlık* (emeğin nesnesi olarak şey) *yoluyla dolaylı olarak* ilişkidedir; çünkü Köle ancak bununla köle olarak tutulmaktadır; bu onun zinciridir, kavgada ondan kurtulamamıştır" (Georg Wilhelm Friedrich HEGEL, **Tinin Görüngübilimi**, s. 128-129).

"Hegel'in efendi-köle diyalektiği geçerli bir hakikati betimler görünür: Eğer özgürlük olacaksa, her şeyden önce bizi şeylere/nesnelere bağlayan zincir kırılmak zorundadır" (Hans-Georg GADAMER, "Hegel'in Öz-Bilinç Diyalektiği", s. 212).

"Düşünme şeylerin evrenselini irdeler. Mantık düşünmenin bilimidir" (Georg Wilhelm Friedrich HEGEL, **Nürnberg Yazıları: Felsefi Propedeutik**, s. 121).

"İnsan olması gerektiği şeyi yalnızca eğitim ve terbiye yoluyla olur" (Georg Wilhelm Friedrich HEGEL, **Tarihte Akıl**, s. 60).

"Felsefe, sadece özgür devlet yapılarının oluştuğu yerde ve halde ortaya çıkar" [Georg Wilhelm Friedrich HEGEL, **Bütün Yapıtları (Seçmeler) 1,** s. 23].

"…hakikatin ülkesinde felsefe kendini yuvasında hisseder" (Georg Wilhelm Friedrich HEGEL, "

Hegel'in Berlin Üniversitesi'nde Göreve Başlama Hitabı [22 Ekim 1818]", s. 68).

"Hegel'i birazcık tanıyan herkes, yüzlerce pasajda diyalektik yasaların en çarpıcı tanımlamalarını doğadan ve tarihten verebilecek güçte olduğunu da bilir" (Friedrich ENGELS, **Doğanın Diyalektiği**, s. 75).

"Hegel'de diyalektik, kendi kendine gelişen Fikirdir. Mutlak Fikir, yalnızca bütün sonsuzluk boyunca -bilinmez bir yerde- var olmakla kalmaz, ama aynı zamanda var olan bütün dünyanın yaşayan gerçek ruhudur" (Friedrich ENGELS, **Ludwig Feuerbach ve Klasik Alman Felsefesinin Sonu**, s. 41-42).

"Yabancılaşma kavramını literatüre kazandıran kişi, Hegel olmuştur. Hegel için insanlık tarihi, aynı zamanda insanların yabancılaşmasının bir tarihidir" (Erich FROMM, **Marx'ın İnsan Anlayışı**, s. 110).

"Çalışmak dünyayı mahvetmek ya da lanetlemektir" (Georg Wilhelm Friedrich HEGEL, **Karalama Defterinden Aforizmalar**, s. 51).

"Hegel'i yok saymak, kuşkusuz olanaksız; onu özümsemek de zaman alır" [Friedrich ENGELS, "Engels'ten Zürih'teki Conrad Schmidt'e, 1 Kasım 1891", s. 261].

"Hegel yavaş ve inatçı, ama derinlere kadar inen bir düşünürdü" (Hans Joachim STÖRIG, **Vedalardan Tractatus'a Dünya Felsefe Tarihi**, s. 430).

"Kuşkusuz ben artık Hegelci değilim ama bu dev adama karşı hâlâ büyük bir saygı ve bağlılık duygusu taşıyorum" [Friedrich ENGELS, "Engels'ten Duisburg'taki Friedrich Albert Lange'ye, 29 Mart 1865", s. 203-204].

"Ölümünden sonraki ününü, Hegel büyük ölçüde Marx'a borçludur, çünkü Marx borcunu hiçbir zaman inkar etmedi. Eğer Hegel Marx'a çok şey verdiyse, o şimdi bunu yüz kat fazlasıyla iade etti" (Jacques D'HONDT, **Hegel ve Hegelcilik**, s. 47).

"…düşünen bir varlık olduğu için sadece insan özgürdür" (Georg Wilhelm Friedrich HEGEL, **Tarih Felsefesi-1**, s. 135).

"Hegel, sosyal bilimleri disiplinler olarak genişletmiş ve diyalektik felsefeyi, toplumsal eleştirinin bir aracı olarak kullanılabilir hâle getirmiştir" (Randall COLLINS, **Felsefelerin Sosyolojisi: Entelektüel Değişimin Global Teorisi**, s. 770).

"Hegel can çekişirken, öğrencileri başucuna toplanmışlar. Üstadın yüzünü kaplayan üzüntü bulutlarını görünce, nedenini sormuşlar. Arkanızda bıraktığınız birçok öğrenci ve hayranlarınız var, diyerek onu teselliye çalışmışlar. Hegel, bin güçlükle soluyarak, şu cevabı vermiş:
-Öğrencilerimden hiçbiri beni anlamadı. Yalnız Michelet anladı…
Ve eklemiş:
- O da iyi anlamadı" (Max BEER, **Marx'ın Tarih Anlayışı ve Hegel'in Felsefesi**, s. 31-32).

"Bir buçuk yüzyıl sonra kimse Hegel'i anlamadı, çünkü 'Kapital'i iyice inceleyip anlamadan Hegel'i anlamak mümkün değildir!" (Louis ALTHUSSER, **Lenin ve Felsefe**, s. 122-123).

"Marx ile kıyaslandığında, 'anakronistik' Hegel daha çok çağdaşımızdır" (Slavoj ŽIŽEK, **Hiçten Az: Hegel ve Diyalektik Materyalizmin Gölgesi**, s. 437).

"Hegel devrimci bir düşünürdür. Büyük politik dönüşümlerin olduğu bir dönemde yazdı ve görüşleri yürürlükteki tartışmaları derinden etkiledi" (Tom ROCKMORE, **Hegel'den Önce Hegel'den Sonra: Hegel'in Düşüncesine Tarihsel Bir Giriş**, s. 13).

"Çağın fırtınası içinde olgunlaşmış olan biz daha yaşlılar, gençliğinizi kendinizi Bilime ve Hakikate adayabileceğiniz bir zamanda geçiriyor olmaktan dolayı sizin mutlu olduğunuzu düşünebiliriz. Ben hayatımı Bilime adadım … benim için gerçek bir neşe kaynağıdır. … Bilime güvenin ve kendinize güvenin. Felsefede ilk koşul

İKİNCİ BÖLÜM
SOSYOLOJİ TARİHİNİN ANARŞİSTİ: PIERRE-JOSEPH PROUDHON

"Ben, vatandaşlar, -çok iyi bildiğiniz gibi- o kelimeleri yazan adamım: Mülkiyet hırsızlıktır. Sözlerimi geri almıyorum, Tanrı korusun. Bu ateşleyici tanımlamayı, yüzyılımızın en büyük gerçeği olarak görmekte kararlıyım" (Pierre-Joseph PROUDHON, **Makaleler**, s. 15).

"Hangi hükümeti tercih etmeliyiz? Bazı genç okuyucular kuşkusuz şöyle yanıtlayacaklar: 'A! Neden böyle bir soru soruyorsunuz? Siz cumhuriyetçisiniz. –'Evet cumhuriyetçiyim, fakat bu sözcük bir şey açıklamıyor. Res publica, kamu mülkü demektir. Konuyla ilgilenen herkes –hangi yönetim biçimi altında olursa olsun- kendine cumhuriyetçi diyebilir. Krallar da cumhuriyetçidir.' - 'Peki öyleyse, demokrat mısınız?' – 'Hayır' – 'Nasıl? Kralcı mısınız? Yoksa?' – 'Hayır'– 'Meşrutiyetçi?' –'Tanrı korusun'- 'Öyleyse aristokratsınız?' –'Hiç de değil'- 'Karma bir yönetimden mi yanasınız?' -'O da değil.' -'Öyleyse nesiniz?'- 'Anarşistim'" (Pierre-Joseph PROUDHON, **Mülkiyet Nedir? veya Hukukun ve Yönetimin İlkesi Üzerine Araştırmalar**, s. 261).

"Daha Fourier'de anarşist düşüncelerin tohumlarına rastlanırsa da, sermayeye ve devlete açıkça tavır alabilecek ve bugün anladığımız anlamda anarşi düşüncesini formüle edebilecek cesarete sahip bir yazar bulabilmemiz için Proudhon'a (1809-1865) kadar gelmemiz gerekir" (Peter KROPOTKIN, "Pierre Joseph Proudhon ve Düşünceleri", s. 11).

"Sözlerinde ve davranışlarında dolambaca başvuran insandan hiç mi hiç hazzetmem" (Pierre-Joseph PROUDHON, **Mülkiyet Nedir? veya Hukukun ve Yönetimin İlkesi Üzerine Araştırmalar**, s. 71).

"İyi kalpli, sevgi dolu, yardımsever, adil olduğumuz kadar, tıpkı hayvanlar gibi öfkeli, pisboğaz, şehvet düşkünü ve intikamcıyız" (Pierre-Joseph PROUDHON, **Mülkiyet Nedir? veya Hukukun ve Yönetimin İlkesi Üzerine Araştırmalar**, s. 221).

"Komünizmin her çeşidi, ailenin yıkımına yol açar. Aileye yapılan her saldırı, tiranlığa yol

açar. Her tür serbest aşk, evlilik bilincinin zayıflamasını ve toplumun çözülmesini beraberinde getirir" (Pierre-Joseph PROUDHON, **Pornokrasi ya da Modern Zamanlarda Kadınlar**, s. 115).

"Ev ve aile olmazsa, adalet olmaz, toplum olmaz: Salt bencillik, iç savaş, eşkıyalık ortaya çıkar" (Pierre-Joseph PROUDHON, **Pornokrasi ya da Modern Zamanlarda Kadınlar**, s. 105).

"…çalışmalarımı *en kalabalık ve yoksul sınıfın maddi, manevi ve düşünsel durumunu* iyileştirmek yönünde sürdürmek niyetimi açık seçik ifade etmiştim" (Pierre-Joseph PROUDHON, **Mülkiyet Nedir? veya Hukukun ve Yönetimin İlkesi Üzerine Araştırmalar**, s. 1).

"Özgürlüğün doğasını ve işlevini bugüne kadar herkesten daha iyi açıkladığıma inanıyorum" (Pierre-Joseph PROUDHON, **Devrimde ve Hristiyanlıkta Adalet- Pratik Felsefe Hakkında Yeni İlkeler, İlerleyiş ve Çöküş: Üçüncü Cilt Birinci Kitap**, s. 18).

"19. yüzyılın ikinci yarısının farklı işçi sınıflarının taşıyıcısı oldukları özgürleştirici potansiyelleri ve emeğin doğasını, o dönemin emek ilişkilerini düşünmeye ve görünür kılmaya en fazla katkıda bulunmuş kişi Proudhon'dur" (Daniel COLSON, **Proudhon'dan Deleuze'e Anarşist Felsefe Sözlüğü**, s. 110).

"Proudhon başkalarının sömürüsü üzerine dayanan özel mülkiyete muhalefet etse de, zamanın komünist düşünürlerine saldırmıştır. Kimi insanların ötekiler üzerindeki politik kontrolünün kaldırılmasını savunan politik bir doktrin olan anarşizmin kurucu babası olarak bilinir" (Tom ROCKMORE, **Marksizmden Sonra Marx: Karl Marx'ın Felsefesi**, s. 141).

"Proudhon, kendi sorusunu, 'mülkiyet hırsızlıktır', diye yanıtlıyor ve özel mülkiyetin tamamına değilse bile, devasa özel zenginliklere bir son verilmesi çağrısında bulunuyordu" (Robert L. HEILBRONER, **İktisat Düşünürleri: Büyük İktisat Düşünürlerinin Yaşamları ve Fikirleri**, s. 135).

"Koşullardaki eşitsizlik, egoizmden doğar; egoizm şahsi görüşlerle beslenir, şahsi görüşler ise doğrudan doğruya aklın istibdadından kaynaklanır" (Pierre-Joseph PROUDHON, **Mülkiyet Nedir? veya Hukukun ve Yönetimin İlkesi Üzerine Araştırmalar**, s. 244).

"Böl ve yönet. Böl ki zenginleşesin; böl ki insanları kandırasın, kafalarını karıştırasın ve adaletle alay edesin" (Pierre-Joseph PROUDHON, **Mülkiyet Nedir? veya Hukukun ve Yönetimin İlkesi Üzerine Araştırmalar**, s. 120).

"İnsan kendi kafasına göre ve kendi gönlüne göre kötülüğün püf noktasını arayacak yerde, …komşularına, kendine çullanır; uluslar silaha sarılır, birbirlerini boğazlarlar" (Pierre-Joseph PROUDHON, **Mülkiyet Nedir?**, s. 68).

"…ilkel barbarlık, anlayış saflığı, sosyal ilişkilerde deneyimsizlik, din, güç, kast, mülkiyet vb. önyargıları, sonra gelenek, edinilmiş mülkiyet; sonra şüphe, çelişki, savaş. Dünyanın sistemini keşfetmek dört bin yıl sürdü. İnsan ruhunun sistemi hâlâ bilinmiyor ve biz bunu çözmek için diğerlerine göre yüz kat daha fazla çaba harcıyoruz" (Pierre-Joseph PROUDHON, **Devrimde ve Hristiyanlıkta Adalet- Pratik Felsefe Hakkında Yeni İlkeler, İlerleyiş ve Çöküş: Üçüncü Cilt Birinci Kitap**, s. 73).

"Şüphesiz, hiç bir şarlatanlığa bulaşmamış olduğumu ve hayatımın ve niyetlerimin bugüne kadar iftiraya meydan okuduğunu keşfedeceksiniz" (Pierre Joseph PROUDHON, **Sermaye ve Getiri**, s. 39).

"Yeni bilimi aramaya odaklandık; araştırma da ancak eleştiriyle başlayabileceğinden, metodolojik olarak toplumu oluşturan ve sürdüren her şeyin yadsınmasına eriştik.

Dolayısıyla şunu sorduk:

Kraliyet nedir? Cevap şu oldu: Bir mit.

Din nedir? –Zihnin bir rüyası.

Tanrı nedir? –Sonsuz bir X.

Topluluk nedir?- Ölümdür. …

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

SOSYOLOJİ TARİHİNİN ANTİ-KAPİTALİSTİ: KARL MARX

"Bana öyle geliyor ki, Marx'ın ortaya çıkışını izleyen çağda, kendini önemseyen her düşünür için Marx'la hesaplaşma, düşünürün baş sorununu oluşturmalıdır" (György LUKACS, **Birey ve Toplum**, s. 26).

"Marx'ın kuramı, her şeyden önce zamanın felsefesinden, tarih incelemelerinden ve sosyal bilimlerinden alınmış fikirlerin önemli bir bileşimidir" (Tom BOTTOMORE, "Marxizm ve Sosyoloji", s. 135).

"Her şeyden önce Marx, XIX. yüzyılda Batı bilim ve bilincinin toplamı ve zirvesidir. Batı düşüncesine getirdiği sorunlar günümüzde bile tartışılmaktadır, henüz aşılmamıştır. ... Marx, filozoftur, iktisatçıdır, sosyologdur ve bir tarih öğretisi sahibidir. ... Marx, bütün toplum olaylarını ve tarihi açıklayabileceği inancını samimi olarak taşımıştır. Yaşadığı dönemde Avrupa'da dünyanın ve insanlık tarihinin tek ekseni olarak Batı görülmektedir. Marx da kuramlarında Batı toplumlarının temel çelişkisini yakaladığını öne sürmektedir" (Baykan SEZER, **Sosyolojinin Ana Başlıkları**, s. 82).

"'Toplumun belirli ve somut ilişkilerine' hiç kimse Marx'ın *Kapital*'de yaklaştığı kadar yaklaşamamıştır. Bunları her açıdan incelemek için yirmi beş yıl kadar harcamış ve eleştirilerinin sonuçları, bugün için mümkün olduğu kadarıyla, çözümler denen tohumları içermiştir" (Friedrich ENGELS, **Konut Sorunu**, s. 104).

"Olgun Marx genel felsefi ve bilimsel sorunlar üzerine görece az yazı kaleme almıştır" (Georg LUKÁCS, **Toplumsal Varlığın Ontolojisi: Hegel, Marx, Emek**, s. 161).

"Kapitalizm, kanunu, genişle [büyü, yayıl] veya çök [yıkıl] olan bir ekonomik düzendir" (Alasdair MACINTYRE, "Karl Marx", s. 123).

"Marx kapitalizmi bir ilerlemeden ziyade insanlık tarihinin en karanlık dönemi olarak görür" (Kenneth ALLAN, **Çağdaş Sosyal ve Sosyolojik Teori: Toplumsal Dünyaları Görünür Kılmak**, s. 29).

"Marx için, kapitalizm sadece adaletsiz ve yetersiz bir ekonomik üretim sistemi olmayıp, aynı zamanda ahlâk dışı ve sömürücü, insanın gerçek doğasını yadsıyan, onu kendi emeğinin ürünlerinden koparan ve ekonomik 'vahşi bir orman'da diğer insanlarla karşı karşıya getiren bir sistemdir" (Martin SLATTERY, **Sosyolojide Temel Fikirler**, s. 125).

"Marks kapitalizmin ekonomik mantığını ve bunun ayırt edici niteliği olarak, yani ekonomik mantığın politik, ideolojik ve kültürel mantıklara empoze edildiği kanallar aracılığıyla, sermaye birikimini mükemmel biçimde tahlil etmiştir" (Samir AMİN, **Kapitalizmin Hayaleti: Günümüz Entelektüel Modalarının Bir Eleştirisi**, s. 51).

"Marx her şeyden önce bir devrimciydi. Onun hayattaki gerçek misyonu: Şu ya da bu şekilde, kapitalist toplum ile onun yarattığı ekonomik kurumları devirmek; modern proletaryanın kendi durumunun ve gereksinmelerinin bilincine varmasına; kurtuluş koşullarının ne olduğunu anlamasına *ilk* işaret eden insan olarak işçi sınıfının bağlarından kurtulmasına yardımcı olmaktı" (Friedrich ENGELS, "Karl Marx'ın Cenaze Töreni", s. 401-402).

"Amerika'da altın ve gümüşün bulunması, yerli halkın kökünün kazınması, köleleştirilmesi ve madenlere gömülmesi, Doğu Hint Adalarının ele geçirilmeye ve yağmalanmaya başlanması, Afrika'nın, kara-deri ticaretinin av alanı haline getirilmesi, kapitalist üretim çağının pembe renkli şafak işaretleriydi" (Karl MARX, **Kapital**,

Kapitalist Üretimin Eleştirel Bir Tahlili, **Birinci Cilt**, s. 769).

"Burjuvazi, üstünlüğü ele geçirdiği her yerde, bütün feodal, ataerkil, pastoral ilişkilere son verdi. İnsanı 'doğal efendileri'ne bağlayan çok çeşitli feodal bağları acımasızca kopardı ve insan ile insan arasında, çıplak çıkardan, katı 'nakit ödeme'den başka hiçbir bağ bırakmadı. Dinsel tutkuların, şövalyece coşkunun, dar kafalı duygusallığın kutsal titreyişlerini, bencil hesapların buzlu sularında boğdu. Kişisel değeri, değişim-değerine dönüştürdü ve sayısız yok edilemez ayrıcalıklı özgürlüklerin yerine, o biricik insafsız özgürlüğü, ticaret özgürlüğünü koydu. Tek sözcükle, dinsel ve siyasal yanılsamalarla maskelenmiş sömürünün yerine, açık, utanmaz, dolaysız, kaba sömürüyü koydu. Burjuvazi, şimdiye dek saygı duyulan ve saygın olarak değer verilen bütün mesleklerin halelerini söküp attı. Doktoru, avukatı, rahibi, şairi, bilim adamını kendi ücretli emekçileri durumuna getirdi. Burjuvazi, aile ilişkisindeki duygusal peçeyi yırtıp attı ve bunu salt bir para ilişkisine indirgedi" (Karl MARX ve Friedrich ENGELS, **Komünist Parti Manifestosu**, s. 13).

"Kapitalist sistemde emeğin üretkenliğinin yükseltilmesi için kullanılan bütün yöntemler, bireysel emekçinin aleyhine kullanılıyordu; üretimi geliştirme araçlarının hepsi, üreticiler üzerinde egemenlik kurulması ve sömürülmesi araçlarına dönüşüyordu; bunlar, emekçiyi, bir parça insan haline getiriyor, onu makinenin bir parçası düzeyine indirgiyor, yaptığı işin bütün sevimliliğini yok ederek nefret edilen bir eziyet haline sokuyordu; bilimin bağımsız bir güç olarak sürece katılması ölçüsünde işçiyi, emeksürecinin entelektüel yeteneklerinden uzaklaştırıyor; çalışma koşullarını bozuyor, emeksüreci sırasında nefret edilecek bir despotluğa boyun eğmek durumunda bırakıyor; tüm yaşamını yalnızca çalışma yaşamı şekline sokuyor ve karısıyla çocuklarını, sermaye, Juggernaut'un çarkları arasına sürüklüyordu. Ne var

ki, bütün artı-değer üretim yöntemleri, aynı zamanda, birikim yöntemleridir ve birikimdeki her genişleme, bu yöntemlerin gelişmesi için bir araç haline gelir. Bundan da şu sonuç çıkar ki, sermaye birikimi oranında, aldığı ücret, ister yüksek ister düşük olsun, emekçinin yazgısı daha da beter olacaktır. En sonu, nispî artı-nüfusu ya da yedek sanayi ordusunu, birikimin büyüklüğü ve hızı ile daima dengeli durumda tutan yasa, emekçiyi, sermayeye, Vulcan'ın Prometheus'u kayalara mıhlamasından daha sağlam olarak perçinler. Sermaye birikimine tekabül eden bir sefalet birikimi yaratır. Bu yüzden, bir kutupta servet birikimi, diğer kutupta, yani kendi emeğinin ürününü sermaye şeklinde üreten sınıfın tarafında, sefaletin, yorgunluk ve bezginliğin, köleliğin, bilgisizliğin, zalimliğin, aklî yozlaşmanın birikimi ile aynı anda olur" (Karl MARX, **Kapital**, **Kapitalist Üretimin Eleştirel Bir Tahlili**, **Birinci Cilt**, s. 662-663).

"Marx tarafından geliştirilen doktrinler sistemi belirli ölçüde kavramsal gözüpeklik ve muazzam bir mantıksal tutarlılık gösterir. … bir bütün olarak sistemi özgündür" (Thorstein Bunde VEBLEN, **Karl Marx'ın Sosyalist İktisadı ve Sosyalizm Üzerine Metinler**, s. 57).

"Marx'ın tüm eserlerini kateden ve tutarlılığını sağlayan temel güç hatlarından biri antikapitalist eleştiridir" (Michael LÖWY, **Demir Kafes: Max Weber ve Weberci Marksizm**, s. 34).

"Karl Marx hiç tartışmasız çağımızın en büyük siyasal dehasıydı" (Antonio GRAMSCI, **İtalya'da İşçi Konseyleri Deneyimi**, s. 23).

"Marx'daki sosyoloğu devrimciden, tarihçiyi iktisatçıdan ayrıştırmak olanaksızdır" (Ernest MANDEL, **Marx'ın İktisadi Düşüncesinin Oluşumu**, s. 204).

"Marx'ın yazılarını okuyunca, bu büyük düşünce adamı vasıtasıyla Kant'tan Hegel'e giden felsefi akımla da ilk defa karşılaştığım için çok etkilendim: önümde yepyeni bir dünya açılmıştı.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

SOSYOLOJİ TARİHİNİN AHLÂKÇISI: ÉMILE DURKHEIM

"…her bilimin kendine has ve özel bir nesnesinin olması gerekir. Zira bu nesnenin kendisi diğer bilimlerle ortak olursa, o bilim de diğer bilimlerle karışır" (Émile DURKHEIM, **Sosyolojinin Öncüleri: Montesquieu ve Rousseau**, s. 22).

"Eğer gerçek bir sosyoloji olacaksa, bir toplumda üretilen, bu toplumun belirli bir biçimde neden olduğu, bu toplumun yokluğunda var olamayacak ve sadece toplum öyle olduğu için böyle olan bazı olgulardan söz etmek gerekir. Bir bilim, diğer bilimlerin inceleme odaklarından ayrı olan, kendine özgü (*sui generis*) bir konudan yoksunsa, kendisini kuramaz. Eğer toplum kendisine özgü ve doğanın diğer alanlarında gözlenenlerden ayrı olan olgular üretmeseydi, sosyolojinin kendisine ait hiçbir konusu olmazdı" (Émile DURKHEIM, "Bir Bilim Dalı Olarak Sosyoloji", s. 131).

"Fark edilmemektedir ki *toplumlar olmadan toplumbilim olamaz; yalnızca bireylerin bulunması halinde toplum olamaz*" (Emile DURKHEIM, **İntihar: Toplumbilimsel İnceleme**, s. 18).

"Durkheim, Max Weber ile Karl Marx'ın yanında, sosyolojik düşüncenin en derin köklerinden biridir" (Edward A. TIRYAKIAN, "Emile Durkheim", s. 199).

"Durkheim, kelimenin en geniş anlamında bir ahlak sosyoloğuydu. … Durkheim'ın sosyolojisinin çoğu, onun ahlaki konulara duyduğu ilginin bir yan ürünü olarak görülebilir" (George RITZER, **Sosyoloji Kuramları**, s. 80; George RITZER, **Klasik Sosyoloji Kuramları**, s. 193).

"Durkheim modern sosyal gelişmede ahlakın önemini ve anlamını belki de Marx'tan da Weber'den de daha net bir biçimde görmüştür. Durkheim'a göre toplumun var olabilmesi için ahlaki bir bağ olmalıdır" (Anthony ELLIOTT, **Çağdaş Sosyal Teoriye Giriş**, s. 44).

"Sosyolog Durkheim'ın önünde, ardında ya da içinde her zaman varlığını duyuran ahlâkçı Durkheim, temel sorunu olan birey-toplum bütünleşmesinin nasıl sağlanacağı sorusunu kendisine yöneltmeden yapamaz" (Barlas TOLAN, **Çağdaş Toplumun Bunalımı: Anomi ve Yabancılaşma**, s. 25).

"Durkheim tüm meslek hayatı boyunca esasen 'ahlâk'la veya 'ahlâkî olgular'la ilgilenir" (Jonathan H. TURNER, Leonard BEEGHLEY ve Charles H. POWERS, **Sosyolojik Teorinin Oluşumu**, s. 355).

"Durkheim, ahlâkın merkezîliği konusunda ısrarla durmaktan hiçbir zaman bıkıp usanmamıştı. Bütün sosyal olgular, bir ve aynı zamanda ahlâkî olgulardır" (Robert NISBET, **Sosyolojik Düşünce Geleneği**, s. 121).

"Ahlak, toplumların yaşayabilmesi için daha azı kabul edilemez olan zorunluluk, deyim yerindeyse günlük ekmek önemindedir" (Emile DURKHEIM, **Toplumsal İşbölümü**, s. 77-78).

"Durkheim'a göre ahlak, toplumun temelidir ve disiplin, ahlakın yapı taşıdır" (David RIGONI, "Ahlak Eğitimi Olarak Sınıf Yönetimi: Durkheimyen Bir Perspektif", s. 278).

"Her toplum ahlakidir. Belirli bakımlardan bu özellik organize toplumlarda çok daha vurgulanmış haldedir. Çünkü birey kendine yetemez, o toplum için çalıştıkça, ihtiyacı olan şeyleri ona sunan toplumdur. Böylelikle güçlü bir bağımlılık hissini kendi içinde hissetmeye başlar. Toplumun bir parçası olmayı, yani bir bütünün parçası, bir organizmanın organı olmayı kanıksar. Bu tip bir aidiyet duygusu, yalnızca günlük hayatın normal gidişatı içinde yapması gereken

olağan fedakârlıkları değil, ayrıca toplam olarak kendi isteklerinden feragat edebilme hissi verir. Diğer yandan, toplum da mensuplarını, üzerlerinde hak iddia edebileceği unsurlar olarak değerlendirmemeyi, bireyleri kendi işbirlikçisi olarak görmeyi, toplumun da bireylere karşı göz ardı edemeyeceği sorumlulukları olduğunu öğrenir" (Emile DURKHEIM, **Ahlak ve Toplum**, s. 123).

"Gerçekten de işbölümünün sağladığı yararlar ahlaki yaşama hemen tümden yabancıdır ya da en azından onunla olan ilişkileri çok dolaylı ve çok uzak ilişkilerdir. Rousseau'nun uygarlığa yönelttiği acı eleştirilere karşı verilen ve uygarlığı değişik açılardan göklere çıkaran övgü dolu yanıtlar günümüzde sıkça duyuluyorsa da, bugüne değin uygarlığın ahlaki bir şey olduğu hiç de kanıtlanmış değildir. Sorunu çözmek için, öznel olması kaçınılmaz kavramların çözümlemesine girişmek yeterli olmaz; bunun için ortalama ahlaklılığın düzeyini ölçmeye yarayacak bir olgu bilinmelidir ki, sonra da uygarlığın ilerlemesiyle birlikte onun nasıl değiştiğini gözlemleyebilelim. Ne yazık ki elimizde böyle bir ölçü birimi yoktur; ama toplu ahlaksızlık için elimizde bir ölçü birimi vardır. Gerçekten de bir toplumdaki ortalama intihar ve her türden suç sayıları, oradaki ahlaksızlığın derecesini belirlemeye yarayabilir. Böyle bir incelemeye girişilse, sonuç hiç de uygarlığın onur duyacağı türden olmaz, çünkü sanatlar, bilimler ve sanayiler ilerledikçe bu intihar ve suç sayılarının da artmakta olduğu görülmektedir. Gerçi buna bakarak uygarlığın ahlaksızlığa yol açtığı sonucunu çıkarmak biraz hafif kaçarsa da, ahlak üzerindeki olumlu ve elverişli etkisinin oldukça zayıf olduğu kesinlikle söylenebilir. Aslında uygarlık denilen ve iyice tanımlanmış olmayan bu karmaşık kavram çözümlendiğinde, onu oluşturan ögelerin her türlü ahlaki nitelikten yoksun olduğu görülür. Özellikle her zaman uygarlıkla birlikte giden ekonomik etkinlikler açısından bu doğrudur. Ahlakın ilerlemesine yardımcı olmak şöyle dursun, özellikle büyük sanayi merkezlerinde suçlar ve intiharlar en yüksek oranına ulaşmaktadır; herhalde uygarlığın ahlaki olguları ayırt etmeye

BEŞİNCİ BÖLÜM

SOSYOLOJİ TARİHİNİN KARAMSAR DÂHİSİ: MAX WEBER

"Weber, Nietzsche'nin iyi bir okurudur, iyimser bir sosyolog değil, Nietzsche'nin ilan ettiği '*Tanrı'nın ölümü*'nün izinde, '*dünyanın büyü bozumu*' dediği şeyin sosyoloğudur" (Philippe CORCUFF, **Siyasetin Büyük Düşünürleri: Siyaset Felsefesinde Eleştirel Güzergâhlar**, s. 75).

"Weber, sanayi devriminden ve sonuçlarından ayrılamayacak modernitenin düşünürü olarak kabul edilir" (Laurent FLEURY, **Max Weber**, s. 10).

"Weber'e göre, modern yaşamın hesaplılığı özgürlük değil, bir 'demir kafes' yaratır" (Bryan S. TURNER, **Max Weber ve İslâm: Eleştirel Bir Yaklaşım**, s. 261).

"Weber'e göre bürokrasiler, insanların içinde hapsedildiği, temel insanlıklarının kabul edilmediği birer kafestir" (George RITZER, **Toplumun McDonaldlaştırılması: Çağdaş Toplum Yaşamının Değişen Karakteri Üzerine Bir İnceleme**, s. 51).

"Hayat, kendi irrasyonel gerçekliği ve muhtemel anlamlar stokuyla tükenmez bir şeydir" (Max WEBER, **The Methodology of the Social Sciences**, s. 111).

"Weber, çağdaşlaşmış dünya düzenini baskıcı ve çıkarcı buluyordu; makinelerin getirdiği düzen ise, eziciydi. Bunlara nüfuz eden devlet iktidarını seviyor ama bunları temsil eden devletten nefret ediyordu. O, okumuş azınlığın ve mali güvence içinde olanların özgürlüğünü, yani eşit olmayan toplumların tarihin akışı içinde ortaya çıkardıkları bu geçici ürünü seviyordu. Toplumun kendilerinden oynamalarını beklediği roller yüzünden insanlar hep gerilim içinde olacaklardır; özgürlük ise, bu gerilimin tesadüfen azaldığı anlarda birkaç kişinin sahip olabileceği ender bir sonuçtur. Ussallığın, bürokrasinin ve kitlelerin hakim olduğu bir dünyada insan bu özgürlüğün ilelebet devam edeceğini düşünmemelidir" (Donald G. MACRAE, **Weber**, s. 88).

"Max Weber'e bakılırsa, sosyal teorinin bir modeli olarak sosyoloji, kendisini fizik bilimlerinden sosyal eylem ve etkileşimin anlamının 'yorumlayıcı bir bilimi' olarak görmek suretiyle ayırdı" (Bryan S. TURNER, **Beden ve Toplum: Sosyal Teoride Arayışlar**, s. 34).

"'Dünya'yı anlam problemi olarak kavrayan entelektüeldir" (Max WEBER, **Din Sosyolojisi**, s. 237).

"Anlama, empatik veya rasyonel olabilse de bir sosyolog olarak Weber, temel olarak rasyonel surette anlamanın kendisiyle ilgilenmiştir" (Helmut R. WAGNER, "Takdim: Sosyolojiye Fenomenolojik Yaklaşım", s. 16).

"Biz, bir kişinin belirli bir probleme dair çözümünü, bizzat bizim normatif bakımdan doğru saydığımız bir tarzda, herhangi bir şüpheye düşmeksizin açık biçimde 'anlarız'" (Max WEBER, **Sosyal Bilimlerin Metodolojisi**, s. 67).

"Weber'in sosyolojisi, çalışıldığı oranda anlaşılması zor, karmaşık ve çok renkli bir görünüm kazanmaktadır" (Bryan S. TURNER, **Max Weber ve İslâm: Eleştirel Bir Yaklaşım**, s. 18).

"Weber, Batı'nın belirleyici özelliklerini, modern Batı akılcılığı içinde anlamak ve oluşumunu açıklamak gibi devasa bir görevi üstlenmişti" (Claus OFFE, **Amerika Üzerine Düşünceler: Tocqueville, Weber ve Adorno Birleşik Devletler'de**, s. 49).

"Weber'e göre kapitalizmin özü rasyonalitesidir" (Rogers BRUBAKER, **Rasyonalitenin Sınırları: Max Weber'in Sosyal ve Ahlaki Düşüncesi Üzerine Bir Deneme**, s. 26).

"Modern dünyanın mukadderatı hakkındaki can alıcı sorular, Weber'in sosyolojisine yön verdi" (Stephen KALBERG, **Max Weber'i Anlamak**, s. 118).

"Weber döneminin en ünlü Alman sosyal bilimcisidir" (Jürgen KAUBE, **Max Weber: Çağlar Arasında Bir Yaşam**, s. 16).

"Weber, modern çağda giderek az rastlanan ansiklopedik kafalı biriydi" (Talcott PARSONS, **Toplumsal Eylemin Yapısı, Cilt 2: Max Weber**, s. 577).

"Weber'in, liberalizmi, demokratlığı, bireysel özgürlüğe duyduğu susuzluğu, *Protestan Ahlakı*'nın son sayfalarında kapitalizmi trajik bir kader olarak göstermesine sebep olacaktır; 'çelik gibi sert' bir mahfazadır kapitalizm, tüm insanlığın kendini içinde hapsolmuş bulduğu, çıkış kapısı olmayan bir kafes…" (Michael LÖWY, **Demir Kafes: Max Weber ve Weberci Marksizm**, s. 68).

"Max Weber, Emile Durkheim ya da Vilfredo Pareto'dan daha çok çağdaşımızdır" (Raymond ARON, **Sosyolojik Düşüncenin Evreleri**, s. 391).

"Max Weber, diğer birçok toplumbilimci gibi, yapıtlarının ve çalışmalarının pek çoğunu Karl Marx'la yaptığı diyaloglar sayesinde geliştirilebilmiştir" (Charles Wright MILLS, **Toplumbilimsel Düşün**, s. 85).

"Weber, 20. yüzyıl sosyal biliminin önde gelen bir simasıdır" (Bryan S. TURNER, **Klasik Sosyoloji**, s. 81).

"Çoğu sosyolog için, Max Weber büyük ustadır. Disiplinin öncüleri arasında, entelektüel olarak en kapsamlı ve tarihsel olarak en bilgili kişidir" (Randall COLLINS, **Max Weber: Bir Kılavuz**, s. 13).

"…kapitalizm bürokratik yönetim için en rasyonel ekonomik temeldir ve onun en rasyonel formunda gelişmesini sağlar" (Max WEBER, **Ekonomi ve Toplum, Cilt-1**, s. 344).

"Milletler askerî anlamda barış içinde yaşasa dahi millî varlıkları ve ekonomik iktidarları uğruna ekonomi sahasında amansız ve kaçınılmaz bir savaş vermek durumundadır. … Güçlü bir borsa kesinlikle bir 'etik kültür' kulübü olamaz, büyük bankaların sermayeleri ancak top ve tü-

ALTINCI BÖLÜM

SOSYOLOJİ TARİHİNİN AYKIRI İSMİ: THORSTEIN VEBLEN

"Veblen, sosyolojik bir Weber'den çok adeta sosyolojik bir Montaigne idi" (Lewis A. COSER, **Sosyolojik Düşüncenin Ustaları: Tarihsel ve Toplumsal Bağlamda Fikirler**, s. 270).

"En önemli klasik toplum kuramcıları arasında Thorstein Veblen ile eşsiz bir figür olarak karşılaşmaktayız" (George RITZER, **Klasik Sosyoloji Kuramları**, s. 350).

"Veblen insan aktörüne zengin, çok yönlü, diyalektik bir bakış -insan öznesine dinamik ve sosyolojik açıdan karmaşık bir bakış- sunmaktadır" (Sdney PLOTKIN, "İtaatsizlik ve Teknisyenler: Gelecekteki Boş Zaman Politikaları Üzerine Düşünceler", s. 222).

"Pahalı olanın onaylanıp ucuz olanın reddedilmesi alışkanlığı düşüncemiz içersinde öylesine kök salmıştır ki içgüdüsel olarak bütün tüketimimizde hatta sıkı mahremiyet içerisinde tükettiğimiz şeylerde ve en ufak bir gösteri düşüncesi olmadığı durumda bile en azından bir miktar müsrif pahalılık üzerinde ısrar ederiz. Günlük yemeğimizi kendi evimizin gizliliği içerisinde bile olsa, el yapımı gümüş takımlarla pahalı masa örtüsü üzerine serilmiş elle boyalı porselenden (çoğunlukla sanatsal değeri şüphelidir) yemenin ruhumuzu yücelttiğini samimiyetle ve kuşkusuz biçimde hissederiz. Bu bakımdan alıştığımız hayat standardından herhangi bir geri gidişi insan haysiyetimize vahim bir saldırı olarak kabul ederiz. Yine, son on, on iki yıldır mum akşam yemeğinde diğerlerinden daha hoş bir ışık kaynağı sayılamaktadır. Mum ışığı artık terbiye edilmiş gözler için petrol, gaz ya da elektrik ışığından daha yumuşak,

daha az rahatsız edicidir. Aynı şey otuz yıl önce mum, evsel kullanım için mümkün olan en ucuz ışık iken söylenemezdi. Mum şimdi bile törensel ışıklandırmadan başka bir kullanım için kabul edilebilir ya da verimli bir ışık vermez. Hâlâ yaşayan yaşlı bir politikacı bütün bu meselenin sonucunu bir sözle özetlemiştir: 'Ucuz ceket adamı ucuzlatır' ve muhtemelen bu vecizenin ikna edici gücünü hissetmeyen yoktur" (Thorstein VEBLEN, **Aylak Sınıfın Teorisi**, s. 108-109).

"Hepimizin bildiği gibi, pek çok kıyafetimizdeki başlıca değer unsuru vücudumuzu korumadaki etkinliğinden değil, onu giyenin saygınlığını sağlamadaki etkinliğinden kaynaklanır ve bu yalnızca kişinin başkaları gözündeki değil, aynı zamanda kendi gözündeki itibarı için de geçerlidir" (Thorstein Bunde VEBLEN, **Karl Marx'ın Sosyalist İktisadı ve Sosyalizm Üzerine Metinler**, s. 43).

"Sosyal sınıfla tüketim arasındaki ilişki konusunda en kalıcı kuramlardan biri, Thorstein Veblen'in gösterişli tüketim kuramıdır" (George RITZER, **Büyüsü Bozulmuş Dünyayı Büyülemek: Tüketim Araçlarının Devrimcileştirilmesi**, s. 249).

"Düşünce alışkanlıklarımıza göre, uşaklık hizmetiyle ilişkilendirdiğimiz mesleklere özel derecede bağlı olan sembolik bir kirlilik anlayışımız vardır. İnce bir zevke sahip herkes ruhsal kirlenmenin geleneksel olarak uşaklara gereksinim duyulan bazı görevlerden ayrılamaz olduğunu hisseder. Bayağı çevreler kötü (yani ucuz) meskenler ve bayağı üretim meslekleri kuşkusuz kınanır ve bunlardan kaçınılır. Bunlar tatmin edici ruhsal düzlemle -yüce düşünceyle- bağdaştırılamazlar. Yunan filozoflarından günümüze insan hayatının mevcut günlük ihtiyaçlarına hizmet eden bu gibi endüstriyel süreçlerle ilişkiden kaçınmak ve biraz da aylaklık, düşünürler tarafından değerli, güzel ve hatta kusursuz bir hayatın olmazsa olmaz koşulu gibi görülmüştür. Tüm uygar insanların gözünde

aylaklıkla geçen hayat hem kendisi hem de sonuçları açısından güzel ve asilleştiricidir" (Thorstein VEBLEN, **Aylak Sınıfın Teorisi**, s. 40).

"Yeniçağ başları Avrupa'sında toplumsal yükselişin bir başka yolu, toplumsal skalada daha yukarıda duran bir grubun yaşama biçimine öykünmek ve 'gösterişçi tüketim' yapmaktı. … soylular, uylaşımsal 'ekonomik insan' modeline uymuyorlardı. Kârla ya da tutumlulukla ilgilenmiyorlar, bir 'gösterişçi tüketim' biçimi olarak, Fransız şarabı gibi lüks ithal mallarına harcayacak sürekli bir gelir elde etmeye bakıyorlardı. Bu terimi, geçen yüzyılın sonunda, Amerikalı sosyolog Thorstein Veblen çıkarmıştır" (Peter BURKE, **Tarih ve Toplumsal Kuram**, s. 65).

"Geniş kapsamlı sabotaj, bir başka deyişle sanayi sisteminin düzeninin bozulması, örneğin toplumun genelinin ya da belli bir kesiminin sıkıntıya sokulması, makine sanayisinin egemen olduğu bir ülkede kolaylıkla hayata geçirilir. … Aslında bu, iş alanında her gün başvurulan bir çaredir" (Thorstein Bunde VEBLEN, **Bolşevizm Üzerine Metinler**, s. 37).

"Günümüzün en iyi, en gelişmiş, en ilerlemiş toplumları evrimlerinde öyle bir noktaya ulaşmışlardır ki, kadının toplumsal sistemdeki (tercihen) en büyük, hususi ve neredeyse yegâne işlevi, ekonomik biriminin para harcamaya muktedir olduğunu göstermek olmuştur. Diğer bir ifadeyle, (toplumsal sistemimizin ideal talebine göre) kadın, gösterişçi üretken olmayan harcamanın bir aracı haline gelmiştir" (Thorstein Bunde VEBLEN, **Seçilmiş Makaleler**, s. 16).

"Veblen'in aylak sınıfa, ekonomik sistemi yönlendiren bilim dışı zihniyetlere ve ekonomi ile toplumun gerekli gelişmesinde irrasyonel olarak gördüğü gecikmelere en sert eleştirilerini hemen hemen herkes bilir" (Robert NISBET, **İlerleme Fikrinin Tarihi**, s. 434).

SONSÖZ

"…aramızda kalıcı olduğunu kanıtlayacak tinsel bir bağ örüldüğünü umuyorum" (Georg Wilhelm Friedrich HEGEL, **Felsefe Tarihi 3. Cilt: Ortaçağ Felsefesi ve Modern Felsefe**, s. 474).

"Hegel'in modern dünya üzerindeki gölgesi, birçok insanın tahmin ettiğinden daha büyüktür" (Sir T. Malcolm KNOX, "Hegel Adına Bir Savunma", s. 674).

"Fransa'da devrimin akışı içinde, özgürlükler arasında genellikle mülkiyet ve sanayi özgürlüğü göze çarpar… Yasaları yapmaktan amaç, herkesin istencini dışavurup somutlaştırmaktır… Yasalar hazırlanırken azınlığın çoğunluğu temsil ettiği varsayılmaktadır; ama çoğu zaman, bu çoğunluğu ezmekten başka bir şey yapmaz azınlık… Çoğunluğun azınlık üzerindeki egemenliği de tıpkı öbürü kadar büyük bir tutarsızlıktır… İçeriği bakımından Fransız Devrimi, evrensel çapta bir tarihsel önem taşımaktadır… Liberalizm, liberal kurumlar tüm Avrupa'ya yayılmıştır… Sonuç olarak evrensel tarih, özgürlük kavramının gelişmesinden başka bir şey değildir" (Georg Wilhelm Friedrich HEGEL, **Seçilmiş Parçalar**, s. 124).

"Tanrı, kendi çocuklarının (kullarının) kalpsiz ve beyinsiz olmasını istemez" (Georg Wilhelm Friedrich HEGEL, **Tarih Felsefesi-1**, s. 37).

"Minerva'nın baykuşu, ancak gün batarken uçmaya başlar" (Georg Wilhelm Friedrich HEGEL, **Hukuk Felsefesinin Prensipleri**, s. 31).

"Tanrılar çekip gitmiştir: İnsanın kendi bencilliği içinde sıkılmaktan ve ölmekten başka yapacak bir şeyi yoktur" (Pierre-Joseph PROUDHON, **İktisadî Çelişkiler Sistemi ya da Sefaletin Felsefesi**, s. 15).

"Uygarlığın en şaşırtıcı, deneyimin en iyi tanıklık ettiği ve teorisyenlerin en az anladıkları olgu sefalettir" (Pierre-Joseph PROUDHON, **İktisadî Çelişkiler Sistemi ya da Sefaletin Felsefesi**, s. 350).

"…bir sistem kurmuyorum: İmtiyazların son bulmasını, köleliğin ılgasını, hakların eşitliğini, yasanın hâkimiyetini talep ediyorum. Sadece adalet, başka bir şey değil. İşte sözlerimin özeti… Dünyaya çeki düzen verme işini başkalarına bırakıyorum"

(Pierre-Joseph PROUDHON, **Mülkiyet Nedir? veya Hukukun ve Yönetimin İlkesi Üzerine Araştırmalar**, s. 17).

"Özgürlük tekdüzeliğe karşı soğuktur" (Pierre-Joseph PROUDHON, **Devrimde ve Hristiyanlıkta Adalet- Pratik Felsefe Hakkında Yeni İlkeler, İlerleyiş ve Çöküş: Üçüncü Cilt Birinci Kitap**, s. 161).

"Yardımseverlik despotluğa, hayranlık köleliğe dönüşür; eşitliğin kardeşi olan ise dostluktur" (Pierre-Joseph PROUDHON, **Mülkiyet Nedir? veya Hukukun ve Yönetimin İlkesi Üzerine Araştırmalar**, s. 233).

"Egemen sınıfın düşünceleri, bütün çağlarda, egemen düşüncelerdir, başka bir deyişle, toplumun egemen *maddi* gücü olan sınıf, aynı zamanda egemen *zihinsel* güçtür. Maddi üretim araçlarını elinde bulunduran sınıf, aynı zamanda, zihinsel üretimin araçlarını da emrinde bulundurur" (Karl MARX ve Friedrich ENGELS, **Alman İdeolojisi - Feuerbach**, s. 70).

"Karl Marx'ın kapitalizm analizi toplumsal düşünce tarihindeki en çarpıcı ve özgün başarılardan birini temsil eder" (Jonathan H. TURNER, Leonard BEEGHLEY ve Charles H. POWERS, **Sosyolojik Teorinin Oluşumu**, s. 126).

"Burjuva düzeninin uygarlık ve adaleti, bu düzenin köleleri ne zaman efendilerine karşı başkaldırsa, kendi korkunç yüzlerini açıkça gösterirler. O zaman bu uygarlık ve bu adalet, maskesiz yabanıllık ve yasasız öç alma olarak, ereklerini açığa vurur" (Karl MARX, **Fransa'da İç Savaş ve Paris Komünü Üzerine Belgeler ve Mektuplar**, s. 75-76).

"Toplum her şeyden önce düşüncelerde ve duygularda sağlanan bütünlük demektir. … Toplum demek her şeyden önce bilinç yani kolektivitenin varlığının bilincinde olmak demektir" (Emile DURKHEIM, **Ahlak Eğitimi**, s. 237).

"Toplumbilimcinin araştırdığı şey, tek tek bireyler üzerinde değil, toplumsal küme üzerinde etkide bulunma olanağını veren nedenlerdir" (Emile DURKHEIM, **İntihar: Toplumbilimsel İnceleme**, s. 34).

"Pozitif sosyoloji olguya saplantılı olması ve ideale sistematik bir ilgisizlik duyması nedeniyle suçlanmıştır. Böylesi bir suçlamanın adaletsizliğini şimdi görebiliyoruz. Başlıca toplumsal fenomenler olan din, ahlak, kanun, ekonomi ve estetik bir değerler ve dolayısıyla idealler sisteminden başka bir şey değildirler. Sosyoloji başından beri idealler alanına yerleşir; bu alan onun başlangıç noktasıdır ve bu alan sosyolojinin araştırmalarının yavaş yavaş ulaşılmış ereği değildir. İdealler, aslında onun, ona mahsus çalışma alanıdır" (Emile DURKHEIM, **Sosyoloji ve Felsefe**, s. 113).

"Marx ve Durkheim'in aksine Weber hiçbir yerde bir tedavi önermez" (Rogers BRUBAKER, **Rasyonalitenin Sınırları: Max Weber'in Sosyal ve Ahlaki Düşüncesi Üzerine Bir Deneme**, s. 73).

"Weber, modern dünyanın insanları hangi istikametlere götüreceğini, onların bu dünyada bir haysiyet duygusunu koruyup korumayacaklarını araştırdı" (Stephen KALBERG, Max Weber'i Anlamak, s. 22).

"Weber akılcılaştırmanın avantajlarını da kabul etmekle birlikte, esas olarak tehlikelerinden, özellikle akılsallığın 'demir kafesi' dediği olgudan etkilenmişti. Akılcı sistemlerin insani olmadığını ve toplumu insanilikten uzaklaştırdığını düşünüyordu. Toplumun gitgide daha fazla kesiminin akılcılaştırılması olasılığından, aslında bunun güçlü bir olasılık olduğundan korkuyordu; toplumun sonunda akılcı kurumlardan oluşmuş, kaçış yolu olmayan bir ağ haline geleceğini düşünüyordu" (George RITZER, **Toplumun McDonaldlaştırılması: Çağdaş Toplum Yaşamının Değişen Karakteri Üzerine Bir İnceleme**, s. 17).

"Rekabete dayalı modern toplumun üyeleri rakiptirler ve vicdandan ne kadar uzaklarsa o kadar çabuk avantaj yakalayıp başarıya ulaşırlar. Yani bu birey tipi, eğer koşullar ona fırsat tanıyorsa diğerlerini açıkça aldatabilir ve hatta zarar verebilir" (Thorstein VEBLEN, **Aylak Sınıfın Teorisi**, s. 153).

"Sosyolojinin 'kurucuları' 'toplumsal sorun' ve 'bireycilik' sorunu ile aynı anda karşı karşıya kaldı-

KAYNAKÇA

ABERCROMBIE, Nicholas; **Class**, **Structure and Knowledge**: **Problems in the Sociology of Knowledge**, Basil Blackwell, Oxford, 1980.

ABRAHAMSON, Mark; **İşlevselcilik**, Çeviren: Nilgün Çelebi, Sebat Matbaası, Konya, 1990.

ACAR-SAVRAN, Gülnur; **Sivil Toplum ve Ötesi: Rousseau, Hegel, Marx**, Belge Yayınları, İstanbul, 2003.

ADAMS, Bert N. ve SYDIE, R. A.; **Contemporary Sociological Theory**, Pine Forge Press, California, 2002.

ADORNO, Theodor W.; **Hegel: Three Studies**, İngilizceye Çeviren: Shierry Weber Nicholsen, The MIT Press, Cambridge, 1993.

ADORNO, Theodor W.; **Ahlak Felsefesinin Sorunları**, Yayıma Hazırlayan: Thomas Schröder, Çeviren: Tuncay Birkan, Metis Yayınları, İstanbul, 2012.

AKARSU, Bedia; **Çağdaş Felsefe: Kant'tan Günümüze Felsefe Akımları**, İnkılâp Kitabevi, İstanbul, 1998.

AKSOY, Hüsnü; **Devlet ve Demokrasi: Egemenlik-Hegemonya-İdeoloji**, Yön Yayıncılık, İstanbul, 1994.

AKSU, Şener; **Hegel ve Tarih Felsefesi**, Anı Yayıncılık, Ankara, 2006.

AKYOL, Canan; "Emile Durkheim'e Göre Eğitim", **Emile Durkheim; Üçüncü Fransa Cumhuriyeti'nde Öğretmenlerin Eğitimcisi ve Eğitim Görüşleri** (iç.), Editör: Bahri Ata, Pegem Akademi, Ankara, 2013, s. 7-16.

ALEXANDER, Jeffrey C.; "Tahlilci Yaklaşımlara Yeniden Bakış", **Kültür ve Siyaset** (iç.), Editör: Jeffrey C. Alexander, Çeviren: Selahattin Ayaz, Pınar Yayınları, İstanbul, 1999, s. 9-49.

ALLAN, Kenneth; **Çağdaş Sosyal ve Sosyolojik Teori: Toplumsal Dünyaları Görünür Kılmak**, Çeviri Editörü: Hakan Ergül, Çeviren: Aksu Bora ve Diğerleri, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul, 2020.

ALTHUSSER, Louis; **John Lewis'e Cevap**, Çeviren: Mümtekin Ökmen, Baskıya Hazırlayan: Murat Belge, V Yayınları, Ankara, 1987.

ALTHUSSER, Louis; **Lenin ve Felsefe**, Çeviren: Bülent Aksoy, Erol Tulpar ve Murat Belge, İletişim Yayınları, İstanbul, 1989.

ALTHUSSER, Louis; **İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları**, Çeviren: Yusuf Alp ve Mahmut Özışık, İletişim Yayınları, İstanbul, 1991.

ALTHUSSER, Louis; **Özeleştiri Ögeleri**, Çeviren: Levent Targu, Belge Yayınları, İstanbul, 1991.

ALTHUSSER, Louis; **Kapital'i Okumak**, Çeviren: Celal A. Kanat, Belge Yayınları, İstanbul, 1995.

ALTHUSSER, Louis; **Marx İçin**, Çeviren: Işık Ergüden, İthaki Yayınları, İstanbul, 2002.

ALTHUSSER, Louis; **Felsefi ve Siyasi Yazılar Cilt 2: Althusser'den Önce Louis Althusser- G. W. F. Hegel Düşüncesinde İçerik Üzerine**, Çeviren: Z. Zühre İlkgelen, İthaki Yayınları, İstanbul, 2006.

ALTHUSSER, Louis; "Hegel'e Dönüş: Akademik Revizyonizmin Gizli Nedeni", **Alman İdealizmi: Hegel** (iç.), Çeviren: Kerem Atılgan, Editör: Güçlü Ateşoğlu, Doğu-Batı Yayınları, Ankara, 2013, s. 486-501.

ALTHUSSER, Louis; **Filozof Olmayanlar İçin Felsefeye Giriş**, Çeviren: İsmet Birkan, Can Yayınları, İstanbul, 2016.

ALTHUSSER, Louis; **Felsefede Marksist Olmak**, Çeviren: İsmet Birkan, Can Sanat Yayınları A.Ş., İstanbul, 2018.

AMİN, Samir; **Avrupamerkezcilik: Bir İdeolojinin Eleştirisi**, Çeviren: Mehmet Sert, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 1993.

AMİN, Samir; **Kapitalizmin Hayaleti: Günümüz Entelektüel Modalarının Bir Eleştirisi**, Çeviren: Cengiz Algan, Sarmal Yayınevi, İstanbul, 1999.

AMİN, Samir; **Liberal Virüs: Sürekli Savaş ve Dünyanın Amerikanlaştırılması**, Çeviren: Fikret Başkaya ve Diğerleri, Maki Basın Yayın, Ankara, 2004.

AMİN, Samir; **Kapitalizmden Uygarlığa: Sosyalist Perspektifi Yeniden İnşa Etmek**, Çeviren: Yağmur Dönmez ve Naim Atabağsoy, Maki Basın Yayın, Ankara, 2010.

AMİN, Samir; **Ending the Crisis of Capitalism or Ending Capitalism?**, İngilizceye Çeviren: Victoria Bawtree, Pambazuka Press, Oxford, 2011.

AMİN, Samir; **Samir Amin Anlatıyor: Ezilen Halkların, Sömürülen Sınıfların Organik Aydını**, Hazırlayan: Demba Moussa Dembélé, Çeviren: Fikret Başkaya, Yordam Kitap, İstanbul, 2014.

AMİN, Samir; **Küreselleşmiş Değer Yasası: Kıyısı Olmayan Marx**, Çeviren: Fikret Başkaya, Yordam Kitap, İstanbul, 2018.

AMİN, Samir; **İnsanlar Tarihlerini Kendileri Yazar: Kapitalizm, Emperyalizm ve Devrim Üzerine Yazılar,** Çeviren: Adnan Kahiloğulları, Efil Yayınevi, Ankara, 2024.

ANDERSON, Kevin B.; **Lenin, Hegel ve Batı Marksizmi: Eleştirel Bir İnceleme**, Çeviren: Ertan Günçiner, Yordam Kitap, İstanbul, 2014.

ARNHART, Larry; **Platon'dan Rawls'a Siyasî Düşünce Tarihi,** Çeviren: Ahmet Kemal Bayram, Adres Yayınları, Ankara, 2011.

ARON, Raymond; **German Sociology**, İngilizceye Çeviren: Mary ve Thomas Bottomore, The Free Press of Glencoe, New York, 1964.

ARON, Raymond; **Demokrasi ve Totalitarizm**, Çeviren: Vahdi Hatay, Kültür Bakanlığı, Millî Eğitim Basımevi, İstanbul, 1976.

ARON, Raymond; **Aydınların Afyonu**, Çeviren: İzzet Tanju, Tur Yayınları, İstanbul, 1979.

ARON, Raymond; **Sosyolojik Düşüncenin Evreleri**, Çeviren: Korkmaz Alemdar, Bilgi Yayınevi, Ankara, 1989.

ARRIGHI, Giovanni; **Adam Smith Pekin'de: 21. Yüzyılın Soykütüğü**, Çeviren: İbrahim Yıldız, Yordam Kitap, İstanbul, 2009.

ASHLEY, David ve ORENSTEIN, David Michael; **Sociological Theory: Classical Statements**, Allyn and Bacon, Boston, 1990.

ATA, Bahri; "Emile Durkheim ve Tarih Eğitimi", **Emile Durkheim; Üçüncü Fransa Cumhuriyeti'nde Öğretmenlerin Eğitimcisi ve Eğitim Görüşleri** (iç.), Editör: Bahri Ata, Pegem Akademi, Ankara, 2013, s. 35-50.

ATTALI, Jacques; **Karl Marx: Evrensel Zihin**, Çeviren: Martı Şahin ve Melike Işık Durmaz, Turkuvaz Kitap, İstanbul, 2010.

AVINERI, Shlomo; **Karl Marx: Felsefe ve Devrim**, Çeviren: Önder Kulak, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 2021.

AVRICH, Paul; **Anarşist Portreler**, Çeviren: Osman Akınhay, Agora Kitaplığı, İstanbul, 2012.

AXELOS, Kostas; **Alienation, Praxis, and Techne in the Thought of Karl Marx**, Çeviren: Ronald Bruzina, University of Texas Press, Austin, 1976.

BAERT, Patrick; **Sosyal Bilimler Felsefesi: Pragmatizme Doğru**, Çeviren: Ümit Tatlıcan, Küre Yayınları, İstanbul, 2010.

BAERT, Patrick; "Aron, Raymond (1905-1983)", Çeviren: Pelin Ünsal, **Sosyoloji Sözlüğü** (iç.), Genel Editör: Bryan S. Turner, Pinhan Yayıncılık, İstanbul, 2020, s. 75.

BALIBAR, Etienne; **Marx'ın Felsefesi**, Çeviren: Ömer Laçiner, Birikim Yayınları, İstanbul, 2000.

BANNERJI, Himani; **Marx'tan Yeniden Doğmak: "Irk", Toplumsal Cinsiyet ve Sınıf Üzerine Düşünceler**, Hazırlayan: Cem Eroğul, Çeviren: Senem Özdemir, Yordam Kitap, İstanbul, 2016.

BANTA, Martha; "Introduction", Thorstein Veblen, **The Theory of the Leisure Class** (iç.), Editor: Martha Banta, Oxford University Press, New York, 2007, s. vii-xxvi.

BAŞ DİNAR, Gülenay; "Veblen'in Analizinde Endüstriyel ve Finansal Faaliyetler Arasındaki İkilem ve Kapitalizmin İstikrarsızlığı", **Thorstein Veblen: Kullanım Kılavuzu** (iç.), Editör: Ahmet Öncü, Habitus Yayıncılık, İstanbul, 2015, s. 159-184.

BAUMAN, Zygmunt; **Modernite ve Holocaust**, Çeviren: Süha Sertabiboğlu, Sarmal Yayınevi, İstanbul, 1997.

BAUMAN, Zygmunt; **Yaşam Sanatı**, Çeviren: Akın Sarı, Versus Kitap, İstanbul, 2011.

BEER, Max; **Karl Marx: Yaşamı ve Öğretileri**, Çeviren: Sevinç Kayır, Maya Kitap, İstanbul, 2019.

BEER, Max; **Karl Marx Biyografisi 1818-1883**, Çeviren: Bedir Babacan, Dorlion Yayınları, İstanbul, 2021.

BEER, Max; **Marx'ın Tarih Anlayışı ve Hegel'in Felsefesi**, Çeviren: Çelebi Cantekin, Dorlion Yayınları, Ankara, 2022.

BEISER, Frederick C.; "Hegel ve Metafizik Problemi", **Alman İdealizmi: Hegel** (iç.), Çeviren: Güçlü Ateşoğlu, Editör: Güçlü Ateşoğlu, Doğu-Batı Yayınları, Ankara, 2013, s. 253-277.

BENDIX, Reinhard ve LIPSET, Seymour Martin; "Karl Marx's Theory of Social Classes", **Class, Status, *and* Power: Social Stratification in Comparative Perspective** (iç.), Editör: Reinhard Bendix ve Seymour Martin Lipset, The Free Press, New York, 1966, s. 6-11.

BENHABİB, Seyla; "Modernlik ve Eleştirel Kuramın Çıkmazları", **Frankfurt Okulu** (iç.), Çeviren: Salih Akkanat, Editör: H. Emre Bağce, Doğu Batı Yayınları, Ankara, 2006, s. 83-110.

BENJAMIN, Walter; **Brecht'i Anlamak**, Çeviren: Haluk Barışçan ve Güven Işısağ, Metis Yayınları, İstanbul, 2000.

BENJAMIN, Walter; **Pasajlar**, Çeviren: Ahmet Cemal, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 2001.

BENTON, Ted; **Sosyolojinin Felsefi Kökenleri: Kant, Durkheim, Weber, Marx**, Çeviren: Ümit Tatlıcan, Küre Yayınları, İstanbul, 2013.

BERBEROGLU, Berch; **Klasik ve Çağdaş Sosyal Teoriye Giriş: Eleştirel Bir Perspektif**, Çeviren: Can Cemgil, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul, 2009.

BERGER, Arthur Asa; **Durkheim Öldü!: Sherlock Holmes Sosyolojik Teoriye Giriyor**, Çeviren: Vefa Saygın Öğütle, Heretik Yayınları, Ankara, 2015.

BERMAN, Marshall; **Katı Olan Her Şey Buharlaşıyor**, Çeviren: Ümit Altuğ ve Bülent Peker, İletişim Yayınları, İstanbul, 1994.

BESNARD, Philippe ve CHERKAOUI, Mohamed; "Émile David Durkheim", **Sosyolojik Düşünce Sözlüğü** (iç.), Hazırlayanlar: Massimo Borlandi ve Diğerleri, Çeviren: Bülent Arıbaş, İletişim Yayınları, İstanbul, 2011, s. 210-218.

BESSE, Guy, "Sunuş", Karl Marx ve Friedrich Engels, **Felsefe Metinleri** (iç.), Çeviren: Kenan Somer ve Diğerleri, Sol Yayınları, Ankara, 1999, s. 9-20.

BIDET, Jacques; **Foucault'yu Marx'la Okumak**, Çeviren: Zehra Cunillera, Metis Yayınları, İstanbul, 2016.

BİLEN, Osman; **Çağdaş Yorumbilim Kuramları: Felsefi ve Eleştirel Hermeneutik**, Doğ Batı Yayınları, Ankara, 2016.

BOBBIO, Norberto ve TEXIER, Jacques; **Gramsci ve Sivil Toplum**, Çeviren: Arda İpek ve Kenan Somer, Savaş Yayınları, Ankara, 1982.

BOGARDUS, Emory S.; **The Development of Social Thought**, David McKay Company Inc, New York, 1960.

BOGUSLAVSKİ ve Diğerleri; **Diyalektik ve Tarihsel Materyalizmin Abecesi**, Çeviren: Vahap Erdoğdu, Sol Yayınları, Ankara, 1990.

BOTTOMORE, Tom; "Marxizm ve Sosyoloji", Çeviren: Mete Tunçay, **Sosyolojik Çözümlemenin Tarihi** (iç.), Editör: Tom Bottomore ve Robert Nisbet, V Yayınları, İstanbul, 1990, s. 134-164.

BOTTOMEORE, T. B. ve RUBEL, Maximillien; **Marx'ın Sosyolojisi**, Çeviren: Zuhal Bilgin, Çiviyazıları Yayınevi, İstanbul, 2006.

BOTTON, Alain de; **Büyük Düşünürler**, Çeviren: Özge Özgür, Alfa Basım Yayım Dağıtım San. ve Tic. Ltd. Şti., İstanbul, 2024.

BOURDIEU, Pierre; **Devlet Üzerine: Collège de France Dersleri (1989-1992)**, Çeviren: Aslı Sümer, İletişim Yayınları, İstanbul, 2015.

BOURDIEU, Pierre; **Sosyoloji Meseleleri**, Çeviren: Filiz Öztürk ve Diğerleri, Heretik Yayınları, Ankara, 2016.

BOURDIEU, Pierre; **Genel Sosyoloji: Collège de France Dersleri (1981-1983)**, Çeviren: Zuhal Emirosmanoğlu, İletişim Yayınları, İstanbul, 2021.

BOURDIEU, Pierre; SCHULTHEIS, Franz ve PFEUFFER, Andreas; "Weber'le Birlikte Weber'e Karşı: Pierre Bourdieu ile Söyleşi?", **Pierre Bourdieu'nün Mirası: Eleştirel Söylemler** (iç.), Çeviren: A. Kadir Gülen, Editör: Simon Susen ve Bryan S. Turner, Phoenix Yayınevi, Ankara, 2019, s. 137-150.

BOURGEOIS, Bernard; "Hegel (1770-1831)", Jacqueline RUSS ve Diğerleri, **Felsefe Tarihi Cilt 3: Aklın Zaferi** (iç.), Çeviren: İsmail Yerguz, İletişim Yayınları, İstanbul, 2012, s. 139-192.

BOURGEOIS, Bernard; "Fransa'da Hegel", **Alman İdealizmi: Hegel** (iç.), Çeviren: Sevim Erşahin, Editör: Güçlü Ateşoğlu, Doğu-Batı Yayınları, Ankara, 2013, s. 716-733.

BOUTHOUL, Gaston; **Toplumbilimin Tarihi**, Çeviren: Cemal Süreyya, Varlık Yayınevi, İstanbul, 1971.

BOZKURT, Nejat; "Kültür Tarihi Işığında Hegel'in Yaşam Öyküsü", Georg Wilhelm Friedrich Hegel, **Seçilmiş Parçalar** (iç.), Çeviren: Nejat Bozkurt, Remzi Kitabevi, İstanbul, 1986, s. 9-15.

BOZKURT, Nejat; "Hegel Felsefesi Üstüne Notlar", Georg Wilhelm Friedrich Hegel, **Seçilmiş Parçalar** (iç.), Çeviren: Nejat Bozkurt, Remzi Kitabevi, İstanbul, 1986, s. 19-32.

BRAUDEL, Fernand; **Maddi Medeniyet ve Kapitalizm**, Çeviren: Mustafa Özel, Ağaç Yayıncılık, İstanbul, 1991.

BRAUDEL, Fernand; **Tarih Üzerine Yazılar**, Çeviren: Mehmet Ali Kılıçbay, İmge Kitabevi Yayınları, Ankara, 1992.

BRUBAKER, Rogers; **Rasyonalitenin Sınırları: Max Weber'in Sosyal ve Ahlaki Düşüncesi Üzerine Bir Deneme**, Çeviren: Baysar Tanıyan ve Güney Çeğin, Phoenix Yayınevi, Ankara, 2017.

BUCK-MORSS, Susan; **Görmenin Diyalektiği: Walter Benjamin ve Pasajlar Projesi**, Çeviren: Ferit Burak Aydar, Metis Yayınları, İstanbul, 2010.

BUCK-MORSS, Susan; **Hegel, Haiti ve Evrensel Tarih**, Çeviren: Erkal Ünal, Metis Yayınları, İstanbul, 2012.

BUMİN, Tülin; "Önsöz Olarak", **Hegel'i Okumak** (iç.), Derleyen ve Çeviren: Tülin Bumin, Kabalcı Yayınları, İstanbul, 1993, s. 7-10.

BUMİN, Tülin; "Hegel'de Köle Efendi Diyalektiği Üzerine Notlar", **Hegel'i Okumak** (iç.), Derleyen ve Çeviren: Tülin Bumin, Kabalcı Yayınları, İstanbul, 1993, s. 173-183.

BUMİN, Tülin; **Hegel- Bilinç Problemi, Köle-Efendi Diyalektiği, Praksis Felsefesi**, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 2001.

BUOGLÉ, C.; "İlk Baskı İçin Önsöz", Emile Durkheim, **Sosyoloji ve Felsefe** (iç.), Çeviren: Merve Elma, Pinhan Yayıncılık, İstanbul, 2015, s. 7-13.

BURKE, Peter; **Tarih ve Toplumsal Kuram**, Çeviren: Mete Tunçay, Tarih Vakfı Yurt Yayınları, İstanbul, 1994.

CALLINICOS, Alex; **Toplum Kuramı: Tarihsel Bir Bakış**, Çeviren: Yasemin Tezgiden, İletişim Yayınları, İstanbul, 2004.

CALLINICOS, Alex; **Karl Marx'ın Devrimci Fikirleri**, Çeviren: Attila Tuygan, Antikapitalist Yayınları, İstanbul, 2009.

CARR, Edward Hallett; **Karl Marx: Bağnazlık Üzerine Bir Araştırma**, Çeviren: Uygur Kocabaşoğlu, İletişim Yayınları, İstanbul, 2010.

CARTWRIGHT, David E.; **Schopenhauer**, Çeviren: Sibel Erduman, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, İstanbul, 2014.

CEMAL Mustafa; **Hegel'in Kayıp Mantığı I: Nitelik, Nicelik, Ölçü**, Belge Yayınları, İstanbul, 2011.

CEVİZCİ, Ahmet; **Paradigma Felsefe Sözlüğü**, Paradigma Yayınları, İstanbul, 2002.

CEVİZCİ, Ahmet; **Felsefe Tarihi: Thales'ten Baudrillard'a**, Say Yayınları, İstanbul, 2009.

CLARKE, Simon; **Marx'ın Kriz Teorisi**, Çeviren: Cumhur Atay, Otonom Yayıncılık, İstanbul, 2007.

COENEN-HUTHER, Jacques; **Durkheim'ı Anlamak**, Çeviren: Serra Akyüz, İletişim Yayınları, İstanbul, 2013.

COGNIOT, Georges; **Çağdaşımız Karl Marx**, Çeviren: Kenan Somer, Bilim ve Sosyalizm Yayınları, Ankara, 1975.

COLLIN, Denis; **Marx'ı Anlamak**, Çeviren: Işık Ergüden, Versus Kitap, İstanbul, 2008.

COLLINS, Randall; **Sosyolojide Dört Ana Gelenek**, Çeviren: Ümit Tatlıcan, Sentez Yayıncılık, İstanbul, 2015.

COLLINS, Randall; **Felsefelerin Sosyolojisi: Entelektüel Değişimin Global Teorisi**, Çeviren: Tufan Göbekçin, Sakarya Üniversitesi Kültür Yayınları, Sakarya, 2016.

COLLINS, Randall; **Max Weber: Bir Kılavuz**, Çeviren: Taylan Banguoğlu, Phoenix Yayınevi, Ankara, 2017.

COLSON, Daniel; **Proudhon'dan Deleuze'e Anarşist Felsefe Sözlüğü**, Çeviren: Işık Ergüden, Versus Kitap, İstanbul, 2011.

COMTE, Auguste; **Pozitif Felsefe Dersleri ve Pozitif Anlayış Üzerine Konuşma**, Çeviren: Erkan Ataçay, BilgeSu Yayıncılık, Ankara, 2015.

COPLESTON, Frederick; **Felsefi Tarihi, Cilt VII: Çağdaş Felsefe Fichte'den Nietzsche'ye, Bölüm 1c, Hegel**, Çeviren: Aziz Yardımlı, İdea Yayınevi, İstanbul, 1996.

COPLESTON, Frederick C.; "Georg Wilhelm Friedrich Hegel", **Batı Düşüncesinde Siyaset Felsefeleri** (iç.), Editör: Maurice Cranston, Çeviren: Nejat Muallimoğlu, Marmara Üniversitesi İlâhiyat Fakültesi Vakfı Yayınları, İstanbul, 2000, s. 105-113.

CORCUFF, Philippe; **Siyasetin Büyük Düşünürleri: Siyaset Felsefesinde Eleştirel Güzergâhlar**, Çeviren: Aziz Ufuk Kılıç, Versus Kitap, İstanbul, 2008.

CORCUFF, Philippe; **Bireycilik Sorunu: Stirner, Marx, Durkheim, Proudhon**, Çeviren: Aziz Ufuk Kılıç, Versus Kitap, İstanbul, 2009.

COSER, Lewis A.; **Masters of Sociological Thought: Ideas in Historical and Social Context**, Harcourt Brace Jovanovich, Inc., New York, 1977.

COSER, Lewis A.; "Amerikan Eğilimleri", Çeviren: Alâeddin Şenel, **Sosyolojik Çözümlemenin Tarihi** (iç.), Editör: Tom Bottomore ve Robert Nisbet, V Yayınları, İstanbul, 1990, s. 299-335.

COSER, Lewis A.; **Sosyolojik Düşüncenin Ustaları: Tarihsel ve Toplumsal Bağlamda Fikirler**, Çeviren: Himmet Hülür ve Diğerleri, De Ki Basım Yayım Ltd. Şti., Ankara, 2010.

COTTRET, Bernard; **Karl Marx: Romantizm ve Devrim Arasında Bir Yaşam**, Çeviren: Mahmut Nedim Demirtaş, Everest Yayınları, İstanbul, 2012.

CRITCHLEY, Simon; "Derrida'nın *Glas*'daki Hegel Okuması Üzerine Bir Yorum", **Hegel Paris'te: Fransızların Hegel Okuması** (iç.),

Derleyen: Sadık Erol Er, Çeviren: Birdal Akar, Otonom Yayıncılık, İstanbul, 2016, s. 169-210.

CUFF, E. C.; SHARROCK, W. W. ve FRANCIS, D. W.; **Sosyolojide Perspektifler**, Çeviren: Ümit Tatlıcan, Say Yayınları, İstanbul, 2013.

DAGOGNET, François; "Fransız Toplumsal Düşüncesi", Jacqueline RUSS ve Diğerleri, **Felsefe Tarihi Cilt 3: Aklın Zaferi** (iç.), Çeviren: İsmail Yerguz, İletişim Yayınları, İstanbul, 2012, s. 197-222.

DAVIE, Grace; "Din Sosyolojisi: Gelişimi ve Teorik Tartışmalar", **Din Sosyolojisi: Klasik ve Çağdaş Yaklaşımlar -I-** (iç.), Çeviren: Halil Aydınalp, Editör: Bünyamin Solmaz ve İhsan Çapcıoğlu, Çizgi Kitabevi Yayınları, Konya, 2009, s. 73-88.

DAVIS, Winston; "Din Sosyolojisi: Kurucular ve Temel Yaklaşımlar", **Din Sosyolojisi: Klasik ve Çağdaş Yaklaşımlar -I-** (iç.), Çeviren: İhsan Çapcıoğlu, Editör: Bünyamin Solmaz ve İhsan Çapcıoğlu, Çizgi Kitabevi Yayınları, Konya, 2009, s. 51-72.

DAVY, Georges; "Giriş", Emile Durkheim, **Sosyoloji Dersleri** (iç.), Çeviren: Ali Berktay, İletişim Yayınları, İstanbul, 2006, s. 11-44.

DELLALOĞLU, Besim F.; "**Toplumsalın" Yeniden Yapılanması: Habermas Üzerine Bir Araştırma**, Bağlam Yayınları, İstanbul, 1998.

DEMİR, Gökhan ve ÖZTOGAY, Dünya Ahtem; "Hegel ve Marx'ta Sivil Toplum", **Doğu Batı** (iç.), Sayı: 55, Kasım, Aralık, Ocak 2010, s. 111-138.

DENIS, Henri; **Ekonomik Doktrinler Tarihi 1**, Çeviren: Attila Tokatlı, Sosyal Yayınlar, İstanbul, 1997.

DENIS, Henri; **Ekonomik Doktrinler Tarihi 2**, Çeviren: Attila Tokatlı, Sosyal Yayınlar, İstanbul, 1997.

DERRIDA, Jacques; **Marx ve Mahdumları**, Çeviren: Alp Tümertekin, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 2004.

DESAI, Meghnad; **Marx'ın İntikamı**, Çeviren: Gökçer Özgür, Efil Yayınevi, İstanbul, 2011.

D'HONDT, Jacques; **Hegel ve Hegelcilik**, Çeviren: Bayram Işık, İletişim Yayınları, İstanbul, 1994.

DILTHEY, Wilhelm; **Hermeneutik ve Tin Bilimleri**, Çeviren: Doğan Özlem, Paradigma Yayınları, İstanbul, 1999.

DILTHEY, Wilhelm; "Neden Kültür?", **Kültür ve Siyaset** (iç.), Editör: Jeffrey C. Alexander, Çeviren: Selahattin Ayaz, Pınar Yayınları, İstanbul, 1999, s. 51-63.

DILTHEY, Wilhelm; **The Formation of the Historical World in the Human Sciences: Selected Works Volume III**, Editör: Rudolf A. Makkreel ve Frithjof Rodi, İngilizceye Çeviren: Rudolf A. Makkreel ve Diğerleri, Princeton Üniversity Press, New Jersey, 2002.

DRAPER, Hal; **Proletarya Diktatörlüğü Tartışması: Marx'tan Lenin'e**, Çeviren: Osman Akınhay, Belge Yayınları, İstanbul, 1990.

DROIT, Roger-Pol; **Kısa Felsefe Tarihi**, Çeviren: İsmail Yerguz, Say Yayınları, İstanbul, 2013.

DUGGER, William M.; "Kızıl Veblen", Thorstein Veblen, **Mühendisler ve Fiyat Sistemi** (iç.), Editör: Ahmet Öncü, Çeviren: Barış Özçorlu, TMMOB Elektrik Mühendisleri Odası Yayınları, Ankara, 2011, s. 9-10.

DURAND, Jean-Pierre; **Marx'ın Sosyolojisi**, Çeviren: Ali Aktaş, Birikim Yayınları, İstanbul, 2000.

DURAND, Pierre; **Karl ile Jenny Marx**, Çeviren: F. Yazıcı, Logos Yayıncılık, İstanbul, 1990.

DURANT, Will; **Felsefenin Öyküsü**, Çeviren: Ender Gürol, İz Yayıncılık, İstanbul, 2010.

DURKHEIM, Emile; **Meslek Ahlâkı**, Çeviren: Mehmet Karasan, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, Ankara, 1949.

DURKHEIM, Emile; **Education and Sociology**, İngilizceye Çeviren: Sherwood D. Fox, The Free Press, New York, 1956.

DURKHEIM, Emile; **Montesquieu and Rousseau, Forerunners of Sociology**, İngilizce'ye Çeviren: R. Manheim, The University of Michigan Press, Ann Arbor, 1960.

DURKHEIM, Emile; **Socialism (*Le Socialisme*)**, İngilizceye Çeviren: Charlotte Sattler, Collier Books, New York, 1962.

DURKHEIM, Emile; **Sociology and Philosophy**, İngilizceye Çeviren: D. F. Pocock, The Free Press, New York, 1974.

DURKHEIM, Emile; **Toplumbilimsel Yöntemin Kuralları**, Çeviren: Cemal Bali Akal, Bilim/Felsefe/Sanat Yayınları, İstanbul, 1985.

DURKHEIM, Emile; **İntihar: Toplumbilimsel İnceleme**, Çeviren: Özer Ozankaya, İmge Kitabevi Yayınları, Ankara, 1992.

DURKHEIM, Emile; **Ahlak Eğitimi**, Çeviren: Oğuz Adanır, Dokuz Eylül Yayınları, İzmir, 2004.

DURKHEIM, Emile; **Dini Hayatın İlkel Biçimleri**, Çeviren: Fuat Aydın, Ataç Yayınları, İstanbul, 2005.

DURKHEIM, Emile; **Toplumsal İşbölümü**, Çeviren: Özer Ozankaya, Cem Yayınevi, İstanbul, 2006.

DURKHEIM, Emile; **Sosyoloji Dersleri**, Çeviren: Ali Berktay, İletişim Yayınları, İstanbul, 2006.

DURKHEIM, Emile; **Sosyolojik Yöntemin Kuralları**, Çeviren: Cenk Saraçoğlu, Bordo Siyah Yayınları, İstanbul, 2010.

DURKHEIM, Émile; "Bir Bilim Dalı Olarak Sosyoloji", Çeviren: Doğan Barış Kılınç, Georg Simmel, **Sosyolog, Sanatçı, Düşünür** (iç.), Editör: Jale Özata Dirlikyapan, Doğu Batı Yayınları, Ankara, 2011, s. 122-142.

DURKHEIM, Emile; **Hobbes Üzerine**, Çeviren: Melike Odabaş, Alfa Basım Yayım Dağıtım San. ve Tic. Ltd. Şti., İstanbul, 2012.

DURKHEIM, Emile; **Toplumbilimin Yöntem Kuralları ve Aile Toplumbiliminde Uygulanması**, Çeviren: Özer Özankaya, Cem Yayınevi, İstanbul, 2013.

DURKHEIM, Emile; **Sosyoloji ve Felsefe**, Çeviren: Merve Elma, Pinhan Yayıncılık, İstanbul, 2015.

DURKHEIM, Emile; **Sosyolojik Yöntemin Kuralları**, Çeviren: Özcan Doğan, Doğu Batı Yayınları, Ankara, 2016.

DURKHEIM, Emile; **Eğitim ve Sosyoloji**, Çeviren: Pelin Ergenekon, Pinhan Yayıncılık, İstanbul, 2016.

DURKHEIM, Emile; **Ahlak ve Toplum**, Çeviren: Duygu Çenesiz, Pinhan Yayıncılık, İstanbul, 2016.

DURKHEIM, Emile; **Pragmacılık ve Toplumbilim**, Çeviren: Özer Ozankaya, Cem Yayınevi, İstanbul, 2016.

DURKHEIM, Émile; **Sosyalizm Dersleri**, Çeviren: Gökçe Yavaş, Pinhan Yayıncılık, İstanbul, 2017.

DURKHEIM, Émile; "Sosyoloji ve Bilimsel Alanı", **Émile Durkheim'ın Sosyolojisi ve Felsefî Düşüncesi** (iç.), Editör: Bekir Balkız ve Ümit Tatlıcan, Çeviren: Ümit Tatlıcan, Islık Yayınları, İstanbul, 2017, s. 13-28.

DURKHEIM, Émile; "Sosyolojinin Psikoloji ve Felsefeye Katkısı", **Émile Durkheim'ın Sosyolojisi ve Felsefî Düşüncesi** (iç.), Editör: Bekir Balkız ve Ümit Tatlıcan, Çeviren: Ümit Tatlıcan, Islık Yayınları, İstanbul, 2017, s. 57-60.

DURKHEIM, Émile; "Sosyoloji", **Émile Durkheim'ın Sosyolojisi ve Felsefî Düşüncesi** (iç.), Editör: Bekir Balkız ve Ümit Tatlıcan, Çeviren: Ümit Tatlıcan, Islık Yayınları, İstanbul, 2017, s. 61-67.

DURKHEIM, Émile; "İnsan Doğasının İkiliği ve Toplumsal Koşulları", **Émile Durkheim'ın Sosyolojisi ve Felsefî Düşüncesi** (iç.), Editör: Bekir Balkız ve Ümit Tatlıcan, Çeviren: Ümit Tatlıcan, Islık Yayınları, İstanbul, 2017, s. 71-82.

DURKHEIM, Émile; "Marksizm ve Sosyoloji: Materyalist Tarih Anlayışı", **Émile Durkheim'ın Sosyolojisi ve Felsefî Düşüncesi** (iç.), Editör: Bekir Balkız ve Ümit Tatlıcan, Çeviren: Ümit Tatlıcan, Islık Yayınları, İstanbul, 2017, s. 173-178.

DURKHEIM, Émile; **Felsefe Dersleri**, Çeviren: Dença Kartun ve Adem Beyaz, Pinhan Yayıncılık, İstanbul, 2018.

DURKHEIM, Émile; **Sosyolojinin Öncüleri: Montesquieu ve Rousseau**, Çeviren: Mustafa Gültekin, Büşra Aycan ve Büşra Uçar, Dedalus Kitap, İstanbul, 2019.

DURKHEIM, Émile; **Montesquieu ve Sosyal Bilimin Gelişimi**, Çeviren: Müge Kızıltuğ, Pinhan Yayıncılık, İstanbul, 2019.

DURKHEIM, Émile; **Rousseau ve Toplum Sözleşmesi**, Çeviren: Özge Bilge Kara, Pinhan Yayıncılık, İstanbul, 2019.

DURKHEIM, Émile; **Ensest Yasağı ve Kökenleri**, Çeviren: Zeynep Bengü, Pinhan Yayıncılık, İstanbul, 2019.

DURKHEIM, Emile; **Felsefe Üzerine Dersler**, Çeviren: Esin Eken, Gece Kitaplığı, Ankara, 2020.

DURKHEIM, Emile; **Sosyoloji ve Eylem**, Çeviren: Özer Ozankaya, Cem Yayınevi, İstanbul, 2021.

DURKHEIM, Émile; **Eğitim Sosyolojisi: Eğitimin Doğası ve Yöntemi**, Çeviren: Baysoy Bayalan, Dorlion Yayınları, Ankara, 2023.

DURKHEIM, Émile & FAUCONNET, Paul; "Sosyoloji ve Sosyal Bilimler", **Émile Durkheim'ın Sosyolojisi ve Felsefî Düşüncesi** (iç.), Editör: Bekir Balkız ve Ümit Tatlıcan, Çeviren: Ümit Tatlıcan, Islık Yayınları, İstanbul, 2017, s. 29-55.

DÜZENLİ, Faruk Eray; "İşçilik, Emek ve Sermaye", **Thorstein Veblen: Kullanım Kılavuzu** (iç.), Çeviren: Özgür Taylan Polatel, Editör: Ahmet Öncü, Habitus Yayıncılık, İstanbul, 2015, s. 315-328.

EAGLETON, Terry; **Marx Neden Haklıydı?**, Çeviren: Oya Köymen, Yordam Kitap, İstanbul, 2011.

EBENSTEIN, William; **Siyasi Felsefesinin Büyük Düşünürleri**, Çeviren: İsmet Özel, Şûle Yayınları, İstanbul, 2005.

EDİNSEL, Kerim; **Sosyolojik Düşünme ve Çözümleme: Etkenler, Oluşum Süreçleri ve Etkiler**, Kabalcı Yayıncılık, İstanbul, 2014.

ELLIOTT, Anthony; **Çağdaş Sosyal Teoriye Giriş**, Çeviren: Selda Taşdemir-Afşar ve Diğerleri, Dipnot Yayınları, Ankara, 2017.

ELLUL, Jacques; **İsa ve Marx: İncil'den İdeolojiye**, Çeviren: Ali Toprak, Karşı Yayınları, İstanbul, 2010.

ELSTER, Jon; **An Introduction to Karl Marx**, Cambridge University Press, Cambridge, 2005.

ENGELS, Friedrich; "[Anti]-Dühring'e Eski Önsöz", Karl Marx ve Friedrich Engels, **Seçme Yapıtlar 3** (iç.), Çeviren: Kenan Somer, Sol Yayınları, Ankara, 1979, s. 70-79.

ENGELS, Friedrich; "Karl Marx'ın 'Ekonomi Politiğin Eleştirisi'", Karl Marx ve Friedrich Engels, **Felsefe İncelemeleri** (iç.), Çeviren: Sevim Belli, Sol Yayınları, Ankara, 1979, s. 123-135.

ENGELS, Friedrich; **Doğanın Diyalektiği**, Çeviren: Arif Gelen, Sol Yayınları, Ankara, 1991.

ENGELS, Friedrich; **Ludwig Feuerbach ve Klasik Alman Felsefesinin Sonu**, Çeviren: Sevim Belli, Sol Yayınları, Ankara, 1992.

ENGELS, Friedrich; **Konut Sorunu**, Çeviren: Güneş Özdural, Sol Yayınları, Ankara, 1992.

ENGELS, Friedrich; **Ailenin, Özel Mülkiyetin ve Devletin Kökeni**, Çeviren: Kenan Somer, Sol Yayınları, Ankara, 1992.

ENGELS, Friedrich; **Anti-Dühring: Bay Eugen Dühring Bilimi Altüst Ediyor**, Çeviren: Kenan Somer, Sol Yayınları, Ankara, 1995.

ENGELS, Friedrich; "Engels'ten Duisburg'taki Friedrich Albert Lange'ye, 29 Mart 1865", Karl Marx ve Friedrich Engels, **Seçme Yazışmalar 1: 1844-1869**, Çeviren: Yurdakul Fincancı, Sol Yayınları, Ankara, 1995, s. 201-204.

ENGELS, Friedrich; "Engels'ten Zürih'teki Conrad Schmidt'e, 1 Kasım 1891", Karl Marx ve Friedrich Engels, **Seçme Yazışmalar 2: 1870-1895** (iç.), Çeviren: Yurdakul Fincancı, Sol Yayınları, Ankara, 1996, s. 261-262.

ENGELS, Friedrich; **Köylüler Savaşı**, Çeviren: Kenan Somer, Sol Yayınları, Ankara, 1999.

ENGELS, Friedrich; **Sosyalizmin Ütopyadan Bilime Gelişmesi**, Çeviren: İsmail Yarkın ve M. A. İnci, İnter Yayınları, İstanbul, 1999.

ENGELS, Friedrich; "Karl Marx'ın Cenaze Töreni", **Marx-Engels Anıları** (iç.), Hazırlayan: Marksizm-Leninizm Enstitüsü, Çeviren: Alaattin Bilgi, Evrensel Basım Yayın, İstanbul, 1999, s. 400-402.

ENGELS, Friedrich; **Tarihsel Materyalizm Üzerine Mektuplar 1890-94**, Çeviren: Öner Ünalan, Bilim ve Sosyalizm Yayınları, Ankara, 2000.

FAUCONNET, Paul; "Giriş: Durkheim'ın Pedagojik Eseri", Emile Durkheim, **Eğitim ve Sosyoloji** (iç.), Çeviren: Pelin Ergenekon, Pinhan Yayıncılık, İstanbul, 2016, s. 7-41.

FEDOSEYEV, P. N. ve Diğerleri (Bilimler Akademisi Kolektifi); **Karl Marx Biyografi**, Çeviren: Ertuğrul Kürkçü, Sorun Yayınları, İstanbul, 1995.

FEMIA, Joseph V.; **Pareto and Political Theory**, Routledge, Taylor & Francis e-Library, London, 2006.

FERNBACH, David; **Siyasal Marx**, Çeviren: Murat Akad, Daktylos Yayınevi, İstanbul, 2008.

FEUERBACH, Ludwig; **Geleceğin Felsefesinin İlkeleri**, Çeviren: Oğuz Özügül, Ara Yayıncılık, İstanbul, 1991.

FINE, Ben ve SAAD-FILHO, Alfredo; **Marx'ın Kapital'i**, Çeviren: Nail Satlıgan, Yordam Kitap, İstanbul, 2012.

FISCHOFF, Ephraim; "Mütercimin Önsözü", Max Weber, **Din Sosyolojisi**, Çeviren: Latif Boyacı, Yarın Yayınları, İstanbul, 2012, s. 11-22.

FLEURY, Laurent; **Max Weber**, Çeviren: Işık Ergüden, Dost Kitabevi Yayınları, Ankara, 2009.

FOLEY, Duncan K.; **Kapital'i Anlamak: Marx'ın İktisat Teorisi** Çeviren: Hakan Öngel, Arkadaş Yayınevi, Ankara, 2010.

FOUCAULT, Michel; **Seçme Yazılar 2: Özne ve İktidar**, Çeviren: Işık Ergüden ve Osman Akınhay, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 2000.

FOUCAULT, Michel; **Öznellik ve Hakikat: Collège de France Dersleri (1980-1981)**, Çeviren: Sibel Yardımcı, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul, 2017.

FRANK, Andre Gunder; **Yeniden Doğu: Asya Çağında Küresel Ekonomi**, Çeviren: Kâmil Kurtul, İmge Kitabevi Yayınları, Ankara, 2010.

FRANK, R. I. "Sunuş", Max Weber, **Antik Uygarlıkların Tarım Sosyolojisi** (iç.), Çeviren: Gamze Karaca ve Özgür Balkılıç, Folkitap, Mak Grup Medya Pro. Rek. Yay. A.Ş., Ankara, 2022, s. 11-45.

FRASER, Ian; **Hegel ve Marks: İhtiyaç Kavramı**, Çeviren: Beyza Sumer Aydaş, Dost Kitabevi Yayınları, Ankara, 2008.

FREUND, Julien; "Max Weber Zamanında Alman Sosyolojisi", Çeviren: Kubilay Tuncer, **Sosyolojik Çözümlemenin Tarihi** (iç.), Editör: Tom Bottomore ve Robert Nisbet, V Yayınları, İstanbul, 1990, s. 165-198.

FREYER, Hans; **Sosyoloji Kuramları Tarihi**, Çeviren ve Ekler: Tahir Çağatay, Hazırlayan: M. Rami Ayas, Doğu Batı Yayınları, Ankara, 2012.

FROMM, Erich; **Marx'ın İnsan Anlayışı**, Çeviren: Kaan H. Ökten, Arıtan Yayınevi, İstanbul, 1993.

FUCHS, Christian; **Enformasyon Çağında Marx Okumak: Kapital Cilt 1 Üzerine Bir Medya ve İletişim Çalışması**, Çeviren: Tarık Özbek ve Ümit Keskin, Koyusiyah Yayıncılık San. ve Tic. Ltd. Şti., Ankara, 2021.

FUKUYAMA, Francis; **Tarihin Sonu ve Son İnsan**, Çeviren: Zülfü Dicleli, Simavi Yayınları, İstanbul, Tarihsiz.

FURSETH, Inger ve REPSTAD, Pål; **Din Sosyolojisine Giriş: Klasik ve Çağdaş Kuramlar**, Çeviren: İhsan Çapcıoğlu ve Halil Aydınalp, Birleşik Yayınevi, Ankara, 2011.

GADAMER, H.-G.; "Hermeneutik", **Hermeneutik (Yorumbilgisi) Üzerine Yazılar** (iç.), Derleyen ve Çeviren: Doğan Özlem, Ark Yayınevi, Ankara, 1995, s. 11-28.

GADAMER, Hans-Georg; "Hegel'in Öz-Bilinç Diyalektiği", **Alman İdealizmi: Hegel** (iç.), Çeviren: Çetin Balanuye, Editör: Güçlü Ateşoğlu, Doğu-Batı Yayınları, Ankara, 2013, s. 189-212.

GADAMER, Hans-Georg; **Hegel'in Diyalektiği: Beş Hermeneutik Çalışma**, **Ekler: Kendine Yabancılaşmanın Belirtisi Olarak Yalıtılmışlık, Yaşam-Dünyası Bilimi**, Derleyen: Güçlü Ateşoğlu, Çeviren: Muazzez Uslu ve Diğerleri, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 2021.

GARAUDY, Roger; **Marks İçin Anahtar**, Çeviren: A. Taner Kışlalı, Bilgi Yayınevi, Ankara, 1975.

GENG, Yang; **Marx'ı Savunmak, Cilt I: Marksist Felsefenin Yeni Yorumu**, Çeviren: Deniz Kızılçeç, Canut Yayın Evi, İstanbul, 2015.

GERAS, Norman; **Marx ve İnsan Doğası: Bir Efsanenin Reddi**, Çeviren: İsmet Akça ve M. Görkem Doğan, Birikim Yayınları, İstanbul, 2011.

GERTH, H. H. ve MILLS, C. Wright; "Giriş: Yazar ve Yapıtı", Max Weber, **Sosyoloji Yazıları** (iç.), Yayına Hazırlayan: H. H. Gerth ve C.

Wright Mills, Çeviren: Taha Parla, Hürriyet Vakfı Yayınları, İstanbul, 1987, s. 3-75.

GIDDENS, Anthony; "Introduction: Durkheim's Writings in Sociology and Social Philosophy", **Emile Durkheim: Selected Writings** (iç.), Editör ve Çeviren: Anthony Giddens, New York, Cambridge University Press, 1972, s. 1-50.

GIDDENS, Anthony; **New Rules of Sociological Method: A Positive Critique of Interpretative Sociologies**, Hutchinson & Co (Publishers) Ltd., London, 1977.

GIDDENS, Anthony; **Capitalism and Modern Social Theory: An Analysis of the Writings of Marx, Durkheim and Max Weber**, Cambridge University Press, Cambridge, 1979.

GIDDENS, Anthony; **Max Weber Düşüncesinde Siyaset ve Sosyoloji**, Çeviren: Ahmet Çiğdem, Vadi Yayınları, Ankara, 1996.

GIDDENS, Anthony; **İleri Toplumların Sınıf Yapısı: Marks'ın Sınıflar Teorisi, Sonraki Teoriler ve Eleştirel Değerlendirmeler**, Çeviren: Ömer Baldık, Birey Yayıncılık, İstanbul, 1999.

GIDDENS, Anthony; **Siyaset**, **Sosyoloji ve Toplumsal Teori: Toplumsal Düşüncenin Klasik ve Çağdaş Temsilcileriyle Hesaplaşmalar**, Çeviren: Tuncay Birkan, Metis Yayınları, İstanbul, 2000.

GIDDENS, Anthony; **Tarihsel Materyalizmin Çağdaş Eleştirisi**, Çeviren: Ümit Tatlıcan, Paradigma Yayınları, İstanbul, 2000.

GIDDENS, Anthony; **Sosyolojik Yöntemin Yeni Kuralları: Yorumcu Sosyolojilerin Pozitif Eleştirisi**, Çeviren: Ümit Tatlıcan ve Bekir Balkız, Paradigma Yayınları, İstanbul, 2003.

GIDDENS, Anthony; **Ulus-Devlet ve Şiddet**, Çeviren: Cumhur Atay, Devin Yayıncılık, İstanbul, 2005.

GIDDENS, Anthony; **Kapitalizm ve Modern Sosyal Teori: Marx, Durkheim and Max Weber'in Çalışmalarının Bir Analizi**, Çeviren: Ümit Tatlıcan, İletişim Yayınları, İstanbul, 2009.

GIDDENS, Anthony ve HELD, David; "Introduction", **Classes, Power, and Conflict: Classical and Contemporary Debates** (iç.), Editör: Anthony Giddens ve David Held, Macmillan Education Ltd., London, 1990, s. 3-11.

GOODWIN, Glenn A. ve SCIMECCA, Joseph A.; **Klâsik Sosyolojik Teori: Sosyolojinin Vaadinin Yeniden Keşfi**, Yayıma Hazırlayan: Ümit Tatlıcan, Say Yayınları, İstanbul, 2015.

GOULDNER, Alvin W.; **Batı Sosyolojisinin Yaklaşan Krizi**, Çeviren: Mesut Şenol, Sakarya Üniversitesi Kültür Yayınları, Sakarya, 2015.

GOULDNER, Alvin W.; "Sunuş", Émile Durkheim, **Sosyalizm Dersleri** (iç.), Çeviren: Gökçe Yavaş, Pinhan Yayıncılık, İstanbul, 2017, s. 7-32.

GOYTISOLO, Juan; **Marx'ların Öyküsü**, Çeviren: Muhittin Karkın, İletişim Yayınları, İstanbul, 1997.

GÖKBERK, Macit; **Felsefe Tarihi**, Remzi Kitabevi, İstanbul, 1985.

GRAMSCI, Antonio; **İtalya'da İşçi Konseyleri Deneyimi**, Çeviren: Yusuf Alp, Belge Yayınları, İstanbul, 1989.

GRAMSCI, Antonio; **Gramsci Kitabı: Seçme Yazılar 1916-1935**, Hazırlayan: David Forgacs, Çeviren: İbrahim Yıldız, Dipnot Yayınları, Ankara, 2010.

HABERMAS, Jürgen; **'İdeoloji' Olarak Teknik ve Bilim**, Çeviren: Mustafa Tüzel, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 1993.

HABERMAS, Jürgen; **The Philosophical Discourse of Modernity: Twelve Lectures**, İngilizceye Çeviren: Frederick G. Lawrence, The MIT Press, Cambridge, 1995.

HABERMAS, Jürgen; **Bilgi ve İnsansal İlgiler**, Çeviren: Celal A. Kanat, Küyerel Yayınları, İstanbul, 1997.

HABERMAS, Jürgen; **Sosyal Bilimlerin Mantığı Üzerine**, Çeviren: Mustafa Tüzel, Kabalcı Yayınevi, İstanbul, 1998.

HABERMAS, Jürgen; **On the Pragmatics of Communication**, Editör: Maeve Cooke, The MIT Press, Cambridge, 1998.

HABERMAS, Jürgen; **İletişimsel Eylem Kuramı: 1. Cilt/Eylem Rasyonelliği ve Toplumsal Rasyonelleşme, 2. Cilt/İşlevselci Aklın Eleştirisi Üzerine**, Çeviren: Mustafa Tüzel, Kabalcı Yayınevi, İstanbul, 2001.

HABERMAS, Jürgen; **Doğalcılık ve Din Arasında Felsefi Denemeler**, Çeviren: Ali Nalbant, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 2009.

HAMPSHER-MONK, Iain; **Modern Siyasal Düşünce Tarihi: Hobbes'tan Marx'a Büyük Siyasal Düşünürler**, Çeviren: Necla Arat ve Diğerleri, Say Yayınları, İstanbul, 2004.

HANDS, Gill; **Marx - Kilit Fikirler**, Çeviren: Melis İnan, Optimist Yayınları, İstanbul, 2011.

HARRIS, H. S.; "Hegel'in 1807'ye Kadarki Entelektüel Gelişimi", **Alman İdealizmi: Hegel** (iç.), Çeviren: Övünç Cengiz, Editör: Güçlü Ateşoğlu, Doğu-Batı Yayınları, Ankara, 2013, s. 107-136.

HARVEY, David; **Sermaye Muamması: Kapitalizmin Krizleri**, Çeviren: Sungur Savran, Sel Yayıncılık, İstanbul, 2012.

HARVEY, David; **Marx, Sermaye ve İktisadi Aklın Cinneti**, Çeviren: Esin Soğancılar, Sel Yayıncılık, İstanbul, 2017.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich; **Bütün Yapıtları (Seçmeler) 1**, Derleyen: Henri Lefebvre ve Norbert Guterman, Çeviren: Hüseyin Demirhan, Onur Yayınları, Ankara, 1976.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich; **Tinin Görüngübilimi**, Çeviren: Aziz Yardımlı, İdea Yayınevi, İstanbul, 1986.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich; **Seçilmiş Parçalar**, Çeviren: Nejat Bozkurt, Remzi Kitabevi, İstanbul, 1986.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich; **Hukuk Felsefesinin Prensipleri**, Çeviren: Cenap Karakaya, Sosyal Yayınlar, İstanbul, 1991.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich; **Estetik: Güzel Sanat Üzerine Dersler**, **Cilt I**, Çeviren: Taylan Altuğ ve Hakkı Ünler, Payel Yayınevi, İstanbul, 1994.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich; **Tarihte Akıl**, Çeviren: Önay Sözer, Kabalcı Yayınevi, İstanbul, 1995.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich; **Anahatlarda Felsefi Bilimler Ansiklopedisi I: Mantık Bilimi**, Çeviren: Aziz Yardımlı, İdea Yayınevi, İstanbul, 1996.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich; **Anahatlarda Felsefi Bilimler Ansiklopedisi II: Doğa Felsefesi I. *Mekanik* (1830)**, Çeviren: Aziz Yardımlı, İdea Yayınevi, İstanbul, 1997.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich; **Tüze Felsefesi: Tüze Felsefesinin Anahatları ya da Anahatlarda Doğal Hak ve Devlet Bilimi**, Çeviren: Aziz Yardımlı, İdea Yayınevi, İstanbul, 2006.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich; **Tarih Felsefesi**, Çeviren: Aziz Yardımlı, İdea Yayınevi, İstanbul, 2006.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich; **Karalama Defterinden Aforizmalar**, Çeviren: Enver Orman, Belge Yayınları, İstanbul, 2010.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich; **Estetiğe Giriş**, Çeviren: Aziz Yardımlı, İdea Yayınevi, İstanbul, 2011.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich; "Hegel'in Özgeçmişi [1804]", **Alman İdealizmi: Hegel** (iç.), Çeviren: Birden Güngören, Editör: Güçlü Ateşoğlu, Doğu-Batı Yayınları, Ankara, 2013, s. 45-46.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich; "Hegel'in Berlin Üniversitesi'nde Göreve Başlama Hitabı [22 Ekim 1818]", **Alman İdealizmi: Hegel** (iç.), Çeviren: Uluğ Nutku, Editör: Güçlü Ateşoğlu, Doğu-Batı Yayınları, Ankara, 2013, s. 62-69.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich; "Tin Felsefesi [1830]", **Alman İdealizmi: Hegel** (iç.), Çeviren: Güçlü Ateşoğlu, Editör: Güçlü Ateşoğlu, Doğu-Batı Yayınları, Ankara, 2013, s. 86-103.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich; **Nürnberg Yazıları: Felsefi Propedeutik**, Çeviren: Aziz Yardımlı, İdea Yayınevi, İstanbul, 2014.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich; **Tarih Felsefesi-1**, Çeviren: Yusuf Kaplan, Külliyat Yayınları, İstanbul, 2016.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich; **Tanrının Varoluşunun Tanıtları Üzerine Dersler**, Çeviren: Aziz Yardımlı, İdea Yayınevi, İstanbul, 2016.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich; **Din Felsefesi Dersleri**, Çeviren: Doğan Naci Kadıoğlu, Pinhan Yayıncılık, İstanbul, 2016.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich; **Felsefe Tarihi 1. Cilt: Thales'ten Platon'a Grek Felsefesi**, Çeviren: Doğan Barış Kılınç, NotaBene Yayınları, İstanbul, 2018.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich; **Felsefe Tarihi 2. Cilt: Platon'dan Ortaçağ Felsefesine**, Çeviren: Doğan Barış Kılınç, NotaBene Yayınları, İstanbul, 2019.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich; **Felsefe Tarihi 3. Cilt: Ortaçağ Felsefesi ve Modern Felsefe**, Çeviren: Doğan Barış Kılınç, NotaBene Yayınları, İstanbul, 2021.

HEIDEGGER, Martin; **Hegel'in Tinin Fenomenolojisi**, Çeviren: Kaan H. Ökten, Alfa Basım Yayım Dağıtım San. ve Tic. Ltd. Şti., İstanbul, 2020.

HEILBRON, Johan; "Theory of Knowledge and Theory of Science in the Work of Auguste Comte: Note on Comte's Originality", **The Classical Tradition in Sociology: The European Tradition, Volume I** (iç.), Editör: Raymond Boudon ve Diğerleri, Sage Publications, London, 1997, s. 328-340.

HEILBRONER, Robert L.; **İktisat Düşünürleri: Büyük İktisat Düşünürlerinin Yaşamları ve Fikirleri**, Çeviren: Ali Tartanoğlu, Dost Kitabevi Yayınları, Ankara, 2008.

HELD, David; **Introduction to Critical Theory: Horkheimer to Habermas**, Hutchinson & Co (Publishers) Ltd., London, 1987.

HENRY, Michel; **Marx'a Göre Sosyalizm**, Çeviren: Işık Ergüden, Monokl Yayınları, İstanbul, 2011.

HİLAV, Selâhattin; **Diyalektik Düşüncenin Tarihi**, Sosyal Yayınlar, İstanbul, 1993.

HOBBES, Thomas; **Human Nature or the Fundamental Elements of Policy, De Corpore Politico: or the Elements of Law**, Thoemmes Press, Bristol, 1994.

HOBBES, Thomas; **Elementa Philosophica De Cive: Yurttaşlık Felsefesinin Temelleri**, Çeviren: Deniz Zarakolu, Belge Yayınları, İstanbul, 2007.

HOBSBAWM, Eric J.; **Devrim Çağı 1789-1848**, Çeviren: Bahadır Sina Şener, Dost Kitabevi, Ankara, 1998.

HORKHEIMER, Max ve ADORNO, Theodor W.; **Sosyolojik Açılımlar: Sunular ve Tartışmalar**, Çeviren: M. Sezai Durgun ve Adnan Gümüş, BilgeSu Yayıncılık, Ankara, 2011.

HOWELLS, William Dean; "İlk Deneme", Thorstein Veblen, **Aylak Sınıfın Teorisi** (iç.), Çeviren: Zeynep Gültekin ve Cumhur Atay, Babil Yayınları, İstanbul, 2005, s. 9-11.

HOWELLS, William Dean; "İkinci Deneme", Thorstein Veblen, **Aylak Sınıfın Teorisi** (iç.), Çeviren: Zeynep Gültekin ve Cumhur Atay, Babil Yayınları, İstanbul, 2005, s. 13-16.

HOWELLS, William Dean; "Önsöz", Thorstein Veblen, **Aylak Sınıfın Teorisi** (iç.), Çeviren: Zeynep Gültekin ve Cumhur Atay, Babil Yayınları, İstanbul, 2005, s. 17.

HÖFFE, Otfried; **Felsefenin Kısa Tarihi**, Çeviren: Okşan Nemlioğlu Aytolu, İnkılâp Kitabevi, İstanbul, 2008.

HUBERMAN, Leo; **Sosyalizmin Alfabesi**, Çeviren: Alaattin Bilgi, Sol Yayınları, Ankara, 1997.

HYPPOLYTE, Jean; "Fenomenoloji'nin Anlamı ve Yöntemi", **Hegel'i Okumak** (iç.), Derleyen ve Çeviren: Tülin Bumin, Kabalcı Yayınları, İstanbul, 1993, s. 65-95.

HYPPOLITE, Jean; **Marx ve Hegel Üzerine Çalışmalar**, Çeviren: Doğan Barış Kılınç, Doğu Batı Yayınları, Ankara, 2010.

İZMİR, Mutluhan; **Öznenin Diyalektiği: Hegel, Sartre ve Lacan**, İmge Kitabevi Yayınları, Ankara, 2013.

JAMES, Émile; "Giriş," Pierre-Joseph Proudhon, **Mülkiyet Nedir?** (iç.), Çeviren: Vedat Gülşen Üretürk, Ararat Yayınevi, İstanbul, 1969, s. 23-34.

JAMESON, Fredric; **Kapital'i Sahnelemek: Birinci Cilt Üzerine Bir Yorumlama**, Çeviren: Cenk Saraçoğlu, Sel Yayıncılık, İstanbul, 2013.

JAMESON, Fredric; **Diyalektiğin Birleştirici Güçleri**, Çeviren: Bülent Doğan, İthaki Yayınları, İstanbul, 2015.

JAMESON, Fredric; **Hegel Varyasyonları: Tinin Fenomenolojisi Üzerine**, Çeviren: Bülent Doğan, İthaki Yayınları, İstanbul, 2016.

JESSOP, Bob; "Karl Marx", Çeviren: Nihat Z. Erdoğan, **Sosyolojik Düşüncede İz Bırakanlar** (iç.), Yayına Hazırlayan: Rob Stones, Türkçe Yayına Hazırlayan: Nihat Z. Erdoğan ve Ülgen Oskay, Bağlam Yayınları, İstanbul, 2008, s. 47-62.

JOHNSTON, Derek; **Felsefenin Kısa Tarihi**, Çeviren: Burcu Yalçınkaya, İnkılâp Kitabevi Yayın Sanayi ve Ticaret A.Ş., İstanbul, 2015.

KALBERG, Stephen; **Max Weber'i Anlamak**, Çeviren: Bedri Gencer, Lotus Yayınevi, Ankara, 2009.

KALBERG, Stephen; "Çağdaş Batı Almanya'da Kültür ve Çalışmanın Yeri: Weberci Bir Düzen Analizi", **Kültür Kuramı** (iç.), Editör: Richard Münch ve Neil J. Smelser, Çeviren: Cumhur Atay, Pales Yayınları, İstanbul, 2014, s. 377-421.

KALBERG, Stephen; **Max Weber'in Karşılaştırmalı-Tarihsel Sosyolojisi**, Çeviren: Adem Bölükbaşı, Phoenix Yayınevi, Ankara, 2017.

KALBERG, Stephen; **Max Weber: Amerika Üzerine**, Editör ve Çeviren: İbrahim Mazman, Sonçağ Akademi Yayınları, Ankara, 2020.

KANAT, Celal A.; **Hegel'in Devlet ve Toplum Felsefesine Giriş, Kitap I: Tinin Merdiveni - Mantık, Görüngübilim,Tarih**, Doruk Yayınları, Ankara, 2015.

KARAGÖZ, Emel Öztürk; **Max Weber'de Anlayış Sosyolojisi ve Din Olgusu**, Derin Yayınları, İstanbul, 2003.

KARATANI, Kojin; **Transkritik: Kant ve Marx Üzerine**, Çeviren: Erkal Ünal, Metis Yayınları, İstanbul, 2008.

KAUBE, Jürgen; **Max Weber: Çağlar Arasında Bir Yaşam**, Çeviren: Öndercan Muti, İletişim Yayınları, İstanbul, 2020.

KELLNER, Douglas; **Critical Theory**, **Marxism and Modernity**, The Johns Hopkins University Press, Baltimore, 1989.

KERVÉGAN, Jean-François; **Hegel ve Hegelcilik**, Çeviren: İsmail Yerguz, Dost Kitabevi Yayınları, Ankara, 2011.

KILIÇASLAN, Eyüp Ali; **Hegel Tartışmaları**, Bibliotech Yayınları, Ankara, 2015.

KILMINSTER, Richard; **Praxis and Method: A Sociological Dialogue with Lukács**, **Gramsci and the Early Frankfurt School**, Routledge & Kegan Paul, London, 1979.

KINLOCH, Graham C.; **Sociological Theory Its Development and Major Paradigms**, McGraw-Hill, Inc., New York, 1977.

KINLOCH, Graham C.; **Sosyolojik Teori, Gelişmesi ve Belli Başlı Paradigmalar**, Çeviren: Tülin Günşen-İçli ve Dursun Ayan, Birleşik Yayınevi, Ankara, 2014.

KIRMIZIALTIN, Eren; "Karl Marx", **İktisat Sosyolojisi: Kurucu Düşünürler ve İktisat Okulları Özelinde Bir Çalışma** (iç.), Editör: A. Arif Eren ve Eren Kırmızıaltın, Heretik Yayınları, Ankara, 2018, s. 127-164.

KIRMIZIALTIN, Eren; "Thorstein B. Veblen'in Evrimsel Sosyal Teorisi ve Derlemedeki Metinler Üzerine Kısa Açıklamalar", Thorstein Bunde Veblen, **Karl Marx'ın Sosyalist İktisadı ve Sosyalizm Üzerine Metinler** (iç.), Derleyen: Eren Kırmızıaltın, Heretik Yayınları, Ankara, 2019, s. 7-32.

KIZILÇELİK, Sezgin; **Sosyoloji Teorileri 1**, Yunus Emre Grafik Tasarım & Yayınları Ltd. Şti., Konya, 1994.

KIZILÇELİK, Sezgin; **Sosyoloji Teorileri 2**, Yunus Emre Grafik Tasarım & Yayınları Ltd. Şti., Konya, 1994.

KIZILÇELİK, Sezgin; **Batı Sosyolojisini Yeniden Düşünmek Cilt 1: Marx'ın Sosyolojisi**, Genişletilmiş 2. Baskı, Anı Yayıncılık, Ankara, 2013.

KIZILÇELİK, Sezgin; **Batı Sosyolojisini Yeniden Düşünmek Cilt 2: Burjuva Sosyolojisi**, Genişletilmiş 2. Baskı, Anı Yayıncılık, Ankara, 2013.

KIZILÇELİK, Sezgin; **Frankfurt Okulu**, Genişletilmiş 3. Baskı, Anı Yayıncılık, Ankara, 2013.

KIZILÇELİK, Sezgin; **Sosyoloji Tarihi 1: İbni Haldun, Machiavelli, Montesquieu ve Rousseau'nun Sosyal Teorileri**, Genişletilmiş 3. Baskı, Anı Yayıncılık, Ankara, 2014.

KIZILÇELİK, Sezgin; **Sosyoloji Tarihi 2: Bacon, Descartes ve Hobbes'un Sosyal Teorileri**, Genişletilmiş 2. Baskı, Anı Yayıncılık, Ankara, 2016.

KIZILÇELİK, Sezgin; **Sosyoloji Tarihi 3: Saint-Simon, Comte, Spencer, Le Play ve Tocqueville'in Sosyal Teorileri**, Anı Yayıncılık, Ankara, 2016.

KIZILÇELİK, Sezgin; **Çağdaş Sosyal Teorisyenler 3: Bourdieu, Habermas, Giddens, Beck ve Turner'ın Sosyal Teorileri**, Anı Yayıncılık, Ankara, 2021.

KNAPP, Peter; "Durkheim'ın Sosyolojisi Üzerinde Hegelci Etki Sorunu", **Émile Durkheim'ın Sosyolojisi ve Felsefî Düşüncesi** (iç.), Editör: Bekir Balkız ve Ümit Tatlıcan, Çeviren: Ümit Tatlıcan, Islık Yayınları, İstanbul, 2017, s. 133-146.

KNOX, Sir T. Malcolm; "Hegel Adına Bir Savunma", **Alman İdealizmi: Hegel** (iç.), Çeviren: Sevgi Doğan, Editör: Güçlü Ateşoğlu, Doğu-Batı Yayınları, Ankara, 2013, s. 674-695.

KOJÉVE, Alexandre; **Hegel Felsefesine Giriş**, Çeviren: Selahattin Hilav, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 2001.

KORSCH, Karl; **Karl Marx: Marksist Kuram ve Sınıf Hareketi**, Çeviren: Mehmet Okyayuz, Doruk Yayınları, Ankara, 2000.

KÖSEMİHAL, Nurettin Şazi; **Durkheim Sosyolojisi**, Remzi Kitabevi Yayınları, İstanbul, 1971.

KÖSEMİHAL, Nurettin Şazi; **Sosyoloji Tarihi**, Remzi Kitabevi, İstanbul, 1982.

KROPOTKIN, Peter; "Pierre Joseph Proudhon ve Düşünceleri", Pierre-Joseph Proudhon, **Makaleler** (iç.), Çeviren: M. Tüzel, Birey Yayınları, İstanbul, 1992, s. 11-14.

KUMAR, Krishan; **Sanayi Sonrası Toplumdan Post-Modern Toplum: Çağdaş Dünyanın Yeni Kuramları**, Çeviren: Mehmet Küçük, Dost Kitabevi Yayınları, Ankara, 1999.

KUNDAKÇI, Deniz; **Max Weber**, Say Yayınları, İstanbul, 2016.

LACAPRA, Dominick; **Emile Durkheim: Sociologist and Philosopher**, The Davies Group, Publishers, Aurora, Colorado, 2001.

LARSON, Calvin J.; **Major Themes in Sociological Theory**, David McKay Company, Inc., New York, 1973.

LARSON, Calvin J.; **Sociological Theory from the Enlightenment to the Present**, General Hall, Inc, New York, 1986.

LAW, Stephen; **Büyük Filozoflar: Tarihteki Büyük Düşünürlerin Yaşamları ve Fikirleri,** Çeviren: Feza Çakır, İnkılâp Kitabevi, İstanbul, 2011.

LAYDER, Derek; **Sosyal Teoriye Giriş**, Çeviren: Ümit Tatlıcan, Küre Yayınları, İstanbul, 2006.

LEFEBVRE, Henri; **Marksizm**, Çeviren: Vedat Günyol, Alan Yayıncılık, İstanbul, 1990.

LEFEBVRE, Henri; **Marx'ın Sosyolojisi**, Çeviren: Selahattin Hilav, Gökkuşağı Basın Yayın, İstanbul, 1995.

LEFEBVRE, Henri; **Diyalektik Materyalizm**, Çeviren: Barış Yıldırım, Kanat Kitap, İstanbul, 2006.

LEMERT, Charles; **Durkheim'ın Hayaletleri: Kültürel Mantık ve Toplumsal Şeyler**, Çeviren: Ferit Burak Aydar, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, İstanbul, 2011.

LENİN, Vladimir İliç; **Felsefe Defterleri**, Çeviren: Attila Tokatlı, Sosyal Yayınlar, İstanbul, 1976.

LENİN, Vladimir İliç; **Materyalizm ve Ampiryokritisizm: Gerici Bir Felsefe Üzerine Eleştirel Notlar**, Çeviren: Sevim Belli, Sol Yayınları, Ankara, 1993.

LENİN, Vladimir İliç; **Marx-Engels-Marksizm**, Çeviren: Vahap Erdoğdu, Sol Yayınları, Ankara, 1997.

LENİN, Vladimir İliç; "Karl Marx", **Marx-Engels Anıları** (iç.), Hazırlayan: Marksizm-Leninizm Enstitüsü, Çeviren: Alaattin Bilgi, Evrensel Basım Yayın, İstanbul, 1999, s. 38-72.

LEOPOLD, David; **The Young Karl Marx: German Philosophy, Modern Politics, and Human Flourishing**, Cambridge Unıversity Press, Cambridge, 2007.

LÉVI-STRAUSS, Claude; **Yaban Düşünce**, Çeviren: Tahsin Yücel, Hürriyet Vakfı Yayınları, İstanbul, 1984.

LÉVI-STRAUSS, Claude; **Hüzünlü Dönenceler**, Çeviren: Ömer Bozkurt, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 1994.

LÉVI-STRAUSS, Claude; **Uzaktan Yakından**, Söyleşi: Didier Eribon, Çeviren: Haldun Bayrı, Metis Yayınları, İstanbul, 2018.

LIEBKNECHT, Wilhelm; **Karl Marx: Biyografik Anılar**, Çeviren: Alper Birdal, Yazılama Yayınevi, İstanbul, 2018.

LONGUET, Robert-Jean; **Büyük Dedem Karl Marx**, Çeviren: Renan Akman, Yordam Kitap, İstanbul, 2012.

LOEWITH, Karl; "Weber's Interpretation of the Bourgeois-Capitalistic World in Terms of the Guiding Principle of 'Rationalization'", **Max Weber** (iç.), Editör: Dennis Wrong, Prentice-Hall, Inc, New Jersey, 1970, s. 108-117.

LÖWITH, Karl; **Max Weber ve Karl Marx**, Çeviren: Nilüfer Yılmaz, Doruk Yayınları, Ankara, 1999.

LÖWY, Michael; **Dünyayı Değiştirmek Üzerine: Karl Marx'tan Walter Benjamin'e Siyaset Felsefesi Denemeleri**, Çeviren: Yavuz Alogan, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 1999.

LÖWY, Michael; **Demir Kafes: Max Weber ve Weberci Marksizm**, Çeviren: Nihan Çetinkaya, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 2018.

LÖWY, Michael; DUMÉNIL, Gérard ve RENAULT, Emmanuel; **Marx'ı Okumak**, Çeviren: Işık Ergüden, Versus Kitap, İstanbul, 2011.

LUKACS, György; **Birey ve Toplum**, Çeviren: Veysel Atayman, Günebakan Yayınları, İstanbul, 1978.

LUKÁCS, György; **Tarih ve Sınıf Bilinci**, Çeviren: Yılmaz Öner, Belge Yayınları, İstanbul, 1998.

LUKÁCS, Georg; **Aklın Yıkımı, Cilt II**, Çeviren: Ayşen Tekşen Kapkın, Payel Yayınevi, İstanbul, 2006.

LUKÁCS, Georg; "*Tinin Fenomenolojisi*'nin Merkezindeki Felsefî Kavram Olarak *Entäusserung* ('Dışsallaşma')", **Alman İdealizmi: Hegel** (iç.), Çeviren: Doğan Barış Kılınç, Editör: Güçlü Ateşoğlu, Doğu-Batı Yayınları, Ankara, 2013, s. 213-252.

LUKÁCS, Georg; **Toplumsal Varlığın Ontolojisi: Hegel, Marx, Emek**, Çeviren: Doğan Barış Kılınç, Ekrem Ekici ve Umut Yener Kaya, NotaBene Yayınları, İstanbul, 2018.

LUKES, Steven; "Saint-Simon", **Sosyoloji Yazıları** (iç.), Derleyen ve Çeviren: İhsan Sezal, Ağaç Yayıncılık, İstanbul, 1991, s. 185-192.

LUKES, Steven; **Marksizm ve Ahlâk,** Çeviren: Osman Akınhay, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 1998.

LYOTARD, Jean-François; **Fenomenoloji**, Çeviren: İsmet Birkan Dost Kitabevi Yayınları, Ankara, 2007.

MACHEREY, Pierre; **Hegel ve/veya Spinoza**, Çeviren: Işık Ergüden, Otonom Yayıncılık, İstanbul, 2012.

MACINTYRE, Alasdair; "Karl Marx", **Batı Düşüncesinde Siyaset Felsefeleri** (iç.), Editör: Maurice Cranston, Çeviren: Nejat Muallimoğlu, Marmara Üniversitesi İlâhiyat Fakültesi Vakfı Yayınları, İstanbul, 2000, s. 114-124.

MACRAE, Donald G.; **Weber**, Çeviren: Nur Vergin, Afa Yayınları, İstanbul, 1985.

MAGEE, Bryan; **Büyük Filozoflar: Platon'dan Wittgenstein'a Batı Felsefesi**, Çeviren: Ahmet Cevizci, Paradigma Yayınları, İstanbul, 2001.

MALINOWSKI, Bronislaw; **Bilimsel Bir Kültür Teorisi**, Çeviren: Saadet Özkal, Kabalcı Yayınevi, İstanbul, 1992.

MANDEL, Ernest; **Marksizmin Tarihteki Yeri**, Çeviren: Masis Kürkçügil, Yazın Yayıncılık, İstanbul, 1986.

MANDEL, Ernest; **Marksist Ekonomi Kuramına Giriş**, Çeviren: Ali Ünlü, Toplumsal Dönüşüm Yayınları, İstanbul, 1998.

MANDEL, Ernest; **Marx'ın İktisadi Düşüncesinin Oluşumu**, Çeviren: D. Işık, Yazın Yayıncılık, İstanbul, 2000.

MANDEL, Ernest; **Marx'ın Kapitali**, Çeviren: Osman S. Binatlı, Yazın Yayıncılık, İstanbul, 2008.

MARCUSE, Herbert; **Reason and Revolution: Hegel and the Rise of Social Theory**, Routledge & Kegan Paul Ltd, London, 1955.

MARCUSE, Herbert; **Us ve Devrim: Hegel ve Toplumbilimin Doğuşu**, Çeviren: Aziz Yardımlı, İdea Yayınları, İstanbul, 1989.

MARSHALL, Gordon; **Sosyoloji Sözlüğü**, Çeviren: Osman Akınhay ve Derya Kömürcü, Bilim ve Sanat Yayınları, Ankara, 1999.

MARTINDALE, Don; **The Nature and Types of Sociological Theory**, Houghton Mifflin Company, New York, 1960.

MARX, Karl; **Türkiye Üzerine (Şark Meselesi)**, Çeviren: Selâhattin Hilâv ve Attilâ Tokatlı, Gerçek Yayınevi, İstanbul, 1974.

MARX, Karl; **Grundrisse: Ekonomi Politiğin Eleştirisi İçin Ön Çalışma**, Çeviren: Sevan Nişanyan, Birikim Yayınları, İstanbul, 1979.

MARX, Karl; **Kapital**, **Kapitalist Üretimin Eleştirel Bir Tahlili**, **Birinci Cilt**, Çeviren: Alaattin Bilgi, Sol Yayınları, Ankara, 1986.

MARX, Karl; **Kapital, Ekonomi Politiğin Eleştirisi**, **İkinci Cilt**, Yayına Hazırlayan: Friedrich Engels, Çeviren: Alaattin Bilgi, Sol Yayınları, Ankara, 1992.

MARX, Karl; **Kapital, Ekonomi Politiğin Eleştirisi**, **Üçüncü Cilt**, Yayına Hazırlayan: Friedrich Engels, Çeviren: Alaattin Bilgi, Sol Yayınları, Ankara, 1990.

MARX, Karl; **1844 Felsefe Yazıları**, Çeviren: Murat Belge, V Yayınları, Ankara, 1986.

MARX, Karl; **Louis Bonaperte'in 18 Brumaire'i**, Çeviren: Sevim Belli, Sol Yayınları, Ankara, 1990.

MARX, Karl; **Fransa'da İç Savaş ve Paris Komünü Üzerine Belgeler ve Mektuplar**, Çeviren: Kenan Somer, Sol Yayınları, Ankara, 1991.

MARX, Karl; **Felsefenin Sefaleti: M. Proudhon'un *Sefaletin Felsefesi*'ne Yanıt**, Çeviren: Ahmet Kardam, Sol Yayınları, Ankara, 1992.

MARX, Karl; "Feuerbach Üzerine Tezler", Karl Marx ve Friedrich Engels, **Alman İdeolojisi –Feuerbach** (iç.), Çeviren: Sevim Belli, Sol Yayınları, Ankara, 1992, s. 20-26.

MARX, Karl; **Ekonomi Politiğin Eleştirisine Katkı**, Çeviren: Sevim Belli, Sol Yayınları, Ankara, 1993.

MARX, Karl; **1844 Elyazmaları: Ekonomi Politik ve Felsefe**, Çeviren: Kenan Somer, Sol Yayınları, Ankara, 1993.

MARX, Karl; **Yahudi Sorunu**, Çeviren: Sol Yayınları Yayın Kurulu, Sol Yayınları, Ankara, 1997.

MARX, Karl; **Formen: Kapitalist Üretim Öncesi Biçimler**, Çeviren: Sol Yayınları Yayın Kurulu, Sol Yayınları, Ankara, 1997.

MARX, Karl; **Hegel'in Hukuk Felsefesinin Eleştirisi**, Çeviren: Kenan Somer, Sol Yayınları, Ankara, 1997.

MARX, Karl; **Jenny'ye Adanmış Şiir Albümlerinden**, Çeviren: Barış Pirhasan, Sol Yayınları, Ankara, 1998.

MARX, Karl; **Fransa'da Sınıf Savaşımları 1848-1850**, Çeviren: Sevim Belli, Sol Yayınları, Ankara, 1998.

MARX, Karl; **Kapital'e Ek: Dolaysız Üretim Sürecinin Sonuçları**, Çeviren: Mustafa Topal, Ceylan Yayınları, İstanbul, 1999.

MARX, Karl; **Artı-Değer Teorileri**, **Birinci Kitap**, Çeviren: Yurdakul Financı, Sol Yayınları, Ankara, 1998.

MARX, Karl; **Artı-Değer Teorileri**, **İkinci Kitap**, Çeviren: Yurdakul Financı, Sol Yayınları, Ankara, 1999.

MARX, Karl; **Grundrisse: Ekonomi Politiğin Eleştirisinin Temelleri [Birinci Kitap]**, Çeviren: Arif Gelen, Sol Yayınları, Ankara, 1999.

MARX, Karl; **Grundrisse: Ekonomi Politiğin Eleştirisinin Temelleri [İkinci Kitap]**, Çeviren: Arif Gelen, Sol Yayınları, Ankara, 2003.

MARX, Karl; **Gotha Programı'nın Eleştirisi**, Çeviren: İsmail Yarkın ve M. A. İnci, İnter Yayınları, İstanbul, 1999.

MARX, Karl; **Ücretli Emek ve Sermaye**, Çeviren: Sevim Belli, Sol Yayınları, Ankara, 1999.

MARX, Karl; **Demokritos ve Epikuros'un Doğa Felsefeleri**, Çeviren: Hüseyin Demirhan, Sol Yayınları, Ankara, 2000.

MARX, Karl; **Yabancılaşma**, Derleyen: Barışta Erdost, Çeviren: Kenan Somer ve Diğerleri, Sol Yayınları, Ankara, 2000.

MARX, Karl; "Gotha Programının Eleştirisi", Karl Marx ve Friedrich Engels, **Siyasî Yazılar** (iç.), Çeviren: Ahmet Fethi, Hil Yayın, İstanbul, 2004, s. 167-192.

MARX, Karl; **Felsefe Yazıları**, Çeviren: Ahmet Fethi, Hil Yayın, İstanbul, 2004.

MARX, Karl; **Toplumbilimsel Yazılar: Seçme Metinler**, Çeviren: Özer Ozankaya, Cem Yayınevi, İstanbul, 2005.

MARX, Karl; **Sosyoloji ve Felsefe**, Çeviren: Ardaş Margosyan, Belge Yayınları, İstanbul, 2006.

MARX, Karl; **İntihar Üzerine**, Derleyen ve Çeviren: Barış Çoban ve Zeynep Özarslan, Yenihayat Kütüphanesi, İstanbul, 2006.

MARX, Karl; **Gazete Yazıları: New York Tribune İçin Gönderilmiş Yazılardan Seçmeler**, Çeviren: Süha Sertabiboğlu, Sel Yayıncılık, İstanbul, 2008.

MARX, Karl; **İktisat Üzerine**, Çeviren: Ali Çakıroğlu, Belge Yayınları, İstanbul, 2010.

MARX, Karl; **Basın Özgürlüğü Üzerine**, Çeviren: Önder Kulak ve Kurtul Gülenç, Dipnot Yayınları, Ankara, 2012.

MARX, Karl; **Etnoloji Defterleri**, Çeviren: Kıvanç Tanrıyar, Hil Yayın, İstanbul, 2013.

MARX, Karl; **Genç Düşünceler (1838-1845)**, Derleyen: Önder Kulak, NotaBene Yayınları, Ankara, 2013.

MARX, Karl; **Zincirlerimizden Başka Kaybedecek Neyimiz Var! – Aforizmalar**, Çeviren: Peren Demirel, Zeplin Kitap, İstanbul, 2014.

MARX, Karl; **Sevilen Bir İnsan Yapmalısın Kendini**, Derleyen ve Çeviren: Yavuz Yayla, Alakarga Yayıncılık, İstanbul, 2014.

MARX, Karl; "Serbest Ticaret Sorunu Üzerine", Karl Marx ve Friedrich Engels, **Serbest Ticaret Sorunu Üzerine** (iç.), Çeviren: Özgül Yıldızer Tarım, Yayına Hazırlayan: Önder Kulak, NotaBene Yayınları, Ankara, 2014, s. 47-62.

MARX, Karl; **Kapitalizm Öncesi Üretim Modelleri**, Çeviren: Atakan Karaduman, Altıkırkbeş Yayın, İstanbul, 2016.

MARX, Karl; **Balladlar, Şarkılar, Ağıtlar, Şiirler & Hegel Üzerine Epigramlar**, Çeviren: Deniz Kurt, SUB Yayımları, İstanbul, 2019.

MARX, Karl; **Amerikan İç Savaşı: Seçme Yazılar**, Çeviren: Ferhat Sarı, Kor Kitap, İstanbul, 2019.

MARX, Karl; **Ekonomi Üzerine Bir Deneme**, Çeviren: Ahmet Ceylan, Gece Kitaplığı, Ankara, 2020.

MARX, Karl; **Aforizmalar**, Editör: Selda Erkan, Siyah Beyaz Yayınları, İstanbul, 2021.

MARX, Karl ve ENGELS, Friedrich; **The Marx-Engels Reader**, Editör: Robert C. Tucker, W. W. Norton & Company, Inc., New York, 1978.

MARX, Karl ve ENGELS, Friedrich; **Felsefe İncelemeleri**, Çeviren: Sevim Belli, Sol Yayınları, Ankara, 1979.

MARX, Karl ve ENGELS, Friedrich; **Gotha ve Erfurt Programlarının Eleştirisi**, Çeviren: M. Kabagil, Sol Yayınları, Ankara, 1989.

MARX, Karl ve ENGELS, Friedrich; **Birinci Enternasyonalde Örgütlenme Meselesi**, Çeviren: Cenap Öktener, Ekim Yayınları, Ankara, 1990.

MARX, Karl ve ENGELS, Friedrich; **Alman İdeolojisi -Feuerbach**, Çeviren: Sevim Belli, Sol Yayınları, Ankara, 1992.

MARX, Karl ve ENGELS, Friedrich; **Din Üzerine**, Çeviren: Kaya Güvenç, Sol Yayınları, Ankara, 1995.

MARX, Karl ve ENGELS, Friedrich; **Seçme Yazışmalar 1: 1844-1869**, Çeviren: Yurdakul Fincancı, Sol Yayınları, Ankara, 1995.

MARX, Karl ve ENGELS, Friedrich; **Seçme Yazışmalar 2: 1870-1895**, Çeviren: Yurdakul Fincancı, Sol Yayınları, Ankara, 1996.

MARX, Karl ve ENGELS, Friedrich; **Yazın ve Sanat Üzerine 1**, Çeviren: Öner Ünalan, Sol Yayınları, Ankara, 1995.

MARX, Karl ve ENGELS, Friedrich; **Yazın ve Sanat Üzerine 2**, Çeviren: Necla Kuglin, Sol Yayınları, Ankara, 1997.

MARX, Karl ve ENGELS, Friedrich; **Sömürgecilik Üzerine**, Çeviren: Muzaffer Erdost, Sol Yayınları, Ankara, 1997.

MARX, Karl ve ENGELS, Friedrich; **Komünist Parti Manifestosu**, Çeviren: Sol Yayınları Yayın Kurulu, Sol Yayınları, Ankara, 1998.

MARX, Karl ve ENGELS, Friedrich; **Doğu Sorunu (Türkiye)**, Çeviren: Yurdakul Fincancı, Sol Yayınları, Ankara, 2008.

MARX, Karl ve ENGELS, Friedrich; **Politika ve Felsefe**, Çeviren: Tektaş Ağaoğlu, Belge Yayınları, İstanbul, 2011.

MARX, Karl ve ENGELS, Friedrich; **Nüfus Üzerine**, Yayına Hazırlayan: Muzaffer Erdost, Sol Yayınları, Ankara, 2011.

MARX, Karl ve ENGELS, Friedrich; **Komünist Manifesto ve Hakkında Yazılar**, Çeviren: Nail Satlıgan ve Diğerleri, Yordam Kitap, İstanbul, 2013.

MARX, Karl ve ENGELS, Friedrich; **Alman İdeolojisi**, Çeviren: Tonguç Ok ve Olcay Geridönmez, Evrensel Basım Yayın, İstanbul, 2013.

MARX, Karl ve ENGELS, Friedrich; **Devlet ve Hukuk**, Derleyen ve Çeviren: Rona Serozan, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 2018.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich; LENİN, Vladimir İliç; **Proletarya Diktatörlüğü Üzerine**, Çeviren: E. Güneş, Kaynak Yayınları, İstanbul, 1995.

MAUSS, Marcel; **Sosyoloji Nedir?**, Çeviren: Murat Devres, Dergâh Yayınları, İstanbul, 2022.

McBRIDE, William Leon; **The Philosophy of Marx**, St. Martin's Press, New York, 1977.

MCCORMICK, John P.; **Weber, Habermas ve Avrupa Devletinin Dönüşümü: Anayasal, Sosyal ve Uluslarüstü Demokrasi**, Çeviren: Ferit Burak Aydar, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, İstanbul, 2015.

McLELLAN, David (Editör); **Karl Marx: Interviews and Recollections**, Barnes & Noble Books, Totowa, New Jersey, 1981.

McLURE, Michael; **Pareto, Economics and Society: The Mechanical Analogy**, Routledge, Taylor & Francis e-Library, London, 2003.

McTAGGART, John Ellis; **Hegelci Diyalektik**, Çeviren: A. Kadir Gülen, Folkitap, Mak Grup Medya Pro. Rek. Yay. A.Ş., Ankara, 2021.

MEHRING, Franz; **Tarihsel Maddecilik Üzerine**, Çeviren: Halil Çelik, h2O Kitap, İstanbul, 2012.

MENDRAS, Henri; **Sosyolojinin İlkeleri**, Çeviren: Buket Yılmaz, İletişim Yayınları, İstanbul, 2008.

MENDRAS, Henri ve ETIENNE, Jean; **Sosyolojinin Kurucuları: Tocqueville, Marx, Durkheim, Weber**, Çeviren: Zuhal Karagöz, Albaraka Yayınları, İstanbul, 2024.

MERLEAU-PONTY, Maurice; "Hegel'in Varoluşçuluğu", **Hegel Paris'te: Fransızların Hegel Okuması** (iç.), Derleyen: Sadık Erol Er, Çeviren: Volkan Ay, Otonom Yayıncılık, İstanbul, 2016, s. 343-353.

MESTROVIC, Stjepan; "Modernitenin İlk Sosyologları: Simmel ve Durkheim", Çeviren: Mehmet Küçük, **Modernite Versus Postmodernite** (iç.), Derleyen: Mehmet Küçük, Vadi Yayınları, Ankara, 1993, s. 26-46.

MESTROVİC, Stjepan; **Thorstein Veblen on Culture and Society**, SAGE Publications, London, 2003.

MESTROVİC, Stjepan G.; **21. Yüzyılda Durkheim: Durkheim Sosyolojisinin Modernite ve Postmoderniteye Uygulanması**, Çeviren: Sinem Güldal ve Sinan Güldal, Matbu Kitap, İstanbul, 2015.

MIGLIARO, Luis Razeto ve MISURACA, Pasquale; "Modern Bürokrasi Teorisi", **Gramsci'ye Farklı Yaklaşımlar** (iç.), Derleyen: Anne Showstack Sassoon, Çeviren: Mustafa Kemal Coşkun ve Diğerleri, Dipnot Yayınları, Ankara, 2012, s. 71-94.

MILIBAND, Ralph; **Kapitalist Devlet**, Çeviren: Osman Akınhay, Belge Yayınları, İstanbul, 1989.

MILLS, C. Wright; **Marksistler**, Çeviren: T. Hasan, Ağaoğlu Yayınevi, İstanbul, 1966.

MILLS, C. Wright; **İktidar Seçkinleri**, Çeviren: Ünsal Oskay, Bilgi Yayınevi, Ankara, 1974.

MILLS, C. W.; **Toplumbilimsel Düşün**, Çeviren: Ünsal Oskay, Der Yayınları, İstanbul, 2000.

MITCHELL, Ross E.; "Tabandan Gelecek Demokratik Değişimin Hem Dostu Hem Düşmanı Olarak Veblen'in Efendisiz İnsanı", **Thorstein Veblen: Kullanım Kılavuzu** (iç.), Çeviren: Özgür Taylan Polatel ve Esra Eren, Editör: Ahmet Öncü, Habitus Yayıncılık, İstanbul, 2015, s. 329-357.

MOMMSEN, Wolfgang J.; "Max Weber as a Critic of Marxism", **The Classical Tradition in Sociology, The European Tradition**,

Volume II (iç.), Editör: Raymond Boudon ve Diğerleri, Sage Publications, London, 1997, s. 129-155.

MOSCA, Gaetano; **Siyaset Biliminin Temelleri**, Çeviren: Hasan İlhan, Alter Yay. Rek. Org. Tic. Ltd. Şti., Ankara, 2013.

MOUZELIS, Nicos P.; **Örgüt ve Bürokrasi: Modern Teorilerin Analizi**, Çeviren: H. Bahadır Akın, Çizgi Kitabevi Yayınları, Konya, 2003.

MUNCH, Richard; **Understanding Modernity: Toward a New Perspective Going Beyond Durkheim and Weber**, Routledge, Chapman and Hall, Inc, New York, 1988.

MUSTO, Marcello; **Karl Marx'ın Son Yılları, 1881-1883: Entelektüel Bir Yaşam Öyküsü**, Çeviren: Şükrü Alpagut, Yordam Kitap, İstanbul, 2021.

NEGRI, Antonio; **Marx Ötesi Marx: Grundrisse Üzerine Dersler**, Çeviren: Münevver Çelik, Otonom Yayıncılık, İstanbul, 2006.

NEUHOUSER, Frederick; **Foundations of Hegel's Social Theory: Actualizing Freedom**, Harvard University Press, Cambridge, 2000.

NISBET, Robert; **Sosyolojik Düşünce Geleneği**, Çeviren: Yusuf Kaplan, Paradigma Yayıncılık, İstanbul, 2013.

NISBET, Robert; **İlerleme Fikrinin Tarihi**, Çeviren: Adem Bölükbaşı, Ketebe Yayınları, İstanbul, 2023.

NİCOLAİESKY, Boris ve MAENCHEN-HELFEN, Otto; **İnsan ve Savaşçı Karl Marx**, Çeviren: Özlem Gürkan, Akademi Yayınları, İstanbul, 2010.

O'BRIEN, Martin; "Anthony Giddens'ın Sosyolojisine Giriş", Anthony Giddens ve Christopher Pierson, **Anthony Giddens'la Söyleşiler: Modernliği Anlamlandırmak** (iç.), Çeviren: Serhat Uyurkulak ve Murat Sağlam, Alfa Yayınları, İstanbul, 2001, s. xiii-xIii.

OFFE, Claus; **Amerika Üzerine Düşünceler: Tocqueville, Weber ve Adorno Birleşik Devletler'de**, Çeviren: Osman Toklu, Dost Kitabevi Yayınları, Ankara, 2013.

OLLMAN, Bertell; **Marksizme Sıra Dışı Bir Giriş**, Çeviren: Ayşegül Kars, Yordam Kitap, İstanbul, 2009.

ORHAN, Özgüç; "Sunuş", Georg Simmel ve Diğerleri, **Sosyolojinin Öncüleri, Alman Sosyoloji Cemiyeti'nin İlk Kongresi (1910)** (iç.), Çeviren: Özgüç Orhan, Dergâh Yayınları, İstanbul, 2021, s. 9-13.

ORMAN, Enver; **Hegel'in Mutlak İdealizmi**, Belge Yayınları, İstanbul, 2015.

OUTHWAITE, William; **Sosyal Teori**, Çeviren: Ümit H. Yolsal, Sel Yayıncılık, İstanbul, 2019.

ÖNCÜ, Ahmet; "Türkçe Çeviriye Giriş", Thorstein Veblen, **Mühendisler ve Fiyat Sistemi** (iç.), Editör: Ahmet Öncü, Çeviren: Barış Özçorlu, TMMOB Elektrik Mühendisleri Odası Yayınları, Ankara, 2011, s. 5-8.

ÖNCÜ, Ahmet; "Zeki, Alaycı ve Bilgili Bir Eleştirmen: Thorstein Veblen", **Thorstein Veblen: Kullanım Kılavuzu** (iç.), Editör: Ahmet Öncü, Habitus Yayıncılık, İstanbul, 2015, s. 7-25.

ÖNCÜ, Ahmet; "İş ideolojisini Çürütmek: Veblen'in Devrimci Aktörler Olarak Mühendisler Kuramının Yeniden Değerlendirilmesi", **Thorstein Veblen: Kullanım Kılavuzu** (iç.), Çeviren: Barış Özçorlu, Editör: Ahmet Öncü, Habitus Yayıncılık, İstanbul, 2015, s. 185-217.

ÖNDER, İzzettin; "Thorstein Veblen: Çok Yönlü Bir İktisatçı", **Thorstein Veblen: Kullanım Kılavuzu** (iç.), Editör: Ahmet Öncü, Habitus Yayıncılık, İstanbul, 2015, s. 55-79.

ÖRNEKLERİYLE TÜRKÇE SÖZLÜK 1, A-E, Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul, 2000.

ÖZLEM, Doğan; **Max Weber'de Bilim ve Sosyoloji**, Ara Yayıncılık, İstanbul, 1990.

ÖZTÜRK, Emre; **Sosyal Bilimler Metodolojisinde Bir Yaklaşım Olarak Pragmatizm**, Doğu Kitabevi, İstanbul, 2016.

PAPPENHEIM, Fritz; **Modern İnsanın Yabancılaşması: Marx'a ve Tönnies'ye Dayalı Bir Yorum**, Çeviren: Salih Ak, Phoenix Yayınevi, Ankara, 2002.

PARKAN, Barış; **Marx**, Say Yayınları, İstanbul, 2011.

PARSONS, Talcott; **Toplumsal Eylemin Yapısı, Cilt 1: Marshall, Pareto, Durkheim**, Çeviren: Adem Bölükbaşı, Sakarya Üniversitesi Kültür Yayınları, Sakarya, 2015.

PARSONS, Talcott; **Toplumsal Eylemin Yapısı, Cilt 2: Max Weber**, Çeviren: Nur Nirven, Sakarya Üniversitesi Kültür Yayınları, Sakarya, 2015.

PATTERSON, Thomas C.; **Karl Marx**, **Anthropologist**, Berg, Oxford, 2009.

PERELMAN, Michael; "Thorstein Veblen: Bir Amerikan İktisat Perspektifi", **Thorstein Veblen: Kullanım Kılavuzu** (iç.), Çeviren: Özgür Taylan Polatel ve Ahmet Öncü, Editör: Ahmet Öncü, Habitus Yayıncılık, İstanbul, 2015, s. 27-54.

PETERS, R. S.; "Hegel ve Ulus-Devlet", **Siyasi Düşünce Tarihi** (iç.), Editör: David Thomson, Çeviren: Ali Yaşar Aydoğan ve Diğerleri, Metropol Yayınları, İstanbul, 2006, s. 171-185.

PINKARD, Terry; **Hegel**, Çeviren: Mehmet Barış Albayrak, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, İstanbul, 2012.

PLANTY-BONJOUR, Guy; "Montesquieu'ye Göre Bir Ulusun Genel Ruhu ve Hegelci 'Volksgeist'", **Hegel ve Aydınlanma Yüzyılı** (iç.), Çeviren: Hüsen Portakal, Cem Yayınevi, İstanbul, 2002, s. 9-25.

PLOTKIN, Sdney; "İtaatsizlik ve Teknisyenler: Gelecekteki Boş Zaman Politikaları Üzerine Düşünceler", **Thorstein Veblen: Kullanım Kılavuzu** (iç.), Çeviren: Özgür Taylan Polatel ve Esra Eren, Editör: Ahmet Öncü, Habitus Yayıncılık, İstanbul, 2015, s. 219-258.

POPE, Whitney; "Emile Durkheim", Çeviren: Nihat Z. Erdoğan, **Sosyolojik Düşüncede İz Bırakanlar** (iç.), Yayına Hazırlayan: Rob Stones, Türkçe Yayına Hazırlayan: Nihat Z. Erdoğan ve Ülgen Oskay, Bağlam Yayıncılık, İstanbul, 2008, s. 76-90.

POPPER, Karl; **Açık Toplum ve Düşmanları**, **Cilt 2: Hegel, Marx ve Sonrası**, Çeviren: Harun Rızatepe, Remzi Kitabevi, İstanbul, 1989.

PORTELLI, Hugues; **Gramsci ve Tarihsel Blok**, Çeviren: Kenan Somer, Savaş Yayınları, Ankara, 1982.

POSTER, Mark; "Hegel Rönesansı: Felsefi Bir Antropolojiye Doğru", **Hegel Paris'te: Fransızların Hegel Okuması** (iç.), Derleyen:

Sadık Erol Er, Çeviren: Erhan Baltacı, Otonom Yayıncılık, İstanbul, 2016, s. 11-42.

PROUDHON, P.-J.; **General Idea of the Revolution in the Nineteenth Century**, İngilizceye Çeviren: John Beverley Robinson, Haskell House Publishers Ltd., Publishers of Scarce Scholarly Book, New York, 1969.

PROUDHON, Pierre-Joseph; **Mülkiyet Nedir?**, Çeviren: Vedat Gülşen Üretürk, Ararat Yayınevi, İstanbul, 1969.

PROUDHON, Pierre-Joseph; **Makaleler**, Çeviren: M. Tüzel, Birey Yayınları, İstanbul, 1992.

PROUDHON, Pierre-Joseph; **İktisadî Çelişkiler Sistemi ya da Sefaletin Felsefesi**, Çeviren: Işık Ergüden, Kaos Yayınları, İstanbul, 2012.

PROUDHON, P.-J.; **Federasyon İlkesi**, Çeviren: Merve Özsalan, Öteki Yayınevi, İstanbul, 2014.

PROUDHON, P. J.; **Sanatın Prensibi**, Çeviren: Senem Örnek, Öteki Yayınevi, İstanbul, 2016.

PROUDHON, P. J.; **Aşk ve Evlilik**, Çeviren: Buket Şahin, Öteki Yayınevi, İstanbul, 2017.

PROUDHON, Pierre-Joseph; **Mülkiyet Nedir? veya Hukukun ve Yönetimin İlkesi Üzerine Araştırmalar**, Çeviren: Devrim Çetinkasap, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, İstanbul, 2017.

PROUDHON, Pierre-Joseph; **Pornokrasi ya da Modern Zamanlarda Kadınlar**, Çeviren: Banu Barış, Heretik Yayınları, Ankara, 2018.

PROUDHON, P. J.; **The Evolution of Capitalism: System of Economical Contradictions or, the Philosophy of Misery, Volume First**, Gece Kitaplığı, Ankara, 2018.

PROUDHON, Pierre-Joseph; **Capital and Return**, Gece Kitaplığı, Ankara, 2020.

PROUDHON, Pierre-Joseph; **The Blessed Day**, Gece Kitaplığı, Ankara, 2020.

PROUDHON, Pierre Joseph; **Sermaye ve Getiri**, Çeviren: Ahmet Ceylan, Gece Kitaplığı, Ankara, 2021.

PROUDHON, Pierre-Joseph; **Pazar Günü Kutlaması**, Çeviren: Gökçe Metin, Gece Kitaplığı, Ankara, 2021.

PROUDHON, Pierre-Joseph; **Devrimde ve Hristiyanlıkta Adalet-Pratik Felsefe Hakkında Yeni İlkeler, İlerleyiş ve Çöküş: Üçüncü Cilt Birinci Kitap**, Çeviren: Buket Şahin, Hayalci Hücre Yayınları, İstanbul, 2024.

QUINIOU, Yvon; **Yaygın Yanlış Fikirler Kıskacında Karl Marx**, Çeviren: Savaş Kılıç, Versus Kitap, İstanbul, 2009.

RABINOW, Paul ve SULLIVAN, William; "Yorumcu Eğilim: Bir Yaklaşımın Doğuşu", **Toplum Bilimlerinde Yorumcu Yaklaşım** (iç.), Editör: Paul Rabinow ve William Sullivan, Çeviren: Taha Parla, Hürriyet Vakfı Yayınları, İstanbul, 1990, s. 1-14.

RIAZANOV, David; **Karl Marx ve Friedrich Engels: Hayat ve Eserlerine Giriş**, Çeviren: Ragıp Zarakolu, Belge Yayınları, İstanbul, 1997.

RICHTER, Rudolf; **Sosyolojik Paradigmalar: Klasik ve Modern Sosyoloji Anlayışlarına Giriş**, Çeviren: Necmeddin Doğan, Küre Yayınları, İstanbul, 2012.

RICKMAN, H. P.; **Anlama ve İnsan Bilimleri**, Çeviren: Mehmet Dağ, Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara, 1992.

RIGONI, David; "Ahlak Eğitimi Olarak Sınıf Yönetimi: Durkheimyen Bir Perspektif", **Durkheim ve Modern Eğitim** (iç.), Editör: Geoffrey Walford ve W.S.F. Pickering, Çeviren: Burak Aydın, Dergâh Yayınları, İstanbul, 2021, s. 265-288.

RINGER, Fritz; **Weber'in Metodolojisi: Kültür ve Toplum Bilimlerinin Birleşimi**, Çeviren: Mehmet Küçük, Doğu Batı Yayınları, Ankara, 2003.

RINGER, Fritz; **Max Weber: An Intellectual Biography**, The University of Chicago Press, Chicago, 2004.

RITTER, Alan; "Pierre-Joseph Proudhon", **Blackwell'in Siyasal Düşünce Ansiklopedisi II** (iç.), Yayına Hazırlayan: David Miller ve Diğerleri, Çeviren: Bülent Peker ve Nevzat Kıraç, Ümit Yayıncılık, Ankara, 1995, s. 213-216.

RITZER, George; **Toward an Integrated Sociological Paradigm: The Search for an Exemplar and an Images of the Subject Matter**, Allyn and Bacon, Inc., Boston, 1981.

RITZER, George; **Sociological Theory**, Alfred A. Knopf, New York, 1983.

RITZER, George; **Toplumun McDonaldlaştırılması: Çağdaş Toplum Yaşamının Değişen Karakteri Üzerine Bir İnceleme**, Çeviren: Şen Süer Kaya, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 1998.

RITZER, George; **Büyüsü Bozulmuş Dünyayı Büyülemek: Tüketim Araçlarının Devrimcileştirilmesi**, Çeviren: Şen Süer Kaya, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 2000.

RITZER, George; **Modern Sosyoloji Kuramları**, Çeviren: Himmet Hülür, De Ki Basım Yayım Ltd. Şti., Ankara, 2012.

RITZER, George; **Sosyoloji Kuramları**, Çeviren: Himmet Hülür, De Ki Basım Yayım Ltd. Şti., Ankara, 2013.

RITZER, George; **Klasik Sosyoloji Kuramları**, Çeviren: Himmet Hülür, De Ki Basım Yayım Ltd. Şti., Ankara, 2013.

RITZER, George ve STEPNISKY, Jeffrey; **Çağdaş Sosyoloji Kuramları ve Klasik Kökleri**, Çeviren: Irmak Ertuna Howison, De Ki Basım Yayım Ltd. Şti., Ankara, 2013.

ROCKMORE, Tom; **Marx After Marxism: The Philosophy of Karl Marx**, Blackwell Publishers, Oxford, 2002.

ROCKMORE, Tom; **Marksizmden Sonra Marx: Karl Marx'ın Felsefesi**, Çeviren: Habip Türker, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 2014.

ROCKMORE, Tom; **Hegel'den Önce Hegel'den Sonra: Hegel'in Düşüncesine Tarihsel Bir Giriş**, Çeviren: Kağan Kahveci, Say Yayınları, İstanbul, 2022.

ROSE, Gillian; **Hegel Contra Sociology**, The Athlone Press, London, 1995.

RUSSELL, Bertrand; **Batı Felsefesi Tarihi III**, Çeviren: Muammer Sencer, Say Yayınları, İstanbul, 1994.

SABINE, George; **Yakın Çağ Siyasal Düşünceler Tarihi**, Çeviren: Özer Ozankaya, Gündoğan Yayınları, Ankara, 1991.

SADOVNIK, Alan R. ve SEMEL, Susan F.; "Durkheim, Dewey ve İlerlemeci Eğitim: Bireycilik ve Cemaat Arasındaki Gerilimler", **Durkheim ve Modern Eğitim** (iç.), Editör: Geoffrey Walford ve W.S.F. Pickering, Çeviren: Burak Aydın, Dergâh Yayınları, İstanbul, 2021, s. 207-236.

SAFRANSKI, Rüdiger; **Schopenhauer: Felsefenin Yaban Yılları**, **Bir Biyografi**, Çeviren: Ali Nalbant, Kabalcı Yayıncılık, İstanbul, 2015.

SAHAKIAN, William S.; **Felsefe Tarihi**, Çeviren: Aziz Yardımlı, İdea Yayınevi, İstanbul, 1997.

SARUP, Madan; **Post-Yapısalcılık ve Postmodernizm**, Çeviren: A. Bâki Güçlü, Ark Yayınevi, Ankara, 1995.

SAYERS, Sean; **Marx ve Yabancılaşma- Hegelyan Temalar Üzerine Yazılar-**, Çeviren: Ferhat Sarı, Kor Kitap, İstanbul, 2018.

SCAFF, Lawrence A.; "Max Weber", Çeviren: H. Saim Parladır, **Sosyolojik Düşüncede İz Bırakanlar** (iç.), Yayına Hazırlayan: Rob Stones, Türkçe Yayına Hazırlayan: Nihat Z. Erdoğan ve Ülgen Oskay, Bağlam Yayınları, İstanbul, 2008, s. 63-75.

SCAFF, Lawrence A.; "Weber, Simmel ve Kültür Sosyolojisi", Çeviren: Eylem Yenisoy, Georg Simmel, **Sosyolog, Sanatçı, Düşünür** (iç.), Editör: Jale Özata Dirlikyapan, Doğu Batı Yayınları, Ankara, 2011, s. 247-278.

SCHARF, Betty R.; "Dine Sosyolojik Yaklaşım: Öncüler", **Din Sosyolojisi: Klasik ve Çağdaş Yaklaşımlar -I-** (iç.), Çeviren: Bünyamin Solmaz, Editör: Bünyamin Solmaz ve İhsan Çapcıoğlu, Çizgi Kitabevi Yayınları, Konya, 2009, s. 23-49.

SCHEUCH, Erwin K.; "Sociology as the Heir of the Social Science", **Identity, Culture and Globalization** (iç.), Editör: Eliezer Ben-Rafael ve Yitzak Sternberg, Brill, Leiden, 2001, s. 589-610.

SCHILLING, Kurt; **Toplumsal Düşünce Tarihi: Birey-Topluluk-Toplum**, Çeviren: Nihal Önol, Varlık Yayınları, İstanbul, 1971.

SCHMIDT, Manfred G.; **Demokrasi Kuramlarına Giriş**, Çeviren: M. Emin Köktaş, Vadi Yayınları, Ankara, 2002.

SCHMITT, Richard; **Introduction to Marx and Engels: A Critical Reconstruction**, Westview Press, Colorado, 1997.

SCHOPENHAUER, Arthur; **Parerga ile Paralipomena: Kısa Felsefe Denemeleri**, **I. Kitap**, Çeviren: Levent Özşar, Biblos Kitabevi, İstanbul, 2007.

SCHOPENHAUER, Arthur; **Tartışma Sanatının İncelikleri**, Çeviren: Ahmet Aydoğan, Say Yayınları, İstanbul, 2011.

SCHOPENHAUER, Arthur; **Aforizmalar**, Çeviren: Mahmut Azad, Arya Yayıncılık, İstanbul, 2012.

SCHOPENHAUER, Arthur; **Bilim ve Bilgelik**, Çeviren: Ahmet Aydoğan, Say Yayınları, İstanbul, 2014.

SCHOPENHAUER, Arthur; **Felsefe Tarihinden Kesitler**, Çeviren: Ahmet Aydoğan, Say Yayınları, İstanbul, 2014.

SCHOPENHAUER, Arthur; **Edebiyat Dersleri**, Çeviren: Arzu Eti Polat, Kafekültür Yayıncılık, İstanbul, 2014.

SCHOPENHAUER, Arthur; **Mantıksal Düşünme Doktrini**, Çeviren: Elif Yıldırım, Oda Yayınları, İstanbul, 2014.

SCHOPENHAUER, Arthur; **İdeal ve Gerçek: İdealizmin ve Gerçekçiliğin Kısa Tarihi**, Çeviren: Ahmet Aydoğan, Say Yayınları, İstanbul, 2015.

SCHROEDER, Ralph; **Max Weber ve Kültür Sosyolojisi**, Çeviren: Mehmet Küçük, Bilim ve Sanat Yayınları, Ankara, 1996.

SCHWARTZ, Laurent; **Marksçılık ve Bilimsel Düşünce**, Çeviren: Vedat Günyol, Toplumsal Dönüşüm Yayınları, İstanbul, 1998.

SCOTT, John; **Sociological Theory: Contemporary Debates**, Edward Elgar Publishing Limited, Aldershot Hants, 1995.

SCOTT, John; **Social Theory: Central Issues in Sociology**, SAGE Publications, London, 2006.

SCRUTON, Roger; **Modern Felsefenin Kısa Tarihi**, Çeviren: Utku Özmakas ve Ümit Hüsrev Yolsal, Dipnot Yayınları, İstanbul, 2015.

SEEL, Gerhard; "Karl Marx'ın Felsefesinin Özeti", **Marx ve Beşeri Bilimler** (iç.), Derleyen: Gerhard Seel, Çeviren: B. Mehmet Şahin, Ütopya Yayınevi, Ankara, 2000, s. 15-37.

SEZER, Baykan; **Sosyolojinin Ana Başlıkları**, İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları, İstanbul, 1985.

SIMMEL, Georg ve Diğerleri, **Sosyolojinin Öncüleri, Alman Sosyoloji Cemiyeti'nin İlk Kongresi (1910)**, Çeviren: Özgüç Orhan, Dergâh Yayınları, İstanbul, 2021.

SINGER, Peter; **Marx: A Very Short Introduction**, Oxford University Press Inc., New York, 2000.

SINGER, Peter; **Düşüncenin Ustaları**: **Hegel**, Çeviren: Bahar Öcal Düzgören, Altın Kitaplar Yayınevi, İstanbul, 2003.

SINGER, Peter; **Marx: Çok Kısa Bir Başlangıç**, Çeviren: Cenk Özdağ, İstanbul Kültür Üniversitesi Yayınevi, İstanbul, 2018.

SKIRBERKK, Gunnar ve GILJE, Nils; **Antik Yunan'dan Modern Döneme Felsefe Tarihi**, Çeviren: Emrah Akbaş ve Şule Mutlu, Kesit Yayınları, İstanbul, 2006.

SKOUSEN, Mark; **İktisadî Düşünce Tarihi, Modern İktisadın İnşası: Büyük Düşünürlerin Hayatları ve Fikirleri,** Çeviren: Mustafa Acar, Ekrem Erdem ve Metin Toprak, Adres Yayınları, Ankara, 2011.

SLATTERY, Martin; **Sosyolojide Temel Fikirler**, Yayına Hazırlayan: Ümit Tatlıcan ve Gülhan Demiriz, Sentez Yayıncılık, İstanbul, 2007.

SOLOMON, Robert C. ve HIGGINS, Kathleen M.; **Felsefenin Kısa Tarihi**, Çeviren: Mustafa Topal, İletişim Yayınları, İstanbul, 2013.

SPERBER, Jonathan; **Karl Marx: 19. Yüzyılda Yaşanmış Bir Hayat**, Çeviren: Gül Durna, İletişim Yayınları, İstanbul, 2014.

STACE, W. T.; **Hegel Üzerine**, Çeviren: Murat Belge, V Yayınları, Ankara, 1986.

STAUTH, Georg ve TURNER, Bryan S.; **Nietzsche'nin Dansı: Toplumsal Hayatta Hınç, Karşılıklılık ve Direniş**, Çeviren: Mehmet Küçük, Bilim ve Sanat Yayınları, Ankara, 2005.

STEINER, Philippe; "Thorstein Bunde Veblen", **Sosyolojik Düşünce Sözlüğü** (iç.), Hazırlayanlar: Massimo Borlandi ve Diğerleri, Çeviren: Bülent Arıbaş, İletişim Yayınları, İstanbul, 2011, s. 866-867.

STÖRIG, Hans Joachim; **Vedalardan Tractatus'a Dünya Felsefe Tarihi**, Çeviren: Nilüfer Epçeli, Say Yayınları, İstanbul, 2011.

STRATHERN, Paul; **90 Dakikada Hegel**, Çeviren: Yücel Sivri, Gendaş A.Ş., İstanbul, 1997.

STRATHERN, Paul; **90 Dakikada Marx**, Çeviren: Gözde Karalök, Zeplin Kitap, İstanbul, 2016.

SUKALE, Michael; KÄSLER, Dirk ve BOUDON, Raymond; "Karl Emil Maximilian (Max) Weber", **Sosyolojik Düşünce Sözlüğü** (iç.), Hazırlayanlar: Massimo Borlandi ve Diğerleri, Çeviren: Bülent Arıbaş, İletişim Yayınları, İstanbul, 2011, s. 879-888.

SUNAR, Lütfi; **Marx ve Weber'de Doğu Toplumları**, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 2012.

SWAIN, Dan; **Yabancılaşma: Marx'ın Teorisine Bir Giriş**, Çeviren: Hande T. Urbarlı, Marx21 Yayınları, İstanbul, 2019.

SWARTZ, David; **Kültür ve İktidar: Pierre Bourdieu'nün Sosyolojisi**, Çeviren: Elçin Gen, İletişim Yayınları, İstanbul, 2011.

SWEDBERG, Richard; **Max Weber ve İktisat Sosyolojisi Düşüncesi**, Çeviren: Celal Burak Aydın, Dergâh Yayınları, İstanbul, 2019.

SWEEZY, Paul M.; **Marksizm Üzerine Dört Ders**, Çeviren: Tuncel Öncel, Yordam Kitap, İstanbul, 2009.

SWINGEWOOD, Alan; **Sosyolojik Düşüncenin Kısa Tarihi**, Çeviren: Osman Akınhay, Bilim ve Sanat Yayınları, Ankara, 1998.

TANNENBAUM, Donald G. ve SCHULTZ, David; **Siyasî Düşünce Tarihi: Filozoflar ve Fikirleri**, Çeviren: Fatih Demirci, Adres Yayınları, Ankara, 2010.

TATLICAN, Ümit; **Sosyoloji ve Sosyal Teori Yazıları**, Sentez Yayıncılık, İstanbul, 2011.

TAYLOR, Charles; **Hegel ve Modern Toplum**, Çeviren: Kadir Gülen, Kolektif Kitap, İstanbul, 2021.

THILLY, Frank; **Felsefenin Öyküsü: Çağdaş Felsefe**, Yayına Hazırlayan: Ledger Wood, Çeviren: İbrahim Şener, İzdüşüm Yayınları, İstanbul, 2002.

THOMAS, Paul; **Marx ve Anarşistler**, Çeviren: Devrim Evci, Ütopya Yayınevi, Ankara, 2000.

TILMAN, Rick; **Thorstein Veblen and the Enrichment of Evolutionary Naturalism**, University of Missouri Press, Columbia, 2007.

TIRYAKIAN, Edward A.; "Emile Durkheim", Çeviren: Ceylan Tokluoğlu, **Sosyolojik Çözümlemenin Tarihi** (iç.), Editör: Tom Bottomore ve Robert Nisbet, V Yayınları, İstanbul, 1990, s. 199-250.

TİMUÇİN, Afşar; **Düşünce Tarihi**, BDS Yayınları, İstanbul, 1992.

TOKATLI, Attilâ; **Çağdaş Diyalektiğin Kaynağı Hegel**, Sitare Yayınları, İstanbul, 2011.

TOLAN, Barlas; **Çağdaş Toplumun Bunalımı: Anomi ve Yabancılaşma**, Ankara İktisadi ve Ticari İlimler Akademisi Yayınları, Ankara, 1981.

TOMŠIČ, Samo; **Kapitalist Bilinçdışı: Marx ve Lacan**, Çeviren: Barış Engin Aksoy, Metis Yayınları, İstanbul, 2017.

TOPÇUOĞLU, Hâmide; **Hukuk Sosyolojisi Dersleri (Sosyoloji Açısından Hukuk)**, **Cilt: II, Bölüm: I, Kurucular**, Işın Yayıncılık Ltd. Şti., Ankara, 1984.

TORUN, Yıldırım; **Klasik Anarşizm: Godwin-Proudhon-Bakunin-Kropotkin**, Savaş Yayınevi, Ankara, Tarihsiz.

TROMBLEY, Stephen; **Modern Dünyaya Yön Veren 50 Düşünür**, Çeviren: Gonca Gülbey, Kolektif Kitap, İstanbul, 2015.

TURNER, Bryan S.; **Max Weber ve İslâm: Eleştirel Bir Yaklaşım**, Çeviren: Yasin Aktay, Vadi Yayınları, Ankara, 1997.

TURNER, Bryan S.; **Oryantalizm, Kapitalizm ve İslâm**, Çeviren: Ahmet Demirhan, İnsan Yayınları, İstanbul, 1997.

TURNER, Bryan S.; **Marx ve Oryantalizmin Sonu**, Çeviren: H. Çağatay Keskinok, Kaynak Yayınları, İstanbul, 2001.

TURNER, Bryan S.; **Oryantalizm**, **Postmodernizm ve Globalizm**, Çeviren: İbrahim Kapaklıkaya, Anka Yayınları, İstanbul, 2002.

TURNER, Bryan; **Eşitlik**, Çeviren: Bahadır Sina Şener, Dost Kitabevi Yayınları, Ankara, 2007.

TURNER, Bryan S.; **Klasik Sosyoloji**, Çeviren: İdil Çetin, İletişim Yayınları, İstanbul, 2014.

TURNER, Bryan S.; **Din ve Modern Toplum: Yurttaşlık, Sekülerleşme ve Devlet**, Çeviren: Arzu Tüfekçi, Sentez Yayıncılık, İstanbul, 2017.

TURNER, Bryan S.; **Beden ve Toplum: Sosyal Teoride Arayışlar**, Çeviren: İrfan Kaya ve Meryem Berrin Bulut, Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık Tic. Ltd. Şti., Ankara, 2019.

TURNER, Charles; **Modernity and Politics in the Work of Max Weber**, Routledge, Taylor & Francis e-Library, London, 2005.

TURNER, Jonathan H.; **The Structure of Sociological Theory**, The Dorsey Press, Illionis, 1974.

TURNER, Jonathan H., BEEGHLEY, Leonard ve POWERS, Charles H.; **Sosyolojik Teorinin Oluşumu**, Çeviren: Ümit Tatlıcan, Sentez Yayıncılık, İstanbul, 2010.

TURNER, Stephen P. (Editör); **Emile Durkheim: Sociologist and Moralist**, Editör: Stephen P. Turner, Routledge, Taylor & Francis e-Library, New York, 2005.

TÜRKYILMAZ, Çetin; **Bunalım Çağı: Kierkegaard, Marx, Nietzsche**, Bibliotech Yayınları, Ankara, 2016.

URRY, John; **The Anatomy of Capitalist Societies: The Economy, Civil Society and the State**, The Macmillan Press, London, 1983.

ÜLGENER, Sabri F.; **Dünü ve Bugünü ile Zihniyet ve Din: İslâm, Tasavvuf ve Çözülme Devri İktisat Ahlâkı**, Derin Yayınları, İstanbul, 2006.

VATTIMO, Gianni ve ZABALA, Santiago; **Hermeneutik Komünizm: Heidegger'den Marx'a**, Çeviren: Erhan Kuçlu, Monokl Yayınları, İstanbul, 2012.

VEBLEN, Thorstein; **An Inquiry into the Nature of Peace and the Terms of its Perpetuation**, The Macmillan Company, New York, 1917.

VEBLEN, Thorstein; **The Engineers and the Price System**, Batoche Books, Kitchener, Canada, 2001.

VEBLEN, Thorstein; **Aylak Sınıfın Teorisi**, Çeviren: Zeynep Gültekin ve Cumhur Atay, Babil Yayınları, İstanbul, 2005.

VEBLEN, Thorstein; **The Theory of the Leisure Class**, Editor: Martha Banta, Oxford University Press, New York, 2007.

VEBLEN, Thorstein; **Mühendisler ve Fiyat Sistemi**, Editör: Ahmet Öncü, Çeviren: Barış Özçorlu, TMMOB Elektrik Mühendisleri Odası Yayınları, Ankara, 2011.

VEBLEN, Thorstein Bunde; **Aylak Sınıfın Teorisi: Kurumların İktisadi İncelemesi**, Çeviren: Eren Kırmızıaltın ve Hüsnü Bilir, Heretik Yayınları, Ankara, 2016.

VEBLEN, Thorstein Bunde; **Seçilmiş Makaleler**, Derleyen: Eren Kırmızıaltın, Çeviren: Hüsnü Bilir ve Diğerleri, Heretik Yayınları, Ankara, 2017.

VEBLEN, Thorstein Bunde; **Karl Marx'ın Sosyalist İktisadı ve Sosyalizm Üzerine Metinler**, Derleyen: Eren Kırmızıaltın, Heretik Yayınları, Ankara, 2019.

VEBLEN, Thorstein Bunde; **Bolşevizm Üzerine Metinler**, Derleyen: Eren Kırmızıaltın, Çeviren: Barış Özçorlu ve Diğerleri, Heretik Yayınları, Ankara, 2020.

VEBLEN, Thorstein; **Kazanılmış Çıkarlar ve Barışın Doğası**, Çeviren: Piyale Yazgan, Sarmal Kitabevi, İstanbul, 2024.

VIGOR, P. H.; "Marx ve Modern Kapitalizm", **Siyasi Düşünce Tarihi** (iç.), Editör: David Thomson, Çeviren: Ali Yaşar Aydoğan ve Diğerleri, Metropol Yayınları, İstanbul, 2006, s. 219-233.

WOLFREYS, Jim; "Bourdieu, Politika ve Marksist Teori", **Ocak ve Zanaat**: **Pierre Bourdieu Derlemesi** (iç.), Çeviren: Hande Çelik, Derleyen: Güney Çeğin ve Diğerleri, İletişim Yayınları, İstanbul, 2007, s. 459-472.

WAGNER, Helmut R.; "Takdim: Sosyolojiye Fenomenolojik Yaklaşım", Alfred Schütz, **Fenomenoloji ve Toplumsal İlişkiler** (iç.), Çeviren: Adnan Akan ve Seyda Kesikoğlu, Heretik Yayınları, Ankara, 2018, s. 7-60.

WALLACE, Ruth A. ve WOLF, Alison; **Contemporary Sociological Theory: Continuing the Classical Tradition**, Prentice Hall, New Jersey, 1991.

WALLER, William ve REZENDE, Felipe; "Thorstein Veblen, Ticari Girişim ve Finansal Kriz", **Thorstein Veblen: Kullanım Kılavuzu** (iç.), Çeviren: Özgür Taylan Polatel ve Esra Eren, Editör: Ahmet Öncü, Habitus Yayıncılık, İstanbul, 2015, s. 81-130.

WALLERSTEIN, Immanuel; **Tarihsel Kapitalizm**, Çeviren: Necmiye Alpay, Metis Yayınları, İstanbul, 1992.

WALLERSTEIN, Immanuel; **Liberalizmden Sonra**, Çeviren: Erol Öz, Metis Yayınları, İstanbul, 1998.

WALLERSTEIN, Immanuel; **Sosyal Bilimleri Düşünmemek: Ondokuzuncu Yüzyıl Paradigmasının Sınırları**, Çeviren: Taylan Doğan, Avesta Yayınları, İstanbul, 1999.

WARBURTON, Nigel; **Felsefenin Kısa Tarihi**, Çeviren: Güçlü Ateşoğlu, Alfa Basım Yayım Dağıtım San. ve Tic. Ltd. Şti., İstanbul, 2016.

WEBER, Alfred; **Felsefe Tarihi**, Çeviren: H. Vehbi Eralp, Sosyal Yayınlar, İstanbul, 1998.

WEBER, Max; **The Methodology of the Social Sciences**, İngilizce'ye Çeviren: Edward A. Shils ve Henry A. Finch, The Free Press, New York, 1949.

WEBER, Max; **The Sociology of Religion**, İngilizceye Çeviren: Ephraim Fischoff, Beacon Press, Boston, 1963.

WEBER, Max; **Law in Economy and Society**, İngilizceye Çeviren: Edward Shills ve Max Rheintein, A Clarion Book, Simon and Schuster, New York, 1967.

WEBER, Max; **The Religion of China: Confucianism and Taoism**, İngilizceye Çeviren: Hans H. Gerth, The Free Press, New York, 1968.

WEBER, Max; **Protestan Ahlakı ve Kapitalizmin Ruhu**, Çeviren: Zeynep Auroba, Hil Yayın, İstanbul, 1985.

WEBER, Max; **Sosyoloji Yazıları**, Yayına Hazırlayan: H. H. Gerth ve C. Wright Mills, Çeviren: Taha Parla, Hürriyet Vakfı Yayınları, İstanbul, 1987.

WEBER, Max; **The Russian Revolutions**, İngilizceye Çeviren: Gordon C. Wells ve Peter Baehr, Politiy Press, Cambridge, 1995.

WEBER, Max; **Toplumsal ve Ekonomik Örgütlenme Kuramı**, Çeviren: Özer Ozankaya, İmge Kitabevi Yayınları, Ankara, 1995.

WEBER, Max; **Şehir: Modern Kentin Oluşumu**, Editör: Don Martindale ve Gertrud Neuwirht, Çeviren: Musa Ceylan, Bakış Yayınları, İstanbul, 2000.

WEBER, Max; **Sosyolojinin Temel Kavramları**, Çeviren: Medeni Beyaztaş, Bakış Yayınları, İstanbul, 2002.

WEBER, Max; **Sosyolojinin Temel Kavramları ve Meslek Olarak İlim**, Derleyen ve Çeviren: Medeni Beyaztaş, Efkâr Yayınları, İstanbul, 2004.

WEBER, Max; **Bürokrasi ve Otorite**, Çeviren: H. Bahadır Akın, Adres Yayınları, Ankara, 2005.

WEBER, Max; **Din Sosyolojisi**, Çeviren: Latif Boyacı, Yarın Yayınları, İstanbul, 2012.

WEBER, Max; **Sosyal Bilimlerin Metodolojisi**, Çeviren: Vefa Saygın Öğütle, Küre Yayınları, İstanbul, 2012.

WEBER, Max; **Ekonomi ve Toplum, Cilt-1**, Çeviren: Latif Boyacı, Yarın Yayınları, İstanbul, 2012.

WEBER, Max; **Ekonomi ve Toplum, Cilt-2**, Çeviren: Latif Boyacı, Yarın Yayınları, İstanbul, 2012.

WEBER, Max; **Hukuk Sosyolojisi**, Çeviren: Latif Boyacı, Yarın Yayınları, İstanbul, 2014.

WEBER, Max; "Genel Ekonomi Tarihi III. Bölüm", Deniz Kundakçı, **Max Weber** (iç.), Çeviren: Deniz Kundakçı ve Gözde Ergün, Say Yayınları, İstanbul, 2016, s. 181-261.

WEBER, Max; "Genel Ekonomi Tarihi IV. Bölüm", Deniz Kundakçı, **Max Weber** (iç.), Çeviren: Deniz Kundakçı ve Gözde Ergün, Say Yayınları, İstanbul, 2016, s. 263-356.

WEBER, Max; **Ekonomik Eylem**, Çeviren: Latif Boyacı, Yarın Yayınları, İstanbul, 2017.

WEBER, Max; **Sosyoloji Disiplinin Doğuşu**, Çeviren: Olcay Ersarıoğlu, Gece Kitaplığı, Ankara, 2020.

WEBER, Max; "Faaliyet Raporu", Georg Simmel ve Diğerleri, **Sosyolojinin Öncüleri, Alman Sosyoloji Cemiyeti'nin İlk Kongresi (1910)** (iç.), Çeviren: Özgüç Orhan, Dergâh Yayınları, İstanbul, 2021, s. 65-90.

WEBER, Max; **Antik Uygarlıkların Tarım Sosyolojisi**, Çeviren: Gamze Karaca ve Özgür Balkılıç, Folkitap, Mak Grup Medya Pro. Rek. Yay. A.Ş., Ankara, 2022.

WEBER, Max; **Borsa**, Çeviren: Gürkan Başay, VakıfBank Kültür Yayınları, İstanbul, 2022.

WEBER, Max; **Sosyalizm**, Çeviren: İrem G. Şalvarcı, Beyoğlu Kitabevi, İstanbul, 2023.

WEBER, Max; **Mektuplar: Hayat, Siyaset ve Bilim**, Çeviren: Lütfi Sunar ve Ahmed Faruk Ergün, Albaraka Yayınları, İstanbul, 2023.

WEBER, Max; **Seyahat Mektupları 1877-1914**, Çeviren: Şahika Akın, Albaraka Yayınları, İstanbul, 2023.

WESSELINGH, Anton A.; "Emile Durkheim, Yurttaşlık ve Modern Eğitim", **Durkheim ve Modern Eğitim** (iç.), Editör: Geoffrey Walford ve W.S.F. Pickering, Çeviren: Burak Aydın, Dergâh Yayınları, İstanbul, 2021, s. 60-77.

WEST, David; **Kıta Avrupası Felsefesine Giriş: Rousseau**, **Kant, Hegel'den Foucault ve Derrida'ya**, Çeviren: Ahmet Cevizci, Paradigma Yayınları, İstanbul, 1998.

WHEEN, Francis; **Karl Marx Das Kapital Biyografi**, Çeviren: Orhan Düz, Güncel Yayıncılık, İstanbul, 2006.

WILLIAMS, Robert R.; "Hegel'in *Geist* Kavramı", **Alman İdealizmi: Hegel** (iç.), Çeviren: Metin Bal, Editör: Güçlü Ateşoğlu, Doğu-Batı Yayınları, Ankara, 2013, s. 524-544.

WOLFF, Kurt H.; "Durkheim ile Simmel'in Tartışması", Çeviren: Yasemin Çına, Georg Simmel, **Sosyolog, Sanatçı, Düşünür** (iç.), Editör: Jale Özata Dirlikyapan, Doğu Batı Yayınları, Ankara, 2011, s. 234-246.

WOOD, Allen W.; "Hegel ve Marksizm", **Alman İdealizmi: Hegel** (iç.), Çeviren: Bora Erdağı ve Mehmet Evren Dinçer, Editör: Güçlü Ateşoğlu, Doğu-Batı Yayınları, Ankara, 2013, s. 392-424.

WOOD, Ellen Meiksins; **Marx'a Dönüş**, Çeviren: Elif Dinçer, Kalkedon Yayınları, İstanbul, 2007.

WORSLEY, Peter; **Marx and Marxism**, Routledge, Taylor & Francis e-Library, London, 2003.

WRONG, Denis H.; "Max Weber", **Max Weber** (iç.), Editör: Denis H. Wrong, Prentice-Hall, Inc, New Jersey, 1970, s. 1-76.

YALVAÇ, Faruk; **Hegel'in Uluslararası İlişkiler Kuramı: Dünya Tini, Devlet ve Savaş**, Phoenix Yayınevi, Ankara, 2008.

YENİŞEHİRLİOĞLU, Şahin; **Hegel Felsefesi'nde Birey, Toplum, Devlet İlişkileri**, Birey ve Toplum Yayınları, Ankara, 1985.

YILMAZ, Feridun; "Kurumsal İktisat: İktisat ile Sosyolojinin Sınırlarında Bir Tarih", **İktisat Sosyolojisi: Kurucu Düşünürler ve İktisat Okulları Özelinde Bir Çalışma** (iç.), Editör: A. Arif Eren ve Eren Kırmızıaltın, Heretik Yayınları, Ankara, 2018, s. 223-249.

ZEITLIN, Irving M.; **Ideology and the Development of Sociological Theory**, Prentice-Hall, Inc., New Jersey, 1987, s. 110-111.

ŽIŽEK, Slavoj; **Hiçten Az: Hegel ve Diyalektik Materyalizmin Gölgesi**, Çeviren: Erkal Ünal, Encore Yayınları, İstanbul, 2015.

ŽIŽEK, Slavoj; **Mutlak Geritepme: Yeni Bir Diyalektik Materyalizm Temeline Doğru**, Çeviren: Barış Engin Aksoy, Encore Yayınları, İstanbul, 2020.

ZUBRİTSKİ, Y. ve Diğerleri; **Kapitalist Toplum**, Çeviren: Sevim Belli, Sol Yayınları, Ankara, 1976.

SOSYOLOJİ TARİHİ 5

Nietzsche, Tönnies, Simmel ve Sombart'ın Sosyal Teorileri

Prof. Dr. Sezgin KIZILÇELİK

Genişletilmiş 2. Baskı

Ankara
2025

SOSYOLOJİ TARİHİ 5

Nietzsche, Tönnies, Simmel ve Sombart'ın Sosyal Teorileri

Prof. Dr. Sezgin KIZILÇELİK
ORCID: 0000-0001-5545-6900

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

Yayıncı Sertifika No : 49260
Matbaa Sertifika No : 49363
ISBN : 978-625-5525-56-7
e-ISBN : 978-625-5525-57-4
ROR : 01ek5g375
ISNI : 0000000485146649
Kapak Tasarımı : Keziban Kılıçoğlu
Mizanpaj : Keziban Kılıçoğlu
Baskı : Sözkesen Matbaacılık
Adres : İvedik OSB 1518. Sokak Mat-Sit İş Mrk. No: 2/40 Yenimahalle-ANKARA
Tel : 0 312 395 21 10

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

KIZILÇELİK, Sezgin
Sosyoloji Tarihi 5: Nietzsche, Tönnies, Simmel ve Sombart'ın Sosyal Teorileri, Anı Yayıncılık, Genişletilmiş 2. Baskı, Ankara/Türkiye
2025, vi + 330 Sf, 13.5 x 21 cm

ISBN : 978-625-5525-56-7
e-ISBN : 978-625-5525-57-4
ROR : 01ek5g375
ISNI : 0000000485146649

Sosyoloji, Felsefe, Antropoloji, İktisat, Siyaset Bilimi
1. Sosyoloji Tarihinin Çekiçli Dâhisi: Friedrich Nietzsche, 2. Sosyoloji Tarihinin Nostalji Yanlısı: Ferdinand Tönnies, 3. Sosyoloji Tarihinin Ayrıntı Ustası: Georg Simmel, 4. Sosyoloji Tarihinin Kapitalist Zihniyet Uzmanı: Werner Sombart

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

Kısa bir süre önce sağlığına yeniden kavuşan kıymetli eşim Gökçen Kızılçelik'e

Sezgin KIZILÇELİK İzmir Bakırçay Üniversitesi Sosyoloji Bölümü'nde Profesör. 1969 yılında dünyaya geldi. 1989 yılında Ege Üniversitesi Sosyoloji Bölümü'nden mezun oldu. Hacettepe Üniversitesi Sosyoloji Bölümü'nde 1991 yılında Yüksek Lisansını, 1995'te Doktorasını tamamladı. Selçuk Üniversitesi Sosyoloji Bölümü'nde, Mersin Üniversitesi Sosyoloji Bölümü'nde, Cumhuriyet Üniversitesi Sosyoloji Bölümü'nde ve İnönü Üniversitesi Sosyoloji Bölümü'nde akademisyen olarak çalıştı. Kasım 1997'de sosyoloji doçenti, Ocak 2003'te ise sosyoloji profesörü oldu. Sosyoloji dalında Türkiye'nin en genç doçenti ve en genç profesörü olan Sezgin Kızılçelik'in yayımlanmış çok sayıda makalesinin ve kitap bölümünün yanı sıra 42 kitabı vardır. Eserleri üzerine Lisans ve Yüksek Lisans tezleri yapıldı, bir adet kitap yazıldı, makaleler ve çok sayıda değerlendirme yazısı kaleme alındı, eserlerine binlerce atıf yapıldı. Prof. Dr. Sezgin Kızılçelik'in yayımlanmış kitapları şunlardır: ***Sosyoloji Teorileri 1*** (1992, 1994), ***Sosyoloji Teorileri 2*** (1992, 1994), ***Açıklamalı Sosyoloji Sözlüğü*** (kolektif, 1992, 1992, 1994, 1996), ***Sosyoloji Teorileri 3*** (1996), ***Pozitivizm ve Eleştiricileri: Sosyolojinin Pozitivist Kimliği Üzerine*** (1996), ***Postmodernizm Dedikleri*** (1996), ***Türkiye'nin Sağlık Sistemi: Bir Medikal Sosyoloji Denemesi*** (1996), ***Eğitim Sosyolojisi*** (kolektif, 1996), ***Araştırma ve Yazım Teknikleri*** (kolektif, 1997), ***Güncelin Sosyolojisi 1*** (1998), ***Sosyoloji Yazıları 1*** (1998), ***Sosyoloji Yazıları 2*** (2000), ***Baykan Sezer'in Sosyoloji Anlayışı*** (2000, 2008), ***Frankfurt Okulu*** (2000, 2008, 2013, 2018, 2023, 2024), ***Küreselleşme ve Sosyal Bilimler*** (2001, 2003, 2012), ***Sefaletin Sosyolojisi*** (2002, 2008), ***Atatürk'ü Doğru Anlamak: Tam Bağımsız Türkiye ve Batı-Dışı Mazlum Milletler İçin Kapsamlı Bir Manifesto*** (2003, 2004, 2017), ***Zalimler ve Mazlumlar: Küreselleşmenin İnsanî Olmayan Doğası*** (2004, 2018), ***Sosyal Bilimleri Yeniden Yapılandırmak*** (2004, 2021), ***Özgünlüğün Sosyolojisi*** (2004), ***Batı Bataklığı*** (2005, 2012), ***Batı Barbarlığı 1: Rousseau, Marx ve Nietzsche Üzerine*** (2005, 2011, 2019), ***Sosyoloji Tarihi 1: İbni Haldun, Machiavelli, Montesquieu ve Rousseau'nun Sosyal Teorileri*** (2006, 2011, 2014, 2017, 2020), ***Batı Sosyolojisini Yeniden Düşünmek Cilt 1: Marx'ın Sosyolojisi*** (2007, 2013), ***Batı Sosyolojisini Yeniden Düşünmek Cilt 2: Burjuva Sosyolojisi*** (2007, 2013), ***Sosyolojinin Neliği: Nilgün Çelebi ile Sosyoloji Sözcüğünün Soykütüğüne Uzanmak*** (2009, 2014), ***Sosyoloji Tarihi 2: Bacon, Descartes ve Hobbes'un Sosyal Teorileri*** (2011, 2016, 2020), ***Özgün ve Yetkin Bir Sosyal Teorisyen Olarak Kemal Tahir*** (2012), ***Çağdaş Sosyoloji Kuramları*** (2014, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019, 2020, 2021, 2022, 2023, 2024), ***Yerli Sosyoloji: Doğu-Batı Çatışması Teorisinin Ana Hatları*** (2015, 2020), ***Uygarlık, Ahlâk ve Eğitim*** (2015), ***Sosyoloji Tarihi 3: Saint-Simon, Comte, Spencer, Le Play ve Tocqueville'in Sosyal Teorileri*** (2016, 2020), ***Batı Barbarlığı 2: Machiavelli, Schopenhauer ve Engels Üzerine*** (2016), ***Sosyoloji Tarihi 4: Hegel, Proudhon, Marx, Durkheim, Weber ve Veblen'in Sosyal Teorileri*** (2017, 2023), ***Çağdaş Sosyal Teorisyenler 1: Gramsci, Parsons, Mills, Althusser, Foucault, Goffman ve Bauman'ın Sosyal Teorileri*** (2018), ***Çağdaş Sosyal Teorisyenler 2: Lévi-Strauss, Braudel, Wallerstein, Marcuse, Lyotard ve Baudrillard'ın Sosyal Teorileri*** (2019), ***Sosyoloji Tarihi 5: Nietzsche, Tönnies, Simmel ve Sombart'ın Sosyal Teorileri*** (2020, 2025), ***Sosyoloji Tarihi 6: Pareto, Malinowski, Mead ve Park'ın Sosyal Teorileri*** (2020, 2024), ***Çağdaş Sosyal Teorisyenler 3: Bourdieu, Habermas, Giddens, Beck ve Turner'ın Sosyal Teorileri*** (2021, 2023), ***Çağdaş Sosyal Teorisyenler 4: Aron, Bell, Dahrendorf, Amin, Touraine ve Castells'in Sosyal Teorileri*** (2022, 2025), ***Nietzsche'nin Sosyolojisi*** (2023), ***Freud'un Sosyolojisi*** (2024).

İÇİNDEKİLER

BİRİNCİ BASKIYA ÖNSÖZ / 1
İKİNCİ BASKIYA ÖNSÖZ / 27

BİRİNCİ BÖLÜM
SOSYOLOJİ TARİHİNİN ÇEKİÇLİ DÂHİSİ: FRIEDRICH NIETZSCHE / 33
- 1.1. Nietzsche'nin Entelektüel Portresi / 36
- 1.2. Nietzsche'nin Metodolojisi / 55
  - 1.2.1. Nietzsche'nin Bilim Görüşü / 56
  - 1.2.2. Nietzsche'nin Perspektivizme İlişkin Fikirleri / 64
- 1.3. Nietzsche'nin Sosyal Teorisi / 69
  - 1.3.1. Nietzsche'nin Modernliğe Dair Fikirleri / 69
  - 1.3.2. Nietzsche'nin Nihilizme İlişkin Düşünceleri / 82
  - 1.3.3. Nietzsche'nin Sürü İnsanına ve Üstinsana Yönelik Tezleri / 86
- 1.4. Nietzsche'nin Güncelliği ve Sosyolojik Düşünceye Etkileri / 96

İKİNCİ BÖLÜM
SOSYOLOJİ TARİHİNİN NOSTALJİ YANLISI: FERDINAND TÖNNIES / 107
- 2.1. Tönnies'in Entelektüel Portresi / 110
- 2.2. Tönnies'in Metodolojisi / 117
- 2.3. Tönnies'in Sosyal Teorisi / 120
  - 2.3.1. Tönnies'in Sosyolojiye Yönelik Temel Fikirleri / 121
  - 2.3.2. Tönnies'in Gemeinschaft ve Gesellschaft Teorisine Dair Argümanları / 125
- 2.4. Tönnies'in Güncelliği ve Sosyolojik Düşünceye Etkileri / 143

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM
SOSYOLOJİ TARİHİNİN AYRINTI USTASI:
GEORG SIMMEL/151
3.1. Simmel'in Entelektüel Portresi / 154
3.2. Simmel'in Metodolojisi / 169
3.3. Simmel'in Sosyal Teorisi / 175
3.3.1. Simmel'in Biçimsel Sosyolojiye Dair Görüşleri/ 175
3.3.2. Simmel'in Topluma, Toplumlaşmaya ve Etkileşime İlişkin Tezleri / 179
3.3.3. Simmel'in Temel Sosyal Etkileşim Biçimlerine Yönelik Argümanları / 188
3.3.4. Simmel'in Toplumsal Tiplere Dair Temel Fikirleri / 198
3.3.5. Simmel'in Metropol Olarak Modernlik Görüşü/ 206
3.4. Simmel'in Güncelliği ve Sosyolojik Düşünceye Etkileri / 216

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM
SOSYOLOJİ TARİHİNİN KAPİTALİST ZİHNİYET UZMANI:
WERNER SOMBART / 225
4.1. Sombart'ın Entelektüel Portresi / 228
4.2. Sombart'ın Metodolojisi / 233
4.3. Sombart'ın Sosyal Teorisi / 239
4.3.1. Sombart'ın Kapitalizmin Neliğine ve Köklerine Yönelik Tezleri / 240
4.3.2. Sombart'ın Bir Yahudilik Sistemi Olarak Kapitalizm Görüşü / 256
4.3.3. Sombart'ın Modern İnsana Dair Temel Argümanları / 267
4.4. Sombart'ın Güncelliği ve Sosyolojik Düşünceye Etkileri / 272

SONSÖZ / 279
KAYNAKÇA / 301

BİRİNCİ BASKIYA ÖNSÖZ

"...beni kimseyle karıştırmayın!" (Friedrich NIETZSCHE, **Neden Bu Kadar Akıllıyım?**, s. 7).

"Hakikatinim ben senin..." (Friedrich NIETZSCHE, **Dionysos Dithyrambosları**, s. 103).

"Ben insanlara geldiğimde onları bir kibrin üstünde oturmuş buldum" (Friedrich NIETZSCHE, **Kâhin: Bir Nietzsche Seçkisi**, s. 232).

"Rüzgârlar en sık büyük çamları sallar: Bir kule ne kadar uzun olursa, yıkılışı o denli ağır olur. Ve yıldırımın düştüğü yer, dağların en üstleridir" (Nietzsche'den aktaran; Anthony M. LUDOVICI, **Nietzsche: Hayatı ve Eserleri**, s. 107).

"Georg Simmel, çağdaş sosyolojide en çok toplumsal etkileşim tarzlarını veya biçimlerini anlamamıza katkıları dolayısıyla bilinir" (George RITZER, **Klasik Sosyoloji Kuramları**, s. 273; George RITZER, **Sosyoloji Kuramları**, s. 166).

"...tüm özgünlükler dünyaya karşı bir mücadeledir aslında" (Georg SIMMEL, **Öncesizliğin ve Sonrasızlığın Işığında An Resimleri: Felsefi Minyatürler**, s. 24).

"Tüm insanlar doğal kişiler olarak birbiriyle eşittir. Herkes, istediği amaca istediği araçları kullanarak yönelme konusunda sınırsız (doğuştan gelen) bir özgürlükle donatılmıştır. Her insan kendisinin efendisidir, hiç kimse bir başkasının efendisi değildir" (Ferdinand TÖNNIES, **Cemaat ve Cemiyet: Deneysel Kültür Biçimleri Olarak Komünizm ve Sosyalizm İncelemesi**, s. 321).

"Yahudi dinini kapitalizmle aynı fikirlerin yönlendirdiğini düşünüyorum. Her ikisinde de

aynı ruhu görüyorum" (Werner SOMBART, **Kapitalizm ve Yahudiler**, s. 191).

"Amerika bütün sınırlarıyla bir Yahudi toprağıdır" (Werner SOMBART, **Kapitalizm ve Yahudiler**, s. 46).

"İngiltere ve Fransa'daki bütün sosyolojiye karşı çıkışım, onun yalnızca sosyetenin *çürüme biçimlerini* deneyim yoluyla tanıması ve kendi çürüyen içgüdülerini kusursuz bir masumiyetle sosyolojik değer yargılarının *normu* olarak ele alması nedeniyledir" (Friedrich NIETZSCHE, **Putların Alacakaranlığı**, s. 73).

"Simmel bir sosyoloji kaşifiydi; modern hayatın parçalanmış arazisinin haritasını çıkarmaya uğraşıyordu" (Gunnar SKIRBERKK ve Nils GILJE, **Antik Yunan'dan Modern Döneme Felsefe Tarihi**, s. 504).

"Simmel, modernliğin ilk sosyoloğudur" (David FRISBY, **Georg Simmel**, s. 27).

"Para ile modernlik arasındaki bağlantılar üzerine en etkili ve ayrıntılı değerlendirme, Georg Simmel tarafından yazılandır" (Anthony GIDDENS, **Modernliğin Sonuçları**, s. 27).

"Ey XIX. yy.'ın pek mağrur, burnu büyük Avrupalısı, çokça kuru gürültü ediyorsun!" [Friedrich NIETZSCHE, **Tarih Üzerine (Çağa Aykırı Düşünceler'den**), s. 159].

"Derin acılar, insanı seçkinleştirir, diğer insanlardan farklı kılar" (Friedrich NIETZSCHE, **Wagner Olayı: Bir Müzisyen Sorunu/Nietzsche Wagner'e Karşı: Bir Ruhbilimcinin Yazıları**, s. 87).

"Kendimizi toplumun üyeleri olarak görürüz. Bu sıfatla ona bağımlıyızdır" (Georg SIMMEL, "Toplum Nasıl Mümkün Olur?", s. 41).

"Bildiğimiz bir kimse bizde, zayıf da olsa belli bir itimat hissi; buna mukabil bir yabancı muhtemelen, çoğu kez oldukça güçlü olan, belli bir güvensizlik hissi uyandıracaktır" (Ferdinand TÖNNIES, "Gemeinschaft ve Gesellschaft", s. 189).

> "Her gelenek geleneksizlikten daha iyidir" (Friedrich NIETZSCHE, **Tan Kızıllığı: Ahlaksal Önyargılar Üzerine Düşünceler**, s. 23).
>
> "Ne demişler: 'Tüm sosyologlar Nietzsche'den sonra' gelir" (Keijo RAHKONEN, "Bourdieu ve Nietzsche: Mücadele Olarak Beğeni", s. 160).
>
> "Dolayısıyla istesek bile Nietzsche'ye göz göre göre sırtımızı dönemeyiz" (Lev ŞESTOV, **Dostoyevski ve Nietzsche: Trajedinin Felsefesi**, s. 150).

Sosyolojiyi anlamak ve bilmek için "sosyoloji tarihi" konusunda kapsamlı ve ayrıntılı bilgilere sahip olmak gerekir. Sosyoloji tarihi, büyük zihinlerin inşa ettiği ve şekillendirdiği oldukça karmaşık olan bir bilgi hazinesidir.

Hem geçmişin hem de günümüzün gerçeklerinin aydınlatılması ve yapısal sorunlarının çözüme kavuşturulabilmesi için bu kıymetli bilgi hazinesinin ortaya çıkarılmasına ihtiyaç vardır. Bunun için ciddi sosyolojik bir okuma ve araştırma yapmak icap eder. Bu konunun öneminin idrakine varmış birisi olarak otuz yıldır sosyoloji tarihi sahasını kendime mesken edindim. 1980'lerin sonundan bu yana sosyoloji tarihi alanında yürümeye çalışıyorum. Zaman zaman tökezlediğim anlar oldu fakat asla pes etmedim. Yıllar içinde sosyoloji tarihi denen entelektüel diyarda yürümeyi de koşmayı da öğrendim. Favori yazarlarımdan Nietzsche'nin dediği, "yürümeyi öğrendim. O zamandan beridir koşuyorum."[1] Sosyoloji tarihindeki bu maratonum bugün *Sosyoloji Tarihi 5: Nietzsche, Tönnies, Simmel ve Sombart'ın Sosyal Teorileri* adlı kitabımla devam ediyor. Bu eserimde, sırasıyla sosyolojinin öncüleri konumundaki Friedrich Nietzsche,

---

[1] NIETZSCHE, Friedrich; **Her Şey Dökülmüş Müydü Kelimelere? Aforizmalar**, Çeviren: Gökhan Doğru, Zeplin Kitap, İstanbul, 2015, s. 34.

Ferdinand Tönnies, Georg Simmel ve Werner Sombart'ın temel sosyolojik fikirlerine odaklandım.

Bu metnimin ana gayesi, sosyoloji tarihinin ustalarından olan Nietzsche, Tönnies, Simmel ve Sombart'ın sosyolojisini bütün boyutlarıyla izah etmektir. Benden önce dünyada hiçbir sosyolog, bir kitapta sadece söz konusu dört isme ayrıntılı olarak yoğunlaşmamıştır. Bu yüzden bu metnim sosyoloji tarihi alanında büyük bir boşluğu dolduracak niteliktedir. Ancak hemen belirtelim ki, Nietzsche, Tönnies, Simmel ve Sombart'ı sosyoloji tarihiyle ilgili bir metinde bir araya getirmeden, her biri üzerine Batı'da çok kapsamlı ve önemli eserler yazılmıştır.

Batı'da Tönnies ve Simmel, sosyoloji tarihi, sosyal teori ve sosyolojik teori metinlerinde sıklıkla ele alınmıştır. Fakat aynı durum Nietzsche ve Sombart için geçerli değildir. Çünkü sosyoloji tarihi ve sosyoloji teorileri üzerine çalışan sosyologlar, genellikle Nietzsche'nin felsefeci, Sombart'ın iktisatçı olarak bilinmesi/algılanması nedeniyle onları sosyoloji tarihine dâhil etmemişler, onları sosyolojide ıskartaya çıkarmışlardır. Oysa bu kitabım okunduğunda Nietzsche'nin ve Sombart'ın sosyolojiye çok ciddi katkılar sundukları, ikisinin de sosyolog oldukları hemen anlaşılacaktır.

Türkiye'de maalesef Alman sosyolojisinin dev isimlerinden Tönnies, Simmel ve Sombart'ı bütün yönleriyle ayrı ayrı anlatan kapsamlı araştırmalar yapılmamıştır. Başka bir deyişle, ülkemizde Tönnies'in sosyolojisini, Simmel'in sosyolojisini, Sombart'ın sosyolojisini detaylı bir biçimde ele alan metinler, yani onların bir yönüne değil, genel olarak tüm yönlerine (entelektüel portrelerine, metodolojilerine, sosyal teorilerine ve sosyolojik düşünceye etkilerine) odaklanan eserler üretilmemiştir. Sadece son yıllarda ülkemizde Nietzsche'ye dönük bir ilginin arttığını ve az da olsa ona dair metinlerin yazıldığını görmekteyiz.

İKİNCİ BASKIYA ÖNSÖZ

"Felsefe, iki ateş arasında hareket eder, tabiri caizse, gerici olarak ileri gelenler tarafından, devrimci olarak geride kalanlar tarafından saldırıya uğrar" (Ferdinand TÖNNIES, **Psikolojik-Sosyolojik Açıdan Felsefi Terminoloji**, s. 101).

"İnsanlığın tamamının ileriye doğru aynı ölçüde adım atmasını ummak temelsiz bir ütopik fikirdir" (Georg SIMMEL, **Schopenhauer ve Nietzsche**, s. 217).

"İnsanlık, bugün zannedildiği gibi, daha iyiye ya da daha güçlüye, daha yükseğe doğru bir gelişim göstermemektedir. ... Günümüz Avrupalısı, değerlilik bakımından, Rönesans Avrupalısının çok gerisinde kalır" (Friedrich NIETZSCHE, **Tanrı ve Günah**, s. 7).

"Bir zamanlar ruh, Tanrıydı; derken insanlaştı; şimdiyse, yığınlaşıyor bile" (Friedrich NIETZSCHE, **Böyle Buyurdu Zerdüşt**, s. 56).

"Bütün birlikteliklerimizin, dostluklarımızın temeli ne kadar da güvensiz, soğuk yağmurlar, kötü havalar ne kadar da yakın, her insan ne kadar da yalnız!" (Friedrich Wilhelm NIETZSCHE, **Sevgi ve Nefret Üzerine Aforizmalar**, s. 48).

"Cemiyet uygarlığının tamamı, bütünüyle gelenek ve sadakate dayanan sanatsal ruha aykırı bir şeye sahiptir. Yüzeyseldir, haricidir. Kitle ürünleri ince, hafif, sahte, tek tip ve monotondur" (Ferdinand TÖNNIES, **Gelenek**, s. 84).

"Zengin olduk çünkü bütün ırklar ve kabileler bizim için öldü, koca kıtaların nüfusu bizim için yok edildi. ... İngilizler 1629'da New Providence'a yerleştiğinde hiç yerli kalmamıştı. İlk İspanyollar 1503'te Jamaika'ya yerleştiler, 1558'de tüm Kızılderililer ortadan kaybolmuştu. Española'nın 1508'de (fetih

> sırasında) 60 bin yerlisi vardı; 1548'de yalnızca 500 yerlisi kalmıştı..." (Werner SOMBART, **Modern Kapitalizm: Kapitalizmin Doğuşu**, s. 440-441).
>
> "Modern çağın en genel belirtisi: İnsan kendi gözünde saygınlığından inanılmaz derecede kaybetmiştir" [Friedrich NIETZSCHE, **Seçilmiş Düşünceler (Denemeler)**, s. 97].
>
> "Kendimizi sadece gözlerimizi yaşamdan başka bir tarafa çevirerek kurtaramayız" (Georg SIMMEL, "Sosyalliğin Sosyolojisi", s. 40).

Günümüzde insanlık, doğa bilimleri, teknik, teknoloji, üretim araçları, tüketim araçları, sağlık, spor, medya vb. alanlarda çok hızlı bir biçimde ilerliyor. Fakat aynı durum felsefe, sosyal bilimler, özellikle de sosyoloji disiplini için geçerli değildir. Çünkü çağdaş felsefecilerin, sosyologların ve sosyal teorisyenlerin aklı, gözü ve kulağı, hâlâ klasik filozoflarda ve sosyologlarda.

Doğa bilimleri, teknik, teknoloji, üretim araçları, tüketim araçları, sağlık, spor ve medyadaki baş döndürücü ilerlemelerin ve meydana gelen gelişmelerin aksine dünya ve onun ögeleri olan toplumlar, başta özgürlük, eşitlik ve adalet olmak üzere, insanî olan her şeyde büyük krizlere ve trajedilere sahne oluyor. Dünya, insanî bakımlardan büyük bir gerileme yaşıyor. İnsanlığın temel değerlerinde çürüme, yozlaşma ve çöküş her geçen gün biraz daha artıyor. İnsan açısından dünya, sürekli tökezliyor, geriye doğru gidiyor. Dünya, ileriye doğru dönmüyor, teknik ve teknoloji vasıtasıyla tarihte eşi benzeri görülmemiş yeni barbarlıklara tanıklık ediyor. Modern çağımızda "…ruhun yazgısı değişiyor, akreple yelkovan ilerliyor, trajedi başlıyor"[1] ve insan, ana vasıflarını günbegün yitiriyor. Aslında "…nasıl başaracağını,

---

[1] NIETZSCHE, Friedrich; **Şen Bilim**, Çeviren: Levent Özşar, Asa Kitabevi, Bursa, 2003, s. 262.

nasıl düşüneceğini, nasıl yaşayacağını" bilmek zorunda olan insan[2], gittikçe çaresiz kalıyor. Uygarlıkları inşa eden insan vasat bir varlığa dönüşüyor. Basit insan tipi gittikçe yaygınlaşıyor. İnsanın hayatı, monoton ve sıradan hale geliyor. İnsanoğlu, yüzyıllar boyunca biriktirerek ve ilmek ilmek işleyerek geliştirdiği temel değerlerini kaybediyor. İnsan, maddi anlamda zenginleşirken, tinsel açıdan ve ruhsal yönden çöküş yaşıyor, hayatı anlamsızlaşıyor, insanî yönü olabildiğince fakirleşiyor. Artık "bugün için yaşanılıyor, çok hızlı yaşanılıyor. –Çok sorumsuz yaşanıyor: Tam da buna 'özgürlük' deniyor."[3] Dünya ölçeğinde mikro ve makro boyutta faşizm egemen hale geliyor. Faşizmin her türü, özellikle de zamanımızın ruhuna uygun olarak dijital faşizm ön plana çıkıyor. Dünyanın sahnesini kötülükler kaplıyor, dünya denen mekânın vitrininde irili ufaklı diktatörler ve barbar insanlar boy gösteriyor. Dünyanın her yerinde ve her anında insana ve insanlığa düşman olan emperyalizm, despotizm, totalitarizm, militarizm, şovenizm, fanatizm, popülizm, nepotizm ve egoizm yaygınlaşıyor. "Tüm insanlar, … hâlâ köleler ve özgürler diye ayrılmaya"[4], otoriter rejimlerin, totaliter düzenlerin, devasa yapıların, baskıcı kurumların ve hantal sistemlerin ağırlığı altında ezilmeye devam ediyor. Özgürlük, eşitlik, güvenlik ve adalet yok ediliyor. İrrasyonalizm 21. yüzyıla damgasını vurmayı sürdürüyor. İşte tam da bu noktada, bu eserimde tahlil ettiğim, kendilerine özgü sosyolojik çizgileri olan Friedrich Nietzsche, Ferdinand Tönnies, Georg Simmel ve Werner Sombart'ın felsefi sosyolojik duruşları, günümüzde insanlığın durumunu ve ya-

---

[2] TÖNNIES, Ferdinand; **Psikolojik-Sosyolojik Açıdan Felsefi Terminoloji**, Çeviren: Cem Sili, Açılımkitap, İstanbul, 2021, s. 132.

[3] NIETZSCHE, Friedrich; **Putların Alacakaranlığı**, Çeviren: Hüseyin Kaytan, Akyüz Yayınları, İstanbul, 1991, s. 75.

[4] NIETZSCHE, Friedrich; **İnsanca, Pek İnsanca 1: Özgür Tinliler İçin Bir Kitap**, Çeviren: Mustafa Tüzel, İthaki Yayınları, İstanbul, 2003, s. 234.

şanan trajedileri doğru anlamak için oldukça önemli hale geliyor.

Almanya'da sosyolojinin ilk başkentini, felsefenin ise ikinci başkentini inşa eden, felsefi sosyolojinin temeline en sağlam harcı koyan, eleştirel bir sosyoloji yapma tarzına sahip olan Nietzsche, Tönnies, Simmel ve Sombart, insanlığı yeniden değerlendirmemize imkân sunmaya devam ediyorlar. Onlar, insanı, günlük hayatı, toplumu ve dünyayı doğru anlamamız ve yorumlamamız için temel düşünürler olarak hem klasik sosyolojinin hem de çağdaş sosyolojinin vitrinindeki en nadide konumlarını muhafaza etmeyi sürdürüyorlar.

Simmel, vaktiyle, "iki yer arasında ilk yolu yapanlar, en önemli işlerden birini yapmışlardı"[5], demişti. 19. yüzyılda sosyolojinin müstakil bir bilim olması tartışmaları ve eğilimleri bağlamında sosyoloji ile felsefe arasındaki bağlantı kopartılmaya çalışılmıştı. Nietzsche, Tönnies, Simmel ve Sombart ise, sosyoloji ile felsefe arasında kapatılan yolu yeniden açmak, daha geniş, ferah ve farklı yollar yapmak için azami gayret göstermişlerdir. Nietzsche, Tönnies, Simmel ve Sombart, anahtar düşünürler olarak, sosyolojiye felsefenin gücünü, perspektifini ve imkânlarını sunmak, doğa bilimlerinin gölgesinde gittikçe çoraklaşan ve çölleşen sosyolojiye yeniden ve doğru yerden can suyu vermek, sosyolojiyi yeşertmek ve onu gürbüz hale getirmek için uğraşmışlardır. Bu yüzden, Nietzsche, Tönnies, Simmel ve Sombart, "sıra dışı filozof sosyolog" vurgusunu çağdaşlarından daha çok hak etmişlerdir.

Metnimin bu baskısında, "sosyolojinin her şeyden felsefi bir öğreti olduğu"nu[6] aklımızdan çıkarmamamız gerektiğini,

---

[5] SIMMEL, Georg; **Harabe, Kapı ve Köprü, Kulp**, Çeviren: Alp Tümertekin ve Nihat Ülner, Janus Yayıncılık, İstanbul, 2020, s. 44.

[6] TÖNNIES, Ferdinand; "Açılış Konuşması: Sosyolojinin Yolları ve Hedefleri", Georg Simmel ve Diğerleri, **Sosyolojinin Öncüleri, Alman Sosyoloji Cemiyeti'nin İlk Kongresi (1910)** (iç.), Çeviren: Özgüç Orhan, Dergâh Yayınları, İstanbul, 2021, s. 49.

sağlam bir felsefe temeli üzerine inşa edilmiş ve felsefi terminolojiyle yoğrulmuş bir sosyoloji çizgisinin ayrıntılarıyla bilinmesinin önemi vurgulamayı önemsiyorum. Bu eserimde, Nietzsche, Tönnies, Simmel ve Sombart adlı dört filozof sosyoloğun sunduğu teorik manzaranın ve metodolojik duruşun röntgenini daha net çekmeye, onu titiz ve ayrıntılı bir biçimde okumaya gayret ettim. Metne yaptığım eklemelerle Nietzsche, Tönnies, Simmel ve Sombart'ın düşünsel derinliklerini ve ayrıntılara odaklanan yönlerini daha görünür hale getirmek için elimden geleni yapmaya çalıştım.

Son tahlilde, Nietzsche, "hayat, cam tabutlar içinden bakıyor bana"[7], derken, onun etkisinde kalan Simmel, hayatın "bizleri, …kargaşasının, oldubittilerinin, gizli hırsının içine çekmiş" olduğunu söyleyerek[8] Nietzsche'ye yanıt veriyor. Yeniden söz alan büyük usta Nietzsche "çöküş genel nitelikli. Hastalık çok derinlerde"[9], diye ekliyor ve bizi insan "istediği kadar ileri ve çabuk yürüsün, zinciri ile birlikte yürür"[10], diyerek uyarmayı ihmal etmiyor. Sombart, söz alarak, "esir oluyoruz sonunda kendi elimizle yarattığımıza"[11] şeklinde bir argüman ileri sürüyor. Tönnies, araya girerek, "insanlık, karanlık gayreti içinde, doğru yolun yeterince bilincindedir:

---

[7] NIETZSCHE, Friedrich; **Böyle Buyurdu Zerdüşt**, Çeviren: A. Turan Oflazoğlu, Cem Yayınevi, İstanbul, 1998, s. 161.

[8] SIMMEL, Georg; **Öncesizliğin ve Sonrasızlığın Işığında An Resimleri, Felsefi Minyatürler**, Çeviren: Ali Can Taşpınar, Dost Kitabevi Yayınları, Ankara, 2000, s. 46.

[9] NIETZSCHE, Friedrich; **Wagner Olayı: Bir Müzisyen Sorunu/Nietzsche Wagner'e Karşı: Bir Ruhbilimcinin Yazıları**, Çeviren: M. Osman Toklu, Say Yayınları, İstanbul, 2012, s. 51.

[10] NIETZSCHE, Friedrich; **Tarih Üzerine (Çağa Aykırı Düşünceler'den)**, Çeviren: Nejat Bozkurt, Say Yayınları, İstanbul, 1994, s. 61.

[11] SOMBART, Werner; **Modern Kapitalizm: Kapitalizmin Doğuşu**, Çeviren: Gözde Türker, Doğu Batı Yayınları, Ankara, 2024, s. 267.

Akıl ve bilim onun en yüksek gücünü oluşturur"[12], "bilim, bizim haklı gururumuz ve güçlü tarafımızdır; en güzel ve yegâne ümidimizdir"[13], diyerek bize umudumuzu kaybetmemiz gerektiğini bir kez daha hatırlatıyor. Çünkü her insan, asıl insanî soru olan "sebeb"i arar ve sorar. Bir çocuğun eğitiminde "musiki anahtarı"nın yeri ne ise, geleceğin yönlendiricisi de hiç kuşkusuz ki "neden?" sorusu olacaktır.[14] Karanlıkların, kötülüklerin, olumsuzlukların, sıradanlıkların ve akıldışılıkların "nedeni"ni en doğru bir biçimde araştıracak, anlayacak, yorumlayacak ve çözüm yolları sunacak disiplin, kanımca felsefenin evladı olan, felsefe ile gece gündüz yol yürüyen, felsefenin zirvesinde ikamet eden sosyoloji olacaktır. Tönnies, 20 Ekim 1910 Perşembe sabahında "gelecek sosyolojiye aittir"[15], demişti. Ben de 9 Eylül 2025 Salı akşamında eleştiri yakıtıyla çalışan felsefi sosyolojinin insanlığı daha insanî bir seviyeye çıkarmada ve yaşanılabilir bir dünyanın inşasında katalizör görevi göreceğini iddia ediyorum. Felsefi sosyolojinin, adaletin merkezinde yer aldığı, özgürlüğün ruhunu kapladığı ve eşitliğin her yerinde olduğu, üzerinde neşeli, sakin, huzurlu ve nazik insanların yaşadığı yeni bir dünyanın lokomotifi olacağını düşünüyorum.

Sezgin Kızılçelik
9 Eylül 2025
İzmir

---

[12] TÖNNIES, "Açılış Konuşması: Sosyolojinin Yolları ve Hedefleri", s. 47.
[13] TÖNNIES, Ferdinand; **Siyaset, Ahlak ve Töre: Seçme Metinler**, Hazırlayan ve Çeviren: Sezai Zeybekoğlu, Küre Yayınları, İstanbul, 2022, s. 36.
[14] TÖNNIES, **Psikolojik-Sosyolojik Açıdan Felsefi Terminoloji**, s. 132.
[15] TÖNNIES, "Açılış Konuşması: Sosyolojinin Yolları ve Hedefleri", s. 41.

Bölüm 1

SOSYOLOJİ TARİHİNİN ÇEKİÇLİ DÂHİSİ: FRIEDRICH NIETZSCHE

"Deneyime verilen ağırlık ve Nietzsche'nin biçimsel ussallığa eleştirel yaklaşımı göz önüne alındığında, Nietzsche'nin toplumbiliminin oldukça öznel, düşünümsel ve kişisel bir niteliğe bürüneceğini savunabiliriz" (Georg STAUTH ve Bryan S. TURNER, **Nietzsche'nin Dansı: Toplumsal Hayatta Hınç, Karşılıklılık ve Direniş**, s. 286-287).

"...bu çağın insanıyım, çöküş çağının insanı demek istiyorum" (Friedrich NIETZSCHE, **Wagner Olayı: Bir Müzisyen Sorunu/Nietzsche Wagner'e Karşı: Bir Ruhbilimcinin Yazıları**, s. 15).

"Nietzsche birçok yönden Sokrates'i akla getirir: Bizi sokarak kendimizi savunmaya zorladığında, tüm yeteneğini sergileyebilen bir at sineği" (Gunnar SKIRBERKK ve Nils GILJE, **Antik Yunan'dan Modern Döneme Felsefe Tarihi**, s. 459).

"Nietzsche'nin üzerinde durduğu ana temalar akademinin dışına taşmış, Karl Marx'ın ve Sigmund Freud'un ele aldığı konular gibi toplumun bilincinde yer etmiştir" (Stephen TROMBLEY, **Modern Dünyaya Yön Veren 50 Düşünür**, s. 108).

"...yeniden gelir o, senin bıktığın insan, o küçük insan!" (Friedrich NIETZSCHE, **Böyle Buyurdu Zerdüşt**, s. 258).

"Nietzsche daha önceki düşünürlerin en uzak ufuklarının ötesine yelken açmış ve denizde timsali görülmemiş, yeni felsefi manzaralar ortaya çıkarmıştır" (David MIKICS, **Jacques Derrida Kimdir? Entelektüel Bir Biyografi**, s. 176).

"İnsanın yeryüzünde bugüne kadar kendini en iyi hissettiği yer, kanlı arenalar, boğa güreşleri, çarmıha germe sahneleri oldu. Ve cehennemi yarattığında, gelin görün ki bu, onun yeryüzü cenneti oldu" (Friedrich Wilhelm NIETZSCHE, **Tanrı ve Ölüm - Özdeyişler**, s. 43).

"Eski doğruların sonu geldi" [Friedrich NIETZSCHE, **Ecce Homo (Kişi Nasıl Kendisi Olur)**, s. 127].

"Bütün sosyolojimiz sürü hayvanlarının, yani *toplanmış olan sıfırlarının içgüdüsünden* başka bir içgüdüyü tanımamaktadır" (Friedrich NIETZSCHE, **Güç İstenci: Bütün Değerleri Değiştiriş Denemesi**, s. 46).

"Tiranlığın var olduğu her yerde yalnız filozof aşağılanmıştır, çünkü felsefe insanlara, hiçbir tiranlığın ulaşamayacağı bir sığınak, içselliğin mağarasını, yüreğin labirentlerini sunar ve bu da tiranların canını sıkar" (Friedrich NIETZSCHE, **Eğitimci Olarak Schopenhauer: Çağa Aykırı Düşünceler III**, s. 25).

"Bugün felsefenin hangi noktasında duruyor olursak olalım her yerden görülen odur ki: İçinde yaşadığımızı sandığımız dünyanın hatalılığı gözümüzün sahip olduğu en kesin ve sağlam olgudur, her yerden görülür" (Friedrich NIETZSCHE, **Kendiyle Bir Başına İnsan**, s. 85).

"Dünya var olduğundan bu yana, hiçbir otorite kendisinin eleştiri konusu yapılmasına istekli görünmemiştir" (Friedrich NIETZSCHE, **Tan Kızıllığı: Ahlaksal Önyargılar Üzerine Düşünceler**, s. 6).

"Nereye gidiyor şimdi dünya, biz nereye gidiyoruz? Bütün güneşlerden uzağa mı? Sürekli,

boş yere geriye, öne, yana, bütün yönlere atılıp durmuyor muyuz? Üst alt kaldı mı? Sanki sonsuz bir hiçte yolumuzu yitirmiyor muyuz?" (Friedrich NIETZSCHE, **Şen Bilim**, s. 130).

"Nietzsche kadar hiç kimse Avrupa'nın toplumsal yapısındaki çatırtıları bu kadar hissetmemiştir" (Stefan ZWEIG, **Nietzsche: Yaralı Ruhların Şifacısı**, s. 146; Stefan ZWEIG, **Nietzsche**, s. 108).

"Asayı törenle, 'iyi insanların' (koyunların, eşeklerin, kazların, sağaltılmayacak ölçüde yüzeysel yaygaracıların, 'modern düşünceler'in tımarhanesi için olgunlaşmamış olanların) eline veren, Fransız Devrimi oldu" (Friedrich NIETZSCHE, **Şen Bilim**, s. 221).

"Nietzsche, günümüz insanının dertlerine deva olan ve sıkıntılı hallerine tercüman olan anahtar düşünürlerden birisi konumundadır. Nietzsche'nin fikirlerinin bugünün insanı için şifa kaynağı olduğu bir gerçektir" (Sezgin KIZILÇELİK, **Batı Barbarlığı 1: Rousseau, Marx ve Nietzsche Üzerine**, s. 132).

"Gür ırmaklar kendileriyle birlikte birçok çakıl ve çalı çırpıyı da sürükler, güçlü ruhlar da birçok aptal ve mankafayı…" (Friedrich NIETZSCHE, **İnsan: Çoğul ve Tekbaşına**, s. 161).

"Fısıldanan sözlerdir fırtınayı getiren; güvercin ayaklarıyla gelen düşünceler yönetir dünyayı" [Friedrich NIETZSCHE, **Ecce Homo (Kişi Nasıl Kendisi Olur)**, s. 10].

"Tüm insanlar, tüm zamanlarda olduğu gibi, şimdi de hâlâ köleler ve özgürler diye ayrılırlar" (Friedrich NIETZSCHE, **İnsanca, Pek İnsanca 1: Özgür Tinliler İçin Bir Kitap**, s. 234).

"Yalanı yalan olarak duyup *koklayan*, doğruyu keşfeden ilk insan ben oldum. Deham burun deliklerimdedir… Daha önce kimsenin yapmadığı kadar yalancı çıkardım insanları…" (Friedrich NIETZSCHE, **Neden Bu Kadar Akıllıyım?**, s. 64).

> "Benim algıladığım ve yaşadığım felsefe, buzlar ve yüksek dağların ortasında yaşamaya gönüllü olmaktır" (Friedrich NIETZSCHE, **Neden Bu Kadar Akıllıyım?**, s. 9).
>
> "Benim burada anlatacaklarım, önümüzdeki iki yüzyılın tarihidir. Ben neyin geleceğini, neyin olacağını anlatacağım, başka türlü bir şeyin artık olup bitemeyeceğini: *Nihilizmin Yükselişini*" (Friedrich NIETZSCHE, **Güç İstenci: Bütün Değerleri Değiştiriş Denemesi**, s. 19).
>
> "Avrupa hastadır" (Friedrich NIETZSCHE, **The Gay Science: With a Prelude in German Rhymes and Appendix of Songs**, s. 49).
>
> "*Kendimizi korumayı* bilmeliyiz" (Friedrich NIETZSCHE, **Beyond Good and Evil: Prelude to a Philosophy of the Future**, s. 39).

1.1. Nietzsche'nin Entelektüel Portresi

Friedrich Wilhelm Nietzsche, çağdaş felsefe ve sosyolojinin dev isimlerindendir. Büyük filozof sosyologlardandır. Nietzsche, geç 19. yüzyıldan erken 21. yüzyıla felsefe ve sosyoloji alanına damgasını vurmuştur. Kendinden önce ve kendi döneminde egemen olan felsefi ve sosyolojik paradigmaları ciddi bir biçimde sorgulamış, onlar üzerinde yeniden düşünmemizi sağlamış, felsefe ve sosyoloji alanında yeni ve sarsıcı tezler ileri sürerek felsefenin ve sosyolojinin seyrini değiştirmiştir. Nietzsche, yeni bir felsefe ve sosyoloji çizgisi inşa etmiştir. Nietzsche, Batı düşüncesinde Karl Marx ve Sigmund Freud çapında bir isimdir. Nietzsche, 150 yıldır Batı felsefesinin ve sosyolojisinin yetiştirdiği en mühim düşünce ustalarındandır. Nietzsche, Marx ve Freud ile birlikte, dünyada en fazla tanınan düşünürlerden biridir.

Nietzsche'nin çalışmaları, "modern toplumun kültürel bir eleştirisi"dir. Onun eserlerinin ve mirasının felsefi olmaktan

Bölüm 2

SOSYOLOJİ TARİHİNİN NOSTALJİ YANLISI: FERDINAND TÖNNIES

"Terminolojim ve tanımlamalarımda herkesten apayrı bir yerde durmaktayım" (Ferdinand TÖNNIES, **Cemaat ve Cemiyet: Deneysel Kültür Biçimleri Olarak Komünizm ve Sosyalizm İncelemesi**, s. 29).

"Bizim çalışma alanımız, insanları birbirine yaklaştıran, bir arada tutan ve birlikte hareket etmeye sevk eden hisler ve saiklerdir" (Ferdinand TÖNNIES, "Gemeinschaft ve Gesellschaft", s. 185).

"Gerçi hakikat çoğu zaman derin bir kuyudadır; fakat cesur ve iyi donanımlı bir dalgıç onu almak için denizin dibine kadar inebilir" (Ferdinand TÖNNIES, **Siyaset, Ahlak ve Töre: Seçme Metinler**, s. 62).

"Toplumun bütün olguları ve sosyal ilişkiler, Tönnies tarafından insan iradesinin bir ürünü olarak görülmüştür" (Don MARTINDALE, **The Nature and Types of Sociological Theory**, s. 82).

"Tocqueville için, aristokrasi ve demokrasi, tipolojik olarak ne anlam ifade ediyor idiyse; Le Play için ataerkil aile ve istikrasız aile tipleri; Marx için, feodal ve kapitalist ekonomik üretim biçimleri; Tönnies için de *Gemeinschaft* ve *Gesellschaft* aynı şeyi ifade ediyordu" (Robert NISBET, **Sosyolojik Düşünce Geleneği**, s. 107).

"Alman sosyolog Ferdinand Tönnies'in geleneksel yüz yüze topluluktan

(*Gemeinschaft*) çağdaş bir isimsiz topluma (*Gesellschaft*) geçişi nostaljiyle anlatan *Gemeinschaft und Gesellschaft* (1887; Topluluk ve Toplum) kitabı, eski düzene duyduğu özlemi dile getirirken bir yandan da onun ortadan kalkış nedenlerini çözümleyen bir dizi incelemenin sadece en açık sözlü olanıdır" (Peter BURKE, **Tarih ve Toplumsal Kuram**, s. 8-9).

"Gerek sol ve gerekse sağ, modern toplumun zuhurundan beri, *Gemeinschaft* için nostaljik bir özlem, modern dünyayı bozuk, hatta çürümüş diye yargılamada bir standart olarak kullanılmış olan bir özlem duymuşlardır" (Robert HOLLINGER, **Postmodernizm ve Sosyal Bilimler: Tematik Bir Yaklaşım**, s. 48-49).

"Gerçekten de Marx'ın kapitalist iktisat kuramı ile *Gesellschaft* kavramı arasında, Tönnies'nin fazlasıyla farkında olduğu, önemli bir benzerlik vardır" (Fritz PAPPENHEIM, **Modern İnsanın Yabancılaşması: Marx'a ve Tönnies'ye Dayalı Bir Yorum**, s. 68).

"Tönnies her ne kadar Topluluk'un olumlu, Toplum'un ise olumsuz veçhelerini vurgulamasından dolayı bir bilim adamından çok bir ahlakçı gibi görülebilirse de, çalışmalarının tümü incelendiğinde Tönnies'in aslında çağının titiz bir sosyoloğu, bilim adamı olduğu açıkça ortaya çıkmaktadır" (Nilgün ÇELEBİ, "Ferdinand Tönnies'in Hayatı ve Görüşleri", s. 87).

"Toplumsal araştırma ilk olarak, 20. yüzyılın başlarında sosyoloji ile bağlantılı hale gelmiştir. Almanya'da bu süreci her şeyden önce sosyoloji sınıflandırmasıyla Ferdinand Tönnies başlatmıştır" (Rudolf RICHTER, **Sosyolojik Paradigmalar: Klasik ve Modern Sosyoloji Anlayışlarına Giriş**, s. 62).

"Genelde toplumsal iradeyi bireysel iradeye benzeterek tanımalı ve analiz etmelidir. Alışıldık ferdî anlamda iradenin fert için sahip olduğu anlamın aynısı, ister gevşek ilişkiler is-

terse birlik ve bütünlük diye sunulsunlar, toplumsal irade her cemaat [*gemeinschaft*] veya cemiyet [*gesellschaft*] için vardır" (Ferdinand TÖNNIES, **Gelenek**, s. 10-11).

"Topluluk içerisindeki her ilişki, varlığının kökü veya çekirdeğinde bireysel benliklerin (veya daha genel bir ifadeyle 'ruhların') ve özgürlüklerinin türetildiği prototipe benzer. Buna karşın, toplumdaki her ilişki belli miktardaki araç ve kaynağa hâkim olacak gizli bir yapay ve üstün kişi olasılığını temsil eder. Bu nedenle toplumun kendisi de işlevsel bir bütün olarak düşünülür. Genel anlamda topluluk birleşik doğal iradelerin öznesi, toplumsa birleşik akılcı iradelerin öznesidir" (Ferdinand TÖNNIES, **Cemaat ve Cemiyet: Deneysel Kültür Biçimleri Olarak Komünizm ve Sosyalizm İncelemesi**, s. 325).

"Kendine özgü bir bilim hüviyetiyle sosyoloji, mevzuunu toplumsal hayattan, ve sadece toplumsal hayattan kaynaklanan 'şeyler'de bulur" (Ferdinand TÖNNIES, "Gemeinschaft ve Gesellschaft", s. 198).

"Sosyoloji, … esasen kavramlarla, sosyal yaşamın kavramlarıyla, sosyal ilişkilerin, sosyal irade biçimleri ve sosyal değerler, sosyal bağların kavramlarıyla, dolayısıyla diğer şeylerin yanı sıra, örf ve hukuk, din ve kamuoyu, kilise ve devlet kavramlarıyla ilgilidir. Sosyolojinin bu kavramları oluşturması gerekir: Yani onları kullanıma hazırlamalı, deneyimin olgularını çiviye asar gibi üzerlerine asmak ya da raptiyeyle tutturur gibi onlara tutturmak için onları çekiçle dövmeli ve yontmalıdır. Sosyolojinin, bu konuda, sadece doğrudan olguların bilgisini değil, aynı zamanda bu bilgi için amaca en uygun, en elverişli aletleri üretmesi gerekir" (Ferdinand TÖNNIES, "Açılış Konuşması: Sosyolojinin Yolları ve Hedefleri", s. 49).

"İnsanlar birbirlerini karşılıklı mesul kılar, toplum vatandaşları mesul kılar, ebeveynler çocuklarını mesul kılar, gelenek, din, hukuk ve ahlak sadece akıl edebilir bir insan *fikrine* kar-

> şılık gelen kişiyi sorumlu kılar" (Ferdinand TÖNNIES, **Psikolojik-Sosyolojik Açıdan Felsefi Terminoloji**, s. 101).
>
> "Sosyoloji, tüm düşmanlıklara rağmen, küresel bir kelime ve küresel bir düşüncenin taşıyıcısı haline gelmiştir" (Ferdinand TÖNNIES, "Açılış Konuşması: Sosyolojinin Yolları ve Hedefleri", s. 62).
>
> "İnsanların iradeleri çok farklı şekillerde etkileşim halindedir. ... Benim teorim sadece olumlu karşılıklı onaylamaya dayalı ilişkileri soruşturmaya odaklanacaktır" (Ferdinand TÖNNIES, **Community and Civil Society**, s. 17).

2.1. Tönnies'in Entelektüel Portresi

Ferdinand Tönnies[1], sosyolojinin babalarından ve efsanevî sosyologlarından biridir. Adı sosyolojiyle özdeşleşmiş bir düşünce ustasıdır. Tönnies, sosyoloji tarihine damgasını vurmuş mühim bir simadır. Sosyoloji metinlerinin demirbaş ismidir.

Tönnies, sosyolojide "biçimsel" okulun kurucusu olarak kabul edilen[2], "analitik sosyoloji"nin öncüleri arasında gösterilen[3] bir sosyologdur. Tönnies, sosyolojik analizlerde önemli bir yer tutan ve toplum tiplerine dönük olarak sıkça kullanılan dikotomilerin üstadıdır. Tönnies, sosyolojide ge-

---

[1] Ferdinand Tönnies'in ismi bazı kaynaklarda "Ferdinand Toennies" olarak geçmektedir (TIMASHEFF, Nicholas S.; **Sociologial Theory Its Nature and Growth**, Random House, New York, 1967, s. 99; ABERCROMBIE, Nicholas; HILL, Stephen ve TURNER, Bryan S.; **A Penguin Dictionary of Sociology**, Penguin Books, London, 2006, s. 397).

[2] BOSKOFF, Alvin; "From Social Thought to Sociological Theory", **Modern Sociological Theory in Continuity and Change** (iç.), Editör: Howard Becker ve Alvin Boskoff, Holt, Rinehart and Winston, Inc., New York, 1966, s. 19.

[3] TIMASHEFF, **Sociologial Theory Its Nature and Growth**, s. 99.

Bölüm 3

SOSYOLOJİ TARİHİNİN AYRINTI USTASI: GEORG SIMMEL

"Aslında, Simmel'in neredeyse her çalışması yeni kuramsal fikirler ve ustaca gözlemlerle doludur" (Max WEBER, "Bir Sosyolog Olarak Georg Simmel", s. 294).

"Simmel sosyoloji alanının sınırlarını izlemeye yönelik anlamlı, hatta abartılı bir girişimde bulunmuştur. Bir sosyoloji bilimi olacaksa eğer, bunun politik iktisat, uygarlık tarihi, istatistik, nüfusbilim vb. gibi öncenden varolan bilimlerden tamamen ayrı, bağımsız bir araştırma sistemi kurması gerektiği düşüncesiyle işe başlar" (Émile DURKHEIM, "Bir Bilim Dalı Olarak Sosyoloji", s. 124).

"Simmel Alman ve hatta Avrupa sosyolojisinde özel bir yere sahiptir, çünkü bu yeni bilimin kurucularından biri olurken bunu kendi yöntemiyle, felsefeden ayrılmaksızın gerçekleştirmişti. Aslında sosyoloji onun için felsefe yapabilmenin yeni bir aracı olmuştu, çünkü yeni metafizik düşünme yolları açmıştı. Dahası estetik, onun sosyolojik çalışmalarını kaplamıştı, zira o, zamanının hatta zamanımızın, toplumsal ilişkilerin incelikli, yani nezaket, çekingenlik, giyim kuşam, bağlılık ya da şükran gibi ince, kaypak ve kavranması güç alanlarına dikkat çeken nadir sosyologlardandı. Bu çabasında neredeyse hiç takipçisi olmadığı söylenebilir, zira sosyologlar hâlâ devlet, iktidar, toplumsal sınıflar, ideoloji ve gelir dağılımı gibi büyük gerçeklikleri araştırmayı tercih edip, insanlar arasında inceliğe dayalı buluşmalar sağlayan zariflik dolu etkileri görme-

mekteler" (Julien FREUND, "Max Weber Zamanında Alman Sosyolojisi", s. 172).

"Simmel kendisini asla titizlikle tanımlanmış bir fenomenin incelenmesiyle sınırlamadı. Bir nesneden diğerine geçerken, çeşitleme değil çeşitlilik aradı" (Frédéric VANDENBERGHE, **Alman Sosyolojisinin Felsefi Tarihi**, s. 110).

"Simmel'in nazarında sosyoloji, takı ve yoksulluk, kavga ve sakınım, hasımlık ve soyluluk üzerine parlak çalışmalarında örneğini sunduğu bu tür sosyal formların çözümlenmesine karşılık gelir" (Jürgen KAUBE, **Max Weber: Çağlar Arasında Bir Yaşam**, s. 177).

"Simmel, analizlerinin kopuk kopuk oluşuyla suçlandı. Toplumsal gerçeğe kâh bu kâh şu perspektiften bakıyor; her defasında yalnızca bir tek toplumsal fenomen, tip ya da süreç üzerinde yoğunlaşıyordu. Gerçeklik, Simmel'in yazılarından, böyle bir pratiğin sonucunda, yaşam kırıntıları ve bilgi parçacıkları olarak çıkıyordu. Bu, öteki sosyologların önerdiği ve zamanın toplumsal birimlerinin *de riguer* saydığı bütünsel, kuşatıcı, ahenkli ve sistematik 'toplumsal düzen' ya da 'toplumsal yapı' modellerinden çok farklıydı. Gerçeklik, tabiri caizce, Simmel'in ellerinde un ufak oluyordu; parçalanıyor, kilise, devlet ya da *Volksgeist*'in birleştirici gücü tarafından toplanmayı reddediyordu. Bu durum Simmel'in okurlarını, herkesten fazla da, onunla akademik meslektaş olmaktan korkan insanları rahatsız ediyordu. Fakat bugün görüyoruz ki, Simmel'in analizlerinin 'kırıntılılığı', Simmel'in, meslektaşlarından farklı olarak sezdiği, egemen güçlerin bütünleştirme tutkularının sakladığı insani durumu ortaya çıkarmıştır; bugün, başarısız olmuş mühendislik rüyalarının enkazının altından, dağınık, parçalı ve epizodik hakikatiyle ortaya çıkan toplumsal gerçekliğin, çağdaşlarının çoğunun hayali bütünlüğüne övgüler yağdırdığı bir zamanda Simmel, bu bütünlüğün ipliğini pazara çıkarmıştır"

(Zygmunt BAUMAN, **Modernlik ve Müphemlik**, s. 238-239).

"Sosyal hayatın gerçek tarihsel kökenleri hâlâ karanlıktır" (Georg SIMMEL, **Paranın Felsefesi**, s. 148).

"Hayat, mücadele ile uzlaşma arasındaki göreli ayrımı hükümsüz kılan, mutlak anlamda bir mücadeledir" (Georg SIMMEL, **Modern Kültürde Çatışma**, s. 83).

"Hâlâ çocuklar gibiyiz. Yaşamdan artık bir şey beklemiyoruz ama pazar günlerinden bekliyoruz" (Georg SIMMEL, **Öncesizliğin ve Sonrasızlığın Işığında An Resimleri: Felsefi Minyatürler**, s. 104).

"Simmel 20. yüzyıl sosyolojisinin son döneminde yeniden doğdu ve 21. yüzyıla taştı, zira o çağdaş 'postmodern' teori içindeki bilgilerin ortaya koydukları tarihsel eğilimleri önceden haber vermiştir" (Jonathan H. TURNER, Leonard BEEGHLEY ve Charles H. POWERS, **Sosyolojik Teorinin Oluşumu**, s. 313).

"Simmel, geleneksel halk kültüründe kökleri bulunmayan, modern kent insanıydı" (Lewis A. COSER, **Masters of Sociological Thought: Ideas in Historical and Social Context**, s. 194).

"Georg Simmel'in çağdaşları, genellikle Simmel'in çalışmasını diğer önemli sosyologların çalışmalarından çarpıcı bir şekilde ayıran tarzının ayrıcalıkları hakkında açıklama yapmışlardır" (Lewis A. COSER, "Georg Simmel'in Çalışma Tarzı: Sosyoloğun Sosyolojisine Bir Katkı", s. 279).

"...her şeyin üşüşürcesine bir araya toplandığı yer, merkez, büyük kenttir, başkent Berlin'dir. Ve büyük kentin, modernliğin düşünürünün, sosyoloğunun ve filozofunun adı Georg Simmel'dir" (Werner JUNG, **Georg Simmel: Yaşamı, Sosyolojisi, Felsefesi**, s. 9).

"Birkaç bireyin etkileşime girdiği yerde toplum vardır" (Georg SIMMEL, "Sosyoloji Sorunu", s. 47).

"Her şey yalnızca ve yalnızca bireysel farklar üzerine kuruludur" (Georg SIMMEL, **Öncesizliğin ve Sonrasızlığın Işığında An Resimleri: Felsefi Minyatürler**, s. 73).

"Bireysellik, ruh ve bedenin yabancılığından ya da karşıtlığından etkilenmeyen kök ya da daha derin anlamı olan bir üst kavramdır" (Georg SIMMEL, **Sanat Felsefesi Üzerine Bir Deneme: Rembrandt**, s. 61).

"İnsanlık tarihi, kendisine karşılık gelen bir tarihin yönlendirmesi altında, bireylerin davranışı ve ürünü olarak ortaya çıkar" (Georg SIMMEL, **Sosyolojinin Temel Sorunları**, s. 20).

"Simmel toplumun doğası problemine yeni bir yaklaşım getirmiştir" (Don MARTINDALE, **The Nature and Types of Sociological Theory**, s. 237).

"Toplumsal hayatın dokusu için özellikle geçerli olan şudur: Dokumacı, ne dokuduğunu bilmez" (Georg SIMMEL, **Tarih Felsefesinin Problemleri**, s. 21).

"Simmel, kitleler ve kurumlar içinde, üstün varlıkları değil fakat körü körüne, kolektif yaşam nedeniyle, korkunç gerçekleri yaratan insanları kavrar" (Raymond ARON, **Çağdaş Alman Sosyolojisi**, s. 17-18).

"Hem Durkheim hem de Marx'ın aksine, Simmel'in analizlerinin çoğu mikro-düzeydedir" (Doyle Paul JOHNSON, **Contemporary Sociological Theory: An Integrated Multi-Level Approach**, s. 39).

3.1. Simmel'in Entelektüel Portresi

Georg Simmel, sosyolojiye adını altın harflerle yazdırmış bir sosyologdur. Sosyolojinin inceleme alanını, odağını ve

Bölüm 4

SOSYOLOJİ TARİHİNİN KAPİTALİST ZİHNİYET UZMANI: WERNER SOMBART

"Kapitalizm: çok yeni bir kelime. …. Kelime fiili olarak, tıpkı doğal karşıt anlamlısı sosyalizm gibi, siyasi tartışmaların içinden, tam gücüne kavuşmuş olarak, ancak yüzyılımızın başında fışkırabilmiştir. Bilimsel çevrelerde, W. Sombart'ın parlak kitabı *Der moderne kapitalismus* (ilk yayınlanışı 1902) tarafından lanse edilmiştir. Marx tarafından kullanılmayan kelime, marxist modele dâhil olacaktır, öylesine ki, *Capital* yazarı tarafından yapılan büyük aşamalar ayırımını ifade etmek üzere, sıklıkla kölecilik, feodalizm, kapitalizm denilecektir" (Fernand BRAUDEL, **Maddi Uygarlık Ekonomi ve Kapitalizm XV-XVIII. Yüzyıllar, II. Cilt: Mübadele Oyunları**, s. 205-206).

"Sombart'ta sınıf çatışması Marx'taki kadar çok ön planda değildir. Aslında bunun nedeni Sombart'ın kapitalist girişimin yapısının örgütsel temelini fark edememesi değil; tam tersine, çok açıkça fark eder, kapitalizm gelişme süreci anlayışının çok farklı olmasıdır. Marx için bu, maddi temelin özünde bulunan çelişkilerin giderek ortaya çıkmasıydı; buna karşılık Sombart için, *Geist*'in giderek nesnelleşmesini, yani öznel tutumların kurumsallaşmış zorlayıcı bir sisteme yavaş yavaş dönüşmesini belirtir. Sombart'ın ele aldığı temanın merkezini oluşturan süreç budur" (Talcott PARSONS, **Toplumsal Eylemin Yapısı, Cilt 2: Max Weber**, s. 575).

"Kapitalist zihniyetin ortaya çıkışı ve gelişimi bütün Avrupa ve Amerika toplumlarına özgü ortak bir olgu olup, bunların alın yazılarında modern zamanların tarihini oluşturmak vardır" (Werner SOMBART, **Burjuva: Modern Ekonomi Dönemine Ait İnsanın Ahlâki ve Entelektüel Tarihine Katkı**, s. 139).

"Sombart'ın yaşam boyu süren çalışmasının konusu tarihte benzeri bulunmayan tek bir iktisat sisteminin, modern kapitalizmin, incelenmesiydi" (Talcott PARSONS, **Toplumsal Eylemin Yapısı, Cilt 2: Max Weber**, s. 573).

"Hem Sombart hem de Weber kapitalizmin belirli ideolojik unsurları tarafından - Sombart'da kapitalist ruh ve Weber'de Protestan ahlâk- teşvik edildiğini vurgulamıştı. Her ikisi de kapitalizmin, bireysel açgözlülüğü aşan ayırıcı bir ahlâk türüne sahip olduğunun altını çizmişti. Weber gibi Sombart da özellikle daha sonraki aşamalarında kapitalist ruhtaki rasyonel unsuru, onun rekabetçiliğine ve para hırsına da dayanmasına karşın vurgulamıştı" (Alvin W. GOULDNER, **Batı Sosyolojisinin Yaklaşan Krizi**, s. 246).

"Sombart, kapitalizmin özünü, ekonomik anatomisinin ya da fizyolojisinin herhangi bir özelliğinde değil; bir çağın yaşamını esinlendirmiş olan ruh (spirit) ya da geist'in temsil ettiği bütün bu niteliklerin tümünde arar. Bu ruh, girişim ya da serüven ruhu ile hesaba ve ussallığa dayanan 'burjuva ruhunun' bir sentezidir" (Maurice DOBB, **Kapitalizmin Gelişimi Üzerine İncelemeler**, s. 6).

"…gayri meşru aşkın meşru çocuğu olan lüks, …kapitalizmi var etmiştir" (Werner SOMBART, **Aşk, Lüks ve Kapitalizm: Modern Dünyanın Savurganlığın Ruhundan Doğması Üzerine**, s. 224).

"Değerler için yaşanılır, gerekirse onun için ölünür" (Werner SOMBART, **Dünya Görüşü, Bilim ve Ekonomi**, s. 13).

"Benim kendi görüşüm, tahmine dayanarak söyleyecek olursam, Yahudilerin öneminin iki katmanlı olduğudur. Bir yandan, modern kapitalizmin dışa dönük biçimini etkilediler; diğer yandan, onun iç ruhuna belli bir ifade kazandırdılar" (Werner SOMBART, **Kapitalizm ve Yahudiler**, s. 34).

"Artık Adam Smith'in öğretilerinin sisi ortalıktan kalktığından, bizler de artık aynı şeyi kavramış bulunuyoruz. Modern ekonomik yaşamın kurulması, büyük ölçüde ve zorunlu olarak, değerli madenlerin elde edilmesi demekti ve kimse bu işe Yahudi tüccarlar kadar başarılı biçimde ilgi göstermemişti" (Werner SOMBART, **Kapitalizm ve Yahudiler**, s. 43).

"Sombart natüralist Batı sosyolojisini tinselci Alman sosyolojisinin karşısına koyar. Natüralist Batı sosyolojisi, tinseli psişik olana, psişik olanı da fizyolojik ve sosyal olana indirgemeye çaba gösterir. Tinselci Alman sosyolojisi, tersine, tinsel olguların özgüllüğüne saygı gösterir" (Raymond ARON, **Çağdaş Alman Sosyolojisi**, s. 132).

"Elbette her toplumsal kuramın çıkış noktası tecrübedir; fakat bu, tek görevi tecrübeye dayalı materyalleri toplayıp ortaya koymakla ilgilidir demek değil. Toplumsal kuramın görevi aynı zamanda bir araya getirilmiş bu materyali bir düzene koyma çabası içinde olmaktır. İyi ama tarihçiler zaten bu materyali düzene koyuyor, istatistikçiler de gözlemlerini bizimle paylaşırken bunu yapıyor. Öyleyse, eğer ortaya kuramsal bir sosyal bilim koymak istiyorsak, deneysel verileri farklı bir şekilde düzenleyecek bir yöntem seçmemiz gerekir" (Werner SOMBART, **Modern Kapitalizm: Kapitalizmin Doğuşu**, s. 21).

"Rengârenk bir kapitalist zihniyet kumaşı üzerinde burjuva zihniyeti değişken bir yün atkı ipine benzerken, girişimcilik ruhu da ipek çözgü ipine benzemektedir" (Werner SOMBART, **Burjuva: Modern Ekonomi**

Dönemine Ait İnsanın Ahlâki ve Entelektüel Tarihine Katkı, s. 32).

"Modern devlet modern ordudan, modern ordu da paralı askerlikten vs. gelişmiştir ve bu gelişim barutun keşfine dayanır. Modern devlet, tüm gelişimi boyunca, bu temel keşfe bağlıydı, tıpkı toplumsal oluşumun, başlangıcında, savaş tekniğinin gelişimine, silah ve savunma araçlarının tekniğine vs.ye bağımlılığını muhtemelen göstermesi gibi" (Werner SOMBART, "Teknik ve Kültür", s. 97).

"Toplum yan yana dizili, belli bir mekânda toplanmış bireyler daha doğrusu tekil ruhlardan oluşan" bir bütünlüktür (Werner SOMBART, **Burjuva: Modern Ekonomi Dönemine Ait İnsanın Ahlâki ve Entelektüel Tarihine Katkı**, s. 31).

"Toplumsal kuramı her bir ekonomik olguyu belli bir tarihsel bağlamın ürünü olarak anlamak, yani tüm ekonomik hayatı sürekli değişen bir bakış açısıyla düşünmek olarak algılıyorum" (Werner SOMBART, **Modern Kapitalizm: Kapitalizmin Doğuşu**, s. 38).

"Ben eski moda insanlardan biriyim: sadece ne olduğunu çok iyi bildiğim bir şeyin doğuşunu açıklayabileceğimi düşünürüm" (Werner SOMBART, **Modern Kapitalizm: Kapitalizmin Doğuşu**, s. 265).

"...kâr için çabalama, hesap yapma yeteneği, ekonomik akılcılık. Kapitalizmin mümkün olabilmesi için gereken mucize tam olarak budur" (Werner SOMBART, **Modern Kapitalizm: Kapitalizmin Doğuşu**, s. 277-278).

4.1. Sombart'ın Entelektüel Portresi

Werner Sombart, sosyolojinin önemli isimlerindendir. Sombart, sosyoloji tarihinde ihmale uğramış sosyologlardandır. Ferdinad Tönnies, Georg Simmel ve Max Weber ile birlikte klasik Alman sosyolojisinde etkili bir isim olmasına

SONSÖZ

"Benim mağaram büyüktür, derindir, nice köşeleri vardır; en saklı kişi dahi saklanacak yer bulur orda. Mağaramın hemen yakınlarındaysa, sürünen, uçan ve sıçrayan yaratıkların gizleneceği yüzlerce köşe bucak vardır" (Friedrich NIETZSCHE, **Böyle Buyurdu Zerdüşt**, s. 311).

"*Nosce te ipsum*! (kendini bil!); eğer başkalarını anlamak istiyorsan kendi içine dön" (Ferdinand TÖNNIES, "Gemeinschaft ve Gesellschaft", s. 185).

"Bazı insanlar öldükten sonra doğar. Benim zamanım da henüz gelmedi" (Friedrich NIETZSCHE, **Neden Bu Kadar Akıllıyım?**, s. 51).

"Dünyanın bir cildi vardır. Bu ciltte hastalıklar var, bu hastalıklardan biri insandır" (Friedrich NIETZSCHE, **Hayat Dediğin Nedir ki? Aforizmalar**, s. 26).

"Nietzsche'nin Batı'nın çoğu çağdaş inanış ve değerlerinin sağlam olmayan soykütüksel temellerini inceleyen kurnaz bir araştırmacı olduğuna şüphe yoktur" (Dave ROBINSON, **Nietzsche ve Postmodernizm**, s. 35).

"En utandığım şey kendimi savunmaya mecbur kalmam" (Friedrich NIETZSCHE, **Otobiyografik Yazılar ve Notlar**, s. 58).

"Bir kimse ne Sezar'ı anlamak için bir Sezar olmak zorundadır, ne de Augustinus'u anlamak için bir Augustinus olmak zorundadır" (Georg SIMMEL, **Kadınlar, Cinsellik ve Sevgi**, s. 22).

"İnsanın en değerli amacı, direkt yahut dolaylı olarak yine insandır" (Georg SIMMEL, **Çatışma Fikri ve Modern Kültürde Çatışma**, s. 85).

"Birey ve toplum, hem tarihsel kavrayış hem de normatif yargı açısından *metodolojik kav-*

ramlardır" (Georg SIMMEL, "İnsan Deneyimi Kategorileri", s. 59).

"Yahudilerin modern ekonomik hayat içindeki önemini ve Kapitalizmle 'Yahudilik' arasındaki bağlantıyı bütün yönleriyle göstermeye çalıştım" (Werner SOMBART, **Kapitalizm ve Yahudiler**, s. 251).

"Kapitalizmin doğuş evresinde kapitalizm girişimcinin eseriyken, gelişmiş evrede girişimci kapitalizmin eseridir" (Werner SOMBART, **Burjuva: Modern Ekonomi Dönemine Ait İnsanın Ahlâki ve Entelektüel Tarihine Katkı**, s. 202).

"Saray tarihi, devletler tarihidir" (Werner SOMBART, **Aşk, Lüks ve Kapitalizm: Modern Dünyanın Savurganlığın Ruhundan Doğması Üzerine**, s. 9).

"Tarih eğer bir kukla oyunu olmayacaksa, ruhsal olayların tarihidir" (Georg SIMMEL, **Tarih Felsefesinin Problemleri**, s. 9).

"Sersem Amerikalıların zavallı gevezeliklerinden bana ne?" (Friedrich NIETZSCHE, **Neden Bu Kadar Akıllıyım?**, s. 39).

"Gelişmiş bir teknik olmasaydı insanlar Amerika'ya asla yerleşemezlerdi" (Werner SOMBART, **Burjuva: Modern Ekonomi Dönemine Ait İnsanın Ahlâki ve Entelektüel Tarihine Katkı**, s. 333).

"Hayatı kuşak silsileleri boyunca ilerleyen sürekli bir ırmak olarak tasarlarız. Ama bu sürecin taşıyıcıları, onu oluşturan *bireylerdir*, yani, kapalı, benmerkezli, birbirlerinden açıkça ayrı varlıklar. Hayat ırmağı bireylerin içinden akarken (daha doğrusu, bu bireyler *olarak* akarken) bu bireylerin her birinin içinde birikir ve keskin hatları olan bir form haline gelir" (Georg SIMMEL, "Hayatın Aşkınlığı", s. 287).

"Her insan kendini herhangi başka birinden bin kat daha iyi tanır" (Georg SIMMEL, **Tarih Felsefesinin Problemleri**, s. 126).

"İnsanlıktaki tek mutlak gerçeklik bireylerdir" (Georg SIMMEL, **Schopenhauer ve Nietzsche**, s. 215).

"Teorik sunumumun defalarca yapılan araştırmaların sonuçlarına dayandığı gerçeği okuyucunun gözünden kaçmayacaktır" (Werner SOMBART, **Modern Kapitalizm: Kapitalizmin Doğuşu**, s. 755).

"Kendi yargımızı olgulardan inşa etmeliyiz" (Werner SOMBART, **Kapitalizm ve Yahudiler**, s. 34).

"O boyun eğmeyi öğretenler yok mu? Nerede küçüklük, hastalık ve pislik varsa, sokulurlar oraya bir bit gibi!" (Friedrich Wilhelm NIETZSCHE, **Tanrı ve Ölüm - Özdeyişler**, s. 31).

"Hayat bir sevinç kaynağıdır, ama ayaktakımının da içtiği yerde, bütün pınarlar ağılanırlar. ... Onların elinde tatsızlaşır, içi geçer meyvelerin, meyve ve ağacı yerinde duramaz, hepsi kurur onların bakışları altında" (Friedrich NIETZSCHE, **Böyle Buyurdu Zerdüşt**, s. 117).

"Daima tek başına olan, amansız saldırılarla hırpalanan Nietzsche'nin tek yapabildiği şey düşünmek ve düşüncelerini kısa aforizmalar biçiminde not edebilmektir" (Lev ÇESTOV, **Nietzsche ve Tolstoy'da İyilik Fikri**, s. 78).

"*Gemeinschaft* und *Gesellschaft* nostaljiye dayalı bir eser olabilir, ancak bu klasik sosyolojinin temel kavramları üzerine inşa edilen bir nostaljidir. Bu nostalji hâlâ toplumumuza damgasını vuran bir sorunu ifade eder" (Gunnar SKIRBERKK ve Nils GILJE, **Antik Yunan'dan Modern Döneme Felsefe Tarihi**, s. 501).

"Ferdinand Tönnies (1855-1936) ile Georg Simmel'in (1858-1918) sosyolojisini ayıran önemli farklılıklar bulunmasına rağmen, ikisi de, aktif insan özneler arasındaki toplumsal etkileşim biçimlerini konu alan ve bu tür eylemlerin yapısının her zaman karmaşık kültürel anlamlar içerdiğini ileri süren, ortak

> bir hümanist sosyoloji nosyonunu paylaşıyorlardı" (Alan SWINGEWOOD, **Sosyolojik Düşüncenin Kısa Tarihi**, s. 164).

Bu kitabımda, klasik sosyolojinin ustalarından Friedrich Nietzsche, Ferdinand Tönnies, Georg Simmel ve Werner Sombart'ın entelektüel portrelerini, metodolojilerini, sosyal teorilerini ve sosyolojik düşünceye katkılarını detaylı bir şekilde tahlil etmeye çalıştım. Metnimde, sosyoloji tarihine damgasını vurmuş olan geç 19. yüzyıl ve erken 20. yüzyılın büyük düşünürleri ve sosyologları olan Nietzsche, Tönnies, Simmel ve Sombart'ın temel sosyolojik fikirlerini açıklamaya gayret ettim. Alman sosyolojisinin bu dev dört ufuk açıcı ismi, klasik ve çağdaş sosyolojiye damgasını vurmuşlardır. Sosyolojinin teorik ve metodolojik çerçevesini genişletmişlerdir. Çağdaş sosyolojiye, sosyolojik metodoloji tartışmalarına, çağdaş sosyoloji teorilerine ve günümüzde sosyal teoriye yön vermişlerdir.

Nietzsche, Tönnies, Simmel ve Sombart, ağırlıklı olarak, sosyolojinin temel inceleme nesnesi konumunda bulunan modernlik, modern toplum ve modern birey üzerine odaklanmışlardır. Son iki yüzyıldır bireylerin hayatını altüst eden, uygarlıkları ve toplumları şekillendiren modernlik gerçeği, bu dört büyük filozof-sosyoloğun eserlerinin nüvesini oluşturmuştur. Onlar, sosyolojinin merkezinde yer alan modernliğin mantığını ve sıkıntılarını bütün veçheleriyle gözler önüne sermek, modern toplumun yapısını ve ana eğilimlerini deşifre etmek için uğraşmışlardır. Onları modernliğin hakiki filozof-sosyologları olarak değerlendirmek gerekir.

Yapıtımda üzerine odaklandığım ilk filozof-sosyolog, Nietzsche'dir. Nietzsche, 19. yüzyılın ana düşünürlerinden ve sosyologlarından biridir. Nietzsche, kendisini "modern düşünce dünyasının temel figürlerinden biri yapan bir dizi

KAYNAKÇA

ABERCROMBIE, Nicholas; HILL, Stephen ve TURNER, Bryan S.; **A Penguin Dictionary of Sociology**, Penguin Books, London, 2006.

AKPOLAT, Yıldız; **Tinin Sosyolojisi- Simmel Sosyolojisinin İnşası**, Doğu Kitabevi, İstanbul, 2015.

ALEXANDER, Jeffrey C.; **Structure and Meaning: Relinking Classical Sociology**, Columbia University Press, New York, 1989.

ALLAN, Kenneth; **Çağdaş Sosyal ve Sosyolojik Teori: Toplumsal Dünyaları Görünür Kılmak**, Çeviri Editörü: Hakan Ergül, Çeviren: Aksu Bora ve Diğerleri, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul, 2020.

ALTMANN, S. P.; "Simmel'in Para Felsefesi", Çeviren: Fethi Nas, Georg Simmel, **Sosyolog, Sanatçı, Düşünür** (iç.), Editör: Jale Özata Dirlikyapan, Doğu Batı Yayınları, Ankara, 2011, s. 299-319.

ANSELL-PEARSON, Keith; **Kusursuz Nihilist: Politik Bir Düşünür Olarak Nietzsche'ye Giriş**, Çeviren: Cem Soydemir, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 2011.

ARENDT, Hannah; **Totalitarizmin Kaynakları-2: Emperyalizm**, Çeviren: Bahadır Sina Şener, İletişim Yayınları, İstanbul, 1998.

ARMSTRONG, John; **Nietzsche'den Hayat Dersleri**, Çeviren: Azade Aslan, Sel Yayıncılık, İstanbul, 2015.

ARNHAT, Larry; **Platon'dan Rawls'a Siyasî Düşünce Tarihi**, Çeviren: Ahmet Kemal Bayram, Adres Yayınları, Ankara, 2011.

ARON, Raymond; **Çağdaş Alman Sosyolojisi**, Çeviren: Önal Sayın, Doğu Batı Yayınları, Ankara, 2017.

ARUOBA, Oruç; "Nietzsche'yi Anlamak", **Cogito** (iç.), Sayı: 25, Kış 2001, s. 267-268.

ASHLEY, David ve ORENSTEIN, David Michael; **Sociological Theory: Classical Statements**, Allyn and Bacon, Boston, 1990.

ATOJI, Yoshio; "Ferdinand Tönnies and Georg Simmel", **The Classical Tradition in Sociology: The European Tradition, Volume III** (iç.), Editör: Raymond Boudon, Mohamed Cherkaoui ve Jeffrey Alexander, SAGE Publications, London, 1997, s. 62-88.

BADIOU, Alain; **Nietzsche, Anti-Felsefe Seminerleri, 1992-1993**, Yayına Hazırlayan: Véronique Pineau, Çeviren: İsmet Birkan, Sel Yayıncılık, İstanbul, 2019.

BATAILLE, Georges; **Nietzsche Üzerine**, Çeviren: Mukadder Yakupoğlu, Kabalcı Yayınevi, İstanbul, 2000.

BAUDRILLARD, Jean; **Simulations**, İngilizceye Çeviren: Paul Foss, Paul Patton and Philip Beitchman, Semiotext[e], New York, 1983.

BAUDRILLARD, Jean; **Bir Parçadan Diğerine: François L'Yvonnet ile Söyleşi**, Çeviren: Yaşar Avunç, İnkılâp Kitabevi, İstanbul, 2005.

BAUMAN, Zygmunt; **Modernlik ve Müphemlik**, Çeviren: İsmail Türkmen, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 2003.

BAUMAN, Zygmunt; **Cemaatler: Güvenli Olmayan Bir Dünyada Güvenlik Arayışı**, Çeviren: Nurdan Soysal, Say Yayınları, İstanbul, 2016.

BAYKAN, Fehmi; **Nietzsche'nin Felsefesi**, Kaknüs Yayınları, İstanbul, 2000.

BECK, Ulrich; **Risk Toplumu: Başka Bir Modernliğe Doğru**, Çeviren: Kâzım Özdoğan ve Bülent Doğan, İthaki Yayınları, İstanbul, 2011.

BEHLER, Ernst; "Yirminci Yüzyılda Nietzsche", Çeviren: Kemal Atakay, **Cogito** (iç.), Sayı: 25, Kış 2001, s. 22-50.

BERKOWITZ, Peter; **Nietzsche: Bir Ahlâk Karşıtının Etiği**, Çeviren: Ertürk Demirel, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 2003.

BERNAUER, James W.; **Foucault'nun Özgürlük Serüveni: Bir Düşünce Etiğine Doğru**, Çeviren: İsmail Türkmen, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 2005.

BEST, Steven ve KELLNER, Douglas; **Postmodern Teori: Eleştirel Soruşturmalar**, Çeviren: Mehmet Küçük, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 1998.

BHAMBRA, Gurminder K.; **Moderniteyi Yeniden Düşünmek: Post-Kolonyalizm ve Sosyolojik Tahayyül**, Çeviren: Özlem İlyas, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul, 2015.

BOSKOFF, Alvin; "From Social Thought to Sociological Theory", **Modern Sociological Theory in Continuity and Change** (iç.), Editör: Howard Becker ve Alvin Boskoff, Holt, Rinehart and Winston, Inc., New York, 1966, s. 3-32.

BOSKOFF, Alvin; "Social Change: Major Problems in the Emergence of Theoretical and Research Foci", **Modern Sociological Theory in Continuity and Change** (iç.), Editör: Howard Becker ve Alvin Boskoff, Holt, Rinehart and Winston, Inc., New York, 1966, s. 260-302.

BOUTHOUL, Gaston; **Toplumbilimin Tarihi**, Çeviren: Cemal Süreya, Varlık Yayınevi, İstanbul, 1971.

BRAUDEL, Fernand; **Maddi Uygarlık Ekonomi ve Kapitalizm XV-XVIII. Yüzyıllar, II. Cilt: Mübadele Oyunları**, Çeviren: Mehmet Ali Kılıçbay, Gece Yayınları, Ankara, 1993.

BULL, Malcolm; **Anti-Nietzsche**, Çeviren: Murat Bülent Tokdemir, Doruk Yayınları, İstanbul, 2013.

BURKE, Peter; **Tarih ve Toplumsal Kuram**, Çeviren: Mete Tunçay, Tarih Vakfı Yurt Yayınları, İstanbul, 1994.

BURKE, Peter; **Sosyoloji ve Tarih**, Çeviren: Mehmet Tanju Akad, Islık Yayınları, İstanbul, 2019.

CARTWRIGHT, David E.; **Schopenhauer**, Çeviren: Sibel Erduman, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, İstanbul, 2014.

CEVİZCİ, Ahmet; **Felsefe Tarihi: Thales'ten Baudrillard'a**, Say Yayınları, İstanbul, 2009.

CHAIX-RUY, Jules; **Nietzsche: Yaşamı ve Felsefesi**, Çeviren: Lerna Çinlemez ve N. Berna Serveryan, Çiviyazıları, İstanbul, 2000.

CHOAT, Simon; "Deleuze, Marx ve Felsefenin Politikleşmesi", **Özgürleşme Makineleri: Deleuze ve Marx** (iç.), Derleyen: Dhruv Jain, Çeviren: Aslı İkizoğlu, Otonom Yayıncılık, İstanbul, 2014, s. 17-44.

COLLINS, Randall; **Sosyolojide Dört Ana Gelenek**, Çeviren: Ümit Tatlıcan, Sentez Yayıncılık, İstanbul, 2015.

COPLESTON, Frederick; **Felsefe Tarihi, Cilt: 7, Bölüm 2: Nihilizm ve Materyalizm**, Çeviren: Deniz Canefe, İdea Yayınları, İstanbul, 1998.

CORCUFF, Philippe; **Siyasetin Büyük Düşünürleri: Siyaset Felsefesinde Eleştirel Güzergâhlar**, Çeviren: Aziz Ufuk Kılıç, Versus Kitap, İstanbul, 2008.

COSER, Lewis A.; **Masters of Sociological Thought: Ideas in Historical and Social Context**, Harcourt Brace Jovanovich, Inc., New York, 1977.

COSER, Lewis A.; **Sosyolojik Düşüncenin Ustaları: Tarihsel ve Toplumsal Bağlamda Fikirler**, Çeviren: Himmet Hülür, Serhat Toker ve İbrahim Mazman, De Ki Basım Yayım Ltd. Şti., Ankara, 2010.

COSER, Lewis A.; "Georg Simmel'in Çalışma Tarzı: Sosyoloğun Sosyolojisine Bir Katkı", Çeviren: Yasemin Çına, Georg Simmel, **Sosyolog, Sanatçı, Düşünür** (iç.), Editör: Jale Özata Dirlikyapan, Doğu Batı Yayınları, Ankara, 2011, s. 279-290.

CUFF, E. C., SHARROCK, W. W. ve FRANCIS, D. W; **Sosyolojide Perspektifler**, Çeviren: Ümit Tatlıcan, Say Yayınları, İstanbul, 2013.

ÇAĞATAY, Tahir; "Ekler", Hans Freyer, **Sosyoloji Kuramları Tarihi** (iç.), Çeviren ve Ekler: Tahir Çağatay, Hazırlayan: M. Rami Ayas, Doğu Batı Yayınları, Ankara, 2012, s. 226-352.

ÇELEBİ, Nilgün; "Ferdinand Tönnies'in Hayatı ve Görüşleri", **Selçuk Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Edebiyat Dergisi** (iç.), Sayı: 4, 1987, s. 81-93.

ÇESTOV, Lev; **Nietzsche ve Tolstoy'da İyilik Fikri**, Çeviren: Işık Ergüden, Versus Kitap, İstanbul, 2007.

DANTO, Arthur; **Nietzsche: Hayatı, Eserleri ve Felsefesi**, Çeviren: Ahmet Cevizci, Paradigma Yayınları, İstanbul, 2002.

DELEUZE, Gilles; "Üstinsan: Diyalektiğe Karşı", Çeviren: Turhan Ilgaz, **Cogito** (iç.), Sayı: 25, Kış 2001, s. 111-132.

DELEUZE, Gilles; **Nietzsche**, Çeviren: İlke Karadağ, Otonom Yayıncılık, İstanbul, 2006.

DELEUZE, Gilles; **İki Delilik Rejimi: Metinler ve Söyleşiler 1975-1995**, Yayına Hazırlayan: David Lapoujade, Çeviren: Mahir Ender Keskin, Bağlam Yayınları, İstanbul, 2009.

DELEUZE, Gilles; **Nietzsche ve Felsefe**, Çeviren: Ferhat Taylan, Norgunk Yayıncılık, İstanbul, 2010.

DENIS, Henri; **Ekonomik Doktrinler Tarihi 2**, Çeviren: Attila Tokatlı, Sosyal Yayınlar, İstanbul, 1997.

DERRIDA, Jacques; **Of Grammatology**, İngilizceye Çeviren: G. C. Spivak, The John Hopkins Universiy Press, Baltimore, 1976.

DERRIDA, Jacques; **Mahmuzlar: Nietzsche'nin Üslûpları**, Çeviren: Mehmet Baştürk, Babil Yayınları, Erzurum, 2002.

DERRIDA, Jacques; **Otobiyografiler: Nietzsche'nin Öğretimi ve Özel İsim Politikası**, Çeviren: Mukadder Erkan ve Ali Utku, Birey Yayıncılık, İstanbul, 2004.

DERRIDA, Jacques; **Nietzschelerin Şöleni**, Derleyen ve Çeviren: Ali Utku ve Mukadder Erkan, Otonom Yayıncılık, İstanbul, 2008.

DILLON, Michele; **Introduction to Sociological Theory: Theorists, Concepts, and Their Applicability to the Twenty-First Century**, John Wiley & Sons, Ltd., West Sussex, UK, 2014.

DOBB, Maurice; **Kapitalizmin Gelişimi Üzerine İncelemeler**, Çeviren: F. Akar, Belge Yayınları, İstanbul, 1992.

DOĞAN, Necmettin; **Alman Sosyoloji Geleneği: Meta-Teorik Bir Bakış**, Kitabevi Yayınları, İstanbul, 2012.

DOLSON, G. N.; "Schopenhauer'in Nietzsche Üzerindeki Etkisi", **Fikir Mimarları-19: Schopenhauer** (iç.), Yayıma Hazırlayan: Ahmet Aydoğan, Say Yayınları, İstanbul, 2009, s. 395-405.

DROIT, Roger-Pol; **Kısa Felsefe Tarihi**, Çeviren: İsmail Yerguz, Say Yayınları, İstanbul, 2013.

DROSDEK, Andreas; **İş'te Nietzsche: İş Dünyasına Filozofça Öneriler**, Çeviren: Firuzan Gürbüz, Kuraldışı Yayıncılık, İstanbul, 2015.

DURANT, Will; **Felsefenin Öyküsü**, Çeviren: Ender Gürol, İz Yayıncılık, İstanbul, 2010.

DURKHEIM, Émile; "Bir Bilim Dalı Olarak Sosyoloji", Çeviren: Doğan Barış Kılınç, Georg Simmel, **Sosyolog, Sanatçı, Düşünür** (iç.), Editör: Jale Özata Dirlikyapan, Doğu Batı Yayınları, Ankara, 2011, s. 122-142.

EDELMAN, Bernard; "Nietzsche: Kayıp Bir Kıta", Çeviren: Ferhat Taylan, **Cogito** (iç.), Sayı: 25, Kış 2001, s. 52-61.

EMDEN, Christian J.; **Modern Siyasal Düşünce ve Friedrich Nietzsche**, Çeviren: Gamze Varım, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, İstanbul, 2013.

EYUBOĞLU, İsmet Zeki; **Nietzsche: Eylem Ödevi**, Broy Yayınevi, İstanbul, 1997.

FERRO, Marc; **Sömürgecilik Tarihi: Fetihlerden Bağımsızlık Hareketlerine 13. Yüzyıl-20. Yüzyıl**, Çeviren: Muna Cedden, İmge Kitabevi Yayınları, Ankara, 2011.

FLEURY, Laurent; **Max Weber**, Çeviren: Işık Ergüden, Dost Kitabevi Yayınları, Ankara, 2009.

FOLSCHEID, Dominique; **Felsefe Akımları**, Çeviren: Muna Cedden, Dost Kitabevi Yayınları, Ankara, 2009.

FOUCAULT, Michel; **Seçme Yazılar 2: Özne ve İktidar**, Çeviren: Işık Ergüden ve Osman Akınhay, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 2000.

FOUCAULT, Michel; **Seçme Yazılar 5: Büyük Kapatılma**, Çeviren: Işık Ergüden, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 2004.

FOUCAULT, Michel; **Seçme Yazılar 6: Sonsuza Giden Dil**, Çeviren: Işık Ergüden, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 2006.

FOUCAULT, Michel; GUTMAN, Huck ve HUTTON, Patrick H.; **Kendini Bilmek**, Çeviren: Gül Çağlalı Güven, Om Yayınevi, İstanbul, 1999.

FREUND, Julien; "Max Weber Zamanında Alman Sosyolojisi", Çeviren: Kubilay Tuncer, **Sosyolojik Çözümlemenin Tarihi** (iç.), Editör: Tom Bottomore ve Robert Nisbet, V Yayınları, İstanbul, 1990, s. 165-198.

FREYER, Hans; **Sosyoloji Kuramları Tarihi**, Çeviren ve Ekler: Tahir Çağatay, Hazırlayan: M. Rami Ayas, Doğu Batı Yayınları, Ankara, 2012.

FRISBY, David; "Georg Simmel: First Sociologist of Modernity", **The Classical Tradition in Sociology: The European Tradition, Volume II** (iç.), Editör: Raymond Boudon, Mohamed Cherkaoui ve Jeffrey Alexander, SAGE Publications, London, 1997, s. 323-349.

FRISBY, David; "Georg Simmel- Modernitenin İlk Sosyoloğu", Georg Simmel, **Modern Kültürde Çatışma** (iç.), Çeviren: Elçin Gen, İletişim Yayınları, İstanbul, 2003, s. 9-53.

FRISBY, David; **Georg Simmel**, Routledge, Taylor & Francis e-Library, London, 2004.

FRISBY, David; "Georg Simmel", **The Cambridge Dictionary of Sociology** (iç.), Editor: Bryan S. Turner, Cambridge University Press, Cambridge, 2006, s. 551-553.

FRISBY, David; "Sosyolojinin Temeli", Çeviren: Jale Özata Dirlikyapan, Georg Simmel, **Sosyolog, Sanatçı, Düşünür** (iç.), Editör: Jale Özata Dirlikyapan, Doğu Batı Yayınları, Ankara, 2011, s. 15-37.

FRISBY, David; **Modernlik Fragmanları: Simmel, Kracauer ve Benjamin'in Eserlerinde Modernlik Teorileri**, Çeviren: Akın Terzi, Metis Yayınları, İstanbul, 2012.

GIDDENS, Anthony; **Modernliğin Sonuçları**, Çeviren: Ersin Kuşdil, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 1994.

GIDDENS, Anthony; **Kapitalizm ve Modern Sosyal Teori: Marx, Durkheim and Max Weber'in Çalışmalarının Bir Analizi**, Çeviren: Ümit Tatlıcan, İletişim Yayınları, İstanbul, 2009.

GIRAUD, Claude; **Sosyoloji Tarihi**, Çeviren: Işık Ergüden, Dost Kitabevi Yayınları, Ankara, 2019.

GOODWIN, Glenn A. ve SCIMECCA, Joseph A.; **Klâsik Sosyolojik Teori: Sosyolojinin Vaadinin Yeniden Keşfi**, Yayıma Hazırlayan: Ümit Tatlıcan, Say Yayınları, İstanbul, 2015.

GOYARD-FABRE, Simone; "Nietzsche: Modern Devletin Eleştirisi", Çeviren: Özge Erbek, **Cogito** (iç.), Sayı: 25, Kış 2001, s. 149-162.

GRANIER, Jean; **Nietzsche**, Çeviren: Işık Ergüden, Dost Kitabevi Yayınları, Ankara, 2005.

GUEVARA, Pendito; **Friedrich Nietzsche: Aklın Serüveni ve İsyanı**, Çeviren: Hasan İlhan, Alter Yay. Rek. Org. Tic. Ltd. Şti., Ankara, 2014.

HABERMAS, Jürgen; "Postmoderniteye Giriş: Bir Dönüm Noktası Olarak Nietzsche", Çeviren: Mehmet Küçük, **Modernite Ver-**

sus Postmodernite (iç.), Derleyen: Mehmet Küçük, Vadi Yayınları, Ankara, 1993, s. 131-152.

HAMMERTON, John Alexander ve MEE, Arthur; **Geçmişten Günümüze Çığır Açan Felsefeciler**, Çeviren: Arıcan Uysal ve Anaca Uysal, Nokta Kitap Yayınları, İstanbul, 2008.

HARRIS, Jose (Ed.); "Chronology of Tönnies's Life and Career", Ferdinand Tönnies, **Community and Civil Society** (iç.), Editör: Jose Harris, İngilizce'ye Çeviren: Jose Harris ve Margaret Hollis, Cambridge University Press, Cambridge, 2001, s. xxxi-xxiii.

HEIDEGGER, Martin; **Nietzsche'nin Tanrı Öldü Sözü ve Dünya Resimleri Çağı**, Çeviren: Levent Özşar, Asa Kitabevi, Bursa, 2001.

HITCHCOCK, Louise A.; **Kuramlar ve Kuramcılar: Çağdaş Düşüncede Antik Edebiyat**, Çeviren: Seda Pekşen, İletişim Yayınları, İstanbul, 2013.

HOBBES, Thomas; **Behemoth or the Long Parliament**, Editör: Ferdinand Tönnies, The University of Chicago Press, Chicago, 1990.

HOLLINGER, Robert; **Postmodernizm ve Sosyal Bilimler: Tematik Bir Yaklaşım**, Çeviren: Ahmet Cevizci, Paradigma Yayıncılık, İstanbul, 2005.

HORKHEIMER, Max, ADORNO, Theodor W. ve GADAMER, Hans-Georg; "Nietzsche ve Biz", Söyleşi, Çeviren: Işık Ergüden, **Cogito** (iç.), Sayı: 25, Kış 2001, s. 206-212.

HÖFFE, Otfried; **Felsefenin Kısa Tarihi**, Çeviren: Okşan Nemlioğlu Aytolu, İnkılâp Kitabevi, İstanbul, 2008.

İNAM, Ahmet; "Türkiye'deki Bir Nietzsche'den Devşirilebilecekler Üstüne", Friedrich Nietzsche, **Ahlakın Soykütüğü Üstüne: Bir Kavga Yazısı** (iç.), Çeviren: Ahmet İnam, Ara Yayıncılık, İstanbul, 1990, s. 6-18.

JACKSON, Roy; **Nietzsche- Kilit Fikirler**, Çeviren: Nevra Yaraç, Optimist Yayım ve Dağıtım, İstanbul, 2012.

JAHODA, Gustav; **Aydınlanma'dan İkinci Dünya Savaşı'na Sosyal Psikoloji Tarihi**, Çeviren: Şeyda Başlı, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, İstanbul, 2017.

JAMESON, Fredric; **Postmodernizm ya da Geç Kapitalizmin Kültürel Mantığı**, Çeviren: Nuri Plümer, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 1994.

JASPERS, Karl; **Nietzsche Nasıl Felsefe Yapıyordu?**, Çeviren: Murat Batmankaya, Alfa Basım Yayım Dağıtım San. ve Tic. Ltd. Şti, İstanbul, 2013.

JOHNSON, Doyle Paul; **Contemporary Sociological Theory: An Integrated Multi-Level Approach**, Springer Science+Business Media, LLC, New York, 2008.

JUNG, Werner; **Georg Simmel: Yaşamı, Sosyolojisi, Felsefesi**, Çeviren: Doğan Özlem, Ark Yayınevi, Ankara, 1995.

KAUBE, Jürgen; **Max Weber: Çağlar Arasında Bir Yaşam**, Çeviren: Öndercan Muti, İletişim Yayınları, İstanbul, 2020.

KEMERLİOĞLU, Eyüp; "Toplumsal Çatışma Konusunda Temel Görüşler", **Prof. Dr. Eyüp Kemerlioğlu'na Armağan** (iç.), Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Sivas, 2000, s. 51-68.

KENDALL, Gavin; WOODWARD, Ian and SKRBIS, Zlatko; **The Sociology of Cosmopolitanism: Globalization, Identity, Culture and Government**, Palgrave Macmillan, Hampshire, UK, 2009.

KENNY, Anthony; **Batı Felsefesinin Yeni Tarihi, IV. Cilt: Modern Dünyada Felsefe**, Çeviren: Burcu Doğan, Küre Yayınları, İstanbul, 2018.

KINLOCH, Graham C.; **Sociological Theory Its Development and Major Paradigms**, McGraw-Hill, Inc., New York, 1977.

KINLOCH, Graham C.; **Sosyolojik Teori, Gelişmesi ve Belli Başlı Paradigmalar**, Çeviren: Tülin Günşen İçli ve Dursun Ayan, Birleşik Yayınevi, Ankara, 2014.

KIZILÇELİK, Sezgin; **Sosyoloji Teorileri 1**, Yunus Emre Ltd. Şti., Konya, 1994.

KIZILÇELİK, Sezgin; **Sosyoloji Teorileri 2**, Yunus Emre Ltd. Şti., Konya, 1994.

KIZILÇELİK, Sezgin; **Sosyoloji Tarihi 1: İbni Haldun, Machiavelli, Montesquieu ve Rousseau'nun Sosyal Teorileri**, Anı Yayıncılık, Ankara, 2006.

KIZILÇELİK, Sezgin; **Sosyoloji Tarihi 2: Bacon, Descartes ve Hobbes'un Sosyal Teorileri**, Anı Yayıncılık, Ankara, 2011.

KIZILÇELİK, Sezgin; **Marx'ın Sosyolojisi**, Genişletilmiş 2. Baskı, Anı Yayıncılık, Ankara, 2013.

KIZILÇELİK, Sezgin; **Batı Sosyolojisini Yeniden Düşünmek Cilt 2: Burjuva Sosyolojisi**, Genişletilmiş 2. Baskı, Anı Yayıncılık, Ankara, 2013.

KIZILÇELİK, Sezgin; **Sosyoloji Tarihi 3: Saint-Simon, Comte, Spencer, Le Play ve Tocqueville'in Sosyal Teorileri**, Anı Yayıncılık, Ankara, 2016.

KIZILÇELİK, Sezgin; **Sosyoloji Tarihi 4: Hegel, Proudhon, Marx, Durkheim, Weber ve Veblen'in Sosyal Teorileri**, Anı Yayıncılık, Ankara, 2017.

KIZILÇELİK, Sezgin; **Batı Barbarlığı 1: Rousseau, Marx ve Nietzsche Üzerine**, Genişletilmiş 3. Baskı, Anı Yayıncılık, Ankara, 2019.

KIZILÇELİK, Sezgin; **Çağdaş Sosyal Teorisyenler 2: Lévi-Strauss, Braudel, Wallerstein, Marcuse, Lyotard ve Baudrillard'ın Sosyal Teorileri**, Anı Yayıncılık, Ankara, 2019.

KIZILÇELİK, Sezgin; **Nietzsche'nin Sosyolojisi**, Anı Yayıncılık, Ankara, 2023.

KIZILÇELİK, Sezgin; **Freud'un Sosyolojisi**, Anı Yayıncılık, Ankara, 2024.

KLOSSOWSKI, Pierre; **Nietzsche ve Kısırdöngü**, Çeviren: Mukadder Yakupoğlu, Kabalcı Yayınevi, İstanbul, 1999.

KÖSEMİHAL, Nurettin Şazi; **Sosyoloji Tarihi**, Remzi Kitabevi, İstanbul, 1982.

KUÇURADİ, İoanna; **Nietzsche ve İnsan**, Türkiye Felsefe Kurumu Yayınları, Ankara, 1999.

KÜÇÜKALP, Kasım; "Nietzsche'nin Hayatı ve Eserleri", Arthur Danto, **Nietzsche: Hayatı, Eserleri ve Felsefesi** (iç.), Çeviren: Ahmet Cevizci, Paradigma Yayınları, İstanbul, 2002, s. 1-28.

KÜÇÜKALP, Kasım; **Nietzsche ve Postmodernizm**, Kibele Yayınları, İstanbul, 2010.

LARSON, Calvin J.; **Sociological Theory from the Enlightenment to the Present**, General Hall, Inc, New York, 1986.

LASSERRE, Pierre; **Nietzsche'nin Müzik Üzerine Düşünceleri**, Çeviren: İlhan Usmanbaş, Pan Yayıncılık, İstanbul, 1997.

LAW, Stephen; **Büyük Filozoflar: Tarihteki Büyük Düşünürlerin Yaşamları ve Fikirleri**, Çeviren: Feza Çakır, İnkılâp Kitabevi Yayın Sanayi ve Ticaret A.Ş., İstanbul, 2011.

LAYDER, Derek; **Sosyal Teoriye Giriş**, Çeviren: Ümit Tatlıcan, Küre Yayınları, İstanbul, 2006.

LECHTE, John; **Fifty Key Contemporary Thinkers: From Structuralism to Postmodernity**, Routledge, London, 1995.

LEITER, Brian; **Nietzsche on Morality**, Routledge, Taylor and Francis e-Library, London, 2005.

LEVINE, Donald N., CARTER, Ellwood B. ve GORMAN, Eleanor Miller; "Simmel'in Amerikan Sosyolojisi Üzerindeki Etkisi- I", Çeviren: Gülay Kızıler, Georg Simmel, **Sosyolog, Sanatçı, Düşünür** (iç.), Editör: Jale Özata Dirlikyapan, Doğu Batı Yayınları, Ankara, 2011, s. 54-94.

LEVINE, Donald N., CARTER, Ellwood B. ve GORMAN, Eleanor Miller; "Simmel'in Amerikan Sosyolojisi Üzerindeki Etkisi II", Çeviren: Gülay Kızıler, Georg Simmel, **Sosyolog, Sanatçı, Düşünür** (iç.), Editör: Jale Özata Dirlikyapan, Doğu Batı Yayınları, Ankara, 2011, s. 95-121.

LICHTBLAU, Klaus; "Nedensellik mi Etkileşim mi? Simmel, Weber ve Yorumlayıcı Sosyoloji", Çeviren: Jale Özata Dirlikyapan, Georg Simmel, **Sosyolog, Sanatçı, Düşünür** (iç.), Editör: Jale Özata Dirlikyapan, Doğu Batı Yayınları, Ankara, 2011, s. 202-233.

LUDOVICI, Anthony M.; **Nietzsche: Hayatı ve Eserleri**, Çeviren: Didem Çimiçin, Parşömen Yayıncılık, İstanbul, 2011.

LUKÁCS, György; **Tarih ve Sınıf Bilinci**, Çeviren: Yılmaz Öner, Belge Yayınları, İstanbul, 1998.

LUKÁCS, Georg; "Georg Simmel", Çeviren: Jale Özata Dirlikyapan, Georg Simmel, **Sosyolog, Sanatçı, Düşünür** (iç.), Editör: Jale Özata Dirlikyapan, Doğu Batı Yayınları, Ankara, 2011, s. 351-356.

LUKÁCS, György; **Nietzsche: Emperyalist İrrasyonalizmin Kurucusu**, Çeviren: Vural Yıldırım, Epos Yayınları, Ankara, 2014.

LYON, David; "Postmodernity: The History of an Idea", **Contemporary Sociological Thought: Themes and Theories** (iç.), Editor: Sean P. Hier, Canadian Scholars' Press Inc., Toronto, 2005, s. 255-263.

LYOTARD, Jean-François; **Postmodern Durum**, Çeviren: Ahmet Çiğdem, Ara Yayıncılık, İstanbul, 1990.

MAGEE, Bryan; **Büyük Filozoflar: Platon'dan Wittgenstein'a Batı Felsefesi**, Çeviren: Ahmet Cevizci, Paradigma Yayınları, İstanbul, 2001.

MANDEL, Ernest; **Geç Kapitalizm**, Çeviren: Candan Badem, Versus Kitap, İstanbul, 2008.

MARCUSE, Herbert; **Eros ve Uygarlık: Freud Üzerine Felsefi Bir İnceleme**, Çeviren: Aziz Yardımlı, İdea Yayınevi, İstanbul, 1995.

MARTINDALE, Don; **The Nature and Types of Sociological Theory**, Houghton Mifflin Company, Boston, 1960.

MARX, Karl; **Yahudi Sorunu**, Çeviren: Sol Yayınları Yayın Kurulu, Sol Yayınları, Ankara, 1997.

MEGILL, Allan; **Aşırılığın Peygamberleri: Nietzsche, Heidegger, Foucault, Derrida**, Çeviren: Tuncay Birkan, Bilim ve Sanat Yayınları, Ankara, 1998.

MESTROVIC, Stjepan; "Modernitenin İlk Sosyologları: Simmel ve Durkheim", Çeviren: Mehmet Küçük, **Modernite Versus Postmodernite** (iç.), Derleyen: Mehmet Küçük, Vadi Yayınları, Ankara, 1993, s. 26-46.

MIKICS, David; **Jacques Derrida Kimdir? Entelektüel Bir Biyografi**, Çeviren: Mustafa Bozkurt Gürsoy, FOL/Mak Grup Medya Pro. Rek. Yay. A.Ş., Ankara, 2019.

MILLER, James; **Sokrates'ten Nietzsche'ye İyi Yaşamın Anlamı**, Çeviren: Belkıs Dişbudak, The Kitap, İstanbul, 2022.

MÜHLMANN, W. E.; "Sociology in Germany: Shift in Alignment", **Modern Sociological Theory in Continuity and Change** (iç.), Editör: Howard Becker ve Alvin Boskoff, Holt, Rinehart and Winston, Inc., New York, 1966, s. 658-694.

NAEGELE, Kaspar D.; "Bağlılık ve Yabancılaşma: Durkheim ve Simmel'in Çalışmalarının Tamamlayıcı Yönleri", Çeviren: Yasemin Çına, Georg Simmel, **Sosyolog, Sanatçı, Düşünür** (iç.), Editör: Jale Özata Dirlikyapan, Doğu Batı Yayınları, Ankara, 2011, s. 185-201.

NEBİL, Ahmed; TEVFİK, Baha ve SÜLEYMAN, Memduh; **Nietzsche Hayatı ve Felsefesi**, Günümüz Türkçesine Çeviren: Burhan Şayli, Karşı Kıyı Yayınları, İstanbul, 2001.

NEHAMAS, Alexander; **Edebiyat Olarak Hayat, Nietzsche Açısından**, Çeviren: Cem Soydemir, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 1999.

NEWBY, Howard, "Community and Urban Life", Peter Worsley, **The New Introducing Sociology** (iç.), Penguin Books, Middlesex, 1987, s. 238-272.

NIETZSCHE, Friedrich; **The Will to Power**, Editör: Walter Kaufmann, Çeviren: Walter Kaufmann ve R. J. Hollingdale, Vintage Books, Random House, Inc., New York, 1968.

NIETZSCHE, Friedrich; **The Portable Nietzsche**, Editör ve İngilizce'ye Çeviren: Walter Kaufmann, Penguin Books, London, 1988.

NIETZSCHE, Friedrich; **Bilim ve Bilgeliğin Savaşı**, Çeviren: Ümit Özdağ, İmge Kitabevi Yayınları, Ankara, 1990.

NIETZSCHE, Friedrich; **Ahlakın Soykütüğü Üstüne: Bir Kavga Yazısı**, Çeviren: Ahmet İnam, Ara Yayıncılık, İstanbul, 1990.

NIETZSCHE, Friedrich; **Putların Alacakaranlığı**, Çeviren: Hüseyin Kaytan, Akyüz Yayınları, İstanbul, 1991.

NIETZSCHE, Friedrich; **Gelecekteki Felsefe**, Çeviren: Ümit Özdağ, İmge Kitabevi Yayınları, Ankara, 1991.

NIETZSCHE, Friedrich; **Yunanlıların Trajik Çağında Felsefe**, Çeviren: Nusret Hızır, Kabalcı Yayınevi, İstanbul, 1992.

NIETZSCHE, Friedrich; **Ecce Homo (Kişi Nasıl Kendisi Olur)**, Çeviren: Can Alkor, Say Yayınları, İstanbul, 1993.

NIETZSCHE, Friedrich; **Dionysos Dithyrambosları**, Çeviren: Oruç Aruoba, Kabalcı Yayınları, İstanbul, 1993.

NIETZSCHE, Friedrich; **Tarih Üzerine (Çağa Aykırı Düşünceler'den)**, Çeviren: Nejat Bozkurt, Say Yayınları, İstanbul, 1994.

NIETZSCHE, Friedrich; **Tragedyanın Doğuşu**, Çeviren: İsmet Zeki Eyuboğlu, Say Yayınları, İstanbul, 1994.

NIETZSCHE, Friedrich; **Deccal: Hristiyanlığa Lanet**, Çeviren: Oruç Aruoba, Hil Yayın, İstanbul, 1995.

NIETZSCHE, Friedrich; **İyinin ve Kötünün Ötesinde: Bir Gelecek Felsefesini Açış**, Çeviren: Ahmet İnam, Gündoğan Yayınları, Ankara, 1997.

NIETZSCHE, Friedrich; **Seçilmiş Düşünceler (Denemeler)**, Çeviren: Sâmih Tiryakioğlu, Assos Yayınları, İstanbul, 1997.

NIETZSCHE, Friedrich; **Böyle Buyurdu Zerdüşt**, Çeviren: A. Turan Oflazoğlu, Cem Yayınevi, İstanbul, 1998.

NIETZSCHE, Friedrich; **Gezgin ile Gölgesi**, Çeviren: İsmet Zeki Eyuboğlu, Broy Yayınevi, İstanbul, 1998.

NIETZSCHE, Friedrich; **Tan Kızıllığı: Ahlaksal Önyargılar Üzerine Düşünceler**, Çeviren: Hüseyin Salihoğlu ve Ümit Özdağ, İmge Kitabevi Yayınları, Ankara, 1998.

NIETZSCHE, Friedrich; **Aforizmalar**, Çeviren: Sedat Umran, Birey Yayıncılık, İstanbul, 2000.

NIETZSCHE, Friedrich; "Biz Filologlar", Hans-Georg Gadamer, Helmut Kuhn ve Friedrich Nietzsche, **Edebiyat Nedir**? (iç.), Çeviren: Şahbender Çoraklı ve Ahmet Sarı, Babil Yayınları, Erzurum, 2002, s. 87-97.

NIETZSCHE, Friedrich; "Homeros ve Klasik Filoloji", Hans-Georg Gadamer, Helmut Kuhn ve Friedrich Nietzsche, **Edebiyat Nedir**? (iç.), Çeviren: Şahbender Çoraklı ve Ahmet Sarı, Babil Yayınları, Erzurum, 2002, s. 99-118.

NIETZSCHE, Friedrich; **Güç İstenci: Bütün Değerleri Değiştiriş Denemesi**, Çeviren: Sedat Umran, Birey Yayıncılık, İstanbul, 2002.

NIETZSCHE, Friedrich; **Beyond Good and Evil: Prelude to a Philosophy of the Future**, Editör: Rolf-Peter Horstmann ve Judith Norman, İngilizceye Çeviren: Judith Norman, Cambridge University Press, Cambridge, 2002.

NIETZSCHE, Friedrich; **Richard Wagner Bayreuth'da: Çağa Aykırı Düşünceler IV**, Çeviren: Mehmet Osman Toklu, Say Yayınları, İstanbul, 2003.

NIETZSCHE, Friedrich; **Eğitimci Olarak Schopenhauer: Çağa Aykırı Düşünceler III**, Çeviren: Cemal Atila, Say Yayınları, İstanbul, 2003.

NIETZSCHE, Friedrich; **Şen Bilim**, Çeviren: Levent Özşar, Asa Kitabevi, Bursa, 2003.

NIETZSCHE, Friedrich; **Öğretim Kurumlarımızın Geleceği Üzerine**, Çeviren: Gürsel Aytaç, Say Yayınları, İstanbul, 2003.

NIETZSCHE, Friedrich; **İnsanca, Pek İnsanca 1: Özgür Tinliler İçin Bir Kitap**, Çeviren: Mustafa Tüzel, İthaki Yayınları, İstanbul, 2003.

NIETZSCHE, Friedrich; **İnsanca, Pek İnsanca 2: Karışık Kanılar ve Özdeyişler**, Çeviren: Mustafa Tüzel, İthaki Yayınları, İstanbul, 2004.

NIETZSCHE, Friedrich; **Müziğin Ruhundan Tragedyanın Doğuşu**, Çeviren: İsmet Zeki Eyuboğlu, Say Yayınları, İstanbul, 2005.

NIETZSCHE, Friedrich; **İnsan: Çoğul ve Tekbaşına**, Çeviren: Kenan Sarıalioğlu, Kırmızı Yayınları, İstanbul, 2006.

NIETZSCHE, Friedrich; **Mektuplar 1**, Çeviren: Sedat Umran, Birey Yayıncılık, İstanbul, 2007.

NIETZSCHE, Friedrich; **The Gay Science: With a Prelude in German Rhymes and Appendix of Songs**, Editör: Bernard William, Çeviren: Josefine Nauckhoff ve Adrian Del Caro, Cambridge University Press, Cambridge, 2008.

NIETZSCHE, Friedrich; **Seçilmiş Mektuplar**, Editör: Christopher Middleton, Çeviren: Ayşe Yazgan, Say Yayınları, İstanbul, 2012.

NIETZSCHE, Friedrich; **Wagner Olayı: Bir Müzisyen Sorunu/Nietzsche Wagner'e Karşı: Bir Ruhbilimcinin Yazıları**, Çeviren: M. Osman Toklu, Say Yayınları, İstanbul, 2012.

NIETZSCHE, Friedrich; **Hayat Dediğin Nedir ki? Aforizmalar**, Çeviren: Erkan Aslan ve Gökhan Doğru, Aylak Adam Kültür Sanat Yayıncılık, İstanbul, 2014.

NIETZSCHE, Friedrich; **Tanrı ve Günah**, Editör: Murat Can Öztürk, Gece Kitaplığı, Ankara, 2014.

NIETZSCHE, Friedrich; **Her Şey Dökülmüş Müydü Kelimelere? Aforizmalar**, Çeviren: Gökhan Doğru, Zeplin Kitap, İstanbul, 2015.

NIETZSCHE, Friedrich; **Kendiyle Bir Başına İnsan**, Çeviren: Tuğba Hacaloğlu Tosun, Kafka Kitap, Epsilon Yayıncılık Hizmetleri Tic. ve San. Ltd. Şti., İstanbul, 2016.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm; **Tanrı ve Ölüm - Özdeyişler**, Çeviren: Turan Erdem, Arya Yayıncılık, İstanbul, 2016.

NIETZSCHE, Friedrich; **Filozofun Kitabı (Kuramsal İncelemeler)**, Çeviren: Nejat Bozkurt, Sentez Yayıncılık, İstanbul, 2016.

NIETZSCHE, Friedrich; **Yalnızların En Yalnızı -Seçme Şiirler-**, Çeviren: Yüksel Kocadoru, Gençlik Kitabevi Yayınları, Konya, 2018.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm; **Platon-Öncesi Filozoflar**, Çeviren: Nur Nirven, Pinhan Yayıncılık, İstanbul, 2018.

NIETZSCHE, Friedrich; **Neden Bu Kadar Akıllıyım?**, Çeviren: Selin Can Cemgil, Zeplin Kitap, İstanbul, 2018.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm; **Otobiyografik Yazılar ve Notlar**, Çeviren: M. Sami Türk, Pinhan Yayıncılık, İstanbul, 2019.

NIETZSCHE, Friedrich; **Kâhin: Bir Nietzsche Seçkisi**, Çeviren: Sedat Umran, Folkitap, Mak Grup Medya Pro. Rek. Yay. A.Ş., Ankara, 2019.

NIETZSCHE, Friedrich; **Alışkanlıkların Tutsaklığı**, Çeviren: Gizem Topönder Çırakoğlu, Zeplin Kitap, İstanbul, 2019.

NIETZSCHE, Friedrich; **David Strauss, İtirafçı ve Yazar: Zaman Aykırı Bakışlar-1**, Çeviren: Mustafa Tüzel, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, İstanbul, 2020.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm; **Megaralı Theognis Üzerine,** Çeviren: Yunus Emre Ceren, Dergâh Yayınları, İstanbul, 2021.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm; **Sevgi ve Nefret Üzerine Aforizmalar**, Çeviren: Anıl Alacaoğlu, Can Sanat Yayınları A.Ş., İstanbul, 2024.

NISBET, Robert; **Sosyolojik Düşünce Geleneği**, Çeviren: Yusuf Kaplan, Paradigma Yayıncılık, İstanbul, 2013.

OUTHWAITE, William; **Sosyal Teori**, Çeviren: Ümit H. Yolsal, Sel Yayıncılık, İstanbul, 2019.

ÖRNEK, Süleyman A.; **Nietzsche'de Yaşama Sorunu**, Belge Yayınları, İstanbul, 2012.

ORHAN, Özgüç; "Sunuş", Georg Simmel ve Diğerleri, **Sosyolojinin Öncüleri, Alman Sosyoloji Cemiyeti'nin İlk Kongresi (1910)** (iç.), Çeviren: Özgüç Orhan, Dergâh Yayınları, İstanbul, 2021, s. 9-13.

PAPPENHEIM, Fritz; **Modern İnsanın Yabancılaşması: Marx'a ve Tönnies'ye Dayalı Bir Yorum**, Çeviren: Salih Ak, Phoenix Yayınevi, Ankara, 2002.

PARSONS, Talcott; **Toplumsal Eylemin Yapısı**, **Cilt 2: Max Weber**, Çeviren: Nur Nirven, Sakarya Üniversitesi Kültür Yayınları, Sakarya, 2015.

POLAMA, Margaret M.; **Çağdaş Sosyoloji Kuramları**, Çeviren: Hayriye Erbaş, Gündoğan Yayınları, Ankara, 1993.

RAHKONEN, Keijo; "Bourdieu ve Nietzsche: Mücadele Olarak Beğeni", **Pierre Bourdieu'nün Mirası: Eleştirel Söylemler**

(iç.), Editör: Simon Susen ve Bryan S. Turner, Çeviren: A. Kadir Gülen, Phoenix Yayınevi, Ankara, 2019, s. 151-171.

RICHTER, Rudolf; **Sosyolojik Paradigmalar: Klasik ve Modern Sosyoloji Anlayışlarına Giriş**, Çeviren: Necmeddin Doğan, Küre Yayınları, İstanbul, 2012.

RITZER, George; **Modern Sosyoloji Kuramları**, Çeviren: Himmet Hülür, De Ki Basım Yayım Ltd. Şti., Ankara, 2012.

RITZER, George; **Klasik Sosyoloji Kuramları**, Çeviren: Himmet Hülür, De Ki Basım Yayım Ltd. Şti., Ankara, 2013.

RITZER, George; **Sosyoloji Kuramları**, Çeviren: Himmet Hülür, De Ki Basım Yayım Ltd. Şti., Ankara, 2013.

RITZER, George ve STEPNISKY, Jeffrey; **Çağdaş Sosyoloji Kuramları ve Klasik Kökleri**, Çeviren: Irmak Ertuna Howison, De Ki Basım Yayım Ltd. Şti., Ankara, 2013.

ROBINSON, Dave; **Nietzsche ve Postmodernizm**, Çeviren: Kaan H. Ökten, Everest Yayınları, İstanbul, 2000.

RODGERS, Nigel ve THOMPSON, Mel; **Sıradışı Filozoflar**, Çeviren: Nur Küçük, İthaki Yayınları, İstanbul, 2007.

RORTY, Richard; **Olumsallık, İroni ve Dayanışma**, Çeviren: Mehmet Küçük ve Alev Türker, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 1995.

SAHAKIAN, William S.; **Felsefe Tarihi**, Çeviren: Aziz Yardımlı, İdea Yayınevi, İstanbul, 1997.

SALOMÉ, Lou; **Nietzsche**, Çeviren: Nil Erdoğan, Versus Kitap, İstanbul, 2007.

SALOMÉ, Lou-Andreas; **Eserlerinde Nietzsche**, Çeviren: Ayça Göçmen, Africano Kitap, İstanbul, 2019.

SARUP, Madan; **Post-Yapısalcılık ve Postmodernizm**, Çeviren: A. Bâki Güçlü, Ark Yayınları, Ankara, 1995.

SAVATER, Fernando; **Nietzsche'nin İdeası**, Çeviren: Saliha Nilüfer, İletişim Yayınları, İstanbul, 2008.

SCAFF, Lawrence A.; "Weber, Simmel ve Kültür Sosyolojisi", Çeviren: Eylem Yenisoy, Georg Simmel, **Sosyolog, Sanatçı, Düşünür** (iç.), Editör: Jale Özata Dirlikyapan, Doğu Batı Yayınları, Ankara, 2011, s. 247-278.

SCHACHT, Richard; **Nietzsche**, Routledge, Taylor & Francis e-Library, London, 2002.

SCHILLING, Kurt; **Toplumsal Düşünce Tarihi: Birey-Topluluk-Toplum**, Çeviren: Nihal Önol, Varlık Yayınevi, İstanbul, 1971.

SCOTT, John; **Social Theory: Central Issues in Sociology**, SAGE Publications, London, 2006.

SCRUTON, Roger; **Modern Felsefenin Kısa Tarihi**, Çeviren: Utku Özmakas ve Ümit Hüsrev Yolsal, Dipnot Yayınları, İstanbul, 2015.

SIMMEL, Georg; **The Sociology of Georg Simmel**, Editör ve Çeviren: Kurt H. Wolff, The Free Press, New York, 1964.

SIMMEL, Georg; **Conflict & The Web of Group-Affiliations**, Çeviren: Kurt H. Wolff ve Reinhard Bendix, The Free Press, New York, 1964.

SIMMEL, Georg; **Çatışma Fikri ve Modern Kültürde Çatışma**, Yayına Hazırlayan: Ahmet Aydoğan, İz Yayıncılık, İstanbul, 1999.

SIMMEL, Georg; **Öncesizliğin ve Sonrasızlığın Işığında An Resimleri, Felsefi Minyatürler**, Çeviren: Ali Can Taşpınar, Dost Kitabevi Yayınları, Ankara, 2000.

SIMMEL, Georg; "Metropol ve Tinsel Hayat", Georg Simmel, **Modern Kültürde Çatışma** (iç.), Çeviren: Nazile Kalaycı, İletişim Yayınları, İstanbul, 2003, s. 85-102.

SIMMEL, Georg; **Modern Kültürde Çatışma**, Çeviren: Tanıl Bora, İletişim Yayınları, İstanbul, 2003.

SIMMEL, Georg; **The Philosophy of Money**, Editör: David Frisby, İngilizceye Çeviren: Tom Bottomore ve David Frisby, Routledge, Taylor & Francis e-Library, London, 2005.

SIMMEL, Georg; **Tarih Felsefesinin Problemleri**, Çeviren: Gürsel Aytaç, Doğu Batı Yayınları, Ankara, 2008.

SIMMEL, Georg; **Sociology: Inquiries into the Construction of Social Forms, Volume 1**, Editör ve Çeviren: Anthony J. Blasi, Anton K. Jacobs and Mathew Kanjirathinkal, Koninklijke Brill NV, Leiden, 2009.

SIMMEL, Georg; "Toplum Nasıl Mümkün Olur?", Georg Simmel, **Bireysellik ve Kültür** (iç.), Yayıma Hazırlayan: Müge Gürsoy Sökmen, Çeviren: Tuncay Birkan, Metis Yayınları, İstanbul, 2009, s. 33-46.

SIMMEL, Georg; "Sosyoloji Sorunu", Georg Simmel, **Bireysellik ve Kültür** (iç.), Yayıma Hazırlayan: Müge Gürsoy Sökmen, Çeviren: Tuncay Birkan, Metis Yayınları, İstanbul, 2009, s. 47-57.

SIMMEL, Georg; "İnsan Deneyimi Kategorileri", Georg Simmel, **Bireysellik ve Kültür** (iç.), Yayıma Hazırlayan: Müge Gürsoy Sökmen, Çeviren: Tuncay Birkan, Metis Yayınları, İstanbul, 2009, s. 58-61.

SIMMEL, Georg; "Mübadele", Georg Simmel, **Bireysellik ve Kültür** (iç.), Yayıma Hazırlayan: Müge Gürsoy Sökmen, Çeviren: Tuncay Birkan, Metis Yayınları, İstanbul, 2009, s. 65-86.

SIMMEL, Georg; "Çatışma", Georg Simmel, **Bireysellik ve Kültür** (iç.), Yayıma Hazırlayan: Müge Gürsoy Sökmen, Çeviren: Tuncay Birkan, Metis Yayınları, İstanbul, 2009, s. 87-108.

SIMMEL, Georg; "Tahakküm", Georg Simmel, **Bireysellik ve Kültür** (iç.), Yayıma Hazırlayan: Müge Gürsoy Sökmen, Çeviren: Tuncay Birkan, Metis Yayınları, İstanbul, 2009, s. 109-128.

SIMMEL, Georg; "Sosyallik", Georg Simmel, **Bireysellik ve Kültür** (iç.), Yayıma Hazırlayan: Müge Gürsoy Sökmen, Çeviren: Tuncay Birkan, Metis Yayınları, İstanbul, 2009, s. 134-146.

SIMMEL, Georg; "Yabancı", Georg Simmel, **Bireysellik ve Kültür** (iç.), Yayıma Hazırlayan: Müge Gürsoy Sökmen, Çeviren: Tuncay Birkan, Metis Yayınları, İstanbul, 2009, s. 149-154.

SIMMEL, Georg; "Yoksul", Georg Simmel, **Bireysellik ve Kültür** (iç.), Yayıma Hazırlayan: Müge Gürsoy Sökmen, Çeviren: Tuncay Birkan, Metis Yayınları, İstanbul, 2009, s. 155-178.

SIMMEL, Georg; "Cimri ve Savurgan", Georg Simmel, **Bireysellik ve Kültür** (iç.), Yayıma Hazırlayan: Müge Gürsoy Sökmen, Çeviren: Tuncay Birkan, Metis Yayınları, İstanbul, 2009, s. 179-185.

SIMMEL, Georg; "Maceracı", Georg Simmel, **Bireysellik ve Kültür** (iç.), Yayıma Hazırlayan: Müge Gürsoy Sökmen, Çeviren: Tuncay Birkan, Metis Yayınları, İstanbul, 2009, s. 186-195.

SIMMEL, Georg; "Soylu", Georg Simmel, **Bireysellik ve Kültür** (iç.), Yayıma Hazırlayan: Müge Gürsoy Sökmen, Çeviren: Tuncay Birkan, Metis Yayınları, İstanbul, 2009, s. 196-208.

SIMMEL, Georg; "Duyuların Sosyolojisi", Georg Simmel, **Bireysellik ve Kültür** (iç.), Yayıma Hazırlayan: Müge Gürsoy Sökmen, Çeviren: Tuncay Birkan, Metis Yayınları, İstanbul, 2009, s. 219-231.

SIMMEL, Georg; "Hayatın Aşkınlığı", Georg Simmel, **Bireysellik ve Kültür** (iç.), Yayıma Hazırlayan: Müge Gürsoy Sökmen, Çeviren: Tuncay Birkan, Metis Yayınları, İstanbul, 2009, s. 279-297.

SIMMEL, Georg; "Metropol ve Zihinsel Hayat", Georg Simmel, **Bireysellik ve Kültür** (iç.), Yayıma Hazırlayan: Müge Gürsoy Sökmen, Çeviren: Tuncay Birkan, Metis Yayınları, İstanbul, 2009, s. 317-329.

SIMMEL, Georg; **Paranın Felsefesi**, Çeviren: Yavuz Alogan ve Öykü Didem Aydın, İthaki Yayınları, İstanbul, 2014.

SIMMEL, Georg; **Kadınlar, Cinsellik ve Sevgi**, Çeviren: Onur Kuzgun, Pinhan Yayıncılık, İstanbul, 2016.

SIMMEL, Georg; **Gizliliğin ve Gizli Toplumların Sosyolojisi**, Çeviren: İdil Dündar, Pinhan Yayıncılık, İstanbul, 2016.

SIMMEL, Georg; **Harabe, Kapı ve Köprü, Kulp**, Çeviren: Alp Tümertekin ve Nihat Ülner, Janus Yayıncılık, İstanbul, 2020.

SIMMEL, Georg; "Sosyalliğin Sosyolojisi", Georg Simmel ve Diğerleri, **Sosyolojinin Öncüleri, Alman Sosyoloji Cemiyeti'nin İlk Kongresi (1910)** (iç.), Çeviren: Özgüç Orhan, Dergâh Yayınları, İstanbul, 2021, s. 23-40.

SIMMEL, Georg; **Schopenhauer ve Nietzsche**, Çeviren: Emre Güler, Beyoğlu Kitabevi, İstanbul, 2022.

SIMMEL, Georg; **Sosyolojinin Temel Sorunları**, Çeviren: Daraş Balkış, Dorlion Yayınları, Ankara, 2024.

SIMMEL, Georg; **Sanat Felsefesi Üzerine Bir Deneme: Rembrandt**, Çeviren: Recep Nas, MedaKitap Alba Yayınları, Ankara, 2025.

SIMMEL, Georg ve Diğerleri, **Sosyolojinin Öncüleri, Alman Sosyoloji Cemiyeti'nin İlk Kongresi (1910)**, Çeviren: Özgüç Orhan, Dergâh Yayınları, İstanbul, 2021.

SKIRBERKK, Gunnar ve GILJE, Nils; **Antik Yunan'dan Modern Döneme Felsefe Tarihi**, Çeviren: Emrah Akbaş ve Şule Mutlu, Kesit Yayınları, İstanbul, 2006.

SLATTERY, Martin; **Sosyolojide Temel Fikirler**, Yayına Hazırlayan: Ümit Tatlıcan ve Gülhan Demiriz, Sentez Yayıncılık, İstanbul, 2007.

SOLOMON, Robert C.; **Living With Nietzsche: What the Great "Immoralist" Has to Teach Us**, Oxford University Press, Inc., New York, 2003.

SOLOMON, Robert C. ve HIGGINS, Kathleen M.; **Felsefenin Kısa Tarihi**, Çeviren: Mustafa Topal, İletişim Yayınları, İstanbul, 2013.

SOMBART, Werner; **Socialism and The Social Movement**, İngilizceye Çeviren: M. Epstein, J. M. Dent & Co., London, 1909.

SOMBART, Werner; **Aşk, Lüks ve Kapitalizm: Modern Dünyanın Savurganlığın Ruhundan Doğması Üzerine**, Çeviren: Necati Açа, Bilim ve Sanat Yayınları, Ankara, 1998.

SOMBART, Werner; **The Jews and Modern Capitalism**, İngilizceye Çeviren: M. Epstein, Batoche Books, Kitchener, 2001.

SOMBART, Werner; **Dünya Görüşü, Bilim ve Ekonomi**, Yayına Hazırlayan: Tahir Akgemci, Çeviren: F. Tepebaşılı, Çizgi Kitabevi Yayınları, Konya, 2004.

SOMBART, Werner; **Kapitalizm ve Yahudiler**, Çeviren: Sabri Gürses, İleri Yayınları, İstanbul, 2005.

SOMBART, Werner; **Burjuva: Modern Ekonomi Dönemine Ait İnsanın Ahlâki ve Entelektüel Tarihine Katkı**, Çeviren: Oğuz Adanır, Doğu Batı Yayınları, Ankara, 2008.

SOMBART, Werner; "Teknik ve Kültür", Georg Simmel ve Diğerleri, **Sosyolojinin Öncüleri, Alman Sosyoloji Cemiyeti'nin İlk Kongresi (1910)** (iç.), Çeviren: Özgüç Orhan, Dergâh Yayınları, İstanbul, 2021, s. 91-110.

SOMBART, Werner; **Modern Kapitalizm: Kapitalizmin Doğuşu**, Çeviren: Gözde Türker, Doğu Batı Yayınları, Ankara, 2024.

SOROKIN, Pitirim A.; **Çağdaş Sosyoloji Teorileri**, **2. Cilt**, Çeviren: M. Münir Raşit Öymen, Ankara, 1974.

SOYSAL, Soner; **Nietzsche: Perspektivizm, Güç İstenci, Doğruluk**, Say Yayınları, İstanbul, 2020.

SPENCER, Herbert; **The Study of Sociology**, The University of Michigan Press, United States of America, 1961.

SPENCER, Herbert; **The Evolution of Society: Selections from Herbert Spencer's *Principles of Sociology***, The University of Chicago Press, Midway Reprint, Chicago, 1974.

SPINKS, Lee; **Friedrich Nietzsche**, Routledge, Taylor & Francis e-Library, London, 2003.

STAUTH, Georg ve TURNER, Bryan S.; **Nietzsche'nin Dansı: Toplumsal Hayatta Hınç, Karşılıklılık ve Direniş**, Çeviren: Mehmet Küçük, Bilim ve Sanat Yayınları, Ankara, 2005.

STEINER, Rudolf; **Nietzsche: Özgürlük Savaşçısı**, Çeviren: Sevinç Çekli, Omega Yayınları, İstanbul, 2004.

STOKES, Philip; **Dünyanın En Büyük 100 Düşünürü: Dünyamızı Şekillendiren Fikirler**, Çeviren: Ecem Çayırezmez, Yakamoz Kitap, İstanbul, 2018.

STÖRIG, Hans Joachim; **Vedalardan Tractatus'a Dünya Felsefe Tarihi**, Çeviren: Nilüfer Epçeli, Say Yayınları, İstanbul, 2011.

SWEDBERG, Richard; **Max Weber ve İktisat Sosyolojisi Düşüncesi**, Çeviren: Celal Burak Aydın, Dergâh Yayınları, İstanbul, 2019.

SWINGEWOOD, Alan; **Sosyolojik Düşüncenin Kısa Tarihi**, Çeviren: Osman Akınhay, Bilim ve Sanat Yayınları, Ankara, 1998.

ŞESTOV, Lev; **Dostoyevski ve Nietzsche: Trajedinin Felsefesi**, Çeviren: Kayhan Yükseler, Notos Kitap, İstanbul, 2017.

TANNENBAUM, Donald G. ve SCHULTZ, David; **Siyasî Düşünce Tarihi: Filozoflar ve Fikirleri**, Çeviren: Fatih Demirci, Adres Yayınları, Ankara, 2010.

TANNER, Michael; **Düşüncenin Ustaları: Nietzsche**, Çeviren: Çetin Türkyılmaz, Altın Kitaplar Yayınevi, İstanbul, 2007.

TARNAS, Richard; **Batı Düşüncesi Tarihi-2**, Çeviren: Yusuf Kaplan, Külliyat Yayınları, İstanbul, 2019.

TAYLOR, Charles; **Modernliğin Sıkıntıları**, Çeviren: Uğur Canbilen, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 1995.

THILLY, Frank; **Felsefenin Öyküsü: Çağdaş Felsefe**, Yayına Hazırlayan: Ledger Wood, Çeviren: İbrahim Şener, İzdüşüm Yayınları, İstanbul, 2002.

TIMASHEFF, Nicholas S.; **Sociologial Theory Its Nature and Growth**, Random House, New York, 1967.

TÖNNIES, F.; "Cemaat ve Cemiyet Nazariyesi", Çeviren: Prof. Dr. Fındıkoğlu, 1942-1943 Üniversite Konferanslarından Ayrı Bası, Kenan Matbaası, İstanbul, 1944, s. 711-748.

TÖNNIES, Ferdinand; **On Sociology: Pure, Applied, and Empirical**, İngilizce'ye Çeviren: Werner J. Cahnman ve Rudolf Heberle, Chicago University Press, Chicago, 1971.

TÖNNIES, Ferdinand; **Community and Civil Society**, Editör: Jose Harris, İngilizce'ye Çeviren: Jose Harris ve Margaret Hollis, Cambridge University Press, Cambridge, 2001.

TÖNNIES, Ferdinand; "Gemeinschaft ve Gesellschaft", **Şehir ve Cemiyet: Max Weber, Georg Simmel, Ferdinand Tönnies, Don Martindale** (iç.), Çeviren ve Yayına Hazırlayan: Ahmet Aydoğan, İz Yayıncılık, İstanbul, 2000, s. 185-217.

TÖNNIES, Ferdinand; **Cemaat ve Cemiyet: Deneysel Kültür Biçimleri Olarak Komünizm ve Sosyalizm İncelemesi**, Çeviren: Emre Güler, VakıfBank Kültür Yayınları, İstanbul, 2019.

TÖNNIES, Ferdinand; **Psikolojik-Sosyolojik Açıdan Felsefi Terminoloji**, Çeviren: Cem Sili, Açılımkitap, İstanbul, 2021.

TÖNNIES, Ferdinand; "Açılış Konuşması: Sosyolojinin Yolları ve Hedefleri", Georg Simmel ve Diğerleri, **Sosyolojinin Öncüleri, Alman Sosyoloji Cemiyeti'nin İlk Kongresi (1910)** (iç.), Çeviren: Özgüç Orhan, Dergâh Yayınları, İstanbul, 2021, s. 41-63.

TÖNNIES, Ferdinand; **Siyaset, Ahlak ve Töre: Seçme Metinler**, Hazırlayan ve Çeviren: Sezai Zeybekoğlu, Küre Yayınları, İstanbul, 2022.

TÖNNIES, Ferdinand; **Gelenek**, Çeviren: Cem Sili, Pınar Yayınları, İstanbul, 2023.

TROMBLEY, Stephen; **Modern Dünyaya Yön Veren 50 Düşünür**, Çeviren: Gonca Gülbey, Kolektif Kitap, İstanbul, 2015.

TUCKER, Kenneth H.; "Ferdinand Tönnies", **The Cambridge Dictionary of Sociology** (iç.), Editor: Bryan S. Turner, Cambridge University Press, Cambridge, 2006, s. 632-633.

TURNER, Bryan S.; "Simmel, Rationalisation and the Sociology of Money", **The Classical Tradition in Sociology: The European Tradition, Volume II** (iç.), Editör: Raymond Boudon, Mohamed Cherkaoui ve Jeffrey Alexander, SAGE Publications, London, 1997, s. 350-366.

TURNER, Bryan S.; "Werner Sombart", **The Cambridge Dictionary of Sociology** (iç.), Editor: Bryan S. Turner, Cambridge University Press, Cambridge, 2006, s. 603.

TURNER, Bryan S.; **Klasik Sosyoloji**, Çeviren: İdil Çetin, İletişim Yayınları, İstanbul, 2014.

TURNER, Frank M.; **Rousseau'dan Nietzsche'ye Avrupa Düşünce Tarihi**, Çeviren: Soner Soysal, KAFKA, Epsilon Yayınevi Ticaret ve Sanayi A.Ş., İstanbul, 2019.

TURNER, Jonathan H.; **The Structure of Sociological Theory**, The Dorsey Press, IIIionis, 1974.

TURNER, Jonathan H., BEEGHLEY, Leonard ve POWERS, Charles H.; **Sosyolojik Teorinin Oluşumu**, Çeviren: Ümit Tatlıcan, Sentez Yayıncılık, İstanbul, 2010.

TÜRKYILMAZ, Çetin; **Bunalım Çağı: Kierkegaard**, **Marx, Nietzsche**, Bibliotech Yayınları, Ankara, 2016.

ÜŞÜR, İşaya; "'Kapitalizmin Gelişmesi Üzerine İncelemeler' ve Geçiş Tartışmaları: Bir Takdim" (Ek Bölüm), Maurice Dobb, **Kapitalizmin Gelişimi Üzerine İncelemeler** (iç.), Çeviren: F. Akar, Belge Yayınları, İstanbul, 1992, s. 355-452.

VALIEN, Preston ve VALIEN, Bonita; "General Sociological Theories of Current Reference", **Modern Sociological Theory in Continuity and Change** (iç.), Editör: Howard Becker ve Alvin Boskoff, Holt, Rinehart and Winston, Inc., New York, 1966, s. 78-92.

VANDENBERGHE, Frédéric; **Alman Sosyolojisinin Felsefi Tarihi**, Çeviren: Vefa Saygın Öğütle, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 2016.

WARBURTON, Nigel; **Felsefenin Kısa Tarihi**, Çeviren: Güçlü Ateşoğlu, Alfa Basım Yayım Dağıtım San. ve Tic. Ltd. Şti., İstanbul, 2016.

WAGNER, Peter; **Modernliğin Sosyolojisi: Özgürlük ve Cezalandırma**, Çeviren: Mehmet Küçük, Sarmal Yayınevi, İstanbul, 1996.

WAGNER, Peter; **Theorizing Modernity: Inescapability and Attainability in Social Theory**, SAGE Publications, London, 2001.

WAGNER, Peter; **Deneyim ve Yorum Olarak Modernlik: Modernliğin Yeni Sosyolojisi**, Çeviren: İbrahim Kaya, Pegem Akademi, Ankara, 2013.

WALLACE, Ruth A. ve WOLF, Alison; **Contemporary Sociological Theory: Continuing the Classical Tradition**, Prentice-Hall, New Jersey, 1991.

WALLACE, Ruth A. ve WOLF, Alison; **Çağdaş Sosyoloji Kuramları: Klasik Geleneğin Geliştirilmesi**, Çeviren: Leyla Elburuz ve M. Rami Ayas, Punto Yayıncılık Ltd. Şti., İzmir, 2004.

WEBER, Max; **Protestan Ahlakı ve Kapitalizmin Ruhu**, Çeviren: Zeynep Auroba, Hil Yayın, İstanbul, 1985.

WEBER, Max; **Toplumsal ve Ekonomik Örgütlenme Kuramı**, Çeviren: Özer Ozankaya, İmge Kitabevi Yayınları, Ankara, 1995.

WEBER, Max; "Bir Sosyolog Olarak Georg Simmel", Çeviren: Gaye Gökalp Yılmaz, Georg Simmel, **Sosyolog, Sanatçı, Düşünür** (iç.), Editör: Jale Özata Dirlikyapan, Doğu Batı Yayınları, Ankara, 2011, s. 291-298.

WEINSTEIN, Deena ve WEINSTEIN, Michael A.; "Çatışmanın Boyutları: Georg Simmel ve Modern Yaşam", Çeviren: Jale Özata Dirlikyapan, Georg Simmel, **Sosyolog, Sanatçı, Düşünür** (iç.), Editör: Jale Özata Dirlikyapan, Doğu Batı Yayınları, Ankara, 2011, s. 38-53.

WEST, David; **Kıta Avrupası Felsefesine Giriş: Rousseau**, **Kant, Hegel'den Foucault ve Derrida'ya**, Çeviren: Ahmet Cevizci, Paradigma Yayınları, İstanbul, 1998.

WIRTH, Louis; "Bir Yaşam Biçimi Olarak Kentlileşme", **20. Yüzyıl Kenti** (iç.), Derleyen ve Çeviren: Bülent Duru ve Ayten Alkan, İmge Kitabevi Yayınları, Ankara, 2002, s. 77-106.

WOLF, Abraham; **Nietzsche'nin Felsefesi**, Çeviren: Sebahattin Çevikbaş ve H. Subhi Erdem, Babil Yayınları, Erzurum, 2003.

WOLFF, Kurt H.; "Introduction", Georg Simmel, **The Sociology of Georg Simmel** (iç.), Editör ve Çeviren: Kurt H. Wolff, The Free Press, New York, 1964, s. xvii-Ixiv.

YALOM, Irvin D.; **Nietzsche Ağladığında**, Çeviren: Aysun Babacan, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 2001.

YAŞLI, Fatih; **Hayatın Olumlanması Olarak Felsefe: Nietzsche ve Marx**, Bilim ve Gelecek Kitaplığı, 7 Renk Basım Yayın ve Filmcilik Ltd. Şti., İstanbul, 2008.

YELKEN, Ramazan; **Cemaatin Dönüşümü: Geç Modern Dönemler İçin Bir Cemaat Sosyolojisi**, Vadi Yayınları, Ankara, 1999.

YOUNG, Julian; **Nietzsche: Bir Filozofun ve Felsefesinin Biyografisi**, Çeviren: Bülent O. Doğan, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, İstanbul, 2015.

ZUPANČIČ, Alenka; **En Kısa Gölge, Nietzsche'nin "İki" Felsefesi**, Çeviren: Seyhan Bozkurt, Encore Yayınları, İstanbul, 2005.

ZWEIG, Stefan; **Kendileri ile Savaşanlar: Kleist, Nietzsche, Hölderlin**, Çeviren: Gürsel Aytaç, Doğu Batı Yayınları, Ankara, 2011.

ZWEIG, Stefan; **Nietzsche**, Çeviren: Mine Bali, Zeplin Kitap, İstanbul, 2017.

ZWEIG, Stefan; **Nietzsche: Yaralı Ruhların Şifacısı**, Çeviren: Mine Bali, Zeplin Kitap, İstanbul, 2018.

SPSS ile Temel Veri Analizleri

Prof. Dr. Murat BURSAL

Genişletilmiş 4. Baskı

Ankara
2025

SPSS ile Temel Veri Analizleri

Prof. Dr. Murat BURSAL

ORCID: 0000-0002-5980-6418

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

Yayıncı Sertifika No	:	49260
Matbaa Sertifika No	:	49363
ISBN	:	978-625-5525-39-0
e-ISBN	:	978-625-5525-40-6
ROR	:	01ek5g375
ISNI	:	0000000485146649
Kapak Tasarımı	:	Kezban KILIÇOĞLU
Mizanpaj	:	Anı Yayıncılık
Dil Kontrol	:	Anı Yayıncılık
Baskı	:	Sözkesen Matbaacılık
Adres	:	İvedik OSB 1518. Sokak Mat-Sit İş Mrk. No: 2/40 Yenimahalle-ANKARA
Tel	:	0 312 395 21 10

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

SPSS ile Temel Veri Analizleri

BURSAL, Murat

Anı Yayıncılık, Ankara/Türkiye
2025, Genişletilmiş 4. Baskı, x+438 sf., 18 x 25,5 cm

ISBN	:	978-625-5525-39-0
e-ISBN	:	978-625-5525-40-6
ROR	:	01ek5g375
ISNI	:	0000000485146649

İstatistik, SPSS, Veri Analizi
SPSS Tanıtım, SPSS Dosyası Veri Girişi, Betimsel Analizler ve Veri Düzenleme Komutları, Normallik Varsayımı Analizleri ve Uçdeğer Tespiti, T Testleri, Tek-Yönlü Varyans ve Kovaryans Analizleri, Parametrik Olmayan Karşılaştırma Testleri, Korelasyon ve Regresyon Analizleri, Frekans Analizleri ve Ki-Kare Testleri, Geçerlik Analizi, Güvenirlik Analizleri, Uyum Analizleri

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

A harfinin evrimi

ÖN SÖZ

SPSS hakkında önce öğrencilik, sonrasında ise ders verdiğim yıllardaki deneyimlerin bir yansıması olan bu kitap, benzer yollara yeni çıkan arkadaşlarla empati kurma amacının bir ürünü olarak ortaya çıktı. SPSS hakkında, bazılarını bu kitapta referans olarak kullandığım birçok değerli kaynak olmasına karşın, mevcut kitaplardaki sorunsuz veya "temiz" örneklere kıyasla, günlük hayatta daha çok sorunlu örneklerle karşılaşmaktayız. Bu sorunları doğru biçimde aşmak ve de doğru analizleri yapabilmek için ise sorunsuz işleyen analizler yanında, sorunlu analizler de büyük önem taşımaktadır. Hatta yeni öğrenenler için bazı açılardan bu sorunlu analizlerin daha da önemli olduğuna inanıyorum. Sorunlu durumlarla başa çıkabilmek için "temiz" örneklerden fazlasının gerektiğini düşündüğümden, bu kitap bu konuda yaptığım arayışların bir özeti mahiyetindedir.

Bir istatistik özdeyişine göre, "SPSS'e yeterince işkence ederseniz, istediğiniz sonucu verir!" Bilimsel yayınlar incelendiğinde, maalesef birçok testin gelişigüzel kullanıldığı ve "SPSS'ten işkence altında alınmış sonuçların" rapor edilebildiği görülmektedir. Kendi adıma, SPSS'e nazik davranabilmek yani doğru analizleri yapabilmek için yıllar içinde hangi durumda neler yapmam gerektiği vb. hususları öğrenici dostu olacak biçimde kurgulamaya çalıştım ve kendime faydalı gördüğüm tüm deneyimlerimi sizlerle paylaşmak istedim.

Umut ediyorum ki, özellikle SPSS programının adından dahi ürkenler başta olmak üzere, SPSS ile ilgili temel düzeyde araştırmalar yapmak isteyen arkadaşlara faydalı bir eser olmuştur. SPSS hakkındaki bu ilk kitabımı, daha çok temel düzeydeki SPSS analizlerine ayırdım. Eğer nasip olursa, daha ileri düzeyde SPSS analizlerini de bu kitaptakine benzer mantıkla yani tüm işlem aşamalarını, dikkat edilecek hususları ve alternatifleri kapsayacak biçimde ikinci bir kitap olarak yazmayı planlıyorum. Şimdilik bu kitabı okurların beğenisine sunup, kitaptaki içerik ve sunum tarzının faydalı olup olmadığını görmekle işe başlayalım. Kitap içindeki örnekleri ve bölüm sonlarındaki uygulamaları birebir takip edebilmek için bu kitaptaki analizler için oluşturduğum SPSS veri dosyalarını yayınevinin sağlayacağı linkten bilgisayarınıza indirerek kullanmanızı öneririm. Kitabın tüm okurlara katkıda bulunması ve zihninizde hoş bir hatıra bırakması dileklerimle…

Murat BURSAL

İÇİNDEKİLER

SPSS: Genel Bilgiler 1

1. SPSS Tanıtım, SPSS Dosyası Veri Girişi ve Genel Ayarlar 7

1.1. SPSS Dosya Türleri 7

1.2. SPSS Veri Editörü (Data Editor) Tanıtımı 10

Örnek 1.1. SPSS'e Veri Girişi: 11

1.3. SPSS Veri Editörü (Data Editor) Kısayolları 19

1.4. SPSS Genel Ayarlar ve Tercihler 22

2. SPSS ile Betimsel Analizler ve Veri Düzenleme Komutları 25

2.1. SPSS ile Betimsel Analizler 25

2.2. SPSS Veri Düzenleme Komutları 31

Örnek 2.1. SPSS Dönüştür (Transform) Komutlarıyla Verileri Yeniden Kodlama ve Sayısal Hesaplamalar 32

Örnek 2.2. SPSS Veri (Data) Düzenleme Komutları Kullanımı 43

3. SPSS ile Normallik Varsayımı Analizleri ve Uçdeğer Tespiti 49

Örnek 3.1. SPSS ile Genel Grup için Normallik Analizi 51

Örnek 3.2. SPSS ile Alt-Gruplar için Normallik Analizi: 56

Örnek 3.3. SPSS ile Kolmogorov-Smirnov Normallik Testi için Pratik bir Alternatif 59

Örnek 3.4. SPSS ile Standart *z* Puanları Yoluyla Uçdeğer Tespiti 62

Örnek 3.5. SPSS ile Standart *z* Puanları Yoluyla Alt Gruplarda Uçdeğer Tespiti 64

Bölüm Sonu Uygulamaları 65

4. SPSS ile T Testleri 67

Örnek 4.1. SPSS ile Tek-Örneklem (One-Sample) T Testi 69

Örnek 4.1 için Ek Analiz 72

Örnek 4.2. SPSS ile Bağımsız-Örneklem (Independent-Samples) T Testi 73

Örnek 4.2 için Ek Analiz 77

Örnek 4.3. SPSS ile Bağımlı Örneklem (Paired-Samples) T Testi 78

Örnek 4.3 için Ek Analiz 81

Örnek 4.4. Bir Benzerlik Analizi (Tek Örneklem ve Bağımlı Örneklem T Testleri) 82

T Testlerinde Anlamlılık Düzeyini Değiştirme 82

Bölüm Sonu Uygulamaları 84

5. SPSS ile Tek-Yönlü Varyans ve Kovaryans Analizleri 87

5.1. Tek-Yönlü ANOVA 89

5.2. Tek-Yönlü ANCOVA 89

5.3. Tek-Yönlü Tekrarlı Ölçümler ANOVA 89

Örnek 5.1. SPSS ile Tek-Yönlü ANOVA (One-Way ANOVA) Testi 90

SPSS ile Tek-Yönlü ANOVA Testi Sonrası Çoklu-Karşılaştırmalar (Post Hoc Comparisons) Testleri 94

Örnek 5.1.i. Bir Benzerlik Analizi (Tek-Yönlü ANOVA ve Bağımsız-Örneklem T Testi) 97

Örnek 5.2. SPSS ile Tek-Yönlü Kovaryans Analizi (One-Way ANCOVA) Testi 98

Örnek 5.2.i. Bir Benzerlik Analizi (Tek-Yönlü ANCOVA ve ANOVA) 112

Örnek 5.3. SPSS ile Tek-Yönlü Tekrarlı Ölçümler (One-Way Repeated Measures) ANOVA Testi 114

Örnek 5.3.i. Bir Benzerlik Analizi (Tek-Yönlü Tekrarlı Ölçümler ANOVA ve Bağımlı-Örneklem T Testi): 124

Bölüm Sonu Uygulamaları 129

6. SPSS ile Parametrik Olmayan Karşılaştırma Testleri..... 131

Örnek 6.1.i. SPSS ile Tek-Örneklem Wilcoxon İşaretli Sıralar (Signed Ranks) Testi (Nonparametric Tests Menüsü) 135

Örnek 6.1.ii. SPSS Nonparametric Tests Menüsünde Anlamlılık Düzeyini Değiştirme 138

Örnek 6.2.i. SPSS ile Mann-Whitney U Testi (Legacy Dialogs Menüsü) 140

Örnek 6.2.ii. SPSS ile Mann-Whitney U Testi (Nonparametric Tests Menüsü) 143

Örnek 6.3.i. SPSS ile Wilcoxon İşaretli Sıralar (Signed Ranks) Testi (Legacy Dialogs Menüsü)..... 147

Örnek 6.3.ii. SPSS ile Wilcoxon İşaretli Sıralar (Signed Ranks) Testi (Nonparametric Tests Menüsü) 151

Örnek 6.4.i. SPSS ile Kruskal-Wallis Testi (Legacy Dialogs Menüsü) ... 153

Kruskal-Wallis Testi Sonrası İkili Karşılaştırmalar (Mann-Whit. Testi) . 157

Örnek 6.4.ii. Bir Benzerlik Analizi (Kruskal-Wallis ve Mann-Whitney Testleri) 160

Örnek 6.4.iii. SPSS ile Kruskal-Wallis H Testi ve İkili Karşılaştırma (Pairwise Comparison) Seçenekleri (Nonparametric Tests Menüsü) 161

Örnek 6.4.iv. Parametrik ve Parametrik Olmayan Testlerin İstatistiksel Güçlerini Karşılaştırma (Kruskal-Wallis ve Tek-Yönlü ANOVA Örneği) . 166

Örnek 6.5.i. SPSS ile Friedman Testi (Nonparametric Tests Menüsü).. 168

Örnek 6.5.ii. SPSS ile Friedman Testi (Legacy Dialogs Menüsü) 172

Friedman Testi Sonrası Wilcoxon Testi ile İkili Karşılaştırmalar 175

Örnek 6.5.iii. Parametrik ve Parametrik Olmayan Testlerin İstatistiksel Güçlerini Karşılaştırma (Friedman ve Tekrarlı Ölçümler ANOVA)..... 176

Örnek 6.6.i. SPSS ile McNemar Testi (Legacy Dialogs Menüsü) 178

Örnek 6.6.ii. SPSS ile McNemar Testi (Nonparametric Tests Menüsü). 180

Örnek 6.7.i. SPSS ile Cochran Testi (Nonparametric Tests Menüsü) ... 184

Örnek 6.7.ii. SPSS ile Cochran Testi (Legacy Dialogs Menüsü)..... 189

Cochran Testi Sonrası McNemar Testi ile İkili Karşılaştırmalar 192

Bölüm Sonu Uygulamaları 194

7. SPSS ile Korelasyon ve Basit Doğrusal Regresyon Analizleri..... 197

7.1. SPSS ile Korelasyon Analizi 198

7.2. SPSS ile Doğrusal Regresyon Analizi..... 200

Örnek 7.1. SPSS ile Pearson Korelasyon Katsayısı Hesaplama 201

Örnek 7.1 için Ek Analiz:..... 204

Örnek 7.2. SPSS ile Spearman Korelasyon Katsayısı Hesaplama 205

Örnek 7.3. SPSS ile Dörtlü (φ) Korelasyon Katsayısı Hesaplama..... 207

SPSS ile Dörtlü Korelasyon Analizinde Pratik Bir Alternatif 209

Örnek 7.4. SPSS ile Kısmi (Partial) Korelasyon Katsayısı Hesaplama... 213

Örnek 7.5. SPSS ile Basit Doğrusal Regresyon (Simple Linear Regression) Analizi 216

Örnek 7.5. için SPSS ile Saçılma Diyagramı (Scatter Plot) ve Regresyon Doğrusu Çizdirme 221

Örnek 7.6. SPSS ile Çoklu (Multiple) Korelasyon Katsayısı (R) Hesaplama 224

Örnek 7.7. Sınıflamalı Değişkenlerle Regresyon Analizi için Boş (Dummy) Kodlama ve Bir Benzerlik Analizi (Regresyon Analizi ve Tek Yönlü ANOVA) 228

Dummy Kodlama ile Kukla Değişken (Dummy Variable) Oluşturma 228

Bölüm Sonu Uygulamaları 232

8. SPSS ile Frekans Analizleri ve Ki-Kare Testleri..... 235

Örnek 8.1. SPSS ile Ki-Kare Uyum Testi (Chi-Square Test for Goodness of Fit) 237

Örnek 8.1. için Ek Analiz..... 239

Örnek 8.2. SPSS ile Exact (Kesin) Testi Yoluyla Ki-Kare Uyum Testinde Süreklilik Düzeltmesi (Continuity Correction)..... 242

Örnek 8.2. için Ek Analiz..... 244

Örnek 8.2.i. Bir Benzerlik Analizi: Ki-Kare Uyum Testinde Süreklilik Düzeltmesi (Exact Testi) ve Binom Testi..... 245

Örnek 8.3. SPSS ile Ki-Kare Bağımsızlık Testi (Chi-Square Test for Independence) 247
Örnek 8.4. SPSS ile Süreklilik Düzeltmesi (Continuity Correction) Yapılmış Ki-Kare Bağımsızlık Testi (Chi-Square Test for Independence) 251
SPSS ile Ki-Kare Analizleri için Pratik Bir Alternatif 254
Örnek 8.5. SPSS ile Fisher's Exact (Kesin) Testi ile Bağımsızlık Testi .. 255
Bölüm Sonu Uygulamaları 258

9. SPSS ile Geçerlik Analizi (Açımlayıcı Faktör Analizi) 259
Açımlayıcı Faktör Analizi (Exploratory Factor Analysis) Aşamaları 260
Örnek 9.1. SPSS ile Çok Faktörlü Yapı için Dik Döndürme Tekniği (Varimax) ile Açımlayıcı Faktör Analizi 262
Örnek 9.1. için Ek Analiz: SPSS ile Çok Faktörlü Yapı için Eğik Döndürme Tekniği (Direct Oblimin) ile Açımlayıcı Faktör Analizi 290
Örnek 9.2. SPSS ile Tek Faktörlü Yapı için Açımlayıcı Faktör Analizi .. 294
Bölüm Sonu Uygulamaları 305

10. SPSS ile Güvenirlik Analizleri 307
Örnek 10.1. SPSS ile Çok Faktörlü Yapı için Güvenirlik Analizi (Çok Faktörlü Yapıda Cronbach-Alfa Katsayısı Hesaplama) 309
Örnek 10.2. SPSS ile Tek Faktörlü Yapı için Güvenirlik Analizi (Tek Faktörlü Yapıda Cronbach-Alfa Katsayısı Hesaplama) 314
Örnek 10.3. SPSS ile İki Alttestten Oluşan Testler için Spearman-Brown Testi-Yarılama (Split-Half) Katsayısı Hesaplama 321
Bölüm Sonu Uygulamaları 324

11. SPSS ile Uyum Analizleri 325
Uyum Analizi Yapılacak Verilerin SPSS Dosyasına Kodlanması 327
Örnek 11.1.i. SPSS ile Sınıf-içi (Intraclass) Korelasyon Katsayısı Hesaplama: İki-Yönlü Karma (Two-Way Mixed) Etki Modeli 328

Örnek 11.1.ii. SPSS ile Sınıf-içi (Intraclass) Korelasyon Katsayısı Hesaplama: İki-Yönlü Rasgele (Two-Way Random) Etki Modeli 333
Örnek 11.2.i. SPSS ile Kendall W Uyum Katsayısı Hesaplama (Legacy Dialogs Menüsü) 334
Örnek 11.2.ii. SPSS ile Kendall W Uyum Katsayısı Hesaplama (Nonparametric Tests Menüsü) 336
Örnek 11.3. SPSS ile Kappa Uyum Katsayısı Hesaplama 338
SPSS ile Kappa Katsayısı Hesaplama için Pratik Bir Alternatif 340
Bölüm Sonu Uygulamaları 341

Kaynaklar 343

Bölüm Sonu Uygulamaları Cevapları 345

İngilizce Terimler Sözlüğü 436

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1.1. Çalışmanın amacına ve analiz türüne göre kullanılacak SPSS analizleri.....5

Tablo 4.1. SPSS ile yapılabilecek T testleri.....67

Tablo 4.2. SPSS ile yapılacak T testlerinde kullanılacak hipotezler ve ,05 anlamlılık düzeyine göre test sonuçları hakkında karar verme ölçütleri 68

Tablo 6.1. SPSS ile parametrik karşılaştırma testlerine alternatif olarak yapılabilecek parametrik olmayan karşılaştırma testleri 133

Tablo 7.1. SPSS ile yapılabilecek parametrik ve parametrik olmayan korelasyon ve regresyon analizleri 197

Tablo 7.2. Korelasyon katsayısı mutlak değerine göre ilişki düzeyi sınıflaması 199

Tablo 9.1. KMO katsayısına göre örneklem yeterliği için literatürde yapılan sınıflandırmalar 267

Tablo 9.2. Faktör Yükü Değerine Göre Madde Kalitesi Sınıflandırması.....289

SPSS: Genel Bilgiler

Orijinal İsmi: **S**tatistical **P**ackage for **S**ocial **S**ciences
(Sosyal Bilimler İçin İstatistiksel Paket)
Güncel İsmi: **S**tatistical **P**roduct and **S**ervice **S**olutions
(İstatistiksel Ürün ve Servis Çözümleri)

Kitap İçeriği:

- SPSS Tanıtım, SPSS Dosyasına Veri Girişi ve SPSS Genel Ayarları
- SPSS ile Betimsel Analizler ve Veri Düzenleme Komutları
- SPSS ile Normallik Varsayımı Analizleri ve Uçdeğer Tespiti
- SPSS ile T Testleri
- SPSS ile Tek-Yönlü Varyans ve Kovaryans Analizleri
- SPSS ile Parametrik Olmayan Karşılaştırma Testleri
- SPSS ile Korelasyon ve Basit Doğrusal Regresyon Analizleri
- SPSS ile Frekans Analizleri ve Ki-Kare Testleri
- SPSS ile Geçerlik Analizi (Açımlayıcı Faktör Analizi)
- SPSS ile Güvenirlik Analizleri
- SPSS ile Uyum Analizleri

Sosyal bilimler araştırmalarında kullanılan istatistiksel analizlerde dünya genelinde en çok tanınan ve en yaygın kullanılan paket program olan SPSS'in ilk sürümü, 1968 yılında SPSS Inc. firması tarafından hazırlanmıştır. 1984 yılında kişisel bilgisayarlarda kullanılabilecek hale getirilen SPSS programı, kendi sınıfında bu alanda bir ilk olmuştur. 2009 yılında IBM şirketi tarafından satın alınması sonrası programın ismi üzerindeki telif hakları nedeniyle, 2009-2010 yıllarında **PASW** (Predictive Analysis Software, Yordayıcı Analiz Yazılımı) adıyla satışa sunulmuştur. 2010 yılında **IBM SPSS Statistics** adını alan programın sonraki sürümlerinde de bu isim kullanılmakta olup, programın 2025 yılı itibari ile son sürümü **IBM SPSS Statistics V30**'dur.

SPSS
(SPSS 17 ve öncesi)

PASW
(SPSS 17-19)

Bu kitaptaki SPSS uygulamalarında 2013 ve 2015 yılları sürümleri olan **IBM SPSS Statistics V22** ve **V23** kullanılmıştır. Programın farklı versiyonlarında kullanılan menülerdeki genel hatlar birbirine çok yakın olduğu için bu

IBM SPSS
(SPSS 19- ...)

modüldeki uygulamalar programın farklı versiyonlarında da kolaylıkla kullanılabilir.
SPSS ile yapılabilecek bazı analizler:

- **Betimsel Analizler:**
  - Merkezi Eğilim ve Yayılma Ölçüleri (Ortalama, Ortanca, Mod, Standart Sapma, Ranj, Yüzdelik Değerler…)
  - Frekans Dağılımları Oluşturma
  - Tablo Gösterimleri (Çapraz Tablolar…)
  - Grafiksel Gösterimler (Çizgi Grafiği, Sütun Grafiği, Daire Grafiği, Histogram, Kutu Grafiği, Saçılma Diyagramı…)
- **Varsayım Analizleri:**
  - Normallik Testi (Kolmogorov-Smirnov Testi, Shapiro-Wilk Testi)
  - Varyansların Homojenliği Testi (Levene Testi)
  - Kovaryansların Homojenliği Testi (Box Testi)
  - Çok Değişkenli Normallik İncelemesi (Mahalanobis ve Cook Mesafesi…)
- **Karşılaştırma Testleri:**
  - T testleri (Tek-Örneklem, Bağımsız-Örneklem, Bağımlı Örneklem T Testleri)
  - Tek-Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ve Post Hoc Testleri
  - Faktöryel ANOVA
  - Kovaryans Analizi (ANCOVA)
  - Faktöryel ANCOVA
  - Tek-Yönlü Tekrarlı Ölçümler ANOVA
  - Karışık Ölçümler İçin Tekrarlı Ölçümler ANOVA
  - Parametrik Olmayan Karşılaştırma Testleri (Mann-Whitney U, Wilcoxon, Kruskal-Wallis H, Friedman, McNemar, Cochran … Testleri)
- **İlişki ve Yordama Analizleri:**
  - Korelasyon Analizi (Pearson, Spearman Sıra-Farkları, Dörtlü Korelasyon, Kısmi Korelasyon, Çoklu Korelasyon Katsayısı)
  - Regresyon Analizi (Basit Doğrusal Regresyon)
  - Ki-Kare Analizi (Ki-Kare Uyum ve Ki-Kare Bağımsızlık Testleri)
  - Kanonik Korelasyon Analizi
  - Lojistik Regresyon Analizi
- **Geçerlik ve Güvenirlik Analizleri:**
  - Açımlayıcı Faktör Analizi
  - Güvenirlik Katsayısı Hesaplama (Cronbach Alfa Katsayısı, Sınıf-içi Korelasyon, Kappa Uyum Katsayısı, Kendall Uyum Katsayısı)
  - Çok Boyutlu Ölçekleme
- **Çok Değişkenli Analizler:**
  - Çoklu Regresyon Analizi
  - Çok Değişkenli Varyans Analizi (MANOVA)
  - Çok Değişkenli Kovaryans Analizi (MANCOVA)
  - Diskriminant Analizi
  - Kümeleme Analizi

SPSS programına, IBM'in aşağıda adresi verilen resmi internet sayfasından ulaşılabilir ve sınırlı süreli ücretsiz deneme sürümleri indirilebilir.

IBM SPSS Statistics Ana Sayfası (İngilizce)
https://www.ibm.com/products/spss-statistics

SPSS ile çalışırken ilk olarak, doğru analiz seçimi gereklidir. Unutulmamalıdır ki, SPSS bazı durumlarda ikaz mekanizmalarına sahip olsa da, doğru analizin seçimi araştırmacının sorumluluğundadır. Uygun olmayan şartlarda yapılan analizlerin sonuçları araştırmacının beklentileri doğrultusunda çıktığında, ilk bakışta hoşlanılabilir ama bu durum analizlerin doğru olduğunun göstergesi değildir. Bu nedenle, bir araştırmacı öncelikle, araştırma problemine cevap verebilmek için hangi analize ihtiyaç duyulduğunu belirlemeli ve bu analiz için gerekli tüm varsayımların sağlandığını kontrol etmelidir.

SPSS ile yapılabilecek istatistiksel analizler, öncelikle çalışmaların amacına ve çalışma kapsamında toplanan verilerin özelliklerine göre çeşitlilik gösterir. Çalışmaların amacına ve kullanılan veri özelliklerine bağlı olarak kullanılabilecek istatistiksel analiz türleri (Parametrik ve Parametrik Olmayan) hakkında bir karar tablosu Tablo 1.1'de verilmiştir. Tablo 1.1'de analiz türü olarak verilen Parametrik ve Parametrik Olmayan analizler kısaca şöyle tanımlanabilir.

- **Parametrik Analizler:** Normal dağılıma uyan ve aralık/oran ölçeğindeki verilerle yapılır. (Parametrik testleri yapabilmek için yapılmak istenen analiz türüne göre bazı ek koşulların da sağlanması gerekir). Parametrik analizler, istatistiksel olarak çoğunlukla parametrik olmayan testlerden daha güçlü testlerdir.

- **Parametrik Olmayan Analizler:** Normal dağılıma uymayan aralık/oran ölçeğindeki verilerle veya sınıflama/sıralama ölçeği düzeyinde olduğu için parametrik analiz yapılamayacak verilerle yapılır. İstatistiksel olarak parametrik testlere göre güç değerleri daha düşüktür ama gerektirdikleri varsayımlar konusunda daha esnektirler.

Bu kitapta temel düzeydeki SPSS analizlerine yer verilmesi planlanmış olup, her bir analiz sürecinde yeni araştırmacıların karşılarına çıkabilecek farklı durumların yol haritaları, analizler öncesi yapılması gereken varsayım analizleri ve tüm bu işlemler esnasında dikkat edilmesi gereken hususların ayrıntılı olarak örneklendirilmesi planlanmıştır. Tanıtılan analizlerden elde edilen sonuçların **APA** (American Psychological Association) yazım stilinde nasıl rapor edileceği örnek gösterimlerle açıklanmış ve kitap boyunca önemli noktalarda konuyla ilgili başvurabileceğiniz diğer kaynak eserler de referans olarak kullanılmıştır.

SPSS'i tanıtıcı kitapların çoğunda örnek uygulamalar dışında okurlar için yeterince uygulama yapma şansı sağlanmadığından, elinizdeki kitapta bu eksikliği yaşamamak amacıyla bölüm sonlarına farklı analiz seçeneklerini gerektiren çok sayıda SPSS uygulamaları eklenmiş ve bunların açıklamalı cevapları da kitabın sonunda okurlarla paylaşılmıştır.

Bir veri dosyasına aşinalık kazandıkça, o dosyadaki verilerle işlem yapmanın kolaylaştığı ve farklı analizler arasındaki farkların daha kolay fark edileceğinden hareketle, kitaptaki örneklerin mümkün olduğunca aynı veri dosyaları üzerinde yapılmasına çalışılmıştır. Bu nedenle, kitaba başlarken öncelikle bölümlerdeki örnekleri ve bölüm sonlarındaki uygulamaları birebir takip edebilmek için örneklerde adı geçen **SPSS** veri dosyalarını bilgisayarınıza indirerek kullanmanız önerilir.

Tablo 1.1. Çalışmanın amacına ve analiz türüne göre kullanılacak SPSS analizleri

Çalışmanın Amacı	Analiz Türü	Kullanılacak SPSS Analizi
Değişkenlere Ait Puanları Tanımlamak	Parametrik/ Parametrik Olmayan	• Betimsel Analizler
		• Betimsel Analizler
Grupların Bir Değişkene Ait Puanlarını Karşılaştırmak (Grup Sayısı: k)	Parametrik	• Tek-Örneklem T testi (k = 1)
		• Bağımsız Örneklem T testi (k = 2)
		• Bağımlı Örneklem T testi (k = 2)
		• Tek-Yönlü ANOVA (k ≥ 2)
		• Tek-Yönlü ANCOVA (k ≥ 2)
		• Tek-Yönlü Tekrarlı Ölçümler ANOVA (k ≥ 2)
	Parametrik Olmayan	• Tek Örneklem Wilcoxon Testi (k = 1)
		• Mann-Whitney U Testi (k = 2)
		• Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi (k = 2)
		• McNemar Testi (k = 2)
		• Kruskal-Wallis H Testi (k ≥ 2)
		• Friedman Testi (k ≥ 2)
		• Cochran Testi (k ≥ 2)
Değişken Puanları Arasındaki İlişkileri İncelemek	Parametrik	• Korelasyon Analizi (Pearson Katsayısı)
	Parametrik Olmayan	• Korelasyon Analizi (Spearman Katsayısı)
		• Ki-Kare Bağımsızlık Testi
Bağımsız Değişken(ler) Puanlarını Kullanarak Bağımlı Değişken Puanlarını Yordamak	Parametrik	• Basit Doğrusal Regresyon Analizi • Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi
	Parametrik Olmayan	• Tek Değişkenli Lojistik Regresyon Analizi • Çok Değişkenli Lojistik Regresyon Analizi
Ölçme Aracından Elde Edilen Verilerin Geçerlik ve Güvenirliklerini Yorumlamak	Parametrik	• Açımlayıcı Faktör Analizi (Geçerlik)
		• Cronbach Alfa Katsayısı (Güvenirlik) • Testi-Yarılama (Split-Half) Katsayısı • Sınıf-İçi Korelasyon Katsayısı
	Parametrik Olmayan	• Kappa Uyum Katsayısı
		• Kendall Uyum Katsayısı

1. SPSS Tanıtım, SPSS Dosyası Veri Girişi ve Genel Ayarlar

SPSS Açılış Ekranı

SPSS açılış ekranında yer alan kısayollar:

- **New Files** (Yeni Dosyalar)
- **Recent Files** (Son Dosyalar)
- **What's New** (Yeni Özellikler)
- **Modules and Programmability** (Modüller ve Programlanabilirlik)
- **Tutorials** (Öğretici Yardım Dosyaları)

Seçenek işaretlendiğinde, sonraki SPSS açılışlarında bu açılış ekranı atlanır.

1.1. SPSS Dosya Türleri

SPSS programında dört farklı dosya türü vardır.

i. **SPSS Data Editor (Veri Editörü)** (Dosya Uzantısı: *sav)
ii. **SPSS Output Viewer (Çıktı Ekranı)** (Dosya Uzantısı: *spv)
iii. **SPSS Syntax Editor (Sözdizim Editörü)** (Dosya Uzantısı: *sps)
iv. **SPSS Script Editor (Metin Editörü)** (Dosya Uzantısı: *sbs)

SPSS'de hazır menü seçenekleri ile yapılabilecek istatistiksel analizler, **SPSS Data Editor (Veri Editörü)** dosyası üzerinde yapıldığı ve analiz sonuçları **SPSS Output Viewer (Çıktı Ekranı)** dosyasında rapor edildiği için bu kitapçıkta **SPSS Data Editor** ve **SPSS Output Viewer** dosyalarına ilişkin analizler ekran resimleri ile tanıtılacaktır.

Sosyal bilimlerdeki araştırmaların büyük çoğunluğunda **SPSS Data Editor (Veri Editörü)** ve **SPSS Output Viewer (Çıktı Ekranı)** ile yapılacak analizler yeterli olup, istatistiksel analizleri hazır komutlar yerine kendi tanımlayacakları programlama komutları ile yapmayı tercih eden araştırmacılar için ise **SPSS Syntax Editor (Sözdizim Editörü)** dosyaları ile çalışmaları önerilebilir.

Kaynaklar

Akbulut, Y. (2010). *Sosyal Bilimlerde SPSS Uygulamaları* (1. Baskı), İdeal Kültür Yayıncılık.

Arıcıgil-Çilan, Ç. (2013). *Sosyal Bilimlerde Kategorik Verilerle İlişki Analizi* (8. Baskı), Pegem Akademi Yayıncılık.

Baştürk, R. (2011). *Bütün Yönleriyle SPSS Örnekli NonParametrik İstatistiksel Yöntemler* (2. Baskı), Anı Yayıncılık.

Bayram, N. (2009). *Sosyal Bilimlerde SPSS Veri Analizi* (1. Baskı), Ezgi Kitabevi.

Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı* (8. Baskı), Pegem Akademi Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö. ve Köklü, N. (2011). *Sosyal Bilimler için İstatistik* (7. Baskı), Pegem Akademi Yayıncılık.

Can, A. (2014). *SPSS ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi* (2. Baskı), Pegem Akademi Yayıncılık.

Cevahir, E. (2020). *SPSS ile Nicel Veri Analizi Rehberi* (1. Baskı), Kibele Yayınları.

Costello, A. B. & Osborne, J. W. (2005). Best Practices in Exploratory Factor Analysis: Four Recommendations for Getting the Most From Your Analysis, *Practical Assessment, Research & Evaluation, 10*(7), 1−9.

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal Bilimler için Çok Değişkenli İstatistik: SPSS ve LISREL Uygulamaları* (1. Baskı), Pegem Akademi Yayıncılık.

Field, A. (2018). *Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics* (5. Baskı), Sage Publications.

Gerber, S. B. & Finn, K. V. (2005). *Using SPSS for Windows* (2. Baskı), Springer.

Howell, D. C. (2002). *Statistical Methods for Psychology* (5. Baskı), Duxbury Thomson Learning.

Kalaycı, Ş. (2014). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri* (6. Baskı), Asil Yayıncılık.

Karagöz, Y. (2016). *SPSS ve AMOS 23 Uygulamalı İstatistiksel Analizler* (1. Baskı), Nobel Akademik Yayıncılık.

Landau, S. & Everitt, B. S. (2003). *A Handbook of Statistical Analyses Using SPSS* (1. Baskı), Chapman & Hall/CRC.

Leech, N. L., Barrett, K. C. & Morgan, G. A. (2005). *SPSS for Intermediate Statistics: Use and Interpretation* (2. Baskı), Lawrance Erlbaum.

Marques de Sa, J. P. (2007). *Applied Statistics Using SPSS, Statistica, Matlab and R* (2. Baskı), Springer.

Morgan, G. A., Leech, N. L., Gloeckner, G. W. & Barrett, K. C. (2004). *SPSS for Introductory Statistics: Use and Interpretation* (2. Baskı), Lawrance Erlbaum.

Oğuzlar, A. (2007). *İstatistiksel Veri Analizi 1: SPSS ve Minitab Uygulamalı* (1. Baskı), Ezgi Kitabevi.

Pallant, J. (2016). *SPSS Survival Manual* (6. Baskı), McGraw-Hill. (6. baskıdan Türkçe'ye Çevirisi: Balcı, S. ve Ahi, B. (2016). *SPSS Kullanma Kılavuzu*, Anı Yayıncılık).

Seçer, İ. (2015a). *SPSS ve LISREL ile Pratik Veri Analizi* (2. Baskı), Anı Yayıncılık.

Seçer, İ. (2015b). *Psikolojik Test Geliştirme ve Uyarlama Süreci: SPSS ve LISREL Uygulamaları* (1. Baskı), Anı Yayıncılık.

Shavelson, R. J. (1996). *Statistical Reasoning for the Behavioral Sciences* (3. Baskı), Allyn & Bacon. (3. baskıdan Türkçe'ye Çevirisi: Güler, N. (Editör) (2016). *Sosyal Bilimler için İstatistik*, Pegem Akademi Yayıncılık.

Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2013). *Using Multivariate Statistics* (6. Baskı), Pearson Education Inc. (6. baskıdan Türkçe'ye Çevirisi: Baloğlu, M. (Editör) (2015). *Çok Değişkenli İstatistiklerin Kullanımı*, Nobel Akademi Yayıncılık).

Tavşancıl, E. (2014). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi* (5. Baskı), Nobel Yayıncılık.

Thompson, B. (2004). *Exploratory and Confirmatory Factor Analysis: Understanding Concepts and Applications* (1. Baskı), Americal Psychological Association.

Yong, A. G. & Pierce, S. (2013). A Beginner's Guide to Factor Analysis: Focusing on Exploratory Factor Analysis, *Tutorials in Quantitative Methods for Psychology, 9*(2), 79–94.

SUÇUN SOSYOLOJİSİ

Kuramsal ve Kavramsal Açıdan

Prof. Dr. Bekir KOCADAŞ

Genişletilmiş

2. Baskı

Ankara

2025

SUÇUN SOSYOLOJİSİ
Kuramsal ve Kavramsal Açıdan

Prof. Dr. Bekir KOCADAŞ
ORCID: 0000-0002-1654-7313

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

Yayıncı Sertifika No	: 49260
Matbaa Sertifika No	: 47479
ISBN	: 978-625-5525-08-6
e-ISBN	: 978-625-5525-09-3
ROR	: 01ek5g375
ISNI	: 0000000485146649
Kapak Tasarımı	: Anı Yayıncılık
Mizanpaj	: Anı Yayıncılık
Dil Kontrol	: Anı Yayıncılık
Baskı	: Vadi Grafik Tasarım Ltd. Şti.
Adres	: İvedik Org. San. Bölgesi 88 Oto 3. Bölge 1420. Cad. No: 58/5 Yenimahalle-ANKARA
Tel	: 0 312 395 85 71

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

SUÇUN SOSYOLOJİSİ
Kuramsal ve Kavramsal Açıdan
KOCADAŞ, Bekir

Anı Yayıncılık, Genişletilmiş 2. Baskı, Ankara/Türkiye
2025, vi+170 sf., 13,5x21 cm

ISBN	: 978-625-5525-08-6
e-ISBN	: 978-625-5525-09-3
ROR	: 01ek5g375
ISNI	: 0000000485146649

Sosyoloji
Suç ve Suçluluk, Suçluluk Teorileri, Psikolojik ve Psikiyatrik Teoriler, Sosyal Çatışma Teorileri, Sosyal Kurumların Suçla İlişkisi, Suç ve Sapma, Aile ve Suç, Göç-Suç İlişkisi

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

İÇİNDEKİLER

Giriş ---------- **1**

1. Sosyal Sapma ---------- **3**

2. Suç ve Suçluluk ---------- **12**

3. Suç ve Suçluluk Teorileri ---------- **19**

3.1. Suçlu Davranışını Açıklayan Bireysel Teoriler ---------- 19

3.1.1. Klasik Ekol ---------- 20

3.1.2. Neo Klasik Ekol ---------- 24

3.1.3. Pozitivist Ekol ---------- 26

3.2. Psikolojik ve Psikiyatrik Teoriler ---------- 33

3.3. Biyolojik Teoriler ---------- 36

3.4. Sosyolojik Teoriler ---------- 46

3.4.1. Sosyal Yapı Teorileri ---------- 46

3.4.1.1. Yapısal-Fonksiyonalist Teoriler (Anomi ve Durkheim) ---------- 47

3.4.1.2. Gerilim Teorileri (Merton) ---------- 51

3.4.1.3. Alt Kültür Teorileri ---------- 56

3.4.1.4. Sosyal Ekoloji Teorileri (Şikago Okulu) ---------- 61

3.4.2. Sosyal Süreç Teorileri ---------- 65

3.4.2.1. Sosyal Öğrenme Teorisi ---------- 65

3.4.2.2. Aykırıların Birleşmesi Teorisi ---------- 68

3.4.2.3. Kontrol Teorileri ---------- 71

3.4.2.4. Etiketleme (Damgalama) Teorileri ---------- 74

3.4.3. Sosyal Çatışma Teorileri ---------- 78

3.4.3.1. Marksizm ve Suç ---------- 79

3.4.3.2. Radikal Çatışmacı Teoriler ---------- 82

4. Kişinin Gelişme Çağları Açısından Suç ve Sapma ---------- **86**

4.1. Çocuk Suçluluğu ---------- 86

4.2. Genç Suçluluğu ---------- 95

4.3. Yaşlı Suçluluğu ---- 98
5. Sosyal Kurumların Suçla İlişkisi ---- 102
5.1. Aile ve Suç ---- 103
5.2. Eğitim ve Suç ---- 105
5.3. Hukuk ve Suç ---- 107
5.4. Ekonomi ve Suç ---- 109
5.5. Din ve Suç ---- 112
5.6. Siyaset ve Suç ---- 114
5.7. Medya (Sosyal Medya) ve Suç ---- 117
5.8. Sağlık ve Suç ---- 120
5.9. Boş Zamanlar ve Suç ---- 122
6. Sosyolojik Kuramlar Açısından Suç ve Sapma---- 124
6.1. Yapısal-Fonksiyonalist Kuram Açısından Suç ve Sapma---- 124
6.2. Çatışmacı Kuram Açısından Suç ve Sapma ---- 126
6.3. Sembolik Etkileşimci Kuram Açısından Suç ve Sapma---- 130
7. Suçu Ortaya Çıkaran Farklı Durumlar ---- 135
7.1. Kent(leşme)-Suç İlişkisi ---- 135
7.2. Cinsiyet-Suç İlişkisi ---- 138
7.3. İşsizlik/Yoksulluk-Suç İlişkisi ---- 140
7.4. Çevre-Suç İlişkisi---- 142
7.5. Şiddet-Suç İlişkisi ---- 144
7.6. İntihar/Özkıyım-Suç İlişkisi ---- 149
7.7. Göç-Suç İlişkisi ---- 152
7.8.Suç Korkusu---- 154
Sonuç ---- 158
Kaynakça---- 160

Annem Fatma KOCADAŞ başta olmak üzere,
eşim ve kızlarımın da içinde olduğu
gönül bahçemin en nadide çiçeklerine
en kalbî duygularımla…

Giriş

Suç ve sapma, son yıllarda üzerinde çokça durulan konuların başında gelmektedir. Bu konuda geliştirilmiş pek çok teori veya yaklaşım, güncel çalışmalarda kendine yer bulmuş ve çalışılmıştır. Suç ve sapma ile ilgili çalışmaların sayısının beklenenden çok oluşu, toplumsal bir sorun olarak karşılığının olduğunu da göstermektedir. Toplum, insanın sosyalleşmesinin süreç hâlinde işlediği bir alandır. Sosyalleşme sürecinde meydana gelen kırılmalar veya aksaklıklar sosyal sapmanın ve suçun oluşumunun da ilk aşamasıdır. Suç ve sapmaya kaynaklık eden etmenlerin temelinde insan faktörü vardır. Dolayısıyla suç ve sapma ile ilgili olarak ileri sürülen görüşlerin pek çoğunun temelinde yine insan vardır. Çünkü genel olarak her kültürde ve toplumda insan yaşamı kutsaldır ve ona karşı girişilen her olumsuz eylem de bir şekilde yasaklanmış ya da cezalandırılmıştır. Zira bütün bunlar göz önünde bulundurulduğunda sapma ve suç bir anlam kazanır ve üzerinde çalışılması, araştırma yapılması gereken bir öneme sahip olur.

Bu eserde, sapma ve suç kavramları üzerine ileri sürülen yaklaşımlar ele alınmıştır. Hiçbir eser aslında tamamlanmış değildir. Bu noktadan hareketle bu kitap da tamamlanmış değildir. Zaman içinde yazımı ve yenilenmesi devam edecektir. Bu kitap, bir oluşumun başlangıcını oluşturmaktadır. Her yeni baskısında güncel konuları içeren kısımlar eklenecek ve öyle basılacaktır.

Bu kitap teorik ve kavramsal açıdan ele alınmış ve yazılmıştır. Bazı eleştireler yapılacağını şimdiden öngörüyor ve kabul ediyorum. Kitabın ele aldığı konular pek çok kitapta ve farklı türde eserde ele alınmıştır. Bizim eserimizin oluşumundaki katkıları büyüktür. Şimdiden bütün emektarlara minnettarlığımı iletmek isterim. Her yeni eser aslında başka yeni bir eserin başlangıcıdır. Bu ilkeden hareketle başladığım bütün çalışmaları yazarken aslında hiç yorulmadım. Bana hep umut ışığı oldu. Yeni bir çalışmaya ya da eserin oluşmasına katkı sağladığım veya sebep olduğum için hep ümitvar oldum. Geleceğe bırakabileceğimiz en önemli eser, yapabildiklerimiz ve bırakabildiklerimizdir.

Bu eserde sapma ve suç kapsamlı bir biçimde izah edilmeye çalışılmıştır. Özellikle suç ve sapma teorileri ayrıntılı olarak ele alınmıştır. Suç ve suçluluk teorileri, kişinin gelişme çağları açısından suç ve sapma, sosyal kurumların suçla ilişkisi, sosyolojik kuramlar açısından suç ve sapma ve suçu ortaya çıkaran farklı durumlar gibi başlıklar ele alınıp irdelenmiştir. Bu kitabın oluşmasına katkı sağlayan herkese sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Prof. Dr. Bekir KOCADAŞ

1. Sosyal Sapma

Sosyal sapma, kavram olarak geniş bir yelpazeye sahiptir. Bu açıdan hukuka aykırı davranışlar sapmadır. Ayrıca sosyal normlara aykırı davranışlar da bir sapmadır. Aralarındaki fark şudur: Hukuku ihlal eden bir davranış gerçekleştirdiğinizde bunun bir müeyyidesi yani yaptırımı, cezası vardır. Diğer önemli husus da hukukta hangi sapma davranışa ne kadar ceza verilecek, bu önceden belirlenmiş ve hukuki süreçlerden geçerek halka ilan edilmiş olmalıdır. Neyin suç olduğu önceden belirlenmeden hiç kimseye hiçbir şekilde ceza verilemez. Bu sapmanın hukuki boyudur. Bir de sosyal norm ve değerlerden sapma vardır. Burada, hukukta olduğu gibi bir cezadan bahsedilemez. Ama bu normların da yaptırımları vardır. Bu yaptırımlar kişiyi topluluktan tecrit etme, kınama, etiketleme ve ayıplamadır. McLaughlin ve Muncie (2001)'ye göre de sosyal sapma (baskın kültürün prensipte ya da pratikte karşı durduğu bir dizi sosyal fenomene atıfta bulunmasından dolayı), suçlu davranıştan daha geniş bir kavramdır.

Becker, *Outsiders (Hariciler)* adlı eserinde sapma olgusunu ele almıştır. Ona göre, harici -grup normlarından sapan- birey, birçok spekülasyonun, kuramlaştırmanın ve bilimsel çalışmanın konusu olmuştur. Sokaktaki insanların sapkınlar hakkında bilmek istedikleri şeyler vardır. Şöyle ki; "sapkınlar neden bu yaptıklarını yapıyorlar", "onların kuralları ihlal etmeleri nasıl açıklanabilir", "onları yasaklanmış olan şeyleri yapmaya iten farklılıklar nelerdir?" Bilimsel araştırmalar bu sorulara cevap bulmaya çalışmaktadır. Böylece toplumsal kuralları ihlal eden (ya da ihlal ediyormuş gibi görünen) davranışlarda içsel bir sapkınlık (niteliksel farklılıklar) olduğuna dair mevcut olan yaygın görüşü kabul etmişlerdir. Bu tür bilimsel çalışmalar aynı zamanda sapkın davranışın, bu davranışı yapan bireyin sahip olduğu bazı özelliklerden ortaya çıktığı ve bu özelliklerinde bireyin adı geçen sapkın davranışı yapmasını zorunlu ya da kaçınılmaz kıldığı gibi yaygın bir inanışı da kabul etmişlerdir. Bilim insanları belli bazı davranışlara ya da bireylere vurulan "sapkın" etiketini sorgulamazlar; aksine olduğu gibi kabul ederler. Bunu yaparak da yargıda bulunan grubun norm ve değerlerini tekrar etmiş olurlar (2015:23-24). Sapma kavramı, belli bir toplum ve zaman kesitinde normdan ayrılık sergileyen davranışa ilişkindir. Kriminoloji bağlamında ise ceza hukuku kurallarına aykırı davranış anlamına gelmektedir. Bu türden davranış "suç" ve bu davranıştan sorumlu olan kişi de "suçlu" olmaktadır (Yücel,1986:11). Bu tanımda yukarıda belirttiğimiz sapmanın sosyal norm

ve değerleri de kapsadığı yönündeki yaklaşım unutulmamalıdır. Giddens ise sapmayı, bir toplumun veya grubun üyelerinin çoğunluğu tarafından benimsenen normlar ya da değerlere uymayan ve ters düşen eylemler olarak izah eder. Neyin "sapma" olduğu, farklı kültürler ile altkültürleri birbirinden ayıran norm ve değerlerin kendileri kadar değişkendir. Bu açıdan bakıldığında, bir grup tarafından oldukça saygın olarak görülen birçok davranış, diğerleri tarafından olumsuz olarak nitelendirilebilir (2000:620).

En kısa tanımıyla sapma, toplumsal olarak kabul görmeyen davranış ya da toplum tarafından üzerinde uzlaşı sağlanmış normların ihlali olarak tanımlanabilir. Örneğin, asansördeki bir yabancının bakışlarından, toplum içinde kendi kendine konuşmaya, tuhaf giysiler giymekten, banka soymaya ve üniversite kampüsünde planlı bir şekilde düzinelerce öğrenciye ateş etmeye kadar pek çok şey sapkın davranış olarak nitelendirilebilir. Eğer sapma, norm ihlali olarak tanımlanırsa pek çok sapkın davranış (araç kullanırken hız limitini aşmak, hatalı araç sollama gibi) önemsiz ya da "normal" davranış gibi görünebilir. Öte yandan hepimiz sosyal hayatta muhakkak bir şekilde başka insanlarca sapma olarak adlandırılabilecek bazı davranışlarda bulunmuş olabiliriz. Bu gerçekliği dikkate alan bazı sosyologlar sapmayı; toplumun gelenek, görenek ve en önemli normlarına yönelik ciddi bir saldırı olarak tanımlarlar (Newman, 2013:113). Çoğu zaman hangi davranış sapma, hangisinin normal davranış olduğunu belirlemek genellikle çok karmaşıktır. Zira sosyal normların sapma olarak belirlediği durumlar üzerinde bir uzlaşı var gibi görünse de bu uygulamada pek mümkün görünmez.

Sapmanın kökenine kısaca bakacak olursak 19. yüzyıldaki suç ile ilgili biyolojik ve psikolojik araştırmalar, sapmayı bireyde bir şeylerin "yanlış" gittiğinin işareti olarak görüyordu. Biyologlar ve psikologlar, bilimsel kriminolojinin sapmaya ve suça dair davranışların sebeplerini tespit etmesi hâlinde, bu türden davranışlara müdahale etmenin ve onları engellemenin mümkün olabileceğini ileri sürmüşlerdir. Bu anlamda hem biyolojik hem de psikolojik suç kuramları temelde pozitivistti ve doğa bilimlerinin yöntemlerini, sosyal bilimler dünyayla ilgili araştırmalara uygulama çabası içine girmişti. Sapma araştırmalarına dair sosyolojik çıkarımlar 19. yüzyılda Durkheim ile başlamıştır. O, her ne kadar sapmadaki artışın işlev bozucu olabileceğinin farkına varmış olsa da sapmayı pek çok açıdan "normal" bir davranış olduğunu ileri sürmüştür (Giddens

ve Sutton, 2014:331). Becker ise sapmayı bazılarının kabul edilmiş kuralları ihlal etmesi olarak tanımlar. Daha sonra kuralları kimin ihlal ettiğini sormaya ve kişiliklerinde ve yaşam durumlarında ihlalleri açıklayabilecek faktörleri araştırmaya devam eder. Bu, bir kuralı ihlal edenlerin homojen bir kategori oluşturduğunu varsayar, çünkü aynı sapkın eylemi gerçekleştirmişlerdir (2002:37). Kısacası, belirli bir eylemin sapkın olup olmadığı kısmen eylemin niteliğine, diğer bir ifadeyle bir kuralı ihlal edip etmediğine) ve kısmen diğer insanların bu konuda ne yaptığına bağlıdır (2002:38).

İki, temel insan davranışı ve yaklaşımı mevcuttur. Bunlardan birincisi, özünde güzel ve iyi olan davranış; ikincisi ise genellikle yanlış, ahlaksız, şeytani ve kötü olan davranış. Onlara göre bir davranışın iyi ya da kötü olduğu, açık ve kolayca tanımlanabilen bir durumdur. Bir davranışın yanlışlığı ya da doğruluğu, kişilerin öznel değerlendirmelerinden bağımsız olarak, toplumu mevcut gelenek ve göreneklerine, toplumsal kurallara ve normlara bakılarak kolayca belirlenebilir (Eric Goode, 1994, Akt.: Newman, 2013:113). Dolayısıyla her toplumda davranışlar iyi ya da kötü olarak nitelendirilir.

Sapmanın sınırlı tanımı Newman'a göre, pek çok önemli sosyal sorunun çözümünü de çözülmez ve içinden çıkılmaz hâle getirir. Bu durum hatta sapmanın, sembolik etkileşimcilik ve çatışmacı yaklaşımdan hareketle, göreli tanımıyla bir ölçüde giderilmeye çalışılmıştır. Örneğin, güzellik olgusunun kişiye göre değiştiği gibi, hiçbir davranış da evrensel ve "doğal" olarak sapma biçiminde adlandırılamaz. Göreli yaklaşımın, sapmayı gruba ve bireye göre değişen bir durum olarak tanımlaması oldukça (2013:114) önemli bir yaklaşımdır. Becker'ın göreli yaklaşım anlayışına göre ise, sapkın davranış grup kurallarına uymama durumudur. Grubun, grup üyelerine dayattığı kuralları tarif edildiği anda, bir kişinin grup kurallarını bozup bozmadığını ve bu açıdan da sapkın olup olmadığını belli ölçüde (2015:28) kuşkuya yer bırakmayacak biçimde ifade edebiliriz. Burgay (2012:289)'a göre sapma davranış dinamik bir olgudur. Bu olgu çeşitli toplumlarda ve toplumsal gruplarda ve farklı zamanlarda farklı biçimlerde algılanabilir. Örneğin bazı toplumlarda eşcinsellik sapma bir davranış şekli olarak görülürken bazı ülkelerde norm ve değerlerin dışında algılanan bir sapma davranıştır. Zgourides ve Zgourides (2000:69)'a göre de sapma kavramı karmaşıktır çünkü normlar gruplar,

zamanlar ve yerler arasından değerlendirildiğinde önemli ölçüde farklılıklar gösterir. Başka bir deyişle, bir grubun kabul edilebilir olarak onayladığını, diğerleri sapkın davranış olarak kabul edebilmektedir.

Sapma, bir bakıma uyum eyleminin bizatihi kendisinden meydana gelebilir. Sapkın kişiler sosyalleşmemiş/toplumca kendilerine erişilmemiş kişiler olarak görülmeyip; aksine, sapma toplumun uyum sağlama girişimlerindeki süreçlerinden kaynaklanmaktadır. Bu sosyo-kültürel önermenin tabiatı -sapmanın uyumun bizzat kendisinden çıktığı- dikkatleri sosyal çevreye çekmekte; varsayılanın, sapkın davranışa yönelten gerilimlerin sosyal çevrenin kötü bir şekilde bütünleşmesine işaret eden bazı konumlarına uyum sürecinden oluştuğu şeklindedir. Örneğin iki rol arasında yoğun bir çatışma var olduğunda kişiye üç ayrı uyum olanağı belirmektedir: (1) Kişi her iki rolü de küçümseyebilir veya (2) birini küçümserken, diğerine üstünlük verebilir veya (3) her ikisinin diğeri ile çatışma içindeki beklentilerini yerine getirme girişiminde bulunabilir. Kişinin her iki rolü de benimsemesi hâli, üçüncüsü, tam bir uyum eylemi oluşturmaktadır. Ne var ki her iki rolü de üstlenmesi sonucu kişi kendisini gerilim, endişe ve kişilik çatışması içinde bulabilir. Bu gerilimler zamanla kişiyi 1. veya 2. tür uyuma götürebilir ve her biri de tanımı gereği, kişinin üstlendiği rolün görevlerini karşılamadaki başarısızlığına işaret eder. Örnek olarak Durkheim'in, Protestanların belli teolojik buyruklara uyumunun sosyal dayanışmanın zayıflamasına ve sonuçta sosyal tecrit duygusuna meydan vermesi nedeniyle intihara fazlaca yatkın oldukları şeklindeki gözlemi gösterilebilir. İşte bu anlamda sosyo-kültürel yaklaşım, sapkınlığın uyum süreçlerinden kaynaklandığını varsaymaktadır (Yücel,1986:12). Bir dine, mezhebe, cemaate, gruba veya siyasal bir partiye aşırı bağlılık göstermek ve ona uygun davranış sergilemek, sosyal normlardan ve zaman zaman da hukuk normlarından ayrı düşmeye sebep olabilir.

Bu kavram Kaplan ve Tolle (2006:7)'e göre, "dostluk grupları, evlilik günleri, çalışma grupları ve genel topluluklar dâhil olmak üzere, çok çeşitli kişiler arası sistemler bağlamında beklentilere uyulmamasına işaret etmektedir. Gerçekten de bu kavram, bir grubun beklentilerine uyan, ancak sapma kararı verilen başka bir grubun beklentilerini ihlal eden davranışlara veya niteliklere atıfta bulunabilir. Sapma fiziksel özelliklere, sosyal kimliklere, deneyimleri, davranışları veya bir kişiyi tanımlayan çeşitli diğer fenomenleri kapsar". "Paylaşılan normatif beklentiler", belirli durumlarda belirli kişiler tarafından tezahür ettirildiğinde, belirli

niteliklerin veya davranışların uygunluğu veya uygunsuzluğu ile ilgili grup değerlendirmelerini de ifade eder.

Sosyolojinin kurucularından ve öncü sapma araştırmacılarından Emile Durkheim, sapma konusunun anormal bir şey olup olmadığını merak etmiş ve bütün toplumlarda sapmanın bulunduğunu ileri sürmüştür. Ona göre bu durum, toplumun normal bir parçası olarak görülmelidir. İşlevselci bir bakış açısı benimsemiştir ki o; "toplumların çeşitli bölümleri çeşitli işlevleri yerine getirirken nasıl birleştiklerini araştıran bir teori"dir. Durkheim temelde, suç ve sapmanın toplum için gerekli olan dört işlevi yerine getirdiğini ileri sürmektedir (Carrabine vd., 2004:44-45) ve bunlar şöyle sıralanabilir:

1. Kültür, iyi ve kötü hayat tarzları üzerinde ahlaki seçimler içerir. Yaşamlarımız ve toplumlarımız kaosa dönüşmedikçe, genellikle bazı değerler ve bazı davranışlar diğerleri üzerinde tercih edilir. Örneğin "iyi" ve "kötü" kavramları birbirinin varlığına dayanır; biri olmadan diğeri olamaz ve kötülük olmadan iyi olamayacağı gibi, suç olmadan da adalet olamaz. Kısacası sapma, ahlakın üretilmesi ve sürdürülmesi sürecinin vazgeçilmezidir.

2. Bu aynı zamanda "sapma"nın ahlaki sınırlarını açıklığa kavuşturma ve işaretleme eğiliminde olduğu anlamına gelir. Bazı bireyleri sapkın olarak tanımlayarak insanlar doğru ile yanlış arasında sosyal bir sınır çizer. Örneğin, bir üniversite intihal yapanları disipline ederek akademik dürüstlük ve hile arasındaki çizgiyi işaretler. Yaşamın her alanında -cinsellik, din, aile hayatı, iş- insanlar davranış kurallarını hazırlar. Kötüye dikkat çekmek, iyiliği vurgulamaya hizmet edebilir.

3. Durkheim aslında sapmaya cevap vermenin, toplumsal birliği desteklediğini savunuyor. İnsanlar tipik olarak kolektif öfke ile ciddi sapmalara tepki gösterirler. Bunu yaparken Durkheim, onları bağlayan ahlaki bağları yeniden teyit ettiklerini açıklamıştır. Sapkınlık insanları bir araya getirir ve genellikle öfke ile inşa edilmiş ahlaki bir birlik oluşturur. Örneğin, geçmişte insanlar suçluya karşı düşmanlıklarını ifade etmek için infazlarda toplanırlardı; daha yakın zamanlarda, bu öfkeyi genellikle gazeteler ve medya aracılığıyla ifade etmişlerdir.

4. Bunun da ötesinde sapma, toplumsal değişimi de teşvik edebilir. Durkheim, sapkın insanlar, bir toplumun ahlaki sınırlarını zorlayarak statükoya alternatifler önererek ve değişimi teşvik ettiğini iddia etmiştir. Dahası, bugünün sapmasının bazen yarının ahlakına dönüştüğünü ilan etti. Örneğin, 1950'lerde birçok insan "rock and roll" müziği gençlerin ahlakına bir tehdit olarak ve geleneksel müzik zevklerine bir hakaret olarak tepki gösteriyorlardı. Ancak o zamandan beri, müzikal ana akımda "rock and roll" yerini aldı ve milyarlarca dolarlık bir endüstri hâline geldi. Bir neslin protesto hareketleri, sapkınlar olarak görülebilir, ancak genellikle sonraki nesiller için norm hâline gelen bir değişim meydana getirir.

Collins ve Makawsky (2014:97)'e göre Durkheim, bilhassa sapkın davranışlarla alakadar olur çünkü uygulamada toplumların normları en net bu noktada görülebiliyordu. Cürümler (suçlar) ve karşılığındaki cezaların, bir toplumun temel özelliklerinden olduğunu görmüştür. Bir kişi suç işlediğinde (cinayet, gasp, hırsızlık veya tecavüz gibi), şahsen zarar görenlerden veya suçun tehdidi altında bulunanlardan çok daha uzaktaki insanlar tarafından da paylaşılan, geniş çaplı bir toplumsal öfke meydana gelir. İnsanlar, şahsen kendileriyle hiçbir ilgisi olmayan olaylara verdikleri tepkilerle genel olarak topluma sezgisel, bencillik içermeyen bağlılıklarını sunarlar. Bunun kişisel çıkar hissi olmadığı gerçeği, benzer bir halk öfkesinin, kimsenin zarar görmediği müstehcenlik gibi tamamen sembolik meselelerde veya Zola'nın Fransa Başkanı'na yazdığı mektup gibi sembolik siyasi eylemler sonucunda oluşmasında görülebilir. Bütün bu eylemlerde zarar verilen şey, hiç kimsenin şahsi çakarları değil, ortak bilincin kendisidir. Burada (ritüel) düzen zarar görmüştür ve bunun telafi edilmesi (düzeltilmesi) için yine (ritüel) ceza verilmesi gerekir. Duruşmalar, infazlar gibi ceza törenleriyle halkın bu derece ilgilenmesinin nedeni budur.

Öte yandan Taylor vd. (1973:84-85)'e göre, Durkheim'ın yazılarında aslında, üç farklı türde sapkınlık var gibidir. Bunlar sırasıyla şöyledir:

1. Biyolojik Sapma

Kendiliğinden bir iş bölümünün olduğu organik bir toplumda bile sapma, normal bir fenomen olarak ortaya çıkacaktır. Bireysel vicdanlar genetik kalıtım ve durumsal faktörlerden dolayı kolektif vicdandan daha geniş bir etkiye sahip olursa o zaman bu durum sapkın eylemlere yol

açacaktır. Kısacası Durkheim'e göre mükemmel bir toplumda bile sapkınlık genetik ve psikolojik arızalara atfedilir.

2. Fonksiyonel İsyancı

İşlevsel isyancı, "gerçek"in kolektif vicdanda ortaya çıkma sürecinde olduğu gibi davranır. Özellikle fonksiyonel isyancı, zorunlu iş bölümüne karşı bir isyandan sorumludur (ve onunla ilişkilendirilmemiş sosyal eşitsizlikler). Dolayısıyla fonksiyonel isyancı mutlak (biyolojik) bir sapma değildir: çünkü mevcut kurumların güç ve etkilerinden dolayı sapma davranış damgalanmıştır, zira mevcut (ve gerçek) kolektif vicdanı temsil etmez.

3. Çarpık Sapkın

İşlevsel isyancı, patolojik toplum, çarpık sapkın uygunsuz bir şekilde hasta(-lıklı) bir toplumda sosyalleştirilmiş bireydir. Bunun birbiriyle ilişkili iki kaynağı olduğu görülür: anomi ve egoizm. Anomi, kolektif vicdanın zayıflığı ve düzen eksikliğinde ortaya çıkarken, egoizm, bireyin (kurumsallaşmış) kültünü temsil eder. Her iki koşul da birincisi varsayılan olarak, ikincisi aktif normatif teşvike izin verir. Bu gibi durumlarda, bireyler egoist arzularını sosyal düzen ile bağdaşmayan ve biyolojik olarak verilen yetenekleriyle orantılı olmayan bir şekilde elde etmeye çalışırlar. Üç sapma türü (normal konformist ile birlikte) iki "tipoloji" altında incelebilir:

Tablo 1: Durkheim'ın Sapkın Tipleri

Durkheim'ın Sapkın Tipleri (Durkheim's Types of Deviants)	
Toplum (Society)	**Birey (Individual)**
Normal İş Bölümü	Tip 1. Biyolojik ya da Psikoloji Sapkın (Conformist)
Patolojik İş Bölümü	Tip 2. Fonksiyonel İsyancı Tip 3. Çarpık Sapkın (Anomi ve Egoizm)

Kaynak: Taylor, I., Walton, P. ve Young, J.

Kaynakça

Açıkgöz, R. (2015). Yoksulluk ve Suç: Doğrusal Olmayan Bir İlişki, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt: 25, Sayı:1.

Akers, R. L. (2009). Social Learning and Social Structure, Transaction Publisher, New Brunswick, New Jersey.

Akın, M. H. (trhz). Çağdaş Sosyoloji Teorileri, İstanbul Üniversitesi Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi. İstanbul.

Alacakaplan, U. (1975). Sucun Unsurları, Sevinç Matbaası. Ankara.

Anbarlı Bozatay, Ş. (2011). Sosyoloji, Beta Basım Yay., Ankara.

Arendt, H. (1997). Şiddet Üzerine, Çev.: Bülent Peker, İstanbul: İletişim Yayınları.

Arpacı, F. (2005). Farklı Boyutlarıyla Yaşlılık, Türkiye İşçi Emeklileri Derneği Eğitim ve Kültür Yayınları. Ankara.

Artun, Ü. (1996). "Genişletilmiş Bir Şiddet Tipolojisi", Cogita Dergisi, Sayı:6-7, Kış- Bahar.

Aslantürk, Z. ve Amman, T. (2008). Sosyoloji, 5.Baskı, Çamlıca Yay., İstanbul.

Aydın, M. (2013). "Toplumsal Yapı ve Kurumlar", Sosyoloji, Edit.: İhsan Çapçıoğlı-Hayati Beşirli, Grafiker Yay., Ankara.

Bahadır, M. (2016). **"**Antikçağ'dan Günümüze Boş Zaman Üzerine Bir Değerlendirme", ETÜ, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, I/2, Sayfa: 103-116.

Bahar, H. İ. (2008). Sosyoloji, USAK Yayınları, Ankara.

Bal, H. (2008). Kent Sosyolojisi, Fakülte Kitabevi Yayınları, Isparta.

Bartollos, C. ve Schmalleger, F. (2017). Çocuk Suçluluğu, Çev.: Didem Yücel ve Burak Gönültaş, 9. Baskı, Nobel Yay., İstanbul.

Beccaria, B. B. (1950). Suçlar ve Cezalar, Çev.: Muhittin Göklü, İstanbul.

Becker, H.S. (2015). Hariciler (Outsiders), Çev.: Şerife Geniş-Levent Ünsaldı, Heretik Yay., Ankara.

Becker, S.H. (2002). Definitions of Deviance, Criminology: A Reader, Edited by Yvonne Jewkes and Gayle Letherby, SAGE Publications, London.

Berger, A. A. (1991). "Bir Terör Aygıtı Olarak Televizyon: Kuramsal Bir Yaklaşım Denemesi", Enformasyon Devrimi Efsanesi, Çeviren ve Derleyen: Yusuf Kaplan, İstanbul: Rey Yayınları.

Bozkurt, V. (2017). Değişen Dünyada Sosyoloji, 13. Baskı, Ekin Yay., Bursa.

Braithwaite, J. (1989). Crime, Shame and Reintegration, Cambridge University Press, Cambridge.

Brasol, B. (1926). Foundations of Criminology, Journal of American Institute of Criminal Law and Criminology, Vol.17, No.1, pp.13-19. (http://links.jstor.org/sici?sici)

Burkay, S. (2008). Teorik Çerçevede Suç, Felsefe ve Toplumsal Bilimlerde Diyaloglar, Akdeniz Üniversitesi, Antalya.

Burkay, S. (2012). Sosyal Problem Görünümüyle Sapma ve Suç, Sosyolojiye Giriş, Edit.: Muammer Tuna, Detay Yay., Ankara.

Burke, R. H. (2002). An Introcductin to Criminological Theory, Willian Publishing, Culmcott Hause, Mill Street, Uffculme, Cullomption, Devon.

Can, N. (2012). "Suç ve Toplum", Sosyoloji, Atatürk Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını, Erzurum.

Can, N. (2012). "Toplum ve Siyaset", Sosyoloji, Atatürk Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını, Erzurum.

Canatan, K. ve Yıldırım, E. (2009). Aile Sosyolojisi, Açılım Kitabevi, İstanbul.

Carrabine, E., Iganski, P., Lee, M., Plummer ve South, K. N. (2004). Criminology-A Sociological Introduction, Routledge, Taylor & Francis Group, London and New York.

Cavender, N. (1991). Alternative Theory: Labelling and Critical Perspectives, Criminology, Edit.: J. F. Sheley, California.

Collins, R. ve Makawsky, M. (2014). Toplumun Keşfi, Çeviri Edit.: Nurgül Oktik, Nobel Yay., Ankara.

Conklin, J. (1992). Criminology, Macmillan, New York

Coşgun, M. (2012). **"**Gençlerin Kimlik Gelişimi ve Sosyalleşme Sürecine Televizyon Dizilerinin Etkisi (Sakarya İli Kocaali İlçesi Örneği)", Akademik Bakış Dergisi, Sayı: 28, http://www.akademikbakis.org.

Çağlak, U. (2019). "Boş Zamanları Değerlendirme Kurumu", Kurumlar Sosyolojisi, Edit.: Mustafa Aydın, Atatürk Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını, Erzurum.

Çoban, S. (2013). Suç, Sapma ve Toplumsal Kontrol, Sosyolojiye Giriş, Edit.: İhsan Çapcıoğlu-Hayati Beşirli, Grafiker Yay., Ankara.

Deflem, M. (1999). Ferdinand Tönnies on Crime and Society: An Unexplored Contribution to Criminological Sociology, History of the Human Sciences, Vol. 12, No. 3, pp. 87-116.

Demirbaş, T. (2001). Kriminoloji, Seçkin Yay., Ankara.

Dolu, O. (2010). Suç Teorileri, Seçkin Yayınevi, Ankara.

Dolu, O. (2013). "Suç ve Sapma Teorileri", Suç Sosyolojisi, Edit.: Aytekin Geleri, Anadolu Üniv. Eskişehir.

Dönmezer, S. (1975) Kriminoloji, 5. Baskı, İstanbul Üniv. Yay., İstanbul.

Dönmezer, S. (1996). Çağdaş Toplumda Şiddet ve Mafia Suçları, Cogito, Sayı:6-7, Kış- Bahar.

Durkheim, E. (1986). İntihar, (Çev.: Özer Ozankaya), Ankara, Türk Tarih Kurumu Basımevi.

Durkheim, E. (2013). Toplumbilimin Yöntem Kuralları, Çev.: Özer Ozankaya, Cem Yay., İstanbul

Durugönül, E. (1997). "Sosyal Değişme, Göç ve Sosyal Hareketler", Toplum ve Göç, Ankara: Sosyoloji Derneği Yayınları.

Durusoy, S.-Köse, S. ve Akdeniz, O. (2008). **"**Başlıca Sosyo Ekonomik Sorunlar Suçun Belirleyicisi Olabilir mi? Türkiye'de İller Arası Bir Analiz", Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, V.7, N.23.

Ellwood, C.A. (1912). Lombroso's Theory Crime, Journal of the American Institute of Criminal Law and Criminology, Vol.2, No.5, pp.716-723, (http://links.jstor.org/sici?sici=0885).

Erjem, Y. (2009). Mersin'de Göç, Kentleşme ve Sosyal Problemler, Mersin: Mersin Valiliği Yayınları.

Erkan, R. (2004). Kentleşme ve Sosyal Değişme, Bilim Adamı Yayınları, Ankara.

Farnword, M. ve Leiber, M.J. (1989). Strain Theory Revisited: Goals, Educational Means, and Delinquency, American Sociological Review, Vol.54, No.2, pp.263-274. (http://links.jstor.org/sici?sici), Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt: 16, Sayı: 1, Sayfa: 305-335.

Fichter, J. (2006). Sosyoloji Nedir? Çev: Nilgün Çelebi, 8. Baskı, Anı Yayınları, Ankara.

Fletcher, R. (1891). The New School of Criminal Anthropology, American Anthropologist, Vol.4, No.3, pp.201-236. (http://links.jstor.org/sici?sici=0002).

Geleri, A. (2013). "Suç Korkusu", Suç Sosyolojisi, Edit.: Aytekin Geleri, Anadolu Üniv. Eskişehir**.**

Giddens, A. (2000). Sosyoloji, (Haz.: H. Özel, C. Güzel), Ankara.

Giddens, A. (2002). Üçüncü Yol-Sosyal Demokrasinin Yeniden Dirilişi-, Çev.: Mehmet Özay, Birey Yayıncılık, İstanbul.

Giddens, A. (2012). Sosyoloji, (Yayına Hazırlayan: Cemal Güzel), Kırmızı Yayınları, İstanbul.

Giddens, A. ve Sutton, P. W. (2014). Sosyolojide Temel Kavramlar, Çev.: Ali Esgin, Phoenix Yay., Ankara.

Goswami, B.B. (1995). "Cultural Adaptability of Violence", Perspectives in Grimindogy, edited by; S. Venigopal Roa, Vikas Publishing Hause, İndian.

Gökalp, E. (2017). "Medya, Suç ve Şiddet", Suç Sosyolojisi, Edit.: Fuat Güllüpınar, Anadolu Üniversitesi yayınları, Eskişehir.

Gökpınar, M. (2005). Sosyal ve Kriminal Boyutlarıyla Organize Suç, Selçuk Üniversitesi Hukuk Fakültesi Kamu Hukuku Anabilim Dalı, Konya. s.17

Gökpınar, M. (2007). Sosyal ve Kriminal Boyutlarıyla Çocuk Suçluluğu, TBB Dergisi, Sayı: 72.

Gözübüyük Tamer, M. (2013). "Sosyolojik Kuramlar", Sosyoloji, Edit.: İhsan Çapçıoğlı-Hayati Beşirli, Grafiker Yay., Ankara.

Güçlü, S. (2005). Kurumlara Sosyoloji Bakış, Birey Yay., İstanbul.

Günşen İçli, G. (1993). Türkiye'de Suçlular, Atatürk Kültür Merkezi yayını, Ankara.

Gürkan, Ü. (1961). Sosyolojik Hukuk İlmi, Ajans-Türk Matbaası, Ankara.

Gürler, S. (trhz). Hukuk, Suç ve Toplum, İstanbul Üniversitesi Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi Yayınları, İstanbul.

Hagan, F. (1991). Introductory to Criminology, İllinois.

Haralambos, M. ve Holborn, M. (1995). Sociology, Fourty Edition, Harper Connins Publishers, London.

Heathcote, F. (1981). Social disorganisation theories, Crime and Society, Edit.: Mike Fitzgerald, Gregor McLennan ve Jennie Pawson, Rouledge, The Open University.

Hönig, R. (1939). Taksir ve Ceza, Üniversite Konferansları 1937-1938, İstanbul Üniversitesi Yay., İstanbul.

Işığıçok, Ö. (2003). "Türkiye'de Yaşanan Son Ekonomik Krizlerin Sosyo-Ekonomik Sonuçları: Kriz İşsizliği ve Beyin Göçü", (http://www.isguc.org/calhay_beyingocu.php; Update: 25.6.2003).

Ivins, W. M. (1911). What is Crime? Proceedings of the Academy of Political Science in the City of New York, Vol.1, No.4, pp.531-558, (http://links.jstor.org/sici?sici=1548).

İçli, T. G. (1986). Kriminoloji, Bizim Büro Basımevi. Ankara.

İçli, T. G. (1993). Türkiye'de Suçlular, Atatürk Kültür Merkez Yay., 3. Baskı, Ankara.

İçli, T. G. (2002). Toplumdan Kopuş: Suç ve Şiddet, Edit.: İhsan Sezal, Sosyolojiye Giriş, Ankara.

İlbars, Z. (2007). "Suç Antropolojisi: Kadın ve Suç", A.Ü.D.T.C.F. Antropoloji Dergisi, Sayı:22.

Kaplan, H. B. ve Tolle, G. C. (2006). The Cycle of Deviant Behavior, Springer Science-Business Media, LLC, 233 Spring Street, New York, NY 10013, USA.

Karasu, M. A. (2008). Türkiye'de Kentleşme Dinamiklerinin Suça Etkisi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Keane, J. (1998). Şiddetin Uzun Yüzyılı, Çev.: Bülent Peker, Ankara: Dost Kitabevi.

Keleş, R. ve Ünsal, A. (1982). Kent ve Siyasal Şiddet, Ankara: A.Ü.SBF Yayınları.

Kendall, D. (2007). Sociology in Our Times, 6. Edititon, Thomson Higher Education, 10 Davis, Drive Belmont, CA 94002-3098, USA.

Kışlalı, A. T. (1974). Öğrenci Ayaklanmaları, İstanbul: Bilge Yayınevi.

Kızılçelik, S. (2015). Çağdaş Sosyoloji Kuramları, Atatürk Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını, Erzurum.

Kızmaz, Z. (2003). **"**Ekonomik Yapı ve Suç: Bazı Araştırma Bulguları Üzerine Genel Bir Değerlendirme", Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt:13, Sayı:2, Syf:279-304.

Kızmaz, Z. (2004). "Öğrenim Düzeyi ve Suç: Suç-Okul İlişkisi Üzerine Sosyolojik Bir Araştırma", Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt:14, Sayı:2.

Kızmaz, Z. (2005). "Din ve Suçluluk: Suç Teorileri Açısından Kuramsal Bir Yaklaşım", Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt: 15, Sayı: 1, Syf: 189-215.

Kitsuse, J. I. ve Dietrick, D. C. (1968). Delinquent Boys: A Critique, Juvenile Delinquency, Edit.: R. Gıallombardo, New York.

Kocadaş, B. (2024). "Konteyner Yaşam Merkezlerinde Suç Korksu", Depremler Üzerine -Psiko-Sosyal Açıdan Adıyaman Depremi ve Etkileri, Editör: Bekir Kocadaş, Konya: Eğitim Yayınevi.

Koçak Turhanoğlu, F. A. (2018). "Sembolik Etkileşimcilik", Modern Sosyoloji Tarihi, Edit.:

Koçak, O. (trhz). Sosyal Sorunlar, İstanbul Üniversitesi Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi Yay. İstanbul.

Konak, A. ve Çiğdem, Y. (2005). "Yaşlılık Olgusu: Sivas Huzurevi Örneği", C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt: 29, No:1.

Korkmaz, A. ve Kocadaş, B. (2006). Toplumsal Sapma, Doğu Kütüphanesi, 1. Baskı, İstanbul.

Lizotte, A. J. (2009). Methodological Issues in Crime, Research Handbook on Crime and Deviance, Edit.: Marvin D. Krohn, Alan J. Lizotte, Gina Penly Hâll, Springer Dordrecht Heidelberg, London, New York.

Macionis, J. J. (2012). Sosyoloji, Çeviri Editörü: Vildan Akan, Nobel Yay., Ankara.

Marshâll, G. (1999). Sosyoloji Sözlüğü, Çev.: Osman Akınhay, Derya Kömürcü, Bilim ve Sanat Yayınları, Ankara.

Matsueda, R.L. (2006). Criminological Implications of The Thought of George Herbert Mead, Sociological Theory And Criminological Research: Views From Europe and The United States, Series Edit.: Mathieu Deflem, JAI Press is an imprint of Elsevier, USA.

McLaughlin, E. ve Muncie, J. (2001). The Sage Dıctıonary of Crımınology, SAGE Publications Inc., 2455 Teller Road Thousand Oaks, California.

Mendras, H. (2009). Sosyolojinin İlkeleri, 2. Baskı, İletişim Yay., İsatanbul.

Merton, R. K. (1938). Social Structure and Anomie, American Sociological Review, Vol.3, No.5, pp.672-6782. (http://links.jstor.org/sici?sici=0003).

Michaud, Y. (ty). Şiddet, Çev: Cem Muhtaroğlu, İstanbul: İletişim Yayınları.

Morris, T. (1971). English Ecology and Criminology of the Past Century, Ecology-Crime and Delinquency, Edit.: Harwin L. Voss ve David M. Petersen, Meredith Corporation, New Yok.

Morrison, W. (1995). Theoretical Criminology: From Modernity To Post-Modernism, Cavendish Publishing Limited, London.

Newman, D. M. (2013). Sosyoloji, Çev.: Ali Arslan, 3. Baskı, Nobel Yay., Ankara.

Nirun, N. (1968). Suç Hâdisesinin Sosyal Sebepleri Üzerine Bir Araştırma, Suut Kemâl Yetkin'e Armağan, Hacettepe Üniversitesi Yayını, Ankara.

Olgun, C. K. (2020). "Dijital Oyun Endüstri ve Değişen Eğlence Biçimleri", Dijital Çağda Kitle Kültürü, Eğlence ve Sanat, Edit.: Bahar Kayıhan, Ütopya Yay., Ankara.

Öğün Boyacıoğlu, A. (2018). "Suç Olgusu", Sosyoloji, Siyasal Kitapevi, Ankara.

Öktem, N. (1994). "Max Weber", Hukuk Felsefesi ve Hukuk Sosyolojisi, İHFM, Cilt: LIV.

Özbay, Ö. (2007). "Üniversite Öğrencileri Arasında Din ve Sosyal Sapma", C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt: 31, No:1, Syf:1-24.

Özben, M. (2019). "Sağlık ve Tıp Kurumu", Kurumlar Sosyolojisi, Edit.: Mustafa Aydın, Atatürk Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını, Erzurum.

Özen, S. (1996). Kentlileşme Sürecinde Ailede Kuşaklar Arası İlişkiler, E.Ü.E.F. Yayınları, İzmir.

Öztürk Çopur, E., Ulutaşdemir, N. ve Balsak, H. (2015). Çocuk ve Suç, Uluslararası Katılımlı III. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Kongresi "Erken Müdahâle", Sözel Bildiriler XI, Ankara.

Özyörük, M. (1959) Hukuka Giriş, Ege Matbaası, Ankara.

Peuchet, J. (2006). İntihar Üzerine-Karl Marx, İstanbul. Yeni Hayat Yayıncılık.

Picca, G. (1992). Kriminoloji, Çev.: Ebru Erbaş, İletişim Yay., İstanbul.

Raybeck, D. (1988). Anthropology and Labeling Theory: A Constructive Critique, Ethos, Vol.16, No.4, pp.371-397. (http://links.jstor.org/sici?sici=0091).

Reckless, W.C. (1968). A New Theory of Delinquency and Crime, Juvenile Delinquency, Edit.: R. Gıallombardo, New York.

Scimecca, J. A. (1973). Labeling Tehory and Personel Construct Tehory: Toward the Measurement of Individual Variation, The Journal of Criminal Law and Criminology, Vol.68, No.4, pp.652-659. (http://links.jstor.org/sici?sici=0091).

Serap Suğur, Anadolu Üniversitesi Yay., Eskişehir.

Shaw, C. ve McKay, H. (1942). Juvenile Delinguency and Urban Areas: Theory, Ecology, Crime and Delinquency, Universtiy of Chicago Pres. Chicago.

Short, J. F. (1966). Differantial Association and Delinquency, Juvenile Delinquency, Edit.: R. Gıallombardo, New York.

Siegel, L. J. (2012). Criminology, Eleventh Edition, Wadsworth, 20 Davis Drive**,** Belmont, CA 94002-3098**,** USA.

Slattery, M. (2007). Sosyolojide Temel Fikirler, Sentez Yay., Birinci Baskı, Çev.: Ümit Tatlıcan, Bursa.

Sokullu-Akıncı, R. F. (2002). Kriminoloji, 3. Baskı, Beta Basım Yay., İstanbul.

Soyaslan, D. (1996). Kriminoloji, Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Yayınları, No: 512, Ankara.

Sussmann, F. B. (1959) Law of Juvenile Delinquency, New York.

Sutherland, E. H. (1966). The Theory of Differential Association, Juvenile Delinquency, Edit.: R. Gıallombardo, New York.

Sykes, G.-Matza, D. (1968). Techniques of Neutralization: A Theory of Delinquency, Juvenile Delinquency, Edit.: R. Gıallombardo, New York.

Şentürk, Ü. (2019). "Temel Sosyolojik Kavramlar-III", Sosyolojiye Giriş, Edit.: Mevlüt Özben, Atatürk Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını, Erzurum.

Tannenbaum, F. (1968) "Point of View", Juvenile Delinquency, (Ed.: R. Giallombardo), New York.

Taylor, I., Walton, P. ve Young, J. (1973). The New Criminology: For a Social Theory of Deviance, by Routledge & Kegan Paul Plc, London and New York.

Taylor, I.-Walton, P. ve Young, J. (1981). The New Criminology: For a Social Theory of Deviance, London.

Taylor, L. (1973). Deviance and Socıety, London.

TDK (2022). (www.tdk.gov.tr, 05.11.2022).

Tufan, İ. (2002). Antikçağdan Günümüze Yaşlılık, Aykırı Araştırma Yay., İstanbul.

Ülken, H. Z. (1969) Sosyoloji Sözlüğü, M.E.B. Basımı, Ankara.

Ünal, H. (2012). Sapma ve Suç, Sosyolojiye Giriş, Edit.: Muammer Tuna, Detay Yay., Ankara.

Walklate, S. (2005). Criminology The Basics, by Routledge 2 Park Square, Milton Park, Abingdon, Oxon**.**

Wallace, R. A. ve Wolf, A. (2004). Çağdaş Sosyoloji Kuramları, Çev.: Leyla Elburuz, M. Rami Ayas, Punto Yay., İzmir.

Yalman, Ö. M. (2013). Apaçi Gençlik, Açılım Kitap, İstanbul.

Yavuzer, H. (1998), Çocuk ve Suç, Remzi Kitabevi, 9. Baskı, İstanbul.

Yazgan, Ü. Ç. (2017). "Suç Korkusu", Suç Sosyolojisi, Edit.: Fuat Güllüpınar, Anadolu Üniversitesi yayınları, Eskişehir.

Yıldırım, A. (2004). Kentleşme ve Kentleşme Sürecinde Göçün Suç Olgusu Üzerindeki Etkileri, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.

Yücel, M. T. (1986). Türk Ceza Siyaseti ve Kriminolojisi. Ankara.

Yücelyılmaz, A. A. (2007). Konya Örneğinde Kentsel Suçlar ve Kent Esenliği, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Konya.

Zgourides, G. D. ve Zgourides, C. S. (2000). Sociology, IDG Books Worldwide, Inc. An International Data Group Company, Foster City, CA Chicago.

Elektronik Kaynaklar

http://tr.wikipedia.org/wiki/Cesare_Beccaria/Jeremy Bentham

https://tr.wikipedia.org/wiki/Cesare_ Lombroso/Enrico Ferri

https://www.google.com/search?q= Lombroso&sxsrf

https://www.google.com/search?q= Lombroso&sxsrf

https://www.google.com/search?q=eanest+hooton&tbm=isch&chips

https://www.google.com/search?q=William+H.+She don&tbm=isch&ved=2ah

https://www.google.com/search?q=ernst+kretschmer+body+types&tbm=isch&ved=

https://www.google.com/search?= Durkheim

https://www.google.com/search?q=Robert+K.+Merton

http://defterimdebirikenler.blogspot.com/2015/10/100-yillik-cinar-chicago-okulu.html

SÜRDÜRÜLEBİLİR EĞİTİM

Fatma KÖYBAŞI ŞEMİN

2. Baskı

Ankara

2025

SÜRDÜRÜLEBİLİR EĞİTİM

Fatma KÖYBAŞI ŞEMİN
ORCID NO: 0000-0002-8684-1235

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

Yayıncı Sertifika No	: 49260
Matbaa Sertifika No	: 47479
ISBN	: 978-605-170-733-4
e-ISBN	: 978-605-170-734-1
ROR	: 01ek5g375
ISNI	: 0000000485146649
Mizanpaj	: Kezban KILIÇOĞLU
Türkçe Redaksiyon	: Zerrin GÜNEY
Kapak	: Sevda KARASEYFİOĞLU PAÇALI
Baskı	: Vadi Grafik Tasarım Ltd. Şti.
Adres	: İvedik Org. San. Bölgesi 88 Oto 3. Bölge 1420. Cad. No: 58/5 Yenimahalle-ANKARA
Tel	: 0 312 395 85 71

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

SÜRDÜRÜLEBİLİR EĞİTİM

KÖYBAŞI ŞEMİN, Fatma

Anı Yayıncılık, 2. Baskı, Ankara/Türkiye
2025, vi + 114 sf., 16x24 cm

ISBN	: 978-605-170-733-4
e-ISBN	: 978-605-170-734-1
ROR	: 01ek5g375
ISNI	: 0000000485146649

Eğitim, Sürdürülebilir Eğitim
Eğitimin Metalaştırılması, Eğitimin Demokratikleşmemesi, Sanatın Eğitimdeki Yeri
Öğretmen Eğitiminde Nitelik, Sürdürülebilir Eğitimde Okullar

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

A harfinin evrimi

İÇİNDEKİLER

Kısaltmalar----------iv
Ön Söz ---------- v

GİRİŞ ---------- 1
1. SÜRDÜRÜLEBİLİR GELİŞME---------- 2
1.1. Sürdürülebilirlik Nedir?---------- 3
1.1.1. Çevresel Sürdürülebilirlik---------- *6*
1.1.2. Ekonomik Sürdürülebilirlik ---------- *8*
1.1.3. Sosyal Sürdürülebilirlik ----------*10*
1.2. Sürdürülebilir Gelişmede Eğitimin Önemi----------14

2. SÜRDÜRÜLEMEZ EĞİTİM VE NEDENLERİ ----------**15**
2.1. Eğitimin Metalaştırılması ----------18
2.2. Eğitimin Demokratikleşmemesi ----------24
2.3. Sanatın Eğitimdeki Yeri----------29
2.4. Öğretmen Eğitiminde Nitelik----------35
2.4.1. Öğretmen Eğitiminin Üst Sistemi Olarak Üniversiteler ----------*36*
2.4.2. Öğretmen Eğitimini Etkileyen Bir Unsur Olarak Üniversitelerin Yapısı, Yönetimi ve Kültürü----------*38*
2.5. Akademisyen Niteliği ----------44
2.5.1. Eğitim Bilimleri Akademisyen Adaylarının Lisansüstü Eğitimleri ----------*45*
2.5.2. Eğitim Bilimcilerin Mesleki Çalışmalarında Nitelik----------*48*
2.6. Öğretmenlik Mesleğinin Niteliğini Belirleyen Unsurlar----------51
2.6.1. Öğretmenlik Mesleğinin Statüsü ----------*51*
2.6.2. Öğretmen Adaylarının Lisans Eğitimleri ----------*55*
2.6.3. Tarihsel Dönemden Kaynaklı Eğitimin Konumu ----------*57*
2.6.4. Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi ----------*61*

3. SÜRDÜRÜLEBİLİR EĞİTİM----------65
3.1. Sürdürülebilir Eğitimde Okullar----------73
3.1.1. Sürdürülebilir Eğitimde Okulun Fiziksel Yapısı ----------73
3.1.2. Sürdürülebilir Eğitimde Okul Kültürü----------74
3.1.3. Sürdürülebilir Eğitimde Okul Yönetimi----------77
3.2. Sürdürülebilir Eğitim Programı ----------78
3.2.1. Sürdürülebilir Eğitim Programının Özellikleri ve Hedefleri----------78
3.2.2. Sürdürülebilir Eğitim Programının İçeriği----------80
3.2.3. Sürdürülebilir Eğitim Programının Öğrenme ve Öğretme Süreci ----------81
3.2.4. Sürdürülebilir Eğitim Programının Ölçme ve Değerlendirme Süreci --------85

4. SÜRDÜRÜLEBİLİR EĞİTİM İÇİN BİR MODEL ÖNERİSİ ----------86
KAYNAKÇA----------91

KISALTMALAR

akt. : Aktaran
ABD : Amerika Birleşik Devletleri
MEB : Millî Eğitim Bakanlığı
OECD : Ekonomik İş Birliği ve Kalkınma Örgütü
PISA : Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı
SKH : Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri
vb. : ve benzeri
vd. : ve diğerleri
YÖK : Yükseköğretim Kurumu

ÖN SÖZ

Son yüzyılın en önemli sorunlarından biri olarak kabul edilen küresel ısınma, dünyanın yaşanabilirliğini olumsuz yönde etkilemektedir. Küresel ısınma dünyaya ve insana zarar verdiği gibi diğer canlı türleri ile evrene de ciddi oranda zarar vermektedir. Eğer geri dönüşü mümkün olmayan bir sınıra ulaşılırsa evren kendini yeniden yapılandırma sürecine girebilir ve bu durumda bazı canlı türleri tamamen yok olabilir. Dünyanın geçmişte beş kez yok oluşundan yola çıkılarak bu düşünceyi öngörmek mümkündür. Yeniden yaşam koşulları oluştururken evrende hangi canlı türünün hayatta kalabileceği ve insanların bu zamana kadar oluşturduğu medeniyeti koruyup koruyamayacağı ise belirsizdir. Günümüzde çoğu canlı türü yok olma eşiğine gelmiştir. Bu tür tehlikeli sonuçları doğuran sorunların nedenleri arasında ekonomi yer almakla birlikte doğanın katledilmesine doğru giden bu eylemler sorunun kaynağına inmede önemli bir başlangıç noktasıdır. Bu anlamda çevresel sorunlar ve iklim krizi dünyanın algılanış şeklinin, ekonomiye ve medeniyet yarışına atfedilen değerin ölçüsünün kaçırılmasının bir sonucudur.

Ekonomiyle birlikte sosyal boyutta ve özellikle iyi yönetişimin sürdürülebilirliği sağlayan uygulamalarla yürütülmesi gerektiği anlaşılmıştır. Farklı disiplin alanlardaki sorunların anlamlandırılması ve önlem alınması için eğitimin farkındalığı artırma ve sorumluluk almayı sağlama gücünden yararlanılması gerektiği düşüncesi bu kitabın odak noktası olmuştur. Eğitimin sürdürülebilir olması amacıyla bu çalışmada iddia edilen kuramsal çerçeve, çoğu eğitimcinin fark ettiği ve üzerinde önemle durulması gerektiğine inandığı unsurlardandır. Eğitim sisteminin günceli yakalayamaması, işlevini tam gerçekleştirememesi, sürekliliği olmayan politikalar ve inandırıcı olmayan uygulamalar eğitimle ilgili sorunları azaltmada veya önlemede yetersiz kalmıştır. Bu bakımdan çalışmada, sürdürülebilir eğitim amacıyla programa ekolojik sorunların çözülmesine yönelik bir ders eklenmesinin ötesinde yeni bir paradigmaya bürünmesi gerektiği üzerinde durulmuştur. Sürdürülebilir eğitimin ne olup olmadığı ve nasıl gerçekleştirilebileceği konusundaki düşünceler, kavramlar ve uygulamalar kapsamlı bir şekilde ortaya konmuştur.

Sürdürülebilirlik konusunda pek çok araştırma yapılmakla birlikte *sürdürülebilir eğitim* ile ilgili farklı bir yaklaşım sunan bu çalışmanın sonraki araştırmalara da örnek olmasını ve yeni bir bakış kazandırmasını umuyorum. Sürdürülebilirlik konusuna ilgi duyan, araştıran ve yeni yaklaşımlar sergilemek isteyen herkese katkı sağlamasını diliyorum.

Bu kitabın yazım aşamasında bana yol gösteren, eleştirilerini sunan ve görüşlerini belirten değerli meslektaşlarım C. Teyyar Uğurlu, Soner Doğan, Hatice Yıldız ve Sevda Karaseyfioğlu Paçalı'ya teşekkür ederim. Ayrıca yazım hataları ve Türkçe redaksiyon konusunda bilgi ve tecrübesiyle bana yardımcı olan Zerrin Güney'e de teşekkür ederim. Kitabı yazma sürecimde gösterdiği sabırdan ve bana inanarak desteğini her zaman hissettiren sevgili eşim K. Umut Şemin'e teşekkür ederim.

Fatma KÖYBAŞI ŞEMİN
Mayıs 2022

GİRİŞ

İnsanlar doğup büyüdükleri ve etkileşime girdikleri çevreyi, kültürü, düşünme alışkanlıklarını benimser ve kişiliklerine temel oluştururlar. Alınan eğitimle birlikte toplumların refahını belirleyen bileşenlerden doğa, insan kaynakları, bilgi birikimi ve teknoloji düzeyi (Pigou, 1920) bir araya gelince kendisine özgü bir bakış açısı oluşur. Toplumu inşa eden ve biçimlendiren süreç, paylaştığımız ortamın kişisel tercihlere ve değerlere ne kadar açıklık sağladığı ile ilgilidir. Toplum koşulları izin vermese de kendi değerlerini ve tercihlerini yaşamaya çalışan bireyler mutlaka olacaktır ve olmalıdır. Fakat bu durum istisnai örneklerin olacağını gösteren bir gerçektir. Çoğunluk, toplumun genel değerleri ve kabulleri üzerine şekillenmektedir. Bu durum da birbirinden ayrı coğrafyalarda farklı ekonomik, hukuk ve eğitim sistemleri ile sosyal yaşam alışkanlıkları gibi kültüre temel oluşturan yapıları inşa etmektedir.

Medeniyet tarihi incelediği zaman ulusların birbirinden farklı olmasında kültür, coğrafya, din, cehalet düzeyi algısı gibi faktörler etkili olsa da asıl nedenin siyaset ve bu siyasetin devamlılığını sağlamada temel kaynağın ise eğitim sistemi olduğu daha olası bir yaklaşımdır. Çünkü dolaylı yönden etkisi olan kültür, coğrafya, din vb. diğer nedenler genellenebilir özellikte olmayıp istisnai örnekleri tam olarak açıklayamamaktadır. Diğer yandan siyaset, bir ulusun gelişmesinde ve kalkınmasında en öncelikli araç olarak hizmet görebilmektedir. Ayrıca siyaseti yürütenlerin ve siyasi gücün yükselmesine kaynaklık eden kesimlerin (elitlerin) kapsayıcı ekonomik sistemi ve devletin merkezi güç olarak kontrol etme yetkisini benimsemesi hem ekonomik boyutta gelir dağılımının görece eşit dağılmasına hem de ülkenin gelişmişliğine katkı sağlayacaktır (Acemoğlu ve Robinson, 2012). Bu durumun tam tersi ise otoriter yönetim veya her türlü ekonomik kaynağın devlet elinde toplanması şeklinde idame ettirilen yönetimde eşitsizlik, adaletsizlik ve ülkelerin gelişmesine engel durumları doğuracaktır.

Günümüze kadar her ulusun kendi kararlarını farklı yönetim anlayışları ile devam ettirmesi, ekonomik kalkınmada fark yaratan öncül değişken olarak değerlendirilirken küresel ısınmanın dünyanın yaşam alanını tehdit etmesi sorunu ekonomik sistemlerin sorgulanmasına aracı olmuş ve ekonominin sürdürülebilirlik bağlamında gelişmesi düşüncesini doğurmuştur. İster çoğulcu ekonomik sistemi isterse hiyerarşik ekonomik sistemi temel alan yönetim olsun altında yatan gizli etken halkın bilinçliliğini ve dayanıklılığını gösteren eğitimle oluşan bilgi, beceri, davranış ve tutum özellikleridir.

Eğitim sistemi bir ülkenin iş gücünü yeterli sayıda ve nitelikli kılmada ekonomik olarak güçlendirirken sosyal bağlamda ülkenin sürdürülebilir yaşamı garantiye almasında felsefi, sanatsal ve kültürel yapısını beslemektedir. Ayrıca mimari, endüstriyel ve bilişim hizmetleri gibi maddi boyutu içeren, bilim ve teknolojiyi şekillendiren, fiziksel ve çevresel bağlamda refah düzeyini gösteren eğitimin yansımaları da izlenir.

Güney Kore'nin ve Çin'in son on yıldaki ekonomik kalkınmasında hızlı bir ivme kazanması, ekonomik yapılanmalarının yanında eğitim sistemlerindeki gelişmelerin yansımasıdır. OECD raporlarına göre Çin ve Güney Kore PISA sınavlarında matematik, okuma becerileri ve fen okuryazarlığında ortalama puanın üstünde olup (Çin'in ilk sırada olması) Türkiye'nin oldukça üstünde yer almaktadırlar (OECD, 2019). Bu başarıyı yakalamak ve devam ettirmek ancak sürdürülebilir eğitimle mümkün olabilir. Yıkıcı bir yapılanma ile değişime ve gelişime hazırlayan sürecin belirli politikaları gerektirmesi, bu politikaların uygulanmasında yerleşik, köhneleşmiş ve bilimsel olmayan sistemlerin yerine daha sürdürülebilir, çağı yakalayan ve bilimsel olan sistemlere yer açılması gerektiği ulusal bir sorun olmanın ötesinde uluslararası bir boyuta dönüşmüştür. Bir diğer ifadeyle eğitimde niteliği artırmak, sürdürülebilir gelişmenin anahtarlarından biridir. Nitelikli eğitimle kişilerin öğrendiklerini anlamlandırması, yaşamlarında kullanabilmesi ve yaptıklarının topluma etkisi olduğu bilinciyle harekete geçmesini sağlayan hedeflerin sürdürülebilirliği temel alan özelliklerle bütünleştirilerek gerçekleştirilmesi *sürdürülebilir eğitimin* önemli olduğu kadar evrensel düzeyde bir gereklilik olduğunu da göstermiştir.

Bu verilerden yola çıkılarak hazırlanan ve dört bölümden oluşan bu kitabın birinci bölümünde sürdürülebilirliğin ne olduğu, sürdürülebilir gelişmenin boyutları ve sürdürülebilirliğin eğitimle olan ilişkisi ele alınmıştır. İkinci bölümde sürdürülemez eğitimin nedenleri üzerinde durulmuştur. Üçüncü bölümde sürdürülebilir eğitimin düşünce boyutundan kavrama geçmesi için nasıl yapılandırılacağı ve somutlaştırılacağı gösterilmeye çalışılmıştır. Son olarak dördüncü bölümde ise sürdürülebilir eğitim için bir model önerisinde bulunulmuştur.

1. SÜRDÜRÜLEBİLİR GELİŞME

İlkellikten modernliğe doğru gelişen insanlık tarihinde yaşanan bilimsel, teknolojik, sosyal ve kültürel değişmeler dünyanın dengesinde farklılıklar meydana getirmiştir. İlk çağlardaki avcılık-toplayıcılık, modernizm çağına gelene kadar ara gelişmelerle birlikte bilişim-teknoloji çağı olarak evrimleşmiştir. Büyüme ve gelişme ile birlikte hesaplanamayan, öngörülemeyen veya umursanmayan sorunlar da görünür hâle gelmeye başlamıştır. Her geçen gün ormanların, buzulların ve biyoçeşitliliğin azaldığı, insan popülasyonun arttığı ve ekolojik dengede bozulmanın yaşandığı gerçeğiyle karşılaşılmaktadır.

21. yüzyıl insanlığın tüketim toplumuna dönüştüğü, ulaşımın ve iletişimin teknoloji ile daha kolay hâle geldiği ve bunun için ödenen bedellerin giderek arttığı değişen modern dünyanın çağıdır. Modern çağda bilimsel ve teknolojik

gelişmeler belki de hiç olmadığı kadar hayata katkı sağlamıştır. Hatta keşfedilemeyen, henüz açıklanamayan olguların anlaşılabilmesi ve yordanabilmesi için bilimin ve teknolojinin gelişmeye devam etmesi gerekmektedir. Bu kapsamda var olan sorun, bilimin ve teknolojinin aldığı yoldan ziyade nasıl kullanıldığı ve hayata nasıl uyarlandığıdır. Öyle buluşlar ve icatlar vardır ki insanın gücü ele geçirmesi ve bireysel amaçlarına hizmet edecek şekilde kullanması sonucunda, gelişme olarak görülen yenilikler tehlikeli hâle gelebilmektedir. Hangi buluş ve icatların nasıl bilinçsizce kullanıldığı, şu an dünyanın bunu durdurabilmek için sürdürülebilir yaşamı sağlama yollarını aramakta olduğu dikkate değer bir gerçektir.

1.1. Sürdürülebilirlik Nedir?

Latince kökenli *Sustinere* kelimesinden gelen ve çoğunlukla *devam ettirmek*, *varlığını sürdürmek*, *sağlamak* anlamlarında kullanılan sürdürülebilirlik (Onions, 1964), zarar verici yönü bulunmayıp desteklenebilir olan hukuki ve bilimsel olarak doğruluğu ispatlanabilir özelliklerin korunabilmesidir (Ratiu, 2013). Kuşaklar arası eşit hakların dağıtılmasına dayanan sürdürülebilirlik, doğal hayatı devamlı kılma ve daha iyi yaşam seviyesine ulaşma fırsatı yaratmaktır (Özkök ve Gümüş, 2009: 53). Hepsinden öte sürdürülebilirlik, iyi yaşama hayalini temsil etmekle birlikte çevre ve çevrede yaşayan diğerleri ile dinamik bir denge, farklılıklar arasındaki uyumdur (Gadotti, 2010).

Sürdürülebilirlik, ilk kez 1982 yılında Dünya Doğayı Koruma Birliği (IUCN) tarafından kabul edilen Dünya Doğa Şartı belgesinde ortaya çıkmıştır. Sürdürülebilirlik, temeli çevre bilime dayanmakla birlikte ekolojik sistemlerin işlevlerini ve döngüsel hareketliliğini geleceğe aktarma yeteneği olarak (Chapin, Torn ve Tateno, 1996) sınırlandırılmış; sonrasında yapılan çalışmalar ve uluslararası bilimsel toplantılarla disiplinlerarası bir kavram olarak kabul edilmiştir. Dünya Doğayı Koruma Birliği Komisyonu, durumun üstesinden gelmek için öneriler ortaya atmış ve 1987'de *Ortak Geleceğimiz* adı altında Brundtland Raporu ile sürdürülebilir kalkınmayı vurgulayan bir rapor yayımlamıştır. Birleşmiş Milletler Çevre ve Kalkınma Komisyonunun 1987 yılı raporuna göre "*İnsanlık, gelecek kuşakların gereksinimlerine cevap verme yeteneğini tehlikeye atmadan, günlük ihtiyaçlarını temin ederek kalkınmayı sağlamalıdır.*" (akt. Myers, 2015).

1992'de yapılan Dünya Zirvesi sırasında, Birleşmiş Milletler Çevre ve Kalkınma Konferansı'nda *Gündem 21* olarak belirlenen çevresel düzenin kendisini toparlaması için "Sürdürülebilir Kalkınma"ya yönelik birtakım hedefler ve öneriler sunulmuştur. Rio Deklarasyonu (1992) tüm sürdürülebilir kalkınma programlarında,

i. Çevre (fiziksel çevrenin kaynakları ve kırılganlığı)
ii. Toplum (kültür, katılım, kamuoyu ve medya dâhil)
iii. Ekonomi (ekonomik büyüme, bunların toplum ve çevre üzerindeki etkileri)

olmak üzere sürdürülebilirliğin bu üç boyutunun göz önünde bulundurulması gerektiğini savunmuştur. Avrupa Birliği 5. Eylem Programı 1992 yılında, yerel yönetimlerin hükümetle iş birliği içerisinde ortak sorumluluk alarak sürdürülebilirliğe doğru yol alacaklarını kabul eden bir program hazırlamıştır (Bozloğan, 2005). 1995 yılında Kahire'de, sürdürülebilirliği sağlamada nüfusun planlanması konusundaki politikalara dikkat çekilmeye çalışılmıştır (Birleşmiş Milletler, 1995).

1997'de Japonya'nın Kyoto kentinde, 84 ülke (ABD hariç) tarafından sera gazı emisyonlarının azaltılmasını amaçlayan bir protokol imzalanmıştır. 2002'de sürdürülebilir kalkınma hedeflerinin gerçekleştirilme düzeyini belirleyen sivil toplum ve özel sektör kuruluşlarının da katılımıyla bir değerlendirme toplantısı yapılmıştır (Bozloğan, 2005). Kyoto Protokolü'nün 2020 yılında sona erecek olması nedeniyle 2015 yılında Fransa'nın Paris kentinde gerçekleştirilen 21. Taraflar Konferansı'nda (COP21), 2020'den sonra geçerli olacak Paris Anlaşması kabul edilmiştir (T.C. Çevre ve Şehircilik Bakanlığı, 2021).

Görünürde yaklaşık 40 yıl önce başlayan sürdürülebilir bir dünya oluşturmanın uluslararası çabaları, sürdürülebilirliğin evrensel bir sorun olduğunu ve çözümün de evrensel düzeyde gerçekleştirilebileceğini göstermektedir. Her iki ila üç yılda bir yapılan sürdürülebilirlik amaçlı uluslararası toplantılarda alınan kararların uygulanması uzun vadede olumlu değişimler sağlayabilecekken bir taraftan küresel sıcaklıktaki artış da devam etmektedir. Sürdürülemez bir yaşama yol açan en temel etkenlerden biri ekonominin çevreye tercih edilmesidir. Aynı zamanda ekonomik büyümenin sağlanması için bilim ve teknolojiden yararlanılarak dünyanın sınırlarını zorlayan bir sürece girilmesidir. Sürdürülebilir yaşamı mümkün kılmanın yolu aynı paralellikte bilim ve teknolojiden geçse de toplumsal yapıya da odaklanılması gerekmektedir.

Sürdürülebilirlik; çevresel yıkıma yol açan nedenlere, iklim değişikliğine, çevre kirliliğine, nüfus artışına ve tüketimin gereğinden fazla olmasına yoğunlaşarak dikkatleri üzerine çekmeyle başlamış olsa da kapsamını çevrenin yanı sıra ekonomik ve sosyal boyutlarla belirlemiştir. Gelecek kuşakların ihtiyaçlarını karşılayabilme becerisini sınırlamadan günümüzün bozulmamış bir çevre, sosyal adalet ve ekonomik refah ihtiyaçlarını karşılayabilecek gelişmeyi açıklayan (Finkbeiner, Schau, Lehmann ve Traverso, 2010) sürdürülebilir kalkınma fikridir. Bu amaçla 2015'te Birleşmiş Milletler tarafından *Dönüşen Dünyamız: 2030 Sürdürülebilir Kalkınma Gündemi* yayımlanmıştır. Oldukça iddialı ve dönüşümcü bir vizyonu temsil eden bu gündemdeki hedefler Şekil 1'de gösterilmiştir.

KAYNAKÇA

Abazaoğlu, İ. (2014). Dünyada öğretmen yetiştirme programları ve öğretmenlere yönelik mesleki gelişim uygulamaları, *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic. 9*(5), 1-46.

Acemoğlu, D. & Robinson, J. A. (2012). *Ulusların Düşüşü.* İstanbul: Doğan.

Acosta, S., & Hsu, H. Y. (2014). Shared academic values: testing a model of the association between Hong Kong parents' and adolescents' perception of the general value of science and scientific literacy. *Educational Studies*, *40*(2), 174-195.

Adler, A. (2012). On the origin of striving for superiority and social interest. In J. Carlson & M. Maniacci (Eds.), (pp. 47-56). New York, NY: Routledge.

Akcan, A. T., Malkoç, S., & Kızıltan, Ö. (2018). Akademisyenlere göre akademi ve akademik kültür. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *18*(1), 569-591.

Akgeyik, T. (2017). Lisansüstü programlara öğrenci seçiminde sübjektiflik eğilimi: Giriş mülakatlarına ilişkin bir araştırma, *Journal of Higher Education*, *7*(2), 1-7.

Akıncı, Ş. (2018). Ortadoğu ve Kuzey Afrika'da yoksulluk sorunu: Ekonometrik bir değerlendirme (Yüksek lisans tezi). Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.

Aksu, M.B., Çivitçi, A. ve Duy, B. (2008). Yükseköğretim öğrencilerinin öğretim elemanlarının ders uygulamaları ve sınıf içi davranışlarına ilişkin görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16*(9), 17-42.

Akyol, B., Yılmaz, K., Çavuş, B., & Aksoy, V. (2018). Akademisyen yöneticilerin görüşlerine göre Türkiye'de yükseköğretimin sorunları. *Electronic Turkish Studies*, *13*(11), 111- 131.

Akyüz, Y. (2010). Türk eğitim tarihi, MÖ 1000-MS 2010, Ankara: Pegem Akademi.

Al, U. ve Soydal, İ. (2014). Akademinin atıf dizinleri ile savaşı, *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, *31*(1), 23-42.

Alabaş, R. (2011). Social studies teachers' conception of postgraduate education preferences and ıts contribution to their professions, *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 2897-2901.

Alabaş, R., Kamer, S. T., & Polat, Ü. (2012). Öğretmenlerin kariyer gelişimlerinde lisansüstü eğitim: Tercih sebepleri ve süreçte karşılaştıkları sorunlar. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, *3*(4), 89-107.

Alhas, A. (2006), Lisansüstü eğitim yapmakta olan Millî Eğitim Bakanlığı öğretmenlerinin lisansüstü eğitime bakış açıları (Ankara ili örneği), (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Aliusta, G. O., Özer, B., & Kan, A. (2015). Öğrenci-merkezli öğretim stratejilerinin Kuzey Kıbrıs'taki okullarda uygulanması. *Eğitim ve Bilim*, *40*(181), 77-91.

Anderson, Tom (2003). *Art Education for Life The International Journal ofArt and Design Education*, *22*(1), 58-66. https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/1468-5949.00339.

Appel, M. (2020). Performativity and the demise of the teaching profession: the need for rebalancing in Australia. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, *48*(3), 301-315.

Arslan, Y. (2011). Eğitim fakültelerinin öğrenci sayısı ve öğretim üyesi sayısı değişkenlerine göre incelenmesi, 20. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 8-10 Eylül 2011, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.

Arslantaş, H. İ. (2011). Öğretim elemanlarının öğretim stratejileri-yöntem ve teknikleri, iletişim ve ölçme değerlendirme yeterliklerine yönelik öğrenci görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *8*(15), 487-506.

Aslan, A. K. (2003). Eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılmalarına ilişkin bir değerlendirme. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *6*(9), 23-37.

Aslanargun, E., & Atmaca, T. (2017). Öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaç ve beklentilerinin belirlenmesi. *Asya Öğretim Dergisi*, *5*(2), 50-64.

Attard, A., E. Di Lorio, K. Geven, and R. Santa. 2010. Student-centred Learning – Toolkit for Students, Staff and Higher Education Institutions. Brussels: European Students Union. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED539501.pdf.

Ayboğa, E. (2010). *Yaşam hakkı olarak su.* İstanbul: Sosyal Değişim Derneği.

Aydın, A., Sarıer, Y., Uysal, Ş., Aydoğdu-Özoğlu, E., & Özer, F. (2014). Türkiye'de öğretmen istihdamı politikalarının değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, *20*(4), 397-420.

Aydın, İ. (2018). Teacher career cycles and teacher professional development-Öğretmenlik kariyer evreleri ve öğretmenlerin mesleki gelişimi. *Journal of Human Sciences*, *15*(4), 2047-2065.

Aykaç, N., Bilgin, H., & Toraman, Ç. (2015). Pedagojik formasyon programının öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi (Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi örneği). *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, *5*(1), 127-148.

Azar, A. (2011). Türkiye'deki öğretmen eğitimi üzerine bir söylem: Nitelik mi, nicelik mi? *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, *1*(1), 36-38.

Bakioğlu, A. (2014). Karşılaştırmalı eğitim yönetimi/PISA'da başarılı ülkelerin eğitim sistemleri, Ankara: Nobel Yayın.

Balı, O., & Dönmez, B. (2018). Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı doktora öğrencilerinin karşılaştıkları problemler ve çözüm önerileri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *19*(3), 284-309.

Ball, S. J. (2018). Commericalising education: profiting from reform. *Journal of Education Policy, 33*(5), 587-589.

Barber, M. & Mourshed, M. (2007). How The World‟s best performing school systems come out on top. London: McKinsey and Company.

Başer, N., Narlı, S., & Günhan, B. (2010). Öğretmenlerin lisansüstü eğitim almalarında yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (17), 129-135.

Bayram Jacobs, D. (2012). Japonya'da fen ve fizik öğretmenlerinin mesleki gelişimi ve mesleki gelişimde Japon yaklaşımı: "Ders Araştırması". *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, *45*(2), 33-54.

Berg, M., & Seeber, B. K. (2016). *The slow professor: Challenging the culture of speed in the academy*. University of Toronto Press.

Beşoluk, Ş. ve Horzum, M. B. (2011). Öğretmen adaylarının meslek bilgisi, alan bilgisi dersleri ve öğretmen olma isteğine ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, *44*(1), 17-49.

Bıkmaz, F. (2020).Pedagojik formasyon kaldırıldı mı? https://www.hurriyet.com.tr/egitim/pedagojik-formasyon-kaldirildi-mi-formasyon- icin-bakan selcuktan-aciklama-hak-kaybi-olmayacak-41565363.

Biesta, G. (2010). Good education in age of measurement: Ethics, politics, democracy. Boulder, CO: Paradigm.

Biesta, G. (2015a). Improving education through research? From effectiveness, causality and technology to purpose, complexity and culture. *Policy Futures in Education*, *14*(2), 194-210.

Biesta, G. (2015b). How does a competent teacher become a good teacher? On judgment, wisdom and virtuosity in teaching and teacher education. In R. Heilbronn & L. Foreman-Peck (Eds.), *Philosophical perspectives on the future of teacher education* (pp. 3-22). Oxford: Wiley Blackwell.

Biesta, G. (2015c). What is education for? On good education, teacher judgement, and educational professionalism. *European Journal of education*, *50*(1), 75-87.

Biesta, G. (2019). What if? Art education beyond expression and creativity. *The International Encyclopedia of Art and Design Education*, 1-10.

Binder, M. (2016). "… Do it with joy!"–Subjective well-being outcomes of working in non profit organizations. *Journal of Economic Psychology*, *54*, 64-84.

Blackmore, C. (2009). Social learning and environmental responsibility. In The environmental responsibility reader, (Ed. M. Reynolds, C. Blackmore, and M.J. Smith). 229-235. London: Zed Books.

Blair, T. (1999). Foreword to A Better Quality of Life, the UK's first Sustainable Development Strategy, London: The Work Foundation.

Blandy, D. (2011). Sustainability, participatory culture, and the performance of democracy: Ascendant sites of theory and practice in art education. *Studies in Art Education*, *52*(3), 243-255.

Blowers, A. (1997). *Environmental Planning for Sustainable Development.* In Blowers, A. and Evans, B., (eds.), Town Planning Into the 21st Century, London: Routledge, 33-54.

BM. (2015). Transforming Our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development. https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld.Erişim tarihi: 17.03.2020.

Bocking, P. (2015). Why Do Governments Adopt Neoliberal Education Policies? Critical

Theory on Policy Movement in the Context of Contemporary Reform in Mexico. *Alternate Routes: A Journal of Critical Social Research*, *26*, 74-100.

Bogotch I. ve Shields C. M. (Ed.) (2014). International Handbook of Educational Leadership Social (In)Justice, New York London: Springer, ISBN 978-94-007-6555-9 (eBook).

Bonnett M (2002) Education for sustainability as a frame of mind. *Environmental education research*, *8*(1), 9-20.

Borg, S. (2011). The impact of in-service teacher education on language teachers' beliefs. ScienceDirect, 39(3), 370-380. doi:10.1016/j.system.2011.07.009.

Borman, G. D., & Dowling, N. M. (2008). Teacher attrition and retention: A meta-analytic and narrative review of the research. *Review of educational research*, *78*(3), 367-409.

Boydak Özan, M. B., Şener, G. ve Polat, H. (2014). Sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişim eğitimlerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *7*(4), 167-180.

Bozan, M. (2012). Lisansüstü eğitimde nitelik arayışları. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, *4*(2), 177-187.

Bozloğan, R. (2005). Sürdürülebilir Gelişme Düşüncesinin Tarihsel Arka Planı, *Journal of Social Policy Conferences,* 50, 1011-1028.

Bozyiğit, S. (2017). Özel okulların eğitim hizmetlerine ilişkin veli beklentisi ve algısı: Nitel bir araştırma. 2 nd International Congress on Political, Economic and Social Studies (ICPESS). 521-543.

Braedley, S., & Luxton, M. (Eds.). (2010). Neoliberalism and everyday life. Montreal & Kingston: McGill-Queen's University Press

Burford, G., Hoover, E., Velasco, I., Janoušková, S., Jimenez, A., Piggot, G., Podger,D. & Harder, M. K. (2013). Bringing the "missing pillar" into sustainable development goals: Towards intersubjective values-based indicators. *Sustainability*, *5*(7), 3035-3059.

Burroughs, E. A., & Luebeck, J. L. (2010). Pre-service teachers in mathematics lesson study. *The Mathematics Enthusiast*, *7*(2-3), 391-400.

Burton, J. M., Horowitz, R., & Abeles, H. (1999). Learning in and through the arts: Curriculum implications. In E. Fisk (Ed.), *Champions of change: The impact of the arts on learning,* 35-46. Washington, DC: The Arts Education Partnership and the President's Committee on the Arts and the Humanities.

Buyurgan, S. & Buyurgan, U. (2012). Sanat eğitimi ve öğretimi. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Caldicott, H. (2009). *If You Love This Planet: A Plan to Save the Earth (Revised and Updated)*. New York: WW Norton & Company.

Care, E., Kim, H., Vista, A., & Anderson, K. (2018). Education System Alignment for 21st

Century Skills: Focus on Assessment. Washington: *Center for Universal Education at The Brookings Institution*.

Carlozo, L. (2012). Why college students stop short of a degree? https://www.reuters.com/article/us-attn-andrea-education-dropouts idUSBRE82Q0Y120120327

Cerit, Y. (2006). Eğitim fakültesi öğrencilerinin üniversitenin örgütsel imaj düzeyine ilişkin algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, *47*(47), 343-365.

Ceylan, M. ve Özdemir, S. (2016). Türkiye ve İngiltere'deki öğretmenlerin sürekli mesleki

gelişime ilişkin görüşlerinin ve katılım durumlarının incelenmesi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *6*(1), 397-417.

Chaaban, Y. (2017). Examining changes in beliefs and practices: English language teachers' participation in the School-based Support Program. *Professional development in education*, *43*(4), 592-611.

Chalkley, B., Haigh, M., & Higgitt, D. (2013). *Education for sustainable development: papers in honour of the United Nations Decade of Education for Sustainable Development (2005-2014)*. New York: Routledge.

Chang, M.-L. (2009). An appraisal perspective of teacher burnout: examining the emotional work of teachers. Educational Psychology Review, 21, 193-218.

Chapin III, F.S., Torn, M.S. ve Tateno, M. (1996). "Principles of Ecosystem Sustainability". American Naturalist, 148(6), 1016-1037.

Cheung, C. S., & Pomerantz, E. M. (2011). Parents' involvement in children's learning in the United States and China: Implications for children's academic and emotional adjustment. *Child Development*, *82*(3), 932-950.

Chiu, M. M. & McBride-Chang, C. (2010) Family and reading in 41 countries: Differences across cultures and students, Scientific Studies of Reading, 14, 514-543.

Circle of Blue, (2009). Ten Things to Know about Water; https://www.circleofblue.org/2009/world/infographic-ten-things-you-should-know-about water/

Collins, R. (2019). *The credential society: An historical sociology of education and stratification*. Columbia University Press.

Connell, R. (2013) The neoliberal cascade and education: an essay on the market agenda and its consequences, *Critical Studies in Education*, *54*(2), 99-112.

Conner, C. D. (2009). *A people's history of science: Miners, midwives, and low mechanicks*. UK: Hachette.

Cortese, A. D. (2003). The critical role of higher education in creating a sustainable future. *Planning for higher education*, *31*(3), 15-22.

Croteau, D. & Hoynes, W. (2003). Media Society: Industries, Images and Audiences Thousand Oaks: Pine Forge Press.

Cunningham, J. (2017). Rhetorical tension in the bureaucratic university. Journal for Critical Education Policy Studies, 15(3), 305–331. Retrieved from http://www.jceps.com/archives/3632.

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

Çirkin, Z., & Göksel, T. (2016). Mutluluk ve gelir. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, *71*(2), 375-400.

D'Agrosa, E. (2008). Making music, reaching readers: Making powerful connections possible for young students. *General Music Today*, *21*(2), 6-10.

Dahlstrom, L. (2007). When eagles are allowed to fly: a global and contextual perspective on teacher education in Ethiopia. International Journal of Progressive Education, 3(3), 6-19.

Daly H.E., Cobb J.C. & Cobb, C. W. (1989). For the common good: redirecting the economy toward community, the environment, and a sustainable future. Boston: Beacon Press.

Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice?. *European journal of teacher education*, *40*(3), 291-309.

Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., Gardner, M. (2017). Effective teacher Professional development. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.

De Vries, S., Van de Grift, W. J. C. M. ve Jansen, E. P. W. A. (2014). How teachers' beliefs about learning and teaching relate to their continuing professional development. *Teachers and Teaching: theory and practice*, *20*(3), 338-357. doi:10.1080/13540602.2013.848521.

Demirtaş, H., & Kırbaç, M. (2016). Pedagojik formasyon sertifika programı öğrencilerinin pedagojik formasyon eğitimine ilişkin görüşleri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *6*(2), 138-152.

Derya, H. (2015). Almanya ve Japonya'nın sanayileşme sürecinde korumacı politikaların önemi. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, (48), 97-117.

Diamond, J. (2019). *Çöküş, toplumlar başarı ve başarısızlığı nasıl seçerler?* İstanbul: Pegasus.

Diener E. (2009) Subjective Well-Being. In: Diener E. (eds) The Science of Well-Being. Social Indicators Research Series, Springer, Dordrecht. (11-58).

Dikici, A. (2006). Sanat eğitimi ve öğrencilerin yaratıcılık düzeyleri. *Eğitim ve Bilim*, *31*(139), 3-9.

Disch, S. E.H. (2020). Teachers' Perceptions of the Contribution of Core Features of

Professional Development to Learning and Teaching Practice. (DoctoraL Dissertattion). Grand Canyon University, Arizona, USA.

Doğan, C. D., & Demir, E. (2017). Türkiye'de eğitim bilimleri alanında yayımlanan bilimsel makalelerin atıf alma düzeyinin ve h indeksinin yıllara göre incelenmesi, *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 60*, 110-123.

Doğan, D. (2013). Yeni kurulan üniversitelerin sorunları ve çözüm önerileri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, (2), 108-116.

Doğanay, A., Akbulut Taş, M., Yeşilpınar, M., Yolcu, E., Turhan Türkkan, B., Sarı, M., Karakuş, M.; Saduk, F.& Akbulut, T. (2015). Hizmet öncesi öğretmen eğitiminde model arayışı. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi, 5*(9), 1-21.

Donaldson, G. (2011). Teaching Scotland's Future: Report of a Review of Teacher Education in Scotland. Scotland: Scottish Government. https://dera.ioe.ac.uk/2178/7/0110852_Redacted.pdf.

Donaldson, G. (2014). Teacher Education and Curriculum Change in S cotland. *European Journal of Education*, *49*(2), 178-191.

Durkheim, E. (2016). Eğitim ve sosyoloji. (P. Ergenekon, Ç.) İstanbul: Pinhan Yayıncılık.

Dünya Ekonomik Forum (2014). The global gender gap report 2014. Insight Report. http://www3.weforum.org/docs/GGGR14/GGGR_CompleteReport_2014.pdf.

Eisner, E. (2009). The Lowenfeld Lecture 2008: What Education Can Learn from the Arts, Art Education, 62:2, 6-9.

Eisner, E. W. (2005). Opening a shuttered window: An introduction to a special section on the arts and the intellect. *Phi Delta Kappan*, *87*(1), 8-10.

Engemann, K., Pedersen, C. B., Arge, L., Tsirogiannis, C., Mortensen, P. B., & Svenning, J. C.

(2019). Residential green space in childhood is associated with lower risk of psychiatric disorders from adolescence into adulthood. *Proceedings of The National Academy of Sciences*, *116*(11), 5188-5193.

Erdem, A. R. (2013). Üniversite özerkliği: Mali, akademik ve yönetsel açıdan yaklaşım. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, (2), 97-107.

Erdem, R. (2019). Üniversiteler nereye gidiyor? Akademide arka sokaklar (Ed. Ramazan Erdem), 1-18. Ankara: Nobel.

Eren Deniz, E. (2013). Summerhill Özgürlük okulunun kamusal eğitime sağlayacağı katkılar üzerine bir deneme. (der., Nejla Kurul, Tuğba Öztürk, İhsan Metinnam) Kamusal Eğitim, ss. 241-252., Ankara: Siyasal Kitabevi.

Eret, E. ve Ok, A. (2010). Prospective English teachers' views on the physical environment, human resources, and program of their departments. Asia Pacific Education Review, 11(4), 533-540.

Esteves, M. H. (2016). Initial Teacher Education in Europe: shaping teachers for the 21st century. New Trends and Issues Proceedings on Humanities and Social Sciences. [Online]. 05, pp. 1-8.

Fagan, G. (2009). Citizen engagement. In The handbook of sustainability literacy-Skills for a changing world, ed. A. Stibbe, 199-203. Dartington: Green Books.

Finkbeiner, M., Schau, E. M., Lehmann, A., & Traverso, M. (2010). Towards life cycle sustainability assessment. *Sustainability*, *2*(10), 3309-3322.

Fischetti, J. C. (2014). Issues in education: The rubber duckies are here: Five trends affecting public education around the World. Childhood Education, 90(4), 316-318.

Friere (2009). Dönüşümün riskleri ve hissettirdiği korkular. (Çev. Eylem Çağdaş Babaoğlu).

Eleştirel Pedagoji Söyleşileri İçinde (169-204). İstanbul: Kalkedon Yayınları.

Fukuyama, F. (2017). *The Great Disruption*. Profile Books.

Fullan, M. (2013). *Great to Excellent: Launching the Next Stage of Ontario's Education Agenda*.http://www.edu.gov.on.ca/eng/document/reports/FullanReport_EN_07.pdf.

Fullan, M., & Langworthy, M. (2013). Towards a new end: New pedagogies for deep learning. Seattle, WA: Collaborative Impact.

Funk, R. (2020). Ben ve biz: Postmodern insanın psikanalizi, (Çev: Çağlar Tanyeri), İstanbul: YKY.

Gadotti, M. (2010). Reorienting education practices towards sustainability. *Journal of Education for Sustainable Development*, *4*(2), 203-211.

Gadotti, M. (2016). Education for Sustainability: A Critical Contribution to the Decade of

Education for Sustainable Development, Green Theory & Praxis The Journal of Ecopedagogy, 4(1), 1-12.

Gardner, H. (2018). Eğitilmemiş zihin, (Çev, Merve Özenç Kasımoğlu), İstanbul: Alfa.

GATS (GENERAL AGREEMENT ON TRADE IN SERVICES). (1994). Hizmet Ticaret Genel Antlaşması. https://www.wto.org/english/docs_e/legal_e/26-gats.pdf.

Gençaydın, Z. (2002). Sanat eğitimcisi yetiştirmede güzel sanatlar eğitim fakültesi, resim iş bölümünün yeri ve bugünkü durumu. Gazi Üniversitesi 1."Sanat Eğitimi Sempozyumu". Ankara, 25-30.

Getenet, S., Trimble, A., & Nailon, D. (2013). Perspectives on professional development in Australian education: Some realities of standards-based professional development. *International Journal of Innovative Interdisciplinary Research, 2*(12), 34-48.

Giesinger, J. (2018). The independence of education. On Education. Journal for Research and Debate, 1(1), 1-3.

Girgin, D. (2007). Eğitim fakültelerindeki öğretim elemanlarının ders yüklerinin bilimsel çalışma ve araştırma yapma üzerine etkisi üzerine bir durum çalışması. Lisansüstü Eğitim Sempozyumu. Eskişehir.

Giroux, H. A. (2009). Dil/Kültürel incelemeler bağlamında eleştirel pedagojinin bir rolü var mıdır? (Çev. Eylem Çağdaş Babaoğlu). Eleştirel Pedagoji Söyleşileri İçinde (1-7). İstanbul: Kalkedon Yayınları.

Gould, S. J. (1981). *The mismeasure of man*. New York: Norton.

Gracey, M. (2003). Child health implications of worldwide urbanization. *Reviews on environmental health*, *18*(1), 51-64.

Graham Mark A. (2007) Art, Ecology and Art Education: Locating Art Education in a Critical Place-based Pedagogy, Studies in Art Education, 48, 4, 375-391.

Gregory, D. (2017). Let's get rid of art education in schools. *Phi Delta Kappan*, *98*(7), 21-22.

Grunwald, M. (2006). **Billions for an inside game on reading**. The Washington Post (October 1, 2006).

Güçlü, A. (2020). Üniversitesinin önemi. http://www.egitimisistanbul1sube.org.tr/universitenin-onemi-abbas-guclu/.

Günal, S. Ö. (2006). Yükseköğretimde yönetim sorunları. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Günay, D. (2006). Türkiye'nin üniversite sorunu. *SOBE Sosyal Bilimler Evi Bilimsel Düşünce Dergisi,* 3, 7-20.

Güner P. ve Akyüz D. (2017). Ders imecesi mesleki gelişim modeli: Öğretmen adaylarının fark etme becerilerinin incelenmesi. İlköğretim Online, 16(2), 428-452.

Gürol, M.; Türkan, A. & Som, İ (2018). Pedagojik formasyon sertifika programının değerlendirilmesi, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, *17*(65),103-122.

Hämäläinan, T. (2013). *Towards a sustainable well-being society.* Helsinki, Finland: Sitra. http://www.sitra.fi/julkaisut/muut/Towards_a_Sustainable_Wellbeing_Society.pdf. Erişim tarihi:17.03.2020.

Hanoğlu, M. (2017). Üniversitelerde pedagojik formasyon eğitimi gelirlerinden kimler faydalanır. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *10*(1), 197-202.

Heick, T. (2018). The 6 stages of a teaching career. https://www.teachthought.com/pedagogy/6 stages-teaching-career/.

Helbich, M., de Beurs, D., Kwan, M.-P., O'Connor, R.C., Groenewegen, P.P. (2018). Natural environments and suicide mortality in The Netherlands: a cross-sectional, ecological study. Lancet Planet. Heal. 2, e134-e139.

Hickel, J.(2019). A Response To Max Roser: How Not To Measure Global Poverty, https://www.jasonhickel.org/blog/2019/2/6/response-to-max-roser.

Holmberg, J. ve Sandbrook, R. (1992). Sustainable development: what is to be done**?** J. Holmberg (Ed.), Policies for a Small Planet, (pp. 19-38), London: Earthscan.

Hong, J. Y. (2010). Pre-service and beginning teachers' professional identity and its relation to dropping out of the profession. Teaching and Teacher Education, 26, 1530-1543.

Huber, S. G., & Hiltmann, M. (2011). Competence Profile School Management (CPSM)-an inventory for the self-assessment of school leadership. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, *23*(1), 65-88.

Hvistendahl, R. & Roe, A. (2004) The literacy achievement of Norwegian minority students, Scandinavian Journal of Educational Research, 48, 307-324.

Hyman, J. (2010). Art and neuroscience. In *Beyond mimesis and convention* (pp. 245-261). Springer, Dordrecht.

Ingvarson, L., & Rowley, G. (2017). Quality assurance in teacher education and outcomes: A study of 17 countries. *Educational Researcher*, *46*(4), 177-193.

Inwood, H., & Kennedy, A. (2020). Conceptualising Art Education as Environmental Activism in Preservice Teacher Education. *International Journal of Art & Design Education*, *39*(3), 585-599.

İbiş, E. (2014). Lisansüstü Eğitimin Sorunları. *Journal of Higher Education/Yükseköğretim Dergisi*, *4*(3),117-123.

İnal, K., Aksoy, N., Ural, A., Albayrak, M.B, Özmen, Ü., Kaymak, M. Ve Atakan, Ö. (2013).

Eğitimi demokratikleştirmek, (der., Nejla Kurul, Tuğba Öztürk, İhsan Metinnam) Kamusal Eğitim, ss. 211-239, Ankara: Siyasal Kitabevi.

Jean-Marie, G., & Normore, A. H. (Eds.). (2010). Educational leadership preparation: Innovation and interdisciplinary approaches to the Ed.D. and graduate education. New York, NY: Palgrave Macmillan.

Jenset, I. S., Klette, K., & Hammerness, K. (2018). Grounding teacher education in practice around the world: An examination of teacher education coursework in teacher education programs in Finland, Norway, and the United States. *Journal of Teacher Education*, *69*(2), 184-197.

Jokela, T., & Coutts, G. (2017). *Relate North: Culture, community and communication*. Lapland University Press.

Jokela, T., & Coutts, G. (2018). The north and the Arctic: A laboratory of art and design education for sustainability. *Relate North: Art and Design Education for Sustainability; Jokela, T., Coutts, G., Eds*, 98-117.

Jorgenson, S., & Shultz, L. (2012). Global citizenship education (GCE) in post-secondary institutions: What is protected and what is hidden under the umbrella of GCE? *Journal of Global Citizenship & Equity Education*, *2*(1), 1-22.

Jotia, A.L. (2010). Democratizing education for the enhancement of education for sustainable development: A challenge in Botswana.*International Journal of Scientific Research in Education*, 3(2): 113-12.

Kabaran, G. G., & Görgen, I. (2016). Güney Kore, Hong Kong, Singapur ve Türkiye'deki öğretmen yetiştirme sistemlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *5*(2), 478-495.

Kahyaoğlu, M., & Yetişir, M. İ. (2016). Doğa kavramı ve Çocukların doğadan uzaklaşmasına ilişkin fenomenografik bir çalışma. *Eğitim ve Bilim*, *40*(182), 159-170.

Kamerāde, D., & McKay, S. (2015). Is there a subjective well-being premium in voluntary sector employment?. *VOLUNTAS: International Journal of Voluntary and Nonprofit Organizations*, *26*(6), 2733-2754.

Kandel, E. R. (2016). *Belleğin peşinde. Yeni bir zihin biliminin doğuşu*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.

Kane, R. (2005). Initial teacher education policy and practice. Final report, Wellington: New Zealand Ministry of Education and New Zealand Teachers Council.

Karaca, E. (2018). Eğitimde kalite arayışları ve eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması, Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 21,61-80.

Karadağ, N., & Özdemir, S. (2017). Türkiye'de doktora eğitimi sürecine ilişkin öğretim üyelerinin ve doktora öğrencilerinin görüşleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, *7*(2), 267-281.

Karaköse, T., & Kocabaş, İ. (2006). Özel ve devlet okullarında öğretmenlerin beklentilerinin iş doyumu ve motivasyon üzerine etkileri. *Journal of Theory & Practice in Education (JTPE)*, *2*(1), 3-14.

Karaman, S., & Bakırcı, F. (2010). Türkiye'de lisansüstü eğitim: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, *2*, 94-114.

Karsenti, T. ve Collin,S.(2013). Why are new teachers leaving the profession? results of a canada-wide survey, *Education*, 3(3), 141-149.

Kayıkçı, K., & Ercan, B. (2013). The Evaluation of Educational Administration and Supervision Graduate Programs in Turkey: A Case Study/Türkiye'deki Eğitim Yönetimi ve Denetimi Lisansüstü Programlarının Değerlendirilmesi: Bir Durum Çalışması. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, *4*(3), 74-94.

Kellner, D. (2003). Toward a critical theory of education. *Democracy & Nature*, *9*(1), 51-64.

Kennedy, M. M. (2016). How does professional development improve teaching?. *Review of educational research*, *86*(4), 945-980.

Kenning, D. (2019). Art world strategies: neoliberalism and the politics of professional practice in fine art education. Journal of Visual Art Practice, 18(2), 115-131.

Kenny, J. (2018). Re-empowering academics in a corporate culture: An exploration of workload and performativity in a university. Higher Education, 75(2), 365-380.

Kırılmaz, H. ve Ayparçası, F. (2016). Modernizm ve Postmodernizm Süreçlerinin Tüketim Kültürüne Yansımaları, İnsan &İnsan, 3 (8), 32-58.

Kieran, C., Krainer, K. & Shaugnessy, J.M. (2013). Linking research and practice: Teachers as key stakeholders in mathematics education research. In M.A. Clements, A. Bishop, C.

Keitel, J. Kilpatrick, & F. Leung (Eds.), Third international handbook of mathematics education (pp. 361-392). Dordrecht, The Netherlands: Springer.

Kim, L. E., Dar-Nimrod, I., & MacCann, C. (2018). Teacher personality and teacher effectiveness in secondary school: Personality predicts teacher support and student self-efficacy but not academic achievement. *Journal of Educational Psychology, 110*(3), 309-323.

Kiraz, Z., & Dursun, F. (2015). Pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının aldıkları eğitime ilişkin algıları [The perceptions of teacher candidates regarding the pedagogical formation training they receive]. *Mersin University Journal of the Faculty of Education, 11*(3), 1008-1028.

Kleinhenz, E. and Ingvarson, L. 2004. Teacher accountability in Australia: Current policies and practices and their relation to the improvement of teaching and learning. Research Papers in Education, 19(1): 31-49.

Klieme, E., Pauli, C., & Reusser, K. (2009). The Pythagoras study: Investigating effects of teaching and learning in Swiss and German mathematics classrooms. In T. Janik & T. Seidel (Eds.), The power of video studies in investigating teaching and learning in the classroom (pp. 137-160). New York: Waxmann Publishing Co.Kocabaş, İ. (2019). Öğretmenlik meslek kanunu ile ilgili ilk değerlendirmeler. http://www.yarimadagazetesi.com/yazi/ogretmenlik-meslek-kanunu-ile-ilgili-ilk degerlendirmeler/

Kopnina,H. (2020). Education for the future? Critical evaluation of education for sustainable development goals, *The Journal of Environmental Education*, 51:4, 280-291.

Kouritzin, S. (2019). Extent and Consequences of Faculty Members' Workload Creep in Three Canadian Faculties of Education. Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation, 42(4), 1092-1120.

Köse, A. (2017). Pedagojik Formasyon Eğitiminde Görevli Akademisyenlere Göre Pedagojik Formasyon Uygulaması: Sorunlar, Çözüm Önerileri. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, *18*(2).709-732.

Kösterelioğlu, İ., Demir, F., Özgürler, S., Ayra, M., Karaman, H., & Cansız, Y. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının lisans eğitimlerinin özel alan yeterliklerini kazandırmasına yönelik görüşleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *7*(31), 668-674.

Köybaşı, F., Uğurlu, C. T., & Ceylan, N. (2016). Eğitim fakültesi öğrencilerinin görüşlerine göre üniversitenin örgütsel imajının değerlendirilmesi. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, *12*(3), 885-896.

Kunter, M., Klusmann, U., Baumert, J., Richter, D., Voss, T., & Hachfeld, A. (2013). Professional competence of teachers: Effects on instructional quality and student development. Journal of Educational Psychology, 105(3), 805-820.

Kurowicka-Roman E. (2020). Analysis of changes in the education system in contemporary societies on the example of Poland and Finland. *Journal of Education, Health and Sport*, 10(8): 490-498.

Kurul, N. (2013). Kamusal eğitim toplantısının ardından kamusallığın dışladıkları üzerine. der., Nejla Kurul, Tuğba Öztürk, İhsan Metinnam) Kamusal Eğitim, ss. 1-9, Ankara: Siyasal Kitabevi.

Kurul, N. (2020). Başka bir eğitim hikayesi, Ankara: Siyasal Kitabevi.

Kyriacou,C. & Coulthard,M. (2000) Undergraduates' Views of Teaching as a Career Choice, Journal of Education for Teaching, 26:2, 117-126.

Lawrence, S., & Sharma, U. (2002). Commodification of education and academic labour-using the balanced scorecard in a university setting. *Critical perspectives on accounting*, *13*(5-6), 661-677.

Lenz, C., (2013). Sürdürülebilir demokratik toplumlar için eğitimin kilit rolü. (Çev. Tamer, M. G.). *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *6*(2), 103-110.

Lin, M. H., Chuang, T. F. ve Hsu, H. P. (2014). The relationship among teaching beliefs, student-centred teaching concept and the instructional innovation. Journal of Service Science and Management, 7, 201-210.

Lindberg, C. (2007).The need to take responsible and Long-term Decisions. In: *Unesco Today*, *Journal of the German Comission for UNESCO*, pp. 37-40. Bonn.

Löfström, E., & Poom-Valickis, K. (2013). Beliefs about Teaching: Persistent or Malleable? A Longitudinal Study of Prospective Student Teachers' Beliefs. Teaching and Teacher Education, 35, 104-113.

Lubienski, C., Scott, J., & DeBray, E. (2011). The rise of intermediary organizations in knowledge production, advocacy, and educational policy. *Teachers College Record*, *22*(1), 1-3.

Marx,K. ve Engels, F. (1978). The Marx-Engles Reader. (edit. Robert C. Tucker). New York: Norton.

Matoba, M. & Sarkar A. M. R. (2006) Ethnography for Teachers' Professional Development: Japanese Approach of Investigation on Classroom Activities, In: Comparative Education in Teacher Training, 4, (Edited by N. Popov, C. Wolhuter, C. Heller & M. Kysilka, Bulgarian Comparative Education Society & Bureau for Educational Services), 116-125.

Maurer, H., Mehmood, R. and Korica-Pehserl, P. (2013), "How dangerous is the web for creative work?", Journal of Computing and Information Technology, Vol. 21 No. 2, pp. 59-69.

Maurer, M. J. (2000). Professional development in career and technical education. Professional Development in Career and Technical Education. In Brief: Fast Facts for Policy and Practice No. 7. Columbus, OH: National Dissemination Center for Career and Technical Education, The Ohio State University (ED 448 318).

Maxey, L., Luna, H. (Eds.), The Sustainable University: Progress and Prospects. (pp. 43-76). London: Routledge.

Maya (2020). https://www.maya.k12.tr/kurumsal/mayamiz/tarihce.

Maya, İ. (2013). Akademisyenlerin meslek ahlakına aykırı olan davranışlara ilişkin algıları (ÇOMÜ eğitim fakültesi örneği). Turkish Studies, 8(6), 491-509.

Mayo, P. (2011). *Gramsci, Freire ve yetişkin eğitimi*, Ankara: Ütopya Yayınevi.

McComb, V., & Eather, N. (2017). Exploring the Personal, Social and Occupational Elements of Teacher Professional Development. *Journal of education and Training Studies*, *5*(12), 60-66.

McCormick, R. (2017). Does Access to Green Space Impact the Mental Well-being of Children: A Systematic Review. *Journal of Pediatric Nursing*, 37, 3-7.

McLaren, P. (2011). *Okullarda yaşam: eleştirel pedagojiye giriş*. (Çev. Mustafa Yusuf Eryaman ve Hasan Arslan). Ankara: Anı Yayıncılık.

McLaughlin, M. (2012). Reading comprehension: What every teacher needs to know. The Reading Teacher, 65(7), 432-440.

Meabon Bartow, S. L. (2013). *Teaching with Social Media: A Multiple Case Foucaudian Discourse Analysis of Participatory and Egalitarian Potential* (Doctoral dissertation, Miami University).

MEB (Millî Eğitim Bakanlığı) (2017). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri.

https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRET ENLYK_MESLEYY_GENEL_YETERLYKLERY.pdf.

Mercin, L., & Alakuş, A. O. (2007). Birey ve toplum için sanat eğitiminin gerekliliği. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (9), 14-20.

Merry, J. J. (2013). Tracing the US deficit in PISA reading skills to early childhood: Evidence from the United States and Canada. *Sociology of Education*, *86*(3), 234-252.

Mete, Y. A. (2013). Güney Kore, Japonya, Yeni Zelanda ve Finlandiya'da öğretmen yetiştirme ve atama politikaları. *Electronic Turkish Studies*, *8*(12), 859-878.

MetLife (2013). *The MetLife Survey of the American teacher*. New York: MetLife.

Millî Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (1992). Öğretmen yetiştirmede koordinasyon. Ankara: MEB Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Mokhele, M. L., & Jita, L. C. (2012). When professional development works: South African teachers' perspectives. *The Anthropologist*, *14*(6), 575-585.

Moses, İ. (2017). Planning for Quality in Graduate education. Ryan, Y., & Zuber-Skerritt, O. (Eds.). In *Quality in postgraduate education*, Chapter 1, Routledge.

Mtika, P. ve Gates, P. (2010). Developing learner-centred education among secondary trainee teachers in Malawi: The dilemma of appropriation and application. *International Journal of Educational Development, 30*, 396-404.

Mudiappa, M. & Kluczniok, K. (2015) Visits to cultural learning places in the early childhood, European Early Childhood Education Research Journal, 23, 200-212.

Mücevher, M. H., & Özdemir, S. (2019). Akademide Olumsuz Davranışlar. *Akademide Arka Sokaklar*, (Ramazan Erdem, Ed.) 149-188, Ankara: Atlas Akademi.

Myers, D. G. (2015). *Sosyal psikoloji*. (Serap Akfırat, Çev.). Ankara: Nobel.

Nakamura, J., & Csikszentmihalyi, M. (2014). The concept of flow. In M. Csikszentmihalyi (Ed.), Flow and the foundation of positive psychology (pp. 239-263). Netherlands: Springer Science + Business Media.

Nayır, F. (2011). Eğitim bilimleri alanında lisansüstü öğrenim görmekte olan müfettiş, okul yöneticisi ve öğretmenlerin sorunları. *Journal of Faculty of Educational Sciences*, *44*(2),199-222.

Ng, P. T. (2020). The paradoxes of student well-being in Singapore. *ECNU Review of Education*, *3*(3), 437-451.

Nisbett, R. E., Aronson, J., Blair, C., Dickens, W., Flynn, J., Halpern, D. F., & Turkheimer, E.

(2012). Intelligence: New findings and theoretical developments. *American Psychologist, 67*(2), 130-159.

NSCD (2010). National Scientific Council on the Development Child and National Forum on Early Childhood Policy and Programs. The Foundations of Lifelong Health are Built in Early Childhood. Cambridge, Mass: Harward University Center on The Developing Child.

Nwosu, M. C., & Chukwukaike, C. O. (2018). Commercialısation of Secondary Education and Effective Staff Management in Private Secondary Schools in Aba Educatıon Sub Zone Abia State. *Journal of Teacher Perspective*, *13*(1), 81-93.

(NSCDC). National Scientific Council on the Developing Child and the National Forum on Early Childhood Policy and Programs (2007). The The Science of Early Childhood Development. https://46y5eh11fhgw3ve3ytpwxt9r-wpengine.netdna-ssl.com/wp content/uploads/2015/05/Science_Early_Childhood_Development.pdf.

OECD. The Organisation for Economic Co-operation and Development. (2018). Effective Policies, Successful Schools.

https://www.oecdilibrary.org/docserver/ca768d40en.pdf?expires=1612953822&id=id&accname=guest&checkum=26A5577EE7C0B300F0638184BC1BBDC5.

OECD. (2009). *Creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS*. Paris: OECD. https://doi.org/10.1787/9789264068780-en.

OECD. The Organisation for Economic Co-operation and Development (2015). Students' well-being report. https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264273856-5 en.pdf?expires=1579853014&id=id&accname=guest&checksum=3654E639E8B8897F7D54 887180FFD11.

OECD (2019). Pısa 2018 Results What Students Know And Can Do. https://www.oecdilibrary.org/docserver/5f07c754en.pdf?expires=1642430336&id=id&accname=guest&checksum=E25CB1F67B66C41D5B48F25195663CB7. Erişim Tarihi: 17.01.2019.

Ogawa, M. (2002). How are the Novice Getting to be the Expert?: A Preliminary Case Study

on Japanese Science Teachers. *Journal of the Korean Association for Research in Science Education, 22* (5), (Special Issue), 1082-1102.

Ogura, Y. & Hatogai, T. (2001). Kagaku kyoiku kaikaku in muketa chugakko rikakyoshi no ishiki to katsudo no jittai: Chosa hokokusho. (Status quo of lower-secondary science teachers' awareness and activities toward science education reform: Research Report), National Research Institute for Educational Policy: Tokyo. (in Japanese).

Okvuran, A., & Metinnam, İ. (2013). Sanat ve eğitim ilişkisi: Türkiye'de ilköğretim okullarında sanat eğitimi, N. *Kurul, T. Öztürk ve İ. Metinnam (Der.) Kamusal Eğitim*, 341-353.

Onions. C.T. (1964). The shorter Oxford English dictionary. Oxford: Clarendon Press.Ontario Ministry of Education (2009). *The Ontario Curriculum, Grades 1-8: The Arts*.

http://www.edu.gov.on.ca/eng/curriculum/elementary/arts18b09curr.pdf.

Orhan, E. E. (2017). Türkiye'de öğretmen adayları aldıkları öğretmen eğitimi hakkında ne düşünüyor? Nitel bir araştırma. Eğitim ve Bilim, 42(189),197-216.

Oruç, K. O., Çekin, E., & Tenderis, A. E. (2010). Türkiye'deki devlet üniversitelerinde öğretim elemanlarının ders yükü. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, *2*(3), 213-238.

Ören, F. Ş., Yılmaz, T., & Güçlü, M. (2012). Öğretmen adaylarının lisansüstü eğitime yönelik görüşlerinin analizi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, *1*(2), 189-201.

ÖSYM (Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavı) (2020). Kamu personeli seçme sınavı lisans ve Öğretmenlik alan bilgisi testi sonuçları.https://www.osym.gov.tr/TR,8837/hakkinda.html.

Özçakır Sümen, Ö. ve Çağlayan, T. K. (2013). Öğretmen adaylarının eğitim fakültesinden memnuniyet düzeyleri ve hayal ettikleri eğitim ortamı. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *32*(2), 249-272.

Özdemir, T. Y., & Orhan, M. (2019). Öğretmenlerin "öğretmenlik mesleğinin imajı" hakkındaki görüşleri. *Trakya Eğitim Dergisi*, *9*(4), 824-846.

Özkök, F., & Gümüs, F. (2009). Sürdürülebilir turizmde bilginin önemi. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, *7*(1), 51-72.

Özsoy, S., Ünal, L.I., Güngör, S., Özdemir, Y., Buyruk, H. & Demir, N. (2013). *Türkiye'de eğitim bilimci olmak: Bir kimlik araştırması,* Ankara: A Pegem.Pais, A., & Costa, M. (2020). An ideology critique of global citizenship education. *Critical Studies in Education*, *61*(1), 1-16.

Paksoy, S., & Aydoğdu, M. H. (2010). Bölgesel kalkınmada girişimciliğin geliştirilmesi: GAP-GİDEM örnekleri. *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*, *5*(1), 113-134.

Pang, H. (2018). How does time spent on WeChat bolster subjective well-being through social integration and social capital?. *Telematics and Informatics*, *35*(8), 2147-2156.

Penuel, W. R., Fishman, B. J., Yamaguchi, R., & Gallagher, L. P. (2007). What makes professional development effective? Strategies that foster curriculum implementation. *American educational research journal*, *44*(4), 921-958.

Perera, L. D. H. (2014). Parents' attitudes towards science and their children's science achievement. *International Journal of Science Education*, *36*(18), 3021-3041.

PIRLS (2011). Progress in International Reading Literacy Study, https://timssandpirls.bc.edu/pirls2011/index.html.

Pigou, A. (1920*). Income*. Lodon: Macmillian.

Polanyi, M. (1958*). Personal knowledge.* Chicago: Chicago Üniversitesi Yayınları.

Polat, S. (2011). Üniversite öğrencilerinin örgütsel imaj algıları ile akademik başarıları arasındaki ilişki düzeyi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, *11*(1), 249-262.

Priestley, M. (2011). Schools, teachers, and curriculum change: A balancing act?. Journal of educational change, 12(1), 1-23.

Pruitt, D. G. (1998). Social confl ict. D. Gilbert, S. T. Fiske ve G. Lindzey, (Ed.), Handbook of social psychology: Vol: 2 içinde (470-503). New York: McGraw-Hill.

Ramachandran, V. S. and Hirstein, W. (1999), "The Science of Art: A Neurological Theory of Aesthetic Experience", Journal of Consciousness Studies 6, 6/7: 15-51.

Ratiu, D. E. (2013). Creative Cities and/or Sustainable Cities: Discourses and Practices, City, Culture and Society, 4: 125-135.

Resmî Gazete (2004). Umuma açık yerler ve içkili yerler ile resmî veya özel öğretim kurumları arasındaki uzaklıkların belirlenmesine dair yönetmelik, Tarihi: 03.04.2004, Sayısı: 25422. https://ookgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_09/04015713_umumaacikyonetmelik.pdf.

Resnick, L. B., & Hall, M. W. (1998). Learning organizations for sustainable education reform. *Daedalus*, *127*(4), 89-118.

Rikap, C. (2017). The Differentiated Market-University: Is Commodification Equally Affecting All Universities?. *Journal for Critical Education Policy Studies*, *15*(3), 266-304.

Rinaldi, L., & Karmiloff-Smith, A. (2017). Intelligence as a developing function: A neuroconstructivist approach. *Journal of Intelligence*, *5*(18),1-26.

Rio Deklarasyonu (1992). Declaration of the 1992 Rio Conference on Environment and Development. https://en.wikipedia.org/wiki/Agenda_21 Retrieved on: 26 May 2019.

Roberts, T. G., & Dyer, J. E. (2004). Inservice needs of traditionally and alternatively certified agriculture teachers. *Journal of Agricultural Education*, *45*(4), 57-70.

Robertson, S. (2008). Remaking the world: neoliberalism and the transformation of education and teachers' labor. In M. Compton, & L. Weiner (Eds.), The global assault on teaching, teachers and their unions (pp. 11e36). New York: Palgrave Macmillan.

Rodopman Arman, A. (2018). Okul Yaşamında Ergen ve Sorunları. *Türkiye Klinikleri Çocuk Psikiyatrisi-Özel Konular*, *4*(2), 153-158.

Rosenthal, E. (2008) China Increases Lead as Biggest Carbon Dioxide Emitter, New York Times. http://www.nytimes.com/2008/06/14/world/asia/14china.html?_r=0

Rosovsky, H. (2011). Üniversite: Bir dekan anlatıyor. (S. Ersoy, Çev.). Ankara: TÜBİTAK.

Ross, E. W. (2019). Society, Democracy, and Economics: Challenges for Social Studies and Citizenship Education in a Neoliberal World. 4th Annual Meeting of the Society for Socio Economic Education and Science, , February 20. 2020, Vienna, Austria.

Russell, B. (2019). Bilimsel bakış. (Funda Sezer, Çev.). İstanbul: Say Yayınları.

Russell, B. (2019). *Sorgulayan denemeler*. (Nermin Arık, Çev.). İstanbul: Say Yayınları

Russell, B. (2013). Eğitim üzerine. İstanbul: Cem Yayınevi.

Russell, B. (2020). Aylaklığa övgü. (Mete Ergin, Çev.). İzmir: Cem Yayınevi.

Sachs, W. (1997). Sustainable Development, in Redclift, M. and Woodgate, G. (eds.), The International Handbook of Environmental Sociology, , 71-80, United Kingdom: Edward Elgar Publications.

Sachs, W. (2019). Sürdürülebilir Kalkınma Çağı, (Barış Gönülşen, Çev.). İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Yayınları.

Sahlberg, P. (2006). Education reform for raising economic competitiveness. Journal of Educational Change, 7(4), 259-287.

Schlesinger, L., & Jentsch, A. (2016). Theoretical and methodological challenges in measuring instructional quality in mathematics education using classroom observations. ZDM Mathematics Education, 1-12.

Schlosberg, D., & Collins, L. B. (2014). From environmental to climate justice: climate change and the discourse of environmental justice. Wiley Interdisciplinary Reviews: Climate Change, 5(3), 359-374.

Schunk, D.H., Pintrich, P.R., & Meece, J.L. (2008). Motivation in education: Theory, research and applications (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson/Merrill.

Schweisfurth, M. (2011). Learner-centred education in developing country contexts: From solution to problem? International Journal of Educational Development, 31(5), 425-432.

Seidel, T., & Shavelson, R. J. (2007). Teaching effectiveness research in the past decade: The role of theory and research design in disentangling meta-analysis results. Review of Educational Research, 77(4), 454-499.

Sellar, S. & Lingard, B.(2013) The OECD and global governance in education, *Journal of Education Policy,* 28:5, 710-725.

Senemoğlu, N. (2011). How effective are initial primary teacher education curricula in Turkey? Student teachers, faculty, and teachers let us know. *Uluslararası eğitim programları ve öğretim çalışmaları dergisi*, *1*(1), 35-47.

Serdyukov, P. (2017). Innovation in education: what works, what doesn't, and what to do about it?. *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*, *10*(1), 4-33.

Serin, H. ve Ergin-Kocatürk, H. (2019). Eğitim yönetimi yüksek lisans öğrencilerinin eğitim sürecine dair deneyimleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi -Journal of Qualitative Research in Education, 7*(2), 495-513.

Shahjahan, R. A. (2015). Being 'lazy'and slowing down: Toward decolonizing time, our body, and pedagogy. Educational Philosophy and Theory, 47(5), 488-501.

Shi, L., Delahunty, J., & Gao, X. (2019). Constraints preventing Chinese EFL teachers from putting their stated beliefs into teaching practice. *Professional Development in Education*, *45*(5), 774-789.

Shin, R. (2010). Taking digital creativity to the art classroom: Mystery box swap. *Art Education*, *63*(2), 38-42.

Slaughter, S., & Taylor, B. J. (2016). Introduction. In Higher Education, Stratification, and Workforce Development: Competitive Advantage in Europe, the US, and Canada. London: Springer.

Sogunro, O. A. (2015). Motivating factors for adult learners in higher education. *International Journal of Higher Education*, *4*(1), 22-37.

Solow, R. M. (1986). On the intergenerational allocation of natural resources. *The Scandinavian Journal of Economics*, 88(1), 141-149.

Sözcü (2020). Torpili olana engel yok.https://www.sozcu.com.tr/2020/gundem/torpili-olana-engel-yok-6025921/.

Sparks, D., & Loucks-Horsley, S. (1989). Five models of staff development. *Journal of Staff Development*, *10*(4), 40-57.

Speth, J. G. (2008). Forward. In A. A. Leiserowitz & L. O. Fernandez, Towards a new consciousness: Values to sustain human and natural communities. New Haven: Yale School of Forestry & Environmental Studies.

Starkey, L., Yates, A., Meyer, L.H., Hall, C., Taylor, M., Stevens, S. and. Toia, R (2009).

Professional development design: Embedding educational reform in New Zealand. Teaching and Teacher Education 25(1), 181-189.

Steensen, J. (2006). Global trends on local grounds e the case of teacher education in Denmark and Sweden. Umeå University. In L. Dahlström, & J. Mannberg (Eds.), Critical educational visions and practices in neo-liberal times (pp. 91e102). Sweden: Global South Network Publisher.

Sterling, S. (2001). *Sustainable Education: Re-visioning Learning and Change.* Schumacher Briefings 6. Cambridge: Green Books.

Sterling, S. (2008). Sustainable education-towards a deep learning response to unsustainability. *Policy & Practice-A Development Education Review*, (6), 63-68.

Sterling, S. (2010). Sustainable education. In *Science, Society and Sustainability* (pp. 127-140). New York: Routledge.

Sterling, S. (2013). The sustainable university: Challenge and response. In The sustainable university (pp. 43-76). London: Routledge.

Stevenson, A., & Robins, B. (2012, March 12). Principals want more power but no

strings. *Sydney Morning Herald* www.smh.com.au/national/educatio (http://www.smh.com.au/national/education).

Suizzo, M., & Stapleton, L. M. (2007). Home-based parental involvement in young children's education: Examining the effects of maternal education across U.S. ethnic groups. *Educational Psychology*, 27(4), 533-556.

Svinicki, M. D. (2004). Learning and motivation in the postsecondary classroom. Bolton, MA: Anker Publishing Company.

Şahin, İ., & Beycioğlu, K. (2015). Eğitim fakültesi öğretim elemanlarının öğretmen yetiştirmeye ilişkin görüşleri, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 33-50.

Şeker, M. (2009). Mutluluk ekonomisi. *Sosyoloji Konferansları*, (39), 115-140.

Şemin, K. F. (2020). Developing Sustainable Education Disposition Scale and Teacher Views regarding the Education Disposition. *Journal of Education and Future*, (17), 65-81.

Şişman, M., Güleş, A. & Dönmez, H. (2010). Demokratik bir okul kültürü için yeterlilikler çerçevesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *3*(1), 167-182.

T.C. Çevre ve Şehircilik Bakanlığı (2021). Paris Antlaşması, https://iklim.csb.gov.tr/paris anlasmasi-i-98587.

Talim ve Terbiye Kurul Kararları (2020). Öğretmenlik alanları, atama ve ders okutma esasları ile ekli çizelgede değişiklik yapılması, https://www.memurlar.net/haber/914340/meb-formasyonun-kaldirildigini-duyurdu.html.

Tan, C. Y. (2017). Do parental attitudes toward and expectations for their children's education and future jobs matter for their children's school achievement?. *British Educational Research Journal*, *43*(6), 1111-1130.

Tao, S. S., Lau, E. Y. H., & Yiu, H. M. (2019). Parental Involvement After the Transition to School: Are Parents' Expectations Matched by Experience?. *Journal of Research in Childhood Education*, *33*(4), 637-653.

Taşdan, M., & Çuhadaroğlu, E. O. (2006). Türkiye'de eğitim bilimleri ve öğretmen yetiştirme ilişkisi. *Journal of Educational Sciences & Practices*, *5*(10), 209-224.

Taşdemir, M., Taşdemir, Ö. G. F., Dağdelen, B. U. S., Kılıç, B. U. E., Şahin, B. U. C., & Dağıstan, B. U. A. (2018). Veli algısı ve beklentisi, *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, *7*(3), 27-39.

Tatto, M. T., & Plank, D. (2007). The dynamics of global teaching reform. In T. Tatto (Ed.), Reforming teaching globally (pp. 267e278). Oxford, UK: Symposium Books.

Taylor, A. (2019). Democracy may not exist, but we'll miss it when it's gone. New York, NY: Metropolitan Books.

TEDMEM. (2018). 2017 eğitim değerlendirme raporu (TEDMEM değerlendirme dizisi 4). Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.

Tekin Epik, M., (2020), Psikososyal bir risk olarak işyeri intiharı, *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, *12*(2): 175-197.

Tezişçi, S. (2013). Eğitim fakültesi öğrencilerinin üniversitelerinin örgütsel imajına ilişkin algıları. (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, Türkiye.

Thomas, I. (2009). Critical thinking, transformative learning, sustainable education, and problem-based learning in universities. *Journal of Transformative Education,* 7, 3, 245-264.

Thompson, M.W. **Bush brother's firm faces inquiry over purchases,** New York Times (November 7, 2007).

Tilbury, D. (2014). Education for sustainability in higher education. Report commissioned by UNESCO ESD secretariat to inform the 3rd Global DESD report and global action programme.

Twenge, J. M. (2017). iGen: Why today's super-connected kids are growing up less rebellious, more tolerant, less happy – and completely unprepared for adulthood. New York, NY: Atria Books.

Uğurluoğlu, D., Şenol, O., & Tüfekçi, N. (2019). Teoriden pratiğe lisansüstü eğitim süreci. (Ramazan Erdem, Ed.). Akademide Arka Sokaklar, Ankara: Nobel, 95-126.

Ujir, H., Salleh, S. F., Marzuki, A. S. W., Hashim, H. F., & Alias, A. A. (2020). Teaching Workload in 21st Century Higher Education Learning Setting. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, *9*(1), 221-227.

Uljens, M. (2005). Finlandiya'da PISA sonuçları. Başarı ile ilgili perspektifler ve açıklamalar.

Vaisa'daki Åbo Akademi Üniversitesi'nde "Küresel bir perspektiften Finlandiya-İsveç okulu" PISA konferansında sunum, Mart 2005.

Uljens, M. (2005). The hidden curriculum of PISA- the promotion of neo-liberal policy by educational assessment, The Presentation in e FERA congress in Vasa, 22-23.11.2007.

Uluöz, E., Yılmaz, C. Y., & Dinç, Z. F. (2017). Farklı fakültelerde görev yapan akademisyenlerin fiziksel aktiviteye katılım durumlarının incelenmesi. *Uluslararası Kültürel ve Sosyal Araştırmalar Dergisi (UKSAD)*, *3*(Special Issue 2), 326-336.

UNESCO (2002). Education for Sustainability – From Rio to Johannesburg: Lessons learnt from a decade of commitment. Paris: UNESCO.

UNESCO (2004). Education for All: The Quality Imperative (EFA Global Monitoring Report 2005). Paris: UNESCO. UNESCO. (2009). Education for sustainable development.

http://portal.unesco.org/education/en/ev.php.URL_ID=23295&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html. (Erişim Tarihi: 18 Ekim 2016).

United Nations (1995). Conference on Population and Development: Cairo Action Plan, pp. 8-10.United Nations. (2008). Report of the World Commission on Environment and Development: Our Common Future. Transmitted to the General Assembly as an Annex to document

A/42/427. http://www.un-documents.net/ocf-ov.htm (Erişim Tarihi: 17.03.2020).

Uptin, J. (2020): Changing Australian Education. How policy is taking us backwards and what can be done about it, Journal of Educational Administration and History, (Book Review) DOI: 10.1080/00220620.2020.1834363.

Uygun, S. (2012). Basında öğretmen sorunları. Milli Eğitim Dergisi, 194, 72-92.

Ünal, L. I. (2005). Öğretmen imgesinde neoliberal dönüşüm. *Eğitim Bilim Toplum*, *3*(11), 4-15.

Ünsal, S. (2018). Türkiye'de öğretmenlik mesleğinin statüsüne ilişkin bir pareto analizi. *Sakarya University Journal of Education*, *8*(2), 111-130.

Üstüner, M. (2004). Geçmişten günümüze Türk eğitim sisteminde öğretmen yetiştirme ve günümüz sorunları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *5*(7), 63-82

Vähäsantanen, K. (2015). Professional agency in the stream of change: Understanding educational change and teachers' professional identities. Teaching and teacher education, 47, 1-12.

Van den Branden, K. (2012). Sustainable education: basic principles and strategic recommendations. school effectiveness and school improvement, 23(3), 285-304.

Van Hartesveldt, C., & Giordan, J. (2008). Impact of Transformative Interdisciplinary Research and Graduate Education on Academic Institutions. Workshop Report. *National Science Foundation*.

Veenhoven, R., & Dumludağ, D. (2015). İktisat ve mutluluk: Bugün daha mutlu muyuz?. Dumladağ, D., Gökdemir, O., Neyse, L. & Ruben, E. (Eds) 'İktisatta davranışsal yaklaşımlar (Behavioral approaches in economics)', 201-230. Ankara: İmge Kitabevi.

Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of Professional

learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and teacher education*, *24*(1), 80-91.

Villegas-Reimers, E., & Reimers, F. (2000). Professional development of teachers as lifelong

learning: Models, practices and factors that influence it. *Board on International Comparative Studies in Education (BISCE) of the National Research Council, Washington DC*.

Vivien, Franck, D. (2008). "Sustainable Development: An Overview of Economic Proposals", *Sapiens,* 1(2), 1-8.

Vos, T., Allen, C., Arora, M., Barber, R. M., Bhutta, Z. A., Brown, A., ... & Coggeshall, M.

(2016). Global, regional, and national incidence, prevalence, and years lived with disability for 310 diseases and injuries, 1990–2015: a systematic analysis for the Global Burden of Disease Study 2015. *The Lancet*, *388*(10053), 1545-1602.

Walden, R. (2015). The school of the future: conditions and processes–Contributions of architectural psychology. In *Schools for the Future* (pp. 89-148). Springer, Wiesbaden.

Ward, T.B. and Sonneborn, M.S. (2009) Creative Expression in Virtual Worlds: Imitation, Imagination, and Individualized Collaboration. Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts, 3, 211-221.

Watts, R. E. (2015). Adler's Individual Psychology: The original positive psychology. Revista de Psicoterapia, 26, 123-131.

Wei, L., Gao, F. (2017). Social media, social integration and subjective well-being among new urban migrants in China. Telematics Inf. 34, 786-796.

Westwood, P. S. (2008). *What teachers need to know about teaching methods*. Camberwell, Victoria: Acer Press.

Wheeler, K. A., & Bijur, A. P. (2000). *Education for a sustainable future: a paradigm of hope for the 21st century* (Vol. 7). Springer Science & Business Media.

WHO (2012). World Health Organization https://www.who.int/mental_health/management/depression/wfmh_paper_depression_wmhd 2012.pdf, Erişim Tarihi: 17.03.2020.

Wike, R., Silver, L., Castillo, A. 2019. *Many Across the Globe Are Dissatisfied With How Democracy Is Working.* Washington, DC: Pew Global Research.

Wikipedia (2020). https://en.wikipedia.org/wiki/Sustainability.

Wilson, M. C., & Wu, J. (2017). The problems of weak sustainability and associated indicators. International Journal of Sustainable Development & World Ecology, 24(1), 44-51.

Wiseman, A. W., & Zhao, X. (2020). Parents' expectations for the educational attainment of their children: A cross-national study using PIRLS 2011. *PROSPECTS*, 1-22.

Wissema, J. G. (2009). Towards the third generation university: Managing the university in transition. Edward Elgar Publishing.

Yalçın İncik, E., & Akbay, S. E. (2018). Ortaöğretim öğretmenlerine yönelik bir çalışma:

Mesleki gelişim faaliyetlerine yönelik tutumları ve eğitim ihtiyaçları. *Electronic Turkish Studies*, *13*(27), 1653-1676.

Yalçın, Ö. (2011). Kaybettiren bencillik: Toplumsal ikilemler konusunda bir derleme. Türk Psikoloji Yazıları, 14(27), 18-34.

Yavuz, V. A. (2010). Sürdürülebilirlik kavramı ve işletmeler açısından sürdürülebilir üretim stratejileri/Concept Of Sustainability And Sustainable Production Strategies For

Business Practices. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *7*(14), 63-86.

Yazar, T., Aslan, T., & Şener, S. (2014). Sanat eğitimi sorunu olarak ülkemizde ilk ve

ortaöğretim kurumlarında sanat eğitimine olan ilgisizlik sebepleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *33*(2), 593-605.

YÖK (Yüksek Öğretim Kurulu). (2015). Pedagojik formasyon eğitimi sertifika programına ilişkin çerçeve usul ve esaslar.

https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Kurumsal/IdariBirimler/egitim_ogretim_daire_bsk/pedagoji-formasyon-usul-ve-esaslar.aspx.

YÖK (Yüksek Öğretim Kurumu). (2018). Öğretmen yetiştirme lisans programları. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi Müdürlüğü.

YÖK (2020). https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/pamukkale-uni-rektor-karar.aspx.

YÖK (Yüksek Öğretim Kurumu). (2019). Üniversite adayı öğrencilerin tercih süreciyle ilgili görüş, beklenti ve eğilimleri. https://www.yok.gov.tr/HaberBelgeleri/Haber%20%C4%B0%C3%A7erisindeki%20Belgeler/Dosyalar/2018/yok_un_tercih_anketi_sonuclandi.pdf

YÖK (Yüksek Öğretim Kurumu). (2007). Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri (1982-

2007). https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/ogretmen-yetistirme-ve-egitim-faulteleri.pdf.

YÖK (Yüksek Öğretim Kurumu). (2020). Türkiye'de bulunan eğitim fakülteleri, https://istatistik.yok.gov.tr/.

Zeichner, K. (2010). Competition, economic rationalization, increased surveillance, and attacks on diversity: Neo-liberalism and the transformation of teacher education in the US. *Teaching and teacher education*, *26*(8), 1544-1552.

Zeichner, K., & Ndimande, B. (2008). Contradictions and tensions in the place of teachers in educational reform: reflections on teacher preparation in the U.S.A. and Namibia.

Teachers & Teaching: Theory and Practice, 14(4), 331-343.

Zeki, S. (1999), Inner Vision: An Exploration of Art and the Brain. Oxford: Oxford University Press.

Zimmerman, E. (2009) Reconceptualizing the Role of Creativity in Art Education Theory and Practice, Studies in Art Education, 50:4, 382-399.

TOPLUMSAL CİNSİYET SOSYOLOJİSİ

Prof. Dr. Aysel GÜNİNDİ ERSÖZ

3. Baskı

Ankara
2025

TOPLUMSAL CİNSİYET SOSYOLOJİSİ

Prof. Dr. Aysel GÜNİNDİ ERSÖZ
ORCID: 0000-0002-2382-995X

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

Yayıncı Sertifika No	: 49260
Matbaa Sertifika No	: 47479
ISBN	: 978-605-170-561-3
e-ISBN	: 978-605-170-560-6
ROR	: 01ek5g375
ISNI	: 0000000485146649
Kapak Tasarımı	: Anı Yayıncılık
Mizanpaj	: Anı Yayıncılık
Dil Kontrol	: Anı Yayıncılık
Baskı	: Vadi Grafik Tasarım Ltd. Şti.
Adres	: İvedik Org. San. Bölgesi 88 Oto 3. Bölge 1420. Cad. No: 58/5 Yenimahalle-ANKARA
Tel	: 0 312 395 85 71

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

GÜNİNDİ ERSÖZ, Aysel
TOPLUMSAL CİNSİYET SOSYOLOJİSİ

Anı Yayıncılık, Ankara/Türkiye
2025, 3. Baskı, xii + 172 Sf., 13,5x21 cm

ISBN	: 978-605-170-561-3
e-ISBN	: 978-605-170-560-6
ROR	: 01ek5g375
ISNI	: 0000000485146649

Sosyoloji, Toplum
Toplum, Cinsiyet, Toplumsal Cinsiyet, Feminizm, Dişilik, Erillik, Ataerkillik, Kadın, Erkek, Erkeklik, Kadınlık, Babalık, Erkek Çocuk, Kız Çocuk, Sünnet, Namus

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

A harfinin evrimi

Kızım

Necibe Ceren'e

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ ix
İKİNCİ BASKIYA ÖNSÖZ xi
GİRİŞ 1

KISIM I 5
KAVRAMLAR, KURAMLAR VE KAZANIMLAR 5

BÖLÜM I 5
TOPLUMSAL CİNSİYET SOSYOLOJİSİNE GİRİŞ 5
1.1. Sosyoloji Nedir? 5
1.2. Sosyolojinin Alt Uzmanlık Alanları 6
1.3. Toplumsal Cinsiyet Sosyolojisinin Dünü ve Bugünü 7
1.3. Feminist Araştırmanın Sosyolojide Yansımaları 11

BÖLÜM II 15
TOPLUMSAL CİNSİYET: TEMEL KAVRAMLAR VE KURAMLAR 15
2.1. KAVRAM TANIMLARI 15
2.1.1. Biyolojik ve Toplumsal Cinsiyet 15
2.1.2. Toplumsal Cinsiyet Tabakalaşması 18
2.1.3. Toplumsallaşma 20
2.1.4. Dişilikler ve Erillikler 23
2.1.5. Ataerkillik 24
2.2. TEMEL SOSYOLOJİK KURAMLARDA TOPLUMSAL CİNSİYET 29
2.2.1. İşlevselcilik Kuramı 29
2.2.2. Sembolik Etkileşimcilik Kuramı 30

2.2.3. Çatışmacı Kuram 31
2.3. TOPLUMSAL CİNSİYET EŞİTSİZLİĞİ KURAMLARI 32
2.3.1. Nancy Chodorow'un Anneliğin Yeniden Üretimi Kuramı ... 33
2.3.2. Sylvia Walby'nin Ataerkillik Kuramı 35
2.3.3. R.W. Connel'in *Hegemonik Erkeklik* Kuramı 38
2.4. FEMİNİST KURAMLAR 40
2.4.1. Cinsiyet Reformunu Savunan Feminizm 41
2.4.2. Cinsiyet Konusunda Direnç Gösteren Feminizm 47
2.4.3. Cinsiyete Başkaldıran Feminizm Akımları 49

BÖLÜM III 55
KADINLARIN EŞİTLİK MÜCADELESİ 55
3.1. Feminist Mücadele 55
3.2. Birleşmiş Milletler ve Dünya Kadın Konferansları 61
3.3. Türk Toplumunda Kadının Cinsiyet Eşitliği Çabaları 63
3.3.1. Eski Türklerde Kadın 63
3.3.2. Osmanlı Toplumunda Kadın 65
3.3.3. Cumhuriyet Döneminde Kadın 68
3.4. Temel Göstergelerle Cinsiyet Eşitsizliği 70
3.4.1. Kadınların Eğitimi ve Öğrenimi 71
3.4.2. Kadın ve Üretim 75
3.4.3.1. Kadın İstihdamının Sorunları ve Nedenleri 78
3.4.3.2. Cam Tavanlar 79
3.4.3.3. Yoksulluğun Kadınsılaşması 80
2.3.4. Toplumsal Cinsiyet ve Medya 81
2.4.4. Kadın ve Karar Mekanizmaları 84

2.4.6. Kadına Yönelik Şiddet 89
2.5. Toplumsal Cinsiyet Algıları 94

BÖLÜM IV 101
ERKEK VE İNŞA SÜRECİNİN ÜRÜNÜ OLARAK ERKEKLİKLER 101
4.1. Biyolojik "Erkek" ile Toplumsal "Erkeklik" 101
4.1.1. Erkek Egemen Toplumdan Ne Anlamalıyız? 102
4.1.2. Farklı Erkeklikler: Hegemonik Erkeklikten Madun Erkekliğe 105
4.2. Erkekliğin İnşası: Erkekliğe Giden Dikenli Yol 110
4.2.1. Aile, Erkek Çocuk Tercihi, Sünnet ve Cinsiyetçi Sosyalleşme 110
4.2.2. Askerlik: Erkekliğin Zorlu Sınavı 113
4.2.3. Üretim Süreci ve Erkeklikler 114
4.2.4. Erkekler ve Babalık: Babalığın Değişen Biçimleri 116
4.3. Dünyada Erkeklik Çalışmalarının Gelişimi 117
4.4. Türkiye'de Erkeklik Çalışmaları 118
4.5. Mekânların Eril Cinsiyeti 119
4.6. Medya ve Erkeklik Temsilleri 120
4.7. Spor ve Erkeklik 121
4.8. Erkekliğin Açmazları 123

KISIM II 125
BÖLÜM V 125
NAMUS ÜZERİNE NİTEL BİR ARAŞTIRMA 125
5.1. Temel Kavramlar 125

5.1.1. Gençlik Dönemi 125
5.1.2. Namus Kavramı 127
5.1.3. Namus ve Namus Cinayetleri ile İlgili Alanyazın 131
5.2. Araştırmanın Yöntemi 133
5.3. Araştırma Verilerinin Değerlendirilmesi 134
5.3.1. Kadın ve Erkek için Farklılaşan Namus Olgusu 134
5.3.2. Bekâret: "Dokunulmamış Kız Almak" 138
5.3.3. Denetlenen Kızlar/Denetleyen Erkekler 141
5.3.4. Flört Edilecek ve Evlenilecek Kız Farkı 145
5.3.5. Namus Cinayetlerine Yaklaşım 146
5.3.6. Toplumsal Cinsiyet Algısı 148
5.4. Bulguların Değerlendirilmesi 150

SONUÇ 152
KAYNAKÇA 155
EKLER 165
EK 1: NİTEL ARAŞTIRMA GÖRÜŞME FORMU 165
EK 2: TÜRKİYE'DE CİNSİYET EŞİTLİĞİNİ SAĞLAMA ADIMLARI 166

ÖNSÖZ

Cinsiyetçilik basitçe bir cinsiyetin diğer cinsiyetten üstün olduğunu iddia etmektir. Cinsiyetçilik yapanlar, erkeklerin kadınlardan üstün olduklarına inanmaktadırlar. Bu bireysel bir tutum olmanın ötesinde toplumsal bir sorundur. Erkeklerin kadınlardan üstün olduğunu iddia etmek, erkeklerin güç, zenginlik ve özgürlüklerden daha fazla pay almasının "normal" olduğunun benimsenmesi anlamına da gelmektedir. Bu nedenle, toplumsal cinsiyet tabakalaşmasının bedeli kadınlar açısından çok daha ağır olmaktadır. Kadınlar sırf cinsiyetlerinden dolayı; eğitim ve emek piyasalarından dışlanmakta, şiddet ve tacize uğramakta, namus adına öldürülmekte, sömürülmekte, ezilmekte, ikinci sınıf olmaya zorlanmakta ve yoksullukla mücadele gibi birçok sonuçla karşılaşmaktadırlar.

Bu kitap, toplumsal cinsiyet sosyolojisine ilişkin temel kavram ve kuramları tartışmayı, cinsiyet eşitsizliğinin neden ve sonuçları konusunda farkındalık yaratmayı, sorunu tanımlamayı ve çözüm önerileri geliştirmeyi amaçlamaktadır. Erkek egemen toplumun en önemli yansıması, "namus" konusundaki algılarda ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle, üniversite öğrencileri ile "namus" konusunda yapılan nitel bir araştırmanın bulgularına kitabın ikinci kısmında yer verilmiştir. Nitel araştırmanın temel amacı aktörlerin bakış açılarının, kendi bağlamları içinde olduğu gibi yansıtılmasıdır. Öğrenciler için "namus" konusunda konuşmanın zor olduğu ve bekâretin önemini koruduğu görülmektedir. Özellikle erkeklerin kız kardeşlerinin namuslarını koruyamadıklarında toplumca kendisine verilen sorumlulukları yerine getiremedikleri için suçluluk duydukları, namusun bireysel değil tüm aileyi ilgilendiren bir konu olarak algılandığı gerçeği ile karşılaşılmıştır. Buna karşın algılarda değişim/dönüşüm yaratacak eğitim-öğretim programları da bulunmamaktadır. Kapsamlı bir literatür taramasına dayanan kitabın sosyoloji bölümlerinde eğitim gören, özellikle toplumsal cinsiyet sosyolojisine ilgi duyan öğrencilere yardımcı olacağı düşünülmektedir.

İKİNCİ BASKIYA ÖNSÖZ

Birleşmiş Milletler en iyimser tahminle cinsiyet eşitliğinin sağlanabilmesi için 80 yıl daha geçmesi gerektiğini söylüyor. Kitabın ilk baskısından 5 yıl sonraki gelişmeler; kadın cinayetlerinde artış, kadınların istihdama katılma oranlarında düşüş, özellikle COVID-19 pandemi sürecinde evde kapalı kalan kadınların yaşadıkları artan şiddet olayları ile kadınların başkaldırıları ve buna karşı çıkışlar şeklinde özetlenebilir. Yine dünya genelinde kadınlar düşük ücret karşılığı çalışmaya devam ediyorlar. Güvencesiz, garantisiz, yarı zamanlı veya sözleşmeli işlerde veya kayıt dışı çalışma özellikle pandemi sürecinde kadınları daha derinden etkiledi. Kadınların işlerine son verilme tehlikesi ise onları düşük ücretlerle çalışmaya itti. Kadınlar cinsiyet eşitliğini gerçekleştirmek için adımlarını artırdıkça bundan korkan çevreler de o denli adımlarını büyütüyor. 21. Yüzyılının 20 yılını geride bıraktığımız şu günlerde kadınların elde ettikleri kazanımlardan geriye dönüş konusunda korkular da artıyor. Kadına yönelik şiddet sınıf, ırk, bölge, ülke demeden tüm sınırları yıkarak, dünyayı etkisi altına almaya devam ediyor.

Dünyadaki her üç kadından biri eşinden/partnerinden şiddet görüyor. Bu şiddet salgınından ülkemiz de payına düşeni fazlasıyla alıyor. Her üç kadından biri hayatında en az bir kez fiziksel şiddet görürken, her gün 4-5 kadın cinayete kurban gidiyor. Küresel Cinsiyet Uçurumu 2020 Raporu'na göre Türkiye cinsiyet eşitliğinde 153 ülke arasında 130. sırada, kadınların ekonomik hayata katılımında 6 basamak yükselerek 136. sırada yer alıyor. Eril zihniyet bu sonuçta bir mahzur görmemekte bundan sadece feminist kadınlar rahatsızlık duymaktadır.

Diğer yandan 1990'lı yıllarda başlayan ve 2000'li yıllardan itibaren ivme kazanan "erkeklik" çalışmaları önemli sonuçlar ortaya koymaktadır. Son yirmi yılda artan "erkeklik" çalışmaları birçok disiplin gibi sosyolojide de ataerkillik, sosyalizasyon ve kültür bağlamında tartışılmaktadır. Ataerkilliğin nasıl bir sistem olduğu, niçin ve nasıl sürdürüldüğü, toplumsal cinsiyetin ne olduğu ve yeniden üretim araçlarının neler olduğu, erkeklik kurgusunun nerelerde ve nasıl yapıldığı, sosyolojinin çalışma konuları arasındaki yerini almıştır. Bu süreçte erkekliğin bir inşa süreci olduğu gerçeğinden yola çıkarak erkekliğin aile, ordu, spor, mekân, çalışma yaşamı, evlilik ve babalık deneyimlerini anlamaya çalışan birçok çalışma yapılmıştır. Erkeklik çalışmaları içinde kısaca; Connell

tarafından kavramsallaştırılan "hegemonik erkekliğin" inşa yerleri, medyanın erkeklik sunumları, erkekliğe yönelik tehditler ve genç babaların çocukları ile kurdukları yeni ilişki biçimleri tartışılmaların önemli noktalarını oluşturuyor. Dolayısıyla ataerkilliğin sınırlarını oynatmak için çabalar var ancak, anlaşılıyor ki çözümün henüz çok uzağındayız.

Doç. Dr. Aysel Günindi Ersöz

Mayıs 2021, Ankara

GİRİŞ

Toplumsal cinsiyet tabakalaşması kadınların ve erkeklerin yaşamlarını, fırsatlara ulaşımlarını, güç sahibi olmalarını ve zenginliklerden pay almalarını farklı şekillerde etkilemektedir. Erkek statüsü toplumda daha fazla değer bulduğu için erkekler iktidar ve imtiyaza daha fazla sahip olmaktadırlar. Erkekler, hükümetler, silahlı kuvvetler, büyük şirketler, medya kuruluşları, üniversiteler ve sağlık kuruluşlarının yönetimini elde bulundurmakta ve dünyadaki mülkiyetin yaklaşık % 95'ini kontrol etmektedirler.

Toplumsal cinsiyet tabakalaşmasında kadınlar dezavantajlı tarafı oluşturmaktadır. Kadınlar eğitimde fırsat eşitsizliği, siyasal alanda temsil düşüklüğü, hem evde hem de toplumsal yaşamda şiddete uğrama, öldürülme gibi bir dizi sorunla karşı karşıya gelmektedir. Kadınlar dünyadaki ücretli işgücünün ancak üçte birini oluşturmakta, genellikle düşük ücretli sektörlerde yoğunlaşmaktadırlar. Dünyanın birçok yerinde artma eğilimi gösteren tek ebeveynli aileler, kadınlar tarafından idare edilmekte ve bu haneler de genellikle nüfusun en yoksul kesimlerini oluşturmaktadır. "Yoksulluğun kadınsılaşması" olgusu küresel bir sorun olmaya devam etmektedir.

Kitap iki kısım ve beş bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde sosyolojiye genel bir giriş yapılmaktadır. Ayrıca, sosyolojinin alt bir uzmanlık alanı olarak toplumsal cinsiyet sosyolojisine başlangıç yapılarak, feminist çalışmaların sosyoloji ile iş birliği alanları vurgulanmaktadır.

Kuramsal ve kavramsal çerçeveye yer verilen ikinci bölümde toplumsal cinsiyet algıları ile bağlantılı olduğu düşünülen kavramlar ve cinsiyet eşitsizliğini açıklamaya çalışan kuramlara yer verilmiştir. Toplumsal cinsiyet, ataerkillik, cinsiyete özgü tabakalaşma, toplumsallaşma, dişilikler ve erillikler temel kavramlar olarak tartışılmaktadır. 1970'li yıllardan beri kullanılmakta olan toplumsal cinsiyet kavramı, kadın ve erkeğin sosyo-kültürel açıdan tanımlanmasını, toplumların kadın ve erkeği birbirinden ayırt etme biçimini ve onlara verdiği toplumsal rolleri ifade etmektedir. Toplumsal cinsiyet güç ilişkilerini anlamaya ve eşitsizlikleri sorgulamaya yaramakta, toplumsal cinsiyeti belirleyen normlar içinde giyim, nitelikler, roller ve sorumluluklar bulunmaktadır. Özellikle "namus" konusunda toplumsal cinsiyet farklılıkları çok daha belirgindir.

Hem "namus" hem de "namussuz" kabul edilen davranışlar kadın ve erkek için farklı anlamlarda kullanılmaktadır. Toplum kadının istenmeyen davranışlarını cezalandırırken, erkeğin davranışını görmezden gelmekte/hafife almakta/onay vermektedir. Hem erkekler hem de kadınlar rol ve sorumluluklarını, toplumun neleri kabul ettiğini, neleri cezalandırdığını sosyalleşme sürecinde öğrenerek içselleştirmektedirler. Toplumsal cinsiyet algılarının oluşmasında "erkek baskınlığı" anlamına gelen ataerkilliğin ve onun kurumlarının merkezî bir yeri bulunmaktadır. Aile, akrabalık ve mülkün paylaşımı/aktarımı üzerinden kurulan ataerkil ideoloji; ekonomik, sosyal, siyasî ve kültürel yapılanmaları şekillendirmekte, erkek merkezli anlayışın süreğenliğini etkilemektedir. Kapitalizme eklemlenen ataerkil ideoloji, kadının düşük statüsünün hem nedeni hem de sonucu olmaktadır.

Cinsiyet eşitsizliğini açıklamaya çalışan temel sosyolojik kuramlardan "Yapısal İşlevselci Kuram", "Sembolik Etkileşimcilik Kuramı" ile "Çatışmacı Kuram"ın genel varsayımlarına yer verilmiştir. Nancy Chodorow'un "Anneliğin Yeniden Üretimi Kuramı", Sylvia Walby'nin "Ataerkillik Kuramı" ile R.W. Connell'in "Hegemonik Erkeklik Kuramı" da toplumsal cinsiyet eşitsizliğine ilişkin açılımları ile bu bölümde yer almıştır. Anneliğin yeniden üretilmesi kuramında Chodorow'a göre kadın cinsiyet kimliğinin oluşumundaki "ilişkisellik" ve "duygusallık" anneliğin yeniden üretilmesinde devreye girmektedir. Kadınların anneliği, kendisini döngüsel olarak yeniden üretmektedir. Chodorow'a göre kız çocuklarını anne olmaya iten; kız çocukların anneleri ile özdeşlik kurmaları, doğuştan gelen dişilik ve emzirme gibi anaç sorumlulukları içselleştirmeleridir. Böylece anneliğin kuşaklararası aktarımı yapılmaktadır. Ataerkillik ile kapitalizm arasında ilişki kuran Sylvia Walby ise, ataerkilliğin kapitalizme nasıl eklemlendiğini açıklamaya çalışmaktadır. Connell, Hegemonik Erkeklik Kuramında, toplumsal cinsiyet düzeninin oluşmasında toplumda yaygın olan erillik ve dişilikler arasındaki iktidar ilişkilerinin örgütlenmesinin etken olduğunu ileri sürmüştür. Feminist kuramlar cinsiyet eşitsizliğinin kültürel olduğunu göstermeye çalışmakta ve bunun değişmesi gerektiğini söylemektedir.

Kitabın üçüncü bölümü literatür taramasından oluşmaktadır. Bu kapsamda, kadınların eşitlik mücadelesine yer verilmektedir. Fransız İhtilali kadınların hak arama mücadelelerini yüreklendirmiş, kadınlar seslerini duyurmaya başlamıştır. Dünyaya dört dalga halinde yayılan feminist hareketler, BM kuruluşu ve onu takiben kadınlara yönelik kurumsal

düzenlemeler, dünya kadın konferansları da toplumsal cinsiyet çalışmalarında bir birikime yol açmıştır. Türkiye'de kadınların toplumsal cinsiyet eşitliğini sağlamaya yönelik çabalar ile eşitsizliğin istatistiklerdeki yansımalarına da bu bölümde yer verilmiştir.

Dördüncü bölümde sosyal bir inşa sürecinin ürünü olan erkeklik kavramı ele alınmaktadır. Erkekliğin yapı taşı olarak sünnet, askerlik, çalışma hayatı, evlilik ve babalık tartışılmaktadır. Erkekliğin inşasında; mekân, spor ve medyanın bakış açıları ile dünyada ve Türkiye'de erkeklik çalışmalarının tarihine kısa bir yolculuk yapılmaktadır. Bu bölüm sonunda aslında ataerkil sistemin erkekleri de ezebildiği gösterilmeye çalışılmıştır.

Kitabın ikinci kısmında üniversite öğrencileri ile yapılan ve öğrencilerin namusu nasıl tanımlandığı, bekâretin evlilikte önemli olup olmadığı, evlilik öncesi bekâretin kaybedilmesi sonrasında yaşananlar ve namus cinayetleri konularındaki tutumları, inançları ve algılarını ortaya çıkarmayı amaçlayan nitel araştırmanın bulgularına yer verilmiştir.

Kadınlara karşı ayrımcılığı önlemenin yolu, toplumsal cinsiyete duyarlı politikalar geliştirmekten geçmektedir. Bu politikaların en önemlilerinden birisi de eğitim programlarında cinsiyete dayalı ayrımcılığın ortadan kaldırılarak, ders araç ve gereçlerinde eşitliği sağlamaya yönelik etkili ve kalıcı acil planlamalar yapılmasıdır. Erkekleri daha saldırgan ve baskın olmaya iten ve bunu meşrulaştıran tüm kültürel ürünler gözden geçirilmelidir. Yasalarda var olan cinsiyetçi bakış açıları ayıklanmalı, kadınların toplumsal yaşamın tüm aşamalarında "birey" olarak yer alabilmelerinin önü açılmalıdır.

KISIM I

KAVRAMLAR, KURAMLAR VE KAZANIMLAR

BÖLÜM I

TOPLUMSAL CİNSİYET SOSYOLOJİSİNE GİRİŞ

1.1. Sosyoloji Nedir?

Toplumu anlamaya ve anlamlandırmaya çalışan sosyoloji genel olarak "insan toplumlarını sistematik olarak araştıran" bir sosyal bilim dalı olarak tanımlanmaktadır. Fichter (2011:1) sosyolojiyi "insanların birbiriyle ilişkilerinin bilimsel açıdan incelenmesi" olarak tanımlamaktadır. Benzer şekilde Giddens (2008:38) için sosyoloji, insanın toplum yaşamının, insan grupları ile toplumların bilimsel incelenmesidir. Sosyoloji bireyin bir taraftan toplumu etkilerken, diğer yandan da toplumdan etkilendiği gerçeğinden hareket etmektedir. Bu yönüyle sosyoloji, toplumun, insanların tutum ve davranışları üzerindeki etkisini ve insanların birbiriyle etkileşimini ve toplumu şekillendirme biçimlerini araştırmaktadır. Bunu yaparken de bilimsel yöntemin temel ilkelerini kullanmaktadır. Bu anlamda bireylerin birbiriyle, bireylerin toplumla, gruplarla ve kurumlarla karşılıklı ilişkilerini anlamak sosyolojinin asli konuları arasındadır. Giddens'in (2008:38) deyişiyle sosyoloji; bireysel yaşamlarımızın, toplumsal yaşantılarımızın bağlamlarını yansıttığı ince, karmaşık ve esaslı yolları anlamaya çalışmaktadır. Sosyolojinin ele aldığı konular arasında; toplumsal yapı, kurumlar, gruplar, toplumsal değişme ve bunlar arasındaki etkileşimler bulunmaktadır.

Sosyoloji bilimi için toplum kavramı önemlidir. Sosyologlar toplumu; karşılıklı etkileşim içinde bulunan bireylerin meydana getirdiği bir yapı olarak tanımlamaktadırlar. Sosyal bir varlık olan insan gündelik yaşamda toplumun beklentilerine uygun olarak diğer insanlarla iletişim kurmaktadır. Bu iletişim esnasında bireyler bir yandan deneyim kazanmakta, diğer yandan da toplumu oluşturmaktadırlar. Bu nedenle, sosyologlar için toplum sadece insan yığınlarından ibaret görünmemektedir. Sosyoloji bireylerin belli bir biçimde davrandığını ve davranışında toplumsal olduğu gerçeğine vurgu yapar. Toplumu oluşturan bireyler sürekli toplumları şekillendirmekte, değiştirmekte, dönüştürmekte ve bu yolla da toplumların devamlılığını sağlamaktadırlar. Bireylerin oluşturduğu toplumda, bireylerin davranışlarını, tutumlarını, değerlerini, alışkanlıklarını vb. belirlemektedir.

Mills'in sosyolojik muhayyile kavramı bize, bizim dışımızdaki faktörlerin hayatımız üzerindeki etkisini anlamamıza yardımcı olur. Mills bu kavramla, bireysel düşünce ve yaşadıklarımızın toplumsal güçlerin ürünü olduğuna dikkat çekmektedir. Bu konuyu örneklerle açarsak, eğer toplumda evliliklerin önemli bir oranı boşanma ile sonuçlanıyorsa, İntihar oranları artış gösteriyorsa ve toplumlarda işsizlik özelliklede genç işsizliği varsa bu o kişilerle bağlantılı değildir. Kısaca, sosyoloji bize, olayları tarihsel, kültürel ve küresel bağlamda ele almamız gerektiğini söylemektedir. Bu sosyal güçlerin birey üzerindeki etkisi ile ilişkilidir. Newman (2013:9) bunun çözümünün toplumsal kurumların ve onların rol beklentilerinin değişmesinde yattığında söylemektedir.

1.2. Sosyolojinin Alt Uzmanlık Alanları

Sosyolojinin kökenleri XVIII. ve XIX. yüzyıllarda yaşanan hızlı toplumsal değişmelere dayanmaktadır. 1789 Fransız İhtilali ve Sanayi Devrimi ile birlikte ortaya çıkan köklü değişimler sosyolojinin ortaya çıkışına zemin hazırlamıştır. Bu değişimlerle fabrikaya dayalı endüstriyel ekonomi doğmuş, şehirler aniden büyümüş, demokrasi ve siyasal hak talepleri artış göstermiştir. Bu değişmeler, olumlu olduğu kadar olumsuz sonuçları da ortaya çıkarmıştır. Aile bir üretim birimi işlevi görürken, üretim atölyelere ve fabrikalara kaymış, "ücretli emek kavramı" ve "ücretli çalışma" kavramıyla birlikte yeni bir sınıf olarak "işçi" sınıfı ortaya çıkmıştır. Nüfusun şehirlerde birikmesi; göçmenler, kirlilik, suç ve evsizlik gibi sorunların artışına neden olmuştur. Yine, gelenekler zayıflamış sosyal

bozulmalar artmıştır. Sosyoloji bu değişimlerin yarattığı olumsuz etkileri ortadan kaldırarak, yeni bir toplum yaratma düşü ile ortaya çıkmıştır. Sosyolojinin kurucu Comte'tan başlamak üzere ilk dönem kuramcılar daha çok toplumlarında ortaya çıkan sosyal sorunlara çözüm üretmeye yönelmişlerdir. Yeni toplumsal problemler ortaya çıktıkça sosyolojinin uzmanlık alanları da çeşitlenmiştir. Bu alt alanların belli başlılarına aşağıda yer verilmiştir. Bu uzmanlık alanları sosyolojinin konusuna giren konuların genişliğini ve çeşitliliğini göstermektedir. Bu kitabın konusunu oluşturan toplumsal cinsiyet sosyoloji de bunlardan biridir.

Kurumlar Sosyolojisi/	Ekonomik Sosyolojisi/	Siyaset Sosyolojisi
Hukuk Sosyolojisi/	Din Sosyolojisi/	Sanayi Sosyolojisi
Bilgi Sosyolojisi/	Köy Sosyolojisi/	Kent Sosyolojisi
Gençlik Sosyolojisi/	Aile Sosyolojisi/	Sağlık Sosyolojisi
Suç Sosyolojisi/	Spor Sosyolojisi/	Göç Sosyolojisi
Eğitim Sosyolojisi/	Kitle İletişim Sosyolojisi/	Kültür Sosyolojisi
Örgüt Sosyolojisi/	Sanat Sosyolojisi/	Ahlâk Sosyolojisi
Edebiyat Sosyolojisi/	Çevre Sosyolojisi/	Beden Sosyolojisi
Askeri Sosyolojisi/	Meslekler Sosyolojisi/	Yaşlılık Sosyolojisi
Etnik Sosyoloji/	Tarihsel Sosyoloji/	Sapma Sosyolojisi
Yemek Sosyolojisi/	Doğal Afetler Sosyoloji/	Müzik Sosyolojisi
Engellilik Sosyolojisi/	Değişim Sosyolojisi/	Endüstri Sosyolojisi
Ekonomi Sosyolojisi/	Gündelik Yaşam Sosyolojisi/	Serbest Zamanlar Sosyolojisi
Toplumsal Hareketler Sosyolojisi/Turizm Sosyolojisi/		Toplumsal Cinsiyet Sosyolojisi
Küçük Gruplar Sosyolojisi/	İnternet Sosyolojisi/	Yerleşim Sosyolojisi

1.3. Toplumsal Cinsiyet Sosyolojisinin Dünü ve Bugünü

Toplumsal cinsiyet meselesi modern sosyolojinin çerçevesini kuran büyük simaların yazılarında nadiren yer alır (Giddens, 2008:147). Bu kuramcılar için kadının bağımlı konumu "doğal" ve "verili", dolayısıyla de-

BÖLÜM II

TOPLUMSAL CİNSİYET: TEMEL KAVRAMLAR VE KURAMLAR

2.1. KAVRAM TANIMLARI

2.1.1. Biyolojik ve Toplumsal Cinsiyet

Cinsiyet (sex); kadın ve erkeğin biyolojik olarak sınıflandırılması, yani, kadınlar ve erkekler arasındaki biyolojik farklılıklara atıfta bulunmaktadır. Bu açıdan bakıldığında; kadınlar ve erkekler genital ve üreme organları, kromozom yapıları, meme, ses, saç dağılımı, ağırlık, uzunluk ve fiziksel güç açılarından farklılık gösterir. Burada kadın ve erkek iki farklı kategoriyi ifade eden yani kategorik bir sınıflamadır. Biyolojik açıdan baktığınızda cinsiyet, insanoğlunun üreme biçimine denk gelmektedir.

Biyolojik cinsiyet doğal olduğuna göre kadın ve erkek arasındaki farklar da doğaldır. Kadın ile erkek arasındaki farklılıklar onların anatomileri üzerinde temellenmektedir. Cinsel organlardaki görünür farklılıklar ve buna bağlı olarak üreme işlevindeki farklılıklar kadın erkek farklılığının en bariz sonucudur. Kromozom yapıları yani kadınların XX kromozomu taşırken, erkeklerin XY kromozomu taşımalarıdır. Bir bebeğin cinsiyetine anne X kromozomu ile katkıda bulunabilir. Baba ise hem X hem de Y kromozomlarından birisi ile katkıda bulunmaktadır. Baba X kromozomu verirse bebeğin cinsiyeti kız, Y kromozomu verirse bebeğin cinsiyeti erkek olmaktadır. Yani, bebeğin cinsiyetini belirleyen babadan gelen Y kromozomudur. Embriyonun cinsiyeti, onun gelişimini yönlendirmektedir. Hamileliğin ikinci üç aylık dönemi boyunca erkek embriyo erkeklik cinsiyet hormonu olan testosteron üretmeye başlar. Bu beynin gelişimini ve erkek cinsel organlarının gelişimini sağlar. Eğer testosteron miktarı azsa, embriyo kadın cinsel organlarını geliştirir. Kadın ve erkek farklı cinsel ve üreme organlarına sahiptir. Olgun kadınlar doğum yapmak için daha geniş kalçalara, bebekleri beslemek için süt üreten gö-

güslere ve hamilelik ve emzirme sırasında yedek beslenme temini sağlayan yumuşak, yağlı doku tabakalarına sahiptir. Erkekler üst vücutta daha fazla kas, daha yaygın vücut kılı ve daha kalın bir ses geliştirir.

Kromozom farkı kendisini hormonal ve fizyolojik karşıtlıklarda gösterir. Kadınla erkek cinsiyeti arasındaki temel farklardan birisi de hormonsal farklılıklardır. İnsanlar cinsel açıdan iki biçimlidir. Bu cinsel iki biçimlilik, meme ve genital bölgelerdeki karşıtlıkların yanı sıra, kadın ve erkek biyolojilerindeki bariz farklara işaret eder. Kadınlık hormonu olan östrojen kadınlarda yüksek oranda bulunur. Erkeklik hormonu testosteron erkeklerde yüksek miktarlarda, kadınlarda ise düşük miktarlarda salgılanır. Memelilerde testosteron birincil olarak, erkeklerde testisler, dişilerde yumurtalıklarda üretilir. Çok az bir oranda da böbreküstü bezlerinden salgılanır.

Kadın ile erkek arasındaki fiziksel yeterlilik açısından bazı farklılıklar bulunmaktadır. Ortalama olarak erkekler %10 daha uzun, %20 daha ağır ve özellikle vücudun üst kısmı için %30 daha güçlüdür. Yaşam beklentisi kadın ve erkek için farklıdır. Kadınların ortalama yaşam beklentisi erkeklerden fazladır.

Toplumsal cinsiyet bir dereceye kadar biyolojik cinsiyetimizle ilişkilidir. Bhasin (2003:3) kadınların, ama her kadının değil, beden özellikleri dolayısıyla çocuk doğurduğunu, onları beslediğini ve adet gördüğünü söylemekte ve bunun biyolojik olduğunun altını çizmektedir. Bunların dışında kadınların yapıp erkeklerin yapamayacağı ya da erkeklerin yapıp kadınların yapamayacağı başka bir şey olmadığını hatırlatmaktadır. Dolayısıyla, kadınlarla ilişkilendirilen statü, sorumluluk ve kişilik özelliklerinin biyolojik cinsiyetle doğrudan ilişkisi bulunmamaktadır. Biyolojik cinsiyeti temel alarak bunları kadına yükleyen toplum, yani kültürdür.

Sosyologlar biyolojik bir kategori olarak “sex” (biyolojik cinsiyet) ile toplumsal bir kategori olan “gender” (toplumsal cinsiyet) arasında ayrım yapmaktadırlar. Biyolojik cinsiyet; kadın ile erkek arasındaki biyolojik farklılıklara atıfta bulunmaktadır. Toplumsal cinsiyet ise; kadınlar ve erkeklerin toplumsal olarak oluşturulmuş olan görev ve sorumluluklarına karşılık gelmektedir. Toplumsal cinsiyet kavramını sosyolojiye kazandıran Ann Oakley’e göre “biyolojik cinsiyet”, "kadın" ve "erkek" ayrımını ifade ederken, toplumsal cinsiyet "erkeklik" ile "kadınlık" arasındaki toplumsal bakımdan eşitsiz bölünmeye gönderme yapmaktadır. Cinsiyeti analiz ettiğimizde ona yüklenen anlamların insanlık tarihi ve

kültürü tarafından şekillendirildiği gerçeği ile karşılaşılmaktadır. Bu yönüyle toplumsal cinsiyet "erkekliğin" ve "kadınlığın" inşasıyla ilgili bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Böylece toplumsal cinsiyet bireylerin bir özelliği değil, toplumların, toplumsal kurumların ve kültürün bir özelliği olmaktadır.

Sosyologlar cinsiyet kavramını kadın veya erkeğin anatomik veya fizyolojik farklılıklarını belirtmek için kullanırlar. Biyolojik cinsiyet doğuştan getirilirken, toplumsal cinsiyet farklılıkları kültürel olarak üretilir. Dolayısıyla, toplumsal cinsiyet bir inşa sürecinin ürünü olup, kültürel kodlaştırma ya da stereotipileştirme anlamına gelmektedir. Cinsiyet, erkekle dişi arasındaki biyolojik ayrıma işaret ederken toplumsal cinsiyet, cinsel farklılığın sosyal boyutunun ihmal edilmemesi gerektiğini dile getiren ve feministler tarafından geliştirilen bir kavram olarak, eril ve dişil arasındaki sosyo-kültürel eşitsiz bölünmeye işaret etmektedir.

Ecevit (2003:83) bütün toplumlarda doğuştan gelen bu biyolojik farklılıkların kültürel olarak yorumlanıp değerlendirildiğini, böylece hangi davranış ve faaliyetlerin kadınlar ve erkekler için uygun olduğuna, bu iki cinsin hangi haklara, kaynaklara ve güce ne derecede sahip olduğuna ya da olması gerektiğine ilişkin toplumsal beklentiler geliştirildiğini ileri sürmüştür. Bu beklentiler toplumdan topluma ve aynı toplum içinde bir toplumsal kesimden diğerine kısmen değişse de özünde ortak noktalar bulunmaktadır. Bu öz toplumsal cinsiyet temelli asimetrinin yani farklılıklar ve eşitsizliklerin varlığıdır.

Toplumsal cinsiyet eşitliği kavramı, kadın ve erkeğin, toplumsal kurumlar içinde (aile, çalışma, hukuk, eğitim, siyaset, din, sağlık, vb.) mevcut kaynakları, fırsatları ve gücü kullanımlarında eşitliği ifade ederken toplumsal cinsiyet eşitsizliği de bu alanlarda birinin diğerine göre eşitsiz konumunu anlatır (Ecevit, 2003:83).

Zaman içerisinde ve kültürler arasında değişebilen bir kavram olarak toplumsal cinsiyet; kadınlar ve erkeklerin toplumsal olarak oluşturulmuş olan görev ve sorumluluklarına, dişiliğe ve erilliğe karşılık gelmektedir. Biyolojik cinsiyet verili iken, toplumsal cinsiyet toplumsal ve kültürel olarak inşa edilmektedir.

Bunun için toplumsal cinsiyet, erkek ve kadınların birbirlerinden farklı olmasına yol açan fiziksel niteliklere değil, erkeklik ve kadınlık hak-

BÖLÜM III

KADINLARIN EŞİTLİK MÜCADELESİ

3.1. Feminist Mücadele

Feminist düşüncenin kökleri çok eski tarihlere uzanır. On beşinci yüzyılda, Fransız yazar Christine de Pisan, on yedinci yüzyılda İngiliz maceracı ve politik aktivist Alpra Behn'in adları feminist mücadelede geçer. Ancak, kadınların özgürleşmesi sürecinde kuşku yok ki en büyük etkiyi Fransız Devrimi yapmıştır. 1789 tarihinde başlayan devrimde kadınlarda "eşitlik, özgürlük ve adalet" talebini en güçlü seslendirenler arasında yer almıştır. Bunlar arasında oyun yazarı, feminist ve kadının insan haklarının güçlü bir savunucusu olan Olympe de Gouges'ın önemli bir yere sahiptir. Fransız Devrimi'nin hemcinslerinin beklentilerini karşılamadığını görmüş ve buna karşı verdiği mücadele giyotinde son bulmuştur. Olympe de Gouges *Rights of Woman* (Kadının hakları) adlı yazısında "*…kadın idam sehpasına çıkabiliyorsa, kürsüye çıkarak konuşma da yapabilir*" diye yazmıştır (Van der gaag, 2018:32).

Cinsiyetçiliğin reddi, cinsiyete dayalı sömürüye ve baskıya başkaldıran hareketin adı olan feminizm kelimesini ilk kez olumlu anlamda kullanan ise kadın hakları aktivisti Hubertine Auclert olmuştur (Van der gaag, 2018:19).

Yine feminist mücadele içinde kötü koşullarda çalışmayı ve düşük ücretleri protesto etmek için kadınların 1800'li yıllarda hem ABD hem de İngiltere yaptığı eylemler önemlidir. 1854 yılında Britanya'da Barbara Leigh Smith ilk defa kendilerini feminist olarak tanımlayan kadınları bir araya getirerek mücadele başlatmıştır. Ancak, kadınların başkaldırıları sadece batı ülkeleri ile sınırlı değildir. Çin, Japonya, Hindistan ve bazı Afrika (Sierra Leone, Mısır, Güney Afrika Cumhuriyeti) ülkelerinde örgütlü mücadele ile hak taleplerine rastlanılmaktadır (Van der gaag, 2018:34).

Kadınlar ve feministler, haklarının temel insan haklarından sayılması konusunda iki yüzyıl boyunca uğraşmışlardır. 17. ve 18. yüzyıllarda İngiltere öncülüğünde ortaya çıkan feminist kuram bazı batı ülkelerinde hukukî yapının cinsiyet eşitliği yönünden düzeltilmesinde yadsınamaz bir rolü üstlenmiştir. Örneğin evrensel oy kullanma hakkının tanınması, devlet ve süfrajetler[2] arasında yapılan "müzakerelerden" çok fazlasını içermiştir (Mojab&Abdo, 2006:4). Batı'da kadınlar Fransız Devrimi döneminde statülerinde bir değişiklik istemeye başlamışlardı. Fransız Devrimi yoğun bir kadın katılımı ile gerçekleşmiş, kadın hakları lehine yoğun bir hareketlilik gelişmiştir. Ancak, kadınlar "hak, özgürlük ve adalet" istemiyle gerçekleştirilen ihtilalden bastırılmış ve susturulmuş olarak elleri boş dönmüştür. Yine de yarattığı derin etki başta siyasal hakların talep edilmesi olmak üzere kadın örgütlerinin çalışmalarına sekte vuramamıştır.

Feministler, gücün ataerkilliğin bir sonucu olduğunu bu nedenle, sosyal güç yapısının değişmesi gerektiğini söylemektedirler. Feminist kuramlara ilişkin ayrıntılı bilgiye kuramlar bölümünde yer verildiği için burada sadece feminist kuramlar amaçları ve elde ettikleri kazanımlar yönünden kısaca tartışılacaktır. Feminizm veya feminist teori; toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin karmaşıklığını ve doğasını tanımlamaya çalışan bir girişim olarak tanımlanmaktadır (Walby, 2000). Başka bir görüşe göre feminizmin amacı kadın-erkek eşitliğini sağlamak olan bir sosyal harekettir (Lorber, 2010:1). Feminist hareket, ataerkil, kapitalist ya da cinsiyetçi yapı içinde kadının ikincil konumuna işaret ederek, kadının eşitsiz konumunun sorgulanmasına, bunun nedenlerinin ortaya çıkarılarak bu yapının nasıl sonlandırılabileceği üzerinde bilgi üretim süreci ve eylemleri de içine alan bir oluşumdur. Feminist teori kadın ile erkeğin eşit olmadığı gerçeğine vurgu yaparak, kadın ve erkeğin ekonomik, sosyal ve politik alanlarda eşit olması gerektiğini düşünen ve bu konuda eylemler yapan yaklaşımlara verilen ortak addır. Çok parçalı yapısına karşın feminist teorinin çekirdeğini erkek egemen iktidar ilişkileri, erkekliği üstün kılan, egemen hale getiren ilişkileri sorgulayan bir süreç oluşturmaktadır. Ritzer (2012:314) feminist kuramı, toplumsal yaşam

[2] Başta oy kullanma hakkı olmak üzere siyasal haklarını elde etmek için uğraşanlara verilen isim. 20. yy'ın başlarında İngiltere ve ABD'de pasif direniş, kamu toplantılarını bölme, açlık grevi yapma gibi yollarla kadınların seçme ve seçilme hakkını savunan, az çok organize olmuş radikal kadın hakları savunucuları süfrajet olarak nitelendirilmiştir.

ve insan deneyimi hakkında kadın merkezli bir bakış açısından geliştirilen genelleşmiş, geniş ölçekli bir fikirler sistemi olarak tanımlamaktadır.

Amaçları açısından değerlendirildiğinde dört farklı feminizm dalgasının varlığı kabul edilmektedir. Birinci dalga feminizm 1848-1920, ikinci dalga 1960-1990 ve üçüncü dalga feminizm ise 1990 başlayan ve halen devam eden dönemi kapsamaktadır. Dördüncü dalga feminizm ise artan teknolojik imkânlar ve onun yarattığı yeni iletişim biçimlerinin kadınların dijital platformlarda seslerini çok daha fazla duyurabilmeleri anlamında kullanılmaktadır.

Birinci dalga feminizm seçme/seçilme hakkı başta olmak üzere; eşit işe eşit ücret, her iş alanında çalışma hakkı, eğitim hakkı, yasal reform (özellikle aile hukuku; evlilik, boşanma, vs.) hakları için mücadele etmişlerdir. İkinci dalga feminizm sosyal ve ekonomik eşitsizlikleri görünür kılmaya çalışmıştır. İkinci dalga feminizmin ana uğraş alanları; aile içi şiddet, cinsel şiddet (taciz, tecavüz),kamusal alanda özgürce var olma ("geceleri ve sokakları istiyoruz"), eşit temsil (kota), aile içi emeğin yok sayılmaması, eşit işe eşit ücret, cam tavan"la mücadele, kadının insan hakları", kadın bedeni üzerindeki söylemler (reklamlar, güzellik yarışmaları, diyet/anoreksiya…) olmuştur.

Tarihsel olarak bakıldığında modern feminizmin; 19 yüzyılda Avrupa, Amerika ve Japonya'da erkek ve kadının yasal statüsü arasındaki eşitsizlikleri gidermek amacıyla ortaya çıktığı görülmektedir. Feminizmin doğduğu dönemdeki koşullara bakıldığında; özgür kadınların yasal statüsünün çocuklarla aynı olduğu, ekonomik olarak eşlerine bağımlı ve statülerinin eşlerine veya babalarına göre belirlendiği bir döneme tarihlenmektedir. 19. yy sonlarında ve yirminci yüzyılın başlarında başlayan birinci dalga feminizm bugün bizim hafife aldığımız hakları için savaşmışlardır. Birinci dalga feminizm eşit vatandaşlık hakları istiyordu. Bunların başında gelen oy hakkı batı ülkelerinde birinci dalga feminizmin ana amacını oluşturmaktaydı. Haklar, olanaklar kazançlar ve yüksek eğitimle ilgiliydi. Bunların çoğu 19. yy sonunda garanti altına alınmıştı. Böylece kadınlara ekonomik özgürlük şansı verilmiştir. Kadınların haklarını elde etme mücadelesinde 19. yüzyılın sonu ile yirminci yüzyılın başı önemli tarihler olarak tarihteki yerini almıştır. Özellikle siyasal hakların elde edilmesi için kadınlar çok önemli roller oynamışlardır. ABD 1920, Avrupa'da Birinci Dünya Savaşı'ndan sonra savaştaki çabalarının bir karşılığı olarak siyasal haklarını elde etmiştir. Fransız kadınları İkinci Dünya

Savaşı'nda Nazilere karşı yeraltındaki çalışmalarının bir karşılığı olarak siyasal haklarına kavuşmuştur. 1917 yılında gerçekleştirilen Rus devrimi sonrası kadınlara eşit haklar verilmiştir. Kolektif ekonominin bir sonucu olarak çocuk bakımı ve doğum öncesi bakımların devlet tarafından yerine getirilmesi kadının çalışma yaşamına katılmasını kolaylaştırmıştır. Çinli kadınlar siyasal haklarından olan oy kullanma haklarını 1948 yılındaki komünist devrim ile kazanmıştır. Ancak yine de geleneksel ailelerde, özellikle kırsal alanlardaki kadınların özgürlükleri kısıtlanmıştır (Lorber, 2010:2).

Tablo 2: Ülkelere Göre Kadınların Seçme ve Seçilme Haklarını Elde Etme Tarihleri

1893 Yeni Zelanda	1950 Hindistan
1902 Avustralya	1954 Kolombiya
1906 Finlandiya	1957 Malezya, Zimbabwe
1913 Norveç	1962 Cezayir
1915 Danimarka	1963 İran/Fas
1917 Kanada	1964 Libya
1918 Avusturya/Almanya/ Polonya/Rusya	1967 Ekvator
1919 Hollanda	1971 İsviçre
1920 Amerika Birleşik Devletleri	1972 Bangladeş
1921 İsveç	1974 Ürdün
1928 İngiltere/İrlanda	1976 Portekiz
1931 İspanya	1989 Namibya
1934 Türkiye	1990 Batı Samoa
1944 Fransa	1993 Kazakistan/Moldova
1945 İtalya	1994 Güney Afrika
1947 Arjantin/Japonya, Meksika/Pakistan	2005 Kuveyt
1949 Çin	

Kaynak: The New York Times, 22 Mayıs, 2005.

BÖLÜM IV

ERKEK VE İNŞA SÜRECİNİN ÜRÜNÜ OLARAK ERKEKLİKLER

4.1. Biyolojik "Erkek" ile Toplumsal "Erkeklik"

Daha önceki bölümde tanımlandığı biçimiyle "toplumsal cinsiyet" kavramı kadınların ve erkeklerin özelliklerinin toplumsal inşa sürecinin bir sonucu olduğunu anlatır. Bu biyolojik bir kategori olan "erkek" ile toplumsal bir kategori olan "erkekliklerin" birbiriyle ilintisini ve farklılıklarını anlamayı kolaylaştırır. Yine daha önce ifade edildiği gibi "erkek" verili bir statü olarak değişmezken, inşa sürecinin ürünü olan "erkeklik" zamana ve kültürlere göre farklılık gösterir.

Biyolojik cinsiyet olarak "erkek" kromozomsal (XY), hormonal (testosteron), saç dağılımı, ses, ağırlık, boy ve kas gücü gibi fiziksel özellikler açısından "kadın" biyolojik cinsiyetinden ayrılır. Kadınların sahip olduğu Östrojen hormonu onları yumuşak ve duygusal yaparken, testosteron hormonu erkeği şiddete meyilli yapmaktadır. Biyolojik bakış açısından beslenen yaklaşım toplumsal rollere dönüşerek, oradan toplumsal kurumlara sirayet etmektedir.

Erkeğin biyolojik özellikleri örneğin onun testosteron hormonuna sahip olması, erkekleri saldırganlık, üstün gelme arzusuna ittiği bunun erkeğin biyogramı olduğu iddia edilmiştir. Erkeksi özellikleri yaratan erkeklik hormonundan bazı muhafazakâr çevreler ise erkeğin doğasının "çok eşliliğe" uygun olduğu iddiasını çıkararak, zaman zaman dillendirmişlerdir. Erkeklikler ise bu sayılan biyolojik farklılıklardan etkilenerek kültürel olarak inşa edilmektedir.

Brannon erkekliğin dört temel yapı taşı olduğundan bahseder:

1. Kadınların ve kadınsı olan her şeyin inkâr edilmesi,
2. İktidar, başarı, servet ve statü sahibi olunması,

3. Sertlik, duygularını kontrol altında alınması, ağlamamak, bir sorun yaşandığında sakin ve güvenilir olmak,
4. Pervasız davranışlar, öfke ve risk almak (Aktaran Kimmel, 2013:96).

Toplumların kültürüne göre kadın ve erkeklere farklı rol, sorumluluk, beklenti ve davranışların uygun görülmesi, bu inşa sürecinin hem nedeni hem de sonucu olmaktadır. Toplumsal cinsiyet tabakalaşması sosyologlarca kadınlar ve erkekler arasında gücün, iktidarın ve zenginliğin paylaşımındaki eşitsizliği anlatmak için kullanılır.

4.1.1. Erkek Egemen Toplumdan Ne Anlamalıyız?

Toplumsal yapıda yer alan konumlar; eşitlik, hiyerarşi, öncelik ve bağımlılık açısından farklılık gösterir. Toplumsal yapıda bireylerin yeri; yaş, cinsiyet, sınıf, ırk, etnik kimlik ve ait olduğu bölgeye göre belirlenir. Toplumsal iktidar ilişkileri düzeni; cinsler arasındaki farkların doğal ve kaçınılmaz olduğu anlamına gelir. Yalnız kaçınılmaz ve doğal kabul edilen bir diğer gerçeklik erkeklerin hiyerarşinin en üstünde yer almasıdır. Böylece hem erkekler hem de erkeklerle ilişkilendirilen değerler toplumsal yapıda daha fazla önem kazanır. Erkek değerleri olarak kabul edilen; akılcılık, çıkarlarını gözetme, rekabetçilik, duyguların gizlenmesi, sertlik, saldırganlık, her zaman toplumda daha fazla önemsenir ve kabul görür. Bu durumda bu özellikleri sahip olmayan kadın "öteki" veya "aşağı" görüldüğü için kadınla ilişkilendirilen duygusallık, yumuşaklık, barışçıl olmak, itaatkârlık vb. değer bulmaz. Toplumsal özelliklerin "cinsiyetlendirilmiş" doğası ise kadın ve erkeklerin görev, sorumluluk, fırsat ve yaşam şanslarının farklı olmasına yol açar.

Cinsiyet tabakalaşması toplumsal yaşamın erkek merkezli bakış açılarından bakılmasına ve toplumda erkek egemenliği olduğunu gösterir. Örneğin erkeğin testosteron hormonunun onu daha saldırgan, rekabetçi ve üstün gelmeye yönelttiğini normal olarak kabul ettiğimizde, kadına yönelik her türlü şiddeti olağan görme riskimiz oluşur. Erkeğin akılcı oluşu, çıkarlarını gözetebilmesi ve duygularını gizleyebilmesi onun yönetmeye ve doğru kararlar almasına yol açtığı daha baştan kabul edilir. Aynı bakış açısı ile kadının duygusal, yumuşak, fedakâr ve uyumlu olması onu yönetme ve doğru karar vermekten alı koyar. Bu düşünce doğrultusunda kadınlar karar mekanizmalarından dışlanır. Kadınların

bu özellikleri onları özel alana uygun hale getirir. Bunu değişmez ve mutlak doğru olarak kabul ettiğimizde, üst düzey yöneticilerin büyük çoğunluğunun erkek olmasını koşulsuz kabul etmemiz ve aynı şartları sağlayan farklı cinsten iki adayın işe alınmasında erkeğin tercih edilmesini meşrulaştırmamız kaçınılmaz olur.

Erkek olmak verili bir statü olarak kabul edilse de erkekliğe giden yol oldukça uzun ve meşakkatlidir. Erkekliğe giden yol sünnet, askerlik, evlilik, evin geçimini sağlamak ve ailenin kadın üyelerini koruma ve kollama sorumluluklarını yerine getirmekten geçer. Son yirmi yılda oldukça ivme kazanan "erkeklik" çalışmaları birçok disiplin gibi sosyolojide de ataerkillik, sosyalizasyon, kültür bağlamında tartışılmaktadır. Ataerkilliğin nasıl bir sistem olduğu, niçin ve nasıl sürdürüldüğü, toplumsal cinsiyetin ne olduğu ve yeniden üretim araçlarının neler olduğu, erkeklik kurgusunun nerelerde ve nasıl yapıldığı sosyolojinin çalışma konuları arasındaki yerini almıştır. Bu nedenle, bu bölümde doğuştan başlamak üzere "erkekliklerin" nerelerde ve nasıl kurgulandığı tartışılmaktadır.

Erkekliği bir inşa olarak aldığımızda; aile, mekân, medya, iş yaşamı üzerinden değerlendirmekte yarar bulunmaktadır. Erkek çocuğun aile içinde daha fazla değer bulduğu, sünnet ve askerlik ritüelleri, babalığın değişen biçimleri, evlilik ve evin geçimi, koruma kollama görevi, namus bekçiliği sorumlulukları ve bunlara ilişkin beklentilerin tüm yaşamı boyunca işlenmesinin açıklığa kavuşturulması gerekir. Erkeklerin sosyalleşme mekânları olarak spor salonları, kahvehaneler, barlar, pavyonlar erkekliğin olmazsa olmazı olarak incelenmeyi hak eder.

Erkek egemen toplum, iktidarın erkeklik değerlerini sürdüren ve sürdürmek isteyen, kontrol ve denetimin erkeğin elinde bulunduğu toplumsal düzeni anlatır. Bu düzende tüm erkekler, bu düzenin devam ettirilmesi konusunda hem fikirdir. Bu nedenle iş birliği yaparlar, hatta bazı kadınlarda bu iş birliğine destek verir. Bourdieu (2014:71) "Eril Tahakküm" adlı çalışmasında; asker ve polis teşkilatı gibi kurumların, çetelerin, bazı iş çevrelerinin aranan ve takdir edilen erkeği tehlikeli durumlara sokan, cesaret gösteri yapmasına yola açan davranışlara ittiğini söyler. Ona göre bu tür davranışların nedeni; grubun saygı ve hayranlığını yitirme, arkadaşların yüzüne bakamayacak hale gelme veya "hanım evladı", kadın gibi", "homo" gibi kategorilere itilme korkusudur. Erkeklerin tahakküm, sömürü veya baskı uygulamasının altında yatan neden onların erkekler dünyasından dışlanmaya karşı geliştirdikleri bir strateji

olmasıdır. Kimmel'in (2013:94) dediği gibi *"Erkeklik kanıtlanmalıdır ve kanıtlanır kanıtlanmaz da yeniden sorgulanır ve tekrar kanıtlanması gerekir -devamlı, acımasız ve erişilmezdir- en sonunda kanıtlama mücadelesi o denli anlamsızlaşır ki Weber'in ifadesiyle, bir spor haline gelir."*

Yapılan bir çalışmada katılımcılara "Erkekliğe ne zaman gölge düşer?" sorusu yöneltilmiş olup cevaplar, genellikle namus ve şerefe aykırı durumlar, sözlü ve davranışsal hakaretler, aşağılanma ve küçük düşme durumlarında erkekliğin zarar göreceği noktalarında belirginleşmiştir. Bu erkeği her daim erkekliğini ispatlamaya ve müzakere etmeye zorlamaktadır. Bu ispatın yolu da çoğu zaman güç gösterinden geçmektedir (Boratav vd. 2017:396). Çünkü erkekler dünyasındaki yerini korumak sürekli bir çaba gerektirir. Bu özellikle genç erkekleri içinde yer aldıkları sosyal çevrelerinde bir yer edinmek için erkekliklerini ispat etmeye yöneltir.

Sancar (2020:305) Türkiye'de dinsel muhafazakâr ve taşra kökenli erkekler kadar, modern, kentli ve orta sınıftan erkeklerinde cinsiyet eşitsizliklerinin yaradılıştan gelen farklarla ilgili olduğu konusunda hem fikir oldukları görüşünde. Bu nedenle cinsiyet farklarının değişmeyeceğine inandıkları bununda "erkek egemenliğini" beslediği ve toplumun farklı katmanlarında kabul görerek desteklendiğini aktarır.

Kimmel (2013:97) erkeklerin devamlı öteki erkeklerin dikkatli incelemesi altında olduğunu, izlendiklerini, derecelendirildiklerini ve sonuçta erkeklik alanına kabule onay verenlerin bu öteki erkekler olduğunu söyler. Yani, erkekliğe kabul edilmek için diğer erkeklerden onay almak gerekmektedir. Erkeğin performansını değerlendiren öteki erkeklerdir. Bu nedenle, erkekliğin, sınırları ve kaybedilme koşulları her zaman belirsiz, değişken ve geçişli bir insan hali olduğunu söylemek yanlış olmaz(Sancar, 2013:170). Erkek egemen toplumsal düzenin devamını sağlayan bu erkekliğin "kaybedilme" korkusudur.

Erkeklikler; hegemonik, mozaik, iş birlikçi, marjinal, madun, protest, hiper, kapsayıcı, görünmez ve metroseksüel erkeklik gibi farklı isimler alsa da Connell'in dediği gibi her erkek "hegemonik erkek" olmasa da iş birliği yaparak egemen erkeklik değerlerinin sürdürülmesi konusunda hemfikirdirler. Bu "erkek koalisyonu" aracılığıyla erkeklik değerleri olan; güç, başarı, şiddete yatkınlık, çıkarlarına göre hareket etme, rekabete açık olma ve yönetmeye doğuştan yatkınlık sürdürülür.

KISIM II

BÖLÜM V

NAMUS ÜZERİNE NİTEL BİR ARAŞTIRMA

5.1. Temel Kavramlar

5.1.1. Gençlik Dönemi

Gençlik konusunu ele alan yaklaşımlara baktığımızda, fizyolojik değişmeleri dikkate alan biyolojik yaklaşım, kültürel faktörlerin belirleyiciliği üzerinde duran kültürler arası yaklaşım, gencin kişilik gelişimi üzerinde duran psikolojik yaklaşımlar ile sosyal yapı-gençlik-değişme ilişkilerini inceleyen sosyolojik yaklaşımın genç ve gençlik dönemini tanımlamaya çalıştığı görülmektedir.

Sadece yaş ölçütü ile yapılan tanımlar gençlik dönemini tanımlamaya tek başına yetmemekle birlikte, biyolojik ölçüte göre 12-24 veya 15-25 yaşları arasındaki bireylerin gençlik kategorisinde ele alındığı görülmektedir. Doğan (2008:498) gençlik döneminin biyolojik değişmelerle başladığı, ancak bu döneme özgü toplumsallaşma kalıp ve biçimleri ile geliştiğini söyleyerek biyolojik olan yanında sosyal olana da vurgu yapmaktadır. Gençlik dönemini toplumsal bir katman olarak ele alan görüşlerde bulunmaktadır. Bu görüşe göre, gençlik dönemi, belirli bir toplumsal yapı içinde, özgül olarak oluşan ve toplumsal gelişme sürecinde tarihsel olarak biçimlenmektedir.

Kültüre vurgu yaptığımızda, yetişkin olma anlayışının, kültürlere göre değişkenlik gösterdiği gerçeği ile karşılaşılmaktadır (Bilton vd., 2008:81). Gençlik döneminin genel özelliklerine bakıldığında; bağımlılık ve bağımsızlık arasında bir geçiş dönemine işaret ettiği, duygusal stres ve fırtınalar dönemi, aile rollerinden, yetişkinlik rollerine geçiş dönemi olduğu görülmektedir (Akan, 2007:52). Bilgin (2007:90) ergenlik çağının, dış bir kimlikten sıyrılma çabalarının ortaya çıktığı bir dönem olarak

nitelendirmektedir. Bu yönüyle ergenlik çağı, benlik idealinin (psikanalitik terimiyle "ideal ben"in) yani ergenlerin ne olmak istedikleri konusundaki fikirlerinin geliştiği bir dönemdir.

Günümüzde sosyal bilimler alanında genellikle kimliğin kültürel, tarihsel ve sosyal bir inşa olduğu konusunda bir uzlaşmadan söz edilebilmektedir. Kimlik inşa sürecinde birey içinde yaşadığı toplumun kültüründen, tarihsel geçmişinden ve diğer insanlarla kurduğu ilişkilere göre kimliğini oluşturmaktadır. Geleneksel toplumlarda benlik idealinin inşası büyük ölçüde geçiş ritleri tarafından yönlendirilir; buna karşılık modern toplumlarda, benlik idealinin inşası, ergenin kendini bireysel ve sosyal hedeflere, geçmişe ve geleceğe göre konumlama zorluğu nedeniyle çatışmalı bir niteliğe bürünmektedir. Ergen topluma katılma ile karşı çıkma, uyma ile değiştirme arasında gidip gelmektedir. Böylece yetişkinde olduğu gibi ergen de kimlik kazanmak için çeşitli engellerden oluşan bir sosyal labirentte yol bulmaya çalışmaktadır. Ergen mevcut durumu değiştirmeye yönelik projeler kurmaya, çocuktan daha çok eğilimlidir; bu kişiselleşmenin, bireysel bir kimlik arayışının itici gücüdür. Kimliğin kazanılmış olması; olayları ölçen ve değerlendiren bir mekanizma olarak işlemektedir. Bu bireyin motivasyonlarının, tutumlarının ve tepkilerinin belirlenmesinde hayatî bir işlev görmektedir. (Bilgin, 2007:91).

Gençlik döneminde sosyal değerlerin, tutumların ve inançların gelişmesinin karmaşıklık düzeyi de artmaktadır. Birey politik, sosyal, ekonomik ve çevresel konularda bağımsız ve olgun düşünme tarzlarına gençlik döneminde ulaşmaktadır. Geleceğin yetişkinleri olacak gençlerin yeniliklere daha açık olması beklenilmektedir. Diğer taraftan gençlerden kendinden sonra gelecek kuşaklara mevcut kültürü aktarması da beklenilmektedir. Bu gençlerin gelecek ve geçmişe ait değerler arasında bocalamalarına ve geleceğe yönelik kaygılar geliştirmelerine neden olmaktadır. Geleneksel toplum yapısının cinsiyetçi kodları gençlerin toplumsal cinsiyet algıları konusunda eşitlikçi algılar geliştirmesini engellemektedir. Gençlerin özgür davranışlar sergilemek istemeleri toplumsal yapıya uyumsuz ve yabancılaşmış gençler yaratabilmektedir.

Sürekli değer değişimi içinde olan günümüz toplumlarında gençler beklentileri karşılayacak kurallar açık seçik biçimde belirlenmediği için bu belirsizlik içerisinde yetişkinlerle çatışmalara düşmektedir. Türkiye'deki gençler; eğitim sürecinde bulunan öğrenci gençlik, örgün eğitim

dışında bulunan okul dışı gençlik, durumu özellik arz eden gençlik ve yurtdışı gençlik olarak dört kategoride ele alınmaktadır.

Örgün eğitim kurumlarının son basamağını oluşturan üniversite, gençlerin değerlerin aktarılmasının ve mesleğe hazırlanmasının son halkasını oluşturmaktadır. Bu nedenle, bireylerin ergenlik döneminden yetişkinlik dönemine geçtikleri süreçte devam ettikleri üniversite, bir eğitim ve toplumsallaşma kurumu olarak özel bir öneme sahiptir. Çünkü kimlik ve kişilik oluşumu, aileden bağımsızlaşma çabaları ve geleceğe dair umutlar yoğun olarak üniversite döneminde gerçekleşmektedir. Gençlik dönemine yönelik yapılan sınıflandırmalarda okuyan gençlik içinde yükseköğrenim gençliği ayrı bir kategori olarak ele alınmaktadır. Akan (1994:873), üniversite gençliğinin, genel nitelikleri, yaşı, cinsiyeti, aile durumu, yetiştiği öğrenim kuruluşları ve çevre özellikleri açısından bir alt kültür oluşturduğunu öne sürmektedir.

Alt kültürü Bilton (2008:82), toplumdaki egemen kültürden ayrı fakat onunla bağlantılı olan belli başlı bir grup insanın değer, davranış ve tutumlar seti olarak tanımlamaktadır. Gençlik dönemi önemlidir, çünkü yetişkinliğe bir eşik oluşturur ve büyük ölçüde problemli bir dönemdir, çünkü bizatihi yetişkin statüsü sorunludur. Gençlik kültürü deyimini ilk ortaya atan ve bu terimi toplumsal cinsiyet rolleriyle birleştirerek ortaya atan Parsons'tır. Ona göre gençlik kültürü, yetişkin dünyasının üretici çalışmasına, rutin işlere uyum ve sorumluluklara karşı ters orantılı değerler geliştirmektedir (Aktaran, Akan, 1994:874).

5.1.2. Namus Kavramı

Türk Dil Kurumu Sözlüğü'ne baktığımızda; namus kavramının, bir toplum içindeki ahlâk kurallarına ve toplumsal değerlere bağlılık ile dürüstlük, doğruluk ve iffet anlamlarında kullanıldığı görülmektedir. "Namus" kavramı hem kadınlar hem de erkekler için kullanılmaktadır. Ancak, kadınların namusu ile erkeklerin namusu arasında toplumsal cinsiyete dayalı bir ayrım söz konusudur. Türkiye'de namussuz bir erkek demek, güvenilmez ve gerek cinselliği gerekse sorumluluğu altındaki kadınların cinselliği üzerinde denetim kurma yönündeki sosyal sorumluluklarını yerine getiremeyen erkek anlamına gelmektedir (Sirmen, 2006:49). Kadının namuslu olması ise cinselliği ile doğrudan bağlantılı

görülmektedir. Kadın için "namus" “bekâretini koruma”, “evlilik dışı ilişkide bulunmama”, “düzgün” ve “adaba uygun giyinme”, “beklentilere uygun davranma”, yani "hanım hanımcık olma" ve “geleneklere uygun olarak görevlerini yerine getirme” şeklinde tanımlanmaktadır. Aksine her türlü davranış ise "namussuzluk" olarak çeşitli yaptırımlarla karşılaşmaktadır.

Namus, bir kişinin içselleştirilmiş sosyal konumunu belirler ve bireyin gruba uyumu açısından büyük öneme sahiptir. Bu namusun insanın cinselliği ve cinsel davranışı ile bağlantılı bir kavram olmasına rağmen o insanın tüm benliğinin içine işlemesine yol açmaktadır. Özellikle, akrabalığa dayalı toplumlarda namus her iki cinsiyet bağlamında da ahlâkî bir mesele olarak algılanmaktadır. Bu tür toplumlarda; namussuz bir erkek ya da kadın, toplumun sosyal dokusundan ziyade, esas olarak ahlâkî dokusuna yöneltilmiş bir tehdit olarak görülmektedir (Aktaran Sirmen, 2006:49).

Kadın ve erkek için namusun farklı anlam ifade etmesi toplumsal cinsiyet ilişkilerinin ataerkil doğasına bağlanmaktadır. Bu ataerkil özellik, kadınların erkeklere bağımlı olmasını ve aralarında eşitsiz ilişkiler kurulmasını sistematik olarak desteklemektedir. Toplumsal cinsiyetin inşa sürecinde; erkekler ve kadınlar normatif kültürel kavramları, yani erkeklerin ve kadınların nasıl “olduklarını” ya da "nasıl olmaları" gerektiğini belirleyen kuralları öğrenerek içselleştirmektedirler. Ertürk (2006:175) ataerkil toplumsal cinsiyet ilişkilerinin temelinde, bir sosyal grubun kendi soyunu sosyal olarak kabul edilebilir bir üreme çizgisinde devam ettirme ve bunu denetim altına alma isteğinin yattığını ileri sürmektedir. Bu bağlamda erkekler, kadınların doğurganlık özelliklerini ve cinselliklerini denetim altında tutmak için güç kullanmaktadırlar. Bu nedenle, bir erkeğin namusu ve şerefi, pek çok durumda kendisine yakın kadınların davranışlarıyla ve paradoksal bir biçimde öteki kadınların cinselliğini ihlal etme becerileriyle özdeşleşmiştir. Sorumluluğu altındaki kadınlardan birinin "namussuz" davranışı, erkeğin utanç duymasına ve statü kaybetmesine neden olur. Bazı toplumlardaki erkekler için namusunu kaybetmek, erkekliğini kaybetmek anlamına gelir. Namus suçları, kolektif kimliğin ve eylemin somutlaşmasıdır ve bu eylem, olaya karışan herkesin kamusal alandaki şerefi konusunda sonuçlar doğurur.

Tarihsel olarak bakıldığında akrabalığa dayalı toplumlarda kadın bedeni ve cinselliği üzerinden tanımlanan "namus" anlayışının daha fazla

SONUÇ

Toplumsal cinsiyet tabakalaşması; kadınlar ve erkekler arasındaki zenginlik, güç ve ayrıcalığın eşitsiz dağılımına işaret eder. Cinsiyet tabakalaşmasının kökeninde biyolojik, sosyal, kültürel, dinsel, ekonomik ve tarihsel nedenler bulunmaktadır. Feminist hareket, 200 yıldır, kadın erkek farklılığının biyolojik değil, kültürel olduğunu, kadınlığın ve erkekliğin toplum tarafından, toplumun kurumları ve yapıları tarafından nasıl inşa edildiğini göstermeye çalışmaktadır. Birçok disiplinde yansımasını bulan Feminist çalışmalar cinsiyeti biyolojik ve toplumsal olmak üzere ikiye ayırmaktadır. Biyolojik cinsiyet erkek ve dişi bedenindeki genetik, fizyolojik ve biyolojik özelliklere gönderme yapmaktadır. Toplumsal cinsiyet ise, kadının ve erkeğin sosyal olarak belirlenmiş kişilik özellikleri, rol ve sorumlulukları olarak tanımlanmaktadır. Bu nedenle, toplumsal cinsiyet kavramının tanımında biyolojik farklılıklar değil, kadın ve erkek olarak toplumun bizi nasıl gördüğü, nasıl algıladığı, nasıl düşündüğü ve bizim nasıl davranmamızı beklediği ile ilgili değerler, beklentiler, yargılar ve roller bulunmaktadır.

Toplumun kadına uygun gördüğü kişilik özellikleri; duygusallık, itaatkârlık, vefakârlık, hassaslık vb. iken, erkekle ilgili kişilik özellikleri arasında güç, akılcılık, yöneticilik ve nesnel davranabilme bulunmaktadır. Bu hem toplumsal kurumlarda hem de ailede erkeğin belirleyici, kadınınsa düzenleyici rolleri üstlenmesi sonucunu doğurmaktadır. Kadının yeniden üretim sürecindeki rolü, onun çocuk bakımından da birinci derecede sorumlu olmasına yol açmış, annelik yaşam boyu kimliğine dönüşerek tam zamanlı bir meslek olarak da algılanmaya başlanmıştır. Toplumun "Kadının yeri evidir." yargısı, kadının kimliğinin "ev kadınlığı", "çocuk bakımı" ve "eşlik" rolleri ile sınırlandırılmasına yol açmıştır. Kadın kamusal alana katılsa bile toplumsal yaşamda daha çok bu kimlikleri öne çıkarılmaktadır. Erkekler ise, "eve ekmek getiren" yani ekonomik kaynaklara sahip olarak aile içerisinde son sözü söyleyen kişidir. Ailenin mutluluğu, devamlılığı için kadın her zorluğa boyun eğmeli ve sessiz kalmalıdır. Hatta kadın kocasından daha az ekonomik kaynaklara sahip olmalı, çalışıyorsa kocasından sonra eve gelmemeli, daha genç ve daha kısa olmalıdır. Eğer kocasından daha fazla ekonomik kaynağa sahip ise, bunu fark etmemeyi/ettirmemeyi öğrenmeli, kocasının hatalarını görmezden gelmelidir. Toplumsal yaşamda; kadınlar akşamları tek başına sokağa çıkmamaları, kadınların yalnız yaşamamaları gibi ön yargılar bu-

lunmaktadır. Namus konusunda var olan çifte standart namusun tanımında bile kendini göstermektedir. Namus konusunda kadından beklenilen davranış kalıbı evlilik öncesi cinsel yakınlaşma yaşamamış olması ve cinselliğini sadece eşi ile evlilik birliği içinde yaşamasıdır. Erkeğin namuslu olması ise sözüne sadakat, verdiği sözü yerine getirme ve mertlik ile ifade edilmektedir.

Toplumsal cinsiyet rollerinin çalışma yaşamına ilişkin yansımaları incelendiğinde; kadınlara statüsü ve ücreti daha düşük işler uygun görülmekte, kadının çalışmak için eşinden izin alması veya annelik rollerinin devamı niteliğindeki işlere yönelmesi beklenilmektedir. Kadınlar uzun mesai ve seyahat gerektiren işlerden uzak durmalıdır. Durum karar mekanizmalarında farklı değildir. Erkek egemenliğini meşrulaştırıcı ideoloji, kadın ve erkeğin doğaları gereği farklı olduğunu savunur. Ataerkil varsayıma göre, erkekler "doğal olarak" daha akılcı ve güçlüdürler, çünkü egemen olmak ve yönetmek için yaratılmışlardır. Kadınlar ise, "doğal olarak" daha zayıf ve rasyonel yetiler açısından geri, duygusal bakımdan da dengesizdirler. Dolayısıyla kadınların yönetilmesi, kontrol edilmesi gerekmektedir. Bunun bir yansıması olarak siyasette kadın temsili yetersiz bir görünüm arz etmektedir. Yapılan çalışmalar siyasal hayatta ve seçilmiş makamlarda baskın olan eril yapı nedeniyle kadınların siyasetten dışlandığını göstermektedir. Hem kadınların kendisi hem de erkekler siyaseti kadınların görev tanımları içinde görmemektedirler.

Diğer yandan, insan yaşamında gençlik dönemi de belirgin özellikleri taşıyan bir dönemdir. Bu dönemde insan yaşamında biyolojik, psikolojik ve sosyolojik değişmeler olmakta ve kişilik gelişimleri olgunlaşmaktadır. Kendi kimliğini bulma, toplumsal yönden yerel ve çocukluk döneminin değerlerini, daha geniş toplumun ulusal ve evrensel değerlerini benimseme ve uzlaştırma, toplum değerlerine uyum sağlama, sosyal olgunluğa erişme durumundadır. Bir toplumda üniversite gençliği, toplumun sosyo-kültürel yapısının en dinamik unsurudur. Bu nedenle, toplumda gençlik, kendini bulmaya, anlamaya çalışan ve kimlik bunalımını en fazla yaşayan kesimdir. Üniversite gençliği ise, gelenekselin dışında bir yaşam alanı ile tanışmıştır. Bu ortamda üniversite gençliği, uyum güçlükleri yaşamakta, toplumsal norm ve kurallara uyum ve uyumsuzluk arasında gidip gelmekte ve aynı zamanda yeni birtakım kural ve kuralsızlıkların, ideallerin arayışı içinde olabilmektedir. Yerleşik norm ve alışkanlıkların

dışında bir arayış içinde olan gençlik, toplumla bütünleşme sorunları yaşamakta, geleneksel ile ideal arasında sıkışmaktadır. Ayrıca, üniversite gençliği, sosyal olgunluğa erişmenin iki önemli boyutu olan "bağımsızlık" ve "cinsel" kimliğine uygun olan davranışları kazanmaya çalışmaktadır. Bu noktada üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet algılarını belirlemek önem kazanmaktadır.

Cinsiyetçilik kısaca bir cinsiyetin diğerinden üstün olduğunu savunan görüş ve ideolojilere denilmektedir ve en az ırkçılık kadar özellikle kadınlar açısından yıkıcı sonuçlar doğurabilmektedir. Akıl/beden, kültür/doğa, mantık/duygu, nesne/özne, kamusal/özel gibi ikilikler arasında hiyerarşi oluşturulmakta, buna göre erkek kadından, eril özellikler ise dişil özelliklerden daha fazla değer bulmaktadır. "Kadınsı" özelliklerle "erkeksi" olduğu kabul edilen özellikler karşılaştırıldığında "kadınsı" özelliklere daha az değer atfedilmektedir. Eril bir özellik olarak "duyguların gizlenmesi", dişil bir özellik olan “duyguların kolay ifade edilmesi”nden daha önemsiz görülmektedir. Dişil ve eril özellikler arasında kurulan hiyerarşinin bir sonucu olarak kadın, toplumda ikincileştirilmekte, çalışma yaşamına katılımdan meslek seçimine, meslekte yükselmekten karar mekanizmalarına katılıma kadar bir dizi ayrımcılığa maruz kalmaktadır.

Toplumsal cinsiyetin değişebilirliği gerçeğinden hareketle şunlar önerilebilmektedir: Eğitim kurumlarının özellikle de toplumda yaşanan cinsiyetçiliğe karşı öğrencilerin duyarlılığını artırmanın ve cinsiyetçiliğin her iki cins üzerindeki olumsuz etkilerinin "eğitim" aracılığıyla kırılmasının yolları aranmalıdır. Bunun için eşitsizliğin görünür kılınması ve toplumsal yapıdaki cinsiyetçi hiyerarşinin algılanması sağlanmalıdır. İkinci olarak; toplumsal cinsiyet eşitliği anlayışının ana plan ve programlara yerleştirilmesi için çabalar yoğunlaştırılmalıdır. Daha somuta indirgemek gerekirse; anaokullarından yüksekokullara kadar eğitimin tüm kademelerinden başlayarak toplumsal cinsiyet eşitliğine duyarlı bir müfredat programı hazırlanmalıdır. Öğrencilerin eğitim görecekleri okullar biyolojik cinsiyetlerine göre değil, ilgi, beceri, istek ve yeteneğe bağlı olmalıdır. Kadınların karar mekanizmalarına gelmelerinin önündeki sosyal, kültürel, ekonomik, dinsel engellerin kaldırılması için gerekli önlemler alınmalıdır.

KAYNAKÇA

Abadan-Unat, N. (2004), İnsan Hakları Çerçevesinde Türkiye'de Kadın Hakları, Prof. Dr. Necla Arat'a Armağan, İstanbul: Beta Yayınları.

Abdo, N. (2006),Namus Cinayetleri, Ataerkillik ve Devlet: İsrail'de Kadın, Namus Adına Şiddet Kuramsal ve Siyasal Yaklaşımlar, Derleyenler, Shahrzad Mojab-Nahlo Abdo, Çeviren Güneş Kömürcüler, İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, s. 63-96.

Acar, F. (1993), Bireysel İlişkiler ve Cinsiyet Rolleri. *Gecekondularda Ailelerarası Geleneksel Dayanışmanın Çağdaş Organizasyonlara Dönüşümü*. Ankara: Başbakanlık Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü Yayınları, 195-247.

Acar-Savran, G. (2009), Beden Emek Tarih, İstanbul: Kanat Kitap.

Akan, V. (2007), Üniversite Gençliğinin Bazı Özellikleri, Prof. Dr. Nihat Nirun'a Armağana, Editörler: Nevin Güngör Ergan, Esra Burcu, Birsen Şahin, Müge Kamanlıoğlu, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları, 51-56.

Akis, Y., Özakın, Ü., Sancar, S. (2009), Türkiye'de Feminizm ve Kadın Hareketi, Feminizm, Derleyen: Zeynep Direk, Cogito,Sayı:58, Bahar 2009, YKY.

Altan Arslan, Ş. (2000), *Ders Kitaplarında Cinsiyetçilik*, Ankara: Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü Yayınları.

Altınay, G.A., ve Arat Y., *Türkiye'de Kadına Yönelik Şiddet. http://www.kadina-yoneliksiddet.org/*

Altındal, A. (2004), Türkiye'de kadın, İstanbul: Alfa Yayınları.

Arıkan, G. (1997), Ataerkillik Kavramıyla İlgili Sosyolojik Tartışmalar, H.Ü. Edebiyat Fakültesi Dergisi, cilt 14, sayı, 1-2,s:1-24.

Arsan, E., Ünalan, E., Türkoğlu, S. (2009) Cinsiyetcilik ve Medya: "Güzin abla" köşesinde Yeniden Üretilen Ataerkil Cins Kimlikleri, Feminizm, Cogito, Yapı Kredi Yayınları, Bahar 2009, Sayı: 58, 385-402.

Arat, Y. (2010), Türkiye'de Modernleşme Projesi ve Kadınlar,

(http://www.halkevleri.org.tr/sites/default/files/indir/01-11-2010-arat_yesim_turkiyede_modernlesme_projesi_ve_kadinlar.pdf).

Ata Yıldız, N. (2020). Türk Destanlarında Kadın, Destandan Güncele Doğudan Batıya Kadın Üzerine Tartışmalar, Editör: Aysel Günindi Ersöz, Ankara, Nobel Yayıncılık.

Ayata Güneş, A. ve Gölgelioğlu, Ö. (2010), Fırsat Eşitliği mi Sonuçta Eşitlik mi? 2000'li Yıllarda Kadın Kotası Tartışmaları. Türkiye'de Toplumsal Cinsiyet çalışmaları, (Derleyenler, Hülya Durudoğan, Fatoş Gökşen, Bertil Emrah Oder, Deniz Yükseker) İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.

Başak, S. (2013), Toplumsal Cinsiyet, Sosyolojiye Giriş, Editörler İhsan Çapcıoğlu, Hayatî Beşirli, Ankara: Grafiker Yayınları.

Berktay, F. (1996), Tek Tanrılı Dinler Karşısında Kadın: Hristiyanlıkta ve İslâmîyet'te Kadının Statüsüne Karşılaştırmalı bir Yaklaşım, İstanbul: Metis Yayınları.

Berktay, F. (2011), Politikanın Çağrısı, İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Bilgin, N. (2007), Kimlik İnşası, İzmir: Aşina Kitaplar.

Bhasin, K. (2003), Toplumsal Cinsiyet "Bize Yüklenen Roller. Çeviren: Kader Ay, İstanbul: Kadınlarla Dayanışma Vakfı Yayınları.

Bilton, B., Bonnett, K., Jones, P., Lowson, T., Skinner, D., Stanworth, M. ve Webster, A. (2008), *Sosyoloj*i, Çeviri Kemal İnal, Ankara: Siyasal Kitabevi.

Bolak Boratav, H., Okman Fişek, G. ve Eslen Ziya, H. (2017). Erkekliğin Türkiye Halleri, İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Bolak, H. (1990). Aile İçi Kadın Erkek İlişkilerinin Çok Boyutlu Kavramsallaştırılmasına Yönelik Öneriler, Kadın Bakış Açısından 1980'ler Türkiye'sinde Kadın, Yayına hazırlayan: Şirin Tekeli, İstanbul: İletişim Yayınları.

Bozok, M. (2018). "Türkiye'de Ataerkillik, Kapitalizm ve Erkeklik İlişkilerinde Biçimlenen Babalık " Fe Dergi 10, no. 2 (2018), 31-42.

Bozok, M. (2011). Soru ve Cevaplarla Erkeklikler, İstanbul: SOGEP Yayınları.

Caporal, B. (1982), Kemalizm ve Kemalizm Sonrasında Türk Kadını, Ankara: İş Bankası Yayınları.

Canatan, A. (2020) Kadın ve Yaşlılık, Destandan Güncele Doğudan Batıya Kadın Üzerine Tartışmalar, Editör: Aysel Günindi Ersöz, Ankara, Nobel Yayıncılık.

Butler, J. (2009), Toplumsal Cinsiyet Düzenlemeleri, Feminizm, Derleyen: Zeynep Direk, Cogito, Sayı:58, Bahar 2009, YKY.

Çakır, S. (1994), Osmanlıda Kadın Hareketi, İstanbul: Metis Yayınları.

Cengiz, K., Tol, U.U., Küçükkural, Ö. (2004). Hegemonik Erkekliğin Peşinden, Toplum ve Bilim 101, Güz 2004,50-70.

Chodorow, N. Family Structure and Feminine Personelitiy, (http://www.soc.washington.edu/users/brines/chodorow.pdf) Alıntı Tarihi 28.08.2012.

Cindoğlu, D. (1998), Namus, Nikâh, Bekâret: 1990'lar Türkiye'sinde Cinselliğe İlişkin Paradokslar. *20.Yüzyılın Sonunda Kadınlar ve Gelecek Konferansı*. Editör Oya Çitçi, Ankara: TODAİE Yayınları: 285, 165-169.

Connell, R. W. (2019). Erkeklikler, Çeviren: Nagihan Konukcu, Ankara: Phoenix Yayınları.

Connell, R.W. (1998), Toplumsal Cinsiyet ve İktidar. Çeviren Cem Soydemir, İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Courtemanche, E. The Fourth and Fifth Waves, https://arcade.stanford.edu/blogs/fourth-and-fifth-waves, Erişim Tarihi 13.02.2021.

Çelik, G. (2016). "Erkekler (de) ağlar!": Toplumsal Cinsiyet Rolleri Bağlamında Erkeklik İnşası ve Şiddet Döngüsü" Fe Dergi 8, no. 2 (2016), 1-12.

Davidoff, L. (2002), Feminist Tarihyazımında Sınıf ve Cinsiyet, (Yayına hazırlayan: Ayşe Durakbaşa), Çevirenler: Zerrin Ateşer-Selda Somuncuoğlu, İstanbul: İletişim Yayınları.

Dedeoğlu, S. Toplumsal cinsiyet rolleri açısından Türkiye'de aile ve kadın emeği, http://www.birikimdergisi.com/pdf/86.pdf#page=140. Alıntı tarihi 3.09.2012.

Dermen, Ç. (2003), Erkeklik, Ataerkillik ve İktidar İlişkileri. Toplumsal Cinsiyet, Sağlık ve Kadın, Editör: Ayşe Akın, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.

Direk, Z. (2009), Simone de Beauvoir: Abjeksiyon ve Eros Etiği, Feminizm, Derleyen: Zeynep Direk, Cogito, Sayı: 58, Bahar 2009, YKY.

Doğan İ. (2002), Korumacılığın Geleneksel Kent Kültüründen Çıkarması Gereken Dersler, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 2002,35, 1-2, s.15-23.

Donovan, J. (2015), Feminist Teori, Çevirenler: Aksu Bora, Meltem Ağduk Gevrek, Fevziye Sayılan, İstanbul: İletişim Yayınları.

Dökmen, Z.Y. (2004), Toplumsal Cinsiyet. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Dünya Bankası. (2012), Dünya Kalkınma Raporu 2012,Toplumsal Cinsiyet Eşitliği ve Kalkınma, Washington: Dünya Bankası Yayınları.

Ecevit, Y. (2003),"Toplumsal Cinsiyetle Yoksulluk ilişkisi Nasıl Kurulabilir? Bu ilişki Nasıl Çalışılabilir?", C.U. Tıp Fakültesi Dergisi, 25/4, s. 83.

Ecevit, Y. (2011), Toplumsal Cinsiyet Sosyolojisine Başlangıç, Editörler: Yıldız Ecevit-Nadide Karkıner, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, 2-29.

Ecevit, Y. (2013), Emek, Toplumsal Cinsiyet Sosyolojisi, Editörler: Yıldız Ecevit-Nadide Karkıner, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, 24-47.

Ecevit, M. (2011), Epistemoloji, Toplumsal Cinsiyet Çalışmaları, Editörler: Yıldız Ecevit ve Nadide Karkıner, Eskişehir Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Ecevitoğlu, P. (2012), Namus, Töre ve İktidar, Ankara: Dipnot Yayınları.

Entwistle, J. (2012), Cinsiyet/Toplumsal Cinsiyet, Temel Sosyolojik Dikotomiler, EditörJenks, C. Çeviri editörü İhsan Çapcıoğlu, Çeviren: İlkay Şahin, Ankara: Birleşik Yayınevi.

Erdoğan, İ. (2008), Pozitivist Metodoloji, Ankara: Erk Yayıncılık.

Erdoğan, İ. (2011), Erkek Dergilerinde (Men's Health-FHM-Esquire Türkiye Örneğinde) Hegemonik Erkek(lik) Beden Politikaları ve Yeni Erkek İmajı, Medyada Hegemonik Erkeklik ve Temsil, Editör: İlker Erdoğan, İstanbul: Kalkedon Yayınları.

Erdoğan, T. (2008), Nancy Chodorow'un Düşüncesinde Toplumsal Cinsiyet Organizasyonunun Merkezi Unsuru Olarak Annelik, Aile ve Toplum Yıl: 10 Cilt: 4 Sayı: 14 Nisan-Mayıs-Haziran, 73-82.

Ertan, Ö. ve Bağlı, M. (2011), Türkiye'de Töre Ve Namus Cinayetleri, İstanbul: Destek Yayınları.

Ertürk, Y. (2006), Uluslararası Rejimler Bağlamında Namus Adına Uygulanan Şiddet, Namus Adına Şiddet Kuramsal ve Siyasal Yaklaşımlar, Derleyenler, Shahrzad Mojab-Nahlo Abdo, Çeviren Güneş Kömürcüler, İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, s.175-187.

Faraç, M. (1998), Töre Kıskacında Kadın. İstanbul: Çağdaş Yayınları.

Fichter, J. (2011), Sosyoloji, Çeviren: Nilgün Çelebi, Ankara: Anı Yayıncılık.

Gencel Bek, M. (2011), Ataerkillik, Piyasa ve Meslekî Değerler: Medya'da Aile İçi Şiddetin Temsili ve Üretim Pratikleri, Birkaç Arpa Boyu. 21. Yüzyıla Girerken Türkiye'de feminist Çalışmalar, Prof. Dr. Nermin Abadan-Unat'a Armağan, Derleyen Serpil Sancar, İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.

Gezik, E. (2003), *Şeref, Kimlik ve Cinayet*, Ankara: Kalan Yayınları.

Giddens, A. (2000), Elimizden Kaçıp Giden Dünya, Çeviren: Osman Akınhay, İstanbul: Alfa Yayınları.

Giddens, A. (2008), Sosyoloji, İstanbul: Kırmızı Yayınları.

Gökalp, Z. (2013), Türkçülüğün Esasları, İstanbul: İnkılap.

Gökalp, N. (2019), İnsan Hakları, Adli Dilbilim, Editörler: İsmail Hamit Hancı, Selma Elyıldırım, Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Gökalp, N. (2020), Akıl-Beden İkiliği: Bir Zihniyetin Kısa Bir Analizi, Destandan Güncele Doğudan Batıya Kadın Üzerine Tartışmalar, Editör: Aysel Günindi Ersöz, Ankara, Nobel yayıncılık.

Göle, N. (2011), Modern Mahrem. İstanbul: Metis Yayınları.

Görgün-Baran, A. (2008), Kadın ve Feminist Çalışmalarında yeni Yöntemsel Arayışlar, Sosyoloji Araştırmaları Dergisi, 11/1, 28-48.

Görgün-Baran, A. (2012), Toplumsal Cinsiyet. Davranış Bilimleri, Editörler; Nevin Güngör Ergan, Birsen Şahin Kütük, Recai Coştur, Ankara: Siyasal Kitapevi.

Gültepe, N. (2008). Türk Kadın Tarihine Giriş, İstanbul: Ötüken Neşriyat.

Günindi Ersöz (2020), Ataerkil Bir Terbiye Aracı Olarak Kadına Yönelik Şiddet, Destandan Güncele Doğudan Batıya Kadın Üzerine Tartışmalar, Editör: Aysel Günindi Ersöz, Ankara, Nobel Yayıncılık.

Günindi Ersöz, A. (2019), Hukuk Normları ve Bu Normların Uygulamalarında Karşılaşılan Cinsiyetçi Dil, Adli Dilbilim, Editörler: İsmail Hamit Hancı, Selma Elyıldırım, Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Günindi Ersöz, A. (2018), Kuramsal Feminizm Tartışmaları, Toplumsal Cinsiyet Sosyolojisi, Editörler: Dolunay Şenol&Havva Eylem Kaya, İstanbul: Lisans Yayıncılık.

Günindi Ersöz, A. (2015), Özel Alan Kamusal alan Dikotomisi: Kadınlığın Doğası ve Kamusal Alandan Dışlanmışlığı, Sosyoloji Araştırmaları Dergisi, Cilt 18, sayı 1 (Nisan 2015): 80-102.

Günindi Ersöz, A. (2010), Türk Atasözleri ve Deyimlerinde kadına Yönelik Toplumsal Cinsiyet Rolleri, Gazi Türkiyat, 6(4), 167-182.

Günindi Ersöz, A. (1999), Cinsiyet Rollerine İlişkin Beklenti, Tutum, Davranışlar ve Eşler Arası Sorumluluk Paylaşımı (Kamuda Çalışan Yönetici Kadınlar Örneği). Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.

Gürsel, C. (2020). Bir İstismar Biçimi Olarak Çocuk Yaşta Evlilikler, Destandan Güncele Doğudan Batıya Kadın Üzerine Tartışmalar, Editör: Aysel Günindi Ersöz, Ankara, Nobel Yayıncılık.

Haas, L. (1981), Domestic Role Sharing ın Sweden, Journal of Marriage and teh Family, November, s. 957-967.

Habermas, J. (2010), Kamusallığın Yapısal Dönüşümü, Çevirenler: Tanıl Bora, Mithat Sancar, İstanbul: İletişim Yayınları.

Hacettepe Üniversitesi Nufüs Etütleri Enstitüsü, Türkiye'de Kadına Yönelik Aile İçi Şiddet Araştırması, http://www.hips.hacettepe.edu.tr/siddet2014/rapor/KKSA-TRAnaRaporKitap26Mart.pdf Erişim tarihi 20 Mayıs 2021.

Hacısoftaoğlu, İ. ve Koca, C. (2011), Spor Medyasında Hegemonik Erkekliğin(Yeniden) Üretimi: 'Delikanlı Gibi Yaşayın, delikanlı Gibi Oynayın', Medyada Hegemonik Erkeklik ve Temsil, Editör: İlker Erdoğan, İstanbul: Kalkedon Yayınları.

Harding S. (1996), Feminist Yöntem Diye Bir Şey Var mı?, farklı Feminizmler açısından Kadın Araştırmalarında Yöntem, yayına Hazırlayanlar: Serpil Çakır, Necla Akgökçe, İstanbul: Sel Yayıncılık.

Hooks, B. (2016),. Feminizm Herkes İçindir, İstanbul: BGST Yayınları.

Haviland, W.A., Prins, H.E.L., Walrath & Mcbride, B. (2008), Kültürel Antropoloji, İstanbul: Kaknüs Yayınları.

Heckman Yalçın, L. (1990), Aşiretli Kadın: Göçer ve Yarı Göçer Toplumlarda Yeniden Üretim ve Cinsiyet Rolleri. *Kadın Bakış Açısından 1980'ler Türkiye'sinde Kadın*. Yayına Hazırlayan Şirin Tekeli. İstanbul: İletişim Yayınları, 257-265.

Gümüşoğlu, F. (1996), *Ders Kitaplarında Cinsiyetçilik 1928-1995*. İstanbul: Kaynak Yayınları.

Hürriyet Gazetesi. http://www.hurriyet.com.tr/yasam/5102340.asp

İmamoğlu, O. (1993), Değişen Dünya'da Değişen Aile İçi Roller. *Kadın Araştırmaları Dergisi.* İstanbul: İstanbul Üniversitesi Yayınları.

Kadın Cinayetlerini Durduracağız Platformu, http://kadincinayetlerinidurduracagiz.net/, Erişim tarihi: 14.5.2021.

Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü. (1994), Medya, Şiddet ve Kadın 1993 Yılında Türk Basınında Kadınlara Yönelik Şiddetin Yer Alış Biçimi. Ankara: Şafak Matbaacılık.

Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü. (1995). *Eylem Platformu ve Pekin Deklarasyonu*. Ankara: Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü Yayınları.

Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü. (1999), *Töre Cinayetleri Panel Bildirileri*. Ankara: Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü Yayını.

Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü. (2009), Türkiye'de Kadına Yönelik Aile İçi Şiddet, Ankara: Elma Teknik Basım Matbaacılık.

KA-MER (2003), *Alışmayacağız "Namus" Adına İşlenen Cinayetler 2003 Raporu*. Diyarbakır: KA-MER Kadın Merkezi Yayını.

Kandiyoti, D. (2011), Cariyeler, Bacılar Yurttaşlar, Çeviren: Aksu Bora, Fevziye Sayılan, Şirin Tekeli, Hüseyin Tapınç, Ferhunde Özbay, İstanbul: Metis Yayınları.

Kardam, F. (2005), *Türkiye'de Namus Cinayetlerinin Dinamikleri*, Ankara: Birleşmiş Milletler Yayını.

Kazgan, G. (2006), İstanbul Kenti Gençliği Alan Araştırması, İstanbul Gençliği Gençlik Değerleri Araştırması, 2006, Derleyen, Gülten Kazgan, İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Kimmel, M. S. (2013), Homofobi Olarak Erkeklik: Toplumsal Cinsiyet Kimliğinin İnşasında Korku, Utanç ve Sessizlik, çev: Mehmet Bozok, Fe Dergi 5, No. 2 (2013) 92-107.

Kottak, C.P. (2008), Antropoloji, İnsan Çeşitliğine Bir Bakış. Ankara: Ütopya Yayınları.

Kurnaz, Ş. (2011), Yenileşme Sürecinde Türk Kadını, Ankara: Ötüken Neşriyat A.Ş.

Lorber, J. (2010), Gender Inequalıty Feminist Theories and Politics, İngiltere: Oxford University Press.

Macionis, J.J. (2013), Sosyoloji, Çeviri Editörü: Vildan Akan, Ankara: Nobel Yayınları.

Marshall, G. (1998), *Sosyoloji Sözlüğü*, Çevirenler: Osman Akınbay, Derya Kömürcü, Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.

Mies, M., Thomsen,V.B., ve Werlhof, C.V. (2008), Neden Üçüncü Dünya'da Hala Ev Kadınları Yaratılıyor?, Son Sömürge Kadınlar, Çeviren Yıldız Temurtürkan, İstanbul: İletişim Yayınları.

Mojab, S. (2006), "Namusun" Tikelliği ve "Öldürmenin" Evrenselliği: Erken Uyarı Sinyallerinden Feminist Pedagojiye, Namus Adına Şiddet Kuramsal ve Siyasal Yaklaşımlar, Derleyenler, Shahrzad Mojab-Nahlo Abdo, Çeviren Güneş Kömürcüler, İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, s.17-42.

Mor Çatı. (2003), Kadın Sığınakları III. ve IV. Kurultayları. İstanbul: Mor Çatı Yayınları.

Neuman W. Lawrance,(2009), Toplumsal Araştırma Yöntemleri, İstanbul: Yayınodası.

Newman D. W. (2013), Sosyoloji, Çeviri: Ali Arslan, Ankara: Nobel Yayıncılık.

Ögel, B. (1971), Türk Kültürünün Gelişme çağları, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Örücü, E., Kılıç, R. ve Kılıç, T. Cam Tavan Sendromu ve Kadınların Üst Düzey Yönetici Pozisyonuna Yükselmelerindeki Engeller: Balıkesir İli Örneği.

(http://www2.bayar.edu.tr/yonetimekonomi/dergi/pdf/C14S22007/EORKTK.PDF).

Özdemir, H. (2018). Türkiye'de Erkeklik Konusunda Üretilen Lisansüstü Tezlerin Yapısal İncelemesi, Erkeklik ve Toplumsal Cinsiyet Araştırmaları Dergisi Yıl: 2018/Cilt: 1/Sayı: 1/Sayfa: 1-14.

Özsoy, A. (2011). Yerli Polisiye televizyon Dizilerinde Hegemonik Erkek(lik): Bir Ankara Polisiyesi Behzat Ç. Örneği, Medyada Hegemonik Erkeklik ve Temsil, Editör: İlker Erdoğan, İstanbul: Kalkedon Yayınları.

Parsons, T., Bales, F. (1964), Family, Socialization and Interaction Process, USA: The Free Press of Glencoe.

Pira, A.&El Gün, A. (2009) 10.08.2009 tarihinde (http://cim.anadolu.edu.tr/pdf/2004/1130848482.pdf) adresinden alınmıştır.

Pınar, G., Taşkın, L., ve Eroğlu, K. (2008), Başkent Üniversitesi Öğrenci Yurdunda Kalan Gençlerin Toplumsal Cinsiyet Rol Kalıplarına İlişkin Tutumları, Sağlık Bilimleri Fakültesi Hemşirelik Dergisi, 47-5.7.

Pope, N. (2006), Namus Cinayetleri: Ataerkil Denetim araçları, Namus Adına Şiddet Kuramsal ve Siyasal Yaklaşımlar, Derleyenler, Shahrzad Mojab-Nahlo Abdo, Çeviren Güneş Kömürcüler, İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, s.107-116.

Poyraz, T., Zorlu, A., Şahin, B., Arıkan, G. (2003), Üniversite Gençliğinin Güncel Sorunlara Bakışı: H.Ü. Sosyoloji Bölümü Öğrencileri Örneği, Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi, cilt 20, sayı, 1, s.1-32.

Ritzer, G. (2012), Modern Sosyoloji Kuramları, Çeviren Himmet Hülür, De ki Yayınları.

Sallan Gül, S. (2005), Türkiye'de Yoksulluğun Kadınsılaşması, Amme İdaresi Dergisi, cilt 38, sayı 1, Mart 2005, 25-45.

Sancar, S. (2009), Erkeklik: İmkânsız İktidar, İstanbul: Metis Yayınları.

Sancar, S. (2013), Türk Modernleşmesinin Cinsiyeti, İstanbul: İletişim Yayınları.

Schaefer, R. (2013), Sosyoloji. Çeviri Editörü: Simten Çoşar, Ankara: Palme Yayıncılık.

Sığın, A. (2018), 80'li, 90'lı ve 2000'li Yıllarda Televizyon Reklamlarında Erkek Olmak, Ankara: Grafiker Yayınları.

Slater, D. (2012), Kamusal/özel, Temel Sosyolojik Dikotomiler, Editör Chris Jenks, Çeviri editörü İhsan Çapcıoğlu, Çeviren Fatma Kenevir, Ankara: Birleşik Yayınevi.

Sirmen, N. (2006), Akrabalık, Siyaset ve Sevgi: Sömürge Sonrası Koşullarda Namus-Türkiye Örneği, Namus Adına Şiddet Kuramsal ve Siyasal Yaklaşımlar, Derleyenler, Shahrzad Mojab-Nahlo Abdo, Çeviren Güneş Kömürcüler, İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, s.43-61.

Şimşek, S. (1998), Törelerin Aynasında Doğu ve Batı, Bursa: ASA Kitabevi.

Tekten Aksürmeli, Z.S.(2020), Kadın Yoksulluğu ve Geçim Sorumluluğu Kadında Olan Hanelerde Yoksulluk, Destandan Güncele Doğudan Batıya Kadın Üzerine Tartışmalar, Editör: Aysel Günindi Ersöz, Ankara, Nobel Yayıncılık.

Tezcan, M. (1991), Gençlik Sosyolojisi Yazıları, Ankara: Gündoğan Yayınları.

Tezcan, M. (2000), *Türk Ailesi Antropolojisi*, Ankara: İmge Kitabevi.

Timisi, N. (1998), Medya ve Kadın: Temel Sorun Noktaları, 20.Yüzyılın Sonunda Kadınlar ve Gelecek, Editör: Oya Çitci, 407-423.

TÜİK, Toplumsal Cinsiyet Göstergeleri Veri Seti, 2013.

TÜİK, İstatistiklerle Kadın, 2019.

TÜİK, Haber Bülteni Odası, 2020.

(https://tuikweb.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=33791)

TÜİK ADNKS Eğitim, Kültür ve Spor Veritabanı 2012 Sonuçları.

Türk Dil Kurumu. www.tdk.gov.tr/sözlükler/güncel

Türkiye Büyük Millet Meclisi. (2005), Töre ve Namus Cinayetleri ile Kadınlara ve Çocuklara Yönelik Şiddetin Sebeplerinin Araştırılarak Alınması Gereken Önlemlerin Belirlenmesi" Amacıyla Kurulan Meclis Araştırma Komisyonu Raporu.

Ulaş, U. Taşkan, D. (2018), Erkeklik ve Babalık Halleri, İstanbul: Anne Çocuk Eğitimi Vakfı Yayınları.

Usal, Z.O. (2010), Uluslararası İnsan Hakları Hukuku Merceğinden Kadının siyasal Hayata Katılımı ve Bazı Kota Uygulamaları. Türkiye'de Toplumsal Cinsiyet Çalışmaları, (Derleyenler, Hülya Durudoğan, Fatoş Gökşen, Bertil Emrah Oder, Deniz Yükseker) İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.

Van der Gaag, N. (2018), Feminizm, Çeviren: Beyaz Sumer Aydaş, İstanbul: Sel Yayıncılık.

Vefikuluçay, D., Zeyneloğlu, S., Eroğlu K., Ve Taşkın, L. (2007), Kafkas Üniversitesi Son Sınıf Öğrencilerinin Toplumsal Cinsiyet Rollerine İlişkin Bakış Açıları, Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi, s.26-38.

Walby, S. (1986), Patriarchy at Work, Minesota: Polity Press.

Yiğittürk Ekiyor, E. (2020), Kadın Göçü Ya da Göçün Kadınlaşması, Destandan Güncele Doğudan Batıya Kadın Üzerine Tartışmalar, Editör: Aysel Günindi Ersöz, Ankara, Nobel Yayıncılık.

Yirmibeşoğlu, V. (2006), Toprağa Düşen Sevdalar, İstanbul: Hürriyet Yayıncılık.

(http://www.sosyal-is.org.tr/dosyalar/kadin_emegi_ve_istihdami.pdf).

(http://www.ilo.org/public/turkish/region/eurpro/ankara/areas/woman/3_rapor/kadin_istihdami.pdf).

Kerim Demirci

Toplumsal Dilbilim

El Kitabı

2. Baskı

Ankara

2025

Toplumsal Dilbilim El Kitabı

Kerim Demirci

ORCID: 0000-0001-6489-9690

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

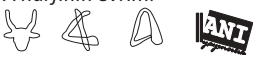
Yayıncı Sertifika No : 49260
Matbaa Sertifika No : 47479
ISBN : 978-625-5525-34-5
e-ISBN : 978-625-5525-35-2
ROR : 01ek5g375
ISNI : 0000000485146649
Kapak Tasarımı : Anı Yayıncılık
Mizanpaj : Anı Yayıncılık
Dil Kontrol : Anı Yayıncılık
Baskı : Vadi Grafik Tasarım Ltd. Şti.
Adres : İvedik Org. San. Bölgesi 88 Oto 3. Bölge
1420. Cad. No: 58/5 Yenimahalle-ANKARA
Tel. : 0 312 395 85 71

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

Toplumsal Dilbilim El Kitabı
Demirci, Kerim
Anı Yayıncılık, 2. Baskı, Ankara/Türkiye
2025, xii + 228 Sf., 16x24 cm
ISBN : 978-625-5525-34-5
e-ISBN : 978-625-5525-35-2
ROR : 01ek5g375
ISNI : 0000000485146649

Dilbilim, Toplumsal Dilbilim

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



Daha güzel günlerin başlangıcı için sevgili Nurşen'e;

'Men senin tek dağa saldım nefesi
Sen de kaytar, göylere sal bu sesi
Baykuşun da dar olmasın kafesi…'
Şehriyar

Kerim Demirci

Erzurum'un *Olur* ilçesine bağlı *Atlı Köyü*'nde doğdu. *KTÜ*'de lisans eğitimini bitirdi. *ODTÜ* ve Indianapolis *Butler University*'de İngilizce hazırlık okudu. Yüksek lisansını *Ohio State University*'de yaptı. *University of Wisconsin-Madison*'da *Dilbilim* ve *Türk Lehçeleri* alanlarında eğitim alarak doktorasını tamamladı. *Türkoloji İçin Dilbilim, Zamirler, Kelime Bilgisi El Kitabı, Unutulmayan Mısralar El Kitabı* ve *Oksford'un Öküzü* adlı kitaplarının yanında *Toplumsal Dilbilim Diyalektoloji ve Ağızbilim Sözlüğü* ile *Adli Dilbilim Sözlüğü* adında iki sözlük çalışması var. Çalışmalarının ana hedefi dilbilimsel yaklaşımların, köklü Türkiye Türkolojisinde daha fazla yer almasına katkıda bulunmaktır. *Trabzonspor* ve *Ohio State Buckeyes* taraftarı.

ÖNSÖZ

Dilin malzeme ve yapı boyutunun ötesine geçerek doğrudan insan ilişkilerine yansıyan yönlerini inceleyen toplumsal dilbilim, dile ilgi duyan herkese ulaşma gücüne sahip, gayet heyecan verici bir alandır. Bu heyecanın kaynağı, toplumların sahip olduğu neredeyse her şeyi dilin penceresinden seyredebilme imkânımızın olmasıdır. Bu bakımdan kitaba pekâlâ *dile yansıyan insan* veya *dile yansıyan toplum* adını da verebilirdik. Toplumsal dilbilimin kapsadığı konular hayatımızda canlı bir şekilde yer alır. Genel olarak *cinsiyet, yaş, sosyal sınıf, meslek, rütbe, aile, sosyal ağ, eğitim seviyesi, coğrafi mekân, inanç, ideoloji, politika, etnisite* vs. şeklinde sayabileceğimiz bu konular aslında doğrudan doğruya toplumların kültürlerini şekillendiren elementler olup toplumsal dilbilimin temelini oluşturur. Toplumsal dilbilim incelemeleri bu yönüyle dil ve kültür incelemeleri niteliğinde olduğundan kitabımız aynı zamanda bir *dil ve kültür* kitabıdır.

Salt gramer çalışmalarının birkaç yüzyıl içinde, dil bilimlerini ve sosyal bilimlerin tüm alanlarını derinden etkileyen Ferdinand de Saussure kaynaklı yapısalcılık[1] ve türevlerinin ise geçen yüzyıl içinde büyük ölçüde kemale ermesiyle dil çalışmaları *pragmatik, söylem analizi, bilgisayarlı dilbilim, derlem dilbilim, nörolinguistik, ekolinguistik* ve benzeri nispeten yeni, daraltılmış ve detaylandırılmış alanlara doğru ilerlemektedir. Zaten mevcut olup epeyce ilerleme kaydetmiş olan *toplumsal dilbilim*, dil incelemelerinin merkezine yerleşme potansiyeline sahip alanlardan biridir.

Artan önemine rağmen Türkiye'de yalnızca toplumsal dilbilimi konu edinen Türkçe kitap sayısı fazla değildir. Mevcut eserlerin ekseriyeti toplumsal dilbilimin sadece belirli konularına yoğunlaşmıştır. Biz, hem ülkemizde hem de dünyada kaleme alınan toplumsal dilbilim kitaplarında hiç değinilmemiş ancak değinilmesi gereken onlarca konuyu ele alarak çok geniş kapsamlı bir Türkçe kaynak vücuda getirdik. Alanla ilgili çok bilinen teorilerin yanına *Standartlaşma Mecburiyeti ve Zoraki Dezavantaj* başlığı altında kendi bakış açımızı da ilâve ettik. Bu yaklaşımımızın dil varyantları arasındaki prestij farkını ve toplumda yaşanan dilsel dezavantaj durumlarını daha açık bir biçimde anlamaya yardımcı olacağını düşünmekteyiz. Bununla birlikte Türkiye'de tecrübe edildiği için yalnızca Türk toplumuna mahsus birçok spesifik konuyu kitaba dâhil ettik. Bununla bağlantılı olarak kitabımıza *Türk toplumsal dilbilimi* adıyla bir başlık ekleyerek bu terimi akademik anlamda kullanıma sokmuş olduk. Ayrıca toplumsal dilbilim sahasında eksikliğini hissettiğimiz birçok yeni kavramı tanımlayıp terimleştirerek alan literatürüne kazandırdık. Ancak kitabımız konu ağırlıklı bir araştırma ve ders kitabı olduğu için, 2022 yılında, sadece terimleri içeren *Toplumsal Dilbilim Diyalektoloji ve Ağızbilim Sözlüğü* adlı çalışmamızı yayınladık. Sözlüğümüz, eski tabirle, elinizdeki bu kitabın mütemmim cüzü yani tamamlayıcı parçası oldu. Sözlükte, kitabımızda yer almayan yüzlerce toplumsal dilbilim terimi mevcuttur.

Neticede, toplumsal dilbilimin bütün konularını, en önemli kuram ve kavramlarını, açıklayıcı örneklerle ele alan ve rahat anlaşılan oldukça zengin muhtevaya sahip bir başvuru kitabı ortaya çıktı. Konuların daha açık bir şekilde anlaşılmasına katkı için, bazıları

[1] 'Düşünürlerin birçoğuna göre, dilcilerin buluşu olan yapısalcı (structuraliste) görüş XX. yüzyılın en özel eğilimidir' (Bayrav 1998: 22).

kendi başımızdan geçmiş olan yahut bizzat şâhit olduğumuz, bazılarıysa topluma mal olmuş birkaç sosyaldilbilimsel anekdotu kitaba aldık. *İçindekiler* kısmında sonuna kitap işareti 🕮 koyduğumuz başlıklar bu anekdotları göstermektedir. Bu yöntemimiz uygulamalı dilbilimin bir icabıdır. Teori ile gerçek hayat anekdotlarını birleştiren bu yöntemin dilbilim çalışmalarının tümünde kullanılması gerekir zira pratiğe yer vermeyen teoriler hayali ve anlaşılmaz iken teoriye yer vermeyen örnek derlemeciliği ise derinlikten uzak bilgi yığını oluşturmanın ötesine geçememektedir. Tektipleşmenin hızlı bir şekilde gerçekleştiği günümüz dünyasında, asırlardır toplumların dillerine nüfuz eden sosyokültürel ayrıntıların ve insanların tecrübe ettiği anekdotların yok olmadan derlenip toplumsal dilbilim repertuarına katılması gerektiğine inanıyoruz. Derlenen anekdotların bilimsel yöntemler ve teorik yaklaşımlarla analiz edilmesi toplumları anlamak açısından büyük bir kıymete sahiptir.

Bu baskıda kitap için *Toplumsal Dilbilim El Kitabı* adını tercih ettik zira birinci baskı (2020) sonrasında yaptığımız büyük çaplı değişikliklerle çalışmamızı tam bir el kitabı hâline getirdik. Toplumsal dilbilim teorilerini iyice takviye etmenin yanında neredeyse tüm konuları hem başlık hem de içerik yönünden detaylandırıp zenginleştirdik. *İçindekiler* bölümünde yeni bir sıralama yaptık. Yeni konu ilâvelerini de kapsayan tüm bu değişikliklerle bu baskı her açıdan yeni bir kitap şeklini aldı.

Kitabımızın toplumsal dilbilim sahasında yapılacak teferruatlı çalışmalara kapı aralayan bir anahtar vazifesi görmesini diliyoruz.

Kerim Demirci
Ağustos, 2025
Bağlıca, Ankara

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ v

1. TOPLUMSAL DİLBİLİMİN KAPSAMI VE ÖNCÜLERİ 1

- Eşzamanlı ve Artzamanlı Toplumsal Dilbilim 11
- Toplumsal Dilbilimden Doğan Alanlar 12
  - Toplumsal Sesbilgisi: Sosyofonetik 12
  - Toplumsal Biçimbilim: Sosyomorfoloji 12
  - Toplumsal Sözcükbilim: Sosyoleksikoloji 13
  - Toplumsal Sözdizim: Sosyosentaks 13
  - Toplumsal Anlambilim: Sosyosemantik 13
  - Toplumsal Edimbilim: Sosyopragmatik 13
  - Toplumsal Yazıbilim: Sosyografoloji 13
- Türk Toplumsal Dilbilimi 14

2. TOPLUMSAL DİLBİLİMİN TEORİK TEMELLERİ 15

- Ferdinand de Saussure: Langua ve Parolün Toplumsallığı 16
- Göstergebilim: Göstergenin Toplumsallığı 19
  - Göstergeler Değiştirilince: Üzüntü ve Çatışma 20
  - Olanak Bulamadım 🕮 24
- Dilsel Görecelik: Sapir-Whorf Hipotezi ve Ali Şîr Nevâyî 25
  - Bir Araç Olarak Dilsel Görecelik 29
  - Dilsel Görecelik Örnekleri 30
  - Bir 'Kaşık' Hikâyesi 🕮 34
- Eksiklik Kuramı: Basil Bernard Bernstein 35
- Ayrılık Kuramı veya Varyasyonist Teori: William David Labov 37
- Standartlaşma Mecburiyeti ve Zoraki Dezavantaj 39
- Toplumsal Sınıflar ve Statü 43
  - Toplumsal ve Dilsel Geçişler 45
- Sosyal Ağlar: Mecburi veya İhtiyari Bağlar 47
- Yüz: Topluma Açılan Kişilik Penceremiz 48
- Nezaket Kuramı 49
  - Pozitif Kibarlık ve Negatif Kibarlık 49
  - Kabalık 50

◆ Ontolojik Haksızlık: Şanslı ve Şanssız Kelimeler 50
3. DİL AYNASINDAKİ TOPLUM 53
▪ Eğitim Seviyesi ve Konuştuğu Gibi Yazmak 54
▪ Resmi Yazışmalar ve Arz-Rica Hiyerarşisi 54
▪ Resmi Konuşma: Ciddiyet ve Mesafe 56
▪ Taraflı Kelimeler ve Sosyopsikolojik Adlandırmalar 56
▪ Yazım Sembolizmi: Görsele Anlam Yüklemek 60
▪ İnsan Adları ve Soyadları 60
- Ad ve Soyadı Değiştirme 62
- Yer Adı Değiştirme 64
- Takma Adlar: Gerçek İsim Yetmeyince 66
- Müsemmayı İsmiyle Vurmak: Kişiye İsmiyle Hakaret 67
▪ Lâkaplar: Özelliklerin Gayriresmi Özeti 68
▪ Ünvanlar: Gazi Mustafa Kemal Paşa 69
▪ Duygu Değeri: Benim için Kıymeti Çok Büyük 71
▪ Duygu Ekleri: Psikososyal Morfemler 72
▪ İnandırıcılık Değeri ve İsviçreli Bilim Adamları 72
▪ Kelime Eskimesi ve İsim Modası 74
- Tuman'ı Çıkarıp Külot'ü Giymek 🕮 76
▪ Kelime Ölümleri ve Canlandırma 76
▪ Yön Adları: Geçmiş Önde mi, Arkada mı, Aşağıda mı? 77
▪ Renk Adları: Renk Konusuna Renkli Yaklaşımlar 78
▪ Dil ve Cinsiyet: Cansız Varlıkların da Cinsiyeti Var mıdır? 80
- Dilbilgisel Cinsiyet, Leksikal Cinsiyet ve Asimetrik Çiftler 84
▪ Akrabalık Terimleri ve Sosyal Kullanımları 88
▪ Dil ile Güç İlişkisi: Kudretlilik ve Güçsüzlük 89
▪ Hitaplar ve Otorite 90
- Otorite İşaretleyicileri 90
▪ Dil ve Yaş: Yaş Gruplarının Dil Kullanımı 91
▪ Dil ve Kimlik: Dilimiz Kimliğimiz midir? 95
▪ Kültür ve Dil Yağmacılığı: Çeroki, Tuareg, İnka 96

▪ Dil ve Milliyetçilik 97
- Dil Irkçılığı: Haddini Aşan Dil Sevgisi 100
- Etnolinguistik: Dil ve Etnisite 101
- Dil Ayrımcılığı yahut Dilsel Fişleme 102
- Komşu Karşıtlığı ve Dile Yansıyan Etnik Kalıpyargılar 103
▪ Algısal Diyalektoloji ve Halk Dilbilimi 107
- Dilsel Mitler: En Mükemmel Dil Bizim Dil 109
- Halk Etimolojisinin Toplumsallığı 109
▪ Dil ve Din: Teolinguistik yahut Dinsel Dilbilim 110
- Erzurum'da Selamünaleyküm'ün Gücü 🕮 112
- Büyü Dili: Abrakadabra 113
▪ Sosyaldilbilimsel Dil Eğitimi: Yalnız Gramer Yetmez 114
▪ Dilsel Manzara: Tabelalardaki Dil 114
▪ Dil ve Ekonomi: Kelimeler Para Edince 115
- Mal Alımı Dil Alımı veya İthalat Etkisi 117
- Geriödünçleme: Dayanılmaz Bir Cazibe 119
- Ticari Adlar ve Toplumsal Psikoloji 120
- İçeride İyi, Dışarıda Kötü Olmak 121
- Sesin Ekonomik Boyutu: Ekonofonetik 123
▪ Eğlence Dilbilimi: Dilin Eğlendirme İşlevi 123
- Ağızların Yükselişi: İdbardan İtibara 126
- Yeşilçam Türkçesi: Naayır, Nolamaz! 127
▪ Dil ve Politika: Söylemin Gücü 128
▪ Argo: Kaba Dil 130
▪ Jargon: Meslek Dili 131
▪ Gizli Diller veya Antidil 132
- Kuş Dili: Secenici Seceviciyocorucum 133
▪ Slogan: Etkili fakat Boş mu? 133
▪ Küfür: Dille Atılan Öfke 134
▪ Dil Sansürü: Biiip 136
▪ Tatlıdil İfadeleri ve Asimetrik Kullanım 137

▪ Saygı İfadeleri: Buyurunuz Yüce Efendimiz 139
▪ Zamirlerin Tevazu ve Saygı İşlevi: Bendeniz ve Sizler 142
▪ Zamirlerin Kabalık İşlevi: Ne Diyor 'Bu' Yahu?..... 146
▪ Örtmece: Güzel Adlandırma 147
▪ Kötü Adlandırma: Örtülü Hakaret 149
▪ Kaçınmacı Konuşma: Ballishsha Tabusu ve Gelinlik Etmek 151
▪ Aralayıcı Sözce: Akışı Bozan İfade..... 152
▪ Minimal Tepki: Kulağım Sende..... 153
▪ Dolgu İfadeleri: Eee, Aaa, Iıı 153
▪ Uygun Geçiş Noktası: Beklenen O An 154
▪ Ortaya Konuşma: Ben Lafımı Ortaya Korum..... 154
▪ Edilgen Yapı ve Belgisiz Zamir Kullanımı 155
▪ Araya Konuşma ve Hitap Değiştirme Zorluğu 155
▪ Hitap İzni: Bana Adımla Hitap Edebilirsin..... 155
▪ Pozisyon Alma: Duruşunu Belirleme 155
▪ Sezdirim: Arif Olan Anlar 156
▪ Dilsel Önlem: Çatışmaktan Kaçınmak 156
▪ Yumuşatma: Yatıştırıcı Olmak 157
▪ Düzeltme: Hatadan Dönmek..... 157
▪ Dobralık Stratejisi: Sözünü Sakınmama 158
▪ Susma ve Dikkate Almama..... 158
▪ Anlam Değişmeleri: Dili Toplum Değiştirir 158
- Anlam İyileşmesi: Kötüden İyiye Geçiş..... 159
- Anlam Kötüleşmesi: İyiden Kötüye Geçiş 159
- Dil Temizliği: Sözlükten Kelime veya Anlam Atmak 161
▪ Dil Politikaları: Devlet Dile Karışır..... 161
▪ Dil Kurumları ve Türk Dil Kurumu..... 163
▪ Dil Emperyalizmi veya Dilsel Darwinizm 163
▪ Dilsel Hoşgörü: Bırakın Konuşsunlar..... 165
• Dil Zorbalığı veya Dilsel Alay 166
▪ Standart Dil ve Standartlaşma Aşamaları 166

- Monolektal Gramer ve Panlektal Gramer 168
▪ Sesin Toplumsal Boyutu: Sosyofonetik 169
- Aksanlar ve Aksan Sembolizmi 172
- Fısıldama ve Dudak Okuma 173
▪ Bir Strateji Olarak Dilsel Tutum: Benzeşme ve Ayrışma 173
▪ Yazının Toplumsal Boyutu: Sosyografoloji 174
- Ben Sana Bir Vav Yazayım! 🕮 176
▪ Deyim ve Atasözlerinin Toplumsallığı 176
▪ Kalıpsözlerin Toplumsallığı 178
4. COĞRAFİ VE SOSYAL DİL ÇEŞİTLENMELERİ 181
• Lehçebilim: Dil Ağacı Dallanınca 181
• Bireysel Dil: Herkes Farklı Konuşuyor 183
• Kesitdil: Yerine Göre Dil Seçmek 183
• Üslup: Dile Yansıyan Kişilik 184
• Konuşma Toplulukları ve Sosyolekt 184
• Açık Prestij ve Aşırıdüzeltmecilik 186
- İnce ve Uzun Sesler mi Makbul? 188
• Gizli Prestij: Ters Aşırıdüzeltmecilik yahut Aşırılehçecilik 189
• Sosyaldilbilimsel Yeterlilik ve Dilsel Güvensizlik 190
• Dilinden Utanma ve Dil Gururu 191
• Dilsel Sadakat ve Dil Korumacılığı 191
• Altın Çağ İlkesi ve Dilsel Panik 192
• Dilsel Yabancılaşma: Türkçede Buna Ne Deniyordu? 193
- Adını Söyleten Tırmık 🕮 193
• Antistandart Tutum: Standart Dil de Hor Görülür! 194
• Ağız: Küçük Dil Farkları 194
• Şive: Yerini Kaybeden Terim 195
• Lehçe: Yalancı Eşdeğerler Cenneti 195
• Lehçe Zinciri: Dile Hudut Çizilmiyor 198
• İzoglas: Eşdil Çizgisi yahut Dilsel Habitat 198
• Müstakil Dil: Karşılıklı Anlaşılmazlık 200

• Diglosya: Bir Toplum İki Varyant 200
• Kirlenme: Saf Kalmak İmkânsız 201
• Kod Değiştirme..... 202
• Kod Karıştırma..... 203
- Baumda Live Eder 🕮..... 205
• Dil Aşınması ve Dil Değiştirme..... 205
• Dil Ölümü ve Kurtarılmış Dil..... 206
• Dil Engeli ve Lingua Franka 207
- Frankfurt'ta Dil Engeli 🕮..... 208
• Picin: Toplama Dil..... 208
• Kreyol: Toplama Anadil..... 210
• Merkez-Çevre Modeli: Değişime karşı Dondurulmuşluk Hâli..... 211
KAYNAKLAR 213
İNDEKS..... 220

1. TOPLUMSAL DİLBİLİMİN KAPSAMI VE ÖNCÜLERİ

> - *Erdem başı tıl.* 'İyi ve övülmeye değer işin başı dildir. İyi konuşmayı bilen onunla şeref kazanır.' Dîvânü Lügâti't- Türk (Ercilasun ve Akkoyunlu 2015: 52).

Dil, toplum tarafından üretilip kullanılan, kendisini kullanan toplumun varlığıyla var olup yokluğuyla yok olan bir araçtır. Bugün elimizde, soyları tükenmiş bazı toplumların dilleriyle yazılmış eserlerin olması, ne yazık ki, onların dillerinin yaşadığı anlamına gelmez. Bu durum bize dilin gerçek mânâda toplumsal bir varlık olduğunu gösterir ancak *toplumsal dilbilim* için dil toplum tarafından üretilmiş bir araç olmanın ötesinde bir şeydir. Elinizdeki bu kitap, dilin salt bir varlık olma özelliğinin ötesine geçerek toplumsal kullanım boyutunu incelemeyi hedefleyen bir çalışmadır.

Dil, yalnızca kendisini oluşturan yapısal malzemeler açısından incelendiği gibi, bu malzemelerin topluma bakan yönleriyle de incelenir. Dilin sadece ses, kök, ek, kelime ve cümle gibi tekil, türetilmiş ve/veya birleştirilmiş unsurlar açısından incelenmesini *dilbilgisi* 'grammar, gramer' adı verilen kadim alan yapar. Lakin bir dilin gramerini bilmek o dili her zaman doğru bir biçimde kullanmak için yeterli değildir. Bir dili doğru biçimde kullanmak için hem o dilin gramerini bilmek hem de o dili konuşan toplumu sosyokültürel açıdan tanımak gerekir. Bu nedenle dilin, içinde oluşturulup kullanıldığı toplum ile olan bütün etkileşimlerini tetkik eden bir çalışma alanı ortaya çıkmıştır. Türkçede bu alana *toplumsal dilbilim* adı verilir[2]. Toplumsal dilbilim, insanın toplum içinde diğer bireylerle olan ilişkilerini inceleyen *sosyoloji* ile dilin tüm özelliklerini bilimsel olarak inceleyen *dilbilim* alanının kesişiminden oluşur. En kısa tanımıyla toplumsal dilbilim, dil ile toplumun ilişkilerini bütün yönleriyle inceleyen alandır. Bazı araştırmacılara göre *sosyal dilbilim* ile *dil sosyolojisi* arasında fark vardır. *Sosyal dilbilim* 'sociolinguistics', dili merkeze alarak dil ve toplum arasındaki ilişkileri araştırır. Dili anlamak için topluma başvurur. *Dil sosyolojisi* 'sociology of language' veya *dilbilimsel sosyoloji* 'linguistic sociology' ise toplumu merkeze alarak toplumun dil ile bağlantısını inceler; bunun hareket noktası sosyolojidir. Esas amaç dil değil toplumdur. Toplumsal çözümlemeler yapmak için dile başvurur (Bkz. Hudson 1996: 4). Bize göre, neticede her iki yaklaşım da aynı kapıya çıkar. Toplumsal dilbilim, hem toplum üzerinden dilin, hem de dil üzerinden toplumun incelendiği bir disiplindir. Toplumsal dilbilimin sosyal bilimlerle, özellikle de sosyoloji, antropoloji, sosyal psikoloji, beşeri coğrafya ve eğitim ile çok sıkı bağlantıları vardır. Sosyal bilimlerden olmaları nedeniyle hukuk, ekonomi ve benzeri alanlarla da kesişme noktaları vardır. Toplum içerisinde yahut toplulukların önünde konuşurken kelime, ifade ve üslup tercihinin önemi nedeniyle belagati de listeye dâhil etmek gerekir. Diğer taraftan toplumsal dilbilim alanı doğrudan doğruya kültür çalışmalarının kapsamındadır. Bozkurt Güvenç'in (1996) ifadesiyle '… dil ile kültür birbirine eşdeğer, iki bağımsız birim değil, tek bir varlığın, birbirinden ayrılmaz, biri ötekisiz olmaz iki parçası gibidir. Kültürde ne varsa dilde vardır. Dildeki her şey kültürden gelir.

---

[2] Türkçede *toplumsal dilbilim* için *toplumdilbilim*, *toplumdilbilimi, sosyal dilbilim*, *sosyodilbilim, sosyolinguistik* gibi adlar da kullanılır. *Social* ve *içtimai* kelimelerinin günümüz Türkçesindeki tam karşılığının *toplumsal* olması bizim *toplumsal dilbilim* ismini tercih etmemizin temel sebebidir. Türk dilbilimci Nevin Selen de alanda yazılan ilk kitaplardan olan *Toplumsal Dilbilime Giriş* adlı eserinde bu ismi tercih etmiştir.

Kültür, dilde yaşar, gelişir, birikir. Dil, kültürün hazinesi, bilinci, ruhudur.' (Aksan 2015: 20). Dolayısıyla bu kitabımız aynı zamanda bir *dil ve kültür* kitabıdır.

Toplumsal dilbilim anlamına gelen *sosyolinguistik* 'sociolinguistics' teriminin ilk kez kim tarafından kullanıldığı konusunda bir kesinlik yoktur. Ancak en yaygın kabule göre terimi ilk kez, Hindistan üzerine çalışmalar yapan İngiliz antropolog Thomas Callan Hodson (1871-1953), *Man in India* adlı dergide 1939 yılında yazdığı *Sociolinguistics in India* başlıklı makalede kullanmıştır (Coulmas 2007: 14). İsmi ne zaman ortaya çıkmış olursa olsun metodolojik anlamda toplumsal dilbilim çalışmalarının ağırlıklı olarak 1960'larda başladığı kabul edilir.

Başta belirttiğimiz gibi dil, toplumun üretip kullandığı bir araçtır. Dilin kendisi bir amaç olmadığı için onun yapısal boyutu, kullanım boyutundan öncelikli olmamalıdır. Toplumsal dilbilim açısından dil, salt iletişim ihtiyacını gidermenin ötesinde toplumsal kabullere, insani değerlere, bireysel ve sosyal psikolojiye ve nihayetinde benimsenmiş toplumsal kurallar bütününe en uygun şekilde kullanılması gereken bir araçtır.

İnsan, her ne kadar öncelikle kendi hayatından sorumlu olarak yaşayıp nihayetinde birey olarak ölen tekil bir varlık olsa da insan hayatı, toplum içinde cereyan eder ve başkaları da dikkate alınarak yaşanır. Tasavvuftaki *vahdette kesret, kesrette vahdet* 'birlikte çokluk, çoklukta birlik' felsefesi ve Nazım Hikmet'in *Yaşamak, bir ağaç gibi tek ve hür ve bir orman gibi kardeşçesine* mısraları, aslında bir bütün olan birey-toplum sarmalını toplumsal dilbilim bağlamında kavramaya yardımcı olur. Hindistan ve Çin gibi ülkeleri düşündüğümüzde sayıları bazen milyarları aşan ayrı ayrı fertlerin ortak yaşamıyla *toplum* adı verilen yapılar ortaya çıktığını görürüz. *Toplum* kelimesinin karşılığı olarak kullanılan *cemiyet* kelimesi Arapça *cem* kökünden gelir ve *bir araya gelme, toplanma, topluluk* anlamındadır. *Damlaya damlaya göl olur* atasözünde işaret edildiği gibi, fertler birike birike toplum olur. Toplum, bireylerin göl hâlidir. Latinceye dayanan *sosyal* kelimesi ise *ortak, müttefik, yoldaş, başkalarıyla yaşamak* gibi anlamlar taşır. Doğası gereği dil en az iki kişiliktir. İnsan, yanında biri olduğunda aktif olarak dili kullanan ve bu yolla sosyalleşen bir varlıktır. Sadece konuşurken dinleyen muhataplar değil, yazarken de okuyucu konumunda olan muhataplar vardır. Diğer bazı çalışmalarımızda da belirttiğimiz gibi 'deli' olarak addedilen ve kendi kendine konuşan kişiler bile kendilerinin kurguladıkları hayali muhataplarıyla konuşarak dilin en az iki kişilik bir şey olduğunu gösterirler. Birden fazla tarafın olduğu her yerde bir nevi ortaklık olduğu için dil kişisel kullanımlık bir malzeme olmaktan öte toplumun ortaklaşa kullandığı bir araç hâline gelir. Bireyler dili kullanırken sınırları toplumca belirlenen; *haddini bilmek, haddini aşmak* gibi ifadelerle de varlığını teyit edebildiğimiz, eskilerin *müesses nizam* dedikleri kurulu bir düzen çerçevesinde hareket ederler. Hayata başlayan bir çocuk, önce ailesi, sonra komşular ve sokak, daha sonra eğitim kurumları ve kitle iletişim araçları vasıtasıyla kendisinin kontrol edemediği, bilakis kendisini kontrol edip yapılandıran uzun soluklu bir sürecin içine girer. Neticede bireyi bir fanus gibi çevreleyerek toplumun bir üyesi hâline getiren ve ömür boyu detaylanarak devam eden bu sürece *toplumsallaşma* veya *sosyalleşme* 'socialization' adı verilir. Toplumsallaşma yerelden başlar ve şartlar uygun olduğunda evrensele doğru gider. Sosyalleşen birey, önce kendi toplumu tarafından, sonra genel insanlık tarafından dayatılan davranışları içselleştirerek büyük ölçüde toplumun isteklerine uyan bir kişi hâline gelir. Toplumsallaşma bir ehlîleşme, entegre olma, edilgenleşme ve uyum sürecidir. Sosyalleşme süreci-

nin dile bakan yönünü iki açıdan ele almak mümkündür. Bunlardan ilkini *dilin sosyalleşmesi* 'language socialization', ikincisini *dilsel sosyalleşme* 'linguistic socialization' olarak adlandırabiliriz. İlkinin odağı dil iken ikincisinin odağı insandır. Dilin sosyalleşmesi, uzun bir zaman içinde dilin sahip olduğu binlerce unsurdan bazılarının diğerlerinden ayrılarak sosyal kullanım değeri kazanmasıdır. Bunlar, dilin toplumsal kullanım değeri kazanmış olan belli başlı malzemeleridir. Belli ki hiçbir dil, ortaya çıktığı ilk günlerde saygı, sevgi, kabalık, nezaket vs. gibi sosyal kullanımlık ifadelere sahip değildi. Toplumlar bu tür ifadeleri zaman içerisinde üretti. Bu nedenle dilin varlığı birincil iken dilin sosyalleşmesi ikincildir. Öte yandan *dilsel sosyalleşme*, çocukların dil edinim sürecinde sosyal düzenin mecbur kıldığı, dilde uzun zamandan beri hazır bulunan ve yetişkinlerin hâlihazırda kullandığı, sosyal ilişkilere tahsis edilen dil malzemelerinin kademeli olarak çocuklara aktarılmasını ifade eder. Konuşmaya yeni başlayan çocuklara aileleri tarafından uygun davranış kuralları ve nezaket bağlamında öğretilen *teşekkür ederim, özür dilerim, lütfen* gibi kalıpsözler dilsel sosyalleşmenin ilk adımı sayılabilir. Hayatın ilerleyen safhalarında *estağfurullah, kusura bakmayın, uğurlar olsun, buyurunuz, eline sağlık, ziyade olsun, size zahmet oldu, başınız sağolsun* gibi onlarca ifade sosyal ilişkilerde kullanılmak üzere bireylerin dil repertuarına girer zira dil kullanımının dışa vurumu olan *konuşma* olayı toplumsal kimliğin bir göstergesidir (Bkz. Hudson 1996: 121-131). Polonyalı antropolog Bronisław Malinowski (1884-1942), bilgi aktarma amacı taşımadan yalnızca sosyal ilişki amacıyla oluşturulan bu tür dil unsurlarını *phatic communion* olarak adlandırır. Bunu *sosyal ilişki dili* olarak Türkçeleştirmek mümkündür. Kısa kalıplar şeklindeki bu ifadeler, bireyleri birbirine bağlayarak toplumsallaştırıp sosyal bir atmosfer oluşturur (Bkz. Crystal 2008: 360). Sosyal ilişki dili mevcut ilişkileri güçlendirmede, yeni ilişkiler başlatmada ve bireyler arasındaki arkadaşlık bağlarını sıkılaştırmada önemli rol oynayan bir araç hükmündedir.

Dil kullanımı bir aktivitedir. Sosyal ve fiziksel aktiviteleri tanzim eden kurallar olduğu gibi, ses tonunu ayarlamaktan kelime, ifade, ek veya sözdizimsel yapı seçimine kadar tüm dil aktivitelerini düzene sokan eden kurallar manzumesi de vardır. Yapısalcılık mantığıyla bakıldığında kendi içyapısına sahip olan mekanik dil, toplumsal kullanım söz konusu olduğunda, kimi durumlarda daralmalara, genişlemelere, değişimlere ve sansüre varan müdahalelere maruz kalan bir varlık hâline gelir. Elaine Chaika'nın vurguladığı gibi 'dil, bizi bireyler olarak özgür kılar fakat sosyal olarak zincire vurur' (Clark et al. 1985: 429). Sözlüklerde yahut zihinlerde yığın hâlinde duran binlerce kelime ve diğer dil unsurları, kullanım arenasına adım attığı andan itibaren yalnız gramer kurallarının değil toplumsal kuralların da denetimine girer. Başka bir ifadeyle dil, sadece en temel iletişim ihtiyacı karşılansın diye kullanıma sokulan mekanik bir sistem değil, toplumlar nezdinde sosyal, psikolojik, etnik, kültürel, ekonomik, dinsel, duygusal vb. kıymeti olan çok boyutlu bir varlıktır. Bu yüzden bütün yapısal özellikleriyle dil, toplumsal kullanımın emrinde olan bir hizmetkârdır. Çoğu zaman insanlar diğer insanları, kullandıkları dile göre yargılar, onlara iletişimde tercih ettikleri dil üzerinden kıymet biçerler. Dil kullanımına şekil veren kaideler dilin kendi doğasından kaynaklanmayıp içinde yaşanan toplum tarafından yapılandırılmış olan ve zaman içinde değişime uğrayabilen normlardır. İnsan konuşmalarını yönlendirip dile, kültüre ve topluma şekil veren toplumsal normlara *sosyaldilbilimsel norm* 'sociolinguistic norm' adı verilir. Bu normlar belirli bir dilin tarih içerisindeki ortak kullanımıyla şekillenen ve dili kullanan topluluk tarafından kabul gören ve az önce dediğimiz gibi bazen değiştirilebilen kuralların toplamı olup adabımuaşeretin bir parçasıdır. Bu nitelikteki dilsel normlar genellikle *sosyal sınır* 'social boundry' adı verilen çizgileri de ifade eder. Biraz

evvel bahsi geçen *haddini aşmak, haddini bilmek, ne haddime, ne haddine* vb. ifadelerdeki Arapça kökenli *had* kelimesinin *çizgi, sınır* anlamında olduğunu unutmayalım. Herkes konuşma ve yazma gibi dil aktivitelerini, kendisine çizilen toplumsal çerçeve içerisinde icra eder. Bu çerçeve, insanlara tahsis edilmiş sosyaldilbilimsel manevra alanı yahut sosyaldilbilimsel habitattır. En yaygın örnekle, *sen* de *siz* de birer zamir olduğu hâlde birçok dilde bu zamirlerin tekil kişiler için kullanımında *samimiyet* ve *resmiyet* ayrımı gösterme özelliği vardır. Tekil kişilere çoğul şahıs zamirleriyle hitap etme kültürünün olduğu dillerde makamca yüksek veya yaşça büyük birine ***Siz** nasıl**sınız**?* yerine ***Sen** nasıl**sın**?* demenin gramer açısından hiçbir bir sakıncası olmasa da toplumsal açıdan kabul edilemez oluşu, dilin sadece gramerden ibaret olmadığının bariz bir göstergesidir. Annesini kaybeden birine *Anneniz ne zaman **öldü**?* yerine *Anneniz ne zaman **vefat etti**?* veya *Anneniz ne zaman **Allah'ın rahmetine kavuştu**?* demek onu diyen kişi ile annesini kaybeden şahıs arasında belli bir yakınlık hissi oluşturur. Buna mukabil, aynı sorunun *gebermek, nalları dikmek, tahtalıköye gitmek* gibi fiillerle sorulması hâlinde bunun yaratacağı tahribatın büyüklüğünü hayal bile edemeyiz. Aynı minval üzere, resimde tasvir edildiği gibi, bir parkta köpeğini gezdiren bir kadına ***Köpeğiniz** çok tatlıymış **hanımefendi*** yerine ***İtiniz** çok tatlıymış **bayan*** dediğimizde bir tepkiyle karşılaşabiliriz. Demek ki, dilbilgisel bakımdan sorunsuz olan *Sen nasılsın?* ve *İtiniz çok tatlıymış hanımefendi* gibi cümleler toplumsal kullanım yönünden sorunludur. Katı bir pozitivist gözle bakılınca, temsil ettikleri şeyler açısından aynı kapıya çıkan *sen* ve *siz* zamirlerinin, *köpek* ve *it* isimlerinin; *ölmek, gebermek, nalları dikmek* ile *vefat etmek* ve *Allah'ın rahmetine kavuşmak* fiillerinin; *ay* ve *ayol* ünlemlerinin hiç de aynı tesir gücünde olmadığını fark ettiğimiz nokta, dilin mekanik kısmıyla psikososyal yönünün ayrışıp toplumsal dilbilimin başladığı noktadır. Bu önemli noktada kibarlık, kabalık, onur, edep, erdem, duygu, töre, görgü, saygınlık, hürmet, psikoloji gibi hassas terazilerle ölçülen değerli ve kırılgan kavramlar vardır. Saussure, kendi devrinde yeni ortaya çıkan *göstergebilim*i bilim dalları arasında konumlandırmak için çıkış noktasına antropolojiyi (*antropo* 'insan', *loji* 'bilim') koyarak şuna benzer bir sıralama yapar: *antropoloji>genel psikoloji>toplumsal psikoloji>göstergebilim>dilbilim* (Bkz. Saussure 1966: 16). Bize göre bu sıralamada en dikkat çekici kelime *psikoloji*dir. Hem insanın şahsi psikolojisi hem de içinde yaşadığı toplumun psikolojisi vardır. İnsan olmaktan kaynaklanan bu psikoloji büyük oranda dilin toplumsal kullanım boyutunu belirler. Toplumsal dilbilim, insan olmanın hem gereği hem de sonucudur. Hayvanların kendi aralarında belli davranış kuralları olsa dahi hayvanlar âleminde toplumsal dilbilim adlı bir bilim alanı yoktur. Bir sığır, yavrusuna, burada büyüklerin varken sen niye böğürüyorsun; bir köpek, yavrusuna, büyüklerin yanında ileri geri

Bu resim chatgpt.com ile üretildi.

havlama; anne tavuk, civcivine, edepsizlik yapıp bir daha babanın yanında ötme demez. Kuşların ötüşü toplumsal sınıflara göre tasnif edilmez.

Alanın en önemli isimlerinden biri olan William Labov, *'Toplumsal dilbilim terimine yıllarca direndim, çünkü bu, sosyal olmayan başarılı bir dil teorisi veya pratiği olabileceğini ima ediyor.'* 'I have resisted the term *sociolinguistics* for many years, since it implies that there can be a successful linguistic theory or practice which is not social.' (Labov 1978: xiii; Boberg et al. 2018: 106) diyerek dil konularının toplumsal olan ve toplumsal olmayan şeklinde ayrılması konusunda tereddüt etmiş olsa da toplumsal dilbilimin dile ait her konuyu değil özellikle biraz evvel örneklerini verdiğimiz konuları ele alır. O örnekler belirleyici noktada yer alır zira toplumsal dilbilim, yığın hâlindeki dil malzemesini toplumsal kullanım açısından *kötü, iyi* ve *nötr* şeklinde tasnif eden bir doğaya sahiptir. Ses sanatçısı Tarkan'ın *Kıl Oldum* (1992) adlı şarkısında *kıl olmak* fiilini kullanmasının ve 1990'lı yılların başında televizyoncu Savaş Ay'ın canlı yayında kendisine uzattığı mikrofona -örtmeceli olsa bile- *Çişim var* demesinin o dönemde toplumsal bir tartışmaya sebep olduğunu hatırlatalım. Toplum içerisinde dil kullanımına etkili bir şekilde yön verip onu şekillendiren en büyük faktörlerden biri toplumsal yapının bireyler üzerinde etkin kıldığı psikolojidir. Başka bir ifadeyle, toplumsal dilbilimin derin yapısını büyük ölçüde psikoloji, yüzey yapısınıysa psikolojinin büyük ölçüde yön verdiği *pragmatik* 'edimbilim' oluşturur. Doğan Aksan'ın (1998: 155) *kullanımbilim* olarak adlandırdığı *pragmatik*, Yunanca *pragmatikos* kelimesinden gelir. Kök anlamı *yapmak için en uygun olan*, *şartlara göre en pratik çözüm* vs. şeklindedir. Mey L. Jacob (2004: 6) 'Pragmatik, toplumun şartlarına göre belirlenen iletişimsel dil kullanımını inceler' der. Demek ki insanoğlu her aklına geleni, her yerde ve her şekilde ifade etmeyen, durum-bağımlı ve sosyal kontrole tabi olan bir varlıktır. Dil kullanımı, farklı ortamlar için farklı elbiseler giymeye benzer. Sosyal etkileşimde dil seçimimizi düzenleyen faktörleri ve dil seçimimizin başkaları üzerindeki etkilerini inceleyen pragmatiğin toplumsal dilbilim ile ortak bir zemini paylaştığını görürüz. Pragmatiğin ilişkili olduğu *toplumsal psikoloji* 'social psychology' adı verilen geniş küme, bireysel psikoloji adlı dar kümeyi hem içine alır hem de tesiri altına alır. *Toplumsal psikoloji;* bireylerin düşünce, duygu ve davranışlarının başkalarının mevcut olduğu ortamlarda yani toplumsal etkileşim zeminlerinde ne şekilde etkilendiğini inceleyen alandır. Bireylerin toplumdan kopuk hâlde tek başlarına yaşarken sergiledikleri tutum, davranış, algı, benlik durumları ile toplumsal normlar tarafından çevrelenmiş sosyal yapılar içine girdiklerinde geliştirdikleri tutum, davranış, algı, benlik farkı, bireysel psikoloji ile toplumsal psikoloji arasındaki çizgiyi gösterir. Bu bakımdan bireysel psikoloji *id* ile, toplumsal psikoloji ise *süperego* ile ilişkilidir. Bireyin dışında mevcut olan toplumsal psikoloji; yönlendirici, sınırlayıcı ve kural koyucu niteliktedir. Bu çevreleyici psikoloji, bireyi belli bir kalıba sokar. Örneğin, hiçbir kimsenin olmadığı yerlerde bazı şeylere öfkelenip kendi kendine sesli bir biçimde küfürler söyleyen birçok insan, toplum içerisindeyken aynı biçimde küfür söylemez. Dolayısıyla, toplumsal dilbilimi en çok etkileyen faktörlerin başında *toplumsal psikoloji* gelir. Özetle, nezaketin önemli bir unsur olduğu toplumsal dilbilimin temelinde büyük bir oranda *psikoloji* vardır. Bu nedenle, birçok özelliğinin yanı sıra toplumsal dilbilim bir dil sınırlamasıdır. Zeynel Kıran, dilbilimin en geniş uygulama alanını ruhbilim [psikoloji] ve toplumbilimde [sosyolojide] bulduğunu, bu nedenle *toplumdilbilim* ve *ruhdilbilim* alanlarının ortaya çıktığını söyler (Kıran 1996: 31). Bireyler toplumsal düzenin işleyişine halel getirmemek yahut toplumdan dışlanmamak için isteyerek veya istemeyerek dil kullanımı

konusunda toplumun dayattığı seçimleri yapmaya gayret eder. İleride değineceğimiz, Saussure'ün *zorunlu seçim* olarak nitelenebilecek bir biçimde anlattığı durumu bu gözle görmek gerekir (Bkz. Saussure 1966: 71; Kıran 1996: 68).

Neredeyse her dilde *günaydın, selam, iyi günler, hoşça kal, teşekkür ederim, özür dilerim* gibi *iyiniyet ifadeleri*nin varlığı dilin diğer tüm özelliklerinin ötesinde sosyal kullanım yönünün olduğunun apaçık bir göstergesidir. Bir sözün toplum içinde söylenip söylenemeyeceği konusuna dikkat çeken *Her söylediğin doğru olmalı; fakat her doğruyu söylemek doğru değildir* şeklindeki veciz cümle ile *ayıptır söylemesi, söylemesi ayıp, pot kırmak, gaf yapmak, baltayı taşa vurmak, kaba tabirle, amiyane tabirle, tabiri caizse, haddini aşmak* gibi deyimsel ifadeler toplumsal dilbilimin kapsamındadır. Nevres'in şu beyiti bireyin toplumdaki dil kullanımı konusunda takınması gereken tavrı tavsiye eder:

Önün ardın gözet, fikr-i dakîk et, onda bir söyle

Öğütme ağzına her ne gelirse âsiyâb-âsâ

Sarf edeceğin sözün önünü arkasını hesap et, ince düşün ve düşündüklerinin onda birini söyle. Değirmenin ağzına ne gelirse öğütmesi gibi, sen de aklına gelen her şeyi hemen söyleme.

Bu tür ifadeler gösteriyor ki fertlerden meydana gelen toplumda her isteyen, istediği her şeyi, istediği yerde gelişigüzel söyleyemez, yazamaz, ifade edemez. Bir toplumda herhangibir konuda hâkim olan kanaatlerin toplamına *kamuoyu* 'public opinion' dendiğini ve kamuoyunun ortalama olarak toplumun ortak psikolojisini yansıttığını biliyoruz. Normatif bir etkiye sahip olan kamuoyu psikolojisi, bireyin psikolojisini kontrol altına alarak dil kullanımına şekil vererek belirli sınırlamalar getirir. Sınırları ihlal eden fertler *utanma, arlanma, mahcup olma, yüz kızarması, yerin dibine geçme* ve benzeri sözlerle ifade edilen otokontrol veya toplumsal tepki ve yaptırımlarla karşılaşır. Yaptırımların nihai seviyesi hukukidir. Yalnızca belli yaşın altındaki çocuklar, ileri yaşlardaki ihtiyarlar, akıl sağlığı bozuk olanlar, sarhoşlar, bir dereceye kadar komedyenler, mizah yazarları, karikatüristler, şovmenler ve dili yeni öğrenen yabancılar dili sosyolinguistik normların dışında kullanma konusunda mazur görülür. Bu tür istisnalar dışındaki her fert için toplumun dayattığı dil sansürü mekanizması işletilir.

Kapsamı hayli geniş olan toplumsal dilbilimin başka disiplinlerle kesişme noktalarının fazla olduğunu her fırsatta belirtiyoruz. *Fonoloji, morfoloji, leksikoloji, diyalektoloji, uygulamalı dilbilim, coğrafya, eğitim, antropoloji, sosyoloji, pragmatik, belagat, teoloji* ve *psikoloji* bunlardan bazılarıdır. Kapsam genişliği, toplumsal dilbilim alanında yazılan ulusal ve uluslararası kitapların içeriklerinin, özellikle gramer kitaplarında rastladığımız türden tam bir konu birliğine sahip olmaması durumunu doğurur. Neredeyse her araştırmacı kendi algısı doğrultusunda içerik belirlemiştir. Başka bir ifadeyle, her çalışma araştırmacıların sosyaldilbilimsel değere sahip olduğunu düşündüğü konulara göre şekillenmiş, kitapların içeriği de ona göre tertip edilmiş izlenimi verir. Ancak içeriklere genel olarak baktığımızda dillerin coğrafi dağılımını gösteren diyalektolojiden insan türünü norm ve değerleriyle diğer tüm varlıklardan ayıran yönleri ile ele alan antropolojiye oradan da sosyolojiye uzanan geniş bir yelpaze karşımıza çıkar. Bazen de belagat konuları listeye dâhil olur. Bir alandan başka bir alana atlayan bu içerik çeşitlenmesi, dilin toplumsal boyutunun bilim insanları tarafından zaman içinde farklı bakış açılarıyla ele alındığını gösterir. Meseleyi şöyle de izah edebiliriz. Başlangıçta oldukça geniş bir bakış açısı olan coğrafi yaklaşım

zamanla daralarak antropolojik bir perspektifle insan türünün doğayla etkileşimine indirgenmiştir. Antropolojik derinlik detaylandırıldığında etnografik ve kültürel farkların incelenmesi de konulara dâhil olmuştur. Çalışmalar bu noktada kalmayıp iyice daraltılarak toplumların tüm sosyal kesitlerine kadar indirilmek suretiyle daha ayrıntılı bir hâl almıştır. Ayrı coğrafyalarda yaşayan topyekûn insan türünün sergilediği davranışlardan başlayıp herhangibir toplumsal kesitin herhangibir sesi farklı telaffuz etmesinin sebebini bulmaya kadar daralan toplumsal dilbilim çalışmaları; uygulamalı dilbilim, söylem analizi, pragmatik, sosyal psikoloji ve benzer alanların gelişmesiyle daha da derinlik kazanmıştır. Zaman içinde yaşanan bu makrodan mikroya, genelden özele, bütünden parçaya doğru evrilme, aslında bir kapsam değişmesi olup topluma ait tüm sosyaldilbilimsel incelikleri tespit edebilme amacına yöneliktir.

Toplumsal dilbilim müstakil bir akademik disiplin olarak nispeten yeni olsa da kültür, toplum ve dil bağlantısı üzerinde beyan edilen fikirler eskilere dayanır. Bu konuda bilim dünyasını en çok etkileyen ismin Alman Wilhelm von Humboldt (1767-1835) olduğu söylenebilir. Bedia Akarsu (1921-2016), *Dil-Kültür Bağlantısı* (1998) adlı eseriyle Wilhelm von Humboldt'un görüşlerini ayrıntılı olarak Türk akademyasına aktarmıştır. Humboldt'a göre 'Toplumların manevi özellikleri ile dillerinin yapısı o kadar iç içe geçmiştir ki bir kişi birine baktığında diğerini tamamen anlayabilir. Dil, toplumun ruhunun dışa dönük tezahürüdür. Toplumun dili ruhudur, ruhu da dilidir. Bu kadar birbiriyle özdeşleşen başka iki şey hayal etmek zordur' (Pupavac 2012: 79). Guy Deutscher, milletler ve dilleri üzerine söylenen lafların sadece içki masalarındaki muhabbetlerde sarf edilse belki de anlamsız olacağını ancak en seçkin zihinlerin, yani filozofların, çağlar boyunca konuyu ele almalarının meselenin ciddiyetini gösterdiğini ima eder ve bazı filozofların düşüncelerini aktarır. Francis Bacon (1561-1626) 'halkların ve milletlerin düşünce yapısına ve adabına ilişkin hatırı sayılır miktarda ipucunu onların dillerinde yakalamanın' mümkün olduğunu söyler. Etienne Bonnot de Condillac (1714-1780) 'Tüm göstergeler bir dilin, o dili konuşan halkın karakterini ifade ettiğini teyit ediyor' der. Alman Johann Gottfried Herder (1744-1803) 'Her dilde, onu konuşanların anlayış ve karakteri yansır', 'Çalışkan milletlerin dillerinde, bol miktarda fiil kipi vardır; daha gelişmiş milletlerin dilindeyse pek çok isim soyut kavramlara dönüşmüştür', bir milletin düşünce yapısını en iyi yansıtan şey dilin fizyonomisidir' şeklinde düşünür. Amerikalı Ralph Waldo Emerson (1803-1882) ise 'Bir milletin ruhunu büyük ölçüde diline, yüzlerce yıl boyunca her güçlü bireyin birer taş koyarak inşa ettiği bu anıta bakarak çıkarabiliriz' der (Deutscher 2013: 10-11). Yakın bir gelecekte nörolinguistik alanının tıbbi bilgiler ve gelişen teknolojiyi kullanarak dilin morfosentaktik yapısıyla, bireylerin ve toplumların düşünce yapılarını mukayese eden çalışmalara hız vereceğini, böylece dillerinin yapısına göre bireylerle toplumların okuduklarını veya duyduklarını algılamadaki hız farklarını ortaya koyacağını öngörebilmekteyiz. Hâlihazırda, özellikle değişik dillerin cümle ögeleri arasındaki mesafelere ve yüklemin konumu gibi sentaktik farklara bakılarak algılama hızını ölçme konusunda çalışmalar yapıldığını biliyoruz. Anadolu Ajansı'nın 19.12.2011 tarihli ve *Türkçe, algılamada 'beyni zorlayan dil'* başlıklı yazısı bu çalışmaları göstermekte[3]: 'ODTÜ bünyesinde kurulan Beyin Dil Araştırmaları Laboratuvarında, diller üzerine yapılan araştırmada, beynin Türkçe cümleleri anlamak için, İngilizce dâhil diğer bazı Avrupa dillerinin aksine beyinde iki kez işlem gerektirdiği ortaya çıktı.'

[3] https://www.ntv.com.tr/egitim/turkce-algilamada-beyni-zorlayan-dil,P76qFZvic0aO11IvBxqEmw (03.04.2022).

Hekim olduğu hâlde Cumhuriyetin ilk yıllarında DTCF'de dil dersleri veren Saim Ali Dilemre'nin görüşlerini (1939) Süer Eker'den aktaralım:

Dillerde milletlerin karakterleri gözükür. Meselâ Rusların huyları arasındaki tezadlar konuşmalarında, aksanlarında da vardır. İnad ve samimiyet, hilim ve mülayimet, aynı zamanda gaddarlık, hem tembel hem de icabında büyük enerji göstermek onlardadır. Diller de tıpkı böyledir. En tatlı ve kulağı okşayan kelimelerin yanında çok kaba, haşin telâffuzlu sözler bulunur. Arnavutçaya bir bakınız, dağlı olduğu nasıl bellidir. Keza İngilizcenin soğukkanlılığı, durendişlikleri [ileri görüşlülükleri] konuşmalarından ne kadar bellidir (Eker 2005: 15).

Dilin bireyi toplumsallaştırdığını, toplumuysa milletleştirdiğini belirten Süer Eker 'Sözcükler, anlamlarını toplumsal yaşamın ortaya koyduğu gereksinimlerden alır. Bir ulusun; tarihi, yaşam biçimi, dünya görüşü vb. konularda hiçbir somut kaynak bulunmasa da, dil sosyolojisi, dil psikolojisi, dil antropolojisi vb. ara yüzlerle o toplumun dilini ele alarak önemli bilgiler ve ipuçları elde edebiliriz' der (Eker 2005: 13). Demek ki artzamanlı sondaj usulüyle, bir toplumun dilinin geçmişe ait belirli bir zaman aralığındaki yazılı, görsel ve mümkünse sözlü kaynakları incelendiğinde o toplumun, o zamandaki sosyal, psikolojik, ekonomik, teknolojik, dinsel, sportif vb. özelliklerine dair önemli bilgiler elde edilecektir.

Şu görüşler Türk dilci Muharrem Ergin'e (1923-1995) aittir: Dil içtimaî bir müessesedir. Fertlerin üstünde bütün bir cemiyetin malı olan ve bütün bir cemiyeti içine alan kuvvetli bir müessesedir. Cemiyetlerin en büyük dayanağı dildir. Bir cemiyeti ayakta tutan, bir cemiyetin varlığını sağlayan, devam ettiren, bir cemiyette sarsılmaz bir birlik yaratan müessese olarak dilin oynadığı rol çok büyüktür. Bu bakımdan dil milleti teşkil eden unsurların başında gelir. Bir milleti, bir kavmi bazan tek başına ayakta tutar, millî benliği muhafaza ederek, onu yok olmaktan, eriyip başkalaşmaktan kurtarır. Demek ki dil bir milletin en büyük millî müessesesidir (Ergin 2009: 5). Önemli dil uzmanlarımızdan Agop Dilâçar da 'Dili yapan insan değil, insanı yapan dildir. Bir milleti tam olarak anlayabilmek için, onun dilini de bilmek gerekir. Milleti kandan ziyade ana dili belirtir. Dünya bireyin ruhunda bir sözlük gibidir, o onu ana diliyle okur' demiştir (Dilâçar 1968: 39).

Ayrı bir başlık altında anlatılacağı üzere Edward Sapir ve Benjamin Lee Whorf'un soyadlarıyla anılan teorinin temel kaynağının Humboldt'un fikirleri olduğu bilinir. 1866-1936 yılları arasında yaşayan ve Saussure'den dersler alan Fransız dilbilimci Antoine Meillet de Émile Durkheim'ın etkisiyle dilin toplumsal yönü üzerinde durmuştur. Diğer taraftan Fransız antropolog Claude Levi Strauss (1908-2009), Saussure'ün yapısalcı anlayışını toplumsal yapılara ve bilhassa akrabalık ilişkilerine uygulayarak antropoloji üzerinden toplumsal dilbilime dolaylı olarak katkıda bulunmuştur.

W. Labov'un *Martha's Vineyard* adasında 1963 yılında yaptığı araştırma alanda çığır açan çalışmalardan biri olsa da toplumsal tabakaların dil kullanım farklarını inceleyen ilk çalışma değildir. Bilinen ilk bilimsel nitelikli çalışma İsviçreli dilbilimci Louis Gauchat (1866-1942) tarafından 1905 yılında yapılmıştır: "Gauchat, Louis (1905) L'unité phonétique dans le patois d'une commune. In Aus Romanischen Sprachen und Literaturen: Festschrift Henrich Mort. Halle: Max Niemeyer, 175-232."

Louis Gauchat, İsviçre'nin Bern ve Lozan kentleri arasında bir dağ kasabası olan Charmey'de sakinlerin dil kullanımında beş sosyaldilbilimsel özellik belirlemiştir. Açıkçası Gauchat, Labov ile dünya çapında tanınır hâle gelen varyasyonist yaklaşımın öncüsüdür.

Hatta varyasyonist teori Labov ile anılsa da J. K. Chambers (2008), Gouchat'ı *ilk varyasyoncu* 'proto-variationist' ve *varyasyonist dilbilimin atası* olarak niteler. Onun bulgularına göre en yeni dili, en çok gençler kullanırken en az yaşlılar kullanmaktaydı. Orta yaşlı insanlardaysa durum değişkenlik arz ediyordu. Diğer taraftan her gruptaki kadınlar yeni unsurlarını erkeklerden daha fazla kullanma eğilimindeydi (Meyerhoff 2006: 20). Ayrıca 1800'lü yılların sonunda Norveç'te ağızlar üzerinde çalışma yapan dilbilimci Amund Bredesen Larsen'in (1849-1928) ağızların yalnızca coğrafi durumlarını değil sosyal tabakalarla ilişkilerini de incelemiş olması Larsen'i kentsel diyalektolojinin öncüleri arasına sokar (Bkz. Jahr 1999: 300-302).

20. yüzyılın ikinci yarısında toplumsal dilbilim çalışmaları büyük bir ivme kazandı. Bu ivme, toplumsal dilbilim alanının kurulmasını sağladı. Bilim dünyasında yeterince ses getirmemiş olsa da Amerikalı sosyolog Glenna Ruth Pickford'ın 1956 yılında dikkatleri salt coğrafi etkenlerden meslekler ve kentsel yerleşimlere yönlendiren çalışması ilkler arasındadır (Clark et al. 1985: 478). John L. Fischer ve eşi ise 1954-1955 yıllarında ABD'nin kuzeydoğusundaki New England köyünde öğrencilerin *criticizing>criticizin* 'eleştirme', *correcting>correctin* 'düzeltme', *reading>readin* 'okuma', *visiting>visitin* 'ziyaret etme', *interesting>interestin* 'ilginç' örneklerinde olduğu gibi, kelime sonlarındaki *-ing* ekinden *-g* sesini düşürüp *-in* şeklide telaffuzları üzerine bir çalışma yapmıştır. 1958'de *Social Influences on the Choice of a Linguistic Variant* 'Dil Varyantı Seçiminin Sosyal Etmenleri' adıyla yayınlanan bu çalışmasında Fischer öğrencilerin kullandığı dil varyantları ile onların cinsiyetleri ve sosyal sınıfları arasında önemli bağlantılar tespit etmiştir (Bkz. Fischer 1958: 47-56).

Dil varyantları üzerine çalışan ve yaygın olarak *eksiklik kuramı* adıyla tanınan teorinin sahibi sosyolog Basil Bernard Bernstein, İngiltere'de sosyal dilbilim çalışmalarının en bilinen isimlerindendir. Ancak, toplumsal dilbilimin akademik bir çalışma alanı olup yaygınlaşmasında en büyük katkıyı Amerikalı dilbilimci William David Labov (1927-2024) yapmıştır. Harvard'da kimya eğitimi alıp 1960'a kadar kimyager olarak çalışan Labov, 1960 sonrası toplumsal dilbilime yönelmiştir. İlk dikkat çeken çalışması 1963'te yaptığı ABD'nin Massachusetts eyaletindeki *Martha's Vineyard* adası ağızında bulunan */ay/* ve */aw/* diftonglarını[4] yaş, meslek ve etnik köken dağılımına göre telaffuzunu incelediği *The Social Motivation of a Sound Change [Ses Değişiminin Toplumsal Motivasyonu]* isimli çalışmadır (Bkz. Labov 1978: 1). İkincisi ise *The Social Stratification of English in New York City [New York Şehrinde İngilizcenin Toplumsal Tabakalaşması]* (1966) adlı çalışmasıdır. Telaffuz farkları ağırlıklı olmak üzere dil kullanım farklarına yoğunlaşan Labov aynı toplum içerisindeki dil varyasyonlarının sosyal sebeplerini çalışma konusunda dünyaya önderlik etmiştir. Bu çalışmaların ilki onun mastır tezinden çıkardığı bir yazıyken ikincisi doktora teziydi. Onun çalışmaları bölgesel telaffuzları yaş, cinsiyet, sosyal tabaka, durum bağımlılık gibi değişkeler üzerinden inceleme odaklıdır. *Language in the Inner City: Studies in the Black English Vernacular* (1972) adlı eseriyse ileride *Ayrılık Kuramı veya Varyasyonist Teori* başlığıyla inceleyeceğimiz teoriyi doğurmuştur. Labov, özellikle coğrafi diyalektolojiden kentsel diyalektolojiye geçişin en mühim öncülerinden biridir. Labov'un tespitlerini şöyle özetlemek mümkündür: Dilde fonetik değişiklikler keyfi bir biçimde yahut durup dururken ortaya çıkmayıp sosyal etkenlere bağlı yani nedenli olarak ortaya çıkar. Sosyal

[4] *Diftong*, iki ünlünün aynı anda tek heceye sığdırılarak söylenmesidir. Tek heceli ***ça****y* kelimesini bir nefeste ***çıa****y* olarak telaffuz etmek diftonglaştırma örneğidir.

gruplar kendilerine has grup kimliklerini vurgulamak ve kimlikleri yok edici dış etkilere karşı dayanmak için telaffuzu bir araç olarak kullanır. İnsanlar kendilerinin kim oldukları kadar kim olmadıklarına da dil aracılığıyla vurgu yaparlar. Sosyoekonomik durumu iyi olan toplumların standart dil kullanım oranları yüksek iken sosyoekonomik durumu kötü olanların standart olmayan varyantları kullanım oranları yüksektir.

Kentsel diyalektolojinin diğer önemli ismi ise İngiliz Peter Trudgill'dır. Trudgill; Fischer ve Labov geleneğini İngiltere'nin Norwich[5] kentinde uygulamış, sosyal sınıf seviyesi düştükçe standart olmayan varyant kullanımının arttığını ve işçi sınıfı kadınlarının 'gizli prestij' konusunda erkeklere nazaran daha az hassas olduklarını tespit etmiştir (Bkz. Spolsky and Hult 2008: 70). Trudgill, İngiltere'nin Norwich kentinde özellikle *walking* 'yürümek', *hoping* 'ummak' vb. kelimelerdeki *-ing* ekinin *g*'li ve *g*'siz kullanımını; *butter* 'tereyağı' ve *bet* 'bahis' gibi kelimelerdeki *t*'yi söylemeden yapılan gırtlaksıllaşmayı ve *hammer* 'çekiç' ve *hat* 'şapka' gibi kelimelerin *h'siz/h sesi olmadan* telaffuzunu sosyal sınıf bağlamında incelemiştir (Trudgill 2000: 36, 87; Francis 1983: 200-204). Lesley Milroy 1980 yılında gerçekleştirdiği Belfast merkezli *Language and Social Networks* [Dil ve Sosyal Ağlar] çalışmada erkeklerin standart olmayan dili kullanma eğiliminin kadınlarınsa standart dil kullanma eğiliminin yüksek olduğu görülmüştür. Eş olan James Milroy ve Lesley Milroy sosyal ağlar konusunda akademik çalışmalar yapan öncü sosyaldilbilimcilerdendir.

Bu disiplinin öncelikli amaçlarından biri, dilin toplumdaki sosyal katmanlarla ilişkisini sistematik bir şekilde incelemektir. Her toplum yaş ve cinsiyet gibi biyolojik farkların dışında ekonomi, meslek, kültür, yerleşim yeri, eğitim, görgü durumu gibi biyoloji dışı yönlerden de en yüksekten en düşük seviyeye doğru katmanlar hâlinde *sosyal tabakalaşma* 'social stratification' gösterir. Bu katmanlar bazen birbiriyle iç içe iken bazen belirgin hatlarla birbirinden yalıtılmış durumdadır. Bünyesinde bu kadar çeşitli katmanları barındıran toplumlar, en az bu çeşitlilikte dilsel tecrübelere ve dilsel değişkelere ev sahipliği yapar. Toplumda; az önce saydığımız yaş, yaşanan yer, cinsiyet, toplumsal sınıf, meslek ve etnik köken gibi sosyal değişkeler varken dilde fonetik, fonolojik, leksikal, morfolojik, sözdizimsel, anlamsal ve pragmatik değişkeler vardır. Toplumsal dilbilimcinin amacı, hangi sosyal değişkelerin hangi dil değişkeleriyle ilişkili olduğunu belirlemektir (Bkz. Burton et al. 2012: 167). Zira toplumdaki sosyal katmanlar o toplumun diline yansır, yani toplumda aktif olarak kullanılan dil belli oranda bireylerin yaşını, cinsiyetini, sosyoekonomik konumunu, tahsilini, yerleşim yerini, etnik kökenini, kişiliğini vs. gösterme işlevine sahiptir. Başka bir ifadeyle, toplumsal sınıf farkı mutlak olarak dil farkını da beraberinde getirir.

Hayvan gruplarının aksine insan toplulukları uzun zaman içerisinde birlikte yaşamaktan kaynaklanan kültürel değerler bütünü oluşturur. İnsan türü, çok boyutlu kültür oluşturabilen tek canlıdır. Doğanın insana, insanın doğaya karşılıklı olarak yaptığı katkı ve bıraktığı izlerin toplamı olan kültürel değerlerin bazıları doğrudan dille alakalı olup dide yaşar ve dil aracılığıyla gelecek nesillere aktarılır. *Toplum-kültür-dil* bağlantısı çeşitli durumlarda karşımıza çıkar:

Varlıkları ve kavramları adlandırma, ünvan kullanımları, insanlara hitap türleri, kalıpsözler, deyimler, atasözleri, akrabalık isimleri, renk adları, yön adları; insanlara, komşu

[5] Trudgill, Peter (1972). "Sex, covert prestige and language change in the urban British English of Norwich", *Language in Society,* 1: 179-95. Trudgill, Peter (1974). *The Social Differentiation of English in Norwich*, Cambridge: Cambridge University Press.

köylere, kasabalara, şehirlere ve milletlere yakıştırılan lâkaplar, adlar, latifeler, rencide edici sıfatlar; iltifat ifadeleri, dualar, küfürler, yazılı ve sözlü edebiyatın tüm ürünleri, dil politikaları, meslek dilleri, çokdillilik, dilsel görünüm, zümre dilleri, prestijli ve prestijsiz versiyonlar ve benzeri onlarca konu. Esasen kitabımızın içindekiler kısmı toplumsal dilbilimin içeriğinin bir tablosu mahiyetindedir.

▪ Eşzamanlı ve Artzamanlı Toplumsal Dilbilim

Toplumsal dilbilim çalışmaları ekseriyetle araştırmanın gerçekleştirildiği zaman diliminde yaşamakta olan toplumların birinci elden gözlemlenmesine veya kaynak kişilerden elde edilen verilere dayanılarak yapılır. Toplumsal dilbilimin bu türünü *eşzamanlı toplumsal dilbilim* 'synchronic sociolinguistics' olarak adlandırmak gerekir. En yaygın toplumsal dilbilim türü budur. Elbette, dillerde bugün yaşanmakta olan sosyaldilbilimsel hadiselerin tespit edilip yorumlanması geçmişte bu konuda neler yaşanmış olduğu ve gelecekte neler yaşanabileceği hakkında çıkarımlar yapılmasına önemli katkılar sağlayacaktır.

Öte yandan, geçmiş dönemlerde oluşturulmuş yazılı kaynaklardan elde edilen verilerle veya toplumların izlenebilir kronolojisi içerisinde yaşanan farklılıklara bakılarak da belli bir seviyede sosyal dilbilimsel çıkarımlar yapmak mümkündür. Toplumsal dilbilimin bu türü *artzamanlı toplumsal dilbilim* 'diachronic sociolinguistics' veya *tarihi sosyaldilbilim* 'historical sociolinguistics'olarak adlandırılır. Mesela, Türk dilinin en mühim yazılı kaynaklarından *Orhun Abideleri, Altun Yaruk, Sekiz Yükmek, Irk Bitig, Kalyanamkara ve Papamkara Hikâyesi, Kutadgu Bilig, Divanü Lügati't-Türk, Muhakemetü'l-Lügateyn, Nehcü'l-ferâdîs* ve benzeri eserlere, Eski Anadolu Türkçesi ile yazılan kaynaklara yahut Osmanlı dönemi eserlerine bakılarak tüm bu kaynakların yazıldıkları devirlerin bazı sosyaldilbilimsel özelliklerine belli oranda vakıf olmak mümkündür. Sözlük, hikâye, roman gibi kaynakların yanında eski devirlere ait fermanlar, mektuplar, halk anlatıları, halk türküleri ve şiirler de sosyal dilbilim bakımından incelenebilir. Kelimelerin yaşadığı anlam değişmeleri, artzamanlı toplumsal dilbilim açısından önemlidir zira bugün kötü anlama gelip uluorta kullanılmayan bazı kelimelerin geçmişte toplum içinde rahatça kullanıldıklarını tahmin etmek zor değildir. Eski kaynaklarda tespit edilen hitaplar, zamirler ve selamlama ifadeleri de artzamanlı sosyaldilbilimin inceleme konusu olabilir. Birkaç örnek: İngilizcede eski devirlerde mevcut olan ikinci tekil şahıs zamiri *thou* ve ikinci çoğul şahıs zamiri *ye*'nin 17. yüzyılda resmiyet-samimiyet ayrımı göstermeyen *you* 'sen, siz' zamirine indirgenmiş olması. Türkçede *efendi, azizim, mirim, pirim, üstadım, sayın, değerli, saygıdeğer* gibi hitapların kronolojik değişimi ve kullanım sıklığı. *Haydi **mal**ım haydi canım şinanay aslan yârim* örneğindeki gibi halk türkülerinde rastlanan ve eskilerde kabul edilebilir olduğu anlaşılan sevdiğine *malım* demenin bugün kabul edilemez oluşu vs.

Peyami Safa (1899-1961), *yahu* ünlemi için "Eskiden orta ve yüksek tahsil gençliği arasında 'yahu…' demek, yerine göre bir ayıptı" (Safa 2022: 20) der ancak bugün bu ünlemi kullanmak ayıp değildir. *Akrabalık Terimleri* ile *Kelime Eskimesi ve İsim Modası* başlıkları altında değindiğimiz, değişim yaşamış bazı kelimeler de bu kapsamdadır. Bazı kelimelerin tamamen kullanımdan kalkarak yerlerini başka kelimelerin almasının yanında anlam değişmeleri türlerinden olan özellikle *anlam iyileşmesi* ve *anlam kötüleşmesi* gibi olgular da artzamanlı toplumsal dilbilimin kapsamındadır. Artzamanlı toplumsal dilbilim çalışmaları

yaparken arkeoloji, antropoloji, tarih, edebiyat ve benzeri alanların sağladığı veriler büyük önem arz eder.

▪ Toplumsal Dilbilimden Doğan Alanlar

Zaman içinde toplumsal dilbilimden bazı alt alanlar gelişmiştir. Günümüzde isimleri sık duyulmasa bile ileride sayılarının artma ve içeriklerinin detaylanma ihtimali olan bu mikro alanların en bilinenlerini kısaca tanımlayacağız. Şunu hemen vurgulayalım ki tanımlarını yaptığımız alt alanları incelemek aslında toplumsal dilbilimi ana bileşenleriyle incelemek demektir çünkü bunların tümü toplumsal dilbilimi oluşturan temel parçalardır. Bu küçük alanların varlığından bahsetmek toplumsal dilbilimden koparak yepyeni alanlar ortaya çıkarmaktan ziyade toplumsal dilbilimin ince ayrıntılarına nüfuz etme olarak görülebilir.

- Toplumsal Sesbilgisi: Sosyofonetik

Toplumsal sesbilgisi veya *sosyofonetik*, konuşma seslerini toplumsal kullanım değerleri açısından inceleyen daldır. Aynı şeyi standart aksanla telaffuz etmek ile standart dışı varyantların aksanlarıyla telaffuz etmenin insanlar üzerinde değişik etkiler yapıyor olması, değişik seslerin birbirinden ayrı psikososyal değere sahip olduğunu göstermektedir. Eflatun ve onun yolundan gidenler bu farkı seslerin kendi doğasına bağlasalar da yaygın kabule göre bu psikososyal değer sonradan öğrenilmiş olup toplumsal kurgudan kaynaklanır. Sosyofonetikçiler telaffuz farklılıklarının toplumsal nedenlerini/arka planını ve insanlar tarafından nasıl algılandıklarını bölge, sosyal sınıf, etnik köken, toplumsal cinsiyet, yaş ve benzeri parametreler bağlamında ele alır. *Sosyofonetik*, toplumsal dilbilimin hâlihazırdaki en gelişmiş ve daha da gelişmeye müsait olan alanıdır. *Sosyofonoloji* 'Toplumsal Sesbilim' olarak da adlandırılır ancak *sosyofonetik* isminin kullanımı daha yaygındır. (Bu konuyu *Sesin Toplumsal Boyutu* başlığı altında daha geniş olarak ele aldık, o başlığa bakınız.)

- Toplumsal Biçimbilim: Sosyomorfoloji

Toplumsal biçimbilim yahut *sosyomorfoloji*[6], kelimelere eklenen morfemleri sosyal kullanım değerleri açısından inceleyen alandır. Bazı morfemler kibarlık, kabalık, sevgi, sevimlilik ve saygı ifadesi olarak kullanılmaktadır. *Oğlum>oğl**uşum**, tatlı>tatl**iş**, baba>bab**iş**, aşkım>aşk**itoş**, liberal>lib**oş**, kız>kız**cağız**, vali bey>vali bey**ler**, buyurun>buyur**unuz/**buyur**sunlar*** farkları; bazı anlatımlarda etken fiiller yerine edilgen fiillerin kullanımı vs. sosyomorfolojinin kapsamındadır. (*Duygu Ekleri: Psikososyal Morfemler* başlığına bakınız). Gençlerin, farklı görünmek veya dikkat çekmek için kelime sonlarına yabancı ekler getirmeleri: *geliyor**e**, seviyor**e*** vs. Eğitimsiz kişilerin *gelirken**e**, bakarak**tan**, sizdek**in**ler* vs. demesi. ABD'de siyahilerin İngilizcede dilbilgisel bakımdan farklı oldukları hâlde tüm fiil çekimlerinde aynı morfolojik formları kullanmaları: *I go, She go, He go, They go, We go* veya *I goes, He goes, She goes, We goes, They goes* vs.

---

[6] Burada *sosyomorfoloji* teriminin salt sosyolojik anlamını kastetmiyoruz. Yalnızca sosyolojik açıdan *sosyomorfoloji/sosyal morfoloji* terimi *sosyal yapı* anlamı taşır ve bir toplumu meydana getiren tüm toplumsal katmanların bir araya gelmesiyle ortaya çıkan yapılar ile bu yapılar arasındaki fiziksel, yönetimsel ve hiyerarşik ilişkiler anlamındadır.

- Toplumsal Sözcükbilim: Sosyoleksikoloji

Leksikal birimleri toplumsal kullanım değerleri açısından inceleyen alana *sosyoleksikoloji* denir. Dilsel iletişim esnasında kullanılan kelimelerin toplumsal normların dikkate alınmak suretiyle kullanılması bu alanın birincil konusudur. Sosyoleksikoloji, kelime kullanımının sosyal sınıf, etnik köken, cinsiyet, yaş, coğrafi konum, sosyal statü ve benzeri etmenlere bağlı olarak nasıl değiştiğini araştırır. Bu alanın araştırmacıları, farklı insan gruplarının kimliklerini ifade etmek, sosyal ilişkiler kurmak, statüyü vurgulamak ve belirli topluluklara üyeliğe işaret etmek için kelime veya ifadeleri nasıl kullandıklarını analiz ederler. Kitabımızın ilerleyen sayfalarında ele alacağımız *küfür, örtmece, argo, kelime seçimi hassasiyeti, sen-siz ayrımı, kelime eskimesi, kibarlık, kabalık, kelime modası, ödünçleme, özleştirmecilik, cinsiyet dili* gibi birçok meseleyi *sosyoleksikoloji* alanına dâhil etmek mümkündür.

- Toplumsal Sözdizim: Sosyosentaks

Sosyosentaks, sözdizim unsurlarını toplumsal kullanım değerleri açısından inceleyen alandır. Düz, devrik, eksiltili, basit ve karmaşık cümle kullanımlarının toplumsal tabakalarla, yaş gruplarıyla ve bölgelerle ilişkisini ele alır. Mesela, devrik cümle kullanımının yaygın olduğu Doğu Karadeniz bölgesinde insanların yüklemi başta söyleyip aksiyonu öne çıkardıkları, sonda söylenmesi gerekeni başta söyleyerek sabırsızlık gösterdikleri kanaati vardır. Dolayısıyla bu alt alan, sözdiziminin belirli topluluklardaki sosyal dinamikleri, kimlikleri, kişilikleri ve iletişim stratejilerini nasıl yansıttığı hakkında bilgiler sunabilir.

- Toplumsal Anlambilim: Sosyosemantik

Dilsel unsurların veya dildışı hareketlerin toplumlar tarafından nasıl anlamlandırılıp algılandıkları, bunların farklı toplumlar arasında nasıl benzerlikler ve farklılıklar gösterdiği konusunu inceleyen alan *sosyosemantik* olarak bilinir.

- Toplumsal Edimbilim: Sosyopragmatik

Pragmatik ile toplumsal dilbilimin kesişim kümesini oluşturan bu yeni alan dil kullanırları ve muhatapları arasındaki sosyal, kültürel ve normatif gerçekliğe bağlı olarak oluşan dilsel biçim, anlam ve işlev örgüsünü inceler. *Sosyopragmatik*, içinde yaşanan toplumsal şartların dil kullanımını nasıl kolaylaştırdığını veya zorlaştırdığını tespit etmeye yoğunlaşır. Aktif dil kullanım pragmatiğini sosyal anlamda daha ayrıntılı bir biçimde ele alır. Bir toplumun sosyal kodlarını dilin pragmatik kullanımı aracılığıyla çözmeye yardımcı olan alt alandır. Michael Haugh, Dániel Z. Kádár ve Marina Terkourafʼın editörlüğünü yaptıkları *The Cambridge Handbook of Sociopragmatics* adlı kitap (2021) alanla ilgili yazılan en kapsamlı ilk kitaptır.

- Toplumsal Yazıbilim: Sosyografoloji

Yazının toplumsal yönlerini inceleyen *sosyografoloji* insanlığın yazıya geçişi, matbaanın icat edilmesi neticesinde ortaya çıkan kitlesel neşriyat aracılığıyla bilginin çok geniş kitlelere yayılması, harf inkılâpları, kaligrafi gibi gayet geniş bir yelpazeyi kapsar. Mesela, İslam kültüründe büyük öneme sahip olan *hüsnühat* ‘kaligrafi’ geleneği sosyografolojinin ilgi alanındadır. Genel bir bakış açısıyla yazı ve toplum arasındaki ilişkiyi araştırmak, yazılı iletişimin çeşitli kültürel, ekonomik ve teknolojik faktörleri nasıl şekillendirdiğine veya bunlar tarafından nasıl şekillendirildiğine dair içgörü sağlayabilir. Benedict Anderson (1936-2015), *Hayali Cemaatler: Milliyetçiliğin Kökenleri ve Yayılması* (1983) adlı kitabında

kullandığı *matbaa kapitalizmi* 'print-capitalism' kavramı ile yazının toplumlar üzerindeki güçlü tesirine dikkat çekmiştir. Özellikle Avrupa merkezli bir icat olan matbaa vasıtasıyla toplu basım işlemleri mümkün hâle gelmiştir. Bunun neticesinde gazeteler, hikâyeler, romanlar, gramerler, sözlükler, farklı edebi ürünler, broşürler, afişler vs. taşıdıkları mesajlarla birlikte toplumun neredeyse tümüne yayılma imkânı bulmuştur. Matbaa kapitalizmi dilin standartlaştırılmasıyla dil birliği sağlama, ortak toplumsal bilinç oluşturma, birbirini yüz yüze tanımayan insanları fikren birbirine benzeterek tanış yapma ve ulus devlet yaratma gibi durumlara katkı sağlamıştır. Bugün medya birçok farklı araca sahip olsa da milliyetçilik akımının ortaya çıktığı çağda uluslaşmak isteyen toplumlar yazılı medyanın gücünü azami derecede kullanmıştır.

▪ Türk Toplumsal Dilbilimi

Literatürde pek kullanılmamasına rağmen çok genel bir perspektiften bakılınca dil-toplum ilişkileri bağlamında her dilde gözlenebilecek evrensel mevzulara yoğunlaşan çalışma alanını *genel toplumsal dilbilim* 'general sociolinguistics', yalnızca spesifik bir ülkeye mahsus konulara yoğunlaşan çalışma alanı ise *yerel toplumsal dilbilim* 'local sociolinguistics' olarak adlandırmak mümkündür. Gereksiz bile görülebilecek bu ayrımı yapmak o kadar kolay olmasa da bazen bir ülkede yalnızca kendi dinamiklerine bağlı olarak yaşanan gelişmeler neticesinde ülkenin dilinde yaşanan sosyaldilbilimsel bir olaya başka hiçbir yerde rastlanmayabilir. Dolayısıyla, bir hayli geniş yelpazeli konuları kapsayan evrensel nitelikli toplumsal dilbilime nazaran bir başlık olarak kitaba almış olduğumuz *Türk toplumsal dilbilimi* yerel niteliklidir. Bu yaklaşımla, Türkçe merkezde olmak üzere Türkiye'de konuşulan tüm ağızları ve farklı kökene mensup dilleri dil ve toplum ilişkileri bağlamında inceleyen alanı *Türk toplumsal dilbilimi* 'Turkish sociolinguistics' olarak tanımlayabiliriz. Genel toplumsal dilbilimin bu daraltılmış alanı, gerektiği hâllerde evrensel nitelikli toplumsal dilbilim prensiplerini Türkiye'de gerçekleşen sosyal dilbilimsel meselelere uygulamayı amaçlar. Bunu genel yaklaşımlarla yapabileceği gibi 'case study' olarak da bilinen vaka analizleri biçiminde de gerçekleştirebilir. Bu kitapta belli oranda değindiğimiz şu konular ve birçok farklı konu Türk toplumsal dilbilimi kapsamında incelenebilecek mahiyettedir:

Alfabe ve dil reformları, dil politikaları, aşırıözleştirmecilik/öztürkçecilik akımı, uydurukça vb. adlandırmalar, arz-rica hiyerarşisi, Yeşilçam Türkçesi, Zeki Müren Türkçesi, cevap-yanıt kavgası, eğitimsiz insanların konuştuğu gibi yazma özelliği, nispet i'siyle bağlantılı sal-sel kavgası, tiki Türkçesi, Türk gençlik dili, plaza Türkçesi, internet ve mesajlaşma Türkçesi, günümüze yansıyan yönleriyle ötüg bitig ve yarlıg bitig, arzuhalcilik ve dilekçe gelenekleri, aşırıdüzeltmecilik ve aşırılehçecilik örnekleri, çiftdillilik meseleleri, dil bağlantılı adabımuaşeret kuralları vs.

Türk toplumsal dilbiliminin bir boyutu, yukarıda özetle ele aldığımız muhteva iken öteki boyutu ise Türk araştırmacıların yaptığı toplumsal dilbilim çalışmalarıdır. Nevin Selen, Kâmile İmer, Fatma Öztürk Dağabakan, Kerim Demirci ve birkaç diğer isim toplumsal dilbilim sahasında kitap ve sözlük seviyesinde çalışmalar yapmış Türk dilbilimcilerdir. Az sayıdaki giriş mahiyetli kitabın ve bizim hazırlamış olduğumuz tek sözlüğün yanında genel toplumsal dilbilimin ve Türk toplumsal dilbiliminin çalışma sahasına dâhil edilebilecek nitelikte epey miktarda makale vardır. Mevcut çalışmaların genel tablosuna bakıldığında henüz ismi konmayıp kendi adıyla tanınırlık kazanmamış olsa bile *Türk toplumsal dilbilimi* başlangıç seviyesinde olup gelişmeyi ve bir gelenek oluşturmayı beklemektedir.

Picinler ve kreyoller *İngilizce, İspanyolca, Fransızca, Portekizce* ve *Hollandaca* gibi doğal dillerden türemiş olsalar da bu kaynak dilleri konuşan kişilerin belli bir eğitimden geçmeden kendi dillerinden doğan picin ve kreyolleri anlamaları beklenemez. Bismala kreyolünden alınan *Hem ya haos belong me* cümlesi aslında *Him here house belong me* kelimelerinden oluşmuştur ancak *This is my house* 'Bu benim evimdir' anlamı taşır. Sıradan bir İngilizce konuşuru büyük ihtimalle bu cümleyi anlamayacaktır.

• Merkez-Çevre Modeli: Değişime karşı Dondurulmuşluk Hâli

Dilde *merkez-çevre modeli* 'center-periphery model, core-periphery model' bir dilin konuşulduğu büyük merkezler ile merkezden uzaktaki yerlerin değişim açısından mukayese edilmesini ifade eder. Merkezde her türlü değişim daha hızlı iken taşrada daha yavaştır. Yalnız dilde değil ekonomide, kültürde, inançta, ziraatta, toplumsal ilişkilerde kısaca hayata dair her alanda merkez ile çevre arasındaki değişim hızı birbiriyle atbaşı gitmez. Çevre her konuda daha muhafazakâr ve yavaş iken merkez yeniliklere açık, özgürlükçü ve hızlıdır. Bir uçta şehir, öteki uçta köy olmak üzere ikisinin arasında bir dil hattı çizersek iki uç arasında değişimin tonlarını izleyebiliriz. Değişimin oranı şehirde zirveye çıkarken bu oran aynı hat üzerinde köye doğru minimuma inecektir. Bu nedenle, bir dilin en eski hâlinden izler arayanların köylerde araştırma yapması daha isabetlidir. Bu konuda özellikle köylü kadınların seçilmesi doğru bir karardır. Biz, *Toplumsal Dilbilim Diyalektoloji ve Ağızbilim Sözlüğü* adlı çalışmamızda bu kadınların *Mobil Olmayan Yaşlı Kırsal Kadınlar* (MOYKKA) terimiyle ifade edilmesini önerdik (Bkz. Demirci 2022: 228). Askere zaten gitmeyen Türk köylü kadınları ibadet maksadıyla umreye veya hacca da gitmemişse annebabasından devraldığı dil malumatını diğer tüm kaynaklara göre daha iyi muhafaza etmiş demektir. Hastaneye veya zorunlu olarak devlet dairelerine gitme dışında şehirle irtibatı neredeyse hiç olmayan örgün eğitimsiz köylü kadınlarının dili en uçta kalmış ve adeta dondurularak muhafaza edilmiş dildir. Eğer 'bozulma' kelimesini kullanacaksak yukarıda saydığımız işleri yapan köylü erkeğinin dili bile köylü kadının diline göre daha 'bozuk'tur. Her çeşit iletişimin yaşandığı, ticari işlerin döndüğü, yolların geçtiği, yerli ve yabancı turistlerin uğradığı, üniversitelerin ve her türlü ulusal ve uluslararası kurumun bulunabileceği şehirlerde dilin değişim hızı köylerdeki hız ile mukayese bile edilemez. Ancak şunu da akıldan çıkarmamak gerek ki televizyon ve internetin hayatımıza girmesiyle köyler de değişime dâhil olmuştur, ancak bu değişim merkezdeki hıza ulaşamamıştır. Bu bağlamda bugün tabletler, bilgisayarlar ve akıllı telefonlar hayatın merkezindedir. Nitekim Basra Okulu mensupları Arap bedevilerinin dilleri üzerine çalışmayı tercih etmişlerdir çünkü onlara göre *bedeviler* 'çölde yaşayanlar' dillerini muhafaza ederken *medeniler* 'şehirliler' dillerini bozmuşlardır. Bakü merkezli Azerbaycan Türkleri, Türkiye'den aldıkları filmlerin dilini anlayabildikleri hâlde Azerbaycan Türkçesiyle yaptıkları dublajla seyircilerine sunmaktadırlar. Bunun sebebi, Türkiye Türkçesini özünden çok uzaklaşmış bir anlamda bozulmuş olarak görmeleridir. Tezata bakın ki Türkiye'de dilde özleştirme yapanların iddialarından biri Asya Türkleriyle kolay anlaşmayı sağlamaktı. Ne yazık ki, iddia edilenin tam aksine bizdeki dildışı nedenlerle dile yapılan yapay müdahaleler değişimi anormal derecede hızlandırmış ve bu konuda Asya Türklüğüyle aramızı daha çok açmıştır. İngiliz Türkolog Geoffrey Lewis (1920-2008), Türkiye Türkçesindeki bu anormalliği kitabına verdiği *A Catastrophic Success* 'felaket gibi olan/yıkıcı başarı' ismiyle ifade eder. Kitap, *Trajik Başarı* adıyla Türkçeleştirilmiştir (2004).

Merkez-çevre meselesinin bir başka boyutu yurtdışına çıkmış insanların muhafaza etmeye çalıştıkları ana dilleriyle ilgilidir. Kendi ülkesinden başka bir ülkeye göç ederek bulundukları yerde bir tür dilsel izolasyon yaşayan insanlar çoğunlukla ayrıldıkları ülkenin kendi göç zamanlarındaki dilini konuşurlar. Mesela, 1970'lerde Amerika'ya yerleşen ailelerin bilhassa ileri yaşlardaki fertleri büyük ölçüde 1970'lerin Türkçesini muhafaza etmişlerdir. Bu insanları dinlediğiniz zaman aşağıda örnek olarak verdiğimiz ve bugün *eskimiş* diye etiketlenen onlarca tabiri görürsünüz:

muvaffakiyetler temenni etmek 'başarılar dilemek'*, Maarif Vekâleti'nin tertib ettiği imtihanlar* 'Milli Eğitim Bakanlığı'nın düzenlediği sınavlar'*, dâhiliye ve hariciye nâzırları* 'İçişleri ve Dışişleri bakanları'*, muzır neşriyat* 'zararlı yayın'*, tefrik etmek* 'ayırmak, farkını görmek'*, içtinab etmek* 'çekinmek, kaçınmak'*, bevliye mütehassısı tabip* 'üroloji uzmanı doktor'*, leyli meccani* 'parasız yatılı'*, maznunu tevkif etmek* 'sanığı tutuklamak'*, ekseriyet-i mutlaka* 'büyük çoğunluk'*, lisan* 'dil'*, nazar-ı dikkatini celb etmek* 'dikkatini çekmek'*, ecnebi* 'yabancı', *Cihan Harbi* 'Dünya Savaşı' vs.

Bu şahısların Türkçesi, Türkiye'de yaşanan hızlı dil değişiminden az miktarda etkilenmiştir. Onların izole hâldeki Türkçeleri dinleyenlere dil nostaljisi yaşatır. Taşranın yahut çevrenin dili bir dondurulmuşluk hâli sergiler.

Birey ve toplum ilişkisini toplumsal dilbilim açısından ifade etmemize yardımcı olan Nazım Hikmet mısralarını son söz olarak tekrar edelim:

Yaşamak, bir ağaç gibi tek ve hür
ve bir orman gibi kardeşçesine…

KAYNAKLAR

Abercrombie, Nicholas and et al. (2000). *The Penguin Dictionary of Sociology*, Penguin Books.

Akar, Ali (2013). *Türk Dili Tarihi,* İstanbul: Ötüken Neşriyat.

Akarsu, Bedia (1998). *Dil-Kültür Bağlantısı,* İstanbul: İnkılap Kitabevi.

Akkaya, Mehmet (2011). *Filozofça Dil Felsefesi,* İstanbul: Belge Yayınları.

Aksan, Doğan (1998). *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim*, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Aksan, Doğan (2015). *Türkçeye Yansıyan Türk Kültürü*, Ankara: Bilgi Yayınevi.

Alimjanova, G. M. (2016). *Karşılaştırmalı Kültürdilbilim*, Ankara: Gazi Kitabevi.

Altınörs, Atakan (2014). *50 Soruda Dil Felsefesi*, İstanbul: 7 Renk.

Anderson, Benedict (1991). Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism, London and New York: Verso.

Arat, Reşid Rahmeti (1988). *Yusuf Has Hâcib Kutadgu Bilig Çeviri*, Ankara: TTK Yayınları.

Aronoff, Mark and Janie Rees-Miller (2003). *The Handbook of Linguistics*, Blackwell Publishing.

Azılı, Kenan (2019). "Eski Türklerde Mektup/Mektuplaşma Kavram Alanına Ait 'Bitig'ler Üzerine Bazı Düşünceler", Türkbilig, 2019/37: 11-20.

Banarlı, Nihad Sâmi (2007). *Türkçenin Sırları*, İstanbul: Kubbealtı.

Başkan, Özcan (2006). *Dilde Yaratıcılık*, İstanbul: Multilingual Yayınları.

Başkan, Özcan (2003). *Yapısal Dilbilimi*, İstanbul: Multilingual Yayınları.

Bayraktar, Nesrin (2006). *Dil Bilimi*, Ankara: Nobel.

Bayrav, Süheyla (1998). *Filolojinin Oluşumu*, İstanbul: Multilingual Yayınları.

Bekturov, Ş. ve A. Bekturova (1994). *Kazakh Tili,* Almatı: Ravan.

Benveniste, Émile (1995). *Genel Dilbilim Sorunları*, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları. (Çeviren: E. Öztokat).

Bergstrasser, Gotthelf (1983). *Introduction to Semitic Languages*, Indiana: Eisenbrauns.

Bernstein, Basil (2003). *Class, Codes and Control (Volume 1),* London and New York: Routledge.

Beyatlı, Yahya Kemal (1977). *Mektuplar Makaleler*, İstanbul.

Biber, Douglas and Susan Conrad (2009). *Register, Genre, and Style,* Cambridge: Cambridge University Press.

Bilgegil, M. Kaya (1984). *Türkçe Dilbilgisi*, İstanbul: Dergâh.

Boberg, Charles, John Nerbonne and Dominic Watt (Eds.) (2018). *The Handbook of Dialectology*, Wiley Blackwell.

Boroditsky, Lera (2001). "Does Language Shape Thought?: Mandarin and English Speakers' Conceptions of Time", *Cognitive Psychology*, 43, 1-22.

Bozkurt, İsmail (2017). *Anadolu Türk Aşiretleri*, İstanbul: Ötüken Neşriyat.

Brown, Penelope and Stephen C. Levinson (1987). *Politeness: Some Universals in Language Usage*, Cambridge: Cambridge University Press.

Burton, Strang, Rose-Marie Dechaine, and Eric Vatikiotis-Bateson (2012). *Linguistics for Dummies*, Ontario: Canada.

Campbell, Lyle (1999). *Historical Linguistics*, Cambridge: The MIT Press.

Carnegie, Dale (1981). *How to Win Friends & Influence People*, New York: Simon & Schuster.

Chambers, J. K. (1995). "Louis Gauchat, Proto-Variationist*", *Historiographia Linguistica* XXXV:1/2 (2008), 213-274. doi 10.1075/hl.35.1.18cha issn 0302–5160 / e-issn 1569-9781 © John Benjamins Publishing Company.

Chambers, J. K. (1995). *Sociolinguistic Theory*, Oxford UK & Cambridge USA: Blackwell.

Chambers, J. K. and Trudgil, Peter (1988). *Dialectology*, Cambridge University Press.

Chambers, J. K. and Peter Trudgil (2004). *Dialectology*, Cambridge University Press.

Cipollone, Nick et al. (1998). *Language Files*, Columbus: Ohio State University Press.

Clark, P. Virginia et al. (1985). *Language*, New York: St. Martin's Press.

Coates, Jennifer (1993). *Women, Men and Language*, Longman.

Coates, Jennifer (2004). *Women, Men and Language,* London and New York: Routledge.

Coşar, A. Mevhibe (2003). "Trabzon'da Kullanılan Lâkaplar Üzerine Bir Derleme/Değerlendirme", Türk *Dili Araştırmaları Yıllığı Belleten,* 1999, C: I-II, S: 42, s. 27-40).

Coulmas, Florian (2000). *The Handbook of Sociolinguistics*. Blackwell Publishers.

Coulmas, Florian (2007). *The Handbook of Sociolinguistics*. Blackwell Publishing, 1998. Reference Online. 28 December 2007.

Crystal, David (2008). *A Dictionary of Linguistics and Phonetics*, Oxford: Blackwell Publishers.

Crystal, David (1987). *The Cambridge Encyclopedia of Language*, Cambridge: Cambridge University Press.

Çelik, Celaleddin (2005). *İsim Kültürü ve Din*, İstanbul: Çizgi Kitabevi.

Çolak, Gülcan (2019). *Toplumdilbilimi*, İstanbul: Bilge Kültür Sanat.

Danişmend, İsmail Hami (1979). *Tarihi Hakikatler*, İstanbul: Tercüman Gazetesi Yayınları.

Dankoff, Robert (2006). *An Ottoman Mentality, The Word of Evliya Çelebi*, Boston: Brill Leiden.

Davies, Alan and Catherine Elder (2007). *The Handbook of Applied Linguistics*, Blackwell Publishing.

De Saussure, Ferdinand (1966). *Course in General Linguistics*, New York: McGraw-Hill Book Company.

De Saussure, Ferdinand (1998). *Genel Dilbilim Dersleri*, İstanbul: Multilingual. (Çeviren: Berke Vardar).

Demir, Nurettin (2002). "Türkiye'de Özel Diller", *Yeni Türkiye 43*, Türkoloji ve Türk Tarihi Araştırmaları Özel Sayısı I, 422-428.

Demir, Nurettin (2009). "Edebi Metinlerde Ağız Kullanımı Hakkında Bir Ön Çalışma". Turcological Letters to Bernt Brendemoen. Edited by Éva Á. Csató vd. (The Institute for Comparative Research in Human Culture). Oslo: Novus forlag. 97-108.

Demirci, Kerim (2022). *Toplumsal Dilbilim, Diyalektoloji ve Ağızbilim Sözlüğü*, Ankara: Anı Yayıncılık.

Demirci, Kerim (2017). *Türkoloji İçin Dilbilim*, Ankara: Anı Yayıncılık.

Demirci, Kerim (2006). "Toplumsal Yapıların Saygı İfadesi Formlarında Dile Yansıması", *Milli Folklor*, Yıl 18, Sayı 69.

Demirci, Kerim (2014). *Zamirler*, Ankara: Akçağ Yayınları.

Demirci, Kerim (2004). "Toplama Diller: Pidginler ve Creoller", *Folklor/Edebiyat*, Sayı: 40-2004/4.

Demirci, Kerim (2016). "Başka Toplumları Nasıl Nitelendirdiğimiz Konusuna Dilbilimsel Bir Bakış", *Prof. Dr. İsmail Çetişli Hatıra Kitabı*, Ankara: Akçağ Yayınları.

Deutscher, Guy (2013). *Dilin Aynasından*, İstanbul: Metis. (Çev: Cemal Yardımcı).

Dilâçar, Agop (1968). *Dil, Diller ve Dilcilik*, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Dimmendaal, Gerrit Jan (2011). *Historical Linguistics and the Comparative Study of African Languages,* Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Duranti, Alessandro (1997). *Linguistic Anthropology,* Cambridge University Press.

Ediskun, Haydar (2010). *Türk Dilbilgisi,* İstanbul: Remzi Kitabevi.

Eker, Süer (2005). *Çağdaş Türk Dili*, Ankara: Grafiker.

Ercilasun, Ahmet B. ve Ziyat Akkoyunlu (2014). *Dîvânü Lügâti't Türk*, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Efe, Kürşat (2019). *"*Beyaz Yakalılar Dünyasının Dili: Plaza Türkçesi", *ZfWT [Zeitschrift für die Welt der Türken]*, Vol. 11, No. 3, 103-126.

Ergin, Muharrem (1998). *Türk Dili*, İstanbul: Bayrak.

Ergin, Muharrem (2009). *Türk Dil Bilgisi*, İstanbul: Bayrak.

Finegan, Edward (1999). *Language Its Structure and Use*, New York: Harcourt Brace College Publishers.

Fischer, Steven Roger (2018). *Dilin Tarihi*, İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Fischer, J. L. (1958). "Social Influences on the Choice of Linguistic Variant", *Word*, 14, pp. 47-56.

Francis, W. N. (1983). *Dialectology: An Introduction*, London and New York: Longman.

Fromkin, Victoria et al. (2011). *An Introductionto Language*, Canada: Wadsworth, Cengage Learning.

Fromkin, Victoria and Robert Rodman (1993). *An Introduction to Language*, Harcourt Brace College Publishers.

Gal, Susan (2007). "Multilingualism" inside *The Routledge Companian to Sociolinguistics,* Oxon: Routledge Taylor&Francis Group. (Editors: C. Llamas, L. Mullany, & P. Stockwell).

Goffman, Erving (1967). *Interaction Ritual*, New York: Pantheon Books.

Gökalp, Ziya (1975). *Türk Ahlâkı*, İstanbul: Toker Basımevi. (Hazırlayan: Mustafa Görgen).

Gökalp, Ziya (2019). *Türkçülüğün Esasları*, Eskişehir: T.C. Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Gökdağ, Bilgehan Atsız (2012). "Bir Yemin Olarak Evlilik Törenleri ve Evlenmeyle İlgili Pratikleri İfade Ederken Kullanılan Kelimelere Dair: Beşik Kertmek, Söz Kesmek, Nikâh Kıymak", *Karadeniz Araştırmaları*, Cilt: 9, Sayı: 33, Ss: 109-116.

Gökdayı, Hürriyet (2008). "Türkçede Kalıp Sözler", *Bilig*, Kış 2008, Sayı 44, 89-110.

Gözaydın, Nevzat (2004). "Ad Verme ve Değiştirme", *Türk Dili*, Sayı 630. Ankara: TDK.

Grönbech, K. (2000). *Türkçenin Yapısı*, Ankara: TDK Yayınları. (Çeviren, Mehmet Akalın).

Guiraud, Pierre (1999). *Anlambilim,* İstanbul: Multilingual (Çeviren: Berke Vardar).

Güngör, Ahmet (2006). "Tabu-Örtmece (Euphemism) Sözler Üzerine", *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, Sayı: 29, Yıl: 12/2006.

Gürsoy-Naskali, Emine ve Erdal Şahin (2008). *Kültür Tarihimizde Gizli Diller ve Şifreler*, İstanbul: Picus Yayınları.

Haugh, Michael et al. (2021). *The Cambridge Handbook of Sociopragmatics*, Cambridge and New York: Cambridge University Press.

Hogg, A. Michael, Graham M. Vaughan (2007). *Sosyal Psikoloji*, Ankara: Ütopya Yayınevi. (Çev.: İbrahim Yıldız ve Aydın Gelmez).

Holmes, Janet (2013). *An Introduction to Sociolinguistics*, London and New York: Routledge.

Holtgraves, Thomas (2002). *Language as Social Action*, New Jersey&London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers Mahwah.

Howard, Philip (1985). *The State of the Language*, New York: Oxford University Press.

Hudson, R. A. (1996). *Sociolinguistics*, Cambridge: University of Cambridge Press.

Hughes, Geoffrey (1998). *Swearing*, Penguin Books.

İmer, Kâmile (1990). *Dil ve Toplum*, Ankara: Gündoğan Yayınları.

İmer, Kâmile vd. (2011). *Dilbilim Sözlüğü*, İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi.

İnan, Süleyman (2025). *Ne Gerek Var Sosyal Bilimlere?,* İstanbul: Paradigma Yayınları.

Jahr, Ernst Häkon (Ed.) (1999). *Language Change: Advances in Historical Sociolinguistics*, Berlin&New York: Mouton de Gruyter.

Jourdan, Christine and Kevin Tuite (2006). *Language, Culture, and Society*, Cambridge University Press.

Kachru, B. Braj et al. (2008). *Language in South Asia*, Cambridge: Cambridge University Press.

Kaplan, Mehmet (1997). *Nesillerin Ruhu*, İstanbul: Dergâh Yayınları.

Karabulut, Ferhat ve Gulmira Ospanova (2013). "Örtmece Sözlerin Mantığı: Kazak Türkçesi ile Türkiye Türkçesinde Karşılaştırmalı Model Analizi", *Teke Dergisi*, Sayı: 2/2 2013 s. 122-146.

Karahan, Leylâ (1996). *Anadolu Ağızlarının Sınıflandırılması*, Ankara: TDK.

Kardaş, Canser (2018). "Muş İli Merkezinde Kullanılan Erkek Lakapları", *Motif Akademi Halkbilimi Dergisi*, 2018, Cilt: 11, Sayı: 23, ss. 207-226.

Kerswill, Paul (2007). "Social Class", C. Llamas, L. Mullany, & P. Stockwell içinde, *The Routledge Companian to Sociolinguistics,* Oxon: Routledge Taylor&Francis Group.

Kıran, Zeynel ve Ayşe Eziler Kıran (2018). *Dilbilime Giriş*, Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Kıran, Zeynel (1996). *Dilbilim Akımları*, Ankara: Onur Yayınları.

Köksal, Aydın (1980). *Dil ile Ekin*, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Kramsch, Claire (2009). *Language and Culture,* Oxford University Press.

Labov, William (1978). *Sociolinguistic Patterns*, Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Labov, William (2001). *Principles of Linguistic Change Volume 2: Social Factors*, Blackwell Publishers.

Labov, William (2006). *The Social Stratification of English in New York City,* Cambridge University Press.

Lewis, Geoffrey (2004). *Trajik Başarı Türk Dil Reformu,* İstanbul: Gelenek. (Çeviren: Mehmet Fatih Uslu).

Llamas, Carmen et al. (2007). *The Routledge Companion to Sociolinguistics*, London and New York: Routledge.

Lyons, John (1975). *Introduction to Theoretical Linguistics*, Cambridge University Press.

Malmkjaer, Kirsten (1996). *The Linguistics Encyclopedia*, New York: Routledge.

Martin, Samuel E., Lee, Young-Sook C. (1993). *Beginning Korean*, Rutland, Vermont & Tokyo: Charles E. Tuttle Co.

Mesthrie, Rajend (2008). "Sociolinguistics and Sociology of Language" in *The Handbook of Educational Linguistics,* Blackwell Publishing. (Editors: Bernard Spolsky and Francis M. Hult).

Mey, Jacob L. (2004). *Pragmatics: An Introduction*, USA: Blackwell Publishing.

Meyerhoff, Miriam (2006). *Introducing Sociolinguistics*, London and New York: Routledge.

Meyerhoff, Miriam (2011). *Introducing Sociolinguistics*, London and New York: Routledge.

Milroy, Lesley and Matthew Gordon (2003). *Sociolinguistics Method and Interpretation*, Blackwell Publishing.

Nuessel, Frank (2010). "Succinct History And Overview Of U.S. Sociolinguistics" in *Sociolinguistics*, New York: Nova Science Publishers, Inc. (Editor: Edmund T. Spencer).

O'Grady, William et al. (1997). *Contemporary Linguistics*, New York: St. Martin's Press.

Ottenheimer, Harriet Joseph (2013). *The Anthropology of Language: An Introduction to Linguistic Anthropology,* Belmont: Wadsworth-Cengage Learning.

Öztürk Dağabakan, Fatma (2019). *Toplumdilbilim*, Konya: Çizgi Kitabevi.

Öztürk Dağabakan, Fatma (2012). "Toplumdilbilimsel Bir Kavram Olarak Kadın-Erkek Dil Ayrımına Türkçe ve Almanca Açısından Bir Yaklaşım", A. Ü. *Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi [TAED] 47*, Erzurum, 87-106.

Özyıldırım, Işıl (İnce) (1996). "Türkçe'de Örtmece Sözcükler Üzerine bir Araştırma", *Dil Dergisi*, Aralık Sayısı, Ankara, S. 15-21.

Paker, Turan (2006). "Ben ve Öteki bağlamında İngiliz Dili ve Türk Dili Eğitimi Bölümü Öğrencilerinin Türk ve İngilizlere Bakışı", Uluslararası İmgebilim Sempozyumu, Cilt II, Muğla.

Phillipson, Robert (1992). *Linguistic Imperialism*, Oxford University Press.

Pinker, Steven (2007). *The Stuff of Thought*, New York: Viking.

Pschaid, Priska (1993). *Language and Power in the Office,* Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Pupavac, Vanessa (2012). *Language Rights*, Palgra and Macmillan.

Romaine, Suzanne (2000). *Language in Society*, New York: Oxford University Press.

Safa, Peyami (2022). *Osmanlıca, Türkçe, Uydurmaca*, İstanbul: Ötüken Neşriyat.

Sarıçoban, Arif et al. (2014). *Linguistics for English Language Teaching Studies,* Ankara: Anı Yayıncılık.

Selen, Nevin (2001). *Toplumsal Dilbilime Giriş,* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Seydi Ertek, Müberra (2016). "Dil Algısı Bağlamında Ağız Konuşurlarının Olası Tutumları: ANADOK Örneği", *Turkish Studies,* Volume 11/4 Winter 2016, Pp. 829-844.

Simpson, James (Ed.) (2011). *The Routledge Handbook of Applied Linguistics*, Routledge.

Spolsky, Bernard and Francis M. Hult (Ed.) (2008). *The Handbook of Educational Linguistics,* Blackwell Publishing.

Stockwell, Peter (2002). *Sociolinguistics: A Resource Book for Students*, London and New York: Routledge.

Strazny, Philipp (2005). *Encyclopedia of Linguistics*, New York-Oxon: Fitzroy Dearborn.

Sujoldzic, Anita (2009). *Linguistic Anthropology*, Oxford: Eolss Publishers Co. Ltd.

Şimşek, C. Yakup (2022). *RİT (Resmî İkâmeli Türkçe) Lügati*, İstanbul: Ötüken Neşriyat.

Temizkan, Abdullah (2011). "Evliya Çelebi'nin Kimlik Algısı", *Türk Dünyası İncelemeleri Dergisi*, Kış/2011 (2), 1-12.

Thomas, Linda at al. (2004). *Language, Society and Power,* London&New York: Routledge.

Thompson, Laurence C. (1965). *A Vietnamese Grammar*, Seattle: University of Washington Press.

Toklu, Osman (2003). *Dilbilime Giriş*, Ankara: Akçağ Yayınları.

Trask, R. L. (2015). *Historical Linguistics*, New York: Routledge.

Trask, R. L. (1999). *Key Concepts in Language and Linguistics,* London and New York: Routledge.

Treis, Yvonne (2005). "Avoiding Their Names, Avoiding Their Eyes: How Kambaata Women Respect Their In-Laws", *Anthropological Linguistics*, Vol. 47, No. 3 (Fall, 2005), pp. 292-320.

Trudgill, Peter (2000). *Sociolinguistics: An Introductionto Language and Society,* London: Penguin Books.

User, Hatice Şirin (2015). *Türk Yazı Sistemleri*, İstanbul: Bilge Kültür-Sanat.

Üçok, Necip (2004). *Genel Dilbilim*, İstanbul: Multilingual Yayınevi.

Van Herk, Gerard (2012). *What is Sociolinguistics?*, UK&USA: Viley-Blackwell.

Vardar, Berke (2002). *Dilbilim Terimleri Sözlüğü*, İstanbul: Multilingual Yayınevi.

Vardar, Berke (2001). *Dilbilimin Temel Kavram ve İlkeleri*, İstanbul: Multilingual Yayınevi.

Wardhaugh, Ronald (2006). *An Introduction to Sociolinguistics*, Oxford and Cambridge: Blackwell.

Yıldırım, Faruk (2012). "Derleme Sözlüğü'ndeki Gizli Dil Verileri Üzerine", *Turkish Studies,* 7/4, Fall 2012, Pp. 565-578.

Yıldız, Hüseyin (2008). "Bir Kelime Oyununu Tasnif Denemesi Türk Dilinde Palindromlar", *Dil Araştırmaları Dergisi*, Sayı: 2, Bahar 2008, 57-78 ss.

http://en.wikipedia.org

http://tr.wikipedia.org

http://etymonline.com

https://www.thoughtco.com

http://nisanyansozluk.com

http://www.sabah.com.tr/Gundem/2012/11/28/vatandas-artik-arz-ederim-demeyecek (20.08.2024).

http://en.wikipedia.org/wiki/Pragmatics (13.7.2013).

http://www.avrupapatent.com/marka.php?tescili=museccelmarka (23.07.2013).

http://haber.stargazete.com/yazar/pseudonym-ortulu-ad/yazi-814532 (11.12.2013).

http://www.kuranharfleri.com/tr/yazilar/tarihten/81-bir-vav-hikayesi (11.02.2014).

http://www.medunya.com/genel/acil-servisten-cikis-cumleleri (22.05.2014).

http://www.kuranmeali.org/2/bakara_suresi/31.ayet/kurani_kerim_mealleri.aspx (26.06.2014).

http://tr.wikipedia.org/wiki/Resfebe (01.11.2014).

http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0010027708001042 (28.07.2017).

https://www.ethnologue.com/country/TR/languages (24.02.2019).

https://www.youtube.com/watch?v=RgvmKfvCwps (18.03.2019).

https://www.youtube.com/watch?v=gMqZR3pqMjg (16.04.2019).

https://tucsonwritereditor.com/2016/06/02/ladies-and-gentlemen-and-dear-children/ (30.06.2019).

http://www.ello.uos.de/field.php/Sociolinguistics/Ethnicpattern (16.04.2019).

http://www.ello.uos.de/field.php/Sociolinguistics/Exemplarystudylabov (11.06.2019).

https://www.nytimes.com/2010/08/26/nyregion/26names.html (16.04.2019).

https://blog.myheritage.com/2008/10/the-structure-of-chinese-surna/ (23.04.2019).

https://www.businessinsider.com/11-brand-names-that-have-embarrassing-meanings-in-other-languages-2012-7 (31.05.2019).

http://www.wikizero.biz/index.php?q=aHR0cHM6Ly9lbi53aWtpcGV-kaWEub3JnL3dpa2kvQXZvaWRhbmNlX3NwZWVjaA (01.06.2019).

https://www.fonts.com/content/learning/fontology/level-3/signs-and-symbols/accents (01.06.2019).

http://www.glottopedia.org/index.php/Focal_Colors (09.10.2019).

https://en.wikipedia.org/wiki/Valley_girl (09.03.2020).

https://en.wikipedia.org/wiki/Perceptual_dialectology (11.03.2020).

https://eksisozluk.com/tiki-turkcesi--311161?nr=true&rf=tiki%20turkcesi (17.03.2020).

https://www.britannica.com/science/superego (13.12.2021).

https://www.nisanyansozluk.com/kelime/acem (10.06.2023).

https://finans.mynet.com/haber/detay/ekonomi/koc-holdingin-dunya-kadinlar-gunu-afisi/115703/ (08.03.2024).

https://tr.sputniknews.com/yasam/201906261039485023-erzurum-valisi-memis-coban-ismini-degistirip-suru-yoneticisi-koyduk/ (26.06.2019).

https://www.youtube.com/watch?v=5TI8VPQD2M8 (16.12.2024).

https://chatgpt.com/

https://www.britannica.com/one-good-fact/why-did-a-multibillion-dollar-company-name-a-product-fartfull (8.5.2025).

https://www.sosyoloji.gen.tr/toplumsal-gelisme-ve-orta-tabaka-genislemesi/ (19.05.2025).

https://www.etymonline.com/search?q=pidgin (17.07.2025).

https://otizmtv.com/2019/09/22/bir-kitap-ve-dusundurdukleri-geri-zekali-cocuklar-ve-egitimi/ (29.07.2025).

TÜM YÖNLERİYLE OKUL SINIF ÖĞRETMEN

Prof. Dr. Tuncay AKÇADAĞ

Ankara
2025

TÜM YÖNLERİYLE
OKUL – SINIF - ÖĞRETMEN
Prof. Dr. Tuncay AKÇADAĞ

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

Yayıncı Sertifika No : 49260
Matbaa Sertifika No : 49363
ISBN : 978-625-5525-46-8
e-ISBN : 978-625-5525-47-5
ROR : 01ek5g375
ISNI : 0000000485146649
Kapak Tasarımı : Keziban Kılıçoğlu
Mizanpaj : Keziban Kılıçoğlu
Baskı : Sözkesen Matbaacılık
Adres : İvedik OSB 1518. Sokak Mat-Sit İş Mrk.
No: 2/40 Yenimahalle-ANKARA
Tel : 0 312 395 21 10

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

TÜM YÖNLERİYLE
OKUL - SINIF - ÖĞRETMEN
AKÇADAĞ, Tuncay

Anı Yayıncılık, Ankara/Türkiye
2025, 1. Baskı
x + 238 Sf. 16X24 cm

ISBN : 978-625-5525-46-8
e-ISBN : 978-625-5525-47-5
ROR : 01ek5g375
ISNI : 0000000485146649

Eğitim, Sınıf Yönetimi
Okul, Eğitim Yönetimi, Sınıf Yönetimi, Öğretmenlik Becerileri, Okulun Anlamı, Okulu Yönetme, Öğretmenlik Becerileri, Fiziksel Düzenlemeler, Öğretim Liderliği, Öğretmen Eğitimi ve Öğrenen Organizasyon, Etkili Sınıf Yönetimi

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

A harfinin evrimi

İÇİNDEKİLER

1. Okulun Anlam Haritası 1

1.1. Öğrenciler Açısından Okulun Anlamı 1
1.2. Veliler için Okulun Anlamı 3
1.3. Devlet Açısından Okulun Anlamı 5
1.4. Temel Sorunlar ve Okulun Gerçekte Anlamı 6
Sınıfın Anlamı 12
1.5. Öğrenciliğin Anlamı 18

2. Meslek Olarak "Okul Yöneticiliği" 22

2.1. Okul Yöneticisi: Paydaş Beklentilerini Karşılayan Bir Lider 24
2.2. Okul Yöneticisinin Rolü: İletişim ve İlişki Boyutu 24
2.3. Geleneksel Yönetim Anlayışının Yarattığı Sorunlar 25
2.4. Kimler Okul Yöneticisi Olmalı? 29
2.5. Belirsizlik Yayan, Kararsız Yöneticiler 31
Örnek Olay: Bir YİBO Ziyareti ve Yönetim Üzerine Notlar 32
Olması Gerekene Doğru: Basit ama Etkili Öneriler 36

3. Bir Okul Çalışma Sistematiği Olarak "Öğretim Liderliği" 38

3.1. Profesyonel Yöneticilik Anlayışı Neden Gereklidir? 39
3.2. Yöneticilik mi, Liderlik mi? Gelişmiş Ülkelerde Okul Yöneticisi Yetiştirme Politikalarına Bir Bakış 40
3.3. Her Okula Bir Öğretim Lideri: Acil Durum Önerisi ve Geleceğe Dair Bir Yapılanma Modeli 42
Bu Neden Bir Acil Durum Önerisidir? 42
Her Okula Bir Öğretim Lideri: Tanım ve İşlev 43
3.4. Bu Model Nasıl Uygulanabilir? 43
1. Geçici Geçiş Süreci 43
2. Pilot Uygulama ve Geribildirim 44
3. Uzun Vadeli Yapılanma 44
3.5. Öğretim Liderliği Neden Gereklidir? 44
3.6. Eğitim-Öğretim Lideri: Okulun Akademik Ruhunu Taşıyan Figür 45
1. Öğretim Liderliği 47
2. Öğretim Liderinin Rolü 48
3. Okulun Temel Varlık Nedeni: Öğrenci Gelişimi 48
4. Öğrenci Başarısı Üzerinden Gerçekleşmesi Gereken Denetim 49
5. Hizmet İçi Eğitim Sorunsalı 49
6. Çözüm: Okul İçi Öğretim Liderliği Yapılanması 49
7. Sonuç: Okul için Sürdürülebilir Öğrenme Kültürü 49

3.7. Mevcut Durumdaki Sorunlar ve Etkileri 50
3.8. İyileştirme Gereği: Sistematik ve İşbirliğine Dayalı Bir Okul Yapısı 50
1. Eğitim Liderinin Görevlendirilmesi ve Hazırlığı 52
2. Rollerin Açıklanması ve İşbirliğinin Tanımlanması 52
3. Dokümantasyon ve Kurumsallaşma 52
4. Öğrenci Gelişiminin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi 52
5. Sistem Döngüsünün Kurulması ve İşletilmesi 52
3.9. Genel Değerlendirme 53

4. Meslek Olarak "Öğretmenlik" 54
4.1. Öğretmenlik Nasıl Bir Meslektir? Diğer Mesleklerden Farkı Nedir? 56
4.2. Buzdağı Modeliyle Öğretmenlik Mesleğinin Derinliği 60
4.3. Öğretmenlik Mesleğinin Bir Gereği: Model Olma 60
4.4. Model Olmanın Zorunlu Yönü: Tutarlılık ve Görünürlük 62
4.5. Teneffüs: Başıboşluktan Anlamlı Birlikteliğe 63
4.6. Formal Birliktelikten Etkileşimli Dostluğa 64

5. Öğretmenin İletişim Becerileri: Nitelikli İletişim 67
5.1. Soru Sorma Becerisi: Kapalı ve Açık Uçlu Sorular 67
Kapalı Uçlu Sorular 67
Açık Uçlu Sorular 68
Soru ile Düşündürmek 69
5.2. İletişimde Ses Tonu ve Beden Dili Uyumu 69
Mehrabian'ın Üçlü Kuralı 70
Tutarlılığın Önemi 70
Etkili Öğretmenin İletişimsel Duruşu 71
5.3. Önce Anlamaya, Sonra Anlaşılmaya Çalışmak 73
3D Tekniği: Durum, Duygu, Düşünceyi Anlamak ve Yansıtmak 73
Anlaşılmanın Ön Koşulu Anlamaktır 75
5.4. Olumlu İfadeler ve Kullanımı 75
Olumsuzdan Olumluyu Ayırmak 76
Olumlu İfade Kullanımının Öğrenci Üzerindeki Etkisi 76
5.5. Onaylamama Durumları: Eleştiri ve Düzeltme Dilinde Pedagojik Yaklaşım 77
Eleştirinin Dönüştürücü Gücü 77
Eleştirinin Öğretici Yolu 79
5.6. Direktif Verme: Öğretmen Dilinde Yönlendirici İletişim 79
Direktifin Etkili Olabilmesi için Dikkat Edilmesi Gereken İki Temel İlke: 80
Direktiflerde Ses Tonu ve Beden Dili Uyumu 80
5.7. Empatiyle Dinleme: Öğrenciyi Gerçekten Anlamanın Yolu 82
Empatiyle Dinlemenin Temel Koşulları 82

Empatik Dinlemenin Olmadığı Durum 83
Empatiyle Dinleme Sürecinde Geribildirim 83

6. Okulun ve Sınıfın Fiziksel Düzeni 87
6.1. Fiziksel Düzenleme Alanları 87
6.2. Fiziksel Düzenlemeye Yaklaşımlar 88
1. Tepkisel Yaklaşım 88
2. Önlemsel Yaklaşım 88
3. Gelişimsel Yaklaşım 88
4. Bütünsel Yaklaşım 89
6.3. Okul Bahçesi Düzenlemesi: Eğitsel Bir Alan Olarak Bahçeyi Yeniden Düşünmek 89
Bahçenin Eğitsel İşlevi 89
Vizyon Temelli Bahçe Düzenlemeleri 90
6.4. Teneffüs Kültürüne Yeni Bir Bakış 91
6.5. Sınıf Dışı Eğitim Alanı: Okulun İçinde, Sınıfın Dışında 91
Sınıf Dışı Eğitim Alanında Yer Alabilecek Öğrenme Unsurları 93
6.6. Öğrendiklerimizi Yaşayalım: Bilginin Yaşama Taşınması 94
6.7. Okulun Koridorlarının Düzenlenmesi 96
Renklerin Etkisi ve Anlamı 96
Görsel Ögelerin Eğitsel İşlevi 96
Yaş Düzeyine Uygunluk ve Estetik Denge 97
6.8. Sınıfın Düzenlenmesi 98
Branşa Özgü Düzenlemeler: 98
Eğitim Kademelerine Göre Renk Seçimi: 98
Etkinliğe Göre Renk Kullanımı: 98
6.9. Sınıfta Oturma Düzenleri 99
Geleneksel (Sıralı) Düzen 100
U Düzeni (At nalı biçimi) 101
Çoklu Grup Düzeni 102
Tekli Grup-Daire veya Yarım Daire Düzeni 104
Konferans / Seminer Düzeni 106
Bireysel Oturma Düzeni 108
Öğrenmenin Kişiselleştirilmesi 109
Sınıf Düzenlemelerinde Öğrenme Tarzlarına Uyum 110
6.10. Sınıfın Fiziksel Ortamında İdeal Koşullar: Işık, Sıcaklık ve Öğrenci Sayısı 112
Işıklandırma 112
Sıcaklık 112
Sınıf Mevcudu 113
6.11. Resimler, Panolar ve Boyamalar: Eğitsel Anlamlandırma Yaklaşımı 113
Simgesel Ögeler 113

Öğretici Ögeler....113
Sanatsal (Estetik) Ögeler....114
Simgesel-Öğretici Ögeler....114
Sanatsal-Öğretici Ögeler....114

7. Dersi Tasarlama ve Yönetme 115
7.1. Sınıfta Ne Yaparsanız Öğrenciler Öğrenmiş Olur? 115
Ders Tasarımında Ölçsel Bir Yaklaşım: Hazırlık, Uygulama, Değerlendirme 115
7.2. Dersin Yapılandırılması: Öncesi, Uygulama Anı, Sonrası 116
Ders Öncesi Hazırlık....116
Ders Anı (Uygulama)....116
Ders Sonrası....116
Hedefe Ulaşımı Tasarlamak: Sınama Durumu ve Öğrenme Süreci 123
Etkinlik Tasarlama Süreci ve Öğretmenin Rehberliği 124
7.3. Dersin Değerlendirilmesi: Kazanım Odaklı Gözlem ve Geribildirim 126
7.4. Planın Uygulanması, Durumsallık İlkesi ve Geribildirim 127
Sık Yapılan Bir Tartışma: "Müfredat Yetiştirme" 128
Gerçekçi Olmak: Müfredat Bir Amaç mı, Araç mı? 129
Kendi Etki Alanımızda Neleri Dönüştürebiliriz? 130
7.5. Dersi İşleme Süreci: Etkili Bir Başlangıç ve Öğrenme Döngüsü....131
Dersi Başlatmak: Etkinliğin Ritmini Belirlemek-Merak Uyandırma-Dikkat Çekme....132
İlgiyi Odaklama- Derse Güdüleme....133
Öğrenme Deneyimi: Kazanımlara Ulaşma Vakti....133
Dersi Değerlendirme-Öğrenilenlerin Paylaşımı 135
7.6. Öğretmen ve Öğrenci Merkezliliği: Denge Arayışı 138
7.7. Düz Anlatım Alışkanlığı: Etkili Öğrenmenin Önündeki Engel 139
7.8. Öğrenme Tarzları ve Ders Tasarımı 139
Öğrenme Tarzlarını Belirlemek: Envanter Kullanımı....140
7.9. Oyun Oynama....142
Oyun: Yönlendirmek Değil, Yol Açmak....143

8. Sınıf Kurallarının Belirlenmesi ve Uygulanması 146
8.1. Kural Oluşturmanın Temel Mantığı 146
8.2. Sınıf ve Okulda Sistem Yaklaşımıyla Kuralları Anlamlandırmak 146
Mekanik Sistemlerden Sosyal Sistemlere....147
8.3. Disiplin: Düzeneğin Düzeni 149
8.4. Kuralları ve Gözlenebilir Davranışları Birlikte Belirlemek....151
8.5. Kuralların Öğretilmesi: Katılım, Anlamlandırma ve Davranışa Dönüşüm 152

9. Sorun Davranışların Yönetimi 155
9.1. Sorun Davranışların Düzeyleri ve Uygun Tepki Biçimleri.....157
Düşük Düzey Sorun Davranışlar 157
Orta Düzey Sorun Davranışlar.....157
Yüksek Düzey Sorun Davranışlar 158
9.2. Şiddetin Normalleşmesi ve Eğitimde Profesyonel Tepkinin Gerekliliği 159
9.3. Düşük Düzey Sorun Davranışların Yönetimi 160
9.4. Orta Düzey Sorun Davranışların Yönetimi.....162
Profesyonel Temel İlkeler 162
Etkili Teknikler ve Uygulama Örnekleri.....162
9.5. Yüksek Düzey Sorun Davranışların Yönetimi 164

10. Olumlu Davranışları Pekiştirmek 167
10.1. Pekiştirme Yaparken Dikkat Edilmesi Gereken İlkeler 167
10.2. Pekiştirme Türleri ve Etkili Kullanımı 168
10.3. Not Vererek Pekiştirme: Risk ve Alternatifler.....170
10.4. Pekiştirme Uygularken Dikkat Edilmesi Gereken İlkeler 171

11. Ölçme ve Değerlendirme: Sadece Sayılar Değil, Yön Gösteren Bir Süreç..... 172
11.1. Ölçme ve Değerlendirme: Kazanımları Görünür Kılmak.....174
11.2. Ölçme Araçları: Türleri, Kullanım Alanları ve Örnekleri.....174
11.3. Ders Bittikten Sonra 183

12. Farklılaştırılmış Eğitim: Bireysel Farklılıkları Gözeten Profesyonel Bir Öğretim Modeli 185
12.1. Neden Farklılaştırılmış Eğitim?.....185
12.2. Farklılaştırılmış Eğitimin Temel Boyutları.....186
12.3. Ders Tasarımı Sürecinde Farklılaştırma.....186
12.4. Öğretmenin Rolü ve Sınıf Yönetimi 187
12.5. Bazı Örnek Uygulamalar 188
12.6. Seviye Gruplama: Hazır Bulunuşluk Düzeyine Göre Öğrenme Fırsatları Sunmak 192
12.7. Karma Proje Çalışmaları: İlgi ve Yeteneklere Göre Görev Paylaşımı 193
12.8. Değerlendirme Yöntemleri 194

13. Eğitim Teknolojisi: Araç mı, Amaç mı? 198
13.1. Öğretmenin Teknoloji Okuryazarlığı ve Okul Temelli Gelişim.....199

14. Öğrenen Organizasyon: Okulun Dönüşümü 201
14.1. Öğrenen Organizasyon Nedir?.....201
14.2. Bir Okulun Öğrenen Organizasyon Olabilmesi için Sistematik Yol Haritası.....202

Kişisel Yeterlik (Personal Mastery) 202
Zihinsel Modeller (Mental Models) 207
Ortak Vizyon (Shared Vision) 210
Takım Halinde Öğrenme (Team Learning) 213
Sistem Düşüncesi (Systems Thinking) – Beşinci Disiplin 214
14.3. Öğrenen Okul, Duran Okulun Zıddıdır 217

15. Okul Temelli Hizmet İçi Eğitim: Gereklilik ve Yeni Bir Yaklaşım 218
15.1. Önerilen Model: Okulun Kendi Hizmet İçi Eğitim Planı 219
Okulda Hizmet İçi Eğitim Konularının Belirlenmesi 219
Eğitim Konularının Belirlenmesi: Sorun Temelli Yaklaşım 220
Eğitici Seçimi ve Kaynak Sorunu 220
15.2. Hizmet İçi Eğitimlerin Etki Değerlendirmesi 221
Etki Değerlendirme Döngüsü 222
15.3. Hizmet İçi Eğitim Faaliyetlerinin Düzenlenmesi 224
15.4. Hizmet İçi Eğitime Hazırlık Aşaması 226
15.5. Hizmet İçi Eğitimin Uygulanması 227
15.6. Eğiticiye Diğer Öneriler 229

KAYNAKÇA 233

ÖNSÖZ

1998 yılından bu yana öğretmenleri güçlendirmeye yönelik çeşitli eğitim çalışmaları yürütüyorum. Bu çalışmaların bir kısmı, akademide birlikte yol aldığım öğretmen adaylarıyla; bir kısmı ise farklı zamanlarda içinde bulunduğum resmî ve özel okullarda görev yapan meslektaşlarımla gerçekleşti, gerçekleşmeye devam ediyor. Bu süreç her zaman karşılıklı bir öğrenme zemininde ilerledi. Hangi yaklaşımları sürdürmem, hangilerinden vazgeçmem ve neleri yeniden inşa etmem gerektiğini, bu karşılaşmalar belirledi.

Elinizdeki kitap, işte bu eğitim süreçlerinden damıtılmış birikimlerle ve zaman içinde ortaya çıkan ihtiyaçlar doğrultusunda eklenen yeni başlıklarla oluştu. Kitabın temelini birlikte çalıştığım öğretmenler oluşturuyor. Onlar, gördüğüm en iyi insanlar... Ne var ki birçoğu çok yorgun, çok bunalmış durumda. Kendilerinden çok şey bekleniyor ancak gelişimlerine yeterince önem verilmiyor. İyi niyetleri, çoğu zaman hantal ve işlevsiz bir sistemin içinde yitip gidiyor. Zamanla sisteme uyum sağlıyor, değişime direnç gösteriyor ve bu kez haksız eleştirilerin hedefi haline geliyorlar.

Bu kitapta yer verdiğim konular ve yaklaşımlar öğretmenleri eleştiri odağından bir nebze olsun uzaklaştırmak, onları rahatlatmak ve çabalarını görünür kılmak amacıyla kaleme alındı. Amacım; ezberlenmiş algıları sarsmak, bakış açılarını esnetmek ve teori ile uygulama arasında köprüler kurmak. Bilinen bilgilerin yanı sıra, gözlem ve deneyimlerime dayanan bazı görüş ve iddialarımı da bu bağlamda paylaşmak istedim.

Kitabın çerçevesi, “okul” kavramı etrafında şekilleniyor. Ancak yalnızca yapısal bir okuldan değil; insani, kültürel ve ilişkisel bir okuldan söz ediyorum. Yönetici, öğretmen, öğretmenlik becerileri, sınıf yönetimi, öğrencilik ve okulda veli olabilmek gibi temaları bu geniş çerçevede ele aldım. Anlatımda zaman zaman akademik dile yer versem de önceliğim her zaman okuyucunun konuyu anlayabilmesi, içselleştirebilmesi ve mesleki pratiğine taşıyabilmesidir. Bu nedenle

teknik ifadelerden mümkün olduğunca uzak durmaya; sade, açık ve samimi bir anlatım kullanmaya özen gösterdim.

Kitapta özellikle okulun ve sınıfın gündelik gerçekliğine dair temel sorun alanlarına yer verdim. Öğretmen eğitimleri sırasında en çok etkileyici bulunduğunu gözlemlediğim sınıf yönetimi konularını bu nedenle merkeze aldım. Yine de bazı endişelerim var: Kitap, yüz yüze eğitimlerdeki canlılık ve etkileşimi tam olarak yansıtamayabilir. Ancak kitap okumanın düşünceyi derinleştiren gücüne olan inancım tam. Eğitimleri bir tür "merak uyandırma" süreci, bu kitabı ise o merakı besleyen ve derinleştiren bir yol arkadaşı olarak görüyorum. Bu birlikteliği kurabilmek için çaba göstermeye değer.

Bu kitapta dile getirdiğim düşünce ve iddialara yönelik her türlü yapıcı eleştiriden memnuniyet duyarım. Çünkü eleştiriler, öğrenciliğimi sürdürebilmem için en değerli besin kaynaklarım arasında yer alıyor.

Son olarak… Bu kitabın ortaya çıkma sürecinde zamanımı, dikkatimi ve ilgimi istemeden eksilttiğim, başta sevdiceğim ve canım ailem olmak üzere tüm sevdiklerime gönülden teşekkür ediyorum. Varlığınız, yükümü hafifletiyor.

Ağustos 2025
Prof. Dr. Tuncay AKÇADAĞ

1. Okulun Anlam Haritası

1.1. Öğrenciler Açısından Okulun Anlamı

Öğrenciler için okulun ne anlama geldiği, yani okulun onların gözünde neyi temsil ettiği, eğitim sisteminin etkililiği açısından temel bir belirleyicidir. Bu anlamda, öğrencilerin okul hakkında verdikleri mesajlar, biz eğitimciler için birer geribildirimdir. Okula dair duyguları, beklentileri ve yaklaşımlar, eğitimin hangi noktada çocuk merkezli olmaktan uzaklaştığını ya da yaklaştığını gösterebilir.

Özmen (2012) tarafından yapılan "İlköğretim Öğrencilerinin Okula İlişkin Ürettikleri Mecazlar ve Okul Doyumuna İlişkin İpuçları" başlıklı araştırmaya göre öğrencilerden yalnızca %0.08'i okulu doğrudan bilgi merkezi, bilgi yuvası ya da bilgi arkadaşı olarak tanımlamış. Güneş, yıldız, ışık gibi olumlu metaforlarla bilgiyle ilişkili simgeler kullananlarla birlikte bu oran %10 civarına çıksa da okulun bilgiyle ilişkili bir yer olarak algılanması beklenenden çok daha düşüktür.

Peki, okul, öğrenciler için ne ifade ediyor? Çoğu zaman "gidilmesi gereken", "asılması mübah görülen", "kurtulmak için yöntem aranan" bir yer. Öğrenciler sürpriz tatilleri sevinçle karşılıyor ve "Yaşasın okul yok!" nidalarıyla bu duygularını ifade ediyorlar. Bu durum, okulun çocuğun gözünde, yaşamdan çalınan bir zaman dilimi olarak algılandığına işaret eder.

Bu noktada şu soru önemlidir: Öğrenci okula kendi isteğiyle mi gider? Çoğu zaman hayır. Okula gitmek çocuğun ihtiyacından çok, yetişkinlerin bir beklentisi, çocuğun görevi olarak algılanır. Uyumlu çocuk olmak, düzeni bozmamak, "çıktı işlere kalkışmamak" öğretilir. Bu yaklaşım, bireyselleşmeyi değil, uyumu önceler. Geleneksel okul yapısı, ortalamanın dışına çıkan her davranışı tehdit olarak algılayabilir.

Ben de ortaokul yıllarımda "en uslu öğrenci" ödülüne layık görülmüştüm. Öğretmenlerin ortak kanaatiyle bana hediye edilen dönemin moda kravatını babama gösterdiğimde, o şaşkınlıkla, "Bu işte bir yanlışlık var" demişti. Zira okul dışında alabildiğine özgür, yaratıcı ve zaman zaman yaramazlığın dozunu kaçıran bir çocuktum. Yani okulda rol yapıyor, "istenen çocuk" olarak görünüyordum. Aslında ben, okul dışında vardım. Okulda ise "roldeydim." Bu nedenle çocukların yaratıcılıkları ve kendilerini ifade etme alanları okul dışında gelişiyor.

Zaman ilerledikçe okulun anlamı, "sınavı geçmek" ve "belge almak" gibi görev temelli bir yapıya dönüşür. Okul, öğrencinin gözünde halledilmesi gereken bir zorluk, mezun olunması gereken bir kurum haline gelir. Diploma mecburiyeti ortadan kaldırılsa çocukların büyük bölümü okula gönüllü gitmeyebilir. Bu da okulun, çocuğa kendi anlamını sunamadığını, onu ikna edemediğini gösterir.

Bu durumu çarpıcı biçimde anlatan bir örnek: Akademisyen anne-baba bir dostumun oğlu Alkım'la yaşandı.

> *Alkım, 6. sınıf öğrencisi, özel bir kolejde pahalı bir eğitim alıyor. Yeni yıla birlikte girdik. Tatil sonrası sosyal bilgiler sınavı var: Konu "İpek Yolunda Türkler". Anne-baba tarafından defalarca hatırlatıldı çalışması gerektiği. Ama Alkım, ilgisini çekmeyen bu konudan ziyade bir bilgisayar oyununda adada koloni kuruyor, doğaya en az zarar veren stratejiler geliştiriyordu. Oyun keyifliydi, anlattı bana: Nerelere ne kurduğunu, nedenlerini, aldığı puanları. Aynı sırada çalışması gereken konuya baktım: Destan yazanlar, İpek Yolu, asker millet, Çöle İnen Nur... Sordum: "Neden öğreniyorsun bunları?" Cevap netti: "Sınavı geçmek için."*

Bu noktada şu soru kaçınılmaz hale gelir: Okulu çocuklar için anlamlı ve ihtiyaç duyulan bir yer haline nasıl getirebiliriz? Askeri düzen mantığından gelen yapılar, çocuğun dünyasına uzak içerikler, öğretmen ve ailelerin beklentileri ile şekillenmiş geleneksel iletişim kalıpları ve bireyselliğe alan tanımayan ortamlar... Tüm bunlar, okulun çocuğun doğal gelişimiyle çelişmesine neden oluyor.

Çocuğun okuldan beklentileri ile okulun ondan istediklerini uyumlu hale getirmeden kalıcı bir öğrenme ya da anlamlı bir okul deneyimi oluşturmak güçtür. **Çocuk okula uyum sağlayacaksa, okul da çocuğa uyum sağlamak zorundadır.** Bu uyumu sağlayabilecek yol ise öğrencinin gerçek ihtiyaçlarına yanıt veren, onu merkeze alan bir okul tasavvurudur.

Eğer çocuk "Eyvah, okula gidemiyorum!" diyorsa, işte o zaman okul doğru anlamıyla var olmaya başlamıştır. ERG'nin (2016) "Çocukların Gözünden Okulda Yaşam" raporunda yer alan bulgular da bu düşünceyi destekler niteliktedir. Rapora göre öğrencilerin yalnızca %51'i okula severek gittiğini söylüyor. Okulların daha fazla çocuklarla bütünleşebilmesi, bazı basit ama etkili iyileştirmelerle mümkün olabilir:

- Teneffüs sürelerinin uzatılması,
- Derslerin oyun ve etkinlik odaklı hale getirilmesi,
- Sınıf dışı öğrenme fırsatlarının artırılması,
- Akran zorbalığı ve sosyal baskıların rehberlik destekleriyle ele alınması,

- Derslerin sadece bilgi aktarmaktan çıkarılıp anlamlı, yaşama dokunan, yaratıcı öğrenmelere dönüştürülmesi,
- Öğrenme ortamlarının pozitif iklim yaratacak şekilde yeniden tasarlanması,
- Ailelerin, eğitim sürecinde destekleyici birer aktör olabilmeleri için bilgilendirilmesi.

Bütün bu düzenlemeler, okulu öğrenci için "gidilmesi gereken yer" olmaktan çıkarıp, "gitmek istediği yer" haline getirecektir. Çünkü okul, çocuğun dünyasına ne kadar dokunabiliyorsa, onun geleceği üzerinde o kadar iz bırakabilecektir.

1.2. Veliler için Okulun Anlamı

Veliler olarak çocuklarımızı okula neden gönderiyoruz? Deyim yerindeyse "adam olsunlar" diye. "Adam olmak" deyiminin içinde yatan anlam, öğrenilmiş ve ortak bir kavram haline gelmiştir; toplum ve devlet tarafından kabul edilen bir pozisyonun elde edilmesi; aslında vasat bir yaşamın içine dahil olabilme durumudur bu. Lise yıllarımda babam "Keşke bir köy öğretmeni olabilsen" derdi. Ortalamanın içinde kaybolmak, "kendini kurtarmak" ailelerin kendi şartlarına göre büyük çoğunluk olarak beklentileridir. Hatta orta veya düşük gelirli çok çocuklu ailelerde sohbet sırasında ahbaplar "bir ile üç numara kendini kurtardı, iki numara da bir baltaya sap olsaydı daha sırtımız yerine gelmez" biçiminde kurulan cümlelere tanık olunur. İşte, "bir baltaya sap olma" yolu devletin himayesindeki okullardan geçtiği içindir ki aileler okulu cazibe merkezi olarak görmektedir. Hal böyle olunca da çocukların kişilik özellikleri, yaratıcılıkları, farklılıkları, dünyaları, yapmak istedikleri önemsiz hale gelmektedir. Ya da yaşam için önemli olan, asıl önde olması gereken iş, ötelenmektedir.

Adliyede doktorluk yapan alt komşumuzun küçük oğlu Arda, piyano çalmada çok başarılı ve yetenekli bir çocuktu. Hacettepe konservatuarını derece ile kazandı. Piyano çalmak yaşamının bir parçası haline gelmek üzereyken öğretmen anne ve doktor baba, onu konservatuarın lise bölümüne göndermekten vazgeçip, fen lisesine zorladılar. Arda fen lisesine gitti. Anne ve babasına neden diye sorduğumda "mühendis olarak da müzik yapabilir, önce karnı doysun" diye yanıtladılar. Belki de pek çoğumuz böyle yapardı. Tabii bu yanıtın oluşmasında kuşkusuz ülkenin koşulları da önem arz ediyor. Zaten bize dayatılanlar da hep koşulların gereği değil mi? Ancak Arda'nın bir "Fazıl Say" gibi olma ihtimalini oldukça düşürmüş oldular. Arda ODTÜ'de mühendislik okudu. Evinde piyanosu var. Arkadaşlarına çalıyordur herhalde…

Arkadaşımın iki kızı var. Kızların biri basketbol oynuyor, diğeri voleybol. Her iki çocuğu da şimdiden büyük takımlar istiyor ve burs vermeye çalışıyorlar. Kızlar

lise öğrenimini tamamladılar, babaları üniversiteye zorluyor. Çocuklar kendilerini spora o kadar adamışlar ki üniversitede ne okuyacaklarını bilmiyorlar. Babaları da şu olsun, bu olsun diyor. Ben de dedim ki; herkes üniversite okumak zorunda mı? Çocuklar kendilerini gerçekleştirecek bir alan bulmuşlar, başarılılar ve ömür boyu bu işi yapmak istiyorlar. Daha ne olsun? Üniversiteye gidip başarısızlıkla tanışacaklarına bu alanda başarılarının devamı sağlansa ya! Çocukların gelecekleri hem bilindik olmalarına hem de varlıklı olmalarına doğru bir çizgiyi gösteriyor. Kafa karıştırmaya ne gerek var! Belki de bizim ünlü sayımızın az oluşunda bu yaklaşımın payı vardır. Okul çocuklarımız ortalamanın içinde dâhil olabilsinler diyedir. Mevcut okul düzeninde ortalamanın dışında kalabilenler için okul ne kadar anlamlıdır? "Çok filim Hareketler Bunlar - Uçan Öğrenci" komedisini izleyin. (https://www.youtube.com/watch?v=WmqN5xIRhLY&t=29s)

Anne-babalar için okulun önemli olma nedenlerinden biri de onların kendi olanaklarıyla çocuklarını istenilen düzeye getirme durumlarının zor olmasından dolayıdır. Olanaklar olsa bile bunu sistemli, düzenli bir biçimde yapabilmeleri oldukça güçtür.

Okulun çıkış felsefesi şöyle açıklanabilir: Okul, çocukların öğrenmeleri için tasarlanmış özel bir çevredir. Burada sadece akademik bilgiler verilmez; aynı yaş grubundan bireyler kişiliklerini konuştururlar birbirlerine. Sözüm ona iyi modeller (öğretmenler, yöneticiler) okullarda görünür ve çocuklar bunlara öykünerek doğru davranış oluştururlar. Aynı ve farklı yaş gruplarının birbirleri ile etkileşimi ve iyi modellerin öncülüğü bir araya geldiğinde ideal durum yaratılmış olunur. **Varsayım bunun üzerinedir. Sıkıntı da şudur: Varsayımlarınız tutmazsa projeniz iflas eder.** Bir iş etrafında örgütlenmiş profesyonel alanların tümünde daha iyi, daha ucuz, daha kolay olanakları elde etme fırsatı oluşturulduğu için hizmeti, kendimiz üretme yerine satın almayı tercih ederiz. Okul da aynı mantık içerisinde yer alır kuşkusuz. Anne babalar böylesine bir fırsatı evde ve çevrede aynı güzellikte yaratamazlar. Bunun için çocukları okula gitmelidir. Galiba Türkçe rock üstadı Erkin Koray, yukarıdaki "projeye" inanmadığı için kızını kendi yetiştirmeye kalkışmıştı...

Okulun anne-babalar tarafından önemsenmesinin bir diğer nedeni de "okullu olmak" üst sistemler tarafından istendiği ve desteklendiği içindir. Çok doğaldır; çemberin dışında kalmak istemeyiz. Okuldan alınacak diplomalar yaşamın evrelerinde işe yarayacaktır. Veliler için çocukları bu garanti yolu seçmeli ve bundan geri kalmamalıdır. Öyleyse bu çerçevede anlam şuna dönüşmüyor mu? Çocuklar okula gitsinler ve öncelikle standardın içine girsinler. Daha sonra gerçekten olmak istedikleri ne ise bunu anlasınlar ve yine kendi yeteneklerine uygun bir okula giderek istediği mesleğe göre yetişsinler. Bu bahsi edilen sürecin tamamlanması en az 12-13 yıllık standart eğitimle oluşacak ki ne istediğimizin farkına bundan sonra varalım... Gerçekten mevcut eğitim düzeneği içinde pek çok ye-

tenek bu yıllarda ortalamaya dahil ediliyor ve söndürülüyor. Bu konulara "olması gerekenlerde" yeniden döneceğiz. Yani anne-babaların çocukları için tek seçeneği var! Okul...

1.3. Devlet Açısından Okulun Anlamı

Okul; bireylerin sosyal, kültürel, ekonomik ve etik yönlerden gelişmesine yardımcı olan, devletin felsefesiyle birlikte şekillenen bir yapıdır.

Okulu cazibeli hale getiren temel unsur, diplomasının işe yaramasıdır. Devletin bireyle yaptığı psikolojik ve toplumsal sözleşme, "Sen, benim okullarımda istediğim adam ol, ben de seni kollayayım" biçimindedir. Bu sözleşme, bireylerin özgürlüklerini, haklarını ve sorumluluklarını belirlerken, aynı zamanda toplumun refahını sağlama amacını gütmektedir. Okul, bu sosyal sözleşmenin bir parçası olarak, bireyleri topluma hazırlamakla yükümlüdür. Devlet bu yüzden kendi verdiği diplomalara göre vatandaşına değer biçmektedir. "adam olma" esprisi de burada yer alır. Diplomaların işe yarama düzeyi ile devletin bireyi sahiplenmesi arasında doğrusal bir ilişki vardır. Böylece okul yöneticileri ve öğretmenleri otoriter-güç sahibi, öğrencileri de diplomayı almayı umut eden, "muhtaç" birileri haline getirir.

Bu geleneksel kurgulanış, özünde, patolojiktir. Okul aracılığı ile yapılmak istenen, toplumun kültürünü, etik değerlerini ve normlarını öğretmek istenmektedir. Öğrenci ise bu durumdan, aslında kendisine ait olmayan bir dünyayı, kendi dünyası ile yan yana getirme çabası vererek durumu normalleştirmeye çalışır. Böylece okul bu zıtlıkların kaynaşmasından oluşan bir iklime bürünür. Bu iklim içerisinde, okulda gerçekleşmesi arzu edilen amaçların oluşturulacağı varsayılır.

Öncelikle devletlerin sürdürülebilir bir gelecek inşa edebilmek adına geliştirdiği, sık değiştirme durumunda kaldığı, eğitim politikaları oluşturarak okuldaki öğrencilerin bilgi, beceri ve değerlerle donatılması amaçlanır. Böylece devletlerin, felsefesini vatandaşlarına benimsetmesi ve buna bağlı olarak eğitim amaçlarının gerçekleştirebilmesi için okullara ihtiyacı vardır. Okul bu genel amacın merkezinde yer alır. *Çünkü devletler kendi ideolojilerini yaymak, yaşatmak ihtiyacı içindedir.* Bunu küçük yaştan itibaren çocuklar üzerinde bilinçli, sistemli, kasıtlı olarak gerçekleştirmeye başlar (*Hükümetler devletin belirlediği eğitim amaçlarını etkili ve verimli bir biçimde gerçekleştirmek için çabalarlar. Bizde hükümetler kendi felsefelerine göre eğitim amaçlarını belirliyorlar. Her hükümet yeni bir devlet gibi davranıyor. Bu karmaşa içinde her hükümet değişiminde eğitim de geçici politikalarla karşı karşıya bırakılıyor. Böylece kuşaklar arasında çatışmaya veya birbirini anlamakta zorluk çeken bireylerin oluşmasına neden olunuyor*).

Devlet bu durumun tüm ülkede yaygınlaşmasını ve doğru biçimde işlemesini sağlamak amacıyla eğitime ilkeler oluşturmuştur. Bu ilkelerin en önemlisi de fırsat ve erişim eşitliği olarak belirtilebilir. Toplumsal eşitlik ve adalet oluşturulamazsa sosyal mobiliteyi sağlamak güçleşir. Farklı sosyo-ekonomik arka plana sahip bireylerin bir araya getirilerek öğrenmelerini sağlamak toplumsal dayanışma ve bir arada yaşama bilincinin oluşması açısından önemlidir. Bu oluşumun kolaylaştırılması ve istenilen uyumun inşası için demokratik değerlere ihtiyaç vardır. Demokratik değerlerle birlikte ele alınması gereken vatandaşlık bilincidir. Devletin felsefesine uygun olarak özgür düşünce, eleştirel bakış açısı, düşünme, sorgulama ve ifade etme becerileri gibi kavramlar okulda ne düzeyde yer alıyor ve öğretilebiliyorsa buna göre de demokratik bir toplumun temel taşları atılmış olur.

Devlet, ulusal kimliği ve kültürel mirası koruma görevine sahiptir. Okul, bu bağlamda kültürel değerlerin aktarılmasında önemli bir aracı rolü üstlenir. Bireyler okulda edindikleri bilgi ve deneyimlerle, milli ve evrensel değerleri harmanlayarak hem kendilerine hem de topluma kimlik kazandırırlar.

Devlet, kendini sürdürebilir bir toplumsal yapı kurmak istiyorsa, bireylerin ahlaki ve etik değerlerle donatılması gerekir. Okul sadece akademik bilgi sunmanın ötesinde, bireylere doğru ve yanlış, iyi ve kötü kavramlarını öğreterek karakter gelişimine katkıda bulunur.

Toplumun her bir ferdi, okuldan edindiği bilgi, beceri ve değerlerle hem bireysel potansiyelini gerçekleştirme hem de topluma katkıda bulunma şansını elde eder. Bu nedenle okulun anlamı sadece eğitimle sınırlı değildir; aynı zamanda bireylerin ve toplumun geleceğini inşa eden dinamik bir mekandır. Bu süreçte devletin felsefesi, eğitimin amacı ve işlevi üzerinde şekillendirici bir etkiye sahiptir.

Eğitimcilerin okul içerisindeki temel rolü ise devletin temel felsefesine dayalı olarak geliştirilmiş eğitim amaçlarının, en iyi biçimde nasıl verilmesi gerektiği konusunda yöntem aramak ve uygulanan yöntemleri geliştirmeye çalışmaktır. Okulun devlet için anlamı genel olarak bu biçimde açıklanabilir. Özeldeki anlamları, bu genel anlama dayalı olarak oluşur.

1.4. Temel Sorunlar ve Okulun Gerçekte Anlamı

Günümüzde eğitim sistemleri üzerine yapılan tartışmaların çoğu müfredat, sınavlar, başarı oranları gibi yapısal unsurlar etrafında dönüp duruyor. Oysa bu tartışmaların merkezinde yer alması gereken asıl soru şudur: Okul nedir ve ne olmalıdır? Eğitimde yaşanan pek çok sorunun temelinde, okulun işlevine dair anlam kaymaları, daralmalar ve zamanla neredeyse sorgulanmaz hale gelen

kalıplar yatmaktadır. Okul, sadece bilgi aktarılan, disiplin aşılanan veya diploma verilen bir yer midir? Yoksa çocuğun kendini ve dünyayı tanıdığı, yaşamla anlamlı bağlar kurmayı öğrendiği, düşünmeyi, hissetmeyi ve birlikte var olmayı deneyimlediği bir alan mı olmalıdır? Bu temel sorulara verilecek yanıtlar, okulda yapılan işlerin hangi ölçütlerle değerlendirileceğini de belirleyecektir.

Okulda yapılan işlerin amaca uygunluğu, toplumdaki çeşitli göstergelerden anlaşılır. Bunu ölçmek hiç de kolay değildir. Öğrenciler birkaç açıdan sınanırlar: İyi yurttaş, iyi insan, iyi vatandaş olmuşlar mı? Veya bilgi birikimleri istenilen düzeyde mi? Ne var ki iyi vatandaş, iyi yurttaş veya değer temelli durumlar göz ardı edilmektedir. Çünkü ölçümü zordur ve nicel verilerle somutlaştırılması güçtür; yanıtları yıllar içinde bireyin yaşam pratiğinde ortaya çıkar. Buna karşın ikinci sorunun göstergesi sınav sonuçları olduğu için somuttur; öğrencilerin sahip oldukları bilgi birikimi, standart sınavlarla kolayca ölçülebilir ve karşılaştırılabilir veriler üretir. Bu yüzden kolay olan tercih edilip, okulun başarısı sınav sonuçlarıyla değerlendirilmektedir. Buna paralel olarak öğrenci de aynı kolay yöntemle değerlendirilir.

Bu değerlendirme biçimi yalnızca okulu değil, öğrenciyi de sınav başarısı üzerinden anlamlandırır. Eğer bir öğrenci, sistemin önüne koyduğu sınavları başarıyla geçebiliyorsa, "iyi öğrenci" olarak tanımlanır. Geçemeyenler ise başarısız, yetersiz ya da daha da kötüsü "işe yaramaz" olarak etiketlenir. Bu yaklaşım hem bireysel potansiyelleri görmezden gelir hem de eğitimin insani yönünü zedeler. Öğrencinin sahip olduğu farklı zeka türleri, yetenek alanları, sosyal-duygusal becerileri gibi birçok önemli unsur dikkate alınmadan yapılan bu türden daraltıcı değerlendirmeler, bireyi sistemin kalıplarına uymaya zorlar.

Okul yalnızca akademik başarı üzerinden tanımlandığında, eğitimin gerçek anlamı eksik bırakılmış olur. Çünkü eğitimin temel amacı yalnızca bireylere bilgi yüklemek değil; onları düşünen, sorgulayan, sorumluluk sahibi ve topluma katkı sunan bireyler olarak yetiştirmektir. Oysa sınav merkezli yaklaşım, bu amacı gölgeleyerek, eğitimi bir rekabet aracına dönüştürür.

Bu anlayışın bir sonucu olarak, aslında iyi insan ve nitelikli yurttaş yetiştirmenin temel aracı olması gereken dersler, eğitimin bu asli amacıyla bağını kaybetmiştir. Öğrenciler fen, matematik ve sosyal bilimler gibi alanlara yalnızca sınav başarısı için yaklaşmakta; bu bilgilerin yaşamdaki gerçek karşılıklarını, toplumsal ve bireysel sorunlara dair açıklayıcı gücünü kavrayamamaktadır. Bu durum, ders içeriklerinin işlevsel ve değer temelli boyutunu göz ardı ederek, onları salt akademik performansa indirgemektedir. Böylece eğitim, yaşamla bağı zayıf, ezber temelli, yüzeysel bir öğrenme sürecine dönüşmekte; mezun olan bireyler ise sahip oldukları bilgiyi hayata aktaramayan, sorunlara bütüncül bakamayan kişiler haline gelmektedir.

Oysa devletin eğitime yönelik temel beklentisi, kurucu ilkelerine ve toplumsal düzen anlayışına uygun bireylerin yetişmesini sağlamaktır. Bu yönüyle eğitim yalnızca bireysel başarıyı önceleyen bir alan değil, aynı zamanda toplumun istikrarını ve devletin sürekliliğini garanti altına alma işlevi de üstlenmektedir. Nitekim devletin eğitime yaptığı yatırımlar, oluşturduğu müfredat politikaları ve öğretmen yetiştirme süreçleri, doğrudan ya da dolaylı olarak bu temel hedefle bağlantılıdır. Eğitim sisteminin temel kurgusu, vatandaşların sadece bilgi sahibi değil; aynı zamanda belirli bir değer sistemiyle uyumlu bireyler olmasını amaçlar. Yani böyle olmalıdır.

Ancak burada önemli bir ayrım yapılmalıdır: Devletin eğitimden beklentisi, sadece sistemin devamını sağlayacak "itaatkar bireyler" üretmek değil; aynı zamanda eleştirel düşünebilen, sorumluluk alabilen ve toplumsal sorunlara duyarlı bireyler yetiştirmek olmalıdır. Eğitimin amacı, bireyleri sadece belirli kalıplara uydurmak değil; onların kendi anlam dünyalarını kurmalarına, yurttaşlık bilinci geliştirmelerine ve ortak yaşamı zenginleştirmelerine katkıda bulunmaktır. Aksi durumda eğitim sistemi ideolojik bir araca dönüşür; bireyin özgürlüğünü değil, uyumunu önceleyen bir denetim mekanizması haline gelir.

Devletin geleceğini güvence altına almanın en sağlam yolu, itaat eden bireyler değil; düşünen, sorgulayan, çözüm üreten ve ortak değerlere saygı duyan bireyler yetiştirmektir. Bu nedenle eğitim politikaları yalnızca sınav başarısı ya da disiplinli bireyler üretmeye değil; **anlamlı, değer temelli ve topluma katkı sunan bir eğitim anlayışına yönelmeli**, öğretmenleri ve okulları bu doğrultuda desteklemelidir. Devletin eğitimden beklentisi her ne kadar sistemin devamlılığını sağlamak olsa da tarihsel ve evrensel bağlamda eğitimin daha büyük bir amacı vardır: İnsanı iyi, dengeli ve bütüncül bir varlık olarak geliştirmek. Bu amaç, yalnızca sınavlar ve performans göstergeleriyle değil, insanın tüm yönlerine hitap eden bir eğitimle mümkün olabilir.

Oysa tüm bu yapısal ve politik çerçevenin ötesinde okul sistemi başlangıçta sağlıklı, dengeli ve iyi bireyler yetiştirmek amacıyla organize edilmiştir. Eğitimin temelinde yatan düşünce, insanın yalnızca bilgiyle değil, çok boyutlu bir gelişim süreciyle olgunlaşabileceğidir. Bu anlayış yeni değildir; okuldaki temel derslerin kökeni, insanın tüm yönleriyle eğitilmesi gerektiğini savunan Antik Çağ düşünürlerine kadar uzanır. Öğretimin özü, “iyi insan” yetiştirme idealine dayanır.

“İyi” olmanın ise yalnızca akademik başarıyla değil; kültürel, sosyal, ruhsal ve biyolojik iyilik hallerinin dengeli bir biçimde gelişmesiyle mümkün olacağı varsayılır. Bu nedenle okul programları tarihsel olarak bu dört boyutu kapsayacak biçimde yapılandırılmıştır. Sosyal bilgiler, fen bilimleri ve dil dersleri bireyin kültürel gelişimini; müzik, görsel sanatlar gibi dersler estetik-duygusal yönünü; beden eğitimi dersleri biyolojik iyilik halini; din kültürü ve ahlak bilgisi gibi içerik-

ler ise ruhsal ve etik gelişimini desteklemeyi amaçlar. Yani okuldaki ders yapısı sadece bilgi aktarımı değil, insanın tüm varoluş alanlarına dokunan bir eğitim süreci sunmayı hedefler.

Ancak bugün bu dersler arasındaki bu bütüncül denge büyük ölçüde bozulmuş durumdadır. Özellikle sınavla ölçülemeyen boyutlar sistemin dışına itilmekte, anlam kaybı bu derslerde daha da derinleşmektedir. Oysa gerçek anlamda "iyi birey" yetiştirmek, bu dört boyutun birlikte gelişmesiyle mümkündür.

Günümüzde mevcut eğitim sistemi, ağırlıklı olarak akademik başarıyı merkeze alarak eğitimin asli amacından uzaklaşmaya başlamıştır. Sınav sonuçları, diploma notları ve ölçülebilir performans göstergeleri, öğrencinin "iyi" bir birey olup olmadığını belirlemede neredeyse tek ölçüt haline getirilmiştir. Oysa yalnızca akademik anlamda başarılı olmak, bir insanın bütünlüklü olarak iyi olduğunun göstergesi değildir. Sınavlarda yüksek başarı gösteren öğrenciler, eğer empati kuramıyor, sosyal sorumluluk geliştiremiyor, estetik duygularını besleyemiyor veya etik bir değer sistemi oluşturamıyorsa; bu bireylerin "iyi insan" tanımına tam olarak uymadığı açıktır.

Ne yazık ki bu dar bakış açısına yalnızca eğitim sistemi değil, aileler ve okul yöneticileri de giderek daha fazla teslim olmaktadır. Veliler, çocuklarının sınav başarısını tüm gelişimlerinin önüne koyarken; okullar da bu başarıyı kurumsal prestijlerinin birincil göstergesi olarak görmektedir. Böylece eğitimde anlam, değer ve denge kaybolmakta; çok yönlü birey yetiştirme amacı, yalnızca akademik sonuçlar uğruna feda edilmektedir.

Okul, yukarıda da belirtildiği gibi kuruluş mantığı gereği öğrencinin sadece bilişsel değil; aynı zamanda duygusal, sosyal, estetik ve etik yönlerini geliştiren bir yapı içinde olmalıdır. Eğitim, insanın bütün yönlerine hitap eden bir süreç olarak tasarlandığında anlam kazanır; aksi takdirde bireylerin hayatla bağ kuramayan, sadece test çözmeyi bilen ama yaşama dair donanımlardan yoksun bir şekilde yetişmesi kaçınılmaz olur.

Tüm bu olumsuz tabloya rağmen eğitimin gerçek anlamını kavramış ve bu doğrultuda yapılandırılmış az sayıda okul, günümüzde markalaşmayı başarmıştır. Bu okullarda akademik başarı elbette önemsenmektedir; ancak başarı yalnızca sınav sonuçlarına indirgenmez. Öğrencilerin kültürel birikimi, sosyal becerileri, ruhsal derinliği ve bedensel sağlığı da aynı derecede önem taşır. Bu okullardan mezun olmak, yalnızca akademik olarak güçlü bir eğitim alınmış olmasını değil; aynı zamanda çok yönlü ve dengeli bireyler olarak yetişilmiş olmasını da simgeler.

Bu nedenle bu tür okullardan mezun olan öğrenciler yalnızca yüksek puanlarla değil, aynı zamanda hayata karşı donanımlı, sorumluluk sahibi, estetik duyarlılığı gelişmiş bireyler olarak öne çıkarlar. Mezuniyetleri bir sınav başarısından çok

daha fazlasını ifade eder; bir kimlik, bir duruş ve bir insanlık modeli taşır. Öğrenciler de bu kurumların bir parçası olmaktan gurur duyar, kendilerini sadece bir sınav sisteminin ürünü değil, bütüncül bir eğitimin yetiştirdiği bireyler olarak görürler.

Aslında mesele yalnızca akademik başarı ise günümüz teknolojisi bu ihtiyacı okul dışında da karşılayabilecek olanaklar sunmaktadır. Bilgisayar programları, dijital öğrenme platformları ve yapay zeka destekli uygulamalar, öğrencinin bireysel hızına ve zamanlamasına göre bilgi aktarımı sağlayabilmektedir. *Bu bağlamda, öğrenmenin yalnızca sınavlara hazırlık anlamına geldiği bir sistemde, öğrencinin örgün eğitim kurumuna fiziksel olarak devam etmesine gerek bile kalmayabilir.* Biraz baskı, biraz yönlendirme ve yeterli tekrar ile öğrenci sınavlarda başarılı olabilir. Zaten bu anlayış dershanelerin ve sınav odaklı özel öğretim kurumlarının ortaya çıkış nedenidir.

Okulun yalnızca akademik bilgi aktaran bir mekanizma olmadığı yeterince vurgulandı. Gerçek anlamda okul; bireyin sosyalleştiği, kültürel zenginliklerle beslendiği, kişilik kazandığı, değerlerle tanıştığı, bedensel ve ahlaki olarak geliştiği çok boyutlu bir yaşam alanıdır. Okulun asıl gücü, öğrenciyi yalnızca sınavlara değil, hayata hazırlamasıdır. Bu nedenle akademik başarı, tek başına bir amaç değil; bireyin sosyalleşme, karakter gelişimi ve etik değerlerle donanma sürecinin bir parçası, bir aracıdır. *İyi bir okul, öğrencisini yalnızca bilgili değil, aynı zamanda bilinçli, duyarlı ve erdemli bir yurttaş olarak yetiştirebildiğinde anlam kazanır.*

Peki, bütün okullar zamanla yukarıda vurgulanan gerçek amaçları gerçekleştirebilen, çok yönlü bireyler yetiştirme kapasitesine sahip kurumlara dönüşebilir mi? Hepsi, yalnızca sınav sonuçlarına değil; bireyin bütüncül gelişimine odaklanan, anlamlı, etik ve derinlikli bir eğitim anlayışıyla markalaşabilir mi? Asıl soru belki de şudur: Okullar bu kalite yolculuğuna gerçekten cesaret edebilirler mi?

Bu yolculuk, işin kolayına kaçarak sürdürülemez. Yani yalnızca *fiziksel donanımı artırmak, vitrin projeler üretmek, sunumlarda "vizyoner" görünmek ya da belgelerle kaliteyi pazarlamak* yeterli değildir. **Gerçek kalite, sınıfın içindeki ilişki biçiminde, öğretmenin öğrencisine yaklaşımında, okulun kültüründe ve yönetimin samimiyetinde ortaya çıkar.** Kaliteli olmak, sadece gösterilmek istenen bir imaj değil; köklü, içselleştirilmiş, etik değerlere dayanan bir eğitim anlayışıdır.

Kaliteli bir okul, kendini her gün yeniden inşa eder. Sorunlarla yüzleşir; kolay olanı değil, doğru olanı seçer; insana dokunan, anlamı ve değeri önceleyen kararlar alır. Bu anlayışla dönüşen okullar yalnızca akademik başarılarıyla değil; yetiştirdiği insanlarla, topluma kattıklarıyla ve yarattığı eğitim kültürüyle markalaşır. Kalite, süslü belgelerle değil; hayata tutunabilen, duyarlı, üretken ve vic-

danlı bireylerle kanıtlanır. Okullar öğrencinin gerçek ihtiyaçlarını dikkate almaya, onları sadece bilgiyle donatılacak nesneler değil; kendi yaşam yolculuklarını inşa eden öznel varlıklar olarak görmeye başladıklarında bu sorunun yanıtı kısmen de olsa "evet"tir. Öğrencilerle yan yana yürüyen, onları dinleyen, gelişimlerini sadece sınav sonuçlarıyla değil, kişisel ve sosyal büyümeleriyle değerlendiren okullar, gerçek bir dönüşümün öncüsü olabilir. Bu, yalnızca pedagojik değil, aynı zamanda **ahlaki bir bilinç düzeyine ulaşmayı** gerektirir. Okul, kendi varlık nedenini yeniden düşünmeli; yalnızca sistemin beklentilerini değil, insanlığın ortak değerlerini ve çocuğun varoluşsal ihtiyaçlarını da dikkate alan bir hizmet anlayışıyla hareket etmelidir. Öğrencinin sadece bugünkü başarısı değil, **gelecekte nasıl bir birey olacağı** da okulun sorumluluğu altında görülmelidir.

Bu anlayışa dayalı bir okul kültürü, elbette zamanla oluşur. Ancak *samimi bir irade, sürekli bir öğrenme tutumu ve çocuk merkezli bir vizyonla hareket edildiğinde bu dönüşüm mümkündür.* Böyle okullar, gösterişli olmaktan çok **insani olanı öne çıkararak** değer kazanır; marka olmak için değil, değer üretmek için çalışırlar -ve bu nedenle de fark edilirler.

Makro düzeydeki sistemsel çerçeveden mikro düzeye, yani bireysel okul deneyimine indiğimizde; okul, öğrencilerini -yani girdilerini- çoğunlukla yakın çevresinden alır. Ancak bir okul, uzak çevrelerden de öğrenciler çekebiliyorsa, bu durum genellikle "iyi adam yetiştiriyor" biçiminde olumlu bir ün kazanmış olmasının doğal sonucudur. *Her öğrenci, bu okul sistemine dahil olduğunda, kendi yetenekleri ve potansiyeli doğrultusunda bir dönüşüm sürecine girer.* Ne var ki bu süreç, öğrencinin gözünde okulu kendi ihtiyaçlarına kör, dayatmacı ve soğuk bir yer haline getirmeden yürütülmelidir. Bunun ilk adımı da çocuğun dünyasına uymayan, sıkı ve baskıcı disiplin yöntemlerinden uzak durmakla atılabilir. Gerçek ihtiyaç, "**yaşasın okul yok**" duygusunu değil; **"eyvah, bugün okula gidemiyorum"** hissini çocukların iç dünyasında yeşertebilmektir. Bu dönüşümün gerçekleşebilmesi için yapılması gereken en temel şey, eğitim adına bugüne dek yapılanları cesaretle gözden geçirmek ve köklü bir yeniden yapılanmayı başlatmaktır. Çünkü sonucu değiştirmek istiyorsak, yöntemi değiştirmek zorundayız; bu da çoğu zaman bildiklerimizi yeniden düşünmeyi, hatta bazen onların tersini yapmayı gerektirir. **Artık ezberin, denetimin ve tek tipleştirmenin hakim olduğu geleneksel okul anlayışı yerine; öğrenciyi merkeze alan, onun merakını, yaratıcılığını ve çok yönlü gelişimini önceleyen bir eğitim anlayışına ihtiyaç vardır.**

Okul; öğrencilerin yalnızca bilgi tüketicisi olduğu bir yer değil, aynı zamanda kendilerini gerçekleştirebildikleri, kim olduklarını keşfettikleri, yaşamla bağ kurabildikleri bir alan olmalıdır. Öğrenciler burada sadece sınavlara hazırlanmakla kalmamalı; eleştirel düşünebilmeli, duygularını tanıyabilmeli, ortak değerler etrafında bir arada yaşamanın yollarını öğrenebilmeli ve yaşadıkları çağın sorun-

KAYNAKÇA

Airasian, P. W. (2001). *Classroom Assessment: Concepts and Applications*. McGraw-Hill.

Akcadag T. & Kaymaz Mert M. (2014). *Chaos, Complexity and Leadership 2012.* "Forming Educational Leadership Standards in Turkey and Educational Leadership Policy Standards: ISLLC 2008." Springer Proceeding in Complexity. 2014, XII. ISBN 978-94-007-7361-5 pp.253-257 http://link.springer.com/chapter/10.1007%2F978-94-007-7362-2_32

Andrade, H. & Valtcheva, A. (2009). Promoting Learning And Achievement Through Self-Assessment. *Theory Into Practice*, 48(1), 12–19.

ASHRAE. (2010). *Standard 55: Thermal Environmental Conditions for Human Occupancy*.

Australian Institute for Teaching and School Leadership. (2011). *Australian Professional Standard for Principals*. https://www.aitsl.edu.au

Avalos, B. (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10–20.

Aydın, İ. (2011). *Kamu ve Özel Sektörde Hizmet İçi Eğitim El Kitabı,* Ankara: Pegem.

Aydın, İ. (2012). *Alternatif Okullar*, Ankara: Pegem.

Bacanlı, H. Aydın, B. (2017). *Yetkin Öğretmenin Sınıf Yönetimi,* İstanbul: Akay.

Baltaş, Z. (2013). *Değişimde Değer Yaratmak*. İstanbul: Remzi Kitapevi.

Barkley, S.G. (2005). *Quality Teaching İn A Culture of Coaching,* Lanham, MD: Rovvrnan and Littlefield Education.

Bass, B. M. & Riggio, R. E. (2006). Transformational leadership (2nd ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Başar, M. A. (2000). İlköğretim Okullarının İş Gören ve Fiziki Olanakları, IV. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu 15- 16 Ekim 1998 Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8, Özel Sayı.

Başar, H. (1996). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Anı.

Başar, H. (1995). *Öğretmenlerin Değerlendirmesi,* Ankara: Pegem.

Başaran, İ. E. (2008). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Ankara, Ekinoks

Büyüköztürk, Ş. (2020). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Pegem Akademi.

CCSSO. (2008). *Educational Leadership Policy Standards: ISLLC 2008*. Washington, DC: Council of Chief State School Officers.

Covey, S.R. (1997). *Etkili İnsanların Yedi Alışkanlığı. Kişisel Değişim İçin Altın Kurallar.* (Türkçesi, Gönül Suveren, Osman Deniztekin). İstanbul: Varlık.

Dahlgren, L. O. Szczepanski, A. (1998), Outdoor Education-Literary education and sensory experience. Linköping. Kinda Education Center.

Darling-Hammond, L. Hyler, M. E. & Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Learning Policy Institute.

Day, C. (1999). *Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning*. Falmer Press.

Demirel, Ö. (2007). *Eğitimde Yeni Yönelimler*, Ankara: Pegem.

Demirel, Ö. (1994). *Genel Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Pegem.

Department for Education. (2015). *National Standards of Excellence for Headteachers*. https://assets.publishing.service.gov.uk

DeVita, M. C. (2023). *Effective Education Leadership Makes A Difference in İmproving Learning.* In *How Leadership Influences Student Learning: Executive Summary.* The Wallace Foundation.

Dewey, J.)1938), *Experience and Education*. New York: The Macmillan Company.

Earthman, G. I. (2002). *School Facility Conditions and Student Academic Achievement*. UCLA's Institute for Democracy, Education, and Access.

Emmer, E. T., & Evertson, C. M. (2017). *Classroom Management for Middle and High School Teachers*. Pearson.

Ercan, A.R. (2006). *Öğrenmeyi Etkinleştiren Başarıyı Yükselten Öğretmen Davranışları,* Ankara: Ümit Ofset Matbaacılık.

Erden, M. (1997). *Sosyal Bilgiler Öğretimi***,** Ankara: Alkım Yayınları.

Erden, M. (1998). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Ankara: Alkım Yayınları.

ERG (2016). Çocukların Gözünden Okulda Yaşam Raporu http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/ERG.TEGV_.%C3%87GOY.Ara%C5%9Ft%C4%B1rmaRaporu.09.08.16.pdf (Erişim tarihi: 01.08.2025).

Erkuş, A. (2012). *Psikometri Üzerine Yazılar*. Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

Ertmer, P. A. & Ottenbreit-Leftwich, A. T. (2014). Teacher Technology Change: How Knowledge, Confidence, Beliefs, and Culture Intersect. *Journal of Research on Technology in Education*, 42(3), 255–284.

Ertürk, S. (1983). Mimari mekanların algılanması üzerine deneysel bir çalışma. Yayınlanmış doktora tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.

Evertson, C. M., & Weinstein, C. S. (Eds.). (2013). *Handbook of Classroom Management: Research, Practice, and Contemporary Issues*. Routledge.

Finn, J. D., & Achilles, C. M. (1999). *Tennessee's Class Size Study: Findings, İmplications, Misconceptions*. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 21(2), 97–109.

Fleming, N. D., & Mills, C. (1992). *Not Another Inventory, Rather a Catalyst for Reflection.* To Improve the Academy, 11, 137–155.

Fleming, N. D. (2006). *VARK: A Guide to Learning Styles*. Retrieved from http://vark-learn.com

Heacox, D. (2012). *Making Differentiation a Habit*. Free Spirit Publishing.

Glasser, W. (1999). *Okulda Kaliteli Eğitim*. (Türkçesi: Ulaş Kaplan). İstanbul: Beyaz Yayınları.

Gordon, T. (1996). *Etkili Öğretmenlik Eğitimi,* (Çev. Emel Aksay). İstanbul: Sistem.

Gordon, T. (2001). *Etkin öğretmenlik eğitimi* (Çev. Emine Genç). Profil Yayıncılık.

Government of Alberta. (2018). *Leadership Quality Standard*. https://www.alberta.ca/professional-practice-standards-overview.aspx

Gök, F. (2015). Türkiye'de hizmet içi öğretmen eğitimi: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Eğitim ve Bilim*, 40(178), 103-120.

Gökyer, N. (2012). Ortaöğretim Okullarında Öğrenim Gören Öğrencilerin Yöneticilerden, Öğretmenlerden, Arkadaşlarından ve Velilerden Beklentileri, Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 14 (2), 235-266.

Haladyna, T. M. (2004). *Developing and Validating Multiple-Choice Test Items*. Routledge.

ISLLC (2008). Council of Chief State School Officers. (2008). *Educational Leadership Policy Standards: ISLLC 2008*. Washington, DC: CCSSO.

ISTE. (2008). *ISTE Standards for Teachers*. International Society for Technology in Education.

Karip, E. (2000). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Pegem A Yayıncılık.

Kassas, M. (2002). Envirnmental Education: Biodiversity. The Environmentlist, 22, 345-351.

Kıran H. (2016). *Etkili Sınıf Yönetimi*, Ankara: Anı.

Klein, A., Ackerman, J., & Schwartz, D. (2000). *Interactive Teaching Strategies for Child Development*. Merrill/Prentice Hall.

Kohn, A. (1996). *Beyond Discipline: From Compliance to Community*. ASCD.

Leithwood, K., Louis, K. S., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). *How Leadership İnfluences Student Learning.* New York, NY: The Wallace Foundation.

Marzano, R. J., Marzano, J. S., & Pickering, D. J. (2003). *Classroom Management That Works: Research-Based Strategies for Every Teacher*. ASCD.

Marzano, R. J., & Marzano, J. S. (2003). The Key to Classroom Management. *Educational Leadership*, 61(1), 6–13.

McEwan, E. K. (2003). *Seven Steps to Effective Instructional Leadership*. Corwin Press.

MEB (1995). Millî Eğitim Bakanlığı Hizmetiçi Eğitim Yönetmeliği, Resmi Gazete: 4.1.1995/22161.

MEB (2012). *Öğretmen Yeterlikleri: Öğretmenlik Mesleği Genel ve Özel Alan Yeterlikleri*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

MEB. (2019). *Okul ve Kurum Standartları Rehberi*. Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara.

Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. Teachers College Record, 108(6), 1017–1054. https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x

Murphy, R. J., Gray, S. A., Straja, S. R., & Bogert, M. C. (2004). Student learning preferences and teaching implications. *Journal of Dental Education, 68*(8), 859–866.

Nelsen, J. (2006). *Positive Discipline: The Classic Guide To Helping Children Develop Self-Discipline, Responsibility, Cooperation, And Problem-Solving Skills*. New York: Ballantine Books.

Nitko, A. J., & Brookhart, S. M. (2014). *Educational Assessment of Students*. Pearson.

ÖRAV (2008). *Etkili Öğretmenlik Becerileri Eğitim Programı*. Öğretmen Akademisi Vakfı Yayınları.

Özmen, Ü. (2012). Çocukların Gözünde Okul Nedir, Öğretmen Kimdir? Birgün Gazetesi. 23.10.2012.

PLS (Performance Learning Systems). (2008). *Classroom Management: Orchestrating Communitiy of Learners.* 72 Lone Oak Drive, Cadiz, Kentucky 42211.

Pont, B. Nusche, D. & Moorman, H. (2008). *Improving School Leadership, Volume 1: Policy and Practice.* OECD Publishing.

Roblyer, M. D. & Doering, A. H. (2013). *Integrating Educational Technology into Teaching* (6th ed.). Pearson.

Rolheiser, C., & Ross, J. A. (2001). Student self-evaluation: What research says and what practice shows. *Proceedings of the Assessment Conference*.

Rosenberg, M. B. (2003). *Şiddetsiz iletişim: Bir Yaşam Dili* (Çev. Püren Özgören). İstanbul: Sola Yayınları.

Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1992). *Pygmalion İn The Classroom: Teacher Expectation and Pupils' İntellectual Development* (Expanded ed.). Irvington Publishers.

Sahlberg, P. (2015). *Finnish Lessons 2.0: What Can the World Learn from Educational Change in Finland?* Teachers College Press.

Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen Adaylarının Öğretmen Yeterlilikleri Açısından Kendilerini Değerlendirmeleri*, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 131-140.

Seferoğlu, S. S. http://www.egitimtercihi.com/okulgazetesi/17207-okullarda-teknolojikullan-m-ve-uygulamalar.html Erişim tarihi: 31.07.2025.]

Senge, P. (2006). *The Fifth Discipline: The Art & Practice of The Learning Organization*. Doubleday.

Senge, M.P. (1993). *Beşinci Disiplin*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Simonsen, B. Fairbanks, S., Briesch, A., Myers, D., & Sugai, G. (2008). Evidence-Based Practices in Classroom Management: Considerations for Research to Practice. *Education and Treatment of Children*, 31(3), 351–380.

Sosyal Bilgiler Öğretiminde Sınıf Dışı Okul Ortamlarının Kullanılma Durumları (PDF Download Available). Available from: https://www.researchgate.net/publication/281703885_Sosyal_Bilgiler_Ogretiminde_Sinif_Disi_Okul_Ortamlarinin_Kullanilma_Durumlari [Erişim:01 Ağustos 2025].

Spillane, J. P. (2006). *Distributed leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Stiggins, R. J. (2005). *Student-Involved Assessment FOR Learning*. Prentice Hall.

Subban, P. (2006). Differentiated Instruction: A Research Basis. International Education Journal, 7, 935-947. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ854351.pdf

Tanilli, S. (2007). *Nasıl Bir Eğitim İstiyoruz,* İstanbul: Alkım.

Tomlinson, C.A. (2007). Öğrenci Gereksinmelerine Göre Farklılaştırılmış Eğitim. Çev: Diye Kültürlerarası İletişim Hizmetleri. İstanbul: SEV-YAY.

Tomlinson, C. A. (2007). *How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Classrooms*. ASCD.

TSE. (2008). *TS EN 12464-1 Işık ve Aydınlatma – Çalışma Alanları için Aydınlatma Bölüm 1: Kapalı Alanlar*.

Türkay, S. (2006). Öğretmenlerin Sınıf İçi İletişim Dilinin Öğrenciler Üzerindeki Etkileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 45, 99–120.

Wallace Foundation. (2015). *Professional Standards for Educational Leaders 2015.* The Wallace Foundation.

Wehrwein, E. A., Lujan, H. L., & Dicarlo, S. E. (2007). Gender Differences in Learning Style Preferences Among Undergraduate Physiology Students. *Advances İn Physiology Education, 31*(2), 153–157. Https://Doi.Org/10.1152/Advan.00060.2006

Wilkins, A. (2001). Coloured overlays and their benefit for reading. Journal of Research in Reading, 24, 41-46. doi: 10.1111/1467-9817.00132.

TÜRK EĞİTİM SİSTEMİ VE OKUL YÖNETİMİ

Doç. Dr. Celal GÜLŞEN

Güncellenmiş
6. Baskı

Ankara
2025

TÜRK EĞİTİM SİSTEMİ VE OKUL YÖNETİMİ

Doç. Dr. Celal GÜLŞEN

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

Yayıncı Sertifika No : 49260
Matbaa Sertifika No : 49363
ISBN : 978-625-5525-25-3
e-ISBN : 978-625-5525-26-0
ROR : 01ek5g375
ISNI : 0000000485146649
Kapak Tasarımı : Keziban KILIÇOĞLU
Dizgi-Mizanpaj : Keziban KILIÇOĞLU
Baskı : Sözkesen Matbaacılık
Adres : İvedik OSB 1518. Sokak Mat-Sit İş Mrk. No: 2/40
Yenimahalle-ANKARA
Tel : 0 312 395 21 10

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

TÜRK EĞİTİM SİSTEMİ VE OKUL YÖNETİMİ

GÜLŞEN, Celal

Anı Yayıncılık, Güncellenmiş 6. Baskı, Ankara/Türkiye
2025, xii + 284 Sf., 16x24 cm
ISBN : 978-625-5525-25-3
e-ISBN : 978-625-5525-26-0
ROR : 01ek5g375
ISNI : 0000000485146649

Eğitim, Okul Yönetimi
Eğitim, Yönetim, Okul Yönetimi, Türk Eğitim Sistemi, Türk Eğitim Sisteminin Örgüt Yapısı, Öğretim Kademeleri, Eğitim ve Hukuk, Gelişmiş Bazı Ülkelerde Eğitim Yönetimi, Yönetim Kuramları, Okul Kültürü, Okulda İnsan Kaynakları, Öğretim Programları, Okul Yöneticilerinin Rolleri

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

A harfinin evrimi

YAZAR HAKKINDA

Celal GÜLŞEN, Bir çiftçi ailesinin beşinci çocuğu olarak Gaziantep ili, İslahiye ilçesi, Fevzipaşa beldesinde doğdu. İlk, orta ve lise tahsilini doğduğu beldede yaptıktan sonra Çukurova Üniversitesi Hatay Eğitim Yüksek Okulu'ndan 1984 yılında mezun oldu. Mezuniyet sonrası çeşitli okullarda dokuz yıl öğretmenlik ve yöneticilik yaptı. Öğretmenlik yaptığı sırada Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi bölümüne devam ederek 1993 yılında birincilikle mezun oldu. Mezuniyet sonrası Millî Eğitim Bakanlığı'nda 14 yıl Müfettiş olarak görev yaptı.

Müfettiş olarak görev yaptığı sırada da Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bölümü'ne devam ederek 2000 yılında yüksek lisans, 2005 yılında da doktora eğitimini tamamladı. 2007-2010 yılları arasında Nevşehir Üniversitesi Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi'nde, 2010-2012 yılları arasında da Nevşehir Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü'nde Öğretim Üyesi olarak çalıştı. Nevşehir Üniversitesinde öğretim üyesi olarak görev yaptığı sırada, Üniversitedeki Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdür Yardımcılığı, Sürekli Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi (NEVSEM) Müdürlüğü (Kurucu Müdür) ve Eğitim Bilimleri Bölüm Başkanlığı (Kurucu Bölüm Başkanı), Pedagojik Formasyon Eğitimi Koordinatörlüğü, Tiyatro Kulübü Başkanlığı görevlerini de yürüttü.

Nevşehir Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin ve Sürekli Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi'nin kurulması çalışmalarında etkin görevler aldı. Türkiye Sürekli Eğitim Merkezleri Konseyi (TÜSEM) Yönetim Kurulu üyesi olarak görev yaptı. 2015 yılında kamu görevinden emekli olarak ayrıldı. Emeklilik sonrası İstanbul'da değişik üniversitelerde öğretim üyesi olarak görev yaptı. 2018 yılından itibaren de İstanbul Beykent Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi bölümünde öğretim üyesi ve kurucu bölüm başkanı olarak görev yaptı. Halen aynı bölümde görev yapmaktadır. 20 adet başarı ile tamamlanan yüksek lisans tezinin tez danışmanlığını yaptı. Ulusal ve uluslararası projelerde proje yürütücüsü, araştırmacısı ve eğiticisi olarak etkin görevler aldı. Bu görevleri yanında çeşitli kamu ve sivil toplum kurullarında gönüllü olarak danışman, denetleyici ve yönetici olarak görevler de yapmaktadır.

Görevleri yanında akademik çalışmalarına da aralıksız olarak devam etmektedir. Eğitim yönetimi ve eğitim denetimi alanlarında yayımlanmış çok sayıda ulusal ve uluslararası makaleleri ve bildirileri bulunmakta olup, ulusal ve uluslararası düzeyde konferanslar da vermektedir. 1.“Kuram ve Uygulamada Sınıf Yönetimi-8.Baskı. (Edt. ve 3 bölüm yazarı)”, 2. “Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi-7.Baskı. (Tek Yazarlı)”, 3.“Uzman Öğretmenlik (Edt. ve ortak yazar)”, 4.“Cinsiyet Eşitliğinde Erkek Eğitimi (Edt. ve Danışman)”, 5.“Eğitim Kurumları Müdürlük Sınavlarına Hazırlık (Edt. ve ortak yazar)”, 6.“Eğitim Kurumları Müdür Yardımcılığı Sınavlarına Hazırlık (Edt. ve ortak yazar)”, 7."Türkiye'de Eğitim Yöneticileri ve Maarif Müfettişleri: Seçme Atama ve Yetiştirme (2 Bölüm Yazarı)", 8.”Türk Eğitim Tarihi (1 bölüm yazarı), 8-Çocuk Araştırmaları (2 bölüm Yazarı ve Editör), 9-Çocuk Gelişimi Araştırmaları (2 bölüm yazarı ve Editör), 10. Misyonerlik ve Azınlık Okulları (1 bölüm yazarı), 11. Türk Eğitim Yönetici ve Uzmanlarının Avrupa Birliği İzlenimleri: Örnek Uygulamalar-3 (1 bölüm yazarı), 12.Eğitimin Kavramsal Temelleri (1 bölüm yazarı), isimli toplam on iki (12) kitapta “tek yazar”, “ortak yazar”, “bölüm yazarı” ve “kitap editörü/danışmanı” olarak yer aldı. Ayrıca “Eğitim Denetimi” isimli tek yazarlı kitabı da baskı aşamasındadır. "Eğitim Yönetimi" kitabının da hazırlıkları sürmektedir. Evli ve üç çocuk babasıdır.

Önsöz

İnsanoğlunun geçirdiği değişim süreci incelendiğinde, içinde bulunduğumuz çağın bilgi çağı olduğu büyük çoğunluk tarafından kabul görmektedir. Bu yargıya ulaşmada üniversiteler şüphesiz ki çok büyük bir rol üstlenmektedirler.

Yaratıcı düşüncenin ve özgün fikirlerin serpilip geliştiği evrensel kurumlar olan üniversiteler, bilgi ve teknolojiyi toplumsal yarara dönüştüren kurumlardır. Üniversiteler geçmişte olduğu gibi günümüzde ve gelecekte de bu misyonunu sürdüreceklerdir. Bu misyonun sürdürülmesinde üniversitelerin yetiştirdiği bilim insanlarının, özellikle de geleceği şekillendirecek yeni nesilleri yetiştiren öğretmenlerin, önemi inkâr edilemez. Bu gerçeklik düşünüldüğünde ise eğitim sistemi içerisinde üniversitelerdeki eğitim fakültelerinin önemi bir kat daha artmaktadır.

Günümüz eğitim-öğretim anlayışında genel olarak "öğretim" öne çıkarılırken, "eğitim" boyutu ikinci planda değerlendirilmekte ve ihmal edilmektedir. Öğrenciler adeta yarış atı gibi sınav hipodromlarında yarıştırılmaktadır. Eğitim kurumlarında ve ailelerde bu durum dikkate alınmadığında da amaçsız, vurdumduymaz, sorumluluk duygusu taşımayan, bencil yığınların oluşması kaçınılmaz hale gelmektedir.

Kendisiyle barışık, mutlu, başarılı, evrene artı bir değer katarak yaşayan insan yetiştirebilmek, öğretim odaklı sınav başarısından çok, etik değerlerin, duyguların, sağlıklı iletişimin ve iyiliklerin önemsendiği karakterli bireylerin yetiştirilmesini sağlamak için eğitim sistemlerinin yeniden sorgulanması kaçınılmaz olmaktadır. Bu sorgulama yapıldığında ise kaliteli insanın yetiştirileceği eğitim sistemlerinin en işlevsel kısmı olan okullar ön plana çıkmaktadır. İyi yönetilemeyen bir okul, dolayısıyla iyi yönetilemeyen bir toplum doğurmaktadır. Bu nedenle eğitim sistemleri içerisinde okul yönetimlerinin önemi her geçen gün bir kat daha artmaktadır.

Etkin ve verimli eğitim sistemlerinin oluşturulması için öncelikle kendi eğitim sistemimizin çok iyi bir şekilde tanınması ve buna bağlı olarak da okul yönetim süreçlerimizin iyi irdelenmesi gerekmektedir. Bu irdelemede sadece kuramla sınırlı kalmayıp uygulamayı da kapsayacak şekilde olmalıdır. Bu kitap ile üniversitelerin eğitim fakültelerinde okutulan “Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi” dersinin kuram-uygulama ilişkisi sorgulanmış ve bu ders için YÖK’ün belirlediği içeriğe uygun olarak kuram ve uygulama bir arada sunulmaya çalışılmıştır.

Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi kitabının hazırlanmasında bilgisi, yorumu ve eleştirisi ile katkıda bulunanlara, kitabın basımını yapan Anı Yayıncılık ailesine teşekkür ederken; bu kitapla oluşacak bilimsel işbirliğinin, paylaşımın ve sinerjinin devam etmesini diliyoruz.

Okuyucularımızın kitap hakkındaki görüşleri, bizlere gelecek için ışık tutacaktır. Bu yüzden lütfen görüşlerinizi, eleştirilerinizi, katkılarınızı ve önerilerinizi bizden esirgemeyiniz ve egitimveinsan@gmail.com e-posta adresine iletiniz.

Öğretmen adaylarına ve tüm eğitimcilerimize faydalı olması ümidiyle…

Mart 2025
Doç. Dr. Celal GÜLŞEN
İstanbul

Anneme, babama, eşime

ve çocuklarıma ithaf ediyorum.

İçindekiler

YAZAR HAKKINDA iii
ÖNSÖZ v
İÇİNDEKİLER ix

1. BÖLÜM

Türk Eğitim Sisteminin Amaçları ve Temel İlkeleri 1
Giriş 2
Temel Kavramlar 2
Eğitim Sistemlerinin Yapılandırılması 4
► Merkezden Yönetim 6
► Yerinden Yönetim 10
► Karma Yönetim 13
Türk Eğitim Sistemine Genel Bakış 13
Türk Eğitim Sisteminin Amaçları 14
Türk Millî Eğitiminin Temel İlkeleri 15
Değerlendirme Soruları 18
Bölüm Kaynakçası 21

2. BÖLÜM

Türk Eğitim Sisteminin Yapısı 25
Türk Eğitim Sisteminin Tarihsel Gelişimi 26
Millî Eğitim Bakanlığının Görevleri 31
Türk Eğitim Sisteminin Örgüt Yapısı 34
► Merkez Teşkilatı 36
► Taşra Teşkilatı 40
► Yurt Dışı Eğitim Teşkilat 43
Türk Millî Eğitim Sisteminde Öğretim Kademeleri 43
Değerlendirme Soruları 51
Bölüm Kaynakçası 54

3. BÖLÜM

Türk Eğitim Sistemi ile İlgili Yasal Düzenlemeler 55
Eğitim ve Hukuk 56
Eğitim Sistemleriyle İlgili Uluslararası Yasal Düzenlemeler 57
Türk Eğitim Sistemiyle İlgili Yasal Düzenlemeler 57
► Yasalar 72
► Hükümet Programları 79
► Kalkınma Planları 87
► Millî Eğitim Şuraları 93
► Millî Eğitim Bakanlığı İcra Planları 103
Değerlendirme Soruları 106
Bölüm Kaynakçası 109

4. BÖLÜM

Gelişmiş Bazı Ülkelerde Eğitim Yönetimi 111
Giriş 112
Japonya'da Eğitim Yönetimi 112
Amerika Birleşik Devletleri'nde Eğitim Yönetimi 115
İngiltere'de Eğitim Yönetimi 117
Almanya'da Eğitim Yönetimi 118
Fransa'da Eğitim Yönetimi 120
Değerlendirme Soruları 122
Bölüm Kaynakçası 125

5. BÖLÜM

Yönetim Kuramları ve Süreçlerinin Eğitime Yansımaları 127
Yönetim Bilimi ve Eğitim-Örgüt-Yönetim İlişkisi 128
Yönetim Biliminin Tarihi Gelişimi 129
Yönetimle ilgili Kuramlar 132
► Klasik Yönetim Kuramları 132
► Neo-klasik Yönetim Kuramları 137
► Çağdaş Yönetim Kuramları 143
Yönetici Yeterlilikleri 152
Yönetim Süreçleri 155
Değerlendirme Soruları 157
Bölüm Kaynakçası 161

6. BÖLÜM

Okul Yönetimi ve Okul Kültürü 163
Giriş 164
Eğitim Yönetimi 164
Okul Kültürü 168
Okul Kültürünün Temel Boyutları ve Süreçleri 172
Değerlendirme Soruları 175
Bölüm Kaynakçası 177

7. BÖLÜM

Okulda İnsan Kaynaklarının (Personelinin) Yönetimi ve Denetimi 179
İnsan Kaynakları (Personel) Yönetimi 180
Eğitim Örgütlerinde İnsan Kaynakları (Personel) Yönetimi 184
Eğitim Kurumlarında Görev Yapan İnsan Kaynakları (Personel) ve
Bunların Görev ve Hakları 186
►Öğretmenler 186
►Yöneticiler/Okul Müdürleri ve Müdür Yardımcıları 195
►Millî Eğitim Akademisi ve Personel Eğitimi 198
►657 Sayılı Devlet Memurları Kanunu 201
İnsan Kaynaklarının (Personelin) Denetimi ve Disiplin İşlemleri 205
Değerlendirme Soruları 216
Bölüm Kaynakçası 219

8. BÖLÜM

Okul Yönetimin Eğitim-Öğretim ve Öğrenci İşleri 221
Giriş 222
Öğretim Programları 222
Öğretim Programlarının Uygulanmasında Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği 228
► Okullarda, Öğretim Vizyonu Oluşturma 228
► Okullarda Olumlu Öğrenme İklimi Oluşturma 229
► Okullarda Öğrencileri Öğrenmeye Özendirme 231
Öğretim Programları ve Programların Özellikleri 231
► Öğretim Programlarının Temelleri 232
► Programın Uygulanmasında Paydaşların (Okul Yöneticileri, Öğretmenler,
Müfettişler ve Velilerin) Görevleri 235

Okul Yönetiminde Öğrenci İşleri ve Öğrenci Hizmetleri 235
► Okullarda Görülmesi Gereken Öğrenci Hizmetleri 236
► Okullarda Sağlık Hizmetleri 240
► Okullarda Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri 242
Değerlendirme Soruları 248
Bölüm Kaynakçası 251

9. BÖLÜM

Okul Yönetiminde Çevre İlişkileri ve Okul İşletmeciliği 253
Okul Yönetiminde Okul-Çevre İlişkiler 254
► Okul-Çevre ilişkilerindeki Okul-Aile Birlikleri 254
► Okul-Veli İlişkileri 260
► Okul-Çevre İlişkileri Geliştirmek Amacıyla Yapılabilecek Etkinlikler 265
Okul İşletmeciliği 267
► Okul İşletmeciliğinde Okul Yöneticilerinin Rolleri 269
► Okul İşletmeciliğinde Okul Yöneticilerinin Yetenekleri 271
Eğitimin Finansmanı 272
► Eğitim Bütçesi Kavramı ve Ögeleri 275
► Millî Eğitim Bakanlığı'nın Eğitimin Finansmanı ile İlgili Projeleri 276
Değerlendirme Soruları 279
Bölüm Kaynakçası 283

1. BÖLÜM

TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNİN AMAÇLARI VE TEMEL İLKELERİ

Bölüm Kazanımları

Bu bölümü başarıyla tamamlayanlar;

- Çağdaş eğitim sistemlerinin özellikleri hakkında bilgi sahibi olma,
- Eğitimde merkezi ve yerinden yönetim sistemlerini öğrenerek, zarar ve yararları konusunda kestirimlerde bulunabilme,
- Türk eğitim sistemini daha yakından tanıyabilme,
- Türk eğitim sisteminin amaçları ve ilkelerini kavrayabilme,
- Türk eğitim sistemi ile gelişmiş bazı ülkelerin eğitim sitemlerini karşılaştırabilme,

kazanımlarını edinmiş olacaklardır.

1. GİRİŞ

Dünyada yaşanan hızlı, hızlı olduğu kadar da çok yönlü olan değişim ve dönüşüm faaliyetleri, özellikle yönetim anlayışındaki yapılanmayı yeniden sorgulamayı gündeme getirmiştir. Küreselleşme ve bilgi toplumuna geçiş sürecinde eğitime ayrılan kaynakları daha etkili ve verimli kullanarak eğitim hizmetlerinde kaliteyi arttırma ve bu hizmetlerden yararlananların memnuniyetini sağlama isteği de eğitim yönetiminde yeni yaklaşımların gündeme gelmesini zorunlu kılmıştır.

Böyle bir zorunluluktan hareketle, globalleşme ve küreselleşme süreci de dikkate alınarak gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerin birçoğunda olduğu gibi, ülkemizde de eğitim sisteminin yapısını yeniden sorgulama ihtiyacı doğmuştur. Yapılan tartışmalar neticesinde eğitim sistemlerinde yönetim erkinin nerede ve nasıl kullanılması gerektiğinin sorgulanması kaçınılmaz bir sonuç olarak karşımıza çıkmaktadır. Eğitim sistemlerinde bir yandan yönetim erkinin nasıl kullanılacağı sorgulanırken, diğer yandan da sistem geliştirme çalışmaları sürdürülmektedir. Bu çalışmalarda ele alınan temel kavramların bütün kesimlerce aynı şekilde algılanması da büyük önem arz etmektedir.

Bu kitapla Türk eğitim sisteminin genel yapısı irdelenirken, okullarımızın nasıl yönetildiği, okul yönetiminde teori-uygulama ilişkisinin birlikte ele alınması amaçlanmıştır.

2. TEMEL KAVRAMLAR

Ele alınan konuların daha iyi anlaşılabilmesi için ise öncelikle kitapta geçen bazı temel kavramların açıklanmasına ihtiyaç duyulmuştur.

Eğitim: Bireyin yaşadığı toplumda uygulama değeri olan yetenek, yöneliş ve diğer davranış örüntülerini kazanarak davranış değiştirdiği, gizil güçlerini keşfederek geliştirdiği toplumsal süreçler toplamıdır (Demirel ve Ün, 1987: 57).

Yönetim: Örgüt amaçlarının gerçekleştirilmesi için insan ve madde kaynaklarının etkili bir biçimde eşgüdümlenerek işlerin yapılmasını sağlamak ya da örgütte çalışan insanların eylemlerini düzenli bir işbirliği içerisinde eşgüdümleyerek örgüt amaçlarını gerçekleştirmek için yönlendirmektir (Demirel ve Ün, 1987: 189-190).

Yönetim, örgütünün amaçlarını gerçekleştirmek için insan ve madde kaynağına yön verir, bunları kullanır ve kontrol eder.

Merkezden Yönetim: Yönetsel hizmetlerin merkezde toplanması, bu hizmetlerin merkez ve merkezin hiyerarşisi içerisinde yer alan örgütlerce yürütülmesidir (Gözübüyük, 1978: 74).

Yerinden Yönetim: Yönetsel kararların alınması ve görevlerin yerine getirilmesinde yetki ve sorumluluğunun ya coğrafi ya da işlevsel ölçütlere bağlı olarak merkezi hükümet örgütü dışında, hizmet yerinde bulunan organlarca üstlenilmesidir (Bozkurt ve Ergun, 1988: 260). Etimolojik olarak yerinden yönetmek, nesneleri merkezi bir noktadan uzağa yaymak/dağıtmak ya da nesnelerin özekten uzak bir noktaya yerleştirildiği durumdur. Yerinden yönetim, yerel yönetim, âdem-i merkeziyet, yetki genişliği/yetki aktarımı kavramlarıyla eş anlamlı olarak da kullanılmaktadır (Duman, 1998: 83).

Örgüt: Örgüt; insanların bir ya da daha fazla gereksinmesini gidermek için insan ve madde kaynakları düzeninin ve işleyişinin sürekli yenileştirildiği organik bir sistemdir. Bu sistemde, Covey'in kazan-kazan yaklaşımındaki gibi örgüt amaçlarıyla, yöneten ve yönetilenlerin amaç ve gereksinmelerinin karşılanması, dengelenmesi de söz konusudur. Bu bağlamda, örgütler, insan amaçlarının, umutlarının ve yükümlülüklerinin bir araya gelmesinden, birtakım ortak amaçlar ve değerler uğruna anlaşma ve birliktelik yapmalarından başka bir şey değildir (Covey, 1998: 218; Toffler, 1981:113).

Bir örgüt, belirli amaçların bir veya birden fazla kişi/grupla gerçekleştirilmesidir. Örgüt yapısı, bir grubun faaliyetlerini eşgüdümleyen, öğelerini birbiri ile uyumlu hale getiren sistemdir (Peker, 1998: 61).

Okul: Genel tanım olarak eğitim ve öğretim amacıyla tasarlanmış mekâna verilen bir isimdir. Okul, sadece bilimsel bilginin verildiği mekânlar değil, aynı zamanda kültür, sanat, siyaset gibi öznel kaynaklı derslerin de verildiği eğitim kurumlardır (Wikipedia, 2025). Amerika Birleşik Devletleri ve Birleşik Krallık gibi ülkelerde okul kelimesi yalnızca tek bir alanda eğitim veren kurumları da kapsar. Ekonomi okulu, Gazetecilik okuludur.

Okul sadece bilimsel bilginin verildiği mekânlar değil, aynı zamanda kültür, sanat, siyaset gibi öznel kaynaklı derslerinde verildiği eğitim kurumlarıdır.

Okul, eğitim ve öğretim etkinliklerinin gerçekleştirildiği yerdir. Okullarda çeşitli düzeylerde, toplu olarak öğrenim yapılır. Okul eğitimindeki temel amaç, öğrencilerin zihinsel, bedensel ve ahlaksal açıdan gelişmesini sağlamaktır. Okul binaları okulun amacına göre yapılır. Okul hem bir bilgi yuvası hem de sosyal etkinliklerin yerine getirildiği bir kurumdur.

Yönetici: Millî Eğitim Bakanlığı'nca bakanlık merkez ve taşra teşkilatı ile her derece ve türdeki örgün ve yaygın eğitim kurumlarında yönetim görevi alan kişi olarak tanımlanmaktadır. Yönetici, kurumun işlevlerini yürütmekle ve kurum sahibine karşı sorumludur. Yöneticiler kurumun amacını saptar, daha sonra kurumu amaca doğru yöneltir. Amaca kolay, en iyi gidilecek yolları bulur, kararları verir, üretim faktörlerinin tedarikini ve düzenlenmesini yapar. Kurum faaliyetlerinin en etkin biçimde örgütlenmesini sağlar, insan öğesini örgütler, nezaret eder, işlerini çalışanlara benimsetir (MEB, 2011).

Öğretmen: Millî Eğitim Bakanlığı'nca her derece ve türdeki örgün ve yaygın eğitim kurumlarında, kurs ve seminerlerde eğitim ve öğretim hizmetlerini yürüten kişiler olarak tanımlanmaktadır. Öğretmen, öğrenmeyi gerçekleştirmede öğrenene (öğrenciye) kılavuzluk yapan ve rehberlik hizmetini veren kişidir. Öğretmenin sınıf yönetim bilgisi öğrenme sürecini önemli ölçüde kolaylaştırır ve sınıf içi yaşamı sevimli, üretken ve başarılı hale getirir. Olumlu bir sınıf ortamının oluşturulmasında öğretmen önemli bir role sahiptir. Öğretmen eğitim-öğretim görevini yürütürken, bilgi, beceri ve tutumlarıyla öğrencileri etkilemektedir. Öğretmenin kişiliği, geçmiş yaşantısı, eğitimle ilgili algısı, mesleki bilgisi ve deneyimi sınıf yönetimine etki eden temel özelliklerdendir (MEB, 2011).

Öğrenci: Günlük hayatta genel olarak öğrenim görmek amacıyla herhangi bir öğretim kurumunda okuyan, bir öğretmenin gözetimi ve yol göstericiliği altında belli bir konu üzerinde çalışan, öğrenim görmek amacıyla ders alan, bir bilim veya sanat yetkilisinin gözetimi ve yol göstericiliği altında belli bir konuda çalışan, özel ders alan kimse olarak tanımlanmaktadır. (TDK, 2011). Öğrenci okulun varlık nedenidir. Okul, öğrencilerini içinde yaşadığı toplumun dönüştürecek ve daha iyi insani bir toplumun oluşturulmasına katkıda bulunacak iyi birer vatandaş olarak yetiştirmeyi hedefler. Okulda öğretim programı, öğrenme-öğretme süreci, öğretmen ve öğrenci karmaşık ilişkiler içindedir. Öğrenci, okulda sadece çeşitli bilgi ve beceriler değil; değerler, görüşler ve davranışlar da öğrenir. Eğitim-öğretim sürecinde öğrencinin özellikleri ne kadar iyi tanınır ve anlaşılırsa onun öğrenmesine o denli yardımcı olunur ve okula uyumu kolaylaşır. Öğrencinin öğrenme etkinliklerine katılma durumu öğrenme sürecini önemli düzeyde etkilemektedir Öğrencinin kişilik yapısı, bedensel, ruhsal ve sosyal yönden gelişim düzeyi, öğrenme açısından hazır bulunuşluk durumu ve programın öngördüğü kazanımlarla ilgili ön öğrenmeleri bu sürecin kalitesini belirlemektedir.

3. EĞİTİM SİSTEMLERİNİN YAPILANDIRILMASI

Dünyada yönetim anlayışında meydana gelen değişim ve gelişmelerin özünde, insanların daha çok memnun edilmesi, daha kaliteli ve verimli hizmetlerin sunulması gibi unsurlar bulunmaktadır. Durum böyle olunca da daha iyi bir yönetim anlayışının benimsenerek uygulanması ön plana çıkmaktadır. Bu değişimden eğitim sistemi de payına düşeni almakta ve eğitim yönetiminde farklı yapısal değişiklikler yapılması gündeme gelmektedir (Common, Flynn and Mellon. 1993: 59-63).

Eğitim sistemlerinde meydana gelmesi düşünülen yapısal değişiklikler ülkelere göre farklılıklar gösterse de temelde üç temel eğilimden söz edilmektedir. Bazıları merkeziyetçi yapıyı savunurken, bazıları yerel, bazıları da hem karma hem de yerel özellikleri birlikte barındıran karma bir sistemi savunmaktadır. (Şişman, 2010:9). Eğitim yönetimindeki bu gelişmeleri, kamu yönetimindeki çağdaş gelişmelerle bağlantılı olarak değerlendirmek gerekmektedir. Çünkü eğitim sektörü genel kamu yönetiminin bir alt

BÖLÜM KAYNAKÇASI

Adalı, Oya ve Diğerleri. (1992). Büyük Larousse Sözlük ve Ansiklopedisi. İstanbul: Millîyet Gazetecilik Basımevi.

Aykaç, Burhan. (2003). Türkiye'de Kamu Yönetimi "Yönetimin İyileştirilmesi ve Örgütsel Değişim.": (Derleyenler: Burhan Aykaç, Şenol Durgun ve Hüseyin Yayman), Ankara: Yargı Yayınevi Yayını.

Bacharach, B. Samuel. (1990). Education Reform: Making Sense Of It All, Library Of Cataloging-İn Publication Data, 160 Gould Street Needham Heights, Massachusetts: 02194.

Boyd, William Lowe. (1990). The National Level: Reagan And The Bully Pulpit, Library Of Cataloging-İn Publication Data, 160 Gould Street Needham Heights, Massachusetts: 02194.

Bozan, Mahmut, (2002). "*Merkeziyetçi Yönetimden Yerinden Yönetime Geçişte Alternatif Yaklaşımlar Meb. Örneği*", Malatya: İnönü Üniversitesi (Yayımlanmamış Doktora Tezi).

Bozkurt, Ömer Ve Turgay Ergun (1998) Kamu Yönetimi Sözlüğü, Ankara: Todaie Yayın No:283.

Brown, J. Daniel. (1990). Decentralization And School Based Manegement. U.K. : The Falmer Press.

Bucak, Balcı Esergül (2000). Eğitimde Yerelleşme, Ankara: Detay Yayınları: 12, Birinci Baskı.

Cafoğlu, Zuhal. (1996). Eğitimde Yeni Arayışlar, Yeni Türkiye Dergisi. Ankara: 7: 12-52.

Common, Richerd, N. Flynn And E. Mellon. (1993). Hanaging Public Servics. Butter Wort Heine Mann Ltd.Lnacre House. Jordon Hill.Oxford-Usa.

Covey, Stephan. (1998). Etkili İnsanların Yedi Alışkanlığı. (Çev.Gönül Suveren, Ve Osman Deniztekin). İstanbul: Varlık Yayını.

Çoker, Ziya. (1995). Yönetimde Yeniden Yapılanma. Ankara: 20mayıs Eğitim Kültür ve Sosyal Dayanışma Vakfı Yayını.

Çukurçayır, M. Akif. (2003). Yurttaş Odaklı Yerel Yönetim. Ankara: Pegema Yayınları.

Demirel, Özcan ve Kâmile Ün (1987). Eğitim Terimleri Sözlüğü. Ankara: Şafak Matbaası Yayını.

Duman, Ahmet (1998). "Eğitimin Yerinden Yönetimi", Çağdaş Yerel Yönetimler, Ankara: Todaie Yayını. 7: 2.

Emre, Cahit. (2003). Yönetim Bilimi Yazıları. Ankara: İmaj Yayınları.

Erdoğan, İrfan (1995) Çağdaş Eğitim Sistemleri, İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Fukuyama, Francis (2000). Güven: Sosyal Erdemler ve Refahın Yaratılması. (Çev. Ahmet Buğdaycı), İstanbul: İş Bankası Yayınları.

Giritli, İsmet. (1979). Kamu Yönetimi. İstanbul: Fakülteler Matbaası.

Gözübüyük, Şeref. (1978). Türkiye'nin Yönetim Yapısı. Ankara: Sevinç Matbaası.

Güçlüol, Kemal. (1985). Eğitim Yönetiminde Karar Verme ve Örnek Olaylar. Ankara: Kadıoğlu Matbaası.

Gülşen, Celal. (2000). *Toplam Kalite Yönetiminin İlköğretime Ve İlköğretimde Teftiş Sistemine Uygulanabilirliği.* Ankara: Gazi Üniversitesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

Gülşen, Celal. (2005). "Türkiye'de Eğitim Hizmetlerinin Yerinden Yönetimi" Ankara: Gazi Üniversitesi (Yayımlanmamış Doktora Tezi).

Günday, Metin. (2004). İdare Hukuku. Ankara: İmaj Yayınları.

İçişleri Bakanlığı (E-İçişleri). (2025). Türkiye Mülki Envanteri. https://www.e-İcisleri.Gov.Tr/Anasayfa/Mulkiıdaribolumleri.Aspx). (Et. 10.02.2025).

Kaya Raporu. (1992) Yerel Yönetimler Araştırma Grubu Raporu, Ankara: Todaie Yayını.

Keleş, Ruşen. (1998). Yerinden Yönetim Ve Siyaset. İstanbul:Cem Yayınevi.

Köksal, Kemal. (1997). "*Türkiye'de Eğitim Hizmetlerinin Yerelleşmesi-Bir Model Önerisi*-Ankara: Hacettepe Üniversitesi (Yayımlanmamış Doktora Tezi).

Köksal, Kemal. (1998). "*Türkiye'de Eğitim Hizmetlerinin Yerelleşmesi-Bir Model Önerisi*". Eğitim Yönetimi Dergisi. Ankara: Pegem Yayını, 4. 13: 1115-121.

Meb (Millî Eğitim Bakanlığı). (1996). Avrupa Birliği Üye Ülkelerinin Eğitim Sistemleri. Ankara: Meb. Yayını.

Meb (Millî Eğitim Bakanlığı). (2011). Mevzuat. http://mevzuat.meb.gov.tr. (Et:02.01.2011).

Meb (Millî Eğitim Bakanlığı). (2025). Millî Eğitim Bakanlığının Kısa Tarihçesi. Https://Www.Meb.Gov.Tr/Millî-Egitim-Bakanliginin-Kisa-Tarihcesi/Duyuru/8852 (Et.10.02.2025).

Peker, Ömer. (1998). "Toplam Kalite Yönetimi Ve Kamu Hizmetinde Kalite" Çağdaş Yerel Yönetimler Dergisi. Ankara: Todaie Yayını, 6: 43-57.

Pıcq, Jean. (1996) Fransa'da Devlet Yönetimi Ve Önerileri, Todaie Cuma Konferansları, Ankara: Amme İdaresi Dergisi, 29: 4.

Russell, Bertrant (2001). Eğitim Üzerine. (Çev: Nail Bezil). İstanbul: Say Yayınları.

Şaylan, Gencay. (2003). Türkiye'de Kamu Yönetimi " Bir Yapısal Değişim Sorunu Olarak Yönetim Reformu": (Derleyenler: Burhan Aykaç, Şenol Durgun Ve Hüseyin Yayman), Ankara: Yargı Yayınevi Yayını.

Şimşek, Hasan.(1998) 21.Yüzyıl Eşiğinde Paradigmalar Savaşı: Kaostaki Türkiye, İstanbul: Sistem Yayıncılık, No. 129.

Taymaz, Haydar. (2024). İlköğretim ve Orta öğretim Okul Müdürleri İçin Okul Yönetimi. Ankara. Pegem Akademi Yayıncılık.

TC. Başbakanlık. (2003). Kamu Yönetiminde Yeniden Yapılanma 2. Ankara: Başbakanlık Yayını.

Tdk (Türk Dil Kurumu). 2010. "Büyük Türkçe Sözlük". Http://Tdkterim.Gov.Tr/Bts. (Et:02.01.2011).

Tobb. (2000). Ab Üyelik Sürecinde Türkiye'de Yönetimin Yeniden Yapılanması. Ankara: Tobb Yayını.

Toffler, Alvin (1981). Şok:Gelecek Korkusu.(Terc: Selami Sargut). Ankara: Altın Kitaplar Yayını.

Toffler, Alvin Ve Heidi. (1994) Creating A New Civilization (Yeni Bir Uygarlık Yaratmak: Üçüncü Dalganın Politikası), Çev: Zülfü Dicleli, İstanbul: İnkılap Kitabevi.

Tortop, Nuri. (1990). Yönetim Biliminin Temel İlkeleri, Ankara: Todaie Yayınları No: 231.

Tusiad. (2002). Kamu Reformu Araştırması- İstanbul:Tusiad Yayını.

Ueem. (1989). Bugünkü Japonya (Çev:Japonya Ankara Büyükelçiliği) Royal Wakaba, Shinjuku-Ku Tokyo.

Usluel (Koçak), Yasemin (1995) Millî Eğitim Bakanlığı Merkez Örgütü Yöneticilerinin Yerelleşme Konusundaki Görüşleri, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Doktora Tezi.

Wikipedia. (2025). "Okul". https://tr.wikipedia.org/wiki/Okul#:~:text=Okul%2C%20e%C4%9Fitim%2D%C3%B6%C4%9Fretim%20verilen%20kurum,alan%C4%B1%20ve%20%C3%B6%C4%9Frenme%20ortam%C4%B1%20sa%C4%9Flar. (ET.10.02.2025).

2. BÖLÜM

TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNİN YAPISI

Bölüm Kazanımları

Bu bölümü başarıyla gerçekleştirebilen öğretmen adayları;

- Türk eğitim sisteminin tarihsel gelişimi hakkında bilgi sahibi olma,
- TC. Millî Eğitim Bakanlığı'nın görevleri hakkında bilgi sahibi olma,
- Türk Eğitim sisteminin örgütlenme biçimini yakından tanıyabilme,
- Türk eğitim sistemindeki öğretim kademeleri hakkında bilgi sahibi olma,
- Türk eğitim sistemindeki öğretim kademelerini daha yakından tanıyabilme,

kazanımlarını edinmiş olacaklardır.

1. TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNİN TARİHSEL GELİŞİMİ

Tarihe baktığımızda Türklerin dört ayrı uygarlık devresi içinde yaşadıkları görülmektedir. Bunlar İslamiyet'ten ve Selçuklulardan Önceki Dönem, Selçuklular Dönemi, Osmanlılar Dönemi ve Cumhuriyet Dönemi olmak üzere dört başlıkta ele alınabilir.

Hunların, Göktürklerin ve Uygurların hüküm sürdüğü Selçuklulardan önceki dönemde güçlü bir savaşçı olma, ata binme, kılıç kullanma gibi niteliklerin kazandırılması üzerinde durulmaktaydı. Bu uygarlıklardan Hunlar göçebe tarzı bir toplum yapısına sahiptiler. Göktürkler ve Uygurlar ise gelişmiş bir alfabe ve yazı diline sahip olmuşlardır. Bu her üç uygarlık döneminde de göçebe yaşama bağlı olarak oturmuş bir eğitim kurumundan, bahsetmek zordur. Temelde törenin etkili olduğu ve Alp insan tipinin öne çıktığı, yaşam biçimlerine göre şekillenen bir eğitim anlayışının hâkim olduğu ve eğitimle ilgili belgelerin en az bulunduğu bir dönemdir (Akyüz, 2009:1-42; Başar,2007: 25-63; Ödevsel, 2011).

Türk eğitim sisteminin günümüzdeki durumunu açıklamadan önce tarihi bir geçmişini irdelemek, bugünü anlamamızı kolaylaştıracaktır. Bu nedenle bu bölümde öncelikle İslamiyet öncesi Türk Eğitim Sisteminin genel özelliklerinden bahsedilecek, sonra Selçuklular ve Osmanlılar dönemi anlatılacak; sonrasında ise Cumhuriyet Dönemi eğitim sistemi üzerinde durulacaktır.

1.1. Türklerin Müslüman Olmalarından Önceki Türk Eğitim Sisteminin Genel Özellikleri

Öncelikle Türklerin Müslüman olmalarından önceki Türk eğitim Sisteminin genel özelliklerini açıklamak gerekmektedir. Türklerin 10. yüzyılda Müslüman olmalarından önce tarih sahnesine çıkmış en önemli devletleri, Hun, Göktürk ve Uygur devletleridir. Bu devletlerin toplumları için bazen "eski Türkler" de denilmektedir. Bunların eğitim görüş ve uygulamaları benzerlikler gösterirse de her birinin temel özellikleri de vardır (Akyüz, 2009:5; Başar, 2007: 25-63).

Türklerin Müslüman olmalarından önceki dönemlerde eğitimlerinin temel özelliklerini aşağıdaki şekilde açıklayabiliriz (Akyüz, 2009:5; Başar,2007: 25-63):

1. Türk toplumlarının eğitim anlayış ve uygulamaları, yaşama biçimlerinin etkisiyle şekillenmiştir.

2. Çocukların ve gençlerin toplumsallaştırılıp eğitilmesinde toplumun töresi önemli bir rol oynamaktadır.

3. Bu devirlerdeki Türklerin eristikleri uygarlık ve kültür düzeyi, onlarda örgün eğitim kurumlarının bulunduğuna kesin bir delil ise de bu kurumlar hakkında henüz bilgimiz yoktur.

4. Bu dönemin edebî eserlerinde yaygın olarak bir *talimi* yani *öğretici* amaç bulunduğu görülür. Bunlar, insanlara hayatta yol gösterebilecek ilkeler, ahlâkî esaslar, felsefe kırıntıları taşır. Şiir ve kısmen atasözü niteliğindeki bu parçalar, o dönemlerin ahlâk ve terbiye anlayışını gösterir. Bunlar, iyiliğin, cömertliğin, bilgeliğin, cesaretin önemi ve değeri, büyüklere itaat vs. gibi bugün de yasayan değerlerdir.

5. Eski Türklerde *Alp İnsan* tipine önem verilmektedir. *Oğuz Kağan* destanında Oğuz Kağan kendisine tüm dünya halklarının itaat etmesini ister ve kendisini dünyanın hükümdarı, yöneticisi olarak görür. O, dışa dönük, mekânda genişlemek isteyen, göçebe, akıncı, düşmanlar ve hayvanlarla mertçe çarpışan, *üstün* Türk'ü temsil eder.

6. Eski Türklerde köklü bir *bilim sevgisi* vardır. *Alp insan* tipinin temel özelliklerinden biri, onun *cesur* olduğu kadar *bilge* bir kişi oluşudur.

7. Eski Türklerde *mesleki eğitim* de önemli bir yer tutar.

8. Türklerin tarihi bilinen *en eski yazılı belgeleri* de Müslüman olmalarından önceki döneme aittir.

9. Eski Türklerde genellikle cinsiyet farkı gözetmeden, büyük bir *çocuk sevgisi* vardır.

1.2.Selçuklular ve Osmanlılar Dönemi

Bu bölümdeki Türk Eğitim anlayışının ele alınmasında kronolojik bir sıra takip edilmemiştir. Eğitim kademelerinin özelliğine göre bazen Osmanlı dönemi anlatılırken, bazen de Selçuklular döneminden bahsedilmiştir (Akyüz, 2009: 42-317).

1.2.1. Sıbyan Mektebi

Osmanlıların ilköğretim seviyesindeki okullarına genel olarak sıbyan mektebi veya mahalle mektebi denilmektedir. Önceleri burada sadece yazı öğretiliyordu. Ancak sonra temel İslami bilgiler de bu okullarda verilmeye başlanmıştır. Önceleri bu öğretim için özel olarak yetiştirilmiş öğretmenler olmadığı gibi, okul denebilecek binalar da yoktu. Sıbyan mektepleri çoğu zaman özel evlerde, mescit ve cami kenarlarında bulunmaktaydı (AKU, 2011). Sıbyan okulları her mahallede, oranın zengin ve hayırsever kişileri tarafından kurulur, zengin bulunmayan yerlerde ise halk el birliği ile okul yaptırırdı. Devletin ileri gelenlerinin okul yaptırması ise bir gelenekti. Sıbyan okulları özel kişiler tarafından kurulmuşsa, okula han, hamam, dükkân, zeytinlik gibi gelir kaynakları bağlanır ve öğretmen harçlığı, okulun bakımı gibi giderler bu gelirlerle karşılanırdı (Akyüz, 2009: 42-81; Ödevsel, 2011).

Çocukların Sıbyan Mekteplerine başlama yaşı 7 civarında, bitirme yaşı ise 13-15 yaşları arasında, buluğ çağında oluyordu. Öğretimin esası Kur'an idi. Bu okullarda perşembe öğleden sonra ve cuma günleri tatil idi.

Bu okulların öğretim programları alfabe, Kur'an, Türkçe, çeşitli dinsel bilgiler ve güzel yazı gibi sınırlı sayıdaki dersten oluşuyordu bu okullar, halkın temel okuma yazma gereksinimine bir ölçüde de olsa cevap veren kurumlar olduklarından, daha çağdaş okulların açıldığı Tanzimat döneminde bile varlıklarını korumuşlardır (AKU, 2011; Akyüz, 2009:1-42; Başar, 2007: 25-63; Ödevsel, 2011).

1.2.2. Medreseler

İlk Selçuklu medreseleri 1040 yıllarında Nişabur'da Tuğrul Bey tarafından kurulmuştur. Alpaslan döneminde de 1067 de Bağdat da Nizamiye medreseleri adıyla önemli medreseler açılmıştır (Akyüz, 2009: 42-57).

Medrese sistemi, çok eski zamanlardan beri var olan cami okullarının bir devamıdır. Bir camide belli bir hücre derslere ayrılınca veya bir sütun dibinde öğretim halkası oluşturulunca, buraya medrese denirdi. Daha sonra medrese ve cami binaları da birbirinin fonksiyonlarını görmeye başlamıştır (AKU, 2011; Akyüz, 2009: 42-57; Ödevsel, 2011).

Medreseler devlet girişimi ve devlet parası ile yaptırılmıştır. Nizamiye medreseleri, tarihte eğitimde şans ve fırsat eşitliği sağlanan eğitim kurumlarına verilebilecek en güzel örneklerdendir. Devlet, medreseleri yatılı ve burslu bir eğitim kuruluşu haline getirdiğinde, öğretimde imkân ve fırsat eşitliğini sağlama çalışmaları da yapmış oluyordu. Bu medreselere bağlanan zengin vakıflarda elde edilen gelirlerle, medreselerin bütün ihtiyaçları (müderrislerin ücretleri, öğrencilerin bütün giderleri, vb.) karşılanıyordu. Müderris ve öğrencilerin bütün ihtiyaçları karşılanınca, onlarda kendilerini kayıtsızca bilime ve öğrenmeye verebiliyorlardı. Gerek Selçuklular gerekse bunun arkasından gelen beylikler zamanında Anadolu da Selçuklu geleneğinde pek çok medrese kurulmuştur (AKU, 2011; Akyüz, 2009: 42-57; Başar, 2007: 25-63; Ödevsel, 2011).

Osmanlı Medrese Sisteminde medreseler, ilköğretimden yükseköğretime kadarki eğitim kademelerini içine alırdı. Yetenekli olan bir öğrenci devre usulüne göre yüksek tahsilini de buralarda bitirebilirdi (AKU, 2011; Akyüz, 2009:42-57; Başar, 2007: 25-63; Ödevsel, 2011).

Medreselerde diploma usulü uygulanırdı. Yani müderris, öğrencinin tam yetiştiğine kanaat getirdikten sonra diplomasını verirdi. Medrese hocası, bu konuda tam yetkiliydi. Öğrencisini her yönüyle iyi bir şekilde tanırdı. Günümüz ifadesiyle bireysel eğitim yapılırdı, denilebilir. Medreseler genellikle vakıflar tarafından kurulur ve yönetilirdi. Her türlü masrafları vakıflar tarafından karşılanırdı.

Yüksek kademede belirli bilim dallarına göre ihtisaslaşma söz konusuydu. Ülkenin bürokrat, doktor, yargıç gibi aydın gurubunu yetiştiren bu kurumlarda ileri din bilgisinin yanı sıra mantık, metafizik, geometri, matematik dersleri de verilmekteydi.

BÖLÜM KAYNAKÇASI

Aku. (2011). "Sanal Kütüphane" *http://egitim.aku.edu.tr* (ET:03.2001).

Akyüz, Yahya. (2009). *Türk Eğitim Tarihi*. Ankara: PegemA Yayını.

Balcı,Ali.(2007*)."*Yeni Paradigmalar Işığında Türkiye Eğitim Sisteminin Örgütlenmesi Ve Yönetimi." *Türk Eğitim Sisteminde Yeni Paradigma Arayışları Sempozyumu (04-05 Kasım 2006) Bildiriler Kitabı.* Ankara: Eğitim-Bir-Sen Yayını: s:249-268).

Başar, Erdoğan.(2007). "Eğitimin Hukuki Temelleri". *Eğitim Bilimine Giriş* (Ed:Özcan.Demirel,Zeki KAYA). Ankara: PegemAYayını. s:25-63.

Doğan, Oya. (2002). "*Türkiye'de Özel Dershaneler*" Muğla: Muğla Üniversitesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

Duman, Ahmet (1998). "Eğitimin Yerinden Yönetimi", *Çağdaş Yerel Yönetimler Dergisi*, Ankara: TODAİE Yayını. 7: 2.

Gülşen, Celal. (2005). "*Türkiye'de Eğitim Hizmetlerinin Yerinden Yönetimi*" Ankara: Gazi Üniversitesi (Yayımlanmamış Doktora Tezi).

KYK (Kredi ve Yurtlar Kurumu). (2011). *http://www.kyk.gov.tr*. (ET:03.01.2011).

MEB (Millî Eğitim Bakanlığı). (1999). *2000 Yılında Millî Eğitim*, Ankara: AÇEM ve 4. Akşam Sanat Okulu Matbaası.

MEB (Millî Eğitim Bakanlığı). (2009) . "Millî Eğitim İstatistikleri 2009-2010". "*http://sgb.meb.gov.tr/istatistik.* (ET:03.01.2011).

MEB (Millî Eğitim Bakanlığı). (2011). *www.meb.gov.tr.* (ET:03.01.2011).

MEB (Millî Eğitim Bakanlığı). (2025). Teşkilat Şeması. https://www.meb.gov.tr/meb/teskilat.php (ET:01.02.2025).

MEB. (2023). Yurtdışı Teşkilatı Daire Başkanlığının Görevleri**.** https://abdigm.meb.gov.tr/www/yurtdisi-teskilati-daire-baskanligi/icerik/2033

MEB. (2025). Yurtdışı Temsilciliklerimiz. https://abdigm.meb.gov.tr/www/yurt-disi-temsilciliklerimiz/icerik/27

Ödevsel, (2011). "Türk Eğitim Sisteminin Tarihsel Gelişimi". *http://www.odevsel.com*. (ET:03.01.2011).

TRT. (2009). "Millî Eğitim Akademisi Kuruluyor**".** *http://www.trt.gov.tr.* (ET:03.01.2001).

TTKB (Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı). (2025). Geçmişten Günümüze Millî Eğitim Şuraları. https://TTKB.meb.gov.tr/www/gecmisten-gunumuze-mill-egitim-sralari/icerik/328(Et:01.02.2025).

3. BÖLÜM

TÜRK EĞİTİM SİSTEMİ İLE İLGİLİ YASAL DÜZENLEMELER

Bölüm Kazanımları

Bu bölümü başarıyla tamamlayanlar;

- Eğitim hukuk ilişkisini kavrayabilme,
- Eğitimle ilgili uluslararası hukuki düzenlemeler hakkında bilgi sahibi olma,
- TC. Anayasası'nın eğitimi düzenleyen esaslarını kavrayabilme,
- Türk eğitim sistemini düzenleyen hukuki yapıyı tanıyabilme ve eleştirel yaklaşımla değerlendirebilme,

kazanımlarını edinmiş olacaklardır.

1. EĞİTİM VE HUKUK

İnsanlar, toplumsal rollerini yerine getirirken karşılıklı ilişkiler ve etkileşim içinde bulunurlar. Bu ilişkiler bire bir olduğu gibi, gruplar arasında da olabilir. Bu ilişkilerin düzenlenmesi ve sağlıklı yürütülebilmesi için devlete gereksinim vardır. Çağdaş insan toplumlarında, en büyük örgütlenme olan devlet, insanların bütün ilişkilerini düzenleyen kurumdur.

Belirli bir toplumda kişiler arasındaki ilişkileri düzenleyen ve devletin yaptırım gücüyle uyulması zorunlu kılınan davranış kurallarının oluşturduğu düzen, genel olarak "hukuk" kavramıyla açıklanmaktadır. Yazılı olsun olmasın, hukuk kurallarını öteki toplumsal kurallardan ayıran en önemli özellik, devletin yaptırım gücüyle desteklenmiş olmasıdır. Hukuk, toplumsal ilişkilere bağlı olarak sürekli değişen bir kurumdur. Devletin giderek artan bir biçimde toplumsal yaşama müdahale etmesi ve bunu hukuk kuralları koyarak gerçekleştirmesi, kişilerin hukuka bağımlılığını artırmanın yanı sıra, yazılı hukuk kurallarının karmaşıklaşması sonucunu da doğurmuştur. Evrensel nitelikleri nedeniyle uygar toplumların hepsinde geçerli olan ortak hukuk kurallarının dışında, her toplumun yaşam biçimi, dünya görüşü, gelenek ve göreneklerine bağlı olarak farklılık gösteren hukuk kuralları da vardır. Hukuk özü bakımından bir üst yapı kurumu olduğundan, toplumların temel ve yapısal özelliklerine göre biçimlenmesi kaçınılmazdır (Genbilim, 2011; Şişman, 2010: 34-39; Ergün, 2009: 18-19).

Bir ülkenin hukuk düzeni, yasama organınca oluşturulan yazlı hukuk kurallarını, yargı kararlarını ve devletin iradesi dışında oluşan genel hukuk ilkeleriyle örf ve âdet kurallarını kapsar. Genel hukuk ilkeleriyle örf ve âdet kuralları gibi yazılı olmayan hukuk kurallarının bağlayıcılık niteliği kazanarak hukuk düzeninde geçerli olabilmesi için devletin bu kuralları tanıyarak onları yaptırıma bağlaması zorunludur. Ayrıca hukuk kuralları emredici ve yasaklayıcı nitelikte olabileceği gibi kişilerin iradesini tamamlayıcı ve yorumlayıcı nitelikte de olabilir. Bir ülkede hukuk düzeni bir bütün oluşturmakla birlikte, birbirinden farklı bölümleri de vardır. Klasikleşmiş ayrıma göre bunlar kamu hukuku ve özel hukuktur. Kamu hukuku, devletin organlarının oluşumunu, yetki ve görevlerini, kişilerin bu organlar karşısındaki hak ve yükümlülüklerini düzenleyen kurallardan oluşur. Özel hukuk ise kişiler arasındaki hak ve yükümlülük ilişkilerini düzenleyen kurallardan oluşur (Dağlı, 2007: 201-233; Genbilim, 2011; Ergün, 2009: 18-19).

Temel bir hak olan eğitim hakkının kullanılması esnasında da hem kamu hukuku hem de özel hukuk açısından uyulması gereken bazı kurallar bulunmaktadır.

Eğitim, insanların sahip oldukları en temel haklardan birisidir. Eğitim, insanların toplum içinde kendisine etkili ve eylemli bir yer bulabilmesinin en önemli şartlarından birisidir. Eğitim faaliyeti ile insanın toplumla ilişkisi karşılıklı etkileşim ve iletişim sağlamakta, ayrıca birçok ihtiyaç da bu faaliyet sonucu temin edilebilmektedir. Eğitim ve öğretim ile ilgili temel haklar ve ödevler ve bunlarla ilgili her türlü ulusal ve uluslararası kanuni düzenleme ve belgeler insan hakları ile ilgilenenlerin önemli bir uğraş alanı olmaktadır (Şişman, 2010: 34-39)

Tarihi süreç içerisinde insanların birey olarak yaşayabilmeleri ve toplumsal süreç içerisinde iletişim ve etkileşimde bulunabilmeleri için toplum kurallarına uymaları gerekmektedir. İnsanlar bu kuralları uygulayabilmek ve yaşatabilmek için de devlet organizasyonunu kurmuşlardır. Devlet, toplum kurallarını düzenlerken, hangi hakların kullanılacağını tespit ve tayin etmiştir. Sosyal devlet anlayışının bir gereği olarak devletler, vatandaşlarına eğitim hizmetleri sunulmasını önemli bir görev olarak görmektedirler. Sosyal devlet, eğitim ve öğretimi devletin başta gelen ödevi sayarken, bu görevi tüm vatandaşların eşit imkânlar içinde, bilime dayalı düşündüren, bilinçlendiren, yaratıcı, barışçı, laik ve demokratik eğitim görmesini sağlayacak şekilde düzenlemek için hukuk kurallarından yararlanmaktadır (Genbilim, 2011; Topsakal, 2010: 33-49; Ergün, 2009: 18-19).

2. EĞİTİM SİSTEMLERİYLE İLGİLİ ULUSLARARASI YASAL DÜZENLEMELER

İnsanların eğitim haklarını kullanmaları konusunda her ülkenin kendi sınırları içerisinde geçerli olan yasal düzenlemeleri olduğu gibi, uluslararası çeşitli yaptırım etkisi olan kuralları da benimsendikleri görülmektedir. Bu bölümde öncelikli olarak ülkemiz tarafından da kabul edilen eğitim hakkının kullanılmasını düzenleyen uluslararası kurallardan bahsedilecektir (Dilaver, 2007: 40-48; Oğuz ve diğerleri, 2010: 53-53).

2.1.Eğitimle İlgili Uluslararası Düzenlemeler

2.1.1.İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi: Birleşmiş Milletler Genel Kurulu'nun 10 Aralık 1948 tarihindeki kararıyla ilan edilen, Türkiye tarafından ise 6 Nisan 1949 tarih ve 9119 Sayılı Bakanlar Kurulu kararıyla benimsenen "İnsan Hakları Evrensel Bildirisi"nde eğitim hakkı konusunda aşağıdaki ifadelere yer verilmiştir (Belgenet, 2011; Türkhukuk, 2011)

Madde 18

Herkesin düşünce, vicdan ve din özgürlüğüne hakkı vardır.

Bu hak, din veya topluca, açık olarak ya da özel biçimde öğrenim, uygulama, ibadet ve dinsel törenlerle açığa vurma özgürlüğünü içerir.

Madde 26

1. Herkes eğitim hakkına sahiptir. Eğitim, en azından ilk ve temel eğitim aşamasında parasızdır. İlköğretim zorunludur. Teknik ve mesleksel eğitim herkese açıktır. Yükseköğretim, yeteneklerine göre herkese tam bir eşitlikle açık olmalıdır.

2. Eğitim insan kişiliğini tam geliştirmeye ve insan haklarıyla temel özgürlüklere saygıyı güçlendirmeye yönelik olmalıdır. Eğitim, bütün uluslar, ırklar ve dinsel topluluk-

BÖLÜM KAYNAKÇASI

Akyüz, Yahya. (2009). *Türk Eğitim Tarihi*. Ankara: Pegema Yayını.

Başbakanlık. (2003). *Kamu Yönetiminde Yeniden Yapılanma* 2. Ankara: Başbakanlık Yayını.

Başbakanlık. (2011). *www.basbakanlik.gov.tr.* (Et:03.01.2011).

Belgenet (2011). *http://www.belgenet.com*. (Et:04.01.2011).

Bozan, Mahmut, (2002). "*Merkeziyetçi Yönetimden Yerinden Yönetime Geçişte Alternatif Yaklaşımlar Meb. Örneği*", Malatya: İnönü Üniversitesi (Yayımlanmamış Doktora Tezi).

Dağlı, Abidin.(2007). "Eğitimin Hukuki Temelleri".*Eğitim Bilimine Giriş* (Ed:Özcan Demirel, Zeki Kaya). Ankara:Pegemayayını.S:201-233

Demirci, Sevgin F. (2000) "Meb. Personel Genel Müdürü İle Söyleşi", Kalkınmada *Anahtar Dergisi.* Ankara: Mpm. Yayınları, 137: 8-9.

Dilaver, Hüseyin. (2007). "Türk Eğitim Sistemi Ve Sorunları". *Türk Eğitim Sistemi Ve Okul Yönetimi.* (Ed:Kadir Keskinkılıç). Ankara: Pegem Yayını.

Dpt. (1979). *4. Beş Yıllık Kalkınma Planı 1979-1983*, Ankara: Yayın No: 1664.

Dpt. (1984). *5. Beş Yıllık Kalkınma Planı 1985-1989*, Ankara: Yayın No: 1974.

Dpt. (2000). *Vıı. Beş Yıllık Kalkınma Planı*: Kamu Yönetiminin İyileştirilmesi Ve Yeniden Yapılandırılması Özel İhtisas Komisyonu Raporu. Ankara: Dpt Yayını.

Dpt. (2001). *Yerel Yönetimler Özel İhtisas Komisyonu Raporu*. Ankara: Dpt Yayını.

Ergün, Muammer. (2009). "Eğitimle İlgili Yasal Düzenlemeler". *Türk Eğitim Sistemi Ve Okul Yönetimi.* (Ed:Vehbi Çelik). Ankara: Pegem Yayını.

Genbilim. (2011). "Hukuk". http://www.genbilim.com. (Et:03.01.2011).

Gülcan, Murat G. ve diğerleri. (2003). Türkiye'de İlköğretim: Dünü, Bugünü Yarını. İstanbul: Meb. Yayını.

Gülşen, Celal. (2022). Türk Eğitim Tarihi (Ed.A.Rıza Erdem). Içinde "Millî Eğitim Şuraları (10. Bölüm)". Eğiten Kitap Yayınevi, Ankara.

Gülşen, Celal ve Gökyer, Necmi. (2016). Türk Eğitim Sitemi ve Okul Yönetimi (5.baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Gülşen, Celal ve Özkan, Erkan. (2016). Türk eğitim sisteminde millî eğitim şûraları. *TURANSAM Turan Stratejik Araştırmalar Merkezi Dergisi*, *8*(32), 543-551.

Gülşen, Celal. (2005). *Türkiyede Eğitim Hizmetletinin Yerinden Yönetim"* Ankara: Gazi Üniversitesi (Yayımlanmamış Doktora Tezi).

Meb. (1988). *Bazı Ülkelerin Eğitim Sistemi*. Ankara: Millî Eğitim Basımevi.

Meb. (1993). *14. Millî Eğitim Şûrası*, İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.

Meb. (1998). *Hükümet Programlarında Eğitim*, Ankara: Millî Eğitim Basımevi

Meb. (2011*). www.meb.gov.tr*. (03.01.2011).

Oğuz, Orhan Ve Diğerleri. (2010). *21. Yüzyılda Eğitim Ve Türk Eğitim Sistemi*. Ankara: Pegem Yayını.

Resmi Gazete. (2024). Öğretmenlik Meslek Kanunu. https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2024/10/20241018-1.htm (ET: 04.02.2025).

Sbb (Strateji ve Bütçe Başkanlığı). (2025). Kalkınma Planları. https://www.sbb.gov.tr/kalkinma-planlari/ (ET.01.02.2025).

Şişman, Mehmet.(2010). *Türk Eğitim Sistemi Ve Okul Yönetimi*. Ankara: Pegem Yayını.

Tbmm (2003). "Milletlerarası Sözleşmeler." *http://www.tbmm.gov.tr* (02.01.2011).

Tbmm (Türkiye Büyük Millet Meclisi). (2025). Hükümet Programları. https://acikerisim.tbmm.gov.tr/items/412e6ab6-d1fa-4477-a6d3-03fde4530319.

Tbmm. (2000). *57.Nci Hükümet Programı*, Tbmm-Bim Kütüphane Dairesi Başkanlığı, Ankara; .Basbakanlik Gov. Tr.

Tbmm. (2011). *http://www.tbmm.gov.tr* (02.01.2011).

Topsakal, Cem. (2010). "Türk Eğitim Sisteminin Yasal Temelleri". *Türk Eğitim Sistemi Ve Okul Yönetimi.* (Ed:H.B.Memduhoğlu Ve K.Yılmaz). Ankara: Pegem Yayını.

TTKB (Talim terbiye Kurulu Başkanlığı). (2022). "Geçmişten Günümüze Millî Eğitim Şûraları". https://TTKB.meb.gov.tr/www/gecmisten-gunumuze-mill-egitim-sralari/icerik/328. (Erişim Tarihi: 15.05.2022).

TTKB (Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı). (2025). Geçmişten Günümüze Millî Eğitim Şuraları. https://TTKB.meb.gov.tr/www/gecmisten-gunumuze-mill-egitim-sralari/icerik/328 (Et:01.02.2025).

Türkhukuk(2011). *http://www.turkhukuksitesi.com.* (Et:04.01.2011).

Ua (Ulusal Ajans).(2011). *http://www.ua.gov.tr* (04.01.2011)

UA(Ulusal Ajans). 2025). Programlar/Erasmus Programı. https://www.ua.gov.tr/programlar_/erasmus-programi/

Unesco. (2011). *http://www.unesco.org.tr*. (Et:04.01.2011).

Unicef. (2011). "Çocuk Haklarına Dair Sözleşme".*http://www.unicef.org.* (Et:04.01.2011).

Wikipedi, (2011). *http://tr.wikipedia.org*. (Et:04.01.2011).

Wikipedia. (2025) TC. Hükümet Programları. https://tr.wikipedia.org/w/index.php?search=tc.+h%C3%BCk%C3%BCmet+programlar%C4%B1&title=%C3%96zel%3AAra&ns0=1. (ET.:10.02.2025).

Yök. (2025). *www.yok.gov.tr.* (02.02.2025).

4. BÖLÜM

GELİŞMİŞ BAZI ÜLKELERDE EĞİTİM YÖNETİMİ

Bölüm Kazanımları

Bu bölümü başarıyla tamamlayanlar;

- Çağdaş eğitim sistemlerinin özellikleri hakkında bilgi sahibi olma,
- Bazı gelişmiş ülkelerin eğitim sistemleri hakkında genel bilgi sahibi olabilme,
- Türk eğitim sistemi ile başka ülkelerin eğitim sistemlerini karşılaştırabilme,
- Türk eğitim sistemi ile gelişmiş bazı ülkelerin eğitim sitemlerini karşılaştırarak, Türk Eğitim sistemi için çıkarımlar yapabilme,

kazanımlarını edinmiş olacaklardır.

1. GİRİŞ

Türk eğitim sisteminin yapısını birinci bölümde genel hatlarıyla gözden geçirdikten sonra, bu bölümde de bazı gelişmiş ülkelerin eğitim yönetimlerini incelemek faydalı olacaktır.

Eğitim sistemlerinin karşılaştırmalı olarak ele alınması ile küresel gerçeklilik, çağdaş gelişmeler ve dünyadaki genel eğitim politikaları ile Türkiye'de uygulanan eğitim politikalarının ne ölçüde örtüştüğü veya ayrıştığı ortaya konulmuş olacaktır. Bunun için özellikle coğrafi büyüklüğü ve öğrenci sayıları mukayese edilebilir düzeyde Türkiye'ye benzer olan Almanya, Fransa, İngiltere, gibi Avrupa ülkeleriyle, Avrupa Kıtası dışındaki ABD ve Japonya'nın eğitim yönetimleri değerlendirmeye alınmıştır.

Eğitim sistemlerinin karşılaştırılmasında olabildiğince model olma ve etkileme gücü olan ülkeler dikkate alınmıştır. Bu ülkelerin bir kısmı süper güç, bir kısmı da bölgesel güç olarak şüphesiz diğer ülkeler üzerinde önemli bir etkiye sahiptirler ve modellik özellikleri bulunmaktadır (Gülşen, 2005). Eğitim sistemlerinin karşılaştırılmasının bir amacı da bu gelişmiş ülkelerin insan kaynaklarını nasıl bir eğitim sistemi ile eğittiklerini inceleyerek, Türkiye ile mukayese etmektir.

2. JAPONYA'DA EĞİTİM YÖNETİMİ

Eğitim sistemlerinin karşılaştırılmasında ilk örnek olarak Japonya alınmıştır. Kıt kaynakları, kalabalık nüfusu, dağlık yapısı ve depremleri ile bir ada devleti olan Japonya, tüm dünyada özellikle güçlü ekonomisi ve yüksek teknolojisi ile gücünü hissettiren bir imparatorluktur. Japonya, kaynak eksikliğini yetişmiş insan gücü ile telafi etmesini bilen, ülkemizdeki eğitim camiası tarafından kendimize yakın bulduğumuz Japonya'nın eğitim sisteminin incelenmesinde yarar görülmektedir.

Devlete adanmış, devlete yararlı yurttaşlar yetiştirmenin amaçlandığı (Russell, Bertrant, 2001: 35) yönetim biçimi Meşruti İmparatorluk olan binlerce küçük adayla birlikte dört büyük adadan oluşan, 378.000 km^2 alan üzerinde 121 milyon kişinin yaşadığı gerek teknik, gerekse eğitim alanında yaptığı kalkınma hamleleriyle hemen hemen bütün dünyanın ilgisini çeken ve çekmeye devam eden Japonya'da (Aso ve Amano,1986: 11; Demirel, 2000: 115; Donnet, 1992: 70; Güvenç ve diğerleri, 1998: 14; Kanaya, 1988: 403) eğitim, bütün yaşam boyunca başat değer olarak kabul edilmektedir.

1868 yılındaki Meiji Restorasyonu'ndan sonra hakim tarımsal toplum yapısından modern sanayi devi olmaya giden hızlı yükseliş (Fukuyama, 2000: 177; UEEM, 1989: 89) sonrası 1872 yılında resmi öğrenim sisteminin temelleri atıldı. 1936 yılına kadar ise eğitim çeşitli alanlarda yaygınlaşmıştır. 1937-1945 yılları arasındaki savaş döneminde, askeri eğitim ön plana çıkarak yaygınlaşmıştır. İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra bugünkü

eğitim sisteminin temelleri atıldı ve eğitimde reformlar başladı. Eğitime, demokratik düşüncenin gelişmesini sağlayan programlar eklendi.

1947 yılında "Öğretim Temel Kanunu" ve "Okul Öğretim Kanunu" yürürlüğe girdi. Bu kanunlarla herkese öğrenim eşitliği sağlayan resmi öğrenim sistemi (6+3+3+4 sistemi) kurulmuştur. 1948 yılında lise müfredat programı tam ve yarım gün olarak başlatılmıştır. 1961 yılında lise öğrenimine, 3. bir müfredat programı olan "Mektupla Öğretim" programı ilave edilmiştir. 1949 yılında üniversiteler "Yeni Sistem" adı altında bugünkü eğitim sistemine geçtiler. 1950 yılında 2 yıllık kolejler geçici programı, 1964'te kolej daimî programı uygulamaya başlandı. Öğrenim süresi 5 yıl olan Teknoloji Kolejleri (Teknik Meslek Liseleri) 1962 yılında açıldı. 1991 yılında bu okulların programları yeni programlar eklenerek zenginleştirilmiştir.

1980'li yıllarda öğrencilerin iş ve kariyer için yetiştirilmesi ve kişi kariyerinin, mezun olduğu okula ve okul yıllarındaki başarısına göre değerlendirilmesi ön plana çıkmıştır. 1984 yılında "Eğitim Reformu İçin Ulusal Konsey" adıyla kurulan bir çalışma grubu, Japon eğitiminin 21.yüzyıldaki hedeflerini belirlemiştir. Japonya'da eğitimin geliştirilmesine yönelik çalışmalar sürekli bir gelişme göstermektedir. Bu amaçla her 10 yılda bir eğitim sistemini yeniden değerlendiren reform çalışmaları yapılmaktadır. En son ve büyük reform çalışmaları ise 1987 yılında gerçekleştirilmiştir (Arıkan ve diğerleri, 1999: 5; Sadıklar, 1991: 118-126).

Japonya'da modern anlamda toplumun ihtiyaç duyduğu eğitim kurumları, 2.Dünya Savaşı'ndan sonra devletin planlaması doğrultusunda açılmaya başlanılmıştır (Demirel, 2000: 117; Erdoğan, 1995: 105; UEEM, 1989: 90-93). Bu eğitim kurumlarının geliştirilmesi çalışmaları halen devam etmektedir. Genel anlamda eğitim etkinliklerinin planlanması ve uygulamasından millî eğitim bakanlığı sorumlu (Gülcan ve diğerleri, 2003: 297) olmakla birlikte, 2.dünya savaşı sonrası başlayan yerel yönetimlerin eğitimde yetkilendirilmesi çalışmaları da hala devam etmektedir.

Japonya'da siyasal ve idarî yapı (Kodansha, 1994: 70) İkinci Dünya Savaşı'nı kaybetmesinden sonra 1946 anayasası ile yeniden şekillendirilmiştir. İmparator halkın birliğinin ve devletin sembolü olmakla beraber hâkimiyet halka aittir. Yasama yetkisi temsilciler meclisi ile senatoya, yürütme yetkisi parlamentoya karşı sorumlu olan kabineye ve yargı yetkisi de bağımsız mahkemelere verilmiştir. İkinci Dünya Savaşı öncesi merkeziyetçi bir yapının hâkim olduğu Japonya'da yeni anayasa ile yerel yönetime ağırlık veren bir yapılanmaya gidilmiş, 47 eyaletin valisi, şehir kasaba ve köy yönetimleri seçimle belirlenmeye başlamıştır. Yerel yönetimlerin idarî ve malî özerkliği 1956'lı yıllarda ciddi bir bürokratik dirençle karşılaşmış ve daha sonra merkeziyetçi yapı ile lokal otonomi arası bir denge kurulmuştur.

Eğitimde yerel yönetimlerin yetkilendirilmesi (Kodansha, 1994: 173) İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra olmuş ve zorunlu eğitim dokuz yıla çıkarılmıştır. 1947 yılında kabul edilen Temel Eğitim Kanunu ve Okul Eğitimi Kanunu ile eğitim sisteminin yapısı belirlenmiştir. Kamu ve özel sektör eğitim sisteminde birlikte hizmet vermektedirler.

Japon eğitim sisteminin idaresinde yerinden yönetim (UEEM, 1989: 92) esas alınmaktadır. Merkezi yönetim eğitimle ilgili hedef ve politikaları belirlemek ve eğitimle ilgili genel çerçeveyi ortaya koyan çalışma programını her yıl yayımlamak gibi koordinatör bir rol oynarken yerel yönetimler, okul bütçeleri, eğitim programları, öğretmen atamaları, ders kitapları ve denetim gibi alanlarda geniş bir yetkiye sahiptir. Japonya'daki ömür boyu istihdam sisteminde, alınan eğitimin çok önemli bir rolü vardır. Rekabetçi bir yapıya sahip olan eğitim sisteminde üst düzey bir şirkette çalışmak için birinci sınıf bir üniversiteden mezun olmak gerekmektedir. İyi eğitilmiş insan unsuru Japonya için hayatî bir önem taşımakta ve bu sebeple öğrencilerin %94'ü lise eğitimi alırken, %35'i üniversite eğitimi almaktadır. Liseye kadar olan dokuz yıllık ilk ve ortaokul eğitimi zaten zorunludur.

Japon eğitim sistemindeki yerellik, özel ve kamu sektörünün ortak sorumluluk üstlenmesi ve rekabetçi yapı ile eğitimin niteliğine verilen önem çok iyi düzeyde eğitilmiş bir insan kaynağını beslemekte ve Japon halkını uluslararası rekabet gücüne sahip, üretken ve yüksek teknolojiyi hem üreten hem de kullanan bir yapıya kavuşturmaktadır. İşte yer altı ve yer üstü zenginlik kaynaklarından mahrum ve depremlerin salladığı bir ada devletinin dünya çapında bir ekonomik güç olmasının sırrı bu eğitim sisteminde ve insana yapılan yatırımda yatmaktadır.

Japon eğitim sistemi 47 eğitim bölgesine ayrılmış olup, örgün eğitim **a)** Okul Öncesi Eğitim (Anaokulu=Yochien) ve Kreşler=Haikuen) **b)** İlkokul (Shogakko), **c)** Ortaokul (Chugakko), **d)** Lise (Kotogakko), **e)** Yüksekokul (Tanki-daigaku) ve Üniversite (Daigaku) olmak üzere beş kademeli olarak düzenlenmiştir (Demirel, 2000: 118-129; UEEM, 1989: 90).

Japon eğitim sistemini izleme ve geliştirme amacıyla 4 komisyon kurulmuştur. Bu komisyonlar, köklü reformlara ışık tutmak amacıyla eğitimdeki aksamaları veya öğrencilerin değişen eğilimlerini izleyerek raporlar hazırlarlar. Bu raporlar ışığında Japonya'da zaman zaman eğitimde küçük düzeltmeler veya reformlar yapılmaktadır.

Eğitimi izlemek ve öğrencilerin eğilimlerini belirlemek amacıyla "1) Merkezi Öğrenim Konseyi, 2) Eğitim Reformu Ulusal Konseyi, 3) Üniversite Konseyi, 4) Yaşam Boyu Öğrenim Konseyi" isimleriyle komisyonlar kurulmuştur (Bozan, 2002. 66-68).

Japonya'daki 47 bölge ve 3000'den fazla belediyenin hepsinde de yerel eğitim yetkili görevini yürüten birer eğitim kurulu bulunmaktadır. "Yerel (İl) Eğitim Kurulları", vali tarafından il genel meclisinin onayıyla belediye başkanı tarafından atanan 3 veya 5 üyeden oluşur. Bunlar il eğitim kuruluşunda olduğu gibi 4 yıl süreyle görevde kalırlar (Bakioğlu ve Gökmen, 2015; Demirel, 2000; Erdoğan, 1995; Hiçyılmaz, 2021; Kahyaoğlu ve Turgut, 2020).)

Yerel Eğitim Kurulları "yapı-tesis ve araç gereçlerin sağlanarak korunması, okul (eğitim) personelinin seçilip görevlendirilmesi; izin, gezi (meslek içi eğitim) yönergelerinin çıkarılması, ders ve dersliklerin örgütlenmesi, yönetim ve denetimi, öğrenci devam

standartlarının izlenip uygulanması, araç gereçlerin seçimi, kabulü ve kullanılması, okul takvimi ile tatillerin düzenlenmesi, öğle (okul) yemeği verilmesi, danışma ve rehberlik hizmeti' biriminin kurulması, öğretim planlaması ve özel eğitim faaliyetlerinin saptanması görevlerini üstlenmiştir (Bozan, 2002. 66-69).

Japon eğitim sisteminde yerel eğitim müdürleri, Yerel Eğitim Kurullarının alacağı kararları uygulamak, uygulamaları denetmen-gözetmen yardımıyla izleyip değerlendirmek ve geliştirmekle görevlidirler. Japonlar değerlendirme ve geliştirmede müfettiş yerine gözetmen-danışman kullanmayı tercih etmektedirler. Okullarda ise okul müdürleri, okul yönetiminden sorumludur. Bu müdürler eğitim kuruluna ve eğitim müdürüne karşı sorumludur. Belli bir konuda (derste) birden fazla öğretmen kullanımını gerektiren çok sınıflı büyük okullarda ise koordinasyon ve yönetimle iletişim "başöğretmenler" tarafından sağlanmaktadır. Okul müdürlüğü ve başöğretmenlik (müdür başyardımcılığı) birinci derecede iki liderlik statüsüdür. Okulların %97'sindeki başöğretmenler erkektir ve yaşları 50-55 yaş arasındadır (Bakioğlu ve Gökmen, 2013; Hiçyılmaz, 2021; Güvenç ve diğerleri, 1998; Kahyaoğlu ve Turgut, 2020).).

Eğitimde kalite arayışlarının gelecek dünyası için büyük önem arz ettiğine (Cafoğlu, 1996: 12) inanan Japonlar, kaizen felsefesiyle sürekli gelişmeyi hedeflemektedirler (Gülşen, 2000: 23-24). Eğitimde sürekli gelişme için ise yeniden reform gerektiği düşünülmektedir. Bu düşünceden hareketle Japonlar "Eğitim Reformu Komitesi" kurmuşlardır. Bu komite eğitimde reform çalışmalarına devam etmektedir (Hiçyılmaz, 2021).

3. AMERİKA BİRLEŞİK DEVLETLERİ'NDE (ABD' DE) EĞİTİM YÖNETİMİ

Süper güç konumunda olan ABD, federatif bir yapıya sahiptir. Eğitim merkezden yönetilmez ve eyaletlerin sorumluluğuna verilmiştir. Hatta 1979 yılına kadar ABD'de müstakil bir eğitim bakanlığı yoktur (Glick, 1990: 60). Bu tarihe kadar federal düzeyde eğitim işleri Sağlık, Eğitim ve Sosyal Güvenlik Departmanının bir parçası olarak görülmüştür. Her eyalet kendi eğitim sistemini düzenleme ve örgütleme yetkisine sahiptir. Bu durumda ABD'de teorik olarak 50'nin üzerinde farklı okul sisteminin bulunduğu söylenebilir (Erdoğan, 1995: 66). Eyaletlerde biri birine benzer eğitim örgütleri bulunmakla birlikte, eğitim kurumlarının oluşturulması ve program yapma gibi konularda eyaletler arasında farklılıklar vardır. Yönetimdeki yapılanma açısından bakıldığında ABD'de eyaletler de eğitimle ilgili yetkilerini daha alt birimlere ve okullara devretmişlerdir (Cafoğlu, 1996; Demir ve Şevik, 2021; Yakar, 2020)

Eğitimin yönetiminde federal hükümetin rolü, ulusal içerikli eğitim sorunları konusunda liderlik sağlamak, eyaletlere mali yardımda bulunmak, eğitimle ilgili genel plan ve hedefleri tayin etmek, akreditasyon ve her vatandaşın ücretsiz örgün eğitim ve eşit fırsatlardan yararlanma hakkını koruma şeklinde olmaktadır (Akyol, 1991: 112). Federal hükümetin eğitim konusundaki genel işlevleri; fırsat eşitliğini sağlamak için burs vermek, ulusal düzeyde eğitim istatistikleri toplamak, önderlik eğitimi ve Ar-Ge çalış-

malarını desteklemek gibi konularla sınırlı kalmaktadır. Eğitim konusunda federal hükümetin formal bir işlevinden bahsedilmemekle birlikte, eyalet düzeyinde eğitim konusunda çözülemeyen sorunların ortaya çıkması durumunda federal düzeyde arayışlara başvurulmaktadır Demir ve Şevik, 2021; Yakar, 2020).

Federal hükümetin eğitim üzerindeki kısmi kontrolü özellikle 1980'li yıllarda daha da azaltılmıştır. ABD'de Demokratlar ilke olarak federal hükümetin eğitime olan desteğinin daha fazla olmasını savunurken, Cumhuriyetçiler hükümetlerin eğitimle ilgilenmesinin dolaylı olarak eğitimin kontrolü şeklinde bir tehlikeye yol açabileceği düşüncesi ile merkezi hükümetin eğitime karışmasını uygun bulmamış ve Başkan Reagan zamanında federal hükümetin eğitim üzerindeki etkisinin azaltılmasına çalışılmıştır (Erdoğan, 1995: 66).

Eğitimle ilgili yasal düzenlemeler eyaletler düzeyinde yapılmakta (Akyol, 1991: 112), her eyalette isimleri farklı olan eğitim daireleri bulunmaktadır. Her eyalet meclisi ilk ve orta öğretimle ilgili kanunları çıkarır. Buna göre eyalet eğitim kurulları eğitim politikalarını belirler. Eyalet eğitim kurulu üye ve başkanları seçimle gelebileceği gibi, bazı eyaletlerde olduğu gibi vali tarafından da atanabilir. Eyalet eğitim daireleri, eğitim fonlarını mahalli eğitim idarelerine dağıtmak, eğitim mevzuatını uygulamak ve yorumlamak, öğretmenlik sertifikalarını tasdik etmek, hizmet içi eğitim yoluyla eğitim standartlarını geliştirmek, mahallî eğitim kurullarına ve müdürlerine müşavirlik hizmeti vermek gibi hizmetleri yaparlar (Bozan, 2002. 64-66).

ABD'de her eyalet (Akyol, 1991: 112) eğitim kurumlarının açılması ve işletilmesi ile ilgili geniş yetkileri olan idarî bölgelere ayrılmıştır. Her bölgenin beş-yedi üyeli bir eğitim kurulu vardır. Bu kurul üyeleri seçim veya tayin yoluyla görevlendirilebilirler. Bu kurul, eyalet eğitim politikaları çerçevesinde bölge eğitim politikalarını belirler ve bölge eğitim müdürü de bu politikalara göre uygulama yapar. Eğitim bölgeleri; eğitim harcamalarını tespit etmek, bütçe hazırlamak, eğitim programlarını belirlemek, öğretmen ve diğer personel atamalarını yapmak, okul binalarını temin ve bakımını yapmak, eğitim araç ve gereçlerini sağlamak ve mahallî mevzuatı uygulamak gibi görevleri yerine getirirler.

Sonuç olarak ABD eğitim sisteminin idarî yapısını merkezi kontrolün az olduğu, yetki ve sorumlulukların yerel birimlerde yoğunlaştığı bir sistem olarak özetlemek mümkündür. Son yıllarda eğitimde yerelleşmenin daha fazla olması önerilmekte ve okul merkezli yönetim eğilimleri güç kazanmakta ve yetki ve sorumlulukların okullara bırakılması gereği üzerinde durulmaktadır (Erdoğan, 1995: 74).

Bu açıklamalar şunu göstermektedir ki, dünyanın en güçlü ekonomisine sahip ve süper güç konumunda olan bir ülkede eğitimin yerel yönetimler sorumluluğunda yürütülmesi gereken bir hizmet olarak görülmesi yönetim açısından bir sıkıntı doğurmamaktadır. Türkiye ile mukayeseli olarak baktığımızda, eğitimin yerel değil üniter devlet yapısında merkezi bir hizmet olarak algılanması ve yönetilmesi, yetki devrine gidilmemesi yönetim açısından pek çok sıkıntı ve darboğaza sebep olmaktadır. Bilindiği gibi darboğazlar

şişenin başa yakın boyun kısmında meydana gelir, tabana doğru gidildikçe genişleme ve rahatlama olur. Oysa demokrasi halkın yönetime en geniş şekliyle katılımı demektir (Bozan, 2002. 64-66).

4. İNGİLTERE'DE EĞİTİM YÖNETİMİ

İngiltere eğitim sisteminde okullar, önceleri bağımsız kuruluyor ve kiliseler tarafından destekleniyordu. Eğitimin ulusallaşması, devletin eğitime müdahalesi ve merkezi yönetim biçiminin oluşması çok yavaş gelişti. 1944 yılında çıkarılan yasa ile eğitimin ulusal düzeyde gelişimini denetleyen eğitim kurulu, Eğitim Bakanlığı'na dönüştürüldü. 1964 yılında Eğitim Bakanlığı, başında iki bakan atamakla yetkili eğitim sekreterinin (Secratary of Education) bulunduğu "Eğitim ve Bilim dairesine dönüştürüldü. Bu bakanlardan biri İngiltere ve Galler okullarından, diğeri ise üniversitelerden sorumludur. Sekreter iki merkezi danışma kurulu (Central Advisory Council) atamakla yükümlüdür. Eğitim ve Bilim Dairesinin sekretere yardım ve önerilerde bulunma sorumluluğu vardır. Sekreter yerel yönetimlerin ulusal politikalara uyup uymadıklarını denetleme yetkisine sahiptir (Erdoğan, 1995: 148; Bozan, 2002: 58-59; MEB, 1996: 193-218).

İngiltere'de doğrudan merkezi otoriteye bağlı okullar yoktur. Eğitim personelinin atanması ve ücretlerinin ödenmeleri konularında merkezi otoritenin yetkisi yoktur. Yerel eğitim yönetimlerinin özerkliğine özellikle dikkat edilir. Okul yöneticilerinin atanmasında yerel yönetimler etkilidir (Cafoğlu, 1996: 48). Yerel meclislerde oluşturulan Local Educational Authority (LEA) görevlendirilecek okul yöneticileri için duyuruda bulunulur. Başvuran adaylar arasından seçilenler yerel yönetimlerce atanılır. Öğretmen alımında ise okul müdürleri yetkilidir (Bakioğlu ve Ülker, 2013; Bozan, 2002: 58-59; Köksal, 1997: 62: MEB, 1996: 193-218).

Okul programlarının hazırlanmasında yetki okul yönetimindedir. Bölge düzeyinde bile resmi program yoktur. Bireyin gereksinimleri dikkate alınarak okul yöneticileri ve yardımcılarınca okul programları hazırlanır. 2000'li yılların eğitim sistemini oluşturmaya yönelik çabalardan biri de 1988 eğitim reformudur. Bu reformla özel okullara ve merkezi eğitim otoritelerine yene yetkiler verilmiş yerel eğitim yönetimlerinin karar verme yetkileri sınırlandırılmıştır (Bakioğlu ve Ülker, 2013; Köksal, 1997: 62).

İngiltere ve Galler'de 105 bölge eğitim yönetimi bulunmaktadır. Bu yönetim, eğitimin işleyişinden, programlardan, okul binalarının yapımlı ve donanımından, öğretmen alımından sorumludur. Öğretmenlerin atanması yerel otoriteyi temsil eden seçme komitesiyle okul kurul tarafından yapılır. Tüm öğretmenler ulusal bir ücret cetveline göre ücret alırlar (Erdoğan, 1995: 149; Köksal, 1998).

Bölge Eğitim Yönetimleri "sağlık hizmetlerini sunmak, bedensel engelli çocuklar için özel oklar açmak, okula uzak yerleşim birimlerinden gelenlere barınacak yer sağlamak, gereken durumlarda öğrencilere parasız taşıma imkânı sağlamak, gerekli durumlarda

giyecek yardımında bulunmak, tüm öğrencilere öğle vermek, kamplar, okul gezileri ve oyun alanı gibi hizmetleri sağlamak" görevlerini üstlenmiştir (Köksal, 1997: 63).

İngiltere'de eğitimin bütçesi büyük oranda merkezi hükümet ve yerel yönetimlerce ortaklaşa olarak karşılanmaktadır (MEB, 1996: 193-218).

İngiltere'de eğitim hizmetleri için yapılan toplam harcamanın %55-60'ı devlet tarafından karşılanmaktadır. Bu ödenek bölge eğitim yönetimlerine doğrudan merkezi hükümet tarafından verilir. Eğitim hizmetleri için yapılan diğer harcamalar yerel vergilendirilme yoluyla bölge eğitim yönetimlerince sağlanır. Devletin yaptığı yardım, toplam harcamalara göre değil, onaylanmış harcamaların yüzdesine göre belirlenir. Eğitim yatırımlarının üçte biri yerel düzeyde toplanan bina ve arazi vergilerinden sağlanırken, geri kalan kısmı devlet tarafından sağlanır. Yönetici, öğretmen ve diğer okul görevlilerinin ücretleri okul bütçesinden karşılanmaktadır (Bakioğlu ve Ülker, 2013).

Eğitimin denetimi merkezi hükümete bağlı ve eğitim sisteminin işleyişinde önemli etkiye sahip kişilerden oluşan majesteleri müfettişlerince yapılır. Bu müfettişler eğitim hizmetlerinin sunuluşu hakkında sekreterliği bilgilendirerek önerilerde bulunurlar. Bölgedeki öğretmenlere rehberlik yaparlar. Yetişmelerine yönelik kurs ve seminer düzenlerler (Bozan, 2002: 56-58; Köksal, 1997: 63-64; MEB, 1996: 193-218).

Eğitimle ilgili sorumluluklar merkezi hükümet, yerel yönetim ve eğitim kuruluşlarınca paylaşılmıştır. Merkezi hükümetin eğitim ve bilim bölümü her yönüyle eğitim sisteminden, hükümetin üniversitelerle ilişkilerinden ve bu üniversitelere destek sağlamaktan sorumludur. Millî hedefleri belirlemek ve millî politikayı formüle etmek, eğitim programlarını desteklemek ve araştırılmasını sağlamak, resmî sınavları geliştirmek ve eğitim standartlarını belirlemek merkez örgütünün görevleri arasındadır. Ayrıca Kraliyet Teftiş Kurulu sistemin işleyişini denetleyerek bakana rapor eder. Merkezi örgüte bu sorumluluklarını yerine getirirken Millî Müfredat Kurulu, Galler Müfredat Kurulu ve Okul Sınav ve Müfredat Kurulu adında üç tane organ danışmanlık, rehberlik hizmetleri ve öneriler sunarak destek olmaktadır (Bozan, 2002. 58-59).

İngiltere'de okullar yerel eğitim idaresi ve kiliseler tarafından oluşturularak finanse edilmekte, okul yönetimleri ise 1988 yılında uygulamaya konulan Eğitim Reformu Yasası ile halkın daha çok söz sahibi olduğu idarî kurullarca yönetilmektedir (Bozan, 2002. 58-59; Gülcan ve diğerleri, 2003: 296; MEB, 1996: 196).

5. ALMANYA'DA EĞİTİM YÖNETİMİ

Almanya Federal Cumhuriyeti federatif bir yapıya sahiptir. Federal devlet 16 eyaletten oluşur. Federe eyaletlerin özelliği egemen devlet olmalarıdır. Bunların Temel Yasada belirtilen cumhuriyetçi, demokratik ve sosyal hukuk devleti ilkelerine uymaları gereken

eyalet anayasaları vardır. Bunun dışında eyaletler anayasalarını istedikleri gibi düzenlemekte serbesttirler (Deutschland, 1996: 180).

Bazı yasama alanları devletin çerçeve hükümleri içinde eyaletlere bırakılmıştır. Federal devlete özgü yönetim mekanizması sadece dış işleri, iş ve işçi bulma ve gümrük gibi alanlarla sınırlandırılmıştır. Eğitim ve okullar, polis teşkilatı ve eyalet planlaması konuları ise eyaletlerin yetki alanları içindedir (MEB, 1996: 42-43).

Anayasanın yedinci maddesine göre bütün okullar devlet denetimine tabidir. Eğitimle ilgili yetkiler federal devlet ile eyaletler arasında paylaştırılmıştır. Eğitim alanındaki yasama ve yönetim işlerinde yetkinin büyük kısmı eyaletlerdedir. Bu durum özellikle okullar, yüksekokullar, yetişkin eğitimi ve olgunlaşma eğitimi alanları için geçerlidir (MEB, 1996: 42-43). Okul sisteminde ortak veya benzer temel yapı 14 Ekim 1971 yılında Hamburg'da yapılan Alman Federal Cumhuriyetinin eyaletleri arasında okul işlerinde birlik sağlama anlaşması ile güvence altına alınmıştır. Eyaletler bu anlaşma ile okula gitme zorunluluğu, örgütlenme biçimleri, sınavların tanınması gibi konularda bağlayıcı düzenlemeler kararlaştırmışlardır. Kültür Bakanları Daimî Konferansı tüm eyaletlerde okul sistemlerini ortak temellere dayandıran kararlar almıştır (Bozan, 2002: 56-58; Deutschland, 1996: 450).

Almanya'da eğitim politikalarını belirleme ve planlama sorumluluğu devletin federal yapısına uygun olarak belirlenmiştir (MEB, 1996: 42-44). Genel prensipler koyma, eğitim yardımları, bilimsel araştırmaların teşviki gibi sayı ve kapsamı belli bazı konular federal devletin yetkisi dâhilindedir. Federal anayasa ve eyalet anayasaları uyarınca genel okul sistemi devletin gözetimi altındadır. Ancak liseye kadar olan okullar yerel, yüksekokullar ise eyalet kuruluşlarıdır. Bunun yanında kilise sorumluluğunda yüksekokullar ve özel statüde yüksekokullar gibi özel okul sistemleri de bulunmaktadır. Eyaletler anayasanın federal yönetime hak tanımadığı alanlarda yasa yapma yetkisine sahiptirler (Derman, Sadioğlu ve Sungurtekin, 2017).

Tüm eyaletlerin ve federal hükümetin katıldığı Federal Yönetim ve Eyaletler Ortak Komisyonu ortak eğitim planının ve araştırmaya yönelik teşviklerin yapıldığı bir organ bulunmaktadır. Federal devletle yapılan ortak çalışmanın yanı sıra eyaletler kendi aralarında "Eyalet Kültür Bakanları Daimî Konferansı" adında bir organ oluşturmuşlardır. Bu organ bölgeler üstü önem taşıyan konuları değerlendirerek kültür politikalarını belirler.

Eyaletlerde okul yönetimi genel olarak üç bölümlü bir sisteme sahiptir. En üstte Kültür Bakanlığı, orta düzeyde bölge hükümetlerinin öğretim müdürlükleri veya bağımsız eğitim daireleri ile alt düzeyde şehir, kasaba ve köy öğretim müdürlükleri şeklinde yapılanmıştır. Bu yapı içerisinde en yetkili makam eyaletlerin kültür bakanlıklarıdır. Resmi okullarla ilgili sorumlulukları yerel yönetimler üstlenmişlerdir.

Özetle, zorunlu eğitim süresi 12 yıl olan Almanya'da eğitim sistemi merkeziyetçi değildir (Gülcan ve diğerleri, 2003: 295). Federal yapının bir gereği olarak eğitimle ilgili

yetki ve sorumluluklar eyalet, bölge, şehir, kasaba ve köy gibi yerel yönetim organları tarafından paylaşılmıştır. Federal hükümette eğitim ve bilimden sorumlu bakan sadece koordinasyonu sağlar ve prensipleri gözetir. Türk eğitim sistemi ile Alman eğitim sistemi karşılaştırıldığında yönetim, yetki ve sorumluluk açısından birbirinden farklı, hatta karşıt iki sistemden söz edilebilir (Bozan, 2002: 56-58).

6. FRANSA'DA EĞİTİM YÖNETİMİ

Fransa'da merkezi yönetimin yetkilerinin çoğu bölge ve illere devredilmiştir. Fransa'da merkezi ve yerel yönetimler arası yetki kullanımı konusunda tartışmalar hala yapılmakla birlikte, geriye dönüp bakıldığında âdem-i merkeziyetçilik fikrinin devletin modernleşmesine katkıda bulunduğu hususunda çoğunluğun hem fikir olduğunu söylemek mümkündür (Picq, 1996: 33). Âdem-i merkeziyetçilik fikri yıllar itibarıyla Fransa'daki yönetimin merkezinde bulunan teknokratları, devlet memurlarını, iktidarı paylaşmaya zorlayarak üst düzey yöneticilerin yetiştiği okulun Paris dışına çıkarılmasına neden olmuş ve bu okulu bitiren memurların bölgelere yollanmasıyla da âdem-i merkeziyet fikrinin benimsetilmesine destek verilmiştir (Bozan, 2002: 59-61; Keleş, 1994: 28-39; MEB, 1996: 100-103; Picq, 1996: 33)

Avrupa Birliği'nin önemli üyelerinden birisi olan Fransa'da devlet üniter bir yapıya sahiptir. Ancak 1982 yılında yapılan kurumsal reform ile üniter yapıyı bozmamakla birlikte yerel yönetimlere ağırlık veren bir idarî düzenleme yapılmıştır. Fransa'da eğitim, devletin sorumluluğunda ve ulusal yasalar çerçevesinde devlet adına eğitim bakanlığının sorumluluğunda yönetmekle birlikte (Cafoğlu, 1996: 48), özellikle ilköğretimdeki merkezi yapıların yetkileri yerel yönetimlere devredilmektedir (Gülcan ve diğerleri, 2003: 296). İlköğretimlerde ise okul müdürü başkanlığında ebeveynlerin ve öğretmenlerin seçtiği temsilcilerden oluşan okul konseyleri bulunur (MEB, 1996: 104-105).

Fransa'da eğitimin örgütsel yapısı, merkez teşkilatı, eğitim bölgesi rektörlükleri, il eğitim müdürlükleri ve belediyeler şeklinde düzenlenmiştir. Eğitimden sorumlu en yüksek birim Eğitim Bakanlığıdır. Bakanlıktan sonra en yetkili birim Yüksek Eğitim Konseyidir. Konsey bizdeki TTK Başkanlığı ile benzer fonksiyonları yerine getirir. Konsey, seçim ve tayinle gelen 56 üyeden oluşur. Konsey üyelerinin %35'i işçi sendikalarının ve ulusal eğitim federasyonunun temsilcilerine ayrılmıştır (Keleş, 1994: 43). Konseye kendi aralarından üniversiteler 27, orta öğretim kurumları 10 ve ilköğretim kurumları 6 üye seçerler, 12 üye de atama ile görevlendirilir. Bakanlık düzeyinde yetkili bir başka kurum ise Genel Teftiş Heyetidir. Bizdeki Teftiş Kurulunun üstlendiği rollere benzer görevlerin yanı sıra, Bakanlık ile okullar arasında bağlantıyı sağlamak gibi görevleri de vardır. Eğitim sisteminin taşra kuruluşları 1982 reformuyla bölgesel bir yapılanmaya gitmiş (Erdoğan, 1995: 24), tüm ülkede 27 eğitim bölgesi kurulmuştur. Aslında Fransa il üstü yapılar olarak bölge valiliklerini ihdas etmiş ve ortalama dört-beş ili içine alan plan bölgeleri oluşturmuştur. Bu bölge kuruluşları eğitime de aynen yansımış ve eğitim

bölgeleri kurulmuştur. Eğitim bölgeleri üniversiteler etrafında kurulduğu için üniversitenin yöneticisi olan rektör bölge düzeyindeki eğitimden bakanlığa karşı sorumlu olan en yetkili kişidir. Fransa'da 27 rektörlük bulunmaktadır. Eğitim bölgeleri veya rektörlükler idarî özerkliğe sahip birimlerdir (Bozan, 2002: 59-61)

Akademi düzeyinde eğitimden sorumlu bir başka kuruluş Akademik Konseydir. Konsey genellikle orta öğretimle ilgili konularda bölge eğitim müdürü olan rektöre önerilerde bulunur. Okullar kamu ve özel sektör tarafından açılabilir. Zorunlu eğitim 10 yıl olup bu süre içinde devlet okullarında parasızdır. Özel öğretim çeşitli dinî ve mesleki kuruluş ve hatta şahısların yetkisinde olabilir ve devletten yardım alırlar. Devlet okulları ise mahallî idarelere bağlanmıştır. Ancak seçimle oluşturulan okul konseyleri okul müdürü başkanlığında çalışmakla birlikte yönetime geniş bir katılımı da sağlamaktadır.

Eğitim Bakanlığı merkez yönetimi özel kalem, teftiş kurulu, malî denetim, eğitim-ekonomi yüksek kurulu, genel müdürlükler, araştırma ve yükseköğretim müdürlükleri gibi hizmet birimlerinden meydana gelmektedir. Ayrıca danışma birimleri olarak yükseköğretim kurulu, araştırma ve yükseköğretim millî konseyi mesleki danışmanlık komisyonları ile bakanlık himayesinde eğitimle ilgili çalışmalar yapan altı ulusal kamu kuruluşu da eğitime destek sağlamaktadır.

Fransa'da eğitim bakanlığı, eğitim politikasını, eğitim hedeflerini, programları ve diploma düzeylerini belirleme, öğretmen alımı ve öğretmen statüsünü belirleme gibi birtakım temel sorumlulukları üstlenirken, yetkilerinin çoğunu eğitim bölgelerine il millî eğitim müdürlüklerine ve mahallî kuruluşlara devretmiştir (MEB, 1996: 102).

Türk ve Fransız eğitim sistemleri karşılaştırıldığında Türk eğitim sisteminin 1982 öncesi Fransız eğitim sistemine benzediğini ve Fransa'nın merkeziyetçi yapının ağırlaştırdığı genel kamu yönetimi sorunlarını ve tabii ki eğitim sorunlarını çözmek için bölge valiliklerini kurmak zorunda kaldığını, eğitimde de bölgesel düzeyde bir yapılanmaya giderek yetkilerini başta 27 rektörlük olmak üzere il millî eğitim ve belediyelere devrettiği görülmektedir. Türkiye kamu yönetim sistemini düzenlerken Fransa'yı örnek aldığı ve üniter yapısını ona göre şekillendirdiği için Fransa örneğini dikkatlice incelemek zorundadır. Nitekim sekizinci ve yedinci BYKP (DPT, 2001: 31-38)' de merkezi yönetimin yetkilerini il özel idarelerinden başlamak üzere yerel yönetimlere ve taşra birimlerine devretmesi gerektiği ifade edilmesine ve hükümet programlarında ve hatta hükümetler tarafından yaptırılan araştırmalarda merkezi yönetimin yetkilerini taşraya devretmesi vurgulanmasına rağmen henüz somut bir gelişme sağlanamamıştır (Bozan, 2002: 59-61).

BÖLÜM DEĞERLENDİRME SORULARI

1. 47 eğitim bölgesine ayrılmış olup, örgün eğitimi **a)** Okul Öncesi Eğitim (Anaokulu=Yochien) ve Kreşler=Haikuen) **b)** İlkokul (Shogakko), **c)** Ortaokul (Chugakko), **d)** Lise (Kotogakko), **e)** Yüksekokul (Tanki-daigaku) ve Üniversite (Daigaku) olmak üzere beş kademeli olarak düzenlenen eğitim sistemi aşağıdaki hangi ülkeye aittir?

A) Almanya

B) Franda

C) Japonya

D) Güney Kore

E) Singapur

2. Fransa Eğitim Sisteminde, eğitimin örgütsel yapısının düzenlenmesinde aşağıdaki hangi birime yer verilmemiştir?

A) Merkez teşkilatı

B) Eğitim bölgesi rektörlükleri

C) İl eğitim müdürlükleri

D) İlçe eğitim Müdürlükleri

E) Belediyeler

3) Kaizen felsefesiyle sürekli gelişmeyi hedefleyerek "Eğitim Reformu Komitesi" kuran ülke aşağıdakilerden hangisidir?

A) Japonya

B) Amerika Birleşik Devletleri

C) İngiltere

D) Almanya

E) Fransa

4. Tüm eyaletlerin ve federal hükümetin katıldığı Federal Yönetim ve Eyaletler Ortak Komisyonu adıyla ortak eğitim planı ve araştırmaya yönelik teşviklerin yapıldığı bir organ bulunması yanında, eyaletlerin kendi aralarında "Eyalet Kültür Bakanları Daimî Konferansı" adıyla başka bir organ oluşturulan eğitim sistemi, aşağıdaki hangi ülkeye aittir?

A) Amerika Birleşik Devletleri

B) İngiltere

C) İsveç

D) Almanya

E) Fransa

5. "Eğitimin denetimi merkezi hükümete bağlı ve eğitim sisteminin işleyişinde önemli etkiye sahip kişilerden oluşan majesteleri müfettişlerince yapılır. Bu müfettişler eğitim hizmetlerinin sunuluşu hakkında sekreterliği bilgilendirerek önerilerde bulunurlar. Bölgedeki öğretmenlere rehberlik yaparlar. Yetişmelerine yönelik kurs ve seminer düzenlerler" açıklamaları aşağıdaki eğitim sistemiyle ilgili bir açıklamadır?

A) İngiltere

B) Rusya

C) Çin

D) Finlandiya

E) İspanya

6. "Eğitimle ilgili yasal düzenlemeler ülkedeki 50 eyalette, eyaletler düzeyinde yapılmaktadır. Her eyalette isimleri farklı olan eğitim daireleri bulunmaktadır. Her eyalet meclisi ilk ve orta öğretimle ilgili kanunları çıkarır. Buna göre eyalet eğitim kurulları eğitim politikalarını belirler. Eyalet eğitim kurulu üye ve başkanları seçimle gelebileceği gibi, bazı eyaletlerde olduğu gibi vali tarafından da atanabilir" açıklamaları yapılan eğitim sistemi aşağıdaki ülkelerin hangisine aittir?

A) Almanya

B) Amerika Birleşik Devletleri

C) Türkiye

D) Fransa

E) Rusya

7. "Doğrudan merkezi otoriteye bağlı okullar yoktur. Eğitim personelinin atanması ve ücretlerinin ödenmeleri konularında merkezi otoritenin yetkisi yoktur. Yerel eğitim yönetimlerinin özerkliğine özellikle dikkat edilir. Okul yöneticilerinin atanmasında yerel yönetimler etkilidir" açıklamaları yapılan eğitim sistemi aşağıdaki ülkelerden hangisine aittir?

A) Almanya

B) Türkiye

C) Fransa

D) Amerika Birleşik Devletleri

E) İngiltere

CEVAP ANAHTARI

1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**
C	D	A	D	A	B	E

BÖLÜM KAYNAKÇASI

Akyol, Avni. (1991). Amerikan Eğitim Sistemi Üzerine Bir İnceleme, Ankara: Millî Eğitim Basımevi, 2. Baskı.

Aso, Makoto Ve Ikuo Amano, (1986). Japon Eğitim Sisteminin Kültür Kaynakları. (Çev: Mustafa Özcan). Ankara: Kültür Ve Turizm Bakanlığı Yayını.

Bakioğlu, Ayşen ve Gökmen, İ. Altay. (2013). Karşılaştırmalı Eğitim (Ed. A.Bakioğlu). içinde "Japonya Eğitim Sistemi- s:243-288". Ankara. Anı Yayını.

Bakioğlu, Ayşen ve Ülker, Nilüfer. (2013). Karşılaştırmalı Eğitim (Ed. A.Bakioğlu). içinde "İngiltere Eğitim Sistemi- s:289-325". Ankara. Anı Yayını.

Bozan, Mahmut, (2002). "*Merkeziyetçi Yönetimden Yerinden Yönetime Geçişte Alternatif Yaklaşımlar Meb. Örneği*", Malatya: İnönü Üniversitesi (Yayımlanmamış Doktora Tezi).

Cafoğlu, Zuhal. (1996). Eğitimde Yeni Arayışlar, Yeni Türkiye Dergisi. Ankara:, 7: 12-52.

Demir, Ömer ve Şevik, Y. Kamil. (2021). Karşılaştırmalı Eğitim (Ed. K.Şahin ve M.Şahin). içinde "ABD Eğitim Sistemi- s: 33-63". Ankara. Nobel Yayını.

Demir, Ömer ve Şevik, Y. Kamil. (2021). Karşılaştırmalı Eğitim (Ed. A.Türkoğlu). içinde "ABD Eğitim Sistemi- s: 37-60". Ankara. Nobel Yayını.

Demirel, Özcan. (2000). Karşılaştırmalı Eğitim. Ankara: Pegem Yayını.

Derman, M. Taner; Sadioğlu, Ömer ve Sungurtekin, Şehnaz. (2017). Farklı Ülkelerde Karşılaştırmalı Eğitim (Ed. Başal, H. Asude). içinde "Almanya Eğitim Sistemi- s:37-50". Ankara. Anı Yayını.

Deutschland, 1996) İşte Almanya (Çev. Dr. Belma Emircan), Frankfurt: Main, Germany.

Donnet, Antoine P. (1992). Japonya Dünyayı Satın Alıyor. (Çev: F.Nayır Deniztekin). İstanbul: Varlık Yayınları.

Dpt. (2001). Yerel Yönetimler Özel İhtisas Komisyonu Raporu. Ankara: Dpt Yayını.

Erdoğan, İrfan (1995) Çağdaş Eğitim Sistemleri, İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Fukuyama, Francis (2000). Güven: Sosyal Erdemler Ve Refahın Yaratılması. (Çev.Ahmet Buğdaycı), İstanbul: İş Bankası Yayınları.

Glick, Nathan. (1990) An Outline Of American Government, (Original Edition By Richard C. Schroeder, United States Information Agency.

Gülcan, Murat G. ve diğerleri. (2003). Türkiye'de İlköğretim: Dünü, Bugünü Yarını. İstanbul: Meb. Yayını.

Gülşen, Celal. (2000). *Toplam Kalite Yönetiminin İlköğretime Ve İlköğretimde Teftiş Sistemine Uygulanabilirliği.* Ankara: Gazi Üniversitesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

Gülşen, Celal. (2005). "Türkiye'de Eğitim Hizmetlerinin Yerinden Yönetimi" Ankara: Gazi Üniversitesi (Yayımlanmamış Doktora Tezi).

Güvenç, Bozkurt Ve Diğerleri. (1998). Japon Eğitimi. İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayını.

Hiçyılmaz, Yasin. (2021). Karşılaştırmalı Eğitim (Ed. K.Şahin ve M.Şahin). içinde "Japonya Eğitim Sistemi- s: 367-395". Ankara. Nobel Yayını.

İçişleri Bakanlığı (E-İçişleri). (2025). Türkiye Mülki Envanteri. Https://Www.E-İcisleri.Gov.Tr/Anasayfa/Mulkiıdaribolumleri.Aspx). (Et. 10.02.2025).

Kahyaoğlu, S. Turgut. (2020). Karşılaştırmalı Eğitim (Ed. A.Türkoğlu). içinde "Japonya Eğitim Sistemi- s: 313-340". Ankara. Anı Yayını.

Kahyaoğlu, S. Turgut. (2020). Karşılaştırmalı Eğitim (Ed. A.Türkoğlu). içinde "Japonya Eğitim Sistemi- s: 313-340". Ankara. Anı Yayını.

Kanaya, Tsutomu. (1988). *Japan*. The Encylopedia Of Comparative Education And National Systems Of Education. (Edit: T.N. Postlethwaite). Oxford: Pergaman Press.

Keleş, Ruşen. (1994). Fransa'da Ve İspanyada Yerinden Yönetim. Ankara: Türk Belediyecilik Derneği Yayını.

Keleş, Ruşen. (1998). Yerinden Yönetim Ve Siyaset. İstanbul:Cem Yayınevi.

Kodansha International (1994) Japan: Profile Of A Nation, Kodansha International Ltd. First Edition, Printed İn Japan.

Köksal, Kemal. (1997). "*Türkiye'de Eğitim Hizmetlerinin Yerelleşmesi-Bir Model Önerisi*-Ankara: Hacettepe Üniversitesi (Yayımlanmamış Doktora Tezi).

Köksal, Kemal. (1998). "*Türkiye'de Eğitim Hizmetlerinin Yerelleşmesi-Bir Model Önerisi*". Eğitim Yönetimi Dergisi. Ankara: Pegem Yayını, 4. 13: 1115-121.

Meb (Millî Eğitim Bakanlığı). (1996). Avrupa Birliği Üye Ülkelerinin Eğitim Sistemleri. Ankara: Meb. Yayını.

Meb (Millî Eğitim Bakanlığı). (2011). Http://Mevzuat.Meb.Gov.Tr. (Et:02.01.2011).

Meb (Millî Eğitim Bakanlığı). (2025). Millî Eğitim Bakanlığının Kısa Tarihçesi. https://www.meb.gov.tr/millî-egitim-bakanliginin-kisa-tarihcesi/duyuru/8852 (Et.10.02.2025).

Picq, Jean. (1996) Fransa'da Devlet Yönetimi Ve Önerileri, Todaie Cuma Konferansları, Ankara: Amme İdaresi Dergisi, 29: 4.

Russell, Bertrant (2001). Eğitim Üzerine. (Çev: Nail Bezil). İstanbul: Say Yayınları.

Ueem. (1989). Bugünkü Japonya (Çev:Japonya Ankara Büyükelçiliği) Royal Wakaba, Shinjuku-Ku Tokyo.

5. BÖLÜM

YÖNETİM KURAMLARI VE SÜREÇLERİNİN EĞİTİME YANSIMALARI

Bölüm Kazanımları

Bu bölümü başarıyla tamamlayanlar;

- Yönetim biliminin tarihçesi hakkında bilgi sahibi olma,
- Örgüt-Yönetim ilişkisini kavrayabilme,
- Yönetim kuramlarını bilerek örgüt yönetim ilişkisini kavrayabilme,
- Yönetici yeterlilikleri konusunda bilgi sahibi olma,
- 21. yüzyıl yönetim eğilimleri konusunda fikir sahibi olma,

kazanımlarını edinmiş olacaklardır.

1. YÖNETİM BİLİMİ VE EĞİTİM-ÖRGÜT-YÖNETİM İLİŞKİSİ

Tarih boyunca insanlar ya yönetmiş ya da yönetilmiştir. Durum böyle olunca her iki tarafta çeşitli teoriler ortaya atarak, teorilerini uygulamak için mücadele vermişlerdir. Yönetim biliminde dini liderler tarafından yöneticilere yapılan öğütlerden, klasik ve neoklasik teorilere ve çağdaş teoriler olarak kabul edilen günümüz yönetim teorilerine kadar yönetim anlayışında birçok değişim ve gelişme görülmüştür (Bursalıoğlu, 1991: 1-57; Canaktan, 2011;1; Eren, 1989: 10-43; Özdemir, 1997: 2).

Kendinden önceki düşünceler temelinde ortaya çıkan, bu nedenle de kendi tarihsel bağlamında değerlendirilmesi gereken her yeni düşünce ve teorinin özünde hep daha iyiyi elde etme anlayışı hâkimdir. F. Taylor'un mavi önlüklü işçilerinden beklediği daha çok çalışma yerine, daha akıllı çalışmayla devam eden yönetim ilke ve tekniklerinden günümüze, "Toplam Kalite Yönetimi" ve diğer insani değerleri merkeze alan diğer çağdaş anlayışlara kadar gelinmiştir (Drucker, 1998: 228-229; Peker, 1994: 64). Yarın ise daha yeni düşüncelerin ve teorilerin ortaya atılarak, yönetim anlayışlarını şekillendirmesi muhtemeldir (Gülşen, 2000: 2-10).

Yönetim teorilerinin özünde başarıyı yakalama, daha verimli olma, mükemmele ulaşma gibi özlemler vardır. Belirlenen hedeflere ulaşmada eğitim, önde gelen etkenlerden birisi olarak karşımıza çıkmaktadır. Eğitim ile birlikte düşünülmesi gereken önemli bir kavram da yönetim kavramıdır. Bu nedenle yönetim biliminin bir uzmanlık alanı olan ve eğitim birimlerinin amaçlarını gerçekleştirebilmesi için insan ve madde kaynaklarını etkili biçimde kullanma bilim ve sanatı olarak da kabul edilen eğitim yönetimi de büyük önem arz etmektedir (MEB, 1996: 111).

Günümüz dünyasında hemen her alanda baş döndürücü bir hızla seyreden değişim ve gelişmelerde, örgütlerin insanlar için var olduğu düşüncesinin yönetim felsefelerini şekillendirmeye başladığı dikkate alındığında, hammaddesi insanlar olan eğitim örgütlerinin de insanı merkeze alan çağdaş yönetim yaklaşımlarını benimsemesi gerekmektedir. Çünkü bu değişim ve gelişmeler karşısında diğer bütün örgütlerin olduğu gibi eğitim örgütlerinin de kayıtsız kalamayacağı kabul edilmesi gereken bir realitedir. Bu realiteden hareketle eğitim örgütlerinde de insanı merkeze alan çağdaş yönetim yaklaşımlarına oryantasyon zorunlu görülmektedir.

Hızlı değişim ve gelişmeyle büyürken teknoloji karşısında küçülen ve Drucker (1998: 168)'in tabiriyle Amazondaki kelebeğin kanat çırpmasının okyanusta fırtınaya dönüşebileceği kadar küreselleşen dünyamızda meydana gelebilecek en ufak bir değişiklik, sistem yaklaşımı gereği, sonunda eğitim örgütlerini de etkilemektedir.

Eğitim sistemlerinin genel amacını, toplumdaki bireylerin toplum ihtiyaçlarını da dikkate alarak problemleri görebilme ve çözebilme yeteneklerini geliştirmek ve doyum düzeylerini yükseltmek olarak ele aldığımızda, bu amaçları gerçekleştirecek olan eğitim örgütlerinin dünyadaki değişme ve gelişmeler karşısında kayıtsız kalmayarak yöne-

tim felsefelerini çağın ve geleceğin ihtiyaçlarına göre şekillendirmesi bir zorunluluk olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bütün toplum ve örgütlerin bilgiyi aramaları, gerçek problemlerle uğraşmaları ve grup ile birey arasındaki zıtlıkların giderilmesi değişmeyi ortaya çıkaran önemli faktörlerden bazılarıdır. Yönetim alanındaki önceki teorilerin yetersiz kalması ve insan ilişkilerinde meydana gelen değişmeler, yönetim anlayışındaki değişmelere de temel oluşturmuştur.

Dünyadaki değişim ve gelişmelerin özünde yukarıda da belirtildiği gibi insanların daha çok memnun edilmesi, daha kaliteli ve verimli hizmetlerin sunulması gibi unsurlar bulunmaktadır. Durum böyle olunca da daha iyi bir yönetim anlayışının benimsenerek uygulanması ön plana çıkmaktadır.

İnsanların bu değişim ve gelişmelere ayak uydurabilmesi genel anlamda bireyde davranış değiştirme süreci olarak kabul edilen eğitimle mümkündür (Demirel ve Ün, 1987: 57). Eğitim sistemlerinin genel amacı ise toplum bireylerini toplumsal ihtiyaçlar doğrultusunda geliştirmek, bu değişim ve gelişmelere oryantasyonunu sağlamaktır. Bu oryantasyonun (uyumun) gerçekleştirilebilmesi için ise Atay (1998: 1)'a göre Türk Millî Eğitimi'nin genel amaçları doğrultusunda bireylerin ilgi, istidat ve kabiliyetleri geliştirilerek, gerekli bilgi, beceri ve davranışlar ile birlikte iş görme alışkanlığı kazandırılması gerekmektedir. Bu kazanımları sağlamak, bireylerin gelişim ve değişmelerden kopmasını engellemek amacıyla Türk Millî Eğitim Sisteminde de çeşitli arayışlar içerisine girilmekle birlikte, çoğu politik kökenli olan bu arayışlarda arzulanan sonuçlar tam olarak elde edilememektedir.

Son yıllarda kalite kavramı, toplam kalite yönetimi ile birlikte anılır olmuştur. Toplam kalite yönetimi, temelde bireysel başarının harekete geçirilmesiyle örgütsel başarının sağlanabileceği ve sürekli iyileştirmenin yapılabileceği düşüncesiyle hareket eden bir yönetim anlayışıdır. İnsanların ihtiyaçlarının giderildiği, kendilerini gerçekleştirme imkânlarını bulabildikleri ve rahatlıkla iletişim kurabildikleri yeni yönetim anlayışları "Toplam Kalite Yönetimi" adı altında geleneksel yönetim anlayışlarına rakip olarak uygulama alanına konulmaya başlanılmıştır. (Gülşen, 2009: 182-186).

2. YÖNETİM BİLİMİNİN TARİHİ GELİŞİMİ

Toplu yaşamın olduğu her yerde yönetim kavramına rastlamak kaçınılmaz bir gerçektir. İnsanlık tarihi kadar eski olan yönetim biliminin temeli dinsel kaynaklıdır. Din adamlarının Tanrının adından kuvvet alarak yönetimi ele geçirmeleri sonucu her türlü yetkiyi kullanmalarıyla yönetim biliminin temelleri atılmaya başlanılmıştır. İlk yönetim kavramları ve süreçleri askerler tarafından geliştirilmiş; bunları kilise ve sanayi sektörleri takip etmiştir (Bursalıoğlu, 1991: 1-6). İnsanlar toplu yaşamın bir gereği olarak ya yöneten ya da yönetilen konumunda olmuşlardır. Gerek yönetenler gerekse yönetilen-

BÖLÜM KAYNAKÇASI

Atay, Kenan (1987) "İlkokul Öğretmenlerinin İlköğretim Müfettişlerinin Yeterlik Alanlarına İlişkin Beklentileri", Ankara: Ankara Üniversitesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi

Beycioğlu, Kadir. (2007). Z Kuramı Ve Okul Yönetimine Uygulanabilirliği Açısından Değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi. Mart 2007 Cilt:15 No:1 S:63-72*

Bonstingl, John Jay. (2000). *Kalite Okulları*. (Çev: Hayal Köksal), İstanbul: Dünya Yayınları.

Bursalıoğlu, Ziya. (1991). *Eğitim Yönetiminde Teori Ve Uygulama.* Ankara: Pegem Yayını.

Canaktan, (2011). http://www.canaktan.org. (Et:04.01.2011).

Çelik, Vehbi. (2009). "Yönetim Ve Liderlik Kuramları"*Türk Eğitim Sistemi Ve Okul Yönetimi. (Ed.Vehbi Çelik).* Ankara: Pegem Yayını.

Çelik, Vehbi. (1997). Eğitim Yönetiminde Kuramsal Gelişmeler. Eğitim Yönetimi.Cilt: 3, Sayı:1, S.31-43.

Demirel, Özcan Ve Kâmile Ün.(1987). *Eğitim Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Şafak Matbaası Yayını.

Drucker, Peter. (1998). *Yeni Gerçekler*. (Çev: Birtane Karanakçı), İstanbul: Türkiye İş Bankası Yayını.

Ensari, Hoşcan. (1997). *21. Yüzyıl Okulları İçin Toplam Kalite Yönetimi*. İstanbul: Sistem Yayınları.

Eren, Erol. (1989). *Yönetim Psikolojisi*. İstanbul, İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Yayını.

Gülşen, Celal.(2009). Eğitim Denetiminde Kalite Yönetim. Millî Eğitim Dergisi. Yıl:38, Sayı:182, Sayfa: 149-165.

Gülşen, Celal. (2000). Toplam Kalite Yönetiminin İlköğretime Ve İlköğretimde Teftiş Sistemine Uygulanabilirliği". Ankara: Gazi Üniversitesi (Yayımlanmamış Doktora Tezi).

Goldenworld. (2011). http://goldenworld.blogcu.com. (Et:04.01.2011).

Günbatan, Ayhan. (2006) Toplam Kalite Yönetimi Uygulamaları Ve Çalışanların İş Tatmini Üzerine Bir Uygulama, İnönü Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, 2006

İpek, Cemalettin. (2010). "Yönetim Teorileri" .*Türk Eğitim Sistemi Ve Okul Yönetimi. (Ed.H., Bmemduhoğlu Ve K.Yılmaz).* Ankara: Anı Yayını.

Keskinkılıç, S.Bilge.(2007). *Türk Eğitim Sistemi Ve Okul Yönetimi. (Ed.Kadir Keskinkılıç).* Ankara: Pegem Yayını.

Kozlu, Cem. (1986). *Kurumsal Kültür*, İstanbul: Bilkom Yayınları

Meb (Millî Eğitim Bakanlığı).(1996). *15. Millî Eğitim Şûrası*. Ankara: Meb Yayınları,

Meb, (2011). Http://Mevzuat.Meb.Gov.Tr. (Et:04.01.2010)

Özdemir, Servet. (1997). *Eğitimde Örgütsel Yenileşme*. Ankara: Pegem Yayınları.

Özyazılım, (2011). http://www.ozyazilim.com. (Et:03.01.2011)

Peker, Ömer. (1994).“Tky’nin Eğitim Sistemine Uygulanabilirliği”, *Amme İdaresi Dergisi.* Ankara: Todaie Yayınları, 2: 63-78.

Sarpkaya, Pınar. (2008). “Yönetim Kuramları Ve Eğitime Yansımaları”.*Türk Eğitim Sistemi Ve Okul Yönetimi. (Ed.Ruhi Sarpkaya).* Ankara: Anı Yayını.

Şahin, Ali, (2011). Yönetim Kuramları Ve Motivasyon İlişkisi. Http://Www.Sosyalbil.Selcuk.Edu.Tr 04.01.2011).

Şişman, Mehmet.(2010). *Türk Eğitim Sistemi Ve Okul Yönetimi*. Ankara: Pegem Yayını.

Töremen, Fatih Ve Yakup Kolay. (2003). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Sahip Olması Gereken Yeterlikler. http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/160/toremen-kolay.htm (Et:03.01.2011)

Tüzün, Başak, Toplam Kalite Yönetimi, İstanbul Teknik Üniversitesi, Fbe, Yüksek Lisans Tezi, 1994.

Uysal, Hakan. (1998).“Tky’nin İlköğretime Uygulanabilirliği”, Ankara: Gazi Üniversitesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)

Uyurgezer, (2011). http://www.uyurgezer.net. (04.01.2011).

6. BÖLÜM

OKUL YÖNETİMİ VE OKUL KÜLTÜRÜ

Bölüm Kazanımları

Bu bölümü başarıyla tamamlayanlar;

- Eğitim yönetimi ve okul yönetimi kavramlarını kavrayabilme
- Eğitim yönetimi ve okul yönetimi süreçlerini bilebilme,
- Okul kültürünün öğelerini öğrenebilme ve bu öğelerle yönetim süreçleri arasındaki ilişkiyi kurabilme,
- Türk Eğitim sistemi içerisinde okul yönetimini kavrayabilme, okul yönetiminin eğitim yönetimi içerisindeki yerini ve özelliklerini öğrenebilme,

kazanımlarını edinmiş olacaklardır.

GİRİŞ

Kitabın bu bundan sonraki bölümlerinde öncelikli olarak önceki bölümlerde anlatılan yönetim kuramları ve yansımaları ışığında eğitim yönetimi konusunda genel açıklamalara yer verilmiştir. Sonrasında ise okul kültürü ve okul yönetimi üzerinde durulmuştur. Türk eğitim sistemi içerisinde yer olan "okul" yapısı irdelenmiş ve Türk Eğitim Sistemi özelinde okul yönetimi konusu üzerinde durulmuş ve okul yönetim süreçleri açıklanmıştır.

1. EĞİTİM YÖNETİMİ

Toplu yaşamın olduğu her mekânda "yönetim" kavramına rastlamak mümkündür. Tarih boyunca toplu yaşamın bir gereği olarak insan ve yönetim kavramları birlikte anılmış ve insanlar ya yöneten ya da yönetilen konumunda olmuşlardır. Gerek yönetenler gerekse yönetilenler yönetim konusunda çeşitli efsaneler üreterek bir takım teoriler ortaya atmışlar ve bu teorilerine uygulama alanı bulabilmek için de mücadele vererek yönetim bilimi alanında birçok eser üretmişlerdir. Yönetim biliminde dini liderler tarafından yöneticilere yapılan öğütlerden, klasik ve neoklasik teorilere ve nihayet çağdaş teoriler olarak kabul edilen diğer yönetim teorilerine kadar yönetim anlayışında birçok değişim ve gelişme görülmüş ve uygulama alanı bulmuştur (Bursalıoğlu, 2001; Eren, 1989; Gülşen, 2005).

Yöneticilere yapılan öğütlerden günümüze kadar süregelen yönetim teorilerinin özünde başarıyı yakalama, daha verimli olma, daha kaliteli ürün ve hizmet sunma, mükemmele ulaşma, örgütsel hedefleri gerçekleştirebilme gibi özlemler vardır. Belirlenen hedeflere ulaşabilmeyi gerçekleştirme sürecinde eğitim, önde gelen etkenlerden birisi olarak karşımıza çıkmaktadır. Gerek eğitim örgütlerinde ve gerekse eğitim örgütleri dışındaki diğer örgütlerde bireylerin eğitilmesi süreci, örgütsel hedeflerin gerçekleştirilmesinde önemli bir aşama olarak kabul edilmektedir. Bu sürecin sonunda başarılı olabilmek için de yönetim süreçlerinin doğru işletilmesi gerekmektedir. Bu nedenle bütün örgütlerde olduğu gibi, eğitim örgütlerinde de en kritik faktörlerden birisi yönetim olgusu olarak kabul edilmektedir (Güçlü, 1995: 25; Gülşen, 2005). Eğitim yönetimi de yönetim biliminin bir alt uzmanlık alanı olduğundan, eğitim birimlerinin amaçlarını gerçekleştirebilmesi için insan ve madde kaynaklarını etkili biçimde kullanma bilim ve sanatı olarak büyük önem arz etmektedir (Gülşen, 2005)

Günümüz dünyasında hemen her alanda baş döndürücü bir hızla seyreden değişim ve gelişmeler sonucu yeni imaj bombardımanlarıyla örgütlerin etkililiği, örgütsel amaçlar yanında bireysel amaçların da gerçekleşme düzeyiyle ölçülür olmuştur (Açıkalın, 1994: 3, Gülşen, 2005). Örgütlerin, insanlar için var olduğu düşüncesinin yönetim felsefelerini şekillendirmeye başladığı dikkate alındığında, hammaddesi insanlar olan eğitim örgütlerinin de insanı merkeze alan katılımcı çağdaş yönetim yaklaşımlarını benimsemesi kaçınılmaz olmaktadır (Açıkalın, 1994: 3; Çalık, 1996: 379; Gülşen, 2005; Toffler,

1981: 140). Çünkü bu değişim ve gelişmeler karşısında diğer bütün örgütlerin olduğu gibi eğitim örgütlerinin de kayıtsız kalamayacağı kabul edilmesi gereken bir gerçekliktir.

Toplumsal gelecekleri garanti altına alarak diğer ülkelere üstünlük kurmaya vesile olan ve insana yatırımı esas alan eğitim sistemlerinin genel amacını, toplumdaki bireylerin toplum ihtiyaçlarını da dikkate alarak problemleri görebilme ve çözebilme yeteneklerini geliştirmek ve doyum düzeylerini yükseltmek ve kendisiyle barışık evrene artı bir değer katacak mutlu ve başarılı bireyler yetiştirmek olarak ele aldığımızda, bu amaçları gerçekleştirecek olan eğitim örgütlerinin de dünyadaki değişme ve gelişmeler karşısında kayıtsız kalmayarak yönetim felsefelerini çağın ve geleceğin ihtiyaçlarına göre şekillendirmesi bir zorunluluk olarak karşımıza çıkmaktadır (Gülşen, 2005; Yücetürk, 2004).

Eğitim yönetimindeki gelişmeleri, kamu yönetimindeki çağdaş gelişmelerle bağlantılı olarak değerlendirmek gerekmektedir. Çünkü eğitim sektörü, genel kamu yönetiminin bir alt sistemidir ve kamu yönetiminin genel yapısından farklı bir şekilde değerlendirilemez (Gülşen, 2005). Toplumların ve örgütlerin bilgiyi aramaları, gerçek problemlerle uğraşmaları ve grup ile birey arasındaki zıtlıkların giderilmesini sağlayarak, değişimi yönetmeye yönelik çabalar sarf etmesi eğitim yönetimine bakış açısını da değiştirmiştir. Yönetim alanındaki önceki teorilerin yetersiz kalması ve insan ilişkilerinde meydana gelen değişmeler, yönetim anlayışındaki değişmelere, yönetim felsefelerinin yeniden şekillenmesine zemin hazırlamıştır (Gülşen, 2005).

Yönetim kavramı, örgüt amaçlarının gerçekleştirilmesi için insan ve madde kaynaklarını etkili bir biçimde eşgüdümleyerek işlerin yapılmasını sağlamak ya da örgütte çalışan insanların eylemlerini düzenli bir işbirliği içerisinde eşgüdümleyerek örgüt amaçlarını gerçekleştirmek amacıyla yönlendirmek olarak tanımlanmaktadır (Demirel ve Ün, 1987; Gülşen, 2005). Yönetim erkinin kullanım yerine göre yönetim kavramı, merkezden ve yerinden yönetim olarak uygulama alanı bulabilmektedir. **Merkezden yönetim**, yönetsel hizmetlerin merkezde toplanması, bu hizmetlerin merkez ve merkezin hiyerarşisi içerisinde yer alan örgütlerce yürütülmesi olarak açıklanmaktadır (Gülşen, 2005; Gözübüyük, 1978: 74). **Yerinden yönetim** ise yönetsel kararların alınması ve görevlerin yerine getirilmesi yetki ve sorumluluğunun ya coğrafi ya da işlevsel ölçütlere bağlı olarak merkezi hükümet örgütü dışında, hizmetin görüldüğü yerde bulunan organlarca üstlenilmesi olarak tanımlanmaktadır (Bozkurt ve Ergun, 1988: 260; Gülşen, 2005). Etimolojik olarak yerinden yönetmek, nesneleri merkezi bir noktadan uzağa yaymak/dağıtmak ya da nesnelerin özekten uzak bir noktaya yerleştirildiği durumdur. Yerinden yönetim, yerel yönetim, âdem-i merkeziyet, yetki genişliği/ yetki aktarımı kavramlarıyla eş anlamlı olarak da kullanılmaktadır (Duman, 1998: 83; Gülşen, 2005).

Yönetim kavramı incelenirken yetki kavramının da açıklanması doğru olacaktır. **Yetki**, bir kimseyi her hangi bir alanda söz sahibi kılan, bir görevi, bir işi yaparken kendi görüşleri doğrultusunda karar verebilme ya da buyurabilme olanağı tanıyan hak ya da yasal güç, emir verme ya da eyleme geçme hakkı; eyleme geçme ya da geçmeme konusunda başkalarına emir verme hakkı olarak kabul edilmektedir. Bu yetkinin bir ma-

kam veya organın sahip olduğu kimi yetkileri başka bir makam ya da organa devretmesi ise **yetki devri** olarak adlandırılmaktadır. Merkezde bulunan birimlerin/kuruluşların bu yetkilerinin bir kısmını ya da birden fazlasını merkezden uzakta bulunan bir örgüte, belli işlevleri yerine getirmelerine yetecek düzeyde kendi adlarına kullanmak üzere devretmesine ise **yetki genişliği** denilmektedir (Adalı ve ark., 1992; Common ve ark., 1993; Gülşen, 2005; Keleş, 1998; Yenel, 1998).

Yönetim olgusu, insanlar için insanlar tarafından oluşturulan bir yapıdır. Bir çevre içinde bir grup insanın bir araya gelmeleri, bir amaç etrafında organize olarak harekete geçmeleri ile doğmakta ve çevreye yararlı hizmetlerde bulunduğu ve etrafında bir araya gelen insanları amaçlarına verimli ve etkin bir şekilde ulaştırabildiği ölçüde varlığını sürdürebilmektedir. Bir grup insanı belirlenmiş amaçlara doğru yönlendirme, aralarındaki işbölümü, işbirliği ve koordinasyonu sağlama çabalarının toplamı, yönetim olgusunun en önemli göstergeleri arasında sayılabilmektedir. Başta bir araya gelmiş insan kaynakları olmak üzere, bu insanların bir araya gelmesiyle oluşan yapının parasal kaynaklarını, donanımını, demirbaşlarını, hammaddelerini, yardımcı malzemelerini ve zamanını birbiriyle eşgüdümleyerek uyumlu, verimli ve etkin kullanabilecek kararlar alabilme ve bu kararları uygulayabilme/uygulatabilme ise bu olgunun en önemli süreçleri arasında sayılmaktadır (Eren, 2003:3; Gülşen ve Gökyer; 2016).

Genel yönetim sistemlerinin bir alt sistemi olarak kabul edilen eğitim yönetimi süreçlerinde ise yönetim süreçlerinin eğitim kurumlarına uygulanması beklenmektedir. Eğitim yönetimi sistemlerinin bir alt alanı olan okul yönetimleri ise belirlenen yönetim süreçlerine uygun olarak, devletin yetkili organları tarafından belirlenen devletin eğitim politikaları ile genel ve özel eğitim amaçlarını okul/eğitim kurumları düzeyinde uygulamakla yükümlü birimler olarak kabul edilmektedirler (Gülşen ve Gökyer, 2016).

Eğitim yönetimi ve onun daha sınırlı bir alanda uygulaması olan okul yönetiminin temel amacı, ilgili olduğu eğitim örgütünü, eğitim politikaları ve örgütün amaçları doğrultusunda yaşatmak, etkili bir biçimde işler durumda tutmaktır. Eğitim yönetimi, eğitim alanına ilişkin politika, karar ve amaçların gerçekleştirilmesiyle ilgilenir. Bunu yaparken; eğitim yöneticileri de insan ve madde kaynaklarını eşgüdümlemek, karar vermek, grup çalışmalarını yönlendirmek için genel yönetim kuram, ilke, teknik ve yöntemlerinden yararlanır. Özel ve kamusal her türlü örgütte yönetimin yapmak zorunda olduğu ortak görevler vardır, bunlar şöyle özetlenebilir (Gülşen ve Gökyer, 2016; Kaya, 1991):

1. Örgüt amaçlarını gerçekleştirmek
2. Bu amaçları gerçekleştirmede insanların inisiyatif ve yaratıcılıklarını ortaya çıkararak kullanmak
3. İnsanları mutlu etmek, morallerini yükseltmek
4. Örgütü gelişme için bir değişme ortamına sokmak
5. Lider ya da liderler seçmek ve yetiştirmek için yöntem geliştirmek

BÖLÜM KAYNAKÇASI

Açıkalın, Aytaç (1998). Toplumsal, Kurumsal ve Teknik Yönleriyle Okul Yöneticiliği. Pegem. Anakara.

Açıkalın, Aytaç. (1994). Çağdaş Örgütlerde İnsan Kaynağının (Personel) Yönetimi. Ankara: Pegem Yayını

Adalı, Oya Ve Diğerleri. (1992). Büyük Larousse Sözlük Ve Ansiklopedisi. İstanbul: Millîyet Gazetecilik Basımevi.

Altun, S. Akbaba, (2010). Okullarda İletişim. (Wayne K. Hoy& Cecil G. Miskel). Educational Admınıstratıon Eğitim Yönetimi Teori, Araştırma ve Uygulama.(Çev.Ed. S.Turan). 7.Baskı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Aydın, İnayet (2008). Öğretimde Denetim. Pegem A Yayıncılık. 2.Baskı.Ankara.

Aytaç, Tufan (2000). Okul Merkezli Yönetim. Nobel Yayın Dağıtım. Ankara.

Bozkurt, Ömer Ve Turgay Ergun (1998) Kamu Yönetimi Sözlüğü, Ankara: Todaie Yayın No:283.

Bursalıoğlu, Ziya (1987). Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış. Ankara: A.Ü.

Bursalıoğlu, Ziya (1991). Eğitim Yönetiminde Teori ve Uygulama. Ankara: A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, No:154

Bursalıoğlu, Ziya (2010). Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış. Pegem A Yayınları. 15. Basım. Ankara.

Bursalıoğlu, Ziya. (2001) Okul Yönetiminde Yeni Yapı Ve Davranış, Ankara: Pegem Yayın No: 2.

Can,Halil (1992). Organizasyon ve Yönetim. Ankara: Adım Yayıncılık.

Common, Richerd, N. Flynn And E. Mellon. (1993). Hanaging Public Servics. Butter Wort Heine Mann Ltd.Lnacre House. Jordon Hill.Oxford-Usa.

Çalık, Temel. (1996). *Örgütsel Amaçları Gerçekleştirmede Çevre Ve İnsan Faktörünün Önemi.* Eğitim Yönetimi Dergisi. Ankara: Pegem Yayınları. 2: 3: 375-382

Çelik, Vehbi (2008). Sınıf Yönetimi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım. Ankara.

Dalin, Per. (1993). Chaning the School Culture. London:Cassell

Demirel, Özcan Ve Kâmile Ün (1987). Eğitim Terimleri Sözlüğü. Ankara: Şafak Matbaası Yayını.

Duman, Ahmet (1998). "Eğitimin Yerinden Yönetimi", Çağdaş Yerel Yönetimler, Ankara: Todaie Yayını. 7: 2

Erdoğan, İlhan (1991). İşletmelerde Davranış.İ.Ü. İşletme Fakültesi Yayını, İstanbul.

Eren, Erol (2003). Yönetim ve Organizasyon. Beta Basım A.Ş. İstanbul.

Eren, Erol.(1989). Yönetim Psikolojisi. İstanbul, İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Yayını

Eroğlu, Feyzullah (1996). Davranış Bilimleri.İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtış A.Ş.

Güçlü, Nezahat (1995). "Yönetim Ve Liderlik", Millî Eğitim Dergisi. İstanbul: Meb Yayını, 128: 25-29

Güçlü, Nezahat (2001). G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi. Cilt 21, Sayı 1 (2001) 91-109

Gülşen ve Akdoğan. (2024). Etkili Okul Kültürü ve Öğrenci Başarısı. TURAN-SAM Uluslararası Bilimsel Hakemli Dergisi; Cilt: 16/KIŞ, Sayı: 61, sayfa. 117-122

Gülşen Celal ve Gökyer, Necmi. (2016). Türk Eğitim sistemi ve Okul Yönetimi. Ankara: Anı Yayıncılık.

Gülşen, Celal. (2005). Eğitim Hizmetlerini Yerinden Yönetimi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Güney, Salih (2006). Davranış Bilimleri. Nobel Yayın Dağıtım. Ankara.

Karakütük, Kasım (2007). Eğitim Bilimine Giriş. Eğitimin Ekonomik Temelleri. (Ed.Veysel Sönmez)

Kaya, Yahya Kemal (1991). Eğitim Yönetimi. Ankara.

Keleş, Ruşen. (1998). Yerinden Yönetim Ve Siyaset. İstanbul:Cem Yayınevi.

Leach, F (2003). Gender Violence in Schools in the Developing World. University of Sussex, UK.

MEB (1993). 14. Millî Eğitim Şûrası. Hazırlık dökümanı. Ankara.

Mott, Paul E. (1972). The Characteristic Of Effective Organizations, Harper and Row, Publishers, New York.

Reitz, H.J. (1979. Behavior in Organizations. Richard D. Irwın ınc., Illinois.

Schmuck, R.A., and Runkel, P.J. (1985). The Handbook of Organization Development in Schools (3rd ed.). Prospect Heights, IL: Waveland Press.

Smythe, Dallas W. (1979). "Some Observations on communication Theory", Sociology of Mass Communications. Penguin Books.

Taymaz, Haydar. (2024). İlköğretim ve Orta öğretim Okul Müdürleri İçin Okul Yönetimi. Ankara. Pegem Akademi Yayıncılık.

Toffler, Alvin (1981). Şok:Gelecek Korkusu.(Terc: Selami Sargut). Ankara: Altın Kitaplar Yayını.

Turan, Selahattin (2010). Okulu Sosyal Bir Sistem Olarak Yeniden Değerlendirme. (Wayne K. Hoy& Cecil G. Miskel). Educational Admınıstratıon Eğitim Yönetimi Teori, Araştırma ve Uygulama.(Çev.Ed. S.Turan). 7.Baskı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım Türk Dil Kurumu Sözlüğü (1994).

Wu, Kuo-cheng (1982). Ancient Chinese Political Theories (Shanghai:The Commercial Press).

Yenel, İbrahim Fatih. (1998). Türk Spor Yönetiminde Yetki Devri. Ankara: Gazi Üniversitesi (Yayımlanmamış Doktora Tezi).

Yücetürk, Elif. (2004). *Türk Kamu Yönetiminde E-Devlet Uygulamaları Ve Tabana Yayılabilme Yeteneği Bakımından Bir Değerlendirme: Bolu Örneği.* <.Bilgiyonetimi.Org>

7. BÖLÜM

OKULDA İNSAN KAYNAKLARININ (PERSONELİN) YÖNETİMİ VE DENETİMİ

Bölüm Kazanımları

Bu bölümü başarıyla tamamlayanlar;

- İnsan kaynakları (personel) kavramını tanımlayarak, eğitim örgütlerinde/okullarda "insan kaynakları" kavramının kimleri kapsadığını açıklayabilme,
- Eğitim kurumlarında/okullarda görev alan insan kaynaklarının/personelin görev ve sorumluluklarını bilerek, bu görev ve sorumlulukları düzenleyen yasal metinleri açıklayabilme,
- Eğitim kurumlarındaki yönetici, öğretmen ve diğer çalışanların özlük haklarını bilerek açıklayabilme,
- Eğitim kurumlarının denetim işlerinin nasıl yapıldığını kavrayabilme,

kazanımlarını edinmiş olacaklardır.

1. İNSAN KAYNAKLARI (PERSONEL) YÖNETİMİ

Ortak bir amacın gerçekleştirilmesini sağlamak amacıyla bireylerin ya da grupların bir araya gelerek faaliyetlerini bilinçli bir biçimde eşgüdümlemesi süreci genel olarak "*örgüt*" kavramıyla açıklanmaktadır. Örgüt içerisinde yer alacak iş görenlerin belirlenmesi, seçilmesi, yerleştirilmesi, eğitilmesi, yetkilendirilmesi, mevcut iş görenlerle birlikte eşgüdümlenerek örgütsel amaçlar doğrultusunda koordine edilmesi ve etkin bir biçimde değerlendirilmesi örgütlerin başarısı için büyük önem arz etmektedir. Kamu ya da özel örgüt sistemlerinde, ortak amacın gerçekleştirilmesi için yapılan iş ve işlemler süreci ise yönetim olarak adlandırılmaktadır. Gerek yapı olarak örgüt ve gerekse onun ayrılmaz bir parçası olarak kabul edilen yönetim sürecinin tanımından da anlaşılacağı üzere, örgütün ve yönetimin ana öğesi insan ve insanların oluşturduğu gruplardır (Canman, 2000; Gülşen, 2005; Güney, 2015; Öcal, 2025).

Herhangi bir organizasyonda insan ve insan gruplarını, çalışanın kendisine, örgütüne, örgütün diğer çalışanlarına ve çevreye yararlı olacak şekilde belirlenen yasa ve kurallara ters düşmeden etkili bir şekilde yönetmeyi sağlayan fonksiyon ve çalışmalarının tümü insan kaynakları yönetimi (İKY) olarak adlandırılmaktadır. Hem akademik çevreyi hem de iş dünyasını ilgilendiren yönetim dalına da insan kaynakları yönetimi denilmektedir (Vikipedi, 2025). Genel olarak "insan kaynakları yönetimi" kavramı ile "personel yönetimi" kavramları eş anlamlı olarak kullanılmaktadır. Örgütlerde insan kaynakları (personel) yönetimi birimi, iş görene ait bir takım işlere (özlük hakları vb.) ait iş süreçlerini yürütür; örgüt içerisindeki iş gören ilişkilerini düzenleyen birimdir. İnsan kaynakları yönetimi ise işletme stratejilerinin belirlenmesi, uygulanması ve denetlenmesi gibi işlevlerin yanı sıra örgüt dışından örgüte iş gören bulma, seçme, eğitme, iş görenlerin verimliliğini artırma gibi faaliyetleri ve süreçleri yerine getiren birimdir (Canman, 2000; Gülşen, 2005; Güney, 2015; Taymaz, 2024; Tengilimoğlu ve ark., 2023).

İnsan kaynakları ya da personel denildiğinde, günümüzde organizasyonların üretim ve hizmet vermek ve kâr elde etmek amacıyla hedeflerine ulaşmak için kullanmak zorunda oldukları kaynak, yani insan akla gelmektedir. Örgütlerde insan kaynakları yönetimi denildiğinde, bir organizasyonda en tepe yöneticiden en alt kademedeki niteliksiz iş görene kadar tüm çalışanları kapsayacak bir yapı anlaşılmaktadır. Bu terim, organizasyon içinde bulunan mevcut iş gücü ile potansiyel olarak yararlanılabilecek iş gücünü de ifade etmektedir. Günümüz örgütlerinin, maddi kaynakları ne kadar sağlam olursa olsun, insan kaynakları beklenen yetkinliğe sahip değilse, başarılı olabilme olasılıkları düşüktür. Bir örgütte/organizasyonda tatminsiz ve başarı güdüsü düşük bir iş gücü ile verimlilik ve iş kalitesi hedeflerine ulaşmak kolay değildir. Örgütlerdeki insan kaynakları yönetimi biriminin hedeflerine ulaşabilmesi için insan kaynakları yönetiminin neleri kapsadığının iyi bilinmesi gerekmektedir. Örgütlerde insan kaynakları yönetiminin kapsamı, genel olarak aşağıdaki 4 başlık altında toplanmaktadır (Canman, 2000; Güldü ve Kart, 2017; Mondy, 2017; Özgen ve Yalçın, 2014; Wayne, 2017; Vikipedi, 2025):

- Organizasyon yönetimi
- Personel idaresi
- İşgücü yönetimi
- Endüstriyel yönetim

Örgüt yönetimlerinin kapsamı dâhilinde örgütteki insanların, eğitim düzeyi, görevi ve statüsü ne olursa olsun, hangi bölümde çalışırsa çalışsın, her biri birey olarak insan kaynakları yönetiminin çalışma konusu içerisine girmektedir. Bu nedenle insan kaynaklarının verimliliği, örgütün verimliliği ile eşdeğer olarak değerlendirilmektedir. Örgütlerdeki insan kaynakları yönetimi (İKY) departmanlarının, yönetim süreçlerinde başarıya ulaşabilmesi için İKY'nin kapsamı dâhilinde örgüt yöneticilerinin bazı temel işlevleri yerine getirmesi gerekmektedir. Bunlara yönetimin ya da yöneticinin işlevleri denilmektedir. Bu işlevler şunlardır (Canman, 2000; Güldü ve Kart, 2017; Güney, 2015; Öcal, 2025; Özgen ve Yalçın, 2014; Wayne, 2017):

1. *Planlama:* Amaç ve standartları koyma; kural ve usuller geliştirme; gelecekte olacakları öngörme ve amaçları başarmak için gerekli araçların kararlaştırma sürecidir.

2. *Örgütleme*: Her asta belirli görevler verme; bölümlere ayırma; astlara yeti ve sorumluluk verme; yetki ve iletişim kanalları belirleme; astların işlerini eşgüdümleme sürecidir.

3. *Yöneltme:* Diğer kişiler aracılığı ile işin yapılmasını sağlama; onları etkileme, morallerini yükseltme ve güdüleme konusunda yapılacak iş ve işlemlerdir.

4. *Eşgüdümleme-Uyumlaştırma (Coordination):* Örgütü oluşturan birbirinden farklı tüm bölüm ve birimlerin görevlerini yerine getirirlerken birbirlerinden haberdar olmalarını ve birbiriyle uyum içinde çalışmalarını ve böylelikle bir bütün olmalarını sağlama sürecidir. Bir işbirliği sistemi olan örgütün işleyişinde, uyumsuzluklara ve düzensizliklere yer vermeden örgüt bütünlüğünü sağlamak ve buna süreklilik kazandırmak yani örgütsel eşgüdümü sağlamak örgüt başarısı için çok önemli bir işlevdir.

5. *Denetim:* Örgütün işleyiş sürecinde *durum tespiti* yaparak değerlendirmeler ışığında kalite standartları, üretim düzeyi, satış/pazarlama kriterleri gibi standartları belirleme; uygulama ve uygulama sonuçlarını bu standartlarla karşılaştırma ve varsa sapmaları düzeltici önlemleri alarak *düzeltme* eylemine geçme, hedeflere ulaşmada sıkıntı varsa örgütü *geliştirme* eylemlerini uygulama süreçleridir.

İKY'nin yukarıda açıklanan 5 temel işlevi dışında İKY'nin işlevleri konusunda farklı açıklamalar da yapılmaktadır. Bunlar aşağıdaki şekilde sıralanabilir (Canman, 2000; Gülşen, 2005; Güney, 2015; Öcal, 2025; Tengilimoğlu ve ark., 2023):

BÖLÜM KAYNAKÇASI

Aydın, İnayet (2006). Eğitim ve Öğretimde Etik. Pegem A Yayıncılık. 2.Baskı. Ankara.

Aydın, M. (2013). Çağdaş eğitim denetimi. Ankara: Hatipoğlu Basım-Yayım Danışmanlık A.Ş. Yayını.

Bakırcıoğlu, Rasim. (2012). Ansiklopedik eğitim ve psikoloji sözlüğü. Ankara. Anı Yayıncılık.

Bingöl, Dursun (1997). Personel Yönetimi. Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş. İstanbul.

Bingöl, Dursun. (2016). İnsan Kaynakları Yönetimi. Beta Yayınevi. İstanbul.

Bursalıoğlu, Ziya. (1994). Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Canman, Doğan. (2000). İnsan Kaynakları Yönetimi. Yargı Yayınevi. Ankara.

Ertürk, Mümin. (2011). İnsan Kaynakları Yönetimi. Beta Yayınevi. İstanbul.

Güldü, Özgür ve Kart, Müge Ersoy. (2017). Kariyer Planlama Sürecinde Kariyer Engelleri ve Kariyer Geleceği Algılarının Rolü. Ankara Üniversitesi SBF Dergisi, 72(2), 377-400.

Gülşen, Celal. (2016). Türkiye'de millî eğitim müfettişliğinin tarihi ve müfettişliğe geçiş" (Editör:Ahmet Aypay) içinden "Türkiye'de eğitim yöneticileri ve maarif müfettişleri. Ankara: PegemA Yayını.

Gülşen, Celal. (2005). Türkiye'de Eğitim Hizmetlerinin Yerinden Yönetimi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayımlanmamış Doktora tezi.

Gülşen, Celal ve Yörük, Gülten. (2021). "Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görevli Öğretmenlerin Hizmetiçi Eğitimleri". International Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences, 7,(40):1056-1070.

Gülşen Celal ve Gökyer, Necmi. (2016). Trk eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi. Ankara: Anı Yayıncılık.

Gülşen, Celal and Gülenay, Gülden Buçkin. (2014). "The Principal and Healthy School Climate". Social Behaviour and Personality (SBP Journal), Vol. 42. Suppl. p: 93-100.

Güney, Salih. (2015). İnsan Kaynakları Yönetimi. Nobel Akademi Yayıncılık. Ankara.

İlgan, Abdurrahman. (2012). Öğretmenlerin mesleki gelişimi ve denetimi. Ankara: Anı Yayıncılık.

Mevzuat. (2025). 657 Sayılı Devlet Memurları Kanunu. https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=657&MevzuatTur=1&MevzuatTertip=5 (ET: 02.02.2025).

Mondy, R. Wayne. (2017). İnsan Kaynakları Yönetimi. (Çev. Edt. G.Tozkoparan ve M.Çolak). Nobel Akademi Yayıncılık. Ankara.

Öcal, Mustafa. (2025). İnsan Kaynakları Yönetimi. 19 Mayıs Üniversitesi Uzaktan Eğitim Merkezi Yayını. Samsun.

Özgen, Hüseyin ve Yalçın, Azmi. (2014). İnsan Kaynakları Yönetimi: Stratejik Bir Yaklaşım. Akademisyen Kitapevi. Ankara.

Resmi Gazete. (2012). Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Müfettişleri Yönetmeliği.https://resmigazete.gov.tr/eskiler/2022/03/20220301-9.htm

Resmi Gazete. (2013). Millî Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Yönetmeliği.https://mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=40142&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5

Resmi Gazete. (2014). Öğretmenlik Meslek Kanunu. https://www.resmgazete.gov.tr/eskler/2024/10/20241018-1.htm. (ET: 01.02.2025).

Şişman, Mehmet (1999). Öğretmenliğe Giriş. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Taymaz, Haydar (2024). İlköğretim ve Ortaöğretim Okul Müdürleri İçin Okul Yönetimi. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Tengilimoğlu, Dilaver; Erkal Pınar ve Karaca P. Özdemir. (2023). İnsan Kaynakları Yönetimi. Nobel Akademi Yayıncılık. Ankara.

Tortop, Nuri (1994). Personel Yönetimi. Yargı Yayınları. Ankara.

Vikipedi. (2025). İnsan Kaynakları Yönetimi. https://tr.wikipedia.org/wiki/%C4%B0nsan_kaynaklar%C4%B1_y%C3%B6netimi. (ET.10.03.2025).

8. BÖLÜM

OKUL YÖNETİMİNDE EĞİTİM-ÖĞRETİM VE ÖĞRENCİ İŞLERİ

Bölüm Kazanımları

Bu bölümü başarıyla tamamlayanlar;

- Öğretim programları hakkında bilgi sahibi olmak,
- Öğretim programlarının içeriğini bilerek öğretmen, yönetici ve diğer paydaşların görevlerini ve beklentilerini bilebilme,
- Öğrenci kişilik hizmetlerinin işlevini ve kapsamını öğrenebilme,
- Okullara öğrenci kayıtları ve öğrencilik hizmetleri ve mezuniyet süreçleri ile ilgili iş ve işlemler hakkında bilgi edinebilme,
- Değişik kademelerdeki öğrenci başarısının değerlendirilmesi ile ilgili iş ve işlemler hakkında bilgi edinebilme

kazanımlarını edinmiş olacaklardır.

1. GİRİŞ

Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı eğitim kurumlarından olan okulların ve okullarda yapılan eğitim faaliyetlerinin, önceden hazırlanmış bazı plan ve programlara bağlı olarak gerçekleştirildiği bilinmektedir. Eğitimde, öğrencilere istenilen davranışların kazandırılması için önceden planlama yapılması ve yapılan bu planlamaya uygun olarak geliştirilen müfredat programlarının uygulanması gerekmektedir. Planlı bir eğitim süreci ile öğrencilere kazandırılacak davranışların belirlenmesi, bu belirlemenin bir sonucu olarak da öğrenme yaşantılarının örgütlenmesi ve bu öğrenme yaşantılarının gerçekleştirilmesi, nihayet öğretim sürecinin değerlendirilmesi gerekmektedir (Gülşen ve Gökyer, 2016; Şişman, 1999).

2. ÖĞRETİM PROGRAMLARI

Okullarda uygulanan programlar, eğitim programı, öğretim programı, ders programı gibi çeşitli isimlerde kullanılmaktadır. Bazı alanyazın çalışmalarında "program" yerine çoğunlukla "müfredat" kelimesinin kullanıldığı da görülmektedir. Aşağıda eğitim kurumlarında uygulanan programlarla ilgili çeşitli açıklamalara yer verilmiştir (Aypay, 2010; Başaran, 1994; Gülşen ve Gökyer, 2016; Demirel ve Yağcı, 2010; Doll, 1986; Şişman, 1999; Taymaz, 2024):

2.1. Eğitim ve Öğretim Programları

Eğitim programı, okulların kontrol ve sorumluluğunda öğrencilerin değerlerini, tutumlarını değiştiren, becerilerini geliştiren, bilgi ve anlayış kazanmalarını sağlayan hem süreç hem de içerik olarak öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneğidir. Eğitim programını, bir eğitim kurumunun çocuklar, gençler ve yetişkinler için millî eğitimin ve kurumun amaçlarının gerçekleşmesine dönük tüm etkinlikler olarak tanımlamakta mümkündür. Öğretim, ders dışı eğitsel çalışmalar, özel günlerin kutlanması, geziler, kurslar, rehberlik, sağlık vb. tüm etkinlikler eğitim programı tanımı içerisinde yer almaktadır.

Okullar, eğitim sistemleri içerisinde öğretme ve öğrenmeye adanmış hizmet örgütleri olarak faaliyet göstermektedir. Okulun nihai amacı öğrencilerin öğrenmesini ve gelişmesini sağlamaktır. Okullar, diğer bütün örgütlerden daha çok öğrenen örgütler olmak durumundadır. Okul örgütü, önceden belirlenmiş eğitim amaçlarına uygun olarak, eğitmek istediği öğrencilere, yeni davranışlar kazandıracak ya da istenmeyen davranışlarını kaldıracak yaşantılar hazırlayıp sunan bir sitemdir. Okulun eğitsel amacı, önceden hazırlanmış eğitim amaçlarına uygun davranışlar kazandırmak için öğrencilere yaşantılar yoluyla yeni değerler kazandırılmasını sağlamaktır. Yasalarda ve eğitim programlarında gösterilen genel ve özel eğitim amaçları, okullar aracılığıyla öğrencilere kazandırılmaktadır. Millî eğitimin amaç ve ilkeleri, öğrencilere kazandırılacak davranışlar için de birer rehberdir. Bu boyutuyla yasal metinler, belirlenmiş standartlar ve normlar,

eğitim programlarının hazırlanması sürecinde dikkat edilmesi gereken önemli kaynaklar olarak görülmektedir.

Öğretim programları, 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nun 2. maddesinde ifade edilen "Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları" ile "Türk Millî Eğitiminin Temel İlkeleri" esas alınarak hazırlanmıştır. Eğitim ve öğretim programlarıyla sürdürülen tüm çalışmalar -okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim seviyeleri birbirinin tamamlayıcısıdır. Ayrıca tüm programlar bütünüyle "Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi"nde ifadesini bulan yetkinlikleri kazanmış; ilgi ve yetenekleri doğrultusunda öğrencilerin bir mesleğe, yükseköğretime ve hayata hazır olmalarını sağlamaya yöneliktir (Müfredat, 2024).

Eğitim birçok bileşeni olan bir bütündür. Bir ayağı geçmişte duran eğitimin, diğer ayağı insanlığın geleceğine ufuklar açan bir kapıdır. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2024 yılında uygulamaya konulan öğretim programları, millî ve manevi değerler manzumesi ile maddi gelişmenin zirvesini hedefleyen "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli; ***Öğretim Programlarının Temel Yaklaşımı***" ile hazırlanmıştır. 2024 yılında öğretim programlarının hazırlandığı bu model, öğrenci profili, Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi, beceriler çerçevesi bileşenlerinden oluşan bütüncül bir modeldir (Müfredat, 2024).

2.2. Öğretim Programları Temel Yaklaşımı

Millî Eğitim Bakanlığı'nın öğretim programlarının hazırlanma sürecinde "müfredat" adıyla hazırladığı resmî web sayfasında, "*Öğretim Programları Temel Yaklaşımı"* ile ilgili aşağıda belirtilen açıklamalara yer verilmiştir (Müfredat, 2024).

"Nihai hedefi, yetkin ve erdemli insanlar yetiştirmek olarak belirtilen öğretim programları hazırlama sürecinde öğrenci profili, yetkin ve erdemli insan mottosuyla açıklanmıştır. Yetkinlik belli bir alanda gerekli olan bilgi ve becerilere sahip olmayı ifade ederken erdem, ruhsal olgunluğu başka bir ifadeyle ahlaken övülen meziyetleri kapsar. Yetkinlik ve erdemin merkezde olduğu öğrenci profilinde öğrencilerin bilgi, beceri, eğilim ve değerleri göz önünde bulundurulmaktadır. Bu model; insanı ruh ve bedenden oluşan bir varlık olarak göz önüne alan bütüncül bir eğitim anlayışını benimsemekte, yetkin ve erdemli bireylerin yetiştirilebilmesi noktasında özgün bir yaklaşım ortaya koymaktadır. Bu bağlamda insana bakışta "ontolojik bütünlük", bilgiye bakışta "epistemolojik bütünlük" eğitim sürecine bakışta "zamansal bütünlük", değerlere bakışta ise "aksiyolojik olgunluk" kavramları; bu model'in öğrenci profiline temel teşkil eder." denilmektedir.

Öğretim Programları Temel Yaklaşımıyla, "Adalet, hikmet, merhamet, iyilik, doğruluk, çalışkanlık, faydalı olmak ve güzellik gibi değerler üzerinde yükselen bir medeniyet mirasına sahip olan milletimizi; eğitim adına kararlı adımlarla geleceğe hazırlamak hedeflenmiştir. Ayrıca eleştirel düşünen, problem çözen, karar veren, mesuliyet ve ülkü sahibi; yalnızca medeniyete uyum sağlamakla yetinmeyip etkin olarak medeniyet kurucusu ve geliştiricisi nesiller yetiştirmek de eğitim sistemimizin ilkeleri arasında" sayılmıştır. Bu bağlamda modelin eğitim anlayışında, eğitim, herkesin hayat boyu eri-

BÖLÜM KAYNAKÇASI

Aypay, Ahmet (2010). Sosyal Bir Sistem Olarak Okul. (Wayne K. Hoy& Cecil G. Miskel). Educational Admınıstratıon Eğitim Yönetimi Teori, Araştırma ve Uygulama.(Çev.Ed.S.Turan). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Başar, Hüseyin. (1993). Eğitim Denetçisi, Rolleri, Yeterlikleri, Seçilmesi, Yetiştirilmesi. Pegem. Yayın no:5. İkinci baskı. Ankara.

Başar, Hüseyin. (2008). Sınıf Yönetimi. Anı Yayıncılık. Ankara.

Başaran, İbrahim E. (1994). Türkiye Eğitim Sistemi. İstanbul. Yargı Matbaası.

Çelik, Vehbi (1997). Okul Kültürü ve Yönetimi. Ankara: Pegem Yayını

Davis, Keith (1982). İşletmelerde İnsan Davranışı (Çev. Kemal Tosun), İstanbul. İstanbul Üniversitesi yayını.

Demirel, Özcan; Yağcı Esed (2010). Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı (Ed. Demirel, Altun). Öğretim Materyallerinin Hazırlanması ve Seçimi. Ankara: Pegem A Akademi.

Doll, Ronald C. (1986). Curriculum Improvement: Decision Making and Process. 6.ed.Boston: Allyn and Bacon.

Erçetin, Ş. Şule (2000). Lider Sarmalında Vizyon. Nobel Yayın Dağıtım. Ankara.

Güler, Güngör ve Kubilay, Gülümser. (2004). Bir İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Fiziksel Bakım Sorunlarının Belirlenmesi. Cumhuriyet Üniversitesi Tıp Fakültesi, 26 (2): 60 – 65.

Gülşen, Celal and Gülenay, Gülden Buçkin. (2014). “The Principal and Healthy School Climate". Social Behaviour and Personality (SBP Journal), Vol. 42. Suppl. p: 93-100.

Gülşen, Celal ve Akdoğan, Hümeyra. (2024). Etkili Okul Kültürü ve Öğrenci Başarısı. Turan Stratejik Araştırmalar Merkezi TURAN-SAM Uluslararası Bilimsel Hakemli Dergisi. 16 (61), 117-122.

Gülşen, Celal ve Gökyer, Necmi. (2016). Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi. Ankara: Anı yayıncılık.

Heck, R. H., T.J. Larsen, G.A. Marcoulides (1990). İnstructional Leadership And School Achievement: Validation Of a Causal Model. Educational Administration Quarterly. 26, 94-125.

Işık, Halil. (2004). *Okul Güvenliği: Kavramsal Bir Çözümleme*. *Millî Eğitim Dergisi,* MEB yayınları. 2004(164), s:1-10.

Karadeniz, Şevket ve ark. (2020). Okul Yönetimi Yardımcı El Kitabı. (Editör: Karadeniz, Ş.) Kırşehir. Kırşehir Millî Eğitim Müdürlüğü Yayını.

Memduhoğlu, Hasan B.; Taşdan, Murat. (2007). Okul ve Öğrenci Güvenliği: Kavramsal Bir Çözümleme. Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 3(34), 68-80.

Metin, Süleymen. (2025). Okul Yönetiminde Öğrenci Hizmetleri. https://slideplayer.biz.tr/slide/12001674/. (E.T. 02.01.2025).

Müfredat. (2024). Öğretim Programları Ortak Metni. https://mufredat.meb.gov.tr/. (ET:05.02.2025).

Özden, Yüksel (2000). Eğitimde Yeni Değerler. Ankara: Pegem Yayıncılık..

Resmi Gazete. (2020). Millî Eğitim Baknalığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği. https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=34760&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5 (E.T. 01.02.2025).

Seçginli, Selda; Erdoğan, Semra ve Demirezen, Esma. (2004). Okul Sağlığı Tarama Programı: Bir Pilot Çalışma Örneği Sted Dergisi. 13(12), 462-465.

Şahin, Figen. (2000). Eğitim-Öğretim Sancılı Başladı. Okul Sağlığı, https://www.ttb.org.tr/sted/sted0600/3.html. (ET: 10.01.2025).

Şişman, Mehmet (1999). Öğretmenliğe Giriş. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Şişman, Mehmet (2011). Örgütler ve Kültürler. Ankara: Pegem A Yayıncılık Tavşancıl, E. (2002). Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Taymaz, Haydar. (2024). İlköğretim ve Orta öğretim Okul Müdürleri İçin Okul Yönetimi. Ankara. Pegem Akademi Yayıncılık.

Vikipedi. (2025). Vizyon. https://tr.wikipedia.org/wiki/Vizyon. (ET. 10.02.2025).

9. BÖLÜM

OKUL YÖNETİMİNDE ÇEVRE İLİŞKİLERİ VE OKUL İŞLETMECİLİĞİ

Bölüm Kazanımları

Bu bölümü başarıyla tamamlayanlar;

- Okul-Aile Birliklerinin çalışma esaslarını ve okul-çevre ilişkilerindeki önemini kavrayabilme,
- Okulun amaçlarının ve görevlerinin gerçekleştirilmesinde okul- veli ilişkilerinin önemini kavrayabilme,
- Okulda çevreye yönelik yapılan etkinliklerin neler olduğunu öğrenebilme ve bu etkinliklerin yararları hakkında bilgi edinebilme,
- Okul işletmeciliğini etkileyen kuramlar hakkında bilgi edinebilme,
- Okul işletmesine katkı sağlayan parasal kaynakların neler olduğunu öğrenebilme,
- Eğitimin finansmanının nereden sağlandığı hakkında bilgi edinebilme,
- Okul bütçesinin nasıl ve nelerden oluştuğu hakkında bilgi edinebilme

kazanımlarını edinmiş olacaklardır.

1. OKUL YÖNETİMİNDE OKUL-ÇEVRE İLİŞKİLERİ

Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda okul-çevre ilişkileri, Okul-Aile Birliği Yönetmeliği çerçevesinde yürütülmektedir. 09 Şubat 2012 tarih ve 28199 sayılı Resmî Gazetede yayımlanarak yürürlüğe giren Millî Eğitim Bakanlığı Okul-Aile Birliği Yönetmeliği'nde sonraki yıllarda bazı değişiklikler yapılmıştır. Yönetmelikteki en son değişiklik ise 01.12.2023 tarih ve 32386 sayılı Resmî Gazete yayınlanan yönetmelik değişikliğiyle yapılmıştır. Okullarda, Millî Eğitim Bakanlığı Okul-Aile Birliği Yönetmeliği çerçevesinde "***okul-aile birlikleri"*** kurulmaktadır. Aşağıda, bu yönetmelik çerçevesinde okul-çevre ilişkiler konusunda vurgu yapılması düşünülen bilgiler yer almaktadır (Gülşen ve Gökyer, 2016; Karedeniz ve ark., 2020; Mevzuat, 2025).

1.1. Okul-Çevre ilişkilerindeki Okul-Aile Birlikleri

Millî Eğitim Bakanlığı Okul-Aile Birliği Yönetmeliği, "Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okul ve eğitim kurumlarında okul-aile birliklerinin kuruluş, işleyiş, görev, yetki ve sorumluluklarına ilişkin usul ve esasları düzenlemek" amacıyla yayımlanmıştır. Bu yönetmeliğin; eğitim kampüslerinde yer alan okullar dâhil Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okul ve eğitim kurumlarında okul-aile birliklerinin kuruluşu, işleyişi, birlik organlarının oluşturulması, seçim şekilleri; sosyal ve kültürel etkinlikler ile kampanya ve kurslardan sağlanan maddi katkılar, bağışların kabulü, harcanması ve denetlenmesiyle kantin ve benzeri yerlerin işlettirilmesi veya işletilmesinden sağlanan gelirlerin dağıtım yerleri, oranları, harcanması ve denetlenmesine dair usul ve esasları kapsadığı" da yönetmeliğin 2. maddesinde belirtilmiştir (Mevzuat, 2025). Millî Eğitim Bakanlığı Okul-Aile Birliği Yönetmeliği'nin amaç ve kapsamı incelendiğinde, okullarda okul-aile birliklerinin kurulması gerektiği, bu birliklerin okul-çevre iletişiminin sağlanmasında köprü görevini üstlenmesi ve okulun maddi kaynaklarının tasarrufu konusunda yetkilendirildiği anlaşılmaktadır.

Millî Eğitim Bakanlığı Okul-Aile Birliği Yönetmeliğinde okul-aile birliklerinin görevleri aşağıdaki şekilde açıklanmıştır (Karedeniz ve ark., 2020; Mevzuat, 2025): *Birliğin görev ve yetkileri*

MADDE 6- (1) Birliğin görev ve yetkileri şunlardır:

a) Öğrencilerin, Türk millî eğitiminin genel ve özel amaçları ile temel ilkeleri ve millî manevi değerler doğrultusunda yetiştirilmeleri için okul yönetimi, öğretmenler, veliler ve ailelerle iş birliği yapmak.

b) Okulun amaç ve hedeflerinin gerçekleştirilmesine, eğitimde kalite ve başarı için okulun stratejik plan çalışmalarına ve uygulamasına destek olmak, eğitimde fırsat eşitliğine imkân vermek ve öğretmenler kurulunca alınan kararların uygulanmasını desteklemek amacıyla velilerle iş birliği yapmak.

c) Öğrencilerin başarısını artırmak amacıyla okul yönetimince planlanan kurs, sınav, seminer, müzik, tiyatro, spor, sanat, gezi, kermes ve benzeri eğitim faaliyetlerinin düzenlenmesine katkı sağlamak.

ç) Okul yönetimiyle iş birliği yaparak eğitim ve öğretim faaliyetleri dışındaki zamanlarda okulun derslik, spor salonu, kütüphane, laboratuvar ve atölyeleri gibi eğitim ortamlarının değerlendirilmesine katkı sağlamak.

d) Okulun ihtiyaçlarını karşılamak için mal ve hizmet satın almak, bu hizmetlere ilişkin sosyal güvenlik primi, vergi ve benzeri ödemelerin yapılmasını sağlamak. (Ek cümle: RG-1/12/2023-32386) Birlik tarafından istihdam edilen personel nedeniyle oluşabilecek kıdem tazminatı, ihbar tazminatı ve benzeri giderler için karşılık ayrılmasını sağlamak.

e) Millî bayramlar, belirli gün ve haftalar ile kültürel yarışmaların düzenlenmesi giderlerine katkıda bulunmak.

f) Okula yapılan ayni ve nakdî bağışları kabul ederek kayıtlarını tutmak, sosyal, kültürel etkinlikler ve kampanyalar düzenlemek, şartlı bağışları amacına uygun olarak kullanmak.

g) Kantin ve benzeri yerleri işlettirmek veya işletmek.

ğ) Okul yönetimi ile iş birliği yaparak, imkânları yeterli olmayan öğrencilere maddi ve manevi destek sağlamak, aynı amaçla kardeş (Değişik ibare: RG-1/12/2023-32386) okullara ve mücbir sebep hallerinde de ihtiyacı olan okullara katkıda bulunmak.

h) (Değişik: RG-1/12/2023-32386) 25/10/2017 tarihli ve 30221 sayılı Resmî Gazete'de yayımlanan Okul Servis Araçları Yönetmeliğinde belirtilen yükümlülükleri yerine getirmek.

ı) Eğitim ve öğretimle ilgili kurumlar ve sivil toplum kuruluşlarıyla iş birliği yapmak.

i) Eğitim ve öğretimi geliştirmek amacıyla oluşturulan çalışma komisyonlarına katkı sağlamak.

j) Ulusal ve uluslararası projelere katılmak ve proje amaçlarının gerçekleşmesine katkıda bulunmak.

k) Eğitim ve öğretimle ilgili diğer etkinliklere destek olmak.

(2) (Değişik: RG-1/12/2023-32386) Birlik tarafından gerçekleştirilecek tüm faaliyetler, 1739 sayılı Kanunda yer alan Türk millî eğitiminin genel ve özel amaçları ile temel ilkelerine ve 8/6/2017 tarihli ve 30090 sayılı Resmî Gazete'de yayımlanan Millî Eğitim

BÖLÜM KAYNAKÇASI

Adem, Mahmut. (1993). Ulusal Eğitim Politikamız ve Finansmanı, A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, No:172,A.Ü. Basımevi, Ankara.

Akın, Uğur. (2009). Türkiye'de Eğitim Bütçesi. Millî Eğitim Dergisi. 2009(184), 8-22.

Edizdoğan, Nihat. (1995). Kamu Bütçesi. İstanbul: Ekin Kitabevi.

Eren, Erol (2003). Yönetim ve Organizasyon. Beta Basım A.Ş. İstanbul.

Friedman, Milton. (1988). Kapitalizm ve Özgürlük, İstanbul: Altın Kitaplar.

Gülşen, Celal and Gülenay, Gülden Buçkin. (2014). "The Principal and Healthy School Climate". Social Behaviour and Personality (SBP Journal), Vol. 42. Suppl. p: 93-100.

Gülşen, Celal ve Akdoğan, Hümeyra. (2024). Etkili Okul Kültürü ve Öğrenci Başarısı. Turan Stratejik Araştırmalar Merkezi TURAN-SAM Uluslararası Bilimsel Hakemli Dergisi. 16 (61), 117-122.

Gülşen, Celal ve Gökyer, Necmi. (2016). Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi. Ankara: Anı yayıncılık.

Gülşen, Celal. (2005). Türkiye'de Eğitim Hizmetlerini Yerinden Yönetimi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Gülşen, Celal. (2024). Kuram ve Uygulamada Sınıf Yönetimi (7.Baskı) (Editör: Celal GÜLŞEN) içinde "Sınıfta Motivasyon ve Çatışma Sürecinin Yönetimi-6.Bölüm, s:195-220". Ankara: Anı Yayıncılık.

Güney, Salih (2024). Davranış Bilimleri. Nobel Yayın Dağıtım. Ankara.

Karadeniz, Şevket ve ark. (2020). Okul Yönetimi Yardımcı El Kitabı. (Editör: Karadeniz, Ş.) Kırşehir. Kırşehir Millî Eğitim Müdürlüğü Yayını.

Karahanoğulları, Onur. .(2002). Kamu Hizmeti (Kavram ve Hukuksal Rejim), Ankara: Turhan Kitabevi.

Karataş, Süleyman (2009). Avrupa Birliği Ülkelerinde Yüksek Öğretim Finansman Politikalarına Genel Bir Bakış. Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi. Cilt 9,Sayı 1.

Kavak, Yüksel ve Ekinci, C. Ergin, (2004) Egitimin Finansmanı Sorunu Ve Maliyetlerin Azaltılmasına İlişkin Alternatif Stratejiler. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi. 10, 65-72

Kaya, Yahya Kemal (1991). Eğitim Yönetimi. Kuram ve Türkiyede'ki Uygulama. Ankara: Pegem yayını.

Koç, Hakan (2007). Eğitim Sisteminin Finansmanı. Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Egitim Fakültesi Dergisi Sayı:20, s.39-50.

Korkmaz, İsa (2005). Selçuk Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. Sayı:14,s.429.

McMahon, W. W. (1987). Externalities in Education In Economics of Education: Research and Studies, edited by George Psacharopoulos. Oxford. Pergamon.

Mevzuat. (2025). Millî Eğitim Bakanlığı Okul Aile Birliği Yönetmeliği. https://www.mevzuat.gov.tr/anasayfa/MevzuatFihristDetayIframe?MevzuatTur=7&MevzuatNo=15878&MevzuatTertip=5. (ET: 05.02.2025).

Müfredat. (2024). Öğretim Programları Ortak Metni. https://mufredat.meb.gov.tr/. (ET:05.02.2025).

Ogm (MEB. Ortaöğretim genel Müdürlüğü). (2025). Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği. https://ogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_09/25145204_SOSYAL_ETKYNLYKLER_YON.pdf (ET:05.02.2025).

Sbb.(2025). 2010 yılı Merkezi Yönetim Bütçe Gerçekleştirmeleri ve Beklentileri Raporu. https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2019/11/MYB_GerceklesmeleriveBeklentilerRaporu_2010.pdf . (ET: 09.02.2025).

Serin, Necdet (1972). Eğitim Ekonomisi. Ankara Üniveristesi Eğitim Fakültesi Yayınları No:25. Ankara.

Soydan, Tarık. (2018). Türkiye'de Eğitim Finansmanı: Öne Çıkan Yaklaşımlar ve Politikalar, Uluslararası Multidisipliner Çalışmaları Sempozyumu (ISMS), 16-17 Kasım 2018, Ankara.

Taymaz, Haydar (2024). İlköğretim ve Ortaöğretim Okul Müdürleri İçin Okul Yönetimi. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Tural, N. Kurul (2002). Eğitim Finansmanı. Ankara: Anı Yayıncılık.

TÜKETİM SOSYOLOJİSİ

M. Zeki DUMAN

3. Baskı

Ankara
2025

TÜKETİM SOSYOLOJİSİ

M. Zeki DUMAN

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

Yayıncı Sertifika No	: 49260
Matbaa Sertifika No	: 47479
ISBN	: 978-605-170-203-2
e-ISBN	: 978-625-5525-36-9
ROR	: 01ek5g375
ISNI	: 0000000485146649
Kapak Tasarımı	: Anı Yayıncılık
Mizanpaj	: Anı Yayıncılık
Dil Kontrol	: Anı Yayıncılık
Baskı	: Vadi Grafik Tasarım Ltd. Şti.
Adres	: İvedik Org. San. Bölgesi 88 Oto 3. Bölge 1420. Cad. No: 58/5 Yenimahalle-ANKARA
Tel	: 0 312 395 85 71

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

DUMAN, M. Zeki
TÜKETİM SOSYOLOJİSİ

Anı Yayıncılık, Ankara/Türkiye
2025, 3. Baskı
xvi + 312 Sf. 13,5 x 21 cm

ISBN	: 978-605-170-203-2
e-ISBN	: 978-625-5525-36-9
ROR	: 01ek5g375
ISNI	: 0000000485146649

Sosyoloji, Tüketim Sosyolojisi
Tüketimin Felsefesi, Tüketimin Sosyolojisi, Tüketim Kuram(cı)ları, Türkiye'de Tüketim Kültürünün Gelişimi, Tüketimin Bireysel, Toplumsal ve Kültürel Etkileri

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

YAZAR HAKKINDA

Mehmet Zeki DUMAN

İlk, orta ve lise öğrenimini Van il merkezinde tamamlayan; 1991 yılında Anadolu Üniversitesi İşletme Fakültesini, 1995'te de Van Meslek Yüksekokulu Turizm ve Otelcilik Bölümünü okuyan yazar, 1997 yılında başladığı Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyoloji Bölümünden 2001 yılında fakülte birincisi olarak mezun olmuştur. 2003 yılında aynı üniversitenin Sosyoloji Bölümünde Araştırma görevlisi olan yazar, "Yeni Dünya Düzeninde Siyasal Yapılanmalar" başlıklı Yüksek Lisans tezini 2004'te; "Türkiye'de Liberal-Muhafazakâr Siyaset" başlıklı doktora tezini ise 2008'de Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyoloji Bölümünde tamamlamıştır. 2015 yılında Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Edebiyat Fakültesi İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümünü de okuyan yazar, 2009 yılında Yardımcı Doçent, 2016'da Doçent ve 2021'de de Profesör unvanını almıştır. Yazarın siyaset, din, tüketim ve gençlik sosyolojisi alanında ulusal ve uluslararası indeksli dergilerde yayınlanmış 70'ten fazla makalesi, uluslararası bilimsel toplantılarda, kongre/konferans ve sempozyumlarda sunduğu 60'tan fazla bildirisi, yürütücülüğünü yaptığı 25'ten fazla bilimsel araştırma projesi ve 20'den fazla kitap bölümü yazarlığı bulunmaktadır. Bugüne kadar 30'a yakın yüksek lisans ve doktora öğrencisini mezun eden ve başta Almanya, Fransa ve Rusya olmak üzere Avusturya, Macaristan, Çekya ve İran'da sempozyum ve kongrelere katılan yazar, hâlen Sosyal Bilimler Enstitüsü Genel Sosyoloji ve Metodoloji Anabilim Dalı Başkanı olarak görev yaptığı Van Yüzüncü Yıl Üniversitesinde; Edebiyat Fakültesi Dekan Yardımcılığı, Van Meslek Yüksekokulu Müdürlüğü, Alman Dili ve Edebiyatı Bölüm Başkanlığı, Senato, Yönetim Kurulu ve Komisyon üyelikleri gibi çok sayıda idari ve akademik görevler yürütmüştür.

Yazarın Başlıca Kitapları

Yalnızlığın Sosyolojisi. Nobel Yayınları, Ankara, 2025.

Gençlik, Değerler ve Hedonizm. Nobel Yayınları, Ankara, 2024.

Toplum: Felsefi ve Sosyolojik Bir Bakış. Nobel Yayınları, Ankara, 2023.

Gençlerde Din ve Dindarlık: Z Kuşağı Örneği. Nobel Yayınları, Ankara, 2022.

Zygmunt Bauman Sosyolojisi. Nobel Yayınları, Ankara, 2021.

Kuşak Çatışması: X ve Z Kuşakları Üzerine Sosyolojik Bir Çalışma. Nobel Yayınları, Ankara, 2019.

Tüketim Sosyolojisi. Anı Yayıncılık, Ankara, 2018.

Sosyolojik Açıdan Deprem ve Din. Rağbet Yayınları, İstanbul, 2016.

Tüketim Toplumu: Eleştirel Bir Bakış. Kadim Yayınları, Ankara, 2014.

Türkiye'de Liberal-Muhafazakâr Siyaset ve Turgut Özal. Kadim Yayınları, Ankara, 2010

2. BASKIYA ÖNSÖZ

İlk baskısı 2014 yılında Kadim Yayınları tarafından yapılan "Tüketim Toplumu: Eleştirel Bir Bakış" adlı kitabımızın özellikle akademik çevrelerde yoğun ilgi görmesi ve kısa bir süre içinde tükenmesi, söz konusu kitabın yeniden basılmasını zorunlu kılmıştır. Aynı şekilde Türkiye'de tüketim konusunun son yıllara kadar genellikle iktisat disiplinin uhdesinde kalmış olması ve tüketimin toplumsal boyutlarıyla ilgili yeterli düzeyde akademik çalışma yapılmamış olması da kitabın yeniden gözden geçirilmesine ve genişletilmesine aciliyet kazandırmıştır. Kitabın, bu aciliyetten hareketle üniversitelerimizde gerek lisans, gerekse yüksek lisans ve doktora derslerinde okutulan Tüketim Sosyoloji dersindeki boşluğu gidermek ve söz konusu alanda var olan kaynak ders kitabı ihtiyacını gidermek amacıyla yeniden basılmasına karar verilmiştir.

Tüketim toplumu hakkında özellikle 1980'den sonra bazı sosyolog ve sosyal bilimciler tarafından sıkça söz edilmeye, konu üzerinde değişik teoriler üretilmeye başlanmış, içinde yaşamakta olduğumuz çağı betimleyen en veciz kavram olduğu hususunda ortak bir görüş ortaya çıkmıştır. Zira dünya ekonomi-politiği 1980'lerden sonra tümden değişmeye başlamış, dünyayı tek bir küreye dönüştürdüğü iddia edilen ama aslında yeni dünya düzenine ve neoliberalizme kapı aralayan küreselleşme dönemi başlamıştır. Bu dönem, dünyada var olan geleneksel egemenlik ilişkilerini ve ekonomik güç dengelerini değiştirdiği gibi sermayenin yüzyılın yeni bir gücü olarak doğmasını da sağlamıştır.

İçinde geçmekte olduğumuz çağın belirleyici/belirgin özelliği, ekonomik ve kültürel sermayeyi tekeline alan, tarihin hiç döneminde olmadığı kadar emeği sömüren ve sadece bu yöneyle değil aynı zamanda yeryüzü kaynaklarını acımazsıza tüketmesiyle de kendisinden önceki dönemlerden ayrılan sermayenin sınırsız büyümüş ve genişlemiş olmasıdır. Küresel kapitalizmin bu derecede büyümesine ve genişlemesine altlık eden en önemli felsefe, ideoloji veya enstrüman, bugünkü toplumu nitelendirebilecek kadar dikkat çeken ve gerek doğaya, gerekse insan ilişkilerine verdiği zararla sonradan telafisi mümkün olmayan sonuçlar yaratacak tüketimin ta kendisidir. Bu yönüyle tüketim konusunu sadece ekonomik bir olgu olarak değil, aynı zamanda toplumsal, siyasal ve kültürel yaşamı belirleyen bir kimlik olarak da bakılması gerekmektedir.

İlk baskısında, Tüketim Toplumu adıyla çıkan kitabımızın, yukarıda sözü edilen gerekçeler ve nedenlerden dolayı 'Tüketim Sosyolojisi' adıyla yeniden basılmasına karar verilmiştir. Genişletilmiş hâli ve yeni adıyla kitapta; tüketimin, toplum ve birey üzerindeki etkisine, rolüne ve günlük yaşam sosyolojisindeki ağırlığına değinilmiştir. Kitaba yeni eklenen beşinci bölüm, genellikle tüketimin insan ve mekânla olan ilişkisi ve kimlik/aidiyet oluşturmadaki rolü hakkında daha önceden farklı dergilerde yayınlanmış olan makaleleri içermektedir. Söz konusu makaleler, kitabın kuramsal çerçevesini ve eleştirel bakışını bozmayacak biçimde gözden geçirilerek eklenmiştir. Kitabın düzeltmelerini yaparak yapıcı eleştirileriyle katkı sunan Doç. Dr. Eren Rızvanoğlu'na ve yeni baskının hazırlanmasında emeği geçen Özer Daşcan'a ve Anı Yayıncılık'a teşekkür ederim.

06 Ocak 2018

İpekyolu-Van

3. BASKIYA ÖNSÖZ

Hiç şüphe yok ki, günümüzde sosyal bilimcilerinin en çok zorlandıkları konuların başında, içinde yaşamakta olduğumuz toplumların öncelikle nasıl anlaşılması sonrasında da nasıl betimlenmesi gerektiği hususu gelmektedir. Zira adına kimi zaman neoliberalizm, kimi zaman da küreselleşme dediğimiz sürecin yarattığı sosyo-ekonomik ve politik gelişmeler, nereye doğru gittiği, daha doğrusu savrulduğu belli olmayan kırılgan bir dünya düzenini de beraberinde getirmiş; bu kırılgan dünya düzeni sadece geleneksel yapı, kurum ve değerleri alt üst etmekle kalmamış aynı zamanda belirsizlik ve güvensizlikle tanımlayabileceğimiz bir toplumsal yaşam biçimini de getirmiştir. Nitekim özellikle sosyologların günümüz toplumlarını anlamada çok fazla kafa karışıklığı içinde olmalarının ve birbirinden farklı kavramlarla bu durumu izah etmeye çalışmalarının temel nedeni de dünyamızın bu gerçekliğinden, yani, tarihin hiçbir döneminde olmadığı kadar hızlı ve keskin bir değişme maruz kalmasından kaynaklanmıştır.

Aslında, bu hızlı ve keskin değişim, beraberinde geleneksel sosyal düzeni yıkan ve adına modernite dediğimiz sürecin bir neticesidir. Tarihsel kökeni 18. yüzyıla dayanan, aydınlanmanın ve rasyonalitenin öncülük ettiği bu süreç, bugün yapay zekâ devrimiyle yoluna devam etmektedir. Bilimsel ve teknolojik değişimin yarattığı devrimler, sadece maddi kültürün gelişmesini ve ilerlemesini sağlamamış, aynı zamanda toplumların yaşam tarzını belirleyen manevi kültürü de etkilemiştir. Teknolojide yaşanan her sıçrama, beraberinde toplumsal dünyanın yapısını belirleyen ilişki ağlarını, değerlerini ve iletişim biçimlerini ama daha da önemlisi insanın eşyayla olan ilişkisini de değiştirmiştir. Şayet bugün karşımızda birbirinde farklılaşan ama yaşam biçimi noktasında aynileşen bir dünya duruyorsa, bunun temel nedeni, teknolojinin yarattığı maddi kültürün manevi kültüre üstün gelmesindendir.

Nitekim yakından bakıldığında, karşımızda farklılıklarıyla değil, daha çok benzerlikleriyle öne çıkan ve gittikçe de birbirine benzeyen bir toplumsal dünyanı durmakta olduğu görülmektedir. Bu toplumsal dünyayı betimleyen en önemli kavramların başında ise, hiç şüphe yok ki, tüketim kavramı gelmektedir. Sanayileşmeyle başlayan ama küreselleşme süreciyle ivme kazanan tüketim merkezli yaşam biçimi, bugün modern sonrası toplumların karakteristik özelliği haline gelmiştir. Özellikle de geçen yüzyılın son çeyreğinde öne çıkan ve temel (in)de sermayenin politik egemenliğini barındıran neoliberal düzen, yer küreyi hayal bile edemeyeceğimiz bir tüke-

tim cennetine, -daha doğrusu cehennemine- çevirmiştir. Her yanımızı tüketim nesnelerinin kapladığı bu düzenin dayanılmaz ağırlığını şimdiden yaşamaya başladık bile...

Şayet içinde yaşamakta olduğumuz dünyanın hal-i pür melalini anlamak; yerkürenin ekosisteminde yaşanan bozulmanın nedenleri bilmek; toplumlar arasında gittikçe artan sosyal ve ekonomik eşitsizliklerin kaynağını sorgulamak istiyorsak, öncelikle bütün bu sonuçlara sebebiyet veren yapısal nedenleri ve bu nedenleri besleyen fikri temelleri öğrenmemiz; aynı şekilde şayet bugün borçlandırılmış bir ekonomik sistemin içinde yaşamak zorunda kalıyor ve ne yaparsak yapalım bu sistemden çıkamıyorsak, bunun temel nedenlerini de sorgulamamız gerekiyor. Kısacası günümüz toplumlarının yaşam biçimlerine yakından bakmak istiyorsak, öncelikle bu toplumların temel özelliği olan tüketim gerçekliğine odaklanmamız gerekiyor ki, bu çalışma da aslında böyle bir ihtiyaçtan doğmuştur. Bunun yanı sıra çalışmanın 3. baskısının yapılması, hem tüketimin gittikçe daha çok hayatlarımızı yönlendirdiğini hem de bu alanda ciddi bir okur kitlesinin oluştuğunu göstermektedir. Bu vesileyle kitabın okurlara hayırlı olması ve tüketim konusunda bir farkındalık oluşturması dileğimi eklemek isterim.

18.08.2025

Prof. Dr. M. Zeki DUMAN

İÇİNDEKİLER

YAZAR HAKKINDA ..... **iii**
2. BASKIYA ÖNSÖZ ..... **v**
3. BASKIYA ÖNSÖZ ..... **vii**
GİRİŞ ..... **xiii**

BİRİNCİ BÖLÜM
TÜKETİMİN FELSEFESİ **1**
1. Tüketim Düşüncesinin Felsefî Temelleri 1
1.1. Hedonizm 1
1.2. Epikürizm 5
1.3. Materyalizm 8
1.4. Rasyonalizm 11
1.5. Sekülarizm 14
2. Tüketim Düşüncesinin İdeolojik Temelleri 17
2.1. Liberalizm 17
2.1.1. Birey, Liberal Bireycilik ve Tüketim 24
2.2. Kapitalizm 34
2.2.1. Postfordizm ve Tüketim 46

İKİNCİ BÖLÜM
TÜKETİMİN SOSYOLOJİSİ **61**
1. Tüketim Nedir? 61
2. Tüketim Kültürünün Tarihsel Kökenleri 71
3. Tüketim ve İhtiyaç 75
4. Tüketim Mekânları 83
4.1. Alışveriş Merkezleri (AVM'ler) 83
5. Tüketimin Enstrümanları 90

5.1. Kredi Kartı 90
5.2. Reklam 93
5.3. Marka 97
5.4. Moda 98

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

TÜKETİM KURAM(CI)LARI 111
1. Tüketim Kuram(cı)larına Genel Bir Bakış 111
1.1. Tüketimin Klasik Kuram(cı)ları 114
1.1.1. Max Weber 114
1.1.2. Georg Simmel 118
1.1.3. Torstein Veblen 122
2. Tüketimin Çağdaş Kuram(cı)ları 130
2.1. Jean Baudrillard 130
2.2. George Ritzer 136
2.3. Zygmunt Bauman 139
3. Tüketimin Eleştirel Kuram(cı)ları 142
3.1. Frankfurt Okulunun Eleştirel Teorisi 142
3.2. Theodor W. Adorno 144
3.3. Herbert Marcuse 148
3.4. Erich Fromm 150

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

TÜRKİYE'DE TÜKETİM KÜLTÜRÜNÜN GELİŞİMİ 155
1. Osmanlı'da Tüketim Kültürünün Gelişimi 155
2. Cumhuriyet Döneminde Tüketim Kültürünün Gelişimi 159
3. 1980 Sonrası Türkiye'sinde Tüketim Kültürünün Gelişimi 164

BEŞİNCİ BÖLÜM

TÜKETİMİN BİREYSEL, TOPLUMSAL VE KÜLTÜREL ETKİLERİ 171

1. Tüketim Toplumunda Özgürlük Sorunu.....171

1.1. Kapitalist Kültürün Tüketim Mantığı 175

1.2. Tüketim Mantığının Antropolojisi 177

1.3. Eleştirel Teorinin Tüketim Kültürü Eleştirisi 179

2. Tüketimci Kapitalizmin ve Tüketim Kültürünün Eleştirisi 183

2.1. Tüketimci Kapitalizmin Arkeolojisi 185

2.2. Tüketim Kültürünün Fenomenolojisi.....191

3. Migros ve Bim Marketlerinden Alışveriş Yapan Müşterilerin Sosyal, Ekonomik ve Demografik Özelliklerine Yönelik Karşılaştırmalı Bir Çözümleme (Van İli Örneği) 202

3.1. Tüketim ve Tüketim Toplumuna Bir Bakış 204

3.2. Türkiye'de Tüketim Kültürünün Gelişimi 210

3.3. Alışveriş Merkezlerinin (AVM) Tarihsel Gelişimi ve İşlevleri.....215

3.4. Migros ve Bim Alışveriş Merkezlerinin Tarihçeleri ve Kurumsal Politikaları 222

3.5. Araştırmanın Metodolojisi 223

3.6. Araştırmanın Bulguları 224

4. Tüketim Toplumunda Bireyin Yabancılaşması Üzerine Bir Tartışma 244

4.1. Modern Tüketim Olgusunun Eleştirel Analizi.....245

4.2. Kapitalist Sistemde Bireyin Yabancılaşması 249

5. Tüketim Kültürünün Gelişmesinde Artan AVM'lerin Etkisi (Van İli Örneği).....255

5.1. Tüketimin Arkeolojik Okuması ve Tarihsel Gelişimi 257

5.2. Tüketim Kültürünün Mekânları: AVM'ler 265

5.3. Van'da Tüketim Kültürü ve AVM'ler.....268

6. Zygmunt Bauman'ın Sosyolojik Tahayyülünde Özgürlüğün Modern Sürümü Olarak Akışkanlığın ve Tüketimciliğin İnşası 274

6.1. Modern Akışkan Dünyanın Açmazı 276
6.2. Modern Akışkan Tüketim Toplumunun Açmazı 282

SONUÇ 292
KAYNAKLAR 295

GİRİŞ

Günümüz toplumları, sosyal, ekonomik ve kültürel açıdan çok hızlı bir biçimde değişmekte ve dönüşmektedir. Bu değişim ve dönüşümü anlamaya çalışan sosyal bilimciler, her ne kadar farklı düşünseler bile, dünyada birçok insanın hayatını etkileyen ve günlük deneyimlerini radikal biçimde dönüştüren tüketimin, bir yaşam biçimi olarak tüm toplumları etkilemeye başladığı konusunda hemfikirdirler. Özellikle 1980'lerden sonra büyüleyici bir kavram haline gelerek başta sosyologlar ve psikologlar olmak üzere, antropologlar, iktisatçılar, reklamcılar ve pazarlamacılar tarafından sıkça ele alınmaya başlanan tüketim, sosyal bir olgu olarak toplumların başat özelliği haline gelmiştir. "Günümüz toplumları tüketim toplumudur" yargısı ve "Tüketim kendi başına bir amaç mı yoksa amaca ulaşmak için kullanılan bir araç mı?" sorusu akademik çevreler tarafından daha fazla gündeme getirilmiştir.

Modern tüketim kültürünün ortaya çıkmasında hiç şüphesiz ki, kapitalizmin, serbest piyasanın ve kitle iletişim araçlarının çok fazla etkisi olmuştur. Hayatımızın anlamını tükettiğimiz nesnelerde arayan, günlük hayatı estetize ederek anlık yaşamayı salık veren ve "yarın yok şimdi var" anlayışını benimseten bir kitle kültürüyle karşı karşıyayız. Deneyim ve arzuya dayalı tüketim şeklinde beliren bu kültür, çağcıl toplumların en önemli özelliği haline gelerek toplumsal haritanın neresinde olursak olalım kendisinden kaçamayacağımız biricik gerçekliğimiz oluvermiştir. Nitekim artık modern birey için tüketim, hem sınıfsal göstergenin bir aracı hem de sorunlardan kaçmanın bir yolu ve yöntemi ama daha da önemlisi ihtiyaç kategorisinin kendisi olmaya başlamıştır.

Modern toplumlarda hâkim olan kapitalist üretim ilişkileri, genelde maddî özelde de tüketim kültürünü özendirmeye ve yaymaya çalışmakta, ürünler değişim değerine indirgenmek suretiyle tüketilmeleri sağlanmaktadır. Örneğin, mağazalar, kullanılmayan hapishaneler veya mezarlıklar, müzelere dönüştürülmekte, gökyüzünü dolaşmak üzere balonla geziler ya da yabanî hayvanları görmek için turlar düzenlenmektedir. Günlük yaşamda kullandığımız araçların çoğu -süpürge makinesi torbası, ıslak mendil, çocuk bezi, plastik bardak, çatal vb.- kullanıp atılan ürünlere dönüşmekte. Dolayısıyla kapitalist sistemde her şey, tüketim sürecinin bir parçası olmaya adaydır. Bir kimsenin bedeni, rengi, giyimi, konuşması, tarzı, beslenmesi, müzik zevki, boş zamanını değerlendirme biçimi, marka tercihi, evi, otomobili veya ideolojisi, kısacası herşeyi, tüketim malzemesine

dönüşebilmektedir. Bundan dolayıdır ki, tüketimcilik, gençlerden yaşlılara, çalışanlardan işsizlere, kadınlardan çocuklara kadar herkese ve her kesime hitap edecek biçimde geniş bir kapsam alanı oluşturmuştur.

İçinde yaşamakta olduğumuz çağı, tüketimin kitlesel düzeyde gerçekleştiği, konformist ve hedonist yaşam biçiminin sergilendiği bir dönemin ürünü olarak görmek mümkündür; çünkü tüketim, yeni bir toplumsallığın ve kültürel gerçekliğin ürünü olduğu kadar aynı zamanda bu süreçlerin özgün bir biçimidir. Hem kapitalist ekonomik sistemin sonucudur hem de onu besleyen bir kaynak, bir dil ve iletişim tarzı, anlam üretmenin ve kimlik oluşturmanın en etkili yoludur. Başlı başına kendi içinde semboller ve pratikler içeren bir etkinlik; temelinde, arzular, hayaller, beğeniler, sahip olma ve mutlu olma isteğinin yattığı bir dünyadır. Ekonomik, kültürel ve sosyal içereğe sahip olan bir olgu, sosyal ve sınıfsal ayrımların kurulabilmesine olanak sağlayan bir alan, ihtiyaçlarımızı tatmin etmek için satın aldığımız ürün ve hizmetlerin çok ötesinde işlevleri olan bir faaliyettir.

İhtiyaçlar, müşteri profilleri ya da tüketime ilişkin pratikler değişse de tüketim mantığı çok fazla değişmiyor. Zira tüketim, bir eksikliği, yani orda olmayan, ama olması gereken bir istek, arzu veya nesneyi içerir. Arzu, kendisinden kaçamayacağımız, ama mutlaka yerine getirilmesi gereken doyumsuz, sınırsız ve akışkan bir ihtiyaç olarak kendisini dayatır. Dolayısıyla tüketim, sadece klasik işlevini, yani zorunlu ihtiyaçları karşılama özelliğini ya da sadece maddî nesnelerin tüketimini sağlamamakta, aynı zamanda bir etiketleme, kimlik, sınıf, statü, saygınlık, aykırılık veya ötekilik gibi ayırıcı farklılıkları dile getirmede ve bunları devam ettirmede araç işlevini görmektedir.

Gerçekten de günlük hayatın toplumsal pratikleri içerisinde en önemli edimlerden biri olarak karşımıza çıkan tüketim ve tüketimcilik, sosyal sınıfların kendilerini ifade ettikleri en önemli alanlardan biri olmaya başlamıştır. Artık bireyler, tüketim kalıpları ve göstergeler aracılığıyla iletişim kurmakta, saygınlık, sahip olunan kişisel nitelikler ya da entelektüel düzey ile değil, tüketilen nesnelerle değerlendirilmektedir. "Çok çalışarak az tüketmek" prensibine dayanan püriten ahlâk öğretisi ilkesi, "az üreterek çok tüketmek" olan hedonist ahlâk öğretisine bırakmıştır. Bu durum, puriten etikten hazcı etiğe doğru bir kayışın söz konusu olduğunu gösterir. Ayrıca, ihtiyaçlarla beraber arzu ve imgelerin tatminine yönelik bir tüketim anlayışı da doğmuştur. Homo sapiens'ten homo consumens'a dönüşen bireyler, tüketimi hem bir iletişim aracı hem de bir statü simgesi olarak görmeye ve kullanmaya başlamışlardır. Tüketimin böyle bir amaçla

kullanılmasının iki önemli nedeni olabilir: Birincisi, bireyin, içinde bulunduğu metropollerin; yalnızlaştırıcı, sıradanlaştırıcı, monotonlaştırıcı ve pasifleştirici etkilerine maruz kalması, diğeri de kapitalist üretim biçiminin bireyi pasif, edilgen yapması ve sağlıklı düşünme yetisinden mahrum bırakmış olmasıdır.

İçinde bulunduğu ortamdan dışlandığını hisseden, duyarsızlaşan ve yabancılaşan bireyler, soluğu tüketim mekânlarında almaktadırlar. Öyle ki, artık birey için tüketim, benliğin ve kimliğin bir simgesi haline gelmiştir. Bireyler, aslında modaya uygun bir biçimde küresel markalar giymekle, çevrelerine ve topluma mesaj vermeye çalışırlar. Aynı şekilde tüketimle bireyler, bir yandan yaşadıkları psikolojik gerilimden ve sosyolojik baskıdan kurtulmaya diğer yandan başkaları gibi olmaya ve onlar gibi yaşamaya çalışırlar. Dolayısıyla tüketim davranışının altında yatan toplumsal nedenlerin iyi analiz edilmesi, tüketim pratiklerinin anlaşılması açısından da son derece önemlidir. Yaşadığımız birçok sorunda olduğu gibi kişisel problemlerimizin temelinde de toplumsal süreçlerin etkili, hatta belirleyici olduğununu unutmamak gerekir.

Bu soru ve sorunlarla beraber modern ve postmodern toplumlarda tüketimin sosyolojik boyutlarını ele almayı hedefleyen bu kitap, başlıca dört bölümden oluşmuştur. Birinci bölümde tüketim düşüncesinin hem tarihsel gelişimi hem de felsefî ve ideolojik temelleri üzerinde durulmuş, ayrıca ekonomik gelişmelerin temel dinamiğini oluşturan ve ilk ortaya çıktığı günden bugüne kadar devrimsel gelişmelerin çoğuna kaynaklık eden kapitalist üretim biçimine ve bu üretim biçiminin ideolojisi olan liberalizme değinilmiştir. Tüketimin sosyolojisinin ele alındığı ikinci bölümde, tüketim kavramı, tüketim kültürünün tarihsel kökenleri, tüketim mekânları olarak alışveriş merkezleri ve tüketim araçları üzerinde durulmuştur. Tüketimin klasik ve çağdaş kuramcılarının görüşlerinin yer aldığı üçüncü bölümde yine eleştirel okulun önemli isimlerinin kitle kültürü ve tüketim kültürü hakkındaki değerlendirmelerine yer verilmiştir. Dördüncü bölümde, Türkiye'de tüketim kültürünün Osmanlı'dan bugüne kadarki tarihsel serüveni ele alınmıştır. Kitaba yeni eklenen beşinci bölüm ise, genellikle tüketimin insan ve mekânla olan ilişkisi ve kimlik/aidiyet oluşturmadaki rolü hakkında daha önceden farklı dergilerde yayınlanmış olan makaleleri içermektedir.

BİRİNCİ BÖLÜM

TÜKETİMİN FELSEFESİ

1. Tüketim Düşüncesinin Felsefî Temelleri

1.1. Hedonizm

İnsanlar, temel gereksinimlerini ve isteklerini karşılamak için tarihin her döneminde sürekli üretmek ve tüketmek zorunda kalmışlardır. Bu zorunluluk, kimi zaman geleneksel toplumlarda olduğu gibi geçimlik bir ekonomi içinde günlük ihtiyaçların karşılanmasıyla sınırlı bir çaba ve emek gerektirirken, kimi zaman da modern toplumlarda olduğu gibi pazara dönük bir üretim veya postmodern toplumlarda olduğu gibi tüketmek için üretmek şekliyle yaşanmıştır. Yaşamak için üretmek düşüncesinin yerini tüketmek için üretmek mantığına bıraktığı bu dönemde, mal ve hizmetlerin kullanım değeri, değişim değerine yenik düşmüştür. Nihayet geldiğimiz noktada insanlar için tüketim, doğal ihtiyaçların rasyonel olarak giderilmesi uğraşının çok ötesinde sembolik düzeyde anlamlar kazanmıştır.

Her ne kadar tüketim merkezli bir yaşam anlayışı, çağdaş toplumların bir özelliği olarak karşımıza çıksa da bu özelliği taşıyan kaynağın felsefî temellerinde Antik Yunan kültüründe görülmüş olan hedonizm düşüncesi yatmaktadır. İnsan doğası ve Arkhe sorununun tartışıldığı bu dönemde yaşamın amacı ve önemi konuları sıkça gündeme gelmiştir. Filozoflar yaşamın özü, gayesi veya hedefi nedir? Sorularına iki farklı cevap vermişlerdir. M.Ö. 5. y.y.'da yaşamış Sokrates gibi bir kısım filozoflar soruyu, kendi içinde anlamlandırmaya çalışarak, yaşamın; insanın kazanarak elde ettiği ve dolayısıyla istediği gibi kullanabileceği bir zaman dilimi olarak görmemişlerdir. Onlara göre yaşam, Tanrının bir armağanı olduğu zaman O'nun isteği doğrultusunda kullanmak ve harcamak gerekir. Hatta Platon, yaşamın kaynağını idealar dünyasında gördüğü için dünyadaki yaşamın anlamsızlığını savunacaktır. (İnsan, bu dünyanın geçici zevklerine kendisini kaptırmamalı, iyi insan olmak için erdemli ve ahlâklı yaşamalıdır.)

Aynı zamanda Sokrates'in de öğrencisi olan Aristippus'un başını çektiği bir kısım filozoflar ise seleflerinden farklı olarak yaşamın geçiciliğine vurgu yapmışlardır. Onlara göre yaşam, bugünden, yani yaşanılan andan ibarettir.

Ölümden sonraki hayatın varlığı veya yokluğu bilinemeyeceğine göre esas olan, yaşadığımız andır. Onun ötesi hakkında fikir yürütmek veya ötesi varmış gibi davranmak anlamsızdır. İnsan, bu dünyada yaşadığı kadar vardır; gerisi boştur. Onun için de yaşamdan zevk almak önemlidir. Bedensel ve zihinsel tatmin, hayatın yegâne ereği olmalı, sıkıntılardan ve dertlerden ise kaçınılmalıdır. Daha yakın bir zamanda Hobbes da benzer bir biçimde mutluluğu bir diğer kişiye duyulan ilgi ve istek olarak görürken, La Mettrie, mutluluğun hayalini verdiği için uyuşturucu maddeler kullanmayı önerecek kadar da ileri gitmiştir (Fromm, 2003:22-23).

Hedonist bir tutum olarak da görülebilecek olan bu bakış açısı, insanları arzularıyla sınırlı bir varlık olarak görme eğilimindedir. Arzular ise ancak tatmin edildiğinde anlam kazanır. Zira yaşamın amacı da haz almak olduğuna göre arzulara da set çekmemek gerekir. Onun için Bentham (2007:11), "Doğa insanlığa acı ve haz gibi iki egemen efendinin yönetimini devretmiştir" der. Bu nedenle "Ye, iç, mutlu ol, çünkü yarın ölebilirsin" diyecektir. Acıdan kaçınıp hazza ulaşmayı amaçlayan bu anlayışın temellerini, İlkçağ Yunan felsefesinde Kireneliler'de, Helenistik dönemde de aşağıda ayrıntılı olarak üzerinde duracağımız Epikurosçuluk'ta görmekteyiz. Hedonizm felsefesi, en çok iki durum (acıdan kaçınmak ve haz almak) üzerinde durur. Yaşamın biricik anlamı, hayatta mutlu olabilmektir; mutlu olmak için de sıkıntı ve acı verici her tür eylemden kaçınmak gerekir.

İlkçağ felsefesinde bu türden konular fazlasıyla tartışılmasına karşın Ortaçağ felsefesinde başta hedonizm olmak üzere insanın mutluluğunu konu alan tartışmalar, kilisenin baskısı nedeniyle çok fazla yapılamamıştır. Döneme ruhunu veren Hıristiyanlık, yaşama, evrene, doğaya ve insana ilişkin tartışmalarda yegâne söz sahibi olarak seküler temelli açıklamalara izin vermediği gibi bu türden yayınları da yasaklamıştır. Kilisenin skolâstik felsefesi, her şeyi Hıristiyan teolojisi çerçevesinde ele aldığı için, farklı düşüncelerin dile gelmesine rıza göstermemiştir. Ayrıca yaşamı sadece bedensel hazların doyurulmasıyla sınırlı gören bir yaklaşım Hıristiyanlık inancına da aykırıdır. Zira tüm semavi dinlerde olduğu gibi Hıristiyanlıkta da insanın, mütevazı bir hayat sürmesi ve sadece bedensel zevkleri ve nefsi arzuları peşinde koşmaması esastır. Bunun dışında Hıristiyanlıkta insan, günahkâr olarak dünyaya geldiği inancı söz konusu olduğu için değil, kendi arzusuyla yaşamak, aksine arzularından feragat etmek, ondan uzaklaşmak gerektiği inancı baskındır. Tanrıbilim öğretisinin ortodoksisinde, insan dünyadan ve dünyevi zevklerden ne kadar çok el etek çekerse Tanrı katında o kadar makbul bir kul olur. Özellikle Katolik kilisesi bu konularda çok hassas davranmıştır.

Ortaçağ boyunca Hıristiyanlığın baskıcı tutumu ve bilim üzerindeki tekeli nedeniyle tartışılamayan hazcılık, 18 ve 19. yüzyılla birlikte ancak gündeme gelebilmiştir. Aydınlanma felsefesi ile birlikte insanın özgürlüğü ve mutluluğu en çok tartışılan konuların başında gelmiştir. Burjuvazinin siyasallaşması, sadece liberal bireyciliği yaygınlaştırmakla kalmamış aynı zamanda kilisenin egemenliğini de kırmayı başarmıştır. Bireyin kutsal bir varlık olarak dokunulmaz haklara sahip olduğu ve hiç kimsenin bu konuda müdahalede bulunamayacağı tezi, toplumun önemli bir kesimi tarafından savunulmaya başlanmış ve hazcılık, bu dönemde hümanist felsefe içinde yeniden gündeme gelmiştir. Örneğin Jeremy Bentham ve ekonomist John Stuart Mill, hazcılığı normatif bir ahlâk kuralı ve iyiye ait bir edim şeklinde tanımlayacaklardır (Ulaş, 2002:647-648).

"Aslında hayat, yaşadığımız andan ibadettir" şeklinde özetlenebilecek olan hedonist yaklaşım, en çok ölüme karşı çaresizliğe isyan etmiştir. Yaşanılan anı ölümsüzleştirmek veya yaşamı o andan ibaret saymak yönündeki ısrarının altında, ölüm fikrini bir türlü kabullenememek düşüncesi yatmaktadır. M.Ö. 341-270 yıllarında yaşamış olan Epikuros'un: "Ölüm varsa ben yokum, ben var isem ölüm yoktur. O halde üzülecek ne var?" şeklinde ifade edilebilecek olan bu bakış açısı, sadece yaşamın sınırlılığına ve dolayısıyla anlamsızlığına vurgu yapmıyor, aynı zamanda ölüm düşüncesinin insanda yarattığı korkunun üstesinden gelmek gibi ontolojik bir soruna da kendi açısından çözüm getirmeye çalışıyor. Zira ölüm, insanoğlunun yazgısıdır. Ondan kaçmak mümkün olmadığı gibi ona karşı direnmek veya onu görmezlikten gelmek de mümkün değildir.

Dolayısıyla ölüm, bir muamma ve bilinememezlik olduğu için de insanın her zaman korkulu rüyası olmuştur. Ölüm, yokluğun varlığa galip gelmesidir. İnsanın kendisinden kaçamadığı ve nihayetinde ona yenik düştüğü yegâne gerçekliktir. Belki de ölüm, insanın bu dünyadaki tek gerçekliğidir. Ölümün, ölümsüz olduğu fikri; bir kısım düşünürleri dünyanın sınırlılığına, hayatın anlamsızlığına ve yaşanılan anın ne kadar değerli olması gerektiği fikrine götürmüştür ki zaten hedonizm de böyle bir fikrin zaman içinde gelişmesi ve sonrasında felsefî bir akıma dönüşmesidir. Hedonizm, kendi içinde aynı zamanda bir yaşam felsefesidir. İnsanın; hayata, doğaya ve evrene karşı geliştirdiği paradigmadır. Bu paradigmaya göre en üstün iyilik, haz duygusudur. Bu duygu, özellikle günümüz toplumlarında baskın bir hal almıştır.

Özgeciliğin yerine bireyciliğin, bölüşmenin ve paylaşmanın yerini sahip olma ve açgözlülüğün alması, kendi çıkarını düşünen kişilerin ve kişiliklerin

İKİNCİ BÖLÜM

TÜKETİMİN SOSYOLOJİSİ

1. Tüketim Nedir?

Klasik ekonomik kuramlar, 19. yüzyıla gelinceye kadar tüketim ve tüketimin sosyolojik boyutları üzerinde pek durmamışlardır. Tüketim, 1980'lere kadar sadece iktisat biliminin ilgilendiği bir konu iken, bu tarihten sonra başta sosyoloji ve antropoloji olmak üzere siyaset bilimi, psikoloji ve felsefe gibi disiplinler tarafından da ele alınmaya başlandı. Tüketim kavramının kültürel bir olgu olarak ortaya çıkışı ise, II. Dünya Savaşı'ndan sonra pazar ve organizasyon alanında yapılan araştırmalara dayanır. 1970'lerde sınıfsal ayrışmaların kültürel görüngüleri popüler kültür ve alışveriş edimleri üzerine yapılan akademik araştırmalarla beraber, tüketim kavramı daha fazla kullanılır oldu. Zira bu dönemde mamul malların üretimi ve tüketimi dünya ölçeğinde artmış, dayanıklı tüketim mallarının başında gelen buzdolabı, çamaşır makinesi ve telefon gibi ancak toplumun belli bir kesimi tarafından satın alınan lüks mallar, bu tarihten sonra herkesin rahatlıkla satın alıp kullandığı ihtiyaç malları haline gelmiştir. Dünyada ticaret hacmi arttıkça üretilen malların satılması ve dolayısıyla tüketilmesi daha da fazla olmuş, bunun neticesinde tüketim ağırlıklı yeni bir toplumsal yaşam biçimi ve bu biçimi yaygınlaştıran küreselleşme süreci başlamıştır.

Küreselleşme sürecine damgasını vuran en önemli gelişmelerden biri de toplumsal düzeyde yaşanan tüketim gerçeğidir. Bu süreçte kapitalizm, klasik fordist üretim mantığından vazgeçerek "parça başı üretim" veya "soft üretim" denilen hızlı, pratik ve işlevsel bir model geliştirmiştir. Bu model üretmekten ziyade tüketime odaklanmıştır. Tüketim ise sadece ihtiyaç, istek ve arzuların giderilmesi için gerekli olan mal ve hizmetlerin sağlanmasını içeren ekonomik bir faaliyet biçimi değil, toplumsal, sınıfsal ve statüsel göstergelerin birer etiketi haline gelmiştir. Bir yandan toplumda, hedonist ve konformist yaşam biçimi yaygınlaşırken, diğer yandan kitle iletişim araçlarından medya ve reklam endüstrisi bu yeni yaşam biçimini kutsallaştırmaya, insanlara sürekli tüketmeyi ve tüketimle mutlu olmayı salık vermeye çalışmıştır.

Modern bireyin düşünce ve eylemleri, büyük ölçüde kitle iletişim araçları tarafından yönlendirilmektedir. Marshall McLuhan'ın (2012), "araç mesajdır" sözüyle televizyonun kendi başına bir dünya görüşü ve düşünme biçimi yarattığı gerçeği bilindiği günden beri, tüketicilerin reklamlarla yönlendirilmeleri çok basit olmuştur. Yukarıda da vurgulandığı gibi reklamlar, ne mesaj verirse versin nihayetinde izleyici üzerinde önemli bir etki yaratmakta ve özellikle tüketici tercihlerini yönlendirmekle kalmayıp aynı zamanda onları değiştirebilmektedir. Zira reklamcılık, var olan gereksinimleri gidermeyi değil, olmayan gereksinimleri yaratmayı amaçlamaktadır. Gerçekten de günümüzde tüketicileri teşvik etmek üzere başta yazılı ve görsel medya olmak üzere kitle iletişim araçlarının tümü kullanıma sokulmuştur.

Tüketim, çağımıza özgü bir olgu olarak refah düzeyi yüksek olan toplumların bir özelliği olarak ön plana çıkmaktadır. Küreselleşme, neo-liberalizm, geç modernizm ya da postfordizm gibi kavramlar yeni bir toplumsallık biçimine özellikle de tüketim toplumuna işaret ediyor. Tüketim toplumu aynı zamanda ticarî faaliyetlerin liberal politikalar temelinde örgütlendiği ve uygulandığı bir toplumdur. Böyle bir toplumda ekonomik faaliyetler, özel sektör eliyle ve serbest rekabet koşullarında yapılır. Devletin ekonomiye müdahale etmediği bu tür toplumlarda piyasanın egemenliği esastır. Piyasa ise sadece ticarî bir örgütlenme tarzı değil, aynı zamanda sosyal yaşamı da düzenleyen önemli bir mekanizmadır. Bu mekanizmanın temel üç bileşeni –rekabet, girişim ve özel mülkiyet- vardır.

Piyasa toplumlarında tasarruf, istihdam, yatırım, büyüme ve üretim kavramları yerini o sihirli sözcüğe –tüketime- bırakmıştır. Bundan dolayı tüketim, daha fazla üzerinde durulan bir kavram olmaya başladı. Birçok olay ve olgunun izahında tüketim kavramına başvurulmasının nedeni de budur. O zaman tüketime ilişkin şu sorulara cevap vermek gerekiyor: Gerçekte tüketim nedir? Tüketim, ihtiyaçların giderilmesini sağlayan bir faaliyet midir, yoksa ihtiyaçlar tüketimi artırmanın bilinçli bir yolu mudur? Tüketimin sosyolojik temelleri nelerdir? Tüketim merkezli bir yaşamın gittikçe artmasını ve tüm dünyayı etkisi altına almasını nasıl açıklamalıyız?

Toplumsal teorinin önde gelen figürlerinden biri olan Baudrillard (2004:254), tüketimi, çağdaş toplumun kendisi üzerine bir söz, toplumumuzun kendisiyle konuşma tarzı, toplumsal düzeyin dile gelişi olarak tanımlıyor. Toplumun tek nesnel gerçekliğinin tüketim fikri olduğunu ve tüketimin bir değerler ve sınıflamalar aracı olarak işlev gördüğünü iddia et-

miştir. Bauman (1999a:49) da tüketimi, bütünüyle bireysel düzlemde gerçekleşen münzevi bir eylem ve her zaman özel bir duyum olan arzuyu dindirerek, hafifleterek ve tahrik ederek yerine getiren bir faaliyet biçimi olarak değerlendirmiştir. Sosyal bilimlerde ise tüketimin *ne*liğine ilişkin farklı düzeylerde tanımlar yapılmıştır. Bu tanımlarda tüketim, bir ihtiyacın karşılanması veya giderilmesi için üretilen mal ve hizmetlerin toplamı olarak tarif edilmiştir. İktisat bilimi de benzer bir tanımdan hareketle ihtiyaç ile kaynaklar arasında ters bir orantının söz konusu olduğunu ve tüketimin tıpkı üretimde olduğu gibi ihtiyaçlarla kaynaklar arasında optimal dengede gerçekleşmesi gereken bir faaliyet alanı olarak görmüştür.

Oysa doğayı tahakküm altına almaya çalışan ve yalnızca yapabildiği kadar çok fazla para kazanmak ve işlerini olabildiğince de büyütmekle meşgul olan kapitalist sistem (Sombart, 2008:177), sınırlı kaynakları sınırsız bir biçimde tüketmekte herhangi bir beis görmediği için başta ekolojik sorunlar olmak üzere doğal afetlerin yaşanmasına neden olmuştur. Küresel ölçekte yaşanan çevresel felaketler, sadece insanların yaşamlarını tehlikeye atmıyor, hayvan ve bitki âlemini de olumsuz yönde etkiliyor. Canlı türlerinin yok olması, ozon tabakasının incelmesi ve yeryüzünün sera etkisinin bir sonucu olarak aşırı ısınması gibi olaylar her geçen gün insanlığı ve dünyayı tehdit ediyor. Bu sorunların temelinde yatan en önemli neden, hiç şüphesiz ki, kapitalist sistemin tüketimi tüketmek şeklinde formüle edebileceğimiz konformist bir felsefeye sahip olmasıdır.

Kapitalizm, sadece mal ve hizmeti değil, aynı zamanda arzu ve istekleri de harekete geçirerek insanlarda temel bir eğilim olarak kabul ettiğimiz lüks ve tüketimi alabildiğine kışkırtan bir sistemdir. Özellikle "lüksün bir savaş alanı, olumlu ve olumuz öğeleri içeren bir kavram olarak değerlendirilmesi ile tüketimin *aşkınlaştırılması*, daha da ötesinde sahiplenilmesi gereken biricik *değer* olarak sunulması arasında büyük ayrım vardır ve ikinci bakış açısı, *teslimiyetçiliğin*, yani kurulu düzenin *onanmasının* bir görünümdür. Lüks arzusu, tüm sınıf ve kesimlerde toplumsal ve bireysel/kişisel davranış kalıplarını etkilemekte, her sınıf ve kesimde nerdeyse hiyerarşik bir *statü belirtkesi* olarak işlev görmektedir." (Oktay, 1995:210).

Günümüz toplumlarında yaşanan tüketim, gösterişe dayalıdır ve hedonist bir yaşam tarzı içinde gerçekleşmektedir. Bu durum, tüketim olayına yalnızca yararcılık açısından ve ekonomik bir süreç olarak bakılması gerektiği anlamına gelmemelidir. Çünkü tüketim son kertede; gösterge, imaj ve sembollerin de içinde olduğu sosyo-kültürel bir süreç (Bocock, 1997:13), gereksinimden ziyade arzulara dayanan bir olgu (Baudrillard,

1988:10-50) ve estetikleştirilmiş ürünlerin ve hizmetlerin satın alındığı, sahiplenildiği, kullanıldığı ve tüketildiği bir faaliyet alanıdır (Zorlu, 2006:277-278). Bu faaliyet alanı, çok farklı boyutlar içermektedir. Örneğin Ransome'a göre (2005:66-72), *zorunlu tüketim*, yaşamsal ihtiyaçlarımızın karşılanması için satın aldığımız mal ve hizmetlerdir. Yeme, içme, giyinme, barınma bu türdendir. *Özenli veya itinalı tüketim* ise, zorunlu olmadıkları halde satın aldığımız nesnelerdir. Daha çok rahatlık sağlayan basit ev araçları gibi, *tutkulu tüketim*, temel ihtiyaçlardan farklılaşan ve daha üst düzeyli tüketimdir. Lüks denilebilecek nesnelerin tüketimi gibi.

Refah tüketimi, bütünüyle keyfe dayalı ve refahı sağlayan tüketim biçimidir. Yazlık bir evin alınması gibi. Veblen'den bildiğimiz *gösterişçi tüketim* ise, bireyin kendisini başkaları ile kıyaslaması ve ötekilerden farklılığını vurgulaması için yaptığı tüketimdir. Bu tüketim biçiminde bireyler kendilerini; giydikleri, kullandıkları nesnelerle dışarıda yansıtmaya çalışırlar. Amaç, farklı bir sınıf ve kimlik vurgusunu dile getirmektir. Postmodern tüketim biçimi olarak da tanımlanan *sembolik tüketimde* ise, ihtiyaçlar bütünüyle farklılaşmıştır. Burada tüketiciler için tüketim, sembolik değerleriyle tüketilirler. Nesnelere farklı anlamlar yüklenerek, imajlar ve üst gerçeklikle kurulan bir iletişim söz konusudur. Simgesel düzeyde gerçekleşen bu tür iletişim, belli bir grubun kimliğini yansıtır.

Postmodern tüketim kültüründe insanlar maddî tatmin aramaktan çok psikolojik veya simgesel bir tatmin arayışına yönelirler. İnsanlar, malların fiziksel ve somut yönleriyle ilgilenmezler, zira tüketilen nesneler değil, onların göstergeleridir. Tüketimci için malın somut yapısı değil, o malın sosyal alanda çağrıştırdığı imaj önemlidir. Tüketilen şey de zaten imajın kendisi değil midir? Aynı şekilde tüketici için tüketime konu olacak bir nesnenin değeri, simgesel düzeyde taşımış olduğu değerdir. Yani tüketilen unsurların tüketim değeri, simgesel niteliktedir. Burada nesnelerin tüketimi ile o nesnelere içkin olan değer arasındaki ayrım önemlidir. Yukarıda da belirtildiği gibi insanlar için bir eşyanın günlük yaşamda kullanımından doğacak somut yararından çok o eşyanın etrafta çağrıştıracağı ve kullanıldığında insanlarda bırakacağı etki, izlenim önemlidir. Çünkü tüketime yönelik pratikler, gerçek olduğu kadar kurgusal ve edimsel olarak da belirli anlamlar taşırlar.

Tüketimi "belli bir gelir dağılımının verili yapısından olduğu kadar özgül mülkiyet ve üretim ilişkilerinden de belli ölçüde bağımsız, toplumsal düzenleme mekanizmalarına tabi görece özerk bir alan olarak görmek önemlidir. Bu özerklik, hatırı sayılır oranda tüketim faaliyetinin *sembolik*

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

TÜKETİM KURAM(CI)LARI

1. Tüketim Kuram(cı)larına Genel Bir Bakış

Tüketim, esas olarak iktisadî bir olgu olmakla beraber uzun yıllar boyunca sosyal bilimler tarafından ele alınıp incelenmemiştir. Klasik iktisatçılar, tüketimden çok üretime odaklanmış, üretim araçlarına sahip olanlarla olmayanlar arasındaki sosyal ve ekonomik eşitsizlikler üzerine yoğunlaşmışlardır. Zaman zaman çalışma, üretim, tüketim ve tasarruf gibi konular ele alınmış olsa da bu konular, sistematik bir biçimde ve tüketim teorisi çerçevesinde pek incelenmiş değildir. Tüketim, genellikle kapitalist sistemin yarattığı toplumsal ve sınıfsal ayrışmaların bir türevi olarak görülmüş, bütün eleştiri okları da bu sistemin temelinde yer aldığı düşünülen üretim sürecine yönelik olmuştur. Nitekim Marxizim, bu konuda en fazla söz söyleyen ideolojilerden biridir.

Marxizim, bütün dikkatini kapitalizmin doğası ile insan doğası arasında var olan çelişki üzerine yoğunlaştırmıştır. Marx'a göre, modern öncesi toplumlarda pazara yönelik üretim yapılmadığından tüketim de pek görülmemiştir. Kapitalizmle beraber hem üretim hem de tüketim, insanî etkinliklerin çok önemli bir boyutunu oluşturmuştur. Kapitalizm, ihtiyacın yönlendirdiği bir ekonomik sistemden kârın esas alındığı ve dolayısıyla tüketimin zorunlu hale geldiği bir sisteme geçişi sağlamıştır. Marx'ın modern kapitalist toplumlara ilişkin teorisinin temelinde üretim biçimleri ve üretim biçimlerinin beraberinde getirdiği sınıfsal ayrışmalar yatar. Nitekim sosyal analizlerinde en çok üzerinde durduğu kavram sınıf ve sınıf çatışmasıdır. Marx'a göre modern toplumlar aslında kendi içinde çatışan kapitalist toplumlardır ve kapitalist toplumlar da anarşik bir rekabeti ve kutuplaşmayı içerirler.

Bu çarpık yapı, rekabetçi ekonomik koşullarda sürekli kârını arttırmak ve ayakta kalabilmek için emeği sömürmek durumunda kalan burjuva sınıfının bitmek tükenmek bilmeyen kazanç hırsından kaynaklanır. Oysa kâr ve ücret her zaman ters orantılıdır. İşverenler, "az maliyet çok kâr", işçiler ise "az emek çok ücret" peşindedir. Marx, bütün dikkatini modern endüstriyel toplumların tüketimden çok üretime harcadıkları zaman, enerji

ve emeğin yarattığı toplumsal ve sınıfsal çatışmalar üzerine yoğunlaştırmış ve bu çatışmaların kaynağında; üretilen mal ve hizmetlerin varolan doğal ihtiyaçları değil, yaratılan yapay ihtiyaçları karşılamak, yani metaları kullanım değeriyle (fayda gözetilerek) değil, değişim değeriyle (kâr gözetilerek) tüketmek mantığında görmüştür.

Marx'a göre kapitalist ekonomik yapı; aşırı meta üretimine ve aşırı emek sömürüsüne dayanan, rekabetçi ve sınıfsal karşıtlıkları yalınlaştıran ama aynı zamanda tarihsel olarak devrimci rolü üstlenmiş olan bir burjuva sınıfının eseridir. Kapitalizmin en devrimci yanı; yüzyıllarca Avrupa kıtasını hükmetmiş olan feodalizme son vermiş olmasıdır. Yeni dönemle beraber feodal sistemin; toprak düzeni, adet ve gelenekleri, köy yaşamı, gelenekçiliği, ataerkilliği, kabileceliği, soy ve kan akrabalığına dayalı ilişkileri, geleneksel statü ve saygınlık ölçüleri ve asya tipi üretim tarzı yok olmuştur. Bu açıdan kapitalizm, bireysel ve ekonomik özgürlüğü sağlamak suretiyle hem ilerici hem de devrimci bir sistem yaratmıştır (Turner, 1997:60-61).

Sınıfsal çatışmaya ve ayrışmaya dayanan endüstriyel kapitalizmin en önemli özelliği, yukarıda da vurgulandığı gibi burjuva sınıfının devrimci ve ileri bir görüşe sahip, toplumsal gelişmeyi radikal düzeyde gerçekleştirmiş yegâne sınıf olmasıdır. Kapitalizm, öncelikle var olan toplumsal, siyasal ve ekonomik yapı, kurum ve değerleri bir kenara atıp yeni bir "dünya" yaratma peşinde koşarken sırtını her zaman yeniliklere ve değişime dayamıştır. Mevcut ve klasik anlayışlara meydan okuması, süregiden düzenleri alt üst etmesi, dinsel duyguları, soylu tutkuları ve sığ duygusallıkları bencil çıkarlara kurban etmesi, insanoğlunun kişisel değerini değişim değerine dönüştürmesi ve belki de en önemlisi temelde insanî ilişkileri paraya bağlaması, kapitalizmin gelişmesini ve tüm dünyaya yayılmasını sağlayan en önemli özelliklerdir (Marx-Engels, 2007:11).

Marxizm, her ne kadar kapitalizmin erdemlerini ve kötülüklerini ortaya çıkarmaya çalışan bir ideoloji olsa da aşırı üretimin yol açacağı tüketimin sonuçlara da özel bir yer vermiştir. Marksizm, aşırı üretimi körükleyen sistemlerin ki, bunların başında kapitalizm gelir, nihayetinde hem doğanın dengesini bozacak aşırı kaynak kullanımına ve israfa yol açacağını hem de insanî özgürlüğü ortadan kaldıracağını iddia etmiştir. Kâr ve kazanç hırsıyla hareket edildiği için de aşırı üretim ve buna bağlı tüketim gerçekleşecektir. Tüketim, modern toplumun; adeta doğayı sömürmesidir. Bireysel haz ve mutluluk adına hiç bitmeyecek sanılan kaynakların durmadan yok edilmesidir. Oysa aşırı üretimin yol açacağı tüketim, insanı sisteme

bağımlı kılarak yaratıcı potansiyelini yok edecek, eleştirel düşünme yeteneğini köreltecek ve bireyin başta kendisi olmak üzere çevresine karşı yabancılaşmasına yol açacaktır.

Tüketim olgusuna iktisadî teori açısından yaklaşan ilk düşünürler, İkinci Dünya Savaşı sonrasında kapitalizmin yaşadığı krize çözüm bulmak amacıyla ortaya çıkmışlardır. Bu düşünürlerin başında refah devleti dönemini başlatan Keynes gelmiştir. Keynes, 1970'lerin sonuna kadar sürecek olan refah devleti modelinin mimarıdır. İlk kez tüketim olgusunu rasyonel bir bağlamda ve iktisadî bir çerçevede ele alan isimdir. Keynes, tüketimi daha çok üretim, tasarruf ve dolayısıyla gelirin bir fonksiyonu olarak ele almıştır. Tüketim bireylerin içinde bulundukları koşullara ama en önemlisi de gelire bağlıdır. Böylece gelirde yaşanabilecek bir değişiklik ilk başta tüketimi etkileyecektir. Bir toplumdaki tüketim harcamaları tabiî ki sadece gelire bağlı değildir. O toplumun sosyal, ekonomik ve kültürel yaşam koşullarına da bağlıdır. Her toplumun kültürel değerleri farklı olduğundan ihtiyaçları da farklılaşacaktır. Aynı şekilde insanların gelirleri artıkça tüketimleri de buna bağlı olarak değişecektir.

Keynes, gelirin bir fonksiyonu olarak gördüğü tüketimi, kalkınma ve gelişmeyi sağlayan, ticareti canlandırarak istihdamı ve tasarrufu artıran bir pratik olarak görmüştür. Reel gelir arttıkça elde edilen gelirin daha büyük bir kısmı tasarrufa yönelecektir. Diğer bir değişle üretim ve dolayısıyla gelirin oranı yükseldikçe tüketimden ziyade tasarruf artacaktır. Zira tasarruf; üretimin, kalkınmanın, büyümenin ve istihdamın motorudur. Tasarruf olmadan ne yatırım ne de istihdam oluşabilir. İstihdamın olmaması demek, üretimin yetersiz kalması işsizliğin ise artması demektir. Bu durum doğal olarak insanların tüketim alışkanlıklarını olumsuz yönde etkileyecektir. Çünkü tüketimin olmaması bir toplumun gelişmesini sekteye vuran en önemli nedendir. Onun için Keynes, kapitalist sistemi restore etmek ve yaşadığı buhrandan kurtarmak için tüketimi artıracak politikalara başvurmayı önermiştir.

Sağlıklı bir ekonomik işleyişin sürdürülebilmesi için devletin ekonomik yaşama müdahale etmesi, piyasa koşullarını iyileştirmesi, arz ve talep dengesini sağlaması için bireylerin alım güçlerini artırmasını salık veren Keynes, sosyal devlet anlayışının önemine değinmiştir. Çünkü sosyal devlet modeliyle kâr ve rekabet etme ilkesi yerini, sosyal dayanışma ve yardımlaşma ilkesine bırakacaktır. Nitekim Batı Avrupa ülkelerindeki sosyal demokrat hükümetler, uzun yıllar boyunca Keynes'in önerileri doğrultusunda hareket etmişler ve uyguladıkları mali politikalarla önemli başarılar

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

TÜRKİYE'DE TÜKETİM KÜLTÜRÜNÜN GELİŞİMİ

1. Osmanlı'da Tüketim Kültürünün Gelişimi

Osmanlı Devleti yedi yüzyıl boyunca Anadolu, Balkanlar ve Ortadoğu'da egemenlik kurmuş olan bir imparatorluktur. Osmanlı tarihi bu anlamda hem Avrupa tarihi içinde yer alarak onu etkilemiş hem de Avrupa tarihinden etkilenmiştir. Yüzyıllar boyunca devletlerarasında siyasi ve ekonomik düzeyde farklı ilişkiler kurulmuştur. Osmanlı, geniş ve verimli topraklara sahip olduğu için -ki impartorluklarda toprak çok önemlidir- Avrupa coğrafyasıyla yakından ilgilenmiş, İslâmî bir devlet özelliği göstermesine karşın yüzünü Ortadoğu ülkelerine değil Batılı Hıristiyan ülkelerine çevirmiştir. Yükselme ve duraklama döneminde savaşların çoğu bu ülkelerle yapılmıştır. Osmanlıda günlük yaşam ilişkilerinde tüketimin belirgin bir biçimde ortaya çıkmasında Avrupa ile kurulan siyasi ve sosyal ilişkilerin çok fazla etkisi olmuştur. Nitekim ilk batılılaşma hareketlerinin bu tür ilişkilerin bir sonucu olarak gerçekleştiği bilinmektedir.

Osmanlı halkı genelde tarım ve hayvancılıkla geçinmiştir. Tüm imparartorluklarda olduğu gibi Osmanlı'da da geçimlik ekonomi esastı. Halkın ürettiği mallar, ancak günlük tüketimi karşılayacak boyutla sınırlı kalmıştır. Günlük ihtiyaçların karşılanmasını yeterli bulan kanaatkâr bir tüketim kültürü hâkim olduğu için geçinebilecek kadar bir üretim yeterli görülmüştür. Köylü yaşam tarzı ve geleneksel ilişkilerin baskın olduğu Osmanlı toplumunda servet biriktirmek ve kâr elde etmek için pazara yönelik bir üretim son dönemlere kadar yapılmamıştır. Bu anlayışın uzun yıllar boyunca egemen olmasının en önemli nedenlerinden biri de Ortodoks İslâm inancının halkın yaşamını yönlendirmiş olmasıdır. Zira İslâm inancı, münzevi ve gösterişsiz bir yaşamı idealize etmiş, tüketim, israf ve gereksiz harcamaya karşı çıkmıştır.

Bundan dolayı Osmanlı toplumunda şaşalı, gösterişli ve israfa dayalı bir yaşam tarzı pek kabul görmemiştir. Başta yönetim olmak üzere halk da,

bu türden bir anlayışı reddetmiştir. Varolanla yetinmesini bilmek, kıt kanaat geçinmeye çalışmak, sahip olduklarını başkalarıyla paylaşmak, dayanışma ve yardımseverlik içinde olmak gibi sosyal bütünlüğü amaçlayan hasletler, Osmanlı kültürünün en önemli özellikleridir. İslâm inancından kaynaklanıyor olsa gerek, tüketim ahlâken de kötü ve çirkin bir şey olarak kabul edilmiştir. Belge'nin (2001) deyimiyle, tüketim, şarap gibi, aslında güzel olduğu bilinen ve kabul edilen, ama bu dünyada tüketilmemesi gereken bir şey olarak görülmüştür. Tüketilmediğinde, diğer dünyada, 'kevser'le telafi edilecek olan bir tüketim.

Osmanlı döneminde halk günlük yaşamda genellikle toprakla uğraştığı için giyim ve kuşamı geleneksel giysilerle sınırlı kalmıştır. Toplumda yaşayan her kesim kendi kimliğine ve dini inancına göre giyinebilmiştir. Halk ile ulema ve Müslümanlarla gayrimüslim arasındaki farklar genellikle giyim ve kuşamla ortaya konulmuş, ancak bu farklar, sadece kimlik düzeyinde gerçekleşmiştir. Osmanlı halkının mevcut yaşam biçimini, günlük alışkanlıklarını, giyim ve kuşamını değiştiren en önemli değişiklik, yukarıda da vurgulandığı gibi duraklama ve gerileme dönemiyle beraber başlamıştır. Bilindiği gibi duraklama dönemi, Osmanlı devletinin Avrupa'daki ilerleyişinin durduğu, yöneticilerin ve saray çevresinin uzun yıllar süren savaşın verdiği bıkkınlıkla kendilerini eğlenceye verdikleri bir dönemdir. Nitekim Osmanlı toplumunda ilk tüketim hareketlerin de Lale Devri'nde başlaması tesadüf değildir.

Tarihe genellikle "zevk, eğlence ve sefa" devri olarak da geçen bu dönem, Osmanlı toplumunun sosyal yapısında önemli değişiklikler meydana getirmiştir. Yöneticiler, aydınlar, sanatçılar, şairler ve halk arasında daha önceden görülmemiş boyutlarda aşırı bir tüketim yaşanmıştır. İstanbul ve çevresinde değişik sanatsal ürünler, camiler başta olmak üzere farklı türde bendler, saraylar, medreseler, kütüphaneler, bahçeler, çeşmeler, imaretler ve parklar yapılmaya başlanmıştır. İstanbul halkı ilk kez Avrupa'dan getirtilen değişik vitrinlik eşyalarla karşılaşmıştır. Dönemin padişahı Avrupa'yı daha yakından tanımak için Paris, Londra ve Viyana gibi başkentlere geçici elçilikler göndermiş, sanatsal ve bilimsel faaliyetler için matbaa getirtilmiş, kâğıt fabrikası açılmıştır.

Lale Devri'ndeki aşırı tüketim genellikle saray ve çevresiyle sınırlı kalmıştır. Özellikle bazı devlet adamlarının rahat bir yaşam sürmeleri, eğlenceye merak salmaları ve Avrupai eşyaları kullanmaya başlamaları halk arasında tepkilere neden olmuştur. Halk ise başta düğün, sünnet ve helva törenleri olmak üzere boğaz seyahatleri gibi etkinlikler yaparak saraya göre daha

BEŞİNCİ BÖLÜM

TÜKETİMİN BİREYSEL, TOPLUMSAL VE KÜLTÜREL ETKİLERİ

1. Tüketim Toplumunda Özgürlük Sorunu•

Günümüzün başta gelişmiş Batılı toplumları olmak üzere dünyanın birçok ülkesi, hızlı bir yapısal/kurumsal değişim ve dönüşüm sürecinden geçmektedir. Yaşanan bu değişim trendini anlama ve anlamlandırmakta güçlük çeken sosyal bilimcilerin üzerinde ittifak ettikleri en önemli nokta; söz konusu toplumların, sonu kestirilemeyen bir sonuca doğru gittikleri yönündeki tespitleridir. Yarattığı ontolojik güvensizlikle (Giddens) yaşamın her alanını zamansal ve mekânsal düzlemde sıkıştıran (Harvey) ve en önemlisi, toplumsal düzende meydana getirdiği belirsizlik, emniyetsizlik ve güvensizlikle (Bauman) dünyayı adeta küçük bir köye (Castells) dönüştüren küreselleşme olgusu, yaşanan bu dönüşümü tetiklemekle kalmamış, aynı zamanda yeni bir *toplumsal meşruiyet*in altyapısını oluşturacak gelişmeleri de beraberinde getirmiştir. Nitekim bu "yeni durum"u anlamlandırmaya çalışanlar; günümüz toplumlarını betimlemek için çok farklı tanımlamalarda bulunuyorlar. Örneğin; bu "yeni durum"a, Boudrillard, Tüketim Toplumu, Urry, Risk Toplumu, Bell, Bilgi Toplumu, Debord, Gösteri Toplumu, Foucault, Disiplinci toplum yakıştırmasında bulunuyor.

Yaşananları betimlemek için her ne kadar farklı tanımlamalar yapılıyor olsa da, herkesin üzerinde uzlaştığı konu; modern toplumlarda tüketim olgusunun giderek diğer bütün toplumsal kimliklerin önüne geçen bir niteliğe doğru büründüğü yönündeki tespitlerdir. Gerçekten de günümüz modern bireyi için tüketim faaliyeti, artık sadece günlük ihtiyaçların karşılanmasını amaçlayan basit birer alış-veriş ilişkisi olmanın ötesinde, bambaşka anlam ve değer içeren ilişkilere dönüşmüştür. Kimi çevrelerin haklı olarak dile getirdikleri gibi, günümüzde tüketim olgusu, değerlendirmenin başlıca ölçütü haline gelmiştir. Artık insanların; ne yaptıkları, ne düşündükleri veya kim oldukları yönündeki soruların cevapları; insanların; neyi, ne kadar tükettikleri, hangi markaları giydikleri ve nereden alışveriş

• Bu makale "Sosyoloji Dergisi"nin 16. sayısında yayınlanmıştır, 2006.

yaptıkları sorularına verdikleri cevaplarla bilinmekte, tanınmakta ve değer kazanmakta ya da kazanmamaktadırlar.

Küresel bir olgu olarak karşımıza çıkan tüketime endeksli bu yeni yaşam biçimi ve nesnelerin tümünü tüketime dönüştüren *metalaştırma* metaforu, aslında moderniteyle birlikte gündeme gelmiştir. Hatta tüketmenin bir varoluş eylemine ve kültürel yaşamın ayrılmaz bir parçası haline gelmesi de yine modern döneme denk düşen bir gelişmedir. Ancak, tüketimde yaşanan ve yaşanmakta olan bu deneyimler, modern bireyin toplumsal ve sınıfsal kimliğinin sınırlarını aşacak biçimde bir tüketim çılgınlığına dönüşmüş bulunmaktadır. Örneklerini daha çok Batı toplumlarında gördüğümüz bu tüketime dayalı kitlesel kültür; beraberinde kendisini meşrulaştıracak felsefî, psikolojik ve sosyolojik formasyonu da yaratmaktan geri durmamıştır. Artık tüketim toplumunun bir üyesi olmak; Marx'ın çok daha önceleri yerinde belirttiği gibi, modern olmanın kaçınılmazlığını yaşamaktır. Modern olmak da, katı olan her şeyin eriyip havaya karıştığı bir evrenin parçası (Berman, 2001:27) olmak demektir.

Günümüz toplumlarında tüketime dayalı yaşam felsefesinin antropolojik bir okumasını yapabilmek için, öncelikle kapitalizmin yarattığı burjuva kültürünü ve bu kültüre eşlik eden temel felsefî düşüncelerin (liberalizm-kapitalizm) mantığını kavramak gerekiyor. Gerçekten de burjuva kültürü, kendisinden önceki hiçbir toplumda görülmeyen *nev-i şahsına münhasır* bir evren (kozmoloji) tasavvurunu yaratmıştır. Bu tasavvurun en belirleyici özelliği ise, daha çok pre-modern toplumlarda karşımıza çıkan, iki temel *değer*e karşı yürütülen mücadele olmuştur. Söz konusu bu değerler, reel dünyaya -yaşama- biçim veren (kutsallık) ile öte dünyaya -ölüme- anlam katan (aşkınlık) metaforu olmuştur. Başka bir deyişle; burjuva toplumu; kutsallığı -*profan*laştırmak ve aşkınlığı *seküler*leştirmek- suretiyle bütün vazgeçilmezliklere ve dokunulmazlıklara biçilen her türlü *değer* ve *inanc*ı kırmıştır.

Günümüzde Burjuva kültürünün yaşam felsefesini oluşturan liberal ilkeler, yukarıda sözünü ettiğimiz tüketim felsefesine zemin hazırlayacak ve onu meşrulaştıracak biçimde yeniden formüle edilmiştir. Bu formülleştirmenin teorik öncüllerini oluşturan esas vurgular -bireycilik, özel mülkiyet, piyasa sistemi, insan hakları, eşitlik, özgürlük, adalet ve en önemlisi sınırlı devlet- gibi retorikler, esasen burjuva sınıfının çıkarını manipüle etmeye dönük argümanlardır. Liberaller, bu açıdan sadece sermayenin büyüyüp, serpilmesinin önündeki engellerin tasfiye edilmesini değil aynı zamanda devletin, sermaye sınıfının önünü açıcı ve destekleyici nitelikteki yasal-

kurumsal yeni düzenlemeler yapmasını da talep ederler. Ünlü Macar İktisatçısı Karl Polanyi'nin ifade ettiği gibi: "Devlet artık liberalizm taraftarlarının belirlediği görevleri yerine getirmek için merkezi bir bürokrasiyle donatılmıştır." Serbest piyasaya giden yol, merkezi bir biçimde düzenlenen ve kontrol altında tutulan sürekli bir müdahaleciliğin sınırsız artışından geçmektedir (Başkaya, 2002:25). Nitekim liberaller; inanç, konuşma, örgütlenme, meslek ve daha yakın tarihlerden itibaren cinsiyet özgürlüğü dâhil olmak üzere devletin müdahale etmeyeceği temel bir kişisel özgürlük alanı ve başkalarının da bu alana verebilecekleri zararlardan korunmayı talep eden politik bir duruş sergilemişlerdir. Liberalizmin önde gelen felsefî temsilcileri, J. Locke, I. Kant ve B. Constant; liberalizmi, kapitalizmin yükselişine ideolojik bir haklılık kazandırma çabası olarak ortaya çıktığı ve özerk birey öğesini de piyasada öz çıkar peşinde koşmasını yücelttiği (Kymlica, 1998:13-14) için liberal felsefeyi eleştirirler.

Liberalizm, bu bağlamda sadece ekonomik alana (üretim, tüketim, bölüşüm ve dağıtım) ilişkin teorik çerçeve geliştirmiş olan politik bir ideoloji değildir. Gerek bireysel özgürlüğe yaptığı aşırı vurgu, gerekse devletin işlevselliğini ve müdahale alanlarını sınırlandırmak istemesi, aslında liberalizmin kapitalist bir dünya yaratımının çabasını içeren sınıfsal bir ideoloji olduğunu göstermiştir. Bu açıdan liberalizm, sadece kuramsal ve yapısal özgüllüğü olan bir dünya görüşü (paradigması) olarak da ele alınamaz. Kökenini tâ 17. yüzyılın sonuna kadar götürebileceğimiz liberal projenin (Erdoğan, 1993:18), günümüze kadar hayat bulduğu temel üretim biçimi ise, kapitalizm olmuştur. Serbest ticaret ve özel mülkiyet düşüncesi üzerinde temellenen bu ideoloji, değişen koşullara uyum sağlamadaki becerisiyle her dönemde kendisini yeniden üretmeyi başarmıştır. Nitekim F. Braudel'e göre; kapitalizm, değişen koşullara uyarlanabilen ve değişim özelliğini gösterebilme yeteneğine sahip (Braudel, 1991:61) konjonktürel- yani iktisadî durumdaki değişmelerin buyruklarına göre serpilip gelişen- dinamik bir ideolojidir.

Tüketim mantığı, kapitalist üretim ilişkilerinin *sürdürülebilirliği*ni amaçlayan teorik bir çerçeveye dayanır. "Bırakın Yapsınlar"cı anlayış üzerinde temellenen bu teorinin asıl varmaya çalıştığı yer, *her şey*'i –nesneleştirerek, metalaştırarak- tüketime konu edilir hale getirmektir. İnsani varoluşun en önemli yanını oluşturan *değer* ve *etik* alanları dahi bu hedefin dışında kalamamıştır. Özellikle postmodern retoriğin beslediği argümanlarda, arkaik toplumlara ait her türlü maddî, manevî kültürel değerlerin nostaljik bir özlem adına piyasaya sunulması, tüketime konu edilir hale

KAYNAKLAR

ADANIR, Oğuz (2010), Baudrillard, İstanbul: Say Yayınları.

ADORNO, Theodor W. (2011), Kültür Endüstrisi, (Çev. N.Ülner-M.Tüzel-E.Gen), İstanbul: İletişim Yayınları.

AMIR, Samir (1999), Kapitalizmin Hayaleti, (Çev.C.Algan), İstanbul: Sarmal Yayınları.

ARDITI, Benjamin (2007), Politics on the Edges of Liberalism, Edinburg: Edinburgh University Press.

ARENDT, Hannah (1994), İnsanlık Durumu (Çev. B. S. Şen), İstanbul: İletişim Yayları.

ARGIN, Şükrü (1992), "Boş Zamanların Toplumsal Anlamı Üzerine Notlar", Birikim, Sayı:43-37, (aktaran, AYDOĞAN, Filiz (2009), "Tüketim Kültürünün Gölgesinde Kentler", Marmara Üniversitesi İ.İ.B.F Dergisi, Cilt, XXVII, Sayı, II,:205 (203-215).

ARMAND - MATTELART M. (1988), İletişim Kuramları Tarihi (Çev. M. Zıllıoğlu), İstanbul: İletişim Yayınları.

ARON, Raymond (1994), Sosyolojik Düşüncenin Evreleri, (Çev. K.Alemdar), İstanbul: Bilgi Yayınevi.

ARSLAN, Ahmet (2008), İlkçağ Felsefe Tarihi: Helenistik Dönem Felsefesi, Epikurosçular, Stoacılar, Septikler, İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

ARSLAN, Tülin Vural (2009), "Türkiye'deki Alışveriş Merkezleri İncelemelerine Eleştirel Bir Bakış: Yorumlar, Eleştiriler, Tartışmalar", Uludağ Üniversitesi, Mühendislik-Mimarlık Fakültesi Dergisi, Cilt 14, Sayı 1, (152-153).

ARTHUR, Brian (2009), The Nature of Tecnology: What It Is and How It Evolves, New York: Free Press, (aktaran HARVEY, David (2015), On Yedi Çelişki ve Kapitalizmin Sonu (Çev.E.Soğancılar), İstanbul: Sel Yayıncılık.

ASSMANN, Jan (2001), Kültürel Bellek (Çev. A.Tekin), İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

AYDIN, Derya Güler (2010), "Kapitalizmde Bireyin Sorgulanması: Yabancılaşma ve Demir Kafes", Amme İdaresi Dergisi, Cilt 43, Sayı 2.

AYDOĞAN, Filiz (2005), Medya ve Tüketim Kültür Üzerine Eleştirel Bir Analiz, İstanbul: Türkmen Kitabevi.

AYDOĞAN, Filiz (2009), "Tüketim Kültürünün Gölgesinde Kentler", Marmara Üniversitesi İ.İ.B.F Dergisi, Cilt, XXVII, Sayı, II, (203-215).

AYTAÇ, Ömer (2006), "Tüketimcilik ve Metalaşma Kıskacında Boş Zaman", Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi (11)1:28 (27-53).

BAECHLER, jean (1994), Kapitalizmin Kökenleri, (Çev. M.A. Kılıçbay), Ankara: İmge Kitabevi.

BALİ, Rıfat N. (2011), Tarz-ı Hayat'tan Life Style'a: Yeni Seçkinler, Yeni Mekânlar, Yeni Yaşamlar, İstanbul: iletişim Yayınları.

BARRY, Norman P. (1986), On Classical Liberalism and Libertarianism, London: Macmillan Press.

BAŞKAYA, Fikret (2002), Küreselleşmenin Karanlık Bilançosu, Ankara: Özgür Üniversite Kitaplığı.

BATI, Uğur (2008), "Kentin Postmodernitesi: Postmodern Tüketim Kültürü Işığında Hedonik Bir Biçim Olarak Kent Tasarımı", Journal of İstanbul Kültür University, Cilt:6, Sayı:1,12, (1-18).

BATI, Uğur (2016), Tüketici Davranışları, İstanbul: Alfa Yayınevi.

BAUDRILLARD, Jean (1983), Simulations, Semiotext(e) New York, 1983.

BAUDRILLARD, Jean (1988), "Selected Writings" (Der. M. Poster), Cambridge: Polity Press.

BAUDRILLARD, Jean (2002), Tüketim Toplumu (Çev.H.Deliceçaylı-F.Keskin), İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

BAUDRILLARD, Jean (2004), Tüketim Toplumu (Çev. H.Deliceçaylı-F.Keskin), İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

BAUDRILLARD, Jean (2006), Amerika (Çev. Y.Avunç) , İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

BAUDRILLARD, Jean (2009), Gösterge Ekonomi Politiği Hakkında Bir Eleştiri (Çev. O.Adanır-A.Bilgin), İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.

BAUDRILLARD, Jean (2010), Nesneler Sistemi, (Çev. O. Adanır-A.Karamollaoğlu), İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.

BAUDRILLARD, Jean, "Bir Tüketim Kuramı Üzerine", (Çev. O.O.Kunal), Cogito, 5.Sayı, 1995:91.

BAUMAN, Zygmunt (1996), Yasakoyucular İle Yorumcular, (Çev. K.Atakay), İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

BAUMAN, Zygmunt (1997), Özgürlük (Çev. V.Erenus), İstanbul: Sarmal Yayınları.

BAUMAN, Zygmunt (1999), Çalışma, Tüketicilik ve Yeni Yoksullar (Çev. Ü.Öktem), İstanbul: Sarmal Yayınları.

BAUMAN, Zygmunt (1999a), Çalışma, Tüketicilik ve Yeni Yoksulluk (Çev. Ü.Öktem), İstanbul: Sarmal Yayınları.

BAUMAN, Zygmunt (1999b), Küreselleşme, (Çev. A.Yılmaz), İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

BAUMAN, Zygmunt (2000), Ölümlülük, Ölümsüzlük ve Diğer Hayat Stratejileri, (Çev.N. Demirdöven), İstanbul:Ayrıntı Yayınları.

BAUMAN, Zygmunt (2000), Postmodernlik ve Hoşnutsuzlukları, (Çev.İ.Türkmen), İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

BAUMAN, Zygmunt (2003), Modernlik ve Müphemlik (Çev.İ.Türkmen), İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

BAUMAN, Zygmunt (2005), Bireyselleşmiş Toplum (Çev.Y.Alogan). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

BAUMAN, Zygmunt (2009), Akışkan Aşk (Çev.I.Ergüden), İstanbul:Versus Yayınları.

BAUMAN, Zygmunt (2010), Etiğin Tüketiciler Dünyasında Bir Şansı Var mı? (Çev.F.Çoban-İ.Kantarcı), Ankara: De ki Yayınları.

BAUMAN, Zygmunt (2011), Akışkan Modern Dünyadan 44 Mektup, (Çev. P.Siral), İstanbul: Habitus Yayıncılık

BAUMAN, Zygmunt (2011a), Akışkan Modern Dünyadan 44 Mektup (Çev. P.Siral), İstanbul: Habitus Yayınları.

BAUMAN, Zygmunt (2011b), Yaşam Sanatı (Çev. A.Sarı), İstanbul: Versus Yayınları.

BAUMAN, Zygmunt (2012), Akışkan Modern Dünyadan Mektuplar (Çev. P.Siral) , İstanbul: Habitus Yayıncılık.

BAUMAN, Zygmunt (2013a), Akışkan Gözetim (Çev.E.Yılmaz), İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

BAUMAN, Zygmunt (2013b), Azınlığın Zenginliği Hepimizin Çıkarına mıdır? (Çev.H.Keser), İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

BAUMAN, Zygmunt (2013c), Postmodernlik ve Hoşnutsuzlukları (Çev.i. Türkmen), İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Bauman, Zygmunt (2014), Küreselleşme (Çev.A.Yılmaz), İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

BAUMAN, Zygmunt (2014), Parçalanmış Hayat (Çev.İ.Türkmen) İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

BAUMAN, Zygmunt (2014a), Küreselleşme (Çev.A.Yılmaz), İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

BAUMAN, Zygmunt (2014b), Siyaset Arayışı (Çev.T.Birkan), İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Bauman, Zygmunt (2014c), Bu Bir Günlük Değildir (Çev.D.Kizen), İstanbul: Jaguar Yayınları.

BAUMAN, Zygmunt (2014d), Modernite, Kapitalizm, Sosyalizm (Çev.F.D.Ergun). İstanbul: Say Yayınları.

BAUMAN, Zygmunt (2015), Akışkan Modern Toplumda Kültür (Çev.İ.Çapcıoğlu-F.Ömek), İstanbul: Atıf Yayınları.

BAUMAN, Zygmunt (2015a). Akışkan Modern Dünyada Kültür (Çev.İ.Çapçıoğlu vd.), İstanbul: Atıf Yayınları.

BAUMAN, Zygmunt (2015b), Özgürlük (Çev.K.Eren), İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

BEAUD, Michel (2003), Kapitalizmin Tarihi, (Çev. F.Başkaya), Ankara: Dost Kitabevi Yayınları.

BECK, Ulrich (2014), Risk Toplumu (Çev. B.Doğan), İstanbul: Doğan Yayınları.

BELGE, Murat, "Tüketim Ahlâkı", Radikal, 29.04.2001.

BELL, Daniel (1976), The Cultural Contradictions of Capitalism, Londra :Heinemann, aktaran, FEATHERSTONE, Mike (2005), Postmodernizm ve Tüketim Kültürü (Çev. M.Küçük), İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

BELL, Daniel (1978), The Cultural Contradictions of Capitalism, New York: Basic Books.

BENEDICT, Ruth (1989), Patterns of Culture, Boston: Houghton Mifflin.

BENTHAM, Jeremy (2007), An Introduction to the Principles of Morals and Legislation, New York: Dover.

BERGER, Peter L. (2005), Kutsal Şemsiye: Dinin Sosyolojik Teorisinin Ana Unsurları, (Çev. A.Coşkun), İstanbul: Rağbet Yayınları.

BERMAN, Marshall (2001), Katı Olan Her Şey Buharlaşıyor, (Çev. Ü. Altuğ v.d.), İstanbul: İletişim Yayınları.

BEST, Steven - KELLNER, Douglas (2011), Postmodern Teori (Çev. M. Küçük), İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

BIÇAKÇI, İlker (2008), "Sanayi Toplumundan Bilgi Toplumuna Tüketimin Evrimi ve Türkiye'deki Yansımaları" Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, Cilt.5. Sayı.1. (1-25).

Birleşmiş Milletler İnsani Gelişme Raporu, Aktaran, DOWD, Douglas (2000), Capitalism And Its Economics: A Critical History, London: Pluto Press. s.203.

BLAUT, J.M. (2012), Sömürgeciliğin Dünya Modeli (Çev.S.Behçet), İstanbul: Dergah Yayınları.

BLOCH, Ernst "Yeni Giysi, Aydınlatılmış Vitrin", Cogito, 5.Sayı, 1995:105.

BLOCH, Ernst (2011), Umut İlkesi-1, (Çev. T.Bora) İstanbul: İletişim Yayınları.

BOCOCK, Robert (1997), Tüketim (Çev. İ.Kutluk), Ankara: Dost Kitabevi.

BOURDIEU, Pierre (1984), Distinction: A Social Critique of the Judment of Teste, London: Rotledge Press.

BRAUDEL, Fernand (1977), Afterhoughts on Material Civilization and Capitalism, (Çev.P.M.Ranum), Baltimore: The John Hopkins University Press.

BRAUDEL, Fernand (1991), Medeniyet ve Kapitalizm, (Çev. M.Özel), İstanbul: İz Yayınları.

BRENKERT, George G. (1998), Marx'ın Özgürlük Etiği (Çev. Y.Alogan), İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

BRETON, David Le (2010), Acının Antropolojisi, (Çev. İ.Yerguz), İstanbul: Sel Yayıncılık.

BUĞRA, Ayşe (2003), Devlet-Piyasa Karşıtlığının Ötesinde: İhtiyaçlar ve Tüketim Üzerine Yazılar, İstanbul: İletişim Yayınları.

CARTER, Angela "Altmışlı Yılların Giyim Üslubu Teorisi", Cumhuriyet Kültür-Yaşam Sayfası, 14.04.1982, Aktaran, OKTAY, Ahmet (1993), Türkiye'de Popüler Kültür, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

CHANEY, David (1999), Yaşam Tarzları (Çev. İ.Kutluk), Ankara: Dost Kitapevi.

CONNERTON, Paul (2009), How Modernity Forgets, Cambridge: Cambridge University Press.

CORCUFF, Philippe (2009), Bireycilik Sorunu: Stirner, Marx, Durkheim, Proudhon, (Çev. A. U. Kılıç), İstanbul: Versus Yayıncılık.

CORRIGAN, Peter (1997), The Sociology of Consumption, London: Sage Publications.

CRANE, Diana (2000), Fashion and Its Social Agendas, Chicago: The University of Chicago Press.

CRANE, Diana (2003), Moda ve Gündemleri (Çev.Ö.Çelik), İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

CRARY, Jonathan (2015), 7/24 Geç Kapitalizm ve Uykuların Sonu (Çev. N.Çatlı), İstanbul: Metis Yayınları.

CURTIS, Neal (2015), İdiotizm Kapitalizm ve Hayatın Özelleştirilmesi (Çev. M.Ratip), İstanbul: İletişim Yayınları.

ÇETİN, Halis (2003), Modernleşme ve Türkiye'de Modernleşme Krizleri, Ankara: Siyasal Kitabevi.

DAHRENDORF, Ralf (1959), Class and Class Conflict in a Industrial Society, Londra: Rotledge-Kegan Paul.

DARDOT, Pierre - LAVAL, Christian (2012), Dünyanın Yeni Aklı (Çev. I.Ergüden), İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

DAVİS, Fred (1997), Moda, Kültür ve Kimlik, (Çev. Ö.Arıkan), İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

DEBORD, Guy (1996), Gösteri Toplumu (Çev. A.Ekmekçi-O.Taşkent), İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

DEMİRER Temel – ÖZBUDUN, Sibel (1999), Yabancılaşma, Ankara: Öteki Yayınevi.

DEMİREZEN, İsmail (2015), Tüketim Toplumu ve Din, İstanbul: Değerler Eğitim Merkezi Yayınları.

DEVLET İSTATİSTİK ENSTİTÜSÜ, Zirai İstatistik Özetleri, 1940-1960, Ankara, 1968, Aktaran, KEYDER, Çağlar (2009), Toplumsal Tarih çalışmaları, İstanbul: İletişim Yayınları.

DOBB, Maurice (1999), Kapitalizmin Dünü ve Bugünü (Çev. F.Kantur), İstanbul: İletişim Yayınları.

DOUGLAS Mary - ISHERWOOD Baron, (1999), Tüketimin Antropolojisi (Çev. E.A.Aytekin), Ankara: Dost Kitabevi.

DOUGLAS, Mary - ISHERWOOD, Baron (1996), Towards and Anthropology of Consumption, London: Routledge Press.

DOWD, Douglas (2000), Capitalism And Its Economics: A Critical History, London: Pluto Press.

DUHM, Dieter (2002), Kapitalizmde Korku (Ç.S.Şölçün), Ankara: Ayraç Yayınları.

DURAKBAŞA, Ayşe-CİNDOĞLU, Dilek (2003), "Tezgâh Üstü Karşılaşmalar", Kültür Fragmanları: Türkiye'de Gündelik Hayat (Haz. D.Kandiyoti-A.Saktanber), (Çev. Z.Yelçe), İstanbul: Metis Yayınları.

DURNING, Alan (1998), Ne Kadar Yeterli? Tüketim Toplumu ve Dünyanın Geleceği (Çev. S.Çağlayan), Ankara: Tubitak-Tema Vakfı Yayınları.

EAGLETON, Terry (2011), Marx Neden Haklıydı? (Çev. O.Köymen), İstanbul: Yordam Yayınları.

EDGELL, Stephen (1998), Sınıf (Çev. D.Özyiğit), Ankara: Dost Kitabevi.

EDGERTAN, Robert, B. (2015), Hasta Toplumlar (Çev.H.Turgut). İstanbul: Buzdağı Yayınları.

ELLIOTT, Anthony-LEMERT, Charles, (2006), The New Individualism, London: Routledge.

ELLWOOD, Wayne (2002), Küreselleşmeyi Anlama Kılavuzu (Çev. B.D.Genç), İstanbul: Metis Yayınları.

ERDOĞAN, İrfan-ALEMDAR, Korkmaz (1990), İletişim ve Toplum, Ankara: Bilgi Yayınevi.

ERDOĞAN, Mustafa (1993), Liberal Toplum Liberal Siyaset, Ankara: Siyasal Kitabevi.

ERDOĞAN, Mustafa (2006), Aydınlama, Mıodernlik ve Liberalizm, Ankara: Orion Kitapevi.

ERGUR, Ali (2012), "Hermetik Yaşam Döngüsünün Kuruluşu: Sanayi-Sonrası Yaşam Biçimleri, Tüketim Örüntüleri ve Kentle Steril Temas Yordamları", İletişim: Galatasaray Üniversitesi İletişim Dergisi, Özel Sayı, 2, 42, (11-67).

ERGUR, Ali, "Değerin Tarihsel Soyutlaşması Sürecinde Bir Kırılma Noktası Olarak Kredi Kartı", Birikim, 278-279. Sayı, 2012:121-123.

ERK ULAŞ, Sarp (2002), Felsefe Sözlüğü, (Haz. A.B.Güçlü vd.), Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.

FARRELYY, Elizabeth (2015), Mutluluğun Sakıncaları (Çev. E. Gökyaran), İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

FAURSCHOU, Gail "Fashion and the Cultural Logic of Postmodernity", Canadian Journal of Political and Social Theory, 11:1-2, 1987:72.

FEATHERSTONE, Mike (2005), Postmodernizm ve Tüketim Kültürü (Çev. M.Küçük), İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

FLEURY, Laurent (2009), Max Weber, (Çev. I.Ergüden), Ankara: Dost Kültür Kitaplığı.

FOUCAULT, Michel (2015), Hapishanenin Doğuşu (Çev. M.Ali Kılıçbay), Ankara: İmge Kitapevi.

FRANK, Thomas (1997), "Alternative to What?" Commodify Your Dissent: Salvos from "The Baffler", içinde, Der.Thomas Frank ve Matt Weiland, New York: Nortoni (151). aktaran, HEATH-ANDREW, Joseph Potter (2012), İsyan Pazarlanıyor (Çev.T.Tosun), İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

FRASER, Ian (2008), Hegel ve Marx İhtiyaç Kavramı, (Çev. B.S.Aydaş), Ankara: Dost Kitabevi Yayınları.

FREUD, Sigmund (2009), Uygarlığın Huzursuzluğu (Çev. S.M.Tura), İstanbul. Metis Yayınları.

FREYER, Hans (2014), Sanayi Çağı (Çev. B.Akarsu - H.Batuhan), Ankara: Doğu Batı Yayınları.

FRIEDMAN, M. (1998), Kapitalizm ve Özgürlük, (Çev.:D.Erberk-N.Himmetoğlu), İstanbul: Altın Kitapları, (aktaran, SALLAN GÜL, S. (2004), Sosyal Devlet Bitti, Yaşasın Piyasa, Yeni Liberalizm ve Muhafazakârlık Kıskacında Refah Devleti, İstanbul: Etik Yayınları.

FROMM, Eric (1973), Çağımızın Özgürlük Sorunu, (Çev. B.Güvenç), İstanbul: Bayraktar Yayınları.

FROMM, Erich (1995), Umut Devrimi (Çev. Ş.Yeğin), İstanbul: Payel Yayınevi.

FROMM, Erich (1996), Barışın ve Tekniğin Stratejisi (Çev. F.Emir-K.H.Ökten), İstanbul: Arıtan Yayınevi.

FROMM, Erich (2006), Sağlıklı Toplum (Çev. Y.Salman-Z.Tanrısever), İstanbul: Payel Yayınevi.

FROMM, Erich (2011), Özgürlükten Kaçış (Çev. Ş.Yeğin), İstanbul: Payel Yayınları.

FROMM, Erich, (2003), Sahip Olmak ya da olmak (Çev. A.Arıtan), İstanbul: Arıtan Yayınları.

FULBERTH, Georg (2008), Kapitalizmin Kısa Tarihi (Çev. S.Usta), İstanbul: Yordam Yayınları.

GALEANO, Eduardo (2013), Biz Hayır Diyoruz (Çev.B.Kale), İstanbul: Metis Yayınları.

GESSMANN, Martin (2010), İnsanın Gerçek İhtiyaçları Üzerine, (Çev. H.Yaman), İstanbul: Avesta Yayınları.

GIDDENS, Anthony (1997), Sosyoloji, (Çev.M.R.Esengün-İ.Öğretir), İstanbul: Birey Yayıncılık.

GIDDENS, Anthony (1998), Modernliğin Sonuçları, (Çev. E.Kuşdil), İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

GIDDENS, Anthony (2000), Elimizden Kaçıp Giden Dünya (Çev. O. Akınhay), İstanbul: Alfa Yayınları.

GIDDENS, Anthony (2000), Sosyoloji (Haz. H.Özel-C.Güzel), Ankara: Ayraç Yayınları.

GIDDENS, Anthony (2014), Modernliğin Sonuçları (Çev.E.Kuşdil), İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

GIDDENS, Anthony, (2009), Kapitalizm ve Modern Sosyal Teori, (Çev. Ü. Tatlıcan), İstanbul: İletişim Yayınları.

GOFFMAN, Erving "Symbols of Class Status", British Journal of Sociology 2 (Aralık) : 1951: 294-304, Aktaran, DAVİS, Fred (1997), Moda, Kültür ve Kimlik, (Çev. Ö.Arıkan), İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

GOODY, Jack (2008), Kapitalizm ve Modernlik (Çev. İ.Durdu), İstanbul: Küre Yayınları.

GORZ, Andrê (2007), İktisadi Aklın Eleştirisi, (Çev.I.Ergüden), İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

GORZ, Andre (2011), Maddesiz: Bilgi, Değer ve Sermaye (Çev.I.Ergüden), İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

GORZ, Andrê, (2001), Yaşadığımız Sefalet (Çev. N.Tutal), İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

GOTTDIENER, Mark (2005), Postmodern Göstergeler: Maddî Kültür ve Postmodern Yaşam Biçimleri (Çev. E.Cengiz-H.Gür-A.Nur), Ankara: İmge Kitabevi.

GÖKBERK, Macit (1996), Felsefe Tarihi, İstanbul: Remzi Kitabevi.

GÖLE, Nilüfer (1998), Modern Mahrem, İstanbul: Metis Yayınları.

GRÊAU, Jean-Luc (2007), Kapitalizmin Geleceği, (Çev. I.Ergüden), Ankara: Dost Kitabevi Yayınları.

GÜLALP, Haldun (1993), Kapitalizm Sınıflar ve Devlet, (Çev. O.Akınhay-A.Yılmaz), İstanbul: Belge Yayınları.

GÜRBİLEK, Nurdan (2011), Vitrinde Yaşamak: 1980'lerin Kültürel İklimi, İstanbul: Metis Yayınları.

GÜRÜN, Banu Aksel (2016), "Alışveriş Merkezlerine Karşı Kent Merkezi", http://www.spo.org. tr/ resimler/ekler/311359ed4969e84_ek.pdf.13.09.2016.

HAHNEL, Robin (2002), The ABC's of Political Economy, London: Pluto Press.

HARVEY, David (1989), The Condition of Postmodernity, Oxford: Blackwell, (Post modernliğin Durumu (1997), (Çev. S. Savran), İstanbul: Metis Yayınları.

HARVEY, David (1989), The Condition of Postmodernity, Oxford: Blackwell Publishers.

HARVEY, David (2004), Yeni Emperyalizm (Çev. G.Güldü), Everest Yayınları.

HARVEY, David (2012), Paris, Modernitenin Başkenti (Çev. B.Kılınçer), İstanbul: Sel Yayıncılık.

HARVEY, David (2012a), Sermaye Muamması, (Çev. S.Savran), İstanbul: Sel Yayıncılık.

HARVEY, David (2012b), Sermayenin Mekânları: Eleştirel Bir Coğrafyaya Doğru, (Çev. B.Kıcır vd.) İstanbul: Sel Yayıncılık.

HARVEY, David (2014). Postmodernliğin Durumu (Çev.S.Savran), İstanbul: Metis Yayınları.

HARVEY, David (2015). On Yedi Çelişki ve Kapitalizmin Sonu, (Çev.E.Soğancılar), İstanbul: Sel Yayıncılık.

HAUG, Wolfgang Fritz (1986), Critique of Commodity Aesthetics, Minneapolis: University of Minnesota Press,

HAYEK, Friedrich (1972), The Road to Serfdom, Chicago: Universty of Chicago Press.

HEATH Joseph - POTTER, Andrew (2012), İsyan Pazarlanıyor (Çev.T.Tosun), İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich (2011), Tinin Görüngübilimi, (Çev. A.Yardımlı), İstanbul: İdea Yayınevi.

HENDRICKSON, Robert, "Çerçilerden Görkemli Emporyumlara" Cogito 5. Sayı, 1995: 9.

HEYWOOD, Andrew (2007), Siyasi İdeolojiler (Çev. A.K.Bayram), Ankara: Adres Yayınları.

HITCHCOCK, Louise A. (2013), Kuramlar ve Kuramcılar (Çev. S.Pekşen), İstanbul: İletişim Yayınları.

HOBSBAWM, Eric (1999), The Age of Extremes : The Short Twentieth Century : 1914-1991, London: Abacus.

HOBSBAWM, Eric (2007), Globalisation, Democracy and Terrorism, London: Little Brown.

HOLLINGER, Robert (2005), Postmodernizm ve Sosyal Bilimler, (Çev. A.Cevizci), İstanbul: Paradigma Yayınları.

HORKHEIMER, Max (1974), Eclips of Reason, New York: Continuum Press.

HORKHEIMER, Max (2002), Akıl Tutulması, (Çev. O. Koçak), İstanbul: Metis Yayınları.

ILLICH, Ivan (1990), Tüketim Köleliği (Çev. M.Karaşahan), İstanbul: Pınar Yayınları.

ILLICH, Ivan (2015), Şenlikli Toplum (Çev.A.Kot), İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

JAMESON, Frederic (1991), Postmoderism, Or, The Cultural Logic of Late Capitalism, Durham: Duke Unıversity Press.

JAMESON, Frederic (1997), Marxizm ve Biçim, (Çev. M.H.Doğan), İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

JAMESON, Fredrich, (2011), Postmodernizm Ya da Geç Kapitalizmin Kültürel Mantığı (Çev. N.Plümer), İstanbul: Nirengi Yayınları.

JAY, Martin (2001), Adorno (Çev. Ü.Oskay), İstanbul: Der Yayınları.

JESSUA, Calude (2005), Kapitalizm, (Çev. I.Ergüden), Ankara: Dost Kültür Kitaplığı.

KABAN KADIOĞLU, Zeynep (2014), Tüketim İletişimi, İstanbul: Pales Yayınları.

KAHRAMAN, Hasan Bülent, "Çağdaş Hapishaneler: AVM'ler", Sabah Gazetesi, 05.06.2011.

KANT, Immanuel (1982), Ahlâk Metafiziğinin Temellendirilmesi (Çev.I.Kuçuradi), Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.

KANT, Immanuel (1984), Seçilmiş Yazılar. (Çev. N. Bozkurt), İstanbul: Remzi Kitap.

KARABIYIK BARBAROSOĞLU, Fatma (2012), Moda ve Zihniyet, İstanbul: İz Yayıncılık.

KEANE, John (1999), Medya ve Demorkasi, (Çev. H.Şahin), İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

KEYDER, Çağlar (2006), "Türkiye Demokrasisinin Ekonomi Politiği", Geçiş Sürecinde Türkiye (Der. İ.C.Schick-E.A.Tonak), İstanbul: Belge Yayınları.

KIRAY, Mübeccel B. (2005), Tüketim Normları Üzerine Karşılaştırmalı Bir Araştırma, (Haz. N.Bayazıt), İstanbul: Bağlam Yayınları.

KIRSCHNER, Josef (2004), Dengeli Yaşama Sanatı, (Çev. S.Günersel), İstanbul: Artıan Yayınevi.

KLEIN, Naomi (2000), No Logo, New York: Picador.

KORKMAZ, Nilüfer (2009), "Türkiye'de Tüketim Kültürü ve Mekânsal Ayrışma" Medya, Tüketim Kültürü ve Yaşam Tarzları (Der.B.Dağtaş - E.Dağtaş), Ankara: Ütopya Yayınları (142-144).

KORKUT ALTUNA, Oylum (2012), Alışveriş Merkezleri AVM'ler Nasıl Farklı Konumlandırılır? İstanbul: Beta Basım Yayın.

KOWINSKI, William Severeni (1985), The Mailling of America, New York: William Morrow.

KOZANOĞLU, Can "Demokrasinin Beşiği Süpermarket mi?", Cogito 5.Sayı, 1999:23.

KÖSE, Hüseyin (2010), Medya ve Tüketim Sosyolojisi, Ankara: Ayraç Yayınları.

KYMLICA, Will (1998), Çokkültürlü Yurttaşlık, (Çev. A.Yılmaz), İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

LANDES, David S**. (**1998), Kapitalizmin Doğuşu (Çev. S.E.Gündüz), İstanbul: İnsan Yayınları.

LASH, Scott M. - URRY, John (1994), Economies of Signs & Space, London: Sage Publications.

LAURENT ASSOUN, Paul (2012), Frankfurt Okulu (Çev.I.Ergüden), Ankara: Dost Yayınları.

LEFEBVRE, Henri (1998), Modern Dünyada Gündelik Hayat (Çev. I. Gürbüz), İstanbul: Metis Yayınları.

LEVINE, Donald (1971), Georg Simmel: On Individuality and Social Forms, Chicago: Chicago University Press, Aktaran, URRY, John (1995), Consuming Places, London: Routledge Press.

LÊVY, Dominique- DUMÊNİL, Gêrard - (2009), Kapitalizmin Marxist İktisadı, (Çev. S.Pelek), İstanbul: İletişim Yayınları.

LUKES, Steven (1973), Individualism, New York: Blacwell Publishing.

LUKMANN, Thomas (2003), Görünmeyen Din: Modern Toplumda Din Problemi (Çev. A.Coşkun-F.Aydın), İstanbul: Rağbet Yayınları.

LURIE, Alison (1981), The Language of Clothes, New York: Random House.

LURY, Celia (1996), Consumer Culture, Cambridge Polity Press, Aktaran, ODABAŞI, Yavuz (1999), Tüketim Kültürü: Yetinen Toplumdan Tüketen Topluma, İstanbul: Sistem Yayıncılık.

MACFARLANE, Alan (1993), Kapitalizm Kültürü, (Çev. R.H.Kır), İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

MACPHERSON, Crawford Brough (1973), Democratic Theory,: Essays in Retrieval, Oxford: Clarendon Press.

MACRAE, Donald (1985), Weber, (Çev. N.Vergin), İstanbul: Afa Yayınları.

MARCUSE, H (1972), Counter-Revolution And Revolt, London.

MARCUSE, Herbert (1969), Eros and Civilization, Londra: Sphere Books.

MARCUSE, Herbert (1990), Tek Boyutlu İnsan (Çev. A.Yardımlı), İstanbul: İdea Yayınevi.

MARCUSE, Herbert (1998), Karşıdevrim ve İsyan (Çev. G.Koca-V.Ersoy), İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

MARCUSE, Herbert (2015), Us ve Devrim (Çev. A.Yardımlı), İstanbul: İdea Yayınevi, 2000, aktaran BATI, Uğur (2015), Tüketici Davranışı, İstanbul: Alfa Yayınları.

MARSHALL, Gordon (1999), Sosyoloji Sözlüğü, (Çev. O.Akınhay-D.Kömürcü), Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.

MARX, Karl - ENGELS, Frederick (2007), The Communist Manifesto, New York: International Publishers.

MARX, Karl - ENGELS, Friedrich (2016), Komünist Manifesto (Çev. C. Üster-N.Deriş), İstanbul: Can Yayınları.

MARX, Karl (1970), Capital-I, Lawrence and Wishart, London.

MASLOW, Abraham H. A Theory of Human Motivation (4-12), Originally Published in Psychological Review, 50, 1943: 370-396.

MCLUHAN, Marshall - FIORE, Quentin (2012), Medya Mesajı, Medya Mesajdır, (Çev. İ. Haydaroğlu), İstanbul: MediaCat Yayınları.

MILLER, Geoffrey (2012), Tüketimin Evrimi: Cinsiyet, Statü ve Tüketim (Çev. G.Vardar), İstanbul: Alfa Basım Yayım.

MORLEY, David-ROBINS, Kevin (1997), Kimlik Mekânları, (Çev. E.Zeybekoğlu), İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

MOUFFE, Chantal (2015), Dünyayı Politik Düşünmek (Çev.M.Buzluolcay), İstanbul: İletişim Yayınları.

MUĞAN AKINCI, Güliz (2013), "Gençler ve Alışveriş merkezleri (AVM'ler): AVM Kullanım Tercihleri Hakkında Bir Alan Çalışması", Mmgaron, Cilt,8, Sayı, 2, (87-96).

NELSON, Julie A. (2006), Economics for Humans, Chicago: The University of Chicago Press.

O'CONNOR, James (1986), Accumulation Crisis, New York: Blacwell Publication.

ODABAŞI, Yavuz (1999), Tüketim Kültürü: Yetinden Toplumdan Tüketen Topluma, İstanbul: Sistem Yayıncılık.

ODABAŞI, Yavuz (2012), Postmodern Pazarlama: Tüketim ve Tüketici, İstanbul: MediaCat Kitaplar.

OFFE, Claus (1984), Contradiction of The Welfare State, (Edt. J. Keane) Londra: Hutchinson Press.

OKTAY, Ahmet (1993), Türkiye'de Popüler Kültür, İstanbul: Yapı Krdi Yayınları.

OKTAY, Ahmet (1995), Medya ve Hedonizm, İstanbul: Yön Yayıncılık.

ORÇAN, Mustafa (2008), Osmanlı'dan Günümüze Modern Türk Tüketim Kültürü, Ankara Harf: Yayınları.

ORTAYLI, İlber (2009), Osmanlı Toplumunda Aile, İstanbul: Timaş Yayınları.

ÖNDER, İzzettin (2000), Ekonomi ve Politika Yazıları, İstanbul: Der Yayınları.

PAPPENHEIM, Fritz (2002), Modern İnsanın Yabancılaşması (Çev.S.Ak), Ankara: Phoenix Yayınları.

POLANYI, Karl (2003), Büyük Dönüşüm, (Çev. A.Buğra), İstanbul: İletişim Yayınları.

POSTMAN, Neil (2004), Televizyon: Öldüren Eğlence (Çev. M.Küçük), İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

POSTMAN, Neil (2009), Teknopoli (Çev. M.E.Yılmaz), İstanbul: Paradigma Yayınları.

RANSOME, Paul (2005), Work, Consumption and Culture Affluence and Social Change in the Twenty-first Century, London: Sage Publications.

REISMAN, David (1989), The Lonely Crowd, London: Yale University Press.

RİTZER, George (2000), Büyüsü Bozulmuş Dünyayı Büyülemek, (Çev. Ş.S.Kaya) İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

RITZER, George (2010), Toplumun McDonald'laştırılması (Çev.Ş.S.Kaya), İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

RITZER, George (2011a), Büyüsü Bozulmuş Dünyayı Büyülemek (Çev.Ş.S.Kaya), İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

RITZER, George (2011b), Toplumun McDonaldlaştırılması (Çev. A.E.Pilgir), İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

ROBINS, Kevin (1999), İmaj (Çev. N.Türkoğlu), İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

RODINSON, Maxime (1996), İslâm ve Kapitalizm, (Çev. L.F. Topaçoğlu), İstanbul: Spartaküs Yayınları.

ROSENAU, Pauline Marie (1992), Post-Modernism and the Social Sciences, Princeton University Press.

SAAD, Gad (2012), Tüketim İçgüdüsü (Çev.N.Özata), İstanbul: Mediacat Yayınları.

SALLAN GÜL, S. (2004), Sosyal Devlet Bitti, Yaşasın Piyasa, Yeni Liberalizm ve Muhafazakârlık Kıskacında Refah Devleti, İstanbul: Etik Yayınları.

SCHİLLER, Herbert (1979), "Transnational Media and National Development", (Der. K.Nordenstreng-H.I.Schiller), National Sovereignty and International Communication içinde, Norwood, NJ: Ablex, 21-33.

SÊE, Henri (2001), Modern Kapitalizmin Doğuşu, (Çev. T.Erim), İstanbul: Yöneliş Yayınları.

SENNETT, Richard (2009), Yeni Kapitalizmin Kültürü, (Çev. A.Onacak), İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

SHINER, L. "The Concept of Secularization in Empirical Research, Journal fort he Scientific Study of Religion,6. 1967.

SILVERMAN, Kaja (1998), "Moda Bir Söylemden Parçalar", Eğlence İncelemeleri, (Haz. T. Modleski), (Çev. N.Gürbilek), İstanbul: Metis Yayınları.

SİMMEL, Georg (1904), "Fashion", American Journal of Sociology, 62 (Mayıs 1957), :451-458) Aktaran, DAVİS, Fred (1997), Moda, Kültür ve Kimlik, (Çev. Ö.Arıkan), İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

SIMMEL, Georg (1971), "The Metropolis and Mental Life', On Individuality and Social Form, Chicago: University of Chicago Press.

SİMMEL, Georg (1978), The Philosophy of Money, (Çev. T.Bottomore-D.Frisby), Londra: Routledge&Kegan Paul.

SİMMEL, Georg (2009), Bireysellik ve Kültür (Çev. T.Birkan), İstanbul: Metis Yayınları.

SIMMEL, George (2004), Modern Kültürde Çatışma (Çev. T.Bora), İstanbul: İletişim Yayınları.

SINGER, Peter (2013), Marx (Çev. .Gür), Ankara: Dost Kitapevi.

SLATER, Don (1997), Consumer Culture and Modernity, Cambridge: Polity Press.

SLATER, Phil (1998), Frankfurt Okulu (Çev. A.Özden), İstanbul: Kabalcı Yayınevi.

SMITH, Adam (2004), Ulusların Zenginliği, (Çev.A.Yunus-M.Bakırcı), İstanbul: Yeni Alan Yayıncılık.

SOLOMON, Robert C. - GIGGINS Kathleen M., (2013), Felsefenin Kısa Tarihi (Çev.M.Topal), İstanbul: İletişim Yayınları.

SOMBART, Werner (2008), Burjuvazi, (Çev. O.Adanır), Ankara: Doğu Batı Yayınları.

SÖZEN, Edibe (1999), Demir Kafesten Plastiğe Kimliklerimiz: Sekülerleşme Sürecinde Kimliklerin İnşası, İstanbul: Birey Yayınları.

SPRANGENS, Thomas A. (1981), The Irony of Liberal Reason, Chicago: University of Chicago Press.

STEGER, Manfred B. (2004), Küreselleşme (Çev. A. Ersoy), Ankara: Dost Kitabevi Yayınları.

STOREY, John (2003), Cultural Studies and the Study of Populer Culture, Athens: The University of Georgia Press.

SUNGUR, Suat (2011), "Tüketimin Küreselleşmesi ve Tüketim Tapınakları: Postmodern Panayır Yerlerinde Alışveriş, İleti-ş-im, Sayı:14, 22, (7-35).

SUNGUR, Zahide (2015), Demokrat Parti Dönemi Ekonomi Politikaları ve Kalkınma Çabaları, İstanbul: Gece Kitaplığı.

SWATOS, William H. – CHRİSTİANO, Kevin J., (2002), "Sekülerleşme Teorisi: Bir Kavramın Serüveni", Sekülerleşme Sorgulanıyor: 21.Yüzyılda Dinin Geleceği, (Haz. A.Köse), İstanbul: Ufuk Kitapları.

SWINGEWOOD, Alan (2010), Sosyolojik Düşüncenin Kısa Tarihi (O.Akınhay), İstanbul. Agora Kitaplığı.

ŞAHİN, Savaş Zafer (2011), "Alışveriş Merkezlerinin Evrimi ve Geleceği: Kent Merkezleri ile Birlikte Sürdürülebilir Bir Gelecek Mümkün mü?", Dosya 22 AVM'ler, Ankara: TMMOB Yayınları, (13).

ŞAYLAN, Gencay (2003), Değişim Küreselleşme ve Devletin Yeni İşlevi, Ankara: İmge Kitabevi.

ŞAYLAN, Gencay (2009), Postmodernizm, Ankara: İmge Kitabevi.

ŞENGÜL, Tarık (2002), "Tüketim Toplumu, Tüketim Kültürü ve Tüketim Merkezler", Ege Mimarlık, Sayı:40-41, 9, (8-9).

TANDAÇGÜNEŞ, Nilnur (2013), Ütopya: Antikçağ'dan Günümüze "Mutluluk Vaadi", İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

TELLAN, Derya (2009), "Tüketim Kavramını Anlamlandırmak: Tarihi ve Sosyolojisi", "Medya, Tüketim Kültürü ve Yaşam Tarzları (Der.B.Dağtaş - E.Dağtaş), Ankara: Ütopya Yayınları, (82-100).

THERBORN, Göran (2006), "Frankfurt Okulu", Frankfurt Okulu (Edt. H.E.Bağce), Ankara: Doğu Batı Yayınları.

TİMUR, Taner (2006), "Osmanlı Mirası", Geçiş Sürecinde Türkiye (Der. İ.C.Schick-E.A.Tonak), İstanbul: Belge Yayınları.

TOCQUEVİLLE, Alexis De (2002), Democracy in America, Chicago: The University of Chicago Press.

TOKYAY, Vedat (2016), "Yeni Tasarım Kültürü Işığında Alışveriş Mimarlığı ve Gösteri Kültürü" http://www.mimarîzm.com/makale/yeni-tasarim-kulturu-isiginda-alisveris-mimarligi-ve-gosteri-kulturu_113333.13.09.2016.

TOMLINSON, John (1999), Kültürel Emperyalizm, (Çev. E.Zeybekoğlu), İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

TOMLINSON, John (1999), Kültürel Emperyalizm, (Çev. E.Zeybekoğlu), İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

TOMLINSON, John (2004), Küreselleşme ve Kültür (çev. A.Eker), İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

TOPRAK, Oğuz (2012), Refah Devleti ve Kapitalizm: 2000'li Yıllarda Türkiye'de Refah Devleti, İstanbul: İletişim Yayınları.

TOPRAK, Zafer, "Tüketim Örüntüleri ve Osmanlı Mağazaları", Cogito 5.sayı, 1999:25.

TORLAK, Ömer (2000), Tüketim: Bireysel Eylemin Toplumsal Dönüşümü, İstanbul: İnkılab Yayınları.

TOURAINE, Alain (2002), Modernliğin Eleştirisi, (Çev. H.Tufan), İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

TURKAN, Işıl (2012), "Alış-veriş Tüketim Mabetleri: Sosyoekonomik Açıdan Mekan Tüketiminde Türkiye Örneği", İletişim: Galatasaray Üniversitesi İletişim Dergisi, Özel Sayı, 2, 91, (85-104).

TURNER, Bryan (1997), Eşitlik (Çev. B.S.Şener), Ankara: Dost Kitabevi Yayınları.

TURNER, Bryan (2007), Sınıf (Çev. B.Sina Şener), Ankara: Dost Kitapevi.

TURNER, Bryan S. (2000), Statü (Çev.K.İnal), İstanbul: Doruk Yayınları.

TURNER, Bryan S. (2002), Oryantalizm, Postmodernizm ve Globalizm, (Çev.İ.Kapaklıkaya), İstanbul: Anka Yayınları,

TUZCUOĞLU, Selçuk (1999), Perakende Piyasalarında Dayanıksız Tüketim Ürünleri ile ilgili Gelişmeler Bireysel Markalı Ürünlerde Satınalma Davranışı, İstanbul: İstanbıl Teknik Üniversitesi S.B.E., 33, aktaran, GÜRÜN, Banu Aksel (2011), "Türkiye'de Değişen Tüketim Mekanları ve Alışveriş Merkezleri", Dosya 22 AVM'ler, Ankara: TMMOB Yayınları, (118).

UNDERHILL, Paco (2009), Why We Buy? New York: Simon&Schuster Paperbacks.

URRY, John (1995), "Tourism, Europe and Identity. J.Urry Consuming Places içinde, Routledge, Londra, aktaran, TOMLINSON, John, (2004), Küreselleşme ve Kültür, (Çev. A.Eker), İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

URRY, John (1999), Mekânları Tüketmek (Çev.R.Ö.Öğdül), İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

ÜNAL, Sevtap (2014), Göstergebilimsel Açıdan Sembolik Tüketim, Ankara: Detay Yayıncılık.

ÜSTÜN Berna - TUTAL, Osman (2008), "Tüketim Alışkanlıklarındaki Değişimler ve Bu Değişimlerin Alışveriş Mekanlarına Etkisinin Eskişehir Örneğinde İrdelenmesi", Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt.8, Sayı.2. 263, (259-282).

VAROL Çiğdem – ÖZÜDURU, Burcu (2011), "Türkiye'de Perakende Sektörünün ve Alışveriş Merkezlerinin Örgütsel ve Yasal Durumları, Dosya 22 AVM'ler, Ankara: TMMOB Yayınları.

VEBLEN, Thorstein (2005), Aylak Sınıfın Teorisi (Z.Gültekin), İstanbul: Babil Yayınları.

VINCE, Cable, (1996), The World's New Fissures: Identities in Crisis, London: Demos Press.

VOYCE, Malcolm (2006), "Shopping Malls in Australia", Journal of Sociology, Vol.42, No.3, (277-279), aktaran, AYDOĞAN, Filiz (2009), "Tüketim Kültürünün Gölgesinde Kentler", Marmara Üniversitesi İ.İ.B.F Dergisi, Cilt, XXVII, Sayı, II, (203-215).

VURAL Tülin - YÜCEL Atilla (2006), "Çağımızın Yeni Kamusal Mekanları Olan Alışveriş Merkezlerinde Eleştirel Bir Bakış", İTÜ Dergisi, Cilt:5, Sayı:2,105, (97-106).

WALLERSTEIN, Immanuel (1998), Liberalizmden Sonra (Çev. E.Öz), İstanbul: Metis Yayınları.

WALLERSTEIN, Immanuel (2002), Tarihsel Kapitalizm (Çev. N.Alpay), İstanbul: Metis Yayınları.

WAQUET, Dominique - LAPORTE, Marian (2011), Moda (Çev.I.Ergüden), Ankara: Dost Kitabevi Yayınları.

WEBER, Max (1968), Economy and Society-I, New York: Bedminster Press.

WEBER, Max (1970), "The Social Psychology of the world religions'(Der.H.Gerth-W.Mlls), From Max Weber, Londra: Routledge.

WEBER, Max (1976), The Protestant Ethic and the Spirit of Capitalizm, Londra: Collier-Macmillan Press.

WEBER, Max (1997), Protestan Ahlâkı ve Kapitalizmin Ruhu (Çev. Z. Aruoba), İstanbul: Hil Yayınları.

WEISCHEDEL, Wilhelm (1997), Felsefenin Arka Merdiveni (Çev. S.Umran), İstanbul: İz Yayıncılık.

WERNICK, Andrew (1996), Promosyon Kültürü: Reklam, İdeoloji ve Sembolik Anlatım, (Çev. O. Akınhay), Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.

WILLIAMS, Raymond (1976), A Vocabulary of Culture and Society, New York: Oxford University Press.

WILLIS, Susan (1993), Gündelik Hayat Kılavuzu, (Çev. A.Bora-A.Emre), İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

WOLLEN, Peter, "Pasajlar Yapıtı'nda Moda Kavramı", (Çev. E.Gökteke), Cogito 55. Sayı, 2008: 206.

WOOD, Ellen Meiksins (2003), Kapitalizmin Kökeni (Çev. A.C.Aşkın), İstanbul: Epos Yayınları.

YAMAN ÖZTÜRK, Melda (2006), "Kapitalizmde Krizler: Dünden Bugüne", Kapitalizmi Anlamak (Haz. D.Yılmaz-F.Akyüz vd.) Ankara: Dipnot Yayınları.

YANIKLAR, Cengiz (2006), Tüketimin Sosyolojisi, İstanbul: Birey Yayıncılık.

YANIKLAR, Cengiz (2010), "Tüketim Kültürü, Kapitalizm ve İnsan İhtiyaçları Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma", C.Ü.Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt, 34, Sayı, 1, s. 25-32.

YAYLA, Atilla (2002), Liberalizm, Ankara: Liberte Yayınları.

YIRTICI, Hakkı (2002), "Tüketimin Mekânsal Örgütlenmesinin İdeolojisi", Mimarlık ve Tüketim, İstanbul: Boyut Yayınları.

YIRTICI, Hakkı (2009), Çağdaş Kapitalizmin Mekânsal Örgütlenmesi, İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

ZENGİNGÖNÜL, Oğul (2012), Küresel Put: Tüketim Ekonomisi, Ankara: Nobel Yayınları.

ZORLU, A.Kadir (2006), Üretim Kapitalizminden Tüketim Kapitalizmine Üretim ve Tüketim Teorileri, Ankara: Glocal Yayınları.

http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423877193.pdf.20.01.2016.

http://www.bim.com.tr/Categories/626/tarihce.aspx.27.01.2016.

http://www.creditcards.com/credit-card-news/credit-card-industry-facts-personal-debt-statistics-1276.php aktaran, Serdal Bahçe, "Borçlanma ve Kredi Kartları: "Homo Consumenséin Esareti, Birikim 278-279.Sayı, 2012:127.

http://www.ensonhaber.com/turkiyede-avm-sayisi-329-oldu-2014-05-25.html.26.01.2016.

http://www.hukukajansi.com/ekonomi/avm-istatistikleri-h3235.html.20.01.2016.

http://www.who.int/gho/publications/world_health_statistics/2012/en/ (World Healt Statistics, 2012).

https://tr.wikipedia.org/wiki/Migros.27.01.2016.

https://www.migroskurumsal.com/Icerik.aspx?IcerikID=43#.27.01.2016.

Üst Düzey Düşünme Becerilerini Geliştirme **Stratejileri**

Editörler

Bilge BAL SEZEREL

N. Nazlı ATEŞGÖZ

Yazarlar

N. Nazlı ATEŞGÖZ

Nilgün KİRİŞÇİ

Mehmet Arda ATAKAYA

Ferhat KÖPRÜ

N. Ece ÜNAL

Gamze DAVIS

Saadet BAYAR

Saadet KILIÇARSLAN

Ömer Faruk TAMUL

Esranur DÜLGER

Bilge BAL SEZEREL

Gözde YILMAZ

2.Baskı

Ankara

2025

Üst Düzey Düşünme Becerilerini Geliştirme Stratejileri

Editörler: Bilge BAL SEZEREL, N. Nazlı ATEŞGÖZ

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

Yayıncı Sertifika No : 49260
Matbaa Sertifika No : 47479
ISBN : 978-605-170-884-3
e-ISBN : 978-605-170-885-0
ROR : 01ek5g375
ISNI : 0000000485146649
Kapak Tasarımı : Anı Yayıncılık
Mizanpaj : Anı Yayıncılık
Baskı : Vadi Grafik Tasarım Ltd. Şti.
Adres : İvedik Org. San. Bölgesi 88 Oto 3. Bölge
1420. Cad. No: 58/5 Yenimahalle-ANKARA
Tel : 0 312 395 85 71

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

Üst Düzey Düşünme Becerilerini Geliştirme Stratejileri

Editörler: BAL SEZEREL, Bilge
ATEŞGÖZ, N. Nazlı

Anı Yayıncılık, 2. Baskı, Ankara/Türkiye
2025, xiv + 248 sf., 16x24 cm
ISBN : 978-605-170-884-3
e-ISBN : 978-605-170-885-0
ROR : 01ek5g375
ISNI : 0000000485146649

Eğitim

Üst Düzey Düşünme, Üst Düzey Düşünme Becerileri, Problem Çözme, Model Oluşturma, Yaratıcılık Modelleri, Yaratıcılık, Eleştirel Düşünme, Analitik Düşünme, Değerlendirici Düşünme, Eğitimde Üst Biliş, Liderlik ve Sorumluluk, Öğrenme ve Yenilikçilik Becerileri

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

A harfinin evrimi

ÖN SÖZ

Editörler kitabın PDF kopyasını e-posta ile yollamadan önce ön sözü birkaç gün içinde yazacağıma söz verdim. Sözümün hemen arkasından PDF dosyası e-posta kutuma düştü. Ancak bugünlerde kendime hep yapacak bir şeyler bulduğumdan sözünü ettiğim birkaç gün gelip geçti ve editörlerden birinden uyarı aldım. Ben de hemen dosyayı açtım ve bu ön sözü yazmaya başladım.

Yaptığım ilk iş içindekiler kısmına bakmak oldu. Doğrusu bakar bakmaz hem yazarlar hem de konu başlıkları beni heyecanlandırdı. Konu başlığı insanı heyecanlandırabilir ama bir yazar listesi neden böyle bir duygu oluştursun ki? Peşinen söyleyeyim. Dokuz bölümden oluşan kitap, on iki yazar tarafından yazılmış. Ee, on iki yazar neden heyecan yaratsın ki? Onu da söyleyeyim. Tamamı lisansüstü öğrencim idi. Kimilerinin doktora ve yüksek lisans tez danışmanlığını da yapmıştım.

Sonra bölüm başlıklarına dikkatlice baktım. Böyle bir kitaba editörlük yapacak olsam herhalde ben de benzer konuları kapsardım. Kitabın kapsamı sorgulayan ve yaratan bir insan yetiştirmeye yönelik olarak tasarlanmıştı. Bölümlerin içine daha da girerek konu başlıklarına baktım. O kadar çeşitli düşünme stratejileri ve teknikler ele alınmıştı ki şaşırmadım desem doğru olmaz.

Bölümleri daha da detaylı incelemek gerekti. Onu da sırasıyla yaptım. Bütün bölümler bilimsel çalışmalar sentezlenerek yazılmıştı. Mutlu olmuştum. Eğitim toplumuna çok önemli bir eser hazırlanmıştı. Daha ne diyebilirdim ki? Gurur duydum.

Prof. Dr. Uğur SAK

20 Haziran 2023

BÖLÜMLER VE YAZARLARI

Bölüm 1
Üst Düzey Düşünme Becerilerine Giriş

Dr. Öğr. Üyesi N. Nazlı ATEŞGÖZ
ORCID: 0000-0001-5944-937X

Bölüm 2
Problem Çözme Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Stratejiler

Dr. Öğr. Üyesi Nilgün KİRİŞÇİ
ORCID: 0000-0003-0925-7331

Bölüm 3
Yaratıcı Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Stratejiler

Öğr. Gör. Mehmet Arda ATAKAYA

ORCID: 0000-0001-5790-9096

Araş. Gör. Ferhat KÖPRÜ
ORCID: 0000-0002-5297-948X

Bölüm 4
Eleştirel Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Stratejiler

Araş. Gör. N. Ece ÜNAL
ORCID: 0000-0002-2288-9774

Araş. Gör. Gamze DAVIS
ORCID: 0000-0001-9378-9175

Bölüm 5
Analitik Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Stratejiler

Araş. Gör. Saadet BAYAR
ORCID: 0000-0002-5634-9151

Araş. Gör. Saadet KILIÇARSLAN
ORCID: 0000-0003-0307-6740

Bölüm 6
Değerlendirici Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Stratejiler

Araş. Gör. Ömer Faruk TAMUL
ORCID: 0000-0001-8884-6171

Bölüm 7
Üst Biliş Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Stratejiler

Araş. Gör. Esranur DÜLGER
ORCID: 0000-0001-7248-1307

Bölüm 8
Üst Düzey Düşünme Becerilerini Değerlendirme

Dr. Öğr. Üyesi Bilge BAL SEZEREL
ORCID: 0000-0001-7262-3563

Bölüm 9
21. Yüzyıl ve Üst Düzey Düşünme Becerileri

Araş. Gör. Gözde YILMAZ
ORCID: 0000-0001-8074-4218

İÇİNDEKİLER

Ön Söz iii
Bölümler ve Yazarlar v

BÖLÜM 1

Üst Düzey Düşünme Becerilerine Giriş

Giriş 2
Düşünme Nedir? 2
Üst Düzey Düşünme 5
Üst Düzey Düşünme ve Bloom Taksonomisi 6
Üst Düzey Düşünme Becerileri 8
Üst Düzey Düşünme Becerilerinin Öğretimi 9
Üst Düzey Düşünme Becerilerinin Öğretiminde Sınıf Ortamı 11
Üst Düzey Düşünme Becerilerin Öğretim Yöntemleri 12
Özet 15
Genel Değerlendirme 16
Önerilen Kaynaklar 17
Kaynakça 18

BÖLÜM 2

Problem Çözme Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Stratejiler

Giriş 22
Problem Çözme Nedir? 22
Problem Türleri 23
Problem Çözme Becerisinin Gelişiminde Etkili Problem Çözme Yaklaşımları 25
Polya'nın Keşfedici (Heuristic) Problem Çözme Modeli 26
IDEAL Problem Çözme Modeli 27
Schoenfeld Problem Çözme Yaklaşımı 29
Model Oluşturma Etkinlikleri 32
Problem Çözme Sürecinde Hesaplamalı Düşünme (Computational Thinking) 36
Özet 41

Genel Değerlendirme 42
Önerilen Kaynaklar 43
Kaynakça 44

BÖLÜM 3

Yaratıcı Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Stratejiler

Yaratıcılık Kavramı 50
Genel-Alana Özgü Yaratıcılık 51
Yaratıcılık Modelleri 52
Zihinsel Yapı Modeli (Structure of Intellect Model- SI) 52
Bileşensel Model (Componential Model of Creativity) 52
Yaratıcılığın Sistemler Modeli (Systems Model of Creativity) 53
Yaratıcılığın Yatırım Modeli (Investment Theory of Creativity) 54
Lunapark Modeli 55
Yaratıcılık-Zeka 56
Yaratıcı Bireylerin Özellikleri ve Yaratıcılığın Engelleri 57
Yaratıcılığın Değerlendirilmesi 59
Çoğul Düşünme Testleri 59
Bireylerin Kendi Yaratıcılıklarını Değerlendirmeleri 60
Bireylerin Yaratıcılıklarının Akran, Akraba ve Öğretmenleri Tarafından Değerlendirilmeleri 61
Ürün Temelli Değerlendirme 62
Yaratıcılığın Geliştirilmesine Yönelik Stratejiler 63
Beyin Fırtınası 64
6-3-5 Yöntemi (Brain Writing 6-3-5) 64
Morfolojik Sentez 67
Özellik Listeleme 68
SCAMPER Tekniği 69
Sinektik 71
Yaratıcı Problem Çözme 72
Özet 76
Genel Değerlendirme 77
Önerilen Kaynaklar 79
Kaynakça 80

BÖLÜM 4

Eleştirel Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Stratejiler

Giriş 86
Eleştirel Düşünme Nedir? 86
Eleştirel Düşünmenin Yapıtaşları 88
İddialar 88
Argümanlar 88
İyi Bir Argüman Nasıldır? 89
Tümevarımsal ve Tümdengelimsel Argümanlar 90
Eleştirel Düşünmede Hatalı ve Aldatıcı Muhakeme / Safsatalar 92
Alakasız Öncüllerden Kaynaklı Safsatalar 92
Kırmızı Ringa Balığı 92
Rakibi Hedef Almak 92
Bostan Korkuluğu 93
Genetik Yanılgı 93
Sırasızlık 93
Bütünleştirme 94
Bölme 94
Kelime Oyunu/Eş Anlamlılık 94
Cahillik Delili 95
Uzman Tanık Gösterme 95
Genel Kanıya Başvurma 95
Yetersiz Öncüllerden Kaynaklanan Safsata Türleri 96
Aceleci Genelleme 96
Hatalı Analoji 96
Yanlış Nedensellik 96
Kaygan Zemin 97
Uygun Olmayan/Kabul Edilemez Öncüllerden Kaynaklanan Safsata Türleri 97
Döngüsel Gerekçelendirme 97
Yanlış İkilem 97
Eleştirel Düşünme Becerilerinin Öğretiminde Kullanılan Stratejiler 98
Sokratik Sorgulama 98
Harita Oluşturma 100
Argüman Haritası Oluşturma 100
Kavram ve Akıl Haritası Oluşturma 101
Yapı İskelesi 102
Aktif Öğrenme Stratejileri 102

Eleştirel Düşünme Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Model ve Programlar 103
Hilda Taba Öğretim Stratejileri Modeli..... 103
Toulmin'in Argüman Modeli 106
CoRT Düşünme Programı 108
Lipman'ın Çocuklar için Felsefe Programı 111
Alana Özgü Eleştirel Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Stratejiler 112
Sosyal Bilgiler Dersinde Eleştirel Düşünme Becerilerini Geliştirici Stratejiler..... 112
Türkçe Dersinde Eleştirel Düşünme Becerilerini Geliştirici Stratejiler..... 115
Eleştirel Dinleme 115
Eleştirel Konuşma..... 116
Eleştirel Okuma 118
Eleştirel Yazma 119
Fen Bilgisi Dersinde Eleştirel Düşünme Becerilerini Geliştirici Stratejiler..... 120
Matematik Dersinde Eleştirel Düşünme Becerilerini Geliştirici Stratejiler..... 123
Eleştirel Düşünme Becerilerinin Değerlendirilmesi 125
Özet..... 128
Genel Değerlendirme..... 129
Önerilen Kaynaklar..... 130
Kaynakça 131

BÖLÜM 5

Analitik Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Stratejiler

Giriş 136
Analitik Düşünme..... 136
Analitik Düşünme Becerisi..... 138
Öğretim Sürecinde Analitik Düşünme Becerilerini Neden Kullanmalıyız?..... 140
Sınıf Ortamlarında Analitik Düşünme Becerileri Etkinlikleri Nasıl Hazırlanmalıdır? 141
Detayları Fark Etme..... 141
Soru Sorma..... 143
Bilgiyi Sınıflandırma ve Organize Etme 144
Hipotez Kurma 145
Araştırma ve Yansıtma Becerileri 145
Analitik Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Stratejiler..... 146
SWOT Analizi..... 146
Sokratik Düşünme..... 146
Tersine Çevirme (Inversion) 147
Balık Kılçığı (Ishikawa) Diyagramı 147

Kavram Haritası 149
Etkinlik Örnekleri 150
Özet 153
Genel Değerlendirme 154
Önerilen Kaynaklar 155
Kaynakça 156

BÖLÜM 6

Değerlendirici Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Stratejiler

Giriş 160
Değerlendirici Düşünme Nedir? 160
Bloom Taksonomisi ve Değerlendirici Düşünme 162
Değerlendirici Düşünme Ne Değildir? 163
Değerlendirici Düşünmenin Geliştirilmesine İlişkin İlkeler 163
Değerlendirici Düşünmeyi Teşvik Etmeye Yönelik İlkeler ve Stratejiler 165
Özet 171
Genel Değerlendirme 171
Önerilen Kaynaklar 174
Kaynakça 175

BÖLÜM 7

Üst Biliş Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Stratejiler

Giriş 178
Üst Biliş Nedir? 178
Üst Biliş Teorileri 179
Eğitimde Üst Bilişin Yeri 180
Sosyal Yaşamda Üst Bilişin Yeri 181
Üst Bilişin Gelişimi 182
Üst Biliş Becerilerini Geliştirici Stratejiler 185
Matematik için Üst Biliş Becerilerini Geliştirici Strateji Önerileri 187
Fen Bilimleri için Üst Biliş Becerilerini Geliştirici Strateji Önerileri 190
Okuma ve Yazma için Üst Biliş Becerilerini Geliştirici Strateji Önerileri 192
Öğretmenlere Öneriler 193
Velilere Öneriler 193
Özet 195

Genel Değerlendirme 195
Önerilen Kaynaklar 197
Kaynakça 198

BÖLÜM 8

Üst Düzey Düşünme Becerilerini Değerlendirme

Giriş 204
Değerlendirmenin Gerekçesi 204
Değerlendirmenin İlkeleri 205
Değerlendirme 206
Zamana Göre Değerlendirme Türleri 206
Kullanılan Ölçüt ve Kullanım Amacına Göre Değerlendirme Türleri 207
Tanıma ve Yerleştirmeye Göre Değerlendirme Türleri 209
Üst Düzey Düşünme Becerilerini Değerlendirme 209
Üst Düzey Düşünme Becerilerinin Formatif Değerlendirmesi 210
Üst Düzey Düşünme Becerilerinin Summatif Değerlendirmesi 212
Sonuç 217
Özet 217
Genel Değerlendirme 218
Önerilen Kaynaklar 219
Kaynakça 220

BÖLÜM 9

21. Yüzyıl ve Üst Düzey Düşünme Becerileri

Giriş 224
21. Yüzyıl Becerileri 224
Öğrenme ve Yenilikçilik Becerileri 228
Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme 229
Yaratıcılık ve Yenilikçilik 229
İletişim Becerileri 230
İş Birliği Becerileri 230
Yaşam ve Kariyer Becerileri 231
Esneklik ve Uyum Becerileri 231
Girişimcilik ve Özyönetim Becerileri 231
Sosyal ve Kültürler Arası Beceriler 231

Üretkenlik ve Hesap Verebilirlik 232
Liderlik ve Sorumluluk 232
Bilgi, Medya ve Teknolojileri Becerileri 232
Üst Düzey Düşünme Becerileri ve 21. Yüzyıl Becerileri 234
21. Yüzyılda Analitik Düşünme Becerileri 235
21. Yüzyılda Eleştirel Düşünme Becerileri 235
21. Yüzyılda Yaratıcı Düşünme Becerileri 236
21. Yüzyılda Problem Çözme Becerileri 237
21. Yüzyılda Değerlendirici Düşünme Becerileri 238
21. Yüzyılda Genelleme Becerileri 239
21. Yüzyılda Üst Biliş Becerileri 240
Özet 241
Genel Değerlendirme 242
Önerilen Kaynaklar 244
Kaynakça 245

BÖLÜM 1

ÜST DÜZEY DÜŞÜNME BECERİLERİNE GİRİŞ

N. Nazlı ATEŞGÖZ

Anahtar Kavramlar: *Düşünme, Üst düzey düşünme, Üst düzey düşünme becerileri, Bloom taksonomisi*

Amaçlar:

Bu bölümün sonunda;

- Düşünme kavramını
- Üst düzey düşünmenin kavramını
- Üst düzey düşünme becerilerini
- Üst düzey düşünme becerileri ve Bloom taksonomisi arasındaki ilişkiyi
- Üst düzey düşünme becerilerinin öğretiminin nasıl olması gerektiğini öğreneceksiniz.

İçindekiler:

1. Giriş

2. Düşünme Nedir?

3. Üst Düzey Düşünme

4. Üst Düzey Düşünme Becerilerinin Öğretimi

5. Özet

6. Genel Değerlendirme

7. Önerilen Kaynaklar

Giriş

Bir öğrenci düşünelim. Bu öğrencinin 24 saatini birlikte analiz edelim. Ortalama dokuz saat uyku, dört saat temel ihtiyaçlarının karşılanması, beş saat evde geçen süre olarak düşünüldüğünde geriye eğitim için yaklaşık altı saatlik bir süre kalıyor. Bu süre bireyin şekillenip gelişmesi için verimli kullanıldığı taktirde oldukça uzun bir süre. İşte biz eğitimcilerin bu süreyi verimli kılması için eğitim-öğretim içeriğinin ve sürecinin nitelikli planlanması gerekmektedir. Özellikle son yüzyılda eğitim alanında kat edilen mesafenin pozitif bir ivmeyle yol aldığı düşünüldüğünde ileri düzey düşünme becerilerinin sınıf ortamındaki içeriğe ve sürece entegre edilmesi bir gereklilik olarak karşımıza çıkmaktadır. Yirmi birinci yüzyılın öğrencilerinin yaratıcı fikir üretebilen, analitik, iyi problem çözebilen, zamana ayak uydurabilen bireyler olması bir zorunluluk olarak görünmektedir. Değişime ayak uyduran eğitim sistemi, değişime ayak uyduran ve değişime yön veren bireyleri ancak üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeye odaklanan ortamlarda yetiştirebilir. Bu kitapta yer alan problem çözme, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, analitik düşünme, değerlendirici düşünme ve üst biliş becerilerin geliştirilmesine yönelik stratejiler öğretmenlerimize ve değişime ayak uydurmak isteyen ebeveynlerimize ışık tutacaktır.

Düşünme Nedir?

Düşünme nedir? Bu sorunun yanıtını kendi kendimize düşündüğümüzde bulabiliriz. Peki, bunda başarılı olur muyuz? Düşünmeyi öğrenmeye istekli olmadan, böyle bir girişimde başarılı olamayız. Düşünmeyi öğrenmeye karar verdiğimizde ise henüz düşünme becerisine sahip olmadığımızı kabul etmiş oluruz. Oysaki düşünme doğuştan gelen bir yetenektir. Düşünme, insanın kendi varlığına bakması ve varlığını anlamasıdır (Heidegger, 1952). Heidegger, düşünmenin somut bir varoluşsal deneyim olduğunu iddia eder. Ona göre düşünme insanın dünyayı anlamasına ve deneyimlemesine olanak sağlar. Descartes da düşünmenin varlığın göstergesi olduğunu kabul eder ve hatta ona göre varlık kavramı düşünmeyle eş anlamlıdır. Bu nedenle insanların var olmaları düşüncelerine bağlıdır. Bir başka ifade ile düşünme varoluşunun temelidir (Weinstein ve Mayer, 1983).

Düşünme Antik Çağ Yunan felsefesinden günümüze kadar derinlemesine incelenen soyut ve karmaşık bir kavramdır. Diğer taraftan düşünme bireyin günlük, sosyal ve iş hayatında kullandığı temel bir beceridir. Örneğin karar verme, sorun çözme, planlama ve iletişim kurma gibi durumlarda düşünmeye ihtiyaç duyulur. Düşünme kelimesinin sözlük anlamı “duyum ve izlenimlerden, tasarımlardan ayrı olarak aklın bağımsız ve kendine özgü durumu” ya da “karşılaştırmalar yapma, ayırma, birleştirme, bağlantıları ve biçimleri kavrama yetisi” şeklindedir (Türk Dil Kurumu [TDK], 2023).

Dewey’e (1910) göre düşünme, bireyin zihninde tasarladığı durumla gerçekte ortaya çıkan ürün arasındaki ilişkinin düzenlenmesidir. Düşünmenin kaynağı şaşkınlık, şüphe ve tereddüttür. Dewey, düşünmenin belirli bir set ilke veya yönteme dayanmadığını, ancak bir soruşturma eylemi olduğunu belirtir. Bu nedenle düşünme, bir inancı

doğrulamak veya geçersiz kılmak için yapılan bir sorgulama işlemidir. Ruggiero (2004) düşünmeyi bireylerin problem çözme, karar verme, anlama ve bilinmeyenlere çözüm bulma süreçlerini gerçekleştirmelerine yardımcı olan zihinsel faaliyet olarak tanımlamaktadır. Buna göre bireyler, düşünme süreci ile belirsizlik durumlarında daha iyi kararlar almak ve daha akılcı seçimler yapmak için gerekli bilgileri toplayabilirler.

Weinstein ve Mayer (1983) düşünmeyi bilişsel bir süreç olarak tanımlamaktadır. İnsan zihnindeki bilgilerin işlenerek düşünceye ve düşüncenin de davranışa dönüştürülmesi, insan davranışlarının temelinde yatar. Ancak düşüncenin varlığını gözlemlemek için insanların ortaya koydukları davranışları gözlemlemek gereklidir. Bu nedenle bireyin düşüncesine dair somut çıktılara ihtiyaç vardır. Bu çıktılar, düşünce veya düşünme becerisi hakkında fikir sahibi olmamızı sağlar. Fisher (2008) ise düşünme faaliyetinin yalnızca bireysel bir süreç olmadığına dikkat çekmiştir. Ona göre düşünme faaliyeti, bireyin kendi iç dünyası ile sınırlı kalmaz ve farklı bireylerin düşünsel süreçlerinden etkilenir. Bireyin farklı bakış açılarına maruz kalması, farklı perspektiflerden düşünebilmesi için bir fırsat yaratabilir. Bu da bireyin kendi düşüncelerini daha iyi analiz etmesine, tartışmasına ve genişletmesine olanak sağlayabilir.

Doğan (2007) düşünme tanımlarında iki ana yaklaşımın olduğunu ileri sürmektedir. Birincisi düşünmeyi bir ürün olarak tanımlayan yaklaşım, ikincisi ise düşünmeyi bir süreç olarak tanımlayan yaklaşımdır. Davranışçı yaklaşımı benimseyen uzmanlar düşünmeyi bir ürün olarak değerlendirmekte ve düşünmenin sonucuna odaklanmaktadırlar. Bilişsel yaklaşımı benimseyen uzmanlar ise düşünmeyi bir süreç olarak değerlendirmekte ve düşünmenin ögeleri, işleyişi ve yapısına odaklanmaktadırlar. Mayer (1983) ise düşünme tanımlarındaki üç temel özelliğe dikkat çekmektedir. Bu özellikler aşağıdaki gibidir:

- Düşünme davranışlara yansır.
- Belirli bir zaman dilimi içerisinde düşünce ortaya çıkabilir.
- Düşünme süreci genellikle sonuç odaklıdır ve belirli bir amacı gerçekleştirmeyi hedefler.

Düşünmeye yönelik tanımlar genel olarak değerlendirildiğinde tanımlarda benzerlikler olduğu görülmektedir. Buna karşın düşünme becerilerinin farklı şekillerde sınıflandırıldığı dikkat çekmektedir. Tablo 1'de farklı araştırmacıların ileri sürdüğü sınıflandırmalar yer almaktadır. Düşünme becerilerine yönelik yapılan sınıflandırmalar değerlendirildiğinde genellikle düşünme becerilerinin alt becerilere ayrıldığı dikkat çekmektedir. Tablo 1'de yer almayan ancak oldukça yaygın kullanılan sınıflandırmalardan biri Bloom taksonomisidir. Bu taksonomiye yönelik detaylı bilgilere bölümün ilerleyen kısımlarında yer verilmiştir.

Tablo 1'e bakıldığında düşünme becerileri arasından problem çözme, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme gibi üst düzey düşünme becerilerinin ön plana çıktığı görülmektedir. Eğitim, psikoloji ve felsefe alanındaki uzmanların da oldukça önem verdiği üst düzey düşünme becerilerini daha detaylı inceleyelim.

Kaynakça

Aslan, C. (2019). *Çocuk edebiyatı ve duyarlık eğitimi* (3. bs). Pegem Akademi Yayıncılık

Beyer, B. (2001). Putting it all together to improve student thinking. In A. C. Costa (Ed.), *Developing minds: A resource book for teaching thinking* (pp. 417-424). ASCD.

Beyer, B. K. (1987). *Practical strategies for the teaching of thinking*. Allyn and Bacon.

Birgin, O. (2016). Bloom taksonomisi. E. Bingölbali, S. Arslan & İ. Ö. Zembat (Ed.) *Matematik eğitiminde teoriler* içinde (s. 839-860). Pegem Akademi.

Bloom, B. (1956). *Taxonomy of educational objectives. Book I: Cognitive domain*.

David Mckay.

Brookhart, S. M. (2010). *How to assess higher-order thinking skills in your classroom*. ASCD.

Conklin, W. (2011). *Higher-order thinking skills to develop 21st century learners*.

Teacher Created Materials.

Conklin, W. (2012). *Strategies for developing higher-order thinking skills, grades 6-*

12. Shell Education.

Dewey, J. (1910). *How we think*. D.C. Heath & Co. Pubisher.

Doğan, N. (2007). Yaratıcı düşünme ve yaratıcılık. Ö. Demirel (Ed.), *Eğitimde yeni yönelimler* içinde (s.167-192). Pegem Akademi Yayıncılık.

Doğanay, A. (2008). Üst düzey düşünme becerilerinin öğretimi. A. Doğanay (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* içinde (s. 280- 333). Pegen Akademi.

Ergin, H. (2005). Okul öncesi dönemde Bloom'un bilişsel alan sınıflandırmasını kullanarak çocukların düşünme becerilerinin geliştirilmesi. *HAYEF Journal of Education, 2*(1), 93-105.

Fidan, F. (2022). *İlkokula geçiş sürecinde öğrencilerin bazı üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesine ilişkin öğretmen görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.

Fisher, R. (2008). *Teaching thinking: Philosophical enquiry in the classroom* (3rd ed.). Continuum Publishing.

Forster, M. (2004). Higher order thinking skills. *Research Developments, 11*(11), 1- 15.

Güneş, F. (2012). Öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirme. *TÜBAR, 32*, 127-146.

Heidegger, M. (2020). *Düşünmek ne demektir?* (Çev. İ. Turan). Dergâh Yayınları. (Orijinal yayın tarihi, 1952).

Heikkila, A., & Lonka, K. (2006). Studying in higher education: Students' approaches to learning, self-regulation, and cognitive strategies. *Studies in Higher Education, 31*(1), 99-117.

Huitt, W. (2011). Bloom et al.'s taxonomy of the cognitive domain. *Educational Psychology Interactive, 22*, 1-4.

King, F. J., Goodson, L., & Rohani, F. (1998). *Higher order thinking skills: Definition, teaching strategies, assessment.* The Center for Advancement of Learning and Assessment.

Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Blom's taxonomy: An overview. *Theory into Practice, 41*(4), 212–218.

Marzano, R.J.; Brandt, R.S.; Hughes, C.S.; Jones, B.F.; Rankin, S.C. & Suhor, C. C. (1988*). Dimensions of thinking: A framework for curriculum and instruction*. Association for Supervision and Curriculum Development.

Mayer, R. (1983). *Thinking, problem solving, cognition*. Freeman.

Newmann, F. M., & Wehlage, G. G. (1993). Five standards of authentic instruction.

Educational Leadership, 50(7), 8-12.

Onosko, J. J. (1991). Barriers to the promotion of higher-order thinking in social studies. *Theory & Research in Social Education, 19*(4), 341-366.

Özden, Y. (2003). *Öğrenme ve öğretme*. Pegem Akademi Yayıncılık.

Pogrow, S. (2005). HOTS revisited: A thinking development approach to reducing the learning gap after grade 3. *Phi Delta Kappan, 87*(1), 64-75.

Presseisen, B. Z. (1984). Thinking skills: Meaning and models revisited. In A.L. Costa (Ed.), *Developing minds: A resource book for teaching thinking* (Volume 1, pp.47-53). ASCD.

Resnick, L. (1987). Education and learning to think. National Academy Press.

Resnick, L. B., & Klopfer, L. E. (1989). *Toward the thinking curriculum: current cognitive research*. ASCD.

Richmond, A. S., & Hagan, L. K. (2011). Promoting higher level thinking in psychology: Is active learning the answer? *Teaching of Psychology, 38*(2), 102-105.

Ruggiero, V. R. (2004). *The art of thinking: A guide to critical and creative thought*

(7th ed.). Pearson Longman.

Şahin, M. K., & Akman, B. (2018). Erken çocukluk döneminde düşünme becerilerinin gelişimi. *Milli Eğitim Dergisi, 47*(218), 5-20.

Taggart, G., Ridley, K., Rudd, P., & Benefield, P. (2005). *Thinking skills in the early years: A literature review*. National Foundation for Educational Research.

TDK (2023). *Düşünme nedir?* Erişim adresi: www.tdk.gov.tr

Thomas, A., & Thorne, G. (2009). How to increase higher order thinking. Center for Development and Learning.

Tutkun, Ö. F., & Okay, S. (2012). Bloom'un yenilenmiş taksonomisi üzerine genel bir bakış. Sakarya University Journal of Education, 1(3), 14-22.

Underbakke, M., Borg, J. M., & Peterson, D. (1993). Researching and developing the knowledge base for teaching higher order thinking. *Theory into Practice, 32*(3), 138-146.

Weinstein, C. E., & Mayer, R. E. (1986). The teaching of learning strategies. In C. M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research in teaching* (pp. 315–327). Macmillan.

Yüksel, S. (2007). Bilişsel alanın sınıflamasında (taksonomi) yeni gelişmeler ve sınıflamalar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 5*, 3, 479-509.

BÖLÜM 2

PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİNE YÖNELİK STRATEJİLER

Nilgün KİRİŞÇİ

Anahtar Kavramlar: *Problem, Problem çözme, Problem çözme stratejileri, Problem çözme becerilerinin geliştirilmesi*

Amaçlar:

Bu bölümün sonunda;

- Problem çözmenin ne olduğunu,
- Farklı problem türlerini,
- Problem çözme becerilerinin geliştirilmesinde etkili problem çözme yaklaşımlarını,
- Problem çözme yaklaşımlarına yönelik farklı disiplinler için örnekleri göreceksiniz.

İçindekiler:

1. Giriş

2. Problem Çözme Nedir?

3. Problem Türleri

4. Problem Çözme Becerisinin Gelişiminde Etkili Problem Çözme Yaklaşımları

5. Özet

6. Genel Değerlendirme

7. Önerilen Kaynaklar

Giriş

California Üniversitesi eğitim fakültesi profesörü Michael E. Martinez, yaklaşık yirmi yıl önce problem çözme yeteneğinin önemini şu sözlerle dile getirmiştir: "Problem çözme yeteneği, geleceğe giriş yapabilmemizi sağlayacak bilişsel pasaportumuzdur" (Martinez, 1998). Günümüzde artık bilişsel pasaportumuz olan problem çözme yeteneğimizin 21. yüzyıl dünyasında en temel beceriler içerisinde yer aldığını biliyoruz.

20. yüzyılın büyük bir bölümünde eğitimciler dikkatlerini problem çözme becerilerini tanımlamaya ve öğretmeye yöneltmişlerdir. 1900'lerin başında problem çözme, bilmeceleri ya da matematiksel denklemleri çözmek için kullanılan mekanik, sistematik ve genellikle soyut (bağlamdan arındırılmış) bir dizi beceri olarak görülüyordu. Bilişsel öğrenme teorilerinin etkisiyle birlikte problem çözmeye yönelik bakış, çeşitli bilişsel beceri ve eylemlerden oluşan kompleks zihinsel aktiviteleri temsil edecek şekilde değişmiştir (Foshay ve Kirkley, 1998).

Bu bölümde 21.yüzyıl temel becerileri içerisinde yer alan problem çözme becerisinin geliştirilmesine yönelik temel stratejilere yer verilmiştir. Stratejiler öncesinde, "Problem çözme nedir?" sorusuna cevap aranmış ve problem türlerine yer verilmiştir.

Problem Çözme Nedir?

"Problem çözme" çeşitli bilişsel süreçlerin kullanıldığı, bilgi ve beceri gerektiren bir eylem olarak tanımlanabilir (Cai ve Lester, 2005). Bir problemle karşı karşıya geldiğinizde ve çözüm yöntemi hakkında herhangi bir fikriniz yoksa "problem çözme" olarak adlandırılan bilişsel süreç içerisine dahil olmanız gerekir (Mayer ve Wittrock, 2012). Problem çözme, hiçbir çözüm yönteminin problem çözücü için açık olmadığı durumda bir hedefe ulaşmaya yönelik bilişsel işlemlemedir (Lowett 2002; Mayer, 1992). Bu tanıma göre problem çözme dört temel özelliğe sahiptir. Öncelikle problem çözme bilişseldir. Bu şu anlama gelir; problem çözme problem çözücünün bilişsel sisteminde içsel olarak gerçekleşir ve bu durum problem çözücünün davranışından sadece dolaylı olarak çıkarsama yapılarak anlaşılabilir. İkinci olarak problem çözme süreçtir. Problem çözmenin süreç olma özelliği, problem çözücünün bilişsel sisteminde bilginin sunulmasını ve manipüle edilmesini içerir. Üçüncü özellik; problem çözme yönlendirilir. Bu özellikle kastedilen; problem çözücü bilişsel sürecini, hedeflerine göre yönlendirir. Son olarak dördüncü özellik; problem çözme kişiseldir. Bireysel bilgi ve beceriler, problem çözümlerinin önündeki engellerin üstesinden gelinebilmesinde yaşanan zorluğun ya da kolaylıkla engeller ile baş edebilmenin belirlenmesinde yardımcı olur. Dolayısıyla problem çözme, açık bir çözüm yöntemi olmadığında, belirli bir durumu bir hedefe dönüştürmeye yönelik bilişsel işlemdir (Mayer, 1990). Problem çözme, görselleştirme, ilişkilendirme, soyutlama, anlama, manipüle etme, akıl yürütme, analiz, sentez, genelleme gibi üst düzey düşünme becerilerini içerir. Her biri "yönetilmeye" ve "koordine edilmeye" ihtiyaç duyar (Garofalo ve Lester, 1985).

Bir problem, problem çözücünün bir problem durumunu verilen durumdan hedef duruma dönüştürmek istediğinde, ancak dönüşümü gerçekleştirmek için bariz bir

yöntemden yoksun olduğunda ortaya çıkar (Mayer ve Wittrock, 2012). Bu tanım, güçlü bir makale yazma (Kellogg, 2008), sıradışı aritmetik problemi çözme (Reed, 1999) ya da elektrik motorunun nasıl çalıştığını açıklama (Mayer vd., 2003) gibi birçok üst düzey akademik görevi içerecek kadar geniş kapsama sahiptir. Aynı zamanda geleceğini belirleyen bir giriş sınavı için kaygılanan bir öğrenci ne yapmalıdır (Englander, 2002) ya da işe giderken trafiğe yakalanmamak için hangi yolu seçmeliyim (Jonassen, 2011) gibi birçok akademik olmayan görevi içerecek kadar da kapsamlı bir tanımdır.

Doğru problem çözümü için bir formül yoktur (Martinez, 1998). Her problemi çözmemizi sağlayacak belli bir çözüm yöntemi ya da yolundan da bahsedemeyiz. Eğer A noktasından B noktasına nasıl gideceğimizi kesin olarak biliyorsak ve daha sonra B noktasına ulaşıyorsak bu bir problem çözmeyi içermez. Problem çözmeyi bir labirentte ilerlemek olarak düşünebiliriz (Simon, 1981). Bir labirentin içinden geçerek adım adım hedefinize doğru yol alırsınız, bazı yanlış hareketler yaparsınız ama yavaş yavaş amaçlanan son noktaya doğru ilerlersiniz. Peki, seçimlerinizi yönlendiren şey nedir? Belki de şuna benzer bir kural olabilir: Amaca ulaşmak için bir miktar ilerleme sağlıyormuş gibi görünen yolu seçmek. Bu tür bir kural "keşfetme (heuristic)" için bir örnektir. Heuristic pratik bir kural ya da strateji olarak görülebilir. Bu strateji birçok problemin çözümü için güçlü ve genel bir strateji olarak değerlendirilebilir ancak her problem çözümünde kesinlikle işe yaradığı garanti edilemez (Martinez, 1998). Dolayısıyla karşılaştığımız bir problemi çözmek istediğimizde çeşitli problem çözme modelleri içerisinden bizi çözüme götürecek stratejiyi seçebilmeliyiz. Eğer çözüm sürecinde seçmiş olduğumuz problem çözme stratejisinin işe yaramayacağını fark edersek, stratejiyi değiştirerek uygun olabilecek diğer stratejilerden birini belirleyerek problem çözüm sürecine devam edebiliriz.

Problem Türleri

Problemlerin sınıflandırılmasında iki yaklaşımdan bahsedilebilir. Bunlardan ilki problemin özelliğine bağlı olarak oluşturulan, iyi tanımlanmış (well-defined) problem ve iyi tanımlanmamış (ill-defined) problem sınıflamasıdır (Arlin, 1989; Jonassen, 2000; Pretz vd., 2003; Voss ve Post, 1988). Diğer sınıflama ise rutin problem ve rutin olmayan problem sınıflamasıdır (Bransford ve Stein, 1993; Mayer ve Wittrock, 2012).

İyi tanımlanmış problemlerde, verilen durum, hedef durum ve izlenecek işlemler açıkça belirtilir. Kısaca problem çözücü ihtiyacı olan bütün bilgilere sahiptir. Örneğin 1,43 + 2,74 = ? gibi bir hesaplama problemi iyi tanımlanmıştır. Bu problemde verilen durum: "1,43 + 2,74" dır. Hedef durum: 1,43 ile 2,74 sayılarının toplamını gösteren sayısal cevaptır. İzlenecek işlem ise toplama işlemini yerine getirirken takip edilen aritmetik işlem sürecidir. Günlük hayatta karşılaşabileceğimiz iyi tanımlanmış problemlerden de bahsedebiliriz. Örneğin indirimdeki bir ürünün fiyatını hesaplamak iyi tanımlanmış bir problemdir. Bunun için şöyle bir problem cümlesi yazılabilir: Etiket fiyatı 5800 TL olan bir raketi %10 indirimli alırsam ne kadar öderim? Çözüm için raketin indirimsiz fiyatına bakarsınız, indirim yüzdesini hesaplarsınız ve bu sayıyı indirimsiz orijinal fiyattan çıkarırsınız. Çözüm basit bir hesaplamayı içerir (Pretz vd., 2003).

Kaynakça

Altun, M. (2005). *İlköğretimde matematik öğretimi*. Aktüel Alfa Bas. Yay.

Annizar, A. M., Jakaria, M. H. D., Mukhlis, M., & Apriyono, F. (2019). Problem solving analysis of rational inequality based on IDEAL model. *Journal of Physics: Conference Series*, *1465*(1), 1-14.

Arlin, P. K. (1989). The problem of the problem. In J. D. Sinnott (Ed.), *Everyday problem solving: Theory and applications* (pp. 229–237). Praeger.

Bransford, J. (1984). *The IDEAL problem solver*. W. H. Freeman.

Bransford, J., & Stein, B. S. (1984). *The IDEAL problem solver: A guide for improving thinking, learning, and creativity.* W. H. Freeman.

Bransford, J., & Stein, B. S. (1993). *The IDEAL problem solver: A guide for improving thinking, learning, and creativity (2nd edition)*. W. H. Freeman.

Cai, J., & Lester, F. K. Jr. (2005). Solution representations and pedagogical representations in Chinese and U.S. classrooms. *The Journal of Mathematical Behavior, 24*(3), 221–237.

Chamberlin, S. A. (2021). *Statistics for kids: Model-eliciting activities to investigate concepts in statistics.* Routledge.

Chamberlin, S. A., & Coxbill, E. (2012). Using model-elicting activities to introduce upper elementary students to statistical reasoning and mathematical modeling. In L. H. Mayes (Ed.), *Quantitative reasoning and mathematical modeling: A driver for STEM integrated education and teaching in context* (pp. 169-179). Wyoming Insititute for the Study of Mathematics Education, Laramie, WY.

Chamberlin, S. A., & Moon, S. (2005). Model-eliciting activities: An introduction to gifted education. *The Journal of Secondary Gifted Education, 17*(1), 37–47.

Chan, E. C. M. (2008). Using model-eliciting activities for primary mathematics classrooms. *The Mathematics Educator, 11*(1), 47-66.

Cuny, J., Snyder, L., & Wing, J. M. (2010). Demystifying computational thinking for non-computer scientists. Unpublished manuscript in progress, referenced in http:// www.cs.cmu.edu/CompThink/resources/TheLinkWing.pdf.

Diefes-Dux, H. A., Hjalmarson, M., Miller, T., and Lesh, R. (2008). Model eliciting activities for engineering education. In J. Zawojewski, H.A. Diefes-Dux & K. Bowman (Eds.) *Models and modeling in engineering education: Designing experiences for all students* (pp. 17–35). Sense Publishers.

Englander, K. (2002). Real life problem solving: A collaborative learning activity. In English Teaching Forum (Vol. 40, No. 1, pp. 8-11).

Foshay, R., & Kirkley, J. (1998). Principles for teaching problem solving. *Technical Paper, 4*(1), 1-16.

Garofalo, J., & Lester, F. (1985). Metacognition, cognitive monitoring, and mathematical performance. *Journal for Research in Mathematics Education, 16*(3), 163-76.

Hong, J. Y., & Kim, M. K. (2016). Mathematical abstraction in the solving of ill- structured problems by elementary school students in Korea. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education, 12*(2), 267-281.

Jonassen, D. (2011). *Learning to solve problems: A handbook for designing problemsolving learning environments*. Routledge.

Jonassen, D. H. (2000). Toward a design theory of problem solving. *Educational Technology: Research and Development, 48*(4), 63–85.

Kellogg, R. T. (2008). Training writing skills: A cognitive developmental perspective.

Journal of Writing Research, 1(1), 1-26.

Lesh, R., & Doerr, H.M. (2003). Foundations of models and modeling perspective on mathematics teaching, learning, and problem solving. In R. Lesh & H.M. Doerr (Eds.), *Beyond constructivism: Models and modeling perspectives on mathematics problem solving, learning, and teaching* (pp. 3–33). Erlbaum.

Lesh, R., & Zawojewski, J. (2007). Problem solving and modeling. In F. Lester (Ed.), *The second handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 763-798). Information Age Publishing.

Lesh, R., Hoover, M., Hole, B., Kelly, A., & Post, T. (2000). Principles for developing thought-revealing activities for students and teachers. In A. Kelly, ve R. Lesh (Eds.), *Research design in mathematics and science education* (pp. 591-646). Lawrence Erlbaum Associates.

Lewis, A., & Smith, D. (1993). Defining higher order thinking. *Theory Into Practice, 32*(3), 131-137.

London, R. (1993). A Curriculum of Non-Routine Problems. American Educational Research Association: Atalanta. April 12-16, 1993.

Lovett, M. C. (2002). Problem solving. In H. Pashler & D. Medin (Eds.), *Stevens' handbook of experimental psychology: Vol. 2. Memory and cognitive processes* (3rd ed., pp. 317–362). Wiley.

Martinez, M. E. (1998). What is problem solving?. *The Phi Delta Kappan, 79*(8), 605- 609.

Mayer, R. E. (1992). *Thinking, problem solving, cognition* (2nd ed.). Freeman. Mayer, R. E., & Wittrock, M. C. (2012). Problem solving. In P. A. Alexander, & P. H. Winnie (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 287-303). Lawrence Erlbaum.

Mayer, R. E., Dow, G. T., & Mayer, S. (2003). Multimedia learning in an interactive self-explaining environment: What works in the design of agent-based microworlds?. *Journal of Educational Psychology, 95*(4), 806.

Mayer, R. E., Sims, V., & Tajika, H. (1995). A comparison of how textbooks teaching mathematical problem solving in Japan and the United States. *American Educational Research Journal, 35*, 443-459.

Newell, A., & Simon, H. A. (1972). *Human problem solving.* Prentice-Hall.

Papert, S. (1980). *Mindstorms: Children, computers, and powerful ideas*. Basic Books, Inc.

Polya, G. (1954). *Mathematics and plausible reasoning: Induction and analogy in mathematics (Vol. I).* Princeton University Press.

Polya, G. (1957). *How to solve it: A New aspect of mathematical method* (2nd ed).

Double Day and Co.

Polya, G. (2004). *How to solve it: A new aspect of mathematical method* (Vol. 85).

Princeton University Press.

Pretz, J. E., Naples, A. J., & Sternberg, R. J. (2003). Recognizing, defining, and representing problems. In J. E. Pretz & Sternberg, R. J. (Eds.), *The psychology of problem solving* (pp. 3–30). Cambridge University Press.

Schoenfeld, A. H. (1980). Teaching problem-solving skills. *The American Mathematical Monthly, 87*(10), 794-805.

Simon, H. A. (1981). *The science of the artificial*. MIT Press.

Tang, X., Yin, Y., Lin, Q., Hadad, R., & Zhai, X. (2020). Assessing computational thinking: A systematic review of empirical studies. *Computers & Education, 148*, 103798.

Voskoglou, M. G., & Buckley, S. (2012). Problem solving and computational thinking in a learning environment. *Egyptian Computer Science Journal, 36*(4), 28–46.

Voss, J. F., & Post, T. A. (1988). On the solving of ill-structured problems. In M. T.

H. Chi, R. Glaser, & M. J. Farr (Eds.), *The nature of expertise* (pp. 261–185). Lawrence Erlbaum Associates.

Wang, P. S. (2016). *From computing to computational thinking*. CRC Press.

Watters, J. J., English, L. D., & Mahoney, S. (2004). *Mathematical modeling in the elementary school*. In American Educational Research Association Annual Meeting.

Weintrop, D., Beheshti, E., Horn, M., Orton, K., Jona, K., Trouille, L., & Wilensky, U. (2016). Defining computational thinking for mathematics and science classrooms. *Journal of Science Education And Technology, 25*(1), 127-147.

Wessels, H. (2014). Levels of mathematical creativity in model-eliciting activities.

Journal of Mathematical Modeling and Application, 1(9), 22-40.

Wilkerson-Jerde, M. H. (2014). Construction, categorization, and consensus: Student generated computational artifacts as a context for disciplinary reflection. *Educational Technology Research and Development, 62*(1), 99-121.

Wing, J. M. (2006) Computational thinking. *Communucation of ACM*, *49*(3), 33–35.

Wing, J. M. (2008). Computational thinking and thinking about computing.

Philosophical Transactions of the Royal Society A: Mathematical, *Physical and Engineering Sciences, 366*(1881), 3717-3725.

Xin, Z., Lin, C., Zhang, L., & Yan, R. (2007) The performance of Chinese Primary School students on realistic arithmetic word problems. *Educational Psychology in Practice, 23*(2), 145 159.

Zawojewski, J., Lesh, R., & English, L. D. (2003). A models and modeling perspective on the role of small group learning activities. In R. Lesh & H. M. Doerr (Eds.), *Beyond constructivism: Models and modeling perspectives on mathematics teaching, learning, and problem solving*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

BÖLÜM 3

YARATICI DÜŞÜNME BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİNE YÖNELİK STRATEJİLER

Mehmet Arda ATAKAYA

Ferhat KÖPRÜ

Anahtar Kavramlar: *Yaratıcılık, çoğul düşünme, tekil düşünme, yaratıcılığın değerlendirilmesi, akıcılık, esneklik, orijinallik*

Amaçlar:

Bu bölümün sonunda;

- Yaratıcılık tanım ve kuramlarını
- Yaratıcı bireylerin özellikleri ve yaratıcılığı engelleyen etmenleri
- Yaratıcılığı değerlendirme yöntemleri
- Yaratıcılığı geliştirmeye yönelik stratejileri göreceksiniz.

İçindekiler:

1. Yaratıcılık Kavramı

2. Yaratıcılık Modelleri

3. Yaratıcılık-Zeka

4. Yaratıcı Bireylerin Özellikleri ve Yaratıcılığın Engelleri

5. Yaratıcılığın Değerlendirilmesi

6. Yaratıcılığın Geliştirilmesine Yönelik Stratejiler

7. Özet

8. Genel Değerlendirme

9. Önerilen Kaynaklar

Yaratıcılık Kavramı

Albert Einstein yaratıcı bir birey midir? Ya da onun ortaya koyduğu özel Görelilik Kuramı (İzafiyet Teorisi), klasik fizik anlayışını değiştirmede ne düzeyde yaratıcı bir ürün olarak düşünülebilir? Dört yaşındayken ilk bestesini yapan Mozart'ın yaratma süreci belli başlı birtakım yaratıcılık boyutlarıyla ilişkilendirilebilir mi? Kapı gıcırtısını önlemek isteyen birinin, kapı menteşelerine sürdüğü sıvı sabun sayesinde gıcırtının giderilmesi yaratıcılık olarak değerlendirilebilir mi? Ya da sallanan masasını sabitleyebilmek isteyen küçük bir çocuğun, masanın sallanan ayağını silgisiyle dengelemesi günümüz yaratıcılık modellerinin hangi bileşeniyle açıklanabilir? Sorduğumuz sorularda kullanılan belli başlı problem çözme becerilerinin literatürde kimi tanımlara ve kuramlara karşılık geldiği görülmektedir. Yaratıcılığın özellikle 1950'lerden itibaren bilimsel araştırmalara konu edindiği ve araştırmaların yaratıcılıkta bilişsel bir işlev olarak ivme kazandığı söylenebilir. Tablo 1' de yaratıcılığa getirilen farklı tanımlara yer verilmiştir (Kampylis ve Valtanen, 2010).

Tablo 1.

Kampylis ve Valtanen tarafından derlenen farklı yaratıcılık tanımları

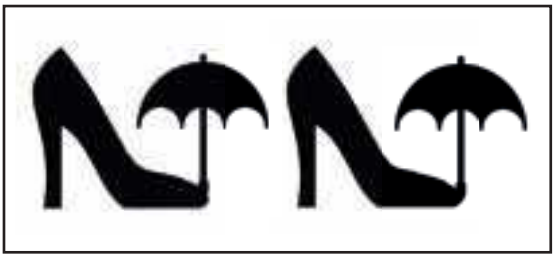
Yazar	**Yıl**	**Yaratıcılık Tanımı**
Stein	1953	Belirli bir grup tarafından savunulabilir, yararlı olarak kabul edilen ve yeni bir eserle sonuçlanan süreçtir.
Csikszentmihalyi	1999	Ürün ortaya koyanlar ile hedef kitle arasında inşa edilen bir olgudur. Yaratıcılık bireysel bir ürün değil, bireylerin ortaya koydukları ürün hakkında yargıda bulunan sosyal sistem çıktılarıdır.
Feist ve Barron	2003	Yalnızca problem çözebilme becerisi değil, problemleri yeni ve kullanışlı yollar ile çözebilme kapasitesidir.
Mumford	2003	…bir ürünün yeni ve kullanışlı olmasını içerir.
Runco	2007	…bilişin, üst bilişin, tutum ve davranışın, motivasyonun ve mizacın bir yansımasıdır.

Tablo 1'de görüldüğü üzere yaratıcılık tanımlarındaki kimi farklılıklara değinilse de genellikle problem çözme ile ilişkilendirilen yaratıcılığın, orijinallik (özgün) ve kullanışlılık (yararlı, etkili) kriterlerini karşılaması gerektiği görülmektedir. Orijinallik ilk düşünüldüğü anda akla gelemeyen bir fikir, bir ürün, problemleri farklı açılardan ele alma ve çözüm bulma becerisi olarak ifade edilebilir. Diğer taraftan uygunluk ise söz konusu

orijinal fikirlerin etki büyüklüğünü ve kullanışlılığını ifade etmektedir. Bir fikir ya da ürünün yaratıcı olarak addedilebilmesi için sadece orijinal (özgün) bir değer taşımasının yanında bu ürünün kullanışlı, etkili ve yararlı da olması gerekmektedir (Amabile, 1983; Runco, 2004; Sternberg ve Lubart, 1999). Diğer bir ifadeyle bir fikrin ya da ürünün orijinal olması güncel yaratıcılık tanım ve kuramlarına göre yeterli kabul edilmemektedir.

Şekil 1.

*Ayakkabıların yağmurdan ıslanmaması için geliştirilen bir şemsiye örneği**
(Fikir alışılmadık olsa da kullanışlı değildir)



Yaratıcı bir ürün ya da fikrin orijinal ve kullanışlı olması doğrudan üretilen fikir ya da ürünün niteliğini temsil etmektedir. Oysa yaratıcılık olgusu söz konusu nitelikleri barındıran pek çok bileşenin etkileşimli bir şekilde ortay çıktığı çok boyutlu bir yapıdır. Alan yazında yaratıcılığı çok boyutlu bir yapı olarak kabul eden pek çok model ve kuram ortaya atılmıştır. Model ve kuramların tanıtımına geçmeden önce yaratıcılık alan yazınında oldukça tartışmalı bir nokta olan alana özgü ve genel yaratıcılıktan söz edilmesi gerekmektedir. Çünkü alana özgü ve genel yaratıcılık tartışması modellerin teorik alt yapılarını oluşturduğu gibi yaratıcılık ölçümlerinin nasıl olmaları gerektiğinin de kararını etkilemektedir.

Genel-Alana Özgü Yaratıcılık

Genel yaratıcılık belirli herhangi bir alandan bağımsız olarak tüm alanlarda gösterilebilecek yaratıcı potansiyeli ifade etmektedir. Dolayısıyla herhangi bir alanda yaratıcılık gösteren bireyin diğer alanlarda da yaratıcılık gösterebilme şansının yüksek olması beklenmektedir (Hocevar, 1976). Genel yaratıcılık görüşünün aksine kimi araştırmacılar da belirli bir alanda yaratıcılık gösteren bireyin yaratıcılığını kolayca diğer alanlara transfer edemeyeceği görüşünü savunmaktadırlar. Yaratıcılığın alana özgü olduğu görüşünü benimseyen bu araştırmacılara göre her bir disiplinin kendine özgü alan bilgisine ve uzmanlığına ihtiyaç duyduğu ifade edilmektedir (Baer, 1999). Belirli bir alanda yaratıcılık gösterebilmek için o olana ait bilgi, birikim ve deneyime ihtiyaç duyulmaktadır. Bu nedenle bir alandaki yaratıcılık bir başka alana doğrudan ve kolayca transfer edilemez. Plucker'a (1998) göre ise genel yaratıcılık ve alana özgü yaratıcılık tartışması

Kaynakça

Alencar, E. M., Fleith, D. S., & Bruno-Faria, M. F. (2014). The measurement of creativity: Possibilities and challenges. In E. M. Alencar, D. S. Fleith and M. F. Bruno-Faria (Eds.), *Theory and practice of creativity measurement* (pp. 1-20). Prufrock Press.

Amabile, T. M. (1983). A consensual technique for creativity assessment. In T. M. Amabile (Ed.), *The social psychology of creativity*, (pp. 37-63). Springer.

Amabile, T. M. (2011). *Componential theory of creativity* (pp. 538-559). Harvard Business School.

Atakaya, M. A., Sak, U., & Ayas, M. B. (2022). A Study on psychometric properties of creativity indices. *Creativity Research Journal*, https://doi.org/10.1080/10400419.2022.2134550

Baer, J. (1993). *Creativity and divergent thinking: A task-specific approach.* Erlbaum.

Baer, J. (1994). Divergent thinking is not a general trait: A multidomain training experiment. *Creativity Research Journal Volume, 7*(1), 35-46. https://doi.org/10.1080/10400419409534507

Baer, J. (1999). Domains of creativity. In M. A. Runco and S. R. Pritzker (Eds.), *Encyclopedia of creativity* (Vol 1, pp. 591-596). Academic Press.

Baer, J., & Kaufman, J. C. (2005). Bridging generality and specificity: The amusement park theoretical (APT) model of creativity. *Roeper Review, 27*(3), 158-163. https://doi.org/10.1080/02783190509554310

Carson, S. H., Peterson, J. B., & Higgins, D. M. (2005). Reliability, validity, and factor structure of the creative achievement questionnaire. *Creativity research journal*, *17*(1), 37-50. https://doi.org/10.1207/s15326934crj1701_4

Chen, C., Himsel, A., Kasof, J., Greenberger, E., & Dmitrieva, J. (2006). Boundless creativity: Evidence for the domain generality of individual differences in creativity. *Journal of Creative Behavior, 40*(3), 179–199. https://doi.org/10.1002/j.2162-6057.2006.tb01272.x

Cho, S. H., Nijenhuis, J. T., Van Vianen, A. E., Kim, H. B., & Lee, K. H. (2010). The relationship between diverse components of intelligence and creativity. *The Journal of Creative Behavior, 44*(2), 125-137. https://doi.org/10.1002/j.2162-6057.2010.tb01329

Costa, P. T., & McCrae, R. R. (1992). Normal personality assessment in clinical practice: The NEO Personality Inventory. *Psychological Assessment*, *4*(1), 5. https://doi.org/10.1037/1040-3590.4.1.5

Crawford, R. P. (1959). *The techniques of creative thinking*. Hawthorne Books.

Crawford, R.P. (1964). *Direct creativity, with attribute listing.* Fraser Pub. Co.

Csikszentmihalyi, M. (2014). *The systems model of creativity the collected works of Mihaly.* Springer.

Davis, G. (1999). Barriers to creativity and creative attitudes. In M. A. Runco & S. Pritzker (Eds.), *Encyclopedia of creativity*, 165–174. Academic Press.

Eberle, B. (1977). *Scamper.* DOK.

Edwards, M. O. (1966). Solving problems creatively, *Systems and Procedures Journal*, Jan.-Feb., 16-24.

Feist, G. J. (1999). Autonomy and Independence. In M. A. Runco & S. Pritzker (Eds.), *Encyclopedia of creativity*, (pp. 157-163). Academic Press.

Ferrando, M., Soto, G., Prieto, L., Sáinz, M., & Ferrándiz, C. (2016). Synthetic-creative intelligence and psychometric intelligence: Analysis of the threshold theory and creative process. *Türk Üstün Zeka ve Egitim Dergisi*, *6*(2), 88-98.

Forgas, J. P., & Laham, S. M. (2017). Halo effects. In R. F. Pohl (Ed.), *Cognitive illusions: Intriguing phenomena in judgement, thinking and memory* (2nd ed., pp. 276–290). Routledge.

Gordon, W. J. J. (1961). *Synectics*. Harper & Bro thers,

Guilford, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist, 5*, 444-454.

Guilford, J. P. (1988). Some changes in the Structure-of-Intellect Model. *Educational and Psychological Measurement, 48*(1), 1-4. https://doi.org/10.1177/001316448804800102

Guilford, J. P. (1956). The structure of intellect. *Psychological Bulletin*, *53*(4), 267–93. https://doi.org/10.1037/h0040755

Guilford, J. P. (1967). Creativity yesterday, today and tomorrow. *The Journal of Creative Behavior, 1*(1), 1-14. https://doi.org/10.1002/j.2162-6057.1967.tb00002.x

Hauschildt, J., & Salomo, S. (2007*). Innovations Management* (4th ed.). Vahlen.

Hickey, M. (2001). An application of Amabile's consensual assessment technique for rating the creativity of children's musical compositions. *Journal of Research in Music Education, 49*(3), 234-244. https://doi.org/10.2307/33457

Hocevar, D. (1976). Dimensionality of creativity. *Psychological Reports, 39*, 869-870. https://doi.org/10.2466/pr0.1976.39.3.869

Kampylis, P., & Valtanen, J. (2010). Redefining creativity analyzing definitions, collocations and consequences. *Journal of Creative Behavior, 44*, 191-214. https://doi.org/10.1002/j.2162-6057.2010.tb01333.x

Kaufman, J. C., & Beghetto, R. A. (2009). Beyond big and little: The four c model of creativity. *Review of general psychology*, *13*(1), 1-12. https://doi.org/10.1037/a0013688

Kaufman, J., Plucker, J. A., & Baer, J. (2008). *Essentials of Creativity Assessment.* Wiley.

Kaufman, J. C. (2019). Self assessments of creativity: Not ideal, but better than you think. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts, 13,* 187-192. https://doi.org/10.1037/aca0000217

Liu, Z., & Schoenwetter (2004) 'Teaching creativity in engineering', *International Journal of Engineering Creativity, 20*(5), 801-808. https://www.ijee.ie/articles/Vol20-5/IJEE1511.pdf

Long, H. (2014). More than appropriateness and novelty: Judges' criteria of assessing creative products in science tasks. *Thinking Skills and Creativity, 13*, 183–194. https://doi.org/10.1016/j.tsc.2014.05.002

Lu, C. C., & Luh, D. B. (2012). A comparison of assessment methods and raters in product creativity. *Creativity, Creativity Research Journal, 24*(4), 331-337. https://doi.org/10.1080/10400419.2012.730327

Mednick, S. (1962). The associative basis of the creative process. *Psychological review*, *69*(3), 220. https://doi.org/10.1037/h0048850

Michinov, N. (2012). Is electronic brainstorming or brainwriting the best way to improve creative performance in groups? An overlooked comparison of two idea-generation techniques. *Journal of Applied Social Psychology, 42*(S1), 222–243. https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2012.01024.x

Niu, W., & Sternberg, R. J. (2006). The philosophical roots of Western and Eastern conceptions of creativity. *Journal of Theoretical and Philosophical Psychology*, *26*(1-2), 18-38. https://doi.org/10.1037/h0091265

Osborn, A.F. (1963) *Applied imagination: Principles and procedures of creative problem solving* (3rd ed.). Charles Scribner's Sons.

Plucker, J. A. (1998). Beware of simple conclusions: the case for content generality of creativity. *Creativity Research Journal, 11*(2), 179-182. https://doi.org/10.1207/s15326934crj1102_8

Plucker, J. A., Holden, J., & Neustadter, D. (2008). The criterion problem and creativity in film: Psychometric characteristics of various measures. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts, 2*(4), 190-196. http://doi.org/10.1037/a0012839

Preckel, F., Holling, H., & Wiese, M. (2006). Relationship of intelligence and creativity in gifted and non-gifted students: An investigation of threshold theory. *Personality and Individual Differences, 40*(1), 159-170. https://doi.org/10.1016/j.paid.2005.06.022

Rhodes, M. (1961). An analysis of creativity. *The Phi Delta Kappan, 42*(7), 305-310. https://www.jstor.org/stable/20342603

Runco, M. A. (2004). Creativity. *Annual Reviews of Psychology, 55*, 657–687. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.55.090902.141502

Runco, M. A. (2007). *Creativity: Theories and themes: Research, development, and practice.* Elsevier Academic Press.

Runco, M. A., Plucker, J. A., & Lim, W. (2001). Development and psychometric integrity of a measure of ideational behavior. *Creativity Research Journal*, *13*(3-4), 393-400. https://psycnet.apa.org/doi/10.1207/S15326934CRJ1334_16

Sawyer, R. K. (2011). *Explaining creativity: The science of human innovation*. Oxford University Press.

Sternberg, R. J., & Lubart, T. I. (1991). Investing in creativity. *Psychological Inquiry, 4*(3), 229-232. https://doi.org/10.1159/000277029

Sternberg, R. J., & O'Hara, L. A. (1999). Creativity and intelligence. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity* (pp. 251–272). Cambridge University Press

Tardif, T. Z., & Sternberg, R. J. (1988). What do we know about creativity? In R. J. Sternberg, (Ed.) *The nature of creativity: Contemporary psychological perspectives* (pp. 429-440). Cambridge University Press.

Torrance, E. P., & Presbury, J. (1984). The criteria of success used in 242 recent experimental studies of creativity. *Creative Child and Adult Quarterly, 9*, 238-243. https://psycnet.apa.org/record/1985-27809-001

Treffinger, J., Isaksen, S. G., & Stead-Dorval, K. B. (2006). *Creative problem solving: An Introduction (*4th ed). Prufrock Press.

Wallach, M.A., & Kogan, N. (1965). *Modes of thinking in young children.* Holt, Rinehart and Winston.

Wallas, G. (1926). *The art of thought.* Jonathan Cape.

Westby, E. L., & Dawson, V. L. (1995). Creativity: Asset or burden in the classroom. *Creativity Research Journal, 8*(1), 1-10. https://doi.org/10.1207/s15326934crj0801_1

Yılmaz, G., Ayas, M. B., & Sak, U. (2020). An investigation of the threshold hypothesis using ASIS and creative imagination cards. *Talent, 10*(2), 143-161. https://doi.org/10.46893/talent.831465

Zhang, L. F., & Sternberg, R. J. (2011). Revisiting the investment theory of creativity. *Creativity Research Journal*, *23*(3), 229-238. https://doi.org/10.1080/10400419.2011.595974

Zwicky, F. (1969). *Discovery, invention, research through the morphological analysis.* The Macmillan Company.

BÖLÜM 4

ELEŞTİREL DÜŞÜNME BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİNE YÖNELİK STRATEJİLER

N. Ece ÜNAL

Gamze DAVIS

Anahtar Kavramlar: *Eleştirel düşünme, iddia, öncül, argüman, aldatıcı muhakeme, safsata, eleştirel düşünme stratejileri, değerlendirme*

Amaçlar:

Bu bölümün sonunda;

- Eleştirel düşünme tanımlarına
- İddia ve argüman analizlerine
- Hatalı muhakeme / safsata örneklerine
- Eleştirel düşünmeyi geliştirici stratejilere
- Eleştirel düşünmenin değerlendirilmesine ilişkin bilgilere ulaşacaksınız.

İçindekiler:

1. Giriş
2. Eleştirel Düşünme Nedir?
3. Eleştirel Düşünmenin Yapıtaşları
4. Eleştirel Düşünmede Hatalı ve Aldatıcı Muhakeme / Safsatalar
5. Eleştirel Düşünme Becerilerinin Öğretiminde Kullanılan Stratejiler
6. Eleştirel Düşünme Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Model ve Programlar
7. Alana Özgü Eleştirel Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Stratejiler
8. Eleştirel Düşünme Becerilerinin Değerlendirilmesi
10. Özet
11. Genel Değerlendirme
12. Önerilen Kaynaklar

Giriş

Bir saniyeliğine durup eleştirel düşünme becerinizi bir anda kaybettiğinizi düşünün. Duyduğunuz her bilgiye sorgusuz sualsiz inandığınız, işinize yarayacak olan bir bilgiyi işinize yaramayan diğer ilgisiz bilgilerden ayırt edemediğiniz bir dünyada yaşamınızı nasıl sürdürürdünüz? Bu durum hayatınızda ne gibi değişimlere yol açardı? Muhtemel ki hayatınız artık eskisi kadar kolay olmayacaktır. Her ne kadar fark etsek de etmesek de eleştirel düşünmeyi hayatımızın her alanında kullanıyoruz. Gazetede okuduğumuz bir bilginin gerçekliğini sorgulayıp doğru cevaba ulaşmak için araştırma yaptığımızda ya da karşılaştığımız bir problemi çözmek için gerekli olan bilgileri kullanıp gereksiz olanları göz ardı ettiğimizde eleştirel düşünme becerilerini işe koşarız.

Büyük ölçüde bilgi aktarımına dayanan günümüz toplumunda bilginin etkili kullanımı bir gereksinim haline geldi. Öyle ki 21. yüzyılda teknolojik gelişmelere paralel olarak bilgi, inanılmaz bir hızda yayılıyor, gelişiyor ve aynı hızda değişiyor. Sürekli bilgi bombardımanı altında olduğumuz günümüzde bireylerin ilgili ve güvenilir bilgiyi, ilgisiz ve sansasyonel bilgiden ayırması gittikçe güçleşmektedir. Dünyanın bir ucundaki bilgiye artık saniyeler içerisinde ulaşabilmekteyiz. Çocukluğumuzda oynadığımız kulaktan kulağa oyununda olduğu gibi her bir aktaranın süzgecinden geçerek bize ulaşan bilginin değişme ihtimali muhtemeldir. Bunun yanı sıra medya yöneticileri, reklamcılar, politikacılar, yazarlar ya da günlük yaşamımızda karşılaştığımız insanların ürettikleri bilgi, üretenin bile farkında olmadığı sayısız gerçek ya da gerçek dışı mesaj içermektedir. Eğer bireyler bu farkındalığa sahipse, doğru bilgiye ulaşmak için bilginin kaynağına gitmeye çalışır. Dolayısıyla 21. yüzyılda maruz kaldığımız bilgileri eleştirel bir şekilde ele almak, bir seçimden ziyade zorunluluk haline gelmiştir. Bilgiyi seçen, örgütleyen ve doğru kullanabilen bireyler günlük yaşamdaki sorunların ve krizlerin yanında bugünün ve geleceğin zorluklarının da üstesinden etkili bir şekilde gelebilir, toplumun sosyal, teknolojik, politik ve ekonomik sistemlerini destekleyerek geliştirebilirler (Cooper, 2010). Bu durum, gelecek neslin eleştirel okur-yazarlık becerisini kazanmasının önemini ortaya koymakta ve eğitim ortamlarında düşünme becerileri öğretiminin gerekliliğini doğurmaktadır. Birçok ülke 70'li yılların başından itibaren eleştirel düşünme becerileri öğretimini bir idealden gerçekliğe taşımış, eğitsel bir hedef olarak ele almıştır. Ülkemizde 2005-2006 yılında uygulamaya konan ilköğretim programında eleştirel düşünme becerilerine ilk defa yer verilmiş ancak eğitim ortamlarında bu beceri tam olarak kök salamamıştır. Bir eğitim hedefi olarak eleştirel düşünmenin önemine rağmen Kuhn ve Dean (2004), eleştirel düşünmeyi eğitimin çözülmemiş ana sorunlarından biri olarak tanımlamışlardır. Bu sorunun çözülmesinde eleştirel düşünme ile ilgili teorik ve uygulamaya dayalı çalışmaların artmasının yanında öğretmenlerimizin sınıflarında eleştirel düşünmeyi sosyal ve etkileşimli zeminde merkeze almaları etkili olacaktır.

Eleştirel Düşünme Nedir?

Eleştirel düşünme Sokrates, Platon, Aristoteles ve diğer Yunan filozoflarının fikirleri üzerine kuruludur. *Eleştirel* (ing. critical) kelimesinin kendisi de eski Yunan dilinde yer alan *kriticos* yani "anlayışa/ muhakemeye dayalı yargı" ve *kriterion* yani "standartlar"

kelimelerinden türetilmiştir (Paul ve Elder, 2013; Van Peppen, 2020). Dolayısıyla etimolojik olarak ele aldığımızda eleştirel düşünme kavramı "belli standartlara ve sağlam bir anlayışa dayalı yargıya varma sürecini" betimlemeye çalışmak olarak yorumlanabilir (Paul ve Elder, 2013).

Amerikan filozof, psikolog ve eğitim kuramcısı olan John Dewey, 20. yüzyılın başlarında eleştirel düşünme kavramını ortaya atmıştır. Bu nedenle eleştirel düşünme kavramının babası olarak kabul edilmektedir. Dewey, eleştirel düşünmeyi bir eğitim hedefi olarak ele almış ve "bilimsel bir zihin tutumu ya da düşünme alışkanlığı" (1910, sf. iii.;1933, sf. v.) ile ilişkilendirmiştir. Dewey'in eleştirel düşünme tanımı kendisinden sonra gelen birçok araştırmacı üzerinde önemli bir etkiye sahip olmuştur. Eleştirel düşünmeyi tam olarak anlayabilmek için bazı ileri gelen araştırmacıların tanımlarını yakından incelemekte fayda var.

● Dewey (1933, s. 3) eleştirel düşünmeyi "bir konuyu zihinde evirip çevirmeyi ve onu ciddi ve art arda değerlendirmeyi içeren düşünme türü" olarak tanımlamaktadır. Ona göre "herhangi bir inancın ya da sözde bilgi biçiminin, onu destekleyen gerekçeler ve varma eğiliminde olduğu diğer sonuçlar ışığında aktif, ısrarlı ve dikkatli bir şekilde değerlendirilmesi'" (1933, s.9) eleştirel düşünme sürecini oluşturmaktadır.

● Ennis (1989, s. 4) eleştirel düşünmeyi "neye inanılacağına ya da ne yapılacağına karar vermeye odaklanan makul, yansıtıcı düşünme" olarak tanımlamıştır.

● Paul ve Elder'e (2002, s. 15; 2014, s.19) göre eleştirel düşünme, "herhangi bir konu, içerik ya da problem hakkında, düşünürün düşünmenin doğasında var olan yapıların sorumluluğunu ustaca üstlenerek ve onlara entelektüel standartlar empoze ederek düşünme kalitesini geliştirdiği düşünme tarzıdır."

● Fisher ve Scriven (1997'den akt. Fisher, 2001, s.10; 2011, s.11) eleştirel düşünmeyi "gözlemlerin ve iletişimin, bilginin ve argümantasyonun hünerli ve aktif bir şekilde yorumlanması ve değerlendirilmesi" olarak tanımlamışlardır.

● Son olarak Lipman'a (2003, s. 212) göre eleştirel düşünme, "kriterlere dayandığı, kendi kendini düzelttiği ve bağlama duyarlı olduğu için yargılamayı kolaylaştıran düşünme"dir.

Bu tanımların her biri eleştirel düşünmeyi en iyi şekilde tanımlama çabasının bir ürünüdür. Araştırmacıların yıllarca süren çalışmaları sırasında edindikleri sezgisel kavrayışı yansıtır. O nedenle her bir tanımı tek tek incelemek her birinin üzerinde durup düşünmekte yarar var. Araştırmacılar neden özellikle bazı kavramları kullandılar? Bu kavramlarla ne ifade etmeye çalışıyorlar? Yapılan eleştirel düşünme tanımları hangi açılardan örtüşüyor ya da hangi açılardan farklılaşıyorlar? Eleştirel düşünme üzerine düşünmek, araştırmacıların yıllarca süren çalışmaları sonucunda eleştirel düşünmeye dair edindikleri kavrayışı sentezlemek, bizim de eleştirel düşünme hakkında sağlam bir kavrayışa sahip olmamıza katkıda bulunacaktır.

Kaynakça

Apple, M. W. (2000). *Official knowledge* (2nd ed.). Routledge.

Arp, R., & Watson, J. C. (2015). *Critical Thinking*. Bloomsbury Academic.

Bailin, S. (2002). Critical thinking and science education. *Science & Education*, *11*(4), 361-375.

Barnet, S., & Bedau, H. (2011). *Critical thinking, reading, and writing*. Bedford/St. Martin's.

Barrett, K. J. E. (2014). An evaluation of the use of concept maps in the development of critical thinking in one cohort of pre-registration nursing students (647712) [Doctoral dissertation, Ulster University]. EthOs.

Başoğlu, N., & Mutlu, B. (2012). İlköğretim Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin eleştirel düşünme eğitimine uygunluğu. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *20*(3), 983-998.

Bourdeaud'hui H., Aesaert K. & van Braak J. (2021). Exploring the relationship between metacognitive awareness, motivation, and L1 students' critical listening skills, *The Journal of Educational Research*, *114*(1), 40-51. https://doi.org/10.1080/00220671.2021.1872474

Butterworth, J., & Thwaites, G. (2013). *Thinking skills: Critical thinking and problem solving* (2nd ed.). Cambridge University Press.

Carnine, L., & Carnine, D. (2004). The interaction of reading skills and science content knowledge when teaching struggling secondary students. *Reading & Writing Quarterly*, *20*(2), 203-218. https://doi.org/10.1080/10573560490264134

Cash, R. M. (2017). *Advancing differentiation: Thinking and learning for the 21st century*. Free Spirit Publishing.

Cooper, R. (2010). *Those who can teach?* (6th ed.). Wadsworth Cengage Learning.

Cottrell, S. (2017). *Critical thinking skills: Effective analysis, argument and reflection*. Bloomsbury Publishing.

Daniel, M. F. (2013). Engaging in Critical Dialogue about Mathematics1. *Analytic Teaching and Philosophical Praxis*, *34*(1), 58-68.

Davies, M. (2011). Concept mapping, mind mapping and argument mapping: what are the differences and do they matter? *Higher Education*, *62*, 279-301.

Davis, E. A., & Miyake, N. (2004). Explorations of scaffolding in complex classroom systems. *The Journal of the Learning Sciences*, *13*(3), 265-272. https://doi.org/10.1207/s15327809jls1303_1

De Bono, E. (1987). *CoRT thinking program: Workcards and teachers, notes*. Science Research Associates.

Dewey, J. (1910). *How we think*. D.C. Heath & Co.

Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process.* D.C. Heath & Co.

Driver, R., Newton, P., & Osborne, J. (2000). Establishing the norms of scientific argumentation in classrooms. *Science Education*, *84*(3), 287-312.

Elder, L., & Paul, R. (1997). Critical thinking: Crucial distinctions for questioning. *Journal of Developmental Education*, *21*(2), 34-35.

Ennis, R. H. (1987). A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities. In J. B. Baron & R. J. Sternberg (Eds.), *Teaching thinking skills: Theory and practice* (pp. 9-26). Freeman.

Ennis, R. H. (1989). Critical Thinking and Subject Specificity: Clarification and Needed Research. *Educational Researcher*, *18*(3), 4-10. https://doi.org/10.3102/0013189X01800300

Enright, B. E., & Beattie, S. A. (1992). Assessing critical thinking in mathematics. *Diagnostique*, *17*(2), 137-144.

Epstein, R. L., & Rooney, M. (2017). *Critical thinking* (5th ed.). Advanced Reasoning Forum.

Ferrari-Bridgers, F., Vogel, R., & Lynch, B. (2017). Fostering and assessing critical listening skills in the speech course. *International Journal of Listening*, *31*(1), 19-32. https://doi.org/10.1080/10904018.2015.1020231

Fink, L. D. (2003). *Creating significant learning experiences: An integrated approach to designing college courses*. Jossey-Bass.

Fisher, A. (2001). *Critical thinking: An introduction*. Cambridge University Press.

Fisher, A. (2011). *Critical thinking: An introduction (2nd ed.)*. Cambridge University Press.

Grapentine, T. (2012). How to think, not what to think move beyond 'flavor-of-the-month marketing problem solvers'. *Marketing Management*, 45-47. https://www.researchgate.net/publication/293037883_How_to_think_not_what_to_think adresinden erişilmiştir (30.12.2022).

Gregory, M. R. (2007). A framework for facilitating classroom dialogue. *Teaching Philosophy*, *30*(1), 59-84. https://doi.org/10.5840/teachphil200730141

Hardy, I., & Stadelhofer, B. (2006). Using concept maps effectively as structural supports: The role of self-construction. *Zeitschrift Fur Padagogische Psychologie*, *20*(3), 175-187.

Hunter, D. (2014). A practical guide to critical thinking: Deciding what to do and believe (2 nd ed.). Wiley.

Krathwohl, D. (2002). A revision of Bloom's Taxonomy: An overview. *Theory In to Practice*, *41*(4), 212-218.

Kuhn, D. (1999). A developmental model of critical thinking. *Educational Researcher*, *28*(2), 16-25. http://www.jstor.org/page/info/about/policies/terms.jsp

Kuhn, D., & Dean, Jr, D. (2004). Metacognition: A bridge between cognitive psychology and educational practice. *Theory into Practice*, *43*(4), 268-273. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4304_4

Lavine, T. Z. (1984). *From Socrates to Sartre*. Bantam Books.

Lipman, M. (1988). Philosophy for children and critical thinking. Thinking: The *Journal of Philosophy for Children*, *7*(4), 40-42. https://doi.org/10.5840/thinking19887410

Lipman, M. (1995). Caring as Thinking. Inquiry: Critical Thinking Across the Disciplines, *15*(1), 1-13. https://doi.org/10.5840/inquiryctnews199515128

Lipman, M. (2003). *Thinking in education* (2nd ed.). Cambridge University Press.

Lockledge, A., & Hayn, J. (2000). *Using Portfolios across the Curriculum*. National Middle School Association.

MacDonald, C. & Vaughn, L. (2016). *The Power of critical thinking* (4th ed.). Oxford University Press.

Maiorana, V. P. (1990), The road from rote tocritical thinking. *Community Review*, *11*(1-2): 53-63.

Maker, C. J., & Schiever, S. W. (2005). *Teaching models in education of the gifted* (3rd ed.). Pro-ed Inc.

Mc Donald, C., & Vaughn, L. (2016). *The Power of Critical Thinking* (4th ed.). Oxford.

McLean, C. L. (2005). Evaluating critical thinking skills: Two conceptualizations. *International Journal of E-Learning & Distance Education/Revue*, *20*(2), 1-20. https://www.ijede.ca/index.php/jde/article/view/84

MEB (2018). *Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Milli Eğitim Bakanlığı.

Moore, B. N., & Parker, R. (2017). *Critical Thinking* (12th ed.). Mc-Graw-Hill Education.

Moorey, S. (1996). Cognitive therapy. In W. Dryden (Ed.) *Handbook of individual therapy* (pp. 254-281). SAGE.

Morrow, D., & Weston, A. (2015). *A workbook for arguments: A complete course in critical*. Hackett Publising Company.

Novak, J. D., & Cañas, A. J. (2006). The origins of the concept mapping tool and the continuing evolution of the tool. *Information Visualization*, *5*(3), 175-184.

Oliver, R. L. (1999). Whence Consumer Loyalty?' *Journal of Marketing*, *63*(Special Issue), 33-44.

Paul, R. W., Binker, A. J. A. (1989). *Critical thinking handbook, K-3: A guide for remodelling lesson plans in language arts, social studies, and science* (2nd ed.). Foundation for Critical Thinking.

Paul, R., & Elder, L. (2008). Critical Thinking: Strategies for Improving Student Learning, Part II. *Journal of Developmental Education*, *32*(2), 34-35.

Paul, R., & Elder, L. (2013). *Critical thinking: Tools for taking charge of your learning and your life* (3rd ed.). Pearson New International Edition.

Paul, R. W., & Elder, L. (2002). *Critical thinking: Tools for taking charge of your professional and personal life*. Pearson Education.

Paulson, F. L., Paulson, P. R., & Meyer, C. A. (1991). What makes a portfolio a portfolio? *Educational Leadership*, *46*(5), 60-63.

Rainbolt, G. W., & Dwyer, S. L. (2015). *Critical thinking: The art of argument* (2nd ed.). Cengage Learning.

Saindon, E. & Krek P. J. (2014). *Critical thinking: Argument and argumentation*. Nelson Education.

Schafersman, S. D. (1991). An introduction to critical thinking. *Acta Didactica Napocensia*, *2*(3), 1-8.

Schick, T., & Vaughn, L. (2020). *How to think about weird things: Critical thinking for a new age* (8th ed.). McGraw Hil.

Schieble, M., Vetter, A., & Martin, K. M. (2021). Critical listening for critical conversations. *English Journal*, *111*(2), 71-77.

Schiever, S. W. (1991). *A comprehensive approach to teaching thinking*. Allyn & Bacon.

Skyrms, B. (2000). *Choice and chance: An introduction to inductive logic* (4th ed.). Thomson Learning.

Talef, M. (2006). *Critical thinking for addiction professionals*. Springer Publising Company.

Toulmin, S. E. (2003). *The uses of argument*. Cambridge university press.

Toulmin, S. E., Rieke, R. D., & Janik, A. (1984). *An introduction to reasoning* (2nd ed.). Macmillan Publishing.

Trace, J. (2013). Designing a task-based critical listening construct for listening assessment. *Second Language Studies*, *32*(1), 59-111.

Vacek, J. E. (2009). Using a conceptual approach with concept mapping to promote critical thinking. *Journal of Nursing Education*, *48*(1), 45-48. https://doi.org/10.3928/01484834-20090101-11

Van Gelder, T. (2007) The Rationale for Rationale. *Law, Probability & Risk*, *6*(1-4), 23-42.

Van Gelder, T. (2013) Argument mapping. In H. Pashler (ed.), *Encyclopedia of the Mind* (pp.50-52). Sage.

Van Peppen, L. M. (2020, September 25). *Fostering Critical Thinking: Generative processing strategies to learn to avoid bias in reasoning*. Erasmus University Rotterdam. Retrieved from http://hdl.handle.net/1765/130461

Vaughn L. (2017). *Concise Guide to Critical Thinking* (1st ed.). Oxford University Press.

Vaughn, L. (2018). *The power of critical thinking: Effective reasoning about ordinary and extraordinary claims* (6th ed.). Oxford University Press.

Wallace, C. (2003). *Critical reading in language education*. Springer.

Wang, W. C., Lee, C. C., & Chu, Y. C. (2010). A brief review on developing creative thinking in young children by mind mapping. *International Business Research*, *3*(3), 2-33. https://doi.org/10.5539/ibr.v3n3p233

Westheimer, J. (2008). No child left thinking: Democracy at-risk in American schools. *Colleagues*, *3*(2), 8-15. https://scholarworks.gvsu.edu/colleagues

Worthington, D. L., & Fitch-Hauser, M. (2018). Communication Privacy Management and Mediated Communication. In D.B.A. Mehdi Khosrow-Pour (Ed.). *Encyclopedia of Information Science and Technology* (4th ed.) (pp. 6985-6992). IGI Global.

Yu, J. (2015). Analysis of critical reading strategies and its effect on college English reading. *Theory and Practice in Language Studies*, *5*(1), 134-138.

BÖLÜM 5

ANALİTİK DÜŞÜNME BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİNE YÖNELİK STRATEJİLER

Saadet BAYAR

Saadet KILIÇARSLAN

Anahtar Kavramlar: *Analitik düşünme, analitik düşünme becerileri, analitik düşünme stratejileri*

Amaçlar:

Bu bölümün sonunda;

- Analitik düşünmenin ne olduğunu,
- Analitik düşünme için hangi adımları kullanabileceğinizi,
- Bu adımları derslerinizde nasıl uygulayabileceğinizi,
- Analitik düşünme için hangi stratejileri kullanabileceğinizi göreceksiniz.

İçindekiler:

1. Giriş

2. Analitik Düşünme

3. Analitik Düşünme Becerisi

4. Öğretim Sürecinde Analitik Düşünme Becerilerini Neden Kullanmalıyız?

5. Sınıf Ortamlarında Analitik Düşünme Becerileri Etkinlikleri Nasıl Hazırlanmalıdır?

6. Analitik Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Stratejiler

7. Etkinlik Örnekleri

8. Özet

9. Genel Değerlendirme

10. Önerilen Kaynaklar

Giriş

Hadi birlikte bir oyun oynayalım. Lütfen biraz sonra okuyacaklarınızı hayal edin ve size sorduğumuz soruları cevaplamaya çalışın. Bakalım hepimiz oyunun sonunda aynı noktaya ulaşacak mıyız? Uzun bir koridorun sonunda beyaz kapılı bir odanın önünde duruyorsunuz. Etraf sessiz, sadece başınızın hemen üzerinde duran sarı bir lambadan vızıltıya benzer bir ses çıkıyor. Biraz dikkatli bakınca kapının hafifçe aralık olduğunu fark ettiniz. Ürkek adımlarla ilerlediniz ve kapıyı ittirdiniz. Rahatsız edici bir gıcırtıyla birlikte kapı açıldı. Odaya adım atmadan önce açılan kapının ardındaki görüntüyü incelemeye başladınız. Kapının tam yanında bir masa var. Masanın üzerinde düzenli bir şekilde sıralanmış birkaç kitap ve defter var. Bir bilgisayar da kitapların hemen yanında yerini almış. Kapının tam karşısındaki boş duvarda bir pano ve üzerinde irili ufaklı notlar var. Panonun üzerinde renkli birkaç yapışkanlı kağıtta yerini almış. Bazılarının üzerinden kırmızı ipler geçiyor, karmaşık bir yol haritası gibi. Bazı yerlerde ipler aşağı doğru sarkıyor.

Şimdi birlikte düşünelim sizce bu yer kimin odası olabilir? Sanırım izlediğimiz filmler, okuduğumuz kitaplar kafamızda bazı cevapların oluşmasında etkili oldu. Burayı bir dedektifin odası diye düşünmüş olabilirsiniz. Ama hala bazı şüpheleriniz olabilir. Odaya doğru biraz daha ilerlediniz. Bu sefer fark etmediğiniz bir detay dikkatinizi çekti. Duvarın hemen köşesinde bir üçayak (tripod) ve üzerinde fotoğraf makinesi olduğunu gördünüz. Onun hemen altında bir kamera çantası ve ses kayıt cihazı var. Aklınızda bir fikir oluşmaya başladı mı? Sizce burası kimin odası olabilir? Dedektif, gazeteci… Yeterince merak ettik mi?

Odayı biraz daha keşfetmeye ne dersiniz? Odaya giriş yapıyorsunuz. Bilgisayarın açık olduğunu gördünüz. Bilgisayarda nitel araştırmalar için kullanılan bir program açık, kapıdan görünmeyen kısımda ise iki kitaplık yan yana konmuş, çok sayıda kitap konu alanlarına göre dizilmiş. Kitaplığın hemen yanında bir mantar pano, üzerinde bir takvim var. Takvimin üzerinde ise “tezim için ön gördüğüm çalışma takvimim” yazıyor. Şimdi yeniden düşünelim. Burası kimin odası?

Bu oda, tezinde nitel veri analizi kullanan bir araştırmacının odası. Büyük olasılıkla analiz sırasında hem analiz programını kullanmış hem de duvarda oluşturduğu notlar ve ipler yardımıyla analiz yapmaya çalışmış.

Analitik Düşünme

Analitik düşünme, eleştirel ya da yaratıcı düşünme kavramlarıyla “düşünme” boyutunda ilişkilendirilir. Bu boyutta iç içe bir şekilde ele alındığı için muğlaklık içermektedir. Dolayısıyla kavramın özünü anlamak önemlidir. Kala (2019) analitik düşünmeyi, bir konu, olay ya da durumla ilgili karar verirken konuyu alt bileşenlerine ayırma, bu bileşenler arasındaki ilişkilerin birlikte işe koşulmasıyla sonuca varma olarak tanımlamıştır. Bu bağlamda analitik düşünme, parçadan bütüne gitme amacı taşıdığı için tümevarımsal bir düşünme biçimidir. Analitik düşünmenin tümevarımcı özelliği sayesinde bireyler, olayları tekil değil çoğulcu bir bakış açısıyla ele alır ve olayı bütün yönleriyle değerlendi-

rerek en doğru karara ulaşmaya çalışır. Sternberg (2002) ise analitik düşünme becerisini parça ve bütün ilişkisinin temellendiği sistematik bir süreç olarak tanımlar. Böylece bireyler, bir konuda yer alan unsurları hem parça parça hem de ilişkisel bir bütün olarak karşılaştırır, kategorize eder ve değerlendirebilir. Örneğin kurgusal bir karakter olan dedektif Sherlock Holmes, cinayet vakalarını çözmek için topladığı bütün kanıtları kendi içinde kategorize eder, kategorileri karşılaştırır ve bu kategorileri kendi aralarında organize ederek vakaları çözmeye çalışır. Kısaca analitik düşünmede önemli olan bir bütündeki her parçanın analiz edilmesi ve bu parçaların bütünle olan ilişkisinin incelenmesidir.

Bireyler bir problemle karşılaştıklarında ve problemi çözmek için çözüm aradıklarında, en iyi seçeneğin ne olduğuna karar verirken analitik düşünmeyi kullanabilirler. Karşılaşılan durumda o duruma yönelik çıkarımlarda bulunulur, daha sonra bu çıkarımlar arasından en doğru olduğu düşünülen çıkarım tercih edilir. Bir problem durumunun çözümü için olası durumlar sıralanarak en iyi çözüm seçilir (Mayer, 2002). Karşılaştırmada durumlar arasında benzerlikler, farklılıklar belirlenir. Bir diğer beceri olan sınıflandırma da ise mevcut durum ya da durumlara yönelik gözlemler, deneyimler sonrası oluşan çıkarımlar, düşünceler duruma uygun şekilde sınıflandırılır. Duruma uygun ya da değil, yardımcı ya da durumu tetikleyici gibi birçok sınıflandırma gerçekleştirilebilir. Değerlendirme ise bir durumun, olayın ya da olgunun hangi sonuçlara yol açabileceğini kestirmek, karar vermek, yargılara varmak olarak düşünülebilir. Bu becerileri ele aldığımızda günlük hayatımızda birçok alanda analitik düşünmeyi kullandığınızı fark etmiş olabilirsiniz. Örneğin ev içi basit tamirat durumlarında sorunu çözebilmek, bilimsel çalışmaları organize edebilmek ya da yemek yaparken analitik düşünmeyi kullanmış olabilirsiniz. Bununla birlikte analitik düşünmeyi kullanan bireylerin sahip olabileceği birtakım özellikler vardır. Tablo 1'de analitik düşünen bireylerin özellikleri (Amer, 2005) verilmiştir. Bu listeyi incelediğinizde bu düşünme stiline yatkın olup olmadığınıza yönelik bir fikir edinebilirsiniz.

Tablo 1.
Analitik düşünen bireylerin özellikleri

Analitik Düşünen Bireylerin Özellikleri
➢ Problemlere duyguları katmadan mantığa dayalı olarak yaklaşırlar.
➢ Görevin doğası sorun çözme olduğunda ve görev alanında bilgili olduklarında, başarılı olma eğilimindedirler.
➢ Çoğu durumda problem çözme yaklaşımını benimseme eğilimi gösterirler.
➢ Her şeyin mantıklı ve iyi organize edilmiş olmasını severler.
➢ Bir problemi çözme ve görevi doğru bir şekilde tamamlama konusunda üretken bir yetkinliğe sahiptirler.
➢ Doğruluk ve kesinlik ararlar.
➢ Bilimsel yöntemlere, uzman bilgisine ve kanıta inanma eğilimleri daha yüksektir.

Kaynakça

Akşit, C., 1999. *Türk Silahlı Kuvvetlerinde toplam kalite uygulamaları-2.* Genel Kurmay Basımevi.

Amer, A. (2005). *Analytical thinking.* Cairo: Center for Advancement of Postgraduate Studies and Research in Engineering Sciences.

Amer, A. (2006). Reflections on Bloom's revised taxonomy. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 4*(8), 213-230.

Anwar, B., & Mumthas, N., S. (2014). Taking triarchic teaching to classrooms: Giving everybody a fair chance. *International Journal of Advanced Research, 2*(5), 455-458.

Bloom, B. (1956). *Taxonomy of educational objectives. Book I: Cognitive domain*. David Mckay.

Çelik, H., Gürpınar, C., Başer, N. & Erdoğan, S. (2015). Öğrencilerin yaratıcı düşünme ve girişimcilik becerilerine yönelik fen bilgisi öğretmenlerinin görüşleri. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi, 4*, 277-307.

Dewey, R. A. (2007). *Psychology: An introduction*. Wadsworth.

Hollett, E., & Cassalia, A. (2023). *Analytical thinking for advanced learners, Grades 3–5* (1st ed.). Routledge.

Kala, N. (2019). Fen bilimleri eğitiminde analitik düşünme becerisi. Kirman Bilgin, A. (Ed.), *Fen bilimlerinde yaşam becerileri eğitimi* içinde (s.52-80). Pegem Akademi.

Kocaman, B. (2022). *Analitik düşünme temelli çevrimiçi STEM öğretim programının geliştirilmesi ve etkililiğinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi

Lane, R. (2020). *Logic & analytical thinking solve complex problems, become smarter and detect fallacies by Improving your rational thinking, your reasoning skills and your brain power*. Robert Lane.

Mayer, R. E. (2002). Rote versus meaningful learning. *Theory Into Practice*, *41*(4), 226-232. DOI: 10.1207/s15430421tip4104_4

Montaku, S. (2011). Results of Analytical Thinking Skills Training Through Students in System Analysis and Design Course. Proceedings of The Ietec'11 Conference, Kuala Lumpur, Malaysia.

Novak, J. D. (1990). Concept maps and Vee diagrams: two metacognitive tools to facilitate meaningful learning. *Instructional Science* 19, 29–52. DOI: 10.1007/BF00377984

Nuroso, H., Siswanto, J., & Huda, C. (2018). Developing a learning model to promote the skills of analytical thinking. *Journal of Education and Learning, 12*(4), 775-780. DOI: 10.11591/edulearn. v12i4.5814

Paul, R., & Elder, L. (2007). Critical thinking: The art of Socratic questioning. *Journal of Developmental Education, 31*(1), 36.

Pennycook, G., Fugelsang, J. A., & Koehler, D. J. (2015). Everyday consequences of analytic thinking. *Current Directions in Psychological Science, 24*(6), 425–432. DOI:10.1177/0963721415604

Richetti, T. C., & Tregoe, B. B. (2001). *Analytical processes for school leaders*. ASCD.

Spaska, A. M., Savishchenko, V. M., Komar, O. A., Hritchenko, T. Y., & Maidanyk, O. V. (2021). Enhancing analytical thinking in tertiary students using debates. *European Journal of Educational Research, 10*(2), 879-889. DOI: 10.12973/eu-jer.10.2.879

Sriutai, M., Neanchaleay, J., & Boonlue, S. (2014). Designing framework of interactive pictorial maps to promote analytical thinking topic on weighing and measuring. Proceeding Book of Sakon Nakhon Rajabhat University International Conference, Tayland. 1512-1525.

Sternberg, R. J. (2002). Raising the achievement of all students: Teaching for successful intelligence. *Educational Psychology Review, 14*(4), 383-393.DOI:10.1023/A:1020601027773

Sternberg, R. J. (2005). Creativity or creativities? *International Journal of Human-Computer Studies, 63*(4-5), 370-382. DOI: 10.1016/j.ijhcs.2005.04.003

Tsalapatas, H. (2015). Evaluating the use of programming games for building early analytical thinking skills. *European Alliance for Innovation, 2*(6), 1-7. DOI: 10.4108/eai.5-11-2015.150610

Türkçapar, M. H., & Sargın, A. E. (2012). Bir teknik: Sokratik sorgulama-yönlendirilmiş keşif. *Bilişsel Davranışçı Psikoterapi ve Araştırmalar Dergisi*, *1*, 15-20.

Ward, D. L. (1981). *Effect of anxiety on learning analytical thinking skills using different contents*. [Unpublished doctoral dissertation]. University of Southern California.

BÖLÜM 6

DEĞERLENDİRİCİ DÜŞÜNME BECERİSİNİN GELİŞTİRİLMESİNE YÖNELİK STRATEJİLER

Ömer Faruk TAMUL

Anahtar Kavramlar: *Değerlendirici düşünme, Bloom Taksonomisi, Değerlendirici düşünme ilkeleri, Değerlendirici düşünme stratejileri*

Amaçlar:

Bu bölümün sonunda;

- Değerlendirici düşünmenin ne olduğunu
- Değerlendirici düşünmenin ne olmadığını
- Değerlendirici düşünme ve Bloom Taksonomisi arasındaki ilişkiyi
- Değerlendirici düşünmenin ilkelerini
- Değerlendirici düşünmenin stratejilerini göreceksiniz.

İçindekiler:

1. Giriş

2. Değerlendirici Düşünme Nedir?

3. Özet

4. Genel Değerlendirme

5. Önerilen Kaynaklar

Giriş

Günlük hayatımızda değerlendirici düşünmeyi oldukça sık kullanırız. Bazen farkında oluruz bazen de olmayız. Farkında olmamamızın bir nedeni genelde iki seçenek arasında hızlı bir şekilde süreci yönetiyor olmamızdır. Örneğin; doğru-yanlış, haklı-haksız, iyi-kötü, evet-hayır vs. şeklinde uzayıp giden bir listeden bahsedebiliriz. Bir mağazadan ayakkabı alırken rengi, tasarımı, kalitesi, fiyatı, diğer kıyafetlerle olan uyumu, hava durumu vs. birçok alana dair verileri toplarız. Elde ettiğimiz verileri analiz ederiz. Sonucunda ayakkabıyı alırız veya almayız. Karar vermeden önceki süreci değerlendirici düşünme olarak ele alabiliriz. Peki, doğru karar alıp almadığımızı nereden bileceğiz. Tam bu noktada değerlendirici düşünmenin ne olduğunu anlamak ve farkında olarak süreci yürütmek önemlidir. Bu sayede aldığımız ayakkabıyı verileri doğru yorumlayarak mı aldık yoksa duygularımızı yanlış yorumlayarak mı aldık? Şimdilik bunu düşünelim. Bölümün sonunda ayakkabıyı neden aldığımızın cevabını daha net şekilde verebileceğiz.

Bu bölümde de değerlendirici düşünmenin ne olduğu ya da ne olmadığı, stratejileri ve ilkeleri üzerinde duracağız. Ayrıca değerlendirici düşünmenin eğitime yansımalarından bahsedeceğiz.

Değerlendirici Düşünme Nedir?

Çağımızın eğitim ihtiyaçlarında öğrenciler ezberlemekten öte düşünme becerilerine ihtiyaç duyarlar. Hollet ve Casalia (2022) araştırmalarında, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme ve diğer üst düzey düşünme becerilerinin ezberleme ve gözlemlemeye göre bilişsel gelişimi daha fazla desteklediklerini belirtmiştir. Ayrıca öğrencilerin eğitim-öğretim sürecinde üst düzey becerileri etkin bir biçimde kullanabilmeleri için bu becerilerin sistematik öğretiminin yapılması gerektiğini ifade etmişlerdir. 21. yüzyıl becerileri düşünüldüğünde öğrencilerin ne düşüneceği kadar nasıl düşüneceği de önemlidir. Öğrenme sürecinde öğrencilerde oluşan merak duygusunun doğru bir şekilde yönlendirilmesi ve sürecin sonunda doğru bir şekilde karar alınabilmesi için değerlendirici düşünme önemlidir. Değerlendirici düşünme becerileri aracılığıyla öğrenciler problemleri ve merak duygularını doğru ve açık bir şekilde tanımlayabilecek, bütün yönleri ile ele alabilecek ve elde ettikleri verilere göre isabetli kararlar verebileceklerdir.

Değerlendirici düşünme diğer düşünme becerileri ile örtüşen bir beceridir. Örneğin Vo'ya (2013) göre değerlendirici düşünme; değerlendirme kavramı özelinde eleştirel düşünme ve problem çözme yaklaşımıdır. Buckley vd. (2015) ise değerlendirici düşünmeyi eyleme hazırlık için varsayımları tanımlamayı, derinlemesine düşünmeyi ve sorular sormayı içeren eleştirel düşünme olarak tanımlamaktadır. Birey değerlendirme verileri ve kanıtlarına göre belirli argümanlar oluşturur ve bu argümanlar aracılığıyla açık bir şekilde bağlamı olan değer yargılarına ulaşır. Değerlendirici düşünme sadece karar aşamasında gerçekleşen bir süreç değildir. Sürecin sonunda karar alırken yapılabileceği gibi sürecin başlarken ya da süreç içinde de gerçekleştirilebilir. Bu sayede sürece dair bilgiler elde eder ve süreçte iyileştirme yapabiliriz ya da süreci sonlandırabiliriz (Earl ve Timperley, 2015). Örneğin odamızın boyanmasını ele alalım. Sadece odayı

boyadıktan sonra güzel oldu ya da olmadı diye bir değerlendirme yapmayız. İlk aşamada odamızın boyaya ihtiyacı olduğuna dair veriler toplarız. Duvardaki kirler, yeni alınan eşyaların odanın rengine uymaması ya da ruh halimizin yenilik istemesi gibi birçok veri toplanabilir. Görüldüğü üzere daha boyama sürecine başlamadan değerlendirici düşünme yapmaya başladık. Odayı boyamaya elimizdeki verilerle karar verdik. Oda boyanırken yine veriler toplamaya devam ediyoruz. Rengi tam olarak oldu mu? Daha açık ya da daha koyu mu olmalıydı? Düzenli ve temiz bir şekilde boyandı mı? Süreçte sorular sormaya ve veriler toplamaya devam ediyoruz. Boyanın kirleri tam kapatamadığını gördünüz ya da rengin düşündüğünüz kadar uyumlu olmadığını fark ettiniz. Sürecin sonlanmasını beklemeden süreç içinde verilerle yeni kararlar alarak boyanın bir kat daha fazla atılmasını ya da farklı bir renge geçiş yapılmasını istediniz. Böylece süreçte düzenlemeler yaparak iyileştirme yapmış oldunuz. Earl ve Timperley'in (2015) belirttiği gibi değerlendirici düşünme sürecin ilerlemesi hakkında bilgilerin elde edilmesi, iyileştirme yapılması, sürecin sonlandırılması ve yeni öğrenmelerin oluşması için kullanılabilecek kanıtların toplanması ve yorumlanmasını sağlayan verilere yönelik bir bilişsel süreçtir.

Yukarıda da değinildiği gibi hayatımızın her alanında bir şeyleri değerlendiriyoruz. Yaptığımız değerlendirmeler sonucunda kararlar alıyoruz ya da vazgeçiyoruz. Hayatımızın bu kadar içinde olan değerlendirici düşünmenin basit gerçekleşen yerler olduğu kadar daha karmaşık süreçlerde vardır. Bu nedenle insanların değerlendirici düşünmeyi öğrenmesi önemlidir. Değerlendirici düşünme süreçlerini sağlıklı bir şekilde yürütmek ve sonuçlandırmak için değerlendirici düşünmenin ne olduğunu bilmemiz önemlidir. Değerlendirici düşünmenin teorik bilgilerini ve alt becerilerini bilmek değerlendirici düşünme yaparken bizlere yardımcı olacaktır.

Değerlendirici düşünme ile ilgili ilk olarak bilmemiz gereken şey alıştırma gerektiren bütün beceriler gibi değerlendirici düşünmede de beceriyi kazanmak için kısa yolların olmadığıdır (Ericsson ve Charness, 1994). Süreçte gelişen bütün becerilere benzer şekilde değerlendirici düşünme becerisi de aşamalı bir şekilde geliştirilmelidir. Bu sayede düşünme sistemi kullanıldığı bağlam ve yollarla zaman içinde karmaşık ve zorlayıcı bir hale gelecektir. Öğrencinin değerlendirici düşünme becericisi kademeli bir şekilde artacaktır (Brookfield, 2012). Bunu tıpkı spor yapmak gibi düşünebilirsiniz. Bir basketbol oyuncusu atış antrenmanı yaparak atış becerilerini geliştirir. Serbest atış, 2 puanlık atışlar ya da 3 puanlık atışlar gibi farklı bölgelerden ve farklı senaryolarda çalışarak maç içerisinde kazandığı beceriyi uygulayabilir hale gelecektir.

Değerlendirici düşünme, yaşadığımız dünyayı görmenin, düşünmenin bir yolu olmakla birlikte devamlılığı olan bir sorgulama, yansıtma, değiştirme ve öğrenme sürecidir (Bennett ve Jessani, 2011). Değerlendirici düşünme özünde değerlendirme amaçlı yapılan bir eleştirel düşünmedir (Buckley vd., 2015). Değerlendirici düşünme problemleri ve çözümlerini kriterler ve veriler aracılığıyla değerlendirmelerini sağlar. Aynı zamanda problemlerin nasıl tanımlandığını ve bu problemlerin dayandığı varsayımları inceler (Dunet vd., 2012).

Kaynakça

Addy, S. T. (1974). *Effects of an evaluative thinking game on classroom interaction.* University of Illinois at Urbana-Champaign.

Anderson, L., Krathwohl, R., Airasian, P., Cruikshank, K., Mayer, R., Pintrich, P., Raths, J., & Wittrock, M. (2001) *Taxonomy for learning, teaching, and assessing: a revision of Bloom's taxonomy.* Longman

Barzun, J. (1959) *The house of intellect*. Harper and Row.

Becho, L. W. (2019). *An Exploratory investigation into the role of evaluation theory in evaluative thinking. Dissertations*. https://www.scholarworks.wmich.edu/dissertations/3484

Bennett, G., & N., Jessani (2011), *The knowledge translation toolkit, bridging the know–do gap: A resource for researchers,* International Development Research Centre, http://ajpponline.org/resources/downloads/04-TheKnowledgeTranslationToolkit.pdf.

Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., & Krathwohl, D. R. (1956). *Handbook I: Cognitive domain*. David McKay.

Brookfield, S. (2012). *Teaching for critical thinking: Tools and techniques to help students question their assumptions*. Jossey-Bass.

Buckley, J., Archibald, T., Hargraves, M., & Trochim, W. M. (2015). Defining and teaching evaluative thinking: Insights from research on critical thinking. *American Journal of Evaluation*, *36*(3), 375–388. https://doi.org/10.1177/1098214015581706

Clarke, A. E. (2005). *Situational analysis: Ground theory after the postmodern turn*. Sage.

Dunet, D. O., Gase, L. N., Oliver, M. L., & Schooley, M. W. (2012). Evaluative thinking: A tool to inform policy development and policy impact evaluations. *American Journal of Health Promotion*, *26*(4), 201-203.

Earl, L., & Timperley, H. (2015), *"Evaluative thinking for successful innovation", OECD Education Working Papers No. 122,* OECD Publishing, Paris. available at: http://dx.doi.org/10.1787/5jrx tk1jtdwf-en

Ericsson, K. A., & Charness, N. (1994). Expert performance: Its structure and acquisition. *American Psychologist, 49*(8), 725–747. https://doi.org/10.1037/0003-066X.49.8.725

Hollett, E., & Cassalia, A. (2022). *Evaluative thinking for advanced learners, grades 3–5*. Taylor & Francis.

Patton, M. Q. (2012). *Essential of utilization-focused evaluation*. Sage.

Patton, M. Q. (2018). A historical perspective on the evolution of evaluative thinking. *New Directions for Evaluation*, *2018*(158),11-28. https://doi.org/10.1002/ev.20325

Sanders, N. M. (1966*). Classroom questions: what kinds?* Harper & Row.

Vo, A. T. (2013). *Towards a definition of evaluative thinking.* PhD thesis, Dept. of

Education, University of California. Los Angeles, CA.

Vo, A. T., Schreiber, J. S., & Martin, A. (2018). Toward a conceptual understanding of evaluative thinking. In A. T. Vo & T. Archibald (Eds.), *Evaluative thinking: New directions for evaluation* (pp 19-47). Wiley Online Library.

BÖLÜM 7

ÜST BİLİŞ BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİNE YÖNELİK STRATEJİLER

Esranur DÜLGER

Anahtar Kavramlar: *Üst biliş, Üst biliş yaklaşımları, Üst biliş becerilerini geliştirici stratejiler, Üst bilişin akademik ve sosyal yaşamdaki etkileri*

Amaçlar:

Bu bölümün sonunda;

- Üst bilişin ne olduğunu
- Üst bilişi açıklayan kuramları
- Üst bilişin akademik ve sosyal-duygusal bağlamda etkilerini
- Üst biliş becerilerini geliştirici stratejileri
- Üst biliş becerilerini geliştirmeye yönelik velilere ve öğretmenlere önerileri göreceksiniz

İçindekiler:

1. Giriş
2. Üst Biliş Nedir?
3. Üst Biliş Teorileri
4. Eğitimde Üst Bilişin Yeri
5. Sosyal Yaşamda Üst Bilişin Yeri
6. Üst Bilişin Gelişimi
7. Üst Biliş Becerilerini Geliştirici Stratejiler
8. Özet
9. Genel Değerlendirme
10. Önerilen Kaynaklar

Giriş

Homo Sapiens'ten sonra bugünkü modern insan tanımlaması Homo Sapiens Sapiens kavramıyla yapılmaktadır. Latince bu adlandırma 'düşündüğünü düşünen' anlamına gelmektedir. Diğer bir ifadeyle insanı diğer canlılardan ayıran en temel özelliği, düşündüğünün farkında olmasıdır. Ne düşündüğünü bilmenin yanı sıra, nasıl düşündüğünün de bilincinde olmak, üst düzey düşünme becerilerinden üst bilişsel düşünme becerisini işe koşmaktadır. Biliş genel anlamıyla bireylerin bir görevi yapabilme becerisiyle ilgilenirken, üst biliş bu becerilerin nasıl gerçekleştirildiği ile ilgilidir. Örneğin yanınızda telefon ile görüşen bir kişi olduğunu farz edelim. Bu kişi size bir telefon numarası söyleyeceğini ve bunu aklınızda tutmanız gerektiğini söylerse ne yaparsınız? Çok büyük olasılıkla numarayı aklınızda tutmak için zihinsel olarak yapacağınız eylem sınıflandırmak ya da rakamlar arasında bir ilişki kurmak olacaktır. Bu örnekte yer alan hatırlamaya çalışma eylemi, düşünmede bir düzenleme yapmayı gerektirmekte ve üst bilişin kullanılmasına neden olmaktadır.

Üst biliş becerileri ilk olarak öğrenme ve belleği geliştirmeye yönelik stratejilerle ilgilenen psikologlar tarafından tartışılmıştır. Bunlar, insanların anıları üzerinde derinlemesine düşündükleri (izleme) ve bu süreçleri düzenlemek için sahip olunan bilgileri kullandıkları (kontrol) becerileridir. Belleği izlemenin bir sonucu, o anda hatırlayamasak da cevabını bildiğimizi hissettiğimiz "dilin ucu" durumu deneyimi olarak açıklanabilir. Bu terimi günlük hayatta hepimizin başvurduğu bir stratejinin kullanımı ile açıklayalım. Bir kelimeyi zihnimizde geri çağırmak istediğimizde, alfabedeki ilk harften başlayarak her harfi sırayla deneyip kelimeyi bulma çabası bu stratejiye örnek olarak sunulabilir. Diğer taraftan bireylerin öğrenme esnasında bilgi edinimleri ya da sosyal yaşantılarında duygu ve davranışlarını düzenlemelerinde üst bilişsel düşünme kullanmaktadır. Diğer beceriler gibi üst bilişsel beceriler de geliştirilebilir. Üst bilişin ne olduğu, nasıl geliştiği, yaşamla ve öğrenmeyle nasıl bir ilişki içinde olduğunu bilmek ve sonrasında geliştirici stratejilere hâkim olmak amacıyla bu bölümde alan yazında var olan bilimsel dayanaklı araştırmalara ve üst bilişsel becerileri geliştirmeye yönelik stratejilere yer verilecektir.

Üst Biliş Nedir?

Yunanca bir kelime olan meta, ilgili olduğu şeyi aşan anlamına gelmektedir. Bilişi aşmak olarak ifade edilen üst biliş (meta-cognition) kişinin hangi şekilde düşündüğünü anlamaya çalışmasıdır (Fisher, 1998). Üst biliş, yalnızca düşünce sürecine dair yüksek bir farkındalık ile sınırlandırılmamalı, aynı zamanda kişinin düşüncelerinin meydana geldiği birçok yolu da ortaya çıkarmayı hedeflemelidir. Üst biliş, kişinin kendi düşüncesini daha bilinçli ve etkili bir şekilde nasıl yönetebileceğini anlamayı amaçlamaktadır (Blatner, 2004).

Mevcut üst biliş çalışmalarının kökeni bilişsel gelişim psikolojisine ve sosyal gelişim psikolojisine dayanmaktadır. Piaget (1950) bilişsel gelişim çalışmalarının ilk yıllarında "bilmeyi bilmek ve düşünmeyi düşünmek"ten ilk kez söz eden kişi olmuştur. Georghiades'e (2004) göre kişinin kendi bilişinin farkında olması Platon tarafından çok daha

öncesinde dile getirilmiştir. Aynı şekilde Aristoteles, zihnin görme ve duymanın ötesinde farklı bir güç kullandığına dikkat çekmiş ve böylelikle üst biliş üzerine düşünmenin temellerini atmıştır (Sandí-Ureña, 2008). Bilişsel psikoloji alanındaki araştırmacılar, üst bilişi üst bellek, eleştirel düşünme ve motivasyon dahil olmak üzere pek çok yapıyla ilişkilendirmiştir.

Üst biliş teriminin ilk olarak Flavell'in (1976) üst bellek (metamemory) ile ilgili yaptığı çalışmalar sonucunda ortaya çıktığı görülmektedir. Üst bellek, "belleğin işleyişi ve belleğin ne olduğuna dair bilgi" olarak açıklanmaktadır. Flavell (1979) çocukların anılarını ve bilişlerini yöneten bileşenlere dair farkındalıklarını ortaya çıkarmaya yönelik araştırmalar yürütmüştür. Bu araştırmalar sonucunda, çocukların kendi bilişsel süreçlerini yansıtma yeteneğine sahip olduklarını gösteren önemli bulgular elde etmiştir. Flavell bu araştırmaların sonrasında üst bilişi bilişsel olgu hakkındaki bilgi ve biliş olarak tanımlamış ve öğrenenin kendi bilişi hakkındaki bilgisi olarak kavramsallaştırmıştır (Aktürk ve Şahin, 2011). Üst bilişi açıklayan alan yazındaki diğer tanımlara bakıldığında; Wenden (1998) üst bilişi, edinilen bilgiye dair fikirler sisteminin bir parçası, erken gelişen ve deneyim sonucunda soyut düşünerek öğrenme hakkındaki bilgi olarak açıklamaktadır. Wells ve Purdon'un (1999) üst biliş tanımı (1999) ise "organizasyonun içeriğini ve süreçlerini izleyen, yorumlayan, değerlendiren ve düzenleyen bilgi işleme yönü" şeklindedir. Kuhn ve Dean (2004) üst biliş kavramını belirli bir problem bağlamında belirli bir strateji öğretilen öğrencinin, öğrendiği stratejiyi benzer ancak yeni bir bağlamda kullanmasına olanak tanıyan beceri olarak ifade etmektedirler.

Uzmanların üst biliş tanımları değerlendirildiğinde; kavrama yönelik tanımlarda izleme ve öz düzenlemeyi içeren bir yönetici kontrol biçimine vurgu yaptıkları görülmektedir. Ayrıca, Schraw (1998) Avusturyalı filozof Ludwig Wittgenstein'ın dil hakkında söylediklerinin üst biliş kavramı ile ilişkilendirebileceğimizi belirtmektedir. "Bir alet kutusundaki aletleri düşünün. İçinde çekiç, kerpeten, testere, tornavida, cetvel, tutkal kabı, yapıştırıcı, çiviler ve vidalar vardır. Sözcüklerin işlevleri, bu nesnelerin işlevleri kadar çeşitlidir." Alet kutusu, metaforunun üst biliş için de uygun bir benzetim olduğunu söylemek mümkündür.

Üst Biliş Teorileri

Üst bilişi kavramsallaştırmak için farklı teoriler geliştirilmiştir. Üst bilişsel teorilerin genellikle iki bileşenden bahsettikleri görülmektedir. Bu bileşenler; üst bilişsel bilgi ve üst bilişsel beceridir. Üst bilişsel bilgi birinin problem çözme konusundaki bildirimsel, işlemsel ve durumsal bilgisi ile yüksek düzeyde ilişkili iken, üst bilişsel beceri tahmin becerisi, planlama becerisi, izleme becerisi ve değerlendirme becerisi ile yüksek düzeyde ilişkilidir (Veenman vd. 2006).

Bildirimsel bilgi; durumla ilgili bilgidir ve neyi bilmek sorusuna yanıt aramaktadır. İşlemsel bilgi yapılacak işlemlerin nasıl gerçekleştirileceğini bilmek ve bir işi yaparken nasıl çalışılması ve hangi stratejilerin kullanılması gerektiğine dair farkındalıkla ilgilidir. Durumsal bilgi ise "niçin bilmek gereklidir" sorusuna yanıt aramaktadır. Öğren-

Kaynakça

Aktürk, A. O., & Şahin, İ. (2011). Üst biliş ve bilgisayar öğretimi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi, 31*(2), 383-407.

Bağ, H., Uşak, M., & Caner, F. (2006). Üst biliş (metacognition). M. Bahar (Ed.), *Fen ve teknoloji öğretimi* içinde (ss. 249-276). Pegem Yayıncılık.

Biggs, J. B., & Moore, P. J. (1993*) The Process of Learning* (3rd ed.). Prentice-Hall.

Blakey, E., & Spence, S. (1990). *Developing metacognition*. ERIC Clearinghouse on Information and Technology.

Blatner, A. (2004). The developmental nature of consciousness transformation. *ReVision*, *26*(4), 2-8.

Bozan, M. (2008). Problem çözme etkinliklerinin 7. sınıf öğrencilerinin basınç konusu ile ilgili başarı, tutum ve üst biliş becerilerinin gelişimine etkisi. (Tez Numarası: 237664) [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Büyükalan, F. S., & Abay, S. (2017). Sınıf öğretmeni adaylarının rutin olmayan problemlerdeki problemi anlama durumları. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, *3*(3), 97-118.

Bransford, J., Sherwood, R., Vye, N., & Rieser, J. (1986). Teaching thinking and problem solving: Research foundations. *American Psychologist*, *41*(10), 1078-1089.

Brown, A. L. (1987). Metacognition, Executive Control, Self-Regulation, and Other More Mysterious Mechanisms. In F. E. Weinert, & R. Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation, and understanding* (pp. 65-116). Erlbaum Associates.

Carrell, P. L., Gajdusek, L., & Wise, T. (1998). Metacognition and EFL/ESL reading. *Instructional Science*, *26*(1), 97-112.

Cross, D. R., & Paris, S. G. (1988). Developmental and instructional analyses of children's metacognition and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, *80*(2), 131-142.

Davey, B., & McBride, S. (1986). Effects of question-generation training on reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, *78*(4), 256-262.

Döne Altun, N. (2011). Lise 1. sınıfta üst biliş stratejileri öğretiminin; canlıların sınıflandırılmasını kavramaya, üst biliş stratejilerinin kullanımının gelişimine ve çevre duyarlılığı kazanımına etkisi. (Tez Numarası: 298400) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Dimmitt, C., & McCormick, C. B. (2012). Metacognition in education. In *APA educational psychology handbook, Vol 1: Theories, constructs, and critical issues.* (pp. 157-187). American Psychological Association.

Duke, N. K., & Pearson, P. D. (2009). Effective practices for developing reading comprehension. *Journal of Education*, *189*(1-2), 107-122.

Esbjørn, B. H., Normann, N., Lønfeldt, N. N., Tolstrup, M., & Reinholdt-Dunne, M. L. (2016). Exploring the relationships between maternal and child metacognitions and child anxiety. *Scandinavian Journal of Psychology*, *57*(3), 201-206.

Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American Psychologist*, *34*(10), 906-911.

Fisher, R. (1998). Thinking about thinking: Developing metacognition in children. *Early Child Development and Care*, *141*(1), 1-15.

Frazier, L. D., Schwartz, B. L., & Metcalfe, J. (2021). The MAPS model of self-regulation: Integrating metacognition, agency, and possible selves. *Metacognition and Learning*, *16*(2), 297-318.

Frith, C. D. (2012). The role of metacognition in human social interactions. *Philosophical Transactions of the Royal Society: Biological Sciences*, *367*(1599), 2213-2223.

Gama, C. (2004). Metacognition in interactive learning environments: The reflection assistant model. In Lester, J.C., Maria, R. & Paraguacu, V. F. (Eds.) *International conference on intelligent tutoring systems* (pp. 668-677). Heidelberg.

Gallagher, R. (1980). *The Comprehension and Use of Self-Control Strategies for Delay Tolerance in Adjusted and Behaviorally-Disordered Kindergarten Children* (5409589) [Doctoral dissertation, Temple University]. ERIC.

Gallagher, B., & Cartwright-Hatton, S. (2008). The relationship between parenting factors and trait anxiety: Mediating role of cognitive errors and metacognition. *Journal of Anxiety Disorders*, *22*(4), 722-733.

Grammer, J. K., Purtell, K. M., Coffman, J. L., & Ornstein, P. A. (2011). Relations between children's metamemory and strategic performance: Time-varying covariates in early elementary school. *Journal of Experimental Child Psychology*, *108*(1), 139-155.

Günindi, Y. (2011). Bağımsız anaokullarına ve anasınıflarına devam eden çocukların sosyal becerilerinin değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, *12*(1), 133-144.

Kuhn, D. (1989). Childrcn and adults as intuitive scientists. *Psychological Review*, *96*, 674-689.

Kuhn, D., Schauble, L., & Garcia-Mila, M. (1992). Cross-domain development of scientific reasoning. *Cognition and Instruction*, *9*(4), 285-327.

Kuhn, D., & Dean, Jr, D. (2004). Metacognition: A bridge between cognitive psychology and educational practice. *Theory into Practice*, *43*(4), 268-273.

Kumar, A. E. (1998). *The influence of metacognition on managerial hiring decision making: Implications for management development* (72698) [Unpublished Doctoral Dissertation, Virginia Polytechnic Institute and State University]

Lenz, B. K. (1992). Self-managed learning strategy systems for children and youth. *School Psychology Review*, *21*(2), 211-228.

Lin, X. (2001). Designing metacognitive activities. *Educational Technology Research and Development*, *49*(2), 23-40.

Lysaker P, Dimaggio G, & Brüne M. (2014). Social Cognition and Metacognition in Schizophrenia: Research to Date and Directions for the Future. In P, H. Lysaker, G., Dimaggio & Brüne, M. (Eds.), *Social cognition and metacognition in schizophrenia: Psychopathology and treatment approaches* (pp. 313-327). Elsevier.

Mevarech, Z. R., & Kramarski, B. (1997). IMPROVE: A multidimensional method for teaching mathematics in heterogeneous classrooms. *American educational research journal*, *34*(2), 365-394.

Neitzel, C., & Dopkins Straight, A. (2004). Parenting behaviours during child problem solving: The roles of child temperament, mother education and personality, and the problem-solving context. *International Journal of Behavioral Development*, *28*(2), 166-179.

Özcan, Ç. Z., & Oktay, A. (2020). *Biliş üstü beceriler* (3. Baskı). Pegem Akademi.

Palincsar, A. S., & Brown, D. A. (1987). Enhancing instructional time through attention to metacognition. *Journal of Learning Disabilities*, *20*(2), 66-75.

Perner, J. (1991). *Understanding the representational mind*. The MIT Press.

Perris, C., & Skagerlind, L. (1998). An integrated, multilevels, metacognitive approach to the treatment of patients with a schizophrenic disorder or a severe personality disorder. In Perris, C., & Skagerlind, L (Eds.), *Cognitive psychotherapy of psychotic and personality disorders: Handbook of theory and practice* (pp. 197-211). Wiley.

Polya, G., & Conway, J. H. (1957). *How to solve it: A new aspect of mathematical method* (2nd ed.). Princeton University Press.

Pintrich, P. R. (2002). The role of metacognitive knowledge in learning, teaching, and assessing. *Theory into practice*, *41*(4), 219-225.

Raphael, T. E. (1986). Teaching question answer relationships, revisited. *The Reading Teacher*, *39*(6), 516-522.

Sampson Jr, J. P., Lenz, J. G., Reardon, R. C., & Peterson, G. W. (1999). A cognitive information processing approach to employment problem solving and decision making. *The Career Development Quarterly*, *48*(1), 3-18.

Schoenfeld, A. H. (1985). Making sense of "out loud" problem-solving protocols. *The Journal of Mathematical Behavior*, *4*(2), 171-191.

Schraw, G., & Dennison, R. S. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary educational psychology*, *19*(4), 460-475.

Schraw, G., & Moshman, D. (1995). Metacognitive theories. *Educational Psychology Review*, *7*(4), 351-371.

Schraw, G. (1998). Promoting general metacognitive awareness. *Instructional Science*, *26*(1-2), 113-125.

Schraw, G. (2009). Measuring metacognitive judgments. In Douglas J. Hacker, John Dunlosky, & Arthur C. Graesser (Eds.), *Handbook of metacognition in education* (pp. 415-429). Routledge.

Spada, M. M., Caselli, G., Nikčević, A. V., & Wells, A. (2015). Metacognition in addictive behaviors. *Addictive behaviors*, *44*, 9-15.

Swartz, R.J. & Perkins, D. N. (1989). *Teaching thinking: issuesand approaches.* Midwest Publications.

Veenman, M. V. J., Wilhelm, P., & Beishuizen, J. J. (2004). The relation between intellectual and metacognitive skills from a developmental perspective. *Learning and Instruction*, 14(1), 89–109.

Veenman, M. V., Van Hout-Wolters, B. H., & Afflerbach, P. (2006). Metacognition and learning: Conceptual and methodological considerations. *Metacognition and learning*, *1*, 3-14.

Veenman, M. V. J. (2012). Metacognition in Science Education: Definitions, Constituents, and Their Intricate Relation with Cognition. In Zohar, A. & Dori Y., J., (Eds.), *Metacognition in science education* (pp. 21-36). Springer.

Veenman, M. V. (2015). Metacognition. In Peter Afflerbach (Eds.), *Handbook of individual differences in reading* (pp. 44-58). Routledge.

Verschaffel, L. (1999). Realistic mathematical modelling and problem solving in the upper elementary school: Analysis and improvement. In J.H.M. Hamers, J.E.H. Van Luit & B. Csapo (Eds.), *Teaching and learning thinking skills. Contexts of learning* (pp. 215-240). Swets & Zeitlinger.

Wells, A., & Purdon, C. (1999). Metacognition and cognitive-behaviour therapy: a special issue. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 6, 71-72.

Wells, A. (2002). GAD, metacognition, and mindfulness: An information processing analysis. *Clinical Psychology: Science and Practice, 9*(1), 95–100.

Wellman, H. M., Ritter, K., & Flavell, J. H. (1975). Deliberate memory behavior in the delayed reactions of very young children. *Developmental Psychology*, *11*(6), 780-787.

Wenden, A. L. (1998). Metacognitive knowledge and language learning. *Applied linguistics*, *19*(4), 515-537.

Whimbey, A., & Lochhead, J. (1986). *Problem solving and comprehension*. Lawrence Erlbaum Associates.

Whitebread, D., Coltman, P., Pasternak, D. P., Sangster, C., Grau, V., Bingham, S., & Demetriou, D. (2009). The development of two observational tools for assessing metacognition and self-regulated learning in young children. *Metacognition and Learning*, *4*(1), 63-85.

Woolfolk, A. (2004). *Educational psyhcology* (9th ed.). Allyn and Bacon.

BÖLÜM 8

ÜST DÜZEY DÜŞÜNME BECERİLERİNİ DEĞERLENDİRME

Bilge BAL SEZEREL

Anahtar Kavramlar: *Değerlendirme, Üst düzey düşünme becerilerini değerlendirme*

Amaçlar:

Bu bölümün sonunda;

- Değerlendirmenin gerekçesini
- Değerlendirmenin ilkelerini
- Değerlendirmenin ne olduğunu
- Üst düzey düşünme becerilerinin nasıl değerlendirilebileceğini Üst biliş becerilerini geliştirmeye yönelik velilere ve öğretmenlere önerileri göreceksiniz.

İçindekiler:

1. Giriş

2. Değerlendirmenin Gerekçesi

3. Değerlendirmenin İlkeleri

4. Değerlendirme

5. Üst Düzey Düşünme Becerilerini Değerlendirme

6. Sonuç

7. Özet

8. Genel Değerlendirme

9. Önerilen Kaynaklar

Giriş

1940'lı yıllarda "Makineler düşünebilir mi?" gibi sıra dışı bir soruyu sorma cesareti gösteren Alan Mathison Turing, günümüzde yapay zekanın yapabildiklerini görse çok şaşırır mıydı acaba? Bu sorunun cevabı büyük olasılıkla "Hayır" olacaktır. Çünkü yaratıcı, eleştirel veya analitik düşünme becerisine sahip bir bireyin elbette cevabını az çok öngörebildiği bir problemi ya da fikri ortaya atması pek de şaşırtıcı olmasa gerek. İnsanlığın gelişimine ön ayak olan bu kişiler, çoğunlukla geleneksel kalıpların dışında üst düzey düşünme becerisine sahip bireyler olarak karşımıza çıkmaktalar. Dolayısıyla bu noktada biz eğitimcilere düşen görev, en temelde eğitimin kalitesini arttırma yoluyla, medeniyetlerin gelişimine katkı sağlayan bu sıra dışı fikirlerin üretilmesini desteklemek ve geliştirmek için eğitsel olanaklar sağlamaktır.

Peki, dünya üzerinde yer alan farklı ülkeler kendi eğitim sistemlerinin nitelikli olup olmadığını, kendi vatandaşlarına nitelikli eğitim fırsatları sunup sunamadığını nasıl değerlendirmektedirler? Bu sorunun aslında iki cevabı bulunmakta. Birincisi mikro düzeyde yapılan değerlendirmeler. Ülkeleri birer mikro topluluk olarak düşünürsek her ülkenin kendine özgü değerlendirme sistemleri olduğunu görebiliriz. İkincisi ise mikro toplulukların bir araya gelerek makro bir topluluk olarak çeşitli organizasyonlar vasıtasıyla yaptığı değerlendirmeler. Ülkelerin aslında bir araya geldikleri bu organizasyonlar her bir ülkenin kendi kültürel yapısı içinde var olan eğitim sistemlerinin açık bir şekilde incelenmesine olanak sağladığı için oldukça önemli bir yerde durmaktadırlar. Örneğin TIMMS (Trends in International Mathematics and Science Study-Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması), PIRLS (Progress in International Reading Literacy-Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi) ve PISA (Programme for International Student Assessment- Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı) gibi projeler belli aralıklarla ülkelerin öğrenci başarılarını karşılaştırmaya ve yıllara göre takip etmeye olanak sağlamaktadır. Bu projelerin en önemli faydalarından biri ise projelere katılan ülkelerin kendi eğitim sistemlerini değerlendirmeleridir. Bu sayede ülkeler eğitime dayalı öz kaynaklarını kullanarak gerekli eğitimsel reformları yapabilme fırsatı elde etmektedirler. Dolayısıyla temel sermayemiz olan bilginin, işlevsel olarak kullanılması yoluyla eğitim sürekli olarak geliştirilmeli ve her bir disiplinde ne tür revizyonlar yapılacağını belirlemek için değerlendirme mekanizmalarının doğru şekilde işlemesi gerekmektedir.

Değerlendirmenin Gerekçesi

"Bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla istendik değişme meydana getirmesi" eğitim olarak adlandırılmaktadır (Ertürk, 1975). Bu tanımdan hareketle öğrencinin davranış değişikliğinin yönü ve derecesi uygulanan eğitimin başarısının bir göstergesidir (Karaca, 2014). Bir diğer ifadeyle eğitim veya öğretim programının etkililiğini veya başarısını ortaya koyabilmek için öğrencilerin kazanması gereken davranış değişikliklerinin ölçülmesi ve değerlendirilmesi gerekmektedir (Baykul, 2000; Tekin, 2000). Değerlendirmenin bu işlevi sayesinde geleceğe yönelik eğitimsel planlamalar yapılarak daha

nitelikli eğitim fırsatları sunulabilir. Turgut ve Baykul'a (2019) göre eğitimde değerlendirme yapmanın gerekliliği aşağıda belirtilen nedenlerden dolayı önemlidir:

1. Öğrencinin davranışını nasıl değiştireceği ve geliştireceğine yönelik bilgi sağlar,
2. Başarılı öğrenciyi motive eder,
3. Öğrenciye yönelik verilecek eğitimsel kararlarda dayanak sağlar,
4. Öğretmenin öğretim sürecine dair öz değerlendirme yapmasına olanak sağlar,
5. Eğitim sürecinde yer alan diğer paydaşlara (yönetici, vb.) bilgi sağlar.

Yukarıda yer alan temel işlevlerin dışında değerlendirme aşağıdaki nedenlerden dolayı da önemlidir (Bıçak vd, 2016; Gümüş, 1977):

1. Eğitsel aktiviteleri planlamayı amaçlar,
2. Öğrencileri öğrenme dizinine yerleştirmeyi amaçlar,
3. Öğrenci gelişimini gözlemlemeyi amaçlar,
4. Öğrenme güçlüklerini tanılamayı amaçlar,
5. Belirlenen amaçlara ulaşılma derecesini tespit etmeyi amaçlar,
6. Öğretimde ne tür kararların alınacağını belirler,
7. Öğretim yöntemlerinin öğretim amacına uygun olmasını sağlar.

Dolayısıyla sözü edilen bu gerekçeler ışığında ister üst düzey düşünme becerisi olsun ister olmasın etkili bir eğitim ve öğretim planlaması için değerlendirmenin gerekliliği su götürmez bir gerçektir.

Değerlendirmenin İlkeleri

Üst düzey düşünme becerilerinin değerlendirilmesinde hataya düşmemek ve yanlış kararlar vermemek için öncelikle eğitim sistemi içinde var olan genel değerlendirme ilkelerini ortaya koymak daha sonra da üst düzey düşünme becerilerinin değerlendirme ilkelerini açıklamak gerekmektedir. Eğitimde kapsamlı ve nitelikli bir değerlendirme için şu temel ilkeler göz önünde bulundurulmalıdır (Brookhart, 2010):

- Neyi değerlendirmek istediğinizi açıkça ve tam olarak belirtin.
- Öğrencilerin bilgi veya becerilerini gösterecekleri test maddeleri veya görevler tasarlayın.
- Öğrencilerin bilgi veya becerilerinin ne ölçüde gösterildiğinin somut kanıtı olarak neyi kullanacağınıza karar verin.

Yukarıda yer alan maddeler üst düzey düşünme becerilerinin değerlendirilmesi de dahil olmak üzere eğitimin her alanında dikkate alınması gereken ilkelerdir. Üst düzey düşünme becerilerinin değerlendirilmesi için ise bunlara ek olarak 3 temel ilkenin de göz önünde bulundurulması gerekmektedir (Brookhart, 2010):

- Öğrencilerin üzerinde düşünmeleri için genellikle giriş metninde görseller, senaryolar, kaynak materyaller veya problem şeklinde metinler sunun.

seviyesini (kolay-zor) ve düşünme seviyesini (üst düzey düşünme becerisi-alt düzey düşünme becerisi) birbirinden ayırmak ve her birini ayrı ayrı kontrol etmek.

5. Ölçüte göre değerlendirme türleri mutlak değerlendirme ve bağıl değerlendirme olarak ikiye ayrılmaktadır.

6. Amaca göre değerlendirme türleri tanıma-yerleştirmeye dönük değerlendirme, biçimlendirme ve yetiştirmeye dönük değerlendirme (formatif değerlendirme) ve değer biçmeye dönük değerlendirme (summatif değerlendirme) olarak üçe ayrılmaktadır.

7. Üst düzey düşünme becerisini değerlendirmenin bir yolu olarak öğrencilerin akıl yürütmelerini doğrudan gözlemlemek ve tartışmak güçlü bir yöntem olarak karşımıza çıkmaktadır. Derslerin içinde yapılan tarama testleri, ünite testleri veya quizler formatif değerlendirmenin araçlarıdır.

8. Summatif değerlendirmede öğrencilerin akıl yürütmelerinin niteliğini değerlendirmek gerekmektedir. Öğrencilerin üst düzey düşünmeyi nasıl kullandığını (derecelendirilmiş testler ve projeler) ortaya koymak için bir puanlama cetveli oluşturulmalıdır. Bu puanlama cetvelinde öğrencinin düşünce biçiminin düzeyini değerlendirebilen kriterler yer almalıdır. Uzmanlık sınavları, finaller, sertifika programı sınavları ve bitirme sınavları bu değerlendirme türünün araçları arasında yer almaktadır.

9. Öğrencilerin makale yazımı ya da verilen projedeki görevleri uygulama davranışları performans değerlendirmenin araçlarıdır.

10. Performans değerlendirmede rubrikler kullanılırken, uygun, kullanışlı ve ölçmek istediğimiz becerileri kapsamlı bir şekilde ölçen rubrikleri tercih etmek gerekmektedir.

Önerilen Kaynaklar

Aşağıda yer alan internet kaynakları aracılığıyla üst düzey düşünme becerilerinin değerlendirilmesi konusu ile ilgili olarak aşağıdaki kaynaklardan yararlanabilirsiniz.

- https://teaching.cornell.edu/promoting-academic-integrity-your-course
- https://xqsuperschool.org/rethinktogether/encouraging-higher-order-thinking-skills-in-students/
- Hot skills: Developing higher-order thinking in young learners. RedleafPress.
- Higher order thinking skill: Challenging all students to achive. FirstSkyhorse Publishing.

Kaynakça

Atılgan, H. (2011). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (5. baskı). Anı Yayıncılık.

Baykul, Y. (2000). *Eğitimde ve psikolojide ölçme: Klasik test teorisi ve uygulaması.* ÖSYM Yayınları.

Baykul, Y., Kelecioğlu, H., & Gelbal, S. (1993). *Ders geçme ve kredi düzeni araştırması.* Milli Eğitim Basımevi.

Bilen, M. (2002). *Plandan uygulamaya öğretim* (6. baskı). Anı Yayıncılık.

Brookhart, S. M. (2010). *How to assess higher-order thinking skills in your calssroom*. ASCD.

Doğan, H. (1997). *Eğitimde program ve öğretim tasarımı*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.

Driana, E., & Ernawati, E. (2019). Teachers'understanding and practices in assessing higher order thinking skills at primary schools. *Acitya: Journal of Teaching and Education, 1*(2), 110-118.

Ertürk, S. (1975). *Eğitimde program geliştirme* (2. baskı). Yelkentepe Yayınları.

Güler, N. (2019). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (14. baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.

Gümüş, B. (1977). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme.* Kalite Matbaası.

Harpster, D. L. (1999). *A study of possible factors that ınfluence the construction of teacher-made problems that assess higher-order thinking skills* (Unpublished doctoral dissertation). Montana State University.

Karaca, E. (2014). Ölçme ve değerlendirmede temel kavramlar. M. Gömleksiz & S. Erkan (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* içinde (3. baskı, s. 2-35). Nobel Yayınevi.

Nitko, A. J., & Brookhart, S. M. (2016). *Öğrencilerin eğitsel değerlendirmesi* (Çev. B. Bıçak, M. Bahar, & S. Özel). Nobel Yayınları. (Orijinal yayın tarihi, 2006).

Özçelik, D. A. (1992). *Ölçme ve değerlendirme.* ÖSYM Yayınları.

Saifer, S. (2018). *Hot skills: Developing higher-order thinking in young learners.* Redleaf Press.

Sönmez, V. (2003). *Program geliştirmede öğretmen elkitabı*. Anı Yayıncılık.

Tekin, H. (2000). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (14. baskı). Yargı Yayınevi.

Turgut, M. F. (1988). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme metotları* (6. baskı). Saydam Matbaacılık.

Turgut, M. F., & Baykul Y. (2019). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (8. baskı). Pegem Akademi.

Williams, R. B. (2003*). Higher order thinking skill: Challenging all students to achive.* First Skyhorse Publishing.

BÖLÜM 9

21. YÜZYIL VE ÜST DÜZEY DÜŞÜNME BECERİLERİ

Gözde YILMAZ

Anahtar Kavramlar: *21. yüzyıl becerileri, Eleştirel düşünme, Yaratıcı düşünme, Problem çözme, Analitik düşünme, Değerlendirici düşünme, Genelleme, Üst biliş*

Amaçlar:

Bu bölümün sonunda;

- 21. yüzyıl becerilerinin ne olduğunu
- 21. yüzyıl becerilerinin neler olduğunu
- 21. yüzyıl becerileri ve üst düzey düşünme becerileri arasındaki ilişkileri
- 21. yüzyılda üst düzey düşünme becerilerinin önemini göreceksiniz.

İçindekiler:

1. Giriş
2. 21. Yüzyıl Becerileri
3. Üst Düzey Düşünme Becerileri ve 21. Yüzyıl Becerileri
4. 21. Yüzyılda Analitik Düşünme Becerileri
5. 21. Yüzyılda Eleştirel Düşünme Becerileri
6. 21. Yüzyılda Yaratıcı Düşünme Becerileri
7. 21. Yüzyılda Problem Çözme Becerileri
8. 21. Yüzyılda Değerlendirici Düşünme Becerileri
9. 21. Yüzyılda Genelleme Becerileri
10. 21. Yüzyılda Üst Biliş Becerileri
11. Özet
12. Genel Değerlendirme
13. Önerilen Kaynaklar

Giriş

21. yüzyılın küreselleşen dünyasında bilgi ve teknolojinin hızla ilerlemesi ile birlikte kültür, sanat, siyaset, ekonomi gibi hayatın her alanında durağan bir sistemden değişen bir sisteme geçilmiştir. Geçtiğimiz yüzyılda toplumların temel güç kaynağı sanayileşme iken 21. yüzyılda bilgi ve dijitalleşme olmuştur (Trilling ve Fadel, 2009). Yaşanan değişim bilgi üretimini hızlandırarak dünyanın farklı noktalarından insanların aynı anda yeni olan bilgiye erişimini kolaylaştırmış, farklı fikirlerin, ürünlerin, kültürlerin veya dünya görüşlerinin alışverişini hızlandırmıştır (MEB, 2009). Böylece küresel düzeyde artan iletişim toplumlar arası bağlılığı artırarak uluslararası bir bütünleşme sağlamıştır (Trilling ve Fadel, 2009). Öte yandan toplumların kalkınmışlık göstergesinin sanayiye dayalı üretimden bilgiye dayalı üretim haline gelmesi toplumların ihtiyaç duyduğu insan niteliklerini farklılaştırmış, dijitalleşme ile birlikte bilginin hızla yayılması uluslararası rekabeti artırmıştır (Hamarat, 2019; Trilling ve Fadel, 2009). 19. ve 20. yüzyılda toplumlar çalışkan, hızlı, dürüst, başkaları ile iyi geçinebilen, yönergeleri takip edebilen, profesyonel düşünebilen insanlara ihtiyaç duyarken; 21. yüzyılda bilgiyi üretebilen, işleyebilen, bilimsel ve teknolojik gelişmeleri yakından takip edebilen, bunları kendi yaşamında uygulayabilen bireylere ihtiyaç duymaya başlamışlardır (Hamarat, 2019). Değişen koşullara ayak uydurabilmek için araştırma, sorgulama, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme gibi üst düzey düşünme becerileri 21. yüzyılda çok daha fazla önem kazanmıştır (Conklin, 2011). Geçmişte okuma-yazma ve temel aritmetik becerisine dayalı yapılan eğitimli insan tanımları günümüzde yerini bilgiyi üreten, işleyen, bilgi ve iletişim teknolojilerini etkili bir şekilde kullanabilen, araştırmacı, sorgulayan ve gelişime açık bireylere bırakmıştır (MEB, 2009). Bu durumun bir sonucu olarak toplumlar, eğitim politikalarına üst düzey düşünme becerilerini entegre ederek çağın gerektirdiği nitelikte insan yetiştirmeye odaklanmışlardır (Brookhart, 2010).

21. Yüzyıl Becerileri

21. yüzyıl becerileri genel olarak sürekli değişimin hâkim olduğu bilgi çağında bireylerin yaşanan değişime ayak uydurabilmeleri için sahip olmaları ve geliştirmeleri gereken beceri kümelerini ifade etmektedir (Partnership for 21st Century Learning- P21, 2019). Bu beceriler liderler, iş insanları, akademisyenler, eğitimciler ve çeşitli kurumlar tarafından 21. yüzyıl toplumlarında ve iş dünyasında başarılı olmak için gerekli görülen yetenekleri, yeterlikleri ve öğrenme eğilimlerini kapsamaktadır (Hamarat, 2019). Bu beceri ve yeterliklerin öğrencilere ne ölçüde kazandırılabildiğini belirlemek üzere ise uluslararası düzeyde proje ve araştırmalar yürütülmektedir. Yapılan araştırmaların sonuçları doğrultusunda ülkelerin kalkınmışlık düzeyleri hakkında bilgi edinilmektedir. Örneğin Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (Programme for International Student Assessment, PISA), Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması (Trends in International Mathematics and Science Study, TIMSS) ve Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi (Progress in International Reading Literacy Study, PIRLS) Türkiye'nin de katılım gösterdiği uluslararası proje ve araştırmalardandır. Bu araştırmalarda öğrencilerin matematik ve fen okuryazarlığı becerileri, okuma becerileri ve okulda

öğrenilen bilgi ve becerileri gerçek yaşamda kullanabilme yeterlikleri değerlendirmektedir (MEB, 2019; 2020; Mullis vd., 2003). Yetişkin yeterliklerinin değerlendirildiği Uluslararası Yetişkin Becerileri Araştırması'nda (Programme for the International Assessment of Adult Competencies, PIAAC) ise bireylerin okuryazarlık, aritmetik ve teknoloji destekli ortamda problem çözme becerileri değerlendirilerek ülkelere nitelikli insan eksiklikleri konusunda raporlar sunulmaktadır. Sunulan raporlara göre ülkelerin eğitim politikalarında düzenlemelere giderek ulusal ve küresel ölçekte gelişim göstermeleri amaçlanmaktadır (OECD, 2016).

Eğitim politikalarına entegre edilmeye çalışılan 21. yüzyıl becerilerinin neler olduğu konusunda çeşitli görüşler bulunmakla birlikte belirli kurum ve kuruluşlar tarafından genel kabul gören sınıflamalar ortaya konulmaktadır. Örneğin yenilik odaklı günümüz ekonomilerinde çalışanların geçmiştekinden daha farklı becerilere sahip olmaları gerektiğini savunan Dünya Ekonomik Forumu'na göre (World Economic Forum, WEF, 2015) dil bilgisi, okuryazarlık, aritmetik gibi temel becerilere ek olarak liderlik, iş birliği, yaratıcılık, problem çözme, eleştirel düşünme gibi yetkinliklere ve inisiyatif alma, sebatkarlık ve merak gibi kişilik özelliklerine ihtiyaç duyulmaktadır. Çünkü günümüzde nitelikli işler daha az yapılandırılmış problemleri çözmeye, bilgileri etkili bir şekilde analiz etmeye ve iş birliğine dayanmaktadır. Hızlanan otomasyon ve rutin işlerin dijitalleşmesi de bu eğilime katkıda bulunmaktadır. Fakat beceri talebindeki bu değişim, beceri arzında sorunlar yaratabilmektedir. Örneğin 2014 yılında küresel şirketlerin üçte birinden fazlası ihtiyaç duyulan becerilere sahip olan insan eksikliği nedeniyle açık pozisyonları doldurmakta sorun yaşadıklarını bildirmişlerdir (Manpower Group, 2014). Uluslararası Yetişkin Becerileri Araştırması'na göre ise 33 ülke genelinde yetişkinlerin ortalama %19'unun okuryazarlıkta, %23'ünün aritmetikte ve %43'ünün teknoloji destekli ortamda problem çözmede yeterliklerinin düşük olduğu belirlenmiş, %24'lük bir katılımcı grubunun ise önceden bilgisayar deneyimlerinin olmaması veya olsa bile temel becerileri yerine getirememeleri nedeniyle problem çözme becerileri değerlendirilememiştir. Katılımcıların yalnızca %0,7'si okuryazarlıkta, %1'i ise aritmetikte en yüksek seviyeye erişebilmişlerdir. Türkiye ise OECD ortalamasının oldukça altında puanlar alarak 32 ülke arasında 31. sırada yer almıştır (OECD, 2016). Yayımlanan raporlara göre ülkelerin nitelikli insan ihtiyacına karşın istenen nitelikte insan sayısının azlığı sonucu WEF (2015) 21. yüzyılda bireylerin başarılı olabilmeleri için eğitim programlarında olması gereken 16 beceri türü tanımlamıştır. Tablo 1'de yer alan bu becerilerin eğitimciler, politikacılar, teknoloji sağlayıcıları ve fon sağlayıcılar tarafından etkili bir iş birliği sonucunda eğitim programlarına entegre edilmesiyle birlikte 21. yüzyılın beceri açığının kapatılması amaçlanmıştır.

Kaynakça

Amer, A. (2005). *Analytical thinking*. Pathways to Higher Education. http://pathways.cu.edu.eg/library/subpages/training_courses/C101%20Analytical%20Thinking.pdf

Brookhart, S. M. (2010). *How to assess higher-order thinking skills in your classroom*. ASCD Member Book.

Conklin, W. (2011). *Higher-order thinking skills to develop 21st century learners*. Teacher Created Materials.

Earl, L., & Timperley, H. (2015*). Evaluative thinking for successful educational innovation.* Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD). https://doi.org/10.1787/5jrxtk1jtdwf-en

Eryılmaz, S., & Uluyol, Ç. (2015). 21. yüzyıl becerileri ışığında fatih projesi değerlendirmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *35*(2), 209-229.

Facione, P. A., Sanchez, C. A., Facione, N. C., & Gainen, J. (1995). The disposition toward critical thinking. *The Journal of General Education*, *44*(1), 1-25.

Favela, J., Tentori, M., & Gonzalez, V. M. (2010). Ecological validity and pervasiveness in the evaluation of ubiquitous computing technologies for healthcare. *Intl. Journal of Human–Computer Interaction*, *26*(5), 414-444.

Hamarat, E. (2019). *21. yüzyıl becerileri odağında Türkiye'nin eğitim politikaları.* Seta Analiz. https://avesis.gazi.edu.tr/yayin/0394f43b-e65b-46e1-8a19-dbd80b288879/21-yuzyil-becerileri-odaginda-turkiyenin-egitim-politikalari

Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory intopractice*, *41*(4), 212-218. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104_2

Lee, Y., Choi, J., & Kim, T. (2013). Discriminating factors between completers of and dropouts from online learning courses. *British Journal of Educational Technology*, *44*(2), 328-337. https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2012.01306.x

Manpower Group (Firm). (2014). *The talent shortage continues: How the everchanging role of HR can bridge the gap.* http://web.archive.org/web/20151029214731/http://www.manpowergroup.us/campaigns/talent-shortage-2014/assets/pdf/2014_Talent_Shortage_WP_US.pdf

Marzano, R. J. (1984). The theoretical framework for an ınstructional model of higher order thinking skills. *Mid-Continent Regional Educational Lab. Inc* https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED248045.pdf

Milli Eğitim Bakanlığı (2009). *Türkiye hayat boyu öğrenme strateji belgesi.* MEB Yayınları

http://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_04/20025555_hbostratejibelgesi_2014_2018.pdf

Milli Eğitim Bakanlığı (2019). *PISA 2018 Türkiye ön raporu.* (Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi. No. 10). MEB Yayınları.

http://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_12/03105347_PISA_2018_Turkiye_on_raporu.pdf

Milli Eğitim Bakanlığı (2020). *TIMSS 2019 Türkiye ön raporu.* (Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi. No. 15). MEB Yayınları. https://odsgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_12/10175514_TIMSS_2019_Turkiye_On_Raporu_.pdf

Newton, L. D., & Newton, D. P. (2014). Creativity in 21 st-century education. *Prospects*, *44*(4), 575-589.

Mullis, V.S., Martin, M. O., Gonzalez, E. J., & Kennedy, A. M., (2003). *PIRLS 2001 ınternational report IEA's study of reading literacy achievement in primary- school in 35 countries.* International Association for the Evaluation of Educational Achievement. https://timssandpirls.bc.edu/pirls2001i/pdf/p1_IR_book.pdf

Organisation for Economic Cooperation and Development (2016). *Skills matter: Further results from the survey of adult skills*. OECD Publishing. https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264258051-en.pdf?expires=1676399830&id=id&accname=guest&checksum=04B4F4423046EDEFB6A3FACBCCC9E72C

Organisation for Economic Cooperation and Development (2021). *Applying evaluation criteria thoughtfully*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/543e84ed-en

Panel, I. L. (2002). Digital transformation: A framework for ICT literacy. *Educational Testing Service*, *1*(2), 1-53.

Partnership For 21st Century Skills (P21) (2019). *Framework for 21st century learning.* Batelle for Kids. https://www.battelleforkids.org/networks/p21

Plucker, J. A., Beghetto, R. A., & Dow, G. T. (2004). Why isn't creativity more important to educational psychologists? Potentials, pitfalls, and futuredirections in creativity research. *Educational psychologist*, *39*(2), 83-96. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3902_1

Pogrow, S. (2005). HOTS revisited: A thinking development approach to reducing the learning gap after grade 3. *Phi Delta Kappan*, *87*(1), 64-75. https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/003172170508700111?casa_token=HsVgzynfHHgAAAAA:DtRRTPojWALYcXKebdlWD14hUapoiKuG4_-BU-CCVeaSsIrKhalht8Lc-VnQGOcSMymfsTmf6haMpA

Rapchak, M. E. (2018). Collaborative learning in an information literacy course: The impact of online versus face-to-face instruction on social metacognitive awareness. *The Journal of Academic Librarianship*, *44*(3), 383-390. https://doi.org/10.1016/j.acalib.2018.03.003

Reisoglu, İ., Toksoy, S. E., & Erenler, S. (2020). An analysis of the online information searching strategies and metacognitive skills exhibited by university students during argumentation activities. *Library & Information Science Research, 42*(3), 1-13. https://doi.org/10.1016/j.lisr.2020.101019

Schmuckler, M. A. (2001). What is ecological validity? A dimensional analysis. *Infancy*, *2*(4), 419-436. https://doi.org/10.1207/S15327078IN0204_02

Schwandt, T. A. (2018). Evaluative thinking as a collaborative social practice: The case of boundary judgment making. *New Directions for Evaluation*, *2018*(158), 125-137.

Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning for life in our times*. John Wiley & Sons.

Tümkaya, S., & Aybek, B. (2008). Üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin sosyo-demografik özellikler açısından incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, *2*(17), 13-24.

World Economic Forum (2015). *New vision for education: Unlocking the potential of technology*. WEF. https://www3.weforum.org/docs/WEFUSA_NewVisionforEducation_Report2015.pdf

YENİ NESİL EBEVEYNLİK

DİJİTAL ZORLUKLARDAN ÇÖZÜM YOLCULUĞUNA

Doç. Dr. Derya EVGİN

Ankara

2025

YENİ NESİL EBEVEYNLİK
DİJİTAL ZORLUKLARDAN ÇÖZÜM YOLCULUĞUNA

Doç. Dr. Derya EVGİN

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

Yayıncı Sertifika No : 49260
Matbaa Sertifika No : 47479
ISBN : 978-625-5525-41-3
e-ISBN : 978-625-5525-42-0
ROR : 01ek5g375
ISNI : 0000000485146649
Kapak Tasarımı : Anı Yayıncılık
Mizanpaj : Anı Yayıncılık
Dil Kontrol : Anı Yayıncılık
Baskı : Vadi Grafik Tasarım Ltd. Şti.
Adres : İvedik Org. San. Bölgesi 88 Oto 3. Bölge
1420. Cad. No: 58/5 Yenimahalle-ANKARA
Tel : 0 312 395 85 71

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

YENİ NESİL EBEVEYNLİK
DİJİTAL ZORLUKLARDAN ÇÖZÜM YOLCULUĞUNA

EVGİN, Derya

Anı Yayıncılık, Ankara/Türkiye
2025, 1. Baskı
viii + 472 Sf. 16 x 24 cm
ISBN : 978-625-5525-41-3
e-ISBN : 978-625-5525-42-0
ROR : 01ek5g375
ISNI : 0000000485146649

Eğitim, İletişim
Eğitim, İletişim, Teknoloji, Kuşaklararası İletişim, Kuşaklararası Dijital İletişim Problemleri, Çocuk ve Ergen Gelişimi, Sosyal Medya, Dijital Bağımlılık, Siber Zorbalık, Dijital Mahremiyet, Dijital Beceri, Dijital Mahremiyet Bilinci, Çocuklarda Dijital Bağımlılık

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

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ vii
GİRİŞ: TEKNOLOJİ İNSANLIĞI NASIL DÖNÜŞTÜRÜYOR? 1

BÖLÜM 1
KUŞAKLARARASI İLETİŞİM, SORUNLAR VE ÇÖZÜMLER **5**
1.1. Dijital Yerliler ve Dijital Göçmenler 6
1.2. Kuşakların Teknolojik Kimlik Kartları 7
1.3. Çarpıcı İstatistikler - Teknoloji Kullanım Haritası 9
1.4. Kuşaklararası İletişim Sorunları 9
1.5. Kuşaklararası Dijital İletişim Stratejileri 10
1.6. Dengeli Dijital Aile Yaşamı için Pratik Çözümler Uyum için Stratejiler 11

BÖLÜM 2
DİJİTAL ÇAĞIN YENİ NESİL EBEVEYNLİĞİ **17**
2.1. Ebeveynlik Rollerinin Dijital Çağda Yeniden Tanımlanması 17
2.2. Dijital Rol Model Olarak Ebeveynler 20
2.3. Kuşaklararası Dijital İletişim Problemleri 26
2.4. Dijital Dengeyi Kurmak 35

BÖLÜM 3
ÇOCUK VE ERGEN GELİŞİMİNDE DİJİTAL DÜNYANIN ROLÜ **47**
3.1. Beyin Gelişimi ve Ekran Kullanım Yoğunluğu 47
3.2. Dijital Aktivitelerin Gelişimsel Etkileri 61
3.3. Dijital Oyunlar ve Çocuk Psikolojisi 72
3.4. Yaş Gruplarına Göre Sağlıklı Teknoloji Kullanımı 89

BÖLÜM 4
SOSYAL MEDYA VE ÇOCUKLAR **103**
4.1. Sosyal Medyanın Psikolojik ve Sosyal Etkileri 103
4.2. Sosyal Medya Platformlarının Gelişimsel Etkileri 113
4.3. Sosyal Medya Okuryazarlığı 122
4.4. Çocuklarda ve Gençlerde Sosyal Medya Kullanımını Yönetme 128

BÖLÜM 5
DİJİTAL ÇAĞIN HASTALIKLARI **141**
5.1. Dijital Bağımlılık Türleri 141
5.2. Bilgi Çok, Dikkat Az: Dijital Dönemde Zihinsel Sermaye 152

5.3. Yalnızlık ve Sosyal İzolasyon 166
5.4. Dijital Stres ve Psikolojik Etkileri 169

BÖLÜM 6
DİJİTAL BAĞIMLILIKLA BAŞETME 181
6.1. Dijital Bağımlılığın Belirtileri ve Etkileri 181
6.2. Çocuklarda Dijital Bağımlılığı Değerlendirme 193
6.3. Bağımlılık Önleyici ve Azaltıcı Stratejiler 209
6.4. Teknolojiyi Sağlıklı Kullanma Yolları 224

BÖLÜM 7
SİBER ZORBALIK VE DİJİTAL GÜVENLİK 245
7.1. Siber Zorbalığı Tanıma ve Önleme 245
7.2. Dijital Güvenlik için Pratik Öneriler 267
7.3. Dijital Zorbalığın Risk Faktörleri ve Sonuçları 303
7.4. Dijital Mahremiyeti Öğretme 335

BÖLÜM 8
DİJİTAL OKURYAZARLIK VE DİJİTAL VATANDAŞLIK 349
8.1. Dijital Okuryazarlığın Temel İlkeleri 349
8.2. Dijital Vatandaşlık Kavramı ve Önemi 359
8.3. Bilinçli İnternet Kullanımına Yönelik Öneriler 365
8.4. Dijital Beceri Geliştirme 370

BÖLÜM 9
DİJİTAL ÇAĞDA EBEVEYNLİK İÇİN VAKA TEMELLİ PRATİK ÖNERİLER VE ARAÇLAR ... 381
9.1. Gerçek Hayattan Dijital Ebeveynlik Vakaları ve Analizleri 382
9.2. Teknoloji Kullanım Sözleşmeleri ve Aile Dijital Planları 395
9.3. Sağlıklı Dijital Alışkanlıklar Oluşturma 409
9.4. Dijital Mahremiyet Bilinci Kazandırma 424
9.5. Dijital Ortamda Çocukları Koruma Yöntemleri 436

SONUÇ 451
EKLER 452
KAYNAKÇA 469
YAZAR HAKKINDA 472

Nisan 2025 tarihinde kaybettiğim

Merhum Babam Ramazan GÜRBÜZ'ün anısına ithafen…

ÖNSÖZ

Dijital dünya hayatımızın ayrılmaz bir parçası haline geldi. Pandemi dönemiyle birlikte dijital teknolojilerin günlük yaşamımızdaki yeri daha da derinleşti, ebeveynleri yeni ve karmaşık zorluklarla karşı karşıya bıraktı.

Bu kitap, çocuk sağlığı ve gelişimi alanındaki akademik bilgi birikimimi, dijital ebeveynlik konusundaki güncel bilimsel araştırmaları ve en önemlisi de binlerce ailenin gerçek deneyimlerini bir araya getiriyor. Son on yılda çocuk ve ergen sağlığı, dijital riskler ve ebeveynlik alanlarında yaptığım çalışmalar, bu sayfaları hayatın içinden alınmış derslerle zenginleştirdi.

Her bölümde kuşaklararası dijital uçurumları anlamanızı sağlayacak kavramsal çerçeveler, bilimsel veriler ve vaka örnekleri bulacaksınız. Aynı zamanda hemen uygulamaya koyabileceğiniz, farklı yaş grupları için özelleştirilmiş stratejiler sunuyorum. Dijital bağımlılıktan siber zorbalığa, ekran süresinden sosyal medya kullanımına kadar kritik konuları ele alırken tek bir "doğru yol" önermek yerine, her ailenin kendi benzersiz dinamiklerine uyarlayabileceği esnek çözümler geliştirdim.

Kitapta dikkat çeken nokta, teknolojinin zararlarına odaklanmak yerine, dijital dünyanın fırsatlarından nasıl yararlanabileceğimizi göstermesidir. Çocuklarımızı dijital dünyadan uzak tutmak yerine, onları bu dünyada sorumlu, yaratıcı ve güvenli biçimde var olabilmeleri için güçlendirmeyi hedefledim. Özellikle "Dijital Yerli ve Dijital Göçmen" bölümünde farklı kuşakların teknolojiyle ilişkisini anlamlandırarak, aradaki iletişim kopukluklarının nasıl giderilebileceğini inceledim. "Aile İçi Dijital Denge" bölümündeyse ekran süresinin ötesine geçerek, teknolojinin aile bağlarını güçlendirmek için nasıl kullanılabileceğini keşfediyoruz.

Bu eser, çocuklarımızın dijital çağda sağlıklı, mutlu ve dengeli bireyler olarak büyümelerini desteklemek isteyen her ebeveyne rehberlik etmeyi amaçlıyor. Unutmayın ki teknoloji sürekli değişse de sağlıklı ebeveynliğin temelleri değişmiyor: Sevgi, anlayış, tutarlı sınırlar ve güvenli bir alan yaratmak. Araştırmalarıma katkı sunan tüm çocuklara, ergenlere ve ailelere teşekkür ederim. Akademik yolculuğumda beni destekleyen hocalarıma, meslektaşlarıma ve öğrencilerime minnettarım. Yazım sürecindeki sabırları için aileme özel teşekkürlerimi sunarım. Dijital çağda ebeveynlik, bir zorlanma hikayesi değil, birlikte büyüme ve öğrenme yolculuğudur. Bu yolculukta size eşlik etmekten onur duyuyorum.

Saygılarımla,
Doç. Dr. Derya EVGİN
Kayseri, 2025

GİRİŞ

Dijital Çağda Ebeveynlik: Yeni Zorluklar ve Fırsatlar

21. yüzyılın ilk çeyreğini geride bıraktığımız günümüzde "ebeveynlik" kavramı radikal bir dönüşüm geçirmektedir. Dijital teknolojiler, internetin yaygınlaşması, akıllı cihazların hayatımızın her alanına nüfuz etmesi ve sosyal medyanın gündelik yaşamımızın vazgeçilmez bir parçası haline gelmesi, ebeveynlerin tarih boyunca karşılaşmadıkları yeni zorluklar ve fırsatlar sunmaktadır.

Pandemi dönemi, bu dijital dönüşümü hızlandıran ve kalıcı hale getiren bir katalizör görevi görmüştür. Okulların uzaktan eğitime geçmesi, sosyal etkileşimlerin çevrim içi platformlara taşınması ve evden çalışma modellerinin yaygınlaşması, dijital teknolojileri ailelerin günlük rutinlerinin merkezine yerleştirmiştir. Bu süreç kimi ebeveynler için dijital dünyaya uyum sağlama konusunda bir zorunluluk olmuş kimilerine dijital becerileri geliştirme fırsatı sunmuş, ancak neredeyse hepsinde aynı soruyu uyandırmıştır: "Çocuklarımızı dijital çağa nasıl hazırlayabiliriz?"

Dijital çağda ebeveynlik, geleneksel ebeveynlik becerilerinin ötesinde, yeni bilgi ve yetkinlikler gerektirmektedir. Ebeveynler sadece çocuklarının fiziksel, duygusal ve sosyal gelişimlerini desteklemekle kalmayıp, aynı zamanda onların dijital dünyada güvenli, etik ve sağlıklı bir şekilde var olmalarını sağlamak durumundadır.

Bu yeni ebeveynlik paradigması birçok zorluğu beraberinde getirmektedir:

1. **Bilgi Asimetrisi:** Z kuşağı ve Alfa kuşağı çocuklar dijital teknolojilere "yerli" olarak doğarken, X ve Y kuşağı ebeveynler teknolojiye "göçmen" statüsünde yaklaşmaktadır. Bu durum, ailedeki teknolojik bilgi ve beceri dengelerini değiştirmekte, kimi zaman ebeveyn otoritesini etkilemektedir.

2. **Hızlı Değişim:** Dijital teknolojiler baş döndürücü bir hızla evrilmektedir. Bugün popüler olan bir uygulama, yarın yerini başka bir platforma bırakabilmektedir. Ebeveynler için bu hıza ayak uydurmak, sürekli bir öğrenme sürecini gerektirmektedir.

3. **Bilinmeyen Riskler:** Siber zorbalık, çevrim içi taciz, kişisel verilerin kötüye kullanımı, dijital bağımlılık gibi yeni risk faktörleri ortaya çıkmaktadır. Ebeveynler bu riskleri anlama ve çocuklarını koruma konusunda hazırlıksız yakalanabilmektedir.

4. **Dengeli Yaşam Kaygısı:** Teknolojinin sağladığı sayısız fırsat ve kolaylık yanında, aşırı kullanımın getirdiği fiziksel, psikolojik ve sosyal riskler, ebeveynleri "dijital denge" kavramını sürekli sorgulamaya itmektedir.

Ancak dijital çağ, zorlukların yanında eşsiz fırsatlar da sunmaktadır:

1. **Bilgiye Erişim:** Çocuklar, tarihte hiç olmadığı kadar geniş bir bilgi evrenine anında erişebilmektedir. Bu durum, merak duygusunu beslemekte ve öğrenme süreçlerini hızlandırmaktadır.
2. **Küresel Perspektif:** Dijital dünya sayesinde çocuklar farklı kültürleri, fikirleri ve bakış açılarını keşfetme, dünya vatandaşı olma fırsatına sahiptir.
3. **Yaratıcı İfade:** Teknoloji, çocukların kendilerini ifade etmeleri, yaratıcılıklarını geliştirmeleri için yeni kanallar sunmaktadır.
4. **Sosyal Bağlantılar:** Dijital platformlar, benzer ilgi alanlarına sahip akranlarla bağlantı kurma, ortak projeler geliştirme imkanı tanımaktadır.
5. **Dijital Beceriler:** Erken yaşta teknoloji ile tanışan çocuklar, geleceğin iş dünyasında gerekli olacak dijital becerileri doğal bir şekilde kazanma avantajına sahiptir.

Dijital çağda ebeveynlik bu fırsatlardan faydalanırken riskleri minimize etmeyi, teknolojinin hayatımızdaki yerini bilinçli bir şekilde yönetmeyi gerektiren karmaşık bir dengede ilerlemektedir. Artık ebeveynler için "ekranlardan uzak tutmak" yerine, "dijital dünyada nasıl sağlıklı var olunacağını öğretmek" öncelikli hedef haline gelmiştir.

Bu dönüşüm sürecinde ebeveynlerin kendileri de öğrenen konumunda yer almaktadır. Dijital çağda ebeveynlik, çocuklarla birlikte büyümeyi, gelişmeyi ve yeni dünyayı keşfetmeyi içeren ortak bir yolculuğa dönüşmektedir.

Kitabın Amacı ve Yapısı

Yeni Nesil Ebeveynlik: Dijital Zorluklardan Çözüm Yolculuğuna kitabı, dijital çağın ebeveynlik üzerindeki etkilerini anlamak, çocuk ve ergenlerin dijital dünyayla ilişkilerini sağlıklı bir zeminde geliştirmelerine rehberlik etmek ve ailelerin teknoloji kullanımında denge kurmalarına yardımcı olmak amacıyla hazırlanmıştır.

Bu kitap, teorik bilgilerin yanı sıra gerçek hayattan alınmış (isimleri ve tanımlayıcı detayları değiştirilmiş) vaka örnekleri sunarak dijital çağda ebeveynliğin pratik zorluklarını ve çözüm yollarını somut bir şekilde ortaya koymayı hedeflemektedir. Her bölümün sonunda yer alan vaka örnekleri, ailelerin benzer durumlarla karşılaştıklarında uygulayabilecekleri stratejileri görselleştirmelerine yardımcı olacaktır.

Kitap dokuz ana bölümden oluşmaktadır:

Bölüm 1. Kuşaklararası İletişim, Sorunlar ve Çözümler: Bu bölümde farklı kuşakların teknoloji algısı ve kullanımındaki farklılıklar ele alınmakta, dijital yerli ve dijital göçmen kavramları derinlemesine incelenmektedir. Kuşaklararası dijital iletişim sorunlarının temellerine inerek, aile içi dijital iletişimi güçlendirme stratejileri sunulmaktadır.

Bölüm 2. Dijital Çağın Yeni Nesil Ebeveynliği: Dijital dönüşümün ebeveynlik rolleri ve aile dinamikleri üzerindeki etkilerini inceleyen bu bölüm, ebeveynlerin dijital rol modeli olarak nasıl etkili olabileceklerini, dijital dengeyi nasıl kurabileceklerini ve kuşaklararası dijital iletişim sorunlarını nasıl çözebileceklerini ele almaktadır.

Bölüm 3. Çocuk ve Ergen Gelişiminde Dijital Dünyanın Rolü: Aşırı ekran kullanımının beyin gelişimi üzerindeki etkileri, dijital aktivitelerin gelişimsel sonuçları ve yaş gruplarına göre sağlıklı teknoloji kullanımı önerilerinin sunulduğu bu bölüm, gelişimsel perspektiften dijital teknolojileri değerlendirmektedir.

Bölüm 4. Sosyal Medya ve Çocuklar: Sosyal medyanın çocuklar ve ergenler üzerindeki psikolojik ve sosyal etkilerini inceleyen bu bölüm, farklı platformların yaş gruplarına göre etkilerini, sosyal medya okuryazarlığını ve çocuklarda sosyal medya kullanımını yönetme stratejilerini ele almaktadır.

Bölüm 5. Dijital Çağın Hastalıkları: İnternet, oyun ve sosyal medya bağımlılığı, dikkat dağınıklığı, sosyal izolasyon ve dijital stres gibi çağımızın yeni psikolojik sorunlarını derinlemesine inceleyen bu bölüm, erken tanı ve müdahale için ipuçları sunmaktadır.

Bölüm 6. Dijital Bağımlılıkla Baş Etme: Dijital bağımlılığın belirtileri, risk faktörleri, değerlendirme yöntemleri ve etkili müdahale stratejileri bu bölümde detaylı olarak ele alınmaktadır. Teknolojiyi sağlıklı kullanma yolları ve aile temelli yaklaşımlar öne çıkarılmaktadır.

Bölüm 7. Siber Zorbalık ve Dijital Güvenlik: Çocukları dijital dünyada bekleyen risklerden biri olan siber zorbalığın tanımı, belirtileri, risk faktörleri ve önleme stratejileri bu bölümde incelenmektedir. Ayrıca dijital güvenlik ve dijital mahremiyet konularında pratik öneriler sunulmaktadır.

Bölüm 8. Dijital Okuryazarlık ve Dijital Vatandaşlık: Bilgiye erişim ve değerlendirme, eleştirel düşünme, içerik üretimi gibi dijital okuryazarlık becerilerinin yanı sıra dijital vatandaşlık kavramı ve bilinçli internet kullanımına yönelik öneriler bu bölümde ele alınmaktadır.

Bölüm 9. Dijital Çağda Ebeveynlik için Vaka Temelli Pratik Öneriler ve Araçlar: Kitabın son bölümü, gerçek hayattan alınmış dijital ebeveynlik vakalarını ve analizlerini içermekte, aile teknoloji kullanım sözleşmeleri, dijital planlar, sağlıklı dijital alışkanlıklar oluşturma ve çocukları dijital ortamda koruma yöntemleri gibi pratik araçlar sunmaktadır.

Bu kitap, bilimsel araştırmaları günlük hayatta uygulanabilir önerilerle birleştiriyor. Her ailenin farklı olduğunu bilerek, kendi ailenize uyarlayabileceğiniz çeşitli stratejiler sunulmaktadır.

B Ö L Ü M 1

DİJİTAL NESİLLER: TEKNOLOJİ ÇAĞINDA KUŞAKLARARASI İLETİŞİM, SORUNLAR VE ÇÖZÜMLER

ÖNSÖZ

Elinizdeki kitap, tarihte belki de ilk kez tanık olduğumuz bir olguyu inceliyor: Çocukların ebeveynlerinden daha yetkin olabildiği bir alan. Dijital teknolojiler, insanlık tarihinde eşi görülmemiş bir kuşaklararası uçurum yaratmış durumda. Bir tarafta teknolojiyle doğduğu andan itibaren tanışan "dijital yerliler", diğer tarafta bu yeni dünyaya sonradan adapte olmaya çalışan "dijital göçmenler". Bu kitap, aradaki uçurumu anlamak ve köprüler kurmak için yazıldı.

GİRİŞ: TEKNOLOJİ İNSANLIĞI NASIL DÖNÜŞTÜRÜYOR?

Hayal edin: Dedeniz bir mektup için haftalarca beklerken, siz şimdi dünya çapında bir videoyu saniyeler içinde izleyebiliyorsunuz. İşte bu, teknolojinin insanlık üzerindeki devrim niteliğindeki değişiminin özeti!

İnsanlık tarihinde hiçbir teknolojik dönüşüm bu kadar hızlı ve kapsayıcı olmamıştı. Şöyle düşünün: insanlığın ateşi keşfetmesi on binlerce yıl sürdü, matbaanın yaygınlaşması yüzyıllar aldı, elektriğin evlere girmesi onlarca yıl sürdü... Ama cep telefonları ve internet? Sadece bir nesil içinde hayatımızın ayrılmaz parçası haline geldiler!

TEKNOLOJİK ZAMAN YOLCULUĞU

- **1960:** Telefon evlerde nadir bulunan lüks bir eşya.
- **1980:** Bilgisayarlar yalnızca şirketlerde ve üniversitelerde.
- **2000:** İnternet hayatımıza girmeye başlıyor.
- **2020:** Teknoloji hayatımızın her alanında, hatta cebimizde.

Her kuşak bambaşka bir teknolojik gerçeklikte dünyaya gözlerini açıyor. Adeta farklı gezegenlerde yaşıyoruz! Büyükannelerimiz için telefon "duvarda asılı bir cihaz" iken, torunları için "bütün bir dünya" anlamına geliyor.

1.1. DİJİTAL YERLİLER VE DİJİTAL GÖÇMENLER

Amerikalı eğitim uzmanı Marc Prensky'nin 2001 yılında ortaya attığı "dijital yerli" ve "dijital göçmen" kavramları, kuşaklararası teknolojik uçurumu anlamak için güçlü bir çerçeve sunuyor. Bu ayrım, günümüzde yaşanan kuşaklararası iletişim sorunlarının köklerine ışık tutuyor.

1.1. 1. "DİJİTAL YERLİ" KİMDİR?

Şok Gerçek: Teknolojiyle doğan, onu nefes gibi alan nesil!

Dijital dünyaya doğmuş, ilk kelimeleriyle birlikte ekran kaydırma hareketini öğrenmiş kişiler, dijital yerlilerdir. Onlar için internet bağlantısı, tıpkı su veya elektrik gibi temel bir ihtiyaçtır. Dijital teknolojiler onlar için "teknoloji" bile değildir -sadece hayatın normal bir parçasıdır.

Dijital Yerlilerin Bilişsel Özellikleri

- **Paralel İşlem Yeteneği:** Aynı anda birçok bilgi akışını yönetebilirler.
- **Görsel-Uzamsal Yetenekler:** Metinden çok görsel içeriklerle düşünürler.
- **Keşfederek Öğrenme:** Kılavuz okumak yerine deneme-yanılma yöntemiyle öğrenirler.
- **Anında Geri Bildirim Beklentisi:** Beklemek yerine hızlı tepkiler beklerler.
- **Ağ Bağlantılı Düşünce:** Bilgiyi doğrusal değil, birbirine bağlı ağlar şeklinde işlerler.

Z ve Alfa kuşağı dijital yerlilerin en belirgin örnekleridir. Onlar için teknoloji, sonradan öğrenilen bir yetenek değil, doğuştan gelen bir dil gibidir.

1.1.2. "DİJİTAL GÖÇMEN" KİMDİR?

Zorlu Uyum Yolculuğu: Teknolojiyle sonradan tanışan, adapte olmaya çalışan kuşak.

Dijital göçmenler kağıt ve kalem dünyasında büyüyüp, dijital dünyaya sonradan göç eden kişilerdir. Tıpkı yeni bir ülkeye göç edenler gibi, bu yeni dünyanın dilini ve kültürünü öğrenmek için bilinçli çaba göstermeleri gerekir.

Dijital Göçmenlerin Belirgin Özellikleri

- **Dijital Aksan:** Teknoloji kullanımlarında "aksan" bellidir (örneğin, e-postaları yazdırma eğilimi).
- **Adım Adım Öğrenme:** Yeni teknolojileri sistematik olarak, rehber eşliğinde öğrenirler.

- **Tek Görev Odaklılık:** Bir işi bitirip diğerine geçmeyi tercih ederler.
- **Fiziksel İzlere İhtiyaç:** Dijital işlemlerin fiziksel kanıtlarını ararlar.
- **Güvenlik Kaygısı:** Teknolojinin riskleri konusunda daha fazla endişe duyarlar.

X ve Y kuşakları tipik dijital göçmenlerdir. Onlar için teknoloji, hayatlarına sonradan giren, bilinçli çaba gerektiren bir alandır.

1.2. KUŞAKLARIN TEKNOLOJİK KİMLİK KARTLARI

Her kuşak, teknolojiyle farklı bir dönemde ve koşulda tanışmıştır. Bu tanışma hikayeleri, teknolojiyle kurdukları ilişkiyi derinden etkiler. Bir kuşağın "devrim" olarak gördüğü teknolojik yenilik, sonraki kuşak için sıradan bir araç haline gelebilir.

1.2.1. X KUŞAĞI (1965-1980): DİJİTAL DÖNÜŞÜMÜN TANIKLARI

Teknolojik Yaşam Çizgisi: İlk kişisel bilgisayarların yolcuları!

X kuşağı, dijital öncesi dünyada doğup büyüdü, ancak yetişkinlik dönemlerinde dijital devrimin gelişine tanık oldu. Onlar "bir ayakları analog, bir ayakları dijital dünyada" olan geçiş kuşağıdır.

X Kuşağının Teknoloji İlişkisi:

- Teknolojiye **pragmatik** yaklaşım: "Hangisi işimi görür?"
- İş ve verimlilik için teknoloji kullanımı öncelikli
- Yüz yüze iletişimi dijital iletişime tercih etme eğilimi
- Teknolojik değişime adaptasyon yeteneği, ancak temkinli yaklaşım
- Dijital mahremiyete yüksek değer verme

X kuşağı ebeveynler, Z ve Alfa kuşağı çocuklarının teknoloji kullanımını anlamakta zorlanabilir ve "bizim zamanımızda..." cümlesini sıklıkla kullanabilirler.

1.2.2. Y KUŞAĞI (1981-1996): İNTERNETİN İLK NESLİ

Teknolojik Serüven: Sosyal medyanın doğuş yılları!

Y kuşağı, ergenlik ve genç yetişkinlik dönemlerinde internetin ve mobil teknolojilerin yükselişine tanık oldu. Onlar dijital dünyaya "erken adapte olanlar" olarak hem analog hem dijital dünyada rahatça hareket edebilirler.

Y Kuşağının Teknoloji İlişkisi:

- Hem işlevsel hem sosyal amaçlar için teknoloji kullanımı
- E-postadan mesajlaşma uygulamalarına sorunsuz geçiş
- İlk sosyal medya platformlarını benimseyen öncüler

B Ö L Ü M 2

DİJİTAL ÇAĞIN YENİ NESİL EBEVEYNLİĞİ

2.1. Ebeveynlik Rollerinin Dijital Çağda Yeniden Tanımlanması

Teknolojik Bir Savaş Alanı: Ekranlar ve Güven

13 yaşındaki Mehmet, odasının kapısını sessizce kapatır. Elinde akıllı telefonu, gözleri ekranda parlayan ışıkların aydınlattığı bir dünyaya dalıp gider. Annesi Ayşe, mutfaktan "İnternette ne yapıyorsun?" diye seslenir. Mehmet yarım ağızla "Bir şey yok" diye yanıt verir. İşte dijital çağın modern ebeveynlik savaşı tam da böyle başlar: Güven mi, kontrol mü?

Dijital Navigatörler: Ebeveynler ve Çocuklar

Teknoloji, ebeveynlik haritasını tümden değiştirmiştir. Artık ebeveynler sadece fiziksel güvenliği sağlayan koruyucular değil, aynı zamanda dijital dünyanın rehberleridir. Çocuklar ise bu yeni dünyada doğal birer yerli konumundadır.

8 yaşındaki Ali, tablet bilgisayarında oynarken babası merakla yanına oturur. "Baba, sana bu oyunda nasıl ilerleneceğini göstereyim mi?" diye sorar Ali. Baba, çocuğunun dijital dünyadaki ustalığı karşısında hem gururlu hem de tedirgindir. Modern ebeveynliğin en karmaşık yanlarından biri, çocuklarımızın bizden daha iyi bildiği bir alanda onlara rehberlik etmeye çalışmaktır.

Dijital dünyada roller değişmiştir. Bazen rehber olan ebeveyn, bazen de çocuktur. 45 yaşındaki Selim Bey, akıllı telefonundaki uygulamaları kullanmayı 12 yaşındaki kızı Zeynep'ten öğreniyor. "Baba, bak böyle yapacaksın," diyen Zeynep, teknolojik bir öğretmen rolüne bürünürken, babası ise dijital bir öğrenci oluyor.

Gerçek Hayattan Dijital Gerçekliğe: Bir Genç Kızın Günlüğü

Lise son sınıf öğrencisi Elif, sosyal medya hesaplarında günde ortalama 5 saat geçiriyor. Annesine göre bu, "dijital bağımlılık", Elif'e göre ise "sosyal hayatının merkezi". Annesi her gün aynı soruyu soruyor: "Bu kadar çok zaman internette ne yapıyorsun?"

"Anne, anlamıyorsun," diyor Elif. "Arkadaşlarımla buluşuyorum, güncel olayları takip ediyorum, ilgi alanlarımı keşfediyorum." Annesi ise endişeli: "Ama gerçek hayatta ne oluyor?" Bu diyalog, binlerce evde her gün tekrarlanıyor.

17 yaşındaki Elif için sosyal medya sadece bir eğlence aracı değil, kimliğini keşfettiği, fikirlerini paylaştığı ve akranlarıyla bağlantı kurduğu bir platform. Onun dünyasında gerçek ile sanal arasındaki çizgi bulanık. Annesi ise bu iki dünyayı ayrı düşünüyor ve kızının "gerçek dünyadan" kopmasından endişeleniyor.

Dijital çağın paradoksu: Hiç bu kadar bağlı olmamış ve hiç bu kadar yalnız kalmamıştık.

Teknoloji ve Değişen Aile Dinamikleri

Ekran Zamanı vs. Aile Zamanı

Akşam yemeği masasında herkes telefonlarına gömülmüş. Babası ekrandaki haberlere, annesi mesajlaşmaya, çocuklar ise oyunlarına odaklanmış. Konuşan, gülüşen, paylaşan bir aile yerine sessiz, ekranlara gömülmüş bir manzara...

"Telefonları bırakın da biraz konuşalım!" diyen anneannenin bu çağrısı, modern ailelerin en büyük mücadelelerinden birini yansıtıyor. Teknoloji, fiziksel olarak bir arada olan aile üyelerini zihinsel olarak birbirinden uzaklaştırabiliyor.

Ancak aynı teknoloji bilinçli kullanıldığında aileleri birleştirebilir de. 10 yaşındaki Cem ve babası, hafta sonları birlikte video oyunları oynuyor. Bu, babanın oğlunun dünyasına girdiği, oğlunun ise babasıyla ortak bir dil geliştirdiği özel bir zaman. "Oyun oynamak bizi yakınlaştırıyor," diyor baba. "Cem'in dünyasını anlamama yardımcı oluyor."

Dijital Duvarlar: İletişimin Yeni Engelleri

Teknoloji aileyi bir arada tutar mı, ayırır mı? İşte büyük soru tam da bu. WhatsApp grupları, ortak aile hesapları, paylaşılan fotoğraflar bir yandan yakınlaştırırken, öte yandan gerçek temasın yerini dolduramıyor.

16 yaşındaki Deniz, odanın bir köşesinde kulaklıkları takılı, dış dünyadan tamamen kopuk. Annesi yanına oturduğunda, Deniz kulaklıklarını çıkarmadan "Ne var anne?" diye soruyor. Bu görünmez duvar, dijital çağda sık karşılaşılan bir iletişim engeli.

Öte yandan farklı şehirlerdeki aile üyeleri için teknoloji bir köprü işlevi görüyor. 5 yaşındaki Emir, yurtdışında çalışan babasıyla her akşam görüntülü konuşuyor. "Baba beni görüyor!" diyen Emir için teknoloji babasıyla bağını korumanın bir yolu.

Dijital Çağda Ebeveyn Otoritesi ve Sınırlar

Kontrol mü, Güven mi?

10 yaşındaki Ayaz, babasının "Şu oyunu indirme" uyarısına itiraz ediyor. "Herkes oynuyor, ben niye oynamıyorum ki?"

Ebeveyn otoritesi artık fiziksel sınırların ötesinde, dijital bir mücadele alanı. Yasaklamak mı, anlamak mı? Kontrol etmek mi, güvenmek mi?

14 yaşındaki Beril'in annesi, kızının telefonuna takip yazılımı yüklemeyi düşünüyor. "Sadece güvende olduğundan emin olmak istiyorum," diyor. Ama Beril bunu öğrendiğinde ne olacak? Güven ilişkisi zarar görmeyecek mi?

7 yaşındaki Burak'ın babası ise farklı bir yaklaşım benimsiyor: "Oğlumla birlikte oturup oyunları inceliyoruz. Neyin uygun olduğuna, neyin olmadığına birlikte karar veriyoruz." Bu yaklaşım, kontrolden ziyade iş birliğine dayanıyor.

Dijital Sınırların İnşası

Modern ebeveynlik, çelik duvarlar örmek değil, esnek ama sağlam köprüler inşa etmektir. Teknoloji bir araç, amaç değildir.

9 yaşındaki Ceren'in ailesi, evde "teknoloji-serbest" ve "teknoloji-yasak" bölgeler belirlemişler. Yemek masası ve yatak odaları teknoloji-yasak, oturma odası belirli saatlerde teknoloji-serbest. "Kurallarımız var, ama bu kurallar taş değil," diyor anne. "Amacımız teknolojiyi yasaklamak değil, dengeli kullanmayı öğretmek."

Çocuklarımız dijital dünyada yüzmeyi öğrenecekler, boğulmalarına izin vermeyeceğiz.

Teknoloji Çağında Güvenin Mimarları

Gerçek otorite, yasaklardan değil, karşılıklı anlayış ve iletişimden gelir. Çocuklarına teknoloji kullanımında özerklik sağlayan ebeveynler, aslında onların dijital okuryazarlığını ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirirler.

15 yaşındaki Defne, sosyal medyada rahatsız edici bir mesaj aldığında bunu anne-babasıyla paylaşmaktan çekinmiyor. "Çünkü biliyorum ki beni suçlamayacaklar," diyor. Bu güven ortamı yıllar boyunca kurulan açık iletişimin bir sonucu.

6 yaşındaki Efe'nin babası, oğlunun çizgi film izleme süresini sınırlarken aynı zamanda ona neden böyle bir sınır koyduğunu açıklıyor: "Gözlerin yorulmasın ve farklı şeyler yapmak için vakit kalsın diye." Efe, sınırın nedenini anladığı için kurala daha istekli uyuyor.

Dijital Ebeveynliğin Altın Kuralları:

1. Dinle, yargılama.
2. Açık ol, şeffaf ol.
3. Güven inşa et, kontrol etme.
4. Teknolojiyi reddetme, anlamaya çalış.

Dijital çağın ebeveynleri, gelecek nesillerin dijital dünyada sağlıklı, güvenli ve özgür gezinebilmelerinin mimarlarıdır.

B Ö L Ü M 3

ÇOCUK VE ERGEN GELİŞİMİNDE DİJİTAL DÜNYANIN ROLÜ

Dijital teknolojilerin günlük yaşamın vazgeçilmez bir parçası haline geldiği günümüzde çocuklar ve ergenler doğdukları andan itibaren ekranlar ve dijital deneyimlerle çevrili bir dünyada büyümektedir. Bu dijital çevre, gelişimin tüm yönlerini etkileyerek hem fırsatlar hem de zorluklar sunmaktadır.

“18 aylık torunum tableti görünce çığlık çığlığa istiyor. Ekranları bu kadar küçük yaşta kullanması zararlı mı?”

“4 yaşındaki kızım çizgi film izledikten sonra hiperaktif oluyor. Ekranlar gerçekten beynini etkiliyor mu?”

“Oğlum sabahtan akşama kadar bilgisayar oyunu oynuyor. Sürekli ‘beynin yanacak’ diyorum ama bilimsel açıklaması nedir?”

Bu sorular kulağa tanıdık geliyor mu? Dijital çağın ebeveynleri olarak hepimizin aklında benzer sorular var. Ekranların çocuklarımızın gelişen beyinlerini nasıl etkilediği konusunda hem endişeli hem de meraklıyız. Bu bölümde, güncel nörobilim araştırmalarının ışığında, ekran kullanımının beyin gelişimi üzerindeki etkilerini anlaşılır bir dille keşfedeceğiz.

3.1. Beyin Gelişimi ve Ekran Kullanım Yoğunluğu

Beyin, gelişim sürecinde çevresel uyaranlara son derece duyarlıdır ve bu uyaranlarla şekillenir. Dijital ekranların yaygınlaşması, beyin gelişimini etkileyen çevresel faktörlerin niteliğini önemli ölçüde değiştirmiştir. Ekran kullanım yoğunluğunun türü, süresi ve yaşa uygunluğu, sağlıklı beyin gelişimi açısından kritik öneme sahiptir.

Gelişen Beyin ve Dijital Dünya

3 yaşındaki Arda, ellerinin arasındaki tablette parmağıyla sağa-sola dokunarak bir karakteri hareket ettiriyor. Onu izleyen annesi Seda, bir yandan oğlunun bu teknolojik yeteneğine hayran kalırken, diğer yandan da endişeleniyor: “Bu ekranlar onun minicik beynini nasıl etkiliyor acaba?” Seda’nın sorusu, nörobilimcilerin son yıllarda üzerinde yoğun olarak çalıştığı bir soru. Gelin önce şu inanılmaz organı tanıyalım: Çocuk beyni.

Minik Beden, Devasa Beyin İnşaatı

Çocuğunuzun beyni, dünyanın en karmaşık ve en hızlı çalışan inşaat projesidir. Doğumda yaklaşık 100 milyar nöronla (sinir hücresi) dünyaya gelen bebek beyni, ilk üç yıl içinde 1000 trilyon civarında yeni sinaptik bağlantı (nöronlar arası iletişim köprüleri) oluşturur. Bu, saniyede yaklaşık 1 milyon yeni bağlantı anlamına gelir!

Nörobilimci Dr. Patricia Kuhl'un eğlenceli benzetmesiyle: "Eğer beyninizin gelişimini bir film olarak izleyebilseydiniz, bebeklikten ergenliğe kadar olan kısmı hız modunda, ergenlikten sonraki kısmını ise ağır çekimde izliyor olurdunuz."

Bu hızlı inşaat sürecinde beyin sürekli "kullan ya da kaybet" prensibiyle çalışır. Sık kullanılan sinaptik bağlantılar güçlenirken, kullanılmayanlar zamanla budanır. Tıpkı bir bahçıvanın bahçesini şekillendirmesi gibi, çocuğun deneyimleri de beynin hangi bölümlerinin gelişeceğini belirler. *İşte tam bu noktada ekranlar devreye giriyor.*

Ekranlar ve Gelişen Beyin: İyi Arkadaş mı, Gizli Rakip mi?

Çocuk beyni, evrim boyunca gerçek, üç boyutlu, çok duyulu deneyimlerle gelişmek üzere programlanmıştır: Annenin yüzünü görmek, sesini duymak, dokunuşunu hissetmek, oyuncaklarla oynamak, doğayı keşfetmek... Ancak son 15 yılda insan evriminin hiçbir döneminde olmadığı kadar ekranlarla çevrili yaşamaya başladık.

Ekranlar, gelişen beynin evrimsel beklentilerinden farklı deneyimler sunar:

- İki boyutludur (üç boyutlu derinlik algısı geliştirmez)
- Genellikle tek duyuya hitap eder (çoğunlukla görme, bazen işitme)
- Gerçek sosyal etkileşim içermez (video-sohbetler hariç)
- Çoğunlukla pasif bir alım gerektirir (fiziksel etkileşim olmadan)

Erken Çocuklukta Ekran Kullanımının Nörolojik Etkileri

Erken çocukluk dönemi (0-6 yaş), beyin gelişiminin en hızlı olduğu ve nöral bağlantıların yoğun şekilde oluştuğu kritik bir dönemdir. Bu dönemde deneyimlenen uyaranlar, beynin yapılanmasını uzun vadeli olarak etkiler. Örneğin, dil gelişimi için 0-3 yaş, görsel işleme için ilk birkaç yıl kritik dönemlerdir. Bu kritik dönemlerde ekran kullanım yoğunluğu, şu şekillerde beyin gelişimini etkileyebilir:

1. Dil Gelişimi ve Ekranlar

Hayal edin; 12 aylık Ada, annesinin kucağında bir resimli kitaba bakıyor. Annesi bir köpeği işaret ederek "Bak, köpek! Hav hav yapıyor" diyor. Ada, annesinin parmağını takip ediyor, köpeği görüyor, ses tonundaki heyecanı işitiyor ve belki köpeği gösterirken kendi parmağını da uzatıyor. Bu "ortak dikkat" anında, Ada'nın beynindeki dil ile ilgili bölgeler ışık gibi yanıyor.

Şimdi aynı sahneyi bir tablet ekranında düşünün. Araştırmalar, 0-2 yaş arasındaki çocukların "gerçek insan etkileşimi" olmadan ekrandan bir şeyi öğrenme kapasitelerinin çok

sınırlı olduğunu gösteriyor. Buna "video defisiti" deniyor - ekrandan öğrenmenin, gerçek yaşam öğrenmesine göre daha az etkili olması durumu.

Washington Üniversitesi'nden Dr. Dimitri Christakis'in araştırması, 0-2 yaş arasındaki her bir saatlik "bebek videosu" izlemenin, 6-8 kelimelik bir dil gecikmesiyle ilişkili olduğunu gösterdi. Bunun nedeni basit: Ekranlar, etkileşimli gerçek konuşmanın yerini alıyor. Bir başka çalışma, 18 aylık çocukların ebeveynleriyle geçirdikleri her 30 dakikada ortalama 150 kelime duyduklarını, ancak televizyon açıkken bu sayının 770'ten 170'e düştüğünü ortaya koydu.

2. Dikkat Gelişimi ve Ekranlar

3 yaşındaki Kerem'in annesi şaşkın: "Oğlum Pepee'yi izlerken hipnotize olmuş gibi, kıpırdamadan duruyor. Ama 10 dakika kitap okumak için oturduğumuzda bir dakika bile yerinde duramıyor!"

Bu durum, ekranların küçük çocukların dikkat sistemlerini nasıl etkilediğinin canlı bir örneği. İşin sırrı, ekranların iki farklı dikkat sistemimizi farklı şekillerde etkilemesinde yatıyor:

- **Yönlendirilmiş Dikkat:** Çabayla sürdürülen, istemli odaklanma (kitap okuma, bulmaca çözme gibi).
- **Çekim Dikkati:** Parlak ışıklar, hızlı değişen görüntüler, yüksek sesler gibi çevresel uyaranlarla otomatik olarak tetiklenen dikkat.

Çocuk beyni, evrimsel olarak yeni ve ani uyaranlara (potansiyel tehlikelere) dikkat etmek üzere programlanmıştır. Hızlı sahne değişimleri, parlak renkler ve ani sesler içeren ekran içerikleri, çocuğun çekim dikkatini sürekli tetikler ve adeta "dikkat korsanlığı" yapar.

İşte burada bir paradoks var: Çocuk ekrana kilitlenmiş görünürken, aslında yönlendirilmiş dikkati çalışmıyor olabilir. Bunun yerine, pasif bir şekilde "çekim dikkati"nin esiri olmuş olabilir. Bu durum, zamanla yönlendirilmiş dikkatin gelişimini olumsuz etkileyebilir.

3. Duygusal Beyin ve Ekranlar:

Burak 2,5 yaşında. 20 dakikalık tablet kullanımından sonra aniden öfke krizine giriyor, tablet elinden alındığında kendini yere atıp ağlıyor. Annesi şaşkın: "Normalde bu kadar huysuz bir çocuk değil!"

Nörobiyolojik açıdan bakıldığında bu durum anlaşılabilir. Ekran aktiviteleri, beynin ödül merkezinde dopamin salgılanmasını tetikler. Özellikle etkileşimli uygulamalar, tıklama-ödül döngüsüyle sürekli küçük dopamin artışları sağlar. Bu, doğal ödül sisteminin beklentilerini değiştirebilir.

Küçük çocuklarda prefrontal korteks (dürtü kontrolü ve duygu düzenleme merkezi) henüz tam gelişmemiştir. Bu nedenle, ekran kullanımı bittikten sonra yaşanan duygusal dalgalanmalara karşı savunmasızdırlar. Araştırmalar, günde 2 saatten fazla ekran süresi olan okul öncesi çocuklarda duygusal düzenleme zorluklarının daha yaygın olduğunu gösteriyor.

B Ö L Ü M 4

SOSYAL MEDYA VE ÇOCUKLAR

“Anne, neden benim Instagram hesabım olamıyor? Sınıftaki herkesin var!”

“Attığım fotoğraf sadece 42 beğeni aldı. Kimse beni sevmiyor.”

“Dün gece şu parti varmış, beni çağırmamışlar. Hepsi hikayelerinde paylaşmış.”

Kulağa tanıdık geliyor mu? Sosyal medya, çocuklarımızın dünyasının ayrılmaz bir parçası haline geldi. Küçücük ekranların arkasında kocaman bir sosyal evren var -ve bu evren, çocuklarımızın kimlik duygusunu, sosyal ilişkilerini ve psikolojik sağlığını derinlemesine etkiliyor.

Bu bölümde, sosyal medyanın çocuklar ve ergenler üzerindeki psikolojik ve sosyal etkilerini keşfedeceğiz. Beğeni kültürü, akran etkisi ve kaçırma korkusu (FOMO) gibi olguların çocuklarımızı nasıl şekillendirdiğini bilimsel araştırmalar ışığında, ama sade bir dille ele alacağız. Amacımız korku yaratmak değil, çocuklarımıza daha iyi rehberlik etmemizi sağlayacak bilgileri sunmak.

4.1. Sosyal Medyanın Psikolojik ve Sosyal Etkileri

Çocuğunuz Instagram’da saatlerce kaybolduğunda, aslında ne oluyor? TikTok videoları izlerken beyinlerinde neler gerçekleşiyor? Sosyal medya, gençlerin beyinlerini, düşüncelerini ve sosyal ilişkilerini düşündüğümüzden çok daha derin şekillerde etkiliyor.

14 yaşındaki Elif, sabah uyanır uyanmaz ilk iş olarak telefonunu kontrol ediyor ve yatmadan önce son yaptığı şey de bu. Araştırmalar, Elif gibi ergenlerin günde ortalama 7-9 saat ekran başında geçirdiğini ve bunun önemli bir kısmının sosyal medyada harcandığını gösteriyor. Bu yoğun kullanımın hangi psikolojik ve sosyal etkileri var?

Beğeni Kültürü ve Benlik Algısı: Dijital Aynada Kendimizi Görmek

“Bugün ne giyeceğim? Hangi filtre daha iyi görünür? Bu fotoğrafı paylaşsam kaç beğeni alır?”

13 yaşındaki Aslı, yarım saat boyunca yeni profil fotoğrafı için 20 farklı poz ve çekim denemesi yaptı. Tam 10 farklı filtre denedi, 3 arkadaşına danışarak hangisinin daha çok beğeni alabileceğini tartıştı. Nihayetinde seçtiği fotoğrafı sosyal medyada paylaştıktan sonra telefonunu elinden bırakmadan bildirim seslerini beklemeye başladı.

“Dijital Benlik” Fenomeni

Bu hikaye size tanıdık geliyorsa, endişelenmeyin -yalnız değilsiniz. Günümüzün çocukları, kendilerini iki farklı biçimde deneyimliyor: gerçek dünyada ve dijital dünyada. Psikolog Sherry Turkle buna “ikinci benlik” diyor, yani sosyal medyada sunduğumuz ve sürekli ince ayar yaptığımız versiyonumuz.

Sosyal medya, ergenlere “dijital benliklerini” inşa etmeleri için adeta sonsuz bir laboratuvar sunuyor. Bu dijital benlik inşası, ergenlik döneminin doğal bir parçası olan kimlik arayışının uzantısı. Eskiden ergenler kimliklerini yatak odası duvarlarını posterleriyle süsleyerek veya giyim tarzlarıyla ifade ederdi. Bugün ise Instagram profilleri, TikTok videoları ve Snapchat hikayeleriyle aynı şeyi yapıyorlar, sadece çok daha büyük bir izleyici kitlesine ve anında geri bildirim mekanizmasına sahipler.

“Beğeni” Nörobiyolojisi: Dijital Dopamin

Sosyal medya platformları, kullanıcılarının olabildiğince fazla zaman harcamasını sağlamak için özel olarak tasarlanmıştır. Bu tasarımın merkezinde beyin kimyasallarımızı etkileme yeteneği var.

Stanford Üniversitesi nörobilimcileri, sosyal medyada bir bildirim aldığımızda (bir beğeni, yorum veya paylaşım), beynimizin dopamin salgıladığını keşfetti. Dopamin, “keyif” veya “ödül” kimyasalımız olarak bilinir. Aynı kimyasal, lezzetli bir tatlı yediğimizde veya sevdiğimiz biriyle vakit geçirdiğimizde de salgılanır. Sosyal medya platformları, bu dopamin döngüsünü sürekli tetikleyecek şekilde tasarlanmıştır:

Ergen beyni, bu dopamin ödüllerine karşı özellikle hassastır çünkü beynin ödül merkezi (nükleus akumbens), dürtü kontrolü merkezi (prefrontal korteks) gelişiminden çok daha erken olgunlaşır. Bu, ergenlerin neden sosyal onay için daha fazla risk alabildiklerini ve beğeni peşinde daha çok koştuklarını açıklar.

1. Fotoğraf paylaşırsınız → Beğeni alırsınız → Dopamin salgılanır → İyi hissedersiniz
2. İyi hissetmek istersiniz → Daha fazla paylaşım yaparsınız → Döngü tekrarlanır

Beğeni Kültürünün Benlik Algısına Etkileri

15 yaşındaki Mehmet, son fotoğrafının beklediği kadar beğeni almamasına üzülmüştü. “Geçen hafta attığım fotoğraf 87 beğeni almıştı, bu sefer sadece 43 aldım. Acaba insanlar artık beni sevmiyor mu?” diye düşünüyordu.

Sosyal medya, benlik değerini ölçülebilir bir şeye dönüştürür: beğeni sayısı, takipçi sayısı, yorum sayısı... Bu “sayısallaştırılmış benlik değeri”, çocukların öz-değer algısını birkaç şekilde etkiler:

- **Dışsal Değerlendirmeye Bağımlılık:** Araştırmalar, gençlerin sosyal medyada aldıkları geri bildirimlerin, kendileri hakkındaki düşüncelerini doğrudan etkilediğini gösteriyor. New York Üniversitesi’nde yapılan bir çalışmaya göre, sosyal

medyada daha az beğeni alan gençler, düşük benlik saygısı ve yüksek reddedilme duygusu yaşıyor.

- **"Hepsi veya Hiçbiri" Düşünce Tarzı:** Düşük beğeni sayısı = "Kimse beni sevmiyor" gibi aşırı genellemeler yapma eğilimi artabiliyor. Bu tür düşünce kalıpları, uzun vadede anksiyete ve depresyon riskini artırır.
- **Benlik Algısının Parçalanması:** Araştırmacı Danah Boyd'un belirttiği gibi, sürekli performans sergileme hissi, ergenlerin "gerçek ben kimim?" sorusunu yanıtlamasını zorlaştırabilir. Sosyal medyadaki "düzenlenmiş benlik" ile gerçek dünyadaki deneyimler arasındaki fark büyüdükçe, kimlik bütünlüğü oluşturmak zorlaşır.

Filtreler, Düzenlemeler ve Gerçeklik Algısı

"Bu fotoğraftaki o kız gerçekten ben miyim?" 16 yaşındaki Zeynep, kendi filtrelenmiş selfie'sine bakarak düşünüyordu. Filtreler, imaj düzenleme araçları ve "mükemmel" fotoğraflar kültürü, ergenlerin kendi görünüşlerini nasıl algıladıklarını derin şekilde etkiliyor.

2019'da yapılan bir çalışma, ergenlerin %90'ının sosyal medyada paylaşmadan önce fotoğraflarını düzenlediğini gösterdi. Londra Üniversitesi Koleji'nden araştırmacılar, filtrelerin ve fotoğraf düzenlemenin bir noktaya kadar olumlu etkileri olabileceğini (özgüven artışı, yaratıcı ifade) ancak aşırıya kaçıldığında "filtre disformisi" adı verilen bir duruma yol açabileceğini belirtti. Bu, kişinin gerçek görünüşünü, filtrelenmiş versiyonuyla karşılaştırdığında yetersiz bulması durumudur.

Plastik cerrahlar, "Snapchat Disformisi" terimini kullanmaya başladılar - gençlerin, filtrelenmiş görüntülerini gerçeğe dönüştürmek için estetik ameliyat talep etme eğilimi. Bu durum, gerçeklik algısının ne ölçüde bozulabildiğinin çarpıcı bir göstergesi.

Ebeveynler için Stratejiler: Sağlıklı Benlik Algısını Desteklemek

Çocuğunuzun sosyal medya kullanımından tamamen uzak durmasını beklemek gerçekçi değil. Ancak sağlıklı bir dijital benlik algısı geliştirmelerine yardımcı olabilirsiniz:

1. **Medya Okuryazarlığı Sohbetleri:** Çocuğunuzla fotoğraf düzenleme, filtreler ve "mükemmel görüntü" yanılsaması hakkında açık konuşmalar yapın. Bir ünlünün Instagram gönderisi ve paparazzilerin çektiği "gerçek" fotoğrafını yan yana göstermek, güçlü bir öğretim anı yaratabilir.
2. **Beğeniden Bağımsız Benlik Değeri:** Çocuğunuzun çevrim dışı başarılarını ve değerlerini vurgulayın. "Bu paylaşım çok beğeni almış!" demek yerine, "Bu resimde yaratıcılığını görmek hoşuma gidiyor" veya "Bu yazıda fikirlerini nasıl ifade ettiğini sevdim" gibi içeriğe odaklanan yorumlar yapın.
3. **Gerçek Dünya Etkileşimlerini Önceliklendirin:** Fiziksel sosyal aktiviteleri ve yüz yüze arkadaşlıkları teşvik edin. Gerçek dünya bağlantılarının daha tatmin edici olduğunu ve benlik algısını olumlu etkileyeceğini unutmayın.

B Ö L Ü M 5

DİJİTAL ÇAĞIN HASTALIKLARI

“Bugün çocuklarımız, tasarımı itibarıyla dikkat çekici, ödül döngüsüyle bağımlılık yapıcı dijital cihazlarla büyüyor. İlginç olan şu: Bu etkileşimin uzun vadeli etkilerini henüz tam olarak bilmiyoruz ama yine de bu deneyin içindeyiz.”

Tarih boyunca her çağın kendine özgü sağlık sorunları olmuştur. Sanayi Devrimi hava kirliliği ve iş kazalarını getirirken, modern çağ obezite ve hareketsizlik hastalıklarını doğurdu. Şimdi ise yeni bir dönemdeyiz: Dijital Çağ. Ve bu çağın kendine özgü hastalıkları var -ekranlarla, algoritmalarla ve sürekli bağlantıda olmayla şekillenen rahatsızlıklar. Bu bölümde, dijital dünyanın karanlık tarafını keşfedeceğiz: bağımlılıkları, sendromları ve yalnızca birkaç on yıl önce hayal bile edemeyeceğimiz zihinsel sağlık sorunlarını.

5.1. Dijital Bağımlılık Türleri

“Alkol karaciğeri, madde kullanımı beyni hedef alırken; sosyal medya bağımlılığı insanın ruhsal bütünlüğünü tehdit eder. Dijital çağın en görünmez ama en yaygın bağımlılığı, bireyin kimliğini, benlik algısını ve sosyal bağlarını aşındırarak ilerler.”

Bir zamanlar “bağımlılık” denildiğinde akla yalnızca kimyasal maddeler gelirdi. Ancak modern nörobilim, davranışsal bağımlılıkların da beynimizde tıpkı maddeler gibi kalıcı değişiklikler yaratabileceğini ortaya koydu. Dijital bağımlılıklar, beynin ödül sistemini hedef alan, dopamin döngülerini manipüle eden ve zamanla tolerans, yoksunluk ve kontrol kaybı gibi klasik bağımlılık belirtilerine yol açan davranış kalıplarıdır.

İnternet Bağımlılığı

Ekran Başında Kaybolan Hayatlar

“Fark ettiğimde artık çok geçti. Önce uyku düzenim bozuldu, sonra derslerimi kaçırmaya başladım, en sonunda sosyal hayatım tamamen yok oldu. İnternette geçirdiğim her an, gerçek hayatta kaybettiğim her şeyi telafi ediyormuş gibi hissettiriyordu. Yanılmışım.” - Emre, 22, üniversite öğrencisi. İnternet bağımlılığı, tıpkı Emre’nin yaşadığı gibi, çevrim içi aktivitelere aşırı odaklanma ve gerçek hayat sorumluluklarını ihmal etmeyle karakterize edilen bir bozukluktur. 1990’ların sonunda Psikiyatrist Dr. Kimberly Young tarafından ilk kez tanımlanan bu durum, artık dünya genelinde milyonlarca insanı etkileyen bir halk sağlığı sorununa dönüşmüş durumda.

Çarpıcı İstatistik: Türkiye’deki gençlerin yaklaşık %12’si internet bağımlılığı riski taşıyor ve bu oran her beş yılda bir ikiye katlanıyor.

Beynin İnternet Ağında Dolaşması: Nörobiyolojik Temeller

Hızla değişen internet içerikleri, beynin ödül merkezini sürekli uyararak dopamin salgısını artırır. Bu etki, nörolojik düzeyde, kokain kullanımına benzer bir tepki doğurur. Uzun vadede prefrontal korteks (karar verme ve dürtü kontrolü bölgesi) zayıflarken, daha ilkel ödül sistemi giderek baskın hale gelir. Bu değişim, bireyin kendini kontrol etmesini zorlaştıran bir beyin yapısına yol açar.

Çarpıcı MRI Bulgusu: Cambridge Üniversitesi'nde yapılan bir araştırmada, şiddetli internet bağımlılarının beyin taramalarında, kokain bağımlılarınınkine benzer şekilde, gri madde yoğunluğunda azalma tespit edildi.

İnternetsiz Kalma Korkusu: Yeni Nesil Anksiyete

"Telefonum yanımda olmadığında ya da internet bağlantım kesildiğinde kalp çarpıntısı yaşıyorum. Sanki dünyadan kopmuş, bir şeyleri kaçırıyormuşum gibi hissediyorum." - Selin, 26, grafik tasarımcı

Selin'in yaşadığı bu durum, "Nomofobi" (No Mobile Phone Phobia) olarak adlandırılan yeni nesil bir anksiyete türü. İnternet bağımlılığının belirgin bir semptomu olan nomofobi, bağlantıyı kaybetme korkusunu tanımlıyor ve yoksunluk belirtileri arasında;

- Anksiyete ve panik atak
- Terleme ve titreme
- Obsesif düşünceler
- Konsantrasyon kaybı
- Fiziksel rahatsızlık hissi

Çarpıcı Deney: İstanbul Üniversitesi'nde yapılan bir araştırmada, 72 saat internetsiz kalmaya gönüllü olan katılımcıların %67'si deneyi tamamlayamadı. Katılımcılar, yoksunluk sırasında ortalama nabızlarının 15 atım/dakika arttığını ve uykusuzluk yaşadıklarını bildirdi.

Dijital Obezite: Sürekli Bağlantının Görünmez Maliyeti

Tıpkı fiziksel obezitede olduğu gibi, dijital obezite de aşırı ve kontrolsüz tüketimin bir sonucudur. Ancak burada beden değil, zihin aşırı yüklenir. Kişi, beynin işlem kapasitesini aşacak ölçüde bilgiye maruz kalır; bu da bilişsel performansı, yaratıcılığı ve odaklanmayı olumsuz etkiler. Aşırı dijital içerik tüketimi, zihinsel sindirim sorununa yol açar.

Dijital Obezitenin Belirtileri

- Karar verme zorluğu
- Bellek problemleri
- Odaklanma güçlüğü
- Düşüncelerde dağınıklık
- Zihinsel yorgunluk

Çarpıcı Araştırma: MIT'de yapılan bir çalışmada, günde 6 saatten fazla çevrim içi olan kişilerin, karmaşık problem çözme testlerinde %28 daha düşük performans gösterdiği tespit edildi.

Beş Adımda Dijital Farkındalık: D.U.R.A.K. Yöntemi ile Bilinçli Teknoloji Kullanımı

Dijital çağın hızla artan uyarıcı ortamı, özellikle çocuklar ve gençlerde dikkat dağınıklığı, dürtüsellik ve sosyal izolasyon gibi bilişsel ve davranışsal sorunlara yol açmaktadır. Bu bağlamda geliştirilen **D.U.R.A.K. Yöntemi**, bireylerin dijital teknolojilerle olan ilişkilerini bilinçli ve dengeli hale getirmeyi amaçlayan beş adımlı bir farkındalık modelidir: **Düşün, Uzaklaş, Rutin Belirle, Aktif Ol ve Kontrol Et.**

Model, öz-düzenleme kuramı ve dijital bağımlılık literatürüne dayanmakta olup; okullarda, aile eğitimlerinde ve medya okuryazarlığı programlarında geniş bir uygulama alanına sahiptir. Dijital dengeyi sağlamak isteyen herkes için sade, uygulanabilir ve yönlendirici bir yol haritası sunmaktadır.

1. D.U.R.A.K. Yöntemi, dijital medya bağımlılığına karşı farkındalık geliştirmeyi ve sağlıklı teknoloji kullanım alışkanlıkları kazandırmayı hedefleyen bir davranışsal müdahale modelidir. Özellikle çocuklar, ergenler, ebeveynler ve eğitimciler için tasarlanmış olan bu yöntem, basit bir akronim çerçevesinde uygulanabilir stratejiler sunar.

2. Amaç

- Bireylerin **dijital içerik tüketimini bilinçli hale getirmek**,
- **Zihinsel, duygusal ve sosyal iyi oluşu** dijital dünyada koruyabilmek,
- Eğitim, aile ve toplum temelli farkındalık çalışmaları için **rehberlik edici bir yapı** sunmak.

3. Hedef Kitle

- Ortaokul ve lise öğrencileri
- Üniversite gençliği
- Ebeveynler ve öğretmenler
- Psikolojik danışmanlar ve sosyal hizmet uzmanları

4. Yöntem Bileşenleri

Harf	Anlamı	Açıklama
D	**Düşün**	Bu içeriği neden tüketiyorum? İhtiyaç mı, alışkanlık mı?
U	**Uzaklaş**	Bildirimleri kapat, fiziksel mesafe koy, ekranı göz hizasından uzaklaştır.
R	**Rutin Belirle**	Günlük sınırlar koy. Sabah ilk ve gece son saatlerde dijital oruç uygulayın.
A	**Aktif Ol**	Fiziksel ve sosyal alternatif üret: Kitap, yürüyüş, sohbet, hobi…
K	**Kontrol Et**	Dijital günlüğünü tut, uygulama istatistiklerini gözden geçir.

B Ö L Ü M 6

DİJİTAL BAĞIMLILIKLA BAŞETME

"Teknoloji harika bir hizmetkar, ama korkunç bir efendidir."

Bir zamanlar, gün batımından sonra evlerimizin ışıkları tek tek söner, sokaklarda sessizlik hâkim olurdu. Bugün ise evlerin her odasında ekranların mavi ışıkları yanıp sönüyor ve milyonlarca insan gece geç saatlere kadar dijital dünyada geziniyor. İçinde bulunduğumuz dönemin en sinsi hastalığı, belki de fark edilmeden hayatlarımızı ele geçiren dijital bağımlılık. Bu bölümde, modern çağın bu görünmez zincirlerinden kurtulmanın yollarını keşfedeceğiz. Önce düşmanımızı tanıyacak, sonra onu alt etmenin stratejilerini öğreneceğiz.

6.1. Dijital Bağımlılığın Belirtileri ve Etkileri

"Evimizde bir hayalet yaşıyor. Perdeleri çekiyor, ışıkları söndürüyor, yemek masasında aramıza giriyor ve çocuklarımızın gece uykusunu çalıyor. Adı: Dijital bağımlılık."

Dijital bağımlılığı, diğer bağımlılıklardan ayıran en tehlikeli özelliği, toplumsal onay görmesi ve hatta zaman zaman teşvik edilmesidir. "Çocuğunuz teknolojiyle çok iyi anlaşıyor" ifadesi, aslında bir sorunu övgüye dönüştüren tehlikeli bir yanılsamadır. Bağımlılığı erken tespit etmek, tedavinin en önemli adımıdır. Peki hayatımızdaki dijital bağımlılık belirtilerini nasıl fark edebiliriz?

Fiziksel Belirtiler

Ekran Yaraları: Bedenin Sessiz Çığlıkları

"Oğlum Efe'nin gözlerindeki kızarıklığı fark ettiğimde başta alerjik bir reaksiyon sandım. Göz doktoruna gittiğimizde, doktor 'Dijital Göz Yorgunluğu Sendromu' teşhisi koydu ve günde kaç saat ekran başında olduğunu sordu. Efe'nin cevabı beni şoke etti: 'Bilmiyorum anne, hep bakıyorum sanırım.'" - Selin, 39, iki çocuk annesi

Çocuk göz sağlığı uzmanı, dijital cihazların çocuklar üzerindeki fiziksel etkilerini şöyle açıklıyor: "Son beş yılda kliniğime gelen miyop vakaları %65 arttı. 8-12 yaş arası çocuklarda göz kuruluğu ve görme bulanıklığı şikayetleri neredeyse salgın boyutunda. Sorun sadece ekran süresi değil, 20-20-20 kuralının (her 20 dakikada bir, 20 saniye boyunca 20 feet (6 metre) uzaklığa bakma) uygulanmaması."

Dijital Bağımlılığın Göz Üzerindeki Etkileri

- Azalmış göz kırpma sıklığı (normal: dakikada 15-20 kez, ekran başında: 5-7 kez)
- Meibomian bezi disfonksiyonu (ekran başında geçirilen her saat için risk %9 artıyor)

- Erken yaşta miyop gelişimi (ekran kullanımındaki her 1 saatlik artış, miyop riskini %3 artırıyor)

Çarpıcı Örnek: 10 yaşındaki Ahmet, günde 6+ saat tablet kullanıyordu. Okuldaki tahtayı görememeye başladığında yapılan muayenede, yaşının 20 yıl önceki ortalamasına göre 4 kat daha yüksek miyopi derecesi tespit edildi. Doktoru bu durumu: "Ahmet'in gözlerindeki değişim, 40 yaşındaki bir yetişkinde göreceğimiz türden. Bu adeta hızlandırılmış bir yaşlanma." olarak ifade etmiştir.

"Text Neck" ve "Screen Slouch": Dijital Deformasyon

"Kızım Zeynep, evde sürekli boynunu ovuşturuyordu. 13 yaşında bir çocuğun boyun ağrısı çekmesi normal değildi. Fizik tedavi uzmanına gittiğimizde, doktor telefonunu istedi ve kullanırken fotoğrafını çekti. 'İşte sorun bu,' dedi. 'Kızınızın telefon kullanırken başı 60 derece öne eğiliyor, bu da boynuna 27 kilogram ağırlık bindiriyor. Yani adeta boynunda bir ilkokul çocuğu taşıyor.'" - Murat, 42, baba

Ortopedi ve fizik tedavi uzmanı Dr. Kemal Yıldız, dijital bağımlılığın iskelet sistemi üzerindeki etkilerini şöyle açıklıyor: "Çocukların ve ergenlerin kemikleri hala gelişim aşamasında. Bu dönemde saatlerce kötü postürde oturmak, omurganın doğal eğrilerini bozuyor ve 'teknolojik kifoz' dediğimiz duruşu yaratıyor. 20 yıl önce bu duruşu sadece 60+ yaş grubunda görürdük, şimdi ise 12 yaşındaki çocuklarda bile rastlıyoruz."

Çarpıcı İstatistik: Türkiye'deki ortopedi kliniklerine başvuran 10-18 yaş arası gençlerde, boyun ve sırt ağrısı şikayetleri son on yılda %218 artış gösterdi.

Ergenlerde Text Neck Sendromu için Risk Faktörleri

- Günde 4+ saat akıllı telefon kullanımı
- Telefonu tek elle kullanma
- Yatakta yatarken telefon kullanma
- Omuz ve sırt kaslarının zayıflığı

Çarpıcı Örnek: 15 yaşındaki Deniz, omurgasındaki erken dejenerasyon nedeniyle okul basketbol takımını bırakmak zorunda kaldı. Günde 7 saat telefon kullanıyordu. Doktor, MRI görüntülerini gösterirken şöyle dedi: "Bu, 40 yaşında görmeyi beklediğimiz bir omurga. Şu anda yapacağımız fizik tedavi yardımcı olabilir, ama bu dejenerasyon geri döndürülemez ve ileride ciddi sorunlara yol açabilir."

Uyku Bozuklukları: Çalınan Gece

"Ortaokuldaki oğlumuz İsmail, sabahları bir türlü uyanamıyordu. Derse geç kalıyor, sabahları huzursuz oluyor, okul performansı düşüyordu. Bir gece yarısı uyanıp odasına gittiğimde, yorganın altında telefon ekranının mavi ışığını gördüm. Gece 2'de hala YouTube

izliyordu. 'Uyuyamıyorum baba, uyumak için video izliyorum,' dedi. Çelişkinin farkında bile değildi." -Ahmet, 45, baba

Ekranlardan yayılan mavi ışık, beynin gece olduğunu algılamasını zorlaştırarak melatonin adı verilen uyku hormonunun salgılanmasını baskılar. Özellikle çocuklar, yatmadan hemen önce ekranlı cihazlara maruz kaldıklarında, melatonin üretimi 3 saate kadar gecikebilir. Bu durum yalnızca uykuya geçiş süresini uzatmakla kalmaz, aynı zamanda genel uyku kalitesini de olumsuz etkileyerek dinlenme ve yenilenme süreçlerini bozar.

Çocuklardaki Dijital Uyku Bozukluğu Belirtileri

- Gece geç saatlere kadar uyanık kalma
- Sabahları zor uyanma ve huzursuzluk
- Gündüz aşırı yorgunluk ve uyuklama
- Ruh hali dalgalanmaları ve irritabilite
- Hafıza ve öğrenme problemleri

Çarpıcı Deney: İstanbul Üniversitesi'nde yapılan bir araştırmada, 11-14 yaş arası çocuklarda yatmadan önce 1 saat tablet kullanımının, derin uyku süresini %30, REM uykusunu ise %25 azalttığı tespit edildi.

Çarpıcı Örnek: 9 yaşındaki Ela'nın büyüme hormonu seviyelerinin düşük olduğu tespit edildiğinde, doktorlar öncelikle uyku düzenini inceledi. Ela her gece yatağında tablet ile uyuyordu. Doktor Demir: "Büyüme hormonu en çok derin uyku sırasında salgılanır. Ela'nın tablet kullanımı derin uykusunu bozmakta ve bu da büyüme hormonunu etkilemekteydi. Tabletini yatak odasından çıkardıktan sonraki 3 ayda hem uyku kalitesi hem de büyüme hormonu seviyeleri normale döndü."

Davranışsal Değişiklikler

Dijital Yoksunluk Sendromu: Modern Çağın Krizi

"15 yaşındaki kızımız Ayşe'yi hafta sonu aile ziyaretine götürdük. Telefonunu şarj etmeyi unutmuştu ve şarj aleti evde kalmıştı. İki saat içinde kızımız tanınmaz hale geldi: Terleme, huzursuzluk, sinirlilik, hatta hafif titreme. Kayınvalidem 'Kızın hasta mı?' diye sordu. Ben ise acı bir gerçeği fark ettim - kızım yoksunluk belirtileri gösteriyordu, tıpkı bir madde bağımlısı gibi." - Seda, 41, anne

Teknolojik araçlardan ani bir şekilde yoksun kalan ergenlerde gözlemlenen tepkiler, çoğu zaman madde bağımlılığına benzer yoksunluk belirtileriyle örtüşmektedir. Bu durum, ödül-motivasyon mekanizmasında kilit rol oynayan dopamin sisteminin devreye girmesiyle açıklanabilir. Dikkat çekici olan ise, pek çok ergenin bu yoksunluk belirtilerini olağan bir deneyim olarak algılamasıdır. Örneğin, dijital cihaza erişemediğinde panik atak benzeri tepkiler veren bir ergen, bu durumu 'herkes böyle hisseder' şeklinde rasyonelleştirerek normalleştirme eğilimindedir.

B Ö L Ü M 7

SİBER ZORBALIK VE DİJİTAL GÜVENLİK

"Günümüzde avlular ve koridorlar yerini ekranlara bıraktı, ancak zorbalığın çocuklarımız üzerindeki duygusal etkisi aynı kaldı – hatta belki daha da derinleşti."

13 yaşındaki Ayşe, bir sabah telefonuna gelen mesajla titreyerek uyandı. Okul arkadaşları, özel bir anını gizlice kaydedip, altına aşağılayıcı yorumlar ekleyerek sınıf gruplarında paylaşmıştı. Ayşe o sabah okula gitmek istemedi. Sonraki günlerde de. Gece uyuyamıyor, gündüz telefonuna bakmaktan korkuyordu. Anne-babası, Ayşe'nin bir anda içine kapandığını fark etmiş olsa da yaşadığı dijital kabusun farkında değildi. Siber zorbalık, Ayşe'nin fiziksel yaralar bırakmadan ruhunda derin izler bırakıyordu.

Dijital çağ, zorbalığa yeni bir boyut kazandırdı. Artık zorbalık sadece okul bahçesinde değil, çocuklarımızın cep telefonlarında, sosyal medya hesaplarında, oyun platformlarında – kısacası her an, her yerde var. Bu bölümde, yeni nesil çocukların karşılaştığı bu karanlık dijital tehdit hakkında derinlemesine bilgiler edinecek, siber zorbalığı nasıl tanıyacağımızı, önleyeceğimizi ve gerçekleştiğinde nasıl müdahale edeceğimizi öğreneceğiz.

7.1. Siber Zorbalığı Tanıma ve Önleme

Dijital Gölgeleri Aydınlatmak

Görmediğiniz bir düşmanla savaşamazsınız. Bu, özellikle siber zorbalık söz konusu olduğunda daha da geçerlidir. Çünkü siber zorbalık çoğu zaman fiziksel zorbalıktan farklı olarak **gözle görülmeyen, sessizce işleyen ve dijital gölgelerin ardına gizlenen** bir şiddet biçimidir. Alenen yapılan bir saldırı yerine, bir mesaj kutusunda, bir sosyal medya yorumunda, bir grup konuşmasında ya da bir dijital dışlama biçiminde ortaya çıkar. İşte bu nedenle siber zorbalıkla mücadelenin ilk ve en önemli adımı, onun varlığını görünür kılmaktır.

Dijital gölgeleri aydınlatmak hem çocuklara hem de yetişkinlere bu tür zorbalığın ne olduğunu, nasıl tanınabileceğini, hangi davranışların "şaka" değil, "psikolojik zarar" içerdiğini fark ettirmeyi gerektirir. Çünkü çoğu çocuk ve genç, siber zorbalığı yaşadığında ya bunun adını koyamaz ya da yaşadığını gizler; utanç, dışlanma korkusu ya da yetişkinlerin anlamayacağına dair bir inanç, sessizliğe neden olur. Bu noktada yapılması gereken, yalnızca çocuklara değil, **ailelere, öğretmenlere ve okul yönetimlerine** de dijital ortamda zorbalığın biçimlerini, sonuçlarını ve erken uyarı işaretlerini öğretmektir.

Dijital gölgeleri aydınlatmak, yalnızca siber zorbalığı tanımak değil; aynı zamanda **çocukların bu konuda konuşabileceği güvenli alanlar** oluşturmak, her zorbalık davranışının

karşısında durulacağını açık bir dille göstermek ve dijital dayanışmayı teşvik etmektir. Çünkü karanlık, bilgi eksikliğinden doğar. Ve her zorbalık, görünmez olduğu sürece güç kazanır.

Dijital şiddeti tanımak, isimlendirmek ve konuşmak; çocukların yalnız olmadığını, korunabilir olduklarını ve bu mücadelede destek görebileceklerini hissetmelerini sağlar.

Siber Zorbalık Türleri ve Belirtileri

Klasik Zorbalıktan Siber Zorbalığa: Yeni Çağın Yeni Tehdidi

Siber zorbalık, okul bahçesinde yaşanan geleneksel zorbalıktan önemli farklarla ayrılır. Çocuk psikoloğu Dr. Canan Yılmaz bu farkları şöyle açıklıyor: *"Geleneksel zorbalıktan farklı olarak, siber zorbalık 7/24 gerçekleşebilir, zorba fiziksel olarak mağdurdan uzakta olabilir, daha geniş bir izleyici kitlesi vardır ve dijital içerikler kalıcıdır. Bu özellikler, siber zorbalığın duygusal etkisini katlamaktadır."*

Siber Zorbalığın Ayırt Edici Özellikleri

1. **Süreklilik:** Geleneksel zorbalık okul saatleriyle sınırlıyken, siber zorbalık her an gerçekleşebilir
2. **Gizlilik:** Zorbalar anonim kalabilir veya sahte hesaplar kullanabilir
3. **Bulaşıcılık:** İçerikler hızla yayılabilir ve geniş kitlelere ulaşabilir
4. **Kalıcılık:** Dijital içerikler tamamen silinmesi zor olabilir
5. **Empati Eksikliği:** Zorba, kurbanın duygusal tepkilerini göremez

Çarpıcı İstatistik: Türkiye'de yapılan araştırmalar, 12-17 yaş arası gençlerin %35'inin siber zorbalığa maruz kaldığını, ancak bu durumun yalnızca %11'inin ebeveynlerine bildirildiğini göstermektedir. Bu veriler, siber zorbalığın yaygınlığını ve gençlerin yaşadıkları bu tür deneyimleri aileleriyle paylaşma konusundaki çekincelerini ortaya koymaktadır.

Siber Zorbalığın Farklı Yüzleri

Siber zorbalık, sanıldığı gibi yalnızca açık saldırılar ya da hakaret içerikli mesajlarla sınırlı değildir. Dijital ortamda gerçekleşen bu şiddet biçimi, çok çeşitli formlarda kendini gösterebilir ve her bir tür, çocuğun ya da ergenin ruhsal bütünlüğü üzerinde farklı etkiler bırakabilir. Bu nedenle, siber zorbalıkla etkin mücadele edebilmenin ilk adımı, **onun çeşitliliğini tanımaktan** geçer.

1. Açık Zorbalık (Doğrudan Saldırı): Aşağılama, hakaret, tehdit, alay etme ya da küçük düşürme amacıyla gönderilen mesajlar, yorumlar ya da paylaşımlar bu kategoriye girer. Mağdurun doğrudan hedef alındığı bu türde etkiler genellikle daha hızlı ve görünür olur: özgüven kaybı, kaygı, okuldan uzaklaşma gibi.

Örnek: 17 yaşındaki Selin, reddedildiği erkek arkadaşının her paylaşımını takip ettiğini, attığı tüm adımlarda onu izleyip, rahatsız edici yorumlar yaptığını fark etti. Korku içinde sosyal medya hesaplarını kapatmak zorunda kaldı.

2. Dışlama (Sosyal İzolasyon): Bir çocuğun dijital sohbet gruplarına alınmaması, arkadaşları tarafından sosyal medya platformlarında görmezden gelinmesi veya gizli gruplarda ona karşı konuşulması, daha örtük ama derin yaralar açan bir zorbalık biçimidir. Mağdur, "görünmeyen ama hissedilen" bir dışlanmışlık yaşar ve bu durum sosyal izolasyon, değersizlik duygusu ve yalnızlık hissini besler.

Örnek: 13 yaşındaki Defne, sınıf arkadaşlarının kurduğu grup sohbetine tek davet edilmeyen öğrenciydi. Arkadaşları etkinlik planlarını, fotoğrafları bu grupta paylaşırken, Defne sosyal etkinliklerden sistematik olarak dışlanıyordu.

3. İtibar Zedeleme ve İfşa (Doxing): Mağdurun kişisel bilgilerinin, özel fotoğraflarının ya da sırlarının izinsiz biçimde paylaşılması bu gruba girer. Bu tür zorbalık, özellikle ergenlik dönemindeki gençlerde derin utanç, travma ve sosyal geri çekilmeye yol açabilir.

Örnek: 16 yaşındaki Zeynep, erkek arkadaşına gönderdiği özel fotoğrafların ayrılıktan sonra sınıf WhatsApp grubunda paylaşıldığını öğrendiğinde yıkıldı. *"Okula bir daha asla gidemem"* diyerek odasına kapandı ve günlerce ağladı.

4. Kimlik Hırsızlığı ve Taklit (Impersonation): Bir başkasının adıyla sahte hesap açmak, o kişiymiş gibi mesajlar atmak ya da içerik paylaşmak, kimliğe yönelik ciddi bir saldırı biçimidir. Bu tür durumlar mağdurda gerçeklikle bağların sarsılmasına, paranoid düşüncelere ve sosyal güvensizliğe neden olabilir.

Örnek: 15 yaşındaki Arda'nın adına açılan sahte bir Instagram hesabından, öğretmenleri hakkında kaba yorumlar paylaşılmaya başlandı. Arda durumu fark ettiğinde, okul idaresi tarafından çoktan disiplin cezasına çarptırılmıştı.

5. Siber Taciz (Cyberstalking): Israrlı şekilde mesaj atma, takip etme, dijital gözetim ya da tehdit unsurları taşıyan dijital davranışlarla mağduru sürekli rahatsız etme biçiminde gerçekleşir. Süreklilik ve takip hissi, çocuğun psikolojik güvenlik duygusunu tehdit eder.

Her bir siber zorbalık türü, farklı şekillerde algılanır ve mağdurlar üzerinde farklı psikososyal etkiler bırakır. Bu nedenle, yetişkinlerin yalnızca siber zorbalığın "var olup olmadığını" değil, **hangi formda, nasıl ortaya çıktığını** da ayırt edebilme becerisi kazanması gerekir. Çünkü görünür olan kadar **görünmeyen zorbalık biçimleri** de en az o kadar yıpratıcıdır.

Örnek: 14 yaşındaki Mehmet, yeni okulunda bir sınıf arkadaşından her gün Instagram üzerinden hakaret dolu mesajlar almaya başladı. Mesajlar özellikle konuşma aksaklığıyla ilgiliydi. *"Ke-ke-kerata, bugün yine konuşamadın mı?"* gibi ifadeler, onu sınıfta konuşmaktan korkar hale getirmişti.

6. Flamming (Alevlendirme): Çevrim içi tartışmaları kışkırtma ve nefret söylemi yayma

Örnek: 16 yaşındaki Ali'nin YouTube kanalına yapılan yorumlarda, bir grup akran sürekli tartışma çıkarıyor, diğer takipçileri kışkırtıyor ve Ali'ye karşı nefret kampanyası yürütüyordu.

7. Trolling: Kasıtlı olarak kışkırtıcı, alakasız veya saldırgan içerik paylaşma

Örnek: 15 yaşındaki Mert, online oyun sohbetlerinde sürekli olarak hedef alınıyor, oyunu sabote eden ve kişisel hakaretler içeren mesajlarla rahatsız ediliyordu.

B Ö L Ü M 8

DİJİTAL OKURYAZARLIK VE DİJİTAL VATANDAŞLIK

"Dijital dünya, öğrenmek için sonsuz deniz, keşfetmek için sınırsız ufuk ve yaratmak için sonsuz bir tuvaldir. Ancak bu denizde yüzmeyi, ufka güvenle bakmayı ve tuvale sorumlulukla resmetmeyi bilmek gerekir."

Dijital çağın merkezinde doğan ve büyüyen çocuklarımız, daha konuşmayı öğrenmeden dokunmatik ekranlarla tanışıyor; oyun oynamayı, video izlemeyi ve simgelerle etkileşimi sezgisel olarak öğreniyorlar. Teknoloji, onlar için yalnızca bir araç değil; adeta yaşamın doğal bir uzantısı, bir uzvu gibi. Bu nedenle sıklıkla "dijital yerliler" olarak adlandırılıyorlar. Ancak bu kavramsal konfor, çoğu zaman yanıltıcıdır.

Bir ortamda doğmuş olmak, o ortamı güvenle kullanabilmek anlamına gelmez. Nasıl ki bir çocuğun fiziksel dünyada yolunu bulabilmesi için rehbere ihtiyacı varsa, dijital evrende de yönünü tayin edebilmesi için güvenilir rehberliğe ihtiyaç duyar. İşte bu noktada biz yetişkinlerin, yani **dijital göçmenlerin**, kendi deneyimsel sınırlılıklarımıza rağmen rehberlik sorumluluğu daha da belirginleşir.

Ebeveynler, öğretmenler ve bakım verenler olarak çocuklara dijital yaşamın sunduğu sınırsız olanaklarla birlikte, içerdiği riskleri, etik ikilemleri ve mahremiyet sınırlarını da öğretmekle yükümlüyüz. Onlara sadece hangi uygulamayı nasıl kullanacaklarını değil, **neden ve ne zaman kullanmaları gerektiğini**, **hangi bilgileri kimlerle paylaşabileceklerini**, **nasıl eleştirel düşünebileceklerini** anlatmalıyız. Aksi takdirde, dijital dünyanın sunduğu bilgi okyanusu; pusulasız bir çocuğu taşıyan, yönsüz ve tehlikeli bir akıntıya dönüşebilir.

Doğru yön bulma, yani **dijital navigasyon becerileri**, çağımızın en temel yaşam yetkinliklerinden biridir. Bu beceriler; dijital okuryazarlık, çevrim içi etik, medya eleştirisi, siber zorbalığa karşı farkındalık, içerik üretiminde sorumluluk ve dijital ayak izi bilinci gibi çok katmanlı unsurları içerir. Bu nedenle mesele yalnızca teknolojik araçlara erişim değil; o araçları **anlamlı, güvenli, sorumlu ve üretken bir şekilde kullanmayı öğretmektir.**

8.1. Dijital Okuryazarlığın Temel İlkeleri

Dijital okuryazarlık, sadece bir cihazı kullanabilmekten çok daha fazlasıdır. O, dijital dünyanın karmaşık dilini anlama, bu dille etkili iletişim kurma ve dijital araçlarla değer yaratabilme kabiliyetidir.

Dijital çağda okuryazar olmak, farklı platformlarda gezinebilmeyi, bilgiyi eleştirel bir gözle değerlendirebilmeyi ve dijital içerik üretiminde etik prensiplere bağlı kalmayı gerektirir. Günümüzde 6 yaşındaki bir çocuk oyun oynarken, 15 yaşındaki bir genç sosyal medyada vakit geçirirken ve 45 yaşındaki bir ebeveyn çevrim içi bankacılık işlemlerini yaparken - hepsi dijital okuryazarlık becerilerine ihtiyaç duyar.

Bilgiye Erişim ve Değerlendirme Becerileri

"İnternet, içinde hem hazineler hem de tuzaklar barındıran devasa bir kütüphanedir. Bu kütüphanede doğru kitapları bulabilmek, sayfalarındaki gerçekleri efsanelerden ayırabilmek, ancak güçlü bir dijital pusulayla mümkündür."

Örnek: Meraklı Minik Ali'nin Araştırması

9 yaşındaki Ali, okul projesi için dinozorlar hakkında bilgi toplamak istiyordu. Tablet bilgisayarında heyecanla "dinozorlar neden yok oldu" yazarak arama yaptı ve karşısına binlerce sonuç çıktı. Ali'nin babası ona şöyle bir rehberlik yaptı:

"Bak Ali, internette her bilgi doğru olmayabilir. Güvenilir sitelerden bilgi toplamak önemli. Bak, bu '.edu' ve '.gov' uzantılı siteler genellikle eğitim kurumları ve devlet kuruluşlarına aittir. Bir de bu sitedeki bilgilerin ne zaman güncellendiğine bakalım. Eski tarihli bilgiler güncel olmayabilir."

Ali, bu tavsiyeyi uygulayarak Doğa Tarihi Müzesi'nin çocuklar için hazırladığı interaktif sayfayı buldu. Hem eğlendi hem de güvenilir bilgilerle projesini tamamladı.

Örnek: Ergen Zeynep'in Sosyal Medya Farkındalığı

16 yaşındaki Zeynep, sosyal medyada dolaşırken ilginç bir haber gördü: "Bilim insanları açıkladı: Çikolata tüketimi IQ seviyesini artırıyor!" Heyecanla haberi paylaşmak üzereyken, dijital medya dersinde öğrendiği adımları hatırladı:

1. Kaynağı kontrol et: Haberin yayınlandığı site güvenilir mi?
2. Çapraz doğrulama yap: Aynı bilgi başka güvenilir kaynaklarda da var mı?
3. Tarih kontrolü: Bu yeni bir araştırma mı yoksa eski bir haber mi?

Zeynep araştırmasını yapınca, haberin güvenilir bir kaynaktan gelmediğini ve bilimsel bir dayanağı olmadığını fark etti. "Neredeyse yanlış bilgiyi yayacaktım," diye düşündü. Bu deneyim, ona dijital ortamdaki bilgileri filtrelemenin önemini bir kez daha gösterdi.

Örnek: Ayşe Hanım'ın Dijital Dolandırıcılıktan Korunması

Kırk iki yaşındaki Ayşe Hanım, e-posta kutusunda bankasından gelmiş gibi görünen bir mesaj buldu. Mesajda hesabıyla ilgili güvenlik sorunu olduğu ve acilen bağlantıya tıklayarak bilgilerini güncellemesi gerektiği yazıyordu.

Ayşe Hanım, katıldığı dijital okuryazarlık seminerinde öğrendiklerini hatırladı:

- Resmi kurumlar genellikle kişisel bilgilerinizi e-posta üzerinden istemez
- URL adresindeki küçük yazım farklılıklarına dikkat edin
- Beklenmedik eklentileri açmadan önce iki kez düşünün

E-postadaki bağlantıya tıklamak yerine, bankasının resmi web sitesini ziyaret etti ve müşteri hizmetlerini aradı. Böylece, bir "phishing" (oltalama) girişiminin kurbanı olmaktan kurtuldu.

Eleştirel Düşünme ve Analiz

"Dijital çağda, gördüğümüz her görüntü, okuduğumuz her haber, duyduğumuz her ses kaydı manipüle edilmiş olabilir. Gerçekliği ayırt edebilmek için eleştirel düşünme artık lüks değil, hayati bir beceridir."

Örnek: Arda'nın YouTube Analizi

8 yaşındaki Arda, sevdiği çizgi film karakterlerinin videolarını izlemeye bayılıyordu. Bir gün, algoritmanın ona önerdiği bir videoda, favori karakteri tehlikeli stunlar yapıyordu. Arda heyecanla izlerken, annesi yanına oturdu ve ona şu soruları sordu:

"Bu videoda gördüğün hareketleri gerçek hayatta yapmak güvenli olur mu? İzlediğin içerik sana neler hissettiriyor? Bu videoyu hazırlayan kişinin amacı ne olabilir?"

Bu sorular, Arda'nın izlediği içeriği sadece tüketmek yerine, analiz etmeye başlamasını sağladı. Artık izlediği videolarda "Bu gerçek mi yoksa özel efektlerle mi yapılmış?" diye düşünmeyi öğrenmişti.

Örnek: Lise Öğrencisi Emre'nin Dezenformasyon Analizi

17 yaşındaki Emre, tarih dersinde öğretmeni tarafından verilen ilginç bir ödevle karşılaştı: "Sosyal medyada dolaşan tarihi bir iddiayı seçin ve doğruluğunu araştırın."

Emre, sosyal medyada viral olan "Osmanlı padişahlarının uzay araştırmaları yaptığı" iddiasını incelemeye karar verdi. Araştırma yaparken şunlara dikkat etti:

- İddianın birincil kaynakları var mı?
- Tarihi bağlam ve dönemin teknolojik imkanlarıyla uyumlu mu?
- Konunun uzmanı tarihçiler bu konu hakkında ne diyor?

Yaptığı kapsamlı araştırma sonucunda, iddianın tamamen asılsız olduğunu ve bazı tarihi gerçeklerin çarpıtılmasıyla oluşturulduğunu keşfetti. Emre, sınıfta sunumunu yaparken arkadaşlarına "Dijital ortamda karşılaştığımız her iddiayı sorgulamadan kabul etmemeliyiz. Tarihsel doğruluk, ancak güvenilir kaynaklara dayalı araştırmalarla sağlanabilir," dedi.

Örnek: Mehmet Bey'in Tıbbi Bilgi Değerlendirmesi

Elli yaşındaki Mehmet Bey, hafif eklem ağrıları yaşamaya başladığında, internet üzerinden çözüm arayışına girdi. Karşılaştığı onlarca "mucizevi tedavi" ürünü ve çeşitli beslenme tavsiyeleri karşısında şaşkına döndü.

Dijital okuryazarlık becerilerini kullanarak şu adımları izledi:

1. Tıbbi tavsiyelerin kaynağını inceledi: Yazarlar tıp doktoru mu yoksa sadece "sağlık uzmanı" olarak mı tanımlanmış?
2. Bilimsel araştırmalara referans verilmiş mi?
3. Tavsiyeler ticari bir amaç taşıyor mu?

B Ö L Ü M 9

DİJİTAL ÇAĞDA EBEVEYNLİK İÇİN VAKA TEMELLİ PRATİK ÖNERİLER VE ARAÇLAR

Gerçek ve Dijital Arasında Ebeveynlik

Dijital çağın belki de en büyük paradoksu, çocuklarımızı hayatlarında hiç olmadığı kadar yakından takip edebilmemize rağmen, onların bize hiç olmadığı kadar uzak, görünmeyen dijital dünyalarda dolaşabilmesidir. Bir yandan ekran başında geçirdikleri her dakika veriye dönüşürken; diğer yandan bizler, onların çevrim içi etkileşimlerini, karşılaştıkları içerikleri ve maruz kaldıkları riskleri çoğu zaman göremeyiz. Bu görünmezlik, modern ebeveynliğin belki de en karmaşık sorumluluğunu beraberinde getirir: **Gerçek ve dijital dünyayı anlamlı bir bütünlük içinde birleştirmek.**

Dijital çağda ebeveynlik, insanlık tarihinin hiçbir döneminde karşılaşılmamış fırsatları ve aynı ölçüde zorlukları bir arada barındırıyor. Teknoloji, çocukların öğrenme, keşfetme, üretme ve küresel bağ kurma kapasitelerini olağanüstü ölçüde artırırken; dijital zorbalık, içerik kirliliği, mahremiyet ihlalleri, ekran bağımlılığı gibi daha önce deneyimlenmemiş yeni tehditleri de gündeme taşıyor.

Günümüz ebeveynleri, bir yandan WhatsApp gruplarında "Çocuğunuz kaç yaşında telefon aldı?" ya da "Ekran süresi için nasıl kurallar koyuyorsunuz?" gibi sorularla kendi yollarını ararken; diğer yandan çocuklarının karşılaştığı dijital içeriklerin anlamını çözmeye, yeni çıkan uygulamaların güvenli olup olmadığını değerlendirmeye, dijital dilde yetişen bir kuşağın rehberi olmaya çalışıyor. Bu hızlı değişim ve belirsizlik ortamında dijital ebeveynlik, yalnızca teknolojiye ayak uydurmak değil; aynı zamanda çocuklara dijital dünyada etik, eleştirel ve bilinçli bireyler olma yolculuğunda **kararlı ve esnek bir eşlikçi olmayı** gerektiriyor.

Bu bölümde, teoriyle sınırlı kalmadan gerçek hayatın içinden ebeveynlik deneyimlerine odaklanacağız. Burada yer alan vakalar; binlerce ailenin her gün karşılaştığı dijital çatışma alanlarını, mahremiyet ikilemlerini, teknoloji pazarlıklarını ve sınır koyma mücadelelerini yansıtıyor. Her vaka, yalnızca bir sorunu değil, aynı zamanda çözümün mümkün olduğunu da gösteriyor.

Amaç, ebeveynlere "tek doğruyu" sunmak değil; **farklı durumlar karşısında uygulanabilir, duyarlı ve sürdürülebilir dijital ebeveynlik yaklaşımlarını** birlikte düşünmek. Çünkü dijital çağda ebeveynlik, sabit reçetelerle değil; çocuğun ihtiyaçlarına, gelişimsel özelliklerine ve hızla değişen dijital kültüre duyarlı rehberlik pratikleriyle yürütülür.

9.1. Gerçek Hayattan Dijital Ebeveynlik Vakaları ve Analizleri

"Ebeveynlikte teori ile pratik arasında her zaman bir uçurum vardır. Kitapların söylediği 'yapılması gereken' ile mutfak masasında, o anın gerçekliği içinde 'yapabildiğimiz' arasındaki fark, bazen cesaretimizi kırabilir. İşte bu yüzden, ideal çözümlere değil, gerçek ailelerin gerçek dünyada uyguladıkları işe yarayan stratejilere ihtiyacımız var."

Aşağıdaki vakalar, farklı yaş gruplarından çocukları olan ailelerin karşılaştığı gerçek dijital zorlukları ve bunlarla başa çıkma yöntemlerini anlatıyor. Her vaka, sorunun tanımı, ebeveynlerin ilk tepkileri, uygulanan stratejiler ve sonuçları içeriyor. Ayrıca, her vakadan çıkarılabilecek genel ilkeler ve benzer durumlarla karşılaşan ebeveynler için pratik öneriler de sunuluyor.

VAKA 1: "Çevrim İçi Oyunlarda Tanışılan Yabancılar"

Durumun Tanımı:

On bir yaşındaki Deniz, popüler bir çevrim içi oyunu düzenli olarak oynuyordu. Bu oyun, oyuncuların takımlar halinde iş birliği yapmasını gerektiriyor ve oyuncular arasında sesli veya yazılı sohbet özelliği bulunuyordu. Bir akşam annesi Sevgi Hanım, Deniz'in odasından geçerken, oğlunun kulaklıkla birisiyle heyecanla konuştuğunu duydu:

"Evet, evet! Yarın aynı saatte buluşalım. Sen hangi semtte oturuyorsun? Ben Bakırköy'deyim..."

Sevgi Hanım şok olmuştu. Oğlu çevrim içi oyunda tanıştığı biriyle kişisel bilgilerini paylaşıyor ve gerçek hayatta buluşmak için plan yapıyordu.

Ebeveynlerin İlk Tepkisi

Sevgi Hanım ve eşi Murat Bey, ilk tepki olarak panikledi. Sevgi Hanım hemen Deniz'in odasına girerek konuşmayı kesti ve oyunu kapattı. Ardından, Deniz'i salona çağırarak sert bir şekilde çevrim içi yabancılarla konuşmanın tehlikelerini anlattı. Murat Bey, oyunun hemen kaldırılmasını ve Deniz'in bir ay boyunca dijital cihazlardan uzak tutulmasını önerdi.

Deniz ise ağlayarak karşı çıktı: "Ama anne, o benim arkadaşım! Biz aylardır birlikte oynuyoruz. O da benim yaşımda ve aynı okula bile gidebilir. Sadece buluşup gerçekte de arkadaş olmak istedik!"

Sorunun Analizi

Bu durumda üç kritik sorun vardı:

1. **Güvenlik Riski:** Deniz, çevrim içi ortamda tanıştığı kişinin gerçekten kim olduğunu bilmeden kişisel bilgilerini paylaşıyordu. İnternette insanlar kolaylıkla farklı kimlikler takınabilir.

2. **İletişim Boşluğu:** Deniz, çevrim içi oyunlarda kiminle iletişim kurduğu konusunda ailesiyle açıkça konuşmamıştı. Ebeveynler, oğullarının oyun sırasında kiminle etkileşimde olduğunu bilmiyordu.
3. **Dijital Naiflik:** Deniz, çevrim içi güvenlik konusunda yeterince bilinçli değildi ve sanal ortamdaki riskleri tam olarak anlamamıştı.

Uygulanan Çözüm Stratejisi

Sevgi Hanım ve Murat Bey, ilk tepkilerini kontrol altına aldıktan sonra, daha yapıcı bir yaklaşım benimsemeye karar verdiler:

1. **Açık İletişim:** Öncelikle Deniz'le sakin bir ortamda oturup konuştular. Ona neden endişelendiklerini açıkladılar, ancak onu yargılamak veya cezalandırmak yerine anlamaya çalıştılar.

Sevgi Hanım: "Deniz, biz sana kızmıyoruz. Sadece güvende olmanı istiyoruz. İnternette insanlar her zaman göründükleri gibi olmayabilir. Seninle konuşan kişinin gerçekten senin yaşında olduğunu nereden biliyorsun?"

2. **Eğitim ve Farkındalık:** Aile, birlikte çevrim içi güvenlik hakkında araştırma yaptı. YouTube'da çocuklar için hazırlanmış çevrim içi güvenlik videoları izlediler ve gerçek hayattan örnekleri incelediler.
3. **Ortak Kurallar Belirleme:** Aile birlikte, çevrim içi iletişim için bazı temel kurallar belirledi:
    - Gerçek isim, adres, okul adı, telefon numarası gibi kişisel bilgileri çevrim içi ortamda paylaşmamak
    - Sadece oyun içinde, oyunla ilgili konularda sohbet etmek
    - Ebeveynlere kiminle konuştuğunu düzenli olarak anlatmak
    - Herhangi bir rahatsız edici durum olduğunda hemen ebeveynlere bildirmek
4. **Teknolojik Önlemler:** Ebeveynler, oyunun ebeveyn kontrol ayarlarını incelediler ve şu değişiklikleri yaptılar:
    - Deniz'in hesabında yazılı ve sesli sohbet kısıtlamaları etkinleştirildi (sadece arkadaş listesindeki kişilerle konuşabilecek şekilde)
    - Oyun oynama saatleri belirlendi
    - Deniz'in oyun profiline gerçek ismi yerine bir takma ad konuldu
5. **Denetimli Özgürlük:** Murat Bey, oyun sırasında zaman zaman Deniz'in yanına oturmaya ve oyunun nasıl oynandığını, kiminle iletişim kurduğunu anlamaya çalışmaya başladı. Bu, çocuğunu tamamen yasaklamak yerine, onun dünyasını anlamak ve gerektiğinde müdahale edebilmek için bir fırsat yarattı.

Murat Bey: "Bu oyun aslında oldukça stratejik düşünme gerektiriyor. Deniz, sen takım liderliğini iyi yapıyorsun!"

KAYNAKÇA

Kitaplar

Alter, A. (2018). *Karşı Konulmaz: Bağımlılık Yapan Teknolojinin Yükselişi ve Bizim Ona Esir Düşüşümüz*. (Çev. D. Orhun). İstanbul: Paloma Yayınevi.

Anderson, J., & Rainie, L. (2020). *Teknoloji ile Büyümek: Dijital Çağda Çocuk Yetiştirme Rehberi*. (Çev. E. Kılıç). İstanbul: Optimist Yayınları.

Aral, N., & Doğan Keskin, A. (2018). *Ebeveyn Bakış Açısıyla 0-6 Yaş Döneminde Teknolojik Araç Kullanımının İncelenmesi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınları.

Boyd, D. (2018). *Çocuklar ve Sosyal Medya: Teknoloji İçinde Büyümek*. (Çev. H. Tonak). İstanbul: ODTÜ Yayıncılık.

Chayko, M. (2019). *Süper Bağlantılı: İnternet, Dijital Medya ve Tekno-Sosyal Hayat*. (Çev. B. Baysal). İstanbul: Der Yayınları.

Domoff, S. E. (2021). *Dijital Ebeveynlik: Çocukların Ekran Zamanını Yönetmek*. (Çev. İ. Türkmen). İstanbul: Nobel Yayınları.

Erbay, H., & Yıldırım, B. (2018). *Çocuklarda ve Ergenlerde Dijital Bağımlılık*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Gardner, H., & Davis, K. (2021). *Uygulama Kuşağı: Dijital Dünyada Kimlik, Mahremiyet ve Hayal Gücü*. (Çev. T. Tosun). İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.

Greenfield, S. (2019). *Zihin Değişimi: Dijital Teknolojiler Beyinlerimizi Nasıl Yeniden Yapılandırıyor?* (Çev. Z. Kılıç). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Kabakçı Yurdakul, I. (2020). *Dijital Okuryazarlık: Temel Kavramlar ve Uygulamalar*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Kardefelt-Winther, D. (2019). *Çevrim içi Dengede Kalmak: Dijital Çağda Aileleri Desteklemek*. (Çev. S. Kaya). İstanbul: UNICEF Türkiye Yayınları.

Livingstone, S., & Blum-Ross, A. (2022). *Ebeveynlik İçin Uygulamalar: Dijital Çağda Çocuk Yetiştirme*. (Çev. C. Aktaş). İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.

Muir, D. (2018). *Medya Ekolojisi: Dijital Çağda Çocuk Yetiştirmek*. (Çev. F. Özkan). İstanbul: Pegem Akademi.

Odabaşı, H. F. (2019). *Dijital Yaşamda Çocuk: Tehlikeler, Fırsatlar ve Ebeveyn Rehberliği*. Ankara: Pegem Akademi.

Palfrey, J., & Gasser, U. (2019). *Doğuştan Dijital: İlk Dijital Nesil Büyüyor*. (Çev. N. Özata). İstanbul: İstanbul Kültür Üniversitesi Yayınları.

Postman, N. (2017). *Çocukluğun Yokoluşu*. (Çev. K. İnal). Ankara: İmge Kitabevi.

Radesky, J., & Christakis, D. (2021). *Ekranlar ve Çocuklar: Dijital Medya Çağında Çocuk Gelişimi*. (Çev. E. Serdaroğlu). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Ribble, M., & Park, M. (2022). *Dijital Vatandaşlık: Okulda, Evde ve Toplumda Teknoloji Kullanımı*. (Çev. M. Ekşi). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Turkle, S. (2017). *Birlikte Yalnız: Teknolojiden Beklentilerimiz ve Kendimizden Ödünler*. (Çev. D. Yengin). İstanbul: Lemis Yayın.

Twenge, J. M. (2018). *İ-Nesli: İnternetle Büyüyen Nesil ve Geleceğimizi Şekillendirmedeki Rolü*. (Çev. O. Yüksel). İstanbul: Kaknüs Yayınları.

Yurdakul, I. K., Dönmez, O., Yaman, F., & Odabaşı, H. F. (2017). *Dijital Ebeveynlik ve Değişen Roller*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Akademik Makaleler

Akçay, D., & Özcebe, H. (2021). Dijital medya kullanımının çocuk ve ergenlerin beslenme alışkanlıklarına etkisi. *Türkiye Çocuk Hastalıkları Dergisi*, 15(2), 143-151.

Akyüz, E., & Erdemir, İ. (2022). Covid-19 pandemi döneminde ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığı ve fiziksel aktivite düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Spor Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 119-131.

Arslan, A., & Kırık, A. M. (2019). Dijital çağda çocuk yetiştirmek: Ebeveynlerin teknoloji kullanımına ilişkin algılarının incelenmesi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 9(16), 530-551.

Aydın, F., & Kaya, E. (2021). Ebeveynlerin dijital ebeveynlik tutumlarının ve çocuklarının dijital okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 9(2), 222-245.

Balcı, A., & Tezel Şahin, F. (2018). 0-6 yaş arası çocuğu olan ebeveynlerin çocuklarının teknoloji kullanımına yönelik görüşleri. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions*, 5(2), 317-348.

Bleakley, A., Vaala, S., Jordan, A. B., & Romer, D. (2020). The role of parents in problematic internet use among US adolescents. *Media Psychology*, 23(2), 177-205.

Bozkurt, H., Şahin, S., & Zoroğlu, S. (2018). İnternet bağımlılığı: Güncel bir gözden geçirme. *Çağdaş Tıp Dergisi*, 8(2), 175-182.

Çimke, S., Yıldırım Gürkan, D., & Polat, S. (2019). Okul öncesi dönem çocuklarında teknolojik alet kullanımının sosyal beceri düzeyine etkisi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 11(18), 1229-1261.

Demirtepe-Saygılı, D., & Öztürk, B. (2020). Teknolojinin bilinçli ve güvenli kullanımı: Ebeveyn görüşleri. *Yaşam Becerileri Psikoloji Dergisi*, 4(7), 25-37.

Erten, E., & Akman, B. (2021). Ebeveynlerin çocuklarının dijital oyun oynamalarına ilişkin görüşleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(2), 967-999.

Gökçearslan, Ş., & Günbatar, M. S. (2022). Çevrim içi davranışları etkileyen faktörler: Ergenlere yönelik karma yöntem araştırması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(2), 720-741.

Gülmez, E., & Özaltın Türk, G. (2020). Çocuklar ve ekran kullanımı: Ebeveyn görüşlerine dayalı bir araştırma. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 7(55), 1724-1737.

Hazar, Z., & Hazar, M. (2019). Çocuklar için dijital oyun bağımlılığı ölçeği. *Journal of Human Sciences*, 16(2), 592-608.

İnan-Kaya, G., Mutlu-Bayraktar, D., & Yılmaz, Ö. (2018). Dijital ebeveynlik tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(3), 516-536.

Karaman, K., & Kurtoğlu, M. (2020). Dijital ebeveynlik: Okul öncesi dönemde çocukları olan ebeveynlerin deneyimleri. *Selçuk İletişim*, 13(2), 929-958.

Konca, A. S., & Köksalan, B. (2020). Okul öncesi öğretmenlerin ve ebeveynlerin dijital okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 1238-1254.

Livingstone, S., Ólafsson, K., Helsper, E. J., Lupiáñez-Villanueva, F., Veltri, G. A., & Folkvord, F. (2021). Parental mediation of internet use and children's digital skills in Europe. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 65(2), 163-184.

Özgür, H. (2019). Dijital vatandaşlık: Türkiye'deki ilkokul öğretmenleri için bir ölçek uyarlama çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47, 16-30.

Sağlam, M., & Ertürk, Y. D. (2021). Erken çocukluk döneminde dijital ebeveynlik farkındalığının incelenmesi. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(2), 1154-1172.

Sapsağlam, Ö. (2018). Okul öncesi dönem çocuklarının değişen oyun tercihleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 1122-1135.

Sezer, Ö., & Yıldırım, O. (2020). Ergenlerde sorunlu akıllı telefon kullanımı ile ebeveyn tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 10(59), 615-636.

Türkoğlu, S. (2019). Çocuklarda ekran kullanımıyla ilgili ebeveyn tutumlarının değerlendirilmesi. *Anatolian Journal of Psychiatry*, 20(6), 645-654.

Yay, M. (2022). Anne babaların dijital ebeveynlik öz yeterliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 12(1), 347-370.

Yılmaz, A., Şahin, Y. L., Haseski, H. İ., & Erol, O. (2018). Lise öğrencilerinin internet bağımlılığı ile sosyal kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Online Journal of Technology Addiction & Cyberbullying*, 5(1), 1-20.

Raporlar ve Araştırmalar

Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı. (2020). *Türkiye'de Çocukların Dijital Riskleri ve Fırsatları: Türkiye Raporu*. Ankara: AÇSHB Yayınları.

BTK (Bilgi Teknolojileri ve İletişim Kurumu). (2022). *Türkiye Elektronik Haberleşme Sektörü Çocuk ve Aile Profili Raporu*. Ankara: BTK.

ÇOÇA (İstanbul Bilgi Üniversitesi Çocuk Çalışmaları Birimi). (2020). *Türkiye'de Çocukların Dijital Teknoloji Kullanımı ve Etkileri Araştırması*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Dijital Dönüşüm Ofisi. (2021). *Ulusal Siber Güvenlik Stratejisi ve Çocukların Çevrim içi Korunması Raporu*. Ankara: T.C. Cumhurbaşkanlığı Dijital Dönüşüm Ofisi.

Eğitimde FATİH Projesi. (2021). *Öğretmenlerin ve Öğrencilerin Teknoloji Kullanımı Araştırması*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.

MEB (Millî Eğitim Bakanlığı). (2022). *Dijital Eğitim ve Dijital Yeterlilikler Raporu*. Ankara: MEB Yayınları.

RTÜK (Radyo ve Televizyon Üst Kurulu). (2022). *Çocukların Yeni Medya Kullanımı ve Ebeveyn Yaklaşımları Araştırması*. Ankara: RTÜK.

TÜBİTAK BİLGEM. (2020). *Siber Güvenlik ve Çocukların Korunması Stratejileri*. Gebze: TÜBİTAK.

TÜİK (Türkiye İstatistik Kurumu). (2023). *Hanehalkı Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması*. Ankara: TÜİK.

UNICEF. (2021). *Türkiye'de Çocukların Çevrim içi Deneyimleri: Riskler ve Fırsatlar*. Ankara: UNICEF Türkiye Ofisi.

Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK). (2021). *Dijital Çağda Eğitim ve Ebeveynlik Alanında Yapılan Lisansüstü Tezlerin Analizi*. Ankara: YÖK.

Çevrim içi Kaynaklar

Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı (2022). Dijital Ebeveynlik Rehberi. https://www.aile.gov.tr/dijital-ebeveynlik

Çocuk Vakfı (2021). Çocuklar için Dijital Medya ve Etik. https://www.cocukvakfi.org.tr/arastirmalar/dijital-medya-ve-etik

Dijital Medya ve Çocuk Platformu (2022). Yaş gruplarına göre ekran süresi önerileri. https://dijitalcagcocuklari.com/ekran-suresi

Güvenli İnternet Merkezi (2023). Ebeveynler için çevrim içi güvenlik kılavuzu. https://www.gim.org.tr/ebeveyn-kilavuzu

Güvenli Web (2022). Çocukların Çevrim içi Güvenliği İçin Kaynaklar. https://www.guvenliweb.org.tr/kaynaklar

İnternet Kurulu (2021). Çocukların İnternet Kullanımı ve Dijital Denge Raporu. https://www.internetkurulu.org.tr/raporlar/cocuklar-ve-internet

Milli Eğitim Bakanlığı (2022). Dijital Eğitim ve Ebeveyn Rehberi. http://www.meb.gov.tr/dijital-ebeveynlik

Siber Güvenlik Enstitüsü (2023). Çocuklar için Siber Güvenlik Rehberi. https://www.sge.org.tr/yayinlar/cocuk-guvenligi

TRT Çocuk (2021). Ekran Süresi Nasıl Dengelenir? https://www.trtcocuk.net.tr/ebeveyn/ekran-suresi

Türkiye Çocuk ve Genç Psikiyatrisi Derneği (2023). Dijital Dünyada Çocuk Yetiştirmek. https://www.cogeper.org.tr/ebeveyn-rehberi

Yeşilay (2022). Teknoloji Bağımlılığı ve Çocuklar. https://www.yesilay.org.tr/tr/bagimlilik/teknoloji-bagimliligi

Uluslararası Kaynaklar

American Academy of Pediatrics (2022). *Media Use Guidelines for Children*. https://www.aap.org/en-us/media-use-guidelines

Australian Office of the eSafety Commissioner (2023). *Digital Parenting Resources*. https://www.esafety.gov.au/parents

Common Sense Media (2023). *Research on Children and Media*. https://www.commonsensemedia.org/research

Digital Wellness Lab, Boston Children's Hospital (2022). *Family Digital Wellness Guide*. https://digitalwellnesslab.org/parents

EU Kids Online (2022). *European Research on Cultural, Contextual and Risk Issues for Children on the Internet*. https://www.eukidsonline.net

Internet Matters (2023). *Age-specific Online Safety Advice*. https://www.internetmatters.org/advice

Media Literacy Now (2022). *Digital Literacy Resources for Parents*. https://medialiteracynow.org/resources

OECD (2023). *Protecting Children Online: An Overview of Recent Developments*. https://www.oecd.org/digital/protecting-children-online

Ofcom (2023). *Children and Parents: Media Use and Attitudes Report*. https://www.ofcom.org.uk/research-and-data/media-literacy

UNESCO (2022). *Digital Kids Asia-Pacific: Insights into Children's Digital Citizenship*. https://en.unesco.org/digital-kids-asia-pacific

World Health Organization (2023). *Guidelines on Physical Activity, Sedentary Behaviour and Sleep for Children Under 5 Years of Age*. https://www.who.int/publications/digital-screen-time

Yeni Nesil Sınıflar ve Yönetimi

Editörler

Songül KARABATAK
Müslim ALANOĞLU
Servet ATİK

Yazarlar

Hüseyin AKAR
Servet ATİK
Müslim ALANOĞLU
Bünyamin HAN
Aysel KIZILKAYA NAMLI
İnci ÖZTÜRK
Serkan ASLAN
Ümit KAHRAMAN
Mehtap SARAÇOĞLU
Cemal AKÜZÜM
Mahmut POLATCAN
Songül KARABATAK
Seyfullah GÖKOĞLU
Osman Tayyar ÇELİK
Ahmet AYKAN

2. Baskı

Ankara
2025

Yeni Nesil Sınıflar ve Yönetimi

Editörler
Songül KARABATAK, Müslim ALANOĞLU, Servet ATİK

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

Yayıncı Sertifika No : 49260
Matbaa Sertifika No : 47479
ISBN : 978-605-170-969-7
e-ISBN : 978-605-170-532-3
ROR : 01ek5g375
ISNI : 0000000485146649
Kapak Tasarımı : Anı Yayıncılık
Mizanpaj : Anı Yayıncılık
Dil Kontrol : Anı Yayıncılık
Baskı : Vadi Grafik Tasarım Ltd. Şti.
Adres : İvedik Org. San. Bölgesi 88 Oto 3. Bölge
1420. Cad. No: 58/5 Yenimahalle-ANKARA
Tel : 0 312 395 85 71

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

Yeni Nesil Sınıflar ve Yönetimi

Editörler
KARABATAK, Songül - ALANOĞLU, Müslim - ATİK, Servet

Anı Yayıncılık, 2. Baskı, Ankara/Türkiye
2025, xiv +482 Sf., 16 x 24 cm
ISBN : 978-605-170-969-7
e-ISBN : 978-605-170-532-3
ROR : 01ek5g375
ISNI : 0000000485146649

Eğitim, Yönetim
Eğitim Yönetimi, Sınıf Yönetimi, Okul Yönetimi, Model, Strateji,
Yeni Nesil Sınıflar, Disiplin, Motivasyon

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

ÖNSÖZ

Elinizdeki bu kitapta yeni nesil sınıflar; teknoloji ile entegre olmuş, dijital ve teknolojik araçlardan destek alan, farklı etkileşim ve iletişim kanallarının kullanıldığı geleneksel ve çevrim içi sınıflar olarak iki çerçevede ele alınmıştır. Yeni Nesil Sınıflar ve Yönetimleri kitabı karşılaştıkları yeni sınıf modelleri hakkında öğretmen ve öğretmen adaylarının bilgi ve becerilerini arttıracak, sınıf yönetimi uygulamalarında onlara yol gösterecektir. Bir kitabın bütün durumlarda sınıf yönetim için en iyi uygulamaları sunması beklenemez ancak, bu kitap yeni nesil sınıflarla karşılaşan öğretmen ve öğretmen adayları için ufuk açıcı olacaktır. Son yıllarda değişim ve teknoloji en sık duyduğumuz kavramlar olarak öne çıkmaktadır. Teknolojik araçların kullanımı konusunda öğretmen ve öğretmen adayları yetkin olsalar da bu araçların sınıf yönetiminde nasıl kullanılacağı konusunda temel bir esere ihtiyaç duyabilecekleri düşünülmüştür.

Bu kitabın amacı, söz konusu teknolojik gelişmelerin genelde eğitim özelde ise sınıf yönetimi sürecine etkileri konusunda bir farkındalık oluşturmaktır. Bu kapsamda Yeni Nesil Sınıflar ve Yönetimleri kitabı teknolojik gelişmeler ve dünyanın maruz kaldığı salgın sonrası yeni normal olarak kabul edilmeye başlanan teknoloji temelli ve çevrim içi sınıfların yönetimi konudasun öğretmen ve öğretmen adaylarına bir bakış açısı oluşturarak yeni nesil sınıf yönetimi yaklaşımlarını tanımalarına, kendilerini geliştirme ve yenileme serüvenlerine katkı sağlayacaktır.

Kitabın birinci bölümünde eğitim yönetimi, okul yönetimi ve sınıf yönetiminin önemine değinilmiştir. Akabinde sınıf yönetimi ile ilgili temel kavramlar ve ilgili bazı konular üzerinde durulmuş, sınıf yönetiminin boyutları ve sınıf yönetimi modelleri irdelenmiştir. Bu kavram ve konular hem geleneksel hem de sanal sınıflar bağlamında ele alınmıştır. İkinci bölümde sınıf yönetimi yaklaşımları ve stratejileri ele alınmıştır. Özellikle sınıf yönetimi uygulamalarının sanal sınıflarda değişmesi ve dönüştürülmesi gerçeği bu yaklaşımların sanal sınıflarda uygulanmasını önemli hale getirmiştir. Bu nedenle bölümde sınıf yönetimi yaklaşımlarının sanal sınıflarda nasıl uygulamaya konulabileceğine ilişkin önemli ipuçları sunulmuştur. Ayrıca çevrim içi sınıflarda sınıf yönetimi konusunda öğretmenlerin uygulayabilecekleri bazı pratik uygulamalardan bahsedilmiştir. Üçüncü bölümde geleneksel sınıf boyutlarının yanı sıra sınıflarda dijital, etkileşimli ve görsel açıdan zengin materyallerin sınıf ortamlarında kullanılmasıyla yaşanan değişim ele alınmıştır. Sınıfta geleneksel öğrenme-öğretme yaklaşımlarından dijital ve etkileşimli olanlara geçerken öğretmenlerin ihtiyaç duydukları becerilere değinilmiştir. Öte yandan öğretmenlerin dijital teknolojilerin kullanımını sürece nasıl entegre edebilecekleri de irdelenmiştir. Dördüncü bölümde sınıfta etkili iletişim süreci, sınıfın mesaj alış verişi yapılan bir ortamın ötesinde, bilgilerin öğretmen ve öğrenciler tarafından birlikte oluşturulduğu ortamda iletişim olarak ele alınmıştır. Özellikle giderek artan teknolojik gelişmeler,

iletişim imkânlarını ve çeşitliliğini artırmış ve iletişim, başta sınıf yönetim süreci olmak üzere hayatın her alanında daha fazla ön plana çıkmıştır. Bu anlamda öğretmenlerin geleneksel ve çevrim içi sınıflarda etkili iletişimi nasıl sağlayabileceği, iletişim engelleri ve öğretmenlerin bu engelleri nasıl ortadan kaldırabilecekleri veya kontrol altında tutabilecekleri üzerinde durulmuştur.

Kitabın beşinci bölümünde istenmeyen davranışlar ve sınıfta çatışma yönetimi üzerinde durulmuştur. İstenmeyen davranışlar, nedenleri, bu davranışları önleme yolları, ödül-ceza ve sınıfta çatışma ve çatışma yönetim stratejilerine değinilmiştir. Altıncı bölümde sınıfta motivasyon konusu ele alınmış, motivasyon teorileri, öğrenci motivasyonunu etkileyen faktörlerin neler olduğuna değinilmiştir. Ayrıca uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin motivasyonlarını artırmak için çeşitli stratejiler ve bu amaçla geliştirilmiş bazı teknolojik tasarımlardan bahsedilmiştir. Yedinci bölümde disiplin kavramı, disiplinin önemi, geleneksel ve çevirimiçi öğrenme ortamlarında disiplini sağlama ile disiplin problemlerinin kaynağı ile ilgili bilgiler verilmişitir. Daha sonra geleneksel ve çevirimiçi öğrenme ortamlarında uygulamaya konabilecek disiplin modellerine değinilmiştir. Sekizinci bölümde öğrenme-öğretme sürecinin planlanması, yönetimi, uygulanması ve değerlendirilmesi aşamaları ele alınmıştır. Akabinde öğrenme-öğretme sürecinde etkili öğretmenden bahsedilmiş ve yapılandırmacı, iş birliğine dayalı harmanlanmış öğrenme yaklaşımları gibi bazı çağdaş öğrenme-öğretme yaklaşımları irdelenmiştir. Dokuzuncu bölümde sınıf yönetiminde ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin önemine değinilmiştir. Bu bölümde değerlendirme türleri açıklanmış, geleneksel ve alternatif ölçme-değerlendirme etkinlikleri ayrıntılı olarak irdelenmiştir. Çevrim içi sınıflarda ölçme-değerlendirmenin nasıl yapılabileceği üzerinde durulmuştur. Onuncu bölümde bir lider olarak öğretmen konusu ele alınmıştır. Bu kapsamda sınıf içi öğretim uygulamalarında lider öğretmen davranışları ile okulda karar alma süreçlerine katılım ve meslektaşlar arasındaki ilişkilerde önemli görülen öğretmen liderliği kavramı açıklanmıştır.

On birinci bölümde teknoloji temelli sınıf yönetimi ele alınarak öğretmenlerin teknoloji temelli sınıfları nasıl yöneteceklerine ilişki stratejiler ve öneriler açıklanmıştır. Teknoloji temelli sınıflar, teknoloji destekli ve teknoloji kontrollü sınıflar olmak üzere iki başlık altında incelenmiştir. Teknoloji destekli sınıflar geleneksel sınıf ortamlarında modern ve postmodern teknolojilerden yararlanılan sınıflar, Teknoloji kontrollü sınıflar ise dijital ve teknolojik araçlar ile oluşturulan etkileşimli çevrim içi sınıf ortamları olarak ele alınmıştır. On ikinci bölümde çevrim içi sınıfların yönetimi ele alınmıştır. Eğitim sistemini oluşturan bileşenlerde küresel boyutta meydana gelen değişim, canlı dersler ve çevrim içi kursların gün geçtikçe artmasına neden olmaktadır. Geleneksel sınıflar dönüşmekte ve yerini çevrim içi sınıflara bırakmaktadır. Bu nedenle

bölümde çevrim içi sınıfların geleneksel sınıflarla benzer ve farklı yönleri tartışılmış ve çevrim içi sınıf türleri ve özellikleri açıklanmıştır. On üçüncü bölümde özel gereksinimli öğrenciler için sınıf yönetimi konusuna değinilmiştir. Bu bölümde özel gereksinimli öğrenci grupları, ihtiyaç alanlarına göre sınıf yönetiminde izlenecek yöntemlerin neler olduğu, özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde dijital teknolojilerin kullanımı ve bu öğrencilerin yeteneklerini geliştirebilecekleri eğitim programları irdelenmiştir. On dördüncü bölümde birleştirilmiş sınıflar kavramı ele alınmıştır. Bu bölümde birleştirilmiş sınıfların ne olduğu, birleştirilmiş sınıflarda sınıf yönetim sürecinin nasıl olduğu ve birleştirilmiş sınıflarda sınıf yönetimini etkileyen faktörlerin neler olduğu sorularına cevap aranmıştır. Bölüm sonunda ise birleştirilmiş sınıflarda teknolojik araçlardan nasıl yararlanaılabileceği üzerinde durulmuştur.

Bu kitabın özelde akademisyenler, öğretmenler ve öğretmen adayları genelde ise tüm eğitim neferleri ve sevdalıları için faydalı olacağını ve sınıf yönetimine farklı bir bakış açısı kazandıracağını düşünmekteyiz. Kitabın öğretmen ve öğretmen adaylarının yetkinliklerinin artırılması konusunda yararlı olmasını ve öğrenciler için daha iyi sınıf uygulamalarına yol açmasını ümit ederiz.

Kitabın hazırlanma sürecinde emeği geçen bütün akademisyenlere ve kıymetli ailelerine ayrıca, Anı Yayıncılık ekibine teşekkürü bir borç biliriz. Kitap hazırlanırken etik kurallara azami ölçüde özen gösterilmiş, atıf ve kaynak gösterme kurallarına riayet edilmiştir. Yazarlar atıf yapılmayan resim ve hikayelerin anonim olduğunu taahüt etmişlerdir ve kitaptaki her bölüm yazar/yazarların kendi sorumluluğundadır.

Bu kitabın başta öğrenciler olmak üzere tüm eğitim dünyasına katkı sunması dileğiyle…

Editörler

Songül KARABATAK Müslim ALANOĞLU Servet ATİK

İçindekiler

Önsöz iii

Bölüm 1. Sınıf Yönetiminde Temel Kavramlar

Giriş 2
- Eğitim 5
- Örgüt 6
- Yönetim 8
- Eğitim Yönetimi 9
- Okul Yönetimi 9
- Sınıf Yönetimi 10
- Sınıfın Yapısal Özellikleri 14
- Sınıf Yönetiminin Boyutları 16
- Sınıf Yönetim Modelleri 21

Sonuç 22

Kaynakça 24

Özgeçmiş 29

Bölüm 2. Sınıf Yönetimi Stratejileri, Yaklaşımları ve Modelleri

Giriş 32
- Sınıf Yönetimi Stratejileri 32
- Sınıf Yönetimi Yaklaşımları 33
- Sanal Sınıflarda Sınıf Yönetimi Stratejileri ve Yaklaşımları 44
- Sınıf Yönetimi Modelleri 46

Sonuç 52

Kaynakça 53

Özgeçmiş 57

Bölüm 3. Sınıf Yönetimi Boyutları

Giriş 60
Sınıfta Fiziksel Düzen 61
Öğrenme-Öğretme Sürecinin Yönetimi 75
Sınıfta Zaman Yönetimi 84
Sınıfta İlişki Yönetimi 89
Sınıfta Davranış Yönetimi 97
Sonuç 105
Kaynakça 106
Özgeçmiş 113

Bölüm 4. Sınıfta Etkili İletişim

Giriş 116
İletişimin Tanımı 116
İletişim Türleri 117
İletişim Süreci ve Ögeleri 123
Sınıf Yönetiminde İletişimin Önemi 128
Sınıfta İletişim Süreci 129
Sınıfta Etkili İletişimi Sağlamanın Yolları 132
Sınıfta İletişimi Engelleyen Faktörler 136
Uzaktan Öğretimde Sınıf İçi İletişim 138
Sonuç 139
Kaynakça 141
Özgeçmiş 146

Bölüm 5. İstenmeyen Davranışlar ve Sınıfta Çatışma Yönetimi

Giriş 148
İstenmeyen Davranış Nedir? 148
İstenmeyen Davranışların Önlenmesi 155
Ödül ve Ceza 157
Uzaktan Eğitimde İstenmeyen Öğrenci Davranışları 158

Sınıf İçinde Çatışma Yönetimi....159
Sonuç....163
Kaynakça....164
Özgeçmiş....167

Bölüm 6. Sınıfta Motivasyon

Giriş....170
Motivasyon....170
Motivasyon ve Sınıf Yönetimi Arasındaki İlişki....171
Motivasyon Türleri....172
Motivasyon Teorileri....174
Öğrenci Motivasyonunu Etkileyen Faktörler....179
Sonuç....202
Kaynakça....203
Özgeçmiş....211

Bölüm 7. Sınıf İçi Disiplin Modelleri

Giriş....214
Disiplin Nedir?....215
Sınıfta Disiplin....216
Sınıfta Disiplinin Önemi....217
Sınıfta Disiplin Sorunlarının Kaynağı....218
Sınıfta Disiplin Oluşturma....223
Çevirim İçi Öğrenme Ortamında Disiplini Sağlama....226
Disiplin Modelleri....227
Davranış değiştirme modeli....228
Güvengen davranış modeli....229
Pozitif disiplin modeli....231
Ussal sonuçlar modeli....232
Gerçeklik terapisi modeli....234
Etkili öğretmenlik eğitimi modeli....236

İnsanlar arası ilişkiyi çözümleme modeli....237
Grup yönetimi modeli (Kounin Modeli)....239
Etkili iletişim modeli (Ginott Modeli)....241
Albert'ın iş birliğine dayalı modeli....242
Çokkültürlülüğe dayalı sınıf modeli....243
Kagan: Kazan-kazan modeli....245
Sonuç....247
Kaynakça....248
Özgeçmiş....252

Bölüm 8. Sınıfta Öğrenme Öğretme Sürecinin Yönetimi

Giriş....254
Öğrenme ve Öğretme Sürecinin Yönetimi....254
Etkili öğretmen....255
Öğretimin planlanması....260
Öğretimin uygulanması....262
Öğrenme ve Öğretme Yaklaşımları....269
Doğrudan öğretim....269
Yapılandırmacı öğretim....271
İş birliğine dayalı öğrenme (İşbirlikli öğrenme)....274
Çoklu zekâ kuramı....276
Harmanlanmış öğrenme ve ters yüz sınıf modeli....277
Sonuç....279
Kaynakça....281
Özgeçmiş....285

Bölüm 9. Sınıfta Ölçme ve Değerlendirme Etkinliklerinin Yönetimi

Giriş....288
Eğitimde Ölçme....289
Eğitimde Değerlendirme....290
Değerlendirme Türleri....293

Eğitimde Ölçme ve Değerlendirmenin Yeri ve Önemi 298
Sonuç 320
Kaynakça 322
Özgeçmiş 328

Bölüm 10. Bir Lider Olarak Öğretmen

Giriş 332
Liderlik Tarzları ve Lider Öğretmen 333
Öğretmen Liderliği Kavramı 336
Öğretmen Liderliği Modelleri 338
Öğretmen Liderliğinin Boyutları 341
Lider Öğretmenin Rolleri 342
Öğretmen Liderliğinin Gerekliliği 344
Öğretmen Liderliğinin Engelleri 345
Öğretmen Liderliği ve Teknoloji 346
Sonuç 347
Kaynakça 348
Özgeçmiş 354

Bölüm 11. Teknoloji Temelli Sınıf Yönetimi

Giriş 356
Teknoloji Temelli Sınıf Yönetimi 356
Teknoloji Destekli Sınıflar 357
Teknoloji Kontrollü Sınıf Yönetimi 366
Sonuç 385
Kaynakça 386
Özgeçmiş 389

Bölüm 12. Çevrim İçi Sınıfların Yönetimi

Giriş....392
Çevrim İçi Sınıflar....393
Çevrim İçi Sınıf Yönetimi....396
Sonuç....414
Kaynakça....416
Özgeçmiş....420

Bölüm 13. Sınıfta Özel Gereksinimli Öğrenciler için Sınıf Yönetimi

Giriş....422
Özel Gereksinimli Öğrenciler ve Sınıf Yönetimi....422
Özel Gereksinimli Öğrencilerin Bulunduğu Sınıflarda Öğretmen Rolleri....427
Sınıf Yönetimi Stratejileri....428
Özel Gereksinimli Öğrenci Grupları....433
Kaynaştırma ve Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı....453
Sonuç....455
Kaynakça....456
Özgeçmiş....461

Bölüm 14. Birleştirilmiş Sınıfların Yönetimi

Giriş....464
Sınıf Yönetimi....465
Birleştirilmiş Sınıflar....466
Birleştirilmiş Sınıfların Yönetimi....469
Birleştirilmiş Sınıflarda Yönetimi Etkileyen Faktörler....472
Sonuç....479
Kaynakça....480
Özgeçmiş....482

Bölümler ve Yazarlar

Bölüm 1
Sınıf Yönetiminde Temel Kavramlar
Dr. Hüseyin AKAR
ORCID: 0000-0002-0453-6465

Bölüm 2
Sınıf Yönetimi Stratejileri, Yaklaşımları ve Modelleri
Dr. Servet ATİK
ORCID: 0000-0003-2841-6182

Bölüm 3
Sınıf Yönetimi Boyutları
Dr. Müslim ALANOĞLU
ORCID: 0000-0003-1828-4593

Bölüm 4
Sınıfta Etkili İletişim
Dr. Bünyamin HAN
ORCID: 0000-0003-0204-5686

Bölüm 5
İstenmeyen Davranışlar ve Sınıfta Çatışma Yönetimi
Dr. Aysel KIZILKAYA NAMLI
ORCID: 0000-0001-7980-421X

Bölüm 6
Sınıfta Motivasyon
Dr. İnci ÖZTÜRK
ORCID: 0000-0001-9177-2038

Bölüm 7
Sınıf İçi Disiplin Modelleri
Dr. Serkan ASLAN
ORCID: 0000-0001-8515-4233

Bölüm 8
Sınıfta Öğrenme Öğretme Sürecinin Yönetimi
Dr. Ümit KAHRAMAN
ORCID: 0000-0002-4547-6753

Bölüm 9
Sınıfta Ölçme ve Değerlendirme Etkinliklerinin Yönetimi
Dr. Mehtap SARAÇOĞLU
ORCID: 0000-0002-2460-9529

Dr. Cemal AKÜZÜM
ORCID: 0000-0001-8011-6027

Bölüm 10
Bir Lider Olarak Öğretmen
Dr. Mahmut POLATCAN
ORCID: 0000-0002-5181-0316

Bölüm 11
Teknoloji Temelli Sınıf Yönetimi
Dr. Songül KARABATAK
ORCID: 0000-0002-1303-2429

Bölüm 12
Çevrim içi Sınıfların Yönetimi
Dr. Seyfullah GÖKOĞLU
ORCID: 0000-0003-0074-7692

Bölüm 13
Sınıfta Özel Gereksinimli Öğrenciler için Sınıf Yönetimi
Dr. Osman Tayyar ÇELİK
ORCID: 0000-0003-3951-7261

Bölüm 14
Birleştirilmiş Sınıfların Yönetimi
Dr. Ahmet AYKAN
ORCID: 0000-0002-8033-0821

B ö l ü m 1

Sınıf Yönetiminde Temel Kavramlar

Dr. Hüseyin AKAR*

Bölüm İçeriği

- Giriş
  - ✓ Eğitim
  - ✓ Örgüt
  - ✓ Yönetim
  - ✓ Eğitim Yönetimi
  - ✓ Okul Yönetimi
  - ✓ Sınıf Yönetimi
  - ✓ Sınıfın Yapısal Özellikleri
    - Tahmin edememe/öngörememe/kestirememe
    - Çok boyutluluk
    - Yakınlık
    - Açıklık
    - Ortak tarih
    - Eş zamanlılık
  - ✓ Sınıf Yönetiminin Boyutları
    - Sınıfın fiziksel düzeni
    - Öğrenci davranışlarının yönetimi
    - Sınıf içi ilişkilerin düzenlenmesi
    - Öğretimin yönetilmesi
    - Zamanın yönetimi
  - ✓ Sınıf Yönetim Modelleri
    - Tepkisel model
    - Önlemsel model
    - Gelişimsel model
    - Bütünsel model
- Sonuç
- Kaynakça
- Özgeçmiş

* Kilis 7 Aralık Üniversitesi

GİRİŞ

Günümüzden 13-14 milyar yıl önce meydana gelen bir patlama sonucunda evrenin ve evrendeki gök cisimlerinin; galaksilerin, yıldızların, gezegenlerin ve irili ufaklı gök taşlarının oluştuğu ifade edilmektedir. Evrenin oluşumunu açıklayan bu olaya büyük patlama (Bing Bang), kurama ise büyük patlama kuramı adı verilmektedir. Bu kurama göre, şu ana kadar sahip olduğumuz bilgiler doğrultusunda yaşamın olduğu tek gezegen olan dünyamız günümüzden yaklaşık 4,5-5 milyar yıl önce oluşmuştur (Christian, 2018; Eğilmez, 2018). Dünyanın oluşumundan sonra canlıların var olabilmesine imkân sağlayacak koşulların oluşabilmesi için milyonlarca yılın geçmesi gerekmiştir. İnsanoğlunun dünyada ilk kez ne zaman ortaya çıktığı ile ilgili bilim adamları farklı bilim dallarından elde edilen verilere dayalı olarak çeşitli görüşler ifade etmektedir. Ancak çoğu zaman atalarımızdan geriye kalan kalıntıların deforme olması, bozulması bilim adamlarının işini oldukça zorlaştırmaktadır (Harari, 2014). Ancak ilk insanların uzun yıllar avcı toplayıcı olarak yaşamlarını devam ettirdiği konusunda genel bir uzlaşının olduğu görülmektedir. İlk avcı toplayıcı grupların hayatta kalmalarını sağlayacak bilgileri ve becerileri deneme yanılmalarla, bizzat yaşayarak elde ettikleri ve kendilerinden sonra gelen bireylere hayatın olağan akışı içerisinde informal yollarla aktardıkları bilinmektedir. Böylece bireylerin içinde yaşadıkları topluma uyum sağlamaları için ihtiyaç duydukları bilgi ve becerileri kazandıkları görülmektedir (Gray, 2013). Yine MÖ 8-10 binli yıllarda bereketli hilal denen günümüzde Türkiye, Irak ve Suriye gibi devletleri kapsayan alanda ilk kez yerleşik hayata geçme uygulamalarının gerçekleştiği ifade edilmektedir (Diamond, 1997). Böylece yeni bir yaşam biçimi ve bu yaşam biçiminin gerektirdiği yeni bilgi ve beceriler ve bu becerilerin yeni yetişen kuşaklara aktarılması meselesi boyut değiştirmiş, MÖ 3 binli yıllarda yazının kullanılmaya başlanması ile amaçlı ve yazıya dayalı kurumsal eğitim uygulamaları başlamıştır. Ancak insanlık tarihinin en uzun dönemlerinden biri olan ve tarım dönemi olarak adlandırılan bu dönemde eğitim kitleselleşememiştir. 18. yüzyılda buhar makinesinin keşfiyle birlikte sanayi devrimi başlamış ve insanların o güne kadar kol ve kas gücü ile yaptığı işler fabrikalarda makineler aracılığıyla daha hızlı bir şekilde yapılmaya başlanmıştır. Sanayi devriminin işte ve işin yapılış biçiminde değişimler meydana getirmesi; eğitimde, sosyal, kültürel ve ekonomik alanda devrim niteliğinde yeniliklerin ortaya çıkmasına zemin hazırlamıştır. Bu dönemde eğitimin kitleselleşmesini sağlamaya yönelik dünyada ilk zorunlu eğitim uygulamaları başlamıştır. Günümüz de ise otomasyona dayalı üretimin yapıldığı bilginin çok hızlı bir şekilde üretilip aynı hızda tüketildiği bilgi çağı yaşanmaktadır (Eğilmez, 2018). Dolayısıyla insanoğlunun sahip olması gereken bilgiler, beceriler ve bunların kazandırılması ile ilgili uygulamalar ve anlayışlar bir kez daha değişmiştir.

Tüm bu anlatılanlardan hareketle eğitimin insanoğlunun bu dünyaya geldiği ve arzı endam etmeye başladığı ilk dönemlerden günümüz modern toplumlarına gelinceye kadar hep var olduğu ve insanın bu dünyadaki macerası davam ettiği sürece de var olacağı ifade edilebilir. İnsanoğlu tarihin her döneminde hayatta kalmasını sağlayacak bilgi ve becerilere ihtiyaç duymuştur. Ancak bu bilgi ve becerilerin kazandırılması süreci ilk dönemlerden günümüze gelinceye kadar sürekli değişmiş ve günümüzde farklı bir boyut kazanmıştır. İlk dönem insanları ihtiyaç duydukları bilgi ve becerileri hayatın olağan akışı içerisinde gelişigüzel deneyimlerle kazanırken günümüzde bu süreç gelişigüzel yürütülen bir süreç olmaktan çıkmış, amaçlı, planlı ve programlı bir etkinliğe dönüşmüştür. Bu kapsamda bireylerin eğitimi için okul adı verilen özel ortamlar oluşturulmakta ve eğitim programları hazırlanmaktadır. Yine okullarda eğitim programlarına uygun şekilde eğitim faaliyetlerinin yürütmek üzere alanında uzman öğretmenler yetiştirilmektedir. Kurumsallaşmış eğitimin vazgeçilmez bu üç ögesi içinde özellikle öğretmenler eğitimin uygulama boyutunda görev yaptığı için önemli bir yere sahiptir. Dolayısıyla okullarda gerçekleşen eğitim-öğretim sürecinin önemli bir ögesi olarak kabul edilmektedirler. Çoğu zaman bir eğitim sisteminin niteliği o eğitim sisteminde görev yapan öğretmenlerin niteliği ile ilişkilendirilmektedir. Bu kapsamda, hiçbir eğitim sisteminin ve modelinin o sistemi ve modeli işletmekle sorumlu insan kaynağının niteliğinin ötesinde hizmet üretemeyeceği gerçeği öğretmene ve öğretmenlik mesleğine büyük bir misyon yüklemektedir (Ataç, 2003).

Ülkemizde eğitim sistemimizin genel yapısını ve temel esaslarını belirleyen 1739 sayılı Millî Eğitim Kanuna göre öğretmenlik mesleği, devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim faaliyetlerini sürdürmekle görevli bir uzmanlık mesleği olarak tanımlanmaktadır (Millî Eğitim Temel Kanunu [METK], 1973). Öğretmenlik mesleğinin uzmanlık gerektiren bir meslek olarak tanımlanması, mesleği herkesin yapacağı bir meslek olmaktan çıkarmakta, bu konuda teorik ve uygulamalı bir eğitim almayı ve mesleği yapabilecek yeterliğe sahip olmayı gerekli kılmaktadır. Bu doğrultuda Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) öğretmenlik mesleğini icra edecek kişilerin üç temel alanda yeterliğe sahip olması gerektiğini ifade etmektedir. Bu yeterlik alanları incelendiğinde öncelikle öğretmenlerin kendi alanları ve alanlarının öğretimi ile ilgili mesleki bilgilere sahip olması gerektiği vurgulanmaktadır. Bununla birlikte eğitim öğretim sürecini planlama, öğrencilerin öğrenebileceği bir öğrenme ortamı oluşturma, öğretme ve öğrenme sürecini yönetme ve öğrenci öğrenmelerini ölçme ve değerlendirme gibi mesleki becerilere sahip olunması gerekliliği üzerinde durulmaktadır. Son olarak da mesleği etkili bir şekilde yapabilmek için bazı mesleki değer ve tutumların önemi vurgulanmaktadır (MEB, 2017). Hiç şüphesiz etkili bir öğretmenlik için bu yeterlik alanlarının üçüne

Kaynakça

Ağaoğlu, E. (2002). Sınıf yönetimiyle ilgili genel konular. Z. Kaya, (Edt.). *Sınıf yönetimi içinde* (ss. 3-17) Ankara: Pegem Yayıncılık.

Al-Şensoy, S. & Sağsöz, A. (2015). Öğrenci başarısının sınıfların fiziksel koşulları ile ilişkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 87-104.

Arslan, Y. & Şumuer, E. (2020). Covid-19 döneminde sanal sınıflarda öğretmenlerin karşılaştıkları sınıf yönetimi sorunları. *Millî Eğitim Dergisi*, *49*(1), 201-230.

Ataç, E. (2003). 21. yüzyılda öğretmen eğitimi: Türkiye'de öğretmen eğitiminin değerlendirilmesi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *13*(2), 1-31.

Aydın, M. (2010). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Hatipoğlu Yayınevi.

Balay, R. (2003). *2000'li Yıllarda Sınıf Yönetimi*. Ankara: Sandal Yayıncılık.

Başar, H. (2014). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Başaran, İ. E. (2000). Eğitim yönetimi nitelikli okul. Ankara: Feryal Matbaası.

Brown, D. F. (2010). *The significance of congruent communication in effective classroom management*. Clearing House.

Bursalıoğlu, Z. (2010). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış.* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Can, E. (2020). Sanal sınıf yönetimi: İlkeler, uygulamalar ve öneriler. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları* Dergisi, 6 (4) , 251-295.

Celep, C. (2014). *Sınıf yönetiminde kuram ve uygulama* (7. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık

Ceyhan, A.A. ve Ceyhan, E. (2020). Etkili sınıf ortamı: sınıf yönetimi, Y. Özbay ve S. Erkan (Edt.), *Eğitim psikolojisi içinde* (ss.408-444), Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Christian, D. (2018). *Origin story: a big history of everything*. Hachette, UK.

Çakmak, M. (2012). Öğrenmeye uygun olumlu bir sınıf ortamı oluşturmada öğretmen davranışları, L. Küçükahmet (Edt.), *Sınıf yönetimi içinde* (ss.285-318). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Çalık, T. (2012). *Sınıf yönetimi ile ilgili temel kavramlar*. L. Küçükahmet, (Edt.), *Sınıf yönetimi* içinde *(ss. 2-11)*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Çelik, V. (2012). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Çetin, F. (2009). *Eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarının sınıf yönetimi ile ilgili davranışlarının incelenmesi,* (Yayımlanmamış doktora tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara.

Demirel, Ö. (2005). *Eğitim sözlüğü.* (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Demirtaş, H. (2006). Sınıf yönetiminin temelleri. H. Kıran (Edt.), *Etkili sınıf yönetimi içinde* (ss. 1- 34). Ankara: Anı Yayıncılık.

Diamond, J. (1997). *Guns, germs and steel: the fates of human societies.* London: W.W. Norton.

Dinçer, S., & Yeşilpınar-Uyar, M. (2016). E-Öğrenme sistemlerinin kullanımı sürecinde karşılaşılan sınıf yönetimi ile ilişkili sorunlar ve çözüm önerileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, *21*(4), 453-470.

Eğilmez, M. (2018). *Tarihsel süreç içerisinde dünya ekonomisi.* İstanbul: Remzi Kitabevi.

Ekici, G. (2011). Sınıfta zamanın etkili yönetimi, M. Ç. Özdemir (Edt.), *Sınıf yönetimi içinde* (ss.155-175), Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Elias, M. J., & Schwab, Y. (2006). From compliance to responsibility: Social and emotional learning and classroom management. In C. Evertson & C. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp.309-341). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Erden, M. (2008). *Sınıf yönetimi.* Ankara: Arkadaş Yayınevi.

Erdoğan, İ. (2004). *Sınıf yönetimi ders, konferans, panel ve seminer etkinliklerinde başarının yolları* (9. Baskı). İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Erdoğan, İ. (2014). *Eğitim ve okul yönetimi*, Ankara: Alfa Yayıncılık.

Eren, E. (2003). *Yönetim ve organizasyon* (6.Baskı). İstanbul: Beta Yayınları.

Ergun, D. (2004). *Sosyoloji ve eğitim.* Ankara: İmge Kitapevi Yayınları.

Ergün, M. (1994). *Eğitim sosyolojisine giriş.* Ankara: Ocak Yayınları.

Ertürk, S. (1998). *Eğitimde program geliştirme.* Ankara: Meteksan A.Ş.

Evertson, C. M., & Emmer, E. T. (2013). *Classroom Management for Elementary Teachers* (9th). Perason, UK.

Evertson, C. M., Sanford, J. P., & Emmer, E. T. (1981). Effects of class heterogeneity in junior high school. *American Educational Research Journal*, *18*(2), 219-232.

Evertson, C., & Emmer, E. (2013). *Classroom management for elementary teachers* (9th ed.). Pearson, US.

Fantilli, R. D., & McDougall, D. E. (2009). A study of novice teachers: Challenges and supports in the first years. *Teaching and Teacher Education*, *25*(6), 814-825.

Fidan, N. (2012), *Okulda öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Garrett, T. F. (2015). Misconceptions and goals of classroom management. *The Education Digest*, *80*(5), 45.

Gray, P. (2013). *Free to learn: Why unleashing the instinct to play will make our children happier, more self-reliant, and better students for life*. Hachette, UK.

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

Güçlü, N. (2001). Zaman yönetimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 25, 87-106.

Gülşen, C. (2011). *Kuram ve uygulamada sınıf yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Gündoğdu, K. (2007). Öğrenme ve öğretme süreci. Z. Cafoğlu (Edt.). *Sınıf yönetimi yeni gelişmeler doğrultusunda içinde* (ss.259-292). Ankara: Grafiker Yayıncılık.

Harari, Y. N. (2014). *Sapiens: A brief history of humankind*. London: Harvill Secker.

Helvacı, M. A. (2011). Sınıfta iletişim ve disiplin oluşturma. C. Gülşen (Edt.), *Kuram ve uygulamada sınıf yönetimi içinde* (s. 130), Ankara: Anı Yayıncılık.

Jones, V.; Jones, L. (2004). *Comprehensive classroom management. creating Communities of support and solving problems.* (8th). Pearson, US.

Kantos, E. Z. ve Taşdan M. (2007). Yeni gelişmeler doğrultusunda sınıf yönetimi. Z. Cafoğlu (Edt.), *Sınıf yönetimi ve disiplin içinde* (ss. 9-37), Ankara: Grafiker Yayıncılık.

Kaya, Y.K. (1999). *Eğitim yönetimi; Kuram ve Türkiye'de uygulama*. Ankara: Bilim Yayıncılık.

Kaya, S. (2011). *Sanal sınıf yönetiminde görev alacak öğretim elemanlarının eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi,* (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Kılbaş, Ş. (2014). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Akademisyen Kitabevi.

Küçükahmet, L. (2000). *Sınıf yönetiminde yeni yaklaşımlar.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Memduhoğlu, H. B. & Yılmaz, K. (Edt.) (2013). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi.* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

MEB (2017). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri. Erişim adresi: https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRET-MENLYK_MESLEYY_GENEL_YETERLYKLERY.pdf

Millî Eğitim Temel Kanunu (1973). Resmi gazete. Yayım tarihi: 24.06.1973. Sayısı: 14574. Numarası: 1739.

Özkılıç, R. (2000). Sınıfta zaman yönetimi. L. Küçükahmet (Edt.), *Sınıf yönetiminde yeni yaklaşımlar içinde* (ss. 91-106). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Pellegrino, A. (2010). Pre-service teachers and classroom authority. *American Secondary Education,* 35(3), 62-78.

Polat, S., Kaya, S., & Akdağ, M. (2013). Öğretmen adaylarının sınıf disiplinine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, *13*(2),877- 890.

Randall, L. E. (1992). *Systematic supervision for physical education.* İllinois: Human Kinetics.

Sabancı, A. (2011). Eğitimde temel kavramlar. E. Toprakçı (Edt.), *Eğitbilime giriş*. Ankara: Ütopya Yayınevi.

Sarıtaş, M. (2000). Sınıf yönetimi ve disiplinle ilgili kurallar geliştirme, L. Küçükahmet (Edt.). *Sınıf yönetiminde yeni yaklaşımlar içinde* (ss.43-84). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Sarpkaya, R. (Edt.). (2013). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi.* Anı Yayıncılık.

Simonsen, B., MacSuga-Gage, A. S., Briere III, D. E., Freeman, J., Myers, D., Scott, T. M., & Sugai, G. (2014). Multitiered support framework for teachers' classroom- management practices: Overview and case study of building the triangle for teachers. *Journal of Positive Behavior Interventions*, *16*(3), 179-190.

Sönmez, V. (1996). *Eğitim felsefesi (*4.Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.

Şişman, M. ve Turan, S. (2004). Eğitim ve okul yönetimi. Y. Özden (Ed.), *Eğitim ve okul yöneticiliği el kitabı içinde* (ss. 99–146). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Tanrıögen, A. (2006). Eğitim bilimleri ile ilgili temel kavramlar. D. Ekiz ve H. Durukan (Edt.), *Eğitim bilimine giriş,* İstanbul Lisans Yayınları.

Taymaz, H. (2003). *Okul yönetimi.* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Tertemiz, N. (2012). Sınıf yönetimi ve disiplin, L. Küçükahmet (Edt.), *Sınıf yönetimi içinde* (ss.78). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Tezcan, M. (1997). *Türk kişiliği ve kültür-kişiliği ilişkileri.* Ankara: Kültür Bakanlığı Yayını.

Toprakçı, E. (2002). *Sınıf örgütünün yönetimi.* Ankara: Ütopya Yayınevi.

Toprakçı, E. (2017). *Sınıf yönetimi* (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Turan, S. (2018). Sınıf yönetiminin temeller, M. Şişman ve S. Turan (Ed.), *Sınıf yönetimi içinde* (ss. 3). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Tutar, H. (2016). *Örgütsel davranış: Örgüt teorileri ve çağdaş yaklaşımlar açısından*. Ankara: Detay Yayıncılık.

Türnüklü, A. (2000). Türk ve İngiliz ilköğretim öğretmenlerinin sınıf içi davranış yönetim stratejilerinin karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi,* 6 (23), 449-466.

Wang, M. C., Haertel, G. D., & Walberg, H. J. (1994). Educational resilience in inner cities. In M. C. Wang & E. W. Gordon (Eds.), *Educational resilience in inner-city America: Challenges and prospects* (pp. 45-72). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Yılman, M. (2006). *Sınıf yönetimi*, Ankara: Nobel Yayıncılık.

Yılmaz, E. (2008). Sınıf yönetimi ve yaklaşımları, R. Arı, M.E. Deniz (Edt.), *Sınıf yönetimi,* Ankara: Maya Akademi.

Yiğit, B. (2016). Sınıfta disiplin ve öğrenci davranışlarının yönetimi. M. Şişman ve S. Turan (Edt.), *Sınıf yönetimi içinde* (s. 78). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Yüksel, A. (2013). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin değerlendirilmesi (Afyonkarahisar ili örneği)*, Yayımlanamamış Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Zuckerman, J. (2007). Classroom management in secondary schools: A study of student teachers' successful strategies. *American Secondary Education*, *35*(2), 4-16.

Von Horn, R. (1997). The Virtual School. *Phi Delta Kappan*, 78(6), 481-482.

Özgeçmiş

Dr. Hüseyin AKAR

Lisans eğitimini 2006 yılında İnönü Üniversitesinde tamamladıktan sonra 2007 yılında Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi, Denetimi, Planlaması ve Ekonomisi Ana Bilim Dalında yüksek lisans eğitimine başlamıştır. Yüksek lisans eğitimini 2010 yılında tamamlayan Dr. Akar, aynı yıl İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ana Bilim Dalında doktora eğitimine başlamış ve 2017 yılında doktora eğitimini tamamlamıştır. 2020 Ekim döneminde doçentlik başvurusu yapan Dr. Akar, Mart 2021'de doçent unvanını almaya hak kazanmıştır. Bu süreçte Dr. Akar, 2006 ile 2013 yılları arasında Millî Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okullarında toplam 7 yıl öğretmenlik ve yöneticilik yapmıştır. 2013 yılında Kilis 7 Aralık Üniversitesi Muallim Rıfat Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümüne öğretim görevlisi olarak atanmıştır. 2018 yılına kadar bu görevini sürdürmüştür. 2018 yılında aynı üniversite Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalına Dr. Öğr. Üyesi olarak atanmış ve hâlâ aynı görevini devam ettirmektedir. Dr. Akar'ın ulusal ve uluslararası indeksli dergilerde yayımlanmış 30'a yakın makalesi, ulusal ve uluslararası kongrelerde sunulmuş 20 bildirisi ve 1 kitap bölümü yazarlığı vardır. Bunun yanı sıra 1 uluslararası projede görev almıştır. Lisans ve yüksek lisans düzeyinde ders görevleri yürütmüş, tez danışmanlığı yapmıştır. Örgütsel davranış, öğretim teknolojileri, eğitim sendikaları, öğretmen yetiştirme, sosyal girişimcilik gibi konularda çalışmalar yapmaktadır. Aynı zamanda tarih, coğrafya, arkeoloji, antropoloji, ekonomi, popüler bilim, eğitim, felsefe konularında yazılmış kitapları okumayı sevmektedir. Evli ve iki erkek çocuk babasıdır.

B ö l ü m 2

Sınıf Yönetimi Stratejileri, Yaklaşımları ve Modelleri

Dr. Servet ATİK[*]

Bölüm İçeriği

- Giriş
  - ✓ Sınıf Yönetimi Stratejileri
  - ✓ Sınıf Yönetimi Yaklaşımları
  - ✓ Sanal Sınıflarda Sınıf Yönetimi Stratejileri ve Yaklaşımları
  - ✓ Sınıf Yönetimi Modelleri
- Özet
- Kaynakça
- Özgeçmiş

[*] İnönü Üniversitesi

GİRİŞ

Eğitimde değişim ve dönüşümün yoğun olarak yaşandığı günümüzde öğrenme-öğretme sürecinin gerçekleştirildiği gerçek ve sanal sınıfları yönetebilmenin ve bu sınıflara liderlik yapabilmenin öğretmenin bilgi, birikim ve becerilerine bağlı olduğu söylenebilir. Alan yazında genel olarak etkili öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin yüksek düzeyde olduğu ifade edilmektedir. Yaşanan salgınlar, doğal afetler (deprem, tsunami gibi) veya teknolojinin ilerlemesiyle birlikte eğitim alanında sadece okullarda bulunan fiziki sınıflarda değil özel yazılımlarla oluşturulan sanal sınıflarda da ders işleme zorunluluğu/tercihi oluşmuştur. Bu açıdan bakıldığında öğrenme-öğretme sürecine liderlik edebilecek öğretmenlerin sınıf yönetimi stratejilerini, sınıf yönetimi yaklaşımlarını ve sınıf yönetimi modellerini eğitim alanındaki değişim ve dönüşümlere göre şekillendirmesi gerekliliği kaçınılmaz bir gerçektir. Evertson ve Weinstein (2006) sınıf yönetimini, öğrencilerin akademik ve sosyo-duygusal öğrenmeleri gerçekleştirebilmelerini mümkün kılan destekleyici bir ortam oluşturmak için öğretmenlerin yaptıkları eylemler olarak belirtmektedir. Yazarlar sınıf yönetiminin niteliğini arttırmak için beş tip eylem/uygulama tanımlamaktadır. Bunlar: 1) Öğretmenler, öğrenciler arasında şefkat ve merhameti geliştirmelidirler, 2) öğretmenler öğrenme-öğretme sürecini öğrencilerin en yüksek düzeyde ulaşacakları şekilde örgütlemelidirler, 3) öğretmenler öğrencileri grup olarak yapabilecekleri etkinliklere katılım noktasında teşvik etmeli ve desteklemelidirler, 4) öğretmenler öğrencilerin sosyal yeteneklerini ve öz-düzenlemelerini desteklemelidirler, 5) istenmeyen davranış sergileyen öğrencilere uygun müdahaleleri kullanmalıdırlar. Bu bağlamda hem gerçek hem de sanal sınıflarda öğretmenlerin yukarıda bahsedilen beş uygulamayı kullanmaları; öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecinden en üst düzeyde yararlanmalarına, birey olarak bilişsel, duyuşsal, psikomotor ve sosyal gelişimlerinin sağlanmasına, yardımlaşma, dayanışma ve sorumluluk gibi özelliklerinin gelişmesine katkı sağlayacağı söylenebilir.

1. Sınıf Yönetimi Stratejileri

Sınıf yönetimi stratejileri; öğretmenlerin, öğretmen-öğrenci ilişkilerini geliştiren uygulamalardan öğrenci davranışlarını düzenleyen kurallara kadar uzanan farklı uygulamaları içerisinde barındıran etkili ve verimli bir sınıf ortamı oluşturmak için kullandıkları araçlardır (Korpershoek, Harms, Boer, Kuijk ve Doolaard, 2014). Genel olarak alan yazında sınıf yönetimi stratejileri; disiplin stratejileri, istenmeyen davranışlara müdahale stratejileri, motivasyon stratejileri, iletişim stratejileri ve öğrenme ve öğretme stratejileri olarak ele alınmaktadır (Evertson ve Emmer, 2013; Laslett ve Smith, 2002; Shindler, 2009). Kitabın ilerleyen bölümlerinde bu

stratejiler ayrıntılı olarak ele alınmıştır. Ancak bu bölümde genel sınıf yönetimi yaklaşımları ve modelleri irdelenmiştir.

2. Sınıf Yönetimi Yaklaşımları

Wragg (2002) sınıf yönetiminde **otoriter, demokratik, davranış değişikliği, kişilerarası ilişkiler, bilimsel, sosyal sistem(ler)** ve **folklor (halk bilimi)** olmak üzere yedi yaklaşımdan bahsetmiştir. **Otoriter yaklaşımda** sınıfta öğretmenin hâkim olduğu bir katı bir yaklaşım söz konusudur. Bu yaklaşımda öğrenciler, öğretmenin söylediklerine ve kurallarına uymalıdırlar. Bu kurallara uyulmasını sağlamak da öğretmenin en önemli görevidir. Öğrencilerin sınıfta düzeni ve akışı bozmalarını öğretmen engeller (Taşkaya, 2020). Şentürk'e (2007) göre bu yaklaşım insan doğasına kötümser bakan X teorisinin bir yansımasıdır. Bu yaklaşımda parmak kaldırmadan konuşan öğrenciler cezalandırılır ve sınıf ortamında öğrencilerin hareket etmelerine pek fazla izin verilmez (Wragg, 2002).

Demokratik yaklaşımda öğretmen, sınıftaki gücünü ve yetkisini öğrencilerle paylaşmıştır. Bu yaklaşımda öğrencilerin sınıf içi süreçlerde söz hakkı ve ağırlığı vardır. Öğrenciler böyle bir sınıfta kendilerini değerli ve özel olduklarını hissederler. Babaoğlan'a (2014) göre demokratik yaklaşımda öğrencilerin kendi davranışlarını kontrol etme ve davranışlarının sorumluluğunu alma eğilimleri yüksektir. Öğrencilerin demokratik yaklaşımda derse ilgilerinin ve katılımlarının yüksek olduğu ifade edilebilir (Balli, 2011). Demokratik sınıf yönetimi yaklaşımında öğretmen, öğrencilerine ilgi ve sevgisini açık bir şekilde göstermekten kaçınmaz (Ağaoğlu, 2011).

Kaynakça

Ağaoğlu, E. (2011). Sınıf yönetimi ile ilgili genel olgular. Z. Kaya (Ed.), *Sınıf yönetimi* içinde (ss. 1-42). Ankara: Pegem Akademi.

Akan, D. (2015). Temel kavramlar ve sınıf yönetiminin kapsamı. C. Gülşen (Ed.), *Kuram ve uygulamada sınıf yönetimi* içinde (ss. 1-22). Ankara: Anı Yayıncılık.

Akyol, T., & Erdem, H. (2020). Etkili sınıf yönetimi ve öğrenci katılımı. D. Demirbulak & M. Yiğit (Ed.), *Eğitim bilimlerinde akademik çalışmalar* içinde (ss. 99-120). Lyon: Livre de Lyon.

Arslan, A. (2020). İşbirlikli öğrenme modelinin eğitim-öğretim ortamlarında kullanımı. A. Dönger (Ed.), *Eğitim bilimleri: Teori, Güncel Araştırmalar ve Yeni Eğilimler/2* içinde (ss. 42-63). Cetinje, Montenegro: İvpe.

Arslan, H. (2019). Sınıf yönetiminin temel kavramları. R. Sarpkaya (Ed.), S*ınıf yönetimi* içinde (ss. 1-26). Ankara: Anı Yayıncılık.

Asadı, N., Khodabandeh, F., & Yekta, R. (2019). Comparing and contrasting the interactional performance of teachers and students in traditional and virtual classrooms of advanced writing course in distance education university. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*, *20*(4), 135-148.

Atik, S. (2016). *Akademik başarının yordayıcıları olarak öğretmene güven, okula karşı tutum, okula yabancılaşma ve okul tükenmişliği* (Yayımlanmamış doktora tezi), Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İnönü Üniversitesi, Malatya.

Aydın, A. (2015). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.

Babaoğlan, E. (2014). Sınıfta disiplin ve disiplin modelleri. M. Çelikten & M. Teyfur (Ed.), *Yapılandırmacı yaklaşıma göre sınıf yönetimi* içinde (ss. 47-74). Ankara: Anı Yayıncılık.

Balli, S. J. (2011). Pre-service teachers' episodic memories of classroom management. *Teaching and Teacher Education*, *27*(2), 245-251.

Baş, M. (2019). Sınıf yönetiminde temel kavramlar, ilkeler, modeller, yaklaşımlar ve sınıf yönetiminin boyutları. O. Sarıgöz, R. Tösten & M. Baş (Ed.), S*ınıf yönetimi* içinde (ss. 7-24). Ankara: Anı Yayıncılık.

Başar, H. (2016). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Beytekin, O., F. (2012). Sınıf yönetiminin temelleri. İ. Çınar (Ed.), S*ınıf yönetimi* içinde (ss. 3-18). Ankara: Eğiten Kitap.

Bond, M. (2020). Facilitating student engagement through the flipped learning approach in K-12: A systematic review. *Computers & Education*, *151*, 1-36.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Can, E. (2020). Sanal sınıf yönetimi: İlkeler, uygulamalar ve öneriler. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, *6*(4), 251-295.

Celep, C. (2004). *Sınıf yönetimi ve disiplini*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Çelik, V. (2012). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Demir, S., & Kale, M. (2020). Öğretmen görüşlerine göre, Covid-19 küresel salgını döneminde gerçekleştirilen uzaktan eğitim sürecinin değerlendirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, *15*(8), 3445-3470.

Demirtaş, H. (2018). Sınıf yönetiminin temelleri. H. Kıran & K. Çelik (Ed.), *Etkili sınıf yönetimi* içinde (ss. 1-32). Ankara: Anı Yayıncılık.

Dönmez, B. (2010). Sosyal bir sistem olarak sınıf. M. Şişman & S. Turan (Ed.), S*ınıf yönetimi* içinde (ss. 45-59). Ankara: Öğreti Yayıncılık.

Ekici, M. (2004). Halk bilim araştırmalarında üçüncü boyut. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, *16*,13-20.

El Refae, G. A., Kaba, A., & Eletter, S. (2021). Distance learning during COVID-19 pandemic: Satisfaction, opportunities and challenges as perceived by faculty members and students. *Interactive Technology and Smart Education*. https://doi.org/10.1108/ITSE-08-2020-0128.

Erkılıç, A., T. (2018). Zaman yönetimi. H. Kıran & K. Çelik (Ed.), *Etkili sınıf yönetimi* içinde (ss. 123-144). Ankara: Anı Yayıncılık.

Evertson, C. M., & Emmer, E. T. (2013). *İlkokul öğretmenleri için sınıf yönetimi* (A. Aypay, Çev. Ed.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Evertson, C. M., & Weinstein, C. S. (2006). *Classroom management as a field of Inquiry.* In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 3–15). New York: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Finger, J., & Bamford, B. (2010). Sınıf *yönetimi stratejileri öğretmen kılavuzu* (T. Karaköse, Çev. Ed.). Ankara: Nobel.

Gettinger, M., & Köhler, K. M. (2006). Process-outcome approaches to classroom management and effective teaching. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: research, practice and contemporary issues* (pp. 73-95). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Girmen, P., Anılan, H., Şentürk, İ., & Öztürk, A. (2006). Sınıf öğretmenlerinin istenmeyen öğrenci davranışlarına gösterdikleri tepkiler. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *8*(15), 235-244.

Göksel, N., & Mutlu, M. E. (2020). İngilizce öğrenmede kişisel öğrenme ortamlarının kullanımı: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi örneği. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, *11*(1), 88-115.

Güner, N. (2010). *Kaynaştırma uygulamaları yapılan sınıflarda çalışan öğretmenlerin sınıf yönetimi bilgi düzeyleri ile önleyici sınıf yönetimi eğitim programı'nın öğretmenlerin sınıf yönetimlerine etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

https://kalite.sdu.edu.tr/assets/uploads/sites/459/files/uzaktan-egitim-yontem-model-ve yaklasimlar -bilgilendirme-sunumu-29072020.pdf adresinden 30.01.2021 tarihinde erişilmiştir.

https://roomtodiscover.com/online-classroom-management/adresinden 01.02.2021 tarihinde erişilmiştir.

https://www.turkedebiyati.org/folklor.html adresinden 02.01.2021 tarihinde erişilmiştir.

Hwang, G. J., Wang, S. Y., & Lai, C. L. (2020). Effects of a social regulation-based online learning framework on students' learning achievements and behaviors in mathematics. *Computers and Education*, *160*, 104031. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.104031.

Juarez, B. C., & Critchfield, M. (2021). Virtual classroom observation: Bringing the classroom experience to pre-service candidates. *American Journal of Distance Education*, 1-18. DOI: 10.1080/08923647.2020.1859436.

Kırbaç, M. (2019). *Öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışı ile öğrencilerin okul bağlılığı, okul direnci ve akademik başarısı arasındaki ilişkilerin analizi* (Yayımlanmamış doktora tezi). İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri, Enstitüsü, Malatya.

Korpershoek, H., Harms, T., de Boer, H., van Kuijk, M., & Doolaard, S. (2014). *Effective classroom management strategies and classroom management programs for educational practice*. Groningen: GION onderwijs/onderzoek.

Laslett, R., & Smith, C. (2002). *Effective classroom management: A teacher's guide*. Routledge.

Lyons, G., Ford, M., & Arthur-Kelly, M. (2011). *Classroom management. Creating positive learning environments* (3rd. ed.). South Melbourne: Cengage.

Oruç, Ş. (2010). Sosyal bilgiler öğretiminde mizah kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (3), 56-73.

Öntaş, T., & Okut, L. (2017). Özel öğretim kurumlarındaki ilk ve ortaokul öğretmenlerinin öğretmen liderliği davranışları ve sınıf yönetimi eğilimleri arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *18*(1), 98-115.

Özdemir, S., M. (2017). Sınıf yönetiminin temelleri. G. Yüksel & S. Büyükalan-Filiz (Ed.), *Sınıf yönetimi* içinde (ss. 1-22). Ankara: Pegem Akademi.

Rajalingam, S., Kanagamalliga, S., Karuppiah, N., & Puoza, J. C. (2021). Peer interaction teaching-learning approaches for effective engagement of students in virtual classroom. *Journal of Engineering Education Transformations*, *34*, 425-432.

Shindler, J. (2009). *Transformative classroom management: Positive strategies to engage all students and promote a psychology of success*. America: John Wiley & Sons.

Sucuoğlu, B., & Akalın, S. (2010). Kaynaştırma sınıflarına alternatif bir bakış: Çevresel davranışsal değerlendirme ile öğretimsel özelliklerin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, *11*(01), 19-37.

Şentürk, H. (2007). Uygulama liselerindeki rehber öğretmenlerin sınıf yönetimi yaklaşımları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (8), 7-16.

Taş, A. (2019). Sınıf yönetiminin temel kavramları ve sınıf yönetimi yaklaşımları. M. Boydak-Özan & T., Y. Özdemir (Ed.),S*ınıf yönetimi* içinde (ss. 17-34). Ankara: Asos Yayınları.

Taşkaya, S., M. (2020). Sınıf yönetiminin temelleri. B. Dilmaç & H. Ekşi (Ed.), *Sınıf yönetimi* içinde (ss. 1-33). Ankara: Pegem Akademi.

Thorne, B. (2003). *Carl Rogers*. London: Sage.

Toprakçı, E. (2013). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.

Uğurlu, C., T. (2018). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.

Wragg, E. C. (2002). *Class management in the primary school*.London: Routledge.

www.kamudanhaber.net adresinden 01.02.2021 tarihinde erişilmiştir.

Yıldız-Güner, N. (2011). Dünyada ve Türkiye'de sınıf yönetimi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *1*(2), 37-59.

Yücel, C., & Gülveren, H. (2010). Sınıfta öğrencilerin motivasyonu. M. Şişman & S. Turan (Ed.), S*ınıf yönetimi* içinde (ss. 113-132). Ankara: Öğreti Yayıncılık.

B ö l ü m 3

Sınıf Yönetimi Boyutları

Dr. Müslim ALANOĞLU[*]

Bölüm İçeriği

- Giriş
  - ✓ Sınıfta Fiziksel Düzen
  - ✓ Öğrenme-Öğretme Sürecinin Yönetimi
  - ✓ Sınıfta Zaman Yönetimi
  - ✓ Sınıfta İlişki Yönetimi
  - ✓ Sınıfta Davranış Yönetimi
- Sonuç
- Kaynakça
- Özgeçmiş

[*] Türkiye Cumhuriyeti Podgoritsa Büyükelçiliği

GİRİŞ

Sınıflar, eğitim ve öğretim ile ilgili etkinliklerinin yürütüldüğü merkezlerdir. Bu nedenle sınıf ortamının eğitim-öğretime uygun olarak düzenlenmesi oldukça önemlidir. Günümüzde öğrenciler küçük yaşlardan başlayarak zamanlarının büyük bir kısmını sınıflarda geçirmektedirler. Eğitimin kapsamının genişlemesi, öğretim programları, öğretmenlerin yeterlikleri ve fiziki ortamların eğitim-öğretim sürecine uygunluğu gibi konuların gün geçtikçe daha fazla önem kazanmasına neden olmaktadır (TEDMEM, 2020). Eğitim-öğretim sürecinde temel amaç öğrenci kazanımlarının arttırılmasıdır ve bu kazanımların büyük bir kısmı sınıf ortamlarında meydana gelmektedir. Öğrencilerin ihtiyaçlarında meydana gelen değişimler sınıf yönetimi bileşenlerinin de sürekli güncellenmesi ve ihtiyaç doğrultusunda yapılandırılması gereksinimini ortaya çıkarmaktadır. Bu anlamda öğretmenlerin alan ve pedagojik bilgilerini güncel tutmalarının yanı sıra sınıf yönetimi yeterlik ve becerilerini de sürekli geliştirmeye ihtiyaç duyduklarını söylemek yerinde olacaktır. Bu yeterlik ve becerilere sahip olan öğretmenler sınıfta eğitim-öğretim etkinliklerinin istendik şekilde sürdürülmesini sağlayacak sınıf bileşenlerini etkin bir şekilde yönetebileceklerdir. Sınıf içerisinde eğitim-öğretim etkinliklerinin başarısının öğretmenin sınıf yönetimi boyutlarını düzenleme becerilerine bağlı olarak arttığı veya azaldığını söylemek yerinde olacaktır. Bu anlamda sınıf yönetimi boyutlarının düzenlenmesi öğretmenlere önemli avantajlar sağlayacaktır. Öğrenci merkezli, güvenli ve kapsayıcı sınıf ortamlarının oluşturulması, öğrenci öğrenmesinin niteliğini artırmak için önemli bir etken olarak görülmektedir. Sınıf ortamlarının yönetiminden birinci derecede öğretmenin sorumlu olduğu düşünüldüğünde öğretmenin sınıfı ihtiyaç duyulan etkinliklere hazırlama becerisi ve yetkinliği yürütülen etkinliklerin niteliğinin artmasına ve istenilen başarıya ulaşmasına zemin hazırlayacaktır.

Sınıf yönetimi becerileri; öğretmenlerin sınıfta öğrencileri organize, düzenli, odaklanmış, dikkatli ve akademik olarak üretken tutmak için kullandıkları beceri ve tekniklerin tümünün olarak tanımlanabilir. Çünkü sınıf yönetimi, öğretmenlerin ve okulların sınıf ortamında öğrencilerin uygun davranışlarını oluşturduğu ve sürdürdüğü süreçtir. Öğretmen sınıf yönetimi sürecinde sınıfta düzenli bir ortam oluşturup bunu sürdürebilir, anlamlı akademik öğrenmeyi artırabilir, sosyal ve duygusal gelişimi kolaylaştırabilir ve olumsuz davranışları azaltıp öğrenci öğrenmesine harcadığı zamanı artırabilir (Kratochwill, DeRoos ve Blair, 2015). Sınıf yönetimi sürecinde öğrencilerin rahatsız olmadan, dikkatleri dağılmadan uygun davranışı kazandıkları ve akademik başarıya ulaştıkları bir sınıf ortamının oluşturulması beklenir. Eğitim-öğretim faaliyetlerinin yürütüldüğü

ortamlar, bu süreci sürdüren öğretmenler için birer araçtır. Ancak Malaguzzi, bu ortamların bağımsız olarak keşifler ve deneyimler için kaynak sağladığını bundan dolayı öğretmen ve aileden sonra üçüncü öğretmen olarak tanımlanabileceğini belirtmektedir (Cagliari, Castagnetti, Giudici, Rinaldi, Vecchi ve Moss, 2016). Bu anlamda sınıf ortamlarının düzenlenmesi ve yönetimi eğitim-öğretim süreci açısından oldukça önemlidir. Ancak öğretmenler, öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştıran ve iyi yönetilen sınıflar oluşturma ve sürdürme konusunda zorluklar yaşamaktadır (Jones ve Jones, 2015). Bu nedenle öğretmenlerin sınıf yönetimi boyutları konusuna daha fazla odaklanmaları gerekmektedir. Alan yazında *sınıfın fiziksel ortamının düzenlenmesi*, *öğretme-öğrenme sürecinin yönetimi*, *sınıfta zaman yönetimi*, *sınıfta ilişki yönetimi* ve *sınıfta davranış yönetimi* genel kabul gören sınıf yönetimi boyutları olarak öne çıkmaktadır (Başar, 1999).

Geleneksel sınıflarda öğretmen, bilginin kaynağı olduğu için sınıfın merkezindedir. Sınıflarda eğitim-öğretim faaliyetleri, müfredat içeriği ve öğretmen becerileriyle bağlantılı tek boyutlu materyallere dayanmaktadır. Ancak tüm dünyada eğitim sistemi teknolojinin hızlı değişiminden etkilenmekte ve geleneksel sınıflardan teknoloji aracılı veteknolojik destekli sınıflara bir geçiş yaşanmaktadır. Teknolojilerin sınıf ortamlarında kullanımıyla sınıflarda dijital, etkileşimli ve görsel açıdan zengin materyaller kullanılmaya başlanmıştır. Bu nedenle geleneksel öğretme ve öğrenme yaklaşımlarından dijital ve etkileşimli olanlara geçerken, öğretmenlerin de sınıf yönetim becerilerini bu yönde geliştirmeleri gerektiğini söylemek mümkündür. Bu bölümde geleneksel sınıflarda sınıf yönetimi boyutlarından bahsedilirken öğretmenlerin dijital teknolojilerin kullanımını sürece nasıl entegre edebileceklerine de değinilmiştir.

1. Sınıfta Fiziksel Düzen

Eğitim ortamlarının fiziksel düzeni etkili sınıf yönetiminin sağlanması açısından önemli bir unsur olarak kabul edilmektedir ve öğrencilerin algıları, rahatlıkları, motivasyonları ve konsantrasyonları üzerinde doğrudan bir etkiye sahiptir (Yıldırım, Çapanoğlu ve Çağatay, 2011). Eğitim sürecinde her faaliyet, fiziksel çevre tarafından şekillendirilmektedir (Savage ve Savage, 2010). Bu nedenle sınıfın fiziksel çevresinin tasarımı eğitim sürecinin niteliği açısından önemlidir. Bu aşamada akılda tutulması gereken husus en başarılı tasarımın öğretime en iyi hizmet eden tasarım olduğudur (TEDMEM, 2020). Öğretmen ve sınıf hakkında çevrede ve öğrencide önemli etkiler yaratan sınıfın fiziksel düzeni için yapılması gereken birden çok faaliyet bulunmaktadır. Amaca uygun olarak iyi düzenlenmiş sınıfların öğrenciler üzerindeki etkileri de olumlu olacaktır. Sınıf içerisinde

Kaynakça

Abdulai, A. R., Abdallah, S., Abdulai, N., & Yakubu, A. (2018). *Large class size and academic achievement of students*. Project Work, University of Cape Coast, Cape Coast.

Atik, S., & Özer, N. (2020). Lise öğrencilerinin öğretmene güvenleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkide okula karşı tutum, okula yabancılaşma ve okul tükenmişliğinin doğrudan ve dolaylı rolü. *Eğitim ve Bilim, 45*(202), 441-458.

Ay, D. (2014). *Eğitim sektörü raporu.* TSKB Ekonomik Araştırmalar.

Barrett, P., Davies, F., Zhang, Y., & Barrett, L. (2015). The impact of classroom design on pupils' learning: Final results of a holistic, multi-level analysis. *Building and Environment*, *89*, 118-133.

Basila, C. (2014). Good time management and motivation level predict student academic success in college on-line courses. *International Journal of Cyber Behavior, Psychology and Learning, 4*(3), 45-52.

Başar, H. (1999). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Millî Eğitim Basımevi.

Bowden, S. (2016). 6 must-have tech tools for behavior management. Whooo'sReading. http://blog.whooosreading.org/6-must-have-tech-tools-for-behavior-management/ adresinden 01.01.2021 tarihinde erişilmiştir.

Brühwiler, C., & Blatchford, P. (2011). Effects of class size and adaptive teaching competency on classroom processes and academic outcome. *Learning and Instruction*, *21*(1), 95-108.

Burdova, E. K., Vilcekova, S., & Meciarova, L. (2016). Investigation of particulate matters of the university classroom in Slovakia. *Energy Procedia, 96*, 620-627.

Byrne, R. (2019). Ten time-saving ways for teachers to use technology. Practical Ed Tech. https://practicaledtech.com/2019/08/12/ten-time-saving-ways-for-teachers-to-use-technology/ adresinden 02.01.2021 tarihinde erişilmiştir.

Cagliari, P., Castagnetti, M., Giudici, C., Rinaldi, C., Vecchi, V., & Moss, P. (2016). *Loris Malaguzzi and the Schools of Reggio Emilia: A selection of his writings and speeches*. Routledge: London. https://doi.org/10.4324/9781315778631.

Carter, K., & Doyle, W. (2006). Classroom management in early childhood and elementary classrooms. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (p. 373-406). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Chang, B., Xu, R., & Watt, T. (2018). *The Impact of Colors on Learning*. Adult Education Research Conference. Victoria, BC Canada. https://newprairiepress.org/aerc/2018/papers/30

Coetzee, S. A., Van Niekerk, E. J., & Wydeman, J. L. (2008). *An educator's guide to effective classroom management*. Hatfield, Pretoria: Van Schaik Publishers.

Dahlan, A. S., & Eissa, M. A. (2015). The impact of day lighting in classrooms on students' performance. *Int J Soft Comput Eng (IJSCE), 4*(6), 7-9.

Demirtaş, Z. (2019). *Sınıf yönetimi*. İstanbul: AZ Akademi.

Doyle, W. (2006). Ecological approaches. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 97-125). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Durmaz, M., Hüseyinli, T., & Güçlü, C. (2016). Zaman yönetimi becerileri ile akademik başarı arasındaki ilişki. *Journal of the Human & Social Science Researches, 5*(7), 2291-2303.

Dzulkifli, & Mustafar (2013). The Influence of colour on memory performance: A review. *Malaysian Journal of Medical Sciences, 20*(2), 3-9.

Engelbrecht, K. (2003). *The impact of color on learning*. Chicago, IL: Perkins & Will NeoCON Presentation.

Fisher, J. (2003). Student behavior. In *The key elements of classroom management* (pp. 59-122). Alexandria, Virginia: ASCD.

Garett, T. (2014). *Effective classroom management-the essentials*. New York: Teachers College.

Garett, T., & Chinn, C. A. (2011). Creating well-managed learning environments. In Clark A. Chinn (Ed.), *Educational psychology: Understanding students' thinking* (pp. 219-259). Rutgers University: New Brunswick, NJ.

Geller, R. J., Rubin, I. L., Nodvin, J. T., Teague, W. G., & Frumkin, H. (2007). Safe and healthy school environments. *Pediatric Clinics of North America, 54*(2), 351-373.

Güneş, F. (2016). *Sınıf yönetimi yaklaşım ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi.

Haverinen-Shaughnessy, U., Moschandreas, D. J., & Shaughnessy, R. J. (2011). Association between substandard classroom ventilation rates and students' academic achievement. *Indoor Air, 21*, 121-131. 10.1111/j.1600-0668.2010.00686.x.

Heyck-Merlin, M., & Atkins, N. (2012). *The together teacher: Plan ahead, get organized and save time*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Jepsen, C. (2015). Class size: does it matter for student achievement?. *IZA World of Labor*. doi: 10.15185/izawol.190.

Jones, V., & Jones, L. (2015). *Comprehensive classroom management: Creating communities of support and solving problems, enhanced Pearson eText with updated loose-leaf version--access card package*. London: Pearson.

Innova (2017). How technology can transform the layout of the classroom. https://www.innovadesigngroup.co.uk/news/how-technology-can-transform-the-layout-of-the-classroom/ adresinden 03.01.2021 tarihinde erişilmiştir.

Işık, H. (2020). Öğrenme ortamlarının fiziksel düzeni. M. Şişman & S. Turan (Ed.), *Sınıf yönetimi* içinde (ss. 61-78). Ankara: Pegem Akademi.

Kalkınma Bakanlığı (2018). Eğitim sistemin kalitenin artırılması özel ihtisas komisyonu raporu. Ankara: KB 3032 - ÖİK 814.

Kang, J., & Keinonen, T. (2018). The effect of student-centered approaches on students' interest and achievement in science: Relevant topic-based, open and guided inquiry-based, and discussion-based approaches. *Research in Science Education, 48*(4), 865-885.

Kauffman, J. M., Mostert, M. P., Trent, S. C., & Hallahan, D. P. (2002). *Managing classroom behaviour: A reflective case-based approach*. Boston: Allyn & Bacon.

Kim, A. G., Karin, Y., David, R., & Steve, M. (2013). *Free to breathe, free to teach study: Determinants of relative humidity control in schools*. In ISEE Conference, 19-23 August, Basel, Switzerland.

Kiraz, Z. (2020). Öğretimin yönetimi. T. Argon & Ş. Sezgin Nartgün (Ed.), *Sınıf yönetimi* içinde (ss. 143-160). Ankara: Pegem Akademi.

Kratochwill, T., DeRoos, R., & Blair, S. (2015). Classroom Management. https://www.apa.org/education/k12/modules-classroom-management 15.11.2020 tarihinde erişilmiştir.

Kruger, A.G. & Van Schalkwyk, O.J. (1997). *Classroom management.* Pretoria: Van Schaik.

Kuran, K. (2020). Sınıfta öğrenme-öğretme sürecinin yönetimi. M. Şişman & S. Turan (Ed.), *Sınıf yönetimi* içinde (ss. 167-186). Ankara: Pegem Akademi.

Lim, C. P., Pek, M. S., & Chai, C. S. (2005). Classroom management issues in information and communication technology (ICT)-mediated learning environments: back to the basics. Journal of Educational Multimedia and Hypermedia, 14(4) 391.

Lye, C. (2018). 10 examples of modern classroom technology. *Classcraft blog*. https://www.classcraft.com/blog/features/examples-modern-classroom-technology/ adresinden 01.01.2021 tarihinde erişilmiştir.

Mace, N. (2020). 8 strategies to manage the 21st century classroom. https://resilienteducator.com/classroom-resources/using-classroom-technology/ adresinden 01.01.2021 tarihinde erişilmiştir.

Marzano, R. J., Gaddy, B. B., Foseid, M. C., Foseid, M. P., & Marzano, J. S. (2005). *A handbook for classroom management that works*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Marzano, R. J., Marzano, S., & Pickering, D. J. (2003). *Classroom management that works: Research-based strategies for every teacher*. Alexandria, VA: ASCD.

Mcleod, J. (2003). Time and classroom space. In *The key elements of classroom management* (pp. 1-58). Alexandria, Virginia: ASCD.

Mehta, R., & Zhu, R. (2009). Blue or red? exploring the effect of color on cognitive task performances. *Science, 323*(5918), 1226-1229. 10.1126/science.1169144.

Mendell, M. J., & Heath, G. A. (2005). Do indoor pollutants and thermal conditions in schools influence student performance? A critical review of the literature. *Indoor Air, 15*, 27-52.

Mihincău, D., Ilieș, D. C., Wendt, J., Ilieș, A., Atasoy, E., Szabo-Alexi, P., Marcu, F., Albu, A. V., & Herman, G. V. (2019). Investigations on air quality in a school. *Folia Geographica, 61*(2), 190-204.

Hue, M., & Li, W. (2008). *Classroom management: Creatinhg a positive learning environment*. Aberden: Hong Kong University Press. DOI:10.5790/hongkong/9789622098886.001.0001.

Mogas-Recalde, J., & Palau, R. (2020). *Classroom lighting and its effect on student learning and performance: Towards smarter conditions*. In Ludic, Co-design and Tools Supporting Smart Learning Ecosystems and Smart Education (pp. 3-12). 10 September, Springer, Singapore.

Morrow, B. L., & Kanakri, S. M. (2018). The impact of fluorescent and led lighting on students attitudes and behavior in the classroom. *Advences in Pediatric Research, 5*(15). doi:10.24105/apr.2018.5.15.

Mott, M. S., Robinson, D. H., Walden, A., Burnette, J., & Rutherford, A. S. (2012). Illuminating the effects of dynamic lighting on student learning. *Sage Open, 2*(2), 2158244012445585.

Osterman, K. F. (2000). Students' needs for belonging in the school community. *Review of Educational Research, 70*, 323-367.

Özer, N. (2020). Sınıfın fiziksel ortamı ve yönetimi. T. Argon & Ş. Sezgin Nartgün (Ed.), *Sınıf yönetimi* içinde (ss. 51-84). Ankara: Pegem Akademi.

Pagliaro, M. M. (2011). *Educator or bully? Managing the 21st century classroom*. Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield Education.

Partin, R. L. (2009). *The classroom teacher's survival guide*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Pianta, R. C. (2006). Classroom management and relationships. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 685-709). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Pilman, M. S. (2001). The effects of air temperature variance on memory ability. Loyola University Clearinghouse, Chicago.

Rawls, C. (2019). The impact of classroom technology on student's behavior. Area19delegate. https://www.area19delegate.org/the-impact-of-classroom-technology-on-students-behavior/ adresinden 02.01.2021 tarihinde erişilmiştir.

Rosbach, J.T., Vonk, M., Duijm, F., van Ginkel, J. T., Gehring, U., & Brunekreef, B. (2013). A ventilation intervention study in classrooms to improve indoor air quality: The FRESH study. *Environmental Health, 12*, 110. https://doi.org/10.1186/1476-069X-12-110

Savage, T. V., & Savage, M. K. (2009). *Successful classroom management and discipline: Teaching self-control and responsibility*. London: Sage.

Simmons, K., Carpenter, L., Crenshaw, S., & Hinton, V. M. (2015). Exploration of classroom seating arrangement and student behavior in a Second Grade Classroom. *Georgia Educational Researcher*, *12*(1), 51-68. https://doi.org/10.20429/ger.2015.120103.

Sleegers, P. J., Moolenaar, N. M., Galetzka, M., Pruyn, A., Sarroukh, B. E., & Van der Zande, B. (2013). Lighting affects students' concentration positively: Findings from three Dutch studies. *Lighting research & technology, 45*(2), 159-175.

Şan, S., & İbrahimoğlu, Z. (2017). Sosyal bilgiler dersinde öğrenci merkezli etkinlik kullanımının öğrencilerin akademik başarısına etkisi ve bu etkinliklere yönelik öğrenci görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17* (4), 2142-2159. https://doi.org/10.17240/aibuefd.2017.17.32772-364003.

TEDMEM (2020). *Üçüncü öğretmen olarak öğrenme ortamları: Okulun fiziki yapısının öğrenmeye etkisine ilişkin kanıtlar.* https://tedmem.org/mem-notlari/yansima/ucuncu-ogretmen-olarak-ogrenme-ortamlari-okulun-fiziki-yapisinin-ogrenmeye-etkisine-iliskin-kanitlar#note-3133-1

Teleszewski, T. J., & Gładyszewska-Fiedoruk, K. (2020). Characteristics of humidity in classrooms with stack ventilation and development of calculation models of humidity based on the experiment. *Journal of Building Engineering*, 101381. https://doi.org/10.1016/j.jobe.2020.101381.

Tierney, K. (2020). How teachers do it: Saving time with tech tools. *JotForm Education*. https://www.jotform.com/blog/teachers-saving-time-with-tech-tools/#:~:text=Technology%20that%20is%20helpful%20and,real%20need%20that%20teachers%20have.&text=Online%20digital%20forms%20are%20some,or%20teacher%20feedback%20forms%20quickly adresinden 03.01.2021 tarihinde erişilmiştir.

Titrek, O., & Zafer Güneş, D. (2020). Sınıfta düzen demokrasi ve adaletin oluşturulması. T. Argon & Ş. Sezgin Nartgün (Ed.), *Sınıf yönetimi* içinde (ss. 225-242). Ankara: Pegem Akademi.

TMMOB (2015). *Okullarda iç çevre kontrolü rehberi*. İzmir: Altındağ Matbaacılık.

Townsend, A. (2015). Dijital sınıf nasıl yönetilir. *TEACH Magazine,* https://teachmag.com/archives/3574 adresinden 01.01.2021 tarihinde erişilmiştir.

URL-1 (2020). How do you keep parent in loopwith your student'sprogres? https://k12teacherstaffdevelopment.com/tlb/integrating-technology-parent-teacher-communication-the-digital-way/ adresinden 03.01.2021 tarihinde erişilmiştir.

USEPA (2020). Reference guide for indoor air quality in Schools. United States Environmental Protection Agency. https://www.epa.gov/iaq-schools/reference-guide-indoor-air-quality-schools.

Yeşilpınar-Uyar, M., & Doğanay, A. (2018). Öğrenci merkezli strateji, yöntem ve tekniklerin akademik başarıya etkisi: Bir meta-analiz çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *14*(1), 186-209.

Ünsal, H. (2017). Sınıfta öğrenme ve öğretme yönetimi. G. Yüksel & S. Büyükalan Filiz (Ed.), *Sınıf yönetimi* içinde (ss. 341-382). Ankara: Pegem Akademi.

Valdez, P., & Mehrabian, A. (1994). Effects of color on emotion. *J Environ Psychol, 123*, 394-409.

Walker, J. M. T., & Hoover-Dempsey, K. V. (2006). Why research on parental involvement is important to classroom management. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 665-684). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Wargocki, P., & Wyon, D. P. (2007). The effects of moderately raised classroom temperatures and classroom ventilation rate on the performance of schoolwork by children (RP-1257). *Hvac&R Research*, *13*(2), 193-220.

Wargocki, P., Porras-Salazar, J. A., & Contreras-Espinoza, S. (2019). The relationship between classroom temperature and children's performance in school. *Building and Environment*, *157*, 197-204.

Weinstein, C., & Romano, M. (2014). *Elementary classroom management: Lessons from research and practice*. New York, NY: McGraw-Hill.

Winters-Robinson, E. (2019). How tech can engage students, simplify the school day and save time for teachers. EdSurge. edsurge.com/news/2019-10-15-how-tech-can-engage-students-simplify-the-school-day-and-save-time-for-teachers adresinden 02.01.2021 tarihinde erişilmiştir.

Yale (2016). Classroom seating arrangements. Yale Center For Teaching and Learning. https://ctl.yale.edu/ClassroomSeatingArrangements.

Yiğit, B. (2020). Sınıfta disiplin ve öğrenci davranışlarının yönetimi. M. Şişman & S. Turan (Ed.), *Sınıf yönetimi* içinde (ss. 79-98). Ankara: Pegem Akademi.

Yıldırım, K., Çapanoğlu, A., & Çağatay, K. (2011). The effects of physical environmental factors on students' perceptions in computer classrooms. *Indoor and Built Environment, 20*(5), 501-510.

Yıldırım, K., Çağatay, K., & Ayalp, N. (2014). Effect of wall colour on the perception of classrooms. *Indoor and Built Environment, 24*(5), 607-616.

B ö l ü m 4

Sınıfta Etkili İletişim

Dr. Bünyamin HAN*

Bölüm İçeriği

- Giriş
  - ✓ İletişimin Tanımı
  - ✓ İletişim Türleri
  - ✓ Sınıf Yönetiminde İletişimin Önemi
  - ✓ Sınıfta İletişim Süreci
  - ✓ Sınıfta Etkili İletişimi Sağlamanın Yolları
  - ✓ Sınıfta İletişimi Engelleyen Faktörler
  - ✓ Uzaktan Öğretimde Sınıf İçi İletişim
- Sonuç
- Kaynakça
- Özgeçmiş

* Kütahya Dumlupınar Üniversitesi

GİRİŞ

İnsan hayatındaki yeri ve önemi bakımından değerlendirildiğinde iletişim olgusu, insan olmanın bir gereği olarak kabul edilmektedir. İnsanın sosyalleşme sürecinde kullanmış olduğu en temel unsurlardan birinin iletişim olduğu söylenebilir. Bu yönüyle iletişim, canlı olmanın ve canlılığın bir göstergesi olarak karşımıza çıkmaktadır. İnsan, sosyal bir varlık olarak içinde bulunduğu toplumla bir paylaşım gereksinimi içerisindedir. Bu paylaşım gereksinimi hem bireyin kendi inanç, istek, duygu, düşünce gibi bireysel ihtiyaçlarını hem de toplumun ortak ilgi, istek, inanç ve normlar gibi değerlerini paylaşmayı gerektirir. Buna göre iletişim, insanın çevresi ile bireysel ve sosyal paylaşım sürecinde kullandığı temel araçlardandır. İletişim sayesinde insan, diğer insanlarla birlikte yaşamanın gerektirdiği temel becerileri ve yükümlülükleri yerine getirebilmektedir. Bu bakımdan insanın olduğu her yerde iletişim var olmuştur.

İletişim, insan yaşamının bütününü kapsayan ve canlı olmanın gerektirdiği etkinliklerin tamamını kapsamaktadır (Açıkalın ve Turan, 2015). Buna göre insan biyolojik bir varlıktan toplumsal bir varlığa dönüşme sürecinde sosyal etmenleri ve iletişimi kullanmaktadır (Tuna, 2012; Ergin, 2014). İnsanlar iletişim yoluyla içinde yaşadıkları toplumun ortak ilgi, değer ve inançlarına ulaşabilir ve kendilerine ilişkin anlamları diğer insanlar ve toplumsal çevreleriyle paylaşabilirler (Tuna, 2012). Sosyal bir varlık olarak insan, hayatındaki bütün sosyal süreçlerde; anlatma, anlaşılma, paylaşma, etkileme, tepki alma gibi iletişim becerileri vardır (Engin ve Aydın, 2007). Bu bakış açısıyla iletişim, sosyal bir varlık olan insan için anlam paylaşımı olarak değerlendirilebilir. İletişim, toplumsal bir varlık olarak insanın toplumda yer etmesi ve bu yeri sağlamlaştırabilmesi adına da önem arz etmektedir. Günümüzde bireyler sahip oldukları iletişim becerileri ölçüsünde değer kazanmakta ve bu becerilerden yoksunlukları nispetinde de sahip oldukları değerleri ifade edememekte ve hak ettiği yere gelememektedirler (Küçük, 2016). Bu bakımdan iletişim, insan hayatının her alanına değer katmaktadır. Özellikle son yıllarda artan teknolojik gelişmeler, iletişim imkânlarını ve çeşitliliğini artırdığından dolayı iletişim, başta eğitim olmak üzere hayatın her alanında daha da önemli hale gelmektedir.

1. İletişimin Tanımı

İletişim kavramı ilgili alan yazında farklı şekillerde tanımlanmaktadır. Bu tanımlar yapılırken iletişim kavramının içine neyin dâhil edilip neyin edilmeyeceği temel belirleyici faktör olmaktadır. İletişimin var olabilmesi için taşıması gereken özellikler araştırmacılar tarafından belirlenerek bu kavramın çerçevesi belirlenmiştir.

Buna göre bazı araştırmacılar iletişimin; mesaj alışverişi (Koçel, 2015; Küçük, 2016); bilgi, fikir ve duyguların bir kimseden başkasına aktarılması (Eren, 2010; Çağlar ve Kılıç, 2011); mesajları gönderme ve alma sistemi (Erdoğan, 2005); mesajın bir kaynaktan bir kanal yoluyla alıcıya aktarılması (Kurland ve Pelled, 2000) gibi özellikleri taşıması gerektiğini belirtmişlerdir. Memişoğlu (2013) iletişimi tanımlarken belirli duygu, düşünce, bilgilerin iki ya da daha çok kişi arasında paylaşılması ve anlamların ortaklaştırılmasına vurgu yaparken, Ergin (2014) davranış değişikliği meydana getirmek üzere düşünce, bilgi, duygu, tutum ve becerilerin paylaşılmasını iletişim olarak tanımlamaktadır. Bu noktada anlam ve anlamları ortak kılma işlemi (Kocabaş, 2014) olarak tanımlanabilecek iletişim, en az iki insanın karşılıklı olarak bilgi, duygu, düşünce ve yaşantılarını belli yollarla paylaştıkları psiko-sosyal bir süreç olarak (Kaya, 2017) değerlendirilebilir.

İletişimde temel olarak vurgulanan nokta anlam oluşturma veya anlamı değiştirme çabasıdır (Yüksel, 2016). Diğer bir ifade ile kaynak ile alıcı arasında anlamları ortak kılma, iletişimin temel amacıdır (Bahar, 2016). İletişim, anlamları anlamanın yanında onları aktarmayı da içermektedir (Robbins ve Judge, 2013). Buna göre iletişim; iki ya da daha çok insan arasında anlaşmaya, düşünce ve duygu değiş tokuşuna, paylaşmaya, karşılıklı konuşmaya dayalı bir ilişkidir (Dicleli ve Akkaya, 2000). İletişime daha kapsamlı bir perspektiften yaklaşan Sabuncuoğlu ve Gümüş (2008) tarafından yapılan tanıma göre iletişim, bir kişi ya da grubun duygu, düşünce, bilgi, istek ve beklentilerinin muhataplarıyla aralarında ortak semboller kullanarak ortak anlamları çeşitli yol ve yöntemlerle aktararak etkileştikleri ve sürekli kıldığı kişisel ve toplumsal ilişkiler sürecidir. Erdoğan (2005) tarafından da vurgulandığı gibi iletişim sadece bir kişinin diğerine mesaj göndermesinden ibaret değildir. İletişimde insanlar arasında etkileşimden geçerek anlam üretimi söz konusudur. Yani iletişim sürecinde bir sosyal ilişki vardır. Buna göre sosyal ilişkilerin yoğun olduğu eğitim süreci de esasen bir iletişim süreci olarak değerlendirilebilir.

2. İletişim Türleri

İletişim süreci, birçok farkı şekillerde gerçekleşebilmektedir. İletişimin türlerini, kullanılan kodlara veya yapısına göre farklı şekillerde sınıflandırmak mümkündür.

Kaynakça

Acun-Kapıkıran, N. (2017). Kişilerarası iletişim ve iletişimde empati. Alim Kaya (Ed.), *Kişilerarası ilişkiler ve etkili iletişim* içinde (ss. 110-130). Ankara: Pegem Akademi.

Açıkalın, A., & Turan, S. (2015). *Bir anlam inşa etme süreci olarak okullarda etkili iletişim*. Ankara: Pegem Akademi.

Akgün, E., Yarar, M., & Dinçer, C. (2011). Okul öncesi öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerde kullandıkları sınıf yönetimi stratejilerinin incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1 (3).

Asrar, Z., Tariq, N., & Rashid, H. (2018). The impact of communication between teachers and students: A case study of the faculty of management sciences, University of Karachi, Pakistan. *European Scientific Journal, ESJ*, *14*(16), 32.

Atak, M. (2005). Örgütlerde resmi olmayan iletişimin yeri ve önemi. *Havacılık ve Uzay Teknolojileri Dergisi, 2*(2), 59-67.

Bahar, E. (2016). *İletişim*. Ankara: Detay Yayıncılık.

Bakioğlu, A. (2014). *Çağdaş sınıf yönetimi.* Ankara: Nobel Yayıncılık.

Bektaş, M., & Erdem, R. (2015). Örgütlerde informal iletişim süreci: Kavramsal bir çerçeve. *Afyon Kocatepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, *17*(1), 125-139.

Birsen, Ö. (2012). Sözlü iletişim. İzlem Vural (Ed.), *İletişim* içinde (ss. 27-48). Ankara: Pegem Akademi.

Bursalıoğlu, Z. (2011). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem Akademi

Cebeci, S. (2015). *Öğretme ve öğrenme süreçlerinde dini iletişim.* İstanbul: İz Yayıncılık.

Condrill, J., & Bough, B. (2004). *101 iletişim yolu*. (Çev. Aslı Şahin). İstanbul: Beyaz Yayınları.

Çağlar, İ., & Kılıç, S. (2011). *Eğitim fakülteleri için genel iletişim.* Ankara: Nobel Yayıncılık.

Çalıkuşu, E., Öz, M., Göral, B. B., Bozoğlu, A., & Ateş, İ. (2013). İnformal iletişimin "dedikodu-söylenti" örgüt içi rolü: Bir yükseköğretim kurumunda yapılan çalışma. ICQH 2013 Proceedings Book, Sakarya.

Çapar, D. (2018). *Sınıf öğretmenlerinin kullandıkları sözel olmayan iletişim kanalları ve bu kanallara ilişkin öğrenci algıları*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.

Çetinkaya, Z. (2011). Türkçe öğretmen adaylarının iletişim becerilerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *19* (2), 567-576.

Çubukçu, Z., & Girmen, P. (2008). Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin görüşleri. *Ahmet Yesevi Üniversitesi Bilig*, 44, 123-142.

Dağlı, A., & Han, B. (2018). Organizational rumor scale for educational institutions. *Universal Journal of Educational Research, 6* (5), 936-946.

Dicleli, A. B., & Akkaya, S. (2000). *Konuşa konuşa iletişimin sırları*. İstanbul: BDZ Yayıncılık, MESS Yayın No: 340.

Dökmen, Ü. (1982). Geri bildirimlerin öğrenmeye etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, *15* (2), 71-79.

Engin, A. O., & Aydın, S. (2007). Sınıf içi iletişimde öğretmenin rolü. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, 16*, 1-14.

Erdoğan, İ. (2005). *İletişimi anlamak*. Ankara: Erk Yayınları.

Erdoğan, M., Kurşun, E., Şişman, G. T., Saltan, F., Gök, A., & Yıldız, İ. (2010). Sınıf yönetimi ve sınıf içi disiplin problemleri, nedenleri ve çözüm önerileri üzerine nitel bir araştırma: Bilişim teknolojileri dersi örneği. *Kuramdan Uygulamaya Eğitim Bilimleri–Educational Sciences: Theory & Practice*, *10*(2), 853-891.

Eren, E. (2010). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi.* İstanbul: Beta Basım Yayıncılık.

Ergin, A. (2014). *Eğitimde etkili iletişim.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Erol, Y., & Akyüz, M. (2015). Dünyanın en eski medyası: dedikodunun örgüt düzeyindeki işlevleri ve algılanışı: Sağlık örgütlerinde bir alan araştırması. *Journal of World of Turks*, *7*(2), 149-166.

Erzurum, F. (2012). Sözsüz iletişim. İzlem Vural (Ed.), *İletişim* içinde (ss. 52-74). Ankara: Pegem Akademi.

Gordon, T. (1993). *Etkili öğretmenlik eğitimi.* (Çev: E. Aksoy ve B. Özkan). İstanbul: Yapa Yayınları.

Gönen, Y. Ö., Öztürk, F. Ü., & Efilti, S. (2008). *Örgütlerde söylenti ve dedikodu*. Ulusal Büro Yönetimi ve Sekreterlik Kongresi, 22-24. Trabzon.

Guirdham, M. (2015). *Work communication: Mediated and face-to-face practices*. London: Palgrave Macmillan.

Güllüoğlu, Ö. (2012). *Örgütsel iletişim, iletişim doyumu ve kurumsal bağlılık*. Konya: Eğitim Akademi Yayınları.

Günönü-Kurt, S. (2019). *Sınıf öğretmeni adaylarının iletişim becerileri ile empatik eğilim düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

Gürşimşek, I. (1999). Etkin sınıf yönetimi için etkili iletişim becerileri. *Eğitim ve Bilim*, *23*(112).

Güven, B. (2016). *Etkili iletişim*. Ankara: Pegem Akademi.

Han, B. (2020a). *Örgütsel söylenti ve dedikodu yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.

Han, B. (2020b). Öğretmen adaylarının söylenti ve dedikoduya yönelik metaforik algıları. *Journal of History School (JOHS) 13* (XLVII) 2311-2337.

Han, B., & Tösten, R. (2016). In-class teacher-student communication according to high school students' perceptions. *New Trends and Issues Proceedings on Humanities and Social Sciences*, 11, 190-198.

Hazneci, Y. (2012). *Oluşturmacı öğretmen iletişim beceri ölçeğinin geliştirilmesi ve ilköğretim öğretmenlerinin sınıf içi iletişim becerilerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Kaya, A. (2017). İletişime giriş: Temel kavramlar ve süreçler. Alim Kaya (Ed.)*, Kişilerarası ilişkiler ve etkili iletişim* içinde (ss. 2-28). Ankara: Pegem Akademi.

Keçeci, A., & Taşocak, G. (2009). Öğretim elemanlarının iletişim becerileri: Bir sağlık yüksekokulu örneği. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Elektronik Dergisi, 2*(4), 131-136.

Ker-Dinçer, M. (2012). *İletişimin kalbi sözsüz iletişim becerileri.* Ankara: Nobel Akademi.

Kısaç, İ. (2003). Öğretmen öğrenci iletişimi. Emin Karip (Ed.), *Sınıf yönetimi* içinde (ss. 111-119). Ankara: Pegem Akademi.

Kış, A., & Özer, N. (2017). Öğretimsel iletişim. Mukadder Boydak Özan ve Tuncay Yavuz Özdemir (Eds.), *Sınıf yönetimi* içinde (ss. 99-12). Ankara: Asos Yayınları.

Kocabaş, İ. (2014). Örgütsel iletişim. Selahattin Turan (Ed.), *Eğitim yönetimi: teori, araştırma ve uygulama* içinde (ss. 230-286). Ankara: Pegem Akademi.

Koçel, T. (2015). *İşletme yöneticiliği*. İstanbul: Beta Basım Yayıncılık.

Korkmaz, İ., & Akbaşlı, S. (2004). Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları güçlükler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, *38*(38), 266-277.

Kurland, N. B., & Pelled, L. H. (2000). Passing the word: Toward a model of gossip and power in the workplace. *The Academy of Management Review*, *25*(2), 428.

Küçük, M. (2012). Yazılı iletişim. İzlem Vural (Ed.), *İletişim* içinde (ss. 78-112). Ankara: Pegem Akademi.

Küçük, O. (2016). *İletişim; genel, teknik iletişim, pazarlama iletişimi, reklamcılık*. Bursa: Ekin Basım Yayın, Dağıtım.

Levent, B. (2011). *Sınıf öğretmenlerinin kişilik özelliklerinin iletişim becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.

Mehrabian, A. (1981). *Silent messages: Implicit communication of emotions and attitudes.* Wadsworth Pub. Cooperation. http://www.kaaj.com/psych/smorder.html

Mehrabian, A., & Ferris, S. R. (1967). Inference of attitudes from nonverbal communication in two channels. *Journal of Consulting Psychology*, *31*(3), 248–252. https://doi.org/10.1037/h0024648

Memişoğlu, S. P. (2013). Okulda yönetim süreçleri. Niyazi Can (Ed.), *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi* İçinde (ss. 94-126). Ankara: Pegem Akademi.

Michelson, G., & Mouly, S. V. (2004). Do loose lips sink ships? The meaning, antecedents and consequences of rumor and gossip in organizations. *Corporate Communications: An International Journal*, *9* (3), 189-201.

Millî, M. S., & Yağcı, U. (2017). Öğretmen adaylarının iletişim becerilerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *17* (1), 286-298.

Pehlivan, K. B. (2005). Öğretmen adaylarının iletişim becerisi algıları üzerine bir çalışma. *Elementary Education Online*, *4* (2).

Robbins, S. P., & Judge, T. A. (2013). *Organizational behaviour.* Pearson Education, Inc., publishing as Prentice Hall.

Sabuncuoğlu, Z., & Gümüş, M. (2008). *Örgütlerde iletişim*. İstanbul: Arıkan Basım Yayım, Dağıtım Ltd. Şti.

Smith, C. D., & King, P. E. (2004). Student feedback sensitivity and the efficacy of feedback interventions in public speaking performance improvement. *Communication Education*, *53*(3), 203-216.

Solmaz, B. (2004a). Söylentilerin kurumsal iletişim açısından değerlendirilmesi ve bir uygulama örneği. *Selçuk İletişim*, *3* (3), 120-127.

Solmaz, B. (2004b). *Kurumsal söylenti ve dedikodu.* Konya: Tablet Yayınları.

Şahin-Baltacı, H. (2017). Okulda kişilerarası ilişkiler ve iletişim. Alim Kaya (Ed.), *Kişilerarası ilişkiler ve etkili iletişim* içinde (ss. 258-278). Ankara: Pegem Akademi.

Tarku, E. (2014). *Öğretim elemanlarının sınıf içi iletişim süreci* (Yayımlanmamış yüksek tezi). Düzce Üniversitesi, Düzce.

Thomson, P. (2003). *İletişimin Sırları*. (Çeviren: M. Yurtbaşı). İstanbul: Arion Yayınevi.

Tomul, E. (2012). Sınıfta öğretmen-öğrenci iletişimi. Hüseyin KIRAN (Ed.), *Etkili sınıf yönetimi* içinde (ss. 140-175). Ankara: Anı Yayıncılık.

Uğurlu, C. T. (2014). İnformal iletişim ölçeği, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15*(3), 83-100.

URL-1. (2020). "Silent Messages"-A Wealth of Information About Nonverbal Communication. http://www.kaaj.com/psych/smorder.html adresinden erişilmiştir.

Ünal-Çolak, F. (2012). Biçimsel ve biçimsel olmayan iletişim. İzlem Vural (Ed.), *İletişim* içinde (ss. 116-140). Ankara: Pegem Akademi.

Yazıcı, H. (2017). Kişilerarası ilişkilerde sözsüz iletişim. Alim Kaya (Ed.), *Kişilerarası ilişkiler ve etkili iletişim* içinde (ss. 158-172). Ankara: Pegem Akademi.

Yeşil, R. (2006). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınıf içi öğretim yeterlikleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 7* (2), 61-78.

Yüksel, H. (2016). İletişimin tanımı ve temel bileşenleri. Uğur Demiray (Ed.), *Etkili iletişim* içinde (ss. 250-289). Ankara: Pegem Akademi.

Yüksel-Şahin, F. (2017). İletişim becerilerine genel bir bakış. Alim Kaya (Ed.), *Kişilerarası ilişkiler ve etkili iletişim* içinde (ss. 32-55). Ankara: Pegem Akademi.

B ö l ü m 5

İstenmeyen Davranışlar ve Sınıfta Çatışma Yönetimi

Dr. Aysel KIZILKAYA NAMLI*

Bölüm İçeriği

- Giriş
  - ✓ İstenmeyen Davranış Nedir?
  - ✓ İstenmeyen Davranışların Önlenmesi
  - ✓ Ödül ve Ceza
  - ✓ Uzaktan Eğitimde İstenmeyen Öğrenci Davranışları
  - ✓ Sınıf İçinde Çatışma Yönetimi
- Sonuç
- Kaynakça
- Özgeçmiş

* Munzur Üniversitesi

GİRİŞ

Eğitim; kültürel ve sosyal gelişme için bir araç olup eğitim sistemini geliştirmek tüm toplumu ilgilendirmektedir. Eğitim sisteminin gelişmesi için ya da daha nitelikli bir eğitimin sağlanması için öncelikle aksayan yönler tespit edilmeli ve sonrasında değişiklikler yapılmalıdır (Akdoğan, 2007). Ülkemizde eğitim ve öğretimde kaliteyi arttırabilmek amacıyla pek çok yatırımlar yapılmaktadır. Ancak eğitim öğretimle ilgili yapılan yatırımlara rağmen bu süreci olumsuz etkileyen çeşitli sebepler gözlenmektedir. Eğitimin amacı bireylerde kasıtlı davranış değiştirme olduğuna göre, kalıcı davranış değişikliğinin de okul ve özelinde sınıf ortamında olması gerekmektedir. Bireylerde davranış değişikliği meydana getirmeye çalışırken eğitim ortamındaki olumsuz etkenler bu değişikliğin meydana getirilmesine engel teşkil etmektedir. Eğitim ortamında veya sınıf ortamında başrolde öğretmen bulunmaktadır. Dolayısıyla eğitim öğretim ortamındaki olumsuz durumların yönetilmesi sürecinde öğretmen önemli bir rol oynamaktadır.

1. İstenmeyen Davranış Nedir?

Öğrencilerin öğrenme hakkını ve öğretmenin öğretme hakkını engellemek, öğretmen ve öğrenciler için stres kaynağı ve ortamı oluşturmak, öğretmenin sınıf içindeki pozitif enerjisini düşürmek, öğretme arzusunu azaltmak, öğretmenler arası yardımlaşmayı düşürmek vb. bazı olumsuz sonuçların ortaya çıkmasını sağlayan okul ve sınıf içi davranışlar "istenmeyen davranış" olarak ifade edilmektedir (Charles ve Senter, 2005). Sınıf içerisinde öğretmenleri ve öğrencileri rahatsız eden, öğrencilerin dikkatinin dağılmasına neden olan, sınıf içinde huzuru ve disiplini bozan, eğitim sisteminin genel ve özel hedeflerine ulaşmayı engelleyen, sınıf içi eğitim-öğretim etkinliklerini ve sınıf düzenini bozan ve sınıf yönetimini olumsuz etkileyen öğrenci davranışları, istenmeyen öğrenci davranışlarıdır (Tertemiz, 2000; Ünüvar, 2014). İstenmeyen öğrenci davranışları, sınıf yönetimini hedeflenen bir biçimde yapılmasını engellemekle birlikte öğrencilerin öğrenme süreçlerine sekte vurarak sınıfı eğitim faaliyetlerinden uzaklaştırmaktadır. Dolayısıyla sınıf yönetimini zorlaştırmakta ve sınıfta öğrenmek isteyen öğrenciler için problem durumuna gelmektedir (Ataman, 2000). Aynı sınıfta bulunan, aynı havayı teneffüs eden, toplumsal ve ekonomik düzeyleri, gelenek ve görenekleri, psikolojileri ve problem çözme yöntemleri tamamen birbirinden farklı olan öğrencileri böyle bir ortamda sorunsuz şekilde bir arada tutmak kolay değildir. Sınıf içerisinde oluşan ve oluşması muhtemel istenmeyen öğrenci davranışlarının iyi anlaşılması gerekmektedir (Türnüklü ve Yıldız, 2002). Okul bahçesinde ya da teneffüs gibi serbest zamanlarda sınıflarda kahkaha atmak, yürümek, koşturmak normal

olarak karşılanırken bu gibi davranışlar ders süresinde sınıf içerisinde hoş görünmeyip istenmeyen davranış olarak görülebilmektedir. Sınıf içerisinde öğrencinin davranışının istenmeyen öğrenci davranışına girip girmediği ya da sınıf ortamını bozup bozmadığı sınıf içerisindeki kontrolü sağlayan öğretmenin sorumluluğundadır.

1.1. İstenmeyen davranışların nedenleri

Herhangi bir eğitim ortamında olumsuz bir iklim, uygun olmayan bir ortam, istenmeyen bir davranış sergileniyorsa bunun mutlaka bir sebebi olmalıdır. Altta yatan herhangi bir sebep olmadan bu ortamların ya da durumların olması pek mümkün olmamaktadır. İstenmeyen davranış sergileyen çocuğun mutlaka bir amacı vardır. Dikkat çekmek, ilgi görmek, varlığını kabul ettirmek, ailesiyle ilgili problemler, kendisini sevdirme çabaları, sınıftaki kuralları, otoriteyi kabul etmeme çabaları gibi pek çok neden istenmeyen öğrenci davranışlarını oluşturabilir. Bu sebeple sınıf yönetiminde istenmeyen öğrenci davranışlarıyla karşılaşıldığında bu davranış nasıl önlenebilir diye düşünülmeden önce davranışın kaynağına ulaşmak gerekmektedir. İstenmeyen öğrenci davranışı değiştirilmek ve bunun yerine istendik, olumlu davranışların oluşturulması isteniyorsa; sergilenen istenmeyen öğrenci davranışının kaynağını yani nedenini belirlemek önemli bir ölçüttür.

İstenmeyen davranışların pek çok sebebi ve çeşitli kaynakları olduğu belirtilmektedir (Başar, 2006; Hesapçıoğlu, 2008; İpşir, 2003; Öztürk, 2003; Rao, 2007). Demirtaş (2019) istenmeyen öğrenci davranışlarının ortaya çıkmasına neden olan etkenleri iki gruba ayırmıştır. Bunlardan birincisi sınıf içi etkenler, ikincisi ise sınıf dışı etkenler olarak ifade edilmiştir. Sınıf içi etkenler ve sınıf dışı etkenlerin alt başlıklarına aşağıda yer verilmiştir.

1.2. Sınıf içi etkenler

Sınıf içi etkenler öğrenci, öğretmen, öğretim programları, sınıfın fiziksel yapısı ve sınıf kuralları olarak başlıklar halinde sunulmuştur.

1.2.1. Öğrenci

Öğrencilerin geçmiş yaşantılarından edindikleri değer ve davranış kalıpları, öğrencinin kişilik özellikleri, zihinsel ya da fiziksel özürler, öz güven eksikliği, akademik başarı durumu, yetersiz bilgi düzeyi, gelişim özellikleri ve zayıf öğrenme dürtüsü gibi nedenler öğrenciden kaynaklanan istenmeyen öğrenci davranışlarına örnek verilebilir (Ercan, 2012). Okula her çevreden, her yaşam biçiminden, çeşitli davranış alışkanlıklarına sahip öğrenciler gelmektedir. Öğrenciler arasındaki bu

Kaynakça

Akdoğan, M. (2007). *Birleştirilmiş sınıflı* ilköğretim *okullarında görev yapan müdür yetkili öğretmenlerin yönetim sürecinde karşılaştıkları sorunlar* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

Akkirman, A. D. (1998). Etkin çatışma yönetimi ve müdahale stratejileri. *D.E.Ü.İ.İ.B.F. Dergisi*, 13(II), 1-11.

Aksoy A., & Kaplan M. (2005). Konaklama işletmelerinde departmanlar arası çatışmanın analizi ve bir uygulama. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(1), 133-154.

Aksüt, M. (2007). Sınıfta istenmeyen davranışlar. Z. Cafoğlu (Edt), *Sınıf yönetimi yeni gelişmeler doğrultusunda* içine (ss.151-162). Ankara: Grafiker Yayıncılık.

Alici, N. (2019). İç mekânda renk ve renklerin insan psikolojisine etkileri. Güzel Sanatlar Enstitüsü, İç Mimarlık Anasanat Dalı, Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi.

Alkan, H. B. (2007). İlköğretim öğretmenlerinin istenmeyen davranışlarla baş etme yöntemleri ve okulda şiddet. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi: Niğde.

Ataman, A. (2000). Sınıf içinde karşılaşılan davranış problemleri ve bunlara karşı geliştirilen önlemler. L. Küçükahmet (Edt), *Sınıf yönetiminde yeni yaklaşımlar*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Aydın, A. (2012). *Sınıf yönetimi* (15. baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Aydın, B. (2006). Öğretmenlerin kendi sınıf disiplinlerini oluşturması. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, *2*, 19-32.

Başar, H. (1999). *Sınıf yönetimi*. Öğretmen Kitapları Dizisi: 200, İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Başar, H. (2006). *Sınıf yönetimi* (13. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Charles, C. M., & Senter, G. W. (2005). *Building classroom discipline* (8 ed.). New York: NY: Allyn & Bacon.

Cinoğlu, O. (2003). *İlköğretim okulu birinci kademe öğrencilerinin sınıf içi olumsuz davranışları ve öğretmenlerin olumsuz davranışlar ile ilgili görüş ve tepkileri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Demirtaş, Z. (2019). *Sınıf yönetimi* (3. baskı). İstanbul: AZ Akademi.

D'Oosterlinck, F., & Broekaert, E. (2003). Integrating school-based and therapeutic conflict management Models at Schools. *Journal of school health*, *73*(6), 222-225.

Durukan, H., & Öztürk, H. İ. (2005). *Sınıf yönetimi*. İstanbul: Lisans Yayıncılık.

Ercan, L. (2012). Sınıfta istenmeyen davranışların yönetimi. L. Küçükahmet, (Edt.), *Sınıf yönetimi* (13. baskı) içinde (ss.183-210). Ankara: Pegem Akademi.

Gross, M. A., & Guerrero, L. K. (2000). Managing conflict appropriately and effectively: An application of the competence model to Rahim's organizational conflict styles. *The International Journal of Conflict Management*, *11*(3), 200-226.

Gümüşeli, A. İ. (1993). *İzmir ortaöğretim okulları yöneticilerinin öğretmenler ile aralarındaki çatışmaları yönetme biçimleri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.

Hesapçıoğlu, M. (2008). *Öğretim ilke ve yöntemleri: Eğitim programları ve öğretim* (Genişletilmiş 6. baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.

İpşir, D. (2003). Sınıf yönetiminde; öğrencilerle sağlıklı iletişim kurabilmenin ve olumlu sınıf ortamı yaratmanın rolleri. *Millî Eğitim Dergisi*, 153-154.

Kaya, S. (2020). Zorunlu uzaktan eğitimde karşılaşılan sorunlar: öğretim elemanı ve öğrenci görüşleri. *EJER Congress 2020 bildiri özetleri kitabı* içinde (ss. 135-136). Ankara: Anı Yayıncılık.

Lewicki, R. J., Saunders, D. M., Minton, J. W., Roy, J., & Lewicki, N. (2011). *Essentials of negotiation*. Boston, MA: McGraw-Hill/Irwin.

Okutan, M. (2015). *Sınıf yönetiminde örnek olaylar* (5.baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Öztürk, B. (2003). Sınıfta istenmeyen davranışların önlenmesi ve giderilmesi. E. Karip (Edt), *Sınıf yönetimi* içinde (ss.131-166). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Rao, D. B. (2007). *Behavioural problems of school children*. New Delhi: Discovery Publishing House.

Sarıtaş, M. (2003). Sınıf yönetimi ve disiplinle ilgili kurallar geliştirme. Küçükahmet, L. (Ed.). *Sınıf yönetiminde yaklaşımlar* içinde (ss. 43-84). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Sarpkaya, R. (2002). Eğitim örgütlerinde çatışma yönetimi ve bir örnek olay. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, *8*(3), 414-429.

Tertemiz, N. (2003). Sınıf yönetimi ve disiplin. L. Küçükahmet, (Edt.), *Sınıf yönetimi* içinde (ss. 67-92). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Türk Eğitim-Sen (2020). Salgın sürecinde eğitim sisteminde karşılaşılan sorunlar ve beklentiler anketi sonuçları açıklandı. https://www.turkegitimsen.org.tr/icerik_goster.php?Id=13798 erişim tarihi: 29.12.2020.

Türnüklü, A., & Yıldız, V. (2002). Öğretmenlerin öğrencilerin istenmeyen davranışlarıyla basa çıkma stratejileri. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, *27*(284), 22–27.

Ünüvar, G. C. (2014). *İlkokul öğrencilerinin sınıfta sergiledikleri istenmeyen davranışları gösterme sıklıkları ve bu davranışların ebeveyn tutumuyla ilişkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Celal Bayar Üniversitesi, Manisa.

Yılmaz, F. (2011). *Sınıf öğretmenlerinin disiplini sağlamada kullandıkları ödül ve ceza yöntemleri (Şırnak ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mehmet Akif Ersoy üniversitesi, Burdur.

Yiğit, B. (2015). Sınıfta disiplin ve öğrenci davranışlarının yönetimi. Şişman, M. ve Turan S. (Ed.), *Sınıf yönetimi* içinde (ss. 77-96). Ankara: Pegem Akademi.

Yüksel, A. (2005). *İlköğretim 1. kademe 1. 2. ve 3. sınıflarda istenmeyen öğrenci davranışlarına ilişkin öğretmen gözlem ve görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.

B ö l ü m 6

Sınıfta Motivasyon

Dr. İnci ÖZTÜRK*

Bölüm İçeriği

- Giriş
  - ✓ Motivasyon
  - ✓ Motivasyon ve Sınıf Yönetimi Arasındaki İlişki
  - ✓ Motivasyon Türleri
  - ✓ Motivasyon Teorileri
  - ✓ Öğrenci Motivasyonunu Etkileyen Faktörler
  - ✓ Öğrenci Motivasyonu için En İyi Öğretim Uygulamaları
- Sonuç
- Kaynakça
- Özgeçmiş

* Ankara Üniversitesi

GİRİŞ

Bugünün öğretmenlerinden tüm öğrencilerine, okullarına ve topluma, yüksek nitelikli eğitim ve hizmetler sağlaması beklenmektedir. Günümüzde, öğretmenler, kendi performanslarından ve öğrencilerinin performansından geçmiş yıllara nazaran daha çok sorumlu tutulmaktadırlar. Yüksek düzeyde performans ve hesapverebilirlik talebi, öğretmenleri daha da zorlayacak gibi görünmektedir (Wiseman ve Hunt, 2014). Zira ülkeler, PISA gibi uluslararası öğrenci değerlendirme programları ile öğrencilerin akademik başarıları arasında görülen uçurum ve düşük düzeyde motivasyon gibi sorunlarla karşı karşıya kalmaktadırlar (Ninomiya, 2019). Bundan ayrı olarak öğrenciler, sahip oldukları yüksek motivasyon düzeyine rağmen PISA'da düşük performans gösterebilmektedirler (Karakolidis, Pitsia ve Emvalotis, 2019). Sjberg'e (2017) göre PISA gibi sınavlar, normatif olup ulusların kültürü, doğası, gelenekleri ve değerleri ne olursa olsun öğrencilerin ne öğrenmesi gerektiğini dikte etmektedir. Dolayısıyla PISA sıralamalarını iyileştirme yarışı, ulusların bilimi bağlamsallaştırma, ilgi çekici kılma ve motive edici hâle getirme çalışmalarıyla çelişebilmektedir. Fakat öğretmenlere düşen sınıf içi görevler düşünüldüğünde, öğrenci motivasyonunu artırmanın öğrenme-öğretme görevlerinin başarılmasında ilk adım olduğu söylenebilir. Öz-yeterliği yüksek, kendi eylemlerinin sorumluluğunu alabilen, öğrenme hedeflerine ulaşmak için çaba gösteren ve kendini gerçekleştiren bireyler yetiştirmek için öğretmenler, öğrenci motivasyonuna önem vermelidirler.

1. Motivasyon

Latince movere sözcüğünden gelen motivasyon, hareket ettirme, hareketlendirme anlamına gelmektedir. Motivasyon, psikolojik bir olgu olduğu için çeşitli açılardan ele alınarak şimdiye kadar çeşitli tanımları yapılmıştır (Ahl, 2006). Motivasyon, Ames'e (1990) ve Brophy'e (1983) göre öğrencilerin öğrenmeye değer verdikleri ve sınıfta görev aldıkları, etkinliklere katıldıkları bir süreç; McMillan ve Forsyth'e (1991) göre davranışı başlatan ve sürdüren süreç; Alderman'a (2008) göre davranışın harekete geçirilmesi ya da aktifleştirilmesi, yönlendirilmesi ve davranışta kalıcılığın düzenlenmesi; Levin ve Nolan'a (2010) göre hedefi başarma ya da görevi başarıyla tamamlama konusunda ısrarcı olarak belli bir hedefe yönelik davranışa ya da göreve odaklanan dürtüdür.

Motivasyonun başlıca amacı, bireyin istenilen nitelikte ve nicelikte görev yapması için bireyi etkilemedir (Başaran, 2000). Sınıf yönetimi açısından bakıldığında motivasyonun amacı, tehdit, baskı, zorlama ya da ceza olmaksızın, öğren-

cilerin kendilerini geliştirmelerini ve yeni öğrenme deneyimlerine hazır hâle gelmelerini sağlamaktır. Öğrencilerin fizyolojik, psikolojik ve sosyal ihtiyaçları giderildiğinde, motivasyon düzeyleri de artmaktadır. Yüksek motivasyon, öğrencilerin öğrenme hedeflerini gerçekleştirmelerini ve başarılı olmalarını sağlamaktadır [American Psychological Association (APA), 2015].

2. Motivasyon ve Sınıf Yönetimi Arasındaki İlişki

Öğrenci motivasyonu ve sınıf yönetimi arasındaki ilişkiyi anlamak, başarılı öğretim uygulamaları için önemlidir. Her iki kavram da öğretmenin sınıftaki çalışmaları ile ilgilidir. Her ne kadar farklı anlamlara sahip olsalar da disiplin kavramı da zaman zaman sınıf yönetimi kavramı yerine kullanılabilmekte (Bear, 2015); hatta öğretmenin sınıftaki otoritesine eşdeğer görülmektedir (Akar ve Yıldırım, 2009). Fakat bu iki kavram aynı değildir (Bosch, 2006). Zira disiplin, sınıf yönetimi alanlarından bir tanesidir; fakat düzeni sağlamayla ilgili en önemli sorunların çoğu, genellikle sınıfta fark edilmeyen diğer sorunların ele alınmasıyla yanıtlanmaktadır (Valente, Monteiro ve Lourenço, 2019). Derse geç kalmak, sınıftaki öğrenme görevlerini yerine getirmemek, yükümlülükleri yerine getirmemek gibi disiplinsiz davranışlar, öğrencilerin öğrenme sürecinde güçlü motivasyon geliştirmelerini engellediği için öğretmenler tarafından kontrol altına alınmalıdır (Senjaya Kotamena, Ong ve Andika, 2020). Motivasyon, öğrencilerin öğrenme etkinliklerine aktif bir şekilde katılmaları ve devam etmeleri için öğretmenin başlattığı ya da gerçekleştirmeye çalıştığı süreçtir. Motivasyon, öğrencileri harekete geçiren, onları belirli davranışlara yönlendiren, öğrenme ortamı için önemli ve uygun davranışlarla ilgili olarak onların uyarılmalarına ve eylemi sürdürmelerine yardımcı olan içsel bir durumdur. Sınıf yönetimi ise öğrenci başarı düzeylerini mümkün olduğunca yükseltmek için öğretmenin sınıf ortamıyla ilişkili olarak gerçekleştirdiği eylemlerdir (Wiseman ve Hunt, 2014). Öğretmen ve öğrenci arasındaki pedagojik etkileşim, öğrencinin öğrenme çıktılarını, diğer bir deyişle akademik başarıyı artıran etkili bir öğrenme ortamı sağlamaktadır (Cardoso Ferreira, Abrantes, Seabra ve Costa, 2011). Sınıf yönetimi, sınıfın tüm unsurlarına (örneğin, öğrenciler, mekân, zaman, materyaller ve davranış kuralları ve süreçleri) hitap eden bir örgüt sistemidir. Sınıf yönetimi, öğretmenin optimum öğretim düzeyine ulaşmasına ve öğrencinin öğrenmesi için bir temel oluşturmasına olanak sağlamaktadır (Wiseman ve Hunt, 2014). Bu doğrultuda, sınıf yönetiminin motivasyonu da içine alan şemsiye bir kavram olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin görevlerinden biri, dersin başında öğrenciyi motive etmek, öğrencilerin motivasyon düzeylerini yükseltmek ya da en azından var olan motivasyon düzeyini korumak olduğu için öğretmenlerden etkili sınıf yönetimi becerilerine sahip olmaları beklenmektedir.

Kaynakça

Adeyemi-Bello, T. (2001). Validating Rotter's (1966) locus of control scale with a sample of not-for-profit leaders. *Management Research News*, 24(6/7), 25-34.

Ahl, H. (2006). Motivation in adult education: A problem solver or a euphemism for direction and control? *International Journal of Lifelong Education*, *25*(4), 385-405.

Akın, S., Yıldırım, A., & Goodwin, A. L. (2016). Classroom management through the eyes of elementary teachers in Turkey: A phenomenological study. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 16, 771-797.

Akpan, B. (2020). Classical and operant conditioning- Ivan Pavlov, Burrhus Skinner. In B. Akpan & T. J. Kennedy (Eds.), *Science education in theory and practice: An introductory guide to learning theory* (pp. 71-84). Switzerland: Springer.

Alderman, M. (2008). *Motivation for achievement: Possibilities for teaching and learning* (3rd Edition). New York: Routledge.

Amabile, T. E. (1993). Motivational synergy: Toward new conceptualizations of intrinsic and extrinsic motivation in the work place. *Human Resource Management Review*, *3*(3), 185-201.

Ames, C. A. (1990). Motivation: What teachers need to know. *Teachers College Record*, *91*(3), 409-421.

Ames, R., & Lau, S. (1982). An attributional analysis of student help-seeking in academic settings. *Journal of Educational Psychology, 84*, 261–271.

Anderman, E. (2020). Achievement motivation theory: Balancing precision and utility. *Contemporary Educational Psychology*, *61*, 1-7.

Anderman, E., & Anderman, L. (2010). *Motivating children and adolescents in schools*. Columbus, OH: Merrill/Prentice-Hall.

Anderman, E. M., & Patrick, H. (2012). Achievement goal theory, conceptualization of ability/intelligence, and classroom climate. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Waylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 173-191). New York: Springer.

APA. (2015). *Okul öncesinden lise sona: Öğretmenler için 20 temel psikoloji ilkesi* (Çev. E.Kanlı). Ankara: Türk Eğitim Derneği.

Armstrong, D., Henson, K., & Savage, T. (1997). *Teaching today: An introduction to education* (5th Edition). New York: Macmillan.

Atkinson, R. L. (1993). *Introduction to psychology* (11th Edition). Florida: Harcourt Brace Jovanovich College.

Babayiğit, Ö., & Erkuş, B. (2017). Sınıf öğretmenlerinin derslerde kullandıkları pekiştireç ve cezaların etkililiği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *25*(2), 567-580.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84*(2), 191-215.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: Freeman.

Başaran, İ. E. (2000). *Yönetim*. Ankara: Feryal Matbaası.

Bear, G. G. (2015). Preventive and classroom-based strategies. In E. T. Emmer, & E. J. Sabornie (Eds.), *Handbook of classroom management,* (pp. 15-39). New York: Routledge.

Bosch, K. (2006). *Planning classroom management: A five-step process to creating a positive learning environment* (Second Edition). California: Corwin Press.

Bernhard, J., & Siegel, L. (1994). Increasing internal locus of controls for a disadvantaged group: A computer intervention. *Computers in the Schools, 11*(1), 59-77.

Biggs, M. (2009). Self-fulfilling prophecies. In P. Hedström, & P. Bearman (Eds.), *The Oxford handbook of analytical sociology* (pp. 294-314). Oxford: Oxford University Press.

Black, A. E., & Deci, E. L. (2000). The effects of instructors' autonomy support and students' autonomous motivation on learning organic chemistry: A self-determination theory perspective. *Science Education*, *84*(6), 740-756.

Bonk, C. J. (2013). Facilitating e-learning: Myths, magic, or just a Lot of Bonk? https://www.powershow.com/view/150e8d-YjVkO/Facilitating_eLearning_Myths_Magic_ or_Just_a_Lot_of_Bonk_powerpoint_ppt_presentation adresinden 21.02.2021 tarihinde erişilmiştir.

Borich, G. (2011). *Effective teaching methods: Research-based practice* (7th Edition). Boston: Pearson.

Bottoms, G. (2007). Treat all students like the "best" students. *Educational Leadership, 64*, 30–37.

Brophy, J. (1983). Conceptualizing student motivation. *Educational Psychologist*, 18(3), 200-215.

Brophy, J. (2010). *Motivating students to learn* (3rd Edition). New York: Routledge.

Cardoso, A. P., Ferreira, M., Abrantes, J. L., Seabra, C., & Costa, C. (2011). Personal and pedagogical interaction factors as determinants of academic achievement. *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, *29*, 1596-1605.

Cassady, J., & Johnson, R. (2002). Cognitive anxiety and academic performance. *Contemporary Educational Psychology, 27*, 270–295.

Chen, K. C., & Jang, S. J. (2010). Motivation in online learning: Testing a model of self-determination theory. *Computers in Human Behavior*, *26*(4), 741-752.

Chen, Y., Lou, H., & Luo, W. (2002). Distance learning technology adoption: A motivation perspective. *Journal of Computer Information Systems*, *42*(2), 38-43.

Clark, K. R. (2018). Learning theories: Behaviorism. *Radiologic Technology*, *90*(2), 172-175.

Covington, M., & Omelich, C. (1987). "I knew it cold before the exam": A test of the anxiety-blockage hypothesis. *Journal of Educational Psychology, 79*, 393-400.

Cüceloğlu, D. (2018). *İnsan ve Davranışı: Psikolojinin Temel Kavramları* (36. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Dacey, J. (1989). *Fundamentals of creativity*. Lexington, MA: D. C. Heath/Lexington Books.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. New York, NY: Plenum Press.

Deci, E., & Ryan, R. (1992). The initiation and regulation of intrinsically motivated learning and achievement. In A. K. Boggiano & T. S. Pittman (Eds.), *Achievement and motivation: A social-developmental perspective* (pp. 9-36). Cambridge, England: Cambridge University Press.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11*, 227–268.

Dunlosky, J., Rawson, K., Marsh, E., Nathan, M., & Willingham, D. (2013). Improving students' learning with effective teaching techniques: Promising directions from cognitive and educational psychology. *Psychological Science in the Public Interest, 14*(1), 4–58.

Eccles, J., Adler, T., Futterman, R., Goff, S., Kaczala, C., Meece, J., & Midgley, C. (1983). Expectancies, values, and academic behavior. In J. T. Spence (Ed.), *Achievement and achievement motives: Psychological and sociological approaches* (pp. 75–146). San Francisco: Freeman.

Eggen, P., & Kauchak, D. (2012). *Strategies and models for teachers: Teaching content and thinking skills* (6th Edition). Boston: Pearson.

Eggen, P., & Kauchak, D. (2013). *Educational psychology: Windows on classrooms* (9th Edition). Boston: Pearson.

Garrett, T. (2014). *Effective classroom management: The essentials*. New York, NY: Teachers College Press.

Good, T., & Brophy, J. (2003). *Looking in classrooms* (9th Edition). New York: Pearson.

Goodenow, C. (1993). The psychological sense of school membership among adolescents: Scale development and educational correlates. *Psychology in the Schools, 30*, 79-90.

Greeno, J., Collins, A., & Resnick, L. (1996). Cognition and learning. In D. Berliner & R. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 15-46). New York: Macmillan.

Hamachek, D. (1987). Humanistic psychology: Theory, postulates, and implications for educational processes. In J. Glover & R. Ronning (Eds.). *Historical foundations of educational psychology* (pp. 159–182). New York: Plenum Press.

Hansen, R. (1977). Anxiety. In S. Ball (Ed.), *Motivation in education* (pp. 91-109). New York: Academic Press.

Hartnett, M., St. George, A. & Dron, J. (2011). Examining motivation in online distance learning environments: Complex, multifaceted, and situation-dependent. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, *12*(6), 20-38.

Henson, T., & Eller, B. (1999). *Educational psychology for effective teaching*. New York: Wadsworth.

Hussey, H. D., Fleck, B. K. B., & Richmond, A. S. (2015). Promoting active learning through a flipped course design. In M. Khosrow-Pour (Ed.), *Curriculum design and classroom management: Concepts, methodologies, tools, and applications* (pp. 106-130). Hershey, PA: IGI Global.

Jain, S., & Dowson, M. (2009). Mathematics anxiety as a function of multidimensional self-regulation and self-efficacy. *Contemporary Educational Psychology, 34*, 240–249.

Jones, V., & Jones, L. (2013). *Comprehensive classroom management: Creating communities of support and solving problems* (10th Edition). Boston: Pearson.

Karabatak, S., & Polat, H. (2019). The effects of the flipped classroom model designed according to the ARCS motivation strategies on the student's motivation and academic achievement levels. *Education and Information Technologies*, *25*(3), 1475-1495.

Karabatak, S., & Turhan, M. (2017). Effectiveness of web-based problem-based school administrator training program and its effect on participants' attitudes towards web-based learning. *PEGEGOG*, *7*(4), 663-712.

Karakolidis, A., Pitsia, V., & Emvalotis, A. (2019). The case of high motivation and low achievement in science: what is the role of students' epistemic beliefs? *International Journal of Science Education*, *41*(11), 1457-1474.

Keller, J. M. (2010). *Motivational design for learning and performance: The ARCS model approach*. New York, NY: Springer.

Kim, C., & Bennekin, K. N. (2013). Design and implementation of volitional control support in mathematics courses. *Educational Technology Research & Development, 61*, 793-817.

Kroening, R. E., & Kim, K. L. (2008). Premack principle. In N. J. Salkind (Ed.), *Encyclopedia of educational psychology* (pp. 813-814). California: SAGE Publications.

Lepper, M. R., Henderlong-Corpus, J., & Iyengar, S. S. (2005). Intrinsic and extrinsic motivational orientations in the classroom: Age differences and academic correlates. *Journal of Educational Psychology*, *97*(2), 184-196.

Levin, J., & Nolan, J. (2010). *Principles of classroom management: A professional decision-making model* (6th Edition). Boston: Pearson.

Liu, Y. L. (2020). *The future of the classroom? China's experience of AI in education. The AI powered state: China's approach to public sector innovation*. London: NESTA.

Locke, E., & Latham, G. (1990). *A theory of goal setting and task performance*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Locke, E., & Latham, G. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey. *American Psychologist*, *57*, 705-717.

Maier, S. F., & Seligman, M. E. (2016). Learned helplessness at fifty: insights from neuroscience. *Psychological Review*, 349-367.

Martens, R. L., Gulikers, J., & Bastiaens, T. (2004). The impact of intrinsic motivation on e-learning in authentic computer tasks. *Journal of Computer Assisted Learning*, *20*(5), 368-376.

McMillan, J. H., & Forsyth, D. R. (1991). What theories of motivation say about why learners learn. *New Directions for Teaching and Learning*, *45*(2), 39-51.

McLeod, S. (2015). *Skinner—Operant conditioning*. https://www.simplypsychology.org/operant-conditioning.html adresinden 2 Şubat 2021 tarihinde erişilmiştir.

McLeod, S. (2018). *Maslow's hierarcy of needs*. https://canadacollege.edu/dreamers/docs/Maslows-Hierarchy-of-Needs.pdf adresinden 02 Şubat 2021 tarihinde erişilmiştir.

Ninomiya, S. (2019). The impact of PISA and the interrelation and development of assessment policy and assessment theory in Japan. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, *26*(1), 91-110.

Noels, K., Clément, R., & Pelletier, L. G. (1999). Perceptions of teachers' communicative style and students' intrinsic and extrinsic motivation. *The Modern Language Journal*, *83*, 23-34.

Orkin, M. (2015). Motivating students. In W. G. Scarlett (Ed.), *The SAGE encyclopedia of classroom management* (pp. 535-538). California: SAGE Publications.

Ormrod, J. (2011). *Educational psychology: Developing learners* (7th Edition). Boston: Pearson.

Park, S. W. (2018). Motivation theories and instructional design. In R. E. West (Ed.), *Foundations of learning and instructional design technology*. California: EdTech Books. https://edtechbooks.org/lidtfoundations/motivation_theories_and_instructional_design adresinden 07 Mart 2021 tarihinde erişilmiştir.

Park, S. W., & Kim, C. (2012). A design framework for a virtual tutee system to promote academic reading engagement in a college classroom. *Journal of Applied Instructional Design, 2*(1), 17-33.

Pintrich, P., & Schunk, D. (2002). *Motivation in education: Theory, research, and application* (2nd Edition). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice-Hall.

Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupils' intellectual development*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs: General and Applied*, 80(1), 1-28.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000a). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54–67.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000b). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, *55*(1), 68-78.

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

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, *61*, 1-11.

Ryan, M. E., & Francis, A. J. (2012). Locus of control beliefs mediate the relationship between religious functioning and psychological health. *Journal of Religion and Health*, 51(3), 774–785.

Santrock, J. (2008). *Educational psychology* (3rd Edition). New York: McGraw-Hill.

Schunk, D. H., & DiBenedetto, M. K. (2020). Motivation and social cognitive theory. *Contemporary Educational Psychology*, *60*, 1-10.

Schunk, D., Meece, J., & Pintrich, P. (2014). *Motivation in education: Theory, research and applications* (4th Edition). Essex: Pearson Education Limited.

Senemoğlu, N. (2020). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya* (27. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Senjaya, P., Kotamena, F., Ong, F., & Andika, C. B. (2020). School environmental influences, student discipline and learning motivation toward increasing senior high students achievement. *International Journal of Innovative Science and Research Technology*, 5(1), 1006-1015.

Shortridge-Baggett, L. M. (2002). Self-efficacy: Measurement and intervention in nursing. In E. R. Lenz & L. M. Shortridge-Baggett (Eds.), *Self-efficacy in nursing: Research and measurement perspectives* (pp. 3–8). New York, NY: Springer.

Shroff, R. H., Vogel, D. R., & Coombes, J. (2008). Assessing individual-level factors supporting student intrinsic motivation in online discussions: A qualitative study. *Journal of Information Systems Education*, *19*(1), 111-125.

Sjϕberg, S. (2017). PISA testing: A global educational race? *Europhysics News*, *48*(4), 17-20.

Skudiene, V., & Auruskeviciene, V. (2012). The contribution of corporate social responsibility to internal employee motivation. *Baltic Journal of Management*, 7(1), 49-67.

Smith, P. B., Trompenaars, F., & Dugan, S. (1995). The rotter locus of control scale in 43 countries: A test of cultural relativity. *International Journal of Psychology*, 30(3), 377-400.

Snowman, J., & McCown, R. (2012). *Psychology applied to teaching* (13th Edition). Belmont, CA: Wadsworth.

Stipek, D. (2002). *Motivation to learn: Integrating theory and practice* (4th Edition). Boston: Allyn & Bacon.

Sun, L., Ma, Y., & Hua, L. (2020). Adaptation and validity of the traffic locus of control scale in Chinese drivers. *Personality and Individual Differences*, 159, 1-6.

Valente, S., Monteiro, A. P., & Lourenço, A. A. (2019). The relationship between teachers' emotional intelligence and classroom discipline management. *Psychology in the Schools*, *56*, 741-750.

Vanderklippe, N. (2018, 1 June). In China, classroom cameras scan student faces for emotion, stoking fears of new form of state monitoring. *The Globe and Mail*. https://www.theglobeandmail.com/world/article-in-china-classroom-cameras-scan-student-faces-for-emotion-stoking/ adresinden 21.02.2021 tarihinde erişilmiştir.

van der Meij, H., van der Meij, J., & Harmsen, R. (2015). Animated pedagogical agents effects on enhancing student motivation and learning in a science inquiry learning environment. *Educational Technology Research & Development, 63*, 381-403.

Wang, L. (2000). *The upward pygmalion effect in the organization*. https://digitalcommons.wku.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1710&context=theses adresinden 2 Şubat 2020 tarihinde erişilmiştir.

Wang, Y., Hong, S., & Tai, C. (2019, 24 October). China's efforts to lead the way in AI start in its classrooms. *The Wall Street Journal*. https://www.wsj.com/articles/chinas-efforts-to-lead-the-way-in-ai-start-in-its-classrooms-11571958181adresinden 21.02.2021 tarihinde erişilmiştir.

Weiner, B. (1994). Ability versus effort revisited: The moral determinants of achievement evaluation and achievement as a moral system. *Educational Psychologist, 29*, 163-172.

Wigfield, A. (1994). Expectancy-value theory of achievement motivation. A developmental perspective. *Educational Psychology, 6*, 49–78.

Wigfield, A., & Eccles, J. (1992). The development of achievement task values: A theoretical analysis. *Developmental Review, 12*, 265–310.

Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy–value theory of achievement motivation. *Contemporary educational psychology*, *25*(1), 68-81.

Wiseman, D. G., & Hunt, G. H. (2014). *Best practice in motivation and management in the classroom* (3rd Edition). Illinois: Charles C Thomas Publisher.

Woolfolk, A. (2013). *Educational psychology* (12th Edition). Boston: Pearson.

Yıldız, V. A., Baydaş-Önlü, Ö. ve Göktaş, Y. (2019). ARCS motivasyon modeli: 1997-2018 yılları arasında yapılmış uygulamalı makalelerin içerik analizi. *Trakya Eğitim Dergisi*, *9*(4), 723-741.

B ö l ü m 7

Sınıf İçi Disiplin Modelleri

Dr. Serkan ASLAN*

Bölüm İçeriği

- Giriş
  - ✓ Disiplin nedir?
  - ✓ Sınıfta Disiplin
  - ✓ Sınıfta Disiplinin Önemi
  - ✓ Sınıfta Disiplin Sorunlarının Kaynağı
  - ✓ Sınıfta Disiplin Oluşturma
  - ✓ Çevirim İçi Öğrenme Ortamında Disiplini Sağlama
  - ✓ Disiplin Modelleri
    - Davranış değiştirme modeli
    - Güvengen davranış modeli
    - Pozitif disiplin modeli
    - Ussal sonuçlar modeli
    - Gerçeklik terapisi modeli
    - Etkili öğretmenlik eğitimi modeli
    - İnsanlar arası ilişkiyi çözümleme modeli
    - Grup yönetimi modeli
    - Etkili iletişim modeli
    - Albert'ın iş birliğine dayalı modeli
    - Çokkültürlülüğe dayalı sınıf modeli
    - Kagan: Kazan-kazan modeli
- Sonuç
- Kaynakça
- Özgeçmiş

* Süleyman Demirel Üniversitesi

GİRİŞ

Serkan Öğretmen, sınıf öğretmenliği öğretmen yetiştirme programından yeni mezun olmuştur. Mezun olduğu yıl bir mezraya atanmıştır. Büyük bir heyecanla atandığı mezraya gitmek için yola koyulmuştur. Serkan Öğretmen, gideceği mezranın minibüsüne binmiş ve uzun bir yolculuktan sonra bir patika yolda indirilmiştir. Oldukça şaşırmıştır. Zira indiği yerde hiçbir ev yoktur. Şoför patika yoldan 2 km yürüdükten sonra mezraya ulaşacağını söylemiştir. Böyle bir patika yola zaten hiçbir araç giremez. Serkan öğretmen elinde bavuluyla yola koyulmuştur. Yaklaşık yarım saatlik bir yürüyüşten sonra mezraya varmıştır. Mezra bir vadinin içindedir. Evler ikiye bölünmüş ve mezranın ortasında köy okulunun olduğunu görmüştür. Okulun yanına geldiğinde, bir çocukla karşılaşmış ve muhtarın nerede olduğunu sormuştur. Çocuk, Serkan Öğretmeni muhtarın yanına götürmüştür. Serkan Öğretmen, okula yeni atandığını söylemiş hem okulun hem de lojmanın anahtarını muhtardan istemiştir. Muhtar okulun anahtarlarını Serkan Öğretmene teslim etmiştir. Okul, birleştirilmiş sınıf uygulamasının uygulandığı bir okuldur ve 1952 yılında yapılmıştır. Okul oldukça eskidir. Serkan Öğretmen eşyalarını yerleştirdikten sonra hemen okula gidip sınıfını düzenlemek istemiştir. Okula gittiğinde tam bir harabe ile karşılaşmıştır. Pencereler kırık, tahta sökülmüş, sıralar eski ve kirlidir. Serkan Öğretmen, sınıfı temizlemiş ve düzenlemiştir. Pazartesi günü okullar açılmıştır. Serkan Öğretmen, büyük bir heyecanla öğrencilerini beklemektedir. Sınıfa 10 öğrenci gelmiştir. Tek tek hepsi ile tanışmıştır. Öğrencilerle birlikte oyun oynamak istemiş, ancak öğrenciler oyuna katılmamıştır. Öğrenciler ders esnasında bir birilerine kendi ana dillerinde bir şeyler söylemekte ve birbirlerine bağırmaktaymışlar. Serkan Öğretmen, dersi anlatırken oldukça sorun yaşamıştır. Serkan Öğretmen, öğrencilerin gruplar şeklinde oturduklarını ve birbirlerinden hoşlanmadıklarını anlamıştır. Dersin ileriki aşamalarında bu grupların birbirleriyle konuşmadıklarını ve biri konuşurken diğer gruptakilerin onunla alay ettiğini görmüştür. Sınıfta disiplin sorunları oldukça fazladır. Serkan Öğretmen, sınıftaki öğrencilerinin farklı kültürel özelliklere sahip olduklarını öğrenmiştir.

Sınıf, öğrencilerin yıllık öğrenimlerine göre ayrıldıkları ders okutulan yer veya derslik olarak tanımlanan bölümler şeklinde ifade edilmektedir (Demirdağ, 2019). Sınıf ortamının düzenlenmesinden sorumlu kişi öğretmendir. Öğretmenler, sınıflarda etkili bir şekilde öğretme-öğrenme sürecinin yürütülmesinden de sorumludurlar. Bunun için öğretmenlerin sınıfı iyi bir şekilde yönetmeleri gerekmektedir. Sınıf yönetimi, öğrencilerin öğretim programlarında belirtilen amaçlara ve kazanımlara ulaşabilmesi için kuralların belirlenmesi, uygulanması ve davranış-

ların denetlenerek olumlu bir atmosferin oluşturulma süreci olarak tanımlanmaktadır (Aksoy, 2017). Sınıf yönetimi oldukça güç bir iştir. Öğretmenlerin sınıflarda öğretme-öğrenme sürecini öğrencilerin gelişim özelliklerini dikkate alarak düzenlemeleri, zamanı yönetmeleri, öğrenci motivasyonlarını sağlamaları, öğrencilerle etkili iletişim kurmaları ve sınıf ortamının ışık, ses, ısı vb. özelliklerini düzenlemeleri sınıf yönetimi kapsamında yapacakları işlerdir. Öğretmenler sınıf içerisinde öğrenciler tarafından sergilenen ve öğrencilerin öğrenmelerini engelleyen davranışları önlemek ya da bu davranışları ortadan kaldırmaktan da sorumludurlar. Bu durum sınıfta diplin kavramıyla ilişkilidir. Bu bölümde disiplin kavramı açıklanacak, sınıfta ve çevirim içi öğrenme ortamlarında disiplini sağlama ile disiplin problemlerinin kaynağının ne olduğu, disiplinin önemi ile ilgili bilgiler verilecektir. Daha sonra sınıfta uygulanabilecek disiplin modelleri tanıtılacaktır.

1. Disiplin Nedir?

Disiplin Latince bir sözcük olan "disciplina" sözcüğünden türeyerek günümüze gelmiştir. Disiplin, bir grupta yer alan grup üyelerinin arzulayarak ve inanarak grubun belirlemiş olduğu kurallara ve düzene uygun davranış gösterme gücü olarak tanımlanabilir (Erdem, 2019). Disiplin, daha çok mevcut yasalara, kurallara, ilke ve düzenlemelere uygun davranma olarak da ifade edilebilir (Çelik, 2016). Disiplin kavramı, sosyal bilimlerin tüm alanlarını kapsamakla birlikte özellikle eğitim bilimlerinde önem arz eden bir kavram olarak görülmektedir. Eğitimde, okulda ve sınıf ortamında disiplin konusunun önemli bir yer teşkil ettiği ifade edilebilir. Disiplin özellikle sınıf yönetimi kavramı ile yakından ilişkilidir. Sınıfta etkili ve verimli bir şekilde öğretme-öğrenme sürecinin sürdürülebilmesi öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerine bağlıdır. Etkili bir şekilde öğretme-öğrenme sürecinin planlanıp sürdürülmesinde sınıf ortamında istenmeyen bazı davranışlar ortaya çıkabilir. Bu istenmeyen davranışlar, öğretme-öğrenme sürecinin akışını bozmakta ve öğrencilerin öğrenmelerini olumsuz etkilemektedir. Bu durum bir disiplin sorunu olarak ele alınmaktadır. Disiplin ülkemizde genel olarak ceza ile eş anlamlı olarak anlaşılmaktadır. Oysaki disiplinin ceza olarak algılanması oldukça yanlıştır. Sınıfta disiplinin sağlanmasında öğretmen cezaya başvurabilir, ancak bu durum disiplin olarak ifade edilmemelidir (Helvacı, 2015). Disiplin bireylerin hayatlarını kontrol etmek, onlara hükmetmek ya da hizaya getirmek değildir (Humphreys, 2003). Böyle bir disiplin anlayışı bireylere yarardan çok zarar getirir. Bu anlayış bireylerin gelişimini de olumsuz etkilemektedir.

Kaynakça

Akalın, S. (2018). Sınıf yönetim modelleri ve disiplin yaklaşımları. F. Silman & H. Avcıoğlu (Ed.). *Çağdaş yaklaşımlarla sınıf yönetimi* içinde (ss. 23-43). Ankara: Eğiten Yayıncılık.

Akar, İ. (2019). Öğrenci davranışlarını etkileyen etmenler. Z. Kaya (Ed.). *Sınıf yönetimi* içinde (ss. 89-112). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Aksoy, N. (2019). Sınıf içi kurallar. E. Karip (Ed.). *Sınıf yönetimi* içinde (ss. 12-35). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Albert, L. (2004). *Cooperative discipline*. Crowley, TX: AGS Pub.

Ally, M. (2004). Foundation of educational theory for online learning. In T. Anderson & F. Elloumi (Eds.). *The theory and practice of online learning* (pp. 3-31). Second Edition, Athabasca: Athabasca University.

Aslan, S., & Aybek, B. (2019). *Uygulama örnekleriyle çokkültürlü eğitim ve değerler eğitimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Babaoğlan, E. (2014). Sınıfta disiplin ve disiplin modelleri. M. Çelikten & M. Teyfur (Ed.). *Yapılandırmacı yaklaşıma göre sınıf yönetimi* içinde (ss. 47-74). Ankara: Anı Yayıncılık.

Bakioğlu, A. (2019). *Çağdaş sınıf yönetimi.* Ankara: Nobel Yayıncılık.

Başar, H. (2016). *Sınıf yönetimi.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Bayar, A. (2014). Sınıf içi istenmeyen (sorun) davranışları yönetmek. M. Çelikten & M. Teyfur (Edt), *Yapılandırmacı yaklaşıma göre sınıf yönetimi* içinde (ss. 101-117). Ankara: Anı Yayıncılık.

Burden, P. (2010). *Classroom managment: Creating a successful k-12 learning community*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

Cangelosi, J.S. (2013). *Classroom managment strategies*. Hoboken, NJ: Wiley.

Canter, L. (2010). *Lee Canter's assertive dicipline: Positive behavior management for today's classroom*. Bloomington, IN: Solution Tree Press.

Celep, C. (2020). *Sınıf yönetiminde kuram ve uygulama*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Çelik, K. (2016). Disiplin oluşturma ve kural geliştirme. H. Kıran & K. Çelik (Ed.). *Etkili sınıf yönetimi* içinde (ss. 231-253). Ankara: Anı Yayıncılık.

Demirdağ, S. (2019). Sınıf yönetimine giriş ve temel kavramlar. S. Demirdağ (Ed.). *Sınıf yönetimi* içinde (ss. 2-19). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Dreikurs, R. (1968). *Psychology in the classroom. A manual for teachers*. New York: Harper & Row

Edwards, C.H. (2011). *Democratic discipline in learning communities: Theory and practice*. Estover road, Plymouth: Rowman &Littlefield Education.

Erdem, A.R. (2019). Sınıf disiplini ve kuralları. R. Sarpkaya (Ed.). *Sınıf yönetimi* içinde (ss. 81-114). Ankara: Anı Yayıncılık.

Erten P. (2019). Z kuşağının dijital teknolojiye yönelik tutumları. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Elektronik Dergisi, 10*(1), 190-202.

Evertson, C.M., & Emmer, E.T. (2016). *Classroom management for elementary teachers*. USA: Pearson.

Gordon, T. (2001). *Etkili öğretmenlik eğitimi*. E. Aksay (Çev.) İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Grossman, H. (2003). *Classroom behavior management for diverse and inclusive schools*. USA: Rowman & Littlefield Pub.

Güngör, S. (2016). Sınıf disiplini. İ. Çınar (Ed.). *Sınıf yönetimi* içinde (ss. 133-161). Ankara: Eğiten Kitap Yayıncılık.

Helvacı, M.A. (2015). Sınıfta iletişim ve disiplin oluşturma. C. Gülşen (Ed.). *Kuram ve uygulamada sınıf yönetimi* içinde (ss. 129-162). Ankara: Anı Yayıncılık.

Hue, M., & Li, W. (2008). *Classroom management: Creatinhg a positive learning environment*. Aberden: Hong Kong University Press. DOI:10.5790/hong-kong/9789622098886.001.0001.

Humphreys, T. (2003). *Disiplin nedir? Ne değildir?* B. Çelik (Çev.). İstanbul: Epilson Yayıncılık.

Jones, F. (1987). *Positive classroom discipline*. New York: McGraw-Hill.

Jones, F. (2000). *Tools for teaching*. CA: Fredric H. Jones & Associates.

Jones, V.F., & Jones, L.S. (1998). *Comprehensive classroom managment: Creating communities of support and solvşng problems*. USA: Allyn and Bacon.

Kagan, S., Kyle, P., & Scott, S. (2007). *Win-win discipline*. USA: Kagan Pub.

Kapil, Y., & Roy, A. (2014), A critical evaluation of generation Z at workplaces. *International Journal of Social Relevance & Concern, 2*(1),10-14.

Karahan-Tuğsat, B. (2020). *Ortaöğretim kurumlarında disiplin uygulamaları: bir özel okul ile bir devlet okulunun karşılaştırılması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi, Antalya.

Kazu, H. (2009). Sınıfın fiziksel düzeni. M.D. Karslı (Ed.). *İlköğretimde sınıf yönetimi* içinde (ss 67-74). Ankara: Kök Yayıncılık.

Kounin, J.S. (1970). *Discipline and group management in classrooms*. NY: Holt, Rinehart & Winston.

Manning, M.L., & Bucher, K.T. (2013). *Classroom management: Models, applications and cases*. New Jersey: Pearson.

Moore, M.G., & Kearsley, G. (2005). *Distance education: A systems view of online leraning*. Wadsworth: Cengage Learning.

Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon, 9*(5), 1-6.

Ridnouer, K. (2006). *Managing your classroom with heart: A guide for nurturing adolescent learners.* Virigina USA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Saban, A. (2014). *Öğretme-öğrenme süreci*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Sadık, F. (2006). *Öğrencilerin istenmeyen davranışları ve bu davranışlarla baş edilme stratejilerinin öğretmen, öğrenci ve veli görüşlerine göre incelenmesi ve güvengen disiplin modeli temele alınarak uygulanan eğitim programının öğretmenlerin baş etme stratejilerine etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.

Sadık, F., & Aslan, S. (2015). İlkokul sınıf öğretmenlerinin disiplin problemleri ile ilgili görüşlerinin incelenmesi*. Turkish Studies, 10*(3), 115-138.

Senemoğlu, N. (2020). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Sezgin-Çeliktürk, Z. (2019). Sınıfta istenmeyen davranışların yönetimi. S. Demirdağ (Ed.). *Sınıf yönetimi* içinde (ss. 25-268). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Slavin, R. (2018). *Educational psychology: Theory and practice*. USA: Pearson.

Swick, K.J. (1991). *Discipline toward positive student behavior*. Washington, USA: Natl Education Assn.

Tauber, R.T. (2007). *Classroom managment: Sound theory and effective practice.* Westport, USA: Prager Publishers.

Taymaz, H. (2019). *Okul yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Tertemiz, N. (2003). Sınıf yönetimi ve disiplin. L. Küçükahmet (Ed.). *Sınıf yönetimi* içinde (ss. 110-131). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Tertemiz, N. (2012). Sınıf yönetimi ve disiplin modelleri. L. Küçükahmet (Edt). *Sınıf yönetimi* içinde (ss. 110-131). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Tosun, Ü. (2002). *Onurlu disiplin*. İstanbul: Beyaz Yayınları.

Tümkaya, S. (2005). Öğretmenlerin sınıf içi disiplin anlayışları ve tükenmişlik ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 44*, 549-568.

Ünal, S., & Ada, S. (2000). *Sınıf yönetimi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Matbaası.

Woolfolk, A. (2018). *Educational psychology*. USA: Pearson.

Yalçınkaya, M., & Küçükkaragöz, H. (2006). Sınıfta disiplin kuralları belirleme ve uygulaması. M. Yılman (Ed.). *Sınıf yönetimi* içinde (ss. 101-131). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Yamaç, A. (2019). Sınıf yönetimi yaklaşımları. S. Demirdağ (Ed.). *Sınıf yönetimi* içinde (ss. 48-71). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Yiğit, B. (2009). Sınıfta disiplin sağlama kuram ve uygulamalar. M.D. Karslı (Ed.). *İlköğretimde sınıf yönetimi* içinde (ss. 110-131). Ankara: Kök Yayıncılık.

Yusuf, B.N.M., & Ahmad, J. (2020) Are we prepared enough? A case study of challenges in online learning in a private higher learning institution during the covid-19 outbreaks. *Advances in Social Sciences Research Journal, 7*(5) 205-212.

Yüksel, G., & Filiz, S.B. (2017). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

B ö l ü m 8

Sınıfta Öğrenme Öğretme Sürecinin Yönetimi

Dr. Ümit KAHRAMAN[*]

Bölüm İçeriği

- Giriş
  - ✓ Öğrenme ve Öğretme Sürecinin Yönetimi
    - Etkili öğretmen
    - Öğretimin planlanması
    - Öğretimin uygulanması
    - Öğretimin değerlendirilmesi
  - ✓ Öğrenme ve Öğretme Yaklaşımları
    - Doğrudan öğretim
    - Yapılandırmacı öğretim
    - İş birliğine dayalı öğrenme (iş birlikli öğrenme)
    - Çoklu zekâ kuramı
    - Harmanlanmış öğrenme ve ters yüz sınıf modeli
- Sonuç
- Kaynakça
- Özgeçmiş

[*] Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi

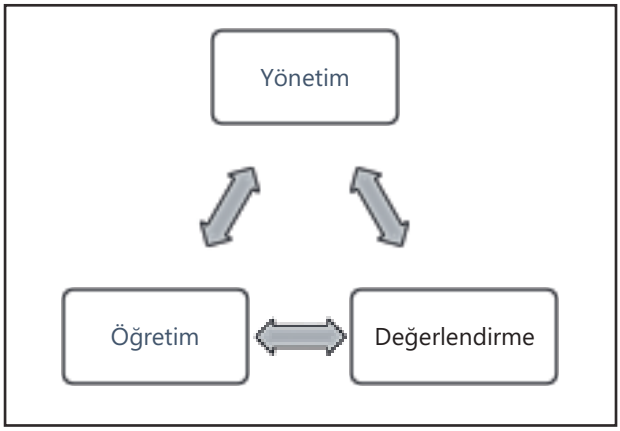
GİRİŞ

Sınıf, öğrenmenin ve öğrencilerden beklenen davranış değişikliğinin gerçekleştiği ortamdır. Paydaşların eğitimden beklediği hedeflere ulaşılabilmesi ve sınıftaki öğretimin gerçekleştirilmesi, sınıftaki öğretim etkinliklerinin niteliği ve bu etkinliklerin yönetimi ile yakından ilgilidir. Öğrenme ve öğretimin yönetimi, öğretmenin sınıf içinde yapacağı etkinliklerin, bunları nasıl ve hangi araç gereçlerle yapacağının ve nasıl değerlendireceğinin planlanması sürecidir. Tüm bu etkinlikleri gerçekleştiren öğretmenler, öğretimin yönetimi sürecinin merkezinde yer almaktadırlar. Bu nedenle öğretmen niteliği eğitimden beklenen amaçların gerçekleşmesinde önemli rol oynamaktadır. Zaman içerisinde hem mesleklerin değişime uğraması hem de bireysel ve toplumsal ihtiyaçların zamanın gereklerine göre değişmesi gibi nedenlerden dolayı eğitim süreçlerinde de değişimler yaşanmaktadır. Yapılan çalışmalar sonucunda geleneksel öğretim yöntemlerinin yerini, yapılandırmacı yaklaşım, aktif öğrenme, iş birlikli öğrenme gibi yeni öğretim yöntemleri almıştır. Ancak her ne kadar teorik değişimler yaşansa da uygulamalarda değişimin sağlanması, öğretmen niteliğine ve öğretmenlerin bu yaklaşımları benimseyerek kullanmasına bağlıdır. Meydana gelen teorik değişimler sonucu öne sürülen öğretim yaklaşımlarının ele alınması önem arz etmektedir. Bu bölümde öğretim yaklaşımlarından önce öğrenme ve öğretim sürecinin yönetimi, etkili öğretmen, süreçlerin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi ele alınmıştır. Daha sonra da bazı öğrenme-öğretme yaklaşımları sunulmuştur.

1. Öğrenme ve Öğretme Sürecinin Yönetimi

Öğrenme ve öğretme sürecinin yönetiminden önce, bu sürecin baş aktörü olan "öğretmen"in kim olduğu açıklığa kavuşturulmalıdır. "Öğretmen kimdir?" sorusuna cevap verilirken akla "başkalarının öğrenmesi ve davranış değişikliğinin sağlanması ile yükümlü kişiler" tanımı gelmektedir. Ancak burada kimler bu sınıflamaya dâhildir onu belirlemek gerekir. Çünkü birçok kişi hem öğrenen hem de öğreten rolünde olabilir. Ama genel olarak bakıldığında öğretmen terimi, yukarıda bahsedilen öğretme işlevini mesleki olarak yerine getiren kişiler için kullanılmaktadır. Öğrenme ve öğretme farklı ortamlarda gerçekleşebilmektedir ancak bu süreçler şansa bırakılamayacak kadar önemlidir. Bunun için de ülkelerde formal öğretme merkezi olarak okullar kurulur ve eğitim programları belirlenir. Öğretmenler de bu programı uygulamak ve amaçlarını gerçekleştirmek üzere görev yapan, insanların sosyal ve kişisel gelişimlerini kolaylaştırmak için toplum tarafından işe alınan temsilcilerdir (Cooper, 2016). Sınıftaki eğitim ve öğretimden sorumlu olan öğretmenlerin sahip olmaları gereken sınıf yönetimi becerilerinden

söz etmek mümkündür. Sınıflardaki öğretimin yönetimi de sınıf yönetiminin bileşenlerinden bir tanesidir. Öğretmenlerin ilgi çekici ve motive edici öğretim ile etkili sınıf yönetimi arasındaki ilişkinin farkında olmaları gerekir. Çünkü ilgi çekici öğretim, sınıflarda öğrencilerin derse aktif katılımını ve motivasyonlarını sağlayarak davranışsal sorunları azaltır (Savage ve Savage, 2010; Weinstein ve Romano, 2014, akt. Garrett, 2014). Öğretmenlerin neyi nasıl öğrettiğine yönelik çabaları, etkili bir sınıf yönetimi gerçekleştirmek için önemlidir. Bu da sınıf yönetimi ile öğretim arasındaki ilişkiyi gösterir. Şekil 8.1'de de görüldüğü üzere, neyin nasıl öğretildiği ve değerlendirildiği, sınıfın nasıl yönetildiği birbiri ile etkileşim halindedir. Bu alanlardan birisinde sağlanan etkili ya da etkisiz performans diğerlerini de etkileyecektir. Sınıf etkililiği üzerine yapılan araştırmalarda da yönetsel, davranışsal ve motivasyonel açıdan sorun yaşanan sınıflar, yeterli öğretim stratejilerinin kullanılmadığı sınıflar olarak nitelendirilmiştir (Gettinger ve Kohler, 2006; Munk ve-Reep, 1994; Shindler, Jones, Taylor ve Cadenas, 2003, akt. Shindler, 2010). Bu noktada etkili öğretim ve etkili öğretmen kavramlarının ön plana çıktığından söz edilebilir.

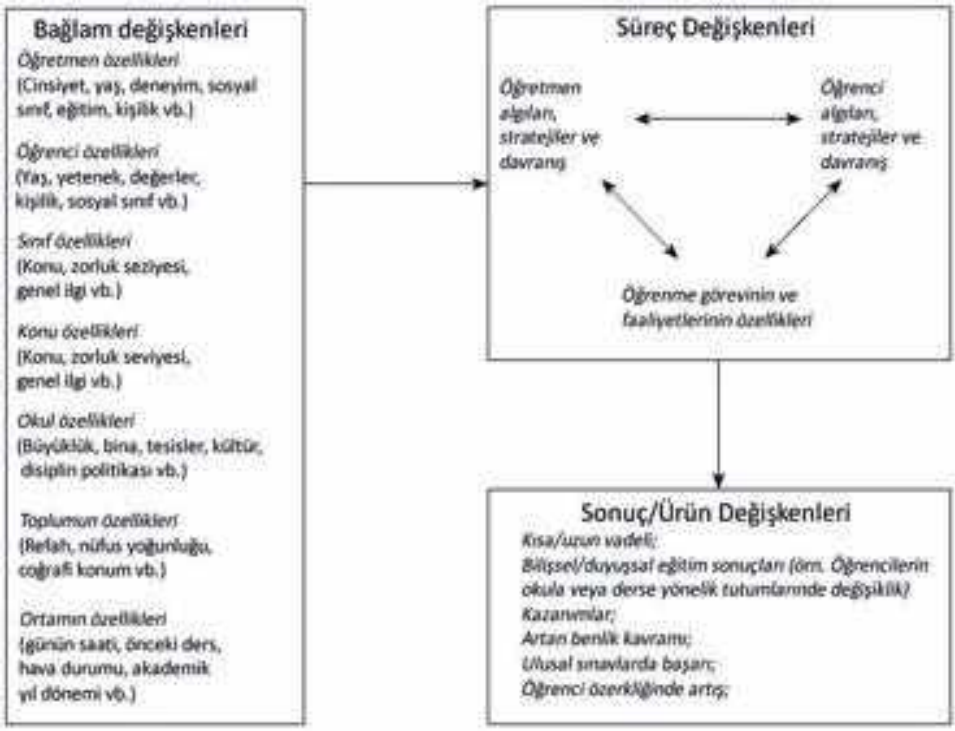


Şekil 8.1 *Öğretim sürecinde birbiriyle ilişkili faktörler (Shindler, 2010)*

1.1. Etkili öğretmen

Etkili öğretmen teriminin tanımlanmasından önce, "Etkili öğretim nedir?" sorusunun cevaplanması, konunun anlaşılırlığını artıracaktır. Etkili öğretim, öğrenci başarısını geliştirme yeteneğidir. Bu, öğretmen etkililiğini tanımlamanın bir yoludur. Ancak birçok ülkede yüksek kaliteli öğretim, öğrenci başarısındaki öğretmen etkileri ile açıklanmaktadır (Good, Wiley ve Florez, 2009). Nitekim Kyriacou da

(2009) etkili öğretimi, amaçlanan öğrenci öğrenmesinin başarıyla gerçekleştirilmesi olarak tanımlamaktadır. Kyriacou (2007) göre etkili öğretim, her öğrenci için öğretmenin amaçladığı öğrenim türünü ortaya çıkarmada başarılı bir öğrenme etkinliği oluşturmakla ilişkilendirilebilir. O halde öğretim gerçekleştirmenin temelinde öğrenci başarısının olduğu söylenebilir.



Şekil 8.2 *Etkili öğretim ile ilgili temel çerçeve*

Yıllar boyunca etkili öğretimin ne olduğu konusunda gelişmeler yaşanmıştır. 1960'lara kadar etkili öğretim üzerine yapılan araştırmalar öğretmenlerin kişilik özellikleri üzerine yoğunlaşmıştır. Öğretmen nitelikleri ile eğitimsel çıktıları ilişkilendiren bu çalışmalar, sınıfta gerçekleşen olayları görmezden gelmektedir. 1960'lardan sonra araştırmalar, doğrudan sınıftaki etkinliklere ve öğretmen-öğrenci arasındaki etkileşime odaklanmıştır. 1990'lardan bu yana da bu çalışmalar öğretmenlerin başlangıçta ve işbaşında mesleki gelişimlerini desteklemek üzere araştırma tabanlı kanıtlar elde etmek için kullanılmış ve sınıfta gerçekleşen öğrenme-öğretmeye ilişkin daha derin bir anlayış kazanmak hedeflenmiştir. Genel olarak etkili öğretim ile ilgili fikir birliği bulunan genel çerçeve Şekil 8.2'de yer

Kaynakça

Abeysekera, L. & Phillip, D. (2014). Motivation and cognitive load in the flipped classroom: Definition, rationale and a call for research. *Higher Education Research & Development, 34(1),* 1-14. doi:10.1080/07294360.2014.934336

Ada, S., & Baysal, Z.N. (2020). *Sınıf yönetimi* (2. Baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Akbaşlı, S. (2014). Öğrenme ve öğretme sürecinin yönetimi. C. Gülşen (Edt.), *Kuram ve uygulamada sınıf yönetimi* içinde (ss. 61-100). Ankara: Anı Yayıncılık.

Arends, R. (2012). *Learning to teach* (9th Ed.). New York: McGraw Hill.

Aydın, A. (2001). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. İstanbul: Alfa Yayınları.

Aydın, A. (2019). *Sınıf yönetimi* (20. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Başar, H. (1999). *Sınıf yönetimi.* Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Başaran, İ. E. (2008). *Örgütsel davranış: İnsanın üretim gücü*. Ankara: Ekinoks.

Borich, G. D. (2017). *Effective teaching methods: Research-based practice*. New York: Pearson.

Campbell, J., Kyriakides, L., Muijs, D., & Robinson, W. (2004). *Assessing teacher effectiveness: Developing a differentiated model*. London: Routledge.

Cangelosi, J. S. (2014). *Classroom management strategies: gaining and maintaining students' cooperation* (7th. Ed.). Danvers: John Wiley & Sons.

Celep, C. (2014). *Sınıf yönetiminde kuram ve uygulama* (7. baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Cooper, J. M. (2016). The effective teacher. In J. M. Cooper (Eds.), *Classroom teaching skills* (pp. 1-20). Wadsworth: Cengage Learning.

Cooper, H., Robinson, J. C., & Patel, E. A. (2006). Does homework improve academic achievement? A synthesis of research, 1987–2003. *Review of Educational Research, 76*(1), 1–62.

Costa, A. L., & Garmston R. J. (1994). *Cognitive coaching: A foundation for renaissance schools*. Norwood, MA: Christopher-Cordon.

Çelik, V. (2002). *Sınıf yönetimi.* Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Dettmers, S., Trautwein, U., & Ludtke, O. (2009). The relationship between homework time and achievement is not Universal: Evidence from multilevel analyses in 40 countries. *School Effectiveness and School Improvement, 20*(3), 1–31.

Dewiyanti, S., Brand-Gruwel, S., Jochems, W., & Broers, N. J. (2007). Students' experience with collaborative learning in asynchronouscomputer-supported collaborative learning environments. *Computers in Human Behavior, 23*(1), 496–514.

Doğanay, A., & Tok, Ş. (2013). Öğretimde çağdaş yaklaşımlar. A. Doğanay (Edt.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* içinde (ss. 239-301). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Garrett, T. (2014). *Effective classroom management*. New York: Teachers College Press.

Glasser, W. (1990). *The quality school: Managing students without coercion.* New York: Harper and Row.

Good T.L., Wiley C.R.H., & Florez I.R. (2009) Effective Teaching: an Emerging Synthesis. In Saha L.J., Dworkin A.G. (eds) *International Handbook of Research on Teachers and Teaching. Springer International Handbooks of Education*, vol 21. Boston, MA: Springer. https://doi.org/10.1007/978-0-387-73317-3_51.

Güney, S. (2015). *Örgütsel davranış* (3. Baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Gürel, E., & Tat, M. (2010). Çoklu zekâ kuramı: Tekli zekâ anlayışından çoklu zekâ yaklaşımına. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 3(*11), 336-356.

Hallam, S. (2004). *Homework: The evidence.* London: Institute of Education.

Haynes, A. (2010). *The complete guide to lesson planning and preparation*. London: Continuum International Publishing Group.

Kaf, Ö. (2018). Öğretimin yönetimi. Y. Aktaş Arnas & F. Sadık (Edt.), *Okul öncesinde sınıf yönetimi* içinde (ss. 87-101). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Kapalka, G. (2009). *8 steps to classroom management success: a guide for teachers of challenging students.* California: SAGE.

Kayıkçı, K. (2019). Sınıf içi öğretim etkinliklerinin yönetimi. R. Sarpkaya (Edt.), *Sınıf yönetimi* içinde (ss. 213-254). Ankara: Anı Yayıncılık.

Kyriacou, C. (2007). *Essential teaching skills*. Cheltenham: Nelson Thornes.

Kyriacou, C. (2009). *Effective teaching in schools*. Cheltenham: Stanley Thornes.

Kuran, K. (2018). Sınıfta öğrenme-öğretme sürecinin yönetimi. M.Şişman & S.Turan (Edt.), *Sınıf yönetimi* içinde (ss. 165-183). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Leighton, M. S. (2016). Cooperative learning. In J. M. Cooper (Eds.), *Classroom teaching skills* (pp. 1-20). Wadsworth: Cengage Learning.

Marzano, R. J., Pickering, D. J., & Pollock, J. E. (2001). *Classroom instruction that works: Research-based strategies for increasing student achievement.* Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

McLeod, J., Fisher, J., & Hoover, G. (2003). *The key elements of classroom management: Managing time and space, student behavior, and instructional strategies*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim ve Öğretim Çalışmalarının Planlı Yürütülmesine İlişkin Yönerge (2003). Tebliğler Dergisi. Yayım Tarihi Ağustos 2003. Sayısı: 2551.

Hue, M., & Li, W. (2008). *Classroom management: Creatinhg a positive learning environment*. Aberden: Hong Kong University Press. DOI:10.5790/hong-kong/9789622098886.001.0001

Muijs, D., & Reynolds, D. (2011). *Effective teaching: evidence and practice* (3rd. Ed.). London: SAGE.

Orlich, D. C., Harder, R. J., Callahan, R.C., & Gibson, H. W. (1998). *Teaching strategies: a guide to better instruction* (5th Ed.). Boston: Houghton Mifflin Company.

Orlich, D. C., Harder, R. J., Callahan, R. C., Trevisan, M.S., & Brown, A. H. (2010). *Teaching strategies: a guide to effective instruction* (9th Ed.). Boston: Houghton Mifflin Company.

Özcan, S. (2020). Dijital araçlarla çevrim içi ölçme ve değerlendirme. Erişim adresi https://www.egiteknoloji.com/cevrimici-olcme-ve-degerlendirme.html

Peace Corps (2008). *Classroom management*. Washington: Information Collection and Exchange.

Reece, I., & Walker, S. (1997). *Teaching, training and learning: A practical guide* (3rd. Ed.). Sunderland: Business Educayion Publishers.

Scrivener, J. (2013). *Classroom management techniques.* Cambridge: Cambridge University Press.

Shindler, J. (2010). *Transformative classroom management.* San Francisco: Jossey-Bass Teacher.

Shostak, R. (2016). Involving students in learning. In J. M. Cooper (Eds.), *Classroom teaching skills* (pp. 82-106). Wadsworth: Cengage Learning.

Staker, H., & Horn, M. B. (2012). *Classifying K-12 blended learning.* http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED535180.pdf adresinden 08/02/2021 tarihinde erişilmiştir.

Şahin, M.C. (2005). *İnternet tabanlı uzaktan eğitimin etkililiği: Bir meta analiz çalışması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.

Tok, Ş. (2018). Öğretimin yönetimi. H. Kıran ve K. Çelik (Edt.). *Etkili sınıf yönetimi* içinde (ss. 79-122). Ankara: Anı Yayıncılık.

Tymms, P. B., & Fitz-Gibbon, C. T. (1992). The relationship of homework to A-level results. *Educational Research, 34*(1), 3–10.

Weinstein, C.S., Romano, M., & Mignano, A.J. (2011). *Elementary classroom management: lessons from research and practice* (5th. Ed.). New York: McGraw Hill.

Zainuddin, Z., & Halili, S. (2016). Flipped classroom research and trends from different fields of study. *International Review of Research in Open and Distributed Learning, 17*(3), 313-340. https://doi.org/10.19173/irrodl.v17i3.2274

Zimmerman, B. J., & Kitsantas, A. (2005) Homework practices and academic achievement: The mediating role of self-efficacy and perceived responsibility beliefs. *Contemporary Educational Psychology, 30*(3), 397–417.

B ö l ü m 9

Sınıfta Ölçme ve Değerlendirme Etkinliklerinin Yönetimi

Dr. Mehtap SARAÇOĞLU[*]

Dr. Cemal AKÜZÜM[*]

Bölüm İçeriği

- Giriş
  - ✓ Eğitimde Ölçme
  - ✓ Eğitimde Değerlendirme
  - ✓ Değerlendirme Türleri
    - Tanılayıcı (diagnostic) değerlendirme
    - Biçimlendirici (formative) değerlendirme
    - Düzey belirleyici (summative) değerlendirme
  - ✓ Eğitimde Ölçme ve Değerlendirmenin Yeri ve Önemi
    - Geleneksel ölçme ve değerlendirme
    - Alternatif ölçme ve değerlendirme
    - Sınıf içi değerlendirme
- Sonuç
- Kaynakça
- Özgeçmiş

[*] Siirt Üniversitesi
[*] Dicle Üniversitesi

GİRİŞ

Öğrenci merkezli eğitim-öğretim süreci, dersin kazanımlarının/çıktılarının gerçekleştirilmesi için öğrenme-öğretme süreçlerinde öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmesini sağlayan kuramları, stratejileri, yöntemleri, teknikleri ve öğretim teknolojilerini kullanarak aktif öğrenme uygulamalarının gerçekleştirilmesidir. Öğrenci merkezli eğitim açık sistem özelliği taşımaktadır. Bu da sisteme sürekli ve düzenli olarak dönüt ve düzeltmenin verilmesini gerektirmektedir. Ölçme ve değerlendirme, derslerin çıktılarına/kazanımlarına göre yapılmalıdır. Öğrencilerin eğitim-öğretim sürecinde ders programlarının kazanımlarına/çıktılarına ulaşmasını sağlamak için öğrenme-öğretme süreci oldukça önemli bir yere sahiptir. Bir dersin öğrenme-öğretme süreci o dersin kazanımlarına/çıktılarına göre planlanır ve buna göre gerçekleştirilir. Öğretmen sistematik bir yaklaşımla öğrenme ve öğretme sürecini planlamalı, uygulamalı, kontrol etmeli ve gereken iyileştirme çalışmalarını yapmalıdır. Bütün bu süreçler öğretmen tarafından düzenli olarak kontrol edilmeli ve gereken önlemler alınmalıdır. Bu süreçte öğretim stratejileri, kuramları, yöntem ve teknikleri oldukça önemlidir. Bir dersin öğrenme-öğretme sürecini belirleyen etmen o dersin hedefleri, kazanımları ve çıktılarıdır. Öğrencilere kazandırılacak hedefe göre eğitim durumları düzenlenir ve bu hedeflere ulaşma derecesini belirlemek için ölçme-değerlendirme yapılır. Ölçme-değerlendirme; öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyelerini tespit etmek, bilişsel giriş davranışlarını belirlemek, öğrencilerin bireysel gelişimlerini izlemek, dönüt vermek, öğrenme-öğretme süreçlerinin etkililiğini belirlemek ve öğretim programları değerlendirerek geliştirmek amacıyla yapılır. Öğrencilerin başarıları, hedeflere ve kazanımlara ulaşma düzeyi hakkında karara varmak amacıyla çeşitli kaynaklardan bilgi toplama ve bilgiyi organize etmeye yönelik sistematik bir ölçme-değerlendirme süreci gerçekleştirilir. Öğrenci merkezli eğitimde sürece yönelik ölçme-değerlendirme yapılır. Geleneksel eğitimde ise ürüne/çıktıya/sonuca yönelik ölçme-değerlendirme yapılır.

Ölçme-değerlendirme, öğretimi öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyesine göre planlayabilmek, öğretim sırasında öğrenciler tarafından anlaşılmayan noktaları ortaya çıkarmak ve bunun nedenlerini araştırarak öğretimi daha etkili kılmak için gereklidir. Programların uygulayıcısı öğretmenlerdir, dolayısıyla sınıfta ölçme-değerlendirme etkinliklerinin planlayıcısı ve yürütücüsü de öğretmenlerdir. Öğretmenler sınıfta uyguladıkları ölçme-değerlendirme etkinlikleri ile öğretim yöntemlerini, öğrenme ortamını, ders, konu ve kazanım içeriğinden kaynaklanan sorunları tespit ederek düzenlemeler yapabilir. Böylece öğrenme-öğretme

sürecinin etkililiğinin artırılması sağlanır. Bu nedenle ölçme ve değerlendirme, eğitim-öğretim sürecinin ayrılmaz ve tamamlayıcı bir parçasıdır.

1. Eğitimde Ölçme

Belli bir alanda bireylerin ne derecede bir öğrenme gücüne ya da düzeyine sahip oldukları ölçmeler yapılarak belirlenir. Ölçme, eğitimde vazgeçilmez bir unsurdur. Örneğin öğrenci seçiminde, eğitim ve öğretim güçlüklerinin ortaya çıkarılmasında, öğretimin değerlendirilmesinde, öğrencileri güdeleyip başarılarının yükseltilmesinde, öğrencilerin rehberlikle ilgili sorunlarının çözümünde ve öğrencilerin zekâ seviyelerini belirlemede vb. birçok alanda ölçme yapılır (Binbaşıoğlu, 1978).

Ölçmeye ilişkin yapılan tanımların bazıları ise şu şekildedir: En temel manasıyla ölçme kavramı, niteliklerin sayı veya sembollerle ifade edilmesi şeklinde açıklanabilir (Turgut ve Baykul, 2015). Ölçme; bir şeyin belirli bir niteliğe veya özelliğe ne derece sahip olduğunun belirlenmesi işlemidir (Kan, 2009). Ölçme, öğrencilerin öğrenimlerindeki başarı ve başarısızlıkları, öğretim programının ve öğrenim sürecinin etkililiği ve uygunluğu hakkında bilgi edinme sürecidir (Linn ve Gronlund, 2000). Ölçme, bir niteliğin gözlemlenerek gözlem sonuçlarının bir kurala göre sayı veya sembollerle ifade edilmesidir. Ölçmenin temel işlevi, daha duyarlı betimleme ve ayrımlara olanak sağlamaktır (Karasar, 2005). Ölçme, bir niteliğin gözlenip gözlem sonucunun sayılarla veya başka sembollerle gösterilmesidir (Turgut, 1997). Ölçme işleminde sayısal ifade karar için belirleyici olmaktadır. Ölçme ve değerlendirme sürecinin ilk basamağı olan ölçme, herhangi bir nesnenin belirli bir özelliğe sahip olup olmadığını; sahipse ne kadar sahip olduğunun gözlenmesi ve gözlem sonuçlarının sayı veya semboller ile ifade edilmesi olarak tanımlanır (Tekin, 2011). Ölçme; bir varlığa ait özelliklerin uygun araç ve gereçler kullanılarak birim cinsinden sayı ve semboller ile ifade edilmesidir (Tekindal, 2016). Ölçme insanların karakteristik özelliklerini, nesneleri veya olayları belirgin bir şekilde belli kurallar çerçevesinde sembollerle veya sayısal olarak belirleyen bir yöntemdir (Gilbert,1989). Ölçme geniş anlamıyla, herhangi bir özelliği gözlemlemek ve bu gözlem sonucunda elde edilen verileri sayı ve sıfatlarla ifade etmektir (Turgut ve Baykul, 2015).

Eğitimde ölçme, eğitim sürecinde öğrenciye kazandırılması öngörülen hedef ve davranışların ne ölçüde kazandırıldığının çeşitli araçlar yardımıyla ortaya konulmasıdır. Eğitimde ölçme öğrencinin bir özelliğinin gözlenerek sonuçlarının matematiksel olarak rakamlarla gösterilmesi ve "Ne kadar?" sorusuna cevap aramaktadır. Bireylerin sahip oldukları özellikler içinde bulundukları duruma, zamana

Kaynakça

Airasian, P. W., & Russell, M. K. (2008). *Classroom assessment concepts and applications.* New York: McGraw-Hill Higher Education.

Ames, C. (1992), Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology, 84*(3), 261-271.

Atjonen, P. (2014). Teachers' views of their assessment practice. *Curriculum Journal, 25*(2), 238-259.

Bahar, M., Nartgün, Z., Durmuş, S., & Bıçak, B. (2014). *Geleneksel-tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme teknikleri öğretmen el kitabı.* Ankara: Pegem Akademi.

Baki, A. (2008). *Kuramdan uygulamaya matematik eğitimi.* Ankara: Harf Yayınları.

Balcı, E., & Tekkaya, C. (2000). Ölçme ve değerlendirme tekniklerine yönelik bir ölçeğin geliştirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 18, 42-50.

Başol, G. (2015). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme.* Ankara: Pegem Akademi.

Baykul, Y. (1986). Matematik ve fen eğitimi yönünden okullarımızdaki durum. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1*, 154-168.

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

Binbaşıoğlu, C. (1978). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme.* Ankara: Binbaşıoğlu Yayınevi.

Black, P., & William, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, CARFAX, Oxfordshire, *5*(1), 7-74.

Brookhart, S. M. (1997). A theoretical framework for the role of classroom assessment in motivating student effort and achievement. *Applied Measurement in Education*, *10*(2), 161-180.

Brookhart, S. M. (2004). Classroom assessment: Tensions and intersections in theory and practice. *Teachers College Record, 106*(3), 429-458.

Campbell, C., & Collins, V. L. (2007). Identifying essential topics in general and special education introductory assessment textbooks. *Educational Measurement: Issues and Practice, 26*(1), 9-18.

Cauley, K. M., & McMillan, J. H. (2010). Formative assessment techniques to support student motivation and achievement. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas, 83*(1), 1-6.

Cizek, G. J. (1997). Learning, achievement, and assessment: Constructs at a crossroads. In G. D. Phye (Ed.), *Handbook of classroom assessment: Learning, adjustment, and achievement* (pp. 1-32). San Diego, CA: Academic Press.

Culbertson, L. D., & Jalongo, M. R. (1999). But what's wrong with letter grades? Responding to parents' questions about alternative assessment. *Childhood Education, 75*(3). 130-135.

Curtis, M. J., Hunley, S. A., & Chesno-Grier, J. E. (2002). Relationships among the professional practices and demographic characteristics of school psychologists. *School Psychology Review, 31*(1), 30-42.

Çepni, S. (2008). Performansların değerlendirilmesi. E. Karip (Edt). *Ölçme ve değerlendirme* içinde (ss: 195-241). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Çoruhlu, T. Ş., Nas, S. E., & Çepni, S. (2009). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme tekniklerini kullanmada karşılaştıkları problemler: Trabzon örneği. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *6*(1), 122-141.

Demirel, Ö. (2006). *Kuramdan uygulamaya program geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Demirkol, M., & Kılıç, D. (2020). Sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme araçlarını kullanmalarına yönelik web tabanlı modül tasarımı ve değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 35*(Özel Sayı), 37-59.

Demirli, C. (2007). *Elektronik portfolyo öğretim sürecinin öğrenen tutumlarına ve öğrenme algılarına etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.

Dick, W., Carey L., & Carey, J. (2001). *The systematic design of instruction.* New York: Addison-Wesley Educational Publishers, Inc.

Enger, S. K., & Yager, R. E. (Eds.) (1998). *The Iowa assessment handbook.* The Iowa-SS&C Project, Science Education Center, The University of Iowa, Iowa City.

Eroğlu, M. G., & Kelecioğlu, H. (2011). Kavram haritası ve yapılandırılmış gridle elde edilen puanların geçerlik ve güvenirliklerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 40*(40), 210-220.

Ertürk, S. (1993). *Eğitimde program geliştirme.* Ankara: Meteksan Yayın Dağıtım.

Geçit, Y. (2012). Geleneksel ölçme araçları ve özellikleri. M. Küçük ve Y. Geçit (Edt.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* içinde (ss. 107-151). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Gelbal, S., & Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlik algıları ve karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33*(33), 135-145.

Gilbert, S. (1989). *Principles of educational and psychological measurement and evaluation*. Belmont, CA: Wadsworth.

Gummer, E. S., & Shepardson, D. P. (2001). The NRC standards as a tool in the professional development of science teachers assessment knowledge and practice. In D. P. Shepardson (Ed.), *Assessment in science: A guide to professional development and classroom practice* (pp. 39-51). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Harlen, W., & Qualter, A. (1998). *The teaching of science in primary schools.* London: Routledge.

Hargreaves, E. (2007). The validity of collaborative assessment for learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 14*(2), 185-99.

Heritage, M. (2007). Formative assessment: What do teachers need to know and do? *Phi Delta Kappan, 89*(2), 140-145.

İşman, A., & Eskicumalı, A. (2003). *Eğitimde planlama ve değerlendirme.* İstanbul: Değişim Yayınları.

Kan, A. (2009). Ölçmenin temel kavramları. H. Atılgan (Edt.). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* içinde (ss.1-22). Ankara: Anı Yayıncılık.

Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kaya-Uyanık, G., & Çalışkan, H. (2015). Sosyal bilgilerde ölçme ve değerlendirme. C. Dönmez ve K. Yazıcı (Edt.), *Sosyal bilgiler öğretimi* içinde (ss. 303-349). Ankara: Pegem Akademi.

Kleinert, H. L., Kennedy, S., & Kearns, J. F. (1999). The impact of alternate assessments: A statewide teacher survey. *The Journal of Special Education, 33*(2), 93-102.

Koretz, D., Stecher, B. M., Klein, S. P., & McCaffrey, D. F. (1994). The vermont portfolio assessment program: Findings and implications. *Education Measurement: Issues and Practice, 13*(3), 5-16.

Korkmaz, H. (2004). *Fen ve teknoloji eğitiminde alternatif değerlendirme yaklaşımları.* Ankara: Yeryüzü Yayınevi.

Küçükahmet, L. (1999). *Öğretimde planlama, değerlendirme.* Ankara: Alkım Yayınları.

Lambdin, D. V. (1993). The NCTM's 1989 evaluation standards. Recycled ideas whose time has come? In N. L. Webb, & A. F. Coxford (Eds.), *Assessment in the mathematics classroom* (pp. 7-16). Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.

Linn, R. (1990). Essentials of student assessment: From accountability to instructional aid. *Teachers College Record, 91*(3), 422-436.

Linn, R. L., & Gronlund, N. E. (2000). *Measurement and assessment in teaching*. New Jersey: Prentice-Hall.

Manning, M., & Manning, G. (1995). Portfolios in reading and writing. *Teaching PreK-8, 25*(5), 94-95.

Marzano. R. J. (2006). *Classroom assessment & grading that work.* USA: Association for Supervision and Curriculum Development.

McMillan, J. H. (2007). *Classroom assessment: principles and practice for effective standart-based instruction.* Boston: Pearson Education.

McMillan, J. H. (2013). Why we need research on classroom assessment. In J.H. McMillan (Ed.) *SAGE handbook of research on classroom assessment* (pp. 3-16). London: Sage Publications.

McMillan, J. H. (2015). *Sınıf içi değerlendirme, etkili ölçütlere dayalı etkili bir öğretim için ilke ve uygulamalar.* A. Arı (Çev. Edt.). Konya: Eğitim Yayınevi.

McTighe, J., & O'Connor, K. (2005). Seven practices for effective learning. *Educational Leadership, 63*(3), 10-17.

MEB (2017). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri. Ankara: MEB Yayını.

MEB (2018). *Matematik dersi öğretim programı*. Ankara: MEB Yayını.

Mertler, C. A., & Campbell, C. S. (2005). *Measuring teachers' knowledge and application of classroom assessment concepts: Development of the Assessment Literacy Inventory.* Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Montreal, Quebec, Canada. Abstract retrieved from https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED490355.pdf. İndirme Tarihi: 15.12.2020.

Newfields, T. (2006). *Teacher development and assessment literacy*. At presented Proceeding of the 5th Annual JALT Pan-SIG Conference. Shizuoka, University College of Marine Science, Tokai. Abstract retrieved from http://hosted.jalt.org/pan-sig/2006/PDF/Newfields.pdf. İndirme Tarihi: 15.12.2020.

Özçelik, D. A. (1998). *Ölçme ve değerlendirme.* Ankara: ÖSYM Yayınları.

Pierce, L. V., & O'Malley, J. M. (1992). *Performance and portfolio assessment for language minority students,* NCBE Program Information Guide Series, Number 9.

Plake, B. S., Impara, J. C., & Fager, J. J. (1993). Assessment competencies of teachers: A national survey. *Educational Measurement: Issues and Practice, 12*(4), 10-12.

Reeves, T. C., & Okey, J. R. (1996). Alternative assessment for constructivist learning environments. In B.G. Wilson (Ed.), *Constructivist learning environments* (pp. 191-202). New Jersey: Educational Technology Publications.

Rodriguez, M. C. (2004). The role of classroom assessment in student performance on TIMSS. *Applied Measurement in Education, 17*(1), 1-24.

Romberg, T. A. (1993). How one comes to know models and theories of the learning of mathematics. In M. Niss (Ed.), *Investigations into assessment in mathematics education* (pp. 97-111). Netherlands: Kluver Academic Publishers.

Saefurrohman. (2015). Classroom assessment preference of Indonesian Junior High School Teachers in English as foreign language classes. *Journal of Education and Practice, 6*(36). 104-110.

Semerci, Ç. (2008). Eğitimde ölçme ve değerlendirme. E. Karip (Edt), *Ölçme ve değerlendirme* içinde (ss. 1-15). Ankara: Pegem Yayıncılık.

Senemoğlu, N. (2002). *Gelişim öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya.* Ankara: Gazi Kitabevi.

Shepard, L. A. (1989). Why we need better assessment? *Educational Leadership, 46*(7), 4-9.

Shepard L. (2000). The role of assessment in a learning culture. *Educational Researcher, 20*(7), 2-16.

Stader, D. L., & Winstead F. (2002, August) Portfolios, performance assessments and standards-based learning. Paper presented at the annual National Council of Professors of Educational Administration Conference, Burlington, Vermont.

Stiggins, R. J. (2000). Learning teams for assessment literacy. *Orbit*, *30*(4), 5-7.

Stiggins, R. J. (2002). Assessment crisis: The absence of assessment for learning. *Phi Delta Kappan*, *83*(10), 758-765.

Şimşek, N. (2015). Sosyal bilgilerde ölçme ve değerlendirme. M. Safran (Edt.), *Sosyal bilgiler öğretimi* içinde (ss. 613-666). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Tan, Ş. (2012). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme.* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Tan, Ş. ve Erdoğan, A. (2004). *Öğretimi planlama ve değerlendirme.* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Tekin, H. (2011). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme.* Ankara: Yargı Yayınları.

Tekindal, S. (2016). *Okullarda ölçme ve değerlendirme yöntemleri.* Ankara: Nobel Yayıncılık.

Tezci, E. (2016). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme.* Ankara: Detay Yayıncılık.

Turgut, M. F. (1997). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme metotları.* Ankara: Gül Yayınevi.

Turgut, M. F. ve Baykul, Y. (2015). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme.* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Weimer, M. (2002). *Learner-centered teaching: Five key changes to practice.* San Francisco: John Wiley & Sons.

Yaşar, M. (2008). Eğitimde ölçme ve değerlendirme ile ilgili temel kavramlar. S. Tekindal (Edt), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* içinde (ss. 9-42). Ankara: Pegem Yayıncılık.

öğrenimini tamamlayarak 2013 yılında Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümünde Dr. Öğr. Üyesi, ardından 2017 yılında Doç. Dr. unvanını almıştır. Yazarın öğretmen yetiştirme, denetim, çatışma, iletişim ve meta-sentez konularında ulusal ve uluslararası dergilerde yayınlanmış makaleleri ile sempozyum ve konferanslarda sunulmuş bildirileri bulunmaktadır. Evli ve iki çocuk babasıdır.

B ö l ü m 1 0

Bir Lider Olarak Öğretmen

Dr. Mahmut POLATCAN*

Bölüm İçeriği

- Giriş
  - ✓ Liderlik Tarzları ve Lider Öğretmen
  - ✓ Öğretmen Liderliği Kavramı
  - ✓ Öğretmen Liderliği Modelleri
  - ✓ Öğretmen Liderliğinin Boyutları
  - ✓ Lider Öğretmenin Rolleri
  - ✓ Öğretmen Liderliğinin Gerekliliği
  - ✓ Öğretmen Liderliğinin Engelleri
  - ✓ Öğretmen Liderliği ve Teknoloji
- Sonuç
- Kaynakça
- Özgeçmiş

* Karabük Üniversitesi

GİRİŞ

Eğitim standartlarını yükseltme, okulda öğretim kalitesini artırma ve öğrencileri hayata hazırlama konusunda çabalar devam etmektedir. Bu çabaların merkezinde okul müdürü liderliği ile öğretmenin geliştirilmesi bulunmaktadır. Ancak geleneksel eğitim liderliği anlayışı, okul müdürünün rolleriyle sınırlandırılmıştır. Öğretmenler ise uzun bir süre eğitim programının yürütücüsü olarak hizmet etmişlerdir. Öğretmenlerin okul içerisinde ve öğrenciler ile ilişkilerinde liderlik yapabileceklerine dair yeni gelişmeler öğretmenlik mesleğine yeni bir boyut kazandırmıştır. Alan yazında öğretmen liderliği yeni bir kavram olarak tanımlansa da aslında her öğretmenin meslektaşlarından mesleki anlamda tavsiye aldığı ve başkalarına rehberlik yaptığı okul içerisinde gözlenen bir durumdur. Aynı şekilde araştırmalarda öğretmenlerin liderliğe teşvik edilmesi ve desteklenmesine odaklanılsa da öğretmen liderlerin kritik özellikleri hakkında tartışmalar devam etmektedir. Öğretmenin liderliği daha ziyade öğretmenin okuldaki çalışma süreçlerine ve öğrenci öğrenmesine sunduğu katkı bakımından ele alınmıştır. Öyle ki öğretmenlerin yalnızca okuldaki sınıf içi öğretim sürecine yönelik eylemleri, onları lider kılmaz. Elbette öğretmenler, yaptıkları işin doğası gereği liderlerdir. Ayrıca öğretmen liderliği konusunda alan yazında bir bütünlüğün olduğu söylenemez. Öğretmenlerin görevleri formal olarak tanımlansa da yaptıkları işlerin çoğu informaldir. Bunun için öğretmenler bir taraftan okul müdürleri, meslektaşlar ve velilerle etkileşimde bulunarak okul gelişimine katkı sunarken diğer taraftan bir sahne sanatçısı gibi sınıflarında öğretim uygulamalarını gerçekleştirirler ve öğrencilerine rehberlik ederler.

Sınıf bağlamında öğrenci için lider öğretmen, gerçek yaşamı gösteren bir rehber, öğrenci beceri ve bilgisini geliştiren bir öğretici, okul ve aileyi bir araya getiren bir aracı ve öğrenciyi topluma kazandıran bir yetiştirici olarak görülmektedir. Bunun için lider öğretmen öğrencilerine karşı samimi olmalı ve adil davranmalı, öğrenci ihtiyaçlarına önem vermeli, öğrencileri ile iş birliği yapmalı, zorluklar ile başa çıkmada sabırlı olmalı, öğrencileri ile ilişkilerinde hiyerarşik mesafeleri ortadan kaldırmalı ve öğrenci sorunlarına eğilen aktif bir dinleyici olmalıdır (Can, 2009). Buna göre lider öğretmen bir öğrenci gibi dersine hazırlıklı giden, öğrencilerine verdiği önerileri kendisi de uygulayan, alandaki güncel bilimsel gelişmeleri takip eden, öğretimi zenginleştirmek adına öğretim içeriğini zenginleştiren, öğrenci deneyimlerinden faydalanan ve örnek öğrenci davranışlarını sınıfta paylaşan bir karakterdir (Beycioğlu, 2009; Gündüzalp ve Şener, 2018). Bununla birlikte lider öğretmen öğrencilerin öğrenme motivasyonunu artıran ve problem

çözme becerilerini geliştiren kişilerdir. Sınıf içi öğretim bakımından lider öğretmen sınıfta etkili öğrenme-öğretme ortamı hazırlar. Öğrencilerin daha iyi öğrenmeleri için kapsamlı gözlemler yapar. Sonuç odaklı öğrenci başarısına değil, süreç odaklı öğrenci performansına odaklanır. Ancak her öğrencinin potansiyeli farklıdır. Burada farklı yeteneklere sahip öğrencilerin davranışlarını yönlendirecek ve yeteneklerini geliştirecek lider öğretmenlere ihtiyaç vardır. Bunun için öğretmen, dersin içeriğine uygun farklı öğretim yöntem, teknik ve stratejilerini kullanarak zengin bir öğrenme oluşturur (Dağ ve Göktürk, 2014). Bu kapsamda mevcut çalışmada sınıf içi öğretim uygulamalarında lider öğretmen davranışları ile okulda karar alma süreçlerine katılım ve meslektaşlar arasındaki ilişkilerde önemli görülen öğretmen liderliği kavramı açıklanmaya çalışılmıştır.

1. Liderlik Tarzları ve Lider Öğretmen

Liderlik alan yazınında 20. yüzyılın son çeyreği ile birlikte pek çok liderlik tarzı tartışmaların odağında yer almıştır. Özellikle eğitim liderliği alanı kapsamında, öğretimsel, dönüşümcü, kültürel, vizyoner, etik, süper ve öğrenen liderlik tarzları sıklıkla üzerinde durulan konular arasında olmuştur (Yukl, 1989). Temeli etkili okul araştırmalarına dayanan öğretimsel liderlik, öğretimin geliştirilmesine ve öğrencinin başarısına odaklanan bir liderlik türüdür (Gümüşeli, 1996; Hallinger, 2005). Dolayısıyla bu liderlik tarzında eğitim programının geliştirilmesi, poizitif bir okul ikliminin oluşturulması ve mesleki bakımdan öğretmenin niteliğinin iyileştirilmesi hedeflenmektedir. Kısaca bu liderlik tarzı sınıf ortamını olumsuz etkileyebilecek çevreninin düzenlenmesine odaklanmaktadır (Şişman, 2002). Sınıf ortamında ise lider bir öğretmenin görevi, öğretimin kalitesini ve öğrenci başarısını artırmaktır (Toprakçı, 2013). Bu bakımdan sınıfta öğretim lideri, öğretim materyallerin seçme ve hazırlama, öğretim programına uygun ders içeriğini biçimlendirme, yeni öğrenci değerlendirme ölçütleri belirleme, öğrencileri yeteneklerine göre yönlendirme ve etkili öğretim için okulun finans kaynakları hakkında karar verme gibi görevleri bulunmaktadır (Barth, 2001).

Dönüşümcü liderlik, okulda değişim ve dönüşümü başlatan karizmatik karakterlere atfedilmektedir. Bu bakımdan dönüşümcü okul liderleri girişimci, eleştirel düşünen, risk alan ve davranışlarıyla öğretmenlerine ilham veren kişilerdir (Hoy ve Miskel, 2012). Aynı zamanda bu liderler ikna etme yeteneği yüksek olan, öğretmenlerine saygı gösteren ve kendini sürekli geliştiren dinamik bir yapıya sahiptirler. Dönüşümcü okul liderleri öğretmenlerin güvenini kazanan, saygın görülen, ortak vizyon duygusu geliştiren bireylerdir. Bununla birlikte, dönüşümcü

Kaynakça

Angelle, P. S., & Beaumont, J. B. (2006). *Teacher leadership: A definitional perspective from principals and teachers*. In Annual Meeting of the University Council for Educational Administration, San Antonio, TX.

Angelle, P.S., & Beaumont, J.B. (2007). School structure and the identity of teacher leaders: perspectives of principals and teachers. *Journal of School Leadership*, *17*(6), 771-799.

Angelle, P. S., & DeHart, C. A. (2011). Teacher perceptions of teacher leadership: Examining differences by experience, degree, and position. *Nassp Bulletin*, *95*(2), 141-160. doi:10.1177/0192636511415397

Bartell, S. M. (2001). Training's new role in learning organizations. *Innovations in Education and Teaching International (IETI)*, 38(4), 354-363.

Barth, R.S. (2001). Teacher leader. *Phi Delta Kappan,* 82(4), 443-449. doi:10.1177/003172170108200607

Bass, B., & Avolio, B. (1994). *Improving organizational effectiveness. Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. London: Sage Publication.

Beycioğlu, K. (2009). *İlköğretim okullarında öğretmenlerin sergiledikleri liderlik rollerine ilişkin bir değerlendirme (Hatay ili örneği).* Yüksek lisans tezi. İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.

Beycioğlu, K., & Aslan, B. (2010). Öğretmen liderliği ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online*, *9*(2), 764-775.

Berry, B. (2019). Teacher leadership: Prospects and promises. *Phi Delta Kappan*, *100*(7), 49-55. doi: 10.1177/0031721719841339.

Blase, J., & Blase, J. (2006). *Teachers bringing out the best in teachers: A guide to peer consultation for administrators and teachers*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Cheung, R., Reinhardt, T., Stone, E., & Little, J. W. (2018). Defining teacher leadership: A framework. *Phi Delta Kappan*, *100*(3), 38–44. doi: 10.1177/0031721718808263

Börü, N., & Boyacı, A. (2016). Etik lider olarak okul yöneticilerinin özelliklerine ve davranışlarına ilişkin ortaöğretim öğretmenlerinin görüşleri (Eskişehir ili örneği). *Electronic Turkish Studies,* 11(19), 75-100.

Can N. (2009). Öğ*retmen liderliği.* Ankara: Pegem Akademi.

Conley, S., Fauske, J., & Pounder, D. G. (2004). Teacher work group effectiveness. *Educational Administration Quarterly*, *40*(5), 663-703. doi: 10.1177/0013161X04268841

Cosenza, M. N. (2015). Defining teacher leadership: affirming the teacher leader model standards. *Issues in Teacher Education*, *24*(2), 79-99.

Criswell, B. A., Rushton, G. T., Nachtigall, D., Staggs, S., Alemdar, M., & Capelli, C. (2018). Strengthening the vision: Examining the understanding of a framework for teacher leadership development by experienced science teachers. *Science Education, 102*, 1265-1287. doi: 10.1002/sce.21472

Çelik, S., Karakuş, T., Kurşun, E., Göktaş, Y., & Özben, M. (2017). Teknoloji destekli öğrenme ortamlarında öğretmenler ve öğrencilerin karşılaştığı pedagojik problemler: FATİH Projesi örneği. *Journal of Education and Future*, *12*, 67-83.

Dağ, İ., & Göktürk, T. (2014). Sınıf yönetiminde liderlik ve liderliğin sınıf yönetimine katkıları. *The Journal of Academic Social Science Studies,* 27, 171-184. doi: 10.9761/JASSS2429

Danielson, C. (2006). *Teacher leadership: That strengthens professional practice*. Alexandria, VA: ASCD.

Darling-Hammond, L., Bullmaster, M. L., & Cobb, V. L. (1995). Rethinking teacher leadership through professional development schools. *The Elementary School Journal*, *96*(1), 87-106. doi: 10.1086/461816

Demir, K. (2014). Teacher leadership culture scale: A study of validity and reliability. *İlköğretim Online*, *13*(2), 334-344.

Frost, D., & Harris, A. (2003). Teacher leadership: Towards a research agenda. *Cambridge Journal of Education*, *33*(3), 479-498.

Frost, D. (2012). From professional development to system change: Teacher leadership and innovation. *Professional Development in Education*, *38*(2), 205-227. doi: 10.1080/19415257.2012.657861

Göksoy, S., Torlak, E. ve Uğuz, B. (2019), Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik rolleri. *Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 9(2), 29-222.

Gümüşeli, A. İ. (1996). Okul müdürlerinin öğretim liderliğinin sınırlayan etkenler. *Eğitim Yönetimi Dergisi,* 2, 1-12.

Gündüzalp, S., & Şener, G. (2018). Öğretmen adaylarına göre lider öğretmen. *Journal of International Social Research*, 11(61), 669-680. doi: 10.17719/jisr.2018.2959

Hallinger, P. (2005). Instructional leadership and the school principal: A passing fancy that refuses to fade away. *Leadership and Policy in Schools,* 4 (3), 221-239

Hairon, S., Goh, J.W.P. & Chua, C.S.K. (2015), Teacher leadership enactment in professional learning community contexts: towards a better understanding of the phenomenon.

School Leadership & Management, 35(2), 163-182. doi: 10.1080/13632434.2014.992776

Hargreaves, A., & Ainscow, M. (2015). The top and bottom of leadership and change. *Phi Delta Kappan*, *97*(3), 42-48. doi:10.1177/0031721715614828

Harris, A. (2003). Teacher leadership as distributed leadership: heresy, fantasy or possibility? *School Leadership & Management*, *23*(3), 313-324. doi: 1080/1363243032000112801

Harris, A., & Lambert, L. (2003). *Building leadership capacity for school improvement*. UK: McGraw-Hill Education.

Harris, A., & Muijs, D. (2005). *Improving schools through teacher leadership.* Maidenhead: Open University Press.

Harris, A., Jones, M., & Huffman, J. B. (2017). *Teachers leading educational reform: The power of professional learning communities*. New York: Taylor & Francis Group.

Harris, A., & Jones, M. (2019). Teacher leadership and educational change. *School Leadership & Management*, *39*(2), 123 126. doi: 10.1080/13632434.2019.1574964

Harris, A., & Jones, M. (2020). COVID 19–school leadership in disruptive times, *School Leadership & Management*, *40*(4), 243-247. doi: 10.1080/13632434.2020.1811479

Harrison, C., & Killion, J. (2007). Ten roles for teacher leaders. *Educational leadership*, *65*(1), 74.

Hoy, W. K. ve Miskel, C. G. (2012). *Educational administration, theory, research and practice*, (Çev. Selahattin Turan). Ankara: Nobel Yayınları.

Katzenmeyer, M., & Moller, G. (2001). *Awakening the sleeping giant: Helping teachers develop as leaders*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Küçük, Ö., & Demirtaş, Z. (2016). Ortaöğretim okullarında görev yapan okul müdürlerinin vizyoner liderlik davranışları ile öğrenci akademik başarısı arasındaki ilişki. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7, 53-68.

Lambert, L. (2003). Leadership redefined: An evocative context for teacher leadership. *School Leadership & Management*, *23*(4), 421-430. doi: 10.1080/1363243032000150953

Leander, K. M., & Osborne, M. D. (2008). Complex positioning: Teachers as agents of curricular and pedagogical reform. *Journal of Curriculum Studies*, *40*(1), 23-46. doi: 10.1080/00220270601089199

Lieberman, A., Saxl, E. R., & Miles, M. B. (1988). *Teacher leadership.* US: Teachers College Press.

Lieberman, A., & Miller, L. (2004). *Teacher leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Lieberman, A., & Miller, L. (2005). Teachers as leaders. *The Educational Forum*, 69(2), 151-162.

Lieberman, A., Campbell, C., & Yashkina, A. (2016). *Teacher learning and leadership: Of, by, and for teachers*. New York: Taylor & Francis Group.

Lindahl, R. (2008). Shared leadership: Can it work in schools? *The Educational Forum*, 72 (4), 298-307.

Liu, Y. (2021). Contextual influence on formal and informal teacher leadership. *International Journal of Educational Research Open*. doi: 10.1016/j.ijedro.2020.100028.

Madenoğlu, C., Uysal, Ş., Sarıer, Y., & Banoğlu, K. (2014). Okul müdürlerinin etik liderlik davranışları ile öğretmenlerin iş doyumlarının örgütsel bağlılıkla ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration: Theory and Practice],* 20(1), 47-69.doi: 10.14527/kuey.2014.003

Mappaenre, A. (2013). Super leadership approach, organizational culture and performance satisfaction to improve teachers' performance (A Case Study in the Senior High School in the City of Makassar). *International Research in Education*, 2(1), 93-102.

Mora-Whitehurst, R. (2013). The relationship between elementary principals' visionary leadership and students' reading performance. *In The Educational Forum*, 77 (3), 315-328.

Muijs, D., & Harris, A. (2006). Teacher led school improvement: Teacher leadership in the UK. *Teaching and Teacher Education*, *22*(8), 961-972.

Murphy, J. (2007). Teacher leadership: Barriers and supports. In T. Townsend (Ed.), *International handbook of school effectiveness and improvement* (pp. 681-706). Dordrecht: Springer.

Nguyen, D., Harris, A., & Ng, D. (2019). A review of the empirical research on teacher leadership (2003-2017). *Journal of Educational Administration*, *58*(1), 60-80. doi: 10.1108/JEA-02-2018-0023

Önen, S. M., & Kanayran, H. G. (2015). Liderlik ve motivasyon: kuramsal bir değerlendirme. *Birey ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(2), 43-64.

Özdemir, S., Karadağ, N., & Kılınç, A. Ç. (2013). Öğrenen örgütlerde liderlik: Okul müdürleri üzerine nitel bir araştırma. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 17-34.

Patterson, J., & Patterson, J. (2004). Sharing the lead. *Educational Leadership*, *61*(7), 74-78.

Paulu, N., & Winters, K. (1998). *Teachers leading the way.* Voices From the National Teacher Forum. Retrieved from https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED419778.pdf

Pounder, J. S. (2006). Transformational classroom leadership: The fourth wave of teacher leadership? *Educational Management Administration & Leadership*, 34(4), 533-545. doi: 10.1177/1741143206068216

Price, H. E. (2015). Principals' social interactions with teachers. *Journal of Educational Administration*, 53(1), 116-139. doi: 10.1108/jea-02-2014-0023

Reeves, D. B. (2008). *Reframing teacher leadership to improve your school*. USA: ASCD.

Rosenholtz, S. (1989) *Teachers' workplace: The social organisation of schools*. New York: Teachers College Press.

Schott, C., van Roekel, H., & Tummers, L. (2020). Teacher leadership: A systematic review, methodological quality assessment and conceptual framework. *Educational Research Review*, 100352. doi: 10.1016/j.edurev.2020.100352

Sebastian, J., Huang, H. & Allensworth, E. (2017). Examining integrated leadership systems in high schools: connecting principal and teacher leadership to organizational processes and student outcomes. *School Effectiveness and School Improvement,* 28(3), 463-488. doi: 10.1080/09243453.2017.1319392

Sergiovanni, T. J, & Starrat, R. J. (1988). *Supervision human perspectives*. New York: Mcgrawhill Inc.

Silva, D.Y., Gimbert, B. & Nolan, J. (2000). Sliding the doors: Locking and unlocking possibilities for teacher leadership. *Teachers College Record, 102*(4), 779–804.

Sinha, S., & Hanuscin, D. L. (2017). Development of teacher leadership identity: A multiple case study. *Teaching and Teacher Education, 63*, 356-371. doi: 10.1016/j.tate.2017.01.004

Smylie, M. A. (1995). New perspectives on teacher leadership. *The Elementary School Journal*, *96*(1), 3-7. doi:10.1086/461811

Smylie, M. A., & Eckert, J. (2018). Beyond superheroes and advocacy: The pathway of teacher leadership development. *Educational Management Administration & Leadership*, *46*(4), 556-577. doi: 10.1177/1741143217694893

Starratt, R. J. (2005). Ethical leadership. The essentials of school leadership. In B. Davies (ed.) *The essential in school leadership* (pp. 61-74). New York: Sage Publications.

Şişman, M. (2002). *Öğretim liderliği*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Teacher Leadership Exploratory Consortium. (2011). *Teacher leader model standards*. Retrieved from https://www.ets.org/s/education_topics/teaching_quality/pdf/teacher_leader_model_standards.pdf

Terry, P. M. (2017). Empowering teachers as leaders. *National Forum Journals*. Retrieved from http://www.nationalforum.com/Electronic%20Journal%20Volumes/Terry,%20paul%20M.%20Empowe

Toprakçı, E. (2013). *Sınıf yönetimi.* Ankara: Pegem Akademi.

Wang, M., & Xia, J. (2020). A scale for measuring teacher leadership in early childhood education in China: Development and validation. *Educational Management Administration & Leadership*. doi: 10.1177/1741143220949546

Wenner, J. A., & Campbell, T. (2017). The theoretical and empirical basis of teacher leadership: A review of the literature. *Review of Educational Research*, 87(1), 134-171. doi: 10.3102/003465431665347

Westley, F. & Mintzberg, H. (1989). Visionary leadership and strategic management. *Strategic Management Journal*, 10, 17-32.

Yaacob, W. S. W., & Yahya, D. (2018). Teacher leadership model: roles and values. *Journal of Pedagogical Research*, *2*(2), 112.

York-Barr, J., & Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of Educational Research, 74*(3), 255-316. doi:10.3102/00346543074003255

Yörük, S., & Sağban, Ş. (2012). Okul müdürlerinin kültürel liderlik rollerinin öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyine etkisi. Electronic Turkish Studies, 7(3), 2795-2813.

Yukl, G. (1989). Managerial leadership: a review of theory and research. *Journal of Management,* 15 (2), 251-289.

Zepeda, S. J., Mayers, R. S., & Benson, B. (2002). *Call to teacher leadership*. New York: Routledge, Taylor & Francis Group.

B ö l ü m 1 1

Teknoloji Temelli Sınıf Yönetimi

Dr. Songül KARABATAK*

Bölüm İçeriği

- Giriş
  - ✓ Teknoloji Temelli Sınıf Yönetimi
  - ✓ Teknoloji Destekli Sınıflar
    - Klasik eğitim teknolojilerinin sınıfta kullanımı
    - Modern eğitim teknolojilerinin sınıfta kullanımı
    - Postmodern eğitim teknolojilerinin sınıfta kullanımı
  - ✓ Teknoloji Kontrollü Sınıf Yönetimi
    - Etkileşimli sınıf yönetimi ve eğitim bilişim ağı
    - Telekonferans teknolojileri ve etkileşimli videolar
    - Eğitimde web teknolojileri
- Sonuç
- Kaynakça
- Özgeçmiş

* Fırat Üniversitesi

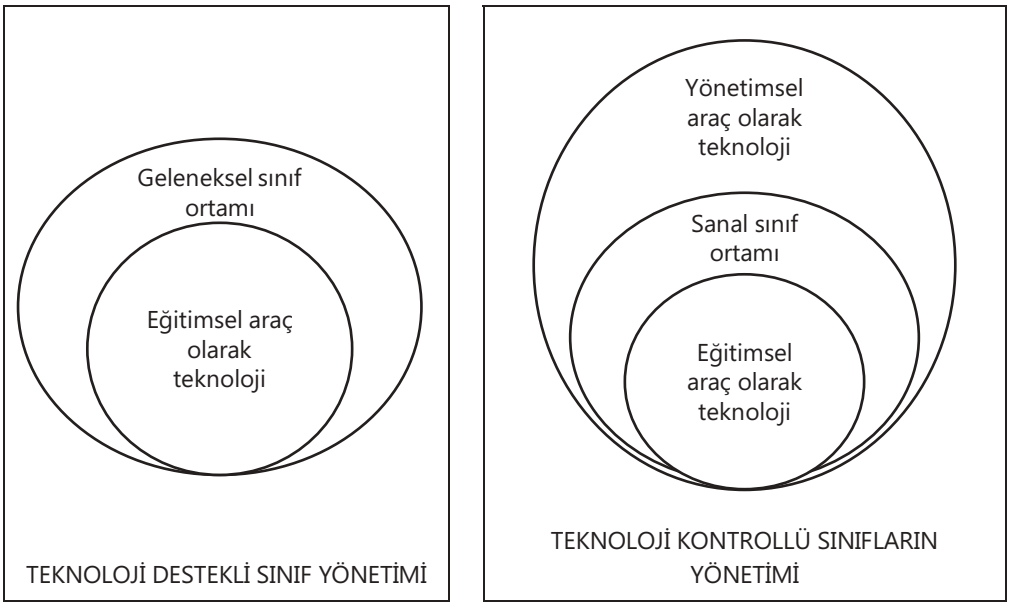
GİRİŞ

2020 yılında dünya genelinde yaşanan Covid 19 salgını ticaretten sağlığa, turizmden eğlenceye kadar pek çok sektörü etkilemiş ve çeşitli değişimlerin yaşanmasına neden olmuştur. Salgın, pek çok alanı olumsuz etkilerken sosyo-kültürel, ekonomik ve eğitim ihtiyaçlarını karşılamak için insanları daha fazla teknoloji kullanımına yönlendirmiş ve insanların farklı teknolojiler ile tanışmalarını sağlamıştır. Özellikle eğitim alanında ihtiyaç duyulduğunda ve yüz yüze eğitimi destekleyici bir sistem olarak kullanılan teknoloji destekli sınıflar, yaklaşımlar, yöntem ve teknikler; bu salgından dolayı kesintiye uğrayan eğitimin sürekliliğinin sağlanması için zorunlu olarak kullanılmaya başlanmıştır. Başka bir ifade ile teknoloji; normal zamanlarda eğitim süreçlerine pek çok potansiyel fayda sağlarken salgın, deprem, sel gibi doğal afetlerle karşılaşıldığında eğitimin sürekliliğinin sağlanması açısından ne kadar önemli olduğunu ortaya koymuştur. Bu bağlamda bu bölümde teknoloji temelli sınıf yönetimi ele alınarak öğretmenlerin teknoloji temelli sınıfları nasıl yöneteceklerine ilişki stratejiler ve öneriler açıklanmıştır.

1. Teknoloji Temelli Sınıf Yönetimi

Teknoloji, Yunanca *sanat* ve *bilmek* kelimelerinin birleşiminden oluşmuştur. Bu nedenle teknoloji, bir sanayi dalının veya herhangi bir kişinin ihtiyaçlarını karşılamak için çeşitli alet ve araçların tasarlanması ve üretilmesi için ihtiyaç duyulan bilgi birikimi ve yetenek olarak da tanımlanabilmektedir (WordPress, 2017). Günümüzde kullanılan anlamıyla ise teknoloji kavramı aslında oldukça derin bir kavramdır ve donanımsal ve kuramsal olmak üzere iki boyuta sahiptir. Teknolojinin donanımsal boyutu mekanik yapısı ile ilgili iken kuramsal boyutu o donanımın kullanım amacı ve nasıl kullanılacağı ile ilgilidir (İşman, 2015).

Sınıf yönetimi bağlamında teknoloji, öğretmenin teknolojiyi eğitim-öğretim amacı ile nasıl kullanılacağı ile ilgili iken (İşman, 2015) teknoloji temelli sınıf yönetimi eğitim ve öğretim sürecinde teknoloji kullanımının baskın olduğu sınıfların nasıl yönetileceği ile ilgilidir. Teknoloji temelli sınıflar; geleneksel (yüz yüze) veya sanal (uzaktan) ortamlarda gerçekleştirilmelerine göre farklı şekillerde yönetilmektedir: (1) Teknoloji destekli sınıf yönetimi, (2) Teknoloji kontrollü sınıf yönetimi. Bu sınıfların yönetimlerine ilişkin soğan modelleri Şekil 11.1'de görüldüğü gibidir.



Şekil 11.1 *Teknoloji destekli ve teknoloji kontrollü sınıfların yönetimlerine ilişkin soğan modelleri*

Şekil 11.1'de görüldüğü üzere teknoloji temelli sınıfların yönetiminin öğrenme ve öğretme süreci boyutunda teknoloji eğitimsel araç olarak kullanılmaktadır. Ancak teknoloji; geleneksel sınıf ortamında daha çok öğrenme ve öğretme sürecinde kullanılırken sanal sınıf ortamında sınıf yönetiminin bütün boyutlarında kullanılmaktadır. Bu nedenle de teknoloji temelli sınıflar; *teknoloji destekli sınıflar* ve *teknoloji kontrollü sınıflar* olmak üzere iki başlık altında ele alınmıştır.

2. Teknoloji Destekli Sınıflar

Sınıf yönetiminin hedef grubu ya da başka bir ifade ile koordine edilen grubu öğrencilerdir. Bu nedenle de öğrenme ve öğretme süreci, sınıf yönetiminin kilit boyutudur. Çünkü etkili sınıf yönetimi bu boyut üzerinde odaklanır (Çelik, 2009). Öğrenme ve öğretme süreci boyutu, öğretim sürecine uygun materyallerin hazırlanması ve kullanılması, dersin amaçlarına uygun eğitim teknolojileri ile öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılması, fiziksel ortamın hazırlanması gibi etkinlikleri kapsamaktadır. Öğretmenler, eğitimin başlamasından öğrencinin değerlendirilmesine kadar geçen süreçte pek çok teknolojiden faydalanırlar. Ancak öğretim sürecinde en fazla teknolojiden faydalanmak zorunda olduklarını söylemek abartı olmaz. Bu nedenle öğretimin başarısı sınıf yönetiminin başarısı ile doğrudan ilişkilidir (Karabatak ve Polat, 2020) ve öğretim süreçlerinde hedefin gerçekleşme

Kaynakça

Aviteng BOX. (2020, Mart 3). *Canlı Yayın: Yeni Başlayanlar için Canlı Streaming Kılavuzu*. Aviteng Box: https://www.avitengbox.com/index.php?route=simple_blog/article/view&simple_blog_article_id=17 adresinden alındı.

Bilişimonline. (2019, 01 02). Web 2.0 *teknolojisi nedir?* Bilişimonline: https://www.bilisimonline.net/index.php/ 2019/01/02/web-2-0-teknolojisi-nedir/ adresinden alındı.

Doğru, E., & Aydın, F. (2018). Coğrafya öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) hakkındaki düşünceleri ve bunu kullanma durumları. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, *4*(2), 88-100.

EBA. (2019, Mart 22). *EBA'nın içerik ekosistemi eğitim fakültelerine açıldı*. Eğitim Bilişim Ağı: https://www.eba.gov.tr/haber/1553265656 adresinden alındı.

Hart, J. (2020, Eylül 1). *Top 200 Tools for Learning*. Top Tools for Learning 2020: https://www.toptools4learning.com adresinden alındı.

MEB. (2015, Eylül 16). *Eğitimde Yeni EBA ve Etkileşimli Sınıf Yönetimi*. TC. Millî Eğitim Bakanlığı: https://www.meb.gov.tr/egitimde-yeni-eba-ve-etkilesimli-sinif-yonetimi/haber/9567/tr adresinden alındı.

red5pro. (2020, Ağustos 27). *9 Best Features for Interactive Video Distance Learning*. red5pro: realtime streaming at scale: https://www.red5pro.com/blog/9-best-features-for-interactive-video-distance-learning/ adresinden alındı.

Türk Dili ve Edebiyatı Dersleri Kaynak Sitesi. (2017). *Konferans ve Özellikleri*. Türk Dili ve Edebiyatı Diline Sahip Ol: https://www.turkedebiyati.org/konferans.html adresinden alındı.

Web Eğitim Araçları. (2016). Web 2.0 *Teknolojisi*. Eğitimde Yeni Araçlar: https://www.webegitimaraclari.com/web-2-0-teknolojisi/ adresinden alındı.

WordPress. (2017, Kasım 16). Biz Kimiz?: http://www.heckom.net/ adresinden alındı.

Aktay, S., & Keskin, T. (2016). Eğitim Bilişim Ağı (EBA) incelemesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, *2*(3), 27-44.

Arslan, M., & Ergin, A. (2010). Yabancılara Türkçe öğretiminde görsel ve işitsel araçların etkin kullanımı. *Dil Dergisi, 147,* 63 – 86.

Aviteng BOX. (2020, Mart 3). *Canlı Yayın: Yeni Başlayanlar için Canlı Streaming Kılavuzu*. Aviteng Box: https://www.avitengbox.com/index.php?route=simple_blog/article/view&simple_blog_article_id=17 adresinden alındı.

Averitt, S., Bugaev, M., Peeler, A., Shaffer, H., Sills, E., Stein, S., ... & Vouk, M. (2007, May). Virtual computing laboratory (VCL). In *Proceedings of the International Conference on the Virtual Computing Initiative* (pp. 1-6).

Aytaç, B., & Gümüş, G. (2020, Nisan 24). *Turkey: Covid-19 Salgınıyla Birlikte Kullanımı Yaygınlaşan Zoom Uygulamasının Kişisel Verilerin Korunması Hakkı ve Güvenlik Açısından Değerlendirmesi: Zoom'a Güvenmeli Miyiz?* Mondaq: Connecting Knowledge & People: https://www.mondaq.com/turkey/privacy-protection/920578/covid-19-salg305n305yla-birlikte-kullan305m305-yayg305nla351an-zoom-uygulamas305n305n-ki351isel-verilerin-korunmas305-hakk305-ve-gvenlik-a305s305ndan-de287erlendirmesi-zoom39a-gvenmeli-miyiz adresinden alındı.

Baytak, A. (2014). Dünden Bugüne Web Teknolojisi ve Eğitim. Ahmet Baytak (Ed.), *Eğitimde web teknolojilerinin kullanımı* içinde (s. 3-11). Ankara: Pegem Akademi.

Becker, H. J. (2001). *How are teachers using computers in instruction?* Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Researchers Association, Seattle, USA.

Çelik, V. (2009). *Sınıf yönetimi.* Ankara: Nobel Yayıncılık.

Fidan, N. K. (2008). İlköğretimde araç gereç kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim, 1* (1), 48-61.

İşman, A. (2015). *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Jimoyiannis, A., & Komis, V. (2006). Exploring secondary education teachers' attitudes and beliefs towards ICT in education. *THEMES in Education, 7*(2), 181-204.

Johnson, E. R. (2020). Zoom for teachers: The easy and practical guide to effective online teaching. prepare, manage, and run your virtual classroom smoothly with Zoom.

Karabatak, S., & Polat, H. (2020). The effects of the flipped classroom model designed according to the ARCS motivation strategies on the students' motivation and academic achievement levels. *Education and Information Technologies, 25*, 1475–1495, doi: 10.1007/s10639-019-09985-1

Karabatak, S. (2015). *Okul yöneticisi yetiştirmede web tabanlı problem temelli öğrenmenin katılımcıların öz-yeterlik inançlarına ve yöneticilik mesleğine ilişkin tutumlarına etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.

Konstantinids, A., Theodosiadou, D., & Pappos, C. (2013). Web 2.0 tools for supporting teaching. *Turkish Online Journal of Distance Education, 14*(4), 287-294.

Kozan, M., Bozkaplan, M. F., & Özek, M. B. (2014). Eğitimde Bulut Bilişim Uygulamaları. *Akademik Bilişim Konferansı*, 5-7.

Mather, P.-A. (2020), "Higher Education and the Multilingual Classroom: How Applied Linguistics Research Can Help Design Effective Teaching Strategies", Mather, P.-A. (Ed.) *Technology-enhanced Learning and Linguistic Diversity: Strategies and Approaches to Teaching Students in a 2nd or 3rd Language* (*Emerald Studies in Higher Education, Innovation and Technology*), Emerald Publishing Limited, pp. 1-9. https://doi.org/10.1108/978-1-83982-128-820201001

Muir-Herzig, R. G. (2004). Technology and its impact in the classroom. Computers & Education, 42(2), 111-131.

Rufai, M. M., Alebiosu, S. O., & Adeakin, O. A. S. (2015). A conceptual model for virtual classroom management. *International Journal of Computer Science, Engineering and Information Technology*, *5*(1), 27-32.

Saraç, H. (2015). *Çokluortam destekli 7E modeline göre tasarlanan uygulamaların 5. sınıf fen bilimleri dersi 'maddenin değişimi' ünitesinde öğrencilerin öğrenme ürünlerine etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Dumlupınar Üniversitesi, Isparta.

Sarıtaş, T., & Üner, N. (2013). Eğitimdeki yenilikçi teknolojiler: Bulut teknolojisi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, *2*(3), 192-201.

Sarıtepeci, M., & Durak, H. (2016). FATİH projesi etkileşimli sınıf yönetimi uzaktan eğitim kursunun hedeflere ulaşma düzeyinin incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, *2*(3), 135-155.

Somyürek, S. (2014). Öğretim sürecinde z kuşağının dikkatini çekme: artırılmış gerçeklik. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, *4*(1), 63-80.

Tatlı, Z., Akbulut, H. İ., & Altınışık, D. (2019). Changing Attitudes towards Educational Technology Usage in Classroom: Web 2.0 Tools. *Malaysian Online Journal of Educational Technology*, *7*(2), 1-19.

UIB (2017). *Yapay zekâ ve yeni teknolojiler*. Uludağ İhracatçı Birlikleri Genel Sekreterliği Ar&Ge Şubesi Raporu, http://www.uib.org.tr/tr/kbfile/yapay-zekâ-ve-yeni-teknolojiler.

Vural, B. (2004). *Eğitim ve öğretimde teknoloji ve materyal kullanımı*. İstanbul: Hayat Yayıncılık.

Yadav, K. (2014). Role of cloud computing in education. *International Journal of Innovative Research in Computer and Communication Engineering*, *2*(2), 3108-3112.

Yalın, H. İ. (2009). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme.* Ankara: Nobel Yayınları.

Yeren, A. (2020). WebRTC nedir?. https://www.mediaclick.com.tr/tr/blog/webrtc-nedir

B ö l ü m 1 2

Çevrim İçi Sınıfların Yönetimi

Dr. Seyfullah GÖKOĞLU[*]

Bölüm İçeriği

- Giriş
  - ✓ Çevrim İçi Sınıflar
  - ✓ Çevrim İçi Sınıf Yönetimi
    - Çevrim içi sınıflarda fiziksel düzen
    - Çevrim içi sınıflarda iletişim ve etkileşim
    - Çevrim içi sınıflarda öğretmen rolleri
    - Çevrim içi sınıflarda zaman yönetimi
    - Çevrim içi sınıflarda disiplin ve öğrenci davranışlarının yönetimi
    - Çevrim içi sınıflarda motivasyon
    - Çevrim içi sınıflarda öğrenme-öğretme sürecinin yönetimi
- Kaynakça
- Özgeçmiş

[*] Kastamonu Üniversitesi

GİRİŞ

İnsanlık varoluşundan bu yana sürekli bir gelişim süreci içerisindedir. Özellikle milenyum çağı olarak adlandırılan 2000'li yıllardan itibaren teknolojide yaşanan baş döndürücü gelişmeler ile birlikte bu süreç giderek hız kazanmıştır. Teknolojik gelişmeler, hayatın her alanını etkilediği gibi öğrenme-öğretme ortamlarında da çeşitli değişimlere yol açmıştır. Geleneksel olarak belirli bir fiziki mekânda, yüz yüze ve sınırlı sayıda birey ile gerçekleştirilen eğitim faaliyetleri yerini giderek mekândan ve zamandan bağımsız, bilgi ve iletişim teknolojileri araçları aracılığı ile bir araya gelinebilen kitlesel eğitimlere bırakmaya başlamıştır. Uzaktan eğitim olarak da adlandırılan bu eğitim biçimi kimi zaman geleneksel eğitimi destekleyici olarak kullanılmakta kimi zaman da öğrenme-öğretme sürecinin tamamı çevrim içi olarak yürütülmektedir.

2019 yılının sonlarında ortaya çıkan ve insanlık tarihinin karşılaştığı en büyük salgın hastalıklardan biri olan COVID-19, çevrim içi öğrenme faaliyetlerine küresel düzeyde bir geçişi zorunlu kılmıştır. COVID-19 nedeniyle okullar kapatılmak zorunda kalınmış ve yüz yüze sürdürülen tüm eğitim faaliyetleri yerini çevrim içi öğrenmeye bırakmıştır. Dünya genelindeki öğrencilerin %92'sinin etkilendiği bu durum nedeniyle ülkeler, eğitimin kesintisiz bir şekilde sürdürülebilmesini kendilerine öncelikli hedef olarak belirlemiş ve uzaktan eğitim ile eğitim-öğretim faaliyetlerinin devam ettirilmesi yönünde kararlar almışlardır (World Health Organization [WHO], 2020a; 2020b). Alınan kararlar doğrultusunda her ülke kendi teknolojik altyapısı, öğretmen ve öğrenci yeterlilikleri çerçevesinde belirlediği bir çevrim içi ortam veya araç(lar) üzerinden eğitim faaliyetlerini sürdürmeye başlamıştır. Türkiye'de de 11 Mart 2020 tarihinde ilk vakanın bildirilmesinin ardından 16 Mart 2020'de eğitime ara verilmiş ve 23 Mart 2020 tarihi itibariyle tüm öğretim kademelerinde yüz yüze eğitim yerine çevrim içi eğitime geçilmiştir. Üniversiteler kendi olanakları doğrultusunda çeşitli öğrenme yönetim sistemleri (ÖYS) üzerinden eğitim vermeye başlamıştır. Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) ise bu süreçte Eğitim Bilişim Ağı (EBA) ve Türkiye Radyo ve Televizyon Kurumu (TRT) ile iş birliği yaparak çeşitli televizyon kanalları (EBA TV) üzerinden öğrencilerin eğitimlerine devam etmelerini sağlamıştır.

Yaşanan bu gelişmeler eğitim sistemini oluşturan bileşenlerde küresel çapta zorunlu bir değişime yol açmıştır. Yöneticiler ve öğretmenler, öğrenciler ve veliler ile iletişimi güçlü bir şekilde sürdürebilmek amacıyla canlı dersler ve çevrim içi kurslar düzenlemeye başlamışlardır (Chang ve Satako, 2020). Geleneksel sınıf-

lar ise tamamen dönüşerek yerini çevrim içi sınıflara bırakmıştır. Her iki sınıf ortamının ortak paydası öğrenme-öğretme etkinlikleri olsa da yüz yüze sınıflar ile çevrim içi sınıfların kendilerine has birtakım dinamikleri bulunmaktadır. Aşağıda yüz yüze sınıflar ile çevrim içi sınıfların benzer ve farklı yönleri tartışılmış ve çevrim içi sınıfların türleri ve sahip olduğu özellikler açıklanmıştır.

1. Çevrim içi Sınıflar

Geleneksel sınıflarda dersler, fiziki olarak aynı ortam içerisinde ve yüz yüze olarak yürütülürken çevrim içi sınıflarda bilgi ve iletişim teknolojileri araçları yardımı ile fiziki bir ortama gereksinim duyulmadan ve farklı zaman dilimlerinde yürütülebilmektedir. Çevrim içi sınıflar, web ve internet temelli uygulamaları, video konferans gibi elektronik teknolojileri ve onların sahip oldukları özellikleri barındırmaktadır (Yılmaz ve Horzum, 2005). Zamansal ve mekânsal esneklikle küresel öğrenme olanağı sunması (Gökdaş ve Kayri, 2005), öğrencinin bireysel öğrenme hızına uygun aşamaları göz önünde bulundurarak bireyselleştirilmiş öğretim sürecini desteklemesi (Altıparmak, Kurt ve Kapıdere, 2011), eğitimcileri çevrim içi sınıfları kullanmaya yönelten unsurlar arasındadır. Çevrim içi sınıflar, yüz yüze sınıflardan farklı olarak çeşitli yazılımlar kullanılan, öğretenlerin yönlendirmesi ve denetimindeki, kalabalık bir öğrenen grubu ile görüntülü, sesli ve etkileşime dayalı sanal ortamlardır. Öğreticiler, yüz yüze sınıflarda olduğu gibi çevrim içi sınıflarda da öğrenenlere yönelik her türlü öğrenme-öğretme etkinliklerini gerçekleştirebilir, öğrenen başarısını belirlemeye yönelik ölçme-değerlendirme işlemlerini yapabilir ve öğrenenlere geri bildirimler sağlayabilirler (Can, 2020a). Ersoy (2008), çevrim içi sınıfların türlerini ve özellikleri genel hatlarıyla Tablo 1'deki gibi kategorize etmiştir.

Tablo 12.1
Çevrim içi sınıfların çeşitleri ve özellikleri

Senkron Sınıflar		Asenkron Sınıflar	
Tek Yönlü – Pasif	Çift Yönlü – Etkileşimli	Tek Yönlü – Pasif	Çift Yönlü – Etkileşimli
Dersler senkron olarak öğrencilere iletilir fakat öğrenciler ders sırasında soru soramazlar.	Dersler senkron olarak öğrencilere iletilir ve öğrenciler ders sırasında soru sorabilirler.	Öğrenciler önceden hazırlanmış ders içeriklerine istedikleri zaman ve sayıda ulaşabilirler fakat soru soramazlar.	Öğrenciler önceden hazırlanmış ders içeriklerine istedikleri zaman ve sayıda ulaşabilirler. Öğrenciler e-mail, forum vb. yollarla soru gönderebilirler.

Kaynakça

Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, 13*, 343-361.

Aksüt, M. (2007). Sınıfta istenmeyen davranışlar, Z. Cafoğlu (Edt.), *Sınıf yönetimi: Yeni gelişmeler doğrultusunda* (1. Baskı) içinde (ss. 151-162). Ankara: Grafiker Yayınları.

Altıparmak, M., Kurt, İ. D., & Kapıdere, M. (2011). *E-öğrenme ve uzaktan eğitimde açık kaynak kodlu öğrenme yönetim sistemleri*. Akademik Bilişim'11, 2-4 Şubat 2011. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale. https://ab.org.tr/ab11/kitap/altiparmak_kurt_AB11.pdf adresinden 16.11.2020 tarihinde erişilmiştir.

Arabacı, İ. B., & Polat, M. (2013). Dijital yerliler, dijital göçmenler ve sınıf yönetimi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 12*(47), 11-20.

Argon, T., & Sezgin Nartgün, Ş. (Edt.) (2018). *Sınıf yönetimi* (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi

Aydın, A. (2010). *Sınıf yönetimi* (11. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Başar, H. (2014). *Sınıf yönetimi* (19. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Bayram, F., İbili, E., Hakkari, F., Kantar, M., & Doğan, M. (2009). *E-üniversite: Scorm uyumlu modüler öğrenim yönetim sistemlerinin yükseköğretimde kullanımı*. Akademik Bilişim'09, 11-13 Şubat 2009. Harran Üniversitesi, Şanlıurfa. https://ab.org.tr/ab09/bildiri/145.pdf adresinden 17.11.2020 tarihinde erişilmiştir.

Bonk, C. J. (2013). Facilitating e-learning: Myths, magic, or just a Lot of Bonk? https://www.powershow.com/view/150e8d-YjVkO/Facilitating_eLearning_Myths_Magic_ or_Just_a_Lot_of_Bonk_powerpoint_ppt_presentation adresinden 07.12.2020 tarihinde erişilmiştir.

Can, E. (2020a). Sanal sınıf yönetimi: İlkeler, uygulamalar, öneriler. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi, 6*(4), 251-295.

Can, E. (2020b). Coronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye'de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi, 6*(2),11-53.

Cemaloğlu, N. (2020). Çevrim içi derslerde sınıf yönetimi. https://www.kamudanhaber.net/cevrim-ici-derslerde-sinif-yonetimi-makale,4055.html adresinden 26.11.2020 tarihinde erişilmiştir.

Chang, G.C., & Satako, Y. (2020). *How are countries addressing the Covid-19 challenges in education? A snapshot of policy measures*. https://gemreportunesco.wordpress.com/2020/03/24/how-are-countries-addressing-the-covid-19-challenges-in-

education-a-snapshot-of-policy-measures/ adresinden 30.10.2020 tarihinde erişilmiştir.

Chickering, A. W., & Gamson, Z. F. (1987). Seven principles for good practice in undergraduate education. *American Association for Higher Education, AAHE Bulletin, 39*, 3-7.

Çelik, V. (2012). *Sınıf yönetimi* (7. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Çınar, M., Doğan, D., & Seferoğlu, S. S. (2015). *Eğitimde dijital araçlar: Google sınıf uygulaması üzerine bir değerlendirme*. Akademik Bilişim'17, 4-6 Şubat 2015. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir. https://ab.org.tr/ab15/ adresinden 21.11.2020 tarihinde erişilmiştir.

Ergüney, M. (2015). Uzaktan eğitimin geleceği: MOOC (massive open online course). *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 4*(4), 15-22.

Gökçe, A. T. (2018). Sınıfta zaman yönetimi. T. Argon, Ş. Sezgin Nartgün (Edt.), *Sınıf yönetimi* (4. Baskı) içinde (ss. 269-290). Ankara: Pegem Akademi.

Erdoğan, İ. (2003). *Sınıf yönetimi* (6. Baskı). İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Ersoy, M. (2008). *Uzaktan eğitim öğretimin yönetimi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas.

Gökdaş, İ., & Kayri, M. (2005). E-öğrenme ve Türkiye açısından sorunlar, çözüm önerileri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2*(2), 1-20.

Göksoy, S. (2018). Liderlerin lideri=Öğretmen. T. Argon ve Ş. Sezgin Nartgün (Edt.), *Sınıf yönetimi* (4. Baskı) içinde (ss. 245-268). Ankara: Pegem Akademi.

Gündoğdu, K. (2007). Öğrenme ve öğretme süreci. Z. Cafoğlu (Edt.), *Sınıf yönetimi: Yeni gelişmeler doğrultusunda* (1. Baskı) içinde (ss. 163-212). Ankara: Grafiker Yayınları.

Işık, H. (2015). Öğrenme ortamlarının fiziksel düzeni. M. Şişman & S. Turan (Edt.), *Sınıf yönetimi* (12. Baskı) içinde (ss. 61-76). Ankara: Pegem Akademi.

Iverson, A. M. (2003). *Building competence in classroom management and discipline* (4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.

İşman, A. (2011). *Uzaktan eğitim* (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Kaya, Z. (2002). *Uzaktan eğitim* (1. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Kaya, S. (2011). *Sanal sınıf yönetiminde görev alacak öğretim elemanlarının eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Kidd, T. (2009). *Online education and adult learning: New frontiers for teaching practices*. USA: Yurchak Printing Inc.

Kuran, K. (2019). Sınıfta öğrenme-öğretme sürecinin yönetimi. M. Şişman & S. Turan (Edt.), *Sınıf yönetimi* (16. Baskı) içinde (ss. 167-186). Ankara: Pegem Akademi.

Lisciandrello, J. (2020). Online classroom management: Five tips for teachers in transition https://roomtodiscover.com/online-classroom-management/adresinden 28.11.2020 tarihinde erişilmiştir.

Love, M., & Banks, S. (2001). Using interactive digital television to support basic skills learners. *Journal of Educational Media, 26*(1), 35-48.

Millîken, K. (2019). *The implementation of online classroom management professional development for beginning teachers* (Unpublished doctoral dissertation). Abilene Christian University, Texas, US.

Murphy, E., & Manzanares, M. A. R. (2008). Contradictions between the virtual and physical high school classrooms: A third-generation activity theory perspective. *British Journal of Educational Technology, 39*(6), 1061-1072.

Özer, N. (2018). Sınıfın fiziksel ortamı ve yönetimi. T. Argon & Ş. Sezgin Nartgün (Edt), *Sınıf yönetimi* (4. Baskı) içinde (ss. 51-84). Ankara: Pegem Akademi.

Polat, H. (2016). *Çevrim içi öğrenme ortamlarında sınıf yönetiminin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

Sırakaya, M. (2014). Öğretmen adaylarının Edmodo hakkındaki görüşleri. 8th International Computer & Instructional Technologies Symposium'da sunulan bildiri, Edirne. http://www.icits.net/ adresinden 18.12.2020 tarihinde erişilmiştir.

Şişman, M., & Turan, S. (Edt.) (2019). *Sınıf yönetimi* (16. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Taşpınar, M. (2012). *Kuramdan uygulamaya öğretim ilke ve yöntemleri* (5. Baskı). Ankara: Elhan Kitap.

Turan, S. (2019). Sınıf yönetiminin temelleri. M. Şişman & S. Turan (Edt.), *Sınıf yönetimi* (16. Baskı) içinde (ss. 1-20). Ankara: Pegem Akademi.

Türk Eğitim Derneği. (2009). *Öğretmen yeterlilikleri: Özet rapor*. Ankara: Türk Eğitim Derneği. http://portal.ted.org.tr/yayinlar/Ogretmen_Yeterlik_Kitap_Ozet_rapor.pdf adresinden 04.12.2020 tarihinde erişilmiştir.

Uğur, S. (2014). Açık ve uzaktan öğrenmede öğretmenlerin rolleri. A. E. Özkul, C. H. Aydın, E. Toprak, & E. G. Kumtepe (Edt.), *Açıköğretimle 30 yıl* içinde (ss. 235-244). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

URL-1. (2020). https://elearningindustry.com/asynchronous-and-synchronous-modalities-deliver-digital-learning adresinden 3 Aralık 2020 tarihinde erişilmiştir.

World Health Organization. (2020a). *WHO director-general's opening remarks at the media briefing on COVID-19 - 11 March 2020*. https://www.who.int/director-general/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---11-march-2020 adresinden 14.10.2020 tarihinde erişilmiştir.

World Health Organization. (2020b). *Coronavirus disease (COVID-19) pandemic*. https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019 adresinden 16.10.2020 tarihinde erişilmiştir.

Yang, Z., & Liu, Q. (2007). Research and development of web-based virtual online classroom. *Computers & Education, 48*(2), 171-184. http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2004.12.007

Yılmaz, K. ve Horzum, M. B. (2005). Küreselleşme, bilgi teknolojileri ve üniversite. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6*(10), 103-121.

Yiğit, B. (2019). Sınıfta disiplin ve öğrenci davranışlarının yönetimi. M. Şişman ve S. Turan (Edt.), *Sınıf yönetimi* (16. Baskı) içinde (ss. 79-98). Ankara: Pegem Akademi.

B ö l ü m 1 3

Sınıfta Özel Gereksinimli Öğrenciler için Sınıf Yönetimi

Dr. Osman Tayyar ÇELİK[*]

Bölüm İçeriği

- Giriş
  - ✓ Özel Gereksinimli Öğrenciler ve Sınıf Yönetimi
  - ✓ Özel Gereksinimli Öğrencilerin Bulunduğu Sınıflarda Öğretmen Rolleri
    - Sınıf içi roller
    - Sınıf dışı roller
  - ✓ Sınıf Yönetimi Stratejileri
    - Pozitif davranış desteği
    - Uyarlama
    - Akran desteği
    - İş birliği
  - ✓ Özel Gereksinimli Öğrenci Grupları
    - Görme yetersizliği olan öğrenciler
    - İşitme yetersizliği olan çocuklar
    - Bedensel yetersizliği olan öğrenciler
    - Zihinsel yetersizliği olan öğrenciler
    - Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler
    - Duygusal ve davranışsal yetersizliği olan öğrenciler
    - Otizm spektrum bozukluğu olan öğrenciler
    - Özel yetenekli öğrenciler
  - ✓ Kaynaştırma ve Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı
- Sonuç
- Kaynakça
- Özgeçmiş

[*] İnönü Üniversitesi

GİRİŞ

Günümüzde küreselleşme, göç olgusu ve sosyal demografik değişimler, toplumsal yapılardaki çeşitliliği arttırmış dezavantajlı bireyleri farklı yapılar içerisinde daha belirgin hale getirmiştir. Farklılıkları kabullenmek, dezavantajlı gruplar için sosyal adaleti tesis etmek ve tüm bireyleri toplumsal bir değer olarak kabul etmek sıkça dile getirilen konulardır. Ancak dezavantajlı gruplar için sosyal adaletin, fırsat ve imkân eşitliğinin sağlanması toplumsal ve kurumsal yapılarda insani uygulamalar geliştirmeyi gerekli kılmaktadır.

Eğitim sistemlerinin bireysel ihtiyaçları karşılayabilmesi sistemin en temel parçası olan sınıf etkinliklerinin ve etkileşimlerinin öğrenci ihtiyaçlarına uyarlanabilmesi ile mümkündür. Bugünün sınıfları farklı kültürel özelliklere sahip, özel ihtiyaçları olan öğrencilerle daha çeşitli hale gelmiştir. Sınıf yönetimi, dersi planlamadan değerlendirmeye kadar tüm süreçlerin etkili yönetimi için önemlidir. Ancak özel ihtiyaçlı bireylerin bulunduğu sınıflarda etkili sınıf yönetimi uygulamaları gerçekleştirmek öğretmen ve öğretmen adayları için endişe kaynağıdır. Özel gereksinimli öğrencilerin bulunduğu sınıflarda öğretmenlerin müfredatı uyarlaması, sınıf yönetiminde ve etkinliklerinde farklı stratejiler kullanabilmesi önemlidir. Bunu başarabilmenin ilk adamı özel gereksinimli öğrencileri ve destek duydukları alanları yakından tanımaktır. Bu öğrencilerin ihtiyaç alanlarını tanımak öğretmenlerin sınıfın fiziki koşullarını düzenlemelerine, sınıf etkinliklerini bireysel farklılıklara göre uyarlamalarına ve tüm öğrencilerin öğrenmesine katkı sağlayacaktır. Bu bölümde özel gereksinimli öğrenci gruplarının neler olduğuna, ihtiyaç alanlarına göre sınıf yönetiminde izlenecek yöntemlerin neler olabileceğine, özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde dijital teknolojilerin kullanımı ve özel gereksinimli öğrencilerin yeteneklerini geliştirebilecekleri kaynaştırma, bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) konularına yer verilmiştir.

1. Özel Gereksinimli Öğrenciler ve Sınıf Yönetimi

Sınıf yönetimi terimi genellikle, öğrencilerin akademik ve davranışsal başarısını sağlamak için öğretmenlerin sınıflarını ve öğretimlerini düzenlemek ve organize etmek için yaptıkları her şeyi kapsayan geniş bir kavramlar dizisini ifade eder. Bazen birbirinin yerine kullanılsa da bu terim davranış yönetiminden farklıdır. Davranış yönetimi daha spesifik olarak belirli davranışların ortaya çıkma olasılığını artırmak veya azaltmak için tasarlanmış prosedürlere atıfta bulunan daha dar bir terimdir (Scarlett, 2015). Bu bağlamda özel gereksinimli bireylerin bulunduğu sınıflarda sınıf yönetimi bu öğrencilerin sadece sorunlu davranışlarıyla başa çıkma veya davranışlarını kontrol altına alma olarak algılanabilmektedir. Oysa özel ge-

reksinimli öğrencilerin bulunduğu sınıflarda davranış yönetimi stratejileri sınıf yönetiminin sadece bir boyutunu oluşturmaktadır. Bunun yanında çeşitli paydaşlarla iletişim, öğretimin planlaması, sınıfın fiziki koşullarının düzenlenmesi, uygun öğretim stratejilerinin benimsenmesi gibi birçok boyutun sınıf yönetiminde dikkate alınması gerekmektedir.

Günümüz sınıflarında etkili eğitim öğretim için sınıf yönetimi zor ve önemli hale gelmiştir. Zorluğun sebebi ise sınıfların çoğunun çeşitliliğin arttığı heterojen bir yapıya bürünmesidir. Bu çeşitlilik özel ihtiyaçlı öğrenciler için daha belirgindir (Bryant, Bryant ve Smith, 2016). Ülkelerin nüfus yapılarında özel gereksinimli bireylerin oranı yıllara göre artmakla birlikte Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) 2013 verilerine göre Türkiye'de de nüfus yapısı içerisinde bu bireylerin oranı ve sayısı da yıllara göre artış göstermiştir. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı (2020) tarafından yayınlanan Engelli ve Yaşlı İstatistik Bülteni incelendiğinde (bkz. Tablo 13.1) özel eğitim kurumlarında örgün eğitim alan özel gereksinimli öğrenci sayısının 2001-2019 yılları arasında yaklaşık sekiz kat arttığı görülmektedir. Bu öğrenciler kaynaştırma/bütünleştirme öğrencileri olup normal gelişim gösteren çocuklarla birlikte eğitim almaktadırlar.

Tablo 13.1
Özel eğitim kurumlarında örgün eğitim alan öğrencilerin yıllara göre dağılımı

	Öğrenci Sayısı			
Öğretim Yılı	**Özel Eğitim Okullarında**	**Özel Eğitim Sınıflarında**	**Kaynaştırma Eğitiminde**	**Toplam**
2018-2019	53.814	49.304	295.697	**398.815**
2017-2018	50.025	45.815	257.770	**353.610**
2016-2017	48.212	42.900	242.486	**333.598**
2015-2016	49.206	36.742	202.541	**288.489**
2014-2015	43.796	32.265	183.221	**259.282**
2013-2014	40.505	29.094	173.117	**242.716**
2012-2013	33.877	25.477	161.295	**220.649**
2011-2012	42.896	20.968	148.753	**212.617**
2010-2011	40.189	18.576	93.000	**151.765**
2009-2010	36.599	15.712	76.204	**128.515**
2008-2009	30.671	13.015	70.685	**114.371**
2007-2008	28.252	9.252	58.504	**96.008**
2006–2007	27.439	9.643	55.096	**92.178**
2005–2006	25.238	8.921	45.532	**79.691**
2004–2005	22.082	8.130	42.225	**72.437**
2003–2004	19.895	7.405	35.625	**62.925**
2002–2003	17.988	6.912	31.708	**56.608**

2001–2002	17.320	6.912	29.074	**53.306**

Demografik yapıdaki bu değişimler eğitim politikalarında, okullarda ve sınıflarda ihtiyaçlar doğrultusunda değişimi gerekli kılmaktadır. Bunun yanında kaynaştırma uygulamaları öğretmenler için bazı zorlukları da beraberinde getirmektedir. Bir sınıf; üstün yetenekli çocuklar, yavaş öğrenenler, zihinsel engelli çocuklar, hiperaktif çocuklar, duygusal açıdan engelli çocuklar ve düşük sosyoekonomik statüye sahip çocuklardan oluşabilir. Böylesine heterojen bir yapıda, sınıf yönetimi her öğrenciyi bireysel olarak hedefleyen farklılaştırılmış uygulamayı gerektirmekte ve öğretmenin işini zor olmanın ötesine taşımaktadır (Lamport, Graves ve Ward, 2012). Bunun yanında bazı özel gereksinimli çocukların sınıf içerisinde yer alması, çoğu zaman okullarda ve eğitimciler arasında tartışma konusu olmaktadır. Bu çocukların, sınıftaki disiplini, düzeni ve diğer öğrencilerin gelişimini olumsuz yönde etkilediği ileri sürülmektedir (Özabacı, 2007). Ancak araştırmalarda kaynaştırma uygulamalarının öğrencilerin sosyal-duygusal, akademik gelişimlerini (Çulhaoğlu-İmrak ve Sığırtmaç, 2011; Fisher ve Meyer, 2002) olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir. Özel gereksinimli öğrencilerin en az sınırlayıcı ortamlarda öğrenimi temel bir hak olmakla birlikte bu öğrenciler için sınıfların yeniden yapılandırılması ve uygun öğretim uyarlamaları demokratik ve insan haklarına saygılı bir toplumun gerekliliğidir.

Özel gereksinimli öğrencilerin bulunduğu sınıflarda öğretim, bazı öğretmenler için korkutucu olabilir, ancak öğretmenlerin öğrenci ihtiyaçları doğrultusunda sınıf planlarında, fiziki koşullarda, öğretim faaliyetlerinde yapacakları uyarlamalar özel gereksinimli öğrenciler de dâhil olmak üzere tüm öğrencilere eğitim sırasında daha uygun davranışlar sergilemeleri ve katılımları için fırsatlar sağlar. Etkili sınıf yönetimi bu nedenle, başarılı bir katılım için en önemli faktörlerden biri olarak düşünülmelidir (Sucuoğlu, Akalın ve Sazak-Pınar, 2010). Öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilere yönelik sınıf içerisinde uyarlamalar yapabilmesinde çeşitli tutum ve inançları ve sınıf yönetimi yeterlikleri önemli hale gelmektedir. Bu kapsamda öğretmenlerin öncelikle özel gereksinimli öğrencilere ve bu öğrenciler için proaktif sınıf yönetimine ilişkin olumlu inançlara sahip olması gerekmektedir. Bu inanç ve tutumları aşağıdaki gibi özetlemek mümkündür;

- Farklılıklarıyla beraber tüm öğrencileri birey olarak kabul etmek ve onlara saygı duymak,
- Özel gereksinimli öğrenciler için uygun ortam sağlandığında farklı alanlarda gelişim gösterebileceklerine yönelik olumlu inançlara sahip olmak,

Kaynakça

Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı. (2020). Engelli ve yaşlı istatistik bülteni Mart-2020. Erişim Adresi: https://www.ailevecalisma.gov.tr/media/42250/istatistik-bulteni-2020-mart.pdf

Akmeşe, P. P. (2020). İşitme yetersizliğinde sınıf yönetimi. A. Bildiren ve B. Akyol (Eds.), *Özel eğitimde bütünleştirilmiş sınıf yönetimi* içinde (ss. 145-170). Ankara: Pegem Akademi.

Akoğlu, G. (2019). Ortopedik yetersizlikler ve süreğen hastalıklar. Ü. Şahbaz (Ed.), *Özel eğitim ve kaynaştırma* içinde (ss. 130-175). Ankara: Anı Yayıncılık.

American Psychiatric Association [APA]. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-V*. Washington: American Psychiatric Pub.

American Psychiatric Association [APA]. (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*: DSM-IV. Washington: American Psychiatric Pub.

Anderson, D. H., Marchant, M., & Somarriba, N. Y. (2010). Behaviorism works in special education. In F. B. Obiakor, J.P. Bakken ve A. F. Rotatori (Eds.), *Current issues and trends in special education: Identification, assessment and instruction* (pp. 157-174). Bingley, UK: Emerald Group Publishing Limited.

Ardıç, A., & Diken, H. (2015). Özel gereksinimli öğrenciler. D. Erbaş (Ed.), *Sınıfta etkili öğretim ve yönetim (Etkinlikler ve örnekler)* içinde (ss. 453-509). Ankara: Pegem Akademi.

Arıkan, M. (2019). Kaynaştırma-bütünleştirme. Ü. Şahbaz (Ed.), *Özel eğitim ve kaynaştırma* içinde (ss. 392-415). Ankara: Anı Yayıncılık.

Avcıoğlu, H. (2008). İşitme yetersizliği olan öğrenciler. İ.H. Diken (Ed.), *Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim* içinde (ss. 170-214). Ankara: Pegem Akademi.

Baykoç Dönmez, N. B., Sümer, A, & Uyaroğlu B. (2015). Görme engelli çocuklar ve eğitimleri. N. Baykoç (Ed.), *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim* içinde (ss. 217-238). Ankara: Eğiten Kitap.

Belgin, E., & Yücel, E. (2015). İşitme engelli çocuklar ve eğitimi. N. Baykoç (Ed.), *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim* içinde (ss. 185-214). Ankara: Eğiten Kitap.

Bolat, E. Y. (2018). Süreğen hastalığı olan çocuklar ve hastane okulları. *Millî Eğitim Dergisi*, *47*(218), 163-186.

Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, *22*, 723742

Bryant, D. P., Bryant, B. R., & Smith, D. D. (2019). *Teaching students with special needs in inclusive classrooms*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Cangelosi, J. S. (2016). *Sınıf yönetimi stratejileri – Öğrencilerin iş birliği yapmalarını sağlama ve bu iş birliğini devam ettirme* (7. Baskı). Rabia Hoş ve Mustafa Toprak (Çev. Ed.). Ankara: Nobel Yayınları.

Çulhaoğlu-İmrak, H., & Sığırtmaç, A. (2011). Kaynaştırma uygulanan okul öncesi sınıflarında akran ilişkilerinin incelenmesi. *International Journal of Early Childhood Special Education, 3*(1), 38-65.

Dağlı, A. (2005). Özel grupların yönetimi. H. Kıran ve K. Çelik (Eds.), *Etkili sınıf yönetimi* içinde (ss. 289-323). Ankara: Anı Yayıncılık.

Çetiner, Ö., & Sucuoğlu, B. (2018). İlkokullarda duygusal ve davranışsal bozukluk riski tarama çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 20*(1), 1-28. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.385874

Edwards, K. M., & Green, S.L. (2014). Working with learners with visual ımpairments in STEM. In S. L. Green (Ed.), *STEM education strategies for teaching learners with special needs* (pp. 143-157). New York: Nova Publishers.

Eripek, S. (2019). *Zihinsel yetersizliği olan bireyler ve eğitimleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Farmer, T. W., Hamm, J. V., Dawes, M., Barko-Alva, K., & Cross, J. R. (2019). Promoting inclusive communities in diverse classrooms: Teacher attunement and social dynamics management. *Educational Psychologist*, *54*(4), 286-305.

Fırat, T. (2019). Öğrenme güçlükleri. Ü. Şahbaz (Ed.), *Özel eğitim ve kaynaştırma* içinde (ss. 288-318). Ankara: Anı Yayıncılık.

Finkelstein, S., Sharma, U., & Furlonger, B. (2019). The inclusive practices of classroom teachers: A scoping review and thematic analysis. *International Journal of Inclusive Education*, DOI: 10.1080/13603116.2019.1572232

Fisher, M., & Meyer, L. H. (2002). Development and social competence after two years for students enrolled in inclusive and self-contained educational programs. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, *27*(3), 165-174.

Goodman, L. (1990). *Time and learning in the special education classroom*. New York: SUNY Press.

Gürlen, E. (2018). *Üstün yetenekli çocuklar ve eğitim uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Gürsel, O. (2008). Görme yetersizliği olan öğrenciler. İ. H. Diken (Ed.), *Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim* içinde (ss. 2019-248). Ankara: Pegem Akademi.

Hallahan, D., Kauffman, J., & Pullen, P. 2012. *Exceptional learners: An introduction to special education.* Boston, MA: Pearson

Hue, M., & Li, W. (2008). *Classroom management: Creatinhg a positive learning environment*. Aberden: Hong Kong University Press. DOI:10.5790/hong-kong/9789622098886.001.0001

Individuals with Disabilities Education Improvement Act of 2004 (IDEA), Pub. L. No. 108-446, 614,118 Stat. 2706.

Karten, T. J. (Ed.). (2008). *Embracing disabilities in the classroom: Strategies to maximize students' assets*. Thousand Oaks: Corwin Press.

Kumar, D., Ramasamy, R., & Stefanich, G. P. (2001). Science for students with visual impairments: Teaching suggestions and policy implications for secondary educators. *Electronic Journal of Science Education*, *5*(3). Retrieved from http://ejse. southwestern.edu/article/view/7658/5425

Lamport, M. A., Graves, L., & Ward, A. (2012). Special needs students in inclusive classrooms: The impact of social interaction on educational outcomes for learners with emotional and behavioral disabilities. *European Journal of Business and Social Sciences*, *1*(5), 54-69.

Lessinger, L. M., & Seagoe, M. V. (1963). The nature of enrichment for gifted students. *The Journal of Educational Research, 57*(3), 142-146.

Lewis, R. B., Wheeler, J. J., & Carter, S. L. (2017). *Teaching students with special needs in general education classrooms*. New York: Pearson.

Levin, J., & Nolan, J. F. (2014). *Principles of classroom management: A professional decision-making model*. New Jersey: Pearson.

MEB. (2018). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. 07.07.2018 tarih ve 30471 sayılı Resmî Gazete.

Muijs, D., & Reynolds, D. (2011). *Effective teaching: evidence and practice* (3rd. Ed.). London: SAGE.

Özabacı, N. (2007). Sınıfta sorunlu ve özel öğrencilerin eğitimi. M. Şişman ve S. Turan (Ed.), *Sınıf yönetimi* (5. baskı) içinde (s. 129-146). Ankara: Pegem Akademi.

Özsoy, Y., Özyürek, M., & Eripek, S. (1994). *Özel eğitime muhtaç çocuklar: Özel eğitime giriş*. Ankara: Kartepe Yayınları.

Özyürek, M. (2010). Bedensel yetersizliği olan çocukların eğitimi. G. Akçamete (Ed.), *Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim* içinde (ss. 367-395). Ankara: Kök Yayıncılık.

Pierangelo, R., & Giuliani, G. (2008). *Teaching students with learning disabilities: A step-by-step guide for educators*. Thousand Oaks: Corwin Press.

Sak, U. (2020). Üstün zekâlı öğrencilerin eğitimi. İ.H. Diken (Ed.), *Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim* içinde (524-564). Ankara: Pegem Akademi.

Scarlett, W. G. (2015). *The sage encyclopedia of classroom management*. California: SAGE Publications.

Selimoğlu, Ö. G. (2020). Görme yetersizliği olan bireylerin gelişim özellikleri. H. Gürgür ve P. Şafak (Eds.), *İşitme ve görme yetersizliği* içinde (ss. 152-181). Ankara: Pegem Akademi.

Servi, C. (2020). Otizm Spektrum Bozukluğu olan öğrenciler ve sınıf yönetimi. A. Bildiren ve B. Akyol (Eds.), *Özel eğitimde bütünleştirilmiş sınıf yönetimi* içinde (ss. 51-86). Ankara: Pegem Akademi.

Smith, D. D., Tyler, N. C., & Skow, K. (2018). *Introduction to contemporary special education: New horizons*. Pearson.

Soodak, L. C. (2003). Classroom management in inclusive settings. *Theory Into Practice: Classroom Management in a Diverse Society*, *42*, 327–333.

Sucuoglu, B., Akalın, S., & Sazak-Pınar, E. (2010). The effects of classroom management on the behaviors of students with disabilities in inclusive classrooms in Turkey. *The Journal of Emotional International Association of Special Education*, *9*(1), 64-74.

Sümer, H. M., & Dada, D. (2020). Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler ve genel özellikleri. H.M. Sümer ve Ş.S. Yılmaz (Eds.), *Öğrenme güçlüklerinde değerlendirme ve müdahale* içinde (ss. 8-27). Ankara: Anı Yayıncılık.

Taylor, R. l., & Sternberg, l. (1989). Students with visual impairments. In *Exceptional Children* (pp. 290-315). New York, NY: Springer.

Trout, A. L., Nordness, P. D., Pierce, C. D., & Epstein, M. H. (2003). Research on the academic status of children with emotional and behavioral disorders: A review of the literature from 1961 to 2000. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, *11*(4), 198-210.

Türkiye İstatistik Kurumu (2013). *Nüfus ve konut araştırması 2011*. Ankara: Türkiye İstatistik Kurumu Matbaası.

Şahin, Y. L., Tuncer, A.T., & Kuzu, A. (2019). Görme engelli bireylerin eğitiminde kullanılabilecek bir ses ile görme sistemi örneği. F. Odabaşı (Ed.), *Özel eğitim ve eğitim teknolojisi: Kuramdan uygulamaya* içinde (ss. 65-86). Ankara: Pegem Akademi.

Vaughn, S. R., Bos, C. S., & Schumm, J. S. (2018). Teaching students who are exceptional, diverse, and at risk in the general education (7th ed.). New York: Pearson Education.

Wentzel, K. R., Muenks, K., McNeish, D., & Russell, S. (2017). Peer and teacher supports in relation to motivation and effort: A multi-level study. *Contemporary Educational Psychology*, *49*, 32-45.

Westwood, P. S. (2008). *What teachers need to know about teaching methods*. Camberwell, Vic.: ACER Press.

Yıldırım Doğru, S. (2019). Zihinsel yetersizliği olanlar ve eğitimleri. Ü. Şahbaz (Ed.), *Özel eğitim ve kaynaştırma* içinde (ss. 182-220). Ankara: Anı Yayıncılık.

Yıldız, N. G. (2015). Teacher and student behaviors in inclusive classrooms. *Educational Sciences: Theory and Practice*, *15*(1), 177-184.

B ö l ü m 1 4

Birleştirilmiş Sınıfların Yönetimi

Dr. Ahmet AYKAN*

Bölüm İçeriği

- Giriş
  - ✓ Sınıf Yönetimi
  - ✓ Birleştirilmiş Sınıflar
  - ✓ Birleştirilmiş Sınıfların Yönetimi
  - ✓ Birleştirilmiş Sınıflarda Yönetimi Etkileyen Faktörler
  - ✓ Sınıf Dışı Faktörler
  - ✓ Sınıf İçi Faktörler
- Sonuç
- Kaynakça
- Özgeçmiş

* Muş Alparslan Üniversitesi

GİRİŞ

"2000 yılında sınıf öğretmeni olarak ilk atamamda birleştirilmiş sınıflı bir okula atanmıştım. Atandığım bu okulda tek öğretmen olarak beş sınıfı bir arada okutmam gerektiğini öğrendiğimde açıkçası çok endişelenmiştim. Kafamdaki bu endişelerle birlikte okula gittim. Okuldaki göreve başlama yazımı bile kendim yazmıştım çünkü okulun idarecisi de bendim. Okulun hem idarecisi hem personeli hem de tek öğretmeni olmak ilk etapta beni çok zorlamıştı. Özellikle beş sınıfın bir arada aynı sınıf içerisinde bulunduğu bir sınıfı yönetmenin zorluklarını birebir müşahede etmiştim. Birleştirilmiş sınıflarda öğretim yapan diğer okullardaki yönetici ve öğretmenlerle görüşerek idari anlamda ve sınıf yönetimi anlamında yapmam gerekenler konusunda onların deneyimlerinden faydalandım. Bu süreçte müstakil bir sınıfta görev yapan bir öğretmenden çok daha fazla bir iş yükümün olduğunu ve bu iş yükünün eğitim-öğretim sürecine yansımalarını gördüm. Okulun dışında muhtar, imam, köyün ileri gelenleri ve ailelerle okul içinde ise öğrencilerle kurduğum etkili ve doğru iletişimin eğitim-öğretim sürecine olumlu yansımaları olacağını fark ettim. Bu süreçte birleştirilmiş sınıfların yönetiminde sınıf dışında ve sınıf içerisinde birtakım faktörlerin etkili olduğunu fark etim. Sınıf dışında özellikle aile, çevre ve planlamanın; sınıf içerisinde ise fiziksel, sosyal ve psikolojik birtakım faktörlerin sınıfı yönetme sürecime olumlu ya da olumsuz yansımaları olduğuna tanık oldum. Deneyimlerim, okuduklarım ve meslektaşlarımdan elde ettiğim kazanımlar, bana birleştirilmiş sınıfların nasıl yönetilmesi gerektiği konusunda çok şey öğretti."

Bir sınıfı yönetmek bir orkestrayı yönetmeye benzetilebilir. Görünürde orkestrayı yönetenin orkestra şefi olduğu düşünülse de buzdağının görünmeyen kısmı da göz ardı edilmemelidir. Orkestranın konsere çıkmadan önceki hazırlıkları, kullanılan enstrümanların niteliği, müzisyenlerin uyumu, sunum yapılacak mekânın hazırlanması gibi tüm işlemler, orkestra şefinin önderliğinde güzel bir eser ortaya koyma çabalarına etki etmektedir. Sınıf yönetimi sürecinde de aynı durum geçerlidir. Her ne kadar sınıf yönetiminde öğretmen göz önünde olsa da öğretmen dışında birçok faktör sınıf yönetimini etkilemektedir. Öğretmenin aldığı eğitim, mesleki anlamda sahip olduğu bilgi ve beceriler, aileler ve öğrenciler ile olan iletişimi, sınıfın fiziksel düzeni, sınıf iklimi, öğretmen ya da öğrencilerin ilgisi, motivasyonu ve tutumu gibi birçok faktör sınıf yönetimini etkilemektedir. Müstakil sınıflar ile birleştirilmiş sınıflarda sınıf yönetimi açısından genel anlamda benzerlik olsa da birtakım farklılıklar olduğu da unutulmamalıdır. Bu bölümde, sınıf yönetiminin ne olduğu, birleştirilmiş sınıfların ne anlama geldiği, birleştirilmiş sı-

nıflarda sınıf yönetim sürecinin nasıl olduğu ve birleştirilmiş sınıflarda sınıf yönetimini etkileyen faktörlerin neler olduğu sorularına cevap bulabileceğiniz düşünülmektedir.

1. Sınıf Yönetimi

Sınıf yönetimi kavramı; eğitim sürecinin etkili ve verimli bir şekilde sürdürülebilmesi için öğretmenin uyguladığı bir dizi davranış ve stratejileri içeren geniş bir kavram olarak ifade edilebilir (Evertson, 1994; Evertson ve Weinstein, 2013; Wubbels, 2011). Başka bir ifade ile sınıf yönetimi; öğrencilerin, kaynakların ve zamanın etkili kullanımının sağlanması için öğretmenin yaptığı eylemlerin bütünüdür (Erdoğan, 2010; Kunter, Baumert ve Köller, 2007). Sınıf yönetiminin amacı; öğrencilere nitelikli bir öğrenme ortamı sunma, öğrencilerin akademik, sosyal ve ahlaki gelişimlerine katkı sağlama olarak belirtilmektedir (Allen, 2010; Eisenman, Edwards ve Cushman, 2015; Postholm, 2013). Yine Sieberer-Nagler (2016) sınıf yönetiminin amacını; öğrenme faaliyetlerinin gerçekleşmesi için öğretmenin öğrencileri, mekânı, zamanı ve materyalleri organize etmesi olarak ifade etmektedir. Ayrıca öğretmenin olumlu bir sınıf iklimi ile öğrencilerin potansiyellerini ortaya çıkaracak ve onların motivasyonlarını arttıracak bir ortam oluşturma çabaları da sınıf yönetiminin temel amaçları olarak vurgulanmaktadır. Bütün bu ifadeleri özetlemek gerekirse, sınıf yönetimi bir orkestrayı yönetmeye benzetilebilir. Siz orkestrayı ne kadar iyi yönetirseniz o kadar güzel sesler, ne kadar kötü yönetirseniz o derece kötü ve dayanılmaz sesler üretmiş olursunuz. Sınıf yönetiminde de aynı anlayış geçerlidir. Sınıf yönetimini tüm boyutlarıyla ne kadar iyi ele alırsanız, o derece iyi sonuçlar elde edersiniz. Yani ne kadar iyi bir sınıf yönetimi sağlarsanız o kadar iyi bir öğrenme gerçekleştirmiş olursunuz (Van Deventer ve Kruger, 2003). Eğer sınıf yönetiminin herhangi bir boyutu ile ilgili birtakım eksiklikler olursa, hedeflediğiniz beklentileri elde etmeniz o derece zorlaşabilir.

Sınıf yönetimi kavramının köken olarak Amerika Birleşik Devletleri (ABD) kaynaklı olduğu ve çok köklü bir geçmişe sahip olmadığı belirtilmektedir. 20. yüzyıl boyunca kavram olarak gelişim göstermeye başlayan sınıf yönetimi, başlangıçta sınıftaki öğrencilerin yanlış davranışlarının değiştirilmesini amaçlayan bir kavram olarak ifade edilmekteydi (Evertson ve Weinstein, 2013). Sınıf yönetiminin ortamdan ortama farklılık gösterdiği ve tek bir sınıf yönetimi anlayışı ile bütün sınıfların aynı şekilde yönetilemeyeceği vurgulanmaktadır. Ülkelerin eğitim felsefeleri, eğitim ortamları ve kültürleri farklı olduğu için sınıf yönetimi yaklaşımları da farklılaşmaktadır. Literatürde sınıf yönetimi ile ilgili farklı birçok yaklaşım olduğu görülmektedir. Bunlar; geleneksel yaklaşım, gelişim temelli yaklaşım, etkileşim temelli yaklaşım, demokratik yaklaşım ve çağdaş yaklaşım olarak sınıflandırılmaktadır (Gökalp, 2017). Literatürde yer alan bu sınıf yönetimi yaklaşımlarında,

Kaynakça

Allen, K. P. (2010). Classroom management, bullying, and teacher practices. *Professional Educator*, *34*(1), n1.

Badar, F., & Mason, J. (2020). Towards digital multigrade one-room schoolhouses for underprivileged communities in rural pakistan. *Randwick International of Educationand Linguistics Science Journal,* 3(1), 246-252.

Ballesteros, M., & Ocampo, R. O. (2016). Best practices of multigrade teaching in luna, Apayao, Philippines. *International Journal of Novel Research in Education and Learning*, *3*(6), 61-73.

Berry, C. (2000). Multigrade teaching: A discussion document. http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/ download?doi=10.1.1.522.180&rep=rep1&type=pdf 05.12.2020.

Bosch, K. (2006). *Planning classroom management: A five-step process to creating a positive learning environment*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Burden, P. R. (2000). *Powerful classroom management strategies: Motivating students to learn.* Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Cornish, L. (2010). Multiage Classes-What's in a Name? *Journal of Multiage Education*, *4*(2), 7-11.

Çınar, İ. (2010). Birleştirilmiş sınıflarda sınıf yönetimi. Şahin, Ç. (Edt.), *Birleştirilmiş sınıflarda öğretim içinde* (ss. 151-178). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Delceva-Dizdarevik, J. (2014). Classroom management. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*, *2*(1), 51-55.

Dursun, F. (2006). Birleştirilmiş sınıflarda eğitim sorunları ve çözüm önerileri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2, 33-57.

Eisenman, G., Edwards, S. & Cushman, C. A. (2015). Bringing Reality to Classroom Management in Teacher Education. *Professional Educator*, *39*(1), n1.

Emmer, E.,& Sabornie, E. J. (2014). *Handbook of classroom management*. London: Routledge.

Erdoğan, İ. (2010). *Sınıf yönetimi: ders, konferans, panel ve seminer etkinliklerinde başarının yolları*. İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım.

Evertson, C. M. (1994). *Classroom management for elementary teachers*. Needham Heights, MA: Allyn ve Bacon, A Division of Simon ve Schuster, Inc.

Evertson, C. M. & Emmer, E. T. (2013). *Classroom management for elementary teachers.* London: Pearson Publishing.

Evertson, C. M. & Weinstein, C. S. (Eds.). (2013). *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues*. London: Routledge.

Gökalp, M. (2017). Sınıf Yönetimi Uygulamalarında Değişim Ve Yeni Paradigmalar. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, *1*(2), 43-50.

Güler, T., & Aygün, M. (2019). Türkiye'de birleştirilmiş sınıflarla ilgili yapılan lisansüstü tezler. *Millî Eğitim Dergisi,* 48(222), 5-32.

Güven, E. D., & Cevher, N. (2005). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 18(18), 71-92.

Hoy, A. W., & Weinstein, C. S. (2006). *Student and teacher perspectives on classroom management*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Ilter, İ. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının birleştirilmiş sınıf kavramına ilişkin metaforları. *Elementary Education Online*, *14*(4), 1450-1468.

Kalaoja, E., & Pietarinen, J. (2009). Small rural primary schools in Finland: A pedagogically valuable part of the school network. *International Journal of Educational Research*, 48(2), 109-116.

Korkut, K., & Babaoğlan, E. (2010). Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 26(2), 146-156.

Kunter, M., Baumert, J., & Köller, O. (2007). Effective classroom management and the development of subject-related interest. *Learning and instruction*, 17(5), 494-509.

Levin, J., & Nolan, J. F. (2014). *Principles of classroom management: A professional decision-making model*. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson.

Little, A. W. (2001). Multigrade teaching: towards an international research and policy agenda. *International Journal of Educational Development*, *21*(6), 481-497.

Mason, D. & Burns, R. (1997). Reassessing the effects of combination classes. *Educational Research and Evaluation,* 3 (1), 1-53.

Mathot, G. B. (2001). A handbook for teachers of multi-grade classes. https://unesdoc.unesco.org/ ark:/48223/pf0000125919 15.11.2020.

MEB, (2020). http://tegm.meb.gov.tr/www/birlestirilmis-sinif-uygulamasi-yapan-okullar 24.11.2020.

Miller, B. A. (1989). The multigrade classroom: A resource handbook for small, rural schools. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED320719.pdf 28.11.2020.

Mulryan-Kyne, C. (2004). Teaching and learning in multigrade classrooms: What teachers say. *The Irish Journal of Education*, 35, 5-19.

Mulryan-Kyne, C. (2005). The grouping practices of teachers in small two-teacher primary schools in the republic of Ireland. *Journal of Research in Rural Education,* 20 (17), 1-14.

Mulryan-Kyne, C. (2007). The preparation of teachers for multigrade teaching. *Teaching and teacher education*, 23(4), 501-514.

Postholm, M. B. (2013). Classroom management: what does research tell us?. *European Educational Research Journal*, 12(3), 389-402.

Pridmore, P. (2007). Adapting the primary-school curriculum for multigrade classes in developing countries: A five-step plan and an agenda for change. *Journal of Curriculum Studies*, *39*(5), 559-576.

Robison, T. (2020). Improving classroom management issues by building connections with families: Part 1. *General Music Today*, 33(3), 36-39.

Ronksley-Pavia, M., Barton, G. M. & Pendergast, D. (2019). Multiage education: An exploration of advantages and disadvantages through a systematic review of the literature. *Australian Journal of Teacher Education*, *44*(5), 2.

Sag, R. (2009). Becoming a teacher in multigrade classes. *Electronic Journal of Social Sciences*, 8(28), 20-39.

Schiefele, U. (2017). Classroom management and mastery-oriented instruction as mediators of the effects of teacher motivation on student motivation. *Teaching and Teacher Education*, 64, 115-126.

Sieberer-Nagler, K. (2016). Effective classroom-management & positive teaching. *English Language Teaching*, 9(1), 163-172.

Simonsen, B., Fairbanks, S., Briesch, A., Myers, D., & Sugai, G. (2008). Evidence-based practices in classroom management: Considerations for research to practice. *Education and Treatment of Children*, 31 (3), 351-380.

Taşdemir, M. (2012). Birleştirilmiş sınıflarda öğretim öğretmen el kitabı (6. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Van Deventer, I. & Kruger, A.G. (2003). *An educator's guide to school management skills*. Pretoria: Van Schaik.

Veenman, S. (1995). Cognitive and non-cognitive effects of multigrade and multi-age classes: A best-evidence synthesis. Review of Educational Research, 65 (4), 319-381.

Wubbels, T. (2011). An international perspective on classroom management: What should prospective teachers learn?. *Teaching Education*, 22(2), 113-131.

Özgeçmiş

Dr. Ahmet AYKAN

1979 yılında Muş'ta doğdu. İlkokul, ortaokul ve ortaöğretim tahsilini Muş'ta tamamladı. Marmara Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği lisans mezunu olan Aykan, yüksek lisansını Yüzüncü Yıl Üniversitesi, doktorasını ise Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalında tamamladı. Evli ve iki çocuk babası olan Aykan, halen Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalında öğretim üyesi olarak görev yapmaktadır.

GELİŞİM ÖĞRENME ve ÖĞRETİM

Kuramdan Uygulamaya

Prof. Dr. Nuray SENEMOĞLU

30. Baskı

Ankara
2025

GELİŞİM, ÖĞRENME ve ÖĞRETİM Kuramdan Uygulamaya

Prof. Dr. Nuray SENEMOĞLU

©Tüm Hakları Saklıdır.

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

Yayıncı Sertifika No	: 49260
Matbaa Sertifika No	: 49363
ISBN	: 978-605-170-194-3
ROR	: 01ek5g375
ISNI	: 0000000485146649
Kapak Tasarımı	: Anı Yayıncılık
Mizanpaj	: Anı Yayıncılık
Baskı	: Sözkesen Matbaacılık
Adres	: İvedik OSB 1518. Sokak Mat-Sit İş Mrk. No: 2/40 Yenimahalle-ANKARA
Tel	: 0 312 395 21 10

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

SENEMOĞLU, Nuray

GELİŞİM, ÖĞRENME ve ÖĞRETİM Kuramdan Uygulamaya

Anı Yayıncılık, 30. Baskı, Ankara/Türkiye

2025, xxxii + 688 Sf ., 16x24 cm

ISBN : 978-605-170-194-3

ROR : 01ek5g375

ISNI : 0000000485146649

Eğitim, Gelişim, Öğrenme, Öğretme, Yapılandırmacılık, Gelişim Kuramları, Öğrenme Kuramları, Eğitimde Program Geliştirme ve Değerlendirme, Öğretme Stratejileri, Öğrenme Stratejileri ve Öğretimi

Anı Yayıncılık

Adres: Kavaklıdere Mahallesi, Kızılırmak Caddesi,

No: 10/A Çankaya/ANKARA 06680

Tel: 0 312 425 81 50 pbx

info@aniyayincilik.com.tr

http://www.aniyayincilik.com.tr

A harfinin evrimi

BU KİTAP T.C. KÜLTÜR BAKANLIĞI BANDROLÜ İLE SATILMAKTADIR.

Prof. Dr. Nuray Senemoğlu

Zile'de doğdu. İlk ve Orta Öğrenimini Zile'de tamamladı.

1972-1973 öğretim yılında bölüm birincisi olarak kazandığı Kız Teknik Yüksek Öğretmen Okulu Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümünden 1976-1977 öğretim yılında bölüm birincisi olarak mezun oldu.

1977-1978 Öğretim yılında yüksek lisans yapabilmek için Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin fark programını tamamladı.

1977-79 Öğretim yıllarında Turhal Kız Meslek Lisesinde Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Öğretmenliği;

1979-85 yılları arasında Kız Teknik Yüksek Öğretmen okulunda asistanlık ve Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesinde öğretim görevliliği yaptı.

1979-80 Öğretim yılında Devlet Memurları Yabancı Diller Eğitim Merkezinde İngilizce programını, 1980-1982 öğretim yıllarında Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde yüksek lisans; 1982-1987 öğretim yıllarında Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Program Geliştirme ve Öğretim bilim dalında doktora programını tamamladı.

1985 yılında araştırma görevlisi olarak atandığı Hacettepe Üniversitesinde, 1990 yılında Eğitim Programları ve Öğretim Bilim dalında doçent unvanı aldı. Aynı yıl, The British Council FCO bursunu kazanarak gittiği İngiltere, 'Leicester University'de okul öncesi ve ilköğretimde öğretme-öğrenme süreçleri konusunda çalışmalar ve ilköğretime öğretmen yetiştirme konulu araştırma yaptı. 1992 yılında Türkiye'ye, Hacettepe Üniversitesi'ndeki öğretim üyeliği görevine dönen Senemoğlu, 1997 yılında Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalında Profesör unvanı aldı.

1997-2003 yılları arasında iki dönem Süleyman Demirel Üniversitesi Burdur Eğitim Fakültesi Dekanı Olarak görev yaptı.

2002-2003 yılları arasında 10 ay Talim ve Terbiye Kurulu Üyeliği yaptı.

2003-2004 öğretim yılında Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesindeki görevine dönen Senemoğlu, 2005-2007 yılları arasında Amerika Birleşik Devletleri'nde 'Arizona State University'nin davetiyle konuk öğretim üyesi olarak görev yaptı. Amerika Birleşik Devletleri'nde bulunduğu süre içinde okul öncesi eğitimden yüksek öğretime kadar Eğitim Programları, Öğretme-Öğrenme Süreçleri, Öğretmen Yetiştirme, Kadın Eğitimi konularında çalışma ve araştırmalar yaptı.

2007 yılında Türkiye'ye dönen Dr. Senemoğlu, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalında öğretim üyeliği ve çeşitli dönemlerde anabilim dalı başkanlığı görevlerini 2023 yılında emekli oluncaya kadar sürdürmüştür. Bu arada; 2012-2013 öğretim yılında Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün kurucu müdürlüğü görevini yürütmüştür.

Çeşitli ulusal ve uluslararası dernekler ve dergilerde üye, hakemlik, ülke editörlüğü ve ülke temsilciliği görevleri de olan Dr. Senemoğlu'nun beyin dostu öğrenme, öğretimin niteliğinin artırılması, program geliştirme ve değerlendirme; kadın eğitimi, okulöncesi eğitim, ilköğretim, ortaöğretim, yükseköğretim ve öğretmen yetiştirmede niteliğin artırılması, etkili öğretme ve öğrenme stratejileri konularında araştırma, makale, kitap ve kitap bölümleri bulunmaktadır. Ek olarak, ulusal ve uluslararası birçok Üniversite ve kurumda eğitim alanında ders vermiş ve davetli konuşma yapmış olan Dr. Senemoğlu, halen, eğitim politikalarına yön veren kuram ve uygulamalara ilişkin çeşitli konularda, ulusal ve uluslararası eğitim sistemlerine, özgün katkılarını sürdürmektedir.

Sevgili babam, Selâhattin SENEMOĞLU ve
Değerli hocam, Prof. Dr. D. Ali ÖZÇELİK'in anısına

ÖNSÖZ

Ülkemizdeki trafik kazalarının çokluğundan insanımızın kuyruğa girme alışkanlığının olmamasına, vergi kaçırmasından yerlere tükürmesine, çocuğunu dövmesinden çocuğunu zorbaca davranmaya yöneltmesine kadar pek çok bireysel ve toplumsal sorunun temelinde, hemen hemen herkes eğitimin yetersizliğini görmektedir. İstendik davranış oluşturma mühendisliği olan eğitimin kendinden beklenen işgörüyü yerine getirebilmesi, pek çok etkene bağlıdır. İstendik davranışlar planlı bir biçimde okullarda ve gelişigüzel olarak ailede, yolda, tiyatroda, sinemada, ders dışında okulda, kısaca bireyin yaşadığı tüm çevrede oluşturulmaktadır. Gerek eğitim kurumlarında yapılan ve planlı olan formal eğitimin, gerekse bireyin içinde yaşadığı çevrede yapılan ve plansız olan informal eğitimin yeterli olması, büyük ölçüde istendik öğrenmelerin gerçekleşmesine bağlıdır.

İstendik öğrenmelerin gerçekleşmesi ise, öğretimin bireyin gelişim ve öğrenme özelliklerine göre düzenlenmesi ve uygulanması ile mümkündür. Aksi takdirde, bireyin gelişim ve öğrenme doğasına aykırı bir öğretimin sonucunda istendik davranış değişmesi oluşturmak, dolayısıyla da eğitimin etkili ve verimli olmasını beklemek olası değildir. Bu nedenle, istendik davranış oluşturma mühendisleri tarafından kullanılmak üzere bu kitabın birinci bölümünde insanın gelişim özellikleri ve eğitim açısından doğurguları incelenmiş; ikinci bölümde çeşitli öğrenme kuramlarına göre öğrenme ilkeleri ve her bir kuramın eğitim açısından doğurguları ele alınmış, üçüncü bölümde ise, ilk iki bölümde açıklanan gelişim ve öğrenme ilkeleri doğrultusunda öğretimin nasıl planlanıp uygulanması gerektiği üzerinde durulmuştur.

Kitabın eğitim fakülteleri ve öğretmenlik sertifikası programlarında bulunan eğitim psikolojisi, gelişim psikolojisi, öğrenme psikolojisi, genel öğretim yöntemleri, program geliştirme ve öğretim, öğrenme ve öğretme süreçleri derslerinde kullanılabileceği düşünülmekte ve eğitimle ilgili tüm kişi ve kuruluşlara yardımcı olması umulmaktadır.

Kitabın oluşumunda pek çok kişinin emeği bulunmaktadır. Herşeyden önce, yetişmeme katkıda bulunan tüm öğretmenlerime teşekkür borçluyum. Özellikle, "Program Geliştirme ve Öğretim" alanına yönelmemi, bu alana gönül vermemi sağlayan, alandaki gelişimim için gerekli nüveyi oluşturan çok değerli iki hocam; Prof. Dr. Selahattin Ertürk ve Prof. Dr. Nurettin Fidan'ı rahmetle anıyorum.

Ayrıca, kitabın ana hatlarının oluşturulmasında tartışmalarıyla katkıda bulunan değerli hocam Prof. Dr. Durmuş Ali Özçelik ve Prof. Maurice Galton'a, kitabın yazılma süresince güdüleyici tutumlarıyla destek olan hocalarım Prof. Dr. İlhan Akhun'a, Prof. Dr. Mürüvvet Bilen'e, meslektaşlarım Prof. Dr. Veysel Sönmez'e, Doç. Dr. Yüksel Kavak'a; teşekkürlerim sonsuzdur.

Kitabın bazı bölümlerini okuyarak eleştiri ve önerileriyle katkıda bulunan Prof. Dr. Fersun Paykoç'a, Yar. Doç. Dr. Fitnat Kaptan'a; tüm bölümlerini titizlikle irdeleyen Yar. Doç. Dr. Güzin Kurç'a, Yar. Doç. Dr. Nursel Baykasoğlu'na, Fatma Ekşi'ye, Kasım Kıroğlu'na; kitabın anlaşılabilir olması bakımından eleştiri ve önerileriyle katkıda bulunan tüm lisans, yüksek lisans ve doktora öğrencilerime, kitaptaki çizimleri yapan G.Ü. Mesleki Egitim Fakültesi araştırma görevlisi Gülgün Bangir'e teşekkür borçluyum.

Kitabın basıma hazırlanmasında yardımlarını esirgemeyen Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi öğretim üyesi Yrd. Doç. Dr. Serap Yasa'ya, kitabı baskıya hazırlayan Kadir Şahin'e en içten teşekkürlerimi sunuyorum. Tüm eleştiri ve düzeltmelere rağmen, kitaptaki yetersizliklerden yazarın sorumlu olduğunu belirtmek istiyor; gelecekte okuyucuların katılımıyla daha gelişmiş bir baskı umudunu taşıyorum.

Prof. Dr. Nuray SENEMOĞLU

Ankara, 1997

Değerli Eğitimciler,

Kitabın ilk baskısının önsözünde; "Kitabın eğitim fakülteleri ve öğretmenlik sertifikası programlarında bulunan öğretmenlik meslek bilgisi derslerinde kullanılabileceği düşünülmekte ve eğitimle ilgili tüm kişi ve kuruluşlara yardımcı olması umulmaktadır" denilmişti. Okurlardan gelen dönütler umutların gerçekleştiğini göstermesi açısından bizi mutlu etmiştir.

Bilim toplumunda eğitim, hem bireylerin hem de toplumsal yaşamın, kimi zaman en temel aracı kimi zaman da hedefi olmaktadır. O halde eğitimle ilgili bilimsel yapıtların, alana katkı sunması bilim ve teknoloji toplumu olmanın hem gereği hem de ürünüdür. Kuramların uygulamada işe koşulmasını amaçlayan "Gelişim, Öğrenme ve Öğretim" kitabının zerrelerle de olsa söz konusu hedefe hizmet ettiği dönütlerden anlaşılmaktadır. Kuşkusuz alınan bu iletiler çalışma alanımıza yeni sorumluluklar yüklemekte, çalışmalarımızı da güdülemektedir.

1997-2004 yılları arasında çalışma yoğunluğundaki önceliklerin değişmesinden dolayı, kitabın gözden geçirilme çalışması ne yazık ki gecikmiştir. Ancak bu baskıda, yaş ve deneyim bakımından en gencinden, en deneyimlisine kadar çok değerli meslektaşlarımdan gelen öneriler olabildiğince yerine getirilmeye çalışılmıştır.

Kitapla genişletilmesi gereken öğretim bölümü, kitabın daha fazla kalınlaşmasını önleme endişesinden dolayı program geliştirme ve öğretim sürecinin derinlemesine işlendiği bir kitabın yazılmasını da zorunlu kılmıştır.

Kitaptan daha kolay yararlanılabilmesi için "içindekiler" sayfasının hemen arkasında ayrıntılı içerik bölümüne yer verilmiştir. Ayrıca dil ve içerik incelemesi de yapılarak gözden kaçan eksiklikler giderilmeye, yazım yanlışları düzeltilmeye çalışılmıştır.

Kitabın içerik ve düzen açısından yeniden taranmasına gerek sözlü gerek yazılı açıklamalarıyla pek çok okurun katkısı bulunmaktadır. Öncelikle, kitabı başından sonuna kadar okuyarak görüş ve önerileriyle çok değerli katkılarda bulunan hocam Prof. Dr. Durmuş Ali Özçelik'e, değerli meslektaşım Prof. Dr. Süleyman Eripek'e, dil düzeltimlerinde yardımlarını esirgemeyen K. Semra Eren'e, Behsat Savaş'a, iletileriyle Orhan Turgut ve M. E. Bakanlığı baş müfettişi İbrahim Şimşek'e en içten teşekkürlerimi sunuyorum.

Ayrıca, kitaptaki yanlış ve eksiklere dikkatimi çeken tüm öğrencilerime teşekkürlerim sonsuzdur.

Kitabın okuyucu dostu bir görünüm almasında, kapak tasarımını yaparak katkıda bulunan Prof. Dr. Uğurcan Akyüz'e teşekkürü bir borç bilirim.

Her şeye karşın kitaptaki tüm olası yetersizlikler elbette yazara aittir.

Sizlerin görüş ve önerileri ile beslenerek var oluşumuzu sürdüreceğimiz bilinci ve umuduyla saygılar sunarım.

Prof. Dr. Nuray SENEMOĞLU

Ankara, 2004

İÇİNDEKİLER

GİRİŞ xxvii
BÖLÜM I : GELİŞİM 1
ÜNİTE
1: Gelişimle İlgili Temel Kavramlar, İlkeler ve Gelişimi Etkileyen Faktörler 1
2: Fiziksel Gelişim 17
3: Bilişsel Gelişim Kuramları 33
4: Ahlak Gelişimi Kuramları 65
5: Kişilik Gelişimi Kuramları 77

BÖLÜM II : ÖĞRENME 91
ÜNİTE
6: Eğitim-Öğrenme-Öğretim İlişkisi ve Temel Kavramlar 91
7: Klasik Koşullanma : Pavlov 101
8: Bitişiklik Kuramları : Watson, Guthrie 115
9: Bağlaşımcılık : Thorndike 135
10: Edimsel Koşullanma : Skinner 151
11: Sistematik Davranış Kuramı : Hull 179
12: İşaret-Gestalt Kuramı : Tolman 201
13: Sosyal Bilişsel Kuram : Bandura 219
14: Gestalt Kuram 243
15: Bilgiyi İşleme Kuramı 267
16: Nörofizyolojik Kuram : Hebb 343

BÖLÜM III : ÖĞRETİM 377
ÜNİTE
17: Öğretim süreci 377
18: Öğretme-Öğrenme Modelleri 427
19: Öğretme Stratejileri 463
20: Öğrenme Ürünleri ve Öğretimi 511
21: Yapılandırmacılık 581
KAYNAKLAR 633
BULDURU 649
İSİM BULDURUSU 677
TABLOLAR, ŞEKİLLER, GRAFİKLER, ŞEMALAR

AYRINTILI İÇERİK

BÖLÜM 1: GELİŞİM

ÜNİTE 1: GELİŞİMLE İLGİLİ TEMEL KAVRAMLAR, İLKELER VE GELİŞİMİ ETKİLEYEN FAKTÖRLER

Gelişimle İlgili Temel Kavramlar 2
- Büyüme 3
- Gelişme 3
- Olgunlaşma 3
- Öğrenme 4
- Hazırbulunuşluk 4
- Gelişimin Kritik Dönemleri 5

Gelişimle İlgili Temel İlkeler 6

Gelişimi Etkileyen Faktörler 7
- Kalıtım 8
- Çevre 10
  - Ana-Babanın Çocuk Yetiştirme Tarzları 11
  - Ailenin Parçalanması 12
  - Çocukların Doğuş Sırası 13
- Hormonlar 14

ÜNİTE 2: FİZİKSEL GELİŞİM

Fiziksel Gelişim 18
- Doğum Öncesi Gelişim 18
  - Hamilelik Sırasındaki Çevre Etkileri 20
- Bebeklik Döneminde (0-2 Yaş) Fiziksel Gelişim 21
  - Bedensel Gelişim 21
  - Devimsel Gelişim 22
    - Duyuların Gelişimi 24
- İlk Çocukluk Döneminde (2-6 Yaş) Fiziksel Gelişim 25
  - Bedensel Gelişim 25
  - Devimsel Gelişim 25
- Okul Döneminde (6-12 Yaş) Fiziksel Gelişim 28
- Ergenlik Döneminde (12-18) Fiziksel Gelişim 28

Fiziksel Gelişimin Eğitim Açısından Doğurguları 30

ÜNİTE 3: BİLİŞSEL GELİŞİM KURAMLARI

Piaget'nin Bilişsel Gelişim Kuramı 34
Piaget'ye Göre Bilişsel Gelişim Dönemleri 41
Duyusal-Motor Dönemi (0-2 Yaş) 42
İşlem Öncesi Dönem (2-7 Yaş) 43
a. Sembolik Dönem Ya Da Kavram Öncesi Dönem 43
b. Sezgisel Dönem 44
Somut İşlemler Dönemi 51
Soyut İşlemler Dönemi 53
Piaget'nin Bilişsel Gelişim Kuramının Eğitim Açısından Doğurguları 55
Bruner'in Bilişsel Gelişim Kuramı 57
Bruner'in Bilişsel Gelişim Dönemleri 58
Eylemsel Dönem (Enactive Stage) (0-3 Yaş) 58
İmgesel Dönem 58
Sembolik Dönem 59
Vygotsky'nin Bilişsel Gelişime İlişkin Görüşleri 59
Bruner ve Vygotsky'nin Eğitime İlişkin Görüşleri 61

ÜNİTE 4: AHLAK GELİŞİM KURAMI

Piaget'nin Ahlak Gelişimi Kuramı 66
1. Dışsal Kurallara Bağlılık Dönemi 67
2. Ahlakî Özerklik Dönemi 68
Kohlberg'in Ahlak Gelişimi Kuramı 68
I. Gelenek Öncesi Düzey 69
Aşama 1 : Ceza ve İtaat Eğilimi 69
Aşama 2 : Araçsal İlişkiler Eğilimi 70
II. Geleneksel Düzey 70
Aşama 3 : Kişilerarası Uyum Eğilimi 70
Aşama 4 : Kanun ve Düzen Eğilimi 70
III. Gelenek Sonrası Düzey 71
Aşama 5 : Sosyal Sözleşme Eğilimi 71
Aşama 6 : Evrensel Ahlak İlkeleri Eğilimi 71
Kohlberg'in Kuramının Sınırlılıkları 71
Gilligan'ın Ahlak Gelişimine İlişkin Görüşleri 73
Ahlak Gelişimi Kuramlarının Eğitim Açısından Doğurguları 73

ÜNİTE 5: KİŞİLİK GELİŞİM KURAMLARI

Freud'un Psikoseksüel Gelişim Kuramı 78
1- Oral Dönem 79
2- Anal Dönem 79
3- Fallik Dönem 79
4- Gizil Dönem 79
5- Genital Dönem 80
Erikson'ın Psiko-Sosyal Gelişim Kuramı 80
1. Evre: Güvene Karşı Güvensizlik 81
2. Evre: Bağımsızlığa Karşı Utanma ve Şüphecilik 81
3. Evre: Girişkenliğe Karşı Suçluluk Duyma 82
4. Evre: Başarıya Karşı Aşağılık Duygusu 82
5. Evre: Kimlik Kazanmaya Karşı Rol Karmaşası 84
6. Evre: Dostluk Kazanmaya Karşı Yalnız Kalma (Genç Yetişkinlik) 84
7. Evre: Üretkenliğe Karşı Duraklama (Orta Yetişkinlik) 85
8. Evre: Benlik Bütünlüğüne Karşı Umutsuzluk (İleri Yetişkinlik) 85
Freud ve Erikson'ın Kuramlarının Eğitim Açısından Doğurguları 88

BÖLÜM 2: ÖĞRENME

ÜNİTE 6: EĞİTİM - ÖĞRENME - ÖĞRETİM İLİŞKİSİ VE TEMEL KAVRAMLAR

Eğitim ve Öğrenme İlişkisi 92
Eğitim ve Öğrenmeyle İlgili Temel Kavramlar 92
Kalım, Uyum ve Öğrenme 92
Öğrenmenin Özellikleri 95
Yaşantı 96
Davranış 97
Öğrenme Kuramlarına Genel Bir Bakış 99

ÜNİTE 7: KLASİK KOŞULLANMA PAVLOV (1849-1936)

Koşullama Süreci 102
Koşullama İlkeleri 103
Bitişiklik (Contiguity) 103
Habercilik / Bilgilendiricilik (Contingency) 104

Pekiştirme....106
Sönme....107
Genelleme....107
Ayırt etme....108
Birden Fazla Uyarıcıya Koşullama (Higher Order Conditioning)....108
Gölgeleme (Overshadowing)....109
Öğrenilmiş Çaresizlik....109
Klasik Koşullamanın Eğitim Açısından Doğurguları....110

ÜNİTE 8: BİTİŞİKLİK KURAMLARI: JOHN BROADUS WATSON (1878-1958) EDWIN RAY GUTHRIE (1886-1959)

Watson'ın Psikoloji Bilimine İlişkin Görüşleri....117
Watson'ın Öğrenmeye İlişkin Görüşleri....118
En Son ve En Sık İlkesi....119
Watson'ın Öğrenmeye İlişkin Görüşlerinin Eğitim Açısından Doğurguları....120
Guthrie'nın Öğrenmeye İlişkin Görüşleri....120
Öğrenmenin Tek Yasası....121
Öğrenmede Tek Deneme....121
Sonunculuk İlkesi (The Recency Principle)....122
Alıştırmanın Beceriyi Geliştirme Nedeni....122
Uyarıcı Üreten Hareket (Movement-Produced Stimuli)....123
Guthrie'ye Göre Güdülenme, Amaçlar, Pekiştirme, Cezalandırma ve Unutma....124
Güdülenme-Dürtüler....124
Amaçlar....125
Pekiştirme....125
Ceza....126
Unutma....127
Alışkanlıkları Yok Etme Yöntemleri....128
Eşik Yöntemi....129
Bıktırma Yöntemi....130
Zıt Tepki Yöntemi....130
Alışkanlığı Bastırma....131
Eğitimde Transfer....131
Guthrie'nin Öğrenme Kuramının Eğitim Açısından Doğurguları....132

ÜNİTE 9: BAĞLAŞIMCILIK: EDWARD LEE THORNDIKE (1874-1949)

Thorndike'ın Öğrenmeye İlişkin Temel Görüşleri 136
Bağlaşımcılık (Connectionism) 136
Seçme ve Bağlama (Selecting And Connecting) 137
Öğrenme Küçük Adımlarla Oluşur 138
Thorndike'ın Öğrenme Kuramının Temel Kanunları 139
Hazırbulunuşluk Kanunu 139
Tekrar Kanunu 140
Etki Kanunu 140
1930'dan Önceki İkincil İlkeler 142
Tepki Çeşitliliği (Response Variation) 142
Dikkat Çekici Uyarıcılar 142
Öğrenici Özellikleri 143
Benzetme Yoluyla Tepkide Bulunma 143
Çağrışımsal Geçiş (Associative Shifting) 144
1930'dan Sonra Thorndike'ın Öğrenme Kuramı 145
Etkinin Yayılması 146
Ait Olma 146
Çağrışımsal Zıtlık (Associative Polarity) 147
Thorndike'ın Eğitime İlişkin Görüşleri 147
Thorndike'ın Öğrenme Kuramının Eğitim Açısından Doğurguları 148

ÜNİTE 10: EDİMSEL KOŞULLAMA: BURRHUS FREDERIC SKINNER (1904-1990)

Tepkisel ve Edimsel Koşullama 152
Tepkisel Davranış 153
Edimsel Davranış 153
Tepkisel Koşullama 153
Edimsel Koşullama 154
Edimsel Koşullama Süreci 154
Edimsel Koşullama İlkeleri 156
Olumlu ve Olumsuz Pekiştireçler 157
Olumlu ve Olumsuz Pekiştirme 157
Ceza 159
Sönme 162
Kendiliğinden Geri Gelme 162
Biçimlendirme / Şekillendirme 163

Ayırt Edici Uyarıcı ve Tepki 165
Zincirleme 166
Batıl Davranış 168
Pekiştirme Tarifeleri 168
Sürekli Pekiştirme 169
Sabit Oranlı Pekiştirme 169
Sabit Aralıklı Pekiştirme 169
Değişken Oranlı Pekiştirme 170
Değişken Aralıklı Pekiştirme 171
Koşullu Anlaşma (Contingency Contracting) 171
Premack İlkesi 172
Programlı Öğretim 173
Skınner'in Öğrenme Kuramının Eğitim Açısından Doğurguları 174

ÜNİTE 11: SİSTEMATİK DAVRANIŞ KURAMI: CLARK LEONARD HULL (1884-1952)

HULL'IN ÖĞRENME KURAMININ BAŞLICA ÖNERMELERİ 182
Önerme 1. Dışsal Uyarıcı ve Uyarıcı Kalıntısı: 182
Önerme 2. Duyusal Uyarıcıların Etkileşimi: 182
Önerme 3. Öğrenilmemiş Davranışlar (Unlearned Behavior) 183
Önerme 4. Öğrenmenin Koşulları; Bitişiklik ve Dürtü Azalması: 183
Önerme 5. Uyarıcı Genellemesi: 184
Önerme 6. Uyarıcı-Dürtü Bağı: 184
Önerme 7. Dürtü ve Alışkanlık Gücünün Bir Fonksiyonu Olarak Reaksiyon Gücü (Reaction Potential): 185
Önerme 8. Tepkide Bulunma, Koşullu Tepkinin Yapılmasını Engelleyen Yorgunluğa Neden Olur: 185
Önerme 9. Tepkide Bulunmamayı Öğrenme: 186
Önerme 10. Öğrenilmiş Tepkiyi Engelleme Eğiliminde Olan Faktörler Bir Andan Diğerine Değişir: 186
Önerme 11. Anlık Etkili Reaksiyon Gücü Reaksiyon Eşiğini Geçmelidir: 187
Önerme 12. Öğrenilmiş Tepkilerin Gücü, Etkili Reaksiyon Gücü, Salınım: 187
Önerme 13. Anında Gösterilen Etkili Reaksiyon Gücünün ($S^{\bar{E}}R$) Değeri Uyarıcı ve Tepki Arasındaki Gecikme Zamanı (Latency) Kısaldığı Ölçüde Artar: 188
Önerme 14. Anında Gösterilen Etkili Reaksiyon Gücünün ($S^{\bar{E}}R$) Değeri, Sönmeye Karşı Direnci Belirler: 188
Önerme 15. Koşullu Tepkinin Gücü, Doğrudan Anlık Etkili Reaksiyon Gücünün Ölçüsüne Göre Değişir: 188

Önerme 16. Aynı Durumda Birden Fazla Tepki Meydana Getirilebiliyorsa Anlık Etkili Reaksiyon Gücü En Üst Düzeydedir.....188
Hull'ın 1943 Kuramı ile 1952 Kuramı Arasındaki Diğer Temel Farklar.....188
Kısmi-Önce Gelen Amaç Tepkisi.....189
Alışkanlık Hiyerarşisi.....191
Hull'ın Öğrenme Kuramının Özeti.....191
Hull'ın Öğrenme Kuramına Karşı Yapılan Eleştiriler.....192
Mowrer'ın Hull'ın Öğrenme Kuramına Katkıları.....193
Spence'ın Hull'ın Öğrenme Kuramına Katkıları.....195
Ayırt Etmeyi Öğrenme.....195
İçsel Güdülenme.....196
Spence'in Hull'ın Temel Denkleminde Yaptığı Değişiklik.....197
Spence'in Sönme Kuramı.....197
Hull'ın Kuramının Eğitim Açısından Doğurguları.....198

ÜNİTE 12: İŞARET-GESTALT KURAMI EDWARD CHACE TOLMAN (1886-1959)

Tolman'ın Amaçlı Davranışçılığı.....202
Bütüncü (Molar) Davranış.....203
Tolman'a Göre Öğrenme: Beklentiler, Denenceler, Pekiştirmeye Karşı Doğrulanma ve Bilişsel Haritaların Oluşumu.....204
Zihinsel Deneme Yanılma (Vicarious Trial and Error).....207
Performansa Karşı Öğrenme.....207
Tepki Öğrenmeye Karşı Amaç Öğrenme Kanıtları.....207
Ödül Beklentisi.....208
Yer Öğrenme.....209
Örtük Öğrenme.....210
Örtük Sönme.....212
Öğrenmenin Değişkenleri.....212
Çevresel Değişkenler.....212
Bireysel Farklılık Değişkenleri.....213
Ara Değişkenler.....213
Öğrenme Türleri.....214
Kateksis (Cathexes).....214
Eşdeğer İnançlar.....214
Alan Beklentileri.....215
Alan-Biliş Yolları.....215
Dürtü Ayırımları.....215
Hareket Biçimleri.....216
Tolman'ın Kuramının Eğitim Açısından Doğurguları.....216

ÜNİTE 13: SOSYAL BİLİŞSEL KURAM ALBERT BANDURA (1925-...)

Gözlem Yoluyla Öğrenmeyle İlgili İlk Açıklamalar 220
Bandura'ya Göre Gözlem Yoluyla Öğrenme 222
Öğrenmeyi Sağlayan Dolaylı Yaşantılar 224
Dolaylı Pekiştirme (Vicarious reinforcement) 224
Dolaylı Ceza (Vicarious punishment) 224
Dolaylı Güdülenme (Vicarious motivation) 224
Dolaylı Duygu (Vicarious emotion) 225
Model Özellikleri 225
Sosyal Bilişsel Kuramın Dayandığı İlkeler 226
Karşılıklı Belirleyicilik (Reciprocal Determinism) 226
Sembolleştirme Kapasitesi (Symbolizing Capability) 228
Öngörü Kapasitesi (Forethought Capability) 228
Dolaylı Öğrenme Kapasitesi (Vicarious Learning Capability) 228
Öz Düzenleme Kapasitesi (Self Regulatory Capability) 229
Öz Yargılama Kapasitesi (Self-Reflective Capability) 229
Gözlem Yoluyla Öğrenme Süreçleri 229
Dikkat Etme Süreci 230
Hatırda Tutma Süreci (Retentıon) 230
Davranışı Meydana Getirme Süreci 231
Güdülenme Süreci 232
Model Alma Yoluyla Kazanılan Ürünler 233
Öz Yeterlik (Self Efficacy) 234
Öz Düzenleme (Self Regulation) 235
Bandura'nın Sosyal Öğrenme Kuramının Eğitim Açısından Doğurguları 236

ÜNİTE 14: GESTALT KURAM

Gestalt Kuramın Ortaya Çıkışı 244
Gestalt Kuramcıların Yapısalcılığa (Structuralism) ve Davranışçılığa (Behaviorism) İtirazları 245
Gestalt Kuramda Algılama 246
Algısal Örgütleme Yasaları 247
Şekil - Zemin (Figure-ground) İlişkisi 247
Yakınlık (Proximity) Yasası 248
Benzerlik (Similarity) Yasası 249
Tamamlama (Closure) Yasası 250
Devamlılık (Contiguity) Yasası 250
Basitlik (Simplicity) yasası 251

Algısal Değişmezler 251
Beyin ve Yaşantı Kazanma 252
Davranışın Belirleyicileri 253
Coğrafi Çevre ve Davranışsal Çevre 253
İz Kuramı 254
Unutma 255
İçgörüsel Öğrenme ve Problem Çözme 256
Üretici Düşünme 259
Gestalt Psikoloji ve Öğrenme 263
Gestalt Kuramın Eğitim Açısından Doğurguları 264

ÜNİTE 15: BİLGİYİ İŞLEME KURAMI

Bilgiyi İşleme Kuramı 269
Bellek Türleri 272
Duyusal Kayıt 272
Kısa Süreli Bellek / İşleyen Bellek 274
Uzun Süreli Bellek 280
Anısal Bellek 281
Anlamsal Bellek 282
a) Önerme ağı 283
b) Şema 284
İşlemsel Bellek 288
Bilişsel Süreçler 289
Bilginin Duyusal Kayıttan Kısa Süreli Belleğe Aktarılmasını Sağlayan Süreçler 289
Dikkat 289
Öğrencinin Dikkatini Çekme Yolları 290
Algı 294
Ön Öğrenmeler ve Algılama 296
Beklentiler ve Algılama 296
Kısa Süreli Bellekte Bilgiyi Saklama Süreçleri 297
Sürekli Tekrar (Maintenance Rehearsal) 297
Gruplama (Chunking) 297
Bilginin Uzun Süreli Belleğe Aktarılmasında Kullanılan Süreçler 298
Örtük ve Açık Tekrar 298
Kodlama / Anlamlandırma 299
Genişletme / Eklemleme (Elaboration) 309

Öğretme-Öğrenme Sürecinde Uygulanabilecek Genişletme / Eklemleme Etkinlikleri 311
Bellek Destekleyici İpuçları (Mnemonic Devices)....313
Bilgiyi Uzun Süreli Bellekten Geri Getirme 324
Bilgiyi Geri Getirme Yolları....326
Öğrenme Çıktıları ve Bilgiyi Geri Getirme....329
Unutma 329
Karışma....330
Geriye Ket Vurma 331
İleriye Ket Vurma....331
Öğrenme Sonucu Olarak Performans....333
Yürütücü Kontrol (Executive Control) 334
Yürütücü Biliş (Metacognition)....335
Bilgiyi İşleme Modeline Göre Öğretimin Düzenlenmesinde Dikkat Edilecek Noktalar....339

ÜNİTE 16: NÖROFİZYOLOJİK KURAM DONALD OLDING HEBB (1904-1985)

Donald Olding Hebb (1904-1985)....345
Duyusal Yoksunluk ve Zenginleştirilmiş Çevre....348
Uyarılma (Arousal) ve Dikkat....351
Öğrenmenin Nörokimyası....354
Bellek....356
Duyusal Bellek....356
Kısa Süreli Bellek 357
Uzun Süreli Bellek....357
Bilginin Kısa Süreli Bellekten Uzun Süreli Belleğe Aktarılması 359
Kalıcılığın Sağlanmasında Beynin Bazı Bölgelerinin Rolü 359
Bellek Nörokimyası....362
Bellek Transfer Çalışmaları 362
Öğrenme ile İlgili Diğer Nörofizyolojik Bulgular 364
Beyindeki Ödül ve Ceza Merkezleri....364
Öğrenme ve Bellekte Ödül ve Cezanın Önemi....365
Ayrık Beyin Çalışmaları....366
Beynin İki Yarı Küresinin Öğrenme ve Bilgiyi İşleme Fonksiyonları....366
İçsel Koşullama 369
Nörofizyolojik Kuramın Eğitim Açısından Doğurguları....370

BÖLÜM 3: ÖĞRETİM

ÜNİTE 17: ÖĞRETİM SÜRECİ

Öğretim Sürecinde Kullanılabilecek Öğrenme İlkeleri....379
Öğrenci Niteliklerine İlişkin Öğrenme İlkeleri....380
İçerik Özellikleriyle İlgili Öğrenme İlkeleri....381
Öğretim Etkinliklerine İlişkin Öğrenme İlkeleri....383
Öğretim Süreci Basamakları....395
Öğretimi Plânlama....396
1. Hedef ve Hedef Davranışları Belirleme....398
Mager'a Göre Hedef Belirleme (Davranışsal Hedefler)....399
Gronlund'a Göre Hedef Belirleme (Öğretimsel Hedefler)....399
Hedef Alanları....400
a) Bilişsel Alan Bloom ve Arkadaşlarının Bilişsel Alan Taksonomisi....401
b) Duyuşsal Alan: Krathwohl, Bloom ve Masia'nın Duyuşsal Alan Taksonomisi....404
Devimsel Alan: Harrow, Simpson ve Cangelosi'nin Devimsel Alan Taksonomileri....405
Gagné'ye Göre Öğrenme Ürünleri ve Öğretim Hedefleri....410
1. Sözel Bilgi....411
2. Zihinsel Beceri....413
3. Bilişsel Stratejiler....416
4. Tutumlar....416
5. Devimsel Beceriler....417
2. Önkoşul Öğrenmeleri Belirleme....418
3. Öğrenci Niteliklerini Belirleme....419
4. Hedef ve Hedef Davranışları Yeniden Gözden Geçirme....420
5. İçeriği Örgütleme....420
6. Öğretim Stratejileri ve Materyallerini Seçme....423
7. Öğretim Etkinliklerini Plânlama....424
Ölçme ve Değerlendirme Etkinliklerini Plânlama....424
Öğretimi Uygulama....426
Öğretimi Değerlendirme....426

ÜNİTE 18: ÖĞRETME-ÖĞRENME MODELLERİ

Bireysel Öğretme Modelleri 429
Programlı Öğrenme (Programmed Learning) 429
Doğrusal Programlı Öğrenme Türleri 430
Dallı Programlı Öğrenme 431
Bilgisayar Destekli Öğretim (Computer Assisted Instruction) 433
Bireyselleştirilmiş Öğretim Sistemi (Personalized Systems of Instruction) 435
Bireyselleştirilmiş Öğretim Sistemine Yapılan Eleştiriler 437
Grupla Öğretme Modelleri 438
Carroll'ın Okulda Öğrenme Modeli 440
Bloom'un Tam Öğrenme Modeli 442
Bir Öğrenme Birimi Olarak Öğrenme Ünitesi 444
Öğrenci Nitelikleri 446
Bilişsel Giriş Davranışları 446
Duyuşsal Giriş Özellikleri 448
Öğretim Hizmetinin Niteliği 449
İşaretler (İpuçları) 450
Katılma 452
Pekiştirme 454
Dönüt ve Düzeltme 454
Tam Öğrenme Modelinin Uygulanışında İzlenecek Adımlar 456
Slavin'ın Etkili Öğretim Modeli - QAIT 458
1. Öğretimin Niteliği 458
2. Öğretim Düzeyini Uygun Hale Getirme 459
3. Teşvik Etme 460
4. Zaman 461

ÜNİTE 19: ÖĞRETME STRATEJİLERİ

Öğretme Stratejileri 464
Buluş Yoluyla Öğrenme 464
Yapılandırılmamış Buluş 468
Yapılandırılmış Buluş 468
Buluş Yoluyla Öğrenmeyi Planlama 469
Uygulama 470
Alış Yoluyla Öğrenme (Reception Learning) 472

Sunuş Yoluyla Öğretme (Expository Teaching) 473
1. Ön Organize Edicilerin Sunulması (Başlangıç) 474
2. Öğrenilecek Yeni Konunun, Materyalin Sunulması (Gelişme) 476
3. Bilişsel Örgütlemenin Güçlendirilmesi 477
Sunuş Yoluyla Öğretimin Daha Etkili Olduğu Durumlar 478
Öğretim Etkinlikleri Modeli 479
1. Dikkati Çekme 480
2. Öğrenciyi Hedeften Haberdar Etme 481
3. Ön Öğrenmelerin Hatırlanmasını Sağlama 481
4. Uyarıcıları Sunma 482
5. Öğrenme Rehberi Sağlama 482
6. Performansı (Davranışı) Ortaya Çıkarma 484
7. Dönüt Sağlama 484
8. Performansı Değerlendirme 485
9. Kalıcılığı Sağlama ve Transferi Güçlendirme 485
Doğrudan Öğretim Modelleri 486
İşbirliğine Dayalı Öğrenme (Cooperative Learning) 495
İşbirliğine Dayalı Öğrenmenin Yararları 496
İşbirliğine Dayalı Öğrenmenin Temel Özellikleri 497
İşbirliğine Dayalı Öğrenme Gruplarının Oluşturulması 498
İşbirliğine Dayalı Öğrenme Teknikleri 499
Öğrenci Takımları ve Başarı Bölümleri (ÖTBB) 499
Takım-Oyun-Turnuva (TOT) 503
İşbirliğine Dayalı Birleştirilmiş Okuma ve Kompozisyon 504
Takım Destekli Bireyselleştirme (TDB) 504
Karşılıklı Sorgulama (KS) 505
Birleştirme 506
Birleştirme II 506
Araştırma-İncelemeye Dayalı Öğrenme/Öğretme 507

ÜNİTE 20: ÖĞRENME ÜRÜNLERİ VE ÖĞRETİMİ

Kavram Öğrenme ve Öğretimi 513
Kavram Türleri 513
Somut ve Soyut Kavramlar 513
Kavramların Özellikleri 514
Kavram Öğrenme 516
1. Somut Düzey 516
2. Tanıma Düzeyi 516
3. Sınıflama Düzeyi 517
4. Soyut Düzey 518

Kavram Öğretimi 520
Somut Düzey ve Tanıma Düzeyinde Kavram Öğretimi 521
Sınıflamanın Başlangıç Düzeyinde Kavram Öğretimi 523
Gelişmiş Sınıflama ve Soyut Düzeyde Kavram Öğretimi 524
İlkeler, Genellemeler, Akademik Kurallar ve Öğretimi 534
İlkeler 534
Genellemeler 534
Akademik Kurallar 535
İlke, Genelleme ve Akademik Kural Öğretiminde Örnekler ve Uygulamaların Yeri 536
Problem Çözme ve Öğretimi 537
Problem Çözme Basamakları 538
1. Problemi Anlama 538
2. Çözüm İçin Plan Yapma 541
3. Planı Uygulama 543
4. Sonuçları Değerlendirme 543
Yaratıcı Problem Çözme 543
Devimsel Beceriler ve Öğretimi 547
Öğrenme Stratejileri ve Öğretimi 557
İçsel Süreçlere Göre Öğrenme Stratejileri 559
Dikkat Stratejileri 560
Kısa Süreli Bellekte Depolamayı Artıran Stratejiler 562
Anlamlandırmayı (Kodlama) Güçlendirici Stratejiler 562
Eklemleme/Genişletme Stratejileri 563
Örgütleme Stratejileri 564
Bellek Destekleyici Stratejiler 570
Geri Getirmeyi (Hatırlama) Artırıcı Stratejiler 571
Güdüleme Stratejileri 571
Dikkati Sürdürmeyi Sağlayan Duyuşsal Stratejiler 572
Uygunluğu Artırmaya Yardım Eden Duyuşsal Stratejiler 573
Güveni Artırmayı Sağlayan Duyuşsal Stratejiler 573
Doyum Artırmayı Sağlayan Duyuşsal Stratejiler 574
Yürütücü Biliş Stratejileri 574
Öğrenme Stratejilerinin Öğretimi 576
Öğrenme Stratejilerini Öğretme Yaklaşımları 577

ÜNİTE 21: YAPILANDIRMACILIK

Radikal Yapılandırmacılık Nedir? 584
Dilin Yorumlanması 584
Glasersfeld'in Yapılandırmacılığa Seyahati 586
Anlamlara Daha Yakından Bakma 591
Psikoloji ile Tanışma 593
Piaget'yi Keşfetme 596
Fizik ve Bilim Felsefesinden Destek 601
Çeşitli Filozofların Yapılandırmacılığı Hazırlayan Görüşleri 602
Aktif Yapılandırma 606
Glasersfeld'e Göre Radikal Yapılandırmacılığın Eğitim Açısından Doğurguları 608
Dilin Yapılandırmadaki Önemi 611
Öğrencinin Düşünmesini Yönlendirme 612
Öğrenciye Bir Şeyi Zorlamak, Aktarmak Değil Yardım Etmek Önemlidir 616
Derinlemesine Anlamayı (Yansıtmayı) Hızlandırma, Geliştirme 618
Öğrenici İlerlemesini Değerlendirme 619
Sosyal Etkileşimin Sırrı 619
Son Nokta 620
Alanyazında Yapılandırmacılığın Türlerine İlişkin Bazı Açıklamalar 621
Yapılandırmacı Öğretme Uygulamalarının Taşıması Gerekli İlkeler 622
Alanyazında Bazı Yapılandırmacı Öğretim Modelleri 626
Yapılandırmacı Öğretimde '5E' ve '7E' Modelleri 626
Gagnon ve Collay'a Göre Yapılandırmacı Öğretim Basamakları 629

KAYNAKLAR 633

BULDURU 649

İSİM BULDURUSU 677

TABLOLAR, ŞEKİLLER, GRAFİKLER, ŞEMALAR

TABLOLAR

Tablo 1a. 2 - 6 Yaş Psiko-motor Gelişim Özellikleri ve Gözlenmesi Beklenen Yaşlar 26
Tablo 1b. Piaget'nin Bilişsel Gelişim Dönemleri ve Özellikleri 41
Tablo 2. 0 - 5 Yaş Çocuğunun Dil Gelişimi 47
Tablo 3. Kohlberg'in Ahlak Gelişim Düzeyleri ve Aşamaları 72
Tablo 4. Freud ve Erikson'ın Önerdiği Kişilik Gelişim Dönemlerinin Karşılaştırılması 86
Tablo 5. Duyusal Kayıt, Kısa Süreli Bellek ve Uzun Süreli Bellek 307
Tablo 6. Hatırlanması İstenen Anlamsız Heceler 314
Tablo 7a. Mager'ın Yaklaşımıyla İfade Edilmiş Hedefler 399
Tablo 7b. Gronlund'un Genel ve Özel Hedefleri 400
Tablo 8. Bilişsel alanın Düzeyleri, Her Düzeyin Kapsadığı Bilişsel Ürünler ve Hedef Örnekleri 402
Tablo 9. Duyuşsal Alan Taksonomisinin Düzeyleri, Her Düzeyin Kapsadığı Duyuşsal ürünler ve Hedef Örnekleri 404
Tablo 10. Simpson'ın Psiko-motor Alan Taksonomisinin Düzeyleri, her Düzeyin Kapsadığı Ürünler ve Hedef Örnekleri 407
Tablo 11. Gagné'ye Göre Öğrenme ürünleri (Hedef Alanları) ve Öğretim hedefi Örnekleri 412
Tablo 12. Programlı Öğretim Örneği 430
Tablo 13. Öğrenme Süreçleri ve Öğretim Etkinlikleri 479
Tablo 14. Doğrudan Öğretim Modelini Benimseyen Eğitim Psikologlarına Göre Bir Derste Bulunması Gereken Öğretim Etkinliği 488
Tablo 14a. Sunuş Yoluyla Öğretim (Doğrudan Öğretim) Modeline Bir Örnek 490
Tablo 14b. Sunuş Yoluyla Öğretme/Alış Yoluyla Öğrenme Modeline Bir Örnek 492
Tablo 15a. Öğrencileri Sıralama ve Gruplama 500
Tablo 15b. İlerleme Puanını Belirleme Ölçütleri 502
Tablo 16. Metin Kenarına Alınan Not ya da İşaret Türleri Örnekleri 561
Tablo 17. Not Alma Matrisi Örneği 565
Tablo 18. Not Alma Matrisi Örneği 566

ŞEKİLLER

Şekil 1. 0 - 15 Ayda Bebeğin Devimsel Gelişimi 23
Şekil 2. Korunum 45
Şekil 3. Pavlov'un Deney Düzeneği 102
Şekil 4. Yer Öğrenmeyi Kanıtlayan Deney Düzeneği 209
Şekil 5. Yer Öğrenmeyi Kanıtlayan Deney Düzeneği 210
Şekil 6. Şekil - Zemin İlişkisi 247
Şekil 7. Gruplayıcı Faktör Olarak Yakınlık Yasası 248
Şekil 8. Gruplayıcı Faktör Olarak Benzerlik ve Yakınlık 249
Şekil 9a. Tamamlama Yasası 250
Şekil 9b. Tamamlama Yasası 250
Şekil 10. Devamlılık Yasası 250
Şekil 11. Basitlik Yasası 251
Şekil 12. Geriye Getirmede Güçlü ve Zayıf İpucu Örnekleri 256
Şekil 13. Köhler'in Transferlerle İlgili Yaptığı Deneylerde Uyarıcı Olarak Kullandığı Kartonlar 258
Şekil 14. Paralelkenar Dikdörtgene Dönüştürülür 261
Şekil 15. Alışılmamış Paralelkenar 261
Şekil 16. Dikdörtgen, Küçük Karelerden Oluşan Dengeli Bir Şekildir 262
Şekil 17. Verilen ve Kısa Süreli Bellekte Üretilen Şekiller 276
Şekil 18. Önerme Ağı 283
Şekil 19. Antika kavramına İlişkin Anlamsal Bellekte Olması Muhtemel Şema 285
Şekil 20. "Tiftik Keçisi" Kavramına İlişkin Uzun Süreli Bellekte Olması Muhtemel Şema 300
Şekil 21. Retiküler Aktive Edici Sistem 352
Şekil 22. Sinir Hücresi, Sinaps ve Nöral İletişimler İlgili Biyokimyasal Olaylar 355
Şekil 23. Limbik Sistem 360
Şekil 24. İnsan Beyin Kabuğunun Dört Lobu 360
Şekil 25. İnsan Beyninin Ortadan Bir Kesiti 361
Şekil 26. Beyin İki Yarı Küre Çalışmaları 367
Şekil 27. "Yargıda Bulunma" İçin Problem Durumu 527

GRAFİKLER

Grafik 1. Sönme ve Kendiliğinden Geri Gelme 107
Grafik 2. Birikik Tepki ve Zaman İlişkisi 156
Grafik 3. Kendiliğinden Geri Gelme 162
Grafik 4. Alışkanlık Gücünün Artması ve Ardışık Pekiştirmeler Arasındaki İlişkiler 183
Grafik 5. Örtük Öğrenme Deneyine İlişkin Bulgular 211
Grafik 6. Değişik Türdeki Modellerin Saldırganlık Davranışlarını İzleyen Çocukların Saldırgan Davranış Gösterme Sıklığı 226
Grafik 7. Zihinsel Tekrar Yapılmadığında Geçen Süre ve Hatırlama Miktarı 275
Grafik 8. Hebb'e Göre Uyarılma Düzeyi ile Performans Arasındaki İlişkiler 354

ŞEMALAR

Şema 1. Gruplama 51
Şema 2. Davranış Türleri 97
Şema 3. Pekiştireç ve Pekiştirme Türleri Arasındaki İlişkiler 158
Şema 4. Kısmi - Önce Gelen Amaç Tepki Zinciri ve Amaç Tepki 190
Şema 5. Hull'ın Öğrenme Kuramının Değişkenleri 192
Şema 6. Karşılıklı Belirleyicilik 227
Şema 7. Gözlem Yoluyla Öğrenme Süreçleri 232
Şema 8. Gözlem Yoluyla Öğrenme Aşamaları 233
Şema 9. Dışsal uyarıcılar, Beyin ve Bilinçli Yaşantı Arasındaki İlişkiler 253
Şema 10. Bilgiyi İşleme Modeli 271
Şema 11. Kavram Hiyerarşisi 308
Şema 12. Bilgiyi Uzun Süreli Belleğe Aktarma Yollarına İlişkin Hiyerarşik Örgütleme 308
Şema 13. Bilginin Şematik Ağı 312
Şema 14. Yürütücü Kontrolün İki Temel İşgörüsü 334
Şema 15. Bireyin Öğrenme Etkinliklerini Düzenlemesi ile İlgili Faktörler 338
Şema 16. Yürütücü Biliş Bilgisini Oluşturan Değişkenler 338
Şema 17. Öğretim Sürecinin Aşamaları 395
Şema 18. Okulda Öğrenme Kuramındaki Başlıca Değişkenler 443
Şema 19. Tam Öğrenme Modelinin Öğretme-Öğrenme Sürecinde Uygulanışı 458
Şema 20. İşbirliğine Dayalı Öğrenme Gruplarını Oluşturma 499
Şema 21. Çeşitli Aşamalarda Öğrenilen Kavramların Kullanımları 520
Şema 22. "Kapalı Düzlem Şekiller"e İlişkin Kavram Haritası (Şeması) Örneği 526
Şema 23. Bazı Beceriler İçin Devimsel ve Algısal Öge Düzeyleri 549

"Biyo-kültürel ve sosyal" bir varlık olan insanın tüm yaşamı süresince yanıtlaması gerekli en temel soru "Nasıl yaşamalıyım?" sorusudur. Bireyin yaşamı boyunca karşılaşacağı sorunların tümü, bu genel soru çerçevesin de çözümlenmektedir. Örneğin; Kendime karşı nasıl davranmalıyım; vücuduma karşı nasıl davranmalıyım, beynimi nasıl kullanmalıyım? Duygularımı nasıl yönetmeliyim? Nasıl bir aile kurmalıyım? Nasıl bir meslek seçip çalışmalıyım? Nasıl bir vatandaş olmalıyım? Başkalarının ve kendimin mutluluğu için doğal kaynaklardan nasıl yararlanmalıyım? Başkalarının ve kendimin yararına, yeteneklerimi nasıl kullanmalıyım? vb. bireyin, yaşamı boyunca yanıtlaması gereken alt sorulardır. Bu soruların yanıtı olan gerekli öğrenmeler, insanın doğumundan ölümüne kadar tüm yaşamını doldurmaktadır. Bireyin istediği yaşam biçimine sahip olması için, gerekli öğrenmeleri sağlamada ise, eğitim önemli bir araçtır.

Eğitim, yaygın bir biçimde "insanın kişiliğini besleme süreci" ve "insan sermayesine yapılan yatırım" olarak kabul edilmektedir. En genel anlamda "istendik davranış oluşturma ya da istendik davranış değiştirme süreci" olarak tanımlanan eğitim, toplumun süzgeçten geçirilmiş değerlerinin, ahlâk standartlarının bilgi ve beceri birikimlerinin yeni nesillere aktarılması ile ilgilidir. Bu anlamda eğitim, "bireyi, istendik nitelikte kültürleme süreci"dir.

İstendik kültürleme süreci olan eğitim ailede, sinemada, sokakta, okulda ders aralarında her an, her yerde bir plana bağlı olmaksızın yapılabilir. Eğitimin bu türüne informal eğitim adı verilmektedir.

Ancak, insanın yaşam süresi, bireyin tüm istendik davranışları tesadüfen, gelişigüzel yani, informal eğitim yoluyla kazanmasını sağlayacak kadar uzun değildir. Ayrıca, pek çok davranışın informal eğitim yoluyla kazanılmasını beklemek, gerek birey gerekse toplum için oldukça pahalı bir yoldur. Bu durumda, bazı istendik davranışların planlı olarak bireye kazandırılması gerekmektedir. Bünyesinde plan unsuru taşıyan eğitim ise, formal eğitim olarak adlandırılmaktadır.

Formal eğitim, plan ya da kasıtlılık özelliğiyle informal eğitimden ayrılmaktadır. O halde *formal eğitim,* "bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme süreci" (Ertük, 1984, s. 12) olarak tanımlanabilir. Bireyin davranışındaki bu değişme, bireyin yeni davranışlar kazanması şeklinde olabileceği gibi, istenmeyen davranışların değişikliğe uğraması biçiminde de olabilir. Kısaca, *formal eğitim*, istendik öğrenmeleri kasıtlı olarak meydana getirme sürecidir. İstendik öğrenmeleri, davranış bilimlerinin verilerinden yararlanarak kasıtlı ve verimli bir biçimde öğrencilere kazandırmaya çalışan kurumlar ise, çeşitli düzey ve türdeki *okullar*dır. Diğer bir deyişle *okullar*, planlı bir biçimde istendik öğrenmelerin gerçekleşmesine yardım eden kurumlardır.

Okullarda istendik öğrenmelerin gerçekleşmesini sağlayan ya da istendik öğrenmelerin oluşmasına rehberlik eden kişiler öğretmenlerdir. Öğretmenlerin geçerli öğrenmeleri, planlı bir biçimde gerçekleştirmede kullandıkları temel araç ise öğretim programlarıdır.

Öğretim Programı, bir derste öğrencilerin ulaşacağı hedefleri, hedeflerin kapsadığı davranışları, davranışları kazandırmak üzere düzenlenecek eğitim durumlarını ve davranışların ne derecede kazandırıldığını ortaya koyabilecek sınama durumlarını kapsayan, gelişmeye açık ve çok yönlü et kileşim içinde olan öğeler bütünüdür. Tanımdan da anlaşılacağı gibi öğretim programının kapsaması gereken üç temel öğe; hedefler, eğitim durumları ve değerlendirmedir.

Bir öğretim programının başarısı, belirlenen istendik davranışları kazandırabilme derecesine bağlıdır. İstendik davranışların kazandırılmasındaki yetersizlik ise, ilgili öğe ya da öğelerde geliştirme çalışmalarının gereğine işaret etmektedir.

Bu durumda program geliştirme; öğretim programının tüm öğelerini daha etkili ve yeterli hale getirme sürecidir. Diğer bir deyişle, program geliştirme, ulaşılması beklenen hedefleri ve kapsadığı davranışların saptanmasını, öğrenme yaşantılarının seçilip düzenlenme ve kazandırılmasını öğrenme yaşantılarının etkililiği yani hedeflere ne derece ulaşıldığını ortaya koyabilecek ölçme ve değerlendirme etkinliklerini ve programın tüm öğe lerine dönüt verme ve düzeltme çalışmalarını bünyesinde bulunduran bir süreçtir. Kısaca program geliştirme, öğretim programının öğeleri arasında gelişmeye dönük, karşılıklı ve çembersel etkileşimi sağlayan bir süreçtir.

Yukarıdaki tanımlarda da kapsandığı gibi program geliştirmeciler şu sorıuları cevaplamak durumundadırlar (Ertürk, 1984, s. 13-14):

1. Öğrenciye kazandırılacak davranışlar neler olmalıdır?
2. Öğrenci bu davranışları kazanmak için hangi eğitimsel yaşantıları geçirmeli yani hangi eğitim durumları düzenlenmelidir?
3. Bu eğitimsel yaşantılar, öğrenciye davranışı kazandırmak üzere nasıl örgütlenmelidir?
4. İstendik davranışları kazandırmak üzere düzenlenen eğitim durumlarının etkililik derecesi nedir?
5. Değerlendirme sonuçlarına göre mevcut programda ne gibi değişikliklikler gereklidir?

Yukarıdaki sorulara verilecek cevaplarla program geliştirme çalışmalarının çerçevesi çizilmekte aynı zamanda da öğretim programının öğeleri belirlenmektedir.

Öğretim programının öğeleri arasında istendik davranışların ya da davranış değişikliğinin oluşturulduğu aşama, eğitim durumlarının düzenlenerek öğrenme yaşantılarının öğrencilere kazandırıldığı aşamadır. O halde eğitim sisteminin işgörüsünü yerine getirmesinde bir başka deyişle, istendik öğrenmelerin oluşturulmasında öğretme-öğrenme süreci, merkezi bir öneme sahiptir. Bu nedenle, öğretim programının dayandığı temellerden ikisi; insanın gelişim ve öğrenme ile ilgili özellikleridir. Öğretim programını hazırlama ve geliştirmede ve öğretimi planlayıp uygulama ve değerlendirmede insanın gelişim özelliklerini, insanda öğrenmenin nasıl oluştuğunu anlamak yaşamsal bir öneme sahiptir. Çünkü insanın gelişim ve öğrenme özelliklerine yani bireyin doğasına aykırı bir öğretimi gerçekleştirmek mümkün değildir.

Yukarıdaki nedenlerle gerek öğreticiler, gerekse program geliştiriciler için, gelişim ve öğrenmenin nasıl oluştuğunu bilmek ve program geliştirme ve öğretim sürecinde bu bilgiyi uygulamak eğitimin işgörüsünü gerçekleştirmede özel bir öneme sahiptir. Bu nedenle, kitapta önce insanın çeşitli gelişim alanlarına ilişkin özellikleri incelenmiş ve bu özelliklerin eğitim açısından doğurguları üzerinde durulmuştur. İkinci bölümde çeşitli yaklaşımlara göre öğrenme kuramları incelenmiş ve her bir öğrenme kuramının eğitim açısından sonuçlarının neler olabileceği özetlenmiştir. Üçüncü bölümde ise, gelişim ve öğrenme ilkeleri doğrultusunda öğretim sürecinin planlanması, uygulanması sırasında kullanılabilecek öğretme-öğrenme modelleri, öğretim stratejileri, çeşitli öğrenme ürünleri ve öğretimi açıklanmaya çalışılmıştır.

BÖLÜM I

GELİŞİM

ÜNİTE 1

GELİŞİMLE İLGİLİ TEMEL KAVRAMLAR, İLKELER VE GELİŞİMİ ETKİLEYEN FAKTÖRLER

Bu üniteyi tamamladığınızda aşağıdaki hedeflere ulaşmanız beklenmektedir.

1. Gelişimle ilgili temel kavramları yorumlayabilme
2. Çeşitli düzey ve türdeki eğitim durumları düzenlemede gelişim ilkelerini kullanabilme
3. Gelişimi etkileyen faktörlerin, bireyin gelişimini sağlamadaki rolünü belirleyebilme

ÜNİTENİN ANA HATLARI

- Gelişimle İlgili Temel Kavramlar
  - Büyüme
  - Gelişme
  - Olgunlaşma
  - Öğrenme
  - Hazırbulunuşluk
  - Gelişimin Kritik Dönemleri
- Gelişimle İlgili Temel İlkeler
- Gelişimi Etkileyen Faktörler
  - Kalıtım
  - Çevre
  - Hormonlar

GELİŞİMLE İLGİLİ TEMEL KAVRAMLAR, İLKELER ve GELİŞİMİ ETKİLEYEN FAKTÖRLER

Davranış değiştirme mühendisleri olarak tanımlanan öğretmenlerin, etkili öğrenmeyi sağlayabilmeleri için, değişik yaş ve gelişim dönemindeki öğrencilerin özelliklerini bilmeleri ve öğretme-öğrenme ortamlarını bu özelliklere uygun olarak düzenlemeleri gerekmektedir. Çünkü, eğitim durumundaki işaretler (ipuçları), pekiştirici uyarıcılar vb. dış koşullar, öğrencinin genel yetenek düzeyi, öğrenme özellikleri, gelişim düzeyi vb. iç koşullarına uygun olduğu takdirde öğrenmeyi sağlamak mümkündür. Okulöncesi, ilk öğretim, ortaöğretim, yükseköğretim çağındaki çocuk ve gençlerin konuşma, düşünme, problem çözme biçimleri ve güçleri, sosyal, duygusal ve psiko-motor gelişim özellikleri birbirinden farklıdır; öğretmenler, öğretim sürecinde öğrencilerin tüm bu özelliklerini dikkate aldıklarında başarılı bir eğitim gerçekleştirebilirler.

Ayrıca, aynı çağda bulunan çocukların da gerek kalıtım, gerekse çevrenin etkisiyle gelişim özellikleri birbirinden farklılık göstermektedir. Özellikle okulda ortaya çıkan öğrenme farklarının önemli bir bölümü, çocuğun içinde yaşadığı çevresel koşullara bağlanmaktadır. O halde öğretmenler, çocuğun gelişimini etkileyen bu etkenleri bilerek, olumsuz, dezavantajlı çevrelerden gelen çocukları, öğretme-öğrenme ortamında destekleyici önlemleri almalıdırlar. Öğretmenlerin bu önlemleri alabilmeleri için değişik yaş ve gelişim çağlarındaki çocukların fiziksel, psikososyal, bilişsel ve ahlak gelişimi özelliklerini bilmeleri gerekmektedir. Ayrıca, anababaların da çocukların gelişim özellikleri konusunda bilgili olmaları, çocukların gelecekte her yönden sağlıklı bireyler olarak yetişmeleri için vazgeçilmez bir ön koşuldur.

Yukarıdaki nedenlerle ele alınması düşünülen gelişim alan ve gelişim kuramlarına ilişkin açıklamalara geçmeden önce, bu ünitede gelişimle ilgili temel kavramlar, ilkeler ve gelişimi etkileyen faktörler verilmiştir.

GELİŞİMLE İLGİLİ TEMEL KAVRAMLAR

Aşağıda genellikle birbirinin yerine yanlış olarak kullanılan, ancak birbirinden farklı olan büyüme, gelişme, olgunlaşma, öğrenme, hazırbulunuşluk, gelişimin kritik dönemleri kavramlarına açıklık getirilmeye çalışılmıştır.

BÜYÜME

Vücudun sadece boy, kilo ve hacim olarak artmasıdır. Büyüme, vücudun değişik organlarında değişik hızlarda gerçekleşebilir.

GELİŞME

Gelişme organizmanın, büyüme, olgunlaşma ve öğrenmenin etkileşimiyle sürekli olarak ilerleme kaydeden değişmesidir. Gelişmeyi ürün olarak ele aldığımızda gelişimi bu ürünün süreç yönü olarak tanımlayabiliriz. *Gelişim, organizmanın döllenmeden başlayarak bedensel, zihinsel, dil, duygusal, sosyal yönden, belli koşulları olan en son aşamasına ulaşıncaya kadar sürekli ilerleme kaydeden değişimidir.* Gelişme, olgunlaşma ve öğrenme etkileşimlerinin bir ürünüdür. Gelişim ise süreçtir. Olgunlaşma ve öğrenme olmadan gelişim sağlanamaz. Örneğin; bir çocuğun ağaca tırmanması devimsel bir gelişmedir. Çocuk sinir sistemi, kas ve kemikleri yeterli büyüklüğe ve olgunluğa erişmeden ağaca tırmanmayı öğrenemez. Sinir sistemi, kas ve kemikleri yeterli olgunluğa eriştikten sonra ağaca tırmanmayı öğrenmemişse de ağaca tırmanma davranışını gösteremez. Demek ki gelişme, olgunlaşma ve öğrenmeyi kapsayan temel bir kavramdır.

OLGUNLAŞMA

Çocuk bir gelişim döneminden diğerine bireysel hızıyla, aşamalı olarak ilerler. Meydana gelen bazı değişmeler öncelikle olgunlaşmaya bağlıdır. Olgunlaşma, öğrenme yaşantılarından bağımsız, biyolojik olarak kalıtım tarafından kontrol edilen bir değişmedir. *Olgunlaşma, vücut organlarının kendilerinden beklenen fonksiyonu yerine getirebilecek düzeye gelmesi için, öğrenme yaşantılarından bağımsız olarak, kalıtımın etkisiyle geçirdiği biyolojik bir değişmedir.* Olgunlaşma, fiziksel gelişime büyük ölçüde etki eder. Birçok psiko-motor davranışın yapılması olgunlaşmaya bağlıdır. Örneğin; çocuğun sinir sistemi, kas ve kemik yapısı yeter olgunluğa gelmeden, ne kadar yürüme alıştırması yaptırırsak yaptıralım, çocuk yürümeyi öğrenemez. Ayrıca olgunlaşma, çocukların belirli bir yaşta gösterebilecekleri özelliklerdeki en fazla artışı sağlayabilir. Henüz el kaslarını tam olarak kontrol edemeyen beş yaş çocuğu, genellikle on yaş çocuğu kadar düzgün ve kontrollü bir şekilde çizemeyecektir.

Büyüme ve gelişmeyle ilgili diğer temel kavramlar öğrenme, hazırbulunuşluk ve kritik dönem kavramlarıdır.

ÜNİTE 2 FİZİKSEL GELİŞİM

Bu üniteyi tamamladığınızda aşağıdaki hedeflere ulaşmanız beklenmektedir.

1. Doğum öncesi ve 0-18 yaş döneminde fiziksel gelişim özelliklerini kavrayabilme
2. Doğum öncesi ve doğum sonrasında fiziksel gelişime yardım etmek üzere gerekli önlemleri alabilme.
3. Doğum öncesi ve doğum sonrasında fiziksel gelişimi etkileyen faktörleri, fiziksel gelişimi sınırlandırma ya da fiziksel gelişimi hızlandırma bakımındandeğerlendirebilme.

ÜNİTENİN ANA HATLARI

- Fiziksel Gelişim
  - Doğum Öncesi Gelişim
    - Hamilelik Sırasındaki Çevre Etkileri
  - Bebeklik Döneminde (0-2 yaş) Fiziksel Gelişim
    - Bedensel Gelişim
    - Devimsel Gelişim
  - İlk Çocukluk Döneminde (2-6 yaş) Fiziksel Gelişim
    - Bedensel Gelişim
    - Devimsel Gelişim
  - Okul Döneminde (6-12 yaş) Fiziksel Gelişim
  - Ergenlik Döneminde (12-18 yaş) Fiziksel Gelişim
- Fiziksel Gelişimin Eğitim Açısından Doğurguları

FİZİKSEL GELİŞİM

Gelişim, çok yönlü karmaşık bir süreçtir. Bu sürecin sağlıklı olarak devam etmesini sağlamak için öncelikle gelişimin tüm yönlerinin betimlenmesi, tanınması gerekmektedir. Bu betimlemeyi ve incelemeyi kolaylaştırmak için psikologlar, gelişimi, kendi içinde belli özellikler bakımından bütünlük taşıyan ve birbirleriyle de etkileşim halinde bulunan gelişim alanları ve dönemlerine ayırmışlardır. Bu gelişim alanları genel olarak fiziksel, bilişsel ve psikososyal olmak üzere gruplanmaktadır. Gelişim dönemleri ise, genelde ortak özellikleri kapsayan yaş aralıklarıyla ifade edilmiştir. Bu dönemler, doğum öncesi, bebeklik dönemi (0-2 yaş), çocukluk dönemi (2-6 yaş), okul dönemi (6-12 yaş) ve ergenlik dönemi (12-18 yaş) dir. Ergenlik sonrasında yetişkinlik ve yaşlılık yılları değişik psikologlar tarafından farklı şekillerde sınıflandırılmaktadırlar.

Bu ünitede fiziksel gelişim alanına ilişkin özellikler, gelişim dönemlerine göre sırasıyla açıklanmıştır. Diğer gelişim alanlarına ilişkin özellikler ise gelişim kuramları esas alınarak diğer ünitelerde incelenmiştir.

Fiziksel gelişim, beden ve fiziksel görünüşteki değişme kadar psiko-motor becerilerdeki gelişimi de kapsamaktadır. Bu kitapta fiziksel gelişim; beden ve psiko-motor gelişim olarak iki boyutta incelenmiştir.

Bedensel gelişim boy, ağırlık ve hacimde artışın yanı sıra, vücudun sistemlerinin kendilerinden beklenen fonksiyonları yerine getirecek duruma gelmelerini de kapsar. Devimsel gelişim ise, bireyin vücudunu kontrol altına almada gösterdiği becerinin artmasıdır. Diğer bir deyişle, devimsel gelişim, zihin-kas koordinasyonuna dayalı davranışların gelişimidir. Devimsel gelişim için duyu organları, kas, iskelet ve sinir sistemleri koordineli olarak çalışmak durumundadır. Bedensel ve psiko-motor gelişim dönemleri, doğum öncesi dönemden itibaren aşağıda açıklanmıştır.

DOĞUM ÖNCESİ GELİŞİM

Yaşam, annenin yumurtasının, babadan gelen sperm tarafından döllenmesiyle başlar. Bu nedenle gelişimi, döllenmeden itibaren incelemek gerekir. Zigot adı verilen döllenmiş yumurtada, geleceğin insanının olgunlaşma ve

büyümesi ile ilgili tüm bilgiler kodlanmış durumdadır. Bu bilgiler, annenin yumurtasından gelen 23 adet kromozom ile babanın sperminden gelen 23 adet kromozomun birleşmesiyle oluşan, 23 çift kromozomda bulunur. Zigot, yaşamının ilk dakikalarından itibaren mitosis adı verilen hücre bölünmesiyle çoğalmaya başlar. Döllenmeden sonra bir-iki haftalık döneme "**dölüt**" dönemi adı verilir. Bu dönemde, dölüt fallop borularından aşağıya inerek, uterusun (rahim) duvarına yapışır. Bundan sonra **embriyo** devri başlar. Embriyo devri üçüncü haftadan sekizinci haftaya kadar sürer.

Embriyo döneminde hücreler farklılaşmaya ve ilerde vücudun değişik organlarını meydana getirecek şekilde tabakalar meydana getirmeye başlar. En dıştaki tabaka "**ekdoderm**" adını alır. Ekdodermden, duyu organları, sinir sistemi, dış deri, saç, tırnak ve dişlerin bir kısmı oluşur. Orta tabaka olan "**mezoderm**" den kas, iskelet sistemleri ile salgı ve dolaşım sistemleri meydana gelir.

İç tabaka olan **endoderm** den ise sindirim sistemi ile solunum sisteminin, karaciğer, akciğer gibi önemli organları meydana gelir.

İkinci ayda embriyo daha çok insan görünümünü alır. Yüz, el ve ayak parmakları, dış genital organlar farkedilebilir hale gelir.

Üçüncü aydan itibaren emriyo dönemi biter, yerini **fetus dönemi** alır. Bu dönemde beyinde elektriksel etkinlikler meydana gelir. Birçok refleks gelişir. Kalp atışı düzenlidir ve yetişkinler tarafından duyulabilir.

Dördüncü ayda fetüs, daha da bebek şeklini alır. Dört ve beşinci aylarda organizmanın temel vücut yapısı tamamlanır. Yüz daha belirginleşir. Dış genital organlarından fetüsün cinsiyeti tanınabilir hale gelir. Deri uyarıcılara karşı duyarlıdır. Kemikler uygun biçimlerini alır.

Beşinci ayın sonunda fetüs, artık, insan organizmasının temel yapısını olduğu kadar birçok davranış biçimini de kazanmıştır. Beynin değişik bölgelerine giden uyarıcılara vücudun uygun organları tepkide bulunur. Örneğin göz kırpma, ağız hareketleri ve parmak hareketleri gözlenir. Fetüs, yeni doğan bebekte gözlenen bazı fiziksel ve davranışsal özellikleri kazanmasına rağmen, beşinci ayı tamamlamadan doğan bebekler nadiren yaşayabilirler. Erken doğan bebeğin yaşayabilmesi için en az altı-yedi aylık olması gerekmektedir.

Altı aylığa kadar solunum sistemi, özellikle burun delikleri ve akciğerler güçlenir ve koordineli hale gelir. Salgıları organizmanın çalışmasında önemli olan birçok içsalgı bezi aktif hale gelir. Beyin gelişimini sürdürür. Fetüsün beyninin 28-30 haftalarda ya da 7-8. aylarda çalışmaya başladığı iddia edilmektedir.

Beyin geliştiği zaman dikkate alınması gereken önemli bir nokta; organizmanın biyolojik bir varlık olduğu kadar, psikolojik bir varlık da olmasıdır. Bu durumda, fetüs hareket etmeye ek olarak algılamakta ve hissetmektedir. Henüz fetüsün, ne tür bilgiyi, nasıl algıladığı (eğer algılıyorsa) ya da hissetiğini (eğer hissediyorsa) belirlemek çok güçtür. Ancak fetüsün duyu organları doğum öncesi dönemde oldukça gelişmiştir. Yaşamın ikinci üçüncü haftasında göz gelişmeye başlar. Altıncı aya kadar, göz kapaklarının açılıp kapanmasıyla birlikte göz etkinlikleri de meydana gelir. Ancak fetüsün retinası normal ışığa duyarlı değildir. Altıncı aya kadar işitme organları da gelişmiştir. Örneğin; fetüs son aylarında, gürültüye ya da klasik müziğe maruz bırakıldığında, kalp atışları değişmektedir.

Sonuç olarak, embriyonun sergilediği birtakım yüz ifadeleri ile organizmanın durumu hissetmesi arasında bir ilişki olup olmadığını belirleyecek bir yolumuz olmamakla birlikte, hamile anne çok parlak ışık ve yüksek gürültülü bir odaya girdiğinde altı aylık fetüsün irkildiği, hafif ışık ve sesin de fetüsü rahatlattığı gözlenmiştir. Özellikle bu tepkilerin, annenin tepkilerinden bağımsız olarak meydana geldiği görülmektedir. Örneğin anne gürültülü müzikten ve ortamdan hoşlanabilir. Ancak, fetüs irkilmektedir. Ayrıca, otuzsekizinci haftada sinir sisteminin ağrıyı hissedecek kadar geliştiği gözlenmektedir.

Doğum öncesi gelişim dönemi, yaşam süresindeki en hızlı gelişim dönemidir. Fetüs doğduğunda boyu ortalama 48 - 53 cm., ağırlığı ise 2500 - 4300 gr arasındadır.

Hamilelik Sırasındaki Çevre Etkileri

Hamilelik sırasında fetüs ısı, kimyasal denge, atmosfer basıncı vb. faktörlerin çok iyi kontrol edildiği bir ortamda yani annenin vücudunda yaşamını sürdürmektedir. Plesanta adı verilen organ, anneden fetüse besin maddeleri ve oksijenin geçişini; fetüsten anneye de kandaki artık maddelerin geçişini sağlayan bir istasyon gibi hizmet eder. Fetüsün gelişimini sağlamak üzere düzenlen-

ÜNİTE 3

BİLİŞSEL GELİŞİM KURAMLARI

Bu üniteyi tamamladığınızda aşağıdaki hedeflere ulaşmanız beklenmektedir.

1. Bilişsel gelişim kuramlarından Piaget'nin, Bruner'in ve Vygotsky'nin gelişim kuramlarına ilişkin temel kavramları yorumlayabilme
2. Piaget'nin, Bruner'in ve Vygotsky'nin gelişim kuramlarının özelliklerini kavrayabilme
3. Piaget, Bruner ve Vygotsky'nin gelişim ilkelerini, çocukların bilişsel gelişimlerini beslemede kullanabilme
4. Piaget, Bruner ve Vygotsky'nin gelişim kuramlarının üstünlük ve sınırlılıklarını değerlendirebilme

ÜNİTENİN ANA HATLARI

- Bilişsel Gelişim Kuramları
  - Piaget'nin Bilişsel Gelişim Kuramı
    - Piaget'ye Göre Bilişsel Gelişim Dönemleri
      - Duyusal-Motor Dönemi
      - İşlem Öncesi Dönem
        - Sembolik Dönem
        - Sezgisel Dönem
      - Somut İşlemler Dönemi
      - Soyut İşlemler Dönemi
    - Piaget'nin Bilişsel Gelişim Kuramının Eğitim Açısından Doğurguları
  - Bruner'in Bilişsel Gelişim Kuramı
    - Bruner'in Bilişsel Gelişim Dönemleri
      - Eylemsel Dönem
      - İmgesel Dönem
      - Sembolik Dönem
  - Vygotsky'nin Bilişsel Gelişime İlişkin Görüşleri
  - Bruner ve Vygotsky'nin Eğitime İlişkin Görüşleri

BİLİŞSEL GELİŞİM KURAMLARI

Yeni doğan çocuğun, başetmesi gereken en önemli problem, yaşadığı dünyayı öğrenmesi, anlamasıdır. Bu problem yetişkinlere kolay görünebilir. Yetişkinler objelerin değişik türlerini bilir: ağaçlar, kayalar, hayvanlar, kitaplar, kadınlar, erkekler, çocuklar vb. Yer sarsıldığında kaya düşebilir, yılın değişik zamanlarında ağaçlar değişime uğrar; kadın - erkek evlenir, çocuk sahibi olur. Yetişkin, bütün bunlarla objelerin sürekli olduğunu anlayabilir. Ayrıca, objelerle birçok etkinlik yapar, sonuçlarını öğrenir. Örneğin; taşı suyun yüzüne belli bir açıyla fırlattığı takdirde, suyun yüzeyinde kaydırabilir.

Sonuç olarak yetişkin, dünyanın kapsamı hakkında ayrıntılı bilgi edinmiştir. Çocuk ise, dünyanın kapsamında olan sayısız şeyi öğrenmekle karşı karşıyadır.

Bireyin çevresindeki dünyayı anlama ve öğrenmesini sağlayan, aktif zihinsel faaliyetlerdeki gelişime **bilişsel gelişim** adı verilmektedir. Bilişsel gelişim; bebeklikten yetişkinliğe kadar, bireyin çevreyi, dünyayı anlama yollarının daha kompleks ve etkili hale gelmesi sürecidir. Piaget, Bruner ve Vygotsky, çocuğun çevresindeki dünyayı, değişik yaşlarda nasıl ve niçin böyle gördüğünü, ve algıladığını belirlemeye çalışmışlardır.

PIAGET'NİN BİLİŞSEL GELİŞİM KURAMI

Piaget'ye göre çocuk, dünyanın pasif alıcısı değildir. Bilgiyi kazanmada aktif bir role sahiptir. Ayrıca, değişik yaşlardaki çocukların ve yetişkinlerin dünyaları birbirlerinden farklıdır. Piaget bu farklılığın nedenlerini incelemiş ve bireyin dünyayı anlamasını sağlayan bilişsel süreçleri açıklamaya çalışmıştır.

Piaget, bilişsel gelişimi, biyolojik ilkelerle açıklamıştır. Piaget'ye göre gelişim, kalıtım ve çevrenin etkileşiminin bir sonucudur. Bilişsel gelişimi etkileyen ilkeleri de şöyle belirlemektedir. (1) Olgunlaşma; (2) Yaşantı; (3) Uyum; (4) Örgütleme ve (5) Dengeleme.

İnsan yavrusu, bir takım davranış biçimlerini kalıtımla hazır olarak getirmeseydi, karmaşık, bir organizma haline nasıl gelebilirdi? İnsan yavrusu, çok sayıda refleksle doğar. Bu refleksler, çevresine uyum sağlamasına yardım eder Çevresindeki dünya ile ilgili hiçbir yaşantıya sahip olmayan bebeğin davra-

nışlarını refleksler yönlendirir. Ancak bebek, biyolojik olarak olgunlaştıkça ve çevresi ile etkileşimleri sonucu **yaşantı** kazandıkça, refleksler değişikliğe uğrar. Refleksler, çocuğun çevresine uyum sağlamasına yardım konusunda yerlerini, bilinçli, karmaşık hareketlere bırakırlar. Burada önemli olan nokta; bilişsel gelişimde ilerleme olabilmesi için organizmanın **biyolojik olgunluğa** erişmesi ve çevresiyle etkileşimleri sonucu yaşantı kazanması gerektiğidir. *Bilişsel gelişim, olgunlaşma ve yaşantı kazanma arasındaki sürekli etkileşimin bir ürünüdür.*

Piaget'nin, bilişsel gelişimde olduğu kadar, diğer gelişim alanlarında da etkili olduğuna inandığı diğer bir ilke de **uyum**dur.

Organizmanın çevreye uyum yeteneği, kuşkusuz tüm canlılar için ortak bir özelliktir ve Piaget'nin de bilişsel gelişimi açıklamasında temel bir kavramdır. *Piaget, bilişsel gelişimi, dünyayı öğrenme yolunda bir denge, dengesizlik, yeni bir denge süreci* olarak görmektedir. Diğer bir deyişle, alt düzeydeki bir dengeden, üst düzeydeki bir dengeye ilerleme, olarak tanımlamaktadır. Bu dengelenme sürecinin kesintisiz işleyebilmesi ise karşılaşılan yeni obje, durum ve varlıklara uyum sağlamayı gerektirir.

Uyum ilkesine ek olarak Piaget'nin bilişsel gelişimle ilgili gördüğü diğer bir biyolojik ilke de organizmanın **örgütleme** eğiliminde olduğudur. Her bir uyum hareketi, organize edilmiş bir davranışın parçasıdır. Tüm etkinlikler koordinelidir. Uyum davranışı, örgütlenmiş bir sistemin, örgütlenmiş bir etkinliğin parçası içinde yer aldığı için düzenlidir. Örgütleme, sistemin düzenini koruyucu ve geliştiricidir. Örneğin; biyolojik olarak, pankreas, gerekli miktarda insulin salgılayarak kandaki şekeri düşürür. Burada dolaşım sistemi ile iç salgı bezleri, vücudun dengesini korumak için organize edilmiş (örgütlenmiş) etkili bir sistem için koordineli olarak çalışır. Ancak bu koordinasyon ya da organizasyon, organizmanın diğer biyolojik fonksiyonlarından bağımsız değildir. Tüm organizmanın bir parçası olarak da işlevlerini yerine getirirler.

Benzer olarak organizmanın bu örgütleme eğilimi, bilişsel gelişime de uygulanabilir. Örneğin; yeni doğan bebeğin nesneleri yakaladığını, emdiğini gözleyebilirsiniz. Ancak, bu etkinlikler, başlangıçta koordineli değildir. Birkaç koordinesiz yakalama ve emme etkinliğinden sonra artık, istediği nesneyi düzgün olarak yakalayıp emme davranışını gösterebilir. Böylece düzensiz etkinliklerden organize edilmiş etkinliklere doğru bir ilerleme görülür. Örnekte de

ÜNİTE 4

AHLAK GELİŞİMİ KURAMLARI

Bu üniteyi tamamladığınızda aşağıdaki hedeflere ulaşmanız beklenmektedir.

1. Ahlak gelişimi kuramları ile ilgili temel terimleri kavrayabilme
2. Piaget, Kohlberg ve Gilligan'ın ahlak gelişimine ilişkin görüşlerini kavrayabilme
3. Çocuğun ahlak gelişimine yardım etmek üzere formal ve informal eğitimde gerekli önlemleri alabilme
4. Piaget ve Kohlberg'in ahlak gelişimi kuramlarının üstünlük ve sınırlılıklarını değerlendirebilme

ÜNİTENİN ANA HATLARI

- Ahlak Gelişimi Kuramları
  - Piaget'nin Ahlak Gelişimi Kuramı
    - Dışsal Kurallara Bağlılık Dönemi
    - Ahlakî Özerklik Dönemi
  - Kohlberg'in Ahlak Gelişimi Kuramı
    - Gelenek Öncesi Düzey
    - Geleneksel Düzey
    - Gelenek Sonrası Düzey
  - Kohlberg'in Kuramının Sınırlılıkları
  - Gilligan'ın Ahlak Gelişimine İlişkin Görüşleri
- Ahlak Gelişimi Kuramlarının Eğitim Açısından Doğurguları

AHLAK GELİŞİMİ KURAMLARI

Toplumun, kendinden beklenen fonksiyonları yerine getirebilmesi için, onu oluşturan insanların bazı kuralları içselleştirmesi gerekmektedir. Bu kurallardan bazıları, bireyin başkalarıyla nasıl etkili iletişim kuracağı; başkalarını incitmekten nasıl kaçınacağı, genellikle başkalarıyla nasıl iyi geçineceği, diğer bir deyişle, çevresine nasıl etkin bir uyum sağlayacağı ile ilgilidir. Etkin bir uyum ifadesi, toplumca belirlenen bazı kuralların içselleştirilmesiyle birlikte, geçerliliğini yitirmiş kuralların atılması, gerekli olanların yeniden geliştirilmesine katkıyı da kapsamaktadır. Ahlak gelişimi toplumun tüm değerlerine kayıtsız şartsız edilgin bir uyma değil, topluma etkin bir uyum sağlamak için değerler sistemi oluşturma sürecidir.

Eğer çevrenizdeki çocukları izlediyseniz, kurallara uyma konusunda çok katı davrandıklarını görmüşsünüzdür. Onlar için bir şey ya doğrudur ya da yanlış. İkisinin ortası yoktur. Eğer bir suç işlenmişse cezası çekilmelidir.

İlköğretim ya da lise yıllarınızda, insanların kuralları kendi amaçları için değiştirdiklerinde; bazıları için kuralları uygulayıp bazıları için uygulamadıklarında hayal kırıklığına uğradığınız durumları hatırlayabilirsiniz.

Daha sonraları kanunlar hakkındaki görüşleriniz, onların nasıl oluşturulup, uygulandığını öğrendiğinizde değişebilir. İnsanlar bir yıldan diğerine değişebilen yapılmış kanunlarla karşılaşır, tartışır, oy verir.

Sonuç olarak, bireyin ahlak gelişimi belli aşamalar izler. Bu aşamalar bireyin bilişsel gelişiminden bağımsız değil, ona paraleldir. Bu bölümde Piaget, Kohlberg ve Gilligan'ın ahlak gelişimine ilişkin görüşleri açıklanmıştır.

PIAGET'NİN AHLAK GELİŞİMİ KURAMI

Çocukların bilişsel ve kişilik gelişimleri yetişkinlerden farklılık gösterdiği gibi ahlakî düşünme gücü de farklıdır. Piaget, çocukların ahlak gelişimlerini anlamada, kuralları nasıl yorumladıklarını öğrenmenin önemli olduğunu düşünmüştür. Çocukların ahlak gelişim özelliklerini onların oyunlarını gözleyerek açıklamaya çalışmıştır. Piaget, çocuğun bilişsel gelişimi ile ahlaki yargıları arasında ilişki olduğuna inanmaktadır.

Piaget'ye göre altı yaşın altında, çocukların kuralları yoktur. İki yaş civarındaki çocukların, kural olmaksızın sadece oynadıklarını gözlemiştir. İki-altı yaş arasındaki çocuklar ise, kuralların farkındadırlar. Ancak, kuralların ne amaçla konduğunu ya da onları neden izlemek gerektiğini anlayamazlar.

Piaget, 6-10 yaş arasındaki çocukların kuralları izlemede sık sık tutarsızlık göstermekle birlikte, kuralları kabul ettiklerini belirlemiştir. Bu yaş çocukları, kuralların yüksek bir otorite tarafından konulduğunu ve değiştirilemez olduğunu düşünürler. Oyun kurallarının, grubun kararına göre değiştirilebileceğini anlayamazlar.

Çocuklar 10-12 yaşa kadar kuralları bilinçli olarak kullanamaz ve izleyemezler. 10-12 yaşlarda, artık çocuklar, oyunu aynı kurallarla oynayabilir; kuralların oyuna yön vermek ve oyuncular arasındaki anlaşmazlıkları en aza indirmek için konulduğunu anlayabilirler. Aynı zamanda, kuralların herkesin üstünde anlaştığı basit şeyler olduğunu; bireylerin anlaşarak kuralları değiştirebileceklerini kavrayabilirler.

Piaget'ye göre okulöncesi dönemde, çocuklarda kural kavramı olmadığından, bu dönemde ahlak söz konusu değildir. Bu nedenle ahlak gelişimi, çocuğun işlem öncesi dönemden, somut işlemler dönemine geçtiği 6 yaşa kadar başlamaz.

Piaget, ahlak gelişimini iki dönemde incelemektedir. Bunlar; 1- Dışsal kurallara bağlılık dönemi ve 2- Ahlakî özerklik dönemleridir.

1. DIŞSAL KURALLARA BAĞLILIK DÖNEMİ

Bu dönem, 6-12 yaş arasını kapsamaktadır. Çocuk kuralların değişmezliğine inanmaktadır, kurallara uymayanların otomatik olarak cezalandırılması gerektiğini düşünür. Kayıtsız şartsız otoriteye uyma söz konusudur. Bu dönemde çocuğa ebeveyni ve diğer yetişkinler tarafından ne yapması ve ne yapmaması gerektiği söylenir. Kurallara uymamasının doğal sonucunun cezalandırılmak olduğuna inanır. Yargı, sadece sınırlı olarak gözlenen gerçeklere dayalıdır ve kural ihlalinde ceza, otomatik olarak verilmelidir. Davranışın gerisindeki nedenler dikkate alınmaz. Böyle bir mantık çocukların, kuralların kesin ve değişmez olduğunu inanmalarına neden olur.

ÜNİTE 5 KİŞİLİK GELİŞİMİ KURAMLARI

Bu üniteyi tamamladığınızda aşağıdaki hedeflere ulaşmanız beklenmektedir.

1. Kişilik gelişimi kuramlarıyla ilgili temel terimleri kavrayabilme
2. Psikoseksüel ve psiko-sosyal gelişim özelliklerini kavrayabilme
3. İnformal ve formal eğitim yoluyla sağlıklı bir kişilik gelişimi (psikoseksüel ve psiko-sosyal gelişim) için, çeşitli yaş ve dönemlerde gerekli önlemleri alabilme.
4. Freud'un psikoseksüel ve Erikson'ın psiko-sosyal gelişim kuramlarının üstünlük ve sınırlılıklarını değerlendirebilme

ÜNİTENİN ANA HATLARI

- Kişilik Gelişimi Kuramları
  - Freud'un Psikoseksüel Gelişim Kuramı
    - Oral Dönem
    - Anal Dönem
    - Fallik Dönem
    - Gizil Dönem
    - Genital Dönem
  - Erikson'ın Psiko-Sosyal Gelişim Kuramı
    - Güvene Karşı Güvensizlik
    - Bağımsızlğa Karşı Utanma ve Şüphecilik
    - Girişkenliğe Karşı Suçluluk Duyma
    - Başarıya Karşı Aşağılık Duygusu
    - Kimlik Kazanmaya Karşı Rol Karmaşası
    - Dostluk Kazanmaya Karşı Yalnız Kalma
    - Üretkenliğe Karşı Duraklama
    - Benlik Bütünlüğüne Karşı Umutsuzluk
  - Freud ve Erikson'ın Kuramlarının Eğitim Açısından Doğurguları

KİŞİLİK GELİŞİM KURAMLARI

Çocuklar, yetenekleri giderek gelişen küçük bilgisayarlar değildirler. Çocukların bilişsel becerilerinin yanı sıra, benlik kavramları, başkalarıyla etkileşim biçimleri, dünyaya karşı tutumları yani kişilikleri gelişir.

Kişilik, bireyi başkalarından ayıran bireyin doğuştan getirdiği ve sonradan kazandığı özelliklerin bir bütünüdür. Duygularımız, yeteneklerimiz, güdülerimiz, mizacımız (huyumuz), sosyal, fiziksel-psikomotor ve bilişsel özelliklerimiz, karakter ve değerlerimiz, inançlarımız, tutumlarımız, görüşlerimiz, vb. tüm özelliklerimiz kişiliğimizi oluşturur. Kişilik, insan davranışlarının tüm yönlerini kapsayan bir kavramdır.

Kişilik gelişimi de diğer gelişim alanları gibi bireysel bir hızla ilerler. Gelişimin tüm yönleriyle etkileşim içindedir. Örneğin; sosyal bakımdan arkadaşları tarafından sevilen, kabul edilen bir çocuk, duygusal bakımdan olumlu özellikler kazanabilir. Sonuçta mutlu, kendini ve başkalarını seven, kendine güvenen bir kişi olabilir.

Bu bölümde, kişilik kuramlarından, Freud'un "Psikoseksüel Gelişim" kuramı ve Erikson'ın "Psiko-Sosyal Gelişim" kuramı incelenmiştir.

FREUD'UN PSİKOSEKSÜEL GELİŞİM KURAMI

Sigmund Freud, bu yüzyılın başında, zamanına göre devrimsel nitelik taşıyan kişilik gelişimi kuramını sunmuştur. Freud; kişilik gelişimi bakımından ilk çocukluk yıllarındaki yaşantıların önemini vurgular. Freud'un kuramı, psikoanalitik kuramlardan birisidir. Bu kurama göre, normal gelişimin sağlanması için, gelişimin her döneminde bireyin temel ihtiyaçlarının doyurulması gerekmektedir. Eğer temel ihtiyaçlar karşılanmazsa kişilik gelişimi engellenir.

Freud, kişilik gelişimini çeşitli dönemlerle açıklamıştır. Her dönem, belli bir kritik gelişimi kapsamaktadır. Bir dönemdeki ihtiyaçlar karşılanmadığı takdirde, o döneme aşırı bağımlılık meydana gelmekte; sonraki aşamada meydana gelecek kişilik gelişimini engellemektedir. Freud'a göre, ilk dönemlerde ihtiyaçlarının karşılanması engellenen birey, daha ileri yaşlarda, bu ihtiyaçlarla ilgili olarak normal olmayan bazı davranış biçimleri gösterir. Çocukların ana, baba ve öğretmenleriyle etkileşimlerinin niteliği, onların ihtiyaçlarını karşılamalarına ve gelişim dönemlerini sağlıklı olarak atlatmalarına yardım eder.

Freud'un psikoanalitik kuramı, psikoseksüel gelişimi her biri yeni bir sosyalleşme sorunuyla nitelenen beş temel döneme ayırmıştır. Bu dönemler aşağıda kısaca açıklanmıştır:

1- Oral Dönem

Bu dönem 0-1 yaş arasındaki bebeklik dönemini kapsar. Oral dönemde temel haz kaynağı emmedir. Emme, pasif ve bağımlı bir davranıştır. Freud'a göre, anne ya da anne yerine geçen yetişkin tarafından çocuğun memeden erken kesilmesi, ya da aksine çok uzun emzirilmesi, onun bu döneme bağımlı olmasına neden olmaktadır. Emme ihtiyacı, daha sonraki yaşamında da sürmektedir. Örneğin; Öğrencilerin sinirli ve gergin olduğunda tırnak yemeleri, Freud'un oral bağımlılık olarak tanımladığı durumun bir göstergesidir.

2- Anal Dönem

İkinci gelişim dönemi olan anal dönem, 1-3 yaşlarını kapsamaktadır. Bu dönem idrar ve dışkı çıkarma ile ilgilidir. Çocuk, bu dönemde kendini ve çevreyi kontrol etmeyi öğrenir. Sinirli, hoşgörüsüz ve cezalandırma yoluyla tuvalet eğitimi veren anne-baba ya da bakıcılar, çocuğun bu döneme bağımlı kalmasına neden olurlar. Bu durumda, daha sonra öğretmenlerin çözümlemeleri gerekecek davranış bozuklukları meydana gelebilir. Bu tür davranışlardan bazıları, aşırı düzenlilik ya da aşırı dağınıklıktır.

3- Fallik Dönem

Bu dönem aşağı yukarı 3-6 yaşları arasını kapsamaktadır. Çocuklar bu dönemde genital organlarından zevk aldıklarını farkederler. Karşı cins ebeveyne açık olarak daha fazla sevgi gösterisinde bulunurlar. Ana-baba ya da onların yerine geçen yetişkinler, çocuklara sıcak ve sevgi dolu bir şekilde davranmalıdırlar. Çünkü çocuklar bu dönemde, yetişkinleri model alarak cinsiyet rollerini kazanmaya başlarlar. Çocuklar algılayabildikleri yetişkinlerin değer sistemlerini içselleştirirler.

4- Gizil Dönem

6-12 yaşları arasındaki dönem gizil dönem adını alır. Bu dönemde çocuk cinsiyetle ilgili konulardan hoşlanmaz ve kendini daha çok oyuna verir. Çocuklar

BÖLÜM II

ÖĞRENME

ÜNİTE 6

EĞİTİM - ÖĞRENME - ÖĞRETİM İLİŞKİSİ VE TEMEL KAVRAMLAR

Bu üniteyi tamamladığınızda aşağıdaki hedeflere ulaşmanız beklenmektedir.

1. Eğitim ve öğrenmeyle ilgili temel terimleri kavrayabilme
2. Eğitim, öğrenme ve öğretim arasındaki ilişkileri kavrayabilme
3. Öğrenme kuramlarının eğitimdeki yerini kavrayabilme

ÜNİTENİN ANA HATLARI

- Eğitim ve Öğrenme İlişkisi
- Eğitim ve Öğrenmeyle İlgili Temel Kavramlar
  - Kalım, Uyum ve Öğrenme
    - Öğrenmenin Özellikleri
  - Yaşantı
  - Davranış
- Öğrenme Kuramlarına Genel Bir Bakış

EĞİTİM ve ÖĞRENME İLİŞKİSİ

Kitabın giriş bölümünde de açıklandığı gibi, eğitim genel anlamda, "istendik davranış değiştirme ya da oluşturma sürecidir. Eğitimin tanımına göre, istendik davranışların bireyin kendi yaşantısı yoluyla meydana getirilmesi gerekmektedir. Bireyin kendi yaşantısı yoluyla davranışında meydana gelen değişme ise öğrenmedir. Diğer bir deyişle eğitim, geçerli öğrenmelerin oluşturulmasıyla gerçekleştirilmektedir. O halde eğitime kısaca, istendik öğrenmeleri oluşturma süreci demek de mümkündür. Eğitim ister kasıtlı olarak okullarda yapılsın (formal eğitim), isterse gelişigüzel bir biçimde bireyin içinde yaşadığı tüm çevrede yapılsın (informal eğitim), sadece istendik nitelikte davranış değişmelerinin oluşturulmasını yani geçerli öğrenmeleri kapsar. Okullarda kazanılan kopya çekme, argo konuşma vb. davranışlar ise istenmedik nitelikte davranışlardır ve eğitimin hatalı yan ürünü olarak ortaya çıkabilir. Davranış değiştirme mühendislerinin yani eğitimcilerin amacı; eğitim sürecinde geçerli öğrenmeleri sağlamak, istenmedik hatalı yan ürünleri en aza indirmek, hatta yok etmektir. Geçerli öğrenmeyi sağlamak ise, geçerli öğretmelerle mümkündür. Öğretme, öğrenmeyi sağlama faaliyeti olduğuna göre; eğitim, geçerli öğrenmeleri sağlayan öğretim yoluyla gerçekleşmektedir.

Aşağıda eğitim ve öğrenmeyle ilgili temel kavramlar ve özellikleri üzerinde durulmuştur.

EĞİTİM VE ÖĞRENMEYLE İLGİLİ TEMEL KAVRAMLAR

KALIM, UYUM ve ÖĞRENME

Organizmanın yaşamını sürdürmesi, büyük ölçüde çevresindeki değişmelere başarılı olarak uyum sağlama yeteneğine bağlıdır. Etkin uyum sağlama ise öğrenmeyle mümkündür. Örneğin; birbiriyle kavga eden iki fareden yenilgiye uğrayanın, gelecek sefer zafer olarak kaçma eğiliminde olduğu gözlenebilir. Çünkü hayvanın yaşamını sürdürmesi yani kalımı, duruma uygun tepkide bulunmasına bağlıdır. Duruma uygun tepkide bulunma, çevreye nasıl uyum sağlayacağını öğrenme, genellikle yaşamı sürdürebilmek için temel bir koşuldur.

İnsan belirli gereksinimlerini otomatik olarak karşılama sistemlerine sahiptir. Örneğin; otomatik olarak nefes alır, vücut sıcaklığı yükseldiğinde terleme yoluyla vücudun sıcaklığı düzenlenir; kan şekeri düştüğünde, normale dönünceye kadar kana şeker salgılanır. Bu otomatik uyum süreci **hemostatik mekanizma** olarak adlandırılmaktadır. Hemostatik mekanizmanın işlevi, yukarıda da belirtildiği gibi fizyolojik dengeyi ya da hemostastis'i sürdürmektir.

Hemostatik mekanizmaya ek olarak, doğuştan getirdiğimiz refleksler de yaşamı sürdürmeyi yani kalımı sağlamaktadır. Ancak, gerek hemostatik mekanizma, gerekse refleksler yaşamı sürdürmemize belli bir düzeyde yardım etmekle birlikte, tüm gereksinimlerimizi karşılamada ve her koşulda çevreye uyumumuzu sağlamada yetersiz kalmaktadır. Sadece, bu mekanizmaların yardımıyla uzunca bir süre yaşayabilmemiz mümkün değildir. Bir canlı türünün yaşayabilmesi; açlık, susuzluk, cinsellik vb. fizyolojik gereksinimlerini doyurmasına bağlıdır. Canlının gereksinimlerini karşılaması ise, çevresiyle etkileşimde bulunmasını gerektirir.

Hiçbir canlı, temel gereksinimlerini karşılamak için çevresinden nasıl yararlanacağını öğrenmeksizin uzun süre yaşayamaz.

Organizma yaşamını sürdürebilmek için, çevreye uyum sağlamada etkin olmak ve çok değişken çevrelerde gereksinimlerini gidermek durumundadır. Organizmaya bu esnekliği ise, ancak öğrenme süreci sağlayabilir. Organizma, yaşamını sürdürebilmek için çevresindeki hangi öğelerin, kalımı için olumlu, hangi öğelerin yaşamını engelleyici, hangi öğelerin de nötr olduğunu öğrenmek durumundadır. Örneğin; üzüm bireyin açlık gereksinimini giderecek bir obje olduğu için olumlu; bir öğrenci için, bir an önce okuldan mezun olma, iş bulma, statü kazanma olumlu öğeler olabilir. Bir tavşan için havuç elde edilmesi gereken olumlu bir obje iken, bir tuzak ise, kaçınılması gereken bir uyarıcı olarak öğrenilebilir. O halde öğrenme, organizmanın ya da bireyin çevreye uyumunda temel bir araçtır.

İnsanoğlunun davranışlarının büyük çoğunluğu öğrenilmiş davranışlardır. Dolayısıyla bu davranışların nasıl oluştuğunu, niçin böyle davrandığımızı aydınlatabilmek için, öğrenmenin tanımlanmasına ve öğrenme ilkelerinin araştırılmasına gerek duyulmaktadır. Öğrenme sürecinin bilinmesi sadece normal ve uyumlu davranışların oluşturulmasını değil, aynı zamanda normal dışı ve uyumsuz davranışların da anlaşılmasını sağlayacaktır.

ÜNİTE 7

KLASİK KOŞULLAMA
PAVLOV (1849 - 1936)

Bu üniteyi tamamladığınızda aşağıdaki hedeflere ulaşmanız beklenmektedir.

1. Klasik koşullama ile ilgili belli başlı terimleri kavrayabilme
2. Klasik koşullama sürecini kavrayabilme
3. Klasik koşullama ilkelerini kavrayabilme
4. Klasik koşullama ilkelerini eğitim durumlarında kullanabilme

ÜNİTENİN ANA HATLARI

- Koşullama Süreci
- Koşullama İlkeleri
  - Bitişiklik (Contiguity)
  - Habercilik/Bilgilendiricilik (Contingency)
    - Olumlu Habercilik (Positive Contingency)
    - Olumsuz Habercilik (Negative Contingency)
  - Pekiştirme
  - Sönme
    - Kendiliğinden Geri Gelme
  - Genelleme
  - Ayırt Etme
  - Birden Fazla Uyarıcıya Koşullama (Higher Order Conditioning)
  - Gölgeleme (Overshadowing)
  - Engelleme (Blocking)
  - Öğrenilmiş Çaresizlik
- Klasik Koşullamanın Eğitim Açısından Doğurguları

PAVLOV
(1849 - 1936)

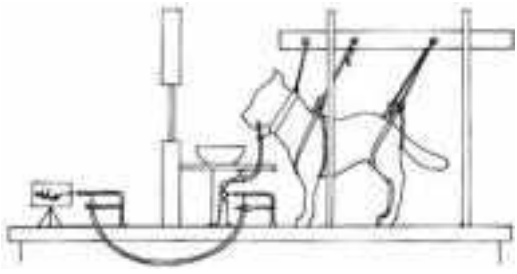
Pavlov 1849'da Rusya'da doğdu; 1936 yılında öldü. Yaşamının büyük bir bölümünü fizyoloji alanında çalışarak geçirdi. 1904 yılında, sindirim fizyolojisi alanındaki çalışmalarıyla Nobel Ödülü aldı. Pavlov klasik koşullama ile ilgili çalışmalarına 50 yaşından sonra başladı.

Köpeklerdeki mide ve tükrük salgılarını çalışması sırasında; köpeğin henüz eti görmeden deneyi yapan kişinin ayak seslerini duyduğunda da aynı güçte salya salgılaması Pavlov'un dikkatini çekmiştir. Bu olaydan sonra, Pavlov psişik refleks ya da koşullu refleks adını verdiği bu tepkiyi sistematik olarak incelemiştir (Bower ve Hilgard 1981, s.49; Hill, 1990, s.26).

KOŞULLAMA SÜRECİ

Pavlov deneyini sıkı bir şekilde kontrol ettiği laboratuvar ortamında yapmıştır. Köpeğin tükrük bezi kanalına ameliyatla bir tüp bağlamış ve ses geçirmez bir deney hücresine koymuştur (Şekil 3).

Şekil 3. Pavlov'un Deney Düzeneği

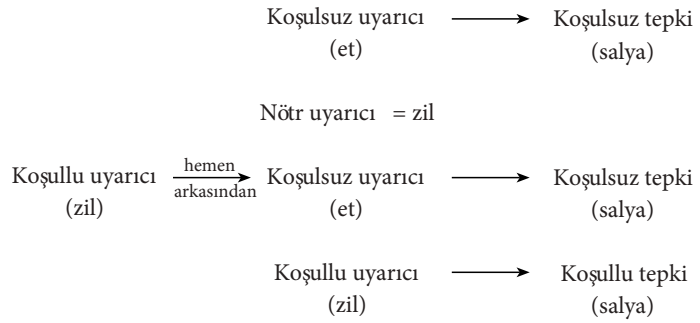


Pavlov önce metronomla ses vermiş, köpek bu uyarıcıya sadece başını çevirmiş, kulaklarını dikmiştir. Sesi verdikten hemen sonra et tozu içeren bir eriyik vermiştir. Ses ile eti birkaç kez art arda verdikten sonra, sesi tek başına verdiği durumda da salya tepkisinin meydana geldiğini görmüştür.

Bu olayda et, koşulsuz yani doğal uyarıcıdır (UCS = Unconditioned Stimulus). **Koşulsuz uyarıcı,** organizma için doğal olan ve tepkiyi otomatik olarak meydana getiren uyarıcıdır. Etin meydana getirdiği salya ise koşulsuz yani doğal tepkidir (UCR= Unconditioned response). **Koşulsuz tepki**, koşulsuz uyarıcının organizmada meydana getirdiği doğal ve otomatik tepkidir. Ses, henüz et ile ilişkilendirilmeden önce, köpek için bir nötr uyarıcıdır. Ses, bir süre

et ile birlikte verilip ete gösterilen tepkinin sese de gösterilmesi sağlandıktan sonra, diğer bir deyişle, etin meydana getirdiği etki, ses tarafından paylaşıldıktan sonra; koşullu uyarıcı (CS = Conditioned stimulus) haline gelir. Başlangıçta nötr bir uyarıcı iken, koşulsuz uyarıcı ile birlikte verilerek koşulsuz uyarıcının meydana getirdiği etkiyi paylaşması sağlandıktan sonra tek başına verildiğinde de organizmada doğal ve otomatik tepkiyi oluşturan uyarıcıya **koşullu uyarıcı** denir. Köpeğe tek başına ses verildiğinde, meydana gelen salya salgılama tepkisi koşullu tepkidir. **Koşullu tepki**; Sadece koşullu uyarıcının meydana getirdiği doğal, otomatik tepkidir. Aslında koşulsuz tepki ve koşullu tepki her zaman aynıdır. Örneğin; Pavlov'un koşullama deneyinde koşulsuz tepki de koşullu tepki de salyadır (Slavin, 1986, s.106; Gibson ve Chandler, 1988, s.208-211).

Koşullama süreci aşağıdaki gibi özetlenebilir:



KOŞULLAMA İLKELERİ

Koşullamanın meydana gelmesi ya da önlenmesinde, koşullama sürecinde bazı ilkelere dikkat etmek gerekmektedir. Bunlar, bitişiklik, bilgilendiricilik/habercilik, pekiştirme, sönme, genelleme ve ayırt etme gibi ilkelerdir.

Bitişiklik (Contiguity)

Koşullama sürecinde, koşullu ve koşulsuz uyarıcıların verilme zamanının birbirine yakın olması önem taşımaktadır. Genel olarak, koşullu uyarıcı, koşulsuz uyarıcıdan yarım saniyelik bir süre önce verildiğinde en etkili koşullamanın oluştuğu ileri sürülmektedir. Ancak değişik koşullama durumlarına göre bu koşullu ve koşulsuz uyarıcı verme arasındaki sürenin beş ile otuz saniye

ÜNİTE 8

BİTİŞİKLİK KURAMLARI
JOHN BROADUS WATSON (1878 - 1958)
EDWIN RAY GUTHRIE (1886 - 1959)

Bu üniteyi tamamladığınızda aşağıdaki hedeflere ulaşmanız beklenmektedir.

1. Watson'ın psikoloji bilimine katkılarını kavrayabilme
2. Watson'ın görüşlerinin eğitim açısından doğurgularını kavrayabilme
3. Guthrie'nin öğrenme ve öğrenmenin koşullarına ilişkin temel ilkelerini kavrayabilme
4. Guthrie'nin alışkanlıkları yok etme yöntemlerini kavrayabilme
5. Guthrie'nin öğrenmeye ilişkin görüşlerinden uygun olanları eğitimde kullanabilme
6. Guthrie'nin öğrenmeye ilişkin görüşlerinin öğretimi düzenlemedeki sınırlılık ve üstünlüklerini değerlendirebilme

ÜNİTENİN ANA HATLARI

- Watson'ın Psikoloji Bilimine İlişkin Görüşleri
- Watson'ın Öğrenmeye İlişkin Görüşleri
  - En Son ve En Sık İlkeleri
- Watson'ın Öğrenmeye İlişkin Görüşlerinin Eğitim Açısından Doğurguları
- Guthrie'nin Öğrenmeye İlişkin Görüşleri
  - Öğrenmenin Tek Yasası
  - Öğrenmede Tek Deneme
  - Sonunculuk İlkesi
  - Alıştırmanın Beceriyi Geliştirme Nedeni
  - Hareket Üreten Uyarıcı
- Guthrie'ye Göre Güdülenme, Amaçlar, Pekiştirme, Ceza ve Unutma
  - Güdülenme - Dürtüler
  - Amaçlar
  - Pekiştirme

- Ceza
- Unutma

- Alışkanlıkları Yok Etme Yöntemleri
  - Eşik Yöntemi
  - Bıktırma Yöntemi
  - Zıt-Tepki Yöntemi
- Alışkanlığı Bastırma
- Eğitimde Transfer
- Guthrie'nin Öğrenme Kuramının Eğitim Açısından Doğurguları

WATSON (1878-1958)

WATSON'IN PSİKOLOJİ BİLİMİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Davranışçılığın kurucusu olan Watson Şikago (Chicago) Üniversitesinde Psikoloji alanında ilk doktora derecesini alan kişidir (1903). Bir süre bu üniversitede çalıştıktan sonra Johns Hopkins Üniversitesine profesör olarak (1908) atanmıştır. Ticari reklamcılık işine girinceye kadar bu üniversitede çalışmalarını sürdürmüştür.

Watson, kaynağı Almanya'daki Wundt Laboratuvarı olan yapısalcı (structuralism) yaklaşıma karşı çıkmıştır. Bilincin yapısını inceleyen bu yaklaşımın, kullandığı araştırma araçlarının geçersiz olduğunu savunmuştur. Bilincin sadece içe bakış yöntemiyle incelenebildiğini ileri süren yapısalcıların bu yöntemlerinin geçersizliğinin ise herkes tarafından bilindiğini öne sürmüştür. Bilimsel olabilmek için psikolojinin, güvenilir bir şekilde ölçülebilen, gözlenebilen bir birim üstünde çalışması gerektiğini savunmuştur. Bu, üstünde herkesin konuşabileceği, güvenilir olarak ölçülebilecek gözlenebilecek birimin ise davranış olduğunu belirtmiştir (Gibson ve Chandler, 1988, s. 207).

Watson'a göre psikologlar, temel olarak davranışla ve davranışın yaşantı yoluyla nasıl değiştirileceği ile ilgilenmelidirler. Bilincin çalışması ise, filozoflara bırakılmalıdır. Wundt Laboratuvarının içe bakış yöntemiyle "düşün" sloganı, yerini davranışçılıkta, "davran" ve giderek "bırak kasların hareket etsin" sloganına bırakmıştır. Watson, psikolojinin, davranışçılar için tamamen objektif, deneysel doğa bilimlerinin bir dalı olduğunu savunmuştur. Bu bilim dalının kuramsal amacının da davranışı yordamak ve kontrol altına almak olduğunu ileri sürmüştür. Watson sistematik bir öğrenme kuramı geliştirmemekle birlikte, psikoloji ve eğitim alanlarında büyük etki bırakarak, eğitim psikolojisinin daha davranışçı hale getirilmesini sağlamıştır (Hergenhahn, 1988, s. 46-47).

Davranışçıların babası olan Watson, Amerikan psikolojisinin en etkili çevreci (environmentalist) psikologlarından birisidir. Çevreciler, Goddard'ın kalıtımcılığına karşı çıkarlar. Bu grup, John Locke'ın (1691) "zihin, üzerine deneyimlerin yazıldığı boş bir sayfadır" görüşünü benimsemektedir. Onlara göre bebek, çevre tarafından istenilen şeklin verilebildiği bir hamurdur.

Watson, potansiyel tepki kaynağı olarak kalıtımın varlığını kabul etmekle birlikte, davranışın kalıtsal olmadığını ileri sürmüştür. İnsanın çocukluğundan itibaren çevresindeki belli uyarıcılarla belli tepkilerin birleşmesi sonucu koşullanma yoluyla, uyarıcı-tepki bağlarının birbiri üstüne dizilmesiyle davranışlarının meydana geldiğini savunmuştur. Watson'a göre, "İnsanlar doğmaz, yaratılırlar; bir başka deyişle, bir bebek koşullanma yoluyla trapezci, müzisyen, suçlu vb. bir yetişkin haline getirilebilir." (Watson, 1966, s. 104).

WATSON'IN ÖĞRENMEYE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Watson, Pavlov'un koşullu refleksle ilgili görüşlerini kendine uygun bir model olarak almıştır. Klasik koşullamayı, insanın refleksif olmayan karmaşık davranışlarının öğretilmesinde de kullanılabilecek temel bir yapı olarak görmüştür (Bower ve Hilgard, 1981, s. 74-76; Hill, 1990, s. 31-32). Watson, eğer bir köpek koşullanabiliyorsa bir bebeğin de koşullanabileceğini ileri sürmüş ve bu öneriyi, arkadaşı Rayner (1920) ile Albert isimli on bir aylık bir bebeğe koşullama yoluyla korku tepkisi kazandırarak test etmişlerdir. Bu deneyde Albert beyaz fare (nötr uyarıcı) ile ilgilenirken başının arkasında çekiç ve örs ile çok yüksek bir ses (koşulsuz uyarıcı) meydana getirilmiştir. Albert korkmuş ve ağlamaya (koşulsuz tepki) başlamıştır. Birkaç gün, Albert fareyi gördüğünde yüksek sesle korkutulmuştur. Bir başka deyişle koşullu uyarıcı olan fare ile korkuyu yaratan koşulsuz uyarıcı olan yüksek ses birlikte verilerek, bebeğin fare ile yüksek ses arasında ilişki kurması sağlanmış; çocuğun yüksek sese duyduğu korku, fareye de geçmiştir. Sonuç olarak, çocuk, yüksek ses olmadan da fareyi (koşullu uyarıcı) gördüğünde korkmaya (koşullu tepki) başlamıştır. Daha sonra Albert, uyarıcı genellemesi nedeniyle beyaz fareye benzeyen herşeyden korkar hale gelmiştir. Örneğin, annesinin giysisindeki kürk yakadan, dedesinin sakalından, beyaz tavşandan, pamuk vb.nden korkmuştur (Curzon 1991; 40-42).

Aslında Watson, klasik koşullamayı meydana gelmiş olan korkuları yok etme amacıyla kullanmak istemiştir. Ona göre eğer korku öğrenilmişse bunun yok edilmesi ya da öğrenilmemesini sağlamak da mümkün olmalıdır. Ancak, Albert'in annesi onu hemen hastaneden aldığından, Watson ve Rayner'in Albert'in korkusunu yok etmek için çalışmalarını sürdürmeleri mümkün olama-

ÜNİTE 9

BAĞLAŞIMCILIK

EDWARD LEE THORNDIKE (1874 - 1949)

Bu üniteyi tamamladığınızda aşağıdaki hedeflere ulaşmanız beklenmektedir.

1. Thorndike'ın öğrenmeye ilişkin temel kanunlarını kavrayabilme
2. Thorndike'ın 1930'dan önce ve 1930'dan sonraki öğrenmeye ilişkin ikincil ilkelerini kavrayabilme
3. Thorndike'ın eğitime ilişkin görüşlerini kavrayabilme
4. Thorndike'ın öğrenme kuramının uygun ilkelerini eğitimde kullanabilme
5. Thorndike'ın öğrenme kuramının ilkelerini öğretme-öğrenme süreçlerini düzenleme bakımından değerlendirebilme

ÜNİTENİN ANA HATLARI

- Thorndike'ın Öğrenmeye İlişkin Temel Görüşleri
  - Bağlaşımcılık (Connectionism)
  - Seçme ve Bağlama (Selecting and Connecting)
  - Öğrenme Küçük Adımlarla Oluşur
- Thorndike'ın Öğrenme Kuramının Temel Kanunları
  - Hazırbulunuşluk Kanunu
  - Tekrar Kanunu
  - Etki Kanunu
- 1930'dan Önceki İkincil İlkeler
  - Tepki Çeşitliliği
  - Dikkat Çekici Uyarıcılar
  - Öğrenici Özellikleri
  - Benzetme Yoluyla Tepkide Bulunma
  - Çağrışımsal Geçiş
- 1930'dan Sonraki İkincil İlkeler
  - Etkinin Yayılması
  - Ait Olma
  - Çağrışımsal Zıtlık
- Thorndike'ın Eğitime İlişkin Görüşleri
- Thorndike'ın Öğrenme Kuramının Eğitim Açısından Doğurguları

EDWARD LEE THORNDIKE (1874-1949)

Thorndike, bazı eleştirilere uğramakla birlikte yarım yüzyıla yakın bir süre ile diğer öğrenme kuramcılarını büyük ölçüde etkilemiştir. Onun öncü çalışmaları, sadece öğrenme kuramı değil, aynı zamanda eğitimsel uygulamalar, transfer eğitimi, karşılaştırmalı psikoloji, zekâ testi, sosyal-psikoloji alanında kullanılan ölçekler vb. konularda yaptıkları çalışmalardır. Thorndike'ın "Hayvan Zekası" (1911) adlı eseri yayımlandığında, Tolman şöyle bir değerlendirme yapmıştır: Thorndike'ın "hayvan öğrenmesinin psikolojisi", Thorndike'la aynı fikirde olalım ya da olmayalım, Gestalt psikologlarını, koşullu refleks psikologlarını, işaret-Gestalt psikologlarını, diğer bir deyişle Amerika'da bulunan hepimizi, başlangıç noktamızda açık ya da örtük olarak etkilemiştir (Tolman 1938: 11; Bulunduğu Kaynak: Bower ve Hilgard, 1981, s. 21).

Thorndike, ilk yazılarında, öğrenmenin temelinin, duyusal uyarıcılar (sense impressions) ile harekete geçiriciler arasında kurulan bir bağ olduğunu kabul etmektedir. Alışkanlıkların meydana gelmesini ya da yok olmasını bu duyusal uyarıcılar ile tepkiler arasındaki bağların güçlenmesine ya da zayıflamasına bağladığından Thorndike'ın kuramı "bağ" psikolojisi ya da "bağlaşımcılık" (Connectionism) olarak adlandırılmaktadır. Thorndike, gerçek anlamda ilk uyarıcı-tepki psikoloğudur. Son yıllarda, uyarıcı-tepki psikolojisindeki yeni uyarlamalar, Thorndike'ın öğrenmeye ilişkin görüşlerinin önemini azaltmakla birlikte, Thorndike'ın bu alandaki en yeni deneyleri ve görüşleri büyük ölçüde etkilediği ve etkileyeceği de kuşku götürmemektedir (Postman, 1962, s. 397).

THORNDIKE'IN ÖĞRENMEYE İLİŞKİN TEMEL GÖRÜŞLERİ

Bu alt başlıkta bağlaşımcılık, seçme ve bağlama (deneme-yanılma), öğrenmenin küçük adımlarla oluşması ilkeleri üzerinde durulmuştur.

1. BAĞLAŞIMCILIK (CONNECTIONISM)

Thorndike çağrışımı, duyusal uyarıcılar ile (sense impressions) harekete geçiriciler (impulses to action) arasında kurulan bir bağla açıklamaktadır. Thorndike'ın bu görüşü, duyusal olayları davranışla ilişkilendirmede ilk for-

mal çabanın işaretidir. Bağlaşımcılığın ilk temsilcileri fikirlerin birlikte nasıl ilişkilendiği üstünde durmuşlardır. Ancak, Thorndike'ın yaklaşımı çok farklıdır ve ilk modern öğrenme kuramı olarak düşünülebilir.

Thorndike'ın ilgisi, sadece uyarıcı koşullar ve davranış eğilimleri değil, aynı zamanda uyarıcı ve tepkiyi birlikte tutan şeyin ne olduğunu açıklamaktadır. Thorndike uyarıcı ve tepkinin sinirsel bir bağla bağlandığına inanmaktadır. Yukarıda da belirtildiği gibi, onun kuramı, bağlaşımcılık olarak adlandırılmaktadır. Bağlaşım, uyarıcı ve tepki arasında sinirsel bağın kurulmasına işaret etmektedir.

2. SEÇME ve BAĞLAMA (SELECTING and CONNECTING)

Thorndike'a göre öğrenmenin en temel formu deneme-yanılma öğrenmesidir. Thorndike bunu daha sonra seçme ve bağlama yoluyla öğrenme olarak adlandırmıştır. Öğrenici olan organizma (insan ya da hayvan), kafesten kaçma, bir yiyeceğe ulaşma, para kazanma gibi çeşitli amaçlara ulaşmak zorunda olduğu problemli bir durumla karşılaştırılır. Bu durumda, organizma amacına ulaşmak için pek çok davranış yapar. Ancak bunlardan bazıları amacına ulaşmasına yardım eder bazıları ise onu amacına götürmez. Öğrenici olan organizma daha sonra aynı uyarıcı koşullarla kendisini amaca ulaştıran tepkileri seçer, amacına götürmeyen, başarısız olan tepkileri eler. Haz ile sonuçlanan, başarıya götüren tepkiler kalıcı hale gelir. Diğer bir deyişle, uyarıcı ve tepki arasındaki sinirsel bağ, amaca ulaştıran, haz veren tepkilerle kurulur, amaca ulaştırmayan tepkiler elenir.

Thorndike deneylerini köpeklerle, balıklarla ve maymunlarla da yapmakla birlikte esas olarak kedilerle yapmıştır. Bu seçme ve bağlama yoluyla öğrenme açıklamalarına ilişkin yaptığı deneylerde, kediyi dar, rahatsızlık veren bir kafese koymuş ve hayvanın kafesten kaçma çabalarını gözlemiştir. Kafesin kapısını açabilmesi için hayvanın bir pedala basması ya da bir zincir ipi çekmesi gerekmektedir. Ancak kafes öyle düzenlenmiştir ki hayvanı, kapıyı açmadan önce başka bir dizi tepkiyle uğraşmaya zorlar. Kedi kafese ilk konulduğunda rahatsızlık belirtileri ve sıkışıklıktan kaçma eğilimleri göstermiştir. Kafesin parmaklıkları arasından sıyrılarak çıkmaya çalışmış, pedalı ve demirleri tırmalayıp ısırmış, kafesin içindeki herşeye saldırmıştır. İçinde bulunduğu sınırlılıktan kaçmak için içsel olarak çok çaba harcamış hatta dışarıdaki yiyeceğe

ÜNİTE 10

EDİMSEL KOŞULLAMA

BURRHUS FREDERIC SKINNER (1904-1990)

Bu üniteyi tamamladığınızda aşağıdaki hedeflere ulaşmanız beklenmektedir.

1. Edimsel koşullama ile ilgili belli başlı kavramları açıklayabilme
2. Edimsel koşullama sürecini kavrayabilme
3. Tepkisel ve edimsel koşullama arasındaki farkları kavrayabilme
4. Biçimlendirme ile ilgili ilkeleri davranış değiştirmede kullanabilme
5. Pekiştirme tür ve tarifelerine ilişkin ilkeleri davranış değiştirmede kullanabilme
6. Edimsel koşullama ilke ve süreçlerini eğitim durumlarında uygulayabilme
7. Edimsel koşullamanın öğretimi düzenlemedeki sınırlılık ve üstünlüklerini değerlendirebilme

ÜNİTENİN ANA HATLARI

- Tepkisel ve Edimsel Koşullama
  - Tepkisel ve Edimsel Davranış
- Edimsel Koşullama Süreci
- Edimsel Koşullama İlkeleri
  - Olumlu ve Olumsuz Pekiştireçler
  - Olumlu ve Olumsuz Pekiştirme
  - Ceza
  - Sönme
    - Kendiliğinden Geri Gelme
- Biçimlendirme
- Ayırt Edici Uyarıcı ve Tepki
- Zincirleme
- Batıl Davranış
- Pekiştirme Tarifeleri
  - Sürekli Pekiştirme
  - Sabit Oranlı Pekiştirme
  - Sabit Aralıklı Pekiştirme
  - Değişken Oranlı Pekiştirme
  - Değişken Aralıklı Pekiştirme
  - Koşullu Anlaşma (Contingency Contracting)
  - Premack İlkesi
- Programlı Öğretim
- Skinner'in Öğrenme Kuramının Eğitim Açısından Doğurguları

BURRHUS FREDERIC SKINNER (1904-1990)

Skinner, öğrenme kuramlarının gelişimine katkıda bulunan en etkili psikologlardan biridir. Skinner, en çok programlı öğretimin kurucusu olarak tanınmaktadır. Başlıca eserleri; Organizmaların Davranışı (The Behaviour of Organisms, 1938); Bilim ve İnsan Davranışı (Science and Human Behaviour, 1953); Davranışın Analizi; Kendi Kendine Öğretim İçin Bir Program (The Analysis of Behaviour; A Programme For Self-Instruction, 1961)'dır. Ayrıca, "öğrenme bilimi", "öğretme sanatı", "motivasyon", "öğretme makinaları" gibi yazılarını topladığı "Öğretme Teknolojisi" (The Technology of Teaching, 1968); davranışı tartışmaktan, toplumun bazı temel değerlerini eleştirmeye yöneldiği "Özgürlük ve Onurun Ötesinde" (Beyond Freedom and Dignity, 1971) ve filozofik savunmalarını kapsayan "Davranışçılık Hakkında" (About Behaviourism, 1974) adlı yapıtları bulunmaktadır.

Skinner'in görüşleri psikoterapi alanında da yaygın kabul görmüştür. Bugün Skinner'in fikirlerine dayalı olarak geliştirilen davranışı biçimlendirme yaklaşımı otistik ve engelli çocukların eğitiminde de etkili bir şekilde kullanılmaktadır.

Skinner, araştırmalarını güvercin, köpek, fare, maymun ve çocuklarla yapmıştır. Ancak bu organizmaların aralarındaki büyük biyolojik farklılıklara rağmen, öğrenme süreçlerinin inanılmaz ölçüde benzerlikler gösterdiğini ifade etmektedir.

TEPKİSEL ve EDİMSEL KOŞULLAMA

Skinner, iki tür koşullamadan söz etmektedir. Bunlar; Tepkisel ve edimsel koşullamadır. Bu iki tür koşullamayı, tepkisel ve edimsel davranış ayırımına dayalı olarak açıklamaktadır.

Skinner, tepkisel ve edimsel davranış ayırımını yaparak geleneksel uyarıcı-tepki psikologlarından büyük ölçüde ayrılmıştır. Watson'dan beri geleneksel uyarıcı-tepki psikolojisine göre uyarıcının olmadığı yerde tepki de yoktur. Oysa Skinner bu görüşü, meydana getirilen tepki ve meydana gelen (ortaya çıkan) tepki ayırımını yaparak farklı hale getirmiştir.

Skinner'e göre iki tür davranış vardır. Bunlar, yukarıda da belirtildiği gibi tepkisel ve edimsel davranışlardır.

Tepkisel Davranış

Bu tür davranışlar bir uyarıcı tarafından oluşturulur. Klasik koşullamadaki koşulsuz tepki, koşulsuz uyarıcı tarafından meydana getirildiğinden tepkisel davranışa bir örnektir. Tepkisel davranışlar tüm refleksleri kapsar. Örneğin karanlıkta göz bebeğinin genişlemesi, aydınlıkta daralması; insanın limonu ya da başka bir yiyeceği gördüğünde, kokladığında, düşündüğünde ağzının sulanması gibi davranışlar tepkisel davranışlardır (Skinner, 1953).

Edimsel Davranış

Bilinen bir uyarıcı tarafından oluşturulmaz; organizma tarafından ortaya konur. Edimsel davranış kendiliğinden ortaya çıkar ve sonuçları tarafından kontrol edilir. Örneğin; çocuğun ayağa kalkma, yürüme, ıslık çalma ve konuşmayı öğrenme gibi insan davranışlarının çoğunluğu edimsel davranıştır. Çocuğun yeni yeni ayağa kalktığını gören çevresindeki yetişkinler genellikle sevinç çığlıkları atar, onu alkışlarlar. Çevresindekilerin bu ilgisi çocuğu mutlu eder ve çocuk aynı davranışı tekrarlama eğilimi gösterir. Diğer bir deyişle, çocuğun ayağa kalkma davranışı, sonuçları (yetişkinlerin ilgisi) tarafından kontrol edilir. Bu nedenle, Skinner edimsel davranışı uyarıcıdan bağımsız görmez. Ancak önce tepki yapılır, sonra tepkinin doğurduğu uyarıcı gelir ve tepki bu uyarıcılar tarafından kontrol edilir. Davranıştan sonra gelen uyarıcı organizmada haz yaratırsa davranış tekrar yapılır. Davranıştan sonra gelen uyarıcı organizmada acı, elem yaratırsa davranış tekrar edilmez. Oysa, tepkisel davranış tamamen kendinden önceki uyarıcıya bağlı olarak meydana gelir (Skinner, 1953).

Yukarıda da belirtildiği gibi Skinner, bu iki tür davranışla ilgili olarak iki tür koşullamadan söz etmektedir. Bunlar aşağıda açıklanmıştır.

Tepkisel Koşullama

Bu tür koşullama, Pavlov'un klasik koşullaması ile aynıdır. Skinner, tepkisel koşullamaya beklenen davranışı meydana getirmede uyarıcının önemini vurgulamak için "S" (Stimulus= uyarıcı) tipi koşullama adını da vermektedir.

ÜNİTE 11

SİSTEMATİK DAVRANIŞ KURAMI
CLARK LEONARD HULL (1884 - 1952)

Bu üniteyi tamamladığınızda aşağıdaki hedeflere ulaşmanız beklenmektedir:

1. Hull'ın öğrenme kuramının önermelerini kavrayabilme
2. Hull'ın kuramını geliştiren kuramcıların katkılarını kavrayabilme
3. Hull'ın önermelerinden uygun olanları, öğretimi düzenlemede kullanabilme
4. Hull'ın kuramının öğretimi düzenleme bakımından güçlü ve zayıf taraflarını değerlendirebilme

ÜNİTENİN ANA HATLARI

- Hull'ın Kuramının Başlıca Önermeleri
  - Önerme 1: Dışsal uyarıcı ve uyarıcı kalıntısı
  - Önerme 2: Duyusal uyarıcıların etkileşimi
  - Önerme 3: Öğrenilmemiş davranışlar
  - Önerme 4: Öğrenmenin koşulları
  - Önerme 5: Uyarıcı genellemesi
  - Önerme 6: Uyarıcı-dürtü bağı
  - Önerme 7: Dürtü ve alışkanlık gücünün bir fonksiyonu
  - Önerme 8: Tepkide bulunma, koşullu tepki
  - Önerme 9: Tepkide bulunmamayı öğrenme
  - Önerme 10: Öğrenilmiş tepkiyi engelleme eğilimi
  - Önerme 11: Anlık etkili reaksiyon gücü
  - Önerme 12: Öğrenilmiş tepkilerin gücü
  - Önerme 13: Uyarıcı ve tepki arasındaki gecikme zamanı
  - Önerme 14: Sönmeye karşı direnç
  - Önerme 15: Reaksiyon gücünün ölçüsü
  - Önerme 16: Aynı durumda birden fazla tepki
- Hull'ın 1943 Kuramı ile 1952 Kuramı Arasındaki Diğer Temel Farklar
  - Crespi Etkisi
  - Kısmi, Kısmi-Önce Gelen Amaç Tepkisi
- Alışkanlık Hiyerarşisi
- Hull'ın Öğrenme Kuramının Özeti

- Hull'ın Öğrenme Kuramına Karşı Yapılan Eleştiriler
- Mowrer'ın Hull'ın Öğrenme Kuramına Katkıları
- Spence'in Hull'ın Öğrenme Kuramına Katkıları
  - Ayırt Etmeyi Öğrenme
  - İçsel Güdülenme
  - Spence'in Hull'ın Temel Denkleminde Yaptığı Değişiklik
  - Spence'in Sönme Kuramı
- Hull'ın Kuramının Eğitim Açısından Doğurguları

CLARK LEONARD HULL (1884-1952)

Davranışçı öğrenme kuramcısı olan Amerikan psikoloğu Hull, aslında mühendislik eğitimi yapmıştır. Hull doktorasını (PhD) Wisconsin Üniversitesinden 1918'de almış ve aynı üniversitede 1916'dan 1929'a kadar öğreticilik yapmıştır. Daha sonra da Yale Üniversitesine geçmiş ve ölümüne kadar çalışmalarını orada sürdürmüştür. Hull'ın çalışmaları birbirinden farklı üç grupta ele alınabilir. Önce yeteneğin ölçülmesi ile ilgilenmiş ve bu konuda bir kitap yazmıştır (1928). Daha sonra ikinci önemli ilgi alanını hipnoz süreci ile ilgili çalışmaları oluşturmuştur. Üçüncü ilgi alanı ve en ünlü çalışmaları ise, öğrenme süreciyle ilgili olanlarıdır. 1943'te yayımladığı "Davranış İlkeleri" adlı kitabı, öğrenme çalışmalarını kökten değiştirmiştir. Hull'ın kuramı, öğrenmeyi açıklamaya çalışan ilk güçlü kuramıdır (Hergenhahn, 1988: 124). Hull bu kuramı, 1943 yılında yazdığı "Davranışın İlkeleri" adlı kitabında açıklamakla birlikte, 1952 yılında yazdığı "Bir Davranış Sistemi" adlı kitabında geliştirmiştir. Bu kitap, toplam 133 teoremi, bunların önermelerini ve kanıtlanmış davranış yasalarını kapsamaktadır. Ancak Hull, kuramını bu haliyle de henüz tamamlanmış olarak görmemiştir.

Hull, mühendislik eğitimi aldığından öğrenmeyi matematiksel bir yaklaşımla açıklamaya çalışmıştır. Hull'a göre ideal bir öğrenme kuramı Öklit (Euclid) Geometrisi gibi önerme ve teoremlerden kurulan mantıksal bir yapıya sahip olmalıdır (Hill, 1990; s.53). Bu nedenle de Hull'ın kuram oluşturma anlayışı varsayımsal tümdengelim (hypothetical-deductive) ya da mantıksal tümdengelim (logical-deductive) olarak adlandırılmaktadır. Hull'a göre önermeler, doğrudan test edilemeyen davranışlarla ilgili genel ifadelerdir. Dolayısıyla bunlardan doğrudan test edilebilir teoremlerin oluşturulmasına gerek vardır. Bu teoremler deneysel çalışmalarla test edilmeli, elde edilen sonuçlar teoremi destekliyorsa, önermeler ve onları oluşturan fikirler güçlenmeli, desteklemiyorsa ya değiştirilmeli ya da tümüyle reddedilmelidir.

Bu tür bir kuram oluşturma, dinamik ve açık uçlu bir sistemin meydana gelmesini sağlar. Ayrıca, sürekli olarak denence kurmayı, denenceleri deneysel

yollarla test etmeyi zorunlu kılar. Bir başka deyişle, bilimsel yöntemin uygulanmasını sağlar. Deneysel olarak elde edilen sonuçlara göre, kuramı oluşturan fikirlerin ya kabul edilmesi ya yeniden gözden geçirilmesi ya da reddedilmesi kuramın güncelliğini korumasında da yardımcı olur.

HULL'IN ÖĞRENME KURAMININ BAŞLICA ÖNERMELERİ

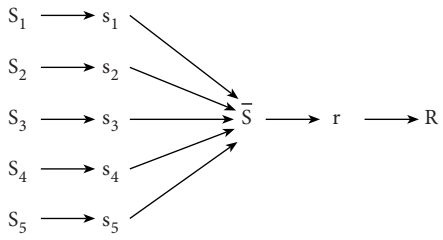
Hull'ın 1952 yılında ortaya koyduğu öğrenme kuramı daha karmaşık olmakla birlikte aslında 1943 yılında oluşturduğu kuramın geliştirilmiş şeklidir. Bu nedenle burada önce Hull'ın 1943 yılında ortaya koyduğu 16 temel önerme ele alınacak; 1952'de yaptığı önermelere ilişkin değişiklikler de tartışılacaktır.

Önerme 1. Dışsal Uyarıcı ve Uyarıcı Kalıntısı:

Dışsal uyarıcı, duyu sinirlerine etkiyi başlatmaktadır. Ancak, bu duyu sinirleri üzerindeki etki, çevresel uyarıcı yok olduktan sonra da birkaç saniye sürmektedir. Hull, bu etkiye **uyarıcı izi** (Stimulus Trace) adını vermiştir. Duyu sinirleri üstündeki bu etki ile tepki arasında bir bağ meydana geldiğinden, Hull geleneksel Uyarıcı - Tepki (S-R) formülünü, Uyarıcı-Uyarıcı kalıntısı - Tepki (S-s-R) olarak değiştirmiştir. Hull'a göre bağlaşım, uyarıcı kalıntısı ile tepki arasında meydana gelmektedir. Uyarıcı kalıntısı, açık tepkiyle sonuçlanan hareket (motor) sinirlerinin uyarılmasını sağlamaktadır. Bu nedenle Hull, bağlaşımcıların formülünü, dışsal uyarıcı (S) - uyarıcı kalıntısı (s) - hareket sinirlerinin iletime geçmesi (r) - Açık Tepki (R) (S-s-r-R) olarak yeniden organize etmiştir.

Önerme 2. Duyusal Uyarıcıların Etkileşimi:

Duyusal uyarıcıların etkileşimi önermesine göre, uyarıcılar çok ve çeşitlidir. Bu nedenle de hangi uyarıcı ya da uyarıcı örüntüsünün hangi davranışı meydana getireceğini tahmin etmek çok güçtür. Bir davranışın sadece bir uyarıcı sonucunda oluşması çok nadirdir. Çoğu zaman davranış, birçok uyarıcının etkileşimlerinin bir sonucudur. Bunu Hull aşağıdaki gibi formülleştirmiştir:



Yanda görüldüğü gibi birçok dışsal uyarıcının (S) uyarıcı kalıntıları (s) etkileşerek $\bar{S}$, hareket sinirlerini uyarmakta(r) ve açık davranışı (R) belirlemektedir. So-

ÜNİTE 12

İŞARET - GESTALT KURAMI
EDWARD CHACE TOLMAN (1886 - 1959)

Bu üniteyi tamamladığınızda aşağıdaki hedeflere ulaşmanız beklenmektedir:

1. Tolman'ın işaret-gestalt ya da beklenti kuramıyla ilgili temel terimleri kavrayabilme
2. Tolman'a göre öğrenmeyi ve ilgili öğeleri kavrayabilme
3. Tolman'ın kuramını destekleyen kanıtları kavrayabilme
4. Tolman'a göre öğrenme değişkenlerini analiz edebilme
5. Tolman'ın öğrenme türlerini kavrayabilme
6. Tolman'ın öğrenme kuramının uygun ilkelerini program geliştirme ve öğretimi düzenlemede kullanabilme
7. Tolman'ın öğrenme kuramının sınırlılık ve üstünlüklerini değerlendirebilme

ÜNİTENİN ANA HATLARI

- Tolman'ın Amaçlı Davranışçılığı
  - Bütüncü Davranış
- Tolman'a Göre Öğrenme: Beklentiler, Denenceler, Pekiştirmeye Karşı Doğrulanma, Bilişsel Harita
- Zihinsel Deneme-Yanılma
- Performansa Karşı Öğrenme
- Tepki Öğrenmeye Karşı Amaç Öğrenme Kanıtları
- Öğrenmenin Değişkenleri
  - Çevresel Değişkenler
  - Bireysel Farklılık Değişkenleri
  - Ara Değişkenler
- Öğrenme Türleri
  - Kateksis (Cathexes)
  - Eşdeğer İnançlar
  - Alan Beklentileri
  - Alan-Biliş Yolları
  - Dürtü Ayırımları
  - Hareket Biçimleri
- Tolman'ın Kuramının Eğitim Açısından Doğurguları

EDWARD CHACE TOLMAN (1886-1959)

Tolman, "Hayvanlarda ve İnsanlarda Amaçlı Davranış" (Purposive Behavior in Animals and Men) (1932) adlı temel çalışmasında kuramını **amaçlı davranışçılık** olarak nitelendirmektedir. Daha sonra, bu kuramı **işaret-gestalt** ya da **beklenti kuramı** olarak adlandırmıştır. Tolman'ın öğrenme kuramı davranışçılık ile Gestalt'ı birleştiren bir kuramdır. Tolman, davranışçılar gibi psikolojinin tamamıyla objektif bir bilim olmasını savunmuş, içebakış yöntemini reddetmiştir. Ancak davranışçılığı Thorndike, Guthrie, Skinner ve Hull'dan farklıdır. Tolman, insan ya da hayvan davranışlarının, onların amaçları, niyetleri, bilgileri, düşünmeleri, planlamaları, anlamlandırmaları ile nasıl ilişkili olduğunu açıklamaya çalışmıştır.

Davranışçıların savunduğu gibi küçük davranış birimleriyle, hareketlerle (movements) değil, bütüncü (molar) davranışlarla çalışmak gerektiğini savunmuştur. Tolman, davranışçıların, davranışı çok küçük birimlere analiz ederken, bütünü gözden kaçırdıklarını ifade etmiştir; davranışçıların, elementle uğraşırken, bebeği, banyo suyuyla birlikte attıklarını düşünmektedir. Ona göre davranış, amaca yöneliktir; davranış, ulaşılacak amaç doğrultusunda, çevre koşullarına göre değiştirilebilir, uyum sağlayabilir bir özelliğe sahiptir.

Tolman, yöntem bakımından davranışçı, metafizik yönünden bilişsel bir kuramcıdır. Diğer bir deyişle, davranışı bilişsel süreçleri keşfetmek amacıyla çalışmıştır.

Aşağıda Tolman'ın davranış kuramının özellikleri incelenmiştir.

TOLMAN'IN AMAÇLI DAVRANIŞÇILIĞI

Tolman, yukarda da belirtildiği gibi davranışçılığın objektifliğini benimsemiştir. Davranışların açıkça ölçülmesi gerektiğini savunmuştur. Ancak, davranışçıların, davranışın bilişsel yönüne çok az değer verdiğini düşünmüştür. Oysa, insan ya da hayvan sadece uyarıcıya tepkide bulunmaz; inançlarıyla tutumlarıyla etkinlikte bulunur ve amaçlarına ulaşmak için çaba harcar. Bu durumda, davranışçılığın objektifliğini zedelemeden, kurama yeni boyutlar eklemek gerektiğine inanmıştır. Bu boyutlardan birini amaçlı davranış olarak açıklamıştır.

Tolman'a göre davranış, amaçlı etkinliklerdir; diğer bir deyişle, amaca yönelik etkinliklerdir. Örneğin; telefon etmek, su içmek, ekmek satın almak gibi. Bu sırada yapılan kas hareketleri önemli değildir. Önemli olan amaca ulaştıran etkinliktir. Labirent içindeki fare için amaç yiyeceği elde etmek ise, onun yiyeceği arama davranışı yiyeceği buluncaya kadar sürecektir. Bu durumdaki farenin davranışı amaçsaldır; yani amaca yöneliktir. Bu noktada Guthrie ve Tolman'ın görüşleri arasında bazı benzerlikler vardır. Daha önceki bölümlerde belirtildiği gibi Guthrie'ye göre "ihtiyacın meydana getirdiği uyarıcı durum var olduğu sürece, davranış sürer". Hayvan aç olduğu sürece yiyeceği arama davranışını sürdürür. Tolman'a göre de davranış amaca yönelik ise, organizma çevreyi araştırma ve amaca ulaşma çabasını sürdürecektir. Sonuçta her iki durumda da davranış amaçlıdır.

Davranış aynı zamanda organizmayı amaca ulaştıracak şekilde değişen koşullara göre değişir, uyum sağlar. Örneğin; birey işyerine kendi otomobiliyle gidebilir. Otomobili o gün yoksa taksiyle, otobüsle, bisikletle gidebilir. Ya da yürüyebilir. Bu durumda seçilen davranış, amaca yönelik refleksif bir tepki değildir. Organizma değişen çeşitli koşullara, sınırlamalara göre kendi bilgisini kullanarak amaca ulaştıracak en uygun davranışı seçer ve uygular.

Yukarda belirtildiği gibi davranış amaca yönelik olduğunda, amaç bazı şeylerden kaçmak, bazılarını da elde etmek olabilir. Kafesteki kuş, kafesten kaçmak için çabalarken; bir satıcı malının satışından kâr elde etmeye uğraşır.

Sonuçta davranış, organizmanın ulaşmak istediği ürün yani amaç tarafından yönlendirilir. Tolman davranışı amaç etrafında organize ettiğinden, kuramına amaçlı davranışçılık adı verilmekle birlikte, moleküler davranış değil, bütüncü (molar) davranış üstünde çalışmak gereğini de vurgulamıştır.

BÜTÜNCÜ (MOLAR) DAVRANIŞ

Bütüncü davranışın ana niteliği amaçlı oluşudur. Tolman'a göre davranışı küçük parçalara, elementlere ayırarak çalışmak, davranışın anlamını kaybettirmektedir. Oysa, anlamlı bütünlüğü olan amaca yönelik davranışlar üstünde çalışmak gerekmektedir. Bütüncü davranış, anlamı olan nispeten büyükçe bir birimdir. Örneğin; farenin labirentte yiyeceği bulması, işe arabayla gitme, yemek pişirme, çamaşır yıkama, sınavda cevapları yazma vb. davranışlar bütün-

ÜNİTE 13

SOSYAL BİLİŞSEL KURAM

ALBERT BANDURA (1925 - ...)

Bu üniteyi tamamladığınızda aşağıdaki hedeflere ulaşmanız beklenmektedir:

1. Gözlem yoluyla öğrenmeyle (sosyal bilişsel kuram) ilgili temel terimleri kavrayabilme
2. Gözlem yoluyla öğrenmede dolaylı yaşantıların önemini kavrayabilme
3. Sosyal öğrenmenin sağlanması için gerekli ilkeleri kavrayabilme
4. Gözlem yoluyla öğrenme süreçlerini kavrayabilme
5. Gözlem yoluyla öğrenme ilkelerini öğretme-öğrenme durumlarında kullanabilme

ÜNİTENİN ANA HATLARI

- Gözlem Yoluyla Öğrenmeyle İlgili İlk Açıklamalar
- Bandura'ya Göre Gözlem Yoluyla Öğrenme
  - Öğrenmeyi Sağlayan Dolaylı Yaşantılar
    - Dolaylı Pekiştirme
    - Dolaylı Ceza
    - Dolaylı Güdülenme
    - Dolaylı Duygu
  - Model Özellikleri
- Sosyal Bilişsel Kuramın Dayandığı Temel İlkeler
  - Karşılıklı Belirleyicilik
  - Sembolleştirme Kapasitesi
  - Öngörü Kapasitesi
  - Dolaylı Öğrenme Kapasitesi
  - Öz Düzenleme Kapasitesi
  - Öz Yargılama Kapasitesi
- Gözlem Yoluyla Öğrenme Süreçleri
  - Dikkat Etme Süreci
  - Hatırda Tutma Süreci
  - Davranışı Meydana Getirme Süreci
  - Güdülenme Süreci
- Model Alma Yoluyla Kazanılan Ürünler
- Öz Yeterlik
- Öz Düzenleme
- Bandura'nın Sosyal Öğrenme Kuramının Eğitim Açısından Doğurguları

ALBERT BANDURA
(1925-...)

Bandura'nın temel ilgi alanı klinik psikoloji olmasına rağmen Iowa Üniversitesi'nde bulunduğu sırada Kenneth Spence'den etkilenmiştir. Ayrıca, Miller ve Dollard'ın Sosyal Öğrenme ve Taklit (1941) adlı kitapları Bandura'yı büyük ölçüde etkilemiştir. Bu kitapta sosyal öğrenmenin önemi açıklanmakla birlikte, tam bir davranışçı yaklaşım kullanılmıştır. Miller ve Dollard'ın taklit yoluyla öğrenmeye ilişkin açıklamaları, yirmi yıl kadar psikoloji literatüründe önemli etkiye sahip olmuştur. Ancak 1960'lı yılların başlarında Bandura'nın taklit yoluyla öğrenmeye ilişkin eleştirileri ve taklit yoluyla öğrenme kavramını genişleterek gözlem yoluyla öğrenmeye dönüştürmesi, bu konuyla ilgilenen araştırmacı ve kuramcıları yeni bir yola yönlendirmiştir.

Birçok kuramcı gibi Bandura da zaman içinde kendi kuramını geliştirmiştir. Son zamanlarda "Sosyal Bilişsel Kuram" adını verdiği kuramında sadece öğrenme ve model almanın genel ilkelerini değil, psikolojinin konu alanı içine giren birçok kavram ve süreci de açıklamaya çalışmıştır. Bu çalışmalarını büyük ölçüde "Düşünme ve Etkinliğin Sosyal Temelleri" (1986) adlı kitabında toplamıştır (Hill, 1990).

GÖZLEM YOLUYLA ÖĞRENMEYLE İLGİLİ İLK AÇIKLAMALAR

İnsanların diğer insanları gözleyerek öğrenebileceğine ilişkin ilk açıklamalar Plato ve Aristo'ya kadar gitmektedir. Onlara göre eğitim, öğrencilerin gözlemesini ve model almasını sağlamak için en iyi modelleri seçerek öğrencilere sunmaktı. Gözlem yoluyla öğrenmeyi deneysel olarak açıklamaya çalışan ilk kişi ise Thorndike'tır (Hergenhahn, 1988).

Thorndike (1898), deneyini şöyle yapmıştır: bulmaca kutusundan kaçmayı önceden öğrenmiş olan bir kediyi bulmaca kutusuna; bu konuda eğitilmemiş diğer kediyi ise ona bitişik başka bir kafese koymuştur. Deneyimsiz kedi, deneyimli kedinin bulmaca kutusundan nasıl kaçtığını gözlemiştir. Ancak, deneyimsiz kedi aynı bulmaca kutusuna konduğunda, deneyimli kedinin yaptığı kaçma hareketini yapamamıştır. Deneyimsiz yani acemi kedi, deneyimli kedi-

nin acemiliği sırasında yaptığı bütün deneme-yanılma davranışlarını göstermiştir. Thorndike aynı tür deneyleri civcivler, köpekler ve maymunlarla yapmıştır. Fakat, gözlem yoluyla öğrenmeye ilişkin kanıt elde edememiştir. Sonuç olarak Thorndike, "başkalarının yaptıkları davranışları görerek o davranışların öğrenilebileceğine" ilişkin denencesini doğrulayamamıştır.

Thorndike'ın araştırmasını Watson maymunlarla tekrarlamış, O da gözlem yoluyla öğrenme için kanıt elde edememiştir. Ancak, Miller ve Dollard, organizmanın, diğer organizmaların etkinliklerini gözleyerek öğrenebileceğine ilişkin gerçeği yadsımamışlardır.

Miller ve Dollard'a göre taklit yoluyla öğrenme, araçsal koşullamanın özel bir halidir ve yaygın olarak meydana gelen bu öğrenme türü, Hull'ın öğrenme kuramı çerçevesinde objektif olarak açıklanabilir. Onlara göre, tıpkı diğer davranışlar gibi, taklit edilen davranışlar da pekiştirildiklerinde güçlenirler. Örneğin; büyük çocuk babasının ayak seslerini duyduğunda kapıya koşup kapıyı açar, babası da onu şeker vererek ödüllendirir. Küçük çocuk da tesadüfen ağabeyinin arkasından kapıya koşar ve babasından şeker alır. Böylece küçük çocuk ne zaman ağabeyini kapıya koşarken görse kapıya doğru koşar. Her iki çocuğun kapıya koşma davranışı da pekiştirilme nedeniyle sürer. Ancak çocukların her biri, pekiştirmeyi farklı uyarıcılarla ilişkilendirmektedir. Büyük çocuk için babasının ayak seslerini duyup kapıyı açma davranışı şekerle pekiştirilirken, küçük çocuk için ise, ağabeyi gibi kapıya koşma davranışı şekerle pekiştirilmektedir.

Ayrıca, Miller ve Dollard taklit etmenin alışkanlık haline geldiğini açıklamışlardır. Yukardaki örnekte, sık sık ağabeyinin davranışını taklit ettiğinden dolayı pekiştirilen çocuk, ağabeyinin diğer davranışlarını da taklit etme yoluna gider. Miller ve Dollard pekiştirilmek için başkalarının davranışlarını taklit etme eğilimine **genellenmiş taklit** adını vermektedirler (Hergenhahn, 1988).

Sonuç olarak, Miller ve Dollard'a göre taklit yoluyla öğrenme; gözlemin, açık tepkinin ve pekiştirmenin bir sonucudur. Eğer taklit edilen davranış gösterilmezse pekiştirme yapılmaz ve öğrenme meydana gelmez. Ayrıca, Miller ve Dollard, Thorndike ve Watson'ın deneylerindeki işlemlerde yanlışlık yaptıklarından dolayı yanlış sonuçlara ulaştıklarını belirtmektedirler. Onlara göre Thorndike ve Watson deneyimsiz hayvanı deneyimli hayvanla aynı bulmaca

ÜNİTE 14 GESTALT KURAMI

Bu üniteyi tamamladığınızda aşağıdaki hedeflere ulaşmanız beklenmektedir.

1. Gestalt kuramla ilgili temel terimleri kavrayabilme
2. Gestalt kuramda öğrenme için önemli olan algısal örgütleme yasalarını kavrayabilme
3. Gestalt psikolojiye göre beyin ve yaşantı kazanma arasındaki ilişkileri kavrayabilme
4. Gestalt psikolojiye göre bellek izi oluşumu ve unutmaya neden olan faktörleri kavrayabilme
5. İçgörüsel öğrenme ve üretici düşünme özelliklerini kavrayabilme
6. Gestalt kuramın ilkelerini öğretme-öğrenme durumlarını düzenlemede kullanabilme
7. Gestalt kuramın ilkelerinin eğitim açısından üstünlük ve sınırlılıklarını değerlendirebilme

ÜNİTENİN ANA HATLARI

- Gestalt Kuramın Ortaya Çıkışı
- Gestalt Kuramcıların Yapısalcılığa ve Davranışçılığa İtirazları
- Gestalt Kuramda Algılama
  - Algısal Örgütleme Yasaları
    - Şekil-Zemin İlişkisi
    - Yakınlık Yasası
    - Benzerlik Yasası
    - Tamamlama Yasası
    - Devamlılık Yasası
    - Basitlik Yasası
  - Algısal Değişmezler
- Beyin ve Yaşantı Kazanma
- Davranışın Belirleyicileri: Coğrafi Çevre ve Davranışsal Çevre
- İz Teorisi
  - Unutma
- İçgörüsel Öğrenme ve Problem Çözme
  - Üretici Düşünme
- Gestalt Psikolojisi ve Öğrenme
- Gestalt Kuramın Eğitim Açısından Doğurguları

GESTALT KURAM

GESTALT KURAMIN ORTAYA ÇIKIŞI

Gestalt hareket, 1912'de Almanya'da, Wertheimer'in görünüşte devinim ile ilgili yazdığı bir makale ile başlamıştır. Gestalt kuram Wertheimer tarafından başlatılmış olmakla birlikte, ilkeleri Wertheimer, Köhler ve Koffka tarafından geliştirilmiştir. Gestalt kuramcılardan Koffka (1886-1941), Edinburg Üniversitesinden mezun olmuş, daha sonra Berlin'e gitmiştir. 1924'ten ölümüne kadar da Amerika'da Wisconsin Üniversitesi'nde çalışmıştır. Gestalt kuramının bulguları ve ilkelerini "Gestalt Psikolojinin İlkeleri" (Principles of Gestalt Psychology) adlı eserinde toplamıştır. Köhler (1887-1967) doktora derecesini Berlin Üniversitesi'nden almış, ancak 1934'te Almanya'dan ayrılarak Amerika'ya gitmiş ve ölümüne kadar Swartmore Kolej'de çalışmıştır. Wertheimer (1880-1943) ise, önceleri Frankfurt Üniversitesi'nde çalışmış; 1934'te Almanya'dan ayrılarak Amerika'ya gitmiş ve Colombia Üniversitesi'nde çalışmalarını sürdürmüştür. "Üretici Düşünme" adlı eseri ile eğitimi büyük ölçüde etkilemiştir (Hill, 1990; Curzon, 1991).

Gestalt psikoloji adını Almanca bir sözcük olan, "Gestalt"tan almıştır. Gestalt sözcüğünün biçim, şekil, form, parçaların sadece toplamı değil, entegre olmuş bütün gibi anlamları vardır. Gestalt kuramcılara göre; bütün, parçaların toplamından daha fazladır ve birey, bütünü parçalarına ayrıştırarak değil, bütünlük içinde algılar. Örneğin, bir senfoni orkestrasını dinlerken, her bir müzisyenin orkestraya katkısını analiz ederek değil, bütün olarak dinleyip anlamaya çalışır. Ayrıca, orkestradan çıkan müzik, her bir müzisyenin çaldığı notaların bir toplamı değil, ondan daha farklı kalitede bir müziktir. Bütün, parçalar arası dinamik ve organik ilişkilerden oluşmuş bir biçim, bir şekil ve aynı zamanda da, parçaların toplamından bağımsız bir olgudur (Hill, 1990).

Sonuç olarak, Gestaltçılar, organizmanın, dışarıdan gelen duyumlara kendisinden birşeyler katarak, yaşantıyı yeniden örgütlediğine inanmaktadırlar. Gestaltçılara göre bizler dünyayı bütün olarak algılarız. Bize gelen uyarıcıları birbirinden ayrılmış bir şekilde değil, birarada anlamlı bütünler halinde örgütlenmiş bir biçimde görürüz. Örneğin, uyarıcıları çerçeveler, çizgiler, renk grupları olarak değil, masa, iskemle, ağaç, Ayşe (insan) olarak görürüz (Hergenhahn, 1988).

GESTALT KURAMCILARIN YAPISALCILIĞA (STRUCTURALISM) VE DAVRANIŞÇILIĞA (BEHAVIORISM) İTİRAZLARI

Yapısalcılar (Structuralism) zihnin kimyasını; yapı ve süreçlerini, örgütlenme ve kompozisyonlarını oluşturan en küçük birimlerine kadar analiz ederek anlamaya çalışmışlardır. Bu amaçla da "içebakış" yöntemini kullanmışlardır. Gestaltçılar ise zihni, öğelerine indirgeyen herhangi bir analizin, yanlış fikir vereceğini belirtmişler ve böyle bir elementçi yaklaşımla zihnin yapısının incelenmesine karşı çıkmışlardır (Curzon, 1991). Gestaltçılar, yapısalcıların kullandıkları içebakış yöntemini psikoloji için uygun bir yöntem olarak görmekle birlikte, yapısalcıların yöntemi yanlış kullandıklarına inanmaktadırlar. Onlara göre, içebakış yöntemi, yaşantıları bölmek için değil, anlamlı olan ve bütünlük taşıyan yaşantıları incelemek için kullanılmalıdır. Diğer bir deyişle, insanların dünyayı nasıl algıladığını öğrenmek için kullanılmalıdır. İçebakış yöntemi, bütünlüğü olan yaşantıları incelemede kullanıldığında, bireyin algısal alanının, anlamlı ve organize edilmiş olaylardan oluştuğu görülmüştür. Gestaltçılar da, psikolojinin konu alanının, bu örgütlenmiş bütünlüğü olan anlamlı olayları çalışmak olduğunu savunmaktadırlar (Hergenhahn, 1988; Hill, 1990).

Gestaltçılar, davranışçılara da karşı çıkmışlardır. Daha önce de açıklandığı gibi, davranışçılık Watson tarafından 1913'te yayınlanan bir makaleyle başlamıştır. Daha önceki bölümlerde de açıklandığı gibi davranışçılar, yapısalcıların kullandığı içebakış yöntemine karşı çıkmışlar ve psikolojinin objektif bir bilim dalı olması gerektiğini savunmuşlardır. Objektif bir bilim dalı olması için ise, güvenilir ve geçerli bir şekilde gözlenebilir, ölçülebilir bir birim olan davranış üstünde çalışmak gerektiğini vurgulamışlardır. Gestaltçılar, davranışçıların, insan davranışlarını uyarıcı-tepki örüntülerine indirgeyerek açıklamalarını eleştirmişler, bu durumun insan davranışlarını gereğinden fazla basitleştirdiğini ve davranışları bu yolla açıklamanın pek çok noktada yetersiz kaldığını savunmuşlardır. Gestaltçılar, davranışçıların uyarıcı-tepki (U-T) örüntüsü yerine, uyarıcı örüntüsü-organizmada algısal örgütleme-algıya dayalı tepki (U-Ö-T) formülünü önermişlerdir. Gestaltçılara göre organizma sadece çevreden gelen uyarıcılara tepkide bulunmaz; çevreyle etkileşim içindedir. Ayrıca Gestaltçılar, davranışçıların da yapısalcılar gibi, en küçük birimler üstünde çalışmalarına karşı çıkmışlardır. Yapısalcılar, karmaşık düşünceleri oluşturan birimleri içeba-

ÜNİTE 15 BİLGİYİ İŞLEME KURAMI

Bu üniteyi tamamladığınızda aşağıdaki hedeflere ulaşmanız beklenmektedir:

1. Bilgiyi işleme kuramıyla ilgili temel terimleri kavrayabilme
2. Bilgiyi işleme kuramında yer alan bellek türlerini ve özelliklerini kavrayabilme
3. Bilgiyi işleme kuramına göre bilişsel süreçleri ve özelliklerini kavrayabilme
4. Bilgiyi işleme kuramına göre bellek türlerinin özellikleri ve öğrenme süreçleri ilkelerine uygun olarak öğretimi düzenleyebilme
5. Bilgiyi işleme kuramının öğretme-öğrenme durumlarını düzenlemedeki üstünlük ve sınırlılıklarını değerlendirebilme

ÜNİTENİN ANA HATLARI

Bilgiyi İşleme Kuramı

- Bellek Türleri
  - Duyusal Kayıt
  - Kısa Süreli Bellek / İşleyen Bellek
    - Kısa Süreli Belleğin Sınırlılığının Öğrenmeye Etkisi
  - Uzun Süreli Bellek
    - Anısal Bellek
    - Anlamsal Bellek
      - Önerme Ağı
      - Şema
        - Öğrencinin Şemalarının Öğrenme Düzeyine Etkisi
    - İşlemsel Bellek
- Bilişsel Süreçler
  - Bilginin Duyusal Kayıttan Kısa Süreli Belleğe Aktarılmasını Sağlayan Süreçler
    - Dikkat
      - Öğrencinin Dikkatini Çekme Yolları
    - Algı
      - Ön Öğrenmeler ve Algılama
      - Beklentiler ve Algılama

- Kısa Süreli Bellekte Bilgiyi Saklama Süreçleri
  - Sürekli Tekrar
  - Gruplama
- Bilginin Uzun Süreli Belleğe Aktarılmasında Kullanılan Süreçler
  - Örtük ve Açık Tekrar
  - Kodlama / Anlamlandırma
    - Örgütleme
      - Örgüteme Stratejilerinin Gelişimi
      - Örgütleme Yolları
        - Çizelge, Tablo ve Matrisler
        - Hiyerarşik Yapılar
        - Diğer Örgütleme Türleri
- Genişletme/Eklemleme
  - Öğretme-Öğrenme Sürecinde Uygulanabilecek Genişletme/Eklemleme Etkinlikleri
- Bellek Destekleyici Ipuçları
  - İmajlar
    - Yerleşim Yöntemi
    - Zincirleme Yöntemi
    - Askı-Sözcük Yöntemi
    - Anahtar Sözcük Yöntemi
  - Sözel Semboller
    - Baş Harflerle Düzenleme Yapılan Stratejiler
    - Kafiye Oluşturma Stratejisi
- Bilgiyi Uzun Süreli Bellekten Geri Getirme
  - Bilgiyi Geri Getirme Yolları
  - Öğrenme Çıktıları ve Bilgiyi Geri Getirme
- Unutma
  - Karışma
  - Geriye Ket Vurma
  - İleriye Ket Vurma
- Öğrenme Sonucu Olarak Performans
- Yürütücü Kontrol
  - Yürütücü Biliş
  - Yürütücü Biliş Bilgisi
- Bilgiyi İşleme Kuramına Göre Öğretimin Düzenlenmesinde Dikkat Edilecek Noktalar

BİLGİYİ İŞLEME KURAMI

Önceki ünitelerde incelendiği gibi davranışçı öğrenme kuramları gözlenebilir davranışlar üzerinde odaklanmışlardır. Özellikle bazıları, bir uyarıcıya karşı gösterilecek tepkinin, pekiştirme yoluyla güçlendirilebileceği, pekiştirme tarifelerini kullanarak davranışın şekillendirilebileceğini savunmuş ve kanıtlamışlardır.

Ancak; bazı durumlarda davranışçıların ilkelerinin yeterli olmadığı, bazı olayları açıklayamadığı gözlenmiştir. Örneğin; II. Dünya Savaşı sırasında aynı şekilde iyi eğitim görmüş iki radar operatöründen biri ekrandaki uçağı görüp hemen önlem alırken, diğerinin uçağı farketmesi ve önlem alması gecikmiştir. Bu durumu davranışçı öğrenme yaklaşımıyla açıklamak güçtür. Çünkü her iki operatör de eğitimleri sırasında aynı uyarıcılarla karşılaşmışlar, aynı tepkileri göstermişler ve aynı şekilde pekiştirilmişlerdir. Fakat savaş sırasındaki performansları farklı olmuştur.

Bazı durumların davranışçı öğrenme ilkeleriyle açıklanamaması, psikologları insan öğrenmesini yeniden tanımlamaya yöneltmiş; böylece bilişsel öğrenme kuramları ağırlık kazanmaya başlamıştır.

Bilişsel öğrenme kuramları, insanın dünyayı anlamada kullandığı zihinsel süreçleri inceleyen kuramlardır. Bu zihinsel süreçler, tanıdığımız bir insanın adını hatırlamaktan, karmaşık bir problemin çözümüne kadar çok çeşitli durumlarda kullanılmaktadır. Bu nedenle de bilişsel öğrenme kuramlarının etkisi gün geçtikçe artarak sürmektedir.

Bilişsel açıdan öğrenme, bireyin zihinsel yapılarındaki değişme olarak tanımlanmaktadır. Bu zihinsel yapılardaki değişme, bireyin davranışlarında değişmeyi ya da yeni davranışlar kazanmasını sağlamaktadır (Eggen, Kauchak, 1992).

Bilişsel kuramcılar, gözlenebilen davranışlara ek olarak öğrenenin kafasının içinde olup bitenlerle, yani içsel yapılarla, süreçlerle ilgilenmektedirler. Buna göre, modern bilişsel öğrenme kuramları, öğrenenin kafasının içinde olup biten süreçleri, bu süreçlerin özelliklerini, fonksiyonlarını belirleyen ilkeleri, yasaları ortaya koymaya çalışmaktadırlar. Öğrenmeyi bilişsel açıdan inceleyen kuramlardan biri de Bilgiyi İşleme Kuramıdır.

ÜNİTE 16

NÖROFİZYOLOJİK KURAM

DONALD OLDING HEBB (1904-1985)

Bu üniteyi tamamladığınızda aşağıdaki hedeflere ulaşmanız beklenmektedir.

1. Öğrenmenin nörofizyolojik özelliklerini kavrayabilme
2. Öğrenme ve belleğin nörokimyasal özelliklerini kavrayabilme
3. Beynin iki yarı küresinin öğrenme özelliklerini kavrayabilme
4. Öğrenmenin nörofizyolojik özelliklerine uygun olarak eğitim durumları düzenleyebilme
5. Beynin iki yarı küresinin kullanılmasını sağlayacak eğitim durumları düzenleyebilme

ÜNİTENİN ANA HATLARI

- Donald Olding Hebb
- Öğrenmede Fizyolojik Değişmeler: Hücre Kümeleri ve Ardışık Safhalar
    - Duyusal Yoksunluk ve Zenginleştirilmiş Çevre
    - Uyarılma ve Dikkat
    - Öğrenmenin Nörokimyası
- Bellek
    - Duyusal Bellek
    - Kısa Süreli Bellek
    - Uzun Süreli Bellek
- Bilginin Kısa Süreli Bellekten Uzun Süreli Belleğe Aktarılması
- Kalıcılığın Sağlanmasında Beynin Bazı Bölgelerinin Rolü
- Bellek Nörokimyası
- Bellek Transfer Çalışmaları
- Öğrenme ile İlgili Diğer Nörofizyolojik Bulgular
    - Beyindeki Ödül ve Ceza Merkezleri
        - Öğrenme ve Bellekte Ödül ve Cezanın Önemi

- Ayrık Beyin Çalışmaları
    - Beynin İki Yarı Küresinin Öğrenme ve Bilgiyi İşleme Fonksiyonları
- İçsel Koşullama
- Nörofizyolojik Kuramın Eğitim Açısından Doğurguları

DONALD OLDING HEBB (1904-1985)

Hebb, 1904'te Chester'da doğdu. Dalhouise Üniversitesinde lisans öğrenimini orta dereceli notlarla tamamladı. Ancak, annesinin arkadaşları vasıtasıyla McGill Üniversitesi'ne yüksek lisans öğrencisi olarak kabul edildi. Bu sırada ilkokul öğretmenliği yapmaktaydı. Yüksek lisans programında Pavlov'un kuramıyla ilgili çalışmalar yapmasına rağmen, bu kuramın sınırlılıklarını görerek diğer kuramlara yöneldi. Hebb, Gestalt psikoloji ve Lashley'in beyin fizyolojisiyle ilgili çalışmalarını okuduktan sonra bu kuramlara daha çok ilgi duymuştur. Bundan sonraki çalışmalarına Lashley ile birlikte Şikago (Chicago) Üniversitesi'nde devam etmiştir. Daha sonra yine Lashley ile birlikte Harvard Üniversitesi'ne geçmiştir (1936); 1937'de Montreal Nöroloji Üniversitesi'ne geçerek çalışmalarını orada sürdürmüştür. 1942'de tekrar Lashley ile birlikte Yerkes Laboratuarlarında çalışmaya devam etmiştir. 1948'de ise, McGill Üniversitesi'ne atanmış ve buradan emekli olmuştur. Lashley'in çalışması, davranışçıların, beynin yapısını karmaşık bir telefon santralına benzeten görüşlerini çürütmüştür. Davranışçılara göre belli duyusal uyarımlar, beynin belli bir bölgesini uyarmakta ve böylece belli tepkiler oluşmaktadır. Oysa, Lashley fareleri kullandığı araştırmasında, öğrenme ve hatırlamada, beynin harap olan parçasının bulunduğu yerin ve harabiyet miktarının değil, beynin kabuğundaki harabiyetin önemli olduğunu görmüştür. Birçok araştırmanın ortaya çıkardığı sonuç; beyin kabuğundaki harabiyet miktarı arttıkça, öğrenme ve hatırlamadaki harabiyet miktarı artmaktadır. Lashley bu ilkeye **kitle etkinliği** (mass action) adını vermektedir.

Lashley'e göre öğrenme sırasında beyin kabuğu bir bütün olarak etkinlik yapmakta, bir parçası harap olduğunda diğer parçası onun etkinliğini üstlenmektedir. Lashley, beyin kabuğunun bu yeteneğini **eşit güçlülük** (equipotentiality) olarak adlandırmaktadır. Sonuç olarak Lashley'in bulgularına göre, öğrenme ve hatırlamadaki yani bilişsel fonksiyonlardaki harabiyet miktarı, beyin kabuğundaki harabiyet miktarının bir ürünüdür. Beyindeki harap olan bölgenin ve harabiyet miktarının önemi yoktur.

Lashley ile birlikte çalışan ve ondan büyük ölçüde etkilenen Hebb, 1937'de Montreal Nöroloji Enstitüsüne gittiğinde, beyin ameliyatı geçirmiş hastaların bilişsel özellikleri ile ilgili çalışmalar yapmıştır. Hebb, burada yaptığı çalışma-

larda ilginç bazı bulgular elde etmiştir. Beynin ön lobundan önemli miktarda doku çıkarıldığı halde, bireyler, zekâlarından hiç bir şey kaybetmemişler, hatta bazı vakalarda, daha zeki hale gelmişlerdir. Hebb'in bu bulgusu, Lashley'in beyin kabuğunun bir bütün olarak işgördüğüne ilişkin görüşlerini desteklemektedir.

Hebb, bu enstitüde yaptığı beş yıllık çalışmalardan sonra şöyle bir sonuca ulaşmıştır: Genel yeteneğin kapsadığı kavramlar, düşünme biçimleri, algılama yolları normal olarak çocukluktaki yaşantılarla gelişmektedir. Bu nedenle, çocukluktaki beyin hasarları, bu süreçleri olumsuz etkileyerek, zekâ gelişimini engelleyebilir. Ancak, aynı beyin hasarları, yetişkinlikte bu süreçleri geriye döndüremez dolayısıyla genel yeteneğin kapsadığı süreçleri olumsuz etkileyemez (Hebb, 1980).

Sonuç olarak, Hebb'e göre, davranışçıların savunduğu gibi beyin, bir telefon santralına benzemez; onun gibi çalışmaz. Eğer bir telefon santralı gibi çalışsaydı beynin ön lobundan bazı dokular çıkarıldığında, o bölgeyle ilgili fonksiyonlar tamamen yok olurdu. Hebb'in ulaştığı bir diğer sonuç, genel yeteneğin kalıtımla belirlenmediği, yaşantı ürünü olduğudur. Ayrıca, Hebb, genel yeteneği belirlemede çocuklukta kazanılan yaşantıların yetişkinlikte kazanılan yaşantılardan daha etkili olduğunu vurgulamaktadır.

Hebb'in kuramı öğrenmeyi hem bilişsel hem de nörofizyolojik bir yaklaşımla incelemesinden dolayı önem taşımaktadır.

Öğrenmede Fizyolojik Değişmeler: Hücre Kümeleri ve Ardışık Safhalar (Cell Assembly and Phase Sequences)

Yukarıda da belirtildiği gibi Hebb, nöroloji enstitüsünde yaptığı çalışmalar sonucunda, bilişsel gelişim için çocuklukta edinilen yaşantıların, yetişkinlikte edinilenlerden daha önemli olduğunu görmüştür. Yapılan diğer birçok çalışmada (Seden, 1932; Reisen, 1947; Melzack ve Thompsan, 1956) çocukluktaki yaşantısal sınırlılıkların, bireyin bilişsel ve algısal gelişimini geri bıraktığını göstermektedir. Bu bulgular, Hebb'in genel yetenek, algılama ve duyguların yaşantı ürünü olduğu; doğuştancıların iddia ettiği gibi kalıtsal olmadığı görüşünü doğrulamaktadır. Örneğin; doğuştan kör olan yetişkinlerin, görme özür-

BÖLÜM III

ÖĞRETİM

ÜNİTE 17

ÖĞRETİM SÜRECİ

Bu üniteyi tamamladığınızda aşağıdaki hedeflere ulaşmanız beklenmektedir.

1. Öğretimi düzenlemede kullanılabilecek öğrenme ilkelerini kavrayabilme
2. Öğretim sürecinin basamaklarını kavrayabilme
3. Öğretimi ilkelere uygun olarak planlayabilme
4. Hedef belirlemede çeşitli yaklaşımları kullanabilme
5. Uygun öğrenme ilkelerini öğretim sürecinde kullanabilme
6. Hedef belirlemedeki çeşitli yaklaşımları eleştirebilme
7. Öğretim sürecinde kullanılabilecek öğrenme ilkelerinin öğrenme düzeyine etkisini değerlendirebilme

ÜNİTENİN ANA HATLARI

- Öğretim Sürecinde Kullanılabilecek Öğrenme İlkeleri
  - Öğrenci Niteliklerine İlişkin Öğrenme İlkeleri
  - İçerik Özellikleriyle İlgili Öğrenme İlkeleri
  - Öğretim Etkinliklerine İlişkin Öğrenme İlkeleri
- Öğretim Süreci Basamakları
- Öğretimi Plânlama
  - Hedef ve Hedef Davranışları Belirleme
    - Mager'a Göre Hedef Belirleme
    - Gronlund'a Göre Bedef Belirleme

- Hedef Alanları
  - Bilişsel Alan-Bloom ve Arkadaşlarının Bilişsel Alan Taksonomisi
  - Duyuşsal Alan-Krathwohl, Bloom ve Masia'nın Duyuşsal Alan Taksonomisi
  - Devimsel Alan-Harrow ve Simpson'ın Psiko-Motor Alan Taksonomileri
- Gagné'ye Göre Öğrenme Ürünleri ve Öğretim Hedefleri
  - Sözel Bilgi
  - Zihinsel Beceriler
  - Bilişsel Stratejiler
  - Tutumlar
  - Devimsel Beceriler
- Önkoşul Öğrenmeleri Belirleme
- Öğrenci Niteliklerini Belirleme
- Hedef ve Davranışları Yeniden Gözden Geçirme
- İçeriği Örgütleme
- Öğretim Stratejileri ve Materyallerini Seçme
- Öğretim Etkinliklerini Planlama
- Ölçme ve Değerlendirme Etkinliklerini Planlama

- Öğretimi Uygulama
- Öğretimi Değerlendirme

ÖĞRETİM SÜRECİNDE KULLANILABİLECEK ÖĞRENME İLKELERİ

Öğrenme ve öğretimin düzenlenmesiyle ilgili son yıllardaki araştırmalarda, bilişsel psikolojinin ağırlık taşıdığı görülmektedir. Bilişsel psikolojideki birçok gelişme, öğretimi düzenlemede önemli sonuçlar doğurmuştur. Ancak, davranışçı psikolojinin de öğretimi düzenlemedeki etkisi ağırlıklı bir şekilde sürmektedir.

Gerek davranışçı, gerekse bilişsel psikoloji, öğretimin düzenlenmesi ve geliştirilmesi bakımından çok önemli, dikkate alınması gereken önerilerde bulunmaktadır. Her iki kuram grubu da öğrenmede öğrencinin aktif olması gerektiğini vurgulamakla birlikte, öğretim sırasında öğrencilere temel olarak farklı roller yüklemektedirler. Bu durumda öğretim sırasında öğrencilere verilecek mesajların da bu iki psikolojik yaklaşıma uygun olarak farklı bir şekilde düzenlenmesi gerekmektedir.

Davranışçı açıdan bakıldığında öğrenci, öğretim sırasında düzenlenen uyarıcıya tepkide bulunur. Bu tepkiler, pekiştirme ve kademeli yaklaşma yoluyla istenen davranışa dönüştürülür. Diğer bir deyişle, davranışçılara göre öğrenme, öğretim sırasında verilen uyarıcılarla, pekiştirmeyle güçlenen ya da pekiştirilmemeyle zayıflayan öğrenci tepkileri arasındaki nedensel ilişkinin bir ürünü olarak görülmektedir. Öğrenmede öğrencinin rolü göz ardı edilmektedir. Programlı öğretim gibi davranışçı yaklaşımın öğretime uygulandığı modeller ürün-temellidir. Kazandırılacak öğrenme ürünleri küçük adımlar halinde, aşamalı olarak düzenlenir. Öğrencinin açık olarak tepkide bulunması; tepkilerin pekiştirilme sıklığı ve anında dönüt verme, düzeltme önem taşır.

Diğer taraftan bilişsel yaklaşımda, öğrenme süreci ve bu süreçte öğrencinin rolü önemlidir. Öğrenci, sadece çevreden gelen uyarıcılara karşı pekiştirilen tepkiyi gösteren kişi değil; aynı zamanda gelen bilgiyi kendisinde var olan bilişsel yapılara göre yeniden organize eden, anlamlandıran yeni bilişsel yapılar geliştiren kişidir. Gestalt psikoloji ve bilgiyi işleme kuramında da incelendiği gibi birey kendi beklentileri, amaçları doğrultusunda çevredeki bilgiye dikkat etmekte, onu seçerek almakta, daha sonra kullanacağı bilgiyi kodlayarak uzun sürekli belleğe dönüştürmektedir. Bilginin kullanılması gerektiğinde ise, uy-

gun ipuçlarını kullanarak bilgiyi uzun süreli bellekten işleyen belleğe geri götürmekte tepki üreticilere ve vericilere (kaslara) göndererek performans olarak sergilemektedir.

Bilişsel yaklaşım çevre, duyusal kayıt, işleyen bellek (kısa süreli bellek), uzun süreli bellek arasında bilginin akışını düzenleyen, anlamlı öğrenmeyi geliştiren stratejilerin kullanımına önem vermektedir.

Bu kitapta öğrenme kuramlarının incelendiği ünitelerde öğrenme ilkeleri ve eğitim açısından doğurguları açıklanmış olmakla birlikte, bu ünitede öğretimi düzenlemede kullanılabilecek farklı öğrenme kuramlarına ait ilkeler bütünleştirilerek özetlenmiştir. Bu amaçla, öğretimi düzenlemede kullanılabilecek öğrenme ilkeleri, aşağıda üç başlık altında toplanmıştır. Bunlar: 1. Öğrenci niteliklerine ilişkin öğrenme ilkeleri; 2. İçerik özelliklerine ilişkin öğrenme ilkeleri; 3. Öğretim etkinliklerine ilişkin öğrenme ilkeleridir.

ÖĞRENCİ NİTELİKLERİNE İLİŞKİN ÖĞRENME İLKELERİ

1. Öğrencinin güdülenmişlik düzeyinin yüksek olması, öğrenme birimine ilgi, ihtiyaç duyması, değer vermesi, öğrenmede bir amacının olması, öğrenebileceğine ilişkin özgüveni, öğrencinin eğitim durumuna dikkatini yöneltmesini ve öğrenme etkinliğini sürdürmesini sağlar. Bu durumun sonucunda da öğrencinin gerek öğrenme, gerekse hatırlama düzeyi yükselir.

O halde öğretim sırasında, öğrencinin öğrenme için ihtiyaç duyması, başarabileceğine inanması, öğrendiklerini nerede nasıl kullanacağını görmesi sağlanmalıdır. Böylece öğrenci eğitim durumuna etkin biçimde katılarak öğrenme düzeyi yükselebilir.

2. Öğrencinin yaşı, gelişim düzeyi, genel sağlık durumu, genel yeteneği, içinde yaşadığı sosyo-kültürel koşullar, onun öğrenmesini etkileyen faktörlerdir. Özellikle öğretimi düzenlerken öğrencinin bu özelliklerinin dikkate alınması öğrenme ve hatırlama düzeyinin yükselmesine yardım eder.

3. Öğrencinin yeni öğreneceği ders, ünite, konu ile ilgili sahip olduğu ön öğrenmeleri yeni öğrenmeleri kolaylaştırır ya da öğrenmeyi mümkün kılar. Öğrencinin ön öğrenmeleri ne kadar yeterli ise, yeni öğrenmeleri o derece kolay ve anlamlı olur. Ön öğrenmeleri ne derece sınırlı ise, yeni öğrenmeleri de o derecede zorlaşır ve sınırlı kalır (Ausubel, 1960).

ÜNİTE 18 ÖĞRETME - ÖĞRENME MODELLERİ

Bu üniteyi tamamladığınızda aşağıdaki hedeflere ulaşmanız beklenmektedir.

1. Öğretme-öğrenme modellerinin kapsadığı temel terimleri kavrayabilme
2. Bireysel öğretme-öğrenme modellerinin özelliklerini kavrayabilme
3. Grupla öğretme-öğrenme modellerinin özelliklerini kavrayabilme
4. Bireysel öğretme-öğrenme modellerinin ilkelerini verilen bir durumda öğretimi düzenlemek üzere kullanabilme
5. Grupla öğretme-öğrenme modellerinin ilkelerini verilen bir durumda öğretimi düzenlemek üzere kullanabilme
6. Bireysel ve grupla öğretme-öğrenme modellerinin üstünlük ve sınırlılıklarını belirleyebilme

ÜNİTENİN ANA HATLARI

- Öğretme-Öğrenme Modelleri
  - Bireysel Öğretme Modelleri
    - Programlı Öğrenme
      - Doğrusal programlı öğrenme türleri
      - Dallı programlı öğrenme
    - Bilgisayar Destekli Öğretim
    - Bireyselleştirilmiş Öğretim Sistemi (Keller Planı)
  - Grupla Öğretme Modelleri
    - Carroll'ın Okulda Öğrenme Modeli
    - Bloom'un Tam Öğrenme Modeli
    - Slavin'ın Etkili Öğretim Modeli-QAIT

ÖĞRETME-ÖĞRENME MODELLERİ

Öğrenmeye ve öğrenme kuramlarına özel bir önem verilmekle birlikte, "öğrenmeyi sağlama faaliyeti" olarak tanımlanan öğretme ile ilgili kuram geliştirme çalışmaları ihmal edilmiştir. Öğretmenlerin nasıl davranması gerektiğini; niçin böyle davranmaları gerektiğini ve davranışlarının öğrencileri nasıl etkileyeceğini açıklayacak öğretme kuramlarına ihtiyaç duyulmaktadır.

Öğrenmeyi kolaylaştıracak ya da sağlayacak kuralları belirlemeye dönük olan öğretme kuramları gelişmek durumundadır. Öğrenmede olduğu gibi öğretmede de çok sayıda değişken etkilidir. Bu nedenle farklı öğretme durumları için farklı öğretme kuramları geliştirilmelidir (Gage, 1963, s. 133-134). Ancak öğretme kuramlarının yeterince geliştirilmediği durumlarda kuram geliştirmenin bir basamağını oluşturan öğretme modelleri kullanılmaktadır (De Cecco, 1968).

Joyce ve Weil, öğretme modelini şöyle tanımlamaktadır: "Eğitim programını şekillendirmede, öğretim materyallerini düzenlemede, sınıfta ve diğer durumlarda öğretimi yönlendirmede kullanılabilen model ya da planlardır." (1980, s.1).

Öğretme modelleri, öğrenmeyi en etkili ve verimli olarak sağlayabilmek için öğrenme düzeyini etkileyen önemli değişkenleri ve bunlar arasındaki ilişkileri açıklamaktadır. Öğretme modelleri incelendiğinde, modellerin ana değişkenlerinin birbirine benzer nitelikte olduğu görülmektedir. Bu temel değişkenler; (a) öğrencinin öğrenme birimine giriş nitelikleri, (b) öğretme-öğrenme süreci özellikleri ve (c) öğrenme ürünleridir.

Bu modellerden bazıları bireysel öğretim modelleri, bazıları ise grupla öğretim modelleridir. Bu ünitede bireysel öğretim modelleri olarak; programlı öğretim, bilgisayar destekli öğretim ve bireyselleştirilmiş öğretim sistemi açıklanmıştır. Grupla öğretim modeli olarak da Caroll'ın "okulda öğrenme modeli", Bloom'un "okulda öğrenme kuramı" ya da "tam öğrenme" modeli ve Slavin'in "etkili öğretim modeli-QIAT" verilmiştir.

BİREYSEL ÖĞRETME MODELLERİ

Önceki bölümlerde de açıklandığı gibi davranışçı öğrenme kuramcıları, özellikle de Skinner, grupla öğretimin öğrenmenin doğasına aykırı olduğunu vurgulamıştı. Skinner, öğrencinin öğretim materyalleriyle doğrudan etkileşmesi, davranışı kendisinin göstermesi, anında pekiştirilmesi, davranışlarının sonuçları hakkında hemen bilgi alması, davranışının anında düzeltilmesi ve öğrenenin kendi hızıyla ilerlemesi gerektiği üzerinde durmuştu. Skinner, davranış meydana getiren mühendisler olarak nitelediği öğretmenlerin, grupla öğretim yoluyla bu işlevleri yerine getiremeyeceğine inanmakta ve öğretimde bireyselleştirilmiş yolların kullanılması gerektiğini önermektedir. Bu bireyselleştirilmiş öğretme yollarından biri de Skinner tarafından önerilen programlı öğrenmedir.

PROGRAMLI ÖĞRENME (PROGRAMMED LEARNING)

Programlı öğrenme, yukarıda da ifade edildiği gibi bilişsel eğilimli öğretmenlerden çok, davranışçı eğilimli öğretmenler tarafından kullanılan bir modeldir. Programlı öğrenme, pekiştirme kuramının birçok ilkesini kapsamakla birlikte, bu teknik ilk olarak pekiştirme kuramcıları tarafından değil, Pressey (1926, 1927) tarafından önerilmiştir. Fakat o zaman yaygınlaşamamıştır. Daha sonra programlı öğrenme, Skinner tarafından yeniden keşfedilmiş ve yaygınlaştırılmıştır. Programlı öğrenmenin temelleri, Skinner ve edimsel koşullamanın açıklandığı ünitede verilmiştir. Burada kısaca ele alınmış ve küçük bir birimlik programlı öğrenme materyali örneği verilmiştir.

Skinner'in programlı öğrenme yaklaşımı doğrusal bir programlamaya dayanmaktadır. Programlı öğretim materyalini hazırlamada edimsel koşullama ilkeleri kullanılmaktadır. Programlı öğrenmenin temel özellikleri şunlardır:

1. Küçük Adımlar: Öğrenilecek konu, ünite, küçük bilgi birimlerine ayrılmakta; bilgi birimlerinden, biri öğrenildikten sonra diğerine geçilecek biçimde sıralanmaktadır. Doğrusal programlamada da bilgi birimleri birbiri ardına öğrenilecek biçimde doğrusal olarak sıralanmaktadır.

2. Açık Tepki: Öğrenci kendinden beklenen tepkiyi, davranışı açık olarak göstermelidir. Böylece, açık olarak gösterilen tepki doğru ise pekiştirilir ya da tepki yanlış ise düzeltilmesi mümkün olur.

3. Anında Dönüt: Öğrenci, tepkiyi gösterir göstermez tepkisinin doğruluğu ya da yanlışlığı hakkında anında bilgilenmelidir. Eğer öğrencinin cevabı doğru ise dönüt olumlu pekiştireç olarak iş görür. Öğrencinin cevabı yanlış ise, düzeltme önlemleri almaya hizmet eder.

4. Kendi Hızıyla İlerleme: Öğrenci, tüm program boyunca kendi hızıyla ilerlemelidir. Bir öğrenme birimini tam olarak öğrenmeden diğerine geçmemelidir.

Doğrusal Programlı Öğrenme Türleri

Skinner'ın doğrusal programlı öğrenme yaklaşımına uygun programlı öğretim materyali Tablo 12'de örneklendirilmiştir. Skinner'den sonra birçok doğrusal programlı öğrenme türü geliştirilmiştir. Bu doğrusal programlı öğrenme türleri aşağıda şematize edilmiştir.

Skinner'in doğrusal programlı öğrenme yaklaşımı:

Tablo 12. Programlı Öğretim Örneği

Konu: Atık maddeler

1. Artık kullanılmayacak duruma gelen ve yaşadığımız ortamdan uzaklaştırılması gereken her türlü malzemeye atık madde denir.

Soru 1: Artık kullanılmayacak duruma gelen ve bulunduğumuz ortamdan uzaklaşması gereken malzemelere ..... denir. (atık madde)

2. Atıklara çöp adı da verilir.

Soru 2: Atıklara ..... adı da verilir. (çöp)

3. Atıklar sıvı, gaz ve katı şekilde bulunabilir. Her gün rastladığımız katı şeklindeki atık maddeler arasında yiyecek artıkları, kumaş artıkları, kullanılmış eşya ve boşalmış karton, plâstik veya cam ambalajlar, sanayi üretimi sırasında oluşan atık maddeler, hurdalar gibi maddeler sayılabilir.

Soru 3: Boşalmış karton, plâstik ya da cam ambalajlar ..... dır. (katı atıklar).

4. Baca dumanı, egzos dumanı gibi atıklar gaz halindeki atıklardır. Kanalizasyon atıkları, sanayide kullanılmış ve kirlenmiş sular, yağmur suları sıvı atıklardır.

Soru 4: Egzos dumanı ....., şeklindeki sanayide kullanılıp kirlenmiş sular da ..... şeklindeki atıklardır. (gaz; sıvı).

(Atık maddelere ilişkin bilgi; Nil Ayhan tarafından verilmiştir.)

ÜNİTE 19

ÖĞRETME STRATEJİLERİ

Bu üniteyi tamamladığınızda aşağıdaki hedeflere ulaşmanız beklenmektedir.

1. Çeşitli öğretme stratejilerinin özelliklerini kavrayabilme
2. Bir dersi en uygun öğretme stratejisini/stratejilerini kullanarak planlayabilme
3. Bir dersi stratejinin/stratejilerin özelliklerine uygun olarak işleyebilme
4. Çeşitli öğretme stratejilerini öğrenmeyi sağlamadaki üstünlük ve sınırlılıkları bakımından değerlendirebilme

ÜNİTENİN ANA HATLARI

- Öğretme Stratejileri
  - Buluş Yoluyla Öğrenme
    - Yapılandırılmamış Buluş
    - Yapılandırılmış Buluş
  - Alış Yoluyla Öğrenme
    - Sunuş Yoluyla Öğretme
  - Öğretim Etkinlikleri Modeli
  - Doğrudan Öğretim Modelleri
  - İşbirliğine Dayalı Öğrenme
    - İşbirliğine Dayalı Öğrenme Teknikleri
      - Öğrenci Takımları ve Başarı Bölümleri (ÖTBB)
      - Takım-Oyun-Turnuva (TOT)
      - İşbirliğine Dayalı Birleştirilmiş Okuma ve Kompozisyon (İBOK)
      - Takım Destekli Bireyselleştirme (TDB)
      - Karşılıklı Sorgulama (KS)
      - Birleştirme
      - Birleştirme II
  - Araştırma-İncelemeye Dayalı Öğretme/Öğrenme Stratejisi

ÖĞRETME STRATEJİLERİ

Öğrenmenin nasıl meydana geldiğini açıklamaya çalışan birçok psikolog, bir ileri adım daha atarak öğretimin nasıl olması gerektiği üzerinde çalışmışlardır. Bunlardan Bruner (1966), Ausubel (1968) ve Gagné (1970) üç temel öğretim stratejisi önermişlerdir. Bruner, Ausubel ve Gagné öğretim stratejilerini gerçek okul durumlarında uygulayarak önermemiş olmakla birlikte, kendilerinden sonra gelen psikologları büyük ölçüde etkilemişlerdir. Örneğin; doğrudan öğretim ya da aşamalı öğretim adı verilen öğretim stratejileri, Ausubel'in sunuş yoluyla öğretim ve Gagné'nin öğretim etkinlikleri modelinden etkilenmişlerdir.

Aşağıda bu bilişsel öğretim stratejilerinin özellikleri ve uygulamaları açıklanmıştır.

BULUŞ YOLUYLA ÖĞRENME

Bruner, öğretme ve öğrenme sürecini konu alan birçok kitap yazmıştır (1960, 1966, 1971). Bu kitaplarında, öğrenmede konu alanı yapısını anlamanın önemini vurgulamıştır. Bu yapıyı doğru anlayabilmenin yolunun ise, bireyin öğrenmede aktif olması ve buluş yapması olduğunu savunmuştur. Ayrıca, öğrenmede tümevarım, usavurma yolunun üstünlüğünü benimsemiştir. Bruner, 1960 ve 1970'li yıllarda, öğrencilerin sınıfta daha bağımsız ve girişimci olarak hareket etmeleri gerektiği konusunda dünyayı etkilemiştir. Bu bakımdan görüşleri Piaget'ye benzemektedir. Her ikisi de öğrenci merkezli öğretme-öğrenme sürecini savunmaktadırlar.

Bruner'in öğrenmenin doğasıyla ilgili açıklamalarının, Ausubel, Skinner vb. kuramcılardan tamamen farklı olması buluş yoluyla öğrenmenin çok tartışılmasına neden olmuştur. Buluş yoluyla öğrenme, öğrencinin kendi etkinliklerine ve gözlemlerine dayalı olarak yargıya varmasını teşvik edici bir öğretim yaklaşımıdır. Bruner'e göre öğretmenin rolü, önceden paketlenmiş bilgiyi öğrenciye sunmaktan çok, öğrencinin kendi kendine öğrenebileceği ortamı oluşturmaktır. Bruner bu durumu şöyle ifade etmektedir:

Biz, bir konuyu öğrenciye, o alanda yaşayan küçük kütüphaneler oluşturmak için öğretmiyoruz. Öğrencinin, kendi kendine matematiksel olarak dü-

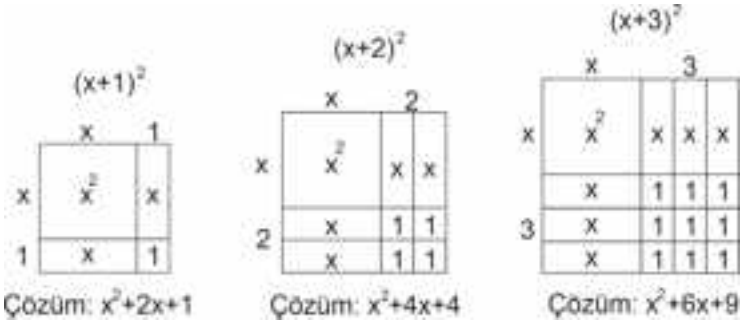
şünmesini, olayları bir tarihçi gibi irdeleyebilmesini; bilgiyi kazanma sürecinin bir parçası haline gelmesini amaçlıyoruz. Bilmek bir ürün değil, bir süreçtir (Bruner, 1966, s.72).

Bruner, öğrencilerin birer bilim adamı gibi düşünmelerini sağlamak gerektiği üstünde durmaktadır. Bunu sağlamanın yolunun da buluş yoluyla öğretim olduğunu ileri sürmektedir. Buluşla öğrenme yoluyla öğrencilerin aktif araştırmacılar haline gelebileceğini düşünmektedir. Bruner'e göre öğretmen, öğrencilere kavramları, ilkeleri kendisi vermek yerine, öğrencileri deney yapmaya, ilkeleri, kavramları bulmaya teşvik etmelidir. Örneğin; öğretmen aşağıdaki eşitliğin şekillerle nasıl ifade edildiğini öğrenciye göstermek yerine, üç tür blok vererek öğrencilerin deneyerek ilkeyi bulmalarını ve bulunan ilkeyi de farklı eşitliklere uygulayabilmelerini sağlamalıdır.

Şekilde gösterilecek eşitlik: $(x + 1)^2 = x^2 + 2x + 1$

Öğretmenin problemin çözümü için vereceği ipuçları:

Problemler:



Buluş yoluyla öğrenme özellikle matematik, fen bilimleri ve dil öğretiminde etkili olarak kullanılabilecek bir stratejidir.

ÜNİTE 20

ÖĞRENME ÜRÜNLERİ VE ÖĞRETİMİ

Bu üniteyi tamamladığınızda aşağıdaki hedeflere ulaşmanız beklenmektedir.

1. Belli başlı öğrenme ürünlerinin özelliklerini kavrayabilme
2. Temel öğrenme ürünlerinin öğretim özelliklerini kavrayabilme
3. Verilen öğrenme ürünlerinin öğretimini etkili olarak gerçekleştirebilme
4. Öğrenme ürünlerinin öğretiminde başvurulabilecek öğretme yaklaşımlarının üstünlük ve sınırlılıklarını değerlendirebilme

ÜNİTENİN ANA HATLARI

- Kavram Öğrenme ve Öğretimi
- Kavram Türleri
- Kavramların Özellikleri
- Kavram Öğrenme
  - Somut Düzey
  - Tanıma Düzeyi
  - Sınıflama Düzeyi
  - Soyut Düzey
- Kavram Öğretimi
  - Somut Düzey ve Tanıma Düzeyinde Kavram Öğretimi
  - Sınıflamanın Başlangıç Düzeyinde Kavram Öğretimi
  - Gelişmiş Sınıflama ve Soyut Düzeyde Kavram Öğretimi
- İlkeler, Genellemeler, Akademik Kurallar ve Öğretimi
  - İlkeler
  - Genellemeler
  - Akademik Kurallar
  - İlke, Genelleme ve Akademik Kural Öğretiminde Örnekler ve Uygulamaların Yeri
- Problem Çözme ve Öğretimi
  - Problem Çözme Basamakları
    - Problemi Anlama

- Çözüm İçin Plan Yapma
- Planı Uygulama
- Sonuçları Değerlendirme
- Yaratıcı Problem Çözme
- Devimsel Beceriler ve Öğretimi
  - Devimsel Beceri Öğrenme
  - Devimsel Becerilerin Öğretimi

- Öğrenme Stratejileri ve Öğretimi
  - İçsel Süreçlere Göre Öğrenme Stratejileri
    - Dikkat Stratejileri
    - Kısa Süreli Bellekte Depolama Gücünü Artırıcı Stratejiler
    - Anlamlandırmayı (Kodlama) Güçlendirici Stratejiler
      - Eklemleme Stratejileri
      - Örgütleme Stratejileri
      - Bellek Destekleyici Stratejiler
      - Geri Getirmeyi (Hatırlama) Artırıcı Stratejiler
  - Güdüleme Stratejileri
    - Dikkati Sürdürmeyi Sağlayan Duyuşsal Stratejiler
    - Uygunluğu Artırmaya Yardım Eden Duyuşsal Stratejiler
    - Güveni Artırmayı Sağlayan Duyuşsal Stratejiler
    - Doyumu Artırmayı Sağlayan Duyuşsal Stratejiler
  - Yürütücü Biliş Stratejileri
  - Öğrenme Stratejilerinin Öğretimi
    - Öğrenme Stratejilerini Öğretme Yaklaşımları
      - Doğrudan Öğretim
      - Karşılıklı Öğretme

ÖĞRENME ÜRÜNLERİ VE ÖĞRETİMİ

Bu ünitede bazı öğrenme ürünleri ve bu öğrenme ürünlerinin öğretimi açıklanmıştır. Öğretimi ele alınan öğrenme ürünleri; kavram, ilke, genelleme, kural, problem çözme, psikomotor beceri ve öğrenme stratejileridir.

KAVRAM ÖĞRENME ve ÖĞRETİMİ

Kavramlar, bireyin düşünmesini sağlayan zihinsel araçlardır. Kavramlar, fiziksel ve sosyal dünyayı anlamamızı ve anlamlı iletişim kurmamızı sağlar. Kavramlara sahip olmayan bir yetişkinin düşünmesi, bir bebeğin düşünmesi gibi duyusal algılamalarıyla sınırlıdır. Kısaca kavramlar, düşünme için gereklidir. Kavramları anlama; ilkeleri anlama, problem çözme ve dünyayı anlama için gereklidir. Kavramlar, çok kapsamlı bilgileri kullanılabilir birimler haline getirir. Örneğin; "hayvan" kavramı çok büyük miktarda bilgi içerir.

Kavram, benzer nesneleri, insanları, olayları, fikirleri, süreçleri gruplamada kullanılan bir kategoridir. Kavramlar, bireyin bir grup varlık, olay, fikir ve süreçleri diğer gruplardan ayırt etmesini sağladığı gibi, diğer grup varlık, olay, fikir ve süreçlerle ilişkiler kurmasına da yardım eder. Örneğin; psikoloji, sosyoloji, eğitim psikolojisi vb. kavramlar her bir bilim dalını diğerinden ayırt etmemizi sağladığı gibi, bir bilim dalının diğer bilim dallarıyla ilişkilerini kurmamıza da yardım eder.

Kavramların bazıları daha somut ve basit, bazıları ise daha soyut ve karmaşıktır. Aşağıda kavram türleri üzerinde kısaca durulmuştur.

KAVRAM TÜRLERİ

SOMUT ve SOYUT KAVRAMLAR

Daha önce "Gagné'nin öğrenme ürünlerine göre öğretim hedeflerinin belirlenmesi" konusunda da açıklandığı gibi; Gagné kavramları, somut kavramlar ve tanımlanmış kavramlar olarak ikiye ayırmıştı. Örneğin; "masa" daha somut bir kavram iken "demokrasi" tanımlanmış ve soyut bir kavramdır.

Somut kavramlar, yaşamın ilk aylarından itibaren informal yollarla öğrenilir. Örneğin; çocuk, "araba" kavramını çevresindeki yetişkinleri gözleyerek,

ÜNİTE 21 YAPILANDIRMACILIK

Bu üniteyi tamamladığınızda aşağıdaki hedeflere ulaşmanız beklenmektedir.

1. Yapılandırmacılıkla ilgili temel terimleri kavrayabilme
2. Yapılandırmacılığın ortaya çıkış öyküsünü ve gerekçesini kavrayabilme
3. Çeşitli filozofların yapılandırmacılığı hazırlayan görüşlerini kavrayabilme
4. Yapılandırmacılığın temel ilkelerini kavrayabilme
5. Öğretme-öğrenme durumlarında yapılandırmacılığın temel ilkelerini uygulayabilme

ÜNİTENİN ANA HATLARI

- Radikal Yapılandırmacılık Nedir?
- Glasersfeld'in Yapılandırmacılığa Seyahati
  - Anlamlara Daha Yakından Bakma
  - Psikoloji ile Tanışma
  - Piaget'yi Keşfetme
  - Fizik ve Bilim Felsefesinden Destek
- Çeşitli Filozofların Yapılandırmacılığı Hazırlayan Görüşleri
- Aktif Yapılandırma
- Glasersfeld'e Göre Radikal Yapılandırmacılığın Eğitim Açısından Doğurguları
  - Dilin Yapılandırmadaki Önemi
  - Öğrenicinin Düşünmesini Yönlendirme
  - Öğreniciye Birşeyi Zorlamak, Aktarmak Değil Yardım Etmek Önemlidir
  - Derinlemesine Anlamayı (Yansıtmayı) Hızlandırma, Geliştirme
  - Öğrenici İlerlemesini Değerlendirme
  - Sosyal Etkileşimin Sırrı
  - Son Nokta
- Alanyazında Yapılandırmacılığın Türlerine İlişkin Bazı Açıklamalar

- Yapılandırmacı Öğretme Uygulamalarının Taşıması Gerekli İlkeler ve Örnek Uygulama
- Alanyazında Bazı Yapılandırmacı Öğretim Modelleri
  - Yapılandırmacı Öğretimde '5E' ve '7E' Modelleri
  - Gagnon ve Collay'e göre Yapılandırmacı Öğretim Basamakları ve Örnek Uygulama

ERNST von GLASERSFELD (1917-2010)

Kant 1803'te;

> "İnsanoğlu ya sadece mekanik olarak terbiye edilebilir ya da gerçekten aydınlatılabilir. Birincisinde köpek, at, insan mekanik olarak aynı şekilde yetiştirilir. Oysa amaç çocukların düşünmeyi öğrenmeleridir. Bu amaç tüm etkinliklerin ilkesi olmalıdır."

demektedir (Glasersfeld, 1997).

1974'te Glasersfeld ve Charles Smock "Epistemoloji ve Eğitim"le ilgili bir araştırma raporuna alt başlık olarak "Bilgi ediniminde radikal yapılandırmacılığın doğurguları" adını seçmişlerdir. Böylece dünyada ilk kez "radikal" sözcüğü Piaget'nin genetik epistemilojisi ile ilişkilendirilmiştir (Glasersfeld, 1997).

Smock, 1930'da 'biliş'i, yapılandırmacı yaklaşımla tanımlayan Piaget'ye söz konusu raporun bir kopyasını göndermiş; eski hocası olan Piaget'den birkaç hafta sonra cevap gelmiştir: "Yazdığınızı daima takdir ediyorum. Siz beni anlayan birkaç Amerikalıdan birisiniz" (Nisan, 1975). Bu takdir edici cevap Glasersfeld'i Piaget'nin yazdıkları üzerinde düşünmeye teşvik etmiştir.

O tarihlerde Glasersfeld, Les Steffe ile birlikte ilkokulda aritmetik öğretmede ve öğrenmede yapılandırmacı yaklaşımı çalışmaktadır. Steffe'nin sınıfında ilkokul çocuklarının, sınıf ortamlarında pratik uygulamalara yol açan sayılarla baş etme çabalarını operasyonel analizlerle keşfetmeye uğraşmaktadır. İki yılın sonunda deneyin sonuçları beklentilerinin çok ötesine geçmiş, bu durum Glasssersfeld'i 'bilme'nin yapılandırmacı kuramını daha iyi anlamaya teşvik etmiştir.

Elde edilen sonuçlarla Glasersfeld ve arkadaşlarının kesinlikle istemedikleri şey: Radikal yapılandırmacılığın popülerizmin getirdiği avantaj ve dezavantajlarıyla moda bir slogan, moda bir sözcük haline gelmesidir. Gerek olumlu gerekse olumsuz taraftan gelen tepkiler çok çeşitli ve bazılarında tutku haline gelmiştir. Bu nedenle, bu ünitede Glasersfeld ve diğerlerine göre yapılandırmacı fikrin dayandığı temellere yer verilmiştir. Glasersfeld'in çeşitli yazılarındaki biricik ümidi; şimdilik "gerçek yapılandırmacılık" olarak adlandırdığı şeyi okuyucularının tanımalarını sağlamaktır.

RADİKAL YAPILANDIRMACILIK NEDİR?

Radikal yapılandırmacılık "gerçek", "hakikat", "dil" ve "insanın anlaması" hakkındaki sorulara pragmatik bir yaklaşım sağlayan ***bir bilme kuramı***dır. Bilgi hakkında bir düşünme biçimi ve bilme etkinliğidir. Bilmeye ve bilginin problemlerine geleneksel olmayan bir yaklaşımdır. Radikal yapılandırmacılık herhangi bir geleneksel bilgi kuramından farklıdır. 'Bilgi', 'hakikat', 'iletişim' ve 'anlama' kavramlarının kökten bir biçimde yeniden yapılandırılmasını gerekli kılmıştır. Ernst von Glasersfeld'e göre ***yapılandırmacılık iki temel ilke***ye dayanmaktadır:

1. Bilgi edilgin (pasif) olarak alınamaz; anlamlandıran organizma (birey) tarafından yapılandırılır.

2. Anlamlandırma, uyum sağlamaya ve yaşantı dünyasının örgütlenmesine hizmet eder; metafizik gerçeği keşfetmeye değil (Glasersfeld, 1997).

Radikal yapılandırmacılık, bilgi nasıl tanımlanırsa tanımlansın düşünen organizma, kendi yaşantısına dayalı olarak bildiği şeyleri yapılandırmaktan başka seçeneği yoktur sayıltısıyla başlar: Yaşantı, sadece bilinçli olduğu sürece oluşur. Yaşantının şeye, eşyaya, kendimize, başkalarına ve benzerine ilişkin çok çeşitli türleri vardır. Her tür yaşantı esas olarak özneldir ve bir kişinin yaşantısının, bir başkasının yaşantısına benzemeyeceği, bu nedenle bir kişinin bilme (knowing) yolunun bir başkasının bilme yoluyla aynı olamayacağına ilişkin birçok kanıt gösterilebilir. Dilin yorumlanması ve yaşantı arasında da aynı ilişki vardır.

DİLİN YORUMLANMASI

Örneğin; "Sırıtmak" sözcüğü Zile'de "ayakta durmak" anlamında kullanılmaktadır. Zile'ye yeni atanan bir öğretmen ev sahibinden tuz istemeye gider; o anda çamaşır yıkamakta olan ev sahi,bi kapının arkasında ayakta beklemekte olan genç öğretmene "orada niye öyle sırıtıyorsun hoca hanım, içeri geçip otursana" der. Henüz Zile'ye yeni gelmiş, halkla yeterince etkileşimde bulunup yaşantı geçirmemiş olduğundan yerel dilde kullanılan bazı sözcüklerin anlamlarına henüz alışmamış öğretmen "neden öyle sırıtırıyorsun" cümleciğine önce çok şaşırmış, bozulmuştur (ancak ev sahibinin yüz hatları, söylediği cümlenin anlamının aksine, çok sevecen olumlu bir ifadeye sahiptir). Yaygın kullanım olarak Türkçe'de "sırıtmak" sözcüğünün anlamı "çirkin gülüş"tür; ve öğretmen sözcüğün sadece bu anlamını bilmektedir. Daha sonra ev sahibi ile dostlukları gelişip, yeterince yaşantı geçirdikten sonra "sırıtmak" vb. kullanılan diğer bazı sözcüklere içinde yaşadığı kültüre özgü olarak kendinde var olan sözcüklerin anlamlarına yeni anlamlar yüklemiş, kavramları yeniden yapılandırmış; yorumları genişlemiştir.

KAYNAKLAR

Açıkgöz, K (1990). İşbirliğine dayalı Öğrenme ve Geleneksel Öğretimin Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarı, Hatırda tutma Düzeyleri ve Duyuşsal Özellikleri Üzerindeki Etkileri. *Eğitim Bilimleri I. Ulusal Kongresi,* Ankara.

Adams, A., D. Carnine ve R. Gersten (1982). Instructional Strategies for Studying Content Area Texts in the ıntremediate Graders. *Reading Research Quarterly,* 18, 27-53.

Adams, J. C. (1974). *Conceptual Blockbusting,* San Fransisco, California: Freeman.

Alwin, D. ve A. Thornton, (1984). Family Origins and the Schooling Process: Early versus Late Influence of Parental Characteristics. *American Sociological Review,* 49, 784-802.

Anderson, L. M. (1985). What are Students Doing When They Do All That Seatwork? Bulunduğu Eser: C. Fisher ve D. Berliner (Eds.), *Perspectives on Instruictional Time.* Niw York: Longman.

Anderson, L. R. (1990) . *Cognitive Psychology and Its Implications.* (Üçüncü Baskı). New York: Freeman.

Anderson, R. C. (1974). Concretization and Sentence Learning. *Journal of Educational Psychology,* 66, 179-183.

Anderson, T. ve B. Armbruster (1984). Studying. Bulunduğu Eser: D. Pearson (Ed.), *Handbook of Reading Research.* New York: Longman.

Arends, R. I. (1997). *Classroom Instruction and Management.* New York: The McGraw-Hill.

Arends, R. I. (1994). *Learning to Teach.* (Üçüncü Baskı). New York: McGraw-Hill.

Aronson, E., Blaney, C. Stephen, J. Sikes ve M. Snapp (1978). *The Jigsaw Classroom.* Beverly Hills, California: Sage.

Arslan, M. (1996). Altı Çizili Materyalle Çalşma ve Tam Öğrenme Yönteminin Öğrenme Düzeyine, Hatırlamaya ve Akademik Benlik Kavramına Etkisi, Yayımlanmamış Doktora Tezi, H. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Ashcraft, M. (1989). *Human Memory and Cognition.* Glenview, IL: Scott, Foresman.

Asher, S. R., P. D. Renshaw ve S. Hymel (1982). Peer Relations and the Development of Social Skills. Bulunduğu Eser: S. G. Moore ve C. R. Cooper (Eds.) *The Young Child: Reviews of Research.* Washington D.C.: National Association for the Education of Young Children.

Atkinson, M. L. (1984). Computer Assited Instruction: Current State of the Art. *Computers in Schools,* 1, 91-99.

Atkinson, R. C. (1975) . Mnemotechnics in Second Language Learning. American *Psychologist,* 30, 821-828.

Atkinson, R. C. ve M. R. Raugh (1975). An Application of the Mnemonic Keyword Method to the Acquisition of Russian Vocabulary. *Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory,* 104, 126-133.

Ausubel, D. (1960). The Use of Advance Organizers in the Learning and Retention of Meaningful Verbal Material. *Journal of Educational Psychology,* 51, 267-272.

Ausubel, D. (1968). *Educational Psychology: A Cognitire View. New York:* Holt, Rinehart ve Winton.

Ausubel, D. (1977). The Facilitation of Meaningful Verbal Learning in the Classroom. *Educational Psychologist,* 12, 162-178.

Ausubel, D. P. (1963). The Psychology of Meaningful Verbal Learning. New York: Grune ve Stratton.

Baker, L. ve A.L. Brown (1984). Metacagnitive Skills and Reading, Bulunduğu Eser: P. D. Pearson, M. Kamil, R. Barr ve P. Mosental (Eds.), *Handbook of Reading Research.* New York: Longman.

Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory. Englewood Cliffs,* NJ: Prentice-Hall.

Bandura, A. (1980). Self-Referent Thought: The Development of Self-Efficacy. Bulunduğu Eser: J. Flavell ve L. D. Ross (Eds.), *Cognitive Social Development: Frontiers and Possible Futures.* New York: Cambridge University Press.

Bandura, A. (1982). Self-Efficacy Mechanism in Social Agency. *American Psychologist,* 37, 122-147.

Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Bandura, A. R. H. Waters (1963) *Social Learning and Personality Development.* New York: Holt, Rinehart ve Winston.

Başaran, İ. E. (1988). *Eğitim Psikolojisi.* Ankara: P. K. 77.

Baumrind, D. (1980). New Directions in Socialisation Research. *American Psychologist,* 35, 639-652.

Beaton, A. (1985). *Left Side, Right Side: A Review of Lateraly Research.* New Haven, C.T.: Yale University Press.

Becker, C. B. ve C. A. Carrier (1985). Use of Metaphor as an Instructional Medium. *International Journal of Instructional Media,* 12, 42-52.

Berk, L. E. (1991). *Child Development* (İkinci Baskı). Boston: Allyn ve Bacon.

Bilen, M. (1989). *Plandan Uygulamaya Öğretim,* Ankara: Sistem Ofset.

Black, J.K. (1981). Are Young Children Really Egocentric? *Young Children,* 36, 51-55.

Bloom, B. (1986). Automaticity. *Educational Leadership.* 43 (5), 70-77.

Bloom, B. S. (1976). Human Caracteristics and School Learning. New York: McGraw-Hill.

Bloom, B. S. (1979). İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme (Çeviren: D. A. Özçelik) Milli Eğitim Basımevi.

Bloom, B. S., M. Engelhart, E. Furst, W. Hill ve O. Kratwohl (1956). *Taxonomy of Educational objectives: The CLassification of Educational Goals: Handbook 1. The Cognitive Domain.* New York: Longman.

Borke, H. (1975). Piaget's Mountains Revisited: Changes in the Egocentric Landscape. *Developmental Psychology,* 11, 240-243.

Bower, G. H. (1970). Analysis of A Mremonic Device. *American Scientist,* 58, 496-510.

Bower, G. H. (1972). A Selective Review of Organizational Factors in Memory. Bulunduğu Eser: E. Tulving ve W. Donaldson (Eds.), *Organization of Memory.* New York: Academic Press.

Bower, G. H. ve A. Glass (1976). Structural Units and the Redintegrative Power of Picture Fragments. *Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory,* 2, 456-466.

Bower, G. H. ve D. Winzens (1969) Group Structure, Coding, and Memory for Digit Series. *Journal of Experimental Psychology,* 80, 1-17.

Bower, G. H. ve E. R. Hilgard. (1981) *Theories of Learning.* Englewood Cliffs, Nj. : Prentice-Hall.

Bower, G. H. ve F. Springston (1970). Pauses as Recording Points in Letter Series, *Journal of Experimental Psychology,* 83, 421-430.

Bower. T.G.R. (1977). *The Perceptual World of the Child.* Cambridge, Mass. Harward University Press.

Bowlby, J. (1980). *Attachment and Loss.* New York: Basic Books.

Bransford, J. D., N. J. ve, L. T. Adams ve G. A. Perfetto. (1989) Learning Skills and the Acquisition of Knowledge Bulunduğu eser: A. Lesgold ve R. Glaser (Eds). *Foundations for a Psychology of Education.Hillsdale,* New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Broadbent, D. E. (1966). The Well Ordered Mind. *American Educational Research Journal,* 3, 281-295.

Broadbent, D. E. (1975) The Magic Number Seven After Fifteen Years. Bulunduğu Eser: A. Kennedy ve A. Wilkes (Eds.) Studies in Long Term Memory. London: Wiley.

Brophy, J. E. ve T. Good (1986). Teacher Behavior and Student Achivement. Bulunduğu Eser: M. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching.* (Üçüncü Baskı). New York: Macmillan. ss. 328-375.

Brown, A. L. ve S. S. Smiley (1977). Rating the Importance of Structural Units of Prose Passages: A Problem of Metacognitive Development. *Child Development,* 48, 1-8.

Brown, A. L., j. C. Campione ve J. D. Day (1981). Learning to Learn: On Training Students to Learn from Tests. *Educational Researcher,* 9, 14-21.

Brown, A. ve A. Palincsar (1985). *Reciprocal Teaching of Comprehension Strategies.* Technical Report No: 334. Champaign-Urbana, Illinois: University of Illinois.

Brown-Claridge, P., P. Stein ve D. Berliner (1988-April). *Lesson Planning by Expert, Novice and Postulant Teachers.* Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Associtiation, New Orleans.

Bruner, J. S. (1960). *The Process of Education.* New York: Vintage Books.

Bruner, J. S. (1966). Toward a Theory of Instruction. New York: Norton.

Bruner, J. S. (1971). The relevance of Education. New York: Norton.

Bruner, J. S. (1980). *Under Five in Britain. London:* Grant Mclntyre.

Bulough, R. (1989). *First Year teacher.* New York: Teacher Collge Press.

Caine, R. N. ve G. Caine. (1990). Understanding a Brain - Based Approach to Learning and Teaching. *Educational Leadreship.* October, 66-70.

Cangelosi, J. S. (1990). Designing Tests for Evaluating Student Achievement. New York: Longman.

Carnine, D. (1990). New Research on the Brain: Implications for Instruction. *Phi Delta Kappan,* 71, 372-377.

Carroll, J. B. (1963). A Model of School Learning. *Teachers College Record,* 64, 723-733.

Carrier, C. ve A. Titus (1981). Effects of Notetaking Pretraining and Text Mode Expectations on Learning from Lecturers. *Amercian Educational Research Journal,* 18, 385-397.

Carroll, J. B. (1964). Words, Meanings, and Concepts. *Harvard Educational Review,* 34, 178-202.

Case, R. (1993). Theories of Learning and Theories of Development, *Educational Psychologist.* 28 (3), 218 - 233.

Chambers, B. ve P. C. Abrami (1991). The Relationship Between Student Team Learning Outcomes and Achievement, Causal Attributions, and Affect. *Journal of Educational Psychology,* 83, 140-146.

Chang, T. (1986) . Semantic Memory: Facts and Models. *Psychological Bulletin,* 99, 199-220.

Chapoutheir, G. (1978). Behavioral Studies of the Molecular Basis of Memory. Bulunduğu Eser: J. A. Deutsch (Ed.), *The Psychological Basis of Memory.* New York.: Academic Press.

Chi, M. T. H. ve R. Glaser (1985). Problem-Solving Ability? Bulunduğu Eser: R. Sternberg (Ed.), *Human Abities: An Information-Processing Approach.* New York: Freeman.

Chomsky, N. (1968). *Language and Mind.* New York Harcourt Brace Jovanovich.

Clark, C. (1988). Teacher Preparation: Contribution of Research on Teacher Thinking. *Educational Researcher,* 17, 5-12.

Clark, J. M. ve A. Paivio (1991). Dual Coding Theory and Education. *Educational Psychology Review.* 3, 149-210.

Clark, R. E. ve R. S. Lockhart (1972). Levels of Processing: A Framework for Memory Research. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior,* 11, 671-684.

Coleman, J. (1961). *The Adoescent Society.* New York : Free Press.

Corkill, A., J. Glover, R. Bruning ve D. Krug (1989). Advance Organizer: Retrieval Hypotheses. *Journal of Educational Psychology,* 81, 43-51.

Covington, M. V., R. S. Crutchfield, L. Davies ve R. M. Olton (1974). *The Productive Thinking Program: A Course in Learning to Think.* Columbus, Ohio: Merrill.

Craik, F. I. M. ve R. S. Lockhart (1972). Levels of Processing: A Framework for Memory Resarch. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior,* 11, 671-684.

Cratty, B. J. (1982) . Motor Development in Early Childhood: Critical Issues for Researchers in the 1980's. Bulunduğu Eser: B. Spodek (Ed.), *Handbook of Research in Early Childhood Education.* ss. 27-46. New York: The Free Press.

Cruickshank, D. (1985). Applying Research on Teacher Clarity. *Journal of Teacher Education,* 35(2), 44-48.

Csikszentmihalyi, M. ve R. Lasson (1984) *Being Adolescent.* New York: Basic Books.

Curtis, A.M. (1991): *A Curriculum for the Pre-school Child: Learning to Learn.* Windsor: Nfer-Nelson.

Curzon, L. B. (1991). *Teaching in Further Education: An Outline of Principles and Practice.* (4. Baskı). London: Cassel Educational Limited.

Dansereau, D. (1985). Learning Strategy Research. Bulunduğu Eser: J. Segal, S. Chipman ve R. Glaser (eds.), *Thinking and Learning Skills: Vol. 1. Hillsdale,* NJ.: Erlbaum.

Daumon, W. (1983). *Social and Personality Development: Infancy through Adolescence.* New York: Norton.

Davidson, E. ve W. Smith. (1982). Imitation, Social Comparison and Self Reward. *Child Development.* 53, 928-932.

Davis, R. (1984). *Learning Mathematics:* A Cognitive Science Approach to Mathematics Education, London: Croom Helm.

De Cecco, J. P. (1968). *The Psychology of Learning and Instruction: Educational Psychology.* New Jersey: Prentice-Hall.

Deering, P.ve M. Meloth (1990, April) An Analysis of the Content and Form of Students' Verbal Interactions in Cooperative Groups. Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Boston.

Deese, J. ve S. H. Hulse (1957) , *The Psychology of Learning* (Üçüncü Baskı). New York: McGraw-Hill.

Demirel, M. (1996). Bilgilendirici Metin Türünün ve Okuduğunu Kavrama Becerisinin Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Düzeyine Etkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi, H. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Dempster, F. (1988). The Spacing Effect. *Amercan Psychologist,* 4, 627-634.

Derry, S. J. ve D. A. Murphy (1986). Designing Systems that Train Learning Ability: From Theory to Practice. *Review of Educational Research,* 56 (1), 1 - 39.

Donaldson, M. (1978). *Children's Mind.* New York: Norton.

Drever, J. (1976). *A. Dictionary of Psychology.* Harmondsworth, Middlesex: Penguin Books.

Duffy, g. G ve L. R. Oehler (1987). Improving Reading Instruction through the Use of Responsive Elaboration. *Reading Teacher,* 40, 514-520.

Dunkin, M. (1978). Student Chracteristics, Classroom Processes, and Student Achievement. Journal of Educational Psychology, 70, 998-1009.

Dunn, K. ve R. Dunn (1978). *Teaching Students through Their Individual Learning Styles.* Reston, VA.: National Council of Principals.

Dweck, C. S. (1989). Motivation. Bulunduğu Eser: A. Lesgold ve R. Glaser (Eds.). *Foundations for a Psychology of Education.* Hillsdale, N. J.: Erlbaum.

Eggen, P. ve D. Kauchak (1992). *Educational Psychology: Classroom Connections.* New York: Macmillan.

Eggen, D. P. ve Kauchak, P. D. (2001). *Strategies for Teachers: Teaching Content and Thinking Skills.* (Dördüncü Baskı). Boston: Allyn & Bacon.

Eggen, D. P. ve Kauchak, P. D. (1998). *Learning & Teaching: Research Based Methods.* (Üçüncü Baskı). Boston: Allyn & Bacon.

Eisenkraft, A. (2003). Expanding the 5E model: A proposed 7E model emphasizes "transfer of learning" and the importance of eliciting prior understanding. *The Science Teacher.* 70(6), 56-59.

Entwistle, N. (1993). *Styles of Learning and Teaching: An Integrated Outline of Educational Psychology for Student, Teacher, and Lecturers,* London: David Fulton Publishers.

Erikson, E. H. (1963) *Childhood and Society.* New York: Norton.

Erikson, E.H. (1980). *Identity and the Life Cycle.* New York: Norton.

Ertürk, S. (1972). *Eğitimde Program Geliştime. Ankara:* Yelkentepe Yayınları. No. 4.

Estes, W.K. (1989). Learning Theory. Bulunduğu Eser: A. Lesgold ve R. Glaser (Eds.). *Foundations for a Psychology of Education.* Hillsade, N. J.: Erlbaum.

Ferster, C. B. ve B. F. Skinner (1957). *Schedules of Reinforcement.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Fidan, N. (1985). *Okulda Öğrenme ve Öğetme: kavramlar, İlkeler, yöntemler.* Ankara: Kadıoğlu Matbası.

Fieldman, K. V. ve H. J. Klausmeier (1974). Effects of Two Kinds of Definition on the Concept Attainment of Fourth and Eight Graders. *Journal of Educational Research,* 67, 219-223.

Flavell, J. H. (1979) . Metacognition and Cognitve Monitoring. *American Psychologist.* 34, 96-911.

Flavell, J. H. (1985). *Cognitive Development* (İkinci Baskı). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Flavell, J. H. ve H. M. Wellman (1977) . Metamemory. Bulunduğu Eser: R. V. Kail ve J. W. Hagen (Eds.) *Perspectives on Development of Memory and Cognition.* Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Frederikson, N. (1984) Implications of Cognitive Theory for Instuction in Problem Solving *Review of Educational research,* 54, 363-407.

Frost, J. L. ve B. Klein (1979). *Children's Play and Playgrounds. Boston: Allyn and Bacon.*

Gage, N. L. (1963). Paradigms for Research on Teaching. Bulunduğu Eser: N. L. Gage (Ed.), Handbook of Research on Teaching. Chicago: Rand McNally.

Gage, N. L. ve D. C. Berliner (1988). *Educational Psychology.* (Dördüncü Baskı) Boston: Houghton Mifflin

Gagné, E. D. (1985). *The Psychology of School Learning.* Boston: Little Brown.

Gagné, R. M. (1985). *The Cognitive Psychology of School Learning.* Boston: Little Brown.

Gagné, R. M. (1985). *The Conditions of Learning and Theory of Instruction* (Dördüncü Baskı). New York: Holt, Rinehart ve Winston.

Gagné, R. M. (1988). *The Conditions of Learning.* New York: Holt Reinhart and Winston

Gagné, R. M. ve M. P. Driscoll (1988). *Essentials of Learning for Instruction.* (İkinci Baskı). Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.

Gagné, R. M., L. J. Briggs ve W. W. Wager (1988). *Principles of Instruction Design.* (Üçüncü Baskı). New York: Holt, Rinehart ve Winston.

Gagnon, Jr. W. G. & Collay, M. (2001). *Designing for Learning: Six Elements in Constructivist Classrooms.* California: Corwin Press, Inc.

Glasersfeld, v. E. (1997). *Radical Constructivism: A Way of Knowing and Learning* London: Falmer Press.

Gallahve, D.C. (1982). *Understanding Motor Development in Children.* New York: John Wiley and Sons.

Gardner, H. (1982). *Developmental Psychology* (İkinci Baskı) Boston: Little Brown.

Garner, R. (1990). When Children and Adults do not Use Learning Strategies: Toward a Theory of Settings. *Review of Educational Psychology,* 60, 517-530.

Gibson, J. T. ve L. A. Chandler (1988). *Educational Psychology: Mastering Principles and Applications.* Boston: Allyn ve Bacon.

Gilligan, C. (1983). *In a Different Voice: Psychological Theory and Woman's Development.* Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Glaser, R. (1990). The Reemergence of Learning Theory Within Instructional Research. *American Psychologist,* 45 (1), 29-39.

Gleason, J. B. (1981). Code Switching in Children's Language. Bulunduğu Eser: E. M. Hetherington ve R. D. Parke (Eds.). *Contemporary Reading in Child Psychology* (2. Baskı). ss. 134-138. New York: McGraw-Hill.

Good, T. (1983). Research on Classroom Teaching. Bulunduğu Eser: L. Shulman ve G. Sykes (Eds), *Handbook of teaching and Policy.* New York: Longman.

Good, T. ve D. Grouws (1979). The Missouri Mathematics Effectiveness Project: An Experimental Study in Fourth-Grade Classrooms. *Journal of Educational Psychology,* 71, 355-362.

Goodlad, J. (1984). *A Place Called School.* New York: McGraw-Hill.

Gronlund, N. (1985). *Stating Objectives for Classroom Instruction* (Üçüncü Baskı). New York: Mamillan.

Guthrie, E. R. (1942). Conditioning: A Theory of Learning in Terms of Stimulus, Response and Association. Bulunduğu Eser: N. B. Henry (Ed.), *The Forty-First Yearbook of the National Society for the Study of Education: Pt. II. The Psychology of Learning.* Chicago: University of Chicago Press.

Guthrie, E. R. ve F. F. Powers (1950). *Educational Psychology.* New York : Ronald Press.

Guyton, A. C. (1989) . *Tıbbi Fizyoloji.* (Çevirenler: Nuran Gökhan ve Hayrünisa Çavuşoğlu). İstanbul: Nobel Tıp Kitabevi.

Gümüş, N. (1997) "Öğrenmeyi Öğretmenin, Öğrenci Erişisi, Kalıcılığı ve Akademik Benliğine Etkisi". Yayımlanmamış Doktora Tezi, H. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Hannafin, M. J. (1984). Guidelines for Determining Instructional Locus of Control in the Design of Computer Assisted Instruction. *Journal of Instructional Development,* 7 (3), 6-10.

Hannafin, M. J. (1988). The Effects of Instructional Explicitness on Learning and Error Persistence. *Contemporary Educational Psychology,* 13, 126-132.

Hannafin, M. J. ve C. Hughes (1986). A Framework for Incorporating Orienting Activities in Computer-Based Interactive Video, *Instructional Science,* 15, 239-255.

Harrow, A. (1972). *A Taxonomy of the Psychomotor domain: A Guide for Developing Behavioral Objectives.* New York: McKay.

Hass, G. (Ed.). (1980). *Curriculum Planning: A New Approach.* (Üçüncü Baskı). Boston: Allyn ve Bacon.

Hebb, D. O. (1959). *A Neuropsychological Theory.* Bulunduğu Eser: S. Koch (Ed.),Psychology: A Study of a Science, New York: McGraw-Hill.

Hebb, D. O. (1972). *A Textbook of Psychology.* (Üçüncü Baskı). Philadelpia: Saunders.

Hebb, D. O. (1980). Autobiography. Bulunduğu Eser: G. Lindsay (Ed.), *A History of Psychology in Autobiography.* San Francisco: Freeman.

Hebb, D. O. ve D. C. Donderi (1987) . *Textbook of Psychology* (Dördüncü Baskı). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Hendrick, J. (1991). *Total Learning: Developmental Curriculum for the Young Child* (Üçüncü Baskı). New York: Macmillan.

Hendrix, J. C. (1996). Cooperative Learning: Building a Democratic Comunity. *The Clearing House,* 69 (6), 333-336.

Hergenhahn B. R. (1988). *An Introduction to Theories of Learning* (Üçüncü Baskı) New Jersey: Prentice Hall.

Hill, W. F. (1969). *Learning: A Survey of Psychological Interpretations*. (5. Baskı) . New York: Harper ve Row.

Hill, W.F. (1990) *Learning: A Survey of Psychological Interpretations.* New York: Harper and Row

Hillocks, G. (1984). What Works in Teaching Composition: A Meta-analysis of Experimental Treatment Studies. *American Journal of Education,* 93, 133-170.

Hull, C. L. (1943). *Principles of Behavior. Englewood Cliffs,* NJ: Prentice-Hall.

Hulse, S. H. (1958). Amount and Percentage of Reinforcement and Duration of Goal Confinement in Conditioning and Extinction. *Journal of Experimental Psychology,* 56, 48-57.

Hunter, M. (1982). *Mastering Teaching.* El Segundo, California: TIP Publications.

IPP. (...) 200 *Tips to Students on How to Study.* Danville, Illinois: The Interstate Printers ve Publishers.

Jacobsen, D., P. Eggen, D. Kauchak ve C. Dulaney (1985). *Methods for Teaching: A Skills Approach.* (İkinci Baskı). Colombus, Ohio: Bell ve Howell.

Johnson, D. W. ve R. T. Johnson (1974). Instructional Goal Structure: Cooperative, Competitive, or Individualistic. *Review of Educational Research,* 44, 213-240.

Johnson, D. W. ve R. T. Johnson (1975). *Learning Together and Alone.* Englewood Cliffs. N.J.: Prentice-Hall.

Johnson, D. W. ve R. T. Johnson (1985). Motivational processes in Cooperative, Competitive, and Individualistic Learning Situations. Bulunduğu Eser: C. Ames ve R. Ames (Eds.), *Research on Motivation in Eduvation Vol. 2: The Classroom Milieu.* New York : Academic Press.

Johnson, D. W. ve R. T. Johnson (1994). *Joining Together: Group Theory and Group Skills* (Beşinci Baskı. Boston: Allyn ve Bacon.

Jones, B. F., A. S. Palincsar, D. S. Ogle ve E. G. Carr (Eds.). (1987). *Strategic Teaching and Learning: Cognitive Instruction in the Content Areas.* Elmhurst, IL.: North Central Regional Educational Laboratory.

Joyce, B. ve M. Weil (1980). *Models of Teaching.* Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall.

Kail, R. ve J. Pellegrina (1985). *Human Intelligence: Perspectives and Prospects.* San Francisco: Freeman.

Karakelle, N. (1995). "Öğrenci Yerleştirme Sınavı ile Üniversitelere Yerleştirilen Öğrencilerden En Yüksek ve En Düşük Puanı Alan Öğrencilerin Akademik Başarıları ile İlgili Bilişsel ve Bilişsel Olmayan Özellikleri". Yayımlanmamış Doktora Tezi, H. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kıroğlu, K. (1995). "Anlamlı Öğrenme Statejilerinin İngilizce Okuduğunu Anlamaya Etkisi". Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, H. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kiewra, K. (1985). Investigating Notetaking and Review: A Depth of Processing Alternative. *Educational Psychologist,* 20, 23-32.

Klausmeier, H. J. (1985). *Educational Psychology* (Beşinci Baskı). New York: Harper ve Row.

Kohlberg, L. (1963) The development of children's orientations toward moral order. I: Sequence in the development of human thought. *Vita Humana,* 6, 11-33.

Kohlberg, L. (1969). Stage and Sequence: The Cognitive-Development Approach to Socialiation. Bulunduğu Eser: D. A. Goslin (Ed.), *Handbook of Socialiation Theory and Research.* ss. 374-380. Chicago: Rand McNally.

Kohlberge, L. (1981). *The Philosophy of Moral Development.* New York: Harper and Row.

Kolodner, J. (19847. *Retrieval and Organizational Strategies in Conceptual Memory:* A Computer Model. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Kozulin, A. (1990). *Vygotsky's Psychology: A Biography of Ideas.* Cambridge: MIT Press:

Krathwohl, D., B. S. Bloom ve B. Marisa (1964). *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals: Handbook 2. Affective Domain.* New York: McKay.

Krech, D., M. Rosenweig ve E. L. Bennett (1960). Effects of Environmental Complexity and Training on Brain Chemistry. *Journal of Comperative and Physiological Psychology,* 53, 509-519.

Kulik, J. A. ve C. L. Kulik (1988). Timing of Feedback and Verbal Learning. *Review of Educational Research,* 58, 59-97.

Kulik, J. A., C. L. Kulik ve K. Carmichael (1974). The Keller Plan in Science Teaching. *Science,* 183, 379-383.

Lee, T. D., R. A. Magill ve D. J. Weeks (1985). Influence of Practice Schedule on Testing Schema Theory Predictions in Adults. *Journal of Motor Behavior,* 13 (3), 277-287.

Levin, J. R. (1976). What Have We learned about Maximizing What Children Learn? Bulunduğu Eser: J. R. Levin ve V. L. Allen (Eds.), *Cognitive Learning in Children,* New York: Academic Press.

Levin, J. R. (1981). The Mnemonic 80s: Key Words in the Classroom. *Educational.* Educational *Psychologist,* 16, 6-82.

Levy, J. (1985, May). Right Brain, Left Brain: Fact and Fiction. *PsychologyToday,* 38-39, 42-44.

Lindsay, P. H. ve D. A. *Norman (1977). Human Information Processing: An Introduction to Psychology.* (İkinci Baskı). New York: Academic Press.

Loftus, G. ve E. Loftus (1976). *Human Memory.* Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Logan, G. (1988). Automaticy, Resources, and Memory: Theoritical Controversie and Practical Implications. *Human Factors,* 30, 583-598.

Lokheed, M. E. ve M. A. Harris (1982). Classroom Interaction and Opportunities for Cross-Sex Peer Learning in Science. *Journal of Early Adolescence,* 2, 135-143.

Luiten, J. W. Ames ve G. Ackerman (1980). A Meta-Analysis of the Effects of Advance Organizers on Learning and Retention. *American Educational Research Journal,* 17, 211-218.

MacCagg, E. C. ve D. F. Dansereau. (1991) A Convergent Paradigm for Examining Knowledge Mapping as a Learning Strategy. *Journal of Educational Research,* 84 (6), 317-324.

Mager, R. (1962). *Preparing Instructional Objectives*. Palo Alto, CA: Fearon.

Malina, R. M. (1982). Motor Development in the Early Years. Bulunduğu Eser: S.G. Moore ve C. R. Cooper, *The Young Child: Reviews of Research,* 3. ss. 211-230. Washington, D.C.: National Association for the Education of Young Children.

Martindale, C. (1991). Cognitive Psychology: A Nevral-Network Approach. Pasific Grove, CA: Brooks/Cole.

Mayer, R. E. (1983). Can You Repat that? Qualitative and Quantitative Effects of Repetition and Advance Organizers on Learning from Science Prose. *Journal of Educational Psychology,* 75, 40-49.

Mayer, R. E. (1984) . Aids to Text Comprehension, *Educational Psychologist,* 19, 30- 42.

Mayer, R. E. (1987). *Educational Psychology: A Cognitive Approach.* Boston: Little Brown.

Mayer, R. E. (1989). Models for Understanding. *Review of Educational Research,* 59, 43-64.

Mayer, R. E. (1992). *Thinking, Problem Solving, Cognition.* (İkinci Baskı). New York: Freeman.

Mayer. R. E. (1984). Twenty-Five Years of Research on Advance Organizers. *Instructional Science,* 8, 133-169.

McCutchean, G. (1982) How Do Elemantary School Teachers Plan? The Nature of Planning and Influences on It. Bulunduğu Eser: W. Doyle ve T. Good (Eds.), *Focus on Teaching,* Chicago: University of Chicago Press.

McGraw, K. (1987). *Developmental Psychology.* New York: Harcourt Brace Jovanovich.

McNaally, D. W. (1974). *Piaget, Education and Teaching.* Sussex: New Educational Press.

McWhorter, K. T. (1992). Study and Thinking Skills in College (İkinci Baskı). New York: Harper Collings.

Meichenbaum, D. (1977). Cognitive Behavior Modification: An Integrative Approach. New York: Plenum.

Meichenbaum, D., S. Burland, L. Gruson ve R. Cameron (1985). Metacognitive Assesment. Bulunduğu Eser: S. Yussen (Ed.), *The Growth of Reflection in Children.* Orlando, FL: Academic Press.

Melzack, R. ve W. R. Thompson (1956). Effects of Early Experience on Social Behavior. *Canadian Journal of Psychology,* 10, 82-9.

Meyer, B. J., D. M. Brandt ve G. j. Bluth (1980). Use of top-Level Structure in Text: Key for Reading Comprehension of Ninth-Graders. *Reading Research Quarterly,* 15, 72-103.

Meyer, L. A. (1984) . Long-Term Academic Effects of the Direct Instruction Project Follow Through. *Elementary School Journal,* 84, 380-384.

Miller, G. A. (1956). The Magical Number Seven, Plus or Minus Two: in Our Capacity for Processing Information. *Psychological Review*, 63, 81-97.

Miller, P. H. (1983). *Theories of Development Psychology.* San Fransisco: W. H. Freeman and Co.

Milner, N. E. (1969). Learning of Visceral and Glandular Responses. *Science*, 163, 434-445.

Moelly, B., S. Hart, K. Santulli, L. Leal, T. Johnson-Baron, N. Rao ve L. Burney (1986). How do Teacher Teach Memory Skills? *Eduvational Psychologist,* 21, 55-72.

Moll, L. C. (Ed.) (1992). *Vygotsky and Education: Instructional Implications and Applications of Sociohistorical Psychology* New York: Cambridge University Press.

Morris, C. G. (1991) *Psychology: An Introduction* (Yedinci Baskı). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Mowrer, O. H. (1960). *Learning Theory and Behavior.* New York: Wiley.

Newel, A ve H. Simon (1972). *Human Problem Solving.* Englewood Cliffs, NJ.: Prentice-Hall.

Nisbet, J. ve J. Shucksmith (1986). *Learning Strategies.* London: Routledge ve Kegan Poul.

Norman, D. P. (1982). *Learning and Memory.* San Francisco: Freeman.

Novak, J. D. ve D. Musonda (1991). A Twelve-Year Longitudinal Study of Science Concep Learning. *American Educational Research Journal,* 28, 117-154.

Ohlsson, S. (1993). Abstract Schemas. *Educational Psychologist* . 28 (1). 51-66.

Oktar, İ. (1995). Geleneksel, İşbirliği ve Ödüllü Değişim Ekonomisine Dayalı Öğrenmenin Öğrenci Erişisine Etkisi Yayımlanmamış doktora Tezi. H. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Olson, D. R. ve J.W Astington (1993). Thinking About Thinking: Learning How To Take Statements and Hold Beliefs. *Educational Psychologist.* 28 (1), 7-23.

Olson, G. M. (1989), Intellectual Development. Bulunduğu eser: A. Lespold ve R. Glaser (Eds.) *Foundations for a Psychology of Education.* 51-87, Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates

Ornstein R. E. (1978). The Split and Whole Brain. *Human Nature,* 1, 76-83.

Özçelik, D. A. (1974). Student Involvement in the Learning Process. Yayınlanmamış Doktora tezi, The University of Chicago.

Özçelik, D. A. (1981). *Okullarda Ölçme ve Değerlendirme.* Ankara. ÖSYM Eğitim Yayınları 3.

Özçelik, D. A. (1987). *Eğitim Programları ve Öğretim: Genel Öğretim Yöntemi.* Ankara: ÖSYM Eğitim Yayınları 8.

Özder, H. (1996). Tam Öğrenmeye Dayalı İşbirlikli Öğrenme Modelinin Etkililiği. Yayımlanmamış Doktora Tezi, H.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Öztürk, B. (1995). "Genel Öğrenme Stratejilerinin Öğrenciler Tarafından Kullanılma Durumları". Yayımlanmamış Doktora Tezi, G. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Paivo, A. (1971). *Imagery and Verbal Processes.* New York: Holt, Rinehart ve Winston.

Palincsar, A. (1987, April). *Reciprocal Teaching: Field Evaluations in Remedial and Content Area Reading.* Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational research Association, Washington, D.C.

Palincsar, A. ve A. Brown. (1986). Course Design: *A Guide to Curriculum Devleopment for Teachers* (Üçüncü Baskı). New York: Longman.

Palmer, D. J. ve E. T. Goetz. (1988) Selection and Use of Study Strategies: The Role of the Student's Beliefs About Self and Strategies. Bulunduğu Eser: C. M. Weinstein, E. T. Goetz ve P. A. Alexander (Eds.) *Learning and Study Strategies.* New York: Academic Press.

Pavio, A. (1986). *Mental Representations: A Dual Coding Approach.* New York: Oxford University Press.

Peper, R. j. ve R. E. Mayer (1986). Generative Effects of Notetaking During Science Lecturers. *Journal of Educational Psychology,* 78, 34-38.

Peterson, L. R. ve M. J. Peterson (1959). Short-Term Retention of Individual Verbal Items. *Journal of Experimental Psychology,* 58, 193-198.

Piaget, J. (1964) *The Moral Judgment of the Child.* New York: Free Press.

Piaget, J. (1973) *The Psychology of Intelligence.* Totowa, N. J.: Littlefield, Adams.

Piaget, J. ve B Inhelder (1956). *The Child's Conception of Space.* Boston: Routledge ve Kegan Paul.

Piaget, J. ve B. Inhelder (1969). *The Psychology of the Child.* New York: Basic Book.

Postman, L. (1962). Rewards and Punishments in Human Learning. Bulunduğu Eser: L. Postman (Ed.), *Psychology in the Making.* New York: Alfred A. Knopf. ss. 331-401.

Prawat, R.S. (1991). The Value of Ideas: The Immersion Approach to the Devleopment of hinking. *Educational Researcher,* 20, 3-10.

Pressley, M. (1982). Elaboration and Memory Development *Child Development,* 53, 296-309.

Pressley, M. (1991). Comparing Hall (1988) With Related Research on Elobarative Mnemonics. *Journal of Educational Psychology,* 83, 165-170.

Pressley, M., C. Johnson, S. Symons, j. McGoldrick, J. Kurtiz (1989). Strategies tha Improve Chilren's Memory and Comprehension of Text. *The Elementary School Journal,* 90, 3-31

Pressley, M., V. Woloshyn, L. Lysynchuk, V. Martin, E. Wood ve T. Wiloughby (1990). A Primer of Research on Cognitive Strategy Instruction: The Important Issues and How to Address Them. *Educational Psychology Review*, 2, 1-58.

Pressly, M. (1986). The Relevance of the Good Strategy Ue Model to the Teaching of Mathematics. Bulunduğu Eser: J. Levin ve M. Pressley (Ends.), *Educational Psychologist,* 21 (Special Issue on Learning Strategies), 139-161.

Price, G. G. (1982). Cognitive Learning in Early Childhood Education: Mathematics, Science and Social Studies. B. Spoodek (Ed.) *Handbook of Research in Early Childhood Education.* 264-294. New York: The Free Press.

Reigeluth, C. M. (Ed.). (1993). *Instructional-Design Theories and Models: An Overview of Their Current Status.* Hillsdale, Nİ: Erlbaum.

Reigeluth, C. M. ve . S. Stein (1983). The Elaboration Theory of Instruction. Bulunduğu Eser: C. M. Reigeluth (Ed.), *Instructional-Design Theories and Models: An Overview of Their Current Status.* Hillsdale, NJ. Erlbaum.

Rescorla, R. A. (1966). Predictability and number of pairings in Pavlovian fear conditioning. Psychonomic Science, 4, 383-384.

Rescorla, R.A. (1967) Pavlovian Conditioning and Its Proper Control Prosedures. *Psychological Review,* 74, 72-80.

Reynolds. R.E. ve L. L. Shirey. (1988). The Role of Attention in Studying and Learning. Bulunduğu Eser: C. E. Weinstein, E. T. Joetz ve P. A. Alexander. (Eds), *Learning and Study Strategies.* New York: Academic Press.

Rohwer, W. D. (1972) Decisive Research: A Means for Answering Fundemantal Questions about Instruction. *Educational Researcher,* 1 (7), 5-11.

Romiszowski, A. J. (1981) *Designing Instructional Systems.* London: Kogan Page.

Romiszowski, A.J. (1993). Psychomotor Principles. Bulunduğu Eser: M. fleming ve W. H. Levie (Eds.), *Instructional Message Design: Principles from the Behavioral and Cognitive Sciences.* (İkinci Baskı). Enlewood Cliffs, N.J.: Educational Technology

Rosenshine, B. (1987) Explicit Teaching. Bulunduğu Eser: D. Berliner ve B. Rosenshine (Eds.) *Talks to Teachers.* Hew York: Random House.

Rosenshine, B. (1987). Expilicit Teaching. Bulunduğu Eser: D. Berliner ve B. Rosenshine (Eds.), *Talks to Teachers.* New York: Random House.

Rosenshine, B. ve R. Stevens (1986), Teaching Functions.Bulunduğu Eser: M. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching.* (Üçüncü Baskı). New York: Macmillan. ss. 376-391.

Ross, D. (1989) First Step in Developing a Reflective Approach. *Journal of Teacher Education,* 40(2), 22-38.

Ross, S. ve G. Morrison (1988). Adapting Instruction to Learner Performance and Background Variables. Bulunduğu Eser: D. Jonasseen (Ed.), *Instructional Designs for Microcomputer Courseware.* Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Royer, J. M. ve R. S. Teldman (1984). *Educational Psychology: Applications and Theory.* New York: Alfred A. Knopf.

Rumelhart, D. ve A. Ortony (1977). The Representation of Knowledge in Memory. Bulunduğu Eser: R. Anderson, R. Spiro ve W. Montague (Eds.), *Sclooling and the Acquisition of Knowledge. Hillsdale.*

Rumelhart, D. ve D. Norman (1981) . Analogical Processes in Learning. Bulunduğu Eser: J. R. Anderson (Ed.), *Cognitive Skills and Their Acquisition.* Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Sassen, G. (1980). Success Anxiety in Woman: A Constructive Interpretation of Its Sources and Significance. *Harvard Educational review,* 50, 13-25.

Scarr, S. ve R. Weinberg (1983). The Minnesota Adoption Studies: Genetic Differences and Malleability. *Child Development,* 54, 260-267.

Schab, F. (1991). Order and the Rememberence of Things Past. *Journal of Experimental Psychology: Learning, memory and Cognition,* 17, 648-655.

Schickedanz, J. A., D. I. Schickedanz ve P. D. Forsyth (1982). *Toward Understanding of Children.* Boston: Little, Brown.

Schramm, W. (1964) *The research on Progrrammed Instruction: An Annotated Bibliography.* Washington, D. C. :U. S. Office of Education.

Schunk, D. H. (1991). *Learning Theories: An Educational Perspective.* New York: Merrill.

Schwartz, B. (1984). *Psychology of Learning and Behavior.* New York: Norton.

Schwartz, J. I. (1981) . Children's Experiments with Language. *Young Children,* 36, 16-26.

Sears, R. R., E. E. Maccoby ve H. Levin (1957). *Patterns of Child Rearing.* New York: Harper ve Row.

Segal, J. R, S. F. Chipman, R. Glaser (1985) *Thinking and Learning Skills : Relating Instruction to Research,* Vol. 1. Hillsdale, NJ.: Erlbaum.

Seligman, M. E. P. (1969). Control Group and Conditioning: A Comment on Operationism. *Psychological Review,* 76, 484-491.

Seligman, M. E. P. ve S. F. Maier (1967). Failure to Escape Traumatic Shock. *Journal of Experimental Psychology* 74, 1-9.

Senemoğlu, N. (1987). "Bilişsel Giriş Davranışları ve Dönüt-Düzelmenin Erişiye Etkisi" Yayımlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Senemoğlu, N. (1989). "Öğrenci Giriş Nitelikleri ve Öğretme-Öğrenme Süreci Özelliklerinin Matematik Derslerindeki Başarıya Yordama Gücü". Yayımlanmamış Araştırma Raporu. Hacettepe Üniversitesi.

Senemoğlu, N. (1994). Okul Öncesi Eğitim Programı Hangi Yeterlilikleri Kazandırmalıdır?* *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi,* 10, 21-30.

Senemoğlu, N. (2011). College of Education Students' Approaches to Learning and Study Skills. *(Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğrenme Yaklaşımları ve Çalışma Becerileri).* Education and Science *(Eğitim ve Bilim),* 36(160) 65-80.

Sharan, S. (1980). Cooperative Learning in Small Groups: Recent Methods and Effects on Achivement, attitudes and Ethnic Relations. *Review of Educational Research,* 50, 242-271.

Sharan, S. ve Y. Sharan (1976). *Small-Group teaching.* Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.

Sheffield, F. D. (1949). Hilgard's Critique of Guthrie. *Psychological Review,* 56, 284-291.

Shuell, T. J. (1990). Phases of Meaningful Learning. Review of Educational Psychology, 60, 531-548.

Simon, H. (1974). How Big is a Chunk? *Science*, 183, 482-488.

Simonton, D. (1983). Intergenerational Transfer of Individual Differences in Heredity Monarchs: Genetic, Role-Modelling, Cohort, or Sociocultural Effects? *Journal of Personality and Social Psychology,* 44 (2), 354-364.

Simpson, E. (1972). Khe Classification of Educational Objectives: Psychomotor Domain. Urbana: University of Illinois Press.

Singer, R. N. (1977). To Err or Not to Err: A Question for the Instruction of Psychomotor Skills. *Review of Educational Research,* 47, 479-49.

Skinner, B. F. (1938). *The Behavior of Organisms: An Experimental Analysis.* Englewood Cliffs, NJ: Prientice-Hall.

Skinner, B. F. (1953). *Science and Human Behavior.* New York: Mcmillan.

Skinner, B. F. (1958). Teaching Machines. *Science*, 128, 969-977.

Skinner, B. F. (1971). *Beyond Freedom and Dignity.* New York : Knopf.

Skinner, B. F. (1974). *About Behaviourism*. New York: Knopf.

Skinner, B. F. (1984). The Shame of American Education. *American Psychologist,* 39, 947-954.

Slavin. R. E. (1982). When Does Cooperative Learning Increase Student Achievement. *Psychological Bulletin,* 94, 429-445.

Slavin, R. E. (1983). *Cooperative Learning.* New York: Longman.

Slavin R. E. (1986). *Educational Psychology: Theory into Practice.* Englowood Cliffts, New Jersey: Prentice Hall.

Slavin, R. E. (1977). Classroom Reward Structure An Analitical and Practical *Review. Review of Educational Research,* 47, 633-650.

Slavin, R. E. (1984). Compenent Building: A Strategy for Research Based Instructional Improvement. *Elementary School Journal,* 84, 255-269.

Slavin, R. E. (1986). *Educational Psychology: Theory into Practice.* Englewood Cliffs, NJ.: Prentice - Hall.

Slavin, R. E. (1988). Cooperative Learning and Student Achivement. *Educational Leadersihp,* 46, 31-33.

Slavin, R. E. (1990a). Achivement Effects of Ability Grouping in Secondary Schools: A Best-Evidence Synthesis. *Review of Educational research,* 60, 471-500.

Slavin, R. E. (1990b). *Cooperative Learning: Theory, Research, and Practice.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Smith, F. (1975) *Comprehension and Learning: A Conceptual Framework for Teachers.* New York: Holt, Rinehart ve Winston.

Sönmez, Veysel. (1986). *Program Geliştirmede Öğretmen El kitabı.* Ankara: Öğretmen Yayınları.

Spence, K. W. (1956). *Behavior Theory and Conditioning.* New Haven, CT: Yale University Press.

Springer, S. P. ve G. Deutsch (1985). *Left Brain, Right Brain* (Geliştirilmiş Baskı). San Francisco: Freeman.

Sprinthall, N. A ve R. C. Sprinthall (1990). *Educational Psychology: A Developmental Approach.* New York: McGraw-Hill

Stein, B. S., J. Littlefield, J. D. Bransford ve M. Perampieri (1984). Elaboration and Knowledge Acquisition. *Memory and Cognition,* 12, 522-529.

Strauss, S. (1993). Theories of Learning and Development for Academics and Educators. *Educational Psychologist,* 28 (3), 191-203.

Strotnik, K.A. (1983). What You See is What You Get. *Harvard Educational Review,* 54, 16-32.

Sullivan, M. H. ve P. V. Sequeira (1996). The Impact of Purposeful Homework on Learning. *The Clearing House,* 69(6), 346-348.

Şahin-Yanpar, T. (1994). İlkokul Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Akademik Benlik Kavramı, Ders İçi Öğrenme ve Ders Dışı Çalışma Yolları ile Başarı İlişkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 10, 43-49.

Şahin-Yanpar, T. (1997). İlkokul Sosyal Bilgiler ve Matematik Derslerinde Öğretmen-Öğrenci Etkileşim Sıklığının Öğrenme Düzeyine ve Akademik Benlik Kavramına Etkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi, H. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Tennyson, C. L., R. D. Tennyson ve W. Rothen (1980). Content structure and Instructional Control Strategies as Design Variables in Concept Acquisition. *Journal of Educational Psychology,* 72, 499-505.

Tennyson, R. (1984). Artificial Intelligence Methods in Computer Based Instructional Design: The Minnesota Instructional System. *Journal of Instructuonal Development,* 7 (3), 17-22.

Tennyson, R. D. (1980). Instructional Control Strategies and Content structure as Design Variables in Concept Acquisition Using Computer-Based Instruction. *Journal of Educational Psychology,* 72, 525-532.

Tennyson, R. D. ve M. J. Cocchiarella (1986). An Empricially Based Instructional Design Theory for Teaching Concepts. *Review of Educational Research,* 56, 40-71.

Thornburg, H. (1979). The Bubblegum Years: Sticking with Kids From 9-13. Tuscon, Arizona: HELP Books.

Thorndike, E. L. (1913a). *Educational Psychology: Vol. 2. The Original Nature of Man.* New York: Teachers Collage Press.

Thorndike, E. L. (1913b). *Educational Psychology: Vol. 1. ThePsychology of Learning.* New York: Teachers College Press.

Tizard, B. ve M. Hughes. (1984). *Young Children Learning.* London: Fontana Open Books.

Tolman, E. C. (1932). *Purposive Behavior in Animals and Men*. New York: Appleton-Century-Crofts. Tekrar Baskı, University of California Press, 1949.

Tolman, E. C. (1949). There is More Than One Kind of Learning. *Psychological Review,* 45, 1-41.

Tolman, E. C. , B. F. Ritchie ve D. Kalish (1946). Studies in Spatial Learning: II. Place Learning versus Response Learning. *Journal of Experimental Psychology,* 36, 221-29.

Tolman, E. C. ve C. H. Honzik (1930a). Insight in Rats. University of California Publications in Psychology, 4, 215-232.

Tolman, E. C. ve C. H. Honzik (1930b). Introduction and Removal of Reward, and Maze Performance in Rats. *University of California Publications in Psychology,* 4, 257-275.

Torrance, E.P (1984), Some Products of 25 Years of Creatvitiy Research. *Educational Perspectives,* 22(3), 3-8

Torrance, E.P. (1965). *Rewarding Creative Behavior: Experiments in Classroom Creativity,* Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.

Torrance, E.P. (1986). Teaching Creative and Gifted Leraners. Bulunduğu Eser: M. Wittrock (Ed.) *Handbook of Research on Teaching* (Üçüncü Baskı). New York: Macmlillan.

Tuckman, B. W. (1991). *Educational Psychology: From Theory to Application.* New York: Harcourt Brace Jovanovich.

Tulving, E. (1972). Episodic and Sementic Memory. Bulunduğu Eser: E. Tulving ve W. Donaldson (Eds.), *Organization of Memory.* New York : Academic Press.

Tulving, E. (1985). How Many Memory Systems are There? *American Psychologist,* 40, 385-398.

Tyler, R. (1950). *Basic Principles of Curriculum and Instruction,* Chicago: University of Chicago Press.

Van-Leuvan, P., M. Wang ve L. Hildebrandt (1990, April). *Student, Use of Self Instructive Processer in the First and Second Grade.* Paper Presented a the Annual Meeting of the American Educational Research Assocation, Boston.

Varley, W. H., J. R. Levin, R. A, Severson ve P. Wolff (1974) . Training Imagery Production in Young Children through Motor Involvement. *Journal of Educational Psychology,* 66, 232-266.

Voss, F. J. (1989). Problem Solving and the Educational Process. Bulunduğu Eser: a. Lesgold ve R. Glaser (Eds.), *Foundations for a Psychology of Education.* Hillsade, N. j. Erlbaum.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society.* (M. Gle, V. J. Steiner, S. Scribner, ve E. souberman, Eds.) Cambridge, Mass: Harvard University Press.

Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and Language,* Cambridge: MAMIT Press.

Wagner, A. R. (1961). Effects of amount and Percentage of Reinforcement and Number of Acquisition Trials on Conditioning and Extinction. *Journal of Experimental Psychology,* 32, 234-242.

Wagoner, S. A. (1983). Comprehension Monitoring: What It is and What We Know about It. *Reading Reserch Quarterly,* 18, 328-346.

Walberg, H.J. (1990). Productive Teaching and Instruction: Assesing the Knowledge Base. *Phi Delta Cappan,* 72, 470-478.

Walkin, L. (1992). *Teaching and Learning in Further and Adult Education.* Cheltenham: Stanley Thornes

Watson, J. B. (1930). *Behaviorism.* (Altıncı Baskı, 1966). Chicago: University of Chicago Press.

Webb, N. M. (1980). A Process-Outcome Analysis of Learners in Groups and Individual Settings. *Educational Psychology,* 15, 69-83.

Webb, N. M. (1982). Student Interaction and Learning in Small Groups. *Review of Educational Research,* 52, 421-445.

Webb, N. M. (1985). Verbal Interaction and Learning in Peer-Directed Groups. *Theory into Practice.* 24, 32-39.

Webb, N. M. (1988). *Peer Interaction and Learning in Small Groups.* Paper presented at the Annual Meeting of the american Educational association, New Orleans, CA.

Weinstein, C. E., E. T. Goetz ve P. A. Alexander (1988). *Learning and Study Strategies: Issues in Assesment, Instrduction, and Evaluation.* San Diego, California: academic Press.

Weinstein, C. F. ve R. F. Mayer (1986). The Teaching of Learning Strategies. Bulunduğu Eser: M. C. Wittrock (Ed.) *Handbook of Research on Teaching* (Üçüncü Baskı) New York: Macmillan.

Wells, C. G. (1984). *Language Development in the Pre-School Years.* Cambridge: Cambridge University Press.

Wertheimer, M. (1980). Gestalt Theory of Learning. Bulunduğu Eser: G.M. Gazda ve R. J. Corsini (Eds.) *Theories of Learning: A Comparative Approach.* Ithasca, IL: Peacock.

Wood, D. (1988). *How Children Think and Learn.* Oxford: Basic Black well.

Woolfolk, E. A. (1993). *Educational Psychology.* Boston: Allyn and Bacon.

Woolfolk, A. (2005). *Educational Psychology.* (Dokuzuncu Baskı). Boston: Pearson and Allyn & Bacon.

Yangın, B. ve M. Yıldızlar (1996)b İlkokul Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler dersinde Çalışma Yolları, Başarı ve Cinsiyet İlişkisi. Yayınlanmamış Araştırma Raporu. H. Ü. Eğitim Fakültesi.

Yantis, S. ve D. Meyer (1988). Dynamics of Activation in Semantic and Episodic Memory. *Journal of Experimental Psychology: General,* 117, 130-147.

Yeşilyaprak, B. (1995). İşbirliğiyle Öğrenme Yönteminin Bazı Öğrenci Niteliklerine Etkisi. Yayımlanmamış Araştırma Raporu, Gazi Üniversitesi.

BU ALANDA BAŞVURULACAK DİGER TÜRKÇE KAYNAKLAR

Alkan, C. (1979). *Eğitim Ortamları.* Ankara: A.Ü. Eğitim Fakültesi Yayınları.

Açıkgöz, K. 1992). *İşbirlikli Öğrenme: Kuram, Araştırma, Uygulama.* Malatya: Uğurel Mabaası.

Açıkgöz-Ün, K. (1996). *Etkili Öğrenme ve Öğretme.* İzmir: Kanyılmaz Matbaası.

Baumrind, D. (1980). New Directions in Socialisation Research. *American Psychologist,* 35, 639-652.

Başar. H. (1994). *Sınıf Yöntemi.* Ankara: Pegem Yayınları, 13.

Başaran, İ. E. (1988). *Eğitim Psikolojisi.* Ankara: P. K. 77.

Beaton, A. (1985). *Left Side, Right Side: A Review of Lateraly Research.* New Haven, C.T.: Yale University Press.

Becker, C. B. ve C. A. Carrier (1985). Use of Metaphor as an Instructional Medium. *International Journal of Instructional Media,* 12, 42-52.

Berk, L. E. (1991). *Child Development* (İkinci Baskı). Boston: Allyn ve Bacon.

Bilen, M. (1983). *Başarılı Öğretim İçin Teknikler.* Ankara: Ankara Basım Sanayii.

Bilen, M. (1989). *Plandan Uygulamaya Öğretim,* Ankara: Sistem Ofset.

Black, J.K. (1981). Are Young Children Really Egocentric? *Young Children,* 36, 51-55.

Bloom, B. (1986). Automaticity. *Educational Leadership.* 43 (5), 70-77.

Bloom, B. S. (1976). Human Caracteristics and School Learning. New York: McGraw-Hill.

Bloom, B. S. (1979). İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme (Çeviren: D. A. Özçelik) Milli Eğitim Basımevi.

Bruner, J. S. (1991). *Bir Öğretim Kuramına Doğru.* Çeviren: F. Varış ve T. Gürkân. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

Cüceloğlu, D. (1991). *İnsan ve Davranışı.* İstanbul: Remzi Kitabevi.

Demirel, Ö. (1997) *Kuramdan Ugulamaya Eğitimde Program Çalıştırma: Planlama-Geliştime-Yaygınlaştırma.* Ankara: USEM Yayınları-13.

Doğan, H. (1982). *Analiz ve Program Hazırlama* Ankara; Eğitim Bilimleri Fakültesi

Doğan, H. (1987). *Eğitimde Program Geliştirme ve Öğretim Tasarımı.* Ankara: Önder Matbaacılık

Erden, M. ve Y. Akman (1995). *Eğitim Psikolojisi: Gelişim-Öğrenme-Öğretme.* Ankara: Arkadaş Yayınevi

Ergin, A. (1995). *Öğretim Teknolojisi: İletişim* Ankara: Pegem Yayınları, 17.

Ertürk, S. (1972). *Eğitimde Program Geliştime. Ankara:* Yelkentepe Yayınları. No. 4.

Fidan, N. (1985). *Okulda Öğrenme ve Öğretme: kavramlar, İlkeler, yöntemler.* Ankara: Kadıoğlu Matbası.

Gözütok, D. F. (2011). *Öğretim İlke ve Yöntemleri.* Ankara: Ekinoks Yayınevi.

Hızal, A. (1997). *Programlı Öğretim: Kurumları ve Uygulaması,* Ankara: A. Ü. Eğitim Fakültesi Yayınları, 66.

Kazancı, O. (1989). *Eğitim Psikolojisi: Kuram ve İlkelerden Uygulamaya.* Ankara: Kazancı Matbaacılık.

Küçükahmet, L. (1983) *Öğretim İlke ve Yöntemleri.* Ankara: A. Ü. Eğitim Fakültesi Yayınları, 124.

Kılıççı, Y. (1989). *Okulda Ruh Sağlığı.* Şafak Ofset, Ankara.

Kısakürek, M. A. (1985). *Sınıf Atmosferinin Öğrenci Başarısına Etkisi.* Ankara: A.Ü. Eğitim Fakültesi Yayınları, 44.

Onur, B. (1995). *Gelişim Psikolojisi.* İstanbul: İmge Kitabevi.

Özçelik, D. A. (1981). *Okullarda Ölçme ve Değerlendirme.* Ankara. ÖSYM Eğitim Yayınları 3.

Özçelik, D. A. (1987). *Eğitim Programları ve Öğretim: Genel Öğretim Yöntemi.* Ankara: ÖSYM Eğitim Yayınları 8.

Sezgin, İ. (1989). *Mesleki ve Teknik Eğitimde Program Geliştime.* Ankara: G.Ü. Eğitim Fakültesi Yayınları,

Ülgen, G. (1985). *Eğitim Psikolojisi: Birey ve Öğrenme.* Ankara: Bilim Yayınları.

Varış, F. (1986). *Eğitimde Program Geliştime: Teori ve Teknikler.* Ankara: A.Ü. Eğitim Fakültesi Yayınları, 53.

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

Yıldıran, G. (1982). *Öğrenme Düzeyi ve Ürünleri.* İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.

Öğretim İlke ve Yöntemleri

Prof. Dr. Veysel SÖNMEZ

11. Baskı

Ankara
2025

Öğretim İlke ve Yöntemleri

Prof. Dr. Veysel SÖNMEZ

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

Yayıncı Sertifika No	: 49260
Matbaa Sertifika No	: 49363
ISBN	: 978-625-5525-54-3
e-ISBN	: 978-625-5525-55-0
ROR	: 01ek5g375
ISNI	: 0000000485146649
Kapak Tasarımı	: Anı Yayıncılık
Mizanpaj	: Anı Yayıncılık
Baskı	: Sözkesen Matbaacılık
Adres	: İvedik OSB 1518. Sokak Mat-Sit İş Mrk. No: 2/40 Yenimahalle-ANKARA
Tel	: 0 312 395 21 10

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

SÖNMEZ, Veysel
Öğretim İlke ve Yöntemleri

Anı Yayıncılık, 11. Baskı, Ankara/Türkiye
2025, viii + 392 Sf. 16 x 24 cm

ISBN	: 978-625-5525-54-3
e-ISBN	: 978-625-5525-55-0
ROR	: 01ek5g375
ISNI	: 0000000485146649

Eğitim, Eğitim Bilimleri
Eğitim, Hedef Türleri, İçerik Belirleme, Dizgeli Eğitim, Öğrenme Kuramları
Kavram Haritaları, Öğrenme Stratejileri

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

A harfinin evrimi

ÖNSÖZ

Eğitim, fiziksel uyarımlar sonucu beyinde istendik biyo-kimyasal değişiklikler oluşturma süreci şeklinde tanımlanabilir. Bu sürecin sonunda bireyde, gözlenebilir ve ölçülebilir istendik davranış değişiklikleri olabilir. Bu istendik davranış değişikliklerini bireyde oluşturmanın pek çok ve tek yolu olduğu gibi, bazen hiçbir yolu da bulunamayabilir.

İstendik davranışları kazandırma, bir bakıma öğrenme ve öğretme strateji, kuram, yöntem, teknik ve taktikleriyle ilgilidir. Bunları, öğretmenin bilmesi gereklidir. Yalnız bilmesi yetmeyebilir. Aynı zamanda her derste bunları, etkili bir biçimde uygulayabilmelidir de; çünkü öğretmenlikte önemli olan kuram değil, uygulamadır. Bu yanlış anlaşılmasın. Kuram da bilinmeli; fakat eğitimde uygulamaya daha çok ağırlık verilmelidir. Her kuram, ne kadar çok uygulama verileri tarafından desteklenirse desteklensin, yine de onun işlemediği, kısa düştüğü, açıklayamadığı öğrenme-öğretme olguları olabilir. Bunun pek çok nedeni vardır. Bunlardan biri de her insanın öğrenme gücü, biçimi, kapasitesi yani hazır bulunuşluk düzeyidir.

Bazı insanlar dinleyerek, okuyarak, tartışarak, yaparak, başkalarına öğreterek öğrenebilirler. Bireyin bunların birini, birkaçını, ya da tümünü kullanarak öğrendiği davranışlar olabilir. Sonra her davranışı, her birey aynı biçimde öğrenemiyor. Farklı öğrenme strateji, kuram, yöntem, teknik ve taktiklerini kullanabiliyor. Diğer yandan davranışın niteliği değişince, işe koşulacak öğrenme-öğretme strateji, kuram, yöntem, teknik ve taktikleri de değişebiliyor. Böyle olunca değişik öğrenme strateji, kuram, yöntem, teknik ve taktikleri ortaya çıkıyor. Bunların tümünün bir öğretmen tarafından bilinmesi ve aynı zamanda yeri ve zamanı gelince işe koşulması gerekli olabilir. Bunun için, genellikle öğrenme stratejilerinin derslerde nasıl kullanılacağı çok önemlidir.

Bu bağlamda, yapıtta her öğrenme – öğretme yaklaşımıyla ilgili örnek bir ders planı sunuldu. Bu örnek ders planları değişik okullarda uygulandı. Eksikler giderildi; işlemeyen yanlar düzeltildi. İşleyen örnekler, kitapta yer aldı. Bu iş, yüzlerce öğrencim tarafından yapıldı. Onlara, özellikle de Dr. Füsun Alacapınar'a teşekkür ederim; çünkü her uygulama için çok zamanını ve emeğini harcadı. Kitabın basılmasında ve hatasız çıkmasında büyük katkıları olan Anı yayıncılık' ın çalışanlarına ve yıllarca beni maddi ve manevi açıdan destekleyen eşim Nebahat'e saygı ve sevgilerimi sunarım.

Bu yapıt, **Program Geliştirmede Öğretmen Elkitabı** temele alınarak hazırlandı. O yapıtta savunulan görüşler, öğrenme-öğretme yöntem ve teknikleri burada örneklendirildi. Bazı eksiklikler giderildi. Böyle olmakla birlikte, yapıtta yine hatalar olabilir. Bunlar bana aittir.

Ankara/ 2007

İÇİNDEKİLER

BÖLÜM I 1
EĞİTİM VE ÖĞELERİ 1
Açık Sistem Olarak Eğitim 1
Eğitim ve Öğretim 5
Test 10

BÖLÜM II 13
HEDEFLER VE HEDEFLERİN BELİRLENMESİ (KAZANIMLAR) 13
Belirleyiciler 14
Süzgeçler 18
Girdiler 22
HEDEF TÜRLERİ 25
TAKSONOMİK YAKLAŞIMLAR 26
HEDEF YAZMADA DİKKAT EDİLECEK NOKTALAR 27
Bilişsel Alanla İlgili Hedef ve Davranış Yazma 29
Duyuşsal Alanla İlgili Hedef ve Davranış Yazma 37
Devinişsel Alanla İlgili Hedef ve Davranış Yazma 41
Test 46

BÖLÜM III 51
İÇERİK VE İÇERİK DÜZENLEME 51
BELİRTKE TABLOSU DÜZENLEME 61
DİZGELİ EĞİTİME GÖRE İÇERİK DÜZENLEME VE ÖRNEKLER 62
ÖRNEK İÇERİK 63
Test 73

BÖLÜM IV 77
ÖĞRENME-ÖĞRETME KURAM VE YAKLAŞIMLARI 77
ÖĞRENME KURAMLARI 77
Bağlaşımcı Kuram 78
Bilişsel Alan Geştaltçı Kuram 79
Güdüleme, Kişilik, Toplumsal, Psikolojik Ağırlıklı Kuram 80
Bilgi İşlem Süreci Kuramı 81
Tam Öğrenme 84
Eğitimin Biyo-Teknolojik Temelleri 86
ÖĞRENME-ÖĞRETME YAKLAŞIMLARI 90

Sunuş Yoluyla Öğretme 90
Buluş Yoluyla öğretme 95
Araştırma Soruşturma Yoluyla Öğretme 99
Programlı Öğretim 105
Proje Tabanlı Öğrenme 110
Kubaşarak (İşbirlikçi) Öğrenme 121
Altı Şapka Düşünme Tekniği 124
Modüler Öğretim 127
Mikro Öğretim 130
Benzetişimle Öğretim 133
Yapılandırmacılık 135
Aktif Öğrenme 144
Temel Öğretme Modeli 155
Caroll'un Okulda Öğrenme Modeli 158
Eleştirisel Düşünme 158
Etkin Öğrenme 162
Yaratıcı Düşünme 165
Basamaklı Öğretim 167
Yaşam Boyu Öğrenme 172
Uzaktan Eğitim 172
Internet Tabanlı Öğretim 173
Yansıtıcı Düşünme 176
Dizgeli Eğitim 181
Test 200

BÖLÜM V 213
ÖĞRENME-ÖĞRETME YÖNTEM VE TEKNİKLERİ 213
DÜZANLATIM YÖNTEMİ VE TEKNİKLERİ 213
Günlük Konuşma 214
Panel 214
Diyalog 215
Forum 215
Komite Görüşmesi 215
Sunu 215
Sempozyum 216
Konferans 216
Söylev 216

Demeç 216
Mektup-Telgraf Oyunu 216
Nesi Var 217
GÜDÜMLÜ TARTIŞMA YÖNTEMİ VE KULLANILAN TEKNİKLER 217
Küçük Grup Tartışması 217
Büyük Grup tartışması 218
Çember Tekniği 219
Zıt Panel 219
Münazara 220
Görüş Geliştirme 220
Açık Oturum 220
Kartopu 220
Akvaryum 220
Dedikodu 221
Sokratik Tartışma 221
Sokrat Semineri 221
KAVRAM HARİTALARI 222
GÖRÜŞME YÖNTEMİ VE KULLANILAN TEKNİKLER 225
ÖRNEK OLAY YÖNTEMİ VE KULLANILAN TEKNİKLER 226
Workshop 226
Beyin Fırtınası 226
Problem Çözme 227
Karar Verme 228
Konuşma Halkası 228
GÖSTERİP YAPTIRMA YÖNTEMİ VE KULLANILAN TEKNİKLER 234
Yaptırma Tekniği 235
Gösterme-Yaptırma 235
Demonstrasyon 236
Dramatizasyon 236
Deney 237
Gözlem 237
Gezi 238
Eğitsel Oyunlar 240
Arkası Yarın 240
Yarışmalar 241
Siz Olsaydınız Ne Yapardınız 241
Şiir Yazma 241
İstasyon tekniği 241

EĞİTİM DURUMUNUN DİĞER DEĞİŞKENLERİ 254
Ünite Sırası ve Niteliği 254
Pekiştireç 254
Dönüt 258
Düzeltme 261
İpucu 262
Öğrenci Katılganlığı 264
ÖĞRENME STRATEJİLERİ 269
Dikkat Stratejileri 269
Tekrar Stratejisi 270
Anlamlandırmayı Artıran Stratejiler 270
Yürütücü Biliş Stratejileri 270
Duyuşsal Stratejiler 271
Test 272

BÖLÜM VI 277
EĞİTİM ÖĞRETİM ETKİNLİKLERİNİN PLANLANMASI 277
Dikkati Çekme 279
Güdüleme, İstekli Kılma 281
Gözden Geçirme 282
Geçiş 282
ÖĞRETME ORTAMININ FİZİKSEL ÖZELİKLERİ 288
Sınıfın Düzenlenmesi 289
Özet 294
Tekrar Güdüleme, Tekrar İstekli Kılma 295
Kapanış 295
Değerlendirme Bölümü 295
EĞİTİMDE KULLANILAN PLAN ÇEŞİTLERİ 296
Yıllık Plan 296
Ünite Planı 297
Ders Planı 297
Açıklamalar 358
Ölçme Değerlendirme Örnek Formları 365
KAYNAKLAR 382

Prof. Dr. Veysel SÖNMEZ

1943 yılında Sürmene'de doğdu. İlk, orta ve yükseköğretimini Ankara'da tamamladı. Hacettepe Üniversitesi MESEF'i bitirdi. Yurdumuzun çeşitli yörelerinde öğretmenlik ve yöneticilik yaptı. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Program Geliştirme Ana Bilim Dalında mastır ve doktora yaptı. Hacettepe Üniversitesinde Öğretim Üyesi olarak çalıştı. Oradan emekli oldu.

Yüzden fazla araştırma yönetmiş ve bu alanda on iki eser vermiştir. Bunlar:

- Program Geliştirmede Öğretmen Elkitabı
- Eğitim Felsefesi
- Sevgi Eğitimi
- Sosyal Bilgiler Öğretimi ve Öğretmen Kılavuzu
- Hayat Bilgisi Öğretimi ve Öğretmen Kılavuzu
- Gelecekteki Olası Eğitim Sistemleri
- Eğitim Bilimine Giriş
- Eğitsel Şiirler
- Dizgeli Eğitim
- Öğretim İlke ve Yöntemleri
- Bilim Felsefesi
- Örneklendirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleridir.

BÖLÜM 1

BU BÖLÜMÜN HEDEFLERİ (KAZANIMLARI)

Bu bölümde, "Eğitimle ilgili temel kavramların anlam bilgisi, Eğitimle ilgili temel ilkeler bilgisi, Temel ilkeleri açıklayabilme" hedeflerini kazanacaksınız.

EĞİTİM VE ÖĞELERİ

Bu bölümde bazı temel kavramlara ve onların açıklamasına yer verilmiştir. Bu kavramlar bilinmeden konunun anlaşılması zorlaşabilir. Öğrenme kavramlarla başlar; çünkü onlar bilimin temel taşlarıdır. Bu kavramlar eğitim ve program geliştirmeyle ilgilidir.

AÇIK SİSTEM OLARAK EĞİTİM

İnsan davranışlarını istendik yönde değiştirmek için düzenlenip işe koşulan eğitim açık bir sistemdir; çünkü insanın hali hazırdaki davranışları yeterli bulunmamakta ve o, istendik davranışlarla donatılmak istenmektedir. **İşte, kişide bulunması istenilen davranışlar eğitimin hedefleridir.** Bu hedefleri gerçekleştirmek, bir açık sistemin yapılandırılmasını gerekli kılar.

Bu iş, eğitimde yetişekler yoluyla yapılabilir; çünkü **yetişek, kişide gözlenmesi kararlaştırılan hedefleri, bunları gerçekleştirebilecek düzenli eğitim ve sınama durumlarını içeren dirik bir bütün** olarak (Sönmez, 1981: 1) tanımlanabilir. Böyle bir süreçte önce hedefler belirlenir. Sonra kişide bu belirlenen hedeflerin hangilerinin ne derece bulunup bulunmadığı saptanır. Böylece kişinin öğrenme gereksinimi ortaya çıkar. Buradan hareketle bir ders ya da kursta kazandırılacak hedef ve davranışlar belirlendikten sonra, bunların her bir öğrenciye nasıl ve ne yolla, ne kadar süre içinde kazandırılacağı saptanır. Sonuncu olarak da her bir öğrencinin bu hedef davranışları kazanıp kazanmadığı yoklanır. Bütün bu sürecin ve verilerin ışığı altında yetişekte ne gibi değişikliklerin ve düzenlemelerin yapılacağına karar verilir ve yetişek yeniden örgütlenip uygulamaya konulur. Uygulamada, uygulamanın sonunda ve gerekli her basamakta değerlendirme işlemlerine gidilir. Bu süreç biteviyedir.

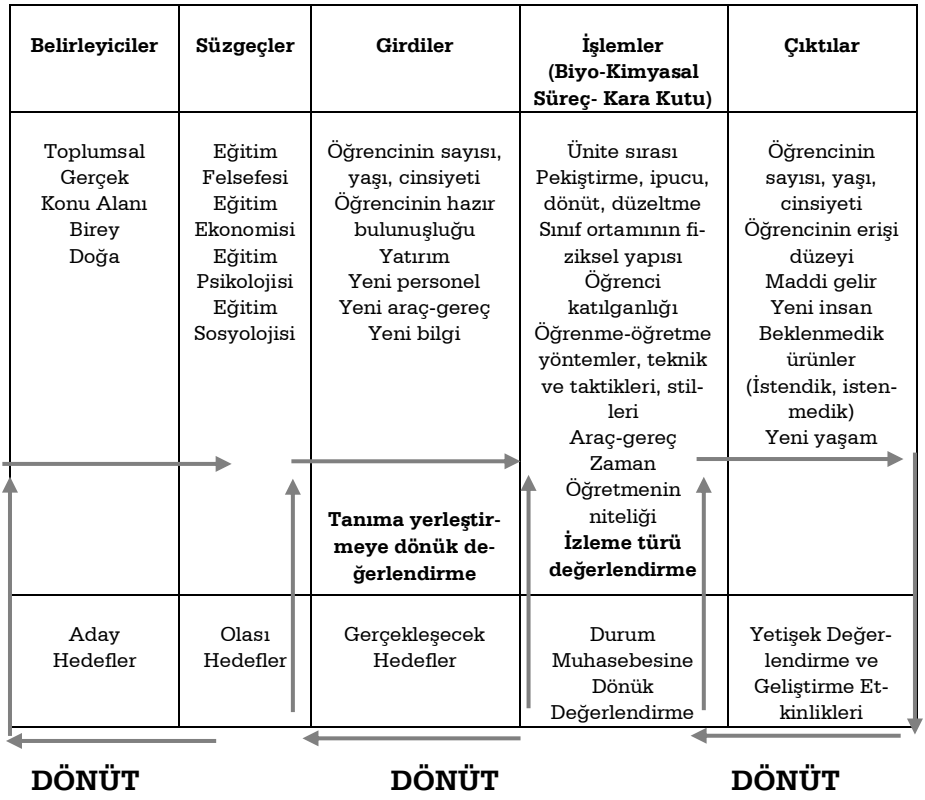
Tüm bu açıklamalardan anlaşılacağı gibi bir yetişek (müfredat programı), şu beş öğeden oluşabilir:

1. Kişide bulunması istenilen özellikler, yani hedefler.
2. Hedeflerin göstergesi olan davranışlar.
3. İçerik ve konunun örüntüsü, yani üniteler.
4. Her davranışı, öğrencilerin her birine kazandıracak eğitim durumları.
5. Her davranışı, her bir öğrencinin kazanıp kazanmadığını, kazandıysa ne derece kazandığını yoklayan sınama durumları.

Sistem; en az bir hedefi gerçekleştirmek üzere değişik ve uygun öğelerden oluşan dirik bir yapı olarak tanımlanabilir. Bu bağlamda, açık bir sistem olan eğitim, toplumsal sistemin bir alt sistemidir. Toplumsal sisteme bağlı olan diğer alt - ekonomi, siyaset, töre, gelenek, görenek, spor, felsefe, din ve inanç, iletişim, moda, güzel sanatlar, bilim ve teknik, nüfus ve yerleşim gibi - sistemler eğitim sistemini, eğitim sistemi de onları etkiler ve değiştirir. Yani onların çıktıları eğitimin, eğitimin çıktıları da onların girdi ve işlemleri olabilir.

Tüm bu açıklamalara göre eğitim sistemi, girdiler, işlemler, çıktılar ve dönütten oluşan açık bir sistem olarak ele alınabilir. Eğitim sistemi de bu öğelerden oluşur. Açık bir sistem olarak eğitimin yapılandırılması aşağıda sunulmuştur:

AÇIK BİR SİSTEM OLARAK EĞİTİM



A. EĞİTİM SİSTEMİNİN GİRDİLERİ

Her sistem en az bir hedefi gerçekleştirmek üzere kurulur. Eğitim sisteminin de hedefleri, öğrencide gözlemeye karar verilen istendik davranışlardır. Eğitimde hedef ve davranış yazma daha sonra ele alınacağından, bu başlık altında sistemin girdileri üzerinde durulmuştur. Girdiler, bir sistemin hedeflerini gerçekleştirmesi için, dışardan alınan ve gerekli olan tüm değişkenlerdir. Eğitim sisteminin girdileri öğrenci sayısı, yaşı, cinsiyeti, hazır-bulunuşluk düzeyi, yatırım, yeni personel, yeni araç-gereç, yiyecek, içecek, giyim, kuşam, enerji ve yeni bilgiden oluşabilir.

B. İŞLEMLER

İşlemler, girdilerin hedefler doğrultusunda, uygun ve etkili kimyasal, fiziksel, zihinsel ve işlemsel süreçlerin kullanılarak biçimlendirildiği bölümdür. Bir eğitim sisteminde, öğrencileri istendik davranışlarla

BÖLÜM 2

BU BÖLÜMÜN HEDEFLERİ (KAZANIMLARI)

Bu bölümde, "Hedeflerle ilgili temel kavramların anlam bilgisi, Hedeflerle ilgili temel ilkeler bilgisi, Temel ilkeleri açıklayabilme, Bir alanda hedef yazabilme" hedeflerini kazanacaksınız.

HEDEFLER (KAZANIMLAR) VE HEDEFLERİN BELİRLENMESİ

Hedef (kazanım) genel anlamıyla varılmak istenen nokta olarak tanımlanabilir (Sönmez 19-93:14). **Eğitimde hedef ise, kişide gözlenmesi kararlaştırılan istendik özelikler olarak ele alınabilir**. Bu özelikler bilgi, beceri, değer, ilgi, tutum, güdülenmişlik, kişilik vb. olabilir. Burada temel kavram "istendiktir. "İstendiktin ölçütü, ya da ölçütleri nelerdir? Hangi bilgi, beceri, değer, ilgi, tutum vb. istendik kabul edilecektir? Her insan ve toplum için ortak ölçütler var mı? İstendiktin ölçütleri evrensel mi? Mutlak mı, yoksa göreli mi?" İstendik davranışları kim(ler) belirleyecek? Bu işi yaparken ne(ler) göz önüne alınacak." Bu soru sürekli gündemdedir. Ayrıca "insan nedir? Eğitiminin amacı nedir? Nasıl insan yetiştirmeliyiz? İnsana hangi davranışları nasıl ve ne yolla kazandırmalıyız? Kazanıp kazanmadığını nasıl belirleriz?" gibi sorular ve bunlara verilen yanıtlar, istendik davranışın neliğini ortaya koyabilir. Bu sorulardan da anlaşılacağı gibi sorun, istendik davranışın ölçüt olarak ele alınmasında yatmaktadır. Ölçüt, karar vermede temel alınan nesnenin gözlenip ölçülebilir her özeliği olarak tanımlanabilir. Eğitimde nesne (obje) insan-

dır. İnsan aynı zamanda öznedir (suje) de. Bu durumda istendik davranışın ölçütleri, insanın gözlenip ölçülebilir özeliklerinden çıkarılabilir. Bugünkü bilimsel bilgiye göre "insan genellikle 46 kromozomdan oluşan biyo, kültürel, toplumsal ve psikolojik bir varlık" olarak betimlenebilir. Bu betimlemeden hareketle, istendik davranışların belirleyicileri: İnsan, toplum, konu alanı (bilim, sanat, felsefe vb.) ve doğa olabilir; çünkü insanın biyolojik yapısı, yani gelişmiş bir beyin ve sinir sistemi, doğuştan getirdiği yetenekleri, geliştirilebilecek tutum, kişilik, ilgi vb. kapasiteleri vardır. Ayrıca bir toplum içinde yaşamaktadır. Doğanın yaptıklarının dışında, insanoğlunun yapıp ettiklerinin dirik bir örüntüsü olan kültürle etkileşim içindedir. Üstelik doğal bir çevrede yaşamaktadır. Tüm bunların etkileşimi sonucu onun psikolojik yapısı oluşmaktadır. İşte bu özeliklere bakmadan istendik davranışı saptamak, onun neliğine ters düşebilir. Bu dört değişkene **BELİRLEYİCİLER** denir. Şimdi bunları teker teker inceleyelim.

BELİRLEYİCİLER

İstendik davranışın belirleyicileri, insanın özeliklerinden çıkarılabilir. Bunlar; toplumsal gerçek, konu alanı (bilim, sanat, felsefe vb), kişi (birey) ve doğa olarak ele alınabilir. Bunları kısaca görelim.

Toplumsal Gerçek: Kültürel gerçeğin önemli bir öğesidir. Kültürel gerçek; toplumsal, ekonomik ve siyasal sistem olarak ele alınabilir. Toplumbilim (sosyoloji) genel olarak kişi, kurum ve toplum arasındaki ilişkileri inceleyen bir bilim dalıdır. Bir toplumsal sistem, çeşitli kurum ve kuruluşlarla bunlar arasındaki ilişkilerden oluşur. Bu kurumlar; aile, cemaat, cemiyet, kabile, klan, okul, ulus, devlet vb. olabilir. Ayrıca toplumda göç, kentleşme, intihar, suç, evlilik, boşanma, işsizlik, savaş gibi olgular da vardır. Gelenek ve görenekler, inanç sistemleri, moda, nüfusun yerleşimi, cinsiyete, yaşa, mesleklere göre dağılımı, toplumun gereksinim duyduğu insan gücü, okul, hastane, fabrika, işyeri vb. toplumsal sistemin öğeleridir. Bu açıdan toplumsal sistem, ekonomik, politik ve eğitim sisteminin bir üst sistemidir. Bu nedenlerden dolayı her sistem; hangi toplum, ulus için kuruluyorsa, o toplumun gerçeğinden hareket etmek zorundadır; çünkü o gerçeğe dayanmayan ve ondan hareket etmeyen sistem kısa zamanda bozulup yıkılmak zorunda

kalabilir. Kurulacak bir sistem, toplumsal gerçeğe hem uymalı, hem de onu temele alıp daha tutarlıya doğru değiştirip geliştirmeye yönelmelidir. Eğer toplumsal sisteme yalnız uymakla kalırsa, onu değiştirip geliştiremez. Böylece amacını gerçekleştiremez. O, toplumun köhnemesine, gerilemesine ve yıkılmasına neden olabilir.

Her ulusun, toplumun, topluluğun gerçeği diğerininkiyle aynı değildir. Üstelik bir toplumu oluşturan her topluluğun da gerçekleri bire bir çakışmaz. Örneğin; Türkiye'de köy, kasaba, kent, büyük kent, büyük kentin semtlerinin, güney, kuzey, doğu, batı bölgelerinin toplumsal gerçekleri birbirlerinden farklıdır. Ülkelerle karşılaştırılınca ABD, Fransa, İngiltere bilgi ve ileri sanayi toplumları iken, Türkiye gelişmekte olan bir ülkedir. Hedefi, bu ülkelerin düzeyine gelip onları geçmektir. Türkiye, çağdaş uygarlık düzeyine yetişip onu geçmek istiyorsa, ileri sanayi ve bilgi toplumu haline gelmek zorundadır. Hedef bu olunca, eğitim sistemi de bu hedefi gerçekleştirecek biçimde planlanıp, uygulanmalı; uygulama sonuçlarına göre sürekli değerlendirilip geliştirilmelidir. Bunun için Türk toplumunda bulunan sorunların bilinmesi, bunları çözecek insan gücünün yetiştirilmesi gerekebilir. Sözgelişi, Türkiye' de göçün, hastalıkların, grev, lokavt, boşanma, kan gütme, terör vb. sorunların nedenleri, halihazırdaki durumu, doğurduğu sonuçları incelenmeli, bunlara çözüm yolları bulunup uygulanmalıdır. Bu tür araştırma ve incelemeleri yapacak, çözüm yollarını bulup önerecek ve uygulayacak olan insandır. Bu bağlamda, bu tür insanların hem nicelik, hem de nitelik açısından yetiştirilmesi eğitim sisteminden beklenir. Böylece eğitim sistemi, tüm toplumun gerçeklerinden hareketle, onun sorunlarına ve çözüm yollarına dayalı hedefler, içerik, eğitim ve sınama durumlarını saptamalıdır. Eğer bunu yapmazsa, hem kendisinin, hem de toplumsal sistemin bozulup yıkılmasına neden olabilir.

Buradan hareketle toplumun gereksinim duyduğu insan gücü-nün saptanmasına, **yani ekonomik özeliklere** gidilmelidir. "Ülkede ne kadar bilgin, sanatçı, düşünür, doktor, subay, asker, işçi, kalfa, çırak, öğretmen, hâkim, hemşire, mimar, mühendis, fabrikatör, işsiz vb. var? Bunların nitelikleri ne? Ne kadar fabrika, hastane, atölye, otel, dükkân, okul vb. bulunmakta ve bunların özelikleri nelerdir? Ne kadar mal üretilmekte ve tüketilmekte, kişi başına düşen ulusal gelir, enflasyon, sermaye, yatırımlar, kalkınma hızı vb. ne? En az kazananla en fazla kazanan arasındaki oran ne kadar? Yer altı ve yer üstü kaynakları neler, bunların kapasitesi ne kadar? Ne kadar radyo, televizyon, araba, buzdolabı, bilgisayar, çamaşır makinesi, bulaşık makinesi, telefon, faks, kitap, gazete vb. bulunmakta, satılmakta, alınmakta; neler okunmakta ve dinlenmekte, has-

BÖLÜM 3

BU BÖLÜMÜN HEDEFLERİ (KAZANIMLARI)

Bu bölümde, "İçerikle ilgili temel kavramların anlam bilgisi, İçerikle ilgili temel ilkeler bilgisi, Temel ilkeleri açıklayabilme, Bir alanda içerik düzenleyebilme" hedeflerini kazanacaksınız.

İÇERİK VE İÇERİK DÜZENLEME

İçerik, hedef davranışları kazandıracak biçimde ünite ve konuların düzenlenmesi gibi ele alınabilir. İçerik hedef davranışlar için bir araçtır; çünkü önce hedef ve davranışlar belirlenir; sonra bu hedef ve davranışların kazandırılmasına yardımcı olacak biçimde içerik düzenlenir. Oysa çoğu eğitim sisteminde hedef ve davranışlar değil, tersine içerik ön plana çıkmıştır. Bizim eğitim sisteminde de hedefler değil, eğitim ortamında içerik temele alınmıştır.

Hedef - Davranışlar ve İçerik

İçerik, hedef davranışlara göre düzenlenmelidir. Bu düzenleme yapılırken hedefin düzeyi, sınırlama ve basamak göz önüne alınmalıdır. "Yurdumuz, komşularımız ve diğer ülkelerle ilgili temel kavramların anlam bilgisi" temele alınmalı; buradan hareket edilerek aşamalılık ilkesine göre "Yurdumuz, komşularımız ve diğer ülkelerle ilgili temel olguları değerlendirebilme" basamağına dek çıkılmalıdır. İçerik de basit, kolay ve

önkoşul oluş özeliğine göre hem kendi içinde, hem de diğer ünitelere göre sıralanmalıdır. Yıllık düzeydeki hedef bir içerikle (muhtevayla) kenetli olduğundan, hedef, içerikte hangi konuların olacağını belirler. Sözgelişi ilköğretim 4. sınıflar sosyal bilgiler için önerilen "ilimiz, bölgemiz ve yurdumuzla ilgili temel kavramların anlam bilgisi" hedefinin konuları il, bölge ve yurtla ilgili olmalıdır. Bir yıl için böyle bir hedef belirlenmişse, içerikte Bulgaristan, Yunanistan, ABD gibi devletler yer alamaz; çünkü hedefte, komşularımız ve diğer ülkeler ifadesi bulunmamaktadır.

Çağdaş Bilimsel, Sanatsal ve Felsefi Bilgi ile İçerik

İçerik, çağdaş bilimsel, sanatsal ve felsefî bilgiye ters düşmemelidir. Burada kastedilen ters düşmeme; onu yadsıyan, yok sayan, onunla çelişen önermelerin bulunmaması anlamındadır. Söz gelişi "uygarlığın beşiği eski Yunan'dır" gibi bir önerme, bugünkü bilimsel bilgiye ters düşmektedir; çünkü uygarlığın beşiğinin Sümer, Çin, Hint, Babil, Pers, Mısır, Fenike, Eti vb. olduğu bugünkü bilimsel araştırmalarla kanıtlanmıştır. Aynı şekilde "uygarlık, tüm insanların ortak ürünüdür" önermesinin doğruluk değeri çok yüksektir. Böyle doğruluk değeri yüksek önermeler içerikte yer almalıdır. Zaten hedef davranışlar yazılırken bu ilkeye uyulur.

İçerikte, gelişme ve değişmelere yer verilmelidir. Örneğin Türkiye'nin nüfusu 59. 365. 743 tür önermesinin yerine, 60 milyon civarındadır önermesi kullanılmalı ve her seferinde bu bilgi değiştirilmelidir. Bunun gibi köy-kent nüfusu, nüfusun dağılımı, fert başına düşen millî gelir, iç-dış ticaret, turist sayısı ve turizm geliri, ülkelerle ekonomik ilişkilerle ilgili veriler sürekli değişmektedir. Bu tür değişmeler içerikte yer almalıdır.

Konu alanlarıyla ilgili sorunların çözümünde kullanılan yöntem ve teknikler içerikte sunulmalıdır. Bu yöntem ve tekniklerdeki değişme ve yenilikler, yeni yaklaşımlar, stratejilerin iş ve işlem basamakları, dayandığı ilkeler ve hangi durumlarda nasıl kullanılacağı örnekler üzerinde gösterilmelidir. Sözgelişi; sosyal bilgiler için karar verme süreci, problem çözme, bilimsel yöntem, vak'a incelemesi, görüşme, anket gibi yöntem ve teknikler örneklerle öğrenciye sunulmalı, farklı verilerde bunların kullanılması onlardan istenmelidir. Bilgiden daha çok yöntem ve tekniklerin kullanılmasına ağırlık verilmelidir; çünkü her türlü bilgi genellikle yöntem ve tekniklerin kullanılmasıyla elde edilebilir. Üstelik bilgi çok çabuk unutulur; fakat yöntem ve tekniğin kullanımı ve bunun sonunda elde edilen bilgi kolay kolay unutulamaz. Örneğin "Türkiye'nin dış ve iç ticaret hacmi" çok çabuk unutulur. Üstelik bu tür bilgi her gün değişebilir. Oysa "Türkiye'nin iç ve dış ticaretiyle ilgili verileri bilimsel yöntemle inceleye-

bilme" hedef-davranışıyla ilgili içerik öğrenciye kazandırılırsa, elde edilen beceriyle her zaman bu ve diğer konularda geçerli ve güvenilir bilgi elde edebilir.

İçerik, akıl yürütme yollarıyla da tutarlı olmalıdır; çünkü öğrenciden zihinsel süreçleri kullanması beklenmektedir. Eğer bilgi düzeyinde davranışlar kazandırılacaksa, burada tümdengelim; kavrama düzeyinde kazandırılacaksa, analoji, diyalektik ve tümevarım; uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme düzeyinde kazandırılacaksa, bu kez de hipotetik-dedüktif, retrötüktif, bulanık (fuzzylojik), aklın soruna dönmesi gibi zihinsel süreçlerin kullanılmasına elverişli şekilde içerik yapılandırılmalıdır. Bu yapılandırmada zihinsel süreçlerin özelikleri göz önüne alınmalıdır. Bilgi düzeyinde önce tümel bir önerme sunulmalı ve öğrenciden bu önermeyi temele alarak, onunla çelişmeyen yeni önermeler çıkarması istenmelidir. İçerik de temel bir önermeden, tanımdan, ilkeden hareket ederek onunla çelişmeyen önermelerle donatılmalıdır. Sözgelişi eğer öğrenciye iklimin tanımı ve ne olduğu kazandırılacaksa, içerikte önce iklimin tanımı yapılmalı ve bu tanıma ters düşmeyen önermelerle onun ne olduğu açıklanmalıdır. Kazandırılacak hedef davranışlar kavrama düzeyinde olunca, içerikte bu hedef davranışla ilgili en az üç değişik örnek öğrenciye sunulmalı ve bu örneklerden hareketle ondan benzerlikleri, farklılıkları, ilkeleri bulması beklenmelidir. Bunun için birden fazla örnek üzerinde benzer ve farklılıkların, ilkelerin nasıl bulunduğu içerikte gösterilmelidir. Yukarıdaki iklim örneğinden hareket ederek, iklimle ilgili temel ilkeler, iklim türleri arasındaki benzer ve farklılıklar öğrenciye kazandırılmak hedeflenirse, en az üç tür iklim örneği öğrenciye sunulmalı ve ondan bu iklim türleri arasındaki benzerlikleri, farklılıkları ve ilkeleri bulması istenmelidir. Uygulama ve daha üst düzeydeki hedef davranışlar için, sorun içerikte sunulmalı, çözümü adım adım bir örnek üzerinde gösterilmelidir. İçerikte iklimle ilgili temel bir sorunun nasıl çözüldüğü, bilimsel yöntemin bu sorunun çözümünde nasıl kullanıldığı örnek olarak sunulmalıdır. Daha sonra öğrencilere il, ilçe, bucak,köy, bölge ve yurdunun iklimiyle ilgili sorunlar verilmeli ve bunları çözmeleri onlardan istenmelidir. Ayrıca "bu sorunları çözmek için başka neler yapılabilir, başka yollar ve yöntemler olabilir mi, nasıl?" vb. soruları yanıtları da öğrencilere buldurulmalı; her tür bilgi, yöntem, ilke ve görüşün değerlendirilmesi yaptırılmalıdır (Sönmez, 1993 : 170,172).

İçerik, temele alınan felsefe ve eğitim felsefesine göre de düzenlenebilir. Eğer temele **idealizm** ve onun eğitime yansıması olan daimicilik alınmışsa, içerik ideaya ulaşmak, aklı kurallara uygun olarak kullanmak, mutlak, değişmez doğruları kişiye kazandırmak için düzenlenmeli ve konular bu hedeflere hizmet etmelidir. **Realizm** ve onun eğitime yansıması

BÖLÜM 4

BU BÖLÜMÜN HEDEFLERİ (KAZANIMLARI)

Bu bölümde, "Öğrenmeyle ilgili temel kavramların anlam bilgisi, Öğrenmeyle ilgili temel ilkeler bilgisi, Temel ilkeleri açıklayabilme, Bir kuram ya da yaklaşımla ilgili eğitim durumu düzenleyebilme" hedeflerini kazanacaksınız.

ÖĞRENME-ÖĞRETME KURAM VE YAKLAŞIMLARI

Eğitim durumu istendik davranış(lar)ı kişiye kazandırmak için düzenlenen, uygulanan değerlendirilip geliştirilen öğrenme-öğretme etkinlikleri şeklinde tanımlanabilir. Eğitim durumları; ünite sırası, pekiştireç, ipucu, düzeltme, dönüt, fiziksel özelikler, öğrenci katılganlığı, uygun öğrenme-öğretme stratejileri, kuramları, yöntemleri, teknik, taktik ve stilleri, akıl yürütme, araç-gereç, eğitim teknolojisi, zaman, öğrenmenin niteliği, sevgi, yetiştirme ve biçimlendirmeye dönük değerlendirme değişkenlerini kapsayabilir. Dirik bir yapıdır. Dizgede işlemler olarak da adlandırılabilir.

ÖĞRENME KURAMLARI

Öğrenmeyi açıklayan pek çok kuram vardır. Bu kuramların her biri, öğrenme olgusunu tümüyle açıklamaktan şimdilik uzaktır. Böyle olmakla birlikte, öğrenmeyle ilgili elimizde sağlıklı bilgiler de vardır. Tüm öğrenme kuramları altı başlık altında toplanabilir:

1. Bağlaşımcı Kuram
2. Bilişsel Alan-Geştaltçı Kuram
3. Güdüleme, Kişilik, Toplumsal Ağırlıklı Kuram
4. Bilgi İşlem Süreci Kuramı
5. Tam Öğrenme
6. Biyo-teknolojik Kuram
7. Dizgeli Eğitim

1. BAĞLAŞIMCI KURAM

Bu kurama giren düşünür ve bilim adamları (Pavlov, E. C. Tolman, Thorndike, Guthrie, Skinner, Hull vd.) öğrenmeyi, uyarıcı (stimulus) ile davranım (response) arasında bir bağ kurma olarak ele almaktadırlar. Kurulan bağ, yeni bir davranıştır. Bu kurama göre öğrenme ilkeleri şöyle sıralanabilir:

1) Öğrenci yaparak öğrenir. Yani ne yapıyorsa, onu öğrenir. Bu nedenden dolayı öğrenci, öğretme ortamına etkin bir biçimde katılmalıdır.

2) Öğrenmede tekrarın önemi büyüktür. Kişi bazı bilgi ve özellikle becerileri tekrarlayarak öğrenir. Tekrar, uyarıcı ile davranım arasındaki bağı kuvvetlendirir (Guthrie bu görüşte değildir. Ona göre öğrenme bir defada olur).

3) Genel olarak doğru davranım pekiştirilmelidir. Bazıları ise cezayı savunurlar; fakat "olumlu pekiştireç vermek, doğru yanıtın oluşmasında daha etkilidir" görüşü ağırlık taşır; çünkü cezanın olumsuz yanları vardır.

4) Güdüleme, öğrenmeyi önemli derecede etkiler. Bu nedenden dolayı, güdüleme koşulları tutarlı biçimde ayarlanmalıdır. Öğrenci dikkate alınmalıdır.

5) Genelleme ve ayırt etmeyle ilgili kazanılan davranımlar, değişik ve çok çeşitli durumlarda öğrenilmeli ve kullanılmalıdır. Bu tür öğrenme sonucu kazanılan davranımın geçerliği ve güvenirliği artar. Kişi öğrendiğini benzer durumlarda kullanabilir (Hilgart, Bower, 1966:607, 618; Fidan, 1985: 22, 23).

Tüm bu ilkeler dört ana başlık altında toplanabilir:

1. Hazırbulunuşluk, 2. Sınama-Yanılma, 3. Pekiştirme, 4. Tekrar.

Bu kuramı savunanlar, öğrenmeyi bir ürün olarak ele almışlardır. Öğrenciyi edilgin olarak görmüşlerdir. Öğretme koşullarına ve çevreye ağırlık vermişlerdir.

2. BİLİŞSEL ALAN-GEŞTALTÇI KURAM

Bu kurama göre öğrenmeyi, yalnız U-D bağıntısı ve şartlanma ile açıklamak yeterli değildir; çünkü öğrenmede, "bilme, kavrama, sezme" gibi zihinsel etkinlikler daha baskındır. Öğrenme hem zekânın, hem güdülemenin, hem de transferin ürünüdür (Max Wertheimer, W. Köhler, K. Kofka, Ausubel). Bu kuramcılarca oluşturulan öğrenme ilkeleri şöyle sıralanabilir:

1) Öğrenilecek içerik ya da üstesinden gelinecek sorunun yapısında; öğeler, öğeler arası ilişkiler bulunmalıdır. Öğrenci bunları görsün; inceleyip açıklayabilsin. Yani içerik ve sorunun yapılandırılması tutarlı olmalıdır; çünkü öğrenmede içeriğin, sorunun doğru algılanması çok önemlidir.

2) Kazandırılacak davranışlar ve onlarla ilgili içerik tutarlı bir biçimde düzenlenirken öğrencinin gelişim düzeyi göz önüne alınmalıdır. Davranış ve onlarla ilgili içerik, basit ve anlamlı bütünlerden daha karmaşık bütünlere doğru sıralanmalıdır. Böylece zihinsel etkinlik artabilir.

3) Anlayarak, kavrayarak öğrenme; ezbere dayalı öğrenmeden daha kalıcıdır. Üstelik başka alanlara transfer edilebilme olasılığı daha yüksektir. Ayrıca öğrenilen davranışın geçerliği ve güvenirliği artabilir.

4) Öğrenci, öğrenme yaşantıları arasındaki ilişkileri kendisi bulmalıdır. Ayrıca ona, bulduğu ilişkileri uygulama olanağı da sağlanmalıdır. Böyle bir tutum sonucu davranışlar kalıcı olur. Üstelik, öğrendiklerini benzer başka alanlara kolayca transfer edebilir.

5) Öğrenciye her eğitim durumunda dönüt verilmelidir. Yani öğrencinin ne derece öğrendiğini bilmesi gerekir. Öğrenciye hataları, eksikleri, tam olarak öğrendikleri bildirilmelidir; çünkü böyle bir yaklaşım sonucu öğrenci, öğrenmeye karşı olumlu bir tutum geliştirebilir. Eksiklerini giderme, hatalarını düzeltme olanağı sağlar. Böylece istendik davranışı tam olarak öğrenebilir.

BÖLÜM 5

BU BÖLÜMÜN HADEFLERİ (KAZANIMLARI)

Bu bölümde, "Öğrenme-öğretme yöntem ve teknikleriyle ilgili temel kavramların anlam bilgisi, Öğrenme-öğretme yöntem ve teknikleriyle ilgili temel ilkeler bilgisi, Temel ilkeleri açıklayabilme, Bir öğrenme-öğretme yöntemiyle ilgili ders planı düzenleyebilme" hedeflerini kazanacaksınız.

ÖĞRENME-ÖĞRETME YÖNTEM VE TEKNİKLERİ

Bu başlık altında öğrenme-öğretme yöntem ve teknikleri üzerinde durulmuştur. Bunlar kısaca sunulmuş, hepsinde örneklendirmelere gidilmemiştir. Bazılarının sınıf ortamında nasıl kullanılacağı gösterilmiştir.

DÜZANLATIM YÖNTEMİ VE KULLANILAN TEKNİKLER

Öğretmenlerin en çok kullandıkları yöntemlerden biri de düz anlatımdır. Sunuş yolu stratejisi temele alındığı zaman, ona uygun yöntem de genellikle düz anlatım olabilir; çünkü bu yöntemle **bilişsel alanın bilgi, duyuşsal alanın alma ve tepkide bulunma, devinişsel alanın uyarılma basamağındaki davranışları kazandırılabilir.** Bu yöntemle daha üst düzeydeki hedef davranışlar öğrenciye mal edilemeyebilir. Böyle olmakla birlikte günlük ders planı düzenlenirken daha üst düzeydeki hedef davranışların kazandırılması sırasında dikkati çekme, güdüleme, gözden geçirme ve geçiş basamaklarında, ara ve son özette, tekrar güdüleme, kapanışta bu yönteme başvurulabilir.

Düz anlatım yönteminde iletişimin etkili olabilmesi için uyulması gerekli kurallar vardır. Bu kurallara uyulduğu zaman, istendik davranışların öğrencilere kazandırılması gerçekleşebilir. Bu kurallar öğrencilerin ve içeriğin analizi ile öğretmenin dikkat edeceği noktalar başlıkları altında toplanabilir.

1. GÜNLÜK KONUŞMA: Çoğu kez herhangi bir hedef davranışı gerçekleştirmek üzere düzenlenmemiş bir konuşma türüdür. Önceden düşünülüp tasarlanmadan yapılan gelişi güzel bir konuşmadır. Öğrenme-öğretme ortamında çoğu kez kullanılmaz. Bazen beklenmedik sorular gelince, öğretmence yapılan konuşmalar bu türe girebilir. Sözgelişi; öğrenci " Kaldıraçlarla ilgili problemlerin çözümünü anlayamadım. Bir kez daha bununla ilgili ilkeleri söyler misiniz?" dediği zaman, öğretmen bu ilkeleri öğrenciye hatırlatmak ve buldurmak için, kısa ve öz örnekleri sunabilir. İşte bunlar, günlük konuşmaya girebilir.

2. PANEL: Bir başkanlı küçük bir uzmanlar grubunun bir masa etrafında oturup öğrenci ya da dinleyici karşısında belirli bir konu üzerinde, değişik açılardan duygu ve düşüncelerini sunmak amacıyla yaptıkları bir konuşma türüdür. Uzmanlar konuşmalarını bitirdikten sonra, öğrenci ya da dinleyiciler aynı konuda onlara sorular yöneltip görüşlerini isteyebilirler. Sözgelişi; fen bilgisi dersinde "çevreyi koruma konusuyla" ilgili hedef davranışlar kazandırılırken bir grup öğrenciye bu konuyla ilgili ödev verilebilir. Bu öğrenciler ödevlerini yaptıktan sonra, sınıfta belirtilen zamanda toplanıp başkanlarını seçerler ve arkadaşlarına "çevreyi korumayla" ilgili her biri hazırladığı ödevi sunabilir. Sunu bittikten sonra öğrenciler, bunlara sorular sorup yanıtlar isteyebilirler. Ayrıca bu konuyla ilgili okulun bulunduğu çevrede uzmanlar varsa, bunlar sınıfa davet edilir. Başkanlarını seçip her bir uzman çevreyi korumayla ilgili duygu ve düşüncelerini açıklayabilirler. Panel yalnız düz anlatım yönteminde değil başka yöntemlerde de kullanılabilir.

3. DİYALOG: İçlerinden birinin öğretmen olabileceği kişiyle, diğer kişi, ya da birden çok kişi arasında bir konudaki karşıt görüşleri öğrenciye sunmak için kullanılan sözel bir iletişim türüdür. Diyalog belirlenmiş hedeflere öğrencileri götürücü nitelikte düzenlenmelidir. Katılanlar arasında soru-yanıt formu kullanılarak diyalog sürdürülebilir. Örneğin; "sosyal bilgiler dersinde " muhtarın görev ve yetkileri" konusuyla ilgili ilkeler öğrencilere kazandırılırken öğretmen muhtar, bir öğrenci de köylü olabilir. Öğrenci "Sizin görevleriniz nedir?" sorusunu sorarak diyalogu başlatabilir. Bunun gibi uygun sorularla muhtarın görev ve yetkileri sınıfa sunulabilir.

4. FORUM: Değişik görüşe sahip kişi ya da grupların (öğrencilerin) herhangi bir konudaki sorunları tartışarak bir sonuca varmak için, bir başkanın yönetiminde sürdürdükleri sözel iletişim türüdür. Forumu yöneten öğretmenin hem konuşmada, hem de yöneticilikte usta olması gereklidir; çünkü bu tür konuşmalarda, kitleyi ve konuşmacıları yönetmek çok zordur. Tarih dersinde "Osmanlı İmparatorluğunda gerileme devri ile ilgili olgular ve ilkeler öğrencilere kazandırılmak istendiği zaman eğitim ortamında forum düzenlenebilir. Forumda görev alan öğrencilerin Osmanlı İmparatorluğunun gerilemesine neden olan etmenler konusunda farklı görüşlere sahip olmaları sağlanmalıdır. Öğretmen değişik görüşleri ve gerekçelerini aldıktan sonra bir özet yapmalıdır.

5. KOMİTE GÖRÜŞMESİ: Yeter sayıda uzman kişilerden oluşan bir grubun, belli bir konuyu inceleyip daha üst bir kurula rapor hazırlamak amacıyla işe koştukları bir konuşma türüdür. Coğrafya dersinde "yurdumuzda ekonomik yaşam" ile ilgili belli bir gruba görev verilir. Bu grup belirtilen konuyla ilgili araştırma yapıp sınıfa sunabilir. Rapor hazırlanıp sınıfa sunulduktan sonra, onun üzerinde sınıfça tartışılmalıdır.

6. SUNU (Brifing): Değişik konularda, ilgili kurula ya da yöneticiye bilgi vermek amacıyla kısa ve öz olarak oluşturulan bir sözel iletişim türüdür. Sosyal bilgiler dersinde "ilimizin yönetimi" ünitesiyle ilgili hedef davranışlar kazandırılırken sunu eğitim ortamında kullanılabilir.

BÖLÜM 6

BU BÖLÜMÜN HEDEFLERİ (KAZANIMLARI)

Bu bölümde, "Planla ilgili temel kavramların anlam bilgisi, Planla ilgili temel ilkeler bilgisi, Temel ilkeleri açıklayabilme, Bir alanda plan yapabilme" hedeflerini kazanacaksınız.

EĞİTİM–ÖĞRETİM ETKİNLİKLERİNİN PLANLANMASI

Bugün tüm öğretmenlerin ders planı hazırlama zorunluluğu vardır. Bütün iyi niyet çabalara karşın, öğretmenlerin düzenledikleri günlük ders planları istenilen niteliklerden yoksundur ve çağdaş eğitbilimin ilke ve ölçütlerine uymamaktadır. Üstelik günlük ders planı düzenlemek, öğretmenler için bir külfet olmuş, yasak savmak için yerine getirilen basmakalıp bir örüntü görünümünü almıştır. Şimdiye dek yaptığım araştırma ve gözlemlerim bu yargıyı desteklemektedir. Üstelik öğretmen niteliklerinde, yani onlardan beklenen istendik öğretmen davranışlarında yıl geçtikçe anlamlı

derecede bir azalma gözlenmiştir (Ertürk, 1970). **Ayrıca eğitim durumu düzenlemek zor ve ekip işi olduğundan, yetişmişlik derecesi ne olursa olsun, tek başına öğretmene bırakılamaz ve ondan bu işi hakkıyla yapması da beklenemez.** Fakat eğitim durumu düzenlenirken her basamakta onun katkısı göz ardı edilemez. Bundan dolayı her ders için **günlük plan yerine ünite planı program geliştirmeci, konu alanı uzmanı, eğitim psikologu, rehberlik uzmanı, ölçme-değerlendirme uzmanı, dersin öğretmeni, eğitim ekonomisti, denetmen, dersin öğretmeni, eğitim felsefecisi, yöneticiden oluşan okul program geliştirme ekibi tarafından düzenlenmeli ve öğretmenlere planları nasıl uygulanacağı gösterilip yaptırılmalıdır.** Öğretmen uygulama sonuçlarını, eksikleri, yanlışları, işleyen işlemeyen yanları, varsa düşündüğü çözüm önerilerini bu kurula sunmalıdır. Böylece ders planları her uygulama sonucu düzeltilip geliştirilmelidir. **Bu işin Talim Terbiye Kurulunca yapılması uygun olmayabilir; çünkü merkezden düzenlenip gönderilen ders planları, her bölge, il, ilçe, köyün gereksinimlerine cevap veremeyebilir. Talim Terbiye Kurulu tüm bu ders planlarında uyulması gerekli genel ilkeleri, ölçütleri belirleyebilir ve bunlara göre planların yapılmasını isteyebilir ve onları inceleyebilir.** Ayrıca devletin, Milli Eğitimin, okulun, dersin hedeflerini gerçekleştirip gerçekleştirmediğini denetleyebilir. Böyle bir sürece girmek zorunda kalınabilir; çünkü **artık eğitim bilgisayarlarla yapılmaya başlandı. Eğitim durumlarını Web siteleri hazırlayıp öğretmen ve öğrencilere sunuyorlar. Çoğu derslerin öğretimi, ders planları bu sitelerce hazırlanıyor. Derslerin işlenişi CD'lerle yapılıyor.** Nasıl olursa olsun, eğitim durumu düzenlenirken belli ölçütlere, ilkelere uyulabilir ve aşağıda belirtilen sıra izlenebilir:

1) Devletin uzak hedeflerine uygun olarak ve onlarla çelişmeyen hedefler belirlenirken uyulması gerekli ilkelerden hareketle Millî Eğitimin ve Okulun hedefleri saptanır.

2) Okulun hedefleri belirlendikten sonra, her bir dersin hedefleri saptanır. Örneğin; eğer ilköğretimin hedefleri yazılmışsa, bu hedefler Türkçe, matematik, sosyal bilgiler, fen bilgisi, müzik, resim, beden eğitimi derslerine göre yeniden belirlenir. İlköğretim sekiz yıl olduğundan bundan sonra her dersin hedefleri bu kez de her bir sınıf (1,2,3,4,5,6,7,8) için saptanır.

3) Bir ders (konu alanı) düzeyinde (sosyal, fen, Türkçe vb.) belirlenen hedefler davranışa dönüştürülür. Bu hedef davranışlara uygun içerik yani üniteler belirlenir. Her ünitede kazandırılacak hedef ve

davranışlar saptanır. Örneğin sosyal bilgiler için yıllık düzeyde yazılan hedef ve davranışlarla ilgili üniteler ve onların içeriği belirlendikten sonra, her bir ünite için hedef ve davranış yazılmıştır.

4) Her ünite için saptanan hedef davranışlar ve içerik; kolaydan zora, basitten karmaşığa, somuttan soyuta, yakın çevre ve zamandan uzağa, bilinenden bilinmeyene ve birbirinin önkoşulu oluş özeliğine göre düzenlenir.

5) Tüm bu özelikler göz önünde tutularak, her bir ünite için kazandırılması kararlaştırılan hedef davranışlar, 40'ar ya da 80'er dakikalık derslere bölüştürülür. Bir ya da iki ders saati içinde kazandırılacak hedef davranışlar belirlenir. Sonra bu davranışları, belirtilen süre içinde her bir öğrenciye kazandıracak eğitim durumları aşamalı olarak saptanır.

Öğretme-öğrenme ortamı düzenlenirken eğitim sisteminin tüm öğelerini de bilmek gerekir. Bu öğeler aynı zamanda sistemin değişkenlerini içerirler. Değişkenlerin her biri sistemin çıktılarını etkiler. Bir eğitim durumunda, davranışlar öğrenciye kazandırılırken aşamalı sıraya uyulması; ipucu, düzeltme, dönüt, pekiştireçlerin uygun yer ve zamanda kullanılması; öğrenci katılganlığının sağlanması; uygun öğrenme-öğretme strateji, yöntem ve tekniklerle akıl yürütmelerin iç içe düzenlenmesi gerekir. Tüm bunlar günlük ders planında adım adım gösterilmeli, yani programlandırılmış öğretime gidilmelidir. Dizgeli eğitimin (öğretimin) basamakları şunlardır:

1. DİKKATİ ÇEKME (Attention): Bir dersin işlenişinde ilk basamak dikkati çekmedir. Öğretmen dersin başında öğrencilerin dikkatini konuya ve kazandırılacak davranışlara çekmek için olgu, olay, anı, espri, fıkra, şarkı gibi etkinliklerden bir ya da birkaçını kullanabilir. Olgu, olay, anı, espri, fıkra, şarkı gibi etkinlikler, hem konu ve kazandırılacak davranışlarla hem de öğrencilerin yaşına, cinsiyetine, psikolojisine ve sahip olduğu kültürel değerlere uygun olmalı; bunlara ters düşen etkinliklere yer verilmemelidir. Ayrıca bu basamakta yanıtı olmayan, fakat konu ve davranışlarla ilgili olan sorular da dikkati çekme için kullanılabilir.

Hedeflerin düzeyine göre dikkati çekme yapılmalıdır. Sözgelişi, eğer hedef davranışlar bilgi düzeyinde ise, anı, fıkra, öykü, masal, günlük bir olay (2-5 dakikalık) anlatılabilir. Bunlar yukarda belirtilen ilkelere uygun olmak zorundadır.

Hedef davranışlar kavrama, analiz, sentez ve değerlendirme düzeylerinin birinde ise, bu kez hedef davranışlarla ilgili açık uçlu (nedenli, niçinli, nasıllı vb.) bir soru sorulabilir. Bu tip bir soru sorulduktan sonra, öğretmen içinden 20'ye kadar saymalı, bu sürenin sonunda arkadan ve ortadan 2'şer, önden bir ve daha sonra isteyen öğrencilere söz hakkı vermelidir. Yanıtlar üzerinde hiçbir açıklama, ya da "doğru, yanlış" gibi ifadeler kullanmamalıdır. Tüm bu etkinliklerden sonra, öğretmen sınıfa "Bu soruyu ve verdiğiniz yanıtları unutmayın. Dersin sonunda bu soruyu size tekrar soracağım. Bu derste öğreneceklerinizle bu soruyu yanıtlaya-bilirsiniz." demelidir.

Sosyal bilgiler dersinde "Osmanlı İmparatorluğunun yükselişi ünitesiyle ilgili temel ilkeleri açıklayabilme" hedefinin davranışlarını kazandırırken öğretmen sınıfa "Osmanlı İmparatorluğu neden güçlü bir cihan devleti oldu?" sorusunu sorabilir. Soruyu sorduktan sonra içinden 20' ye kadar sayıp diğer etkinliklere geçebilir.

Eğer hedef davranışlar kavrama düzeyinin üstünde ise, bu kez dikkati çekme hedef davranışlarla ilgili kısa bir film (3-5 dakikalık) sunulmalı, öykü, günlük ya da tarihî bir olay anlatılmalı; fakat bunlar en ilginç yerlerinden kesilmelidir. Konunun en can alıcı, heyecanlı yerinde film, öykü, olay vb. kesip öğretmen "Bundan sonra ne olabilir, niçin?" gibi soruları sınıfa yönelmelidir. Sorudan sonra yine içinden 20'ye kadar saymalı, bu sürenin sonunda arkadan ve ortadan 2'şer önden bir öğrenciye ve isteyenlere söz hakkı vermelidir. Yanıtların doğruluğu ve yanlışlığı konusunda hiçbir açıklamada bulunmamalıdır. Bu işlemlerden sonra, öğretmen "Bu filmin (öykünün, olayın) sonunu ders bitiminde size tekrar sunacağım. Sunmadan önce bu derste öğreneceklerinizle sonucu kestirebilecek, açıklayabilecek, ilkeleri bulabilecek ve değerlendirebileceksiniz." demelidir.

Sosyal bilgiler dersinde "Osmanlı İmparatorluğunun kuruluşu ünitesiyle ilgili temel sorunların çözümünde ilkeleri kullanabilme" hedef davranışlarıyla ilgi kısa bir film sunulabilir. Filmin en can alıcı yerinde, gösteriyi durdurup "Osman Bey'in yerinde siz olsaydınız, bu durumda ne yapardınız? Niçin? " soruları sorulup gerekli etkinlikler sırasıyla yapılabilir.

Bir başka dikkati çekme ise, dramatizasyon, oyun, rol yapma vb. etkinliklerle yapılır. Bu etkinlikler 5 dakikayı geçmemeli, hedef davranışlarla ilgili olmalıdır. Bunlar sunulurken, yukarda belirtilen durumlardaki sıra ve etkinliklere uyulmalıdır. Sosyal bilgiler dersinde hemen hemen her hedef davranışla ilgili dramatizasyon, rol yapma, gösteri, demonstrasyon, yaratıcı drama gibi etkinlikler öğrenme-öğretme ortamında etkin bir şekilde kullanılabilir. Sözgelişi "belediye başkanı, vali,

KAYNAKLAR

Acat, Bahattin. (1997)."Programlandırılmış Eğitimin Millî Coğrafya Öğrenci Başarı Düzeyine Etkisi". Yayımlanmamış araştırma. Ankara.

Açıkgöz, Kamile. (1990)."İşbirliğine Dayalı Öğrenme ve Geleneksel Öğretimin Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarı, Hatırda Tutma Düzeyleri ve Duyuşsal Özellikleri Üzerindeki Etkileri**." Eğitim Bilimleri I. Ulusal Kongresi**. Ankara.

Açıkgöz, Kamile. (2002). **Aktif Öğrenme**. İzmir.

Açıkgöz, Kamile. (2002). **Etkili Öğrenme ve Öğretme**. İzmir.

Adamson, G., Gloeckner, G.W. (1996). "Modular technology education a wild west point of view. " **The Technology Teacher.** 56(1), 16-21.

AIF0S. 50-62. (1981). **Handbook For Air Force Instructors. Academic Instructor and Foreing Officer School**. Washington

Aksel, Engin.(1989)."Kılavuz Kaynak Kitaplarla Yapılan Öğretimin Erişiye Etkisi". Yayımlanmamış Doktora Tezi. H.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.

Aksu, Meral.(1981) "Biçimlendirme-Yetiştirmeye Dönük Değerlen-dirmenin Okuldaki Öğrenmeye Etkisi". Yayımlanmamış Doktora Tezi. H.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.

Alacapınar, Füsun. (2001). "Hayat Bilgisi Öğretiminde Programlandırılmış Öğretimin Erişi ve Kalıcılığa Etkisi". Yayımlanmamış Doktora Tezi. H.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.

Alacapınar, Füsun. (2008). Örnek Olay Yöntemi ve Eğitimde Örnek Olaylar. Anı Yayıncılık. Ankara.

Anderson, L.R. (1990**). Cognitevi Psychology and Its Implications.** (3.edition). New York. Freeman.

Arends, Richard I. (1991). **Learning to Teach**. New York.

Armstrong, T. (1994). **Multiple Intelligences in the Clasroom.** Alexandria, ASCD.

Arslan, Mehmet. (1996). "Altı Çizili Materyalle Çalışma ve Tam Öğrenme Yönteminin Öğrenme Düzeyine, Hatırlamaya ve Akademik Benlik Kavramına Etkisi." Yayımlanmamış Doktora Tezi. H.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.

Atkinson, M.L. (1984). Computer Assited Instruction: Current State of the Art." **Computer in School**. I. 91-99.

Ausubel, D. (1968). **Educational Psychology: A Cognitive View.** New York: Holt, Rinehart and Winston.

Aydıner, Nurettin. (2003)."Anlamlandırma Stratejisinin İlk Okuma Yazmaya Etkisi**".** Yayımlanmamış Doktora Tezi. H.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.

Aytuna, H.A. (1955). **Aktif Öğretim Tekniği.** İstanbul**:**İnkılap Kitapevi.

A World Bank Report. (2003). **Lifelong Learning in the Global Knowledge Economy: Challenges for Developing Countries.** The World Bank. Washington.

Belanca, J. (1997). **Active Learning Handbook for the Multiple Intelligences Classroom**. USA: IRI/Skyligt Training and Publishing, Inc.

Bandura, A.R. (1977). **Social Learning Theory.** Englewood Clifts, Nj: Prentice Hall.

Bandura, A.R. (1986). **Social Foundations of Thought and Action.** Englewood Clifts, Nj: Prentice Hall.

Bloom, B.S.;M.G. Engelhart, E. Fruist, W. Hill and O. Kratwohl. (1956). **Taxsonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goal: Handbook 1. The Cognitive Domain.** New York: Longman.

Bloom, B.S. (1976). **Human Characteristics and School Learning**. New York: McGraw Hill.

Bono, D.,E. (1999). **Altı Şapka Düşünme Tekniği**. Çev: Ercan Tuzcular. İstanbul.

Bozkurt, Nejat. (1998). 2. Yüzyıl Düşünce Akımları. Yorumlar ve Eleştiriler. İstanbul.

Brooks, J.G. and Brooks, M.G. (1993). **In Search of Understanding:The Case for Costrucfivist Classroom.** Alexandria:V.A:Association for Supervision and Curriculum Development.

Bruner, J.S (1960). **The Process of Education**. New York: Vintage Books.

Bruner, J.S. (1966). **Toward a Theory of Instruction.** New York: Norton.

Brusic, S. Laporte. , J. (2000). "The status of modular technology education in Virginia." **Journal of Industrial Teacher Education.** 38 (1). Retrieved February 23, 2002, from http:// scholar.lib.vt. edu/journals/JİTE/v38n1/brusic.html.

Budak, Yusuf. (1998). "Yöntem Farklılıklarının Bilişsel Öğrenmelere Etkisi". Yayımlanmamış araştırma. Ankara.

Büyükkurt, Güzin. (1989)."Yöntem Farkının Erişiye Etkisi". Yayımlanmamış araştırma. ODTÜ. Ankara.

Campbell, L., Campbell, B., Dickinson, D. (1996). **Teaching and learning Trough Multiple Intelligences**. Tucson Arizona, Zephyr Pres.

Cangelosi, James S. (1993). **Classroom Management Strategies. Gaining And Maintaining Students' Cooperation**. Langman.

Carrol, J.B. (1963). "A Model Of School Learning." **Teachers College Record.** 64. 723-733.

Chomsky, N. (1968). **Language and Mind**. New York:Harcourt Brace Jovanovichh.

Coleman, J.S and Others.(1966). **Equality of Educational Opportunity.** Washington.

Collins, Allan. (1977). **Processes in Acquiring Knowledge. Schoolling and the Acquistion of Knowledge**. Erlbaum.

Collins. Allan. (1994). "Goal-Based Scenarios and Problem of Sitvated Learning: A Commentary on Anderson Consulting's Desingn of Goal-Based Scenarios." **Educational Technology**. Vol. 34. N0:9.

Cooper, P.A. (1993). **"**Paradigm Shifts in Designed Istruction: From Behaviorism to Cognitivism to Constructivism.**" Educational Technology.** 33:12-19.

Dale, Edgar. (1969). **Audio-Visual Methods in Teaching.** New York.

Daugherety, M., Foster, P. (1996). "Educators address modular instruction." **The Technology Teacher**. 55(6). 27-32.

Day, Cristopher. (1999). **Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning**. Falmer Pres.

Dean, D. "Learning Styles of Psychological Types. htp//www.dougdan.com/jearningstyles/index.cfm.

Demirel, Melek. (1996). "Bilgilendirici Metin Türünün ve Okuduğunu Kavrama Becerisinin Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Düzeyine Etkisi." (yayımlanmamış Doktora Tezi). H.Ü. Ankara.

Demirel Özcan (Ed.). (2005). Eğitimde yeni Yönelimler. Ankara.

Demirel, Özcan. (2004). **Eğitimde Planlama ve Değerlendirme**. Ankara.

Demirhan, C. (2002). "Program Geliştirmede Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı" (Yayımlanmamış yüksek Lisans Tezi), Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

Dewey, J. (1938). **Experience and Education.** New York: Collier Books.

Diffily, D. (2002)."Project Based Learning: Meeting Social Studies and Needs of Gifted Learners." **Gifted Childeren Today Magazine,** Vol. 25 Summer :40

Driscoll, M.P. (1994). **Psychology of Learning for Instruction.** Boston: Allyn and Bacon.

Egelioğlu, F. Vildan. (1989)."Okuduğunu Anlama Düzeyinin ve Öğrenme İçin Harcanan Zamanın Bilişsel Öğrenme Düzeyine Etkisi". Yayımlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi. Ankara.

Emir, Serap. (2001). Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yaratıcı Düşünmenin Erişi ve Kalıcılığa Etkisi". Yayımlanmamış Doktora Tezi. H.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.

Erikson, E.H. (1963). **Childhood and Society.** New York: Norton.

Erikson, E. H. (1980). **Identity and Life Cycle.** New York: Norton.

Eroğlu, Gültekin. (1997). "Programlandırılmış Eğitimin Öğrenci Erişisi Üzerine Etkisi". Yayımlanmamış bir araştırma. Ankara.

Ertürk, Selahattin. (1972**). Eğitimde Program Geliştirme**. Ankara.

Ferster, C.B. B.F. Skinner. (1957). **Schedules of Reinforcement**. New York.

Feyerabent, Paul, K. (1979). **The Science in the Free Society**. London:Left Books.

Feyerabent, Paul, K. (1975). **Against Method: Outline of an Anarchistic Theory of Knowledge**. London: New Left Books.

Feyerabent, Paul, K. (1987). **Frawel to Reason.** London.

Feyerabent, Paul. K.(1975). **Realism, Rationalism and Scientific Method: Philosophical Papers,** 1. cilt. Cambridge University Press.

Fidan, Nurettin. (1985). Okulda Öğrenme ve Öğretme: Kavramlar, İlkeler, Yöntemler. Ankara: Kadıoğlu Matbaası.

Fisher, R. (1990). **Teaching Children to Think**. UK, Stanley Thornes.

Frederiksen, C. (1975). "Effects of Context Induced Processing Operations on Semantic Information Acquired from Discourse." **Cognitive Psychology**. 7. 139-166.

Gleıck, James. (1996). **Kaos**. (Çev. Fikret Üçcan). Ankara.

Gagne, R.M. (1987). **Instructional Technology: Foundations**. London.

Gagne, R.M. (1985). **The Cognitive Psychology of School Learning**. Boston.

Gagne, R. M. (1985). **The Conditions of Learning of Instruction**. New York. Holt Reinhart and Wiston.

Gagne, R.M. and Briggs. L.J. (1979**). Principles of Instructional Design**. New York.

Gagne, R.M. and Driscoll, M.P. (1988). **Essentials of Learning for Instruction**. (2. edition). Englewood Cliffs. Nj: Prentice Hall.

Gagne, R. M. (1988). **The Conditions of Learning.** New York: Holt Reinhart and Wiston.

Gardner, H. (1982). **Developmental Psychology.** (2. edition). Boston:Little Brown.

Gardner H. and Walter, J.M. (1985). **The Development an Education of Intellect.** Harvard.

Gardner, H. (1993). **Multiple Intelligences: The Theory in Pratice.** New York: Basic Book.

Glaser, Robert. (Ed.). (1962). **Training Research and Education**. Pittsburg.

Glaser, Robert. (1976). "The components of a pschology ınstruction: toward a science of desing." **Review of Educational Research.** Vol:46. 1. 1-24.

Glaser, R. (1990). "The Reemergence of Learning TheoryWithin Instructional Research". **American Psychologist.** 45, 29-39.

Guilford, J.P. (1967). **The nature of Human Intelligence**. New York.

Guthrie, E.R. and F.F.Powers. (1950). Educational Psychology. New York: Ronald Press.

Gümüş, N. (1997). "Öğrenmeyi Öğretmenin, Öğrenci Erişisi, Kalıcılığı ve Akademik Benliğine Etkisi". Yayımlanmamış Doktora Tezi. H.Ü.Sosyal Bilimler Estitüsü. Ankara.

Güzel, Cemal. 1996. **Sağduyu filozofu Popper**. Ankara.

Güzel, Cemal. 1996. **Bir bilgi anarşisti: Feyerabend**. Ankara.

Güzel, Cemal. 1999. **Çoğulculuğun kuramcısı: Lakatos**. Ankara.

Gözütok, Dilek. (2006). **Öğretim İlke ve Yöntemleri**. Ankara.

Gürkan, Tanju. (1991). **Öğretmen Eğitiminde Mikro Öğretim Yöntemi. Eğitimde Nitelik Geliştirme.** İstanbul kültür koleji yayınları.

Haladyna, T. M. (1997). Writing Test Items to Evaluate Higher Order Thinking. Boston: Allyn and Bacon.

Hızal, Alişan. (1977). "Programlı Öğretim. Ankara Cebeci Ortaokulunda Programlı Öğretim Yönteminin Etkililiği İle ilgili Bir Araştırma". A.Ü.E.F. Ankara.

Hill, W.E. (1990). **Learning:A Survey of Psychological Interpretions.** New York: Harper and Row.

Hilgard, E.R. and Gordon Bower.H. (1966). **Theories of Learning**. New York.

Hofmann, D.W. (2002). "Internet-Based Distance learning in Higher Education." **Techdirections.** Vol:62,No: 1. 28-32.

Holmberg, B. (2000). **Theory and Practice of distance Education**. London.

Honing, Alice S. (2001). "How to promote creative tihinking." **Scholastic Early Childhood Today**. V. 15-25.

Hopper, A.B. (2001). "Is the ıntırnet a clasroom?" **Techtrends.** Vol:45. No: 5. 25-45.

Hull, C.L. (1943). **Principles of Behavior.** Englewood Cliffs. Nj: Prentice Hall.

İşman, A. (1998). **Uzaktan Eğitim: Genel Tanımı, Türkiye'deki Gelişimi ve Proje Değerlendirmeleri**. Sakarya.

Jacobsen, David. and Others. (1985). **Methods for Teaching A Skills Approach**. London.

Jamison, D. and P. Suppes, S. Wells. (1974). "The Effectiveness of Alternative Instructional Media: A Survey. "**Review of Educational Research**. 44. 1-67.

Jonassen, D.H. (1991). "Objectivism Versus Constructivism: Do we need a new philosophical paradigm?" **Educational Tech-nology, Research and Development.** 39 (3), 5-14.

Kayabaşı, Yücel. (1997). "Programlandırılmış, Dünya Bankası Eğitim Projesi ve Geleneksel Öğretime Göre Eğitim Gören Öğrencilerin Erişileri ve Kalıcılık Düzeyleri". Yayımlanmamış Doktora Tezi. H.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.

Kapıcıoğlu, Osman. K. (2006). Dizgeli Öğretim ve Erişi. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). H.Ü. Ankara.

Kılıç, Abdurrahman. (2000). "İlkokuma yazma Öğretiminde Programlandırılmış Öğretime Göre Metin Yönteminin Etkisi." Hacettepe Üniversitesi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara.

Kinder, J.S. (1973).**Using Instructional Media.** New York**:** HarperColinsCollege Puplisher.

Kohlberge, L. (1981). **Tpe Psychology of Moral Development.** New Ylork: Harper and Row.

Krathwohl, Dawit R. Benjamin S. Bloom and Bertran B. Masia. (1964). **Toxonomy of Educational Objectives Handbook II: Affective Domain**. New York.

Kuhn, T. S. (1970). **The Structure of Scientific Revolutions**. Chicago. The University of Chicago Press.

Küçükahmet, Leyla. (2001). **Öğretim İlke ve Yöntemleri**. Ankara.

Küçüktepe,Çoşkun. (2004). **ÖğretmenAdayları için Tamamı Konu Anlatımlı KPSS. Eğitim Bilimleri**. (Ed. Alim Kaya). Ankara.

Lazeard, D. (2000). **The Intelligent Curriculum. Using MI to Develop Your Student's Ful Potential**. New York. Zephyry Pres.

Levin, J.R. (1976). "What Have We Learning about Maximizing What Children Learn?" Bulunduğu eser: J.R. Levin and V.L. Allen (Eds). **Cognitive Learning in Children.** New York: Academic Press.

Levin, J.R. (1981). "The Mnemonic 80s: Key Words in the Clasroom. Educational." **Educational Psychologist.** 16, 6-82.

Levstik, Linda S., Barton Keith C. (2001**). Doing History: Investigating With Children in Elementary and Little School.** (Second Edition Mahwah: Lorens erlbaum Assotation Publisher).

Mayer, R.E. (1992). **Thinking, Problem Solving, Conition.** (2. edition). New York: Freeman.

McLean, Paul.D. (1973). **A Triune Concept of the Brain and Behavior.** Toronto.

MEB. (1981). **Tebliğler Dergisi.** 25 Mayıs. Sayı:2089. Ankara.

MEB. (2003). **Tebliğler Drgisi.** 1.Ağustos. Sayı: 2551. Ankara.

Memişoğlu, Hatice. (2003). "İlköğretim Okullarında Sosyal Bilgiler Dersi Coğrafya Konularının Öğretiminin Programlandırılmış Öğretime Göre Değerlendirilmesi"**.** Yayımlanmamış Yüksek LisansTezi. Abant İ.B.Ü.Sosyal Bilimler Enstitüsü. Bolu. (153-169);

Miller, B. ve Singleton, L. (1997). **Preparing Citizens: Linking Authentic Assessment and Instruction in Civic/ Law-Related Education.** Colorado.

Minotti,J. Giguere,P. (2003). "The realities of web -based training." **T.H.E. Journal**.Vol:30,no:11. 41-44.

Moruzzi, G. ve Magoun, H.W. (1949). "Brainstem reticular forma-tion and activation of the EEG**." Electroencephalography and Clinical Neurophysiology. 1.**

Novak, J.D. Learning. (1998). **Creating, and Using Knowledge: Concept Maos as Facilitative Tools in Schools and Corparations**. Lawrence: Erlbaum Associates: Mahwah.

Noyan, Ahmet.(1978). **Fizyoloji.** Ankara.

Nunley,Kathie F. (2003). Layered Curriculum. USA.

Nunley,Kathie F. (2003). "Layered Curriculum." Dr. Kathie Nunley's Web Site for Educatiors htp://www.help.teachers.com.

O'Keefe, J. (1985). "Is Consciousness the Gateway to the Hip-pocampal Cognitive Map? A Speculative Essay on the Neural Basis of Mind." **Brain Mind**. New York.

Oktar, İlhan. (1995). "Geleneksel, İşbirliği ve Ödüllü Değişim Ekonomisine Dayalı Öğrenmenin Öğrenci Erişisine Etkisi." Yayımlanmamış Doktora Tezi. H.Ü.Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.

Onosko, J. Joseph. (1988). **Promoting Students' Thikinking Trough Thoughtful Classroom Discourse: An Analysis of Teachers' Thoughts and Practices.** Michigan.

Ossner, Jacop. ve Blottiere, Laurent. Vd. (1994). **Deutscunterricht für Kinder in der Grundschule.**Frankfurt:Diesterveg.

Ömeroğlu, Esra. (1990). "Anaokuluna Giden Beş-Altı Yaşındaki Çocukların Sözel Yaratıcılıkları ve Yaratıcı Drama Eğitiminin Etkisi." (Yayımlanmamış doktora Tezi.) H.Ü. Ankara.

Özçelik, Durmuş Ali. (1974). "Student Involvement in The Learning Process." Yayınmanmamış Doktora Tezi. Chicago.

Özçelik, Durmuş Ali. (1981). **Test Hazırlama Kılavuzu**. Ankara.

Özçelik, Durmuş Ali ve diğerleri. (1983**). ÜSS, ÖSS, ÖYS. Soruları: 1974-1983, 3410 Soru ve Bunların Cevapları**. Ankara.

Özçelik, Durmuş Ali. (1987). **Eğitim Programları ve Öğretim**. Ankara.

Özçelik, Durmuş Ali. (1981). **Okullarda Ölçme ve Değerlendirme**. Ankara.

Özdemir, Emin. (1965). **Uygulamalı Dramatizasyon**. İstanbul.

Özgüven, İ.E.(1999). **Psikolojik Testler**. PDREM Yayınları. Ankara.

Paul, R. Binker, A.,J., Jensen, H. Kreklau. (1990). **Critical Thinking Handbook: 4th-6th Grades A Guide for Reemodelling Jesson Plans in Language Arts, Social Studies and Science.** Rohnerd Park, CA. Foundation for Critical Thinking Sonoma State University.

Petrowsky, M. Jane. (2000). "Creative research: implications for teaching learning and thinking**." Referencies Service Review.** 28.4.

Paş, Ali Kemal. (2004) "İlköğretim Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Cumhuriyete Nasıl Kavuştuk Ünitesinin Öğretiminin Prog-ramlandırılmış Öğretime Göre Değerlendirilmesi." Yayım-lanmamış Yüksek LisansTezi. Abant İ.B.Ü.Sosyal Bilimler Enstitüsü. Bolu. (92-119;

Penfield, W ve Jasper, H. (1947). "Highest level seizures." **Research Puplications of the Association for Research in Nervous and Mental Diseases..** New York: 26.

Penrose, Roger. (1999). **Us Nerede? Kralın Yeni Usu.** Ankara: TÜBİTAK.

Piaget, J. (1963). **The Origins of Inteligence in Children.** New York: W.W. Norton and Company.

Piaget, J. (1973). **The Psychology of Inteligence.** Totawa, N. J. : Littlefied, Adams.

Popper, Karl. R. (1960). **Logic, Methodology and Philosophy of Science**. London.

Posner, J.G. (1995). **Analyzing the Curriculum.** New York.

Project Based learning. Cord Leading Change in Education. Jenuary 2002 <htp://www.cord.org>

Pultorak, E.,G. "Facilatating Reflective Thought in Novice Teacher." **Journal of Teacher Education**. 44(4),288-295.

Ruelle, David. (1996)**. Rastlantı ve Kaos**. (Çev. Deniz Yurtören). Ankara.

Savaş, Behzat. (2004).**Öğretmen Adayları için TamamıKonu Anla-tımlı KPSS. Eğitim Bilimleri**. (Ed. Alim Kaya). Ankara.

Senemoğlu, Nuray. (1987). "Bilişsel Giriş Davranışları ve Dönüt - Düzeltmenin Erişiye Etkisi". Yayımlanmamış Doktora Tezi. H.Ü.Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.

Senemoğlu, Nuran . (1998). **Gelişim, Öğrenme ve Öğretim. Ku-ramdan Uygulamaya.** Ankara: Özsan Matbaası.

Sharan, S. , Kussell, P. , Hertz Lazzowitz, R., Bejarano, Y., Raviv, S. and Sharan, Y. (1984). **Cooparative Learning in the Clasroom: Research in Designegated Schools**. Erbaum.

Sıvacı, Sadık Yüksel.(1997). "Programlandırılmış Eğitimin Öğrenci Erişisi Üzerine Etkisi. Ortaokul 2. Sınıf Millî Coğrafya Dersi Örneği".Yayımlanmamış araştırma. Ankara.

Silberman,M.,L. (1996). **Active Learning:1001 Strategies to Teach Any Subject.**Boston.

Simon P.R.J. (1997). "Definitions and Theories of Active Learning". Bulunduğu eser. D. Stem ve G.L.Huber (Eds.). **Active Learning for Student and Tachers: Reports from Eight Countries**. Frankfurt am Main: Peter Lang ve OECD.

Slavin, R. E. (1983). **Cooperative Learning.** New York:Longman.

Slavin, R.E. (1990). **Cooperative Learning:Theory, Researc and Pratice.** Englewood Cliffs. Nj: Prentice Hall.

Sönmez, Veysel. (1981). **Eğitimde Hedef Yazma**. Ankara .

Sönmez, Veysel ve Bir grup uzman ve öğretmenle. (1982).**Temel Eğitim Sosyal Bilgiler Program Geliştirme Çalışmalarında Geliştirilen Cumhuriyet Bayramı ve Atatürk Adlı Ana Ünite Modeli.** Ankara.

Sönmez, Veysel. (1983)."Temel Eğitim Okullarında Sosyal Bilgiler Programı ". **Öğretmen Dünyası**. Aralık..

Sönmez, Veysel. (1984)."Bir Ders Nasıl İşlenmeli". **Öğretmen Dün-yası**. Şubat.

Sönmez, Veysel. (1984). "Günlük Ders Planı". **Öğretmen Dünyası**. Mayıs.

Sönmez, Veysel. (1985). **Program Geliştirmede Öğretmen Elkitabı**. (Birinci Baskı). Ankara

Sönmez, Veysel. (1986). "Türkiye' de Eğitimin Kalitesi ve Geleceği ". **H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi.** Sayı 1. Ankara.

Sönmez, Veysel. (1987). **Sevgi Eğitimi**. (Birinci Baskı). Ankara.

Sönmez, Veysel. (1987). "Psiko-motor Alanın Yeniden Kodlanması ve Beceri Eğitimi". **Fırat Havzası Sempozyumu**. Elazığ.

Sönmez, Veysel. (1987). "Eğitim Ortamında Sevgi". **H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi** . Sayı 2. Ankara.

Sönmez, Veysel. (1987)."Ortaöğretimin Niteliği ile İlgili Sorunlar ve Çözüm Önerileri ".**Eğitimde Kalite Sempozyumu**. Ankara .

Sönmez, Veysel. (1988). "Öğrenme-Öğretme ve Sevgi ". **Öğretmen Dünyası**. Şubat.

Sönmez, Veysel. (1989). "Eğitimin Biyo-Teknolojik Temelleri". **Fen ve Yabancı Dil Öğretmenlerinin Yetiştirilmesi Sem-pozyumu**. Ankara.

Sönmez, Veysel. (1989). "Eğitim Ortamında Sevgi ". **Sevgi Sempozyumu**. Eskişehir Anadolu Üniversitesi.

Sönmez, Veysel. (1989). "Sınavlar-Erişi ve Maliyet".**Deneysel Araş-tırma**. Ankara.

Sönmez, Veysel. (1990). **Sevgi Eğitimi** (Genişletilmiş İkinci Baskı). Ankara.

Sönmez, Veysel. (1991). "Hedefler, Stratejiler ve Akıl Yürüt-me".**Deneysel Araştırma**. Ankara.

Sönmez, Veysel. (1992). "İlkokul Öğretmenlerinin Sınıf İçi Etkinlikleri."**H. Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Sempozyumu** 21-22 Mayıs.

Sönmez, Veysel. (1993). **Eğitim Felsefesi**. (Genişletilmiş İkinci Baskı) Ankara.

Sönmez, Veysel. (1994**). Eğitim Felsefesi**. (Üçüncü baskı). Ankara.

Sönmez, Veysel. (1994). **Sosyal Bilgiler Öğretimi**. Ankara.

Sönmez, Veysel. (1996). **Sosyal Bilgiler Öğretmen Kılavuzu**. Ankara.

Sönmez, Veysel. (1996). **Hayat Bilgisi Öğretimi ve Öğretmen Kılavuzu**. Ankara.

Sönmez, Veysel. (1997). "İSÖ. Programı Hakkında 2+2 Tamamlama Programına Katılan Öğretmenlerin Görüşleri." Yayımlanmamış Araştırma. Ankara.

Sönmez, Veysel. (1997). "Bilim Felsefesi". **H.Ü.T.Fakültesi Halk Sağlığı Bölümü Konferansları.**

Sönmez, Veysel. (1998). **Gelecekteki Olası Eğitim Sistemleri**. Ankara.

Sönmez, Veysel. (1999). **Program Geliştirmede Öğretmen Elkitabı**. (Geliştirilmiş 9.baskı). Ankara .

Sönmez, Veysel. (2000). "Programlandırılmış Öğretimle Öğretmen Yetiştirme." **Eğitim Araştırmaları**. Sayı:1. Ankara.

Sönmez, Veysel. (2000). "Üniversite Giriş Sınavları Üzerine Bir Deneme." **Eğitim Araştırmaları**. Sayı 2. Ankara.

Sönmez, Veysel. (2001). "Bileşke Neden ve Bilim Üzerine Bir Deneme." **Eğitim Araştırmaları**. Sayı:3-4. . Ankara.

Sönmez, Veysel. (2002). "Küreselleşmenin Felsefi Temelleri". **Eği-tim Araştırmaları**. Sayı:6.Ankara.

Sönmez, Veysel. (2003). "Metinlerin Eğitselliğini Saptamada Mate-matiksel Bir Yaklaşım". **Eğitim Araştırmaları**. Sayı:10. Ankara.

Sönmez, Veysel. (2003). "Dizgeli Eğitimle Sınıf Ortamında Doğru-dan Demokrasi". **Eğitim Araştırmaları**. Sayı:11. Ankara.

Sönmez, Veysel. (2003). "Yükseköğretimin Yeniden Yapılanması Üzerine Bir Deneme". **Eğitim Araştırmaları**. Sayı:12. Ankara.

Sönmez, Veysel. (2003). **Eğitsel Şiirler.** Anı Yayıncılık. Ankara.

Sönmez, Veysel. (2003). **Program Geliştirmede Öğretmen Elki-tabı**. (Geliştirilmiş 10.baskı). Ankara.

Sönmez, Veysel. (2005). "Öğretmenlikte Karşılaşılan Güçlükler ve Çözüm Önerileri." (Yayımlanmamış Araştırma.) H.Ü. Ankara.

Sönmez, Veysel. (2006). **Öğretmen Adayları İçin Tamamı Metin Anlatımlı KPSS. Eğitim Bilimleri.** Anı. Ankara.

Sönmez, Veysel. (2007). **Öğretmen Adayları İçin Tamamı Metin Anlatımlı KPSS. Eğitim Bilimleri. 2. Baskı.** Anı. Ankara.

Stem, D. ve Huber, G.L. 1997 . **Active Learning for Student and Tachers: Reports from Eight Countries**. Frankfurt am Main: Peter Lang ve OECD.

Sungur, Nuray. (1997). **Yaratıcı Düşünme**. İstanbul.

Şahin, Yanpar, Tuğba. (1997)."İlkokul Sosyal Bilgiler ve Matematik Derslerinde Öğretmen-Öğrenci Etkileşim Sıklığının Öğrenme Düzeyine ve Akademik Benlik Kavramına Etkisi." Yayımlan-mamış Doktora Tezi. H.Ü.Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.

Taggart, G., L., Wilson, A.,P. (1998**). Promoting Reflective Thin-king in Teachers 44 Action Strategies**. Corwin Pres. California.

Tavşancıl, Ezel. (2002) Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi. 1. Baskı. Ankara, Nobel Yayınları.

Tezbaşaran, Ata (1997). Likert Tipi Ölçek Geliştirme Kılavuzu. 2. Baskı. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

Tolman, E.C. (1949). "There is More Than One Kind of Learning." **Psychological Review.** 45, 1-41.

Torrranca, E.P. (1986). "Teaching Creative and Gifted Learners." Bulunduğu eser: M.Wittrock (Ed.). **Handbook of Research on Teaching.** (3. Press). New York: Macmillan.

Turan, İbrahim. (1998). "Gereksinim Çözümlenmesi Yapılarak Hazırlanmış İletişimsel Yöntemin Kullanıldığı Almanca Otelcilik ve Turizm Önbüro Programının Hedef Davranışları Kazandırmadaki Etkililiği". Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara.

Turgut, F. (1987). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metotları. 5. Baskı. Saydam Matbaacılık. Ankara

Türkoğlu, Pakize. (1997). **Tonguç ve Enstitüleri.** İstanbul: Yapı Kredi Yayıları.

Ural, Şafak. (1986). **Pozitivist Felsefe**. İstanbul.

Ünver, G. (2003).**Yansıtıcı Düşünme**. Ankara:Pegem yayıncılık.

Yalçın, Saba. (1994). "Metinden Öğrenme İlkelerine Göre Hazır-lanan Ders Kitabının Öğrenci Erişisine Etkisi." Yayımlan-mamış Doktora Tezi. Ankara.

Yıldıran, Güzver.(1982). **Öğrenme Düzeyi ve Erişi**. İstanbul.

Vlasov, L. ve D. Trifonov. (1996). **107 Kimya Öyküsü** (Çev.Nihal Sarıel). Ankara.

Vygotsky, L.S. (1962). **Thought and Language.** Cambridge:MAMIT Press.

Walberg, H.J. (1990). "Productive Teaching and Instruction: Asse-sing the Knowledge Base". **Phi Delta Cappan**. 72, 470-478.

Wilson, J., Jan, L.,W. (1993). **Thinking for Themselves Developing Strategies for Reflective Learning**. Australia: Eleanor Curtain Publishing.

Zimmerman, B.J. (1989). "A Social Cognitive View of Self-regulated Academic Learning". **Journal of Educational Psychology.** 81, 329-339.

Ziraat ve Maarif Vekillikleri Köy Eğitmenleri Yetiştirme Kursları Neiriyatı. (1941). **Köy Eğitmenleri İçin Üçüncü Yıl Öğretim Kılavuzu.** İstanbul: Maarif Matbaası.

Pozitif Psikoterapiye Giriş

Kuram ve Uygulama

Çeviri Editörü
Prof. Dr. Tuğba Sarı

Çevirmenler
Ece Ataman Temizel
Merve Kılıç Yıldız
Özge Yılmaz Cengiz
Dilay Eldoğan
Fatma Tuba Aydın
İ.Volkan Gülüm
Cem Gümüş
Zeynep Maçkalı

Positive Psychotherapy
Theory and Practice of a New Method

Nossrat Peseschkian

3. Baskı

Ankara
2025

Pozitif Psikoterapiye Giriş: Kuram ve Uygulama

Çeviri Editörü: Dr. Tuğba Sarı

Positive Psychotherapy: Theory and Practice of a New Method

Nossrat Peseschkian

©Tüm Hakları Saklıdır.

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

Authorized translation from the English language edition, entitled **Positive Psychotherapy – Theory and Practice of a new Method**

All rights reserved. No part of this book may be reproduced or transmitted in any form or by any means, electronic or mechanical, including photocopying, recording or by any information storage retrieval system, without permission from Proprietor. None of the rights belongs to any third parties but its respective owner (the proprietor). In the event that any third parties lay claim to the above-mentioned work, the publisher can't be held responsible for any financial loss, violation of rights, debt to be incurred, copyright infringement. In such a case the publisher have right of litigation in international courts

TURKISH language edition published by ANI YAYINCILIK, Copyright ©2015.

Yayıncı Sertifika No	: 49260
Matbaa Sertifika No	: 49363
ISBN	: 978-605-170-058-8
ROR	: 01ek5g375
ISNI	: 0000000485146649
Kapak Tasarımı	: Anı Yayıncılık
Mizanpaj	: Keziban Kılıçoğlu
Baskı	: Sözkesen Matbaacılık
Adres	: İvedik OSB 1518. Sokak Mat-Sit İş Mrk. No: 2/40 Yenimahalle-ANKARA
Tel	: 0 312 395 21 10

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

Çeviri Ed.: Sarı, Tuğba

Pozitif Psikoterapiye Giriş: Kuram ve Uygulama

Anı Yayıncılık, 3.Baskı, Ankara/Türkiye

2025, xiv + 458 Sf, 135x210 mm

ISBN	: 978-605-170-058-8
ROR	: 01ek5g375
ISNI	: 0000000485146649

Psikoloji, Psikoterapi, Analiz

Pozitif Psikoterapi, Psikoloji, Yetenek, Kavram, Tepki, Analiz, Test

Anı Yayıncılık

Adres: Kavaklıdere Mahallesi, Kızılırmak Caddesi,

No: 10/A Çankaya/ANKARA 06680

Tel: 0 312 425 81 50 pbx

info@aniyayincilik.com.tr

http://www.aniyayincilik.com.tr

A harfinin evrimi

Eğer birine balık verirseniz,

Onu bir kez beslemiş olursunuz.

Eğer ona nasıl balık tutulacağını öğretirseniz,

O kendi kendinin karnını her zaman doyurabilir.

Doğu özdeyişi

Bu kitap,
anne ve babama ithaf edilmiştir.

İngilizce Baskının Önsözü

Bir kişi eski alışkanlıklarının tamamını pencereden
bir kerede fırlatmamalı, aksine onları cana yakın
bir misafir gibi kapıya kadar geçirmelidir.
Doğu atasözü

Almanca baskısının yayımlanmasından beri, psikoterapik yaklaşımım devam etti; kendisini etkili bir psikoterapi metodu olarak kanıtladı ve büyük bir sayıda ulusal ve uluslararası kongreler ve birçok periyodik dergilerde sunuldu. Pozitif Psikoterapi hakkındaki yapılmış psikolojik araştırma çalışmaları (anketler, anlamsal diferansiyel vb.) arasından değerlendirilmiş olan kadarları, teorik ve pratik olarak kanıtlanmış düşüncelerimi doğruladı. Uzmanların, gazetecilerin ve yazarların kitaplarıma göstermiş oldukları tepkiler benim için pozitif bir motivasyon kaynağı oldular.

Pozitif psikoterapi içindeki "pozitif" tabiri terapinin hali hazırda var olan rahatsızlıkları düzeltmeye yönelik olduğu anlamına gelmemeli, bilakis öncelikle var olan kapasiteleri ve kendi kendine yardım etme potansiyelini harekete geçiren anlamı dikkate alınmalıdır. "Pozitif" kelimesi orijinal tanımıyla ("positum"), "gerçek," "verilen". Gerçek ve verilen doğrular sadece çatışmalar ve rahatsızlıklar değil, fakat her insanın kendi içinde taşıdığı kapasitelerdir.

Hastalıklarının yüzde 50'sinin tıp alanı dışında kalıyor oluşu görmezden gelir; böylelikle sadece vakaların yüzde 50'si bir şekilde klinik-

te ya da kliniklerin dışında doktorlar tarafından tedavi edilir. Birçok hasta tıbbi sosyologların dediği gibi ruh sağlığı uzmanı olmayan örneğin komşuları, tanışları, akrabaları, ayrıca eczacılar, öğretmenler, hemşireler (hastane ve özel), güzellik uzmanları vb. tarafından tedavi edilmektedir.

Bu kitapta, temel psikolojik ve psikosomatik rahatsızlıklar sunuldu. Bunun dışında, bu rahatsızlıklarla ilgi temel psikoterapi tedavi modelleri sunuldu. Pozitif psikoterapide tedavi acil doktor-hasta ilişkisine kısıtlanmaz, bunun yerine kendi kendine yardım ve çocuk gelişiminde önleyici tedbirleri içerir. Burada amaç, terapi eğitimi olmayan doktorları bile tahmin edilebilir prosedürlere alıştırmak, uzman olmayan bireylerin büyük bir önyargı ile karşılanan psikolojik hastalıklar hakkında farklı görüşler kazanmalarını sağlamaktır. Tedavi edilen her bir tema gruplarına, daha iyi anlaşılabilmeleri için, kritik bir eleştiri ile doğu hikâyesi eklenmiştir.

Birçok farklı metot, olgu ve örneklerle Pozitif Psikoterapi yeni bir psikoterapi formu olarak sunuldu. Özellikle kayda değer olan hastalık-kültür-aile-yetiştirme ve psikoterapinin sürekliliğidir.

Pozitif Psikoterapi tek başına uygulanan izole bir tedavi olarak algılanmamalı; bilakis genellikle referans olarak alınan kişi tarafından uygulanan gelişimle yakından ilişkilidir; çoğunlukla hasta tarafından uygulanan kendi kendine yardım ve genellikle psikoterapist tarafından uygulanan psikoterapi. Psikoterapi ile ilgili sağlam ekonomik temellere dayanmanın ötesinde oldukça etkili olan, bunun dışında diğer psikoterapi metotlarıyla yakından alakalı olan yeni olanaklar ortaya kondu. İyi bilinen psikanaliz okulu, bireysel psikoloji, davranış terapisi, logoterapi, transaksiyonel analiz, analitik psikoloji ve grup terapisi pozitif psikoterapi ile kıyaslanarak tartışıldı.

Psikolojik ve psikosomatik hastalıkların etiyolojisinden başlayarak, pratik bir psikoterapi prosedürleri modeli geliştirildi: beş aşamalı Pozitif Psikoterapi tedavi stratejileri değişiklikler göstererek kendi kendine yardım alanına işaret edilerek geliştirildi.

Ayrıca partnerler[1] arasındaki dinamik ilişkiler, mesleki ve dini örnekler, olgular ışığında olduğu kadar başarı normları, bireyin kendi geleceği ile ilgili olan ilişkisi ve yaşamın anlamı çerçevesinde yorum-

[1] "Partner" ve onun "referans kişiyle" olan ilişkisi; özellikle karı koca arasındaki ilişki.

landı. Özel bir ilgi “güven”, “umut” ve “’inanç.” Anne-çocuk ilişkisi kadar, baba-anne-çocuk ilişkisi kapasitelerin gelişimi için önemleri açısından sunulmuştur. Bireyin yakın ve uzaktaki gelecekle olan ilişkisi evrensel anlam içerikleri ile karşılaştırılmıştır. Bu şekilde kiliselerin ve dinin önemi zaman boyutu açısından incelenmiştir.

Meslektaşlarıma ve hastalarıma psikiyatrik ve psikoterapik çalışmalarımda bana sağladıkları içgörüler için müteşekkirim. Aile terapisi ve kendi kendine yardım çerçeveleri içinde Pozitif Psikoterapinin sistematik bir şekilde sunumuyla ilgilenenleri şu kitaplarıma yönlendirmek isterim: Pozitif Aile Terapisi; Günlük Yaşamın Psikoterapisi; Psikoterapide Araç Olarak Doğu Hikâyeleri; Tüccar ve Papağan; Anlam Peşinde: Küçük Adımların Psikoterapisi (Springer-Verlag tarafından basıldı).

Wiesbaden, Bahar, 1987

NossratPeseschkian

Teşekkür Yazısı

Bu kitap olgu hikâyelerini yayınlamam için gönüllü olarak paylaşmama izin veren danışanlarımın işbirliği ve açık sözlülüğü olmasa yazılamazdı. Haliyle onların adlarında ve tarihlerde anonim kalabilmeleri için değişiklikler yaptım. Buna rağmen olguların belgesel niteliğini koruyabilmek için, sözlü ve yazılı raporları mümkün olduğunca kelime kelime aktardım.

Faydalı önerilerinden dolayı özel şükranlarımı Sayın Dr. Dieter Schön'e gönderirim. Wiesbaden'de davranış terapisti ve psikoterapist olan meslektaşım Sayın Hans Deidenbach'a da ayrıca teşekkür etmek isterim. Sekreterlerim Bayan Krie, Bayan Hofmann ve Bayan Berdjis-Schaefer yorulmak bilmeyen ve titiz çalışmaları ile yardımcı oldular. Tercüman olan Dr. Rober Walker'e samimi teşekkürlerimi ifade etmek isterim.

Sevgi ve takdir arkadaşlara ve meslektaşlara gidiyor; onların bilgeliği ve cesaretlendirmesi birçok kez yaşamın ekmeği gibi oldu.

Son olarak bu kitaba ilham verem karım Manije ve oğullarım Hamid ve Nawid'e müteşekkirim.

Wiesbaden, 1987
Nossrat Peseschkian

Çeviri Editörünün Önsözü

Pozitif Psikoterapi ile Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Anabilim Dalı'ndaki lisans eğitimim sırasında tanışmıştım. Bireysel psikolojik danışma uygulama dersinde bu kitabın yazarının bir başka kitabı olan "Doğu Hikâyeleri ile Psikoterapi" ek okuma olarak önerilmişti. Doğu hikâyelerinin bireysel psikolojik danışma uygulamalarına eşlik ediyor olması çok ilgimi çekmişti. Pozitif Psikoterapi eğitimime başladıktan ve kurucusu Prof. Dr. Nossrat Peseschkian ile birebir çalışma fırsatı bulduktan sonra bu alanın uluslararası ileri düzey eğitimlerini tamamlayarak ülkemizde geliştirilmesi konusunda çalışmak istedim.

Batı'da geliştirilen psikolojik danışma kuramlarından farklı olarak Pozitif Psikoterapi İran'da doğup büyümüş bir kuramcı tarafından geliştirilmiştir. Kendinden önceki temel psikolojik danışma kuramlarını kapsayan ve kendine özgü teknik ve yöntemleri olan Pozitif Psikoterapinin pek çok farklı yönüyle Türk kültürüne uygun olabileceğini düşünüyorum. Nossrat Peseschkian tarafından 1967 yılında yazılmış olan bu kitap "Pozitif Psikoterapi" ismini taşıyan ve Pozitif Psikoterapiyi anlatan ilk kitap olma özelliğini taşımaktadır. Dolayısıyla bu kitabı Türkçe'ye kazandırdığımız için sevinçli ve şükran doluyum. Bu kitabın ruh sağlığı hizmetlerinde becerilerini geliştirmek isteyen alan uzmanlarına yardımcı olacağını umuyorum.

Kitabın çevrilmesinde emeği geçen herkese, özellikle de çeviri ekibimizin değerli üyelerine gönülden teşekkürü borç biliyorum. Pozitif Psikoterapinin kurucusu hocamız Prof. Dr. Nossrat Peseschkian'ı saygı ile anıyor, saygıdeğer eşi Manije Peseschkian'a süreç içindeki tüm yardımları için teşekkür ediyorum. Pozitif Psikoterapi alanından ulusal ve uluslararası düzeyde tüm arkadaşlarıma ve sevgili öğrencilerimize de devam eden cesaretlendirmeleri için içtenlikle teşekkür ediyor, hep birlikte nice güzel günlerde "bilim" ve "sevgi" için çalışmaya devam ediyor olmayı diliyorum. Aileme, değerli hocalarıma ve çalışma arkadaşlarıma da destekleri için sonsuz teşekkürler.

Saygılarımla,
Yrd. Doç. Dr. Tuğba Sarı
Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Ekim 2015

2. Baskı için Önsöz

Bu kitap pozitif psikoterapi başlığı ile yazılan ilk kitap olarak bilinmektedir. Pozitif psikoterapinin kurucusu İran doğumlu Prof. Dr. Nossrat Peseschkian tarafından yazılmıştır. Prof. Dr. Nossrat Peseschkian'ın anadili Farsçadır. Kitap almanca dili ile yayımlanmıştır. Daha sonra Almancadan İngilizceye ve sonra da İngilizceden Çince, Romence ve İspanyolca'ya çevrilmiştir. Türkçe çevirisi de İngilizce versiyonu üzerinden yapılmıştır. Bu sebeplerle kitabın Türkçeye çevirisini yapmakta çeşitli zorluklar olmuştur. İlk Türkçe baskıda, Almanca ve İngilizce diline özgü kullanılan terimler ile özellikle İngilizce versiyonunda dile özgü sebeplerle kurulan uzun cümleler ilk orijinal basıma sadık kalmak amacıyla olduğu gibi çevrilmeye gayret gösterilmiş idi. Bu ikinci baskıda okuyuculardan gelen öneriler doğrultusunda çok uzun cümleleri ikiye bölme gibi bazı revizyonlar yapılmıştır. Bununla birlikte ilk baskıdaki bazı çeviriler Türkiye'deki pozitif psikoterapi uygulayıcıları tarafından daha çok kullanıldığı gözlenen ifadeler ile değiştirilmiştir.

Sonuç olarak, pozitif psikoterapi üzerine yazılmış bu ilk eser aracılığı ile -Almancadan İngilizceye, İngilizceden Türkçeye çevrilmesinin zorluklarını yaşıyor olsak da- Türk okuyucularının pozitif psikoterapiyi kurucusu Prof. Dr. Peseschkian'ın anlatımıyla tanıma fırsatı bulmaları hedeflenmiştir. Bilim ve sevgi kapasitelerimize katkıda bulunması dilerim.

Saygılarımla,
Doç. Dr. Tuğba Sarı
Akdeniz Üniversitesi, Şubat 2020

3. Baskı için Önsöz

Pozitif Psikoterapi'nin kurucusu **Prof. Dr. Nossrat Peseschkian** tarafından 1967 yılında kaleme alınan bu eser, alanın ilk sistematik kitabı olma özelliğini korumaktadır. 2015'teki ilk Türkçe baskıdan bu yana geçen on yılda Pozitif Psikoterapi, Türkiye'de giderek daha geniş bir uygulama alanı bulmuş, üniversitelerde ders olarak okutulmaya, ruh sağlığı merkezlerinde uygulanmaya ve bilimsel araştırmalara konu olmaya başlamıştır.

Bu **3. baskı**, önceki baskılardan gelen geri bildirimler doğrultusunda kapsamlı bir revizyondan geçirilmiştir. Bu süreçte uzun ve karmaşık cümleler daha akıcı ve anlaşılır hâle getirilmeye çalışılmış, ayrıca **Dünya Pozitif Psikoterapi Derneği (WAPP) tarafından hazırlanmış Temel Terimler Çeviri Sözlüğü** temel alınarak terminoloji tutarlı biçimde güncellenmiştir. Bu revizyon sürecine katkı sunan herkese, değerli hocalarıma ve öğrencilerime içten teşekkürlerimi **sunuyorum.**

Pozitif Psikoterapi'nin **"kapasiteyi"** merkeze alan bakış açısı, günümüz dünyasında her zamankinden daha büyük bir ihtiyaç hâline gelmiştir. Bu kitabın, ruh sağlığı profesyonellerine, eğitimcilere ve kendini geliştirmek isteyen **herkese "bilim ile sevgi arasında"** köprü kurma yolculuğunda rehberlik etmeyi sürdüreceğine inanıyorum.

Saygı, umut ve şükranla,

Prof. Dr. Tuğba Sarı
Akdeniz Üniversitesi, Psikolojik Danışma ve Rehberlik ABD
Kasım 2025, Antalya

İçindekiler

Giriş---------- **1**

Bölüm 1

Pozitif Psikoterapiye Doğru---------- **9**

Psikoterapi Labirenti ---------- 9
Sağlık-Hastalık---------- 16
Nevroz ve Nevrotik Karakter ---------- 18
Durumla Uyumlu musunuz?---------- 21
Psikoterapi Karikatürleri---------- 29
Pozitif Psikoterapi---------- 40

Bölüm 2

Ayırt Etme Analizine Giriş---------- **45**

Gerçek Yetenekler ---------- 52
Pozitif Psikoterapinin Teorisi---------- 59
Mikro Travmalar---------- 86
Çatışmaya Seçici Duyarlılık---------- 89
Gerçek Yeteneklerin Önemi ---------- 91

Bölüm 3

Temel Kapasiteler ----------**101**

Bütün İnsanların Ortak Yanı Nedir?----------101
Literatürde Temel Kapasiteler ----------104
Bilme Kapasitesi Nedir?----------106
Sevme Kapasitesi Nedir? ----------123
Etkileşim Analizi ----------145
Pozitif Psikoterapi ve Hastalık Etiyolojisi ----------155

Bölüm 4

Tepki Türleri – Kavramlar – Yanlış Anlamalar ----------165

Üç Tepki Türü ----------165
Kavramlar ve Mitler ----------189
Yanlış Anlamalar----------214

Bölüm 5

Pozitif Psikoterapide İlk Görüşme ----------247

Bölüm 6

Pozitif Psikoterapide Beş Basamakta Tedavi ----------295

Birinci Basamak: Gözlem/Mesafe Koyma----------300
İkinci Basamak: Envanter Yapma----------311
Üçüncü Basamak: Durumsal Cesaretlendirme----------325
Dördüncü Basamak: Sözelleştirme ----------345
Beşinci Basamak: Amaçların Genişletilmesi ----------365

Bölüm 7

Pozitif Psikoterapi ve Diğer Psikoterapiler ----------403

Kritik ve İşbirliği Olasılıkları ----------403
Kısa Süreli Terapi Olarak Pozitif Psikoterapi----------411
Pozitif Psikoterapi ve Diğer Teoriler----------413
Psikoanaliz – Davranış Terapisi–Bireysel Psikoloji ----------426
Analitik Psikoloji – Logoterapi - Konuşma Terapisi ---------- 430
Gestalt Terapi – Primer Terapi – Transaksiyonel Analiz----------437
Pozitif Psikoterapi ve Pratik Uygulamaları ----------439

Kaynakça----------452

Çeviri Ekibi

Giriş	Tuğba Sarı
Bölüm 1:	Pozitif Psikoterapiye Doğru Ece Ataman
Bölüm 2:	Ayırt Etme Analizine Giriş Merve Kılıç
Bölüm 3:	Temel Kapasiteler Özge Yılmaz
Bölüm 4:	*Tepki Türleri – Kavramlar – Yanlış Anlamalar* Dilay Eldoğan, Fatma Tuba Aydın
Bölüm 5:	*Pozitif Psikoterapide İlk Görüşme* İ. Volkan Gülüm
Bölüm 6:	*Pozitif Psikoterapide Beş Basamakta Tedavi* Cem Gümüş
Bölüm 7:	*Pozitif Psikoterapi ve Diğer Psikoterapiler* Zeynep Maçkalı
Ek :	Fatma Tuba Aydın

Giriş

1. Pozitif Psikoterapi nedir?

Bir hastanın -sadece ruhsal hastalığı olanın değil- durumu uzun süredir bir ayağı üzerinde duran adamın haline benzer. Bir süre sonra kaslarına kramp girer ve yorgun ayakları acıtmaya başlar. Adam dengesini korumakta zorlanır. Sadece ayağı değil, bu pozisyona alışkın olmayan tüm kas sistemini kramp tutar. Acı tahammül edilemez hale gelir ve kişi yardım için haykırışta bulunur.

Bu vaziyetteyken kendisine farklı yardımcılar yaklaşır.

Adam bir ayağı üzerinde durmaya devam ederken, yardım etmek isteyen bir kişi adamın kramp girmiş ayağına masaj yapmaya başlar. Başka birisi boynu kavrayarak, ona masaj sanatının tüm ustalıklarını kullanarak İsveç masajı uygular. Üçüncü bir yardımcı adamın denge sağlamakta zorlandığını görerek ona destek olabilmek için kolunu uzatır. İzleyiciler arasından tek ayak üzerinde durmasını daha kolaylaştırabilmek için iki elini birden kaldırması gerektiğine dair bir öneri gelir. Yaşlı bilge bir adam ona iki ayağı da olmayanları düşünerek haline şükretmesi gerektiğini salık verir. Birisi ona kendisini bir tüy olarak hayal etmesi gerektiğini ve buna ne kadar konsantre olursa acısının da o derece azalacağı konusunda yeminler eder. Aydınlanmış yaşlı bir adam ise bu iyi niyetli nasihate "Zaman gösterecektir." diyerek katkıda bulunur. Nihayet, bir gözlemci hastanın yanına giderek ona "Neden tek ayak üstünde duruyorsun?" diye sorar. "Diğerini de dışarı doğru uzat ve onun üzerinde dur. Biliyorsun iki ayağın da var."

Pozitif Psikoterapi işte tam olarak budur.

Psikoterapinin bugün geldiği konum aynı zamanda hem ekonomik olan hem de etkili olan metotların geliştirilmesini gerektiriyor. Burada amaç zaten var olan birçok teori, metot, konsept ve prosedürlere bir yenisini daha eklemek değil; bilakis, temel bir genişleme sorusudur. Var olan psikoterapi prosedürlerinin birçoğu başlangıç noktası olarak kendilerine rahatsızlıkları ve hastalıkları alırken, koruyucu tıp ve psiko-

terapi, rahatsızlıkların yerine, bireyin gelişmeye yönelik imkânları ve kapasiteleriyle ele almakla işe başlayan farklı bir yaklaşıma gereksinim duyar. Eğer bu kapasiteler engellenir, ihmal edilir ya da gelişimlerinde tek taraflı olarak yapılandırılırsa, gizli ya da açık olarak çatışma eğilimleri ortaya çıkar.

2. "Tanısızlık" Prensibi

Geleneksel psikoterapi insan hakkındaki görüşlerini psikopatolojiden alır. Bu yüzden incelemelerinin hedefi hastalıklardır. Tedavinin amacı tıpkı ameliyatta hasta organın kesilmesi gibi bireydeki psikolojik hastalıkları ortadan kaldırmaktır. Bu anlamda psikoterapi kutsal bir geleneği takip eder. Psikoterapist temel olarak depresyon, zorlayıcı nevrozlar, şizofreni, histeri, kaygı, şiddet, saldırganlık, dikkat çekici davranış ve astım, ağrılar, kalp ağrısı, mide sorunları ve karın ağrıları gibi psikosomatik rahatsızlıklarla uğraşır.

Başlangıçta bu haklı görülür! Çok nadir olarak bir hasta iyi olan sağlığını tasdik ettirmek için terapiste başvurur; bilakis hastalandığında gelir ve bu rahatsızlıkların ortadan kaldırılmasını ister. Bu pratik yaklaşımdan hareketle tıp, *tanısızlık ilkesini* geliştirdi: Bir kişide herhangi bir hastalık tanısı yoksa o kişi sağlıklı kabul edilir; bir tanı konmuşsa da sağlıksız sayılır.

Psikoterapi bu prensibi takip ederken Doğu ve Yunan felsefelerinde zaten mevcut olan bilişsel modeli kullanır. Ben burada negatife odaklanma prensibinden söz ediyorum. Bu konsept olumlunun onun ne olmadığını söyleyerek tanımlamaktan ibarettir; kişi negatif özelliklerini tanımlayarak pozitifi anlatır. Bu metodun arkasında bir hikâye yatmaktadır. Söylenenlere göre Sokrates meşhur şairle güzellik hakkında konuşur. Ama dinleyenleri şaşkınlık içinde bırakarak, şair güzellik hakkında değil, daha ziyade onun tersi olan çirkinlik hakkında konuşur. Sokrates ona neden güzelliği bu şekilde övdüğünü sorduğunda, şair ona şu şekilde cevap verir: "Ben neyin çirkin olduğunu tarif ettim. Çirkin olmayan şey güzeldir."

Eski ahitteki 10 emir arasında da bu prensip bulunur: çalmayacaksın, komşunun karısına göz dikmeyecek, öldürmeyeceksin vb. Günlük betimlemeler ve talepler bile negatif prosedürlere bağlıdır. Çok nadir

olarak insanlara nasıl davranması gerektiği söylenir. Daha sıklıkla birey ne yapmaması gerektiğini duyar.

Psikanalizin bilimsel metodu da başlangıçta aynı prensip üzerine kurulmuştu. S. Freud bunu "Bir kişi ancak hastalıklı olanı incelediğinde normali kavrayabilir." şeklinde formüle etti.

Freud bunu söylerken uzun bir geleneğe katılmıştır. Örneğin filozof Lichtenberg "Sağlık hissini hastalık yoluyla kazanırız." demiştir. Olmaması gereken ya da bize çok çekici gelmeyen ile karşılaşıncaya dek, çekici gelen objeyi fark edemez ve ona değer vermeyi öğrenemeyiz. Bu tutum üstü kapalı olarak kişinin bilge olabilmesi için önce ıstırap çekmesi gerektiğini ima eder: Sağlığına dikkat etmeden önce bir kalp krizi geçir, evliliğin değerini tam olarak anlayabilmek için boşanma sürecinden geç ya da kendine, kendi istek ve ihtiyaçlarına önem vermeden önce rahatsızlıklar ve davranışları tecrübe ederek eziyet çek.

Bu şekilde insan kişiliği dolaylı olarak hastalıklar hakkında bilgi yoluyla kavranır. Kişi çatışmadan uzak bireyi geri çekilmeye karşı direnç kapasitesi olan, itelemeye karşı göreceli olarak dirençli ve duygu karmaşasına karşı azaltılmış yatkınlığı olan biri olarak tanımlamaya çalışır. Sonuç olarak hasta değil, hastalık tedavi edilir. Hastalık algısı hastanın üzerini bir bulut gibi örter; terapist sadece hastalığı görür. Hasta kısa sürede şunu öğrenir: Terapist nazarındaki tek talebim hastalığım olabilir. Bu nedenle hastalığı gözünde iyice belirgin hale gelir.

Varılan hastalık teşhisi, hastalıklı alan dışındaki bölgeleri algılamayı engelleyen at gözlüğü gibidir. Bu şekilde terapi imkânları azaltılmış olur.

3. Hasta kimdir?

Genelde hasta hastalığı ile bir bütün haline gelmiş olarak görülürken, doktor ve terapist sağlık kurumunu temsil eder. Burada hem hasta hem de hekimin rolleri yanlış değerlendirilmiş olur. Hastanın içinde hem hastalık hem de sağlık potansiyelleri vardır. Terapistin ise hastanın sağlık ve hastalığına karşı düzenleyici fonksiyonu vardır. Hastalığa karşı olan yatkınlığını etkileyebilir fakat aynı zamanda sağlık kapasitesini harekete geçirebilir ve stabilize edebilir. Bu görev koruyucu hekimlik ve ruhsal hijyenin başlıca hedefidir. Terapik prosedürleriyle ilgili

teknik sorunun ötesinde, kriterlerine bağlı olarak var olan çatışmanın tarif edildiği ve çalışıldığı içerik sorusu önemli hale gelir.

Pozitif Psikoterapi, hastayı sadece bulguların taşıyıcısı olarak gören klasik yanlış anlamadan kaçınmaya çalışırı ve tam tersine kapsamlı temsili hedeflemeye çalışır.

4. Pozitif Psikoterapinin amaçları

Pozitif Psikoterapi farklı temelleri hedefleyen yeni bir psikoterapi formudur.

Pozitif Psikoterapinin evrensel bir karakteri vardır. Sadece bireyde çatışmayı ortaya çıkaran özelliklere değil, daha ziyade mümkün olduğunca hastayı bütün bir şekilde anlamaya gayret eder. Pozitif Psikoterapi rahatsızlığın birçok farklı formu ve her hastanın kendine özgü oluşuna bağlı olarak sayısız prosedürler, teknikler ve metodolojik yardımcıları kullanır. Pozitif Psikoterapi özellikle de insan davranışı ve tecrübelerinin tanımlayıcı kategorisi olarak gerçek kapasiteler ne sosyal sınıf ne de kültüre bağlıdır. Sayesinde dil bariyerlerinin aşılabileceği iletişim temelini temsil eder. Pozitif Psikoterapi bu nedenle sadece orta sınıf için bir psikoterapi değildir, aksine büyük ölçüde uzun süredir psikoterapiden uzak tutulan alt tabakaların problemleri ve sorunları için de uygundur. Terapiste hastası tarafından anlaşılma imkânı verirken, hastaya da terapistin onun problemlerini anladığı hissi verir. Böylelikle Pozitif Psikoterapi fırsat eşitliğine en azından psikoterapi alanında katkıda bulunmuş olur.

Pozitif Psikoterapi temel insan kapasiteleri ile ilgilendiği için, her dilde ve sosyal tabakada insanlara hitap etme ve trans kültürel problemlerle etkili bir şekilde baş etme pozisyonundadır. Bu yaklaşım şu iki temel soruya dayanmaktadır:

İnsanlar birbirlerinden nasıl farklıdırlar?

İnsanların ortak noktası nedir?

Terapötik olarak Pozitif Psikoterapi hastanın kalıcı terapi kapasitelerine vurgu yapan kısa süreli beş aşamalı etkili bir terapi sunmaktadır. Diğer bir deyişle, *hasta sadece hastalığından ıstırap duyan kişi değil, aynı zamanda kendisini yardım eden birey olarak görülür*.

Pozitif Psikoterapi bir bakıma hastaları gözaltına alma enstitüleri olarak fonksiyon gösteren psikiyatri hastaneleri, danışmanlık yerleri, terapi merkezlerinin hastaların kendileri ve yakınları ile işbirliği yapabilmelerine hazırlayacak olan yerlere dönüşmeleri gerektiğine inanır.

Farklılaşma analizine dayanan Pozitif Psikoterapi her şeye pozitif prognoz bulmaya çalışmaz, aksine kritik davranışın var olduğunu varsayar: Bu da pozitif davranış öğelerinin negatif bulgulardan ayrılmasını sağlar, böylece hastaya problemleriyle daha rahat baş edebileceği bir ortam sağlanır.

Pozitif Psikoterapi kendini sadece sayısız teorilerden biri olarak görmez. Birçok hastanın temel problemi, psikoterapist aramak için az motivasyon sahibi olmaktan ziyade, hangi psikoterapistin hangi rahatsızlıkla daha iyi baş etme konusunda etkin olduğuna ilişkin müphemliktir. Bu soruya cevap ancak var olan birçok psikoterapi oryantasyonlarını bir araya getiren ve onların güçlü noktalarına değer veren geniş bir sistemle mümkün olabilir. Biz böyle bir sistemi sadece psikoterapi metodu değil aynı zamanda meta-teori olan Pozitif Psikoterapi ile sunuyoruz.

Pozitif Psikoterapi kökeninde ve doğasında teoriden daha çok uygulamadır. Ben tam olarak hastayı onun benzersizliğini kaybetmeden onun öznel ve objektif ihtiyaçlarını anlamaya çalışıyorum. Pozitif Psikoterapi sadece bir tekniğe sabit kalmaktan daha ziyade birçok farklı psikoterapi (örneğin bireysel terapi, grup terapisi, aile terapisi, rahatlama teknikleri, teorik yaklaşımları öğrenmek, psikanalitik prosedürleri) bu ihtiyaca cevap verir. Önemli olan, kendisine sunulan metoda hastanın uyum sağlaması değil, tam tersine gerekli olan hastanın ihtiyaçlarına uygun olarak psikoterapi metodunun seçilmesidir. Bu esneklik psikolojik problemlerin ele alınmasına daha geniş anlamda da psikosomatik hastalıklar ve rahatsızlıkların ele alınmasına imkân verir.

Bu kitap öyleyse mükemmel teorinin sunumundan ziyade insan ihtiyaçlarına ve kapasitelerine adapte edilmiş pratik terapi sistemidir.

Bu kitabı yazmaktaki amaçlarımdan biri de Doğu'nun bilgelik ve sezgisel gücünü, Batı'nın yeni psikoterapi bilgileriyle birleştirmektir. Psikoterapik önemi olan büyük dinlerin katkılarından öte, Doğu'nun ve Batı'nın filozoflarının ve bilim adamlarının bilgelikleri de Pozitif Psikoterapi bağlamında gözden geçirilmiştir. Bunu böyle yapmaktaki amacımız sadece aklı değil, aynı zamanda his ve duygu algısını, sezgi kapa-

siteleri, fantezi ve geleneklerdeki tecrübelerini öğrenebilme kapasitesini işaret etmektir.

Doğu hikâyelerini metinden ayırabilmek için özel bir harf karakteriyle yazılmışlardır. Diğer yandan, vaka raporları küçük puntolarla yazılmıştır.

Ben kendim Bahá'í dinine mensubum. Dinin (1844 yılında kuruldu) bazı temel prensipleri beni birçok alanda sorular sormaya teşvik ve motive etti.

5. Bu kitap kimlere hitap etmektedir?

Bu kitabın temel amacı sistematik ve kapsamlı olarak Pozitif Psikoterapinin problemlerini ve metotlarını ve onun psikosomatik tıbba ve ruhsal hijyene olan katkılarını bu meslekten olmayanların da anlayacağı şekilde ve aynı şekilde uzmanlar için bilgilendirici ve uygulamaya yönelik olarak sunmaktır. Pozitif Psikoterapi ruhsal bakımla bir şekilde ilgili olan psikoterapist, hekim, psikiyatrist, ruhsal sağlık personeli ve sağlık otoriteleri gibi herkes ile alakalıdır. Bu grupların ötesinde kitap kişilerarası ilişki problemlerinden etkilenerek bunlara gözlerini kapatmayan, uyarımları kullanmaya hazır olan ve oryantasyonlara yardımcı olan öğretmenler, hukukçular, sosyal çalışanlar, özel hocalar, ebeveynler, öğrenciler ve gençlere yöneltilmiştir.

6. Pozitif Psikoterapi ne kadar etkilidir?

Pozitif Psikoterapi merkez odaklıdır. Yani görüşümüzü daha çok hastanın kapasitelerine çevirir, var olan “insan” denen beden-can-ruh bütünlüğünü bütünleştirme yatkınlığını teşvik etmeye çalışırız. Bu, çok aşamalı tedavi planında meydana gelir. Bu metot ile olan tecrübeler evlilik, diğer partnerlikler, çocuk yetiştirme problemleri, depresyon, fobiler, cinsel problemler ve şizofreni ve bunun yanı sıra karın ağrısı ve bağırsak rahatsızlıkları gibi şikâyetler, kalp ve dolaşım problemleri, romatizma yakınmaları ve astımdan gelir.

Tedavi sonuçları durumda fark edilir bir düzelme olduğunu ve çoğunlukla da kısa bir sürede (6-10 seans arası) bir düzelme olduğunu göstermiştir. Bir yıl sonra yapılan takip çalışmalarında kalıcı terapötik başarı etkisi vakaların çoğunluğunda görülmüştür.

Özellikle nörotik ve psikosomatik rahatsızlıklarda da tatminkâr sonuçlar elde edilmiştir. Böylelikle Pozitif Psikoterapinin diğer psikoterapi formlarına göre avantajlı olduğu gösterilmiştir.

7. Pozitif Psikoterapi için gelecek ne gösteriyor?

Psikolojik ve psikosomatik rahatsızlıkların gerçek kapasitelerle ve böylelikle psikososyal normlarla içerik açısından alakalı olduğu ne kadar iyi anlaşılırsa, Pozitif Psikoterapi bilimsel ve toplumsal bilince o kadar iyi yerleşir.

Eğer bu hususları gruplar, insanlar, milletler ve kültürel grupları da içeren tüm sosyal ilişkiler alemine taşırsak, Pozitif Psikoterapiye uygun olarak, ilişkiler ve insan kapasiteleri olduğu kadar ekonomik şartlara da önem veren cesur bir sosyal teori oluşabilir.

Pozitif Psikoterapi Batı Almanya'nın Hessen eyaletinin Hekimler Odası Devam Eden Tıp Eğitimi Wiesbaden Psikoterapik Deneyim Grubunda (PEW) öğretilmektedir. PEW'in hekimlerine, çalışan psikolog, pedagog ve ilahiyatçılarına ilham verdikleri ve Pozitif Psikoterapi ile olan tecrübelerini rapor ettikleri için teşekkür ediyorum. Günlük Hayatın Psikoterapisi (Springer, 1986) kitabım eğitim problemlerini ve kendi kendine yardımı ön planda tutma eğilimdeyken, Pozitif Psikoterapi daha çok psikoterapi sorularına yöneliktir. Son analizde her iki kitap da birbirine atıfta bulunur.

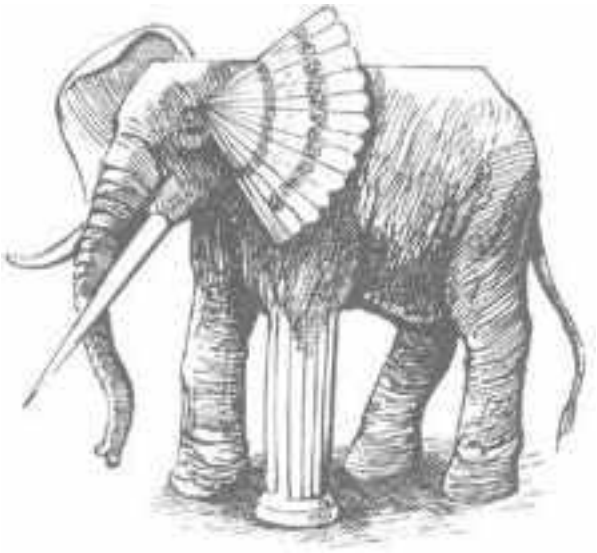
1. Bölüm

Pozitif Psikoterapiye Doğru

1. Psikoterapi Labirenti (The Maze of Psychotherapy)

> SABIRSIZ İZLEYİCİLER VE FİL
>
> *Bir fil, bir gece karanlık bir odada teşhir edilir. İnsanlar, bakmak için toplanır. Karanlık olduğu için ziyaretçiler fili görememektedir, bunun için dokunarak filin görünüşü hakkında fikir sahibi olmaya çalışırlar. Fakat fil çok büyük olduğu için, ziyaretçilerin her biri hayvanın sadece bir bölümüne dokunup hissettiklerini söyleyebilmektedir. Filin gövdesine dokunanlardan biri, onun kalın bir sütuna benzediğini söyler. Filin dişlerine dokunan bir diğeri hayvanı sivri bir şey olarak tarif eder. Kulağına dokunan bir üçüncüsü ise filin yelpazeye benzediğini söyler. Hayvanın sırtını okşayan dördüncü, filin bir yatak gibi düz ve yassı olduğunda ısrarlıdır. (Mevlana, bir İran hikâyesi)*

Psikoterapi, eğitim ve ruh sağlığı alanlarının şimdiki durumu, birçok açıdan bu tabloya benzemektedir. Her bir ziyaretçi doğru bir biçimde algılar, ancak hiçbiri tamamını göremez. Nitekim, bazı ebeveynler uslu çocuk ister, bazıları çalışkan ve uyanık, bazıları ise bağımlı çocuk ister. Bu tercihler evlilikler için de geçerlidir. Bir kadın partnerini başarılı olduğu için seçer, bir başkası nazik ve şefkatli bir eş dileyebilir. Bir erkek kendisi için düzenli bir ev hanımı, bir başka erkek yaşam deneyimi olan, bağımsız bir kadını hayal edebilir. Tüm bu kişiler, kendilerine bir partner aramaktadırlar, ancak bunu bireysel yanlar bazında yapmaktadırlar. Genellikle insanlar tek bir kişilik özelliği olarak görülmek yerine birkaç özelliğin taşıyıcısı olarak ele alınır.



Sabırsız İzleyiciler ve Fil

Bu durum psikoterapiye taşınacak olursa, bir ekol insanı dürtüleri tarafından kontrol edildiğini düşünür, bir başkası insanı reflekslerin bir toplamı olarak görür, üçüncü bir başkası sosyal etkileşimlerin bir katılımcısı olarak ele alırken diğerleri genetik mirasın, sezgilerinin, zekâsının, arzularının ya da bilinçdışının bir sonucu olarak görür. Bu çeşitli bakış açılarının sonucunda parça parça ele alma yaklaşımında olan ve birbirleriyle temas etmesi mümkün olmayan bolca sayıda psikoterapi ve ruh sağlığı kuramları bulunur.

Bu çoğulculuk, tedavide de böyledir. Bir terapist tedaviyi ilaçla yapar, bir diğeri davranışçı terapi uygular. Bir başka terapist psikanalitik kurama göre çalışır, bir başkası derinlik yönelimlidir, terapötik ortamın merkezinde rüyaları görür ya da hipnoterapi teknikleri uygular.

Birçok psikoterapist bireysel tedavi yürütür ve onlara öğretildiği hali dışındaki diğer tüm psikoterapi prensiplerine karşı durur. Diğerleri grup terapi uygular.

Biri çocuklarla çalışır, bir başkası ebeveynleri tedavi eder. Bazıları belli hastalıklar üzerinde uzmanlaşır, kaygı için terapi sağlarlar, bazıları iletişim bozukluklarında uzman olur, bazıları kendi alanlarını evlilik problemleri olarak görürler.

Bazı hastalıklar ve rahatsızlıklar terapide ele alınmaya uygundur, bazıları terapötik olarak yaklaşıma uygun değildir. Hangi rahatsızlığın hangi kategoriye gireceğinin bir kesinliği yoktur, aynı şekilde hastalığın profili ile ilgili de değildir, bunun daha çok psikoterapistin kuramsal yönelimine bağlı olduğu görünmektedir. Öyle ki, bazı terapistler kompulsif bozuklukları prognoz açısından dezavantajlı görürken diğerleri cinsel bozukluklar için uygun bir yaklaşım olmadığını ya da bağımlılık için hiçbir umut olmadığını düşünürler. Bir terapist şizofreniyi geniş bir alan olarak görmekten hoşlanırken bir diğeri bunu "iç kaynaklı/endojen psikozlar" olarak görür.

Bu psikoterapötik uzmanlaşma birçok hasta için psikoterapiyi bir şans oyununa çevirir. Tesadüfen olmazsa başka türlü nasıl kendi psikolojik ve psikosomatik rahatsızlığının doğası hakkında henüz net bir bilgisi olmayan bir hasta, hiç tanımadan yöntemi ve uzmanlık alanı kendisine uygun olan bir psikoterapisti bulabilir?

Psikoterapi, sonuç olarak psikoterapistin tedavi etmeye yetkin olduğunu düşündüğü bozukluğa sahip olan uygun hastalar için bir ayrıcalık haline gelmektedir. Farklı yaklaşımlar ve teorik sistemler arasında yetersiz anlaşılmalar ve öyle büyük önyargılar bulunur ki, bu bir teoriden diğerine dönüştürmeyi engeller ve işbirliği oluşamaz. Bu birliğin kaybıyla karşılaştıklarında birçok terapistin işbirliğinden uzaklaşması şaşırtıcı değildir.

"Kime başvurmalıyım bilmiyorum."

Bir hasta yıllardır kaygı, mide sorunları, omuz ve kollarda ağrı, baş ağrıları, depresyon ve alerjiden yakınmaktadır. Şöyle yakındı: "Sıkı bir yayda gerilmiş gibi iç dünyamda oldukça sarsılmış ve titrer bir haldeyim. Huzur ve sakinlik için uğraşıyorum ama bunları elde edemiyorum. Huzursuzum, kolayca üzülüyor ve çabucak sinirleniyorum. Küçük olaylar gerçekten moralimi bozuyor. Sıkıntılarla çok yetersiz başa çıkıyorum, özellikle de işte. Eylülde, şiddetli bel ağrılarından yakınmaya başladım. Bu sorunu yaşamadan önce, bu kadar kötü değildi. Masaj geçici olarak yardım etti. Ağrılar beni çok engelledi, çünkü tüm gün ayakta olmak ya da yürümek zorundayım. Ve ağrılar karın bölgeme kadar ulaştı. Ortopedist sadece lordozdan ve omurgamdaki hafif bir eğrilikten kaynaklanan zayıf postür olduğunu, bunun dışında özel bir durum olmadığını söyledi. Jinekolog da özel bir sebep tanımlayamadı. Bitkin, tükenmiş ve stresli hissettim. Ağrılar daha da şiddetlendiğinde, spada tedavi olmaya karar verdim. Masaj beni çok yordu ve oldukça

2.Bölüm

Farklılaşma Analizine Giriş (Pozitif Psikoterapi)

PAPAĞAN VE ŞEKER ÇUVALI

Bir tüccar Hindistan'da çok güzel bir papağan edinmiş. Tüccar kuşu çok sevmiş ve tüm zamanını onunla geçirmiş. Bazen papağanı omzuna bazen de başına koyarmış ve onu sürekli bir parça şekerle ödüllendirirmiş. Şeker, papağan için efendisinin sevgisinin somut göstergesi haline gelmiş. Bir akşam tüccar ve papağan evde yalnızlarmış. Tüccar, 'Canım, çok geç oldu ve çok yoruldum. Bu gece evde bizden başka kimse olmadığı için ikimizin birden uyuması uygun olmaz. Güvenliğimiz yok, bu yüzden sen evi sanki bir gözcüymüş (bekçiymiş) gibi izle.'

Papağan can kulağı ile dinledi ve işine cansiparene bir şekilde koyuldu. Birazdan tüccar derin bir uykuya daldı ve ev derin bir sessizliğe büründü. Aniden duvarın üstünden bir kanca atıldı ve davetsiz bir misafir gizlice ipten yukarı doğru tırmanmaya başladı. Parmak uçlarında içeri girdi. Fark etmediği şeker çuvalı dışında, gördüğü her şeyi çantalara ve çuvallara doldurdu. Sonunda boş evde nöbetçi (olan biteni dikkatlice gözlemlemiş), şeker çuvalı ve uyuyan tüccardan başka hiçbir şey kalmadı.

Ertesi sabah, tüccar uyandığında, etrafındaki boşluğu görünce ağzı açık kaldı. Duvarları süsleyen hiçbir obje, yerleri örten hiçbir halı kalmamıştı. Boş odaları aradı, nafile. 'Rüzgârdaki duman gibi tüm servetim, malım mülküm gözden kayboldu. Ev avcum kadar boş. İpek halılarım nerede?' diye inledi tüccar. 'Endişelenme,' diye yanıtladı papağan, 'şeker çuvalı hâlâ burada.'. 'Mücevherler nerede?'. 'Sakin ol, şeker çuvalı hâlâ burada.'. 'Ruhuma neşe getiren değerlilerim ne-

rede?' 'Sessiz ol, şeker çuvalı hâlâ burada.'. 'Evimizde dün gece kim vardı?' diye sordu şaşkınlıkla tüccar. 'Bir adam geldi, ama çok uzun kalmadı, sonra da geldiği yoldan gitti.' diye yanıtladı papağan. 'İnan bana' diye yemin etti, 'Bir tek şeker küpü bile kaybolmadı.'. 'Söylediğin her şeye kulak verdim. Bütün gece boyunca gözümü şeker çuvalından ayırmadım. Biliyorsunuz ki şeker bizim için en değerli şey efendim. Sizin için değerli olanı nereden bilebilirim ki?' (P.Etessami'den, şair).

Pozitif Psikoterapinin Gelişimi (Farklılaşma Analizi)

Benim kültürlerarası durumum, ayırt etme - analitik yaklaşımım için önemli bir motivasyon olabilir. İranlı olmama rağmen, 1954'ten beri Avrupa'da yaşamaktayım. Gerçek şu ki, benim dikkatim de bu durumda çeşitli kültürel alanlarda, sıklıkla farklı değerlendirilen gelenekler, tutumlar ve davranış örüntülerine kaydı. Örneğin, kibarlık/nezaket İran ve Almanya'da farklı düşünülmektedir. Bu Almanların ya da İranlıların daha az kibar olduğu anlamına gelmez ama sadece her kültürel döngünün kibarlığa yönelik kendi tutumlarının olduğunu gösterir. Aynı şekilde, diğer psikososyal normlar için de kültüre bağımlı görecelilik söz konusudur. Buradan hareketle göçmen sorunu, hangi milletle ilgili olduğuna bakılmaksızın yeni bir anlam kazanmaktadır: Yabancı sadece öz/esas gruba ait olmayan biri değil, bu şekilde davetsiz misafir de olur. Dahası ana grubun değer yargılarıyla tam olarak örtüşmeyen özellikleri, tutumları ve davranış örüntülerine sahiptir. Her iki grupta da bu sıradan geleneklerin hafife alındığı kolayca görülebilir.

Almanya'da yaygın bir deyiş vardır: Tabağına ne konulursa yenilecektir. Nezaket dışı görülen tabakta artık bırakma davranışı şimdi uygunsuz ve modası geçmiş görülmektedir. Tabakta artık bırakmamak evin hanımına yapılan sessiz bir övgü olarak hissedilir.

'*Kaba olmak istemiyorum*.'

İran'ı ziyaret eden bir Alman kadın kendini kötü hissetmiş/hasta olmuş. Hazımsızlık çekiyordu ve şöyle yakındı: ''Daha fazla yemek görmeye katlanamayacağım. Bir haftadır buradayım. Neredeyse her gün başka bir aileye misafir oldum. Ev sahiplerim çok hoş insanlardı ve beni şımartabildikleri kadar şımarttılar. Yemek benim baş edemediğim tek şey. Tabağımı sıyırır sıyırmaz (ki yemekler her zaman çok lezzetliy-

di) tekrar bana servis yapılıyordu. Bu yüzden kaba olmamak adına ben de çok fazla yedim. Ama sonra tekrar servis yapıldı. Neredeyse kusana kadar bu böyle uzun bir süre devam etti. Nefsime hakim olmanın dışında, ev sahiplerimi daha fazla düşünemedim ve basitçe yemeği orada bıraktım. Bu vicdanımı rahatsız etti çünkü insanlar çok nazik ve arkadaş canlısıydı. ''

Ziyaretçinin vicdanını rahatsız hissetmesine gerek yoktu, çünkü bilmesi gerekirdi ki en sonda yaptığı şey, yani yemeğin bir kısmını tabağında bırakmak, İran'daki en iyi görgüdür/tutumdur.

Böyle deneyimler, içsel ve kişilerarası çatışmaların ortaya çıkışı ve sosyalizasyona dair psikososyal normlar arasındaki farklılara dikkatimi çekti. Dahası, Amerikalı ve Avrupalı hastalarda olduğu kadar Doğulu hastalarda da, şu anki belirtilerin tekrarlayan birtakım davranış tarzlarından kaynaklanan çatışmalarla bağlantısı olduğunu psikoterapi yoluyla buldum. Bu yüzden de böyle olayları araştırdım ve böyle davranış normlarını sınıflandırmayı istedim. Tanımlanabilen merkezi çatışma alanlarının öğelerinin içeriği yardımıyla birbiriyle yakından ilişkili ifadeler birleştirildi ve sonunda bir envanter hazırlandı. Din ve ahlak alanında, psikoterapi ve çocuk yetiştirme katmanlarının potansiyel ve gelişimsel boyutlarında gözlenen çatışmalar normatif algılara değerler olarak yansımıştır. Farklılaşma Analizi Envanteri (FAE), psikoterapötik olarak tutum ve davranış normlarıyla ilişkili olmanın haricinde, nispeten daha kapsamlı bir kategori sistemi olarak geliştirildi. İnsan gelişimindeki yetenekler gibi doğuştan var olduğu için gerekli olan davranışsal normlara *gerçek yetenekler* denir. Uygun ya da kısıtlı çevresel etkenler tarafından bastırılarak ya da kolaylaştırılarak şekillenen gelişimsel boyutlardır. Gerçek yetenekler, günlük hayatın bir parçası oldukları için çok çeşitli yollarla her an devam eden yeteneklerdir. Psikososyal normlarla ilişkili olarak kendime şu soruyu sordum: 'Çatışmalar nasıl ortaya çıkıyor? Bu çatışmalar nasıl yeterince tanımlanabilir? Kişilerarası ilişkilerdeki bozulma ile psikolojik belirtiler ve psikosomatik rahatsızlıkların arkasında ne yatıyor ve bu rahatsızlıklar nasıl yeterince tedavi edilebilir?'

Pozitif Psikoterapi Ne Anlama Geliyor?

Ayırt etme analizi psikoterapinin yeni bir formudur. Uzun bir geçmişi vardır ama tarihçesi daha kısadır. Bu kavram üzerinde 1968'den beri yoğun biçimde çalışıyorum. Buna rağmen farklılaşma analizinin kökleri

3.Bölüm

Temel Kapasiteler

Bütün İnsanların Ortak Yanı Nedir?

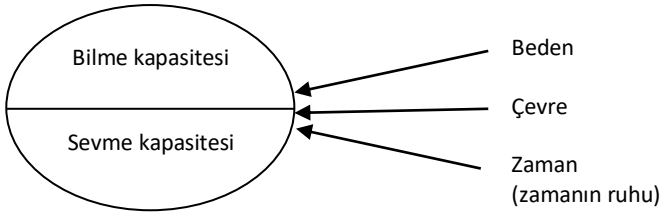
> *GÜNEŞİ ÇAĞIRAN*
>
> *Bir tavuk çiftliğinde, horoz kendini o kadar hasta hissediyordu ki, ertesi sabah ötemeyebileceğinden endişe ediliyordu. Tavuklar bu konuda çok endişelilerdi ve eğer efendilerinin ötüşü güneşi çağırmazsa güneşin doğmayacağından korkuyorlardı. Çünkü tavuklar horoz öttüğü için güneşin doğduğunu düşünüyorlardı. Ertesi gün batıl inançlarından kurtuldular. Şüphesiz, horoz hâlâ çok hastaydı ve ötemeyecek kadar kısık sesliydi ancak güneş yine de ışıldadı ve hiçbir şey onun döngüsünü etkilemedi. (Fars hikâyesi)*

Nasıl ki bir tohum çevresinin (toprak, yağmur, bahçıvan vs.) etkisinde açığa çıkan birçok yeteneğe sahipse, insanoğlu da yeteneklerini çevresiyle kurduğu yakın ilişki içinde geliştirir. Pozitif Psikoterapinin altında yatan temel kavram her insanın iki *temel yeteneği* olduğudur: *bilme kapasitesi* ve *sevme kapasitesi*(duygusallık). Bu iki temel yetenek,

birincil ve ikincil gerçek yeteneklerin arkasındaki kapsamlı kategoriler olarak yer alır. Bununla birlikte, sadece gerçek yeteneklerin yüksek seviyedeki soyutlamaları değillerdir; daha ziyade, henüz farklılaşmamış bir basamakta insan yeteneklerinin tamamını temsil ederler, "tıpkı mumun içinde saklı olan alev ve ampulün içinde potansiyel olarak var olan ışık ışınları gibi." (Baha'u'llah)

Bir insanın yaşamı boyunca temel kapasiteler, gerçek yeteneklerin dizilimleri şeklinde farklılaşır ki biz bunu daha sonra kişisel ve belirgin nitelikler olarak gözlemleriz. Gerçek yeteneklere doğru başarılı bir başkalaşımın aksine, temel kapasitelerimizde gizli olan tahmin edilemez büyüklükte gelişimsel olasılıklara sahibiz.

Gerçek yetenekler tarihsel, bireysel ve sosyal durumlara göre değişir. Ancak bilme ve sevme kapasitesi her insanın özü/hakikatiyle ilgilidir. Bu "insanoğlu özünde iyidir"den daha az bir anlama gelmemektedir. Bu, kişinin, isterse siyah, sarı, kızıl veya beyaz olsun, sahip olduğu ırktan; var olan ekomonik koşullar sebebiyle ait olduğu sosyal sınıftan; isterse zeki, dışadönük, içedönük, şizotimik, siklotimik veya kusurlu olsun sınıflandırıldığı psikolojik tipolojiden; bağımsız, hakikattir. *Sadece sağlıklılar değil; aynı zamanda fiziksel, psikolojik ve manevi işlevleri bozulan hastalar da temel kapasitelere sahiptirler.* Kişilikleri ciddi anlamda kısıtlanmış, mental ve duygusal açıdan hastalarda da gerçek budur. Bu durum, bir dili iyi anlayabilen ve sözel olarak düşünebilen ancak gerekli organik işlevleri bozulduğu için konuşma potansiyellerini görünürde fark edemeyen, afazik konuşma bozukluğundan muzdarip kişilerin durumuyla benzerdir. Neredeyse tüm sosyal iletişimlerinden feragat eden ve kendi içlerinde bir inzivada yaşayan otistik kişiler de tıpkı katatonikler, ifadesiz şizofrenikler ve sözde kalpsiz psikopatlar gibi sevme ve bilme yeteneklerine sahiptirler.



Temel kapasiteler ve gelişim koşulları

Psikolojik Bozuklukların Temel Kapasitelerle İlişkisi Yoktur

Kötü insan yoktur. Birine tahammül edemiyorsanız bu, muhtemelen kabul etmeyi istemeyeceğiniz farklı bir ten rengine, farklı yüz ifadelerine ve farklı fiziksel özelliklere sahip olmasına bağlıdır. Eğer birini itici buluyorsak, onunla mesafemizi koruyorsak, ona kızıyorsak; bu, muhtemelen farklı bir görüşe sahip olduğu içindir. Bize karşı yeterince kibar olmayabilir, bizi bekletmiş olabilir, güvenilmez olabilir, rahatsız edici ve alışılmamış davranış taleplerinde bulunabilir. Eğer bir kişiyi sevmiyorsak sebebi, daha önce bizi hayal kırıklığına uğratmış olması, diğer insanların bu kişiyle kötü deneyimlere sahip olması ve bizim bu kişiye daha fazla güvenememiz olabilir. Bununla birlikte, bir kişiden özünde nefret edilecek, saygısız ve güvenilmez bir insan olduğu için nefret edemeyiz. Bize nefret verici gelen birçok insan başkalarının gözüne güzel gelebilir. Bize kaba gelen kişiler bizim ısrar ettiğimiz nezaket kavramını henüz öğrenmemiş kişilerdir veya biz onların nezaket tarzını anlayamıyor olabiliriz. Güvenimizi kaybetmiş pek çok kişi başka bir zamanda başka alanlarda güvenimizi kazanabilir. Ulaşılan uygarlık seviyesinin de insanoğlunun özü ile ilişkisi yoktur. *Atalarımız giysi giymiyorlardı, gümüş çatal bıçak takımı yerine ellerini kullanıyorlardı, hiç banyo görmemişlerdi, okul ya da üniversitelere gitmemişlerdi; ancak yine de bütün tarihsel farklılıklara rağmen; günümüzün farklı gelişim seviyelerine ve normlarına sahip insanları gibi eşit değere sahip insanlardı. Hatta bugün savunduğumuz, güncel olarak öğrenilmiş olan temizlik ve dakiklik de beraberinde çatışmalara yatkınlık da getirirler.*

Fiziksel yaralanma veya olumsuz etkileyen çevre koşulları gibi çeşitli durumlar sebebiyle pek çok insan kendi yeteneklerine uygun erişim yolları bulamıyor. Temel kapasitelerin ifade bulabildiği organik işlevlerin engellendiği, en özenli tedaviye rağmen bozukluğun ortadan kaldırılamadığı vakalar elbette ki vardır. Buna rağmen, organik işlevlerin bozukluğu ve umutsuz gözüken prognozdan bilme ve sevme yeteneklerinin tamamen eksik olduğu sonucuna varmak ne mantıklı ne de hoş görülebilir bir şeydir. Umutsuzluk yalnızca bozukluğun değil, aynı zamanda tarihsel olarak iyileştirilmiş ve ulaşılabilir olan tedavilerinde bir işlevidir. Bu sebeple, tanıya dayalı değerlendirme açısından bir karar, bazen terapistin "nesnellik" podyumundan inip, *"O yardım edilemez."* demek yerine *"Ben ona henüz yardım edemedim."* itirafında bulunmasını sağlayacak cesareti gerektirir.

Böylece, doğrudan gözlemlenebilir olanın alanını geride bırakıyor ve kendileri gözlemlenemez oldukları halde ulaşılabilir olan yapıların alanına giriş yapıyoruz. Göz kamaştırıcı bir ampulün ışığını gördüğümüzde yalnızca onu görürüz, onun kaynağı olan elektrik akımını değil. Yani, yalnızca onun etkileri aracılığıyla ona ulaşım sağlarız.

> ***Sonuç:*** *Bu bağlamda, bilme ve sevme yeteneklerinin istisnasız her insanın sahip olduğu gerçekleşmeye ve ayırt edilmeye gereksinim duyan psikolojik yaradılışlar olduğunu anlıyoruz. Diğer tüm yetenekler bu iki temel yetenekten üreyebilir, temel kapasitelerin çeşitli kombinasyonlarının bir ifadesi olarak anlaşılabilir ve her sayıda yaşam durumuna uygulanabilir. Bu iki temel yetenek işlevsel olarak karşılıklı bir ilişki içindedir. Bir yeteneğin uygun gelişimi, bir diğerinin gelişimini destekler ve kolaylaştırır.*

Herkes, kendisine geniş bir olasılıklar yelpazesi açacak ve emrine amade olan temel kapasitelere sahiptir. Kişinin bedeni, çevresi ve içinde yaşadığı zamanın koşullarıyla uyumlu olarak, bu temel kapasiteler ayrışır ve başlıca niteliklerin belirgin yapılarını doğurur.

Literatürde Temel Kapasiteler

Temel kapasitelerin prensibi yazılı eserlerde pek çok formda bulunmaktadır. Beşeri bilimlerin tüm kavramları, doğrudan ya da dolaylı olarak, içerisinden davranış ve algının türediği temel boyutlar veya temel kapasiteleri içerir. Bazı düşünce satırlarında bunlar dürtülerdir, bazılarında öğrenme becerisi, yine bazılarında ise "endotimik baz" gibi duygusal boyutlardır. Her durumda doğa ve ilgili "temel kapasitelerin" değerlendirilmesi insanın temelinde yatan görüşe karşılık gelir.

Cinsellik ve saldırganlık dürtülerini baskın "temel kapasiteler" olarak gören *S. Freud*, insana dair görüşünü şu şekilde formüle eder: "Bana, insanın bugüne kadarki gelişimi, hayvanlarla ilişkili olduğundan başka herhangi bir açıklamaya ihtiyaç duymuyor gözükmektedir." (cf. Maeder, 1947).

4.Bölüm

Tepki Türleri - Kavramlar Yanlış Anlaşılmalar

1. Üç Tepki Türü

BELİRSİZLİĞİN YÜKÜ
Endişeli bir baba hakime şikâyette bulunur: "En küçük oğlum yüzünden erken yaşlandım. Onunla ilgili endişelenmekten kendimi alamıyorum. Halbuki diğer oğullarımla durumum çok farklı. En büyük oğlum yaşamımın direğidir. Ağzından çıkan her söz gerçektir. Asla yalan söylemez. İkinci oğlum ise Damavand Dağı bizden ne kadar uzaksa ondan da gerçek o kadar uzaktır. Ağzından çıkan her söz yalandır. Bu durumla başa çıkabiliyorum çünkü nerede durmam gerektiğini biliyorum. Ama benim en küçük oğlum! Ayaklarının altında sağlam bir zemin yok. O hem yalanı hem de gerçeği söyler. Ağzından çıkan her söz yalan da olabilir gerçek de... Ben farkı anlayamam ve bu durum beni ondan uzaklaştırır." (Pers hikâyesi)

Belirsizliğin Yükü

Takip eden bölümlerde çatışma durumlarında ortaya çıkan tepki türleri tipolojik bir çerçevede sunulmuştur. Tepki türleri, doğaları gereği, bireylerin ortak özelliklerinin bir araya geldiği soyut kümeler olarak kabul edilir. Bu küme içerisinde tepki türlerine ilişkin özelliklerin daha saf halleri de daha karmaşık halleri de bulunabilir. Aşağıda tanımlanan tepki türlerine ilişkin tutum ve tavırlar açısından temel fark, tepki türlerine farklı ortaya çıkış noktalarından bakılması ve dinamik oldukları kabul edilerek kavramsallaştırılmalarıdır. Yapısal ve doğuştan gelen özellikler ise ikinci plandadır. Bu aynı zamanda her bir türün, her bir tipolojik yapının gelişirken vazgeçilemez bir kaderden ziyade zaman içinde değişme şansı olduğu anlamına da gelir.

Pozitif Psikoterapide üç tepki türünü genel kapasitelerine ve bu kapasitelere ilişkin genel görünüşlerine göre ayrıştırmak ve tanımlamak gerekir. Birinci tepki türü Naif-birincil tip, ikinci tepki türü İkincil Tip ve üçüncü tepki türü ise Çift Bağlantılı tip olarak isimlendirilebilir.

1. NAİF-BİRİNCİL TİP

Tek yönlü, farklılaşmamış (naif) tip olarak kabul edilir. Birincil kapasiteye aşırı yoğunlaşılmış, ikinci özellikler ise reddedilmiştir. Duyusal deneyim, duyusal tatmin, sezgiler, duyusal özelliklere dayalı fantazi ve gelenekler (genellikle aile gelenekleri) ön plandadır. Bu özellikler ve birincil özelliklere bağlılık, birliktelik ve güvenin garantisi olarak deneyimlenir. Duygusal ilişkiler genellikle Ben, Sen (eş) ve aile ile kurulan ilişkiler ile sınırlandırılır.

Naif-birincil tipin temel yapısını "birliktelik" oluşturur. Bu birliktelik gelişim sürecinde baskın olan birliktelik halinin aynası gibidir ve bireye ilişki kurduğu kişiler tarafından sağlanır. Birlikteliği korumanın temel yolu genellikle "kibarlığın" aşırı abartılı şekilde gösterilmesidir. Bu şekilde birey başkalarının güvenini kazanabilir fakat bazen itici ve nahoş görünebilir.

Gelişim süreci şu şekilde tanımlanabilir: Ebeveynler, özellikle anne, pek çok durumda büyükanne ile birlikte, oldukça endişelidir. Çocuğun kendi bilinci ile üstesinden gelebileceği zorluklar dahil tüm zorlukları hızla ortadan kaldırırlar. İkincil kapasitenin gelişimi için gerekli olası başarısızlık durumlarından kaçınılır.

"Annem benim için her şeyi yaptı…" (28 yaşında kadın hasta, anksiyete atakları, insomnia ve evlilik problemleri)

Çocuğun dürtüleri henüz kendisi tarafından tam olarak fark edilmeden ve hissedilmeden önce başkaları tarafından doyurulur. Çocuk ihtiyaçlarını belirtemeden önce beslenir, uyutulur, anne tarafından kontrol edilir. Çocuktan herhangi bir talepte bulunulmaz, talebin yerine getirilmesi beklenmez. Kendisini çok fazla dışa vurmak zorunda da değildir.

"Tatlım, biliyorsun bunu yapamayacaksın, bırak senin yerine ben yapayım."

Çocuk tarafından dile getirilebilecek herhangi bir ihtiyaç ise hemen bastırılır. Bu tip ailelerde aslında yüksek sesle bir söz söylemek dahi oldukça zordur.

Bu tipin yerleşmesine katkısı olan kaynak kişi açısından ise genellikle durum şöyledir: Davranış tarzı başkasını koruma arzusu ile son bulmaz. Koruma arzusunun arkasında kaygıya dönüşmüş örtük bir öfkenin olduğu varsayılır. Öfkenin kaynak kişi tarafından deneyimleniyor olması kabul edilebilir bir durum olarak algılanmadığı için kaygıya dönüşmüştür. Kaygı ile oluşan aşırı korumacılık bireyi keskin çizgilerle belirlenmiş davranış örüntülerine yönlendirir:

"Onu çevresindeki tüm tehlikelerden koruyorum böylelikle bana minnettar kalacak."

"Onu çeşitli önlemlerle sarıyorum, böylelikle her daim kontrolüm altında kalabilecek."

Bu çocuk yetiştirme stilinde çocuk için *edilgen bekleme tutumu* yaratılmış olur. Çocuk bağımlı ve iyimser olur. Çocukta "Seviliyorum ve bu dünyada bir yerim var" algısı yerleşir. Bu algı ile oluşan güven, bireyde kendi kendini tatmin eden ve ben merkezli (egosentrik) kişilik özelliklerinin oluşumunu gerektirir:

"Beni olduğum gibi kabul etmeyen hiç kimseye ihtiyacım yok."

Sonuç olarak, bazı özel başarılar elde etmek gereksiz görülür. Çocuk çevresindeki herkesin kendi çekirdek ailesinin kendisine davrandığı gibi davranmasını bekler. Beklentisi karşılanmadığında ise abartılmış iyimserliği onu hayal kırıklığına uğratır. İhanete ve haksızlığa uğradığı

algısı ikincil "kötümserlik" geliştirmesine yol açar. Bireyin genel tepki formu gelmiş olur. Bu tepki formu aşağıdaki cümlelerle açıklanmıştır:

Kendi kendime başaramıyorum.

Başkalarının yardımına ihtiyaç duyuyorum.

Eğer yardım alamıyorsam, hiç olmasınlar daha iyi.

Bu yetişme süreci ile oluşan tepki türünde sevgi, adaletten üstün gelmektedir. Sevgiden, övgüden, şükrandan vazgeçmek temel bakım verme stili oluşturmaktadır. Aşağıdaki birincil kapasiteye aşırı vurgu yapılan örnekler naif-birincil tipe örnek olarak verilebilir:

Kederli Tip

Bireyin içinde bulunduğu ya da ilgili olduğu her türlü zorluk, hastalık, çatışma bir felaket gibi değerlendirilir. Acı çekmek yaşamın bir parçası gibidir ve birey acı çekmek ile acı çekmekten kurtulmak için çaba sarf etmek arasındaki farkı bilmiyormuş gibi görünür. Aşağıdaki örnek bu durumu açıklamaktadır:

16 yaşında annesine duygusal olarak bağımlı kadın hastayla yürütülen terapi sürecinin beşinci seansındaki diyalog bu duruma ilişkin tipik bir portre çizmektedir:

Hasta: Sizinle görüşmeye başladığımdan beri daha kötüye gidiyorum. Daha ajite ve gerginim.

Terapist: Anlaşılabilir bir durum. Durumu daha açık hale getirebilmek için eski, yıkılmak üzere olan bir villa düşünelim. Evi yeniden inşa edebilmemiz için onu önce yıkmamız gerekir. Bu süreç kirli, tozlu ve gürültülü bir süreçtir. Aynı durum bizim eski tutumlarımız ve ilişkilerimiz için de geçerlidir.

Hasta: Evet, anlıyorum. Fakat eski evi terk edip yanına yeni bir ev inşa etsek olmaz mı?

Terapist: Ev yapabilmek için yalnızca sınırlı bir alana sahibiz.

Talepkâr, Bekleyen Tip

Bu tipte birey eşinden kendi hayal ettiği gibi davranmasını bekler. Birey kendi isteklerini belirler ve bu istekler söze dökülmeden başkaları tarafından anlaşılmadığında ise tepki gösterir.

"Kendiliğinden yapmalıydın…"

5.Bölüm

Pozitif Psikoterapide İlk Görüşme

BÜYÜCÜ

Bir vaiz olan molla karısı için biraz fındık almak istemişti çünkü karısı ona fındıkla yapılan bir yemek olan fesenjah yapacağına dair söz vermişti. Molla, en sevdiği yemeği yiyecek olmanın verdiği neşe ile elini fındık kavanozunun içine daldırdı ve bir eli ile alabileceği kadar çok fındığı avucuna aldı. Kolunu kavanozun içinden çıkarmaya çalıştığında ise sıkıştığını fark etti. Kolunu bükebildiği kadar bükse ya da çekse de kavanoz kolunun çıkmasına izin vermiyordu. Ağladı, figan etti, bir mollanın yapmaması gerektiği halde küfretti. Fakat hiçbir şey işe yaramadı. Hatta karısı kavanozu tüm gücüyle çekmeyi denese de işe yaramadı. Eli kavanozun ağzında sıkışmış haldeydi hâlâ. Çok sayıda nafile denemeden sonra yardım için komşularını çağırdılar. Herkes karşılarında sergilenen bu dramayı büyük bir dikkatle takip ediyordu. Komşulardan biri duruma bir göz attı ve mollaya bu duruma nasıl düştüğünü sordu. Molla, acınası bir ses ve umutsuzluğun verdiği iniltiler arasında yaşanan talihsizliği anlattı. Komşusu, "Dediklerimi aynen yaparsan sana yardım edeceğim" dedi.

"Beni bu korkunç kavanozdan kurtaracaksan ne söylersen yapacağıma söz veriyorum."

"O halde kolunu kavanozun içerisine biraz daha sok."

Bu durum mollaya biraz garip geldi. Kolunu çıkarmak istiyorken neden daha fazla içeri sokmalıydı ki? Ama yine de kendisine söyleneni yaptı.

Komşu devam etti, "Şimdi elini aç ve tuttuğun fındıkları bırak." Bu talep mollayı sinirlendirdi. Her şey bir kenara, en sevdiği yemek için fındıklara ihtiyacı vardı ve şimdi de onları bırakması gerekiyordu. İsteksizce ona yardım eden adamın dediğini yaptı. Adam devam etti, "Ellerini çok küçük bir hale getir ve yavaşça kavanozun içinden çıkar."

Molla söyleneni yaptı ve bakın şu işe ki elini hiç zorlanmadan kavanozun dışına çıkarabildi. Ancak hâlâ tam olarak memnun değildi. "Ellerimi kurtardım ama fındıklar nerede?" Komşusu kavanozu aldı, ters çevirdi ve mollanın ihtiyacı olduğu kadar fındığın dökülmesine izin verdi.

Gözleri ve ağzı açık kalan molla izledi ve sordu, "Sen bir büyücü müsün?" (Pers hikâyesi)

Büyücü

Psikoterapi ve Kendine Yardım

Çoğu hastanın, pek çok farklı uzmanlık alanından çok sayıda doktorun aktör olarak yer aldığı tıbbi bir geçmişi vardır. Psikoterapisti ziyarete geldiklerinde hastanın durumu sadece ameliyat, ilaç ve tedaviyle düzeltilebilecek fiziksel sorunlardan ibaret olmayacak hale gelmiş olabilir. Bu durumlarda bilinçli hale getirme, tutum değişimi ya da davranış eğitimi gibi sıklıkla basit gibi görülen süreçlerin şaşırtıcı etkileri vardır. Hasta bu duruma şaşkınlık hatta güvensizlikle tepki verir. Öncelikle, arzulanan davranış değişimine alışmak uzun zaman alır ve duygusal direncin yoğunluğu bilinçli hale gelmenin karşısına çıkar. Bir diğer şeyse, hastanın anlık ihtiyaçları ve saplantıları mevcut durumun ötesinde bir vizyonun hedeften sapmak olarak algılanmasına neden olur.

Bozuklukların altında yatan çatışmaların halledilmediği anlaşılınca ve bu çatışmalar bilince ulaşınca hastaların pek çoğu mollanın şaşkınlığına benzer bir "ahha etkisi" deneyimlerler. Yorumlamaları, ayrıştırmaları ve hatta sorularına dayanarak terapist, şapkadan tavşan çıkaran ya da örneğimize sadık kalalım, kavanozdan fındık çıkaran bir büyücü olarak görülmeye başlar.

Psikoterapinin başarılabilir hedeflerine dair değişik kavramsallaştırmalar vardır: Bazı insanlar doktorların onların sorunlarını ya da hastalıklarını gözlerinden okuyabilmesini beklerler ve uyurgezer birinin adımlarının sağlamlığıyla bütün sorunlarından kurtulmalarına yarayacak ilacın peşindedirler. Ancak psikoterapi dâhili ve harici sorunlar ve yaşamdaki değişimlere karşı böyle bir "iksir" geliştirmek konusunda başarılı olamamıştır. Diğer taraftan, bazı insanlar vardır ki ilaçlara karşı genel bir güvensizlik duyarlar, özellikle de bilimsel ilaçlara. Benzer şekilde tıp hekimi ya da terapistin başarılarına da güven duymazlar. İhtiyaç icatların annesidir. "Kendi kendinin doktorları" rastgele bir plan bulur, eşsiz bir orijinallikle başkalarına tavsiyelerde bulunur ve gerekirse apandislerini bile alabilirler. Bu kimseler psikoterapiyi gereksiz, rahatsız edici, gizemli ve tıbba eklenmiş tartışmalı bir alan olarak görürler. Örnekteki gibi iddialar belirtiler arasındadır: "Psikoterapinin sana ne faydası olacak? Biliyorsun, terapist anneni hayata geri getiremez." Dahası, bu alıntılar, konusunda uzmanlaşmış bir jinekoloğa aittir. Kendisi bunları, annesinin ölümünden sonra, ileride abdominal sorunlar ve hormonsal işlevsizliğe neden olan şiddetli bir depresyon yaşayan bir hastasına söylemiştir.

Psikoterapi fildişi bir kulede değildir. Her şeyden öte, kişiyi bir terapist bulmaya iten belirtiler ve çatışmalar, genellikle psikoterapi uygulaması içerisinde çıkmaz, bunlar günlük yaşamın bir parçasıdır. Örneğin evlilik sorunları, ilk olarak eşler arasında, kişinin kendi ile ilişkisinde ve diğer sosyal ilişkilerde ortaya çıkar. Sadece önemli sorunlara neden olduklarında, psikolojik ve psikosomatik belirtilerle ilişkilendirildiklerinde psikoterapinin konusu olurlar.

Sorunun tarihçesinin izini sürdüğümüzde, yaşamın ilk gününe hatta anne ve çocuğun biyolojik bir bütün olduğu zamanlara kadar geçmişle bağlantılar buluruz. Burada akla gelebileceği gibi, patojenik etkenler kendilerini sadece toksik metabolik süreçlerde değil, ebeveynlerin çocuğa karşı tutumu, başka herhangi biriyle ilişkiler ve ebeveynlerin çocuklara sağladığı olanaklar gibi psikososyal olaylarda da gösterir. Dolayısıyla, çocuk dünyaya geldiğinde sadece gelişim imkânlarının ve kendi kapasitesinin taşıyıcısı değildir, aynı zamanda kapasitesini geliştirmek konusunda önceden belirlenmiş, geniş kapsamlı, ebeveynleri ve çevresi tarafından hazırlanmış çerçeveyle de karşılaşır. Hal böyle iken, çatışma potansiyelleri ve tabii ki daha sonra kullanışlı ya da kullanışsız olup olmadıkları belli olacak olan, çatışmaların çözümü için kavramlar ve şemalar halihazırda mevcuttur.

Sorunların etiyolojisi çok eskiye dayanıyorsa psikoterapi, çevreden etkilenen yetiştirilme ve eğitimsel etkileri hesaba katmak zorundadır. Bu temel bakış açısıyla, psikoterapi büyütmeye ve yeniden eğitime yardım ile anlam kazanmış olur. Bazı psikolojik sorunların çok fazla şey öğrenildiğinden ancak uzmanlaşılmadığından; diğer bazılarının ise çok az şey öğrenildiğinden kaynaklandığını söyleyebiliriz. Bu nedenle de psikoterapi düzeltici bir yetiştirmedir. Ancak yetiştirme psikoterapistin önceden planlanmış bir hizmetini gerektirmez. Bunun yerine, en azından bizim kültürel alanımızda, ebeveynlerin sorunla mücadele etmesi gerekir. Aynı zamanda sorun ortaya çıktığında kendilerine de nasıl yardım etmeleri gerektiğini bilmeleri gerekir. Kendine yardım tıp açısından yeni bir şey değildir. İç hastalıklarında reçete edilen diyetler, sağlık egzersiz programları ve kontrol listeleri vardır. Burada hasta, doktorun gözetimi altında kendine yardım eder. Bu şekilde bir kendine yardım, koruyucu tıp ile birlikte, iç hastalıkları alanında gerçekten de hayati bir bileşendir. Diyabetikler için, karaciğer ya da mide sorunlarıyla boğuşan insanlar için hastalığa uygun olarak oluşturulan ve reçete edilen diyetlerde olduğu gibi psikososyal çatışmalar için de davranış

6.Bölüm

Pozitif Psikoterapide Beş Basamaklı Tedavi

RİSK ALMA CESARETİ HAKKINDA

Kral halkını önemli bir teste tabi tutar. Bunun üzerine çok sayıda nüfuzlu ve bilge kişi hemen orada toplanır. Kral seslenir: 'Bilge olan kişilere sorduğum bir problem var ve hanginizin çözebileceğini görmek istiyorum.' Orada toplanan kişilere devasa yükseklikte, o ana kadar kimsenin görmediği büyüklükteki kapıyı gösterir. 'Gördüğünüz kapı krallığımdaki en büyük ve en ağır kapıdır. Hanginiz bu kapıyı açabilir?' Kapıya bakan bazıları hemen umutsuzca başlarını sallamış. Bilgelikleri ile tanınmış diğerleri ise kapıyı daha yakından incelemiş ancak açamayacaklarını kabullenmişler. Halkın geri kalan kısmı da bilge kişiler bile açılamayacağını söylediğine göre kralın bu probleminin çözülemeyecek kadar zor olduğuna ikna olmuşlar. Sadece vezir kapının iyice yakınına gitmiş. Gözleri ve parmakları ile kapıyı kontrol etmiş, hareket ettirecek farklı yollar denemiş ve sonunda kapıya kuvvetlice asılmış. Bunun üzerine de kapı açılmış. Aslında kapı kilitli değilmiş ve tamamen kapatılmamış. Kapıyı açmak için fazla düşünmeden hareket etme cesaretini gösterip koluna asılmak yeterliymiş. Problemi çözen vezire kral şunları söylemiş: 'Gördüklerine ve duyduklarına aldanmayıp kendi kaynaklarını harekete geçmek ve risk alma cesaretini göstermede kullandığın için saltanatımda hak ettiğin konumu alacaksın'. (İran hikâyesi)

Risk alma cesareti hakkında

Psikoterapi – Kendine Yardım: Kendisinin Terapisti Olan Hasta

Pozitif Psikoterapide psikoterapi ve kendi kendine yardım uygulamalarında beş basamaklı bir yol izlenir. İzlenen bu yol daha önce bahsedilen gerçek yeteneklere dayanmaktadır. Bu basamaklar gözlem/mesafe, envanter, durumsal cesaretlendirme, sözelleştirme ve amaçları genişletmedir.

Birinci basamak: Gözlem/Mesafe. Bu aşamada hastadan öncelikle kendisini kim ya da ne sıkıntıya sokuyorsa bunları bir kâğıda mümkün olduğunca ayrıntılı şekilde yazması istenir. Bunun yanında yaşamında iyi giden noktaları da yazması beklenir. Bu basamakta ayrıştırmayı

öğrenme süreci başlamış olur. Böylece hasta, çatışmayı ele almaya ve içerikler yoluyla tarif etmeye başlar.

İkinci basamak: Envanter oluşturulması. Gerçek yetenekler listesi (FAE) yardımıyla hastanın kendisini ve partnerini hangi davranış alanlarında pozitif ve negatif olarak tanımladığı belirlenir.

Üçüncü basamak: Durumsal cesaretlendirme. Güvene dayalı bir ilişki kurabilmek için hasta partnerinin pozitif özelliklerini desteklemeyi ve kendi negatif özelliklerine dikkatini vermeyi öğrenir.

Dördüncü basamak: Sözelleştirme. İçe atmak ya da problemli bir üslup ile çatışma yaratan bir dil kullanmak yerine partner ile sağlıklı iletişim kurma yolları belirli kurallar çerçevesinde adım adım öğretilir. Hem pozitif ve hem de negatif özellikler ve deneyimler tartışılır.

Beşinci basamak: Amaçları genişletme. Nevrotik alanlara yöneltilen daraltılmış bakış açısı ortadan kaldırılır. Kişi çatışmayı artık diğer davranış alanlarına yansıtmamaya başlar. Bunun yerine çatışmayı yeni ve henüz deneyimlenmemiş hedeflere ulaşmaya yönlendirmeyi öğrenir.

Farklılaşma analizinde Beş Basamaklı Tedavi Stratejisi

(Pozitif Psikoterapi)

1. Basamak: Gözlem/Mesafe
2. Basamak: Envanter oluşturma
3. Basamak: Durumsal cesaretlendirme

İlk Görüşme

4. Basamak: Sözelleştirme
5. Basamak: Amaçları genişletme

Beş basamaklı şema, çatışma sürecini kapsayan bir modele dayanmaktadır.

Aşağıdaki örnek bunun daha iyi anlaşılmasını sağlayacaktır:

Birisine sinirlendiğimiz zaman, örneğin kabalığı yüzünden, aslında içten içe üzgün hissederiz ve çoğu zaman doğrudan bu kişiye ya da diğerlerine kendisi ve davranışlarından dolayı yakınırız. Dahası bu kişinin sahip olduğu diğer birçok yeteneğini görmemeye başlayıp bize karşı gösterdiği davranışlarından dolayı onu sadece kaba ve saygısız birisi olarak değerlendiririz. Artık bu kişinin sahip olduğu pozitif özellik-

ler fark edilmemeye başlanır çünkü yaşanılan negatif deneyimler bu kişiyle kurulan ilişkilere bir gölge gibi eşlik eder. Bu yüzden artık bu kişiyle bir araya gelmek zorlaşır ve kurulan her etkileşim eninde sonunda birer savaş alanına ya da duygusal patlamaya neden olur. Sağlıklı bir iletişim kurulması engellenir. Sonuç olarak, bu durum kişinin bu ilişki ile ilgili beklenti ve hayallerini azaltması ile sonuçlanacağı bir noktaya gelir.

Çatışma sürecindeki bu basamaklı model, Pozitif Psikoterapideki tedavi modelinde olduğu gibi, kişiye çatışma ve problemlerini nasıl çözümleyebileceğine rehberlik etmektedir. Burada sadece çatışma sürecindeki hipotetik modelin yeniden özetlenmesi amaçlanmamaktadır. Bunun yerine, her bir vakadaki biricik özellikler kendi içlerindeki çözüm olasılıkları ile ele alınmaya çalışılmaktadır. Her basamak diğeri için bir hazırlık ya da devamlılık sağladığından çözüm olasılıkları birbirinden bağımsız değil terapötik süreç içerisinde birbiri ile ilişki içerisindedir. Terapi uygulaması açısından netleştirmek gerekirse, beş basamaklı strateji her hastaya uygulanır ancak vakaya göre değişen özel düzenlemeler yapılarak vakanın ihtiyaçlarına göre hareket edilmelidir.

İlk görüşme farklılaşma ve analitik uygulamaları içeren iki basamaktan oluşmaktadır: gözlem/mesafe ve envanter. Ancak bu basamaklar, ilk aşamada, terapistin ihtiyacına yöneliktir: Hastanın çatışma ile ilişkili yaşadığı durumları genel olarak tanımasını sağlar. Bunun sonrasında hasta da terapistin başlatmış olduğu bu süreçten geçer. Gözlem/mesafe basamağı ile çatışma durumlarını somut şekilde tanımayı öğrenir ve ardından envanter basamağı ile kişiliğinin diğer kısımlarına oranla çatışma olmayan alanlarına yönelik farkındalık kazanır.

Burada değinilen farklılaşma analizi yaklaşımı geleneksel psikoterapi yaklaşımlarından farklıdır. Tedavi planı sadece psikoterapi seanslarını planlama amacıyla kullanılmaz, aynı zamanda seanslar arasında geçen zamanı değerlendirmede de önemli bir işlevi bulunmaktadır. Farkındalık artırma, bilişsel, tutumsal değişim gibi psikoterapi sürecinde öncelikli olan unsurlar terapi seansının dışında da etkisini göstermeye devam etmektedir. Bu yüzden hasta sadece bir hasta değil kendisinin terapisti olur.

Çatışmalar diğer insanlarla kurulan ilişkilerde yaşandığından bir terapi süreci hastaya uyum sağlama konusunda yardımcı olma ile sınırlandırılamaz. Bunun yerine sosyal çevredeki patojenik faktörler de çözümlenmelidir. Bu iş hastanın sorumluluğundadır. Psikoterapi süre-

7.Bölüm

Pozitif Psikoterapi ve Diğer Psikoterapiler

Kritik ve İşbirliği Olasılıkları

> *KUKLA GÖSTERİSİ*
>
> *Bir sürü insan kuklacının çadırına doluşmuştu, kukla gösterisini izlerken yüksek sesle gülüyorlardı. Arkalarda bir yerde bir baba oğluyla birlikte duruyordu. Baba, parmak uçlarının üzerinde, sahneyi çok az görebiliyorken, oğlunun kafası etrafındaki insanların kalçalarına kadar ulaşıyordu. Boynunu uygunsuz şekilde uzatmaya çalışmış olacak ki sonunda ağlamaya başladı ta ki babası onu omzuna alana kadar. Ne zevkli! Bütün sarıkların üzerinden, şimdi genç adam eğlenceli kukla gösterisini izleyebiliyordu. Artık ağlamıyordu. Bunun yerine neşeyle çığlıklar atıyor ve babasının omuzlarında bir aşağı bir yukarı zıplıyordu. Sanki babası bir at, kendisi ise biniciydi. Hareketli bir şekilde, yumruklarını babasının kafasına, ayaklarını göğsüne vuruyordu ve babasının üzerinde olduğunu tamamen unutmuştu. Birden omzundaki eli fark etti. İrkilmişti, arkasına döndü ve ak sakallı bir dervişin merhametle baktığını gördü. "Oğlum" dedi, "kendini çok güzel eğlendiriyorsun; kukla tiyatrosunu çadırdaki herkesten daha iyi görebiliyorsun. Ama bunu da düşün: Baban seni omzuna alarak zahmete katlanmasaydı, hâlâ aşağıda, diğerlerinin gölgesinde duruyor olacaktın. Üzerinde oturduğun omuzları unutma. Sevinmeli ve mutlu olmalısın. Ama diğer kişiyi de unutmamalısın, mutlu şekilde üzerinde oturduğun omuzları" (Bir Doğu hikâyesi)*

Kukla Gösterisi

Bugünlerde psikoterapiye güvensizlik dağınık şekildeki çeşitliliği ve yönelimleri ve standartlarındaki gelişigüzellikle tamamen gerekçelendirilmiş görünüyor. Cerrahide, mide ameliyatlarında denenmiş ve doğru yöntemler vardır, örneğin "Billroth 1" ve "Billroth 2". Bu yöntemler Frankfurt, Sidney veya Miami'de tam olarak aynı şekilde uygulanır. Sadece kesme biçimi ve ensizyon büyüklüğü değişir. Mide ameliyatı olacak hasta denenmiş ve gerçek prensiplere göre ameliyat olacağından emindir.

Genellikle bu kesinlik kaygı, depresyon ve ketlenmelerden muzdarip hastalar için söz konusu değildir. 300'den fazla okul, yönelim ve psikoterapötik görüş hizmet sağlamaktadır ve her psikoterapistin kendi psikoterapi yöntemini geliştirdiği düşünüldüğünde bu sayı hızlı şekilde artmaktadır. Psikoterapide herkesin diğer herkesle savaş halinde olduğu göz önüne alınırsa, görüntü daha da karmaşıklaşmakta-

dır. Bunun üzücü fakat güzel bir örneği olarak psikoanaliz ve davranışçı terapi arasındaki yıllar boyu süren düello verilebilir.

Öğrenme kuramcısı Eysenck psikoanalizi "deneysel olarak desteklenmeyen ve hiçbir şekilde psikolojinin kuramsal altyapısından temellenmeyen" spekülatif yöntemler sınıfına sokmuştur (Eysenck, 1960; Rachman, 1963; Eysenck ve Rachman, 1964). Psikoanalist A. Mitscherlich başka bir taraftan saldırmıştır: "Şimdi, iyileşmeye dair dikkat çekici başarıya olan ilgi psikoanalizden, hipnoz terapisine kıyasla, kendini ilkel psikolojiyle tatmin eden davranışçı terapiye kaymış olabilir (1970, s.126). Var olan psikoterapötik yönelimlerin hemen hepsi kendilerinin mutlak olduğu iddiasındadırlar. Örneğin, Janov (1976): "Aslen terapi ruhsal bozuklukları *iyileştirdiği* iddiasındadır. Ayrıca tek iyileştirme yöntemi olduğunu iddia eder. Bu diğer bütün psikolojik teorilerin çürütülmüş olduğu ve geçersiz gibi görünebileceklerini işaret eder. Yani nevrozların ve psikozların tedavisinde tek bir geçerli yöntem olabilir." (s.12).

Janov'un bu sözleri psikoterapideki durumu oldukça yansıtmaktadır, ayrıcalıklı olmak için sürdürülen umutsuz mücadele uygulamada kutsal savaş niteliği kazanmıştır. Her bir psikoterapötik yönelimin en azından kısmi bir gerçekliği kapsadığını varsayarsak ve belli rahatsızlık gruplarında geçerliği kanıtlanmış olsa da, potansiyel bir hasta için durum belirsizdir. Danışanın, kendine has patolojik profiliyle birlikte, problem ağına uygun terapötik yönelimi takip eden terapistle karşılaşması şans meselesidir. Son tahlilde, psikoterapötik kutsal savaşın yükü danışanların omuzlarındadır. Aynı yönelimden olmadıklarından ötürü veya daha iyisi, tek ve aynı düşünce okuluna mensup olsalar bile, psikoterapistler arasında güvensizlik ve yanlış anlaşılmaları içeren gergin bir ilişki hüküm sürmektedir. Farklı dilleri konuşurlar ve farklı noktaları vurgularlar.

Odak çatışma noktaları belirlendikçe psikoterapötik yönelimler tek-taraflı oldu. Psikoanaliz cinselliği merkeze alır ve diğer çatışma alanlarını ikincil gerçeklik olarak görür. Bireysel psikoloji (A. Adler, R. Dreikus) rekabeti ve rekabetçi mücadeleyi vurgular ve dolayısıyla başarı-odaklı (profesyonel) olmaya önem verir.

C. G. Jung'un analitik psikolojisi kendini-gerçekleştirmeyi terapi hedefi olarak alırken, varoluşçu analiz yönelimleri, örneğin V. Frankl'ın logoterapisi, anlama dair yeterince cevaplanmamış soruları nevrozların sebebi olarak görür. "Psikoanaliz açısından, insan son tahlilde sö-

züm ona haz prensibinin, diğer bir deyişle haz arzusunun, hakimiyeti altındadır; bireysel psikoloji açısından insan sözüm ona hakim olma arzusu, yani güç arzusu, tarafından hükmedilen bir varlıktır. Aslında, insan en derinde bir anlam arzusu tarafından yönetilmektedir." (V.Frankl, 1973).

Bütün bu alanlar insanın gelişiminde ve çatışmalarında rol oynuyorsa, neden, başlangıçta, açık bir sebep olmaksızın, bunlardan sadece birini, psikolojik ve sosyal psikolojik münakaşaların muhtemel savaş alanı olarak seçmek durumundayız. Bunun yerine, bu karar danışan-odaklı gözleme, birincil olarak bireysel vakaya ve ikincil olarak terapistin teorik yönelimine dayansa olmaz mı?

Nadiren istisnai bir çatışma bahsi geçen alanlardan sadece biriyle ilişkilidir. Bunun yerine, alanlardan birindeki çatışmalar yanlış anlaşılmalarla ve diğer alanların tek-taraflılığıyla ilişkilidir. Soru çatışma alanının *tematik yönelimle* ne derece ilişkili görüldüğüyle bağlantılıdır. Bunun yanı sıra, günümüzde *topoğrafik boyut* önem kazanmaktadır.

Bedensel işlevlere odaklanan yöntemler, örn. psikiyatri ve nöroloji, deneyimi ve davranışıyla, bütün insanı tek temel parça (psikoanaliz, derinlik psikolojisi, davranış terapisi) olarak gören, psikolojik yönelimlerle karşı karşıya gelir. Bunlar, dolayısıyla, sosyal etkileşime ve sosyopolitik yapılar ile işlevlere öncelik veren, sosyolojik yaklaşımla çelişirler. Her üç bakış açısı psikoterapide kanıtlanmıştır ve kendi terapötik yaklaşımlarını geliştirmişlerdir. Kökenleri geçmişe dayanır fakat hepsi tek bir ilginç gerçekle sonuçlanır: Her üç yaklaşım bir bakıma sterildir, yani kişinin temelde fiziksel veya psikolojik veya sosyolojik alanda var olduğuyla ilgili bir yapı oluştururlar ve diğer işlevsel alanlarını yok sayar veya bunlara ışık tutmazlar.

Tıp, psikoloji ve sosyolojinin büyük üçlemesi dolayısıyla insanın gerçekliği üç parçaya bölünür. Bu bölünmedeki iş bölümü insan gerçekliğinde var olmayan ikincil sorunlar yaratır. Yakın zamanda aşırı teori üretmek geleneği bırakıldı. Diğer alanlar belli bir öneme ulaştılar ama bunun veya birincil alanın yanı sıra ortaya çıkan öneri olarak, genellemelerin, bağlayıcılığı olmayan düzeyine yükselebildiler, diğerleri de işin içine girdi. Son tahlilde, yine de, farklı yönelimler arasında minimum iletişimin kurulabilmesine dayanan tek bir uzlaşma formülü vardır.

KAYNAKÇA

Abdu'l-Bahä *Some answered questions.* Wilmette, Illinois, Baha'i Publishing Trust, 1981.

Adler, A. *The education of children.* London, 1930.

Adler, A. "Individualpsychologische Behandlung der Neurosen," in *Praxis und Theorie der Individualpsychologie* (Fischer Taschenbuch no. 6236).

Allport, *Werden der Persönlichkeit,* Bem/Stuttgart, 1958.

Ammon, G. *Dynamische Psychiatrie.* Darmstadt, Luchterhand, 1973.

Ammon, G. *Psychoanalyse und Psychosomatik.* Munich, Piper Verlag, 1974.

Argeiander, H. *The initial interview in psychotherapy.* New York, Human Sciences Press, 1976.

Bach, G., Deutsch, R. *Pairing.* New York, Avon, 1971.

Bachmann, C. H., ed. *Psychoanalyse und Verhaltenstherapie* (Fischer Taschenbuch no. 6171).

Bahä'u'lläh *Gleanings from the writings of Bahä'u'lläh.* Wilmette, Illinois, Baha'i Publishing Trust, 1976.

Balint, M. *The basic fault: therapeutic aspects of regression* (Classics in Psychoanalysis no. 5). New York, Brunner - Magel, 1979.

Balint, M. *Thrills and regressions.* New York, International Universities Press, 1959.

Battegay, R. *Der Mensch in der Gruppe,* vol. 3. Berne, Hans Huber, 1971.

Battegay, R., Mühlemann, R., Zehnder, R., Dillinger, A. "Konsumverhalten einer repräsentativen Stichprobe von 4082 gesunden 20jährigen Schweizer Männern in bezug auf Alkohol, Drogen und Rauchwaren," in *Schweiz, med. Wschr.* 105, 180-187,1975.

Beck, D., ed. *Psychosomatische Schmerzsyndrome des Bewegungsapparates.* Basel/ Stuttgart, Schwabe & Co., 1975.

Benedetti, G. "Die Welt des Schizophrenen und deren psychotherapeutische Zugänglichkeit," in *Schweiz, med. Wschr.* 84,1029,1954.

Berger, M. M. Foreword to *Gestalttherapie* (Polster, E. u. M.). Munich, Kindler,1975.

Berne, E. *Games people play.* New York, Ballantine, 1978.

Bitter, W. *Psychotherapie und religiöse Erfahrung.* Stuttgart, Klett, 1965.

Bloomfield, Fiedler, L. *Making Peace with Your Parents.* New York, Ballantine Books, 1985.

Bollnow, O. F. *Wesen und Wandel der Tugenden.* Berlin, Ullstein, 1938.

Bräutigam, W. *Reaktionen, Neurosen, Psychopathien.* Stuttgart, Thieme, 1968.

Brenner, Ch. *An elementary textbook of psychoanalysis.* Garden City, NY, Doubleday, 1974.

Bühler, Ch. *Psychologie im Leben unserer Zeit.* Munich/Zurich, Droemer/Knaur, 1962.

Clauser, G. *Die moderne Elternschule.* Freiburg, Herder, 1972.

Cremerius, J. *Psychoanalyse und Erziehungspraxis* (Fischer Taschenbuch no. 6076).

Christoph-Lemke, Ch. "Bestrafung," in *Handbuch der Verhaltenstherapie,* Kraider, 33-84,1974.

Deidenbach, H. Review of *Schatten auf der Sonnenuhr* (N. Peseschkian). Wiesbaden, *Medical Tribune,* 1975.

Depner, R. *Ärztliche Ethik und Gesellschaftsbild.* Stuttgart, Enke, 1974.

Dreikurs, R., Soltz, V. *Children: the challenge.* New York, Dutton, 1964.

Dreikurs, R., Blumenthal, E. *Eltern und Kinder, Freunde oder Feind.* Stuttgart, Klett, 1973.

Erikson, E.H. *Childhood and society.* New York, Norton, 1964 a.

Erikson, E. H. *Insight and responsibility.* New York, Norton, 1964b.

Erikson, E. H. *Identity and the life cycle.* New York, Norton, 1980.

Esslemont, J.E. *Bahâ'u'llâh and the new era.* Wilmette, Illinois, Baha'i Publishing Trust, 1980.

Etessami, Parvin *Etessami divan* (Persian). Teheran, Madjless, 1954.

Ey, H. *Études psychiatriques: historique, méthodologie, psychopathologie générale.* Paris, 1948.

Eysenck, H. J. *Handbook of abnormal psychology.* New York, Basic Books, 1960.

Eysenck, H. J., Rachman, S. *Causes and cures of neurosis.* Brooklyn Heights, NY, EDITS, 1964.

Fahrenberg, J. Selg, H. *Freiburger Persönlichkeitsinventar (FPI).* Göttingen, Hogrefe, 1970.

Fanai, A. *Systematische Einführung in die moderne Psychoanalyse.* Frankfurt, Dipa- Verlag, 1972.

Fenichel, O. *The psychoanalytic theory of neurosis.* New York, Norton, 1945.

Festinger, L. *A theory of cognitive dissonance.* Stanford, California, 1957.

Fittkau, B, Schulz von Thun, F. "Ein paar Worte über Kommunikationstrainings," in *Psychologie heute,* 3, 2,1976.

Frankl, V. "Grundriß der Existenzanalyse und Logotherapie," in *Handbuch der Neurosenlehre und Psychotherapie,* vol. 3., Urban und Schwarzenberg, 1959.

Frankl, V. *The doctor and the soul: from psychotherapy to logotherapy.* New York, Random House, 1973.

Freud, A. *Normality and pathology in childhood: assessments of development.* New York, International Universities Press, 1966.

Freud, S. *Psychopathology of everyday life.* New York, Norton, 1971.

Freud, S. "Psychische Behandlung (Seelenbehandlung)," *Gesamtwerk,* vol. 5, pp.289-315.

Freud, S. "Die endliche und die unendliche Analyse," *Gesamtwerk,* vol. 16, pp. 59-99.

Fromm, E. *Revolution der Hoffnung.* Stuttgart, Klett, 1971.

Goeppert, S. *Grundkurs Psychoanalyse.* Reinbek, Rowohlt Taschenbuchverlag, 1976.

Guilford, J.R *Persönlichkeit.* Weinheim, Beltz, 1964.

Harris, Th. A. *I'm O. K., you're O. K.* New York, Avon, 1982.

Homey, K. *Seif Analysis.* New York, Norton, 1942.

Jacobson, E. *Progressive relaxation.* Chicago, 1938.

Janov, A. *The primal scream.* Shepherdstown, West Virginia, Patmos Press, 1981.

Jordan, D. C. "Becoming your true self." *World Order: A Bahai Magazine,* 3:1: 43-51, Fall, 1968.

Jordan, D.C., Streets, D.D. "The ANISA Model." *World Order: A Bahai Magazine,* 6:3:21-30, Spring, 1972.

Jordan, D.C., Streets, D.D. “Guiding the process of becoming: the ANISA theories of curriculum and teaching.” *World Order: A Baha’i Magazine, 1:4:*17-26, Summer, 1973.

Jung, C.G. *Psychology and religion.* New Haven, Connecticut, Yale University Press, 1938.

Katz, D., Stotland, E. “A preliminary statement to a theory of attitude structure and change,” in S. Koch, ed., *Psychology: study of a science,* vol. 3., pp. 423-475. New York, 1959.

Köhler, W. *Gestalt psychology.* New York, Liveright, 1929.

Kraiker, Ch. “Bemerkungen über die empirischen und theoretischen Grundlagen der Verhandlungstherapie,” in *Handbuch der Verhaltenstherapie,* Kraiker, ed., pp. 11-32., 1974.

Kranz, H. “Abgrenzung der Neurose gegenüber Psychopathie und Psychose,” in *Handbuch der Neurosenlehre und Psychotherapie,* vol.l, Gebstattel-Schultz, ed., Urban und Schwarzenberg, 1957.

Kretschmer, E. *Physique and character: an investigation of the nature of constitution and of the theory of temperament.* Totowa, New Jersey, Cooper Square, 1936.

Künkel, F. *Ringen um Reife: Eine Untersuchung über Psychologie, Religion und Selbsterziehung.* Konstanz, Friedrich Bahn, 1962.

Langen, D. Psychotherapie: *Kompendium für Studenten und Ärzte.* Stuttgart, Thieme, 1973.

Lazarus, A. A. “The results of behavior therapy in 126 cases of severe neurosis,” in *Behav. Res. Ther.* 1:69,1963.

Loch, W. *Die Krankheitslehre der Psychoanalyse.* Stuttgart, S. Hirzel, 1971.

Luria, *Das Leben, das unvollendete Experiment.* Munich, Piper, 1974.

Maass, G. “Schwindel als psychosomatisches Symptom,” in *Diagnostik,* 10, 9, 1976.

Maeder, A *Selbsterhaltung und Selbstheilung.* 1947 (Kindler Taschenbücher no. 2062/63).

Mann, L. *Sozialpsychologie.* Weinheim and Basel, Beltz, 1972.

Meyer, H.H. ed. *Seelische Störungen.* Frankfurt, Unschau-Verlag, 1969.

Meyer, V., Chesser, E. S. *Behavior therapy in clinical psychiatry.* New York, Aronson, 1971.

Mitscherlich, A. *Krankheit als Konflikt: Studien zur psychosomatischen Medizin,* II. Frankfurt, Suhrkamp, 1967.

Mitscherlich, A. *Versuch, die Welt besser zu bestehen: Fünf Plädoyers in Sachen Psychoanalyse.* Frankfurt, Suhrkamp, 1970.

Mittenecker, E. *Planung und statistische Auswertung von Experimenten.* Vienna, Franz Deutikke, 1968.

Murray, H.A. *Thematic Apperception Test.* Cambridge, Harvard University Press, 1943.

Pavlov, J.P. *Vorlesungen über die Arbeit der Großhirnhemisphären,* Sämtliche Werke, Vol. IV. Berlin, Akademie-Verlag, 1953.

Perls, F. S., Hefferline, R., Goodman, P. *Gestalt Therapy.* New York, 1951.

Peseschkian, N. *Actual Capabilities as Aspects of Connotation and Social Origination of conflict handling.* Presentation at the fifth International congress of Social Psychiatry, Athens, Sept.l to 7,1974.

Peseschkian, N. *Psychotherapy as re-education.* Presentation at the fifth International Congress of Social Psychiatry, Athens, 1 to 7 Sept. 1974.

Peseschkian, N. *The Meaning of Norm-Conflicts in the Development of Psychosomatic Diseases.* Presentation at the twelfth International Congress of Internal medicine, Tel Aviv, Sept. 8 to 13,1974.

Peseschkian, N. "Zum Beispiel Höflichkeit". In: *Sexualmedizin*, Bol 3, pp 506-510, 1974.

Peseschkian, N. "Der Körper sagt Nein. Ein Beispiel für die Positive Psychotherapie". In: *Sexualmedizin,* vol. 8, pp. 115-118,1979.

Peseschkian, N. *Oriental Stories as Tools in Psychotherapy. The Merchant and the Parrot.* Berlin Heidelberg New York, Springer, 1985.

Peseschkian, N. *Positive Family Therapy, The Family as Therapist.* Berlin Heidelberg New York, Springer 1985.

Peseschkian, N. *Positive Psychotherapy of Everyday Life.* Berlin Heidelberg New York, Springer, 1985.

Peseschkian, N. *In Search of Meaning.* Berlin Heidelberg New York, Springer, 1985.

Peseschkian, N. *Positive Psychotherapy in Psychosomatics.* Berlin Heidelberg New York, Springer, 1986.

Polster, E., Polster, M. *Gestalttherapie: Theorie und Praxis der integrativen Gestalttherapie.* Munich, Kindler, 1975.

Pschyrembel, W. *Klinisches Wörterbuch,* 251st edition. Berlin, de Gruyter, 1972.

Puntsch, E. *Zitatenhandbuch,* 5th expanded edition. Munich, Moderne Verlags GmbH., 1971.

Rachman, S. *Critical essays on psychoanalysis.* Oxford, Pergamon Press, 1963.

Rank, O. *Das Trauma der Geburt.,* 1924.

Richter, H. E., Strotzka, H., Willi, J. *Familie und seelische Krankheit.* Hamburg, Rowohlt, 1976.

Rogers, C. R. "The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change," in *J. Consult. Psychol.* 21, 95-103, 1957.

Rogers, C.R. "The interpersonal relationship: the core of guidance," in *Harvard Educ. Review,* 416-429, 1962.

Rosenberg, M. J. "A structural theory of attitude dynamics," in *Publ. Opin. Quart.* 24, 319-340, 1960.

Rumi (called Mowlana) *Massnavi* (Persian). Teheran, Isláimie Publishing Co.

Sadi *Sadi Divan* (Persian). Marefat Publishing Co.

Selye, H. *The stress of life* (2nd ed.). New York, McGraw, 1978.

Schulte, W., Tolle, R. *Psychiatrie.* Berlin, Springer, 1971.

Schultz, J.H. *Das autogene Training,* 13thed. Stuttgart, Thieme, 1970.

Schultz-Hencke, H. *Lehrbuch der analytischen Psychotherapie.* Stuttgart, Thieme, 1951.

Shoben, E. J. "Some observations on psychotherapy and the learning process," in O. H. Mowrer, *Psychotherapy: theory and research.* New York, 1953.

Spiegelberg, U. *Colitis ulcerosa.* Stuttgart, Enke, 1965.

Spoerri, Th. *Kompendium der Psychiatrie.* Frankfurt, Akademische Verlagsgesellschaft, 1963.

Süllwold, L. "Der pädagogische Impetus des Buches ist dessen Stärke." Review of *Schatten auf der Sonnenuhr (N.* Peseschkian). Wiesbaden, *Medical Tribune,* 1975.

Stern, W. *Theorie und Wirklichkeit als metaphysisches Problem.* Heidelberg, Carl Winter, 1923.

Stern, W. *Person und Sache.* Complete Works, vol. 1, 1923.

Tausch, R. *Gesprächspsychotherapie,* 6thed. Göttingen, Holgrefe, 1974.

Thibant, J. W., Kelley, H. H. *The social psychology of groups.* New York, 1959.

Weil, A. P. “Der psychische Urkem.” *Psyche,* 5,1976.

Wengle, E. M. “Die systematische Desensibilisierung,” in *Handbuch der Verhaltenstherapie,* Kraiker, 1974.

Wolpe, J. *The practice of behavior therapy,* 3rd ed. Elmsford, New York, Pergamon, 1982.